



universidad  
de león

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía

TESIS DOCTORAL

LA EXPERIENCIA EDUCATIVA PREVIA DE LOS PADRES  
INMIGRANTES COMO CONDICIONANTE DE LA EDUCACIÓN DE  
SUS HIJOS EN ESPAÑA

Autora: María Purificación A. Muñoz Graña

---

Directora: Doctora Mercedes López Aguado

León, noviembre 2015



*“Entre tu pueblo y mi pueblo  
hay un punto y una raya  
la raya dice no hay paso  
el punto vía cerrada.*

*Y así, entre todos los pueblos  
raya y punto, punto y raya  
con tantas rayas y puntos  
el mapa es un telegrama.*

*Caminando por el mundo  
se ven ríos y montañas  
se ven selvas y desiertos  
pero ni puntos ni rayas.*

*Porque esas cosas no existen  
sino que fueron trazadas  
para que mi hambre y la tuya  
estén siempre separadas. “*

(Aníbal Nazoa, “La memoria escondida”)

*“Seguirán viniendo y seguirán muriendo, porque la historia ha demostrado que no hay muro capaz de contener los sueños”*

**(Rosa Montero)**

***“He acusado las injusticias porque no quiero que mi silencio las absuelva”***

**(Clara Campoamor)**

## **Agradecimientos**

*En primer lugar, mi admiración por las personas que abandonan sus lugares de origen para emprender una aventura de supervivencia y que muchas veces acaba en tragedia, ellos son la causa de esta tesis.*

*En segundo lugar, quiero expresar mi agradecimiento a mi directora de tesis, la doctora Mercedes López Aguado, por sus consejos, orientaciones, ánimos y apoyo incondicional a lo largo de la realización de esta investigación, sin su fuerza no hubiera terminado este camino que comenzó hace cuatro años.*

*Agradecer a mis compañeros Pablo, Laureano y Mercedes que me apoyaran en la recogida de datos para la investigación, su ayuda ha sido imprescindible.*

*A mi amigo Juanjo que ha sido mi compañero durante los últimos años de formación, ya en la adultez de mi vida profesional y personal, y que juntos cerramos esta etapa.*

*A mis compañeras y amigas por vivir juntas muchas horas de trabajo, mientras compartimos momentos de desaliento, pero también risas y apoyo mutuo.*

*A mi hermana Merche por su forma de ver las cosas, por su amor hacia sus hijos y hacia nuestra madre, Ana, por su entrega en tareas imposibles, por su lucha diaria para dar lo que no tiene a su familia, por ser como es.*

*A Nuria y Alberto, mis sobrinos, porque he compartido mi vida con ellos, les quiero desde lo más profundo de mi corazón, ellos son el futuro en mi presente.*

*Por último, pero no por ello menos importante, quiero agradecer de una forma muy especial a mi familia, los que están a mi lado –esposo, madre y hermana- y los que ya no están aquí, pero que no olvido, el apoyo incondicional que siempre me prestan en el día a día para cumplir mis sueños y proyectos, y especialmente a mis padres que lucharon sin descanso construyendo la base de mi formación.*

*A todos ellos, mi admiración y agradecimiento infinito, porque sin ellos, sin su ayuda desinteresada, este trabajo no habría visto nunca la luz.*

*A mi padre, Timoteo, que era un hombre recio, delgado, elegante por natural, amable, firme en sus convicciones, inflexible con las injusticias, un buen amigo, generoso, y sobre todo buena gente, una persona vital, mejor dicho sigue siendo todo eso, y, aunque hace tiempo que se alejó físicamente de nuestra pequeña familia, sigue siendo nuestro horizonte, nuestro camino.*

*A mi madre, Ana María, por habernos mostrado como son las verdaderas mujeres, fuertes, conciliadoras, reivindicativas, comprometidas con su realidad, luchadoras por sus derechos y por encima de todo buenas personas. Y muy importante, por respetar nuestras ideas, nuestra forma de vivir y de sentir, aunque no la comparto muchas veces, por todo ello gracias.*





---

# ÍNDICE

---

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

---

INTRODUCCIÓN.....	1
HECHOS Y TENDENCIAS DEL MUNICIPIO DE LEÓN.....	8
1. INDICADORES DEMOGRÁFICOS.....	9
1.1. La población en España.....	9
1.2. La población leonesa.....	9
1.3. La población extranjera.....	17
1.4. Comparativa demográfica población española-población extranjera.....	20
1.5. La mujer inmigrante en Castilla y León.....	22
1.6. La población extranjera en León.....	24
1.7. La población infantil y adolescente en el municipio de León.....	27
2. INDICADORES SOCIALES, LABORALES Y RESIDENCIALES.....	30
3. INDICADORES EDUCATIVOS.....	48
CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	60
1.1. EL HECHO SOCIAL DE LAS MIGRACIONES.....	61
1.1.1. La inmigración y sus implicaciones terminológicas.....	63
1.1.2. Historia de las Migraciones.....	75
1.1.3. El mosaico teórico de las migraciones.....	80
1.1.4. Geopolítica de la migración más vulnerable.....	94
1.1.5. Las consecuencias de las migraciones.....	97
1.1.5.1. Las consecuencias demográficas.....	97
1.1.5.2. Las consecuencias sociales.....	100
1.1.5.3. Las consecuencias económicas.....	105

1.2.	LAS SOLUCIONES POLÍTICAS EN LA UNIÓN EUROPEA.....	110
1.2.1.	Las politicas de inmigración en la Unión Europea.....	110
1.2.2.	Las políticas de inmigración de los países de la Unión Europea.....	112
1.3.	EL PERFIL HUMANO DE LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA.....	116
1.4.	LA REVOLUCIÓN MULTICULTURAL COMO FENÓMENO EDUCATIVO.....	139
1.4.1.	El Sistema Educativo en España.....	143
1.4.2.	Planificación educativa e inmigración en Castilla y León.....	157
1.4.3.	El sistema educativo español ante el reto de la interculturalidad.....	160
1.4.4.	La exclusión social y la exclusion educativa.....	163
1.4.5.	Los nuevos escenarios educativos.....	168
1.5.	LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA DEL ALUMNADO INMIGRANTE.....	171
1.5.1.	El papel de las familias inmigrantes en la educación de sus hijos.....	172
1.5.2.	El compromiso de los padres inmigrantes.....	177
 <b>CAPÍTULO II. EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN Y SUS RESULTADOS.....</b>		<b>183</b>
2.1.	PRESENTACIÓN, OBJETIVOS Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	184
2.2.	ANÁLISIS DEL ENTORNO ESPAÑOL.....	193
2.3.	RESULTADOS DESCRIPTIVOS.....	200
2.3.1.	Características demográficas.....	202
2.3.2.	Historia y proyecto migratorio.....	213
2.3.3.	Características sociofamiliares.....	234
2.3.4.	Características socioeconómicas.....	242
2.3.5.	Características formativas.....	252
2.3.6.	Características laborales.....	262
2.3.7.	Relaciones con el contexto sociocultural.....	274

2.3.8.	Antecedentes de los padres que condicionan el futuro de los hijos.....	286
2.3.8.1.	Nivel de idioma español que tiene el entrevistado.....	286
2.3.8.2.	Comienzo de la educación del entrevistado en su país.....	288
2.3.8.3.	Comienzo de la educación en su país.....	290
2.3.8.4.	Comienzo de la educación de sus hijos en su país.....	292
2.3.8.5.	Incorporación de sus hijos al colegio en España.....	293
2.3.8.6.	Opinión sobre el sistema educativo español.....	295
2.3.8.7.	Compromisos con la educación de sus hijos en España.....	296
2.3.9.	Expectativas y actitudes sobre la educación de sus hijos.....	303
2.3.10.	Opiniones sobre la integración de sus hijos en el colegio.....	317

### CAPÍTULO III. LA INFLUENCIA DEL NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES INMIGRANTES.....335

3. 1.	ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DEL NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES...	336
3.1.1.	Sobre la realización de estudios en España.....	336
3.1.2.	Sobre la participación en el entorno social.....	339
3.1.3.	Sobre la participación en el entorno escolar.....	344
3.1.4.	Sobre las decisiones de inicio de la escolarización de sus hijos.....	347
3.1.5.	Sobre la integración y la socialización.....	353
3.1.6.	Sobre la igualdad de género.....	360
3.1.7.	Sobre las opiniones acerca del sistema escolar.....	363
3.1.8.	Sobre la valoración global de la educación.....	365
3.2.	CONCLUSIONES.....	371

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....1

### ANEXO.....28

## ÍNDICE DE TABLAS

---

TABLA 1. ÍNDICE DE VEJEZ EN EL MUNICIPIO DE LEÓN (DATOS SEPTIEMBRE DE 2014).....	13
TABLA 2. INTERVALOS DE POBLACIÓN POR EDAD Y POR GÉNERO. ....	17
TABLA 3. EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE ENTRE LOS AÑOS 1999 Y 2014 EN RELACIÓN A LA POBLACIÓN NACIONAL. ....	19
TABLA 4: EDAD MEDIA POR NACIONALIDAD Y SEXO. DATOS PROVISIONALES A 1 DE ENERO DE 2015.....	21
TABLA 5. AVANCE DE DATOS. DATOS PROVISIONALES. FUENTE: D. G. DE PRESUPUESTOS Y ESTADÍSTICA DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN CON DATOS DEL INE, "ESTADÍSTICA DEL PADRÓN CONTINUO". ....	22
TABLA 6. DATOS GLOBALES DE POBLACIÓN EXTRANJERA EMPADRONADA DE OCTUBRE DE 2011 A SEPTIEMBRE DE 2015. ....	24
TABLA 7. COMPARATIVA DE LOS COLECTIVOS DE PERSONAS EXTRANJERAS MÁS REPRESENTATIVOS EN EL MUNICIPIO DE LEÓN. ....	25
TABLA 8. POBLACIÓN EXTRANJERA RESIDENTE EN EL MUNICIPIO DE LEÓN. FUENTE: PADRÓN MUNICIPAL. ....	27
TABLA 9. POBLACIÓN MENOR DE 18 AÑOS DEL MUNICIPIO DE LEÓN.....	28
TABLA 10. UMBRAL DE RIESGO DE POBREZA EN EUROS POR TIPOS DE HOGAR. ....	31
TABLA 11. PORCENTAJE DE POBLACIÓN EN RIESGO DE POBREZA POR TRAMOS DE EDAD. ....	31
TABLA 12. DATOS DE LA ENCUESTA DE POBLACIÓN ACTIVA DEL SEGUNDO TRIMESTRE DEL AÑO 2015.....	36
TABLA 13. DATOS DE LA ENCUESTA DE POBLACIÓN ACTIVA DEL SEGUNDO TRIMESTRE DEL AÑO 2014.....	36
TABLA 14. DATOS DE LA ENCUESTA DE POBLACIÓN ACTIVA DEL SEGUNDO TRIMESTRE DEL AÑO 2009.....	36
TABLA 15. NÚCLEOS FAMILIARES POR TIPO DE NÚCLEO SEGÚN TAMAÑO DEL NÚCLEO EN LEÓN. ....	47
TABLA 16. CENTROS ESCOLARES EN EL MUNICIPIO DE LEÓN. CURSO ESCOLAR 2014-2015.....	48
TABLA 17. DATOS DE PREVISIÓN DE ALUMNADO ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS CURSO 2015-2016. ....	49
TABLA 18. DATOS SOBRE EL NÚMERO DE CENTROS, GRUPOS/UNIDADES Y ALUMNOS POR ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA. CURSO 2014-2015.....	50
TABLA 19. PERSONAS MENORES ESCOLARIZADAS EN EL MUNICIPIO DE LEÓN. CURSO 2014-2015.....	50
TABLA 20. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE A NIVEL NACIONAL CURSOS 2003-2004 AL 2014-2015.....	51
TABLA 21. DATOS ALUMNADO EXTRANJERO ENSEÑANZAS RÉGIMEN GENERAL CURSO 2013-2014. ....	53
TABLA 22. DATOS ALUMNADO EXTRANJERO ENSEÑANZAS RÉGIMEN GENERAL CURSO 2014-2015. ....	53
TABLA 23. TASA DE ABANDONO EDUCATIVO POR PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA.....	56
TABLA 24. TIPOS DE MIGRACIONES. DATOS: GLOSARIO SOBRE MIGRACIÓN (OIM, 2016).....	65
TABLA 25. EXTRANJEROS CON RESIDENCIA EN VIGOR A 31 DE DICIEMBRE DE 2014L.....	122
TABLA 26. ESTIMACIÓN POBLACIÓN EXTRANJERA IRREGULAR A 1 DE ENERO DE 2012.....	125
TABLA 27. DIFERENCIAS MÉTODOS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO EN INVESTIGACIÓN SOCIAL. ....	186
TABLA 28. COMPARATIVA PORCENTAJES POBLACIÓN INMIGRANTE EN EL MUNICIPIO DE LEÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN.....	189
TABLA 29. ZONAS DE ACCIÓN SOCIAL DONDE VIVEN LAS PERSONAS INMIGRANTES.....	205
TABLA 30. TABLA DE CONTINGENCIA ZONAS DE ACCIÓN SOCIAL MUNICIPAL DONDE VIVEN LAS PERSONAS INMIGRANTES Y ZONAS DE ORIGEN.....	207
TABLA 31. TABLA DE CONTINGENCIA ENTRE VARIABLE GÉNERO Y VARIABLE ZONA DE ORIGEN.....	208
TABLA 32. GRUPOS DE EDADES DE PERSONAS OBJETO DE LA MUESTRA.....	209
TABLA 33. ESTADO CIVIL DE PERSONAS INMIGRANTES DE LA MUESTRA.....	210

TABLA 34. MEDIOS DE TRANSPORTE UTILIZADOS O FORMA DE TRASLADO DESDE SU PAÍS DE ORIGEN A ESPAÑA	215
TABLA 35. SITUACIÓN LABORAL EN SU PAÍS DE ORIGEN	216
TABLA 36. SITUACIÓN ADMINISTRATIVA ACTUAL EN ESPAÑA	218
TABLA 37. MOTIVOS PARA MIGRAR A ESPAÑA	220
TABLA 38. PERSONAS CON LAS QUE MIGRÓ A ESPAÑA	222
TABLA 39. SITUACIÓN LEGAL EN RELACIÓN A LA NACIONALIDAD	227
TABLA 40. PERIODOS EN LOS QUE SE EMPADRONARON EN ESPAÑA POR PRIMERA VEZ	231
TABLA 41. FAMILIARES/APOYOS EN SU PAÍS DE ORIGEN	235
TABLA 42. FAMILIARES/APOYOS EN ESPAÑA	236
TABLA 43. FAMILIARES CON LOS QUE CONVIVEN EN ESPAÑA	237
TABLA 44. FAMILIARES CON LOS QUE CONVIVEN EN ESPAÑA	239
TABLA 45. FAMILIARES POR CONSANGUINIDAD O AFINIDAD PRIMER GRADO	241
TABLA 46. CARACTERÍSTICAS DE LA VIVIENDA	243
TABLA 47. DERECHO A LA ASISTENCIA SANITARIA PÚBLICA	245
TABLA 48. COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS DEL ENTREVISTADO	254
TABLA 49. ESTUDIOS FINALIZADOS EN SU PAÍS DE ORIGEN	255
TABLA 50. CORRELACIÓN ZONA DE ORIGEN Y ESTUDIOS FINALIZADOS	257
TABLA 51. POSIBILIDADES FORMATIVAS EN ESPAÑA	260
TABLA 52. NIVEL ESTUDIOS ALCANZADOS POR FAMILIARES DIRECTOS	262
TABLA 53. EVOLUCIÓN DE LOS CONTINGENTES DE TRABAJADORES EXTRANJEROS PERIODO 2006-2014	264
TABLA 54. SITUACIÓN LABORAL ACTUAL	264
TABLA 55. RELACIONES DEL ENTREVISTADO CON EL PAÍS DE ORIGEN	274
TABLA 56. RELACIONES DEL ENTREVISTADO CON EL PAÍS DE ORIGEN POR ZONAS DE ORIGEN	277
TABLA 57. FORMAS DE COMUNICACIÓN CON SU PAÍS DE ORIGEN	278
TABLA 58. PARTICIPACIÓN DEL ENTREVISTADO EN SU ENTORNO SOCIAL	280
TABLA 59. TABLA COMPARATIVA DE MEDIAS “GÉNERO” Y “RELACIONES CON EL ENTORNO SOCIAL”	280
TABLA 60. ES NECESARIO SABER EL ESPAÑOL PARA VIVIR EN ESPAÑA	280
TABLA 61. TABLA COMPARATIVA DE MEDIAS “GÉNERO” Y EL “NIVEL DE ESPAÑOL DEL ENCUESTADO”	287
TABLA 62. TIPO DE CENTRO EN EL QUE ESTUDIAN SUS HIJOS EN ESPAÑA	296
TABLA 63. RAZONES PARA LA ELECCIÓN DE UN CENTRO EDUCATIVO EN ESPAÑA	298
TABLA 64. IMPORTANCIA QUE DAN LOS PADRES INMIGRANTES A DETERMINADOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS	299
TABLA 65. SUS HIJOS/HIJAS HAN INICIADO ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA	299
TABLA 66. SUFICIENCIA DE LOS APOYOS OFERTADOS POR EL CENTRO EDUCATIVO O POR RECURSOS EXTERNOS PARA FACILITAR ESCOLARIZACIÓN DE LOS HIJOS DE PADRES INMIGRANTES ENTREVISTADOS	305
TABLA 67. VALORACIÓN MEDIA SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL POR LOS PADRES ENTREVISTADOS	306
TABLA 68. OPINIÓN SOBRE SI LA EDUCACIÓN MEJORARÁ LA VIDA DE SUS HIJOS E HIJAS	314
TABLA 69. OPINIÓN SOBRE LA EXISTENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO DE PREJUICIOS HACIA SUS HIJOS POR SER INMIGRANTES	331
TABLA 70. GRADO DE ACUERDO/DESACUERDO CON LA AFIRMACIÓN DE QUE EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL TRABAJA LA INTERCULTURALIDAD	332
TABLA 71. VALORACIÓN SOBRE EL TRABAJO DEL CENTRO EDUCATIVO CON LA INTERCULTURALIDAD	332
TABLA 72. OPORTUNIDADES PERCIBIDAS DE FORMACIÓN EN FUNCIÓN DE LOS NIVELES EDUCATIVOS	337
TABLA 73. REALIZACIÓN/CONVALIDACIÓN DE ESTUDIOS EN ESPAÑA	338
TABLA 74. TIPO DE FORMACIÓN REALIZADA EN ESPAÑA	338
TABLA 75. NIVELES DE CONOCIMIENTO DEL ENTORNO EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIOS	340
TABLA 76. VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE APRENDER ESPAÑOL PARA VIVIR EN ESPAÑA	341

TABLA 77. PORCENTAJE DE LA PARTICIPACIÓN EN ASOCIACIONES EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIO .....	342
TABLA 78. PORCENTAJE DE LA RELACIÓN CON PERSONAS DEL ENTORNO EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIO..	343
TABLA 79. PORCENTAJE DE LA ASISTENCIA A REUNIONES EN EL COLEGIO EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIO..	344
TABLA 80. PORCENTAJE DE LA PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES DEL COLEGIO EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIO .....	345
TABLA 81. RAZONES POR LAS QUE LOS HIJOS DEBEN ASISTIR AL COLEGIO EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIO .	347
TABLA 82. TIEMPO QUE TARDAN EN ESCOLARIZAR A LOS HIJOS EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIO .....	348
TABLA 83. CRITERIOS PARA ELEGIR EL CENTRO EDUCATIVO DE LOS HIJOS EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIO	350
TABLA 83. TIPO DE COLEGIO DE LOS HIJOS EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIOS.....	351
TABLA 85. TIPO DE CENTRO EDUCATIVO ELEGIDO PARA CURSAR ESTUDIOS SECUNDARIOS, DE BACHILLERATO Y UNIVERSITARIOS DE LOS HIJOS EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIOS.....	352
TABLA 86. APOYO A LOS HIJOS EN EL APRENDIZAJE.....	353
TABLA 87. OPINIONES ANTE LA EXISTENCIA DE MARGINACIÓN A LAS CULTURAS DIVERSAS POR EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.....	354
TABLA 88. TRATAMIENTO DEL TEMA DE LA INTEGRACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO .....	354
TABLA 89. CONTRIBUCIÓN DE LA ESCUELA COMO SOLUCIÓN PARA LA SOCIALIZACIÓN DE SUS HIJOS. ....	356
TABLA 90. LA FAMILIA COMO SOLUCIÓN PARA LA SOCIALIZACIÓN DE SUS HIJOS .....	357
TABLA 91. CONFLICTOS QUE DIFICULTAN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE LOS HIJOS (1)	359
TABLA 92. CONFLICTOS QUE DIFICULTAN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE LOS HIJOS (2)	359
TABLA 93. RAZONES PARA EL TRATAMIENTO IGUALITARIO EN LA ESCUELA.....	361
TABLA 94. RAZONES PARA EL TRATAMIENTO DESIGUAL EN LA ESCUELA.....	362
TABLA 95. COMPARACIÓN DE MEDIAS. VALORACIÓN GLOBAL SOBRE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA .....	363
TABLA 96. COMPARACIÓN DE MEDIAS. VALORACIÓN SOBRE ASPECTOS VINCULADOS CON LA ESTRUCTURA Y LA ACTIVIDAD DEL CENTRO EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIOS .....	364
TABLA 97. COMPARACIÓN DE MEDIAS. VALORACIÓN SOBRE EL CENTRO EDUCATIVO Y SUS RELACIONES CON LOS PADRES EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIOS.....	364
TABLA 98. COMPARACIÓN DE MEDIAS. VALORACIÓN SOBRE LOS RECURSOS EDUCATIVOS EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIOS.....	365
TABLA 99. COMPARACIÓN DE MEDIAS. OPINIONES GENERALES EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIOS .....	366
TABLA 100. PRIORIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EN OPINIÓN DEL ENTREVISTADO .....	367
TABLA 101. IMPORTANCIA QUE TIENE LA EDUCACIÓN PARA EL ENTREVISTADO .....	368
TABLA 102. EXPECTATIVAS SOBRE LOS ESTUDIOS DE LOS HIJOS EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIOS.....	369

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

---

GRÁFICO 1. PIRÁMIDE DE POBLACIÓN MUNICIPIO DE LEÓN. ....	10
GRÁFICO 2. EVOLUCIÓN DEMOGRÁFICA DE LEÓN ENTRE 1842 Y 2013 .....	12
GRÁFICO 3. PREVISIÓN PIRÁMIDE DE POBLACIÓN (2012-2052).....	15
GRÁFICO 4. EVOLUCIÓN COMPARATIVA POBLACIÓN ESPAÑOLA/POBLACIÓN EXTRANJERA DEL AÑO 1999 AL AÑO 2014. ....	18
GRÁFICO 5. COMPARATIVA POBLACIÓN ESPAÑOLA/POBLACIÓN EXTRANJERA POR EDADES .....	21
GRÁFICO 6. PIRÁMIDE DE LA POBLACIÓN MARROQUÍ EN EL MUNICIPIO DE LEÓN.....	26
GRÁFICO 7. PESO DE LA POBLACIÓN MENOR DE 18 AÑOS EN EL MUNICIPIO DE LEÓN .....	28
GRÁFICO 8. PESO DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA MENOR DE 18 AÑOS EN EL MUNICIPIO DE LEÓN POR SUS ZONAS DE ORIGEN.....	29
GRÁFICO 9. EVOLUCIÓN DE LOS INGRESOS MEDIOS POR HOGAR ENTRE LOS AÑOS 2008 Y 2013. ....	30
GRÁFICO 10. ENCUESTA DE POBLACIÓN ACTIVA 2º TRIMESTRE 2015 SOBRE PARADOS Y DATOS HISTÓRICOS DESDE EL PRIMER TRIMESTRE DE 2007.....	38
GRÁFICO 11. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE A NIVEL NACIONAL CURSOS 2003-2004 AL 2014-2015... ..	52
GRÁFICO 12. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNADO POR ÁREA GEOGRÁFICA DE NACIONALIDAD EN ENSEÑANZAS DEL RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS Y DEL RÉGIMEN ESPECIAL CURSO 2014-2015.....	54
GRÁFICO 13. DATOS ABSOLUTOS ALUMNADO ABSENTISTA DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA EN CENTROS PÚBLICOS. ....	58
GRÁFICO 14. DATOS ABSOLUTOS ALUMNADO ABSENTISTA DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA EN INSTITUTOS.....	59
GRÁFICO 15. FLUJO DE INMIGRACIÓN EXTRANJERA EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. DATOS ABSOLUTOS 2002-2011.....	118
GRÁFICO 16. FLUJO DE INMIGRACIÓN EXTRANJERA EN ESPAÑA. DATOS ABSOLUTOS 2002-2011 .....	119
GRÁFICO 17. EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN RESIDENTE EN ESPAÑA (2006-2015) .....	121
GRÁFICO 18. ZONAS GEOGRÁFICAS DE ORIGEN DE LAS PERSONAS INMIGRANTES QUE VIVEN EN LEÓN, CONFORME NÚMEROS ABSOLUTOS DE LA MUESTRA.....	189
GRÁFICO 19. ZONAS GEOGRÁFICAS DE ORIGEN DE LAS PERSONAS INMIGRANTES QUE VIVEN EN LEÓN .....	206
GRÁFICO 20. ANÁLISIS COMBINADO ENTRE ZONA DE ORIGEN Y ESTADO CIVIL DE PERSONAS ENTREVISTADAS ....	211
GRÁFICO 21. ANÁLISIS COMBINADO ENTRE MEDIOS UTILIZADOS PARA EL TRASLADO A ESPAÑA Y LAS ZONAS DE ORIGEN .....	216
GRÁFICO 22. ANÁLISIS COMBINADO SITUACIÓN SOCIOLABORAL EN SU PAÍS DE ORIGEN Y EL GÉNERO .....	217
GRÁFICO 23. SITUACIÓN ADMINISTRATIVA ACTUAL.....	219
GRÁFICO 24. ANÁLISIS COMBINADO ENTRE LOS MOTIVOS PARA MIGRAR A ESPAÑA Y LAS ZONAS DE ORIGEN ....	221
GRÁFICO 25. ANÁLISIS COMBINADO PERSONAS CON LAS QUE MIGRARON A ESPAÑA Y ZONAS DE ORIGEN DE LOS INMIGRANTES.....	223
GRÁFICO 26. ANÁLISIS COMBINADO ENTRE EL AÑO DE LLEGADA A ESPAÑA DE LOS INMIGRANTES ENCUESTADOS Y SU ZONA DE ORIGEN .....	224
GRÁFICO 27. PLANES A CINCO AÑOS DE LAS PERSONAS ENCUESTADAS.....	225
GRÁFICO 28. ANÁLISIS COMBINADO ENTRE EDAD Y PLANES DE FUTURO A CINCO AÑOS DE PERSONAS ENTREVISTADAS .....	226
GRÁFICO 29. ANÁLISIS COMBINADO ENTRE TENER O NO LA NACIONALIDAD ESPAÑOLA Y LAS ZONAS DE ORIGEN.....	228
GRÁFICO 30. EVOLUCIÓN CONCESIONES ENTRE LOS AÑOS 2010-2014 Y ZONAS DE ORIGEN. ....	230
GRÁFICO 31. AÑOS 2000 A 2009 DE MAYOR NÚMERO DE EMPADRONAMIENTOS EN ESPAÑA .....	231
GRÁFICO 32. FAMILIARES/APOYOS QUE PERMANECEN EN SU PAÍS DE ORIGEN.....	235



GRÁFICO 33. ANÁLISIS COMBINADO PERSONAS CON LAS QUE VIAJÓ A ESPAÑA Y CON LAS QUE CONVIVE ACTUALMENTE.....	238
GRÁFICO 34. FAMILIARES REAGRUPADOS EN ESPAÑA.....	240
GRÁFICO 35. ESTRUCTURA DE LOS INGRESOS FAMILIARES EN LAS PERSONAS INMIGRANTES ENTREVISTADAS....	246
GRÁFICO 36. CUANTÍA MENSUAL DE LOS INGRESOS FAMILIARES DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS.....	248
GRÁFICO 37. OBTENCIÓN DE LOS INGRESOS FAMILIARES DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS.....	249
GRÁFICO 38. ANÁLISIS COMBINADO ENTRE LA FUENTE DE INGRESOS DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS Y SUS ZONAS DE ORIGEN.....	249
GRÁFICO 39. ANÁLISIS COMBINADO FUENTE DE INGRESOS DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS Y GÉNERO.....	250
GRÁFICO 40. ANÁLISIS COMBINADO DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN DIVERSAS LENGUAS DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS.....	255
GRÁFICO 41. ESTUDIOS FINALIZADOS EN SU PAÍS DE ORIGEN.....	256
GRÁFICO 42. ANÁLISIS COMBINADO ENTRE LOS ESTUDIOS FINALIZADOS EN SU PAÍS DE ORIGEN Y LA ZONA DE ORIGEN DE LA PERSONA ENTREVISTADA.....	258
GRÁFICO 43. ANÁLISIS COMBINADO ENTRE LOS ESTUDIOS FINALIZADOS EN SU PAÍS DE ORIGEN Y LA EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA.....	259
GRÁFICO 44. REALIZACIÓN DE FORMACIÓN VINCULADA A LA ACTIVIDAD LABORAL.....	261
GRÁFICO 45. AUTORIZACIONES DE TRABAJO CONCEDIDAS A EXTRANJEROS, SEGÚN DEPENDENCIA LABORAL Y SEXO, POR PAÍS DE NACIONALIDAD JUNIO 2015.....	263
GRÁFICO 46. FORMAS DE OBTENCIÓN DEL EMPLEO ACTUAL O DE OTROS ANTERIORES.....	265
GRÁFICO 47. ACTIVIDAD LABORAL EN LA QUE TIENE EXPERIENCIA.....	266
GRÁFICO 48. ACTIVIDAD LABORAL CON EXPERIENCIA EN EL PAÍS DE ORIGEN.....	267
GRÁFICO 49. ANÁLISIS COMBINADO ACTIVIDAD LABORAL DONDE TIENEN EXPERIENCIA Y ESTUDIOS FINALIZADOS EN SU PAÍS DE ORIGEN.....	268
GRÁFICO 50. ACTIVIDAD EN LA QUE TRABAJA O HA TRABAJADO EN ESPAÑA.....	269
GRÁFICO 51. ACTIVIDAD EN LA QUE BUSCA O HA BUSCADO TRABAJO EN ESPAÑA.....	270
GRÁFICO 52. ANÁLISIS COMPARATIVO SECTOR DONDE SE BUSCA O SE HA BUSCADO EMPLEO Y EL GÉNERO DE LAS PERSONAS.....	271
GRÁFICO 53. AUTORIZACIONES DE TRABAJO A EXTRANJEROS POR SECTOR DE ACTIVIDAD ENERO A JUNIO 2015. FUENTE: MINISTERIO DE EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL. ELABORACIÓN PROPIA.....	272
GRÁFICO 54. SECTOR DE ACTIVIDAD EN EL QUE HA TRABAJADO O TRABAJA EN ESPAÑA.....	272
GRÁFICO 55. PARTICIPACIÓN EN REUNIONES DEL CENTRO EDUCATIVO CON LOS DOCENTES O CON EL AMPA.....	281
GRÁFICO 56. PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES.....	282
GRÁFICO 57. ANÁLISIS COMBINADO DE LA PARTICIPACIÓN EN LAS REUNIONES DEL CENTRO EDUCATIVO CON LAS ZONAS DE ORIGEN DE LOS INMIGRANTES.....	283
GRÁFICO 58. ANÁLISIS COMBINADO DE LA PARTICIPACIÓN EN LAS REUNIONES DEL CENTRO EDUCATIVO CON EL GÉNERO DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS.....	284
GRÁFICO 59. NIVEL DE IDIOMA ESPAÑOL DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS.....	286
GRÁFICO 60. COMIENZO DE LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ENTREVISTADOS EN SU PAÍS DE ORIGEN.....	288
GRÁFICO 61. ANÁLISIS COMBINADO ENTRE LA EDAD DE COMIENZO DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS Y EL GÉNERO.....	289
GRÁFICO 62. COMIENZO DE LA ESCOLARIZACIÓN DEL CÓNYUGE/PAREJA EN SU PAÍS DE ORIGEN.....	290
GRÁFICO 63. ANÁLISIS COMBINADO INICIO ESCOLARIZACIÓN DEL CÓNYUGE/PAREJA Y ZONA DE ORIGEN.....	291
GRÁFICO 64. COMIENZO DE LA ESCOLARIZACIÓN DE HIJOS E HIJAS EN SU PAÍS DE ORIGEN.....	292
GRÁFICO 65. COMIENZO DE LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS HIJOS Y LAS HIJAS EN ESPAÑA.....	293
GRÁFICO 66. ANÁLISIS COMBINADO ENTRE EL TIEMPO DE ESCOLARIZACIÓN DE LOS HIJOS EN ESPAÑA DESDE SU LLEGADA Y EL PAÍS DE ORIGEN.....	294

GRÁFICO 67. OPINIONES SOBRE OPORTUNIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EN RELACIÓN A LOS HIJOS Y A LAS HIJAS.....	295
GRÁFICO 68. ANÁLISIS COMBINADO ENTRE LA ELECCIÓN DE COLEGIO PÚBLICO Y LA ZONA DE ORIGEN .....	297
GRÁFICO 69. ANÁLISIS COMBINADO TIPOS DE CENTROS Y ZONAS DE ORIGEN.....	298
GRÁFICO 70. PRIORIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL, SEGÚN CRITERIO DE LOS PADRES INMIGRANTES, A LA HORA DE ESCOLARIZAR A SUS HIJOS. ....	304
GRÁFICO 71. GRADO DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE AFIRMACIÓN “LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS TIENEN IGUAL DERECHO A RECIBIR UNA EDUCACIÓN” .....	308
GRÁFICO 72. RAZONES PARA LA EDUCACIÓN EN IGUALDAD DE NIÑOS Y NIÑAS.....	309
GRÁFICO 73. ANÁLISIS COMBINADO ENTRE EL GÉNERO Y LAS OPINIONES SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES .....	310
GRÁFICO 74. ARGUMENTOS DE SU DESACUERDO CON LA EDUCACIÓN IGUALITARIA ENTRE NIÑOS Y NIÑAS .....	311
GRÁFICO 75. ANÁLISIS COMBINADO ENTRE LAS ZONAS DE ORIGEN Y LOS ARGUMENTOS PARA JUSTIFICAR LA DESIGUALDAD DE GÉNEROS EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN. ....	312
GRÁFICO 76. FORMAS EN QUE SE IMPLICAN LOS PADRES INMIGRANTES ENTREVISTADOS EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS E HIJAS .....	313
GRÁFICO 77. EXPECTATIVAS DE LOS PADRES INMIGRANTES ENTREVISTADOS EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS E HIJAS EN ESPAÑA.....	315
GRÁFICO 78. COMO ABORDAR EL TEMA DE LA INMIGRACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	318
GRÁFICO 79. TABLA DE CONTINGENCIA SEGMENTADA GÉNERO-OPINIÓN SOBRE EL TRATAMIENTO DE LA INMIGRACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO Y COMO VARIABLE SEGMENTADA ESTUDIOS FINALIZADOS-ANALFABETO .....	319
GRÁFICO 80. TABLA DE CONTINGENCIA SEGMENTADA GÉNERO-OPINIÓN SOBRE EL TRATAMIENTO DE LA INMIGRACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO Y COMO VARIABLE SEGMENTADA ESTUDIOS FINALIZADOS-LEER Y ESCRIBIR EN SU IDIOMA.....	320
GRÁFICO 81. TABLA DE CONTINGENCIA SEGMENTADA GÉNERO-OPINIÓN SOBRE EL TRATAMIENTO DE LA INMIGRACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO Y COMO VARIABLE SEGMENTADA ESTUDIOS FINALIZADOS-PRIMARIOS.....	321
GRÁFICO 82. TABLA DE CONTINGENCIA SEGMENTADA GÉNERO-OPINIÓN SOBRE EL TRATAMIENTO DE LA INMIGRACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO Y COMO VARIABLE SEGMENTADA ESTUDIOS FINALIZADOS-SECUNDARIOS.....	322
GRÁFICO 83. TABLA DE CONTINGENCIA SEGMENTADA GÉNERO-OPINIÓN SOBRE EL TRATAMIENTO DE LA INMIGRACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO Y COMO VARIABLE SEGMENTADA ESTUDIOS FINALIZADOS-BACHILLERATO-.....	323
GRÁFICO 84. TABLA DE CONTINGENCIA SEGMENTADA GÉNERO-OPINIÓN SOBRE EL TRATAMIENTO DE LA INMIGRACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO Y COMO VARIABLE SEGMENTADA ESTUDIOS FINALIZADOS-UNIVERSITARIOS.....	324
GRÁFICO 85. SITUACIONES CAUSANTES DE CONFLICTOS EN EL AULA .....	326
GRÁFICO 86. OPINIÓN SOBRE EL PAPEL DEL CENTRO EDUCATIVO EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN .....	327
GRÁFICO 87. ANÁLISIS COMBINADO ENTRE OPINIÓN DEL PAPEL DEL CENTRO EDUCATIVO EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN Y LAS ZONAS DE ORIGEN DE LOS ENTREVISTADOS .....	328
GRÁFICO 86. ANÁLISIS COMBINADO ENTRE OPINIÓN DEL PAPEL DEL CENTRO EDUCATIVO EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN Y LA EDAD DE LOS ENTREVISTADOS.....	329
GRÁFICO 89. PAPEL DE LOS PADRES INMIGRANTES EN LA SOCIALIZACIÓN DE SUS HIJOS EN ESPAÑA.....	330
GRÁFICO 90. OPORTUNIDADES PERCIBIDAS DE FORMACIÓN EN FUNCIÓN DE LOS NIVELES EDUCATIVOS.....	337
GRÁFICO 91. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO POR NIVEL EDUCATIVO .....	339

GRÁFICO 92 . VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE APRENDER ESPAÑOL PARA VIVIR EN ESPAÑA.....	341
GRÁFICO 93. PARTICIPACIÓN EN ASOCIACIONES EN CADA NIVEL EDUCATIVO. ....	342
GRÁFICO 94. RELACIÓN CON PERSONAS DEL ENTORNO EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIO .....	343
GRÁFICO 95. ASISTENCIA A REUNIONES EN EL COLEGIO EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIO .....	345
GRÁFICO 96. PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES DEL CENTRO.....	346
GRÁFICO 97. RAZONES POR LAS QUE HIJOS DEBEN ASISTIR AL COLEGIO EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIO	348
GRÁFICO 98. TIEMPO QUE TARDAN EN ESCOLARIZAR A LOS HIJOS EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIO .....	349
GRÁFICO 99. CRITERIOS PARA ELEGIR EL C- EDUCATIVO DE LOS HIJOS EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIOS...	350
GRÁFICO 100. TRATAMIENTO DEL TEMA DE LA INTEGRACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO .....	355
GRÁFICO 101. LA FAMILIA COMO SOLUCIÓN PARA LA SOCIALIZACIÓN DE SUS HIJOS .....	358
GRÁFICO 102. CONFLICTOS QUE DIFICULTAN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE LOS HIJOS	360
GRÁFICO 102. RAZONES PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN .....	361
GRÁFICO 102. RAZONES EL TRATAMIENTO DESIGUAL EN LA ESCUELA .....	362
GRÁFICO 105. PRIORIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EN OPINIÓN DEL ENTREVISTADO.....	367
GRÁFICO 106. IMPORTANCIA QUE TIENE LA EDUCACIÓN PARA EL ENTREVISTADO .....	368
GRÁFICO 107. EXPECTATIVAS SOBRE LOS ESTUDIOS DE LOS HIJOS EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIOS.....	370

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

---

ILUSTRACIÓN 1. HOGARES CON UN ADULTO Y 1 O MÁS NIÑOS DEPENDIENTES QUE SUFREN DETERMINADOS PROBLEMAS EN LA VIVIENDA Y SU ENTORNO POR TIPO DE HOGAR. FUENTE: ENCUESTA DE CONDICIONES DE VIDA 2011 .....	41
ILUSTRACIÓN 2. HOGARES CON UN ADULTO QUE SUFREN DETERMINADOS PROBLEMAS EN LA VIVIENDA Y SU ENTORNO POR TIPO DE HOGAR. FUENTE: ENCUESTA DE CONDICIONES DE VIDA 2013 .....	42
ILUSTRACIÓN 3. HOGARES CON DOS ADULTO Y 1 O MÁS NIÑOS DEPENDIENTES QUE SUFREN DETERMINADOS PROBLEMAS EN LA VIVIENDA Y SU ENTORNO POR TIPO DE HOGAR. FUENTE: ENCUESTA DE CONDICIONES DE VIDA 2013 .....	43
ILUSTRACIÓN 4. DISTRITOS CENSALES DEL MUNICIPIO DE LEÓN. FUENTE: AYUNTAMIENTO DE LEÓN. AÑO 1996 .....	44
ILUSTRACIÓN 5. MAPA DE LA CORRIENTE MIGRATORIA NORAFRICANA. FUENTE: FUNDACIÓN AVINA .....	95
ILUSTRACIÓN 6. MAPA DE LA CORRIENTE MIGRATORIA CENTROAMERICANA. FUENTE: FUNDACIÓN AVINA.....	96
ILUSTRACIÓN 7. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA EN EL MUNICIPIO DE LEÓN POR DISTRITOS AÑO 2009. FUENTE: ACCEM GRUPO DE OBSERVACIÓN LOCAL-GOL. ....	204
ILUSTRACIÓN 8. FORMAS DE ENTRADA EN TERRITORIO ESPAÑOL. FUENTE EN WEB: SAUCE.PNTIC.MEC.ES/JOTERO/INMIGRA/CUANTOS.HTM .....	218



## INTRODUCCIÓN

**EL** ser humano siempre ha buscado un entorno que disminuya sus necesidades y mejore sus condiciones de vida, tanto para él mismo como para su entorno.

Durante la historia de la humanidad, los movimientos de población han sido constantes. Urbez (1996) señala que el hombre se ha ido trasladando de un lugar a otro, y aunque en cada momento histórico el argumento ha ido variando, la razón básica sigue siendo la misma: la búsqueda de un entorno que palie sus necesidades y la mejora de las condiciones de vida. Por ello, se podría definir como un fenómeno inherente al ser humano que le permite responder a su instinto de supervivencia dando solución a sus problemas.

Vivimos en una sociedad heterogénea, caracterizada por un gran desarrollo de las comunicaciones y por los vaivenes migratorios que acompañan al proceso de globalización mundial. Lo que conlleva a una diversidad cultural y por ende a la coexistencia de diferentes culturas. Una diversidad de la que no hay que recelar y una coexistencia de sensibilidades culturales distintas que pueden plantear (y de hecho plantean) problemas de convivencia que demandan el esfuerzo de tejer unas relaciones sociales que reflejen la pluralidad cultural existente, basadas en valores democráticos e igualitarios.

Una propuesta intercultural basada en la mediación social y la coeducación aporta una perspectiva con futuro, al partir de la aceptación de la diversidad, valorándola desde el conocimiento y comprometiendo a todos y todas: minorías y mayorías autóctonas. Con

ello apostaremos por la interacción, el intercambio y la solidaridad efectiva. Esto conlleva un esfuerzo de adaptación desde el reconocimiento de valores distintos, diferentes modos de vida, culturas, creencias religiosas... pero desde la universalidad de los derechos humanos.

La situación actual nos lleva a otro patrón de inmigración que nada tiene que ver con el anteriormente expuesto, generando otras pautas de actuación y otra problemática. Los datos hablan de 10.000 inmigrantes residentes en León, con una alta tasa de desempleo y donde el papel de los menores y las menores, adolescentes, jóvenes y mujeres generan problemáticas dignas de análisis, en cuanto a su integración en el país de adopción.

Por ello el conocimiento de la lengua del país de acogida es vital para su asentamiento, a fin de participar con plenas garantías en la vida social, cultural, económica.... Lo que en muchos casos supone un abandono de su lengua materna y que algunos han llamado "asimilación". Sebastián Sánchez (2001) define este hecho como absorción de la minoría por el grupo dominante, de modo que "el primero se confunde con el segundo perdiendo su identidad, su lengua, sus hábitos alimenticios e incluso su religión".

Motivo por lo cual la interculturalidad es hoy un baluarte importante para enriquecernos, para crecer y fomentar la flexibilidad, la tolerancia y la cooperación. Una cultura necesita de otras para evolucionar y eso se logra mediante el contacto respetuoso; sin jerarquías, porque todas las culturas son dignas de respeto.

Las aulas son el reflejo de la sociedad heterogénea en la que vivimos y los problemas de convivencia se generan en todo el ámbito educativo: el alumnado, equipo docente y entorno escolar. Enfrentar los problemas que acontecen de la convivencia requiere de estrategias que permitan una resolución pacífica de los conflictos, basando las mismas en la cooperación, la socialización y la inclusión. Con un trabajo en el aula basado en la cooperación, la participación y el respeto.

Educar desde la diversidad y para la igualdad, no es universalizar el modelo masculino, o el blanco o el occidental, sino ofrecer posibilidades, valores, modelos diversos, múltiples... – pero no en función del género , o de la etnia- para que cada cual construya su identidad de forma autónoma, responsable y completa. Las desigualdades educativas son una de las bases de las futuras desigualdades sociales, y en su eliminación están implicados la administración –con un alto grado de responsabilidad- y todos los agentes sociales.

Las migraciones son fenómenos de gran complejidad y de difícil encasillamiento dentro de un único cuerpo teórico. De ahí que resulte enormemente arriesgado suscribir una tipología explicativa, descartando las restantes aportaciones. No se trata tampoco de optar por el eclecticismo, sino más bien de adecuar el bagaje teórico disponible a la explicación de procesos concretos, en tiempo y en espacio.

Las bases teóricas que ayudan a entender las fuerzas que generan las corrientes migratorias no están todavía muy asentadas. En el momento actual no hay una sola teoría coherente sobre las migraciones internacionales. Sólo hay una serie fragmentada de teorías que han sido desarrolladas en gran medida sin relación la una con la otra.

Las consecuencias del fenómeno de las migraciones pueden ser de especial relevancia, tanto para los países emisores como para los receptores. Estas consecuencias afectan tanto al ámbito específicamente demográfico (crecimiento de la población, modificación de la estructura por edad y de la composición étnica, niveles de fecundidad, etc.), como social (guetos, asimilación, delincuencia, fuga de talentos) y económico (empleo, remesas de divisas, cargas fiscales...). El análisis de este hecho social tan complejo merece una especial atención debido, sobre todo, a la gran diversidad de estereotipos que se manejan actualmente y que son recogidos por numerosos medios de comunicación contribuyendo a generar una imagen determinada que puede constituir el eje de un discurso sobre el nosotros y los otros.

Según expone Vázquez (1999), en el año 1995 las opiniones más extendidas entre los españoles respecto a los inmigrantes estaban caracterizadas por considerar que el número de extranjeros en España era muy elevado. Esta imagen es uno de los estereotipos más



extendidos respecto a la inmigración, y los medios de comunicación *“resaltan preferentemente aquellos aspectos más difíciles de la inmigración”* (Vázquez, 1999). Pero hay que puntualizar que existen grandes diferencias entre los extranjeros que residen en España y que no es lo mismo un extranjero que un inmigrante. El extranjero procedente de un país pobre suele ser considerado como un inmigrante, a excepción del extranjero que proceda de esos países pero tenga dinero, a estos se les considera extranjeros. *El inmigrante es el extranjero no deseado* (Abid al Jabiri, 1994).

Con este estudio se pretende identificar si, debido a que la situación actual de numerosos centros educativos demanda ejercer la tarea profesional con alumnado muy heterogéneo y no sólo en cuanto a su individualidad como estudiantes sino, también como personas socioculturalmente diversas, sería evidente utilizar los principios que inspiran el enfoque de la "Educación intercultural". Quizá una de las cuestiones más paradójicas a la que responder es la que hace referencia al mantenimiento de la propia identidad y rasgos culturales diferenciales del alumnado, al tiempo que su integración en las prácticas y procesos de la institución educativa y el marco social: ¿cómo incorporar de manera positiva el bagaje cultural de estos estudiantes?; ¿cómo adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer y potenciar sus características individuales?; ¿cómo devolver al alumnado una mirada que refleje la aceptación y valoración de su identidad cultural?; en definitiva, ¿cómo potenciar el desarrollo social y personal de todo el alumnado en contextos multiculturales?.

Desde la ética de la interculturalidad, el reconocimiento del derecho a ser diferentes exige respeto entre los diversos colectivos culturales, respeto que debe concretarse en la equidad de las oportunidades sociales de dichos colectivos. Así, para dialogar hay que presuponer las condiciones de igualdad para entrar en un diálogo creativo. Esas condiciones implican el cultivo de los rasgos definitorios de la propia identidad. Entonces, la idea no es fundir las identidades en una identidad cultural única, sino reforzar creativamente la propia identidad.

El objetivo final de esta investigación forma parte de un hecho social conectado con una realidad enriquecedora, lo que se quiere analizar tendrá que ver con la incidencia que, el

hecho de ser alumno inmigrante, tiene que ver en la problemática del absentismo y del fracaso escolar, y de que dependerá esa incidencia ¿por no tenerse en cuenta la identidad cultural de dichos colectivos o por el hecho de que sus familias han vivido otro tipo de situaciones, especialmente educativas, distintas que no les han ayudado a ver la necesidad de la asistencia al centro educativo de sus hijos e hijas?.



**DIAGNÓSTICO DEL ENTORNO: HECHOS Y TENDENCIAS DEL MUNICIPIO DE LEÓN**

## 1. INDICADORES DEMOGRÁFICOS

### 1.1. LA POBLACIÓN EN ESPAÑA

El total de personas inscritas en el Padrón Continuo en España a 1 de enero de 2015 era de 46.600.949 habitantes, según el Avance de la Estadística del Padrón Continuo, lo que supone una disminución de 170.392 personas respecto a los datos a 1 de enero de 2014.

- Las comunidades autónomas más pobladas son, al igual que a 1 de enero de 2014, Andalucía, Cataluña, Comunidad de Madrid y Comunidad Valenciana.
- Las comunidades autónomas con menos población siguen siendo La Rioja, Cantabria y Comunidad Foral de Navarra.

En el último año la población disminuye en todas las comunidades autónomas excepto en Baleares (517 personas más), Región de Murcia (231 más) y la ciudad autónoma de Melilla (988 más). Comunidad Valenciana (-27.673), Castilla y León (-24.049) y Castilla-La Mancha (-20.093) registran las mayores reducciones de población en términos absolutos en este periodo. Por su parte, los menores descensos de población corresponden a País Vasco (-90 personas), Comunidad Foral de Navarra (-636) y La Rioja (-2.184).

En términos relativos, las mayores reducciones de población se presentan en Principado de Asturias, Castilla-La Mancha y Castilla y León (-1,0% en todas ellas).

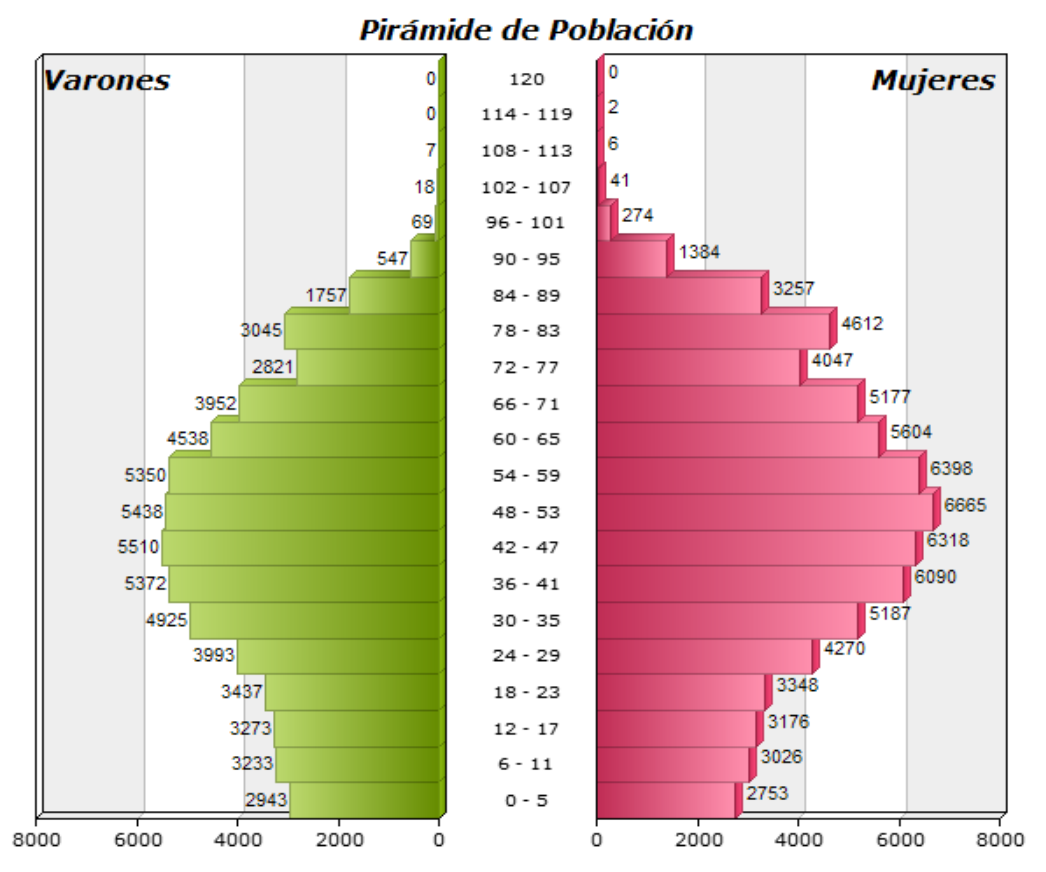
### 1.2. LA POBLACIÓN LEONESA

El municipio de León contaba a 24 de septiembre de 2014 con 131.863 habitantes según datos del Padrón Municipal, de los cuales 60.228 (45,67 %) son hombres y 71.635 (54,33 %) son mujeres. En cuanto a su distribución, 125.287 viven en León, 5.472 en Armunia, 791 en Trobajo del Cerecedo y 313 en Oteruelo de la Valduncina. En 1995, la población residente alcanzó la cifra más alta, 147.780 habitantes censados, y a partir de esa fecha se ha ido produciendo un descenso continuado del censo como consecuencia del

envejecimiento de la población, la escasez de nacimientos y de la emigración de la población hacia los municipios del alfoz.

Es necesario conocer la estructura de la población a la hora de planificar la satisfacción de necesidades de servicios. La pirámide de población ofrece una información valiosa a la hora de realizar una planificación a largo plazo y estudiar los recursos humanos. Permite valorar las posibles consecuencias que van a tener las tendencias observadas en la población futura, en la satisfacción de las necesidades y en especial con el trabajo.

En la estructura demográfica del Municipio se observa el envejecimiento de la población como indica el achatamiento de la base de la pirámide en los tramos de edad comprendidos entre los 0 y 19 años, y el ensanchamiento de la cúspide de la pirámide a partir de los 64 años.



**Gráfico 1. Pirámide de Población municipio de León. Fuente: Padrón municipal del Ayuntamiento de León Datos septiembre 2014 (Servicio de Estadística).**

Los datos de la pirámide de población de 2014 se pueden resumir así:

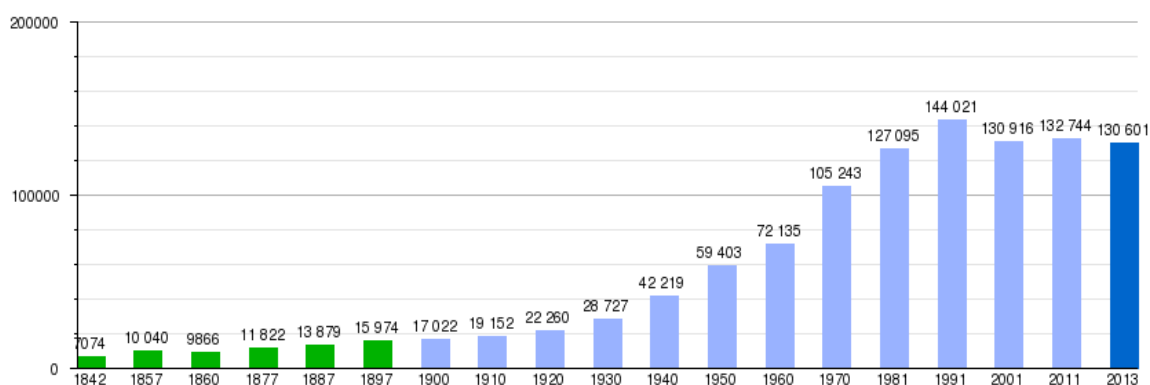
- La población menor de 23 años es el 19,10 % del total.
- La comprendida entre 24-41 años es el 22,63 %.
- La comprendida entre 42-65 años es el 34,75 %.
- La comprendida entre 66-83 años es el 17,94 %.
- La mayor de 84 años es el 5,58 %.

Esta estructura de la población es típica en el régimen demográfico moderno, con una evolución hacia un envejecimiento de la población y una disminución de la natalidad anual.

En 1860, la ciudad contaba con una población de 9.866 habitantes, población que se incrementó rápidamente gracias a la mejora de las comunicaciones, en las que jugó un papel clave la llegada del ferrocarril a León en 1863. Así, la población creció un 58% en apenas cuarenta años, hasta los 15.580 habitantes. Este crecimiento no se debió a un aumento de la natalidad o a una disminución del número de defunciones, sino al éxodo rural, que hizo que la mitad de las personas residentes en la ciudad hubiesen nacido en otro lugar (Serrano, 1991).

Con el cambio de siglo, la ciudad comenzó un leve crecimiento, aumentando un 37% en veinte años, hasta llegar a los 21.399 censados en 1920. Es a partir de este momento cuando se produjo el mayor crecimiento de la ciudad, duplicando el número de habitantes en el mismo período de veinte años hasta los 44.755. Como en décadas pasadas, este crecimiento se debió casi en exclusiva al éxodo rural. En la década de 1960, acabada la época autárquica, el éxodo rural se intensificó, incrementando la población de la ciudad en un 62% hasta 1975, fecha en la que la ciudad contaba con 115.176 habitantes (Serrano, 1991).

A partir de 1975, la ciudad cambió la dinámica y aminoró su crecimiento a favor de un alfoz creciente donde comenzaron a despuntar pueblos como Trobajo del Camino. Este cambio de tendencia se confirmó a partir del año 1995, año en que la ciudad alcanzó su máximo histórico de 147.625 habitantes (Serrano, 1991). A partir de este año, la población de la capital leonesa se fue reduciendo de forma prácticamente ininterrumpida, con algunos años de leve recuperación, hasta los 131.863 habitantes del año 2014. Durante esos años, por el contrario, el área metropolitana de la ciudad experimentó un rápido crecimiento, las razones hay que buscarlas en la falta de vivienda o un precio de ésta más elevado en la capital que en el área metropolitana.



**Gráfico 2. Evolución demográfica de León entre 1842 y 2013. Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Elaboración propia.**

Una de las dinámicas actuales de las sociedades desarrolladas es el envejecimiento progresivo de la población. En León, el 23,52 % de la población tiene 66 años o más, del cual un 5,58 % tiene 85 años o más.



Tabla 1. Índice de vejez en el municipio de León (Datos septiembre de 2014). Fuente: Padrón Municipal municipio de León. Elaboración propia.

	<b>POBLACIÓN &lt; 15 años</b>	<b>%</b>	<b>POBLACIÓN &gt; 65 años</b>	<b>%</b>	<b>INDICE DE VEJEZ</b>
<b>LEÓN</b>	16.254	12,33	31.016	21,32	190,82

El índice de vejez (población mayor de 65 años/población menor de 15 años) alcanza un valor para el año 2014 de 190,82 %, lo que significa que por cada 100 jóvenes menores de 15 años hay 190 mayores de 64 años. Este indicador aumenta progresivamente desde hace décadas, siendo superior al registrado a escala nacional y sigue la pauta observada a escala autonómica.

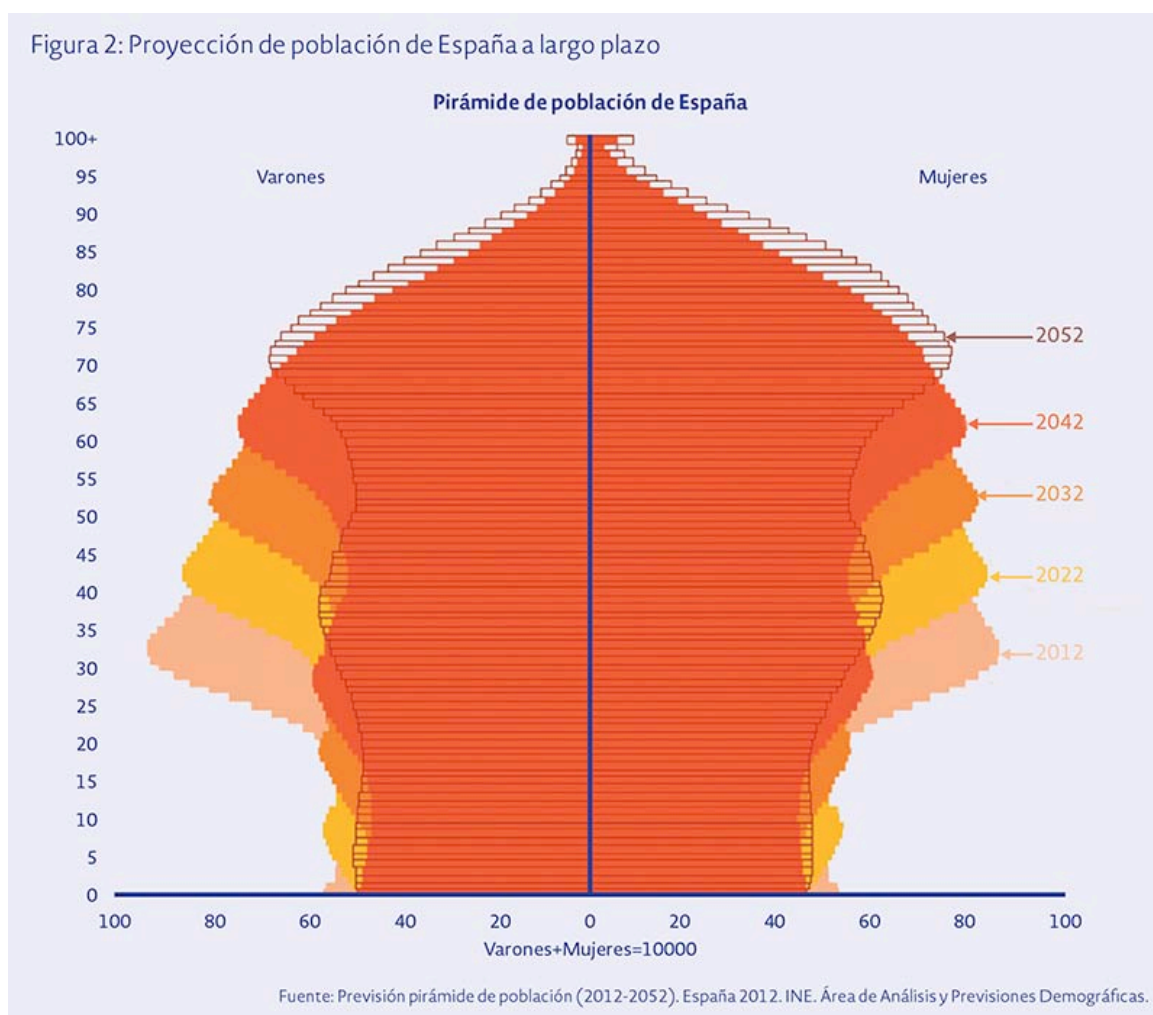
El incremento de la esperanza de vida pone de manifiesto el envejecimiento de la población (geriatrización), es decir, la proporción cada vez mayor de personas con más de 80 años, creándose nuevos y complejos problemas sociales y sanitarios a los que es necesario hacer frente (se presenta una mayor incidencia de enfermedades y situaciones de dependencia).

El envejecimiento no sólo es un elemento que actúa sobre la estructura de la población, sino que debe ser considerado como un factor que influye primordialmente en las demandas económicas, sociales y de salud (Pérez Díaz, 2005):

- Económicas: el aumento del número de ancianos conlleva un incremento del índice de dependencia, que a su vez condiciona un progresivo aumento del número de pensiones
- Sociales: el incremento progresivo del número de personas mayores tiene una incidencia directa en la problemática familiar y social, por lo que la demanda de recursos sociales irá también en aumento.

- Salud: la mayor expectativa de vida de la población da lugar a un incremento de las enfermedades crónicas y degenerativas, así como a un aumento de los problemas de invalidez o incapacidad que impiden o limitan a los individuos en la realización de las actividades de la vida diaria y en sus posibilidades de autocuidado e integración social.
- Debido a la disminución de la población menor de 15 años, es previsible que descienda la demanda de educación en los niveles inferiores y que cada vez sea más necesario satisfacer las necesidades del colectivo de población de más de 66 años, que actualmente alcanza ya el 23,52 % de la población en el municipio.

El índice de sobreenvjecimiento indica el porcentaje de personas de 75 años o más respecto al total de las personas mayores de la ciudad (65 años o más). En el conjunto de la ciudad, se observa que el 55,80 % de la gente mayor tiene 75 años o más, con una clara preponderancia de las mujeres, sobre todo a partir de los 80 años.



**Gráfico 3. Previsión pirámide de población (2012-2052) Fuente: INE.**

Si se mantuvieran en un futuro las actuales tendencias demográficas, la propia estructura de la población de España nos llevaría a un escenario de pérdida progresiva de habitantes en las próximas décadas. Así, en el año 2022 España contaría con 45,1 millones de habitantes, un 2,5% menos que en 2012. Y en 2052, la población de España se cifraría en 41,6 millones, un 10,0% menos que en la actualidad (INE, 2012).

En los próximos años España continuaría registrando un paulatino descenso de la natalidad. Así, en 2021 nacerían 375.159 niños, casi un 20% menos que en el último año. Hasta 2031 se registrarían 7,7 millones de nacimientos, un 9% menos que en los últimos 20 años. El descenso de nacimientos vendría determinado por la propia estructura de la

pirámide poblacional, debido a una progresiva reducción del efectivo de mujeres en edad fértil. Por ello, el número de nacidos no volvería a crecer hasta 2030 –una vez superado el efecto que produjo la crisis de natalidad de los años 80 y primeros 90 sobre la pirámide poblacional femenina–, aunque volvería a decrecer a partir de 2040. En cualquier caso, en los próximos 40 años nacerían en España 14,6 millones de niños, un 24% menos que en los últimos 40. Esta evolución de la natalidad se produciría a pesar de que la fecundidad mantuviera la tendencia ligeramente favorable de la última década, lo cual llevaría al número medio de hijos por mujer hasta 1,51 en 20 años y 1,56 en 40, frente a los 1,36 de 2011. A su vez, con la tendencia actual, la edad media a la maternidad proseguiría su tendencia ascendente hasta alcanzar los 31,5 años en 2051 (INE, 2012).

La simulación realizada muestra también el continuo proceso de envejecimiento al que se enfrenta la estructura demográfica española, que se ve acelerado por el descenso de la natalidad y los saldos migratorios negativos. Los mayores crecimientos de población se concentrarían en las edades avanzadas. Concretamente, en 2052 el grupo de edad de mayores de 64 años se incrementaría en 7,2 millones de personas (un 89%) y pasaría a constituir el 37% de la población total de España (INE, 2012).

No cabe la menor duda que el descenso de la población extranjera en España contribuirá de forma determinante al envejecimiento de la población española en los próximos años, envejecimiento que influirá en los procesos productivos y económicos, como condicionó su presencia en la sociedad española en sus años de auge, aportando riqueza, y así queda explicado por diversos especialistas como Moreno y Bruquetas (2011) resaltando que el crecimiento económico de España ha estado vinculado en los últimos años a las aportaciones laborales de la inmigración precisamente en un período de bonanza económica en el que, la población extranjera, ha ocupado puestos abandonados por la población autóctona, toda vez que sus aspiraciones laborales se hicieron más elevadas, inducidas en gran medida por una elevación del nivel de estudios (Cachón, 2002; citado por Gualda, 2011).

Los últimos datos consultados del Padrón municipal (septiembre de 2014) en cuanto a la distribución por géneros muestran un mayor número de mujeres que de hombres. En el municipio las mujeres suponen el 54,33%, mientras que los hombres están representados en un porcentaje sensiblemente inferior, el 45,6 %.

Sin embargo la diferencia es mayor en los grupos de mayor edad, ya que si en los jóvenes los hombres superan a las mujeres, es en las edades de más de 65 años donde esta diferencia es mayor. Tal situación hace que los problemas de envejecimiento afecten más a la población femenina (salud, dependencia social, exclusión, etc).

Tabla 2. Intervalos de población por edad y por género. Fuente: Padrón Municipal de León. Elaboración propia

Intervalo	HOMBRES	%	MUJERES	%
0 – 14	7.948	13,20	7.531	10,51
15 – 64	40.169	66,69	43.033	60,07
65 y más	12.111	20,11	21.071	29,42
<b>TOTAL</b>	<b>60.228</b>	<b>100,00</b>	<b>71.635</b>	<b>100,00</b>

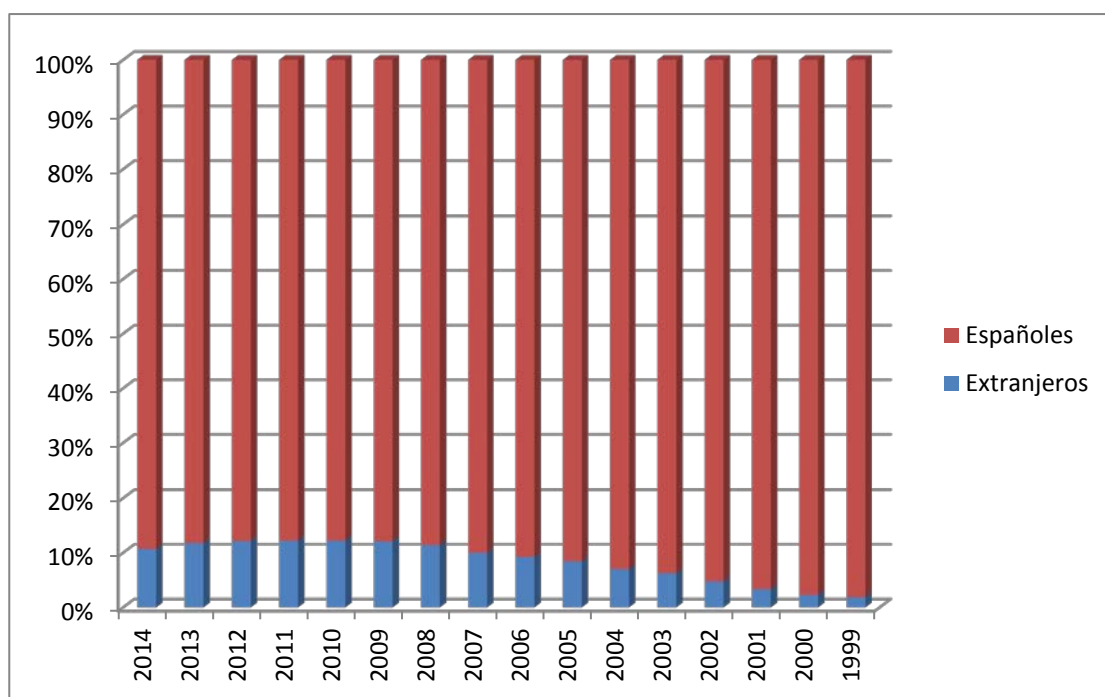
### 1.3. LA POBLACIÓN EXTRANJERA

En la gran mayoría de los países desarrollados es imposible cerrar los ojos al mosaico multicultural que conforman sus principales ciudades. En una misma zona geográfica, hoy en día, conviven personas que nacieron en países alejados entre sí y que, aunque comparten un modo y ritmo de vida común, provienen de culturas y costumbres muy diferentes. Los que son extranjeros en otro país al que consideran propio o los que conviven diariamente con gente de otros países, con el paso del tiempo observan que las diferencias manifestadas en un primer momento comienzan a atenuarse hasta converger en algo común. Este ir y venir de gente de todas partes del mundo, fijando su residencia y lugar de trabajo en lugares diferentes a sus orígenes, transforma sociedades e impulsa la creación de redes comerciales, económicas y sociales que fomentan la integración de

estos contingentes extranjeros en las ciudades o países de acogida a través de sus diferentes procesos económicos.

Ha sido a finales del siglo pasado cuando España, impulsada por el acelerado ritmo de crecimiento económico adoptado en parte gracias a su integración económica en Europa, pasa de ser una economía emisora de emigrantes a una receptora de inmigrantes.

En España, la inmigración ha crecido de manera tal que mientras que en 1999 ésta representaba aproximadamente el 1,60 % de la población total, actualmente supone más del 10%. En Castilla y León, conforme datos aportados por los indicadores demográficos del año 2013, la población extranjera suponía el 13,22% de la población total de la comunidad autónoma y en la provincia de León residía el 15,33% del total de la población extranjera de toda la comunidad.



**Gráfico 4. Evolución comparativa población española/población extranjera del año 1999 al año 2014.**  
Fuente: Datos Estadística del Padrón Continuo-Año 2014. INE. Elaboración propia.

**Tabla 3. Evolución de la población inmigrante entre los años 1999 y 2014 en relación a la población nacional. Fuente: Datos Estadística del Padrón Continuo-Año 2014. INE. Elaboración propia**

Año	Total Nacional	Extranjeros	Españoles	Porcentaje extranjeros	Diferencia porcentual
2014	46.725.164	5.000.258	41.724.906	10,7	-1,07
2013	47.129.783	5.546.238	41.583.545	11,77	-0,37
2012	47.265.321	5.736.258	41.529.063	12,14	-0,05
2011	47.190.493	5.751.487	41.439.006	12,19	-0,03
2010	47.021.031	5.747.734	41.273.297	12,22	0,14
2009	46.745.807	5.648.671	41.097.136	12,08	0,67
2008	46.157.822	5.268.762	40.889.060	11,41	1,41
2007	45.200.737	4.519.554	40.681.183	10	0,73
2006	44.708.964	4.144.166	40.564.798	9,27	0,81
2005	44.108.530	3.730.610	40.377.920	8,46	1,44
2004	43.197.684	3.034.326	40.163.358	7,02	0,78
2003	42.717.064	2.664.168	40.052.896	6,24	1,51
2002	41.837.894	1.977.946	39.859.948	4,73	1,4
2001	41.116.842	1.370.657	39.746.185	3,33	1,05
2000	40.499.791	923.879	39.575.912	2,28	0,42
1999	40.202.160	748.953	39.453.207	1,86	-----

La población extranjera ha disminuido durante el año 2014 en relación al año 2013, pero los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) demuestran que: entre el año 2001 y 2003 la misma aumentó en un 50% lo que supuso más de un millón de personas, sin embargo de 2009 a 2010 no pasó de 100.000. Y a partir del año 2011 la población extranjera comienza a decrecer y en la actualidad hay en España 700.000 extranjeros menos.

Las causas están vinculadas a la situación económica en España y la opción de retorno voluntario a sus países de origen y de traslado a otros países del entorno en busca de mejores situaciones.

Los extranjeros en España inscritos en el Padrón Continuo pertenecientes a los países de la Unión Europea suman 1.942.599. Dentro de éstos, los más numerosos son los rumanos (751.208), seguidos por los británicos (282.120) y los italianos (179.129).

Entre los extranjeros no comunitarios, destacan los ciudadanos marroquíes (749.274), los chinos (191.341) y los ecuatorianos (176.247).

#### 1.4. COMPARATIVA DEMOGRÁFICA POBLACIÓN ESPAÑOLA-POBLACIÓN EXTRANJERA

Del total de la población total española inscrita en el Padrón Continuo a 1 de enero de 2015, 41.882.085 tienen nacionalidad española y 4.718.864 son extranjeros, lo que representa el 10,1% del total de inscritos.

Durante el año 2014, el número neto de españoles inscritos experimenta un aumento de 134.231 personas (un 0,3%), mientras que el de extranjeros desciende en 304.623 (un –6,1%). Entre estos últimos, los pertenecientes a la Unión Europea disminuyen en 114.304 (hasta un total de 1.942.599 personas), mientras que los no comunitarios se reducen en 190.319 personas (situándose en 2.776.265).

Desde que en 1998 se comenzaron a publicar las cifras oficiales de población provenientes de la Revisión padronal a 1 de enero, la población empadronada en España ha ido aumentando hasta 2012, año en que comenzó a disminuir, tendencia que ha continuado durante 2014, con un descenso de 170.392 personas, según los datos provisionales.

Desde el año 2000 el aumento fue debido, fundamentalmente, a la inscripción de extranjeros, cuya cifra pasó de 923.879 ese año a 5.751.487 a 1 de enero de 2011.

Durante los años 2011 y 2012 las inscripciones netas de extranjeros ya fueron negativas (–15.229 y –190.020, respectivamente). En 2013 se produjo el mayor descenso (–545.980) y en 2014 el saldo ha sido también significativo (–304.623).

Por edades, el 16% de la población tiene menos de 16 años, el 38,6% tiene entre 16 y 44 años y el 45,4% tiene 45 o más años.

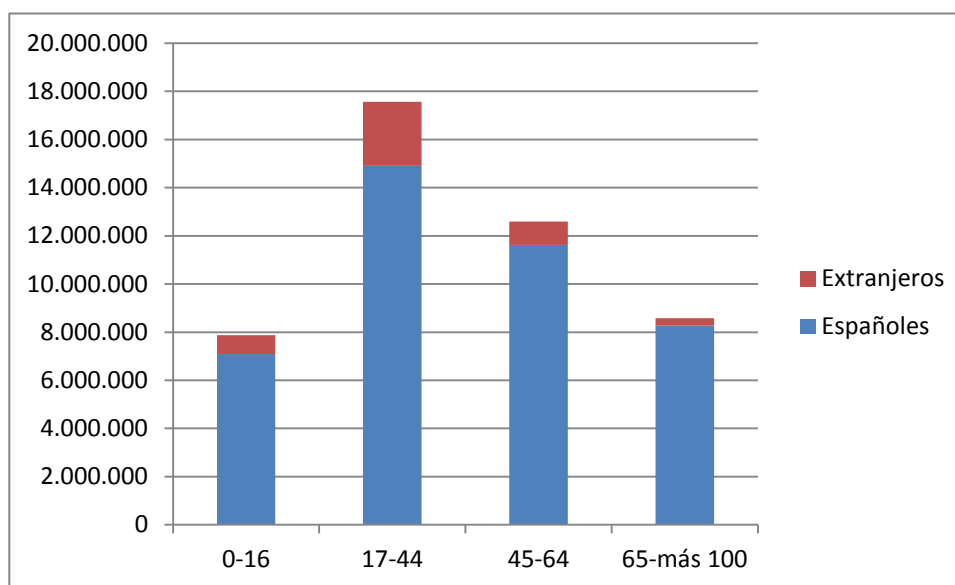


**Tabla 4: Edad media por nacionalidad y sexo. Datos provisionales a 1 de enero de 2015. Fuente: INE Estadística del Padrón Continuo.**

	ESPAÑÓLES	EXTRANJEROS	EUROPA	UNIÓN EUROPEA
Hombres Total España	41,8	35,3	39,2	39,5
Mujeres Total España	44,6	35,3	38,9	38,9

Por nacionalidad, cabe destacar el grupo de 16 a 44 años en donde son más acusadas las diferencias en el porcentaje de edad entre españoles y extranjeros. Así, el 36,5% de españoles se encuentra en este grupo de edad y el 57,2% en el caso de los extranjeros.

La edad media de la población inscrita en el Padrón es de 42,4 años. La de los españoles es de 43,2 años y la de los extranjeros de 35,3 años.



**Gráfico 5. Comparativa población española/población extranjera por edades. Fuente: Datos Estadística del Padrón Continuo-Año 2014. INE. Elaboración propia**

- Las edades medias más altas entre las nacionalidades predominantes se dan en los ciudadanos británicos (52,8 años), alemanes (49,2) y franceses (42,4).
- Por el contrario, las más bajas corresponden a los ciudadanos marroquíes (29,3 años), pakistaníes (30,1) y chinos (30,1).

En Castilla y León las personas extranjeras representaban a 1 de enero de 2015 el 5,45% de su población total, un 0,43% menos que a 1 de enero de 2014, dándose los mayores índices de variación en las provincias de Soria (-11,13%), León (-10,38%) y Valladolid (-9,10%). En relación a los datos estatales, los extranjeros suponen en Castilla y León un 4,68% menos sobre el total de población.

Tabla 5. Avance de datos. Datos provisionales. Fuente: D. G. de Presupuestos y Estadística de la Junta de Castilla y León con datos del INE, "Estadística del Padrón Continuo".

Población extranjera por Provincia, Castilla y León y España						
Provincia	1-1-2014	1-1-2015 (*)	Variación interanual		% población extranjera s/ población total	
			Absoluta	% Relativa	1-1-2014	1-1-2015 (*)
Ávila	12.601	11.474	-1.127	-8,94%	7,54%	6,96%
Burgos	28.604	26.716	-1.888	-6,60%	7,80%	7,34%
León	22.782	20.417	-2.365	-10,38%	4,70%	4,26%
Palencia	6.586	6.286	-300	-4,56%	3,93%	3,79%
Salamanca	13.937	12.755	-1.182	-8,48%	4,07%	3,76%
Segovia	18.948	17.531	-1.417	-7,48%	11,89%	11,14%
Soria	8.337	7.409	-928	-11,13%	9,04%	8,14%
Valladolid	27.860	25.324	-2.536	-9,10%	5,26%	4,81%
Zamora	7.163	6.786	-377	-5,26%	3,86%	3,70%
<b>Castilla y León</b>	<b>146.818</b>	<b>134.698</b>	<b>-12.120</b>	<b>-8,26%</b>	<b>5,88%</b>	<b>5,45%</b>
<b>España</b>	<b>5.023.487</b>	<b>4.718.864</b>	<b>-304.623</b>	<b>-6,06%</b>	<b>10,74%</b>	<b>10,13%</b>

#### 1.5. LA MUJER INMIGRANTE EN CASTILLA Y LEÓN, UNA IRRENUNCIABLE MENCIÓN

La población extranjera en Castilla y León, a fecha 1 de enero de 2014 según datos del Padrón Municipal provenientes del Instituto Nacional de Estadística, era de 146.818 personas de las que 71.795 son mujeres y 75.023 son hombres. Las mujeres extranjeras son el 5,6% del total de mujeres de la región mientras en el total del país llegan hasta el 10,31%. Este porcentaje es mayor en el caso de Segovia (11,7%), y los más bajos son de

Zamora (3,8%), Palencia y Salamanca (3,9%). Desde 2012 la población extranjera ha descendido vertiginosamente, debido en parte a las salidas de España por retorno a sus países de origen o migración a otros países del ámbito europeo y, por otra parte, a la adquisición de la nacionalidad española. No obstante, la presencia de población extranjera es un hecho demográfico muy nuevo en la Comunidad, ya que en el año 2000 había 18.381 personas de otros países (Comisiones Obreras-CCOO, 2015).

Los datos del Padrón tienen el problema de que muchas personas no se dan de baja cuando se mudan. Otra fuente para estimar el número de personas extranjeras en Castilla y León es el número de tarjetas de residencia en vigor con los datos gestionados por la Dirección General de Policía. Tampoco resulta completamente exacta pues hay personas que no comunican su abandono del país. Así pues, cualquier intento de conocer el número de personas extranjeras residiendo en la región es aproximado. En la región son 173.359 las personas extranjeras con autorización para residir a 30 de junio de 2014, de las cuales 79.986 eran mujeres. Este número es mayor que el de personas empadronadas.

El 49% de las mujeres extranjeras de la región proceden de países de la Unión Europea, básicamente Bulgaria y Rumania cuyo número asciende a 26.572. América sería el siguiente continente más representado llegando a 21.010 mujeres. En el caso de las americanas hay numerosos países de procedencia siendo la República Dominicana el grupo más numeroso con 3.073 mujeres. La cercanía de Marruecos hace que este sea el tercer país más representado con 9.077 mujeres. El continente asiático es el que tiene menos nacionales en nuestra comunidad pero es de destacar la creciente presencia de mujeres chinas que llegan a 1.679 (Comisiones Obreras-CCOO, 2015), hecho que se repite en los datos aportados sobre el municipio de León en relación al aumento de la población china.

En Castilla y León la media de edad de las mujeres extranjeras está en 32,6 años mientras que la de las mujeres españolas sigue siendo mucho mayor, 48,5 años. Ello demuestra que el rejuvenecimiento que la comunidad experimenta se debe a la población extranjera (Comisiones Obreras-CCOO, 2015).

## 1.6. LA POBLACIÓN EXTRANJERA EN EL MUNICIPIO DE LEÓN

Según el Padrón Municipal de Habitantes, el aumento de la población extranjera en la capital leonesa entre 1996 y 2003 fue de un 302,75%, si bien la afluencia masiva de las décadas de 1980 y 1990 por el efecto llamada del empleo en la minería del carbón, se ha atenuado en parte. Así, mientras que la provincia leonesa acogía en 1994 el 44% de los inmigrantes de la Comunidad Autónoma, según datos relativos al año 2013 es de sólo el 15,33%. A la afluencia actual de población inmigrante, en línea con el conjunto estatal, hay que unir el impacto demográfico inducido a través de la natalidad. En los últimos cinco años, los nacimientos de madre extranjera se han multiplicado por tres.

Hasta el mes de septiembre de 2015, respecto del año 2013, la población extranjera ha descendido en 716 personas lo que supone un 6,40 % menos.

**Tabla 6. Datos globales de población extranjera empadronada de octubre de 2011 a septiembre de 2015.**  
Fuente: Padrón Municipal del Ayuntamiento de León. Elaboración propia

<b>TOTAL EXTRANJEROS EMPADRONADOS (INCLUIDOS COMUNITARIOS Y NO COMUNITARIOS)</b>	<b>MUJERES</b>	<b>VARONES</b>	<b>Fecha consulta</b>
10.480	5.231	5.249	Septiembre 2015
10.482	5.243	5.239	Septiembre 2014
11.196	5.592	5.604	Septiembre 2013
11.546	5.803	5.743	Noviembre 2012
11.028	5.567	5.461	Octubre 2011

**Tabla 7. Comparativa de los colectivos de personas extranjeras más representativos en el municipio de León. Fuente: Padrón Municipal del Ayuntamiento de León. Elaboración propia**

<b>PAIS</b>	<b>2015 (septiembre)</b>	<b>2014 (septiembre)</b>	<b>2013 (septiembre)</b>	<b>2012 (noviembre)</b>	<b>2011 (octubre)</b>
Marruecos	<b>1.893</b>	<b>1.888</b>	<b>1.968</b>	1.975	1.920
Rumania	<b>1.496</b>	<b>1.444</b>	<b>1.464</b>	1.480	1.356
Colombia	<b>733</b>	<b>785</b>	<b>996</b>	1.113	1.183
R. Dominicana	<b>567</b>	<b>661</b>	<b>793</b>	919	866
Brasil	<b>663</b>	<b>649</b>	<b>692</b>	704	640
Bulgaria	<b>537</b>	<b>534</b>	<b>577</b>	581	545
China	<b>514</b>	<b>474</b>	<b>459</b>	483	488
Ecuador	<b>280</b>	<b>290</b>	<b>347</b>	370	459
Portugal	<b>323</b>	<b>312</b>	<b>325</b>	324	312
Venezuela	<b>186</b>	<b>187</b>	<b>208</b>	209	221
Senegal	<b>180</b>	<b>185</b>	<b>194</b>	194	166
Argentina	<b>166</b>	<b>164</b>	<b>184</b>	190	200
Méjico	<b>192</b>	<b>195</b>	<b>183</b>	197	189
Argelia	<b>157</b>	<b>165</b>	<b>178</b>	192	185
Perú	<b>112</b>	<b>121</b>	<b>159</b>	171	184
Pakistán	<b>142</b>	<b>145</b>	<b>149</b>	132	108
Cuba	<b>98</b>	<b>97</b>	<b>114</b>	131	118
Rusia	<b>121</b>	<b>126</b>	<b>131</b>	125	122

Los colectivos más representativos recogidos en la tabla 7 son los marroquíes, los rumanos y los colombianos.

Una de las nacionalidades más numerosas en el municipio de León es la marroquí. La pirámide de población por edad y género de esta población indica que la mayoría de hombres están en el tramo de edad entre los 39 y 49 años y las mujeres en las mismas edades, es una población joven aunque lleva en España más de una década.

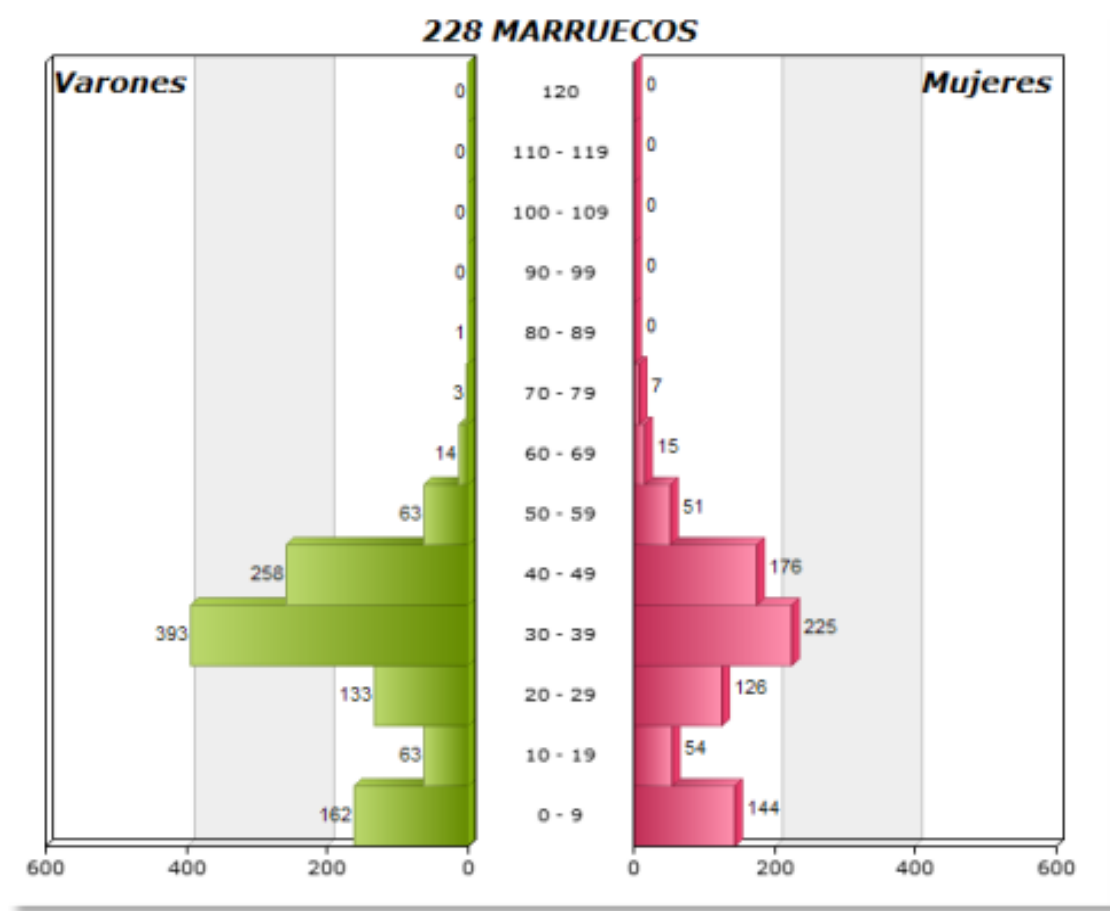


Gráfico 6. Pirámide de la población marroquí en el municipio de León. Fuente: Padrón municipal. Datos a 25 de septiembre de 2014

Comparativamente entre los años 2013 y 2015 y por nacionalidades:

- Los extranjeros que más disminuyeron fueron nacionales de: Perú (29,56%), Colombia (26,41 %), República Dominicana (28,50%) y Cuba (14,90 %).
- Los extranjeros que menos disminuyeron fueron nacionales de: Pakistán (4,70%), Rusia (7,63 %), Portugal (0,61 %) y Marruecos (3,81 %).
- La población extranjera que aumentó su presencia en el municipio de León fue procedente de Méjico (4,92 %), China (11,98 %) y Rumanía (2,19%).
- A fecha 24 de septiembre de 2015, respecto del año 2012 (que ha sido el año de los últimos cinco en el que más presencia había de población extranjera), ha descendido en 1.066 personas, lo que supone un 9,23 % menos.

**Tabla 8. Población extranjera residente en el municipio de León. Fuente: Padrón municipal. Elaboración propia**

Población extranjera en el municipio de León por zonas de origen ( a 25 de septiembre de 2014)				
	RESUMEN			%
	Varones	Mujeres	Total	
Asia	433	419	852	8,13
América del S.	1325	1836	3.161	30,16
América Central	141	147	288	2,75
Magreb	1217	853	2070	19,75
América del N.	83	128	211	2,01
Oceanía	14	17	31	0,30
Europa no com.	150	283	433	4,13
Resto de África	290	201	491	4,68
Europa	1586	1359	2945	28,09
<b>Totales</b>	<b>5239</b>	<b>5243</b>	<b>10.482</b>	<b>100,00</b>

Por zonas geográficas, en el municipio de León la población extranjera más numerosa es la procedente de América del Sur, los europeos comunitarios y los magrebíes.

### 1.7. LA POBLACIÓN INFANTIL Y ADOLESCENTE EN EL MUNICIPIO DE LEÓN

En el municipio de León residían, a fecha 31 de diciembre de 2013, 133.254 personas, (61.073 son varones y 72.181 son mujeres), de los cuales 19.562 eran personas menores de 18 años, lo que suponía un 14,7% de la población (Padrón Municipal de Habitantes municipio de León año 2013). Del total de la población menor de 18 años, 9.995 eran niños y 9.567 eran niñas.

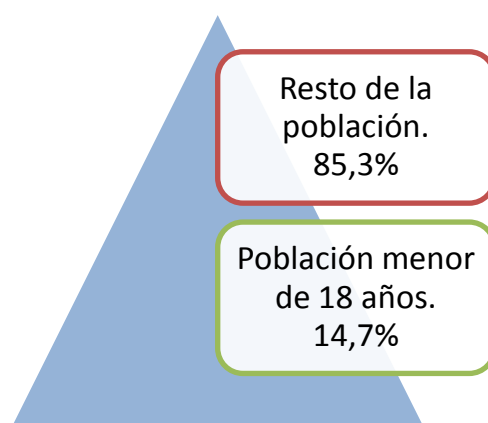
También se puede ver que, la distribución de la población infantil y juvenil en el municipio coincide con las zonas de expansión de nuevas viviendas como son el Barrio de Eras de Renueva y la Palomera, también hay un número significativo en barrios viejos y por lo tanto de alquileres bajos, como son San Claudio y Crucero – La Vega, donde se asienta la población inmigrante.

Hay que tener en cuenta también la existencia alrededor de León de una serie de municipios integrados en el entorno metropolitano de León, donde hay una numerosa población de menores.

**Tabla 9. Población menor de 18 años del municipio de León. Fuente: Padrón municipal. Elaboración propia. Datos a 31 de diciembre de 2013**

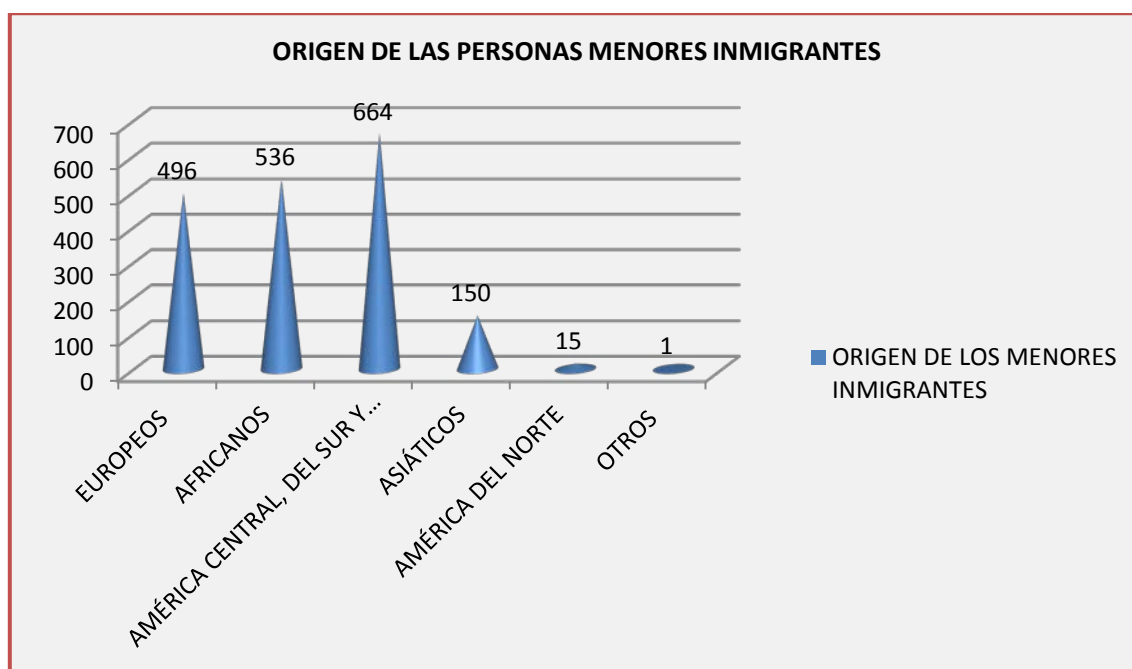
EDADES	TOTAL NIÑOS	TOTAL NIÑAS	TOTAL MENORES
<b>0 - 1</b>	917	850	1767
<b>2 - 3</b>	953	958	1911
<b>4 - 5</b>	1105	1014	2119
<b>6 - 7</b>	1070	992	2062
<b>8 - 9</b>	1056	969	2025
<b>10 - 11</b>	1076	1059	2135
<b>12 - 13</b>	1103	1087	2190
<b>14 - 15</b>	1112	1010	2122
<b>16 - 17</b>	1083	1094	2177
<b>18</b>	520	534	1054
<b>TOTALES</b>	<b>9995</b>	<b>9567</b>	<b>19562</b>

Hay que señalar una disminución de los nacimientos, el menor tramo se encuentra de 0 a 3 años. Con respecto al género de la población infantil, apuntar el hecho de que en algunos tramos de edad el grupo de los niños es mayor que el grupo de las niñas, pero en el cómputo total están muy igualados.



**Gráfico 7. Peso de la población menor de 18 años en el municipio de León. Fuente: Plan Municipal para la infancia y la adolescencia (2014).**





**Gráfico 8. Peso de la población extranjera menor de 18 años en el municipio de León por sus zonas de origen. Fuente: Plan Municipal para la infancia y la adolescencia (2014).**

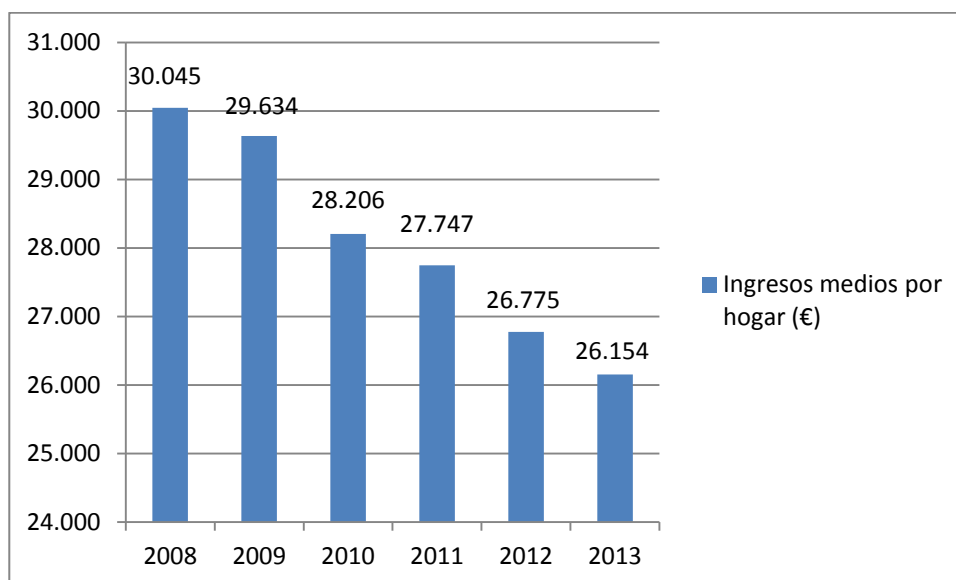
Comparando los datos sobre población extranjera menor de 18 años en el municipio de León (Gráfico 8) con los datos globales respecto del origen de las personas extranjeras (Tabla 8), se puede deducir que:

- En relación a los extranjeros procedentes de Europa, África, América Central y del Sur y América del Norte los datos relacionados son coherentes entre sí.
- En relación a los extranjeros procedentes de Asia el peso de la población extranjera total y la menor de 18 años no es equitativo al haber muchos menores en relación al total, quizás por el hecho de que dichas familias son muy jóvenes y con hijos de muy corta edad.

## 2. INDICADORES SOCIALES, LABORALES Y RESIDENCIALES

### 2.1. SITUACIÓN ECONÓMICA DE LOS HOGARES ESPAÑOLES

Los resultados de la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) realizada en 2014 ofrecen información sobre los ingresos medios de los hogares españoles durante el año 2013. El ingreso medio anual neto por hogar se situó en 26.154 euros, con una disminución del 2,3% respecto al año anterior.



**Gráfico 9. Evolución de los ingresos medios por hogar entre los años 2008 y 2013. Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida 2014. INE**

El gráfico 9 muestra que entre el año 2008 y el 2013, los ingresos medios por hogar en España han disminuido un 23%, incluso en el año 2013 que se presenta como el inicio de la recuperación económica.

Tabla 10. Umbral de riesgo de pobreza en euros por tipos de hogar. Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida 2014. INE

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Hogares de una personas	8.877	8.763	8.358	8.321	8.114	7.961
Hogares de 2 adultos y 2 niños	18.641	18.402	17.551	17.473	17.040	17,719

El porcentaje de población por debajo del umbral de riesgo de pobreza (la llamada *tasa de riesgo de pobreza*) aumentó respecto al año anterior. La población en riesgo de pobreza es un indicador relativo que mide desigualdad (EAPN, 2014). No mide pobreza absoluta, sino cuántas personas tienen ingresos bajos en relación al conjunto de la población. Así, en la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) de 2014 (y teniendo en cuenta los ingresos de 2013) la tasa de riesgo de pobreza se situó en el 22,2% de la población residente en España, frente al 20,4% registrado el año anterior y al 20,8% de año 2012.

Cabe destacar la disminución de esta tasa entre los mayores de 65 años (de 21,3puntos entre 2013 y 2014). Por su parte, la tasa de los menores de 16 años se situó en el 30,1% siendo 7,9 puntos superior a la del conjunto de la población

Tabla 11. Porcentaje de población en riesgo de pobreza por tramos de edad. Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida 2014. INE

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
<b>TOTAL</b>	20,4	20,7	20,6	20,8	20,4	22,2
Menores de 16 años	28,9	28,8	27,2	26,9	27,7	30,1
16 y más años	18,8	19,2	19,4	19,7	19,2	20,7
De 16 a 64 años	17,5	18,6	19,3	20,9	20,8	23,2
65 y más años	23,8	21,8	19,8	14,8	12,7	11,4

La tasa de riesgo de pobreza difiere en función del nivel de formación del individuo (Gen, Corti & Díaz, 2013). Así, el 28,9% de la población que ha alcanzado un nivel educativo

equivalente a la educación primaria o inferior, está en mayor riesgo de pobreza. Cuando el grado alcanzado es la educación superior, dicha tasa se sitúa en el 10,0%.

En el momento de realizar la encuesta el 16,1% de los hogares españoles manifestó llegar a fin de mes con “muchísima dificultad”. Este porcentaje era 0,8 puntos menor que el registrado el año anterior. Por su parte, el 42,4% de los hogares no tenía capacidad para afrontar gastos imprevistos, frente al 41,0% del año 2013. El 10,2% de los hogares tenía retrasos en los pagos a la hora de abonar gastos relacionados con la vivienda principal (hipoteca o alquiler, recibos de gas, electricidad, comunidad,...) en los 12 meses anteriores al de la entrevista. Este porcentaje se situaba 0,9 puntos por encima del registrado el año anterior.

Respecto a la importancia que tiene el tipo de hogar, el 38,9% del total de personas que viven en hogares formados por un adulto con hijos dependientes a cargo se sitúan en mayor riesgo de pobreza.

Por Comunidades Autónomas:

- Andalucía (24,3%), Región de Murcia (22,7%) y Galicia (20,8%) fueron en 2014 las comunidades autónomas con mayores porcentajes de hogares que llegaban a fin de mes con “muchísima dificultad”. Las que presentaron los menores porcentajes fueron Comunidad Foral de Navarra (4,2%), Principado de Asturias (4,6%) y Aragón (9,8%).
- El 68,0% de los hogares de Canarias, el 58,3% en Andalucía y el 55,6% de los de Región de Murcia no tenían capacidad para afrontar gastos imprevistos en 2014. En el lado contrario se situaban Comunidad Foral de Navarra (17,5%), País Vasco (20,5%) y Principado de Asturias (25,6%).
- En el caso de hogares con retrasos en los pagos relacionados con la vivienda principal, Illes Balears (18,1%), Canarias (16,0%) y Comunidad Valenciana (15,5%) presentaron los porcentajes más altos. Por el contrario, Castilla y León (3,2%), País Vasco (4,4%), y Cantabria (4,6%) registraron los más bajos.

De los datos aportados se puede observar que las Comunidades Autónomas cuyos hogares tienen más capacidad económica para hacer frente a las dificultades son Navarra, País Vasco, Asturias y Castilla y León.

Por otra parte señalar que los resultados de la evolución del gasto en los hogares durante 2014 fueron los siguientes (Encuesta de Presupuestos familiares, 2014):

- El gasto medio por hogar en el año 2014 fue de 27.038 euros, 60 menos que en 2013, lo que supuso una tasa anual del  $-0,2\%$ .
- El gasto medio por persona en términos corrientes fue de 10.759 euros en 2014, lo que supuso un aumento del  $0,6\%$  respecto al año anterior.
- Los grupos en los que *el gasto medio por hogar disminuyó* de forma más significativa fueron:
  - Bebidas alcohólicas y tabaco, donde el gasto disminuyó un  $4,5\%$  respecto a 2013. Este comportamiento se debió a que los hogares redujeron su gasto en tabaco, de media, en 26 euros ( $-7,2\%$ ).
  - Mobiliario, equipamiento y otros gastos de la vivienda, que registró una tasa anual del  $-4,1\%$ . Entre sus componentes, destacó el menor gasto en muebles.
  - Comunicaciones, con una variación del  $-3,6\%$ , motivada por la disminución del gasto en los servicios telefónicos en un  $6,2\%$  (49 euros anuales menos), compensada, en parte, por el aumento del gasto en equipos telefónicos.
  - Vivienda, agua, electricidad y combustibles, que disminuyó un  $2,4\%$ . Influyeron en este comportamiento el menor gasto en alquiler de vivienda, tanto el real (51 euros menos) como el imputado (121 euros), y electricidad, gas y otros combustibles, que se redujo un  $4,8\%$ , lo que supuso una disminución de 56 euros.
- Por su parte, los grupos *con un aumento del gasto medio por hogar* más relevante fueron:
  - Salud, con un incremento del  $9,8\%$  debido, en su mayor parte, al crecimiento del gasto de los Servicios médicos, que aumentó 71 euros respecto a 2013.

- Hoteles, cafés y restaurantes, cuyo gasto subió un 3,7% por el aumento de todos sus componentes. Los hogares gastaron 77 euros más en comidas y bebidas fuera del hogar.
- Transportes, en el que la tasa anual del 3,4% estuvo determinada por el aumento del 17,8% del gasto en la compra de vehículos. Esto supuso un mayor gasto anual de 117 euros.
- Por lo que respecta a la distribución del gasto, la mayor parte del gasto medio de los hogares durante el año 2014 se distribuyó en tres grandes grupos:
  - Vivienda, agua, electricidad y combustibles, con un gasto medio de 8.747 euros, lo que supuso el 32,4% del presupuesto total del hogar.
  - Alimentos y bebidas no alcohólicas, al que dedicaron 4.028 euros, el 14,9% del presupuesto. Carne (3,6%), pan y cereales (2,3%), leche, queso y huevos (1,9%) y pescado (1,8%) fueron los consumos más relevantes en este apartado.
  - Transportes, con un gasto medio de 3.227 euros, el 11,9% del total. Destacó la importancia de los gastos en carburantes y lubricantes (4,8%), automóviles (2,7%) y mantenimiento y reparaciones de vehículos (2,3%).
- Las comunidades autónomas con mayor gasto medio por persona en el año 2014 fueron País Vasco (13.313 euros), Comunidad Foral de Navarra (12.599) y Comunidad de Madrid (12.558). Por el contrario, Canarias (con 8.906 euros), Extremadura (9.194), y Andalucía (9.237) registraron los menores gastos medios por persona. El gasto medio por persona en País Vasco fue un 23,7% mayor que la media nacional, mientras que el de Canarias se situó un 17,2% por debajo de dicha media.

Desde el comienzo de la encuesta de presupuestos familiares en 2006, el gasto medio por hogar aumentó hasta alcanzar su máximo valor (31.711 euros) en 2008. Desde entonces el gasto se ha ido reduciendo de forma paulatina, hasta los 27.038 del año 2014. La disminución del gasto medio por hogar entre 2008 y 2014 ha sido de más de 4.600 euros,

lo que supone una bajada del 14,7%. En términos constantes del año 2006, el gasto medio inició el descenso en el año 2008, y mantuvo disminuciones anuales en torno al 4%.

El perfil del sustentador principal (persona que más aporta al presupuesto común del hogar) es un elemento diferenciador en el gasto del hogar, tanto en su magnitud como en su evolución a lo largo del tiempo. Así, según la situación respecto a la actividad del mismo, el mayor gasto (30.669 euros) correspondió a los hogares cuyo sustentador principal estaba ocupado. Este gasto fue un 13,4% superior a la media. Por su parte, los hogares que registraron menor gasto fueron aquellos cuyo sustentador principal estaba parado (17.033 euros), valor que se situó un 37,0% por debajo de la media. La evolución del gasto anual también difiere según la situación en la actividad. Así, los hogares con sustentador principal parado fueron los que más redujeron su gasto (un 5,3%), mientras que los hogares con sustentador principal ocupado fueron los que menos lo redujeron (un 0,1%).

En relación con la estructura de los hogares, la distribución del gasto es diferente. Los hogares formados por una persona o una pareja de 65 o más años fueron los que dedicaron mayor parte de su presupuesto a vivienda, agua electricidad y combustibles para la vivienda (42,2%), a alimentos y bebidas no alcohólicas (16,5%) y a Salud (5,3%). Sin embargo, la parte de gasto que destinaron a hoteles, cafés y restaurantes fue inferior a la media de todos los hogares (4,9% frente a 8,6%), al igual que el porcentaje dedicado a transportes (6,5% frente a 11,9%) y a la enseñanza (0,1% por 1,4% del total de hogares). Por su parte, los hogares con hijos menores de 16 años se caracterizaron por dedicar un menor porcentaje de su gasto a vivienda (el 28,0%, cuatro puntos menos que la media) y más a los artículos de vestir (6,4%), al ocio, espectáculos y cultura (6,8%) y a la enseñanza (2,1%).

---

## 2.2. DESEMPLEO

Una consecuencia grave de la crisis que España padece desde el año 2007 es el elevado desempleo. De hecho, en solo cinco años las personas desempleadas han pasado del 18%

al 24% (Tablas 12 y 13). Este aumento, que es muy probable que perdure en los próximos años, conlleva graves consecuencias para la ciudadanía afectada, ya que pasa a no disponer de ninguna fuente estable de ingresos y a depender a menudo de su red social (familia, amigos, etc.). Además de las elevadas tasas de paro, hay que tener en cuenta que también ha aumentado la precariedad laboral. Así, el riesgo de pobreza también afecta a una parte de la población ocupada, situación que se plantea en estos momentos en España y que se corrobora en los primeros resultados del Proyecto europeo Sophie (2015), al concluir que no afecta solo a los trabajos peor cualificados, sino que se ha extendido a muchos grupos de población, incluidos los denominados 'empleos de cartera', que requieren un alto nivel educativo, intensidad de trabajo y horarios flexibles.

**Tabla 12. Datos de la Encuesta de Población Activa del segundo trimestre del año 2015. Fuente: INE. Elaboración propia**

Ámbito geográfico	Mayores de 16 años	Total	Activos	Ocupados	Parados	Inactivos	Tasa de actividad	Tasa de paro
España	Población total	38.496.600	23.015.500	17.866.500	5.149.000	15.481.100	59,79	22,37
	Españoles	34.771.400	20.255.100	15.957.300	4.297.800	14.516.300	58,25	21,22
	Extranjeros	3.725.200	2.760.400	1.909.200	1.076.200	964.800	74,10	30,84

**Tabla 13. Datos de la Encuesta de Población Activa del segundo trimestre del año 2014. Fuente: INE. Elaboración propia**

Ámbito geográfico	Mayores de 16 años	Total	Activos	Ocupados	Parados	Inactivos	Tasa de actividad	Tasa de paro
España	Población total	38.528.100	22.975.900	17.353.000	5.622.900	15.552.000	59,63	24,47
	Españoles	34.700.400	20.139.600	15.485.000	4.654.600	14.560.800	58,04	23,11
	Extranjeros	3.827.300	2.836.300	1.868.000	968.300	991.400	74,10	34,14

**Tabla 14. Datos de la Encuesta de Población Activa del segundo trimestre del año 2009. Fuente: INE. Elaboración propia**

Ámbito geográfico	Mayores de 16 años	Total	Activos	Ocupados	Parados	Inactivos	Tasa de actividad	Tasa de paro
España	Población total	38.443.200	22.972.500	18.645.900	4.326.500	15.470.700	59,76	18,83
	Españoles	33.683.000	13.349.000	16.098.700	3.250.300	14.334.000	57,44	16,80
	Extranjeros	4.760.100	3.623.500	2.547.200	1.076.200	1.136.700	76,12	29,70



Comparando los datos de los años 2009, 2014 y 2015 hay unas diferencias significativas:

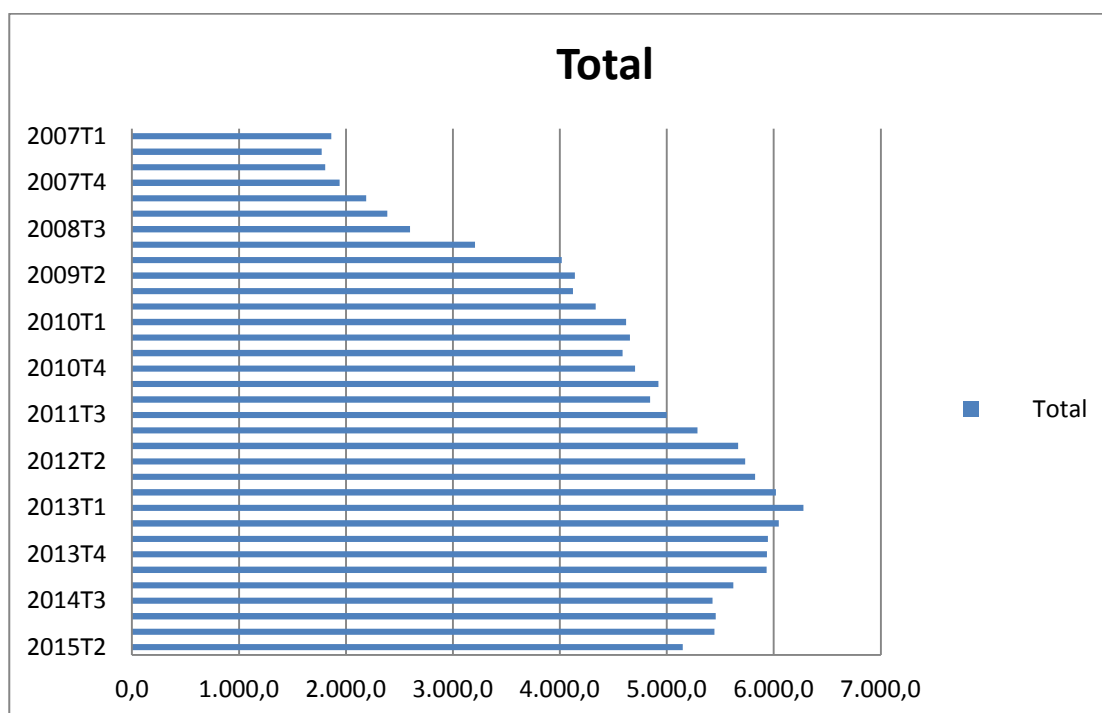
- La población mayor de 16 años en edad de trabajar ha aumentado en cinco años en apenas 53.400 personas, de los cuales un millón son españoles, mientras que en la población extranjera ha disminuido en 1.034.900 personas.
- Los españoles activos han aumentado en siete millones de personas mientras que los extranjeros han disminuido en 863.100. De los activos los españoles ocupados han disminuido en 141.400 personas (sobre un total de 16.098.700) y los extranjeros en 638.000 (sobre un total de 2.547.200).
- La tasa de paro de la población española era en el año 2009 del 18,83%, en el año 2014 del 24,47% y en el año 2015 es del 21,22%, lo que demuestra una recuperación del 3,25%. En los extranjeros en el año 2009 era del 29,70%, en el año 2014 fue del 34,14% y en el año 2015 es del 30,84%, mostrándose una recuperación del 3,30%.

En cuanto al empleo en Castilla y León, medido en puestos de trabajo equivalentes a tiempo completo, refleja el tono de recuperación de la actividad económica durante el segundo trimestre del año 2014, observándose un resultado más favorable que en el anterior, donde se registran aumentos en el *sector industrial* y en los *servicios de mercado*, según los datos del informe “Coyuntura económica en Castilla y León Segundo trimestre de 2014”.

El número de beneficiarios de prestaciones por desempleo en Castilla y León en el mes de *agosto de 2014* fue de 102.838. En España en el mismo periodo ha sido de 2.528.055. Por provincias de la comunidad autónoma, León (20,17%) y Valladolid (20,80%) son las que más beneficiarios tienen.

El número de beneficiarios de prestaciones por desempleo en Castilla y León en el mes de *agosto de 2015* es de 87.710. En España el número de beneficiarios de prestaciones por desempleo es de 2.264.215. Por provincia, en el mes de agosto de 2015, un 7,18% de los

beneficiarios son de Ávila, un 15,55% de Burgos, un 20,39% de León, un 6,15% de Palencia, un 15,29% de Salamanca, un 5,14% de Segovia, un 2,87% de Soria, un 19,85% de Valladolid y un 7,58% de Zamora.



**Gráfico 10. Encuesta de Población Activa 2º trimestre 2015 sobre parados y datos históricos desde el primer trimestre de 2007. Fuente: INE. Elaboración propia**

Los resultados de la Encuesta de Población Activa –segundo trimestre de 2015- demuestran que el número de parados viene disminuyendo desde el segundo trimestre de 2013, con momentos de estancamiento y que actualmente la cifra de parados sigue superando los cinco millones de personas. La tendencia de crecimiento del número de parados a partir del primer trimestre del año 2007 –como se muestra en el gráfico 10- es continua hasta primer trimestre de 2013, cuando se superan los seis millones de parados, cuando en 2007 comenzó con menos de dos millones.

El número medio de afiliados extranjeros a la Seguridad Social en Castilla y León en junio de 2015 alcanzó los 47.247, lo que supone un crecimiento interanual del 3,53 por ciento. En toda España, la cifra de afiliados extranjeros se situó en 1.668.099, según los datos

publicados en junio de 2015 por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social, con un incremento del 3,63 por ciento (58.421 más).

Por lo que respecta al mes de mayo de 2015, el dato en la Comunidad subió el 2,65 por ciento, cifra que en España se cerró con una subida del 0,29 por ciento. En este caso, se registraron sendos aumentos absolutos de 1.218 afiliados y 4.882 en cada caso.

Por regímenes, el régimen general sumó 29.770 afiliaciones; en segundo lugar se situó el de empleados del hogar, con 6.461, seguido por el de los autónomos, con 6.146, y en el agrario, 4.860. En cuanto a los sectores de actividad, dentro del régimen general, la mayor parte de los afiliados lo hizo en el sector de hostelería, con 6.236 trabajadores, al representar el 15,18 por ciento, seguido de la industria manufacturera, con 4.267 y un 10,38 por ciento. En tercer lugar se encontró el sector del comercio, con 3.445 afiliados, un 8,38 por ciento.

Atendiendo a los países de procedencia, predominaron los afiliados de la Unión Europea, con 26.314, frente a los 20.934 de los no comunitarios. Como es habitual, la mayor parte de los afiliados de la Unión Europea llegaron de Rumanía (11.268), Bulgaria (8.306) y Portugal (3.445), mientras que Polonia (796) se situó en cuarta posición pero ya a gran distancia. En cuanto a los procedentes de países de fuera de la UE destacaron los marroquíes (5.430), seguidos por los colombianos (1.903), chinos (1.617), dominicanos (1.377) y ecuatorianos (1.346).

Por lo que respecta a las provincias, en comparación con los datos de mayo de 2014, todas las provincias registraron aumentos salvo en Zamora (-3,14 por ciento hasta los 3.291) y Ávila (-1,74 por ciento con 2.679). Las mayores subidas tuvieron lugar en Soria y Burgos, con un 6,90 y un 6,45 por ciento más, respectivamente, hasta los 3.291 y 10.558 afiliados, en cada caso. En Valladolid, el dato subió un 4,97 por ciento, hasta los 9.298 afiliados; en Palencia, un 4,76 por ciento, hasta los 2.553 y en Segovia, aumentó un 3,13 por ciento hasta los 6.447. Los incrementos más modestos se registraron en Salamanca (1,37 por ciento, hasta los 4.300) y León (1,10 por ciento con 5.971).

### 2.3. EL URBANISMO Y LOS HOGARES

La vivienda es un pilar fundamental en la inclusión social de las personas y los hogares. A la hora de determinar lo adecuada que es una vivienda no sólo se tiene en cuenta el tamaño de la misma o sus instalaciones, sino que también se considera su localización y entorno.

El 88,1% de los hogares españoles se muestra satisfecho en general con la vivienda en la que reside. Principado de Asturias (93,6%), Galicia (93,4%) y Aragón (93,1%) registran los porcentajes más altos; Comunidad de Madrid (76,8%), Canarias (84,6%) y País Vasco (85,8%), los más bajos (INE, Encuesta de Condiciones de Vida *Módulo sobre condiciones de la vivienda* Año 2012).

El porcentaje de hogares con falta de espacio varía según el tamaño del municipio donde está ubicada la vivienda. Así, los municipios de más de 500.000 habitantes fueron los que tenían más viviendas con falta de espacio (17,2% en 2012) y los municipios de menos de 10.000 habitantes presentaron el menor porcentaje de viviendas con falta de espacio (7,9%).

En 2012 el 25,6% de los hogares con unos ingresos medios anuales netos inferiores a 15.000 euros no podía mantener una temperatura suficientemente cálida en invierno, porcentaje que se reducía hasta el 10,8% en los hogares con unos ingresos medios de más de 28.000 euros.

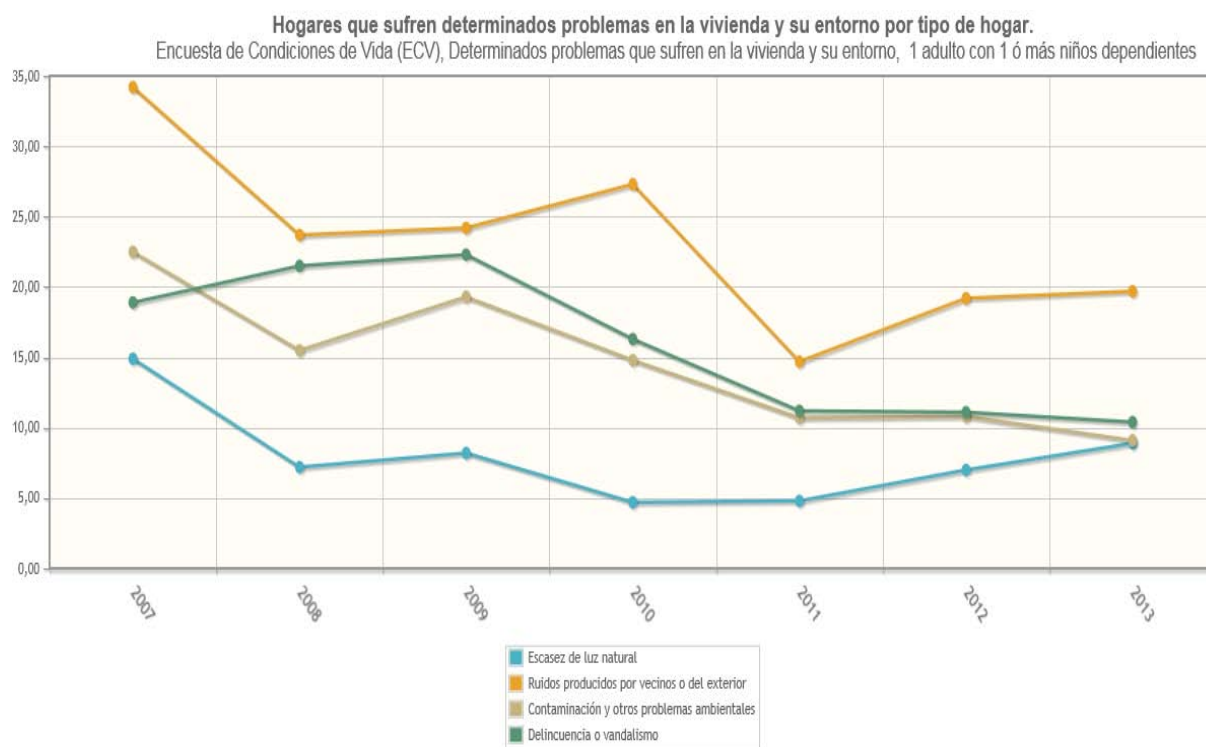
El 74,8% de los hogares afirmó no tener ningún problema relacionado con su vivienda en el año 2012. Por su parte, un 14,6% manifestó estar afectado por ruidos, un 10,0% por delincuencia o vandalismo y un 7,8% por contaminación.

A diferencia de lo que sucedía con el acceso a los servicios, el mayor tamaño del municipio de residencia conlleva mayores problemas en la vivienda.

Hogares que sufren determinados problemas en la vivienda y su entorno por tipo de hogar:

⇒ *Un adulto con 1 o más niños dependiente (Ilustración 1):*

Se entiende por niño dependiente a todos los menores de 18 años y a las personas de 18 a 24 años económicamente inactivas para las que al menos uno de sus padres es miembro del hogar.



**Ilustración 1. Hogares con un adulto y 1 o más niños dependientes que sufren determinados problemas en la vivienda y su entorno por tipo de hogar. Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida 201**

⇒ Un adulto (Ilustración 2):

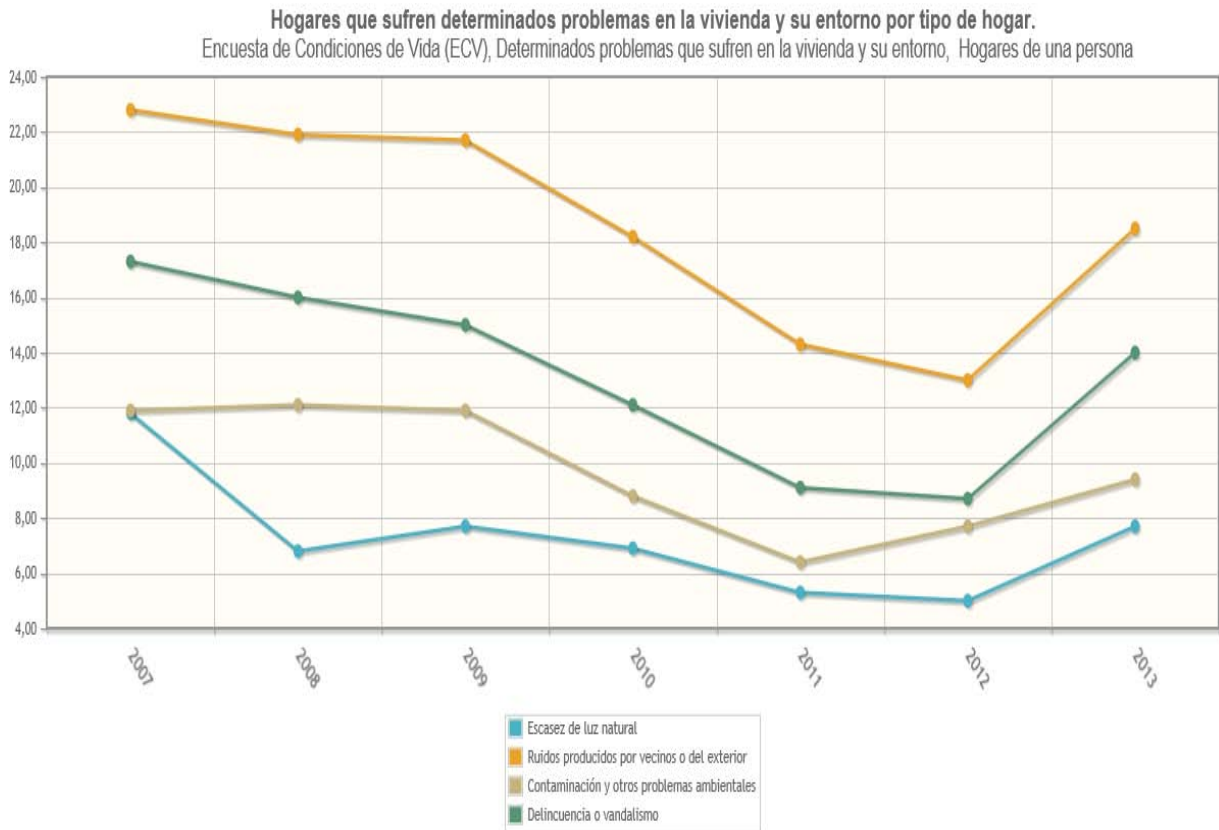
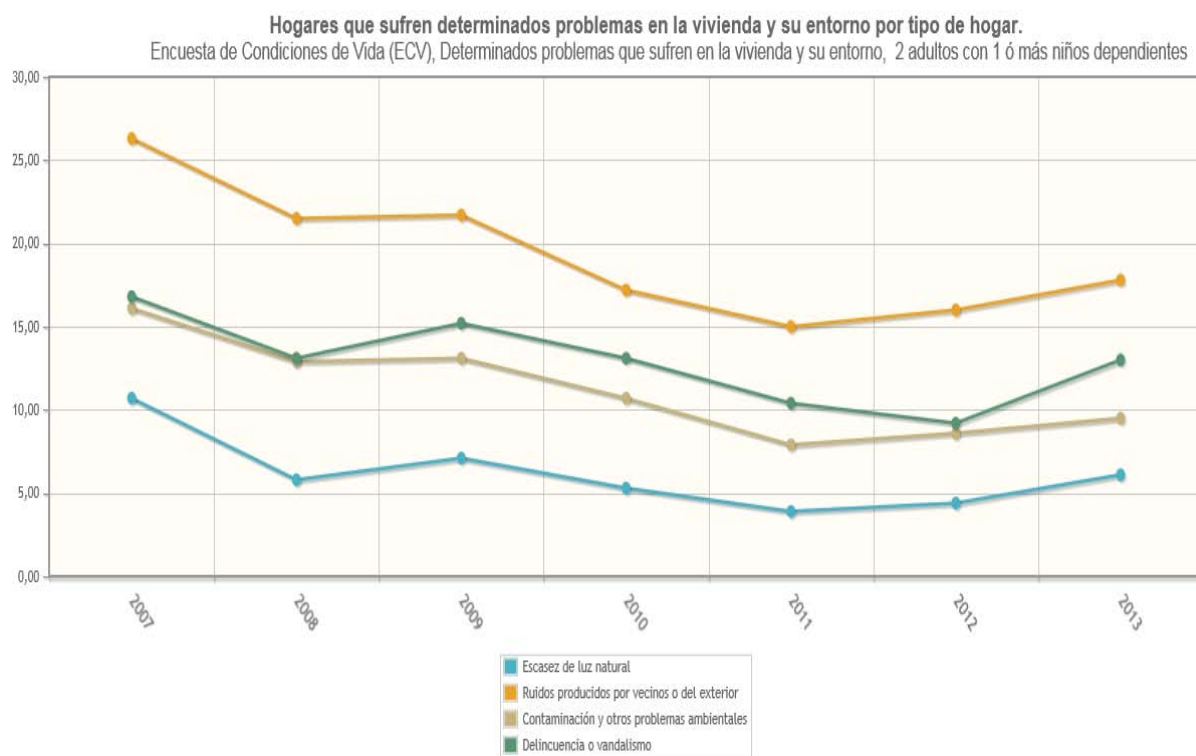


Ilustración 2. Hogares con un adulto que sufren determinados problemas en la vivienda y su entorno por tipo de hogar. Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida 2013

⇒ Dos adultos con 1 o más niños dependientes (Ilustración 3):



**Ilustración 3. Hogares con dos adulto y 1 o más niños dependientes que sufren determinados problemas en la vivienda y su entorno por tipo de hogar. Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida 2013**

De las Ilustraciones 1, 2 y 3 se puede deducir que el hogar con adulto y con 1 o más niños dependientes es el que más problemas sufre en su vivienda desde el año 2007, entre un 15% con escasez de luz natural a un 35% con problemas de ruidos vecinales o exteriores, evolucionando hacia la disminución de los problemas hasta el año 2011 donde comienzan a aumentar hasta el 2013, fecha de la encuesta.

Los tres tipos de hogares seleccionados empeoran en sus problemas de vivienda a partir de los años 2011 y 2012, estos datos parecen sugerir que estos colectivos, a partir de 2011, han podido cambiar de domicilio hacia zonas más deterioradas socioeconómicamente con el fin de buscar viviendas con alquileres más baratos o por casos de desahucios.

La característica más destacable de la población actual de León es su carácter regresivo (sigue la misma pauta la Comunidad y la provincia), los mayores de 64 años suponen el 23,62 % del total, porcentaje que se equipara al 25,37% de los menores de 29 años; y el retroceso de la población total (resultados ambos de la baja natalidad y el aumento de la esperanza de vida, que no se ven moderados por la inmigración que supone el 7,95 % de la población total, a pesar de ser ésta una población joven).

Para la descripción urbanística del municipio de León va a interesar la distribución de la población con base en las siete Zonas de Acción Social y su correspondencia con los 10 Distritos Censales. Esta correspondencia es la siguiente:

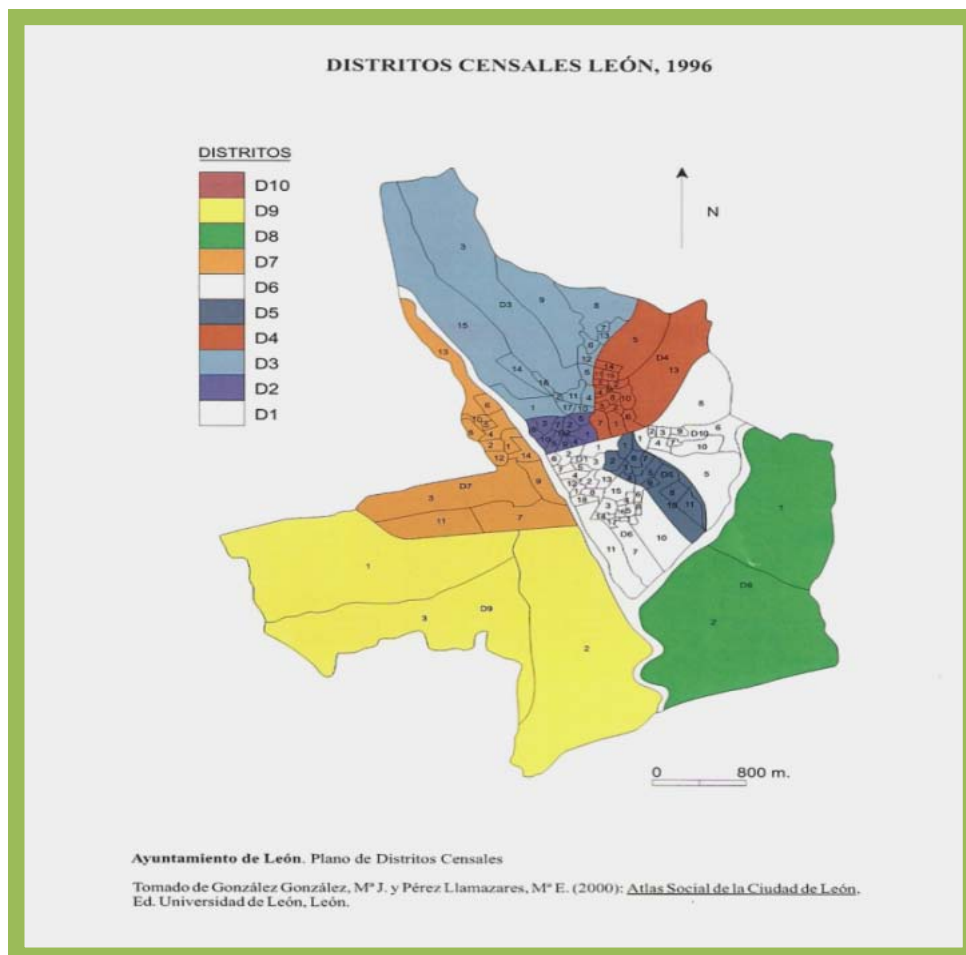


Ilustración 4. Distritos censales del municipio de León. Fuente: Ayuntamiento de León. Año 1996



- Zona Centro: se corresponde con los Distritos 1, 2 y borde Este del 4. Supone aproximadamente el 13,3% de la población municipal. Se constituye como una zona de las más envejecidas demográficamente (se corresponde con el Casco Histórico y el Ensanche de la ciudad), y en ella predominan las mujeres sobre los hombres.
- Zona de Mariano Andrés: coincide con el Distrito nº 3, con una población municipal del 21,3%. Se divide en tres subzonas en las que la dinámica demográfica presenta diferencias:
  - Las Ventas, donde predomina la población joven
  - San Esteban, donde la población se caracteriza por un envejecimiento que es superior a la media y por su escasa población infantil
  - Eras de Renueva. Se caracteriza por ser una zona de crecimiento tanto urbanístico como demográfico. El grado de envejecimiento que caracteriza al Municipio es, en esta zona, de los más bajos, aproximándose a la media: predomina la población adulta y destaca el importante peso específico de la población infantil.
- Zona Armunia, Trobajo del Cerecedo y Oteruelo de la Valdoncina: se corresponde con el Distrito 9, el que cuenta con el más bajo porcentaje de población del Municipio, el 3,1%. Por el contrario, es una zona de gran amplitud espacial, formada por tres núcleos de población aislados físicamente unos de otros (se incluyen dos zonas con características de ruralidad). En ella se asienta el menor porcentaje de población (la tendencia es a perder población) que se va caracterizar por su dispersión. Se distinguen tres subzonas:
  - Armunia: destaca sobre el resto por la su alta proporción de población joven e infantil
  - Trobajo del Cerecedo: por el contrario se caracteriza por su envejecimiento

- Oteruelo de la Valdoncina: como el anterior se caracteriza por su envejecimiento y por ser una zona eminentemente rural.
  - Zona Palomera – San Mamés: Distrito 4 con el 13,7% de la población. Muestra un envejecimiento próximo a la media, con predominio de la población adulta y un peso considerable de la población infantil respecto al resto de zonas (la zona incluye el Polígono de La Palomera donde se asienta población joven). La tendencia de la zona es a crecer urbanísticamente y en población.
  - Zona El Egido – Santa Ana: se distribuye por los Distritos 1, 4, 5 y 10. En la zona reside el 18,6% de la población. Se detecta tendencia hacia el envejecimiento de la población, con predominio de la población adulta (el envejecimiento se acentúa en el Distrito nº 1, que se va a corresponder con el Casco Antiguo de la ciudad).
  - Zona San Claudio – Puente Castro: ocupa los Distritos 6 y 8. Su población supone el 15,5% municipal. La población es eminentemente adulta, con escaso peso de la población infantil, y tendencia al envejecimiento (en esta última característica se ha de señalar que en el Distrito 8, de carácter rural, el envejecimiento es superior).
  - Zona El Crucero: se corresponde con el Distrito nº 7 con el 14,5 % de la población total. Destaca por ser una población escasamente envejecida y por el importante peso específico de la población inmigrante.

Según datos del INE, recogidos en el Censo de Población y Viviendas 2011, León contaba con un total de 38.734 núcleos familiares (tabla 15). De éstos, 7.458 estaban formadas por un padre o una madre y al menos un hijo, situación que se puede interpretar como hogar monoparental. El porcentaje sobre el total de la ciudad es del 19,25% y denota un cambio en los modelos de familia de la ciudad. Cabe destacar también que la mayoría de estos núcleos están formados por mujeres (6.203).

**Tabla 15. Núcleos familiares por tipo de núcleo según tamaño del núcleo en el municipio de León. Fuente: D. G. de Presupuestos y Estadística de la Junta de Castilla y León con datos del INE, "Censos de Población y Viviendas 2011**

Tipo de núcleo	Tamaño del núcleo					Total
	2 personas	3 personas	4 personas	5 personas	6 o más personas	
Pareja sin hijos	14.535	..	..	..	..	14.535
Pareja con hijos	..	8.643	6.914	1.053	.	16.742
Padre con hijos	830	390	.	.	.	1.255
Madre con hijos	4.706	1.331	.	.	.	6.203
<b>Total</b>	<b>20.071</b>	<b>10.363</b>	<b>7.091</b>	<b>1.077</b>	<b>.</b>	<b>38.734</b>

Un factor de riesgo importante para las personas mayores es el aislamiento social, riesgo que se puede ver potenciado por el hecho de vivir en soledad. Sobre el total de personas que viven solas, el 46,36% tienen 65 años o más. Un indicador utilizado para analizar el riesgo de aislamiento social es el índice de soledad de personas de 65 años y más (que es la proporción de personas de 65 años y más que viven solas respecto al total de personas de esa misma edad residentes en la ciudad), en León es del 23,53 %.

El índice de soledad masculino de personas de más de 65 años es del 7,53 % y el índice de soledad femenino es de casi el 19,71% del total de mujeres de 65 años o más.

Vivir solo, sin embargo, no es un riesgo únicamente para la gente mayor, ya que los hogares unipersonales imposibilitan las economías de escala, es decir, la compartición de gastos, junto al hecho de sustentarse en un solo sueldo, circunstancias que hacen aumentar la vulnerabilidad. En 2011 constaban en la ciudad 16.841 hogares unipersonales, que representan el 29,29 % del total de hogares (57.490).

### 3. INDICADORES EDUCATIVOS

#### 3.1. LOS NÚMEROS SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL MUNICIPIO DE LEÓN

En el municipio de León para el curso 2014-2015 hubo un total de 502 niños y niñas matriculados en Educación Infantil de 0 a 3 años, 4.235 de alumnado matriculado en Educación Infantil de 3 a 6 años, 8761 matriculado en Educación Primaria, 6.505 matriculados en Educación Secundaria Obligatoria y 7.524 matriculado en Bachillerato y Ciclos Formativos.

Hay que tener en cuenta que mucho del alumnado no está empadronado en la ciudad, son de zonas limítrofes al municipio, sobre todo en ciclos superiores.

El Ayuntamiento de León tiene de tres Centros Infantiles y una Escuela Infantil, dirigidas a menores de 3 años, empadronados en el municipio y que ofertan un total de 277 plazas.

Existen además los Programa de Centros Abiertos, Madrugadores, y Conciliamos en verano, en el que la Junta de Castilla y León y el Ayuntamiento de León, con el objetivo de facilitar la conciliación laboral y familiar, ofertan a los padres y madres del alumnado escolarizado en Primaria en Centros Educativos de la ciudad, la posibilidad de que sus hijos e hijas realicen actividades lúdico-educativas.

**Tabla 16. Centros escolares en el municipio de León. Fuente: Dirección Provincial de Educación. Elaboración propia. Curso escolar 2014-2015**

	Educación infantil	Educación primaria	ESO, Bachillerato y Ciclos formativos
Público, estatal o autonómico	22	19	12
Público municipal	1	-	-
Concertado	17	17	21
Privado	4	1	1
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>37</b>	<b>34</b>

Uno de los factores que permiten mejores oportunidades y más autonomía para las personas y que, por tanto, permite disminuir los riesgos de exclusión social, es un buen nivel educativo.

Según los datos publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el documento “Datos y cifras Curso escolar 2015/2016”, en la previsión de alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias para el curso 2015-2015 se señala una cifra de 8.111.298 de alumnos (Tabla 17).

**Tabla 17. Datos de previsión de alumnado enseñanzas no universitarias curso 2015-2016. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Elaboración propia**

<b>2015-2016</b>	<b>2015-2016</b>	<b>2015-2016</b>	<b>2015-2016</b>
<b>TOTAL porcentaje</b>	<b>100%</b>	<b>TOTAL estudiantes</b>	<b>8.111.298</b>
E. Infantil	22,17 %	E. Infantil	1.798.213
E. Primaria	35,98 %	E. Primaria	2.918.630
Educación Especial	0,43 %	Educación Especial	35.181
Educación Secundaria	22,99 %	Educación Secundaria	1.864.712
Bachilleratos	8,60 %	Bachilleratos	697.699
Formación Profesional	9,67 %	Formación Profesional	784.540
Programas cualificación profesional inicial	0%	Programas cualificación profesional inicial	-----
Otros programas formativos	0,16%	Otros programas formativos	12.323

Se han perdido 76.625 alumnos de educación infantil y primaria con respecto al curso 2014-2015, mientras que el alumnado de formación profesional ha aumentado un 4,8% en el mismo periodo.

Tabla 18. Datos sobre el número de centros, grupos/idades y alumnos por enseñanza no universitaria.

Fuente: Consejería de Educación, Junta de Castilla y León. Curso 2014-2015

ENSEÑANZA	CENTROS	GRUPOS / UNIDADES	ALUMNOS
<b>RÉGIMEN GENERAL</b>	<b>3.126</b>	<b>17.789</b>	<b>360.530</b>
E. Infantil Primer Ciclo	276	920	11.337
E. Infantil Segundo Ciclo	845	3.014	59.311
E. Primaria	837	6.706	125.386
Educación Especial	46	256	1.294
E.S.O.	409	3.645	84.642
Bachillerato	283	1.472	36.602
C.F. Grado Medio	160	790	19.890
C.F. Grado Superior	136	775	18.571
F.P. Básica	107	167	2.502
PCPI	27	44	995
<b>RÉGIMEN ESPECIAL</b>	<b>254</b>	<b>1.316</b>	<b>51.410</b>
CFGM Artes Plásticas y Diseño	8	37	282
CFGS Artes Plásticas y Diseño	9	60	665
Enseñanzas Técnico-Deportivas	5	9	119
Otras Enseñanzas Artísticas	12	-	741
Enseñanzas Musicales	92	-	20.155
Enseñanzas Danza	2	-	536
Enseñanzas Idiomas	34	1.210	28.912
<b>ENSEÑANZAS DE ADULTOS</b>	<b>92</b>	<b>243</b>	<b>25.148</b>
Enseñanzas de Adultos	92	243	25.148
<b>TOTALES</b>	<b>3.472</b>	<b>19.348</b>	<b>437.088</b>

Tabla 19. Personas menores escolarizadas en el municipio de León. Fuente: Dirección Provincial de Educación de León, Junta de Castilla y León. Elaboración propia. Curso 2014-2015

	Educación Infantil 0 – 3 años	Educación Infantil 3 – 6 años	Educación Primaria 7 – 12 años	ESO 13 – 16 años	Bachillerato y Ciclos Formativos. 17 – 18 años
<b>Público: estatal o autonómico</b>	276	2071	4218	3057	5508
<b>Público: municipal</b>	42				
<b>Concertado</b>	10	2057	4415	3356	1973
<b>Privado</b>	174	107	128	92	43
<b>Total</b>	<b>502</b>	<b>4235</b>	<b>8761</b>	<b>6505</b>	<b>7524</b>

Analizando las tres tablas anteriores (17, 18 y 19) se puede concluir:

- Del total del alumnado -en enseñanzas no universitarias- previsto para el último curso (2014-2015), 8.090.611 estudiantes, el 4,43% se contabilizaron en Castilla y León (360.530 alumnos).

→ Relacionando los datos de España, Castilla y León y el municipio de León sobre alumnos menores en el curso 2014-2015 (excluyendo PCPI), la ciudad de León contó con 27.527 alumnos que supuso el 7,66% en relación al global de la Comunidad Autónoma (359.535 alumnos) y el 0,34% en relación al total nacional (8.065.920 alumnos).

### 3.2. NACIONALIDAD DEL ALUMNADO

La tasa de alumnado de nacionalidad extranjera en España muestra una clara tendencia al alza desde inicios de los años 2000 hasta el curso 2012-2013, en el que se llegó al 9,37% de alumnos extranjeros en relación con el total de alumnos en todo el país, pero en el curso 2013-2015 se muestra una disminución hasta el 9,33 % que supone un 3,28% inferior al curso anterior.

Tabla 20. Evolución del alumnado inmigrante a nivel nacional cursos 2003-2004 al 2014-2015. Fuente: Ministerio de Educación.

<i>Cursos</i>	<i>2003-04</i>	<i>2008-09</i>	<i>2012-13</i>	<i>2013-14</i>	<i>2014-15</i>
<b>Total</b>	<b>402.116</b>	<b>755.587</b>	<b>763.215</b>	<b>736.249</b>	<b>712.098</b>
<b>Enseñanzas del Régimen General</b>	<b>392.774</b>	<b>730.118</b>	<b>732.793</b>	<b>710.049</b>	<b>688.186</b>
E. Infantil	78.986	126.920	151.334	153.776	148.740
E. Primaria	174.722	308.896	257.158	246.735	245.684
E. Especial	1.331	3.312	3.974	4.027	3.981
E.S.O.	107.533	216.585	205.128	191.777	179.612
Bachilleratos	15.520	33.493	47.991	48.716	46.327
FP-Ciclo Formativo Básico	-	-	-	-	6.619
FP-Ciclos Formativos Grado Medio	5.681	18.557	31.530	30.972	31.370
FP-Ciclos Formativos Grado Superior	5.859	13.636	18.171	17.585	18.304
Programas de Cualificación Profesional Inicial	3.142	8.719	17.507	16.461	4.152
Otros programas formativos	-	-	-	-	3.307
<b>Enseñanzas del Régimen Especial</b>	<b>9.342</b>	<b>25.469</b>	<b>30.422</b>	<b>26.200</b>	<b>23.912</b>

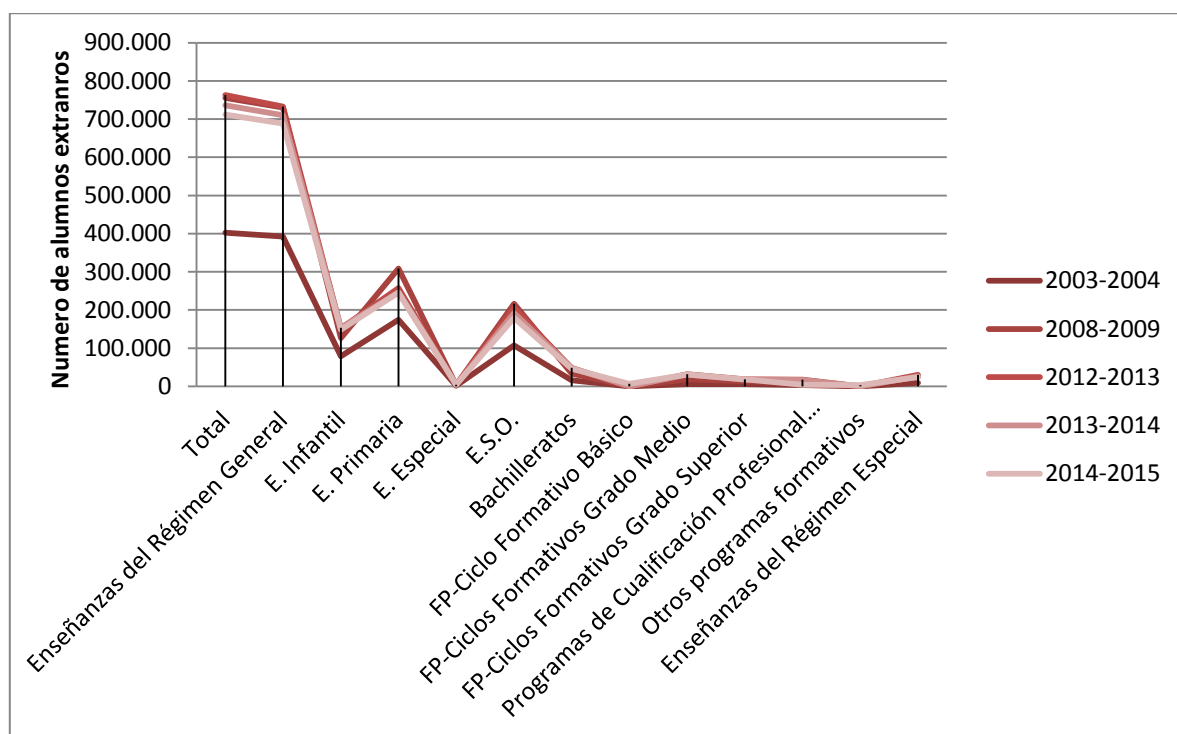


Gráfico 11. Evolución del alumnado inmigrante a nivel nacional cursos 2003-2004 al 2014-2015. Fuente: Ministerio de Educación. Elaboración propia.

Se puede observar que a nivel nacional, el mayor índice de alumnado inmigrante se contabilizó durante el curso 2012-2013, mientras que en el curso 2013-2014 se perdieron más de 30.000 alumnos entre las enseñanzas de régimen general y las de régimen especial, y en el curso 2014-2015 otros 25.000. A diferencia del gran aumento del alumnado inmigrante que se produjo entre el curso 2003-2004 y el 2012-2013, cuando más de 350.000 alumnos extranjeros se incorporaron al sistema educativo español en 10 años.

Los datos sobre el alumnado extranjero en enseñanzas de régimen general en Castilla y León durante los cursos 2013-2014 y 2014-2015 son los siguientes:



**Tabla 21. Datos alumnado extranjero enseñanzas régimen general curso 2013-2014. Fuente: Junta de Castilla y León, Consejería de Educación. Elaboración propia**

Enseñanzas de Régimen General	Centros	Alumnos extranjeros	Alumnos totales	% Alumnos extranjeros
E. Infantil	1112	4143	72.455	5,72
E. Primaria	838	8980	124.317	7,22
Educación Especial	46	112	1280	8,75
ESO	409	7053	85.137	8,28
Bachilleratos	306	1534	37.062	4,14
FP - Ciclos Formativos Grado Medio y Superior	322	2023	38.930	5,20
Formación profesional básica	*	*	*	*
Programas de Cualificación Profesional Inicial	121	1132	4664	24,27
<b>Totales</b>	<b>3170</b>	<b>24.904</b>	<b>363.845</b>	<b>6,84</b>

\*La estadística del curso 2013-2014 contempla el total en los PCPI

**Tabla 22. Datos alumnado extranjero enseñanzas régimen general curso 2014-2015. Fuente: Junta de Castilla y León, Consejería de Educación. Elaboración propia**

Enseñanzas de Régimen General	Centros	Alumnos extranjeros	Alumnos totales	% Alumnos extranjeros
E. Infantil	1121	3766	70.648	5,33
E. Primaria	837	8361	125.386	6,66
Educación Especial	46	125	1294	9,65
ESO	409	6734	84.642	7,96
Bachilleratos	306	1547	36.602	4,23
FP - Ciclos Formativos Grado Medio y Superior	325	1990	38.461	5,17
Formación profesional básica	107	548	2502	21,90
Programas de Cualificación Profesional Inicial	27	192	995	19,30
<b>Totales</b>	<b>3178</b>	<b>23.263</b>	<b>360.530</b>	<b>6,45</b>

Comparando ambas tablas es obvio que el porcentaje de alumnado extranjero en Castilla y León ha disminuido en un 0,39 por ciento (referido a enseñanzas del régimen general), aunque se ha producido un aumento del 0,90% en la educación especial. La enseñanza

que más ha sufrido dicho descenso han sido los programas de cualificación profesional inicial.

Se puede concluir que:

- El mayor índice de alumnado extranjero en Castilla y León se encuentra cursando Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y Educación Especial y Enseñanza Secundaria Obligatoria.
- La enseñanza menos cursada es el Bachillerato (4%).

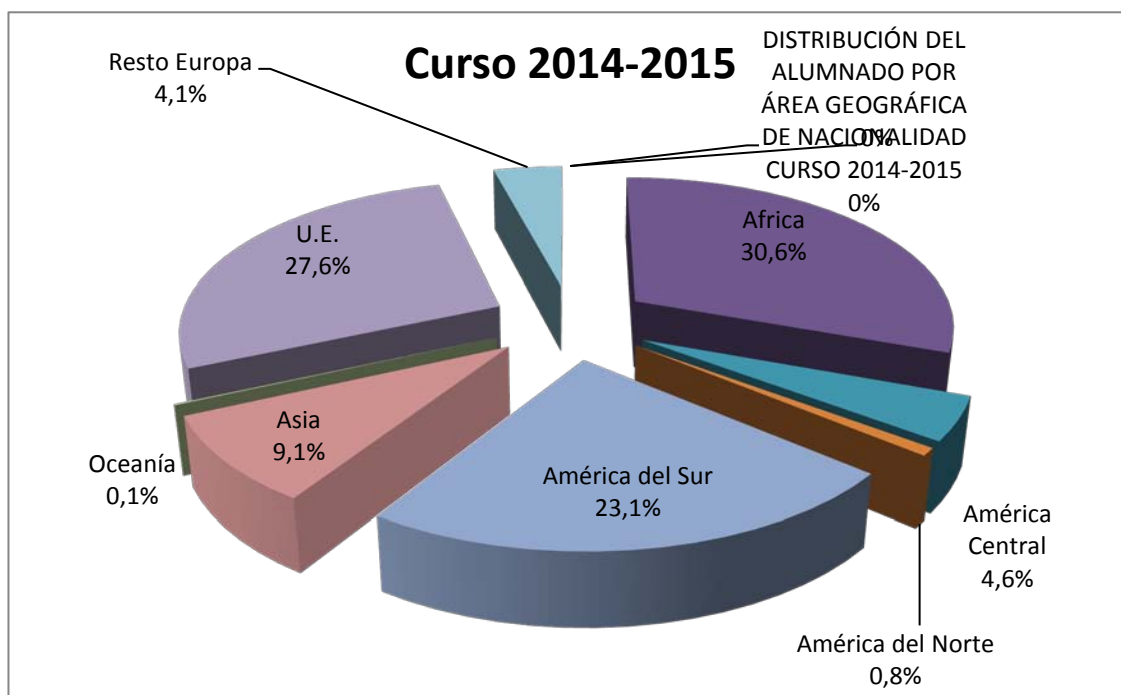


Gráfico 12. Distribución de alumnado por área geográfica de nacionalidad en Enseñanzas del Régimen General no universitarias y del Régimen Especial curso 2014-2015. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Elaboración propia

En cuanto a su nacionalidad de origen, destaca el alumnado procedente de Europa, 31,7%, junto con el de África con un 30,6%, superando ambos al procedente de América Central y del Sur, 27,7%, que venía siendo el mayoritario. Por países destacan Marruecos, Rumanía, Ecuador, China y Colombia.

El desempeño educativo en la edad escolar es un factor determinante del éxito laboral de los individuos, por lo que asegurar el adecuado rendimiento de los alumnos extranjeros es crucial si el sistema educativo ha de actuar como un mecanismo de equiparación social.

Un primer indicador del desempeño diferencial de los inmigrantes en comparación con los nativos lo constituye la tasa de abandono prematuro. Esta variable indica la proporción de jóvenes de entre 18 y 24 años que ha abandonado el sistema educativo antes de finalizar el Bachillerato. En el contexto europeo, España obtiene resultados muy desfavorables, y dentro de España el abandono prematuro entre los extranjeros es muy superior al de los nativos en todas las comunidades autónomas. La procedencia y el estatus socioeconómico de los padres inmigrantes influyen notablemente en este indicador.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Inmigrantes (2007), las tasas de escolarización por encima de los 16 años eran muy inferiores entre los hijos de padres de países en desarrollo y entre los hijos de padres extranjeros con menor formación y estatus laboral.

---

### 3.3. ABSENTISMO Y ABANDONO ESCOLAR

El abandono educativo temprano (porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de Enseñanza Secundaria y no sigue ningún tipo de educación-formación, referido a datos del año 2013) en España alcanza una media del 23,6% y por comunidades autónomas están por encima de dicha media: Cataluña, Murcia, Castilla-La Mancha, Canarias, Andalucía, Extremadura, Ceuta y Melilla. Castilla y León está por debajo de la media con un 19,2% y el menor índice de abandono lo tiene el País Vasco con un 9,9%.

España, según el último informe Eurostat (2014), tiene la mayor tasa de abandono educativo tras superar a Malta y Rumania (Tabla 23), el 21,9% del alumnado español abandona las aulas, donde si bien prácticamente es el doble de media comunitaria, es un 1,7% menos que en 2013 y 10,3% menos que en 2004. Entre los países de menor tasa de

abandono encontramos a Croacia (2,7%), Eslovenia-aunque ha aumentado- (4,4%), Lituania (5,9%), República Checa (5,5%) y Polonia (5,4%). Francia tiene un tasa de 8,5%, Alemania de 9,5%, y Reino Unido del 11,8%. Y, paradójicamente, Grecia tiene una tasa del 9%, habiendo disminuido con arreglo al año 2013 en -1,1%.

Tabla 23. Tasa de abandono educativo por países de la Unión Europea. Fuente: EUROSTAT (2014)

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
<b>EU 28</b>	16,0	15,7	15,3	14,9	14,6	14,2	13,9	13,4	12,6	11,9	11,1
<b>EU 27</b>	16,1	15,8	15,4	15,0	14,7	14,3	14,0	13,4	12,7	12,0	11,2
<b>Alemania</b>	12,1	13,5	13,7	12,5	11,8	11,1	11,9	11,6	10,5	9,8	9,5
<b>Austria</b>	9,8	9,3	10,0	10,8	10,2	8,8	8,3	8,5	7,8	7,5	7,0
<b>Bélgica</b>	13,1	12,9	12,6	12,1	12,0	11,1	11,9	12,3	12,0	11,0	9,8
<b>Bulgaria</b>	21,4	20,4	17,3	14,9	14,8	14,7	13,9	11,8	12,5	12,5	12,9
<b>Chipre</b>	20,6	18,2	14,9	12,5	13,7	11,7	12,7	11,3	11,4	9,1	6,8
<b>Croacia</b>	<b>5,4</b>	<b>5,1</b>	<b>4,7</b>	<b>4,5</b>	<b>4,4</b>	<b>5,2</b>	<b>5,2</b>	<b>5,0</b>	<b>5,1</b>	<b>4,5</b>	<b>2,7</b>
<b>Dinamarca</b>	8,8	8,7	9,1	12,9	12,5	11,3	11,0	9,6	9,1	8,0	7,7
<b>Eslovaquia</b>	6,8	6,3	6,6	6,5	6,0	4,9	4,7	5,1	5,3	6,4	6,7
<b>Eslovenia</b>	4,3	4,9	5,6	4,1	5,1	5,3	5,0	4,2	4,4	3,9	4,4
<b>España</b>	32,2	31,0	30,3	30,8	31,7	30,9	28,2	26,3	24,7	23,6	21,9
<b>Estonia</b>	13,9	14,0	13,4	14,4	14,0	13,5	11,0	10,6	10,3	9,7	11,4
<b>Finlandia</b>	10,0	10,3	9,7	9,1	9,8	9,9	10,3	9,8	8,9	9,3	9,5
<b>Francia</b>	12,1	12,2	12,4	12,6	11,5	12,2	12,5	11,9	11,5	9,7	8,5
<b>Grecia</b>	14,5	13,3	15,1	14,3	14,4	14,2	13,5	12,9	11,3	10,1	9,0
<b>Hungría</b>	12,6	12,5	12,5	11,4	11,7	11,5	10,8	11,4	11,8	11,9	11,4
<b>Irlanda</b>	13,1	12,5	12,2	11,8	11,4	11,7	11,5	10,8	9,7	8,4	6,9
<b>Italia</b>	23,1	22,1	20,4	19,5	19,6	19,1	18,6	17,8	17,3	16,8	15,0
<b>Letonia</b>	15,9	15,4	15,6	15,6	15,5	14,3	12,9	11,6	10,6	9,8	8,5
<b>Lituania</b>	10,3	8,4	8,8	7,8	7,5	8,7	7,9	7,4	6,5	6,3	5,9
<b>Luxemburgo</b>	12,7	13,3	14,0	12,5	13,4	7,7	7,1	6,2	8,1	6,1	6,1
<b>Malta</b>	42,1	33,0	32,2	30,2	27,2	25,7	23,8	22,7	21,1	20,5	20,4
<b>Países Bajos</b>	14,1	13,5	12,6	11,7	11,4	10,9	10,0	9,1	8,8	9,2	8,6
<b>Polonia</b>	5,6	5,3	5,4	5,0	5,0	5,3	5,4	5,6	5,7	5,6	5,4
<b>Portugal</b>	39,3	38,3	38,5	36,5	34,9	30,9	28,3	23,0	20,5	18,9	17,4
<b>Reino Unido</b>	12,1	11,6	11,3	16,6	17,0	15,7	14,8	14,9	13,4	12,3	11,8
<b>Republica Checa</b>	6,3	6,2	5,1	5,2	5,6	5,4	4,9	4,9	5,5	5,4	5,5
<b>Rumanía</b>	22,4	19,6	17,9	17,3	15,9	16,6	19,3	18,1	17,8	17,3	18,1
<b>Suecia</b>	9,2	10,8	8,6	8,0	7,9	7,0	6,5	6,6	7,5	7,1	6,7

El derecho a la educación constituye uno de los pilares fundamentales del bienestar y desarrollo de la infancia. El artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño señala específicamente que la finalidad de la educación debe ser “*desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades*”.

El absentismo escolar es un problema de nuestra sociedad al que se enfrenta de forma directa y permanente los centros educativos. Se hace necesario avanzar en el control y en su prevención para defender el derecho constitucional de la educación, lo que exige la adopción de medidas específicas de amplio alcance.

Se puede entender *el absentismo* como un fenómeno complejo, de carácter multicausal al concurrir, en los casos de mayor gravedad, una serie de circunstancias sociales, familiares, económicas y culturales de déficit.

El absentismo escolar en el municipio de León durante el año 2013 fue el 1,89 % de la población escolar, siendo más significativa la situación de absentismo en secundaria. Según informe emitido por el Observatorio de Absentismo Escolar, la situación en la etapa obligatoria, en el año 2012- 2013, es la siguiente:

- ⇒ El número de personas menores de edad absentistas derivados desde la Comisión provincial de Absentismo escolar al Ayuntamiento en el curso escolar 2012-2013 han sido 272 menores de edad de los cuales el 55,9% son niños y el 44,1% son niñas.
- ⇒ En esta situación de absentismo escolar, las personas menores de edad se caracterizan, en su mayor parte, por tener un bajo nivel de instrucción escolar y un alto índice de fracaso escolar.
- ⇒ El perfil de las familias atendidas se puede definir como: familias con más hijos e hijas que también han sido absentistas o que han abandonado la enseñanza antes de tener la edad obligatoria (abandono escolar temprano), presentando los menores dificultades de comportamiento tanto en el entorno familiar como escolar.

⇒ Los datos sobre alumnado absentista (enseñanza obligatoria) en centros públicos del municipio de León muestran que es mayor el número de alumnos en aquellos que están ubicados en zonas más deprimidas del municipio (Armunia y Mariano Andrés). Igualmente ocurre con los datos sobre alumnado absentista en Institutos.



**Gráfico 13. Datos absolutos alumnado absentista de enseñanza obligatoria en centros públicos. Fuente: Observatorio municipal de Absentismo curso 2012-2013 Ayuntamiento de León. Plan Municipal para la Infancia y la Adolescencia (2014)**



**Gráfico 14. Datos absolutos alumnado absentista de enseñanza obligatoria en institutos. Fuente: Observatorio municipal de Absentismo curso 2012-2013 Ayuntamiento de León. Plan Municipal para la Infancia y la Adolescencia (2014)**

## **CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**



## 1.1. EL HECHO SOCIAL DE LAS MIGRACIONES

En estos dos últimos siglos, uno de los fenómenos demográficos más espectaculares y significativos ha sido la generalización de los movimientos migratorios. Nunca ha sido la población tan móvil en todos los aspectos como ahora, y ello trae consigo importantes repercusiones sobre la vida económica y social de los pueblos, tanto con respecto a los que son emisores de población como a los que son receptores. De los componentes que pueden producir un cambio poblacional, la migración es el más difícil de definir y medir. Por todos es sabido que un movimiento migratorio se trata de un desplazamiento de personas en el espacio físico, pero los múltiples factores y las muchas variables que se dan en torno a estos desplazamientos vienen a añadir muchos elementos de complejidad. No todas las formas de movilidad espacial son consideradas por todos los autores como auténticas migraciones.

Se pueden distinguir cuatro tipos de movimientos: los movimientos diarios por razones de trabajo, estudio, compra, etc., que no suponen ningún cambio de residencia; los movimientos estacionales o temporales de corta duración y carácter cíclico, que obedecen a motivos laborales, de estudio u ocio, y que tampoco suponen un cambio de domicilio; los movimientos intraurbanos motivados por cambios residenciales, y los movimientos fuera del municipio con un cambio residencial. Los autores no se ponen de acuerdo en qué ha de considerarse como movimiento migratorio. Con frecuencia, el cruce de un límite administrativo suele ser el único medio para diferenciar un movimiento migratorio.

Se suele hacer una distinción general entre movilidad y migración. *Movilidad* es un término que se utiliza para referirse a toda clase de movimientos espaciales, tanto permanentes como temporales en distintas distancias. *Migración*, que es un término más restrictivo en su significado, implica un cambio de residencia permanente o semipermanente. Este último, por lo tanto, no incluye movimientos como: los viajes al trabajo, turismo, ocio, compras, excursiones,...

Pero las dificultades que acarrea el estudio de las migraciones no se deben sólo a la complejidad de su definición. Es difícil encontrar fuentes suficientes que proporcionen información de calidad en una escala suficiente que aporte significación estadística. El estudio de los movimientos migratorios es de carácter acusadamente multifacético y exige para su completa comprensión un tratamiento interdisciplinar (sociólogos, geógrafos, economistas, antropólogos, historiadores,...) Por último, la falta de un cuerpo teórico explicativo de este fenómeno, a pesar de la avalancha de estudios llevados a cabo en los últimos cuarenta años, dificulta el estudio de este fenómeno demográfico.

Los intentos recientes por clasificar las migraciones han tenido en cuenta la distancia (larga o corta), el tiempo (temporal o permanente), los límites políticos que se cruzan (internas o internacionales), los motivos (forzadas o libres), el número (individuales o en masa), y otras características (en familia,...) (Zlotnik, 1998).

La señal de identidad de las actuales migraciones es su carácter global, afectando a mayor número de países y regiones (Blanco, 2000).

La migración internacional en los últimos siglos tiene su punto álgido en los inicios de la edad moderna, *“coincidiendo con dos procesos institucionales entrelazados: la paulatina constitución de una economía-mundo capitalista y el surgimiento de una nueva arquitectura política en torno a los estados nacionales”* (Colectivo Ioé, 2002). La globalización del mundo, y especialmente de la economía, fue el caldo de cultivo para que nuevos flujos de población y su gestión corriera a cargo de un diseño de política que *“comenzó a organizar las identidades en función de un estatuto de ciudadanía ligado al de nacionalidad”* (Colectivo Ioé, 2002).

Desde una visión total, la pregunta es por qué, a finales del siglo, se quiebran las barreras que parecían existir en los países del Tercer Mundo y que contenían los flujos de población hacia países del primer mundo (Rocasolano, 2013).

Según Colomo Ugarte (2003), las causas objetivas de las migraciones internacionales de finales del siglo XX y principios del XXI se deben, primeramente, a un desequilibrio entre la realidad de la población y a las expectativas de desarrollo económico. Esto se complementa con un desequilibrio a escala mundial entre países desarrollados y países subdesarrollados. A este doble desequilibrio se añaden las causas subjetivas basadas en la desesperanza y en la frustración (Rocasolano, 2013).

Kofi Kambire (2002), defiende que son las causas económicas las que activan las migraciones debido, fundamentalmente, a las necesidades de conseguir un empleo y mayores ingresos y acceder a las oportunidades del estado de bienestar, como son la educación, la sanidad, las prestaciones sociales..... Es este tipo de emigración la que actualmente predomina y sobre la que se generan los nuevos retos políticos, económicos, sociales y educativos en la sociedad de acogida.

Junto a estos tipos de emigraciones, se distingue también la emigración de aquellas personas que desean mejorar su nivel académico, su experiencia profesional o gozar de un tipo de vida mucho más saludable, caso de las personas jubiladas que se trasladan a países mediterráneos en busca de una climatología, que, en sus países de origen -Gran Bretaña, Alemania, Noruega, Holanda, Bélgica, etc.- no tienen.

---

#### 1.1.1. LA INMIGRACIÓN Y SUS IMPLICACIONES TERMINOLÓGICAS

La inmigración se ha convertido en España en un fenómeno social de intensísima actualidad, con todas sus implicaciones de económicas, políticas, demográficas, culturales, religiosas y de todo tipo (Bajo, 2007). Es protagonista de la vida diaria de nuestras ciudades y nuestros pueblos. Es debatida, no solo en sede parlamentaria, sino porque forma parte del interés de los ciudadanos, crea opinión pública. En unos y otros foros se manejan muchos y variados términos y conceptos, muchos de ellos han surgido en Estados Unidos, vinculados a la inmigración con los que se intenta comprender y explicar del mejor modo

posible este complejo fenómeno, para fundamentar, en muchos casos, un tipo u otro de intervención sociopolítica (Bajo, 2007).

Para conocer en profundidad el proceso migratorio es necesario definir los conceptos de migración, ciudadanía, etnia y etnicidad, asimilación, multiculturalismo e integración.

---

#### 1.1.1.1. Migración

El concepto *“migración hace referencia a uno de los fenómenos sociales más importantes de nuestra era. Sin embargo no existe una definición operativa que permita diferenciar claramente qué movimientos de población pertenecen a esta categoría y cuáles se escapan de ella”* (Blanco, 2000). Esto da lugar a que el lenguaje común elabore sus propias categorías y términos en función de estereotipos y prejuicios dominantes, y caso claro de ello es la diferenciación que hacen ciertas sociedades receptoras entre sus inmigrantes según sea su lugar de origen, reservando para los procedentes de países desarrollados el término *“extranjero”* mientras que el de *“inmigrante”* termina por vincularse exclusivamente a aquellos extranjeros originarios de países económicamente más desfavorecidos (Fundación ETNOR, 2002).

Con el fin de mitigar la ambigüedad del concepto, algunos autores han establecido ciertos criterios que posibilitan determinar con mayor concreción qué desplazamientos de población pueden ser considerados como migraciones y cuáles no. Tal es el caso de Jackson (1986), quien considera que para que un traslado pueda considerarse como una migración deben concurrir tres circunstancias relativas a otras dimensiones:

- Espacial: movimiento entre dos delimitaciones geográficas significativas (países, provincias, regiones)
- Temporal: desplazamiento duradero
- Social: el traslado debe suponer un cambio significativo de entorno, tanto físico como social.

Según Blanco (2000), serán consideradas migraciones los movimientos en los que el individuo cambie de entorno político-administrativo, social y/o cultural de forma duradera o cualquier cambio *“permanente de residencia que implique la interrupción de actividades, en un lugar y su reorganización en otro”*. Se trata de un movimiento geográfico de gentes que no se agota con el mero traslado físico sino que constituye un proceso más complejo.

Según el Glosario sobre Migración (OIM, 2006), hay muy diversas causas para migrar y por ello tipos de migración:

**Tabla 24. Tipos de migraciones. Datos: Glosario sobre migración (OIM, 2016). Fuente: Organización Internacional para las Migraciones. Elaboración propia.**

<b>Término</b>	<b>Descripción</b>
Migración asistida	Movimiento de migrantes realizado con la asistencia de uno o varios gobiernos o de una organización internacional, distinta a la migración espontánea y sin ayuda.
Migración clandestina	Migración secreta, oculta o disimulada en violación de los requisitos de inmigración. Ocurre cuando un extranjero viola las regulaciones de ingreso a un país; o cuando habiendo ingresado al país legalmente prolonga su estadía en violación de las normas de inmigración.
Migración de retorno	Movimiento de personas que regresan a su país de origen o a su residencia habitual, generalmente después de haber pasado por lo menos un año en otro país. Este regreso puede ser voluntario o no. Incluye la repatriación voluntaria.
Migración espontánea	Movimiento de personas o grupo de personas que inician y realizan sus planes de migración, sin asistencia. Por lo general, esta migración es causada por factores negativos en el país de origen y por factores atractivos en el país de acogida; se caracteriza por la ausencia de asistencia del Estado o de cualquiera otro tipo de asistencia nacional o internacional.

Migración facilitada	Migración regular alentada o estimulada, haciendo que el viaje de las personas sea más fácil y conveniente. Ello puede comprender distintas medidas, entre las cuales, por ejemplo, la modernización del sistema de visado o procedimientos y personal más eficiente en la inspección de los pasajeros.
Migración forzada	Término genérico que se utiliza para describir un movimiento de personas en el que se observa la coacción, incluyendo la amenaza a la vida y su subsistencia, bien sea por causas naturales o humanas. (Por ejemplo, movimientos de refugiados y de desplazados internos, así como personas desplazadas por desastres naturales o ambientales, desastres nucleares o químicos, hambruna o proyectos de desarrollo).
Migración interna	Movimiento de personas de una región a otra en un mismo país con el propósito de establecer una nueva residencia. Esta migración puede ser temporal o permanente. Los migrantes internos se desplazan en el país pero permanecen en él. (Por ejemplo, movimientos rurales hacia zonas urbanas).
Migración internacional	Movimiento de personas que dejan su país de origen o en el que tienen residencia habitual, para establecerse temporal o permanentemente en otro país distinto al suyo. Estas personas para ello han debido atravesar una frontera. Si no es el caso, serían migrantes internos.
Migración irregular	Migración de personas que habiendo ingresado ilegalmente o tras vencimiento de su visado, deja de tener status legal en el país receptor o de tránsito. El término se aplica a los migrantes que infringen las normas de admisión del país o cualquier otra persona no autorizada a permanecer en el país receptor (también llamado clandestino/ilegal/migrante indocumentado o migrante en situación irregular).
Migración laboral	Movimiento de personas del Estado de origen a otro con un fin laboral. La migración laboral está por lo general regulada en la legislación sobre migraciones de los Estados. Algunos países asumen un papel activo al

	regular la migración laboral externa y buscar oportunidades de trabajo para sus nacionales en el exterior.
Migración masiva	Movimientos de un gran número de personas
Migración neta	La migración neta o balance de la migración resulta de la diferencia entre ingresos y salidas. A este balance se le denomina inmigración neta cuando los ingresos exceden las salidas, y emigración neta cuando las salidas son mayores que los ingresos.
Migración ordenada	Movimiento de personas de su lugar de residencia a otro, respetando la legislación que regula la salida y el viaje del país de origen, el tránsito y el ingreso en el territorio del país de tránsito o receptor.
Migración regular	Migración que se produce a través de canales regulares y legales.
Migración calificada	Trabajador migrante que por sus competencias recibe un tratamiento preferencial en cuanto a su admisión en un país distinto al suyo. Por esas razones, está sujeto a menos restricciones en lo que respecta a la duración de su estadía en el país receptor, al cambio de empleo y a la reunificación familiar.
Migración a largo plazo	Migración que supone ir a otros países distintos de los de origen o de los usuales de residencia, por un período de por lo menos un año, siendo el país de destino el lugar de nueva residencia.
Migración por pobreza	Migración obligada por situaciones económicas
Migración rural-rural	Migración interna que supone desplazamiento de una zona rural a otra zona rural.
Migración rural-urbana	Migración interna que supone desplazamiento de una zona rural a una zona urbana.
Migración urbana-	Migración interna que supone desplazamiento de una zona urbana a otra, generalmente por razones de trabajo.

urbana	
Migración urbana-rural	Migración interna que supone desplazamiento de una zona urbana a una zona rural a los fines de un “nuevo asentamiento” o como migración de regreso para aquellos que fueron migrantes rural-urbano.
Migración radicada	Extranjeros a quienes se les autoriza permanecer por un período bastante largo o ilimitado y potencialmente no sujeto a ninguna limitación con respecto al ejercicio de sus derechos civiles, económicos y sociales (por ejemplo: migrantes por razones laborales, familiares, de ascendencia o jubilados extranjeros).

El proceso migratorio se inicia con la emigración o abandono, por parte de una persona o grupo, del lugar de origen por un periodo de tiempo prolongado o indefinido. Con arreglo al lugar de origen, el sujeto migrante es considerado como *emigrante*. Cuando se abandona un lugar es para asentarse en otro. La *inmigración*, o asentamiento de población foránea en el seno de una comunidad determinada, constituye la segunda parte de esta fase inicial. En relación al lugar de destino, el mismo sujeto o grupo que había abandonado su lugar de origen, ahora adopta la figura de inmigrante (Blanco, 2000).

Este proceso podría acabar aquí si fuera definitiva; si no fuera así se abriría una segunda fase migratoria, la cual puede acabar con el retorno del antiguo emigrante a su lugar de origen o iniciarse un nuevo movimiento hacia un segundo destino. El proceso puede repetirse indefinidamente.

---

#### 1.1.1.2. Ciudadanía

El concepto de “ciudadanía” es una categoría básica del discurso político moderno. En ella se recogen los referentes normativos y los argumentos de legitimidad de la organización política de las sociedades democráticas (Nejamkis, 2012). Es la categoría que expresa la pertenencia a una comunidad política con características específicas, cuyo ordenamiento jurídico y entramado institucional serían, según este discurso, el resultado de la unión contractual de individuos capaces de negociar las condiciones del contrato que les asocia y



que, en base a la libertad con la que es logrado y aceptado el acuerdo, tiene carácter vinculante (Zamora, 2005). La libertad y la igualdad de todos los miembros de la comunidad política son las notas esenciales de la ciudadanía y, al mismo tiempo, las condiciones de legitimidad de las formas de organización e institucionalización de dicha comunidad.

El Estado comienza a ser visto como una entidad política de ciudadanos activos que se autoorganizan y cuya misión es garantizar y hacer efectivo un conjunto de derechos civiles y políticos y, con el tiempo, también sociales y culturales que definen el contenido del concepto de ciudadanía (Cortina, 1997).

*“La pertenencia a la comunidad política (demos) estará condicionada, pues, por la pertenencia a una comunidad definida en términos de cultura, historia, lengua o tradiciones compartidas (etnos)”*(Zamora, 2005a:142), es decir, por la identificación como miembro de una unidad territorial, lingüística o cultural que comparte valores, que posee raíces y crea fuertes lazos entre sus miembros capaces de enraizar las exigencias más absolutas, como el sacrificio de la propia vida, que enmarca y, en cierto sentido, *“trasciende la voluntariedad y la absoluta libertad de opción del individuo autónomo al crear identificaciones potentes que superan la mera adhesión a un código legal que regula la libertad y la equidad entre iguales”* (Zamora, 2005a:142). De esta manera, el vínculo entre Estado y Nación introduce en el concepto de ciudadanía elementos que el discurso político de la modernidad debería en coherencia rechazar, ya que en su lógica los únicos requisitos para participar en el pacto que constituye la comunidad política serían la libertad y la igualdad naturales, es decir, las que supuestamente posee todo ser humano por el mero hecho de nacer. Pero el Estado-nación sólo reconocerá el estatus de ciudadano a aquellos que posean el título de nacionalidad y sólo estos podrán reclamar de la comunidad política que garantice los derechos que dan contenido al título de ciudadanía. De esta manera y desde el comienzo, el vínculo entre ciudadanía y nacionalidad establece una incompatibilidad matizable, pero nunca superable, entre ciudadanía y extranjería (Cortina, 1997).

La conexión entre nacimiento, territorio y Estado, que constituye la base de la soberanía moderna desde la declaración de los Derechos del Hombre de 1789, es cuestionada permanentemente por la presencia de los inmigrantes, que pone de relieve los límites de esa conexión, una conexión que sólo puede ser mantenida por medio de un control cada vez más riguroso y violento de los movimientos espaciales, que contrasta enormemente con la liberalización operada en relación a la circulación de capitales, tecnología, información, etc. (Lucas, 2004). “*Los inmigrantes y refugiados sacan a la luz, con su sola presencia en el territorio acotado del Estado, la diferencia entre nacimiento y nación, como el fundamento “secreto” de la biopolítica: la nuda vida, expuesta permanentemente a la amenaza de ser desposeída de todo derecho*” (Zamora, 2005b:146). En concepto de Berrío (2010), *nuda vida* sería la vida absolutamente expuesta al poder soberano de dar muerte, aquella sin ningún tipo de revestimiento que oponer para frenar el ejercicio mortífero-punitivo del poder —es el caso de ausencia de derechos humanos—. Es la vida reducida a su mera condición biológica, y por lo tanto absolutamente manipulable. Agamben (1998) reflexiona, argumentando que, en estos momentos de insolidaridad occidental, si los refugiados representan para los estados-nación un elemento inquietante, es sobre todo porque al romper la línea continua entre hombre y ciudadano, entre nacimiento y nacionalidad, se pone en crisis la ficción de la soberanía moderna, el refugiado hace salir a la luz en la escena política la *nuda vida*. El refugiado es el hombre considerado en cuanto tal, sin ninguna otra consideración política. El refugiado aparece en escena repentinamente y sustraído de la maquinaria política del país en el que se asienta. El ordenamiento jurídico del país receptor no contiene categorías para incluirlo, es sólo un hombre, no es un ciudadano (Arendt, 1994).

---

#### 1.1.1.3. Etnia y etnicidad

Existen numerosas definiciones de etnia, etnicidad o grupos étnicos, de cuyo análisis se desprende la existencia de una doble orientación: la esencialista/objetivista y la relacional/subjetivista. En la primera imperan los elementos objetivos como delimitadores de los grupos étnicos, siendo los más importantes la historia, la raza, la lengua y las características culturales. En la segunda los elementos objetivos no son causa sino

consecuencia de la diferenciación étnica, siendo el elemento principal definidor del grupo la adscripción al mismo (Blanco, 2000).

Sin embargo existe un rango común a ambas orientaciones: la de que el grupo étnico supone la existencia de una comunidad de sujetos que se sienten iguales a sí mismos (inclusión) y diferentes a de otros (exclusión).

La concepción de la etnia como un universo cerrado y aislado, compuesto por elementos fácilmente distinguibles de otras comunidades (enfoque existencialista) ha sido debatida por los investigadores. Juan Aranzadi (1981) sostiene que una etnia basada en la homogeneidad biológico-cultural y en su particularidad no ha existido nunca o en muy contadas ocasiones, Por ello, a juicio de Aranzadi, la única salida es definir a la etnia según un conjunto de características objetivas variables en el tiempo y en el espacio, lo que sume al concepto en la ambigüedad.

Actualmente se prefiere hablar de grupos étnicos o etnicidad, alejando los conceptos de contenidos biológicos o raciales. Lo principal de la etnicidad es la identidad colectiva, la creencia en la constitución de un grupo diferenciado por parte de los miembros componentes y de los miembros de otros grupos, o lo que es lo mismo: la adscripción (Blanco, 2000).

Para Giddens (2000), la etnicidad hace referencia a las prácticas culturales y perspectivas que distinguen a una determinada comunidad de personas. Los miembros de los grupos étnicos se ven a sí mismos como culturalmente diferentes de otros grupos sociales, y son percibidos por los demás de igual manera. Hay diversas características que pueden servir para distinguir a unos grupos étnicos de otros, pero las más habituales son la lengua, la historia o la ascendencia (real o imaginada), la religión y las formas de vestirse o adornarse. Las diferencias étnicas son *totalmente aprendidas*; una cuestión que parece que salta a la vista hasta que se recuerda con cuánta frecuencia se ha considerado que ciertos grupos habían «nacido para gobernar», o que eran «perezosos», «carentes de inteligencia», y así sucesivamente.

#### 1.1.1.4. Asimilación

La asimilación a la cultura y al estilo de vida americanos, que recibió también el nombre de *Anglo-conformity* ha sido, en opinión de Gordon (1978), la ideología predominante sobre la inmigración en la historia de los Estados Unidos, desde la época colonial hasta la segunda mitad del siglo XX; y no siempre, aunque a veces sí, ha estado vinculada a actitudes racistas (Gordon, 1978). Es cierto que los padres fundadores (B. Franklin, G. Washington, Th. Jefferson, etc.) mostraron cierta preocupación por los efectos de una inmigración masiva en las jóvenes instituciones americanas, basadas en dos grandes logros: la democracia y el republicanismo. La llegada de muchos europeos dispuestos a mantener sus lenguas, sus costumbres y sus principios, representaba un peligro para los pilares de la nueva nación. Por otra parte, sin embargo, lo largo del siglo XIX se hicieron patentes las ventajas de la inmigración para aumentar la población de ciertos estados y territorios, colonizar el oeste, trabajar en las minas, construir los ferrocarriles y canales, y contribuir a la expansión industrial. Lo importante era que los inmigrantes se ajustaran a su nuevo país (Bajo, 2007).

Park y Burgess (1921) pensaron que el ciclo de las relaciones raciales o interétnicas pasaba por cuatro etapas: *contactos*, *competencia*, *acomodación* y *asimilación*. Gracias a la industrialización, la gente se iría moviendo de las granjas a las ciudades, allí entrarían en contacto con otras gentes, competirían con ellas en la búsqueda de empleo, se acomodarían unas a otras y finalmente se asimilarían. Algunas personas podrían quedar temporalmente atrapadas entre los viejos y los nuevos sistemas culturales, es la etapa de la «marginalidad»; pero con el paso del tiempo las diferencias y rivalidades étnicas desaparecerían y darían paso a la asimilación, entendiendo ésta como “*un proceso de interpenetración y fusión en el que unos individuos y grupos van adquiriendo los recuerdos, sentimientos y actitudes de otros individuos y grupos, y a base de compartir su experiencia y su historia se incorporan con ellos a una vida cultural común*” (Bajo, 2007:821).

#### 1.1.1.5. Multiculturalismo

Fue Kallen (1915) el que formuló serias reservas a la teoría de la «americanización» (o «anglo-conformity») en las páginas del periódico *The Nation* con dos artículos titulados «Democracy versus the Melting-Pot» (publicados el 18 y el 25 de febrero de 1915 (Gordon, 1978: 199)). Los diversos grupos étnicos de inmigrantes tienden a establecerse cada uno en una determinada área o región, constata Kallen; a preservar su lengua, su religión y sus costumbres; en definitiva, su cultura originaria. Por otra parte, aprenden inglés como lengua para la comunicación general y participan en la vida económica y política del país. Por consiguiente, América debe concebirse como una «cooperación de diversas culturas» o como una federación de culturas nacionales, en el marco de una unidad política y administrativa. Esta visión, denominada por él mismo «cultural pluralism», lejos de atender contra los históricos principios políticos americanos –como suponían los partidarios de la americanización– era una consecuencia inevitable de sus ideales democráticos y debía servir como antídoto contra cualquier ataque a la cultura de los inmigrantes y cualquier pretensión de superioridad racial (Bajo, 2007).

Para los defensores del pluralismo cultural la asimilación no es algo inevitable, como suponían Park y Burgess, ni hay razones para suponer que los grupos étnicos quieren de hecho asimilarse. Entonces habrá que concebir a la nación americana como un «mosaico cultural», donde se está desarrollando una nueva etnicidad denominada «cultura común», muy diferente tanto de la cultura original de la sociedad anfitriona como de los legados culturales de los inmigrantes (Yancey, Ericksen y Juliani, 1976).

Giménez (2003) ha reclamado la necesidad de distinguir, conceptual y lingüísticamente, el plano «fáctico» o de los hechos (lo que es: Multiculturalidad = diversidad cultural, lingüística, religiosa, etc., o interculturalidad = relaciones interétnicas, intralingüísticas, interreligiosas, etc.) y el plano «normativo» o de las propuestas sociopolíticas y éticas (lo que debería ser: pluralismo cultural, multiculturalismo, interculturalismo, etc.). Basándose en esta distinción, establece una interesante tipología de actitudes y de modelos sociopolíticos ante la diversidad cultural. Vale la pena resumir lo que afirma del pluralismo cultural y sus modalidades.

El *pluralismo cultural* (plano normativo) se basa en el principio de *igualdad* o de no discriminación (en función de la raza, la cultura, la lengua, la religión, la nacionalidad, el género...) y también en el principio (derecho) de *diferencia* o respeto y aceptación del otro. Supone, pues, la superación de todas las múltiples y sutiles formas de *exclusión* – discriminación legal y social, segregación espacial e institucional, eliminación cultural y física– y de las formas o modelos de inclusión «aparente», entre los que incluye el “asimilacionismo” y la fusión cultural (Bajo, 2007).

El pluralismo cultural puede tener dos modalidades: el *multiculturalismo* y el *interculturalismo* (Bajo, 2007). El multiculturalismo se sustenta en la cultura e historia propias, en la identidad de cada cual acentuando las diferencias; mientras que el interculturalismo incide en la relación entre las diversas culturas, identidades e historias, así como el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio culturales, buscando las concurrencias, los vínculos y puntos en común (Giménez, 2003).

Como expone Giménez (2003:14)

*El multiculturalismo aborda la diversidad, mientras que el interculturalismo trata de ver cómo construir la unidad en la diversidad.*

---

#### 1.1.1.6. Integración

Buceta (2006) arranca del término “integración”, reconociendo sus diferentes acepciones y su opacidad; constata que en el caso de la *inmigración* “*estamos ante un tema de carácter psicosocial, y desde esta perspectiva ha de enfocarse*”; se trata de formas de relación, interacción e interrelación entre personas (de la sociedad de origen y del lado de la sociedad receptora) con actitudes, deseos y conductas, que se condicionan mutuamente (Bajo, 2007). Su mayor activo consiste en el análisis de la fundamentación psicosocial de la interrelación e interacción humanas. Desde este planteamiento entiende que la integración “supone un ajuste interior del individuo paralelo al ajuste sentido con el medio y el ambiente en el que desarrolla su vida” (Buceta, 2006). Desde este enfoque, se dibuja un sentimiento de pertenencia a una sociedad política, económica, cultural o religiosa (Bajo, 2007). Buceta (2006:154) señala que “*en el proceso de integración de los ajenos hay*

*una situación intermedia necesaria y suficiente, cual es la adaptación. A los inmigrantes, inicialmente, no hay que pedirles integración, sino simplemente adaptación”.*

La integración es un proceso de gran complejidad en el que se unen dimensiones económicas, sociales, culturales, políticas, etc., muy variadas, que influyen en el mismo de una forma muy distinta, condicionada por las estrategias de unos y otros colectivos de inmigrantes, de unos y otros inmigrantes y de las propias reacciones de la sociedad de acogida ante los mismos. En este sentido, Gómez Crespo (2000) expone que la integración revela una dinámica muy particular que va más allá de la mera cuestión de trabajar o no. Para la autora, la cuestión importante a plantearse no es la de si los inmigrantes están o no integrados en la sociedad, sino que la cuestión central radica en preguntarse en el cómo se produce dicha integración, ya que como subraya Gómez Crespo, el problema de la integración no es una cuestión de grados, cuantitativa, sino una cuestión cualitativa y que se centra en la forma que adopta la integración, o para ser más exactos, la posición y el papel que pasa a desempeñar el inmigrante en el conjunto de la sociedad.

---

### 1.1.2. HISTORIA DE LAS MIGRACIONES

La historia moderna de las migraciones internacionales puede ser dividida *grosso modo* en cuatro períodos (Massey, Arango, Koucouci, Pelligrino y Taylor, 1998). Durante el *período mercantilista*, de 1500 a 1800, cantidades ingentes de personas salieron de Europa y poblaron extensos territorios de América, África, Asia y Oceanía. Las causas fundamentales de esta fuerte corriente migratoria fueron la colonización de estos continentes y el crecimiento económico durante el capitalismo mercantilista.

El segundo período, el *período industrial*, comenzó a principios del siglo XIX y se debió al desarrollo económico de Europa y a la difusión de la revolución industrial en las antiguas colonias del Nuevo Mundo. Durante esta etapa de apogeo que duró hasta 1914, salieron de Europa casi cincuenta millones de emigrantes que se dirigieron, fundamentalmente, hacia el continente americano, África del Sur, Australia y Nueva Zelanda (12 millones del Reino Unido, 10 de Italia, 5 de Alemania, 4 de Irlanda, 2 de España, 1,5 de Francia y 1,4 de

Portugal). Esta emigración europea masiva dejó, naturalmente, una marca muy pronunciada en las estructuras demográficas de los países europeos emisores, aunque los desequilibrios demográficos y sociales producidos por la emigración masiva quedaban compensados, en parte, por un nivel de fecundidad elevado. Pese a la enormidad de la cifra de emigrantes que hace que este período de la historia sea conocido como el período de las grandes migraciones transoceánicas, se trataba de un contingente bastante homogéneo en cuanto a su origen (zonas más bien rurales y más bien depauperadas de Europa), a su destino (los nuevos continentes, y muy especialmente América del Norte y América del Sur), así como en sus motivaciones (esencialmente económicas) y en sus componentes (mayoría de varones jóvenes y solteros).

Un período de *migraciones restrictivas* tuvo lugar en el período entre guerras. La Primera Guerra Mundial supuso un freno importante a las migraciones transoceánicas europeas, que tras el conflicto no volvieron a recobrar el ímpetu de la época inmediatamente anterior, entre otras cosas por la necesidad imperiosa de volver a constituir el continente devastado por la conflagración bélica. También coincidió este período de la inmensa posguerra con el famoso azote de gripe, una pandemia de enormes proporciones que pasó a la historia con el nombre de "gripe española", no por su origen sino por los estragos que produjo en nuestro país.

Aunque en los años 20 se reanudaron los flujos de expulsión, durante un tiempo los contingentes de emigrantes eran sustancialmente más reducidos. En esta reducción drástica obraron, entre otros, los factores políticos relacionados con el advenimiento de regímenes autoritarios de diverso signo en países muy relevantes del entorno europeo (Unión Soviética, 1917; Italia, 1928; Alemania, 1933, y España, 1939), que en algunos casos no sólo impedían la salida de sus ciudadanos, sino que de hecho, por motivos políticos, ofrecían incentivos a los antiguos emigrantes para que retornaran a sus países de origen.

Asimismo, muchos países receptores impusieron políticas restrictivas a la inmigración. Estados Unidos estableció las famosas leyes de cuotas en 1921, 1924 y 1927. Los europeos procedentes del sur y este de Europa no eran bien vistos, ya que no hablaban la misma



lengua, no practicaban la misma religión (protestante) y no tenían las mismas costumbres de los primitivos pobladores anglosajones. Una política restrictiva y selectiva similar fue mantenida por otros antiguos dominios británicos (Australia) y fue adoptada por la mayoría de los países de Iberoamérica.

En el orden internacional, se había creado un clima de incertidumbre y de desconfianza poco propicio para los grandes desplazamientos intercontinentales de masas. En el ámbito económico este clima encontró, como su máximo exponente, el establecimiento del sistema de cambio para las transacciones económicas conocido como bilateralismo o proteccionismo a ultranza. El inicio de la Gran Depresión paró casi por completo todo movimiento internacional en 1929, y excepto por un pequeño número de retornados, hubo poco movimiento durante los años 30. Tras la Segunda Guerra Mundial, los emigrantes ya revestían características diferentes respecto a los emigrantes de las generaciones anteriores. Se trataba muchas veces de movimientos migratorios no voluntarios, sino forzosos, y muchos de sus integrantes ya podían merecer el calificativo de refugiados políticos.

El período de la *migración postindustrial* comenzó durante los años 60 y constituyó una ruptura con respecto al pasado. Dentro de este período se pueden distinguir *dos fases*:

La primera, que abarca *desde los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial hasta los años 70*, se caracterizó por una fuerte corriente de trabajadores emigrantes procedentes de los países en desarrollo o de la periferia europea que se dirigieron hacia las zonas de fuerte industrialización de Europa occidental, Norteamérica y Australia. Es decir, en lugar de producirse una corriente migratoria desde Europa hacia las antiguas colonias, la inmigración se convirtió en un fenómeno global ya que tanto el número como la variedad de países emisores y receptores aumentó, y la oferta de inmigrantes cambió de Europa a los países en desarrollo.

Desde comienzo de los años 60, los europeos fueron perdiendo importancia en beneficio de los iberoamericanos, asiáticos y africanos en el total de emigrantes internacionales. Los

factores de tipo étnico, inspiradores de las leyes de cuotas o de otros sistemas similares, fueron sustituidos por consideraciones estrictamente laborales o de reunificación familiar. Una de las principales consecuencias de este cambio fue la denominada fuga de cerebros (*brain drain*).

Además de los países tradicionalmente receptores como Canadá, los EE.UU., Australia y Nueva Zelanda, una serie de países de Europa occidental comenzaron a atraer un número significativo de inmigrantes. El cambio vivido en Europa, que pasó de exportar a importar trabajadores fue importante ya que por primera vez las corrientes migratorias se dirigieron a países que no disponían de grandes extensiones de tierra vacía. Otra característica distintiva fue la forma en que se reclutó a los trabajadores. Debido al rápido crecimiento económico y a la escasez de mano de obra nativa, muchos gobiernos europeos reclutaron inmigrantes temporales (*guestworkers*) quienes se suponía que volverían a sus países de origen cuando las condiciones económicas que hicieron posible su reclutamiento hubieran desaparecido.

El gobierno británico, a través del programa *European Voluntary Worker*, atrajo a 180.000 trabajadores de los campos de refugiados (polacos, austriacos, alemanes y bálticos) y de Italia. Bélgica también reclutó trabajadores extranjeros justo después de la Segunda Guerra Mundial (fundamentalmente italianos que trabajaban en las minas de hierro y carbón). Francia estableció la *Office National d'Immigration* en 1945 para organizar el reclutamiento de trabajadores del sur europeo. La inmigración se vio como una solución a la escasez de trabajadores, fundamentalmente de hombres. Se podría continuar con ejemplos similares en países como Suiza, los Países Bajos, Luxemburgo y Suecia. El gobierno de la antigua República Federal Alemana estableció un sistema de reclutamiento de trabajadores con oficinas en numerosos países mediterráneos que hizo incrementar el número de trabajadores extranjeros de 95.000 en 1956 a 2,6 millones en 1973 (González, Brey, Rivilla y Herranz, 2008).

Una característica común al sistema migratorio europeo y norteamericano es que, durante los años de la posguerra, los gobiernos pusieron en marcha programas para reclutar

trabajadores minimizando su posible integración en la sociedad. Se limitaba la estancia, se promovía la segregación residencial, se restringía el derecho a traer al país a sus familiares dependientes, se limitaba el acceso a los visados permanentes y, al menos en Alemania, se impedía la posibilidad de adquirir la ciudadanía. La experiencia demostró que estas políticas restrictivas fracasaron, y en ambas regiones los trabajadores temporales de los años 50 y 60 se convirtieron en ciudadanos permanentes durante los años 70 y 80 (Castles y Miller, 1993). En las democracias de Europa occidental y de Norteamérica, pronto comenzaron a surgir las redes de emigrantes, las instituciones que promovía la inmigración clandestina, y las organizaciones que defendían los derechos de los inmigrantes.

La segunda fase coincide con *la crisis del petróleo de 1973-1974*, que al traer unos años de recesión económica dio nuevos ímpetus al proceso de transformación económica: inversiones de capital en nuevas áreas industriales, cambios en los modelos del comercio internacional, y la introducción de nuevas tecnologías. El resultado fue una segunda fase en las migraciones internacionales que afectó tanto a los países emisores como a los receptores. Durante los años 70, incluso países que tradicionalmente habían sido grandes exportadores de capital humano como Italia, España, Grecia y Portugal comenzaron a recibir inmigrantes, principalmente, provenientes del Magreb. Después de la crisis del petróleo de 1973, algunos países del Golfo Pérsico también comenzaron a recibir importantes cantidades de inmigrantes. La llegada masiva de petrodólares transformó el Golfo Pérsico en un lugar de trabajo temporal para numerosos hombres de otros países del oriente próximo. Con una tradición migratoria más débil que los países europeos, los Estados del Golfo Árabe impusieron grandes restricciones para asegurarse la permanencia temporal de los inmigrantes. No obstante, los inmigrantes son parte, en la actualidad, de la estructura económica y social de la región.

En los años 80, las corrientes migratorias internacionales se extendieron a Asia. Además de Japón, que se ha convertido en una de las mayores potencias económicas del mundo, Taiwán, Corea del Sur, Hong Kong, Singapur, Tailandia y Malasia, los conocidos como *tigres asiáticos*, alcanzaron unas tasas de crecimiento económico muy elevadas en los años 70, y durante los años 80 se convirtieron en focos de atracción humana (Colectivo Ióé, 2001).

Aquí también, los gobiernos tomaron medidas políticas para mantener el carácter temporal de estas migraciones, con el objeto de evitar posibles problemas ocasionados por la tensión racial (Macura y Coleman, 1994).

---

### 1.1.3. EL MOSAICO TEÓRICO DE LAS MIGRACIONES

Al efectuar una evaluación de la literatura académica en relación con esta materia, se tiene la impresión de que una parte de la vaguedad y la confusión procede de las características propias de los fenómenos estudiados, de los cuales se han desprendido generalizaciones a posteriori, las teorías se elaboran mucho tiempo después de haber aparecido el fenómeno. Es absurdo analizar los movimientos estacionales transfronterizos (*trabajadores golondrina*) con las mismas pautas que aquellos traslados en los que desde el comienzo se cuenta con la intención de cambiar de país de residencia (Malgesini, 1998).

Las bases teóricas que ayudan a entender las fuerzas que generan las corrientes migratorias no están todavía muy asentadas. En el momento actual no hay una sola teoría coherente sobre las migraciones internacionales. Sólo hay una serie fragmentada de teorías que han sido desarrolladas en gran medida sin relación la una con la otra.

---

#### 1.1.3.1. Las leyes de las migraciones de E.G. Ravenstein

Ravenstein era un geógrafo que pasó a la historia por sus reflexiones sobre las migraciones. Escribió dos artículos bajo el nombre *Las leyes de las migraciones* que constituyen, muy probablemente, la primera manifestación del moderno pensamiento científico-social sobre esta cuestión. Inaugura una línea de reflexión e indagación que se prolonga hasta nuestros días: la búsqueda de regularidades en los movimientos migratorios. Las leyes de las migraciones de Ravenstein siguen siendo el inevitable punto de partida de toda revisión de la literatura teórica sobre este tema.

Los puntos de carácter general que merecen ser resaltados de las doce leyes enunciadas por Ravenstein son: la detección empírica de una serie de características relativas al proceso migratorio, el predominio otorgado a las motivaciones económicas en las

migraciones, y el uso, por primera vez, del marco analítico "atracción-expulsión" (*pull-push*).

Es de destacar la contribución de Ravenstein a la observación de una serie de regularidades en los procesos migratorios, tales como su carácter escalonado y gradual, el predominio de los procesos de corta distancia y la mayor propensión a emigrar de los habitantes de las zonas rurales.

La decisión de emigrar puede ser adoptada respondiendo a factores que operan en el lugar de residencia o partida y en el de destino o en una combinación de ambos. Ravenstein utilizó por primera vez el conocido marco analítico *push-pull*. Este mecanismo atribuye las causas de la migración a la combinación de factores *push*, tales como falta de oportunidades económicas que impulsan a las personas a abandonar sus países de origen y factores *pull* que las atraen hacia las zonas receptoras (Morcillo-Martínez, 2013). En ambos polos operan factores que el actor valora como positivos o negativos, pero lógicamente, en las zonas de origen predominan los factores percibidos como negativos (*push factors*), y en el lugar escogido como destino predominan, en la percepción del migrante potencial, los factores positivos o de atracción (*pull factors*). En general, la decisión de emigrar se adopta tras comparar, consciente o inconscientemente, las ventajas y desventajas de ambos polos.

Ravenstein otorgó una especial preferencia a los factores de atracción sobre los de expulsión, sin embargo, no se puede generalizar nada al respecto, ya que la distinción nítida de unos y otros factores no siempre es posible y en la literatura disponible se encuentran tantos casos de predominio de factores *pull* como *push*.

En términos generales, la posición más sensata es la que sostiene que los factores de expulsión determinan la génesis de las migraciones y los factores de atracción su distribución entre los distintos destinos. *Push* y *pull* son los términos en torno a los cuales gira casi toda la copiosa literatura existente sobre migraciones (Arango, 1985).

Esto se evidencia en el informe “EUROPE IN FIGURES — Eurostat yearbook 2009” donde queda recogido cómo la migración está influida por una combinación de factores económicos, políticos y sociales. Esos factores pueden actuar en el país de origen de los migrantes (factores de expulsión, push factors) o en el país de destino (factores de atracción, pull factors). La prosperidad relativa económica y la estabilidad política de la Unión Europea ejercen un tirón considerable sobre los inmigrantes (Eurostat, 2009).

---

#### 1.1.3.2. El modelo espacial de George Zipf

Aunque Ravenstein observó el predominio cuantitativo de los desplazamientos cortos en los movimientos migratorios, no hizo mayores indagaciones acerca de la influencia de la distancia ni de los obstáculos entre los polos de la migración. En la literatura posterior estos factores han sido objeto de atención preferente, especialmente por parte de los geógrafos y sociólogos. Es claro que la distancia es una variable de primera importancia en las migraciones.

La formulación más clara e influyente del papel de la distancia en las migraciones es la denominada *Hipótesis  $P_1P_2/D$*  de George Zipf (1946). La hipótesis de Zipf sostiene que el volumen total de migración entre dos puntos es igual al producto de las poblaciones respectivas dividido por la distancia entre ambas. Algunos estudios empíricos han encontrado un cierto grado de validación a esta hipótesis, sugiriendo en ocasiones la aplicación de coeficientes modificantes de la distancia o población (Arango, 1985). De la abundante literatura que trata este tema se puede deducir que la tasa de inmigración de una ciudad:

- a) es directamente proporcional a su tamaño,
- b) es inversamente proporcional a la distancia que la separa de los puntos de procedencia de los inmigrantes,
- c) está afectada por el rango que ocupa ésta en la jerarquía urbana.

---

### 1.1.3.3. Las teorías de la toma de decisiones (Everett Lee)

Everett Lee (1966) estableció cuatro factores generales de los que se derivan una serie de hipótesis migratorias. Para cada decisión de emigrar habrá:

- 1) factores positivos y negativos asociados con el lugar de origen,
- 2) factores positivos y negativos asociados al lugar de destino,
- 3) obstáculos intermedios,
- 4) factores personales.

Los factores positivos y negativos del lugar de origen y de destino son las oportunidades de empleo, las condiciones de vida, el clima, la disponibilidad de facilidades de carácter cultural y de esparcimiento, la presencia o ausencia de actitudes discriminatorias,... Los obstáculos son factores que dificultan los movimientos de uno a otro lugar (barreras físicas o políticas).

En un principio los emigrantes de un área tenderán a acudir a aquel centro cuya fuerza de atracción esté menos neutralizada por la distancia, medida ésta más por el coste y dificultad de recorrerla o por el grado de desarraigo que entrañe, que por unidades físicas. La pertenencia a una misma comunidad cultural, lingüística o histórica eleva el grado de información del migrante potencial y disminuye la incertidumbre del desplazamiento, y, además, reduce los costes negativos de la migración, por lo que también modifica la distancia.

Es indudable que las migraciones tienen lugar generalmente a lo largo de rutas bien definidas. Los puntos de origen y destino no se conectan al azar, sino que existen fuertes relaciones entre ciertas áreas de origen y ciertas áreas de destino. El factor más decisivo es el llamado *stock effect*, es decir, la influencia que anteriores inmigrantes ejercen sobre los residentes en el lugar de origen con la información que transmiten sobre su experiencia migratoria.

Los factores personales, según Lee, no hacen referencia sólo a las simples características de una persona o familia (tamaño de la familia, etapa del ciclo de vida familiar,...) sino también a la sensibilidad personal, inteligencia, y conciencia de las condiciones existentes en otros lugares. Este segundo significado añade una dimensión sustancial a la teoría, ya que si los factores personales tienen que incluir los conocimientos y percepciones de un individuo, entonces los tres primeros factores del esquema de Lee siempre han de ser filtrados a través de este cuarto factor.

En realidad no hay un solo modelo de toma de decisiones sino un conjunto de ellos. Cada uno de éstos trata de averiguar de una manera u otra los procesos mentales por los que pasan las personas que deciden emigrar. Estas teorías tratan de responder a las siguientes preguntas: ¿Qué factores influyen en la gente que decide emigrar? ¿Cómo deciden las personas emigrar a un determinado lugar? ¿Por qué algunas personas deciden no emigrar?.

Las teorías de la toma de decisiones asumen dos condiciones. La primera es que los individuos son libres para tomar decisiones y, la segunda, que las decisiones que toman son decisiones racionales.

Sell y DeJong (1978) consideran que hay cuatro componentes diferentes en la teoría de la toma de decisiones: 1) disponibilidad, 2) motivos, 3) expectativas y 4) incentivos. Para que una persona tome la decisión de emigrar, primero es necesario que la migración sea posible, es decir, que haya una opción. La disponibilidad de emigrar ha de ser física (es decir, que pueda físicamente emigrar) y psicológica (que no tenga ninguna sujeción emocional lo suficientemente fuerte que le impida emigrar). El término *motivos* se refiere a las cosas que la gente valora en la vida. Los valores se aprenden a través de un proceso de socialización. Para muchas personas el éxito (sobre todo, económico) ha sido el motivo principal para emigrar. Otros motivos son la situación laboral, aspectos familiares, el acceso a la vivienda,... El tercer componente, las expectativas, hace referencia a la creencia de que la emigración les ayudará a alcanzar sus objetivos. Los incentivos son las características específicas del lugar de origen y del de destino que están relacionadas



positiva o negativamente con los objetivos de una persona. Una gran cantidad de estudios empíricos concluyen que las consideraciones económicas y familiares casi siempre están presentes entre las decisiones que llevan a los emigrantes a trasladarse a otro lugar.

---

#### 1.1.3.4. La hipótesis de la transición de la movilidad (Wilbur Zelinsky)

Los movimientos migratorios no sólo presentan determinadas regularidades espaciales, sino que también parecen estar sujetos a ciertas secuencias o transiciones en el tiempo. Esto parece ser cierto en el largo proceso de transformación histórica que conocemos con la denominación de crecimiento económico moderno. Wilbur Zelinsky (1971) percibió un paralelismo entre la movilidad de las poblaciones, los procesos de desarrollo económico y la transición demográfica. De esta observación Zelinsky formuló su conocida *Hipótesis de la transición de la movilidad*, donde sostiene que hay regularidades en el crecimiento de la movilidad de las personas durante la historia reciente.

Según este geógrafo americano, esta evolución ha tenido las siguientes fases y características:

1ª) Fase tradicional o premoderna: se caracteriza por una movilidad residencial muy pequeña, solamente relacionada con el uso de la tierra, visitas sociales, transacciones económicas, observaciones religiosas, etc. Coincide con un régimen demográfico caracterizado por una fecundidad y mortalidad elevadas.

2ª) Fase transicional temprana: fuerte éxodo rural, movimientos de colonización interior, si hay tierras disponibles; emigración exterior hacia territorios que ofrezcan posibilidades de instalación; crecimiento importante de la movilidad habitual. Esta fase, coincide con un momento de la transición demográfica caracterizado por un ligero, pero significativo, aumento en la fecundidad y un rápido descenso en los niveles de mortalidad.

3ª) Fase transicional tardía: desaceleración del éxodo rural y de la emigración exterior; cese de la colonización interior e incremento de la movilidad habitual.

Coincide con el momento de gran descenso en los niveles de mortalidad (primero de forma suave y luego muy rápida) y un descenso continuado de la fecundidad.

4ª) Fase post-transicional: fuerte aumento de la movilidad habitual (migraciones diarias ligadas al trabajo, movimientos de fin de semana o vacaciones); desaparición o debilidad del éxodo rural y de la colonización interna; importancia creciente de los movimientos *intra e interurbanos*; acogida de trabajadores extranjeros de escasa cualificación; movimientos internacionales de trabajadores de alto nivel de cualificación. Esta fase coincide con la fase de la transición demográfica, donde el descenso de la fecundidad ha terminado y comienza a oscilar de forma imprevisible a niveles moderados, y la mortalidad está estabilizada a niveles semejantes o algo inferiores a los de la fecundidad.

En resumen, se puede decir que a medida que una sociedad se moderniza se produce siempre una transición desde una situación *“estática, de movilidad física y social severamente limitada”*, a índices mucho más altos de ambos tipos de movilidad. En cualquier comunidad dada, el curso de la transición de la movilidad corre estrechamente paralelo al de la transición demográfica (Arango, 1985:20)

---

1.1.3.5. El enfoque de la teoría macroeconómica neoclásica (Lewis, Harris y Todaro)

La economía ha sido una de las ciencias pioneras en el análisis de los procesos migratorios, interesada especialmente por los mecanismos del desplazamiento de los trabajadores o del factor trabajo. El tema de la movilidad de los factores es clave dentro de la teoría neoclásica del comercio internacional. Esta teoría considera las migraciones como un simple desequilibrio, en el cual el trabajo busca equiparar su renta a través de los países (Malgesini, 1998). Mientras que los salarios sean diferentes, el modelo sugiere que las migraciones internacionales persistirán siempre que no haya restricciones por parte de los gobiernos.

Este enfoque se enriqueció a partir de las teorías del desarrollo que comenzaron a adquirir importancia a raíz de los estudios de Lewis (1954) y particularmente, de Harris y Todaro (1970). Estos autores parten de la idea de que las migraciones se producen por las diferencias geográficas en la demanda y oferta de trabajo. Aquellos territorios que poseen abundante trabajo en relación con su capital tienen un nivel salarial bajo, mientras que aquellos países que poseen recursos laborales limitados en relación con su capital disfrutaban de un nivel salarial más alto. El diferencial de salarios que resulta es el que provoca que los trabajadores del primer país emigren al de ingresos más elevados, como producto de una actitud y una decisión individuales de maximización de ingresos. Como resultado de este movimiento, la oferta de trabajadores disminuye y los salarios aumentan en los países con capital escaso, mientras que la oferta aumenta y los salarios caen en los más ricos, llegando por fin a un equilibrio. De esta forma, las migraciones internacionales son presentadas en un contexto de mercados de trabajo similares en cuanto a los aspectos normativos, salarios flexibles y movilidad plena de los factores que jamás se encuentra en el mundo real.

---

#### 1.1.3.6. El enfoque microeconómico neoclásico (Todaro)

Debido a este desajuste evidente, el mismo Todaro (1989) revisó parcialmente su teoría con un enfoque microeconómico, a partir del estudio de las migraciones rural-urbanas: ya no se trataba del atractivo del salario real, sino de las expectativas salariales de los migrantes. De esta forma intentaba explicar la persistencia de dichos flujos del campo a la ciudad, aún en época de fuerte desempleo urbano. En su trabajo publicado en 1989, Todaro destacaba tres sectores (el doméstico rural, el doméstico urbano y el extranjero) que interactuarían como opciones alternativas dentro del marco de decisiones del potencial emigrante.

En este modelo, los individuos racionales deciden emigrar porque los cálculos del coste-beneficio que realizan les llevan a esperar unas ganancias netas positivas del desplazamiento a otro lugar. Las ganancias netas en cada período futuro son estimadas tomando las ganancias observadas correspondientes a los individuos que en el país de

destino tienen su misma preparación técnica y multiplicándolas por la probabilidad de obtener un trabajo allí, para así deducir las ganancias esperadas en el país de destino. A estas ganancias esperadas hay que restar las ganancias que uno espera obtener en su comunidad o país de origen y el coste de emigrar (viaje, tiempo dedicado a la búsqueda de trabajo, coste psicológico, etc.).

---

#### 1.1.3.7. La nueva teoría económica de la migración (Stark y Bloom)

En los últimos años ha surgido una nueva visión económica de la migración que desafía muchas de las suposiciones y conclusiones de la teoría neoclásica. Sus dos máximos exponentes son los investigadores Oded Stark y David Bloom (Stark y Bloom, 1985). Una de las ideas claves de esta nueva teoría es que las decisiones de emigrar no son tomadas por las personas de forma individual, sino por unidades mayores (familias, hogares,...) cuyos miembros actúan colectivamente no solamente para maximizar los ingresos esperados, sino también para minimizar riesgos asociados con una variedad de fallos del mercado. La nueva economía de la migración sostiene que la migración internacional tiene su origen en los fracasos en otros mercados que amenazan el bienestar material de las familias y crean barreras a su progreso económico.

A diferencia de los individuos, las familias pueden disminuir el riesgo de perder su nivel de vida diversificando los recursos familiares (por ejemplo, el trabajo). Mientras algunos miembros de la familia pueden ser asignados a actividades de la economía local, otros pueden ser enviados a los mercados de trabajo extranjeros donde los salarios y las condiciones de empleo se correlacionan negativamente con los de la economía local. En el caso de que las condiciones de la economía local empeoraran y el trabajo disponible no fuera suficiente para proveer los ingresos necesarios, la familia puede confiar en las remesas de dinero de los miembros que han emigrado para trabajar en el extranjero.

En los países desarrollados, el riesgo de perder el nivel de ingresos se minimiza generalmente con la contratación de algún tipo de seguro o a través de programas públicos, pero en los países en vías de desarrollo estos mecanismos institucionales son

inaccesibles para las familias pobres o, lo que es más probable, no existen. Esta situación incentiva a las familias a diversificar los riesgos mediante la emigración (Massey et al., 1998).

Los defensores de esta teoría proponen varios ejemplos de los sectores económicos donde se comprobaría cómo la diversificación de los miembros de la familia, hogar o cualquier otra unidad superior al individuo, ayuda a reducir los riesgos. Los seguros agrícolas, los mercados de futuros (ajuste de precios), los seguros de desempleo y el mercado de capitales no funcionan o, a veces, ni siquiera existen en los países en vías de desarrollo. La única manera de paliar la ausencia de los servicios que proveen estos sectores es a través de la diversificación que propicia la emigración al extranjero de algunos miembros.

Una de las ideas fundamentales que diferencian a esta teoría de la neoclásica es que no considera los ingresos como un bien homogéneo. Es decir, a las familias les importa de dónde vienen los ingresos y, por lo tanto, les interesa diversificar las fuentes de los mismos, aunque esta diversificación no represente, necesariamente, un incremento de aquéllos.

Esta nueva teoría económica de la migración también cuestiona la idea de que el ingreso tiene un efecto constante en la función de utilidad de un individuo. Es decir, un incremento en los ingresos de una determinada cantidad, según esta teoría, no significa lo mismo para todas las personas. Según esta concepción, las familias envían trabajadores al extranjero no sólo para mejorar los ingresos en términos absolutos, sino también para aumentar los ingresos respecto a otras familias. Por lo tanto, la probabilidad de emigrar aumentará cuando crezcan los ingresos en las demás familias del entorno social donde se desenvuelve el potencial migrante (Massey et al., 1998).

---

#### 1.1.3.8. La teoría del mercado de trabajo fragmentado (Piore)

Como crítica a la argumentación neoclásica, a finales de los años 70 apareció una aportación que se conoce como la teoría del mercado dual, que sostiene que, al margen de las motivaciones que guían las decisiones de los migrantes, las migraciones internacionales

se producen por la demanda intrínseca de las sociedades industriales modernas. Según Piore (1979) las migraciones no se generan por los factores de expulsión en los países emisores, sino por los factores de atracción en los receptores, que experimentan una necesidad crónica e inevitable de trabajadores extranjeros.

Según esta teoría, los salarios no reflejan sólo la situación de la oferta y la demanda de determinados trabajadores sino que también confieren al trabajo un prestigio inherente. Como resultado, los salarios que ofrecen los empresarios no responden libremente a la oferta de trabajadores. Hay una serie de expectativas sociales y mecanismos institucionales (acuerdo con sindicatos, regulaciones burocráticas, etc.) que se encargan de que los salarios se correspondan con la jerarquía de prestigio que la gente percibe y espera de un trabajo.

Si los empresarios quisieran atraer trabajadores para ocupar puestos de baja preparación que ocupen las posiciones bajas de la jerarquía laboral, no lo podrían hacer simplemente aumentando los salarios, ya que esto enturbiaría las relaciones sociales establecidas entre prestigio y remuneración. Si se aumentaran los salarios en los trabajos más bajos de la jerarquía habría fuertes presiones para aumentar los salarios en la misma proporción en los otros niveles, produciendo lo que se conoce como *inflación estructural* (Massey et al., 1998). Los empresarios desarrollan incentivos para reclutar trabajadores, mientras mantienen constantes los salarios. Los salarios de menos nivel en las sociedades receptoras no suben en respuesta al descenso en la oferta de trabajadores inmigrantes, sino que están constreñidos por medio de mecanismos sociales e institucionales; es decir, no son susceptibles a los cambios en la oferta y la demanda. Sin embargo, estos salarios más bajos pueden caer como consecuencia de un aumento en la oferta de trabajadores, dado que los mecanismos mencionados no evitan esta caída, sino sólo la subida.

Las jerarquías ocupacionales son también muy importantes para la motivación de los trabajadores, ya que la gente trabaja no sólo por los ingresos, sino también para mantener un prestigio dentro de la sociedad. Pero hay un problema inevitable y es que el nivel más bajo de una escala social no se puede eliminar del mercado de trabajo. Lo que los

empresarios necesitan son trabajadores que vean los trabajos más bajos (desde el punto de vista social) simplemente como un medio para obtener dinero. Por una serie de razones, los inmigrantes satisfacen esta necesidad (por lo menos al principio de su etapa migratoria). La mayor parte de los inmigrantes buscan ganar dinero para mejorar su prestigio y su situación económica en sus países de origen (Massey et al., 1998).

Piore desarrolló su teoría para el caso de Estados Unidos en los años 70. Si se aplicara el enfoque a otras regiones tendríamos que considerar también la cuestión de la economía sumergida. Desde los años 80 en adelante, la persistente y creciente inmigración ilegal a Europa meridional llamó la atención a varios autores sobre el peso de la economía sumergida como factor de atracción de un segmento de mano de obra que se inserta en la estructura laboral más baja (trabajos que son despreciados por los nativos, especialmente en aquellos países donde los trabajadores han experimentado un fuerte proceso de ascenso social). Los trabajadores inmigrantes ilegales serían necesarios para sectores determinados de la economía de muchos países comunitarios, entre ellos, España, Portugal, Grecia e Italia.

#### 1.1.3.9. La perpetuación de los movimientos internacionales: las teorías de las redes de contactos, de las instituciones y de la causación acumulativa

Los movimientos migratorios internacionales pueden empezar por una variedad de razones (económicas, políticas,...), pero las condiciones que los activan pueden ser diferentes de aquéllas que permiten que dichos movimientos se perpetúen a lo largo del tiempo y entre determinadas regiones. Una serie de teorías intentan explicar por qué se mantienen ciertas corrientes migratorias.

Las redes de migrantes son conjuntos de vínculos interpersonales que conectan a emigrantes, antiguos emigrantes y no migrantes en su área de origen o de destino a través de los lazos de parentesco, amistad y comunidad de origen. La teoría de las redes de contacto defiende que, una vez iniciados los primeros movimientos migratorios, se establecen unos vínculos que aumentan la probabilidad de nuevas migraciones, porque

rebajan el coste y el riesgo de emigrar al lugar donde ya ha emigrado un familiar, un amigo o vecino del pueblo. Las conexiones de la red constituyen una forma útil de capital social que la gente utiliza para acceder al empleo de extranjeros y a salarios altos.

El efecto de los vínculos sociales sobre las tasas y probabilidades de emigración ha quedado convincentemente demostrado por muchos análisis que utilizan una variedad de metodologías y de conjuntos de datos. Los estudiosos de la migración histórica entre Europa y Estados Unidos han reconocido durante mucho tiempo un "efecto de la familia y los amigos" ya que la concentración de grupos de una nacionalidad particular en ciertas ciudades o regiones aumenta bruscamente la probabilidad de que migren allí otros miembros del mismo grupo. Massey y García España (1987) usaron una muestra nacional de comunidades rurales mexicanas para demostrar que la probabilidad de emigración a Estados Unidos aumentaba en gran medida si se vivía en una familia en cuyo seno alguien tuviera experiencia migratoria previa o en una comunidad de la que una gran proporción de miembros hubiera estado en los Estados Unidos.

Los primeros emigrantes sirven de apoyo para la búsqueda de empleos, para acceder a un alojamiento, para solventar problemas administrativos, etc. Incluso, los primeros emigrantes pueden pagar los pasajes de las personas que dejaron atrás para que se animen a emigrar.

La teoría de las instituciones sostiene que, una vez que han comenzado las migraciones internacionales, surgen instituciones privadas y organizaciones no gubernamentales que intentan ayudar a aquellas personas que quieren entrar en un determinado país y que se ven impotentes por el número limitado de visados que conceden los gobiernos.

Según Myrdal (1959) cada acto de migración altera el contexto social de tal manera que hace más probable los movimientos migratorios posteriores. Es lo que él definió como "causación acumulativa". La causación acumulativa se refiere a la tendencia de la migración internacional a continuar indefinidamente en el tiempo, con independencia de las condiciones que la provocaron originalmente (Malgesini, 1998). Se interpreta la



migración como un fenómeno principalmente dinámico (Massey, Arango, Graeme y Pelegrino, 1998)

La gente puede estar motivada para emigrar no sólo con el fin de aumentar sus ingresos absolutos, sino también para mejorar sus ingresos en relación con las de otras familias en sus grupos sociales de referencia. Cuando la gente ve que las familias que tienen algún miembro en el extranjero mejoran económicamente, se animan a considerar la emigración. A través de las remesas de dinero, los emigrantes modifican el status socioeconómico donde se toman las decisiones sobre la migración futura. Si las remesas de dinero extranjero permiten a las familias de los migrantes situarse al mismo nivel o por encima de otros, a medida que ganan posiciones en la distribución de la renta, la privación relativa de las familias que están por debajo aumentará y verán multiplicada la probabilidad de enviar trabajadores al extranjero (Massey et a., 1998).

Algunos investigadores han sostenido que la desigualdad en la propiedad local de la tierra constituye otro mecanismo por el cual la causa de la migración es acumulativa. Muchos estudios sugieren que la tierra es un importante objetivo del gasto de los emigrantes internacionales, un activo en el que invierten cuando consiguen tener remesas. Sin embargo, en la mayoría de las comunidades, la base de la tierra disponible es muy limitada y la demanda inducida por la migración lleva a un rápido encarecimiento de los precios de la misma. Esto fomenta a su vez la emigración, ya que hay más campesinos que no tienen acceso a la tierra por los elevados precios (Malgesini, 1998).

Cuanto más común se hace la emigración en una determinada comunidad, más van cambiando los valores y las percepciones culturales de tal manera que aumenta la probabilidad de una futura emigración (Massey et al., 1998).

#### 1.1.4. GEOPOLÍTICA DE LA MIGRACIÓN MÁS VULNERABLE

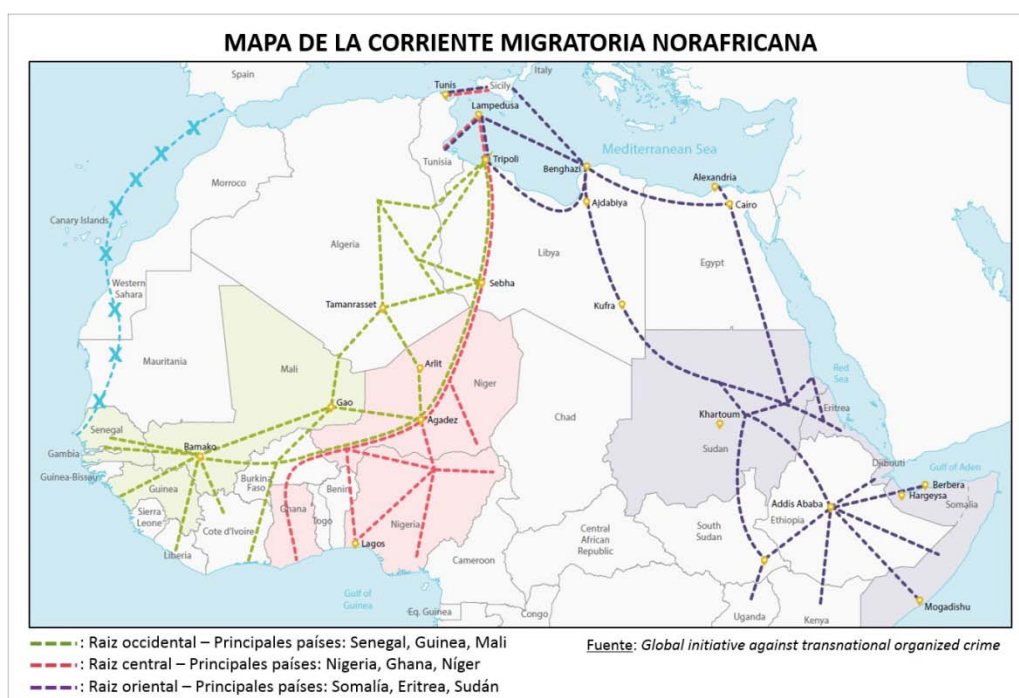
Más de 700 desaparecidos en el mar Mediterráneo (algunos medios hablan de hasta 900 personas) es el saldo del naufragio del pequeño barco que volcó cerca de la costa de Libia en abril de 2015, cuando trataba de alcanzar la isla de Lampedusa, el punto más al sur de Italia (Fundación Avina, 2015).

Esta tragedia pone en relieve la situación extrema de las condiciones por las que pasa el migrante durante su trayecto en busca de una mejor vida. Precariedad que lo expone a una muerte absolutamente evitable, pero que lo expone además a ser víctima de discriminación, agresiones físicas, abusos sexuales, secuestros, extorsiones, maltrato por parte de civiles y autoridades o incluso a ser reducido a la esclavitud (Fundación Avina, 2015).

Las condiciones socioeconómicas de las personas obligadas a migrar -por la imposibilidad de sobrevivir en sus comunidades de origen- facilita aún más el trabajo de quienes se dedican a enriquecerse con la desgracia ajena ante la pasividad, el desinterés o la simple falta de operatividad de los gobiernos que deberían velar por los derechos y el bienestar de todas las personas que circulan o desean circular por su territorio.

El abuso y la explotación de los flujos migratorios en condiciones de precariedad es una tragedia que afecta por igual a todas las regiones del mundo donde un país con alto grado de desarrollo económico se encuentra físicamente cerca de otros países con bajos ingresos per cápita. En este sentido, el fenómeno migratorio del norte de África es muy similar al flujo humano que recorre Centroamérica con destino a los Estados Unidos principalmente (Fundación Avina, 2015).

Pobreza, discriminación y guerras en sus países de origen, junto al deseo de una mejor vida, son las principales causas de los flujos migratorios africanos. A esto se suma la superpoblación de ciertas regiones del continente (África tiene un índice de crecimiento poblacional superior al 2%, el más alto del mundo), el desempleo y la desigualdad en la distribución de la riqueza.



**Ilustración 5. Mapa de la corriente migratoria norafricana. Fuente: Fundación AVINA**

Respecto de su origen, el flujo africano tiene 3 orígenes principales, uno que proviene del extremo occidental el continente, donde los principales países contribuyentes a la corriente migratoria son Senegal, Guinea y Mali. El segundo que se origina en la región central y se compone mayoritariamente de personas de Nigeria, Ghana y Níger. El tercero que se inicia en el noreste y el cuerno africano e incluye a Somalia, Eritrea y Sudán (Fundación Avina, 2015).

Estas tres corrientes tienen vías de tránsito hacia Europa a través de todos los países con costa sobre el Mediterráneo, pero convergen principalmente en tres de ellos: Argelia, Libia y Egipto. Por desgracia, la debilidad institucional de países como Libia y Egipto (a consecuencia de la primavera árabe) favoreció enormemente la aparición y consolidación de las redes y organizaciones criminales que impulsan el tráfico humano aprovechando su estratégica ubicación geográfica (Fundación Avina, 2015).

El destino final de los migrantes -Europa- se alcanza principalmente a través de Italia, y en segundo término de España y Grecia. En total, se estima que unas 219.000 personas migraron desde África durante el año 2014.



**Ilustración 6. Mapa de la corriente migratoria centroamericana. Fuente: Fundación AVINA**

La ruta del corredor migratorio centroamericano se origina en El Salvador, Honduras, Nicaragua y Guatemala, transita por México y termina en varios puntos de los más de 1.800 km que comprende la extensa frontera seca entre este país y los Estados Unidos. De acuerdo con un estudio del Banco Mundial, el corredor migratorio México – Estados Unidos es el más grande del mundo. Solo en 2010, transitaron por esta zona más de 11,6 millones de personas.

Existen no obstante particularidades que deben ser tomadas en cuenta. En la región no toda la migración tiene por destino los Estados Unidos. Se produce también el fenómeno de la migración intrarregional. Por ejemplo, mientras Estados Unidos es el principal destino para los salvadoreños, guatemaltecos y hondureños, para el caso de los nicaragüenses son Costa Rica, Panamá y El Salvador. Por lo tanto, la región

mesoamericana, en el marco de las migraciones, es una región expulsora, de tránsito, de destino y retorno al mismo tiempo, lo cual hace más complejo el análisis y la forma de cómo abordarlo (Fundación Avina, 2015).

#### 1.1.5. LAS CONSECUENCIAS DE LAS MIGRACIONES

Cuando la gente cambia de manera permanente de lugar de residencia, sus vidas se ven afectadas de alguna manera. Además, la comunidad que abandonan y aquélla en la que entran también se ven afectadas. Cuando estos movimientos migratorios se producen de forma masiva, la sociedad en su conjunto se ve afectada. Como hay muchas clases de migraciones, no es fácil lograr una generalización que recoja las consecuencias de las mismas. Estas consecuencias pueden ser analizadas desde distintos puntos de vista: individual, social, demográfico, económico, político, etc. Asimismo, el enfoque puede realizarse desde las regiones de origen o desde las de destino.

##### 1.1.5.1. Las consecuencias demográficas: Crecimiento poblacional, estructura por edad, composición étnica, fecundidad y nivel educativo

*Tamaño y crecimiento de la población.* Las migraciones internacionales aumentan el tamaño y la tasa de crecimiento de las poblaciones receptoras y disminuyen la de los países de origen. Este proceso, además de tener un efecto directo claro sobre el tamaño de las poblaciones de los países afectados por el flujo migratorio, también tiene un efecto indirecto motivado por las características demográficas de las personas que migran. Como se verá más adelante, los emigrantes normalmente son gente joven en edad de procrear. Esto supone que la población receptora no solamente aumenta su población por la ganancia neta de su flujo migratorio, sino por los hijos que engendran la población joven de inmigrantes. Por el contrario, los países emisores ven envejecer la estructura de su población con las consecuencias consiguientes sobre las tasas brutas de mortalidad (que aumentarán) y de natalidad (que disminuirán). Por lo tanto, la tasa de crecimiento de la población de los países emisores se reducirá no solamente por la pérdida neta de efectivos

sino también por el impacto que ello tiene sobre la estructura de la población. Lo contrario es válido para los países receptores. Por ejemplo, en los Estados Unidos, si desde 1950 no se hubieran producido migraciones la población en el año 1995 hubiera sido de 225 millones en lugar de 263.

En el ámbito mundial, evidentemente, la inmigración supone básicamente una redistribución de la población, y no un incremento absoluto de la misma. De hecho, el que los niveles de fecundidad de los inmigrantes que llegan a los países desarrollados tiendan a disminuir facilita la reducción de la tasa de crecimiento de la población mundial.

*La estructura por edad de la población.* Desde el punto de vista de los países receptores, una de las características demográficas que más interesa conocer de los inmigrantes es su estructura por edad. Como se verá más adelante, los inmigrantes permiten suavizar las cargas a la seguridad social de los trabajadores nativos en las sociedades occidentales envejecidas. Como ha sido común entre los inmigrantes de otros tiempos, los inmigrantes contemporáneos son típicamente adultos jóvenes (de 15 a 34 años), al comienzo de sus vidas laborables. Las razones por las que los inmigrantes se concentran en estas edades son fáciles de entender. Comparado con una persona mayor, un joven tiene delante un gran número de años en los que puede ganar lo suficiente para recuperar el coste de la inversión hecha en el transporte y en el aprendizaje y adaptación al nuevo país. Normalmente, una persona de edad avanzada ya ha realizado en su país una serie de inversiones (desarrollo de una red social de contactos personales, casa, trabajo, etc.) que le permite una vida más fácil (Muñoz, 2012).

*Impacto sobre la composición étnica.* No todos los grupos étnicos tienen las mismas probabilidades de emigrar en los países en vías de desarrollo. La selección étnica puede tener un importante impacto en la población que no emigra. Un ejemplo sería el Líbano. A lo largo de este siglo, los libaneses de origen cristiano han tenido una mayor tendencia a emigrar que los de origen musulmán. Esto, junto a un nivel de fecundidad más bajo de la población cristiana, ha provocado que los musulmanes sean en la actualidad la población mayoritaria, lo que ha traído importantes conflictos políticos.

La mayor parte de los países desarrollados receptores de inmigrantes son de origen europeo, de raza blanca y de tradición judeocristiana. La mayoría de inmigrantes proceden de Asia, África e Iberoamérica, es decir, tienen un color de piel distinto (amarillos, negros, morenos) y, muchos de ellos, de tradición religiosa musulmana, budista o hindú. Evidentemente, cuando estas personas llegan a los países occidentales ocasionan un impacto cultural considerable. Este impacto todavía es mayor si se reúnen en determinados barrios o áreas, como sucede en numerosas ciudades con los barrios de chinos, cubanos (Florida), mexicanos (California y Texas) o magrebís (París). Además de este impacto directo sobre la sociedad de acogida, el hecho de que los inmigrantes mantengan, al menos durante un tiempo, costumbres y valores referentes a la reproducción semejantes a los de sus países de origen, hace que sus tasas de fecundidad sean mayores que la población autóctona con lo que, poco a poco, van aumentando su tamaño relativo.

*Comportamiento reproductivo.* Interesa conocer el comportamiento reproductivo de los inmigrantes por varias razones. Aunque los padres son quienes tienen que costear la mayor parte de los gastos que conlleva la crianza de sus hijos hasta que éstos sean miembros productivos de la sociedad, parte de ese coste recae sobre la sociedad, fundamentalmente a través de los gastos en educación. Una tasa de fecundidad en la población inmigrante más elevada que entre los nativos lleva a muchos a preocuparse sobre los efectos que el cambio en la composición racial y en la homogeneidad cultural pudiera traer en las sociedades de acogida (Simon, 1989).

El que los inmigrantes tuvieran unas tasas de fecundidad más elevadas que los nativos parece ser que fue la norma en las sociedades avanzadas en el pasado. Sin embargo, los datos más recientes parecen no corroborar este modelo. En los Estados Unidos, según los datos del censo de 1980 (Simon, 1989), sólo había una pequeña diferencia en el nivel de fecundidad de las mujeres nativas y las nacidas en el extranjero. Mientras las mujeres de origen cubano tenían una fecundidad más baja que las nativas, entre el resto de las mujeres de origen hispano la fecundidad era más elevada.

*Nivel educativo.* El nivel educativo y ocupacional de la población inmigrante es otro aspecto de gran interés para las sociedades receptoras por el impacto que pudieran tener en el nivel de vida. El nivel educativo y la preparación técnica influirán, sin duda, en su futuro nivel de ingresos, que a su vez repercutirá en la cantidad de transferencias monetarias que harán a la sociedad en su conjunto. La capacitación de los inmigrantes tiene también otros efectos que, aunque sean difíciles de documentar, son muy importantes: la cantidad de innovación que pueden realizar en distintas áreas, las enseñanzas que pueden realizar a compañeros de trabajo,...

Una creencia muy común es pensar que los inmigrantes son pobres, en el sentido de que apenas tienen *capital humano* en forma de educación. Sin embargo, esto no es del todo cierto. Los migrantes contemporáneos tienen una distribución bimodal con relación a los nativos. Por ejemplo, según los datos registrados en los Estados Unidos durante los años 80, el porcentaje de población inmigrante con menos de 5 años de educación primaria era superior al de la población nativa, pero también era mayor la proporción de aquéllos que tenían cuatro o más años de estudios universitarios (Simon, 1989).

Otra manera de medir la "calidad" de los inmigrantes es de acuerdo con su nivel de ingresos, que es un indicador de su capacidad productiva. Según Chiswick (1979), los inmigrantes, después de unos años residiendo en los Estados Unidos, obtienen mayores ingresos que los nativos.

---

1.1.5.2. Las consecuencias sociales: Guetos, asimilación, integración, inserción, delincuencia y fuga de talentos

*Guetos.* Muchos oponentes a la inmigración arguyen que los inmigrantes no se adaptan a la sociedad que les recibe. Los inmigrantes tienden a concentrarse en ciertas áreas geográficas y en trabajos específicos. Puesto que normalmente necesitan el apoyo de familiares y compatriotas, los barrios donde abunda la gente de su etnia les sirven como primer enclave para su adaptación económica y cultural. Este tipo de concentración de la población de origen extranjero es visto por muchos nativos como una forma de



inadaptación. Sin embargo, las evidencias históricas ponen de relieve que las concentraciones residenciales étnicas tan sólo son pasos iniciales que realiza la primera generación para integrarse en la sociedad a la que emigran (Muñoz, 2012). La mayoría de las investigaciones coinciden en señalar que la asimilación es un proceso generacional. A los inmigrantes que llegan como adultos les suele costar aprender el idioma del nuevo país que les acoge y muchos de ellos mantienen contactos con sus culturas de origen. Por el contrario, las segundas generaciones, incluyendo los inmigrantes que llegan como niños o adolescentes, terminan por comportarse, hablar y parecer como los jóvenes de los países de acogida. Normalmente, las segundas generaciones tienden a dispersarse y no restringen sus residencias a los barrios donde abundan las personas de su misma etnia.

*Asimilación, integración e inserción.* El tema más de fondo en torno a las migraciones en Occidente radica en que hoy en día la mayor parte de los inmigrantes procede de los países más pobres del mundo, y esto trae consigo, en gran escala, los problemas de inadaptación física, psicológica y social que todo movimiento horizontal entraña. Por otra parte, los argumentos de tipo económico suelen encubrir la grave cuestión del rechazo de los inmigrantes, lo cual ha propiciado, en los últimos años, el surgimiento de nacionalismos excluyentes (en Francia, Alemania y Estados Unidos, por ejemplo), que van asociados a brotes periódicos de violencia que reflejan *racismo* (discriminación por motivo de la raza) y *xenofobia* (odio hacia los extranjeros), males que no han sido erradicados del mundo desarrollado a pesar de los grandes logros sociales de la modernidad. Debido a todo esto, la inmigración, como se ve, es un ámbito en torno al cual las personas y las naciones todavía tienen que superar muchas barreras y opacidades heredadas de épocas históricas más oscuras en el caminar de la humanidad hacia el verdadero progreso y hacia el verdadero cambio social.

Como parte de ese caminar, al margen de los procesos de inadaptación y de discriminación, ya comentados, los inmigrantes suelen ser objeto de un triple proceso, que invariablemente entraña la asimilación, la integración o la inserción en la comunidad de acogida. El término *asimilación*, según el *Diccionario de sociología* de Giner, Lamo y Torres (1998), describe el proceso por el que una persona o grupo se incorpora a otra cultura

(generalmente dominante), adoptando su lengua, valores, normas y señas de identidad, al tiempo que va abandonando su propio bagaje cultural. Describe el fenómeno mediante el cual el inmigrante se convierte en una parte indisoluble del conjunto mayoritario, en el cual se funde completamente, hasta el punto de perder su propia identidad originaria. La Sociología asemeja este concepto al de la aculturación, según la cual el grupo minoritario, con el tiempo (dos o tres generaciones), llega a perder hasta los últimos elementos esenciales de su herencia cultural, que suelen ser la memoria colectiva y las creencias religiosas, las costumbres y las tradiciones, el folklore y la lengua.

Mesa y Sánchez (1997) definen este hecho como absorción de la minoría por el grupo dominante, de modo que el primero se confunde con el segundo perdiendo su identidad, su lengua, sus hábitos alimenticios e incluso su religión.

Este fenómeno de asimilación de inmigrantes ha sido muy fuerte en algunos países de Occidente, como por ejemplo en Estados Unidos -el famoso *meltingpot*- (Jimenez y Borja, 2000). La asimilación es beneficiosa, a la larga, para el país de acogida, por cuanto evita las asperezas y los conflictos derivados de la diversidad étnica, pero no pocos científicos sociales la consideran reprobable, ya que el precio que tiene que pagar el inmigrante para conseguir la seguridad económica y la paz social en su nuevo entorno es muy elevado desde el punto de vista de la pérdida de raíces, identidad y riqueza personal y cultural.

Por su parte, el concepto de integración hace referencia al fenómeno por el cual los inmigrantes llegan a participar en las actividades y a adherirse al conjunto global de los valores del grupo mayoritario de la comunidad de acogida, pero sin llegar a tener que realizar el sacrificio de su propio origen o de su propia identidad. Este proceso es entonces mucho menos intenso que el de la asimilación, por cuanto el inmigrante no llega a renunciar, con el paso del tiempo, a su propia cultura, sino que compagina su pertenencia a esa cultura con la participación en muchos de los valores de la cultura del país de acogida. Logra igualmente la seguridad económica y la paz social, pero ya no en completa consonancia con la sociedad que le rodea hasta el punto de fundirse en ella (Miranda, 2003), como en el caso de la asimilación, sino guardando no pocos elementos de su propia

identidad, normalmente aquéllos que no entran en conflicto con los rasgos básicos de identidad del grupo mayoritario. Este fenómeno de la integración (un proceso que haya un punto histórico culminante en el proceso de integración racial en los Estados Unidos en los años 50 y 60) es también típico de muchos países del entorno occidental y más propiamente europeo, donde los inmigrantes siguen manteniendo muchos rasgos de su propia identidad a la vez que van siendo integrados más plenamente en la comunidad.

Hasta cierto punto, la asimilación y la integración se confrontan al fenómeno de la inserción. La inserción se refiere al caso de inmigrantes que no abandonan prácticamente ningún elemento de su identidad ni los usos propios de su país de origen, sino que mantienen a toda costa sus tradiciones y su estructura mental y social en el país de acogida, para con ello intentar negociar los términos de su *presencia* en esa sociedad. Esta negociación se lleva a cabo sobre la base de la reivindicación de un cierto número de derechos específicos de las minorías étnicas, religiosas, lingüísticas y raciales, y no suele hallarse libre de polémica, controversia o conflicto. En sentido estricto, se puede decir que de algún modo estos grupos de inmigrantes no llegan, ni con el tiempo, a pertenecer realmente a la sociedad de acogida, sino que, simplemente, están introducidos (insertados) en ella físicamente, y no pocas veces enfrentados con ella, a pesar de que también, en muchos casos, han logrado un cierto grado de seguridad económica y de paz social. Éste es el caso típico, por ejemplo, de los turcos en Alemania y, más llamativo, el de los distintos grupos islámicos en Francia y en otros países europeos, en torno a los cuales gira la mayor parte de la problemática de la inmigración en Europa hoy en día.

*Delincuencia.* Probablemente, ningún aspecto sea tan sensible, problemático y peor interpretado que el tema de la inmigración y su relación con la delincuencia. El que los inmigrantes contribuyan a aumentar los niveles de criminalidad es una preocupación recurrente en todos los países receptores.

Medir los efectos de la inmigración sobre la tasa de delincuencia no es una tarea sencilla. No hay muchos estudios realizados sobre este tema, pero los existentes no perciben una asociación clara entre ambas. Kindleberger (1967) hizo un estudio sobre la criminalidad en

Europa desde la Segunda Guerra Mundial y concluyó que no había una evidencia estadística que sugiriera una mayor tasa de criminalidad entre los inmigrantes.

Los inmigrantes tienen problemas de asimilación y aculturación que la mayoría de los nacionales de un país no encuentran y aquellos tienden a agruparse en barrios desorganizados caracterizados por circunstancias estructurales que a menudo están asociadas con la delincuencia, tal y como pobreza, heterogeneidad étnica, y la preponderancia de jóvenes varones. Sin embargo la mayoría de los estudios empíricos realizados en el siglo XX han documentado que los inmigrantes típicamente se encuentran infrarrepresentados en las estadísticas oficiales sobre delincuencia (Martinez y Lee, 2004).

*Fuga de talentos.* Existe preocupación por los efectos que puede tener sobre los países en vías de desarrollo el que buena parte de su población cualificada emigre a los países desarrollados de Europa, Norteamérica y Australia. A este proceso se le conoce con el término de *brain drain*. La problemática del *brain drain* se conforma como uno de los grandes obstáculos sobre los que tropiezan las economías subdesarrolladas. Este grupo de naciones generan recursos humanos altamente cualificados; pero al ofrecer un contexto en que se evidencia, fundamentalmente, la falta de un vínculo que estreche al sistema educativo con la oportunidades y características propias del mercado laboral doméstico, surge una tensión estructural que motiva la decisión de emigración de estas personas que resultarían claves para el crecimiento y la expansión de estas sociedades.

No existe unanimidad en el análisis de las consecuencias de este fenómeno. Hay quienes piensan que esto supone una pérdida importante del enorme esfuerzo en educación que hacen los países en desarrollo por formar a parte de su población. Otros, sin embargo, consideran que sólo unos pocos profesionales emigran, por lo que no suponen un perjuicio importante a la economía de sus países, especialmente cuando muchos de ellos no pueden emplearse en sus países de origen. Los primeros modelos sobre la fuga de cerebros resaltaban los efectos perjudiciales que tenía este tipo de emigración sobre el bienestar de las personas que permanecía en sus países de origen. La visión tradicional señalaba que la “fuga” de los trabajadores más cualificados generaba efectos externos negativos.

Concretamente sobre la presión fiscal de los que se quedan atrás, ante la salida de los trabajadores que más contribuyen a los presupuestos públicos. Asimismo, se ha señalado que la salida de los trabajadores más cualificados puede impactar “*negativamente en la productividad y los salarios de los menos cualificados cuando hay complementariedades en la producción, aumentando la desigualdad interna*” (Cardosa, 2006:267).

Un análisis exclusivamente individual considera la emigración de las personas cualificadas desde la perspectiva de los beneficios que le reporta al productor de conocimientos, es decir, el científico. Desde el punto de vista de la sociedad, la salida masiva de profesionales cualificados supone una pérdida desde el punto de vista de los conocimientos que pudieran ser utilizados en el país de salida, y un beneficio para los países que les reciben, que, sin invertir apenas nada en la formación de estas personas, se aprovechan de sus conocimientos.

#### 1.1.5.3. Las consecuencias económicas: Empleo, ingresos y remesas de dinero, cargas fiscales

En los últimos años han proliferado importantes estudios sobre los efectos económicos de la inmigración sobre los países receptores. Uno de los primeros estudios de este tipo fue el llevado a cabo por Isaac (1947), *The economics of migration*, donde se recoge lo escrito sobre este tema en las décadas anteriores. Desde entonces, los estudios económicos sobre las migraciones han pasado por una importante transformación. Los problemas de las migraciones internacionales han sido analizados en las últimas décadas más detenidamente, tanto en el ámbito teórico como empírico (Stark y Bloom, 1985; Simon, 1989). Recientemente, el *Committee on Population of the National Academy of Science* de los Estados Unidos ha llevado a cabo dos importantes estudios sobre los efectos económicos, demográficos y fiscales de la inmigración en este país (Smith y Edmonston, 1997).

*Empleo.* Los datos disponibles para varios países de larga tradición migratoria (Estados Unidos, Canadá, Israel, Australia y Reino Unido) demuestran que, en conjunto, la

participación en la población activa de la población inmigrante es substancialmente mayor que entre los nativos. A esta misma conclusión llegaron los miembros del Comité de Población de la *National Academy of Science* de los Estados Unidos (Smith y Edmonston, 1997).

Es muy común escuchar, incluso a personas de gran relevancia política y académica, que los inmigrantes quitan puestos de trabajos a los nativos. La idea que subyace en el temor a que los nativos sean desplazados de sus trabajos por los inmigrantes es simple: si el número de trabajos es fijo, y los inmigrantes ocupan los mismos trabajos que los nativos, habrá menos puestos de trabajos para éstos últimos porque los primeros suelen ofrecerse a ocupar esos empleos por unos salarios inferiores. El economista Julian L. Simon (1989) defiende la conocida *Teoría de la fila* en la que se plantea que el número de puestos de trabajo no es fijo. Muchos empresarios pueden continuar con sus empresas gracias al trabajo barato que ofrecen los inmigrantes. De esta manera, la fuerza laboral puede seguir aumentando.

Las consecuencias que esto tiene en el largo plazo son muy beneficiosas. Según Simon (1989), una vez que el inmigrante ha encontrado ese trabajo "añadido", los nacionales que están buscando empleo no están en una situación peor de lo que estaban antes de que el inmigrante encontrara trabajo. Tan pronto como el inmigrante comience a trabajar, gastará sus ingresos en el consumo de bienes y servicios. Estos gastos, tarde o temprano, terminarán por generar nuevos puestos de trabajo en algún lugar del país.

En el fondo de las creencias populares está la idea de que no se crean nuevos puestos de trabajo cuando la gente comienza a trabajar y a gastar sus ingresos. Muchos piensan que la economía tiene la capacidad de producir más bienes sin más puestos de trabajos y, por lo tanto, que no aumenta el número de éstos cuando aumenta la demanda de bienes y servicios.

Si el inmigrante sólo ocupara un puesto de trabajo ya existente y, por lo tanto, tan sólo sustituyera a un nativo, no habría cambio alguno en la actividad total de la economía y no

se produciría el aumento en la demanda. Sin embargo, los inmigrantes suelen ocupar muchas veces puestos de trabajo que son rechazados por la población nativa y que, de no ser ocupados por ellos, se perderían. Además, y como se verá más adelante, los mismos inmigrantes son creadores de nuevos puestos de trabajos en los pequeños negocios que ellos mismos regentan.

El elemento clave en este proceso que se está describiendo siguiendo las ideas de Simon (1989) es que el cambio en la actividad económica que ocurre tan pronto como un inmigrante comienza a trabajar en un puesto de trabajo nuevo envía una señal al sistema económico, y esto, a su vez, produce un cambio de expectativas. Al aumentar el consumo, las empresas aumentarán su producción y, por lo tanto, necesitarán contratar más gente. Por lo tanto, en algún lugar, algún trabajador será contratado gracias a ese inmigrante (o a varios de ellos). Pero todavía hay más. Ese segundo trabajador que es contratado también gastará sus ingresos, lo que permitirá que una tercera persona sea contratada en algún otro sitio del país.

Una gran proporción de los nuevos puestos de trabajo que se crean en los países occidentales surge de las pequeñas y medianas empresas. Algunos estudios demuestran la propensión de los inmigrantes a crear sus propios negocios y emplear a nuevos trabajadores. Borjas (1985) estudió el autoempleo en una variedad de cohortes de inmigrantes y nativos americanos en los años 70 y 80. Encontró que las probabilidades de autoempleo fueron las siguientes: 0,165 para los inmigrantes blancos; 0,117 para los nativos blancos; 0,053 para los inmigrantes negros, y 0,037 para los nativos negros. Los inmigrantes asiáticos y los de origen cubano también tenían una mayor probabilidad de autoempleo que los nativos blancos.

El Departamento de Inmigración de Canadá llevó a cabo un estudio de los tres primeros años de vida en este país de una cohorte de 2.037 inmigrantes. El 5% había comenzado su negocio en estos tres primeros años, y había empleado a un total de 606 personas. En Australia, Harrison (1983) comprobó que los inmigrantes de habla no inglesa, después de

cinco años de residencia en el país, tenían una mayor probabilidad de comenzar negocios nuevos que los nativos (Simon, 1989).

*Ingresos y remesas.* Los inmigrantes trabajan y, por lo tanto, producen bienes y servicios. Ellos mismos reciben los beneficios del proceso productivo a través de sus salarios, los cuales son utilizados para pagar consumiciones de otros bienes y servicios. Mediante una serie de canales, el resto de la sociedad también se beneficia del trabajo de los inmigrantes. Cuanto más gane un inmigrante, mayor será su contribución al bienestar general. Los altos ingresos pueden ser un indicador de los conocimientos y capacidades que posee una persona. La tendencia en la evolución de los ingresos de los inmigrantes es también de gran interés. Si los ingresos de una persona aumentan rápidamente en comparación con los de otras que tienen un bagaje semejante, puede indicarnos que posee unas características especiales.

Chiswick (1979) encontró que, manteniendo constantes una serie de variables relevantes, los ingresos de los inmigrantes superaban a los de los nativos después de permanecer en Estados Unidos entre 10 y 15 años. Tandon (1978) llegó a las mismas conclusiones en Canadá. Asimismo, Chiswick, utilizando datos del censo de 1970, encontró que los varones con un progenitor nacido fuera de los Estados Unidos, tenían unos ingresos superiores en un 15% a los varones cuyos dos progenitores eran nativos.

Una explicación posible de este fenómeno puede hallarse en la naturaleza y características de quienes emigran por motivos económicos; es probable que quienes pretenden emigrar por razones económicas pasen por un proceso de autoselección de diferentes maneras relacionadas con el éxito. Tales migrantes serán más jóvenes, más emprendedores, más activos y menos opuestos a correr riesgos, y poseerán un caudal mayor de capital humano. Los migrantes mostrarán un comportamiento altamente arriesgado, mayor dinamismo y un vehemente espíritu emprendedor, todo lo cual contribuye a obtener mayores ingresos.

El informe de la *National Academy of Sciences* de los Estados Unidos (Smith y Edmonston, 1997), sobre los efectos de la inmigración sobre trabajos y salarios, llega a la conclusión de



que, como país, se obtienen ganancias de la inmigración por razones como que la misma permite a los trabajadores foráneos especializarse en la producción de bienes en los que se es más eficiente, y remarca que los principales beneficiarios de la inmigración son los factores de producción que son complementarios con los inmigrantes, los trabajadores cualificados ya que ven aumentados sus salarios., y los compradores de bienes y servicios; pero los perdedores son los nacionales no cualificados que compiten con los inmigrantes y que ven minorados sus salarios.

Otra consecuencia económica importante de las migraciones son los efectos que tienen las remesas de dinero que los inmigrantes mandan a sus países de origen. Parece que sobre este aspecto hay cierto consenso entre los economistas al señalar que las remesas no dañan a los nativos. Buena parte del capital que se manda a los países de origen de los inmigrantes se dedica a comprar bienes y servicios procedentes de los países desarrollados, lo que sirve para dinamizar más la economía de éstos.

*Cargas fiscales.* Se dice frecuentemente que los inmigrantes suponen una fuerte carga sobre la hacienda pública por el uso abusivo que hacen de los servicios de asistencia social y sanidad.

La incidencia de los niveles de pobreza entre las familias de inmigrantes es muy importante porque son éstas las que, fundamentalmente, utilizan los servicios sociales. En términos generales, este tema ha estado rodeado del temor a un recurso masivo a los mismos (debido a su vulnerabilidad, su precaria situación laboral, los bajos salarios que reciben, las dificultades del asentamiento en el país de acogida, la escasez de redes de apoyo familiar y social, etc.), o a la desincentivación a la participación laboral (VI Informe FOESSA, 2008).

Utilizando una encuesta de la Oficina del Censo Norteamericano de 1976 sobre ingresos y niveles educativos, Simon (1989) hizo un estudio, por cohortes, sobre los efectos netos de los inmigrantes en la hacienda pública de los EE.UU. Las conclusiones a las que llegó fueron contundentes: las haciendas públicas se benefician de la actividad económica de los inmigrantes, sobre todo, por efecto de su estructura por edad; más inmigrantes significa

menos cargas fiscales para los nativos. Si bien los inmigrantes consumen más servicios públicos en forma de educación y programas de ayudas a familias con hijos dependientes, consumen menos en pensiones de jubilación. El resultado neto es que, debido, sobre todo, a la estructura por edad, los inmigrantes suponen un beneficio fiscal para el país que les recibe.

La *National Academy of Science* (Smith y Edmonston, 1997) de los EE.UU., en su estudio sobre las cargas fiscales de los inmigrantes en este país, concluyó que por término medio, los inmigrantes tienen un impacto fiscal negativo en el ámbito local y estatal, pero un efecto muy positivo en el ámbito federal. Esto se debe, en parte, a que suelen ser personas en edad de trabajar, a que sus descendientes tendrán mayores ingresos y mejor cualificación, y porque ayudan a pagar el coste público de la generación de "baby boomers". Aunque el impacto fiscal, en el largo plazo será positivo, en el corto plazo (dos décadas) es negativo.

## 1.2. LAS SOLUCIONES POLÍTICAS A LA INMIGRACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA

### 1.2.1. LAS POLÍTICAS DE INMIGRACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA

En un principio la política de inmigración no formaba parte de las competencias de la Comunidad Económica Europea ni de la Unión Europea. Sin embargo, a través de otros elementos que sí forman parte del ámbito de decisión comunitario –como la libre circulación de personas–, la colaboración entre los gobiernos de algunos Estados, especialmente a través del Acuerdo de Schengen de 1985 se ha ido desarrollando paulatinamente la política en materia e inmigración (Illies, 2009).

Las competencias en materia de inmigración y la regulación tanto del acceso de los inmigrantes al mercado de trabajo, como del acceso por las vías de asilo y refugio, han correspondido siempre a cada uno de los Estados miembros de la Unión Europea. A nivel comunitario, únicamente se han firmado algunas resoluciones o acuerdos en contra de la discriminación a causa del racismo o la xenofobia, y también se han establecido algunos principios o directrices que deben seguir las políticas de inmigración de los distintos

Estados, para no vulnerar la declaración común de derechos fundamentales firmada por el Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión en 1977 (Villena, 2004).

El Tratado de Ámsterdam, en 1999, fue el primero en asumir el compromiso de elaborar una política comunitaria sobre inmigración, cuando el artículo 63 del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea, estableció que el Consejo adoptaría medidas sobre política de inmigración en el plazo máximo de cinco años a partir de la entrada en vigor de este tratado. Estas medidas regularían las siguientes materias:

- ✓ Condiciones de entrada y residencia, y normas sobre procedimientos de expedición por los Estados miembros de visados de larga duración y permisos de residencia, incluidos los destinados a la reagrupación familiar.
- ✓ La inmigración y la residencia ilegales, incluida la repatriación de residentes ilegales, así como medidas que definan los derechos y las condiciones con arreglo a los cuales los nacionales de terceros países que residan legalmente en un Estado miembro puedan residir en otros Estados miembros.

Estas medidas, se establecerían por unanimidad, a propuesta de la Comisión o a iniciativa de un Estado miembro y previa consulta al Parlamento Europeo. Este requisito de unanimidad ha resultado inviable debido a la diversidad de planteamientos existentes entre los distintos Estados miembros, de manera que finalmente los avances normativos en esta materia han sido más bien escasos (Villena, 2004)

El Consejo Europeo de Tampere en Octubre de 1999, junto con el plan de acción aprobado por el Consejo de Viena en 1998, establece los objetivos que deberá seguir la política común de asilo e inmigración de la Unión Europea; estos son: la colaboración con los países de origen y tránsito, la creación de un sistema europeo de asilo común, el trato justo a los nacionales de terceros países, y la gestión de los flujos migratorios.

Desde la Cumbre de Tampere las iniciativas seguidas en el desarrollo de la política comunitaria de inmigración y asilo, han ido más encaminadas a la regulación y control de flujos y a la lucha contra la inmigración ilegal que a la cooperación con los países de origen

y tránsito o la integración social de los inmigrantes. Existe así, todo un entramado de recomendaciones, propuestas, directivas..., que tratan de luchar contra el racismo y la xenofobia, y ayudar a la integración social de los inmigrantes, pero que finalmente dejan a cada Estado miembro la regulación normativa en cada materia.

### 1.2.2. LAS POLÍTICAS DE INMIGRACIÓN DE LOS PAISES DE LA UNION EUROPEA

Autores como Nair (2006), López Salas (2005), Arango (2003) y Luengo (2002) conceptúan la política actual de la Unión europea bajo la expresión común del “cierre de las fronteras” o la “regulación fronteriza de las migraciones”.

Al examinar las normativas europeas sobre inmigración se puede observar diferencias entre los países del centro y los del sur con los países nórdicos. Este hecho puede ser la causa por la cual las normas de la Unión Europea en el ámbito de la inmigración se estén aprobando lentamente y dejando las soluciones en manos de cada Estado. En relación a las políticas no hay diferencias entre países una vez que el porcentaje de población inmigrante se sitúa ente el 8 y el 10% (Aja y Díez, 2005).

Actualmente en la Unión Europea, aunque la inmigración es un fenómeno extendido en todos los países, el desarrollo y la evolución de la misma son muy diferentes según el país del que se esté hablando. Así, hay países, como Francia, Alemania, Reino Unido, Bélgica y Holanda, en que este fenómeno comenzó en la década de los cincuenta, y otros, como son España, Portugal, Grecia, Irlanda e Italia, en que, aunque de manera muy rápida, los flujos de inmigración comenzaron a llegar a partir de finales de los años 90 (Villena, 2004).

Los países pioneros en inmigración, ya cuentan con la segunda y la tercera generación de inmigrantes, de manera que las principales vías de acceso a la residencia en esos países que tienen los inmigrantes son la reagrupación familiar y el asilo, en cambio, en los países que empezaron a recibir inmigración mucho más tarde, las vías de acceso más importantes han sido las regularizaciones extraordinarias, los permisos de trabajo iniciales, y los contingentes (Villena, 2004), aunque en este momento dichas vías se han cerrado en su totalidad.

Entre los primeros países, cada uno está optando por distintas políticas de inmigración en la actualidad. Algunos países como Alemania, u Holanda, han cambiado el signo de las políticas de inmigración que han mantenido siempre. Los últimos cambios en las leyes de extranjería en estos países, se han centrado fundamentalmente en un esfuerzo por frenar la inmigración ilegal aumentando el número de expulsiones, y en un más difícil acceso al permiso para la reagrupación familiar – como Holanda-, aunque Alemania sigue teniendo un plan de integración en que se organizan cursos de enseñanza del idioma, la cultura y el derecho alemán para que los inmigrantes establecidos legalmente en el país, tengan una más fácil integración social. Otros países mantienen sus políticas de apertura hacia la inmigración, centrándose más en los medios para la regularización de los inmigrantes ilegales, que en la expulsión de los mismos. De este modo, encontramos el caso de *Bélgica*, en que los objetivos de la nueva Ley van encaminados a la simplificación de trámites tanto para el acceso al empleo de los inmigrantes, como para la naturalización de los mismos, para así facilitar su integración, o el del *Reino Unido*, en que existe un Programa de Permisos de Trabajo que tiene como objetivo cubrir las necesidades tanto de mano de obra cualificada como de no cualificada que tiene el mercado laboral, y de este modo facilitar la incorporación de los inmigrantes al mercado de trabajo. Por último se encuentra el caso de *Francia*, país en que ha existido siempre un sistema de regularización permanente, que, junto con las autorizaciones temporales de trabajo, ha constituido la principal vía de acceso de los inmigrantes al mercado laboral francés, pero que con el último cambio legal, se ha suprimido, y se han endurecido las condiciones para el acceso al mercado laboral y para la reagrupación familiar, aunque también se ha creado un programa de integración que cuenta con 59 medidas, entre las que se incluye el “contrato de integración” mediante el que se accede a cursos de enseñanza del idioma francés y su cultura, todo esto dirigido a combatir la discriminación que puede sufrir el inmigrante (Villena, 2004).

Los países de Italia, España, Portugal, Irlanda, y Grecia, que están recibiendo inmigrantes desde hace pocos años, han tenido que reaccionar rápidamente ante unos masivos flujos de inmigración que entran en esos países con la única intención de acceder a mejores

condiciones de vida y trabajos que a los que pueden acceder en sus países origen. Entre estos países se encuentran *Irlanda y España*, que son países en los que el inmigrante encuentra unas condiciones muy duras para acceder a los permisos de trabajo, al tener que obtener inicialmente el informe negativo por parte de los servicios nacionales de empleo que concluya que no existen nacionales europeos capacitados para cubrir el puesto de trabajo ofertado; además en estos países las nuevas leyes se centran en la disminución de la inmigración ilegal, y la expulsión de los residentes ilegales que se hallen en el país. Por otro lado se encuentran *Italia, Grecia y Portugal*, que son países más centrados en los programas de integración no sólo laboral, sino también social de los inmigrantes (mediante centros de información establecidos para ellos), que en las expulsiones de los que se encuentren residiendo ilegalmente en ellos. Así, *Italia* ha creado las Comisiones Locales, en las que se pretende una rápida integración laboral de los inmigrantes, y mayor agilización en los trámites para la obtención de los permisos de trabajo, ya que se pretende regularizar a 700.000 inmigrantes que se encuentran residiendo irregularmente en el país, canalizándolos a un puesto de trabajo que les permita la integración laboral. En *Grecia* tiene mucha importancia el sistema de contingentes, que hace posible que la mayoría de inmigrantes que entren en el país, puedan hacerlo accediendo a un puesto de trabajo. Y en *Portugal*, también se pretende la fácil integración de los inmigrantes, mediante la apertura de centros de información en que pueden conocer sus derechos, y el acceso a las prestaciones sociales, además de la lengua y cultura europea. En estos tres países se está además combatiendo el empleo irregular de inmigrantes, aplicando grandes penas contra los empresarios que lo realizan, para luchar contra la economía sumergida a la vez que proteger las condiciones laborales que deben tener los inmigrantes (Villena, 2004).

Por último existen otros países, como son *Austria y Luxemburgo*, en que, aunque la inmigración no es un fenómeno que haya comenzado hace muchos años, sí ha adquirido una importancia considerable, llegando a significar el 37% de la población total en el caso de Luxemburgo, y el 9,4% en Austria. En estos países se tiende a la regularización permanente de los inmigrantes, que no tienen problemas a la hora de encontrar un trabajo

en ellos. Los inmigrantes, en estos países, no tienen problemas de integración, ya que además muchos de ellos han adquirido ya la nacionalidad, como ocurre sobre todo en Austria (Villena, 2004).

Naïr (2006) expone que en el cierre de las fronteras se observan cuatro posiciones fundamentales. La primera por el endurecimiento que los países europeos han hecho de sus leyes de extranjería. La segunda, por las nuevas condiciones que se imponen a los países que desean incorporarse al espacio común europeo. La tercera, por la radicalización de la expulsión de los inmigrantes ilegales y la cuarta y última, por la respuesta que se da a las personas demandantes de asilo.

A modo de conclusión se puede decir que la normativa fundamental en materia de inmigración en los Estados europeos tiene una orientación general común (Aja y Díez, 2005) cuya base se encuentra en los permisos de trabajo, los cuales representan la primera gran diferencia entre los trabajadores nacionales y extranjeros con permiso de residencia a partir de la contratación en el país de origen. El permiso de residencia condiciona la permanencia legal en el país de destino.

El segundo elemento común es la intervención en la contratación del criterio de preferencia en favor del desempleado nacional o del comunitario, o del extranjero con permiso.

Como tercer rasgo común de la normativa es el sistema de permisos de residencia, que suele ser temporal al principio y va seguido de renovaciones, hasta alcanzar el permiso permanente o indefinido.

Las diferencias se suelen relacionar con el tipo de sociedad y el volumen de extranjeros en situación irregular y su conexión con la economía sumergida.

### 1.3. EL PERFIL HUMANO DE LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA: MÁS ALLÁ DEL FENÓMENO SOCIAL

#### 1.3.1. LA INCORPORACIÓN DE ESPAÑA COMO PAÍS RECEPTOR DE LAS MIGRACIONES INTERNACIONALES. ALGUNOS DATOS RELEVANTES

En la gran mayoría de los países desarrollados es inevitable ignorar el mosaico multicultural por el que se caracterizan sus principales ciudades. En una misma zona geográfica, hoy en día, conviven personas que nacieron a miles de kilómetros de distancia una de la otra y que, aunque comparten un modo y ritmo de vida común, provienen de culturas y costumbres muy diferentes. Ya sea que seamos extranjeros en otro país al que consideramos nuestro o convivamos diariamente con gente de otros países que vive en nuestra sociedad, con el paso del tiempo observamos que las diferencias que analizamos en un principio comienzan a atenuarse hasta converger en algo común. Este ir y venir de gente de todas partes del mundo, fijando su residencia y lugar de trabajo en lugares diferentes a sus orígenes, transforma sociedades e impulsa la creación de redes comerciales, económicas y sociales que fomentan la integración de estos contingentes extranjeros en las ciudades o países de acogida a través de sus diferentes procesos económicos.

La sociedad española nunca ha sido ajena al fenómeno de las corrientes migratorias. En los últimos tiempos y durante la primera mitad del siglo XX y parte de la segunda, grandes contingentes de españoles emigraron hacia diferentes puntos de América Latina y Europa en busca de un empleo y calidad de vida. Pero ha sido a finales del siglo pasado cuando España, impulsada por el acelerado ritmo de crecimiento económico adoptado en parte gracias a su integración económica en Europa, pasa de ser una economía emisora de emigrantes a una receptora de inmigrantes.

#### ↳ De una economía emisora de emigrantes a una receptora de inmigrantes

Basta con echar un vistazo a la evolución que ha seguido la población extranjera en los últimos diez años para darse cuenta de la creciente importancia que tiene este fenómeno



en nuestra sociedad. La información que se presenta en la Tabla 3 procede de la explotación estadística del Padrón Municipal y muestra el número de extranjeros empadronados así como su importancia relativa con respecto a la población total, para el periodo 1999-2014. Como puede observarse, antes de 2001 la población extranjera en España no pasaba de representar menos del 4% sobre el total de población, sin embargo, a partir de comienzos del nuevo siglo el número de extranjeros así como su importancia relativa consigue trepar de esos niveles hasta sumar más de 6 millones, representando más del 15% de la población total, es decir, aproximadamente una de cada siete personas en el territorio español es extranjera.

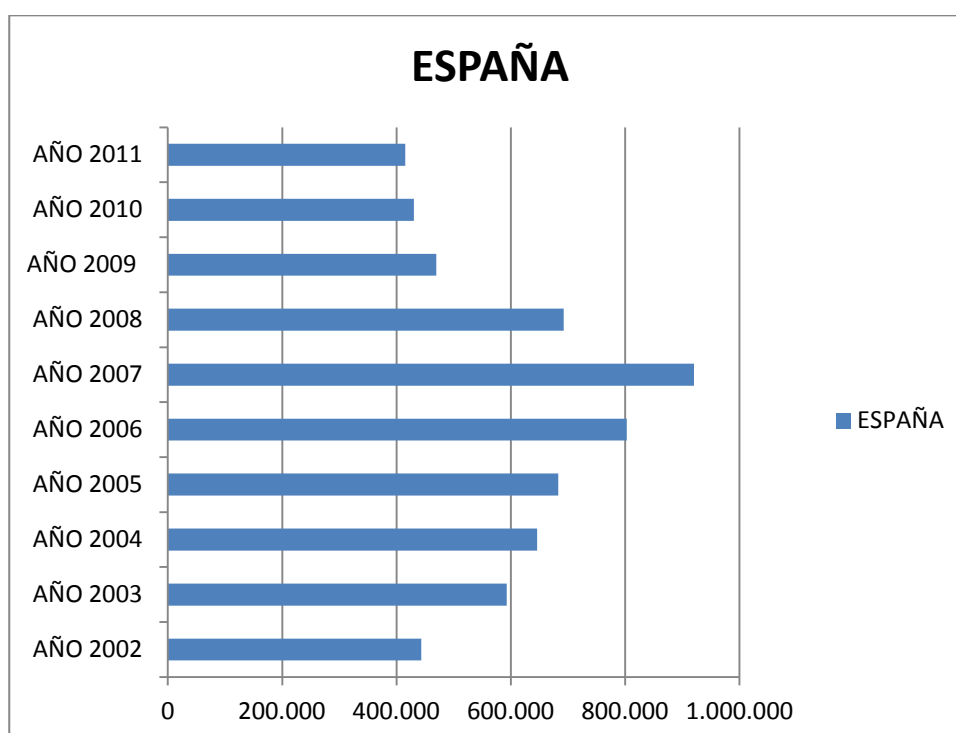
Con el incremento del número de extranjeros residiendo en España se confirma la tendencia del país a consolidarse como un país de inmigración, frente a épocas pasadas en las que España se caracterizaba por ser un país de fuerte emigración.

En España, la inmigración ha crecido de manera tal que, mientras que en 1999 ésta representaba aproximadamente el 1,86 % de la población total, actualmente supone más del 10,7%, aunque en el año 2011 llegó a ser del 12,19%.

Los datos de Eurostat ponen de relieve que España es el país de la Unión Europea que mayor flujo de inmigración extranjera ha recibido entre 2002 y 2011 (Gráfico 15). Algo más de 6.000.000 de personas, lo que representa casi una cuarta parte (23%) del total de la inmigración recibida en el conjunto de la Unión Europea durante dicha década. A relativa corta distancia le siguen otros países como Alemania (algo más de 5.000.000, 19,3% del total), Reino Unido (cerca de 4,5 millones, 16,3% del total) e Italia (cerca de 4.000.000, 14% del total) (Arroyo, Bermúdez, Romero, Hernández y Planelles, 2014).



Hay que destacar que, a pesar del descenso experimentado en el flujo inmigratorio en España, que se ha reducido a la mitad respecto a los años 2006- 2007, España sigue siendo uno de los países de la Unión Europea y del mundo que recibe más inmigrantes.



**Gráfico 16. Flujo de inmigración extranjera en España. Datos absolutos 2002-2011. Fuente: Eurostat. Elaboración propia.**

Ravenstein (1885) sostenía que los procesos migratorios tenían una serie de regularidades, tales como el carácter escalonado y gradual de los mismos. Este planteamiento teórico se puede sostener para el caso de España ya que en los primeros años de la inmigración el crecimiento de los flujos de población se realizó de forma sostenida y constante

Este acusado crecimiento en la importancia de este fenómeno se ha visto acentuado especialmente a partir del año 2000 donde el ritmo parece acelerarse en comparación con

su evolución de años anteriores (Tabla 3). Desde el año 2000 al 2005 se cuadruplicó el porcentaje de la población extranjera sobre el total de la residente en España.

Es significativo el hecho de que el crecimiento más intenso fue entre los años 2004 y 2005, donde la población total creció en casi un millón de habitantes, de los cuales, entorno a setecientos mil fueron extranjeros, tal incremento pudo estar impulsado por la medida de regularización de inmigrantes que se llevó a cabo en el año 2005.

#### **↘ Una inmigración de carácter económico**

El extraordinario crecimiento que la población extranjera en España ha experimentado a partir de los primeros años de la actual década viene caracterizado por una marcada naturaleza económica. En otras palabras, es un hecho palpable a lo largo de los últimos años y que se corroborará más adelante, que el perfil de la población extranjera recibida por España durante los últimos años es básicamente de carácter económico, es decir, las motivaciones que originan la entrada de este flujo responden a cuestiones económicas o laborales: la búsqueda de mejores y mayores oportunidades, calidad de vida, etc. Este tipo de inmigración en su gran mayoría procede de países con bajo desarrollo social y económico o en vías de desarrollo.

#### **↘ Descenso de la inmigración a partir de 2011**

La población extranjera disminuyó durante el año 2011 en relación al año 2010 en 90.000 personas, asimismo los datos del INE demuestran que el crecimiento dejó de ser intenso en los años anteriores: entre el año 2005 y 2008 la misma aumentó en casi un millón de personas, entre 2007 y 2008 el aumento fue de 600.000, pero entre 2008 y 2009 no pasó de 300.000. Las causas están vinculadas a la situación de crisis y la opción de retorno voluntario a sus países de origen.



**Gráfico 17. Evolución de la población residente en España (2006-2015).** Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Elaboración propia

Aunque durante 2014 la población residente en España descendió en 72.335 personas, la población de nacionalidad española aumentó en 156.872. Este crecimiento se debió, sobre todo, al proceso de adquisición de nacionalidad española, que afectó (según datos provisionales) a 205.870 personas extranjeras (INE, Cifras de Población a 1 de enero de 2015, Estadística de Migraciones 2014).

#### ↘ Población en situación de vulnerabilidad social

La inmigración es uno de los sectores más vulnerables de la sociedad. Así, según la Encuesta de Población Activa referida al cuatro trimestre de 2014, la tasa de paro de los extranjeros es de un 29.70%, mientras que la de los españoles es del 16,80%, conforme datos de la Encuesta de Población Activa referida al último cuatrimestre del 2014

Las personas en situación irregular se ven todavía más afectadas, al no estar registradas en ningún censo.

Tabla 25. Extranjeros con residencia en vigor a 31 de diciembre de 2014. Fuente: Anuario de Estadísticas 2014. Ministerio de Empleo y Seguridad Social

**EXTRANJEROS CON RESIDENCIA EN VIGOR**

**EXR-2.**

**Extranjeros con residencia en vigor, según sexo y edad, por principales nacionalidades**

Datos a 31 de diciembre de 2014

	VARONES				MUJERES			
	Total	Menos de 16 años	De 16 a 64 años	65 años y más	Total	Menos de 16 años	De 16 a 64 años	65 años y más
<b>TOTAL</b>	<b>2.598.060</b>	<b>336.400</b>	<b>2.120.146</b>	<b>141.514</b>	<b>2.327.029</b>	<b>311.476</b>	<b>1.870.537</b>	<b>145.016</b>
Alemania	71.573	4.066	51.556	15.951	77.071	4.209	57.677	15.185
Argelia	37.431	7.395	29.519	517	20.157	6.766	12.925	466
Argentina	30.952	2.168	27.142	1.642	31.247	2.084	26.616	2.547
Bolivia	47.176	8.482	38.447	247	68.026	8.536	58.858	632
Bulgaria	98.030	9.801	86.396	1.833	85.312	9.213	73.623	2.476
China	100.066	24.757	73.575	1.734	91.012	21.854	67.400	1.758
Colombia	63.125	4.999	56.786	1.340	76.827	4.924	68.241	3.662
Ecuador	102.669	13.151	88.339	1.179	89.735	12.704	75.036	1.995
Francia	61.714	3.975	49.632	8.107	62.417	3.919	50.229	8.269
Italia	126.284	7.945	109.552	8.787	91.240	7.840	76.511	6.889
Marruecos	448.710	104.433	337.670	6.607	322.025	94.117	221.144	6.764
Pakistán	49.956	8.386	41.274	296	21.196	6.982	14.085	129
Perú	33.670	3.136	29.171	1.363	36.813	2.930	31.458	2.425
Polonia	44.466	4.479	39.400	587	46.369	4.155	41.480	734
Portugal	92.869	4.931	83.769	4.169	50.869	4.614	43.152	3.103
Reino Unido	138.028	7.329	82.079	48.620	137.789	7.129	86.937	43.723
República Dominicana	29.391	5.482	23.488	421	36.355	5.164	29.954	1.237
Rumanía	507.796	53.420	450.033	4.343	445.387	50.191	389.514	5.682
Senegal	43.222	4.237	38.612	373	12.336	3.732	8.539	65
Ucrania	36.101	5.309	30.177	615	45.966	5.128	39.323	1.515
Resto de países	434.189	48.342	353.101	32.746	478.416	45.107	397.568	35.741
No consta	642	177	428	37	464	178	267	19

Según datos del Anuario de Estadísticas 2014 (Tabla 25), a 31 de diciembre de 2014 en España había 4.925.089 extranjeros con permiso de residencia en vigor (en situación regular), de los cuales el mayor número eran ciudadanos rumanos (953.183) y marroquíes (770.735). El mayor grupo era el de edades comprendidas entre los 16 y 64 años con el 81% del total (3.990.683 personas).

Del marco jurídico que fija la normativa española en materia de inmigración, en nuestro país, el extranjero puede encontrarse en dos situaciones claramente diferenciadas: de forma regular o de forma irregular. De forma regular, estará aquél extranjero cuya situación sea reconducible a alguna de las previstas en la norma (bien por encontrarse entre los colectivos que quedan exceptuados de la norma; bien por contar con visado de permanencia temporal, con autorización de residencia temporal o definitiva, con autorización de trabajo, etc.); de forma irregular, se encuentra aquél respecto al que

ocurre todo lo contrario, es decir, que está en nuestro estado sin ningún tipo de autorización; o, lo que también es importante a efectos laborales, cuando encontrándose en nuestro país con autorización de residencia no cuenta con autorización para trabajar pero, no obstante ello, sí que lleva a cabo una prestación de servicios (Solanes, 2003).

Los inmigrantes en situación irregular, es decir, los extranjeros que entran en territorio español sin tener todos sus papeles en regla, ven sus derechos bastante limitados:

- El derecho a la educación básica (hasta los 16 años) gratuita y obligatoria se mantiene, sin embargo no ocurre lo mismo con el derecho a la asistencia sanitaria.
- La asistencia sanitaria consiste en la prestación de los servicios médicos y farmacéuticos necesarios para conservar la salud de sus beneficiarios. Tras la entrada en vigor de la ley sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, los que se encontraran en España, inscritos en el padrón del municipio en el que residieran habitualmente, tenían derecho a la asistencia sanitaria en las mismas condiciones que los españoles, pero esto ha quedado sustancialmente modificado por el Real Decreto-ley 16/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes para garantizar la sostenibilidad del Sistema Nacional de Salud y mejorar la calidad y seguridad de sus prestaciones, ya que el mismo ha modificado la Ley 16/2003, de 28 de mayo, de cohesión y calidad del Sistema Nacional de Salud. Los extranjeros no registrados ni autorizados como residentes en España, recibirán asistencia sanitaria en las siguientes modalidades:
  - a) De urgencia por enfermedad grave o accidente, cualquiera que sea su causa, hasta la situación de alta médica.
  - b) De asistencia al embarazo, parto y postparto.

Los extranjeros menores de dieciocho años recibirán asistencia sanitaria en las mismas condiciones que los españoles.

Aunque en fechas recientes el ministro de Sanidad ha anunciado que van a llevar una propuesta para que los inmigrantes que se encuentran en España en situación irregular vuelvan a tener derecho a la atención primaria en el Sistema Nacional de Salud (SNS), pero no recuperarán la tarjeta que les fue retirada con la aprobación de la reforma sanitaria en 2012 y será en el Consejo Interterritorial de Salud -que reúne a Ministerio y Comunidades Autónomas- donde se aprobará el documento de consenso.

- Por último, los extranjeros irregulares también disfrutan de asistencia jurídica gratuita, es decir, de un abogado de oficio y de un intérprete si no poseen recursos. La nueva Ley de Extranjería define de manera detallada estos derechos y limita algunos de ellos a los extranjeros en situación regular.



Las estimaciones de la población extranjera irregular en España a 1 de enero de 2012 sitúan ésta en torno a las 408.142 personas, lo que supondría el 7,10 % de total de la población extranjera en España.

Tabla 26. Estimación población extranjera irregular a 1 de enero de 2012

Cálculo aproximado de población extranjera en situación administrativa irregular	Población extranjera	% (*)	Régimen extracomunitario	% (*)	Regimen comunitario	% (*)
España	408.142	7,10	101.665	3,11	306.477	12,79

Estimación según el total de población extranjera empadronada menos la suma de población extranjera con permiso de residencia y población extracomunitaria con permiso de estancia por estudios (estudiantes o familiares de estudiante)

\* Porcentaje respecto del total de población extranjera, extracomunitaria y con ciudadanía europea empadronada a 1 de enero de 2012.

Actualmente, diversas ONGs que trabajan con inmigrantes defienden cifras de extranjeros irregulares de más de un millón de personas.

El golpe de la crisis en España ha provocado que se convierta en el país de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con un mayor descenso en la entrada de inmigrantes en sus fronteras. En concreto, la caída del número de nuevos trabajadores extranjeros fue del 43% en 2008 con respecto al año anterior, según el informe *Perspectivas de la Migración Internacional: SOPEMI 2010* (OCDE, 2010).

### 1.3.2. LA EVOLUCIÓN DE LA NORMATIVA SOBRE EXTRANJERÍA EN ESPAÑA: HACIA UNA DIFÍCIL ACOGIDA Y UNA IMPOSIBLE INTEGRACIÓN

España se convirtió a lo largo de la década de los ochenta y por primera vez en su historia reciente en destino de flujos internacionales de población. Su transición migratoria, similar a la observada en otros Estados vecinos como Grecia, Portugal o Italia, ha sido uno de los signos que caracterizaron la profunda transformación social, económica y política que ha experimentado en las últimas décadas. España se incorpora así al sistema migratorio europeo como país de destino protagonizando una de las novedades más sobresalientes de las migraciones a escala internacional: la aparición de un subsistema migratorio en la Europa del Mediterráneo (Baldwin-Edwards, 2007; Izquierdo, 1996).

La construcción de la política española de inmigración ha respondido a una multitud de intereses, en ocasiones en conflicto. Pero su maduración indica tanto la primacía del criterio de eficacia como el ímpetu del principio de legitimidad, algo que alude a la conformidad de esta esfera política con los principios y reglas del Estado de derecho y de la democracia. Ambos principios han tenido, sin embargo, una concreción ambivalente en algunas de las esferas de la intervención, especialmente en el control de flujos y la gestión de la inmigración irregular (Lucas y Torres, 2002).

Este cambio demográfico ha requerido de una adaptación de las mentalidades y de las medidas políticas. La sociedad y las instituciones españolas, entre la incertidumbre, el temor y la sorpresa, han tenido que abordar los retos que surgen de la entrada y la instalación de inmigrantes. Esta transformación en la esfera social ha producido una rápida reacción en la esfera política, reacción que, aunque condicionada en un primer momento por las presiones externas, se plasmó durante los noventa en el desarrollo y ejecución de una política de inmigración ambiciosa y de cierta complejidad. Con el cambio de siglo, la dinámica demográfica ha mostrado ciertos signos de maduración y la política migratoria ha adquirido nuevos objetivos y se ha extendido a todos los ámbitos de la administración. En los últimos años la inmigración se ha consolidado como uno de los fenómenos con mayor impacto en los procesos de cambio social y económico en nuestro país, ganando peso la

imagen de una nueva España más plural y diversa en términos de composición étnica, lingüística y religiosa.

Todos estos cambios no se han desarrollado sin dificultades. Son muchas las voces que defienden el desarrollo de políticas más restrictivas de control de flujos, la inclusión de nuevos criterios para la admisión y la limitación del acceso de los inmigrantes a los servicios que proporcionan los programas sociales. La creciente diversidad étnica y religiosa es percibida con sospecha por una parte de la población como se ha puesto de manifiesto en las encuestas de opinión y en los medios de comunicación. El impacto positivo de la inmigración para España es también subrayado por algunos sectores sociales y por los informes económicos. Se destaca, en especial, la aportación demográfica de este influjo, no sólo por la llegada, sino por su efecto sobre la fecundidad y, su papel económico, como creadores de empresas y trabajadores en sectores de alta demanda de mano de obra, como la agricultura, la construcción o el servicio doméstico.

Las primeras comunidades de residentes extranjeros en España surgen en algunas zonas de la costa occidental de Andalucía, en las provincias levantinas y en Baleares y Canarias, las dos comunidades autónomas archipelágicas. El desarrollo del turismo de masas y la creación de infraestructuras promocionó formas de turismo residencial desde los años cincuenta. En el caso del archipiélago canario, su localización geográfica y su condición de zona franca propiciaron la llegada de pequeños grupos de comerciantes indios, sirio-libaneses y coreanos. Esta presencia inicial cobra cierto impulso a principios de los años noventa con las corrientes procedentes de Polonia, Perú y la República Dominicana que acompañaron a los flujos originados en Marruecos, la principal cuenca migratoria de España durante los noventa. Estos flujos pierden intensidad apenas transcurridos unos años, a excepción de las corrientes originadas en el país magrebí que se mantienen e intensifican a lo largo de los años noventa. La década pasada ha sido definida por los expertos españoles como la década de la inmigración marroquí (Izquierdo, 2003). Los lazos históricos previos, las redes familiares y la cercanía explican la posición de Marruecos como cuenca natural de la inmigración que se dirige hacia España.

Sin embargo, la afluencia de ciudadanos extranjeros no adquiere importancia en términos demográficos hasta mitad de los ochenta cuando se aprecian los primeros indicios de un cambio decidido en la dirección de los flujos migratorios.

Esta intensificación de las llegadas ha transformado significativamente la composición demográfica de la población española y de la población activa. La diversificación racial y religiosa se ha acompañado de un incremento de los ciudadanos españoles de origen extranjero.

Las cifras muestran la importancia de España como nuevo país de destino en el sistema migratorio europeo poniendo de manifiesto el vigor de este cambio demográfico. En esta región, que según los informes recientes ha llegado a convertirse en el principal polo receptor de inmigrantes en la esfera internacional superando incluso a Norteamérica, España e Italia reciben más de la mitad de los nuevos inmigrados (Arango, 2006).

España no desarrolló mecanismos de regulación de la inmigración hasta mediados de la década de los ochenta cuando se aprueba la primera Ley de Derechos y Libertades de los Extranjeros. La normativa vigente hasta 1985 se caracterizaba por su fragmentación y aglutinaba un gran número de decretos que regulaban principalmente las condiciones de entrada y la concesión de permisos de trabajo y residencia. La existencia de una comunidad de naciones directamente vinculada a España por multitud de razones históricas, culturales y lingüísticas llevó a los legisladores a establecer un régimen excepcional aplicable a los trabajadores de la comunidad iberoamericana, filipina y guineana de naciones a través de diversas normas aprobadas desde finales de los años sesenta. La Ley de 1985 no sólo crea el régimen de extranjería, sino que además termina con este estatuto de privilegio de los nacionales latinoamericanos y de otros antiguos dominios españoles.

La política de inmigración va a constituir un nuevo ámbito dentro de las políticas públicas en España desde este momento. En realidad, este tipo de políticas dirigidas a los extranjeros es el resultado de problemas propios de contextos en continua transformación e irrumpen en la agenda como expresión de nuevas realidades. De hecho, las

intervenciones destinadas a los inmigrantes y a las minorías étnicas en sus múltiples facetas han estado estrechamente vinculadas no sólo con cambios de naturaleza demográfica, sino con la aparición de nuevas dimensiones en las políticas desarrolladas por el Estado del Bienestar y los acuerdos sobre derechos humanos (Subirats y Gomá, 1998).

Cuando se aprobó la ley de 1985, la comunidad extranjera en España apenas superaba el cuarto de millón de habitantes y la mayor parte procedían de países del Primer Mundo, en especial de países europeos. La actuación del gobierno no fue fruto, por tanto, ni del número ni de la composición de los extranjeros residentes. La primera Ley se aprobó seis meses antes de nuestra entrada en la Unión Europea cuando apenas existía en la sociedad española la percepción de que esta materia requiriera de intervención gubernamental. Este órgano político supranacional se convierte desde ese instante en un elemento muy influyente en las actuaciones españolas, determinando inicialmente un tipo específico de política pública. Existe, así, cierto acuerdo en torno a la idea de que la ley de 1985 fue resultado de las presiones externas, más que una respuesta directa a procesos o preocupaciones internas. Por ello, no se planteó ni su adecuación social, ni su efectividad reguladora (Carrillo y Delgado, 1998; López, 2005).

Puede que este factor limitara la participación de los actores sociales en la elaboración de la ley, una participación muy escasa que tiene poco eco en los debates parlamentarios y en la opinión pública. El marco legal de la extranjería que establece la primera ley muestra una aproximación al fenómeno en donde prima la vocación de establecimiento temporal, la fragilidad del estatuto jurídico del inmigrante, la limitación del reconocimiento de derechos y la debilidad del objetivo de la integración (Aja, 2006).

A pesar de la aprobación normativa que pone en marcha la política de inmigración, hasta el final de la década de los ochenta la intensidad de la intervención estatal sobre este fenómeno es muy baja, circunscribiéndose exclusivamente a ciertos departamentos de la administración central, en especial, a los ministerios de Trabajo y de Interior. Así mismo la atención social y de los medios de comunicación fue mínima. La opinión pública y la clase política consideraban la cuestión migratoria como un problema de segundo orden frente a materias como el desempleo o el terrorismo.

Uno de los resultados más evidentes de la aparición de la normativa de extranjería fue el establecimiento de diferentes regímenes jurídicos para los inmigrantes, con efectos en el estatuto y la creación de categorías dentro del colectivo. Seis meses después de la aprobación de la ley de 1985 se firma el Tratado de Adhesión de España a la Unión Europea, tratado que no sólo sentó las bases para los posteriores acuerdos de cooperación en materia de seguridad y justicia, sino que creó un estatuto especial para los ciudadanos comunitarios que quedaban al margen de la ley orgánica. El resultado, por tanto, de la entrada de España en esta estructura política y económica supranacional fue la aplicación a los ciudadanos europeos de un régimen de extranjería especial (extensivo a sus familiares y denominado régimen comunitario), caracterizado por la libertad de circulación y el derecho a realizar una actividad económica en cualquier estado miembro. Pero esta situación de privilegio se va a ver ampliada por la titularidad de un amplio abanico de derechos resultado, en parte, del establecimiento de lo que se ha venido en llamar "la ciudadanía europea" con efectos, incluso, sobre derechos de naturaleza política. Esta dualidad de estatutos crea las bases para el desarrollo de procesos de estratificación cívica en el seno de las comunidades residentes de origen extranjero.

La evolución del tratamiento político de la inmigración en Europa se vio significativamente influida en los primeros años noventa por el desarrollo de acuerdos multilaterales de inmigración y asilo, en concreto, por los acuerdos de Schengen y de Dublín. Las actuaciones españolas en materia de control de flujos y política de visados se dotan de contenido y presentan una orientación concreta como consecuencia de la adhesión a Europa. La puesta en práctica de medidas acordes con Schengen se desarrolló sin apenas fricción social. A lo largo de los años noventa ciertos sectores de la ciudadanía adquirieron lo que se denomina una "conciencia de frontera", cuya mejor expresión fue, en un primer momento, su apoyo al desarrollo de la política de visados adoptada desde 1991 hacia los nacionales de los principales países de emisión de trabajadores como Marruecos, la República Dominicana, Perú, y, posteriormente, Colombia y Ecuador (López Sala, 2007).

La clase política ha manifestado desde entonces la idoneidad de las medidas de control de flujos, las acciones en frontera y los procedimientos de devolución y expulsión como vías legítimas en el marco del nuevo papel adquirido por España como guardián de las fronteras porosas de Europa. El Estrecho de Gibraltar, una de las fronteras geográficas más acusadas entre el Norte y el Sur, adquiere un nuevo contenido, se densifica, con el desarrollo de Schengen, al igual que ocurre con las aguas que separan el continente africano de las islas orientales de Canarias o la frontera de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Esta conciencia de frontera se ha consolidado en los últimos años con la intensificación de las llegadas procedentes de los países subsaharianos. La salvaguardia de los intereses migratorios y de las disposiciones de acceso condicionado o limitado se convierten desde entonces en una de las funciones y de los compromisos de nuestro país con sus socios comunitarios y en uno de los objetivos estratégicos de su política, una política ampliamente apoyada además por la población autóctona. De ahí, el recurso a este argumento en los posteriores procesos de renovación normativa del año 2000 y del 2003 y el contagio de la idea de frontera que impregna las encuestas de opinión desde la segunda mitad de los noventa.

El control de las fronteras se combina con el objetivo de responder a las necesidades de mano de obra del mercado de trabajo español, de ahí la implantación de medidas destinadas a la contratación laboral, como el diseño de los contingentes anuales de trabajadores que se aplican con cierta regularidad y poca eficacia desde 1993 y el recurso periódico a las regularizaciones (Izquierdo, 2004). El mantenimiento de las necesidades laborales ha inspirado otro tipo de medidas en los últimos años, como el incremento de la contratación en origen y la elaboración del catálogo de ocupaciones de difícil cobertura.

El aumento de la complejidad del colectivo inmigrante ha tenido como consecuencia un incremento de las actuaciones políticas y administrativas orientadas a la gestión y al gobierno de las comunidades de origen extranjero a través de lo que se conoce como política de integración social.

A lo largo de los noventa asistimos, en primer lugar, a un fortalecimiento de las redes de la política, es decir, al incremento de la participación de diferentes agentes sociales en el

proceso de toma de decisiones y en la gestión; a la diversificación, en segundo lugar, de los objetivos, en donde las intervenciones centradas en la inmigración como un problema de control de flujos se compagina con la incorporación laboral, la integración y la asignación de derechos. En tercer lugar, a la aparición de conflictos y contradicciones entre distintos niveles administrativos y políticos y, sobre todo, entre distintas áreas de actuación. Recordemos que las medidas adoptadas en materia de control de flujos y gestionadas por la administración central pueden entrar en conflicto con las que se implantan en la esfera de la integración gestionadas fundamentalmente por las comunidades autónomas y los gobiernos locales (López Sala, 2007).

El inicio de una política activa cobra vigor con la proposición no de ley de junio de 1991 y la aparición del primer Plan para la Integración Social de los inmigrantes a finales de 1994. Una buena parte de las recomendaciones de tal proposición y del documento administrativo se traducen en los siguientes años en medidas políticas de acción que pueden resumirse en cinco principios básicos: el control y la canalización de los flujos migratorios, la integración de los inmigrantes legales, la lucha contra la inmigración irregular, el enfoque internacional del problema migratorio y la reforma del aparato administrativo encargado de su gestión (López Sala, 2007).

El análisis de los resultados del segundo proceso de regularización llevado a cabo a principios de los noventa indicaba, por añadidura, que España se había convertido en un país de inmigración definitiva y que las políticas, por tanto, debían dirigirse al tratamiento de esta cuestión desde la perspectiva del establecimiento. Durante los noventa se hace patente, por tanto, que la inmigración era un tema importante para España, como se ha puesto de manifiesto posteriormente, y que las actuaciones estatales debían responder a nuestra realidad interna y no sólo a los requerimientos de nuestros socios europeos.

En los noventa la inmigración se consolida como un fenómeno social con un profundo impacto en la administración pública, como fuente de transformación institucional en todos los niveles de gobierno, impregnado la acción de los técnicos, absorbiendo recursos y convirtiéndose, en muchos casos, en una materia transversal. Esto es especialmente significativo en el desarrollo de medidas de acceso a esferas como la educación, la vivienda



o los servicios sociales. Durante la segunda mitad de la pasada década, sin embargo, se pueda hablar más de acciones o experiencias integradoras que de una política de integración propiamente dicha. Se trataría, por tanto, de una política que, aunque había fijado sus objetivos y líneas de actuación, se encontraba en fase de rodaje (López Sala, 2007).

Con motivo en el cambio de las corrientes migratorias que tuvo lugar en España en los años 80 se estableció la primera regulación del derecho de extranjería mediante la Ley Orgánica 7/1985, de 1 de Julio sobre derechos y libertades de los extranjeros en España. Esta Ley se elaboró meses antes de la incorporación de España a la UE; los flujos de inmigración no eran todavía demasiados grandes, en comparación con países como Alemania, Francia, y Bélgica, pero España decidió elaborarla con unas condiciones muy restrictivas respecto al establecimiento de la población inmigrante en España, al poder convertirse en un país de paso hacia esos países para los inmigrantes. Esta Ley estableció unos criterios de entrada en España prácticamente imposibles de alcanzar, los permisos de trabajo y residencia eran de corta duración y casi inexistentes, no se preveía la reagrupación familiar, se recortaban algunos derechos fundamentales y se negaba a veces a los inmigrantes las prestaciones sociales que les correspondían por sus cotizaciones (Villena, 2004).

Tras el reconocimiento de que esta Ley no se ajustaba a los criterios establecidos en el marco comunitario, y además no conseguía los fines pretendidos, ya que España se había convertido en tierra de inmigrantes, y eso, no iba a cambiar con una Ley de extranjería tan restrictiva, se decidió hacer una reforma de la misma. De este modo surge la Ley Orgánica 4/2000 de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Esta nueva Ley dio un giro completo a la 7/1985, ya que en ella se incluían objetivos tales como la integración laboral de los inmigrantes en España, o a equiparación de derechos entre los españoles y los extranjeros. Se pretendió la regularización de los inmigrantes que ya estaban establecidos en España, y la creación de unos cupos anuales de inmigrantes de forma que se pudieran integrar en España y pudieran acceder más fácilmente al mercado de trabajo. También se iba a posibilitar el

ejercicio de un derecho fundamental (reconocido así en nuestra Constitución, y en el Convenio Europeo de Derechos Humanos) hasta entonces totalmente inviable en España para los inmigrantes, como es el de la reagrupación familiar. Finalmente no se desarrolló el Reglamento que debía haber seguido a esta Ley, ya que el Gobierno justificó el incremento de los flujos inmigratorios que había tenido lugar en los meses posteriores a la Ley con el “efecto llamada” que a su juicio había provocado la misma (Villena, 2004).

La Ley 8/2000 de 22 de diciembre no hacía otra cosa que cambiar radicalmente el signo de la política migratoria seguida por la anterior Ley, estableciendo claras diferencias entre los inmigrantes regulares o irregulares, y el régimen de derechos que a cada grupo se reconocen (reunión, asociación, huelga, sindicación...), y rompiendo la plena equiparación de derechos entre españoles e inmigrantes que reconocía la anterior Ley, que lo hacía sin distinción alguna entre inmigrantes “con” o “sin papeles”. Es una Ley que únicamente se centra en el control de los flujos de inmigrantes, y en el establecimiento de vías de expulsión de los que se encuentran residiendo ilegalmente en España, cerrando así las posibilidades que la anterior les concedía para regularizar su situación.

En la exposición de motivos de esta Ley, además de la gestión de los flujos de inmigrantes, se encuentra el de la adecuación a las directrices europeas en materia migratoria, adoptadas por los jefes de Estado y de Gobierno de los estados miembros de la UE los días 16 y 17 de Octubre de 1999 en la cumbre de Tampere para la creación de un espacio de libertad, seguridad y justicia.

Otro objetivo que persigue esta reforma es la lucha contra las mafias y el tráfico ilegal de personas, aunque no se observan cambios significativos respecto a lo establecido en la anterior Ley en este ámbito, ya que las únicas políticas de control que se perciben son las dirigidas exclusivamente al propio inmigrante.

Siguiendo el mandato constitucional que dice que “los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el Título I, en los términos que establezcan los tratados y la Ley, así como la jurisprudencia al respecto del Tribunal Constitucional”, ha

reconocido los compromisos internacionales adquiridos por España como país de la Unión Europea.

La última gran reforma realizada en la normativa sobre extranjería, es la llevada a cabo en 2003, Ley 14/2003 de 20 de noviembre, a la que se le añade, por tratar fundamentalmente sobre la expulsión de los inmigrantes ilegales, la Ley Orgánica sobre medidas de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración de los extranjeros, de marzo de 2003. Esta reforma se realiza con los propósitos de control de los flujos de inmigrantes y la integración de los mismos. Destaca en ella, el reforzamiento de los medios sancionadores para luchar contra la inmigración ilegal, y el tráfico de personas, la habilitación del acceso a la información de las Administraciones públicas por parte de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, y la habilitación de acceso a la información ofrecida por el Padrón Municipal a favor de la Dirección General de la Policía, una modificación en las condiciones del derecho a la reagrupación familiar y en las posibilidades de regularización individual por la vía de arraigo.

Respecto a la modificación realizada en cuanto a las posibilidades de regularización de una persona que se encuentra residiendo ilegalmente en España, la nueva Ley restringe el significado de la vía de arraigo, a los extranjeros que acrediten su permanencia en España durante tres años, en los que concurra la situación de arraigo, es decir, la incorporación real al mercado de trabajo, o los vínculos familiares con extranjeros residentes o españoles. De este modo, elimina la posibilidad que ofrecía la anterior ley 8/2000, de adquisición del permiso de trabajo y residencia por parte de los extranjeros que acreditaran una permanencia continuada en España, sin permiso de residencia, durante un periodo mínimo de cinco años, y que fue la forma de acceder a la residencia legal para muchos extranjeros en España (Villena, 2004).

La reforma establecida en cuanto al derecho fundamental de la reagrupación familiar, también es importante ya que en primer lugar se elimina el supuesto excepcional de reagrupación familiar por razones humanitarias, pues abría la posibilidad de obtener excepcionalmente un permiso de trabajo temporal. Respecto a los familiares reagrupables, la nueva Ley incluye no sólo a los ascendentes del residente extranjero, sino también a los

del cónyuge reagrupado, si dependen económicamente del residente legal. Respecto a los requisitos para la reagrupación continúa exigiéndoseles demostrar que cuentan con medios económicos y vivienda suficiente para atender a los reagrupados, y que han residido legalmente en España durante un periodo mínimo de un año contando con una autorización para residir durante al menos otro año más (privándole así de la convivencia con sus familiares durante el primer año). Pero, el cambio más significativo en este artículo se encuentra en la exigencia a los reagrupados, incluidos los ascendentes reagrupados, de la obtención de una autorización de trabajo y residencia independiente de la obtenida mediante la reagrupación para poder nuevamente reagrupar a sus familiares.

El debate que suscitó la reforma legislativa del año 2000 puede ser considerado una buena muestra de las dificultades del gobierno español para conjugar intereses en conflicto en el diseño de las políticas migratorias (López, 2007). El texto de la primera reforma legislativa de 2000 provocó profundas tensiones internas en el ejecutivo, entre otras la réplica de los responsables de Interior y de Exteriores al responsable de Trabajo, al afirmar que una ley con ese contenido aumentaría significativamente los gastos del Estado, engrosaría las entradas y dificultaría la convivencia. Las organizaciones sociales y los partidos de la oposición, que consideraron que la ley 4/2000 suponía un paso adelante en el reconocimiento de los derechos de los extranjeros, respondieron a estas objeciones con diversas acciones de presión. Esta ley reconocía derechos sanitarios a todos los inmigrantes, independientemente de su situación legal y establecía un procedimiento permanente de regularización siempre que se pudiera demostrar una estancia de dos años en territorio español y el desarrollo de una actividad económica (López, 2007).

El auténtico cambio político en una dirección resueltamente más restrictiva se produce a partir del año 2000, cuando produce una nueva reforma legislativa -la aprobación a finales del 2000 de la nueva Ley 8/2000-. Puede hablarse del inicio de una nueva etapa de la política española que no sólo es el resultado del cambio en la perspectiva sobre esta materia del partido en el gobierno, sino de las disposiciones establecidas por el Tratado de Ámsterdam y por los acuerdos adoptados en la cumbre de Tampere y en Sevilla que se dirigen a la formulación de una política común en el control de flujos y la asignación de

derechos de las comunidades inmigrantes asentadas. En esta etapa aparece el denominado Plan Greco, el primer plan integral y general, que recoge todas las acciones políticas en materia de inmigración (López, 2007).

Al igual que en otros países europeos, la política de inmigración ha experimentado profundas transformaciones resultado, en parte, de los acontecimientos del 11 de septiembre en Nueva York y la reactivación del nexo entre inmigración y seguridad. Como ha indicado Faist (2002), *“el proceso de securización de la política de inmigración está limitando seriamente, en este comienzo de siglo, el desarrollo de una política de consenso en la que prime el reconocimiento de los derechos fundamentales”*. Por ello podemos hablar de un retraimiento del principio de legitimidad frente al de seguridad. Muchas de las expectativas que creó la Ley 4/2000 en torno a una posibilidad de implantar una política realista capaz de asegurar la estabilidad jurídica y laboral del inmigrante desaparecieron con la reforma posterior. La clase política, la empresarial y la sociedad española muestran cierta predilección por ciertos colectivos a la hora de la instalación y el desempeño de una actividad laboral, de ahí que algunos autores hablen de la existencia de una inmigración “preferente” (Izquierdo, López y Martínez, 2000), principalmente de ciudadanos latinoamericanos y de la Europa del Este, frente a los africanos del Magreb y el África subsahariana. La obsesión por la seguridad puede haber legitimado de cara a la opinión pública, la promoción de la llegada de aquellos considerados adecuados para el principio de seguridad y tiene, como efecto, la estigmatización de las comunidades establecidas consideradas potencialmente peligrosas. Los atentados terroristas de Madrid han reactivado una parte de este debate, aunque no de forma tan decisiva como apuntaban algunos medios de comunicación.

La nueva ley de 2003 también incorpora algunos cambios coherentes con este objetivo de blindaje fronterizo y de control del acceso. Las medidas adoptadas en esta materia en diversos sistemas migratorios han sido muy similares desde mediados de los años ochenta. El fortalecimiento de las fronteras, la aplicación de tecnología y la colaboración multilateral se ha compaginado con el uso de mecanismos de control previo o de externalización, como ha sido calificado por algunos sociólogos, del control fronterizo a partir de las políticas de

visado, de los acuerdos de readmisión de extranjeros y de solicitantes de refugio y del establecimiento de sanciones a las compañías de transporte de pasajeros (Boswell, 2002).

La Ley 14/2003 permite la expulsión del territorio nacional y por la vía de urgencia de todos aquellos individuos sospechosos de ser peligrosos para la seguridad. Este marco legal puede suponer, además, a través de su aplicación, una contracción cívica en los derechos de los extranjeros irregulares establecidos en suelo español al condicionar el acceso a servicios sanitarios y educativos al registro padronal cuyos datos, además, pueden ser solicitados a los ayuntamientos por las fuerzas de seguridad del Estado. Esta disposición, en definitiva, puede fortalecer el control interno y convertir a las administraciones locales en “gendarmes” de la inmigración irregular. Se trata, sin duda, de uno de los aspectos más controvertidos de la ley, a pesar de su falta de aplicación hasta la fecha, no sólo por vulnerar derechos fundamentales, sino por oponerse a la ley de protección de datos (Solanes y Cardona, 2005).

A lo largo de los últimos años, se han desarrollado otras acciones con efectos en el desarrollo de la política española. Se han multiplicado, las acciones dirigidas a los menores inmigrantes no acompañados, el desarrollo de acuerdos temporales de contratación laboral con países de la Europa del Este y de Latinoamérica y el aumento de los servicios dirigidos a las comunidades extranjeras residentes. También se llevó a cabo un nuevo proceso de regularización en donde se ha primado el arraigo laboral y se han reforzado las medidas sancionadoras a los empresarios que contratan trabajadores en situación irregular. Hoy es objeto de debate la cuestión de los derechos políticos y recientemente se ha hablado de una propuesta de reforma legislativa del asilo y refugio que incorpore la protección de las mujeres que huyen de la violencia de género. En los primeros meses de 2005, el proceso de regularización produjo la incorporación de 700.000 nuevos contribuyentes a la seguridad social, pero con la actual situación de crisis económica y social los hechos indican que los inmigrantes se desplazan desde el año 2007 hacia otros países más al norte, en busca de nuevas oportunidades y alejándose de los importantes recortes que, desde el año 2011, se han producido en España y cuyos protagonistas

directos han sido los inmigrantes irregulares, al haber cambiado la situación y volver a ser España un país emigrante.

La inmigración, en definitiva, aparece también en España y en este comienzo de siglo como uno de los fenómenos sociales con mayor impacto social, económico y político. Las modificaciones recientes en los Estatutos de autonomía de Cataluña y Andalucía van a suponer, por añadidura, el inicio de una serie de cambios en el proceso de construcción de la política migratoria. Como ha señalado recientemente José Antonio Montilla Martos, una de las pocas materias nuevas a las que se dedica un tratamiento específico y detallado en estos estatutos es la inmigración (Montilla, 2006 y Montilla, 2007).

#### 1.4. LA REVOLUCIÓN MULTICULTURAL COMO FENÓMENO EDUCATIVO

La diversidad etnocultural, que ya existía con una cierta extensión en todos los países europeos, se ha visto incrementada en las últimas décadas por un número creciente de inmigrantes que han venido a los países Occidentales desde todas las partes del mundo. De hecho, la presencia de inmigrantes ha transformado a un gran número de países, incluyendo aquellos que, hasta los años 70, nunca habían sido países de inmigración, como es el caso de los países del sur de Europa y más concretamente España. La inmigración constituye uno de los actuales fenómenos sociales, culturales y económicos de mayor trascendencia. Y nos encontramos ante un fenómeno con voluntad de permanencia. En este sentido basta recordar dos razones estructurales que lo hacen imparable: por una parte, el desfase del nivel de vida entre las zonas emisoras y las receptoras; en segundo lugar, la dependencia de los países ricos de la llegada de nueva mano de obra para poder mantener su crecimiento económico y su bienestar social. Ambos fenómenos -desfase y necesidad -hacen que el flujo migratorio tenga unas profundas raíces que anuncian su permanencia.

La inmigración económica que llega a España de países más pobres se inscribe en la tendencia común a los demás países de la Unión Europea, provocada por el mayor nivel de vida respecto a los países limítrofes, pero es mucho más reciente y reducida que en la mayoría de aquéllos. Comienza a mediados de los años ochenta y la fecha clave en que

aflora el nuevo fenómeno social es 1991, porque la regularización de ese año proporciona una situación legal a 110.000 inmigrantes que hasta entonces carecían de documentación y estaban en situación irregular. Pese a este incremento, la inmigración en España es reducida, especialmente si se compara con Alemania, Holanda, Francia o el Reino Unido (Aja y Larios, 2003).

En la actualidad, la situación de la inmigración en España nos sitúa ante millones de personas, de grupos, de países y culturas no europeos que se han establecido entre nosotros en busca de una oportunidad de la que carecen en sus lugares de origen. Pero la realidad, sin duda, es que forman parte de nuestra comunidad y son muchos los condicionantes o necesidades que presenta el alumnado inmigrante. Entre ellos, se pueden destacar los siguientes:

- Poseen un patrón cultural diferente a la cultura de acogida.
- La lengua materna es normalmente muy distinta a la española.
- Las condiciones socioculturales y económicas a las que han estado o están sometidos derivan en necesidades educativas que se manifiestan en medio escolar.
- Las condiciones de vida y subsistencia que la familia posee, ya que en muchos casos es itinerante o poco estable en un lugar determinado, aspecto que condiciona también los procesos educativos de los menores (Batanero, 2005).

La caída de la natalidad registrada en España durante las tres últimas décadas produjo un descenso de la matrícula de alumnado autóctono en el sistema educativo no universitario. Entre el curso 1991-92 y el 2003-04 el número de alumnos se redujo en 1,7 millones, y en los tres cursos siguientes creció en menos de 90.000. En cambio, las plazas ocupadas por chicos y chicas de origen extranjero se incrementaron en 570.000. Estamos, pues, ante tendencias inversas pero de muy diferente orden de magnitud: la llegada de hijos de inmigrantes está todavía lejos de contrarrestar la caída demográfica del alumnado español. El proceso contiene dos dimensiones significativas: por un lado, hay un incremento constante del porcentaje de alumnado extranjero; por otro, el sistema acoge a casi un



millón menos de alumnos que en 1992, aunque en los últimos años el número total ha vuelto a crecer. En síntesis, hay mayor diversidad pero menos población con la que trabajar. Por tanto, en principio, existen recursos ociosos para dedicar a una tarea más compleja (Colectivo Ioé, 2008).

En los últimos años se consolida la extensa red de actores implicados en el desarrollo de la política, que caracterizados por un alto grado de fragmentación en la etapa anterior, se transforman en actores efectivos de la integración. En este momento el protagonismo anterior de las organizaciones no gubernamentales es compartido por los sindicatos y las asociaciones de inmigrantes. Pero las redes de la política se extienden también hacia las administraciones periféricas. Este objetivo político ha conferido una gran relevancia a la función socializadora de la escuela obligatoria. Las últimas reformas educativas han hecho especial énfasis en la escolarización de toda la población en la que, sin duda, se incluye a los hijos de inmigrantes. Son muchas otras las acciones políticas en materia de integración social desarrolladas durante esta etapa, además de reconocerse el derecho de los extranjeros en situación regular a disfrutar entre otros, de la sanidad pública, la vivienda de promoción social y los servicios sociales generalistas (López, 2007).

El crecimiento de la población extranjera hasta el año 2011 ha propiciado que en nuestra geografía escolar, en la actualidad, haya incluso centros educativos donde el porcentaje de alumnos extranjeros supera al de alumnos españoles. Ello, se debe fundamentalmente a dos factores: en primer lugar, influye el hecho de haber conseguido escolarizar prácticamente al 100% de los menores en edad de escolarización obligatoria, con lo que las minorías étnicas han terminado por acceder al sistema escolar. Por otro lado, y esto es lo más significativo, la avalancha de inmigración de los últimos años ha inundado las aulas de los colegios españoles de niños y adolescentes procedentes de infinidad de países y culturas (Batanero, 2005).

A pesar de este incremento, la atención educativa a inmigrantes en nuestro país es un tema tan reciente que aún se está produciendo el proceso de normalización y regulación (que comenzó a mediados de los 90). De todos es sabido que los sistemas educativos de

los países de acogida se ven fuertemente afectados por el fenómeno migratorio, ya que se les pide que contribuyan tanto a la integración social de los recién llegados como a la creación de una conciencia solidaria con ellos. Tarea nada fácil por múltiples motivos. La acelerada llegada de jóvenes emigrantes a los centros ha creado no pocos problemas: las denuncias de falta de recursos para atenderlos, su desigual distribución con la consiguiente creación de peligrosos guetos escolares, son algunos síntomas de la delicada situación.

Una de las más polémicas consecuencias de la incorporación de los hijos de inmigrantes al sistema educativo español es, sin duda, la relación entre rendimiento escolar, niveles educativos o calidad de la enseñanza y la concentración de minorías étnico-culturales. Está muy extendida entre la opinión pública la percepción de que dicha concentración perjudica gravemente la evolución del resto del alumnado, y además este discurso también es fomentado y transmitido por los medios de comunicación, como exponen Carrasco y Soto (2000).

Ortiz Cobo (2012:3) expone que determinados autores (García y Moreno, 2007) van más allá y *“llegan a señalar que los efectos negativos en los resultados académicos se ponen de manifiesto de modo general a partir del 6% de alumnado inmigrante extranjero y en centros concertados a partir de un 10%.”*

Como defiende Ortiz (2012:8) en relación al discurso “social” sobre la concentración de alumnos inmigrantes en determinados centros escolares:

*El discurso de las consecuencias de la concentración escolar inmigrante (concretamente el descenso del nivel y calidad educativa, así como del incremento de la conflictividad en la convivencia) se construye bajo una visión estereotipada, prejuiciosa, racialisista o etnificadora de la realidad. Efectivamente, parte del colectivo inmigrante extranjero presenta determinadas características socio-educativas etiquetadas de problemáticas para el sistema educativo, pero al igual que parte de la población nacional.*

El fenómeno quedaba así detectado al inicio de la pasada década y las explicaciones que se daban, y se dan, desde el ámbito científico se mueven entre justificaciones de carácter cultural (vinculaban la diversidad religiosa o las redes sociales de los migrantes con la elección de determinados centros (Sánchez Núñez, 2006); razones económicas (vinculadas a la existencia de desigualdades sociales) y argumentaciones que apuntan hacia cierta dejadez política a la hora de «corregir» dicha distribución desigual.

Ciertos sectores sociales tienden a elegir los centros donde se concentran sus semejantes. Esta tendencia a elegir lo igual y rechazar lo distinto, que en el fondo no es sino una afirmación o una elección de sí mismos (Bourdieu, 1979; citado por Toro et al., 2013) actuaría en todos los niveles (clases sociales, grupos étnicos, comunidades), activando simultáneamente fuerzas de atracción y de repulsión. *“Lo mismo, por su lado, harían los inmigrantes”* (Carabaña y Córdoba, 2009).

El declive económico y la inquietud social han concienciado a los poderes públicos sobre los aspectos positivos de una enseñanza diferenciada y, cada vez más, las escuelas apuntan ahora hacia la promoción de la interculturalidad. Este es un enfoque recíproco que requiere el reconocimiento, adaptación y adopción de ideas tanto de la comunidad de acogida como de la de llegada, de modo que todos se beneficien en una sociedad cohesionada y estable económicamente. Mientras que la mayoría de los sistemas educativos apoyan este enfoque, su puesta en marcha da origen a retos considerables, a poner en marcha experiencias que refuercen la interculturalidad.

La educación es uno de los aspectos mejor valorados por las familias inmigrantes, hecho refrendado por las investigaciones más recientes (Andueza, I. et al., 2005). El impacto de la inmigración en una sociedad que se transforma y, al mismo tiempo, uno de los espacios donde menos discriminación percibe la población inmigrante.

---

#### 1.4.1. EL SISTEMA EDUCATIVO EN ESPAÑA

Conforme recoge el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), el sistema educativo español en el curso 2014-2015 se encuentra regulado en los niveles anteriores a la universidad por la Ley Orgánica de Educación (LOE), a la vez que comienza la

implantación de las modificaciones recogidas en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

El sistema educativo se estructura en enseñanzas de régimen general y en enseñanzas de régimen especial. Se incluyen dentro de las primeras la educación infantil, la educación primaria, la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y la educación universitaria (Rivière, 1988). También están contempladas: la adecuación de estas enseñanzas al alumnado con necesidades educativas especiales, la educación a distancia para el alumnado que no puede asistir de modo regular a un centro docente y la educación de las personas adultas. Como enseñanzas de régimen especial se recogen las enseñanzas artísticas, las enseñanzas de idiomas y las enseñanzas deportivas. Todas las enseñanzas especificadas se regulan por lo dispuesto en las leyes mencionadas, salvo la educación universitaria.

---

#### 1.4.1.1. Enseñanzas de Régimen General

##### Educación infantil

---

La educación infantil comprende hasta los seis años de edad, momento en el cual se produce la incorporación a la educación obligatoria. Tiene carácter voluntario y su finalidad es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. Se estructura en dos ciclos: el primero hasta los tres años de edad y el segundo desde los tres hasta los seis años. El segundo ciclo tiene carácter gratuito.

##### Educación primaria

---

La Educación primaria tiene carácter obligatorio y gratuito. Comprende seis cursos académicos que se siguen ordinariamente entre los seis y los doce años de edad. Con carácter general, el alumnado se incorpora al primer curso de la Educación primaria en el año natural en el que cumplan seis años.

Su finalidad es proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión

oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio.

La educación primaria es impartida por maestros, que tienen competencia en todas las áreas de este nivel. Las enseñanzas de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras que se determinen son impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.

El alumnado accede al curso o etapa siguiente siempre que se considera que ha logrado los objetivos y ha alcanzado el grado de adquisición de las competencias correspondientes. De no ser así, podrá repetir una sola vez durante la etapa, con un plan específico de refuerzo o recuperación. Se atenderá especialmente a los resultados de la evaluación individualizada al finalizar el tercer curso de Educación Primaria y de final de Educación Primaria.

En la LOMCE la Educación Primaria se compone de seis cursos que conforman una progresión paulatina en el proceso enseñanza-aprendizaje. En el curso 2014-2015 comienzan a impartirse de forma independiente los cursos 1º, 3º y 5º, mientras que se cierran los ciclos de los cursos 2º, 4º y 6º comenzados en el curso escolar 2013-2014.

#### Educación secundaria y formación profesional

---

##### ► Educación Secundaria Obligatoria

Tiene como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos, desarrollar y consolidar hábitos de estudio y de trabajo y prepararles para la incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral.

Completa la enseñanza básica y abarca cuatro cursos académicos, entre los doce y los dieciséis años de edad, y se imparte por áreas de conocimiento.

El alumnado que al terminar esta etapa consigue los objetivos de la misma, recibe el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, que le faculta para acceder al

bachillerato y a la formación profesional específica de grado medio. En cualquier caso, el alumnado recibe una acreditación del centro educativo, en la que constan los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas.

Esta etapa es impartida por licenciados, ingenieros y arquitectos o quienes posean titulación equivalente a efectos docentes. En aquellas áreas o materias que se determinan, en virtud de su especial relación con la formación profesional, se establece la equivalencia a efectos docentes de títulos de Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico o Diplomado Universitario.

#### ► Bachillerato

Tiene como finalidad proporcionar al alumnado una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que le permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacita para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios.

Comprende dos cursos académicos que normalmente se cursarán entre los dieciséis y los dieciocho años de edad. Se contemplan tres modalidades diferentes:

- Artes (dentro de esta modalidad se incluyen dos vías: Artes plásticas, diseño e imagen; y Artes escénicas, música y danza).
- Ciencias y Tecnología.
- Humanidades y Ciencias Sociales.

Puede acceder a los estudios de bachillerato el alumnado que está en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. El alumnado que cursa satisfactoriamente el bachillerato en cualquiera de sus modalidades, recibe el título de Bachiller, que le faculta para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios. En este último caso es necesaria la superación de una prueba de acceso.

Para impartir esta etapa se exigen las mismas titulaciones y la misma cualificación pedagógica que las requeridas para la educación secundaria obligatoria.

► Ciclos formativos de Formación Profesional Básica

En el curso 2014-2015 se implanta el primer curso de la Formación Profesional Básica, recogida en las modificaciones introducidas por la LOMCE en la LOE.

Los ciclos de formación profesional básica son de oferta obligatoria y carácter gratuito. Para el acceso a esta enseñanza se requiere el cumplimiento simultáneo de las siguientes condiciones:

a) Tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso o durante el año natural en curso.

b) Haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

c) Haber propuesto el equipo docente a los padres, madres o tutores legales la incorporación del alumno o alumna a un ciclo de Formación Profesional Básica.

Estas enseñanzas tienen una estructura modular, incluyendo módulos profesionales que garantizan la adquisición de las competencias del aprendizaje permanente (de Comunicación y Ciencias Sociales y de Ciencias Aplicadas), módulos profesionales que garantizan la formación necesaria en competencias profesionales para la inserción laboral y un módulo profesional de Formación en Centro de Trabajo (FCT) que se desarrolla en la empresa y tiene como objetivo fundamental completar la adquisición de competencias profesionales alcanzadas en el centro educativo.

La duración de los ciclos formativos es de 2.000 horas. Dicha duración puede ser ampliada a tres cursos académicos en los casos en que los ciclos son incluidos en proyectos o programas de Formación Profesional dual.

El alumnado que supera esta enseñanza obtiene el Título Profesional Básico correspondiente a las enseñanzas cursadas, título oficial de la Formación Profesional del sistema educativo, y además puede obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria tras la superación de la evaluación final.

▶ Ciclos formativos de formación profesional de grado medio

Se accede, con carácter general, con el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. También se puede acceder a través de una prueba regulada por las Administraciones educativas.

Estas enseñanzas tienen una estructura modular, incluyendo un módulo profesional de Formación en Centro de Trabajo que se desarrolla en la empresa y tiene como objetivo fundamental completar la adquisición de competencias profesionales alcanzadas en el centro educativo.

El alumnado que supera esta enseñanza obtiene el título de Técnico de la correspondiente profesión.

▶ Ciclos formativos de formación profesional de grado superior

Se accede, con carácter general, con el título de Bachiller, por lo que tiene carácter de enseñanza postsecundaria. También se puede acceder a través de una prueba regulada por las Administraciones educativas. Estas enseñanzas tienen una estructura modular, incluyendo un módulo profesional de Formación en Centro de Trabajo (FCT) que se desarrolla en la empresa y tiene como objetivo fundamental completar la adquisición de competencias profesionales alcanzadas en el centro educativo. El alumnado que supera esta enseñanza obtiene el título de Técnico Superior de la correspondiente profesión.

▶ Otros programas formativos

Estos programas están destinados a la compensación de las desigualdades promoviendo la igualdad de oportunidades y a dar continuidad a la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, así como a otros colectivos con necesidades



específicas, proporcionando ofertas formativas adaptadas a sus necesidades, establecidas y autorizadas por las Administraciones educativas. Pueden incluir módulos profesionales y otros módulos de formación apropiados para la adaptación a sus necesidades, pero estos programas no conducen directamente a la consecución de un título oficial del sistema educativo.

► Programas de cualificación profesional inicial

Sólo se mantiene en el curso escolar 2014-2015 el segundo curso de estos programas, para dar la oportunidad de finalizarlos a los alumnos que comenzaron a cursarlos en el curso escolar 2013-2014. Iban dirigidos al alumnado mayor de dieciséis años que no hubiera obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria; excepcionalmente y con el acuerdo de alumnos y padres o tutores, dicha edad podía reducirse a quince años. Su objetivo era que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. El alumnado que superaba los módulos obligatorios obtenía una certificación académica con acreditación de las competencias adquiridas, y el alumnado que supere en 2014-2015 los módulos voluntarios obtendrá el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

#### Educación universitaria

---

En los estudios universitarios convive su anterior estructuración en estudios de primer, segundo y tercer ciclo, con el desarrollo de la oferta derivada de la Ley Orgánica 4/2007 (LOMLOU), modificación de la L.O.U de 2001, donde los tres ciclos en los que se estructuran las enseñanzas universitarias son: Grado, Máster y Doctorado.

Según el plan anterior, las enseñanzas de primer ciclo, con una clara orientación profesional, tienen una duración de tres cursos académicos (mínimo 180 créditos), tras los cuales se obtiene el título de Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico. En el caso de las enseñanzas de dos ciclos, éstas se configuran en un primer ciclo de dos o tres años de duración y un segundo ciclo de dos años. Al finalizar este período se obtiene el título de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero.

En algunos casos, estas enseñanzas ofrecen una titulación intermedia, tras superar el primer ciclo, similar al que otorgan las enseñanzas de primer ciclo.

Existen igualmente enseñanzas universitarias sólo de segundo ciclo, con una duración de dos años académicos, dirigidas a alumnos que hayan completado un primer ciclo afín a estos estudios.

Las nuevas enseñanzas de Grado tienen entre 180 y 240 créditos, aunque en el supuesto de que venga determinado por el derecho comunitario algunas titulaciones pueden tener mayor número de créditos. Estas enseñanzas se concluyen con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de Grado. El acceso a estas enseñanzas requiere estar en posesión del título de Bachiller o equivalente y la superación de una prueba, si bien en el curso 2014-2015 ya opera la modificación realizada por la LOMCE por la que las universidades pueden sustituir la prueba por procedimientos de admisión en el caso de estudiantes procedentes del extranjero o de la Formación Profesional o de las enseñanzas deportivas de grado superior o de las enseñanzas artísticas superiores.

Las enseñanzas oficiales de Máster tienen entre 60 y 120 créditos y concluyen con la elaboración y defensa pública de un trabajo de fin de Máster. Para acceder a estas enseñanzas es necesario estar en posesión de un título universitario oficial español u otro expedido por una institución de educación superior del Espacio Europeo de Educación Superior que facultan al país expedidor del título para el acceso a enseñanzas de máster (también podrán acceder titulados de terceros países previa comprobación por la Universidad de que el título aportado acredita un nivel de formación equivalente).

Los estudios de Doctorado tienen como finalidad la especialización del estudiante en su formación investigadora dentro de un ámbito del conocimiento, e incluyen la superación de un periodo de formación y la elaboración, presentación y aprobación de un trabajo original de investigación.

---

#### 1.4.1.2. Enseñanzas de Régimen Especial

##### Enseñanzas artísticas

---

Las enseñanzas artísticas son el conjunto de enseñanzas del sistema educativo que tienen como finalidad proporcionar una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, de la danza y de las artes plásticas, el diseño y la conservación de bienes culturales.

En el curso cuyos resultados se presentan ya prácticamente se ha completado la implantación de la LOE, siendo reducido el alumnado que completa enseñanzas LOGSE, por lo que en este apartado se presentan las enseñanzas derivadas de la implantación LOE.

► Ciclos formativos de artes plásticas y diseño

Estas enseñanzas se enmarcan dentro como Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño. Constituyen una vía formativa de calidad en el ámbito del diseño y las artes plásticas, siendo, su valor añadido la formación práctica especializada, no solo para dar respuesta al sector productivo, sino también para la preservación y renovación de las manifestaciones artísticas como medio de expresión y producción cultural y como lenguaje creativo universal imprescindible para el enriquecimiento y preservación del patrimonio artístico y cultural.

Se organizan en ciclos de formación específica que incluyen fases de formación práctica en empresas, estudios y talleres. Académicamente los ciclos se estructuran en Ciclos formativos de grado medio y Ciclos formativos de grado superior.

Para acceder a los ciclos de grado medio es necesario, además de estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria, acreditar las aptitudes necesarias mediante la superación de una prueba específica.

Para acceder a los ciclos de grado superior es necesario estar en posesión del título de Bachiller y superar una prueba que permita acreditar las aptitudes necesarias.

También es posible acceder a los grados medio y superior de estas enseñanzas sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que se supere una prueba de acceso que acredite conocimientos y habilidades suficientes. Para acceder por esta vía a los ciclos de grado medio se requiere tener diecisiete años como mínimo mientras que para los de grado superior se requiere tener cumplidos los diecinueve años de edad o dieciocho si se posee un título de técnico relacionado con aquel al que se pretende acceder.

► Estudios superiores de artes plásticas y diseño

Tienen la condición de estudios superiores en el ámbito de las artes plásticas y el diseño los estudios superiores de artes plásticas y los estudios superiores de diseño. Dentro de los primeros se incluyen los estudios superiores de cerámica y los del vidrio.

Para acceder a los estudios se precisa estar en posesión del título de Bachiller y superar una prueba de acceso, regulada por las Administraciones educativas, en la que se valorarán la madurez, los conocimientos y las aptitudes para cursar con aprovechamiento estos estudios.

La superación de los estudios conduce a la obtención del título Superior de Artes Plásticas o el título Superior de Diseño, que queda incluido a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y será equivalente al título universitario de grado.

► Enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales

Para acceder a los estudios se precisa estar en posesión del título de Bachiller y superar una prueba de acceso, regulada por las Administraciones educativas, en la que se valorarán la madurez, los conocimientos y las aptitudes para cursar con aprovechamiento estos estudios y los alumnos que los superan obtienen el título Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales que queda incluido a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y será equivalente al título universitario de grado.

### ► Enseñanzas de música y de danza

Estas enseñanzas se estructuran en tres grados:

- Enseñanzas elementales, con unas características y organización que determinan las Administraciones educativas.
- Enseñanzas profesionales, con una duración de seis cursos. Para acceder a ellas es necesario superar una prueba específica, al finalizar se tiene derecho al título profesional correspondiente y si el alumnado supera las materias comunes del bachillerato obtiene el título de Bachiller, aunque no haya realizado el bachillerato de la modalidad de artes en su vía específica de música y danza.
- Enseñanzas Superiores, que en la LOGSE corresponde al Grado superior, con una duración adaptada a las características de estas enseñanzas, habitualmente cuatro años. Para acceder a los estudios superiores de música o de danza se precisa estar en posesión del título de Bachiller o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años, además de superar una prueba específica de acceso regulada por las Administraciones educativas en la que el aspirante demuestre los conocimientos y habilidades profesionales necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. Los alumnos que terminan los estudios superiores de música o de danza obtendrán el título Superior de Música o Danza en la especialidad de que se trate, que queda incluido a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y será equivalente al título universitario de grado.

Además de las enseñanzas regladas, existe la oferta de enseñanzas no regladas reguladas por las Administraciones educativas que se cursan en escuelas específicas, sin limitación de edad y no conducentes a la obtención de títulos con validez académica o profesional.

### ► Enseñanzas de arte dramático

Comprenden un solo grado de carácter superior de duración adaptada a las características de estas enseñanzas, habitualmente cuatro años. Para acceder a esta enseñanza es

preciso estar en posesión del título de Bachiller y haber superado la prueba específica establecida o superar las pruebas de acceso a la universidad para mayores de 25 años.

El alumnado que supera las enseñanzas de arte dramático tiene derecho al título Superior de Arte Dramático, que queda incluido a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y será equivalente al título universitario de grado.

#### Enseñanzas de idiomas

---

Las enseñanzas de idiomas tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, y se organizan en los siguientes niveles: básico, intermedio y avanzado.

Para acceder a ellas es requisito imprescindible tener dieciséis años cumplidos en el año en el que comiencen los estudios. Podrán acceder asimismo los mayores de catorce años para seguir las enseñanzas de un idioma distinto al cursado en la ESO.

Las características y organización de las enseñanzas del nivel básico se determinan por las Administraciones educativas. Los certificados acreditativos de su finalización, expedidos por las Administraciones educativas, surten efecto en todo el territorio nacional y permiten el acceso a las enseñanzas del nivel intermedio del idioma correspondiente.

Las enseñanzas del nivel intermedio y avanzado son impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas y se organizan en tres cursos como mínimo y cuatro como máximo, según lo dispuesto por cada Administración educativa

Para obtener los certificados de los niveles intermedio y avanzado es necesario la superación de unas pruebas terminales específicas de certificación.

El certificado acreditativo de haber superado el nivel intermedio permite el acceso a las enseñanzas de nivel avanzado del idioma correspondiente, en todo el territorio nacional.

## Enseñanzas deportivas

---

Estas enseñanzas se organizan en grado medio y grado superior, sobre cada una de las modalidades deportivas y, en su caso, especialidades.

Al grado medio le corresponde la formación conducente al título de Técnico Deportivo. Para acceder a este grado es necesario estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria o equivalente a efectos académicos y superar una prueba de carácter específico.

La formación de grado superior conduce al título de Técnico Deportivo Superior y para acceder a ella es necesario estar en posesión del título de Técnico Deportivo de la modalidad o, en su caso, especialidad deportiva correspondiente, estar en posesión del título de Bachiller o equivalente a efectos académicos y superar, cuando así se establece, una prueba de carácter específico.

También es posible acceder a los grados medio y superior de estas enseñanzas sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que se reúnan los otros requisitos de acceso y las condiciones de edad establecidas y se supere una prueba de madurez.

Los títulos son equivalentes, a todos los efectos, a los correspondientes de grado medio y grado superior de formación profesional.

---

### 1.4.1.3. Educación de Adultos

La educación de personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. Además de las personas adultas, excepcionalmente, pueden cursar estas enseñanzas los mayores de dieciséis años que lo solicitan y tienen un contrato laboral que no les permite acudir a los centros educativos de régimen ordinario o son deportistas de alto rendimiento.

Dentro de la estadística se incluye en este apartado la oferta específica de la enseñanza básica, la preparación de pruebas directas para el acceso a enseñanzas del sistema educativo o para la obtención de un título, los programas específicos de aprendizaje de la

lengua castellana y de las otras lenguas cooficiales, así como de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes. También se recogen los programas de enseñanza no reglada que se imparten en este marco educativo.

El régimen de adultos, presencial y a distancia, de las enseñanzas postobligatorias (Bachillerato y Formación Profesional) se recoge en la estadística junto con la información del régimen ordinario de dichas enseñanzas.

Según expone textualmente el Informe del Defensor del Pueblo (2003:VI-VII) sobre *“Escolarización del Alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico Volumen I”*

*El panorama general que resulta de las investigaciones efectuadas admite lecturas diversas según se quiera poner el énfasis en unos u otros aspectos. Una primera impresión positiva se produce al comprobar que el sistema educativo español, hasta el presente, ha podido absorber sin dificultades extraordinarias el creciente volumen de alumnado de origen inmigrante que en estos últimos años viene incorporándose a nuestras aulas. Ahora bien, esta absorción ha corrido paralela a la progresiva disminución de alumnado autóctono y cabe preguntarse qué hubiera ocurrido si este último alumnado se hubiera mantenido estable, al tiempo que queda por ver si la impresión positiva que en general transmite la presente investigación podrá mantenerse en lo sucesivo de continuar el actual ritmo de crecimiento del alumnado extranjero y de origen inmigrante.*

*En todo caso, parece que la atención prestada a este asunto por las autoridades responsables, bien sea por propia iniciativa o por la presión que produce el evidente interés social que existe en torno a la inmigración, ha evitado hasta ahora el recurso a la improvisación y la urgencia y, de hecho, los resultados del estudio parecen acreditarlo poniendo, además, de manifiesto la homogeneidad en la respuesta, ya que no se han hallado diferencias significativas entre las diversas Comunidades Autónomas examinadas.*



Aunque puntualiza que existen desajustes que es necesario atender de forma urgente, ya que podrían llegar a constituir obstáculos graves para una plena integración de este alumnado.

#### 1.4.2. PLANIFICACIÓN EDUCATIVA E INMIGRACIÓN EN CASTILLA Y LEÓN

Desde la Junta de Castilla y León se vislumbró la necesidad de adoptar medidas para garantizar una respuesta educativa adecuada en relación con el alumnado inmigrante. De este modo se aprobó el Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad, que es un documento de carácter general sobre las medidas previstas para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado y a su orientación educativa, y que supone el inicio de un proceso de planificación a gran escala para adecuar las medidas arbitradas a las características propias de Castilla y León.

Para la concreción de una serie de líneas de actuación que garanticen la puesta en marcha de dicho Plan Marco, se elabora y desarrolla el *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías (Resolución de 10 de febrero de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa)* cuya finalidad es la consecución de una atención educativa de calidad para las necesidades específicas que presenta el alumnado con diversidad cultural en Castilla y León. Dicho plan estaba destinado a los integrantes de la comunidad educativa y concretamente al alumnado extranjero y de minorías culturales que presenta necesidades educativas específicas, pero su actuación llegó hasta el año 2007.

Dicho Plan en su Introducción recoge textualmente la importancia de la *multiculturalidad* la escuela (Junta de Castilla y León, 2005:3-4):

*Si tradicionalmente las distintas culturas tendían a estar limitadas por fronteras que circunscribían los ámbitos predominantes de influencia, la multiculturalidad de nuestros días desborda fronteras y Estados, creando situaciones potencialmente enriquecedoras pero también de una mayor complejidad.*

*La escuela, en tanto que es una de las instancias de la sociedad, no es ajena a la influencia de los distintos factores sociales y culturales, y se muestra especialmente sensible al fenómeno de la multiculturalidad.*

Asimismo manifiesta el respeto a la “*diversidad cultural*” y garantiza una respuesta educativa “*adaptada a las características culturales*”.

El modelo de intervención educativa presentaba unas características (Junta de Castilla y León, 2005: 10-13):

- *Igualdad de oportunidades*
- *Atención integral*
- *Educación intercultural*
- *Escolarización generalizada*
- *Continuidad del proceso educativo*
- *Diversificación de vías de atención*
- *Coordinación de medidas*
- *Actualización formativa*
- *Innovación didáctica*
- *Adecuación curricular*
- *Especificidad de la atención*

Los objetivos del Plan eran (Junta de Castilla y León, 2005: 37):

1. *Lograr unos adecuados niveles de competencia intercultural, actitudinal y aptitudinal, para el alumnado en general y particularmente para el alumnado que presenta una acusada diversidad cultural.*
2. *Propiciar una adecuada respuesta al alumnado con diversidad cultural a partir de una escolarización equilibrada.*

3. *Lograr una rápida y eficaz adaptación del alumnado extranjero al centro y al entorno.*
4. *Garantizar el conocimiento de la lengua vehicular de la enseñanza (aprendizaje del español).*
5. *Desarrollar las habilidades sociales básicas, a partir de la consideración de su cultura de origen y en un contexto integrador.*
6. *Dominar los contenidos curriculares instrumentales, mediante medidas de apoyo específico y de refuerzo educativo.*
7. *Conseguir la asistencia regular del alumnado con diversidad cultural.*
8. *Dotar de una respuesta autónoma y adaptada a las necesidades y características propias de nuestra Comunidad en la atención educativa a la diversidad cultural.*

Las medidas de actuación que proponía el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías eran (Junta de Castilla y León, 2005:38):

- *Identificación y escolarización.*
- *Medidas de integración inicial: Planes de Acogida.*
- *Medidas de Adaptación Lingüística y Social.*
- *Otras medidas de atención educativa.*
- *Medidas de formación e innovación, a través del Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI).*
- *Medidas de coordinación.*
- *Provisión de recursos.*

En un estudio llevado a cabo por Cano (2005), sobre las “*actitudes de atención educativa al alumnado inmigrante en Castilla y León*”, el cual destaca como aportaciones más importantes, entre otras:

- La justificación de la necesidad del programa de educación intercultural, en prácticamente en todos los centros, y su incorporación a los proyectos educativos en el 50% de ellos.

- La importancia que dan los centros a la “evaluación inicial del alumnado” en los protocolos de actuación, como una “garantía de intervención psicopedagógica y social” del alumno.
- La gran incorporación de alumnos inmigrantes en los “centros comprometidos” con los planes experimentales de educación intercultural.
- Amplia satisfacción con el establecimiento de los planes de acogida y las actuaciones de escolarización, ya que aplicaron al cien por cien de los centros implicados.
- Consideración como primera necesidad las actuaciones con las familias inmigrantes, para mejorar la educación de sus hijos, que contaron con una gran participación a diferencia de las familias autóctonas.

A partir de este estudio se concluye que las medidas tomadas por los centros educativos deben ser enriquecidas asumiendo aquellos postulados comúnmente consensuados, vinculados a la educación intercultural como eje motriz que impulse la relación entre las diversas culturas (Cano, 2005).

#### 1.4.3. EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL ANTE EL RETO DE LA INTERCULTURALIDAD, UN NECESARIO ENTENDIMIENTO

Según Bernabé (2013), en un espacio educativo que tiende a la homogeneización ha sido muy complejo pasar a hablar de “educar en la diversidad”. Este término inicialmente se refería a alumnos de educación especial, aquellos con procesos de aprendizaje más lentos por problemas psicológicos o cognitivos. Con la llegada de las personas inmigrantes a España, los educadores se encontraron con un alumnado con un desarrollo educativo diferenciado que era resultado del desconocimiento de la lengua o de conocimientos distintos a los contemplados en el currículo español y aquí nace la necesidad de abrir las escuelas a la diversidad y a las sociedades pluriculturales (Bernabé, 2013).

Las propuestas educativas se concentraron en dos, la educación multicultural y la educación intercultural. La primera tiene como objetivo principal garantizar la convivencia

pacífica en el aula, mediante la inclusión en el currículo de elementos de tipo “folclórico”. Mientras que el modelo intercultural persigue el reconocimiento de las identidades culturales de la cultura de pertenencia y además viviendo las culturas receptoras como propias. Este último modelo, defiende Bernabé (2013) es enriquecedor porque aúna interacción e interrelación entre los grupos culturales, mientras que el modelo multicultural atiende más a una reflexión sobre la propia conciencia social.

La educación intercultural en la aula supone intercambio y enriquecimiento mutuo, cooperación entre los alumnos (Aguado, 2005), por ello educar desde la interculturalidad consiste en la construcción de culturas alternativas y comprender la propia cultura a partir de la del otro (Bernabé, 2013).

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación estableció la importancia de *“la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España, y la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos”* (Artículo Segundo), aunque esas diferencias se referían a las diferencias entre cada autonomía.

El cambio de terminología fue decisivo con la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo-LOGSE en 1990, en cuyo articulado se eliminan términos como inmigrante o extranjero.

En el Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria, quedó aclarado la necesidad de una adecuación a las necesidades de los alumnos, adaptando los currículos a los cambios producidos por el proceso migratorio, para que se atiende al alumnado en igualdad de condiciones. Por primera vez se trata el tema de la compensación de los niños, hijos de inmigrantes, con medidas de atención a la diversidad (Bernabé, 2013).

La Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, que da nueva redacción a la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, aborda una serie de medidas de actuación en diversos niveles, que irían orientadas a garantizar el acceso a los derechos y libertades, procurando mantener

las tradiciones del lugar de origen, manifestando una política multicultural (Bernabé, 2013).

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, no menciona la interculturalidad, pasa por encima sobre el término “diversidad”, utiliza frases como de “cosas distintas”, “gestión de diversidad”, tal como se recoge en su Preámbulo La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013:97860):

*Una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados, de igual manera que exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos.*

*La educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa. El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente, para poder satisfacer a unos alumnos y alumnas, que han ido cambiando con la sociedad.*

*Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona.*

En su artículo único la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación modifica la redacción de los párrafos b), k) y l) y se añaden nuevos párrafos h bis) y q) al artículo 1 en los siguientes términos (Ley Orgánica de Educación, 2006:17164):

*b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. (...)*

Es donde se quiere vislumbrar el tratamiento generalista e inconcreto del hecho pluricultural actual de la escuela española en estos momentos, mientras en la ley que modifica había referencia expresas a la educación para la paz y la ciudadanía y a la interculturalidad.

Con el cambio de situación económica, España volvió a ser en 2008 un país emisor de emigrantes, esta situación de disminución en la llegada de inmigrantes supuso que las referencias a la diversidad cultural disminuyeran o desaparecieran (Bernabé, 2013).

Moreno (2010) habla de la necesidad de desarrollar una “competencia en interculturalidad” como parte de las competencias educativas y como una necesidad para conseguir la adecuada integración de todos los ciudadanos que viven en España.

#### 1.4.4. LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA, DOS CONSECUENCIAS DEL FRACASO DE LA SOCIEDAD DEL BIENESTAR

López Melero (2004), defiende que en todas las escuelas del mundo debería existir un cartel que recogiera que la escuela es el lugar donde se garantiza el despertar de la curiosidad y el deseo de aprender a cualquier niño o niña, con independencia de sus condiciones personales y sociales, de sus características étnicas, de género, de hándicap, lingüísticas o de otro tipo.

Exclusión social no significa un espacio fuera de la sociedad, sino que hay colectivos que viven en la periferia, centrifugados desde el centro (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009).

También conviene aclarar que no toda exclusión de algunas ventajas o privilegios, aunque sea injusta, excluye de una sociedad en el sentido rotundo expuesto. Por ello procede para conceptualarlo la interpretación del uso de la teoría del “cierre social” de los neoweberianos que no siempre se refieren a la exclusión totalizante, sino a la exclusión jerárquica de acceso a grupos de status elevado, a ciertos límites para la movilidad social (Parkin, 1972). Los excluidos son los sobrantes, los desterrados del centro de las decisiones (Jiménez et al., 2009).

La noción de exclusión social ejerce una gran presión sobre la sociedad como consecuencia de las transformaciones de la organización económica y sociocultural en el contexto actual. El desarrollo emergente de un nuevo modelo de sociedad también ha sido analizado por Tezanos (2001), constatando la existencia de un cambio en esas categorías propias de sociedades industriales –considerando el sistema económico, el sistema social y el sistema político-, cambio que ha propiciado la configuración, entre otras muchas denominaciones, de una «sociedad tecnológica» (Tezanos, 2001).

La Exclusión social es un fenómeno multidimensional, que obedece a factores y se concreta en distintos ámbitos de la vida interconectados entre sí: económico, laboral, educativo, socio-familiares, de vivienda, de entorno... (I Plan Municipal de Acciones para la Inclusión Social de Ávila, 2009).

Por tanto la exclusión social no se refiere sólo a la insuficiencia de recursos económicos, sino también a la dificultad de integración en el mercado laboral y con ello a la incapacidad para acceder a los bienes básicos como vivienda, la salud y otros bienes de subsistencia.

El elemento entorno al cual gira la exclusión social en España es principalmente el desempleo, situación que tenderá a hacerse crónica en colectivos que ya de por sí tienen dificultades para lograr empleo y por tanto su inserción social y en los nuevos perfiles



(personas sin formación específica, mayores que han perdido su empleo tras una larga vida laboral, personas inmigrantes...).

Los procesos de vulnerabilidad y riesgo social remiten a la existencia de una población que reúne una serie de problemáticas (bajo nivel de empleabilidad, bajo nivel educativo o carencia de estudios, problemas graves de vivienda, nivel de salud deficiente, etc.) que le impiden acceder a los bienes y servicios básicos y a la participación social plena. Así, la exclusión social aparece como un fenómeno complejo y multidimensional, que tiene una dimensión *contextual, multicausal y dinámica*. “*La exclusión describe realidades más complejas en las que la pobreza es un componente más, una manifestación más de la condición vital de una persona en situación o riesgo de exclusión social*” (Ayuntamiento de Madrid, 2009:8).

En la actualidad existen evidencias suficientes que determinan que estamos ante una situación social caracterizada por la crisis del Estado de Bienestar, donde esa concepción de *ciudadanía social* está en entredicho por parte de gobiernos neoliberales, con un modelo tecnológico, económico y productivo impermeable a los factores sociales, con altísimas tasas de paro, y donde no figura la noción de solidaridad (Autès, 2004).

En este contexto es destacable el papel que tiene el empleo como elemento fundamental relacionado con las demás manifestaciones de exclusión. Sin embargo este aspecto no puede analizarse aisladamente sin considerar otras variables y el entorno más global que caracteriza al empleo. De esos factores, el factor educativo es uno de los más determinantes, sobre todo si se considera la estrecha relación que existe entre el nivel educativo alcanzado, la posibilidad de estar en una situación de desempleo y, consecuentemente, la obtención de un trabajo como mecanismo que posibilita una mejor integración social, y bordear la exclusión social (Jiménez et al., 2009).

Este acercamiento para caracterizar la exclusión social está presente en el contexto actual de transformación de la sociedad, generando un fenómeno dinámico y cambiante, que configura distintos rostros de exclusión según la convergencia de las diferentes dimensiones del proceso. Así, la exclusión social toma forma en función de diferentes

factores de riesgo que se interrelacionan entre sí y que configuran procesos y trayectorias particulares distintas unas de otras, con distintos itinerarios escolares, salariales, laborales, conyugales... (Karsz, 2004).

Con motivo de los cambios sociales, económicos y culturales, por causa de los procesos de la globalización, los Estados se han visto sometidos a la necesidad de concienciar a los ciudadanos en un sentido “cosmopolita” (Popkewitz, 2009), en el que se desdibujan los límites espaciales y temporales de la identidad/etnicidad y del sentimiento de pertenencia que se construyeron fundamentalmente durante todo el siglo XIX y gran parte del XX, para formar una conciencia individual y colectiva más global.

Por ello las relaciones entre el Estado y los sistemas educativos se han tenido que redefinir para afrontar estas problemáticas, sobre todo a consecuencia de la nueva dimensión del Estado del Bienestar y los ajustes de las prestaciones y protecciones de los servicios sociales y administraciones con competencias en ellos (Jiménez et al., 2009).

A modo de resumen, el Estado de Bienestar, basado en la universalidad de los derechos sociales garantizados –entre ellos la educación- comienza a resquebrajarse con la crisis de los 70. Las nuevas políticas neoliberales, para garantizar el crecimiento productivo y de capital, se han ido poniendo en marcha a costa de dismantelar dicho Estado Social, generando vulnerabilidad y exclusión a una parte importante de ciudadanos anteriormente acogidos a él. Se dibuja un fracaso, un retroceso en cuanto a integración en un sistema de acogida universal de la población de un estado de derechos sociales.

En el plano educativo, las esperanzas puestas en la universalización del derecho a la educación, de los escolarizados en la etapa obligatoria, de la obtención de las competencias básicas y de la llegada de las oportunidades para todos, también han desembocado en un fracaso; demasiados alumnos se ven privados de ello (Escudero, González y Martínez, 2009).

Cebolla (2009) concluye en sus estudios que la clase social de los estudiantes supone un importante determinante de su éxito escolar. En el caso de los inmigrantes, aunque el tiempo de residencia suele explicar la mejora inicial de sus perspectivas, algunos

colectivos “*permanecen sobrerrepresentados en los segmentos menos favorecidos de la estructura social*” (Cebolla, 2009:1-2), lo que a su vez puede explicar su bajo rendimiento académico.

Para Alegre (2008) no todos los colectivos de alumnos inmigrantes influyen en idéntica medida a las escuelas. No se puede pasar por alto la influencia de variables que afectan específicamente al alumnado extranjero, caso de las diferencias idiomáticas, de la escolarización recibida en el país de origen y del momento de incorporación al sistema educativo, pero parece ser más determinante la incidencia de otros factores como el perfil social e instructivo de la familia, ya que no todos parten de unas mismas dificultades educativas. Resumiendo se puede aceptar el hecho de que no todas las concentraciones de alumnos no autóctonos en determinadas escuelas son igualmente susceptibles de ser problematizadas.

Alegre (2008) presenta unas propuestas para analizar las causas de las diferencias entre los resultados académicos del alumnado inmigrante y del nacional. Dicho autor menciona dos conjuntos de variables:

- Vinculadas a las circunstancias propias del alumnado, su entorno social y familiar, incluyéndose condiciones susceptibles de afectar tanto al alumnado nacional como al extranjero -situación socio-económica o el nivel educativo de la familia-; y otras que afectan de forma exclusiva a este último, como el desconocimiento de la lengua o la incorporación tardía al sistema educativo.
- Descriptivas de las características del entorno académico y social al que se incorpora el alumno inmigrante: medidas de atención a la diversidad, políticas de acogida y escolarización, clima escolar, o estructuras curriculares del sistema educativo.

#### 1.4.5. LOS NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS, LA PLURICULTURALIDAD UNA OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE DESDE LA PARTICIPACIÓN

Cada vez hay una mayor conciencia de que se vive en sociedades multiculturales, aunque esto no implica que se esté potenciando la práctica de valores que permitan una convivencia basada en el respeto, en el reconocimiento de las diferencias y en la construcción del diálogo entre culturas diferentes (Vargas y Méndez, 2012).

En una sociedad como la española, actualmente con una gran diversidad cultural, es fundamental la práctica de los derechos humanos y la educación multicultural. Lamentablemente se observa que aún hay grupos sociales –especialmente las personas inmigrantes y las minorías étnicas- que carecen de oportunidades para acceder a una educación de calidad en los diferentes regímenes educativos, situación que se ha visto agravada por la crisis, que a su vez ha promovido animadversión hacia determinados grupos étnicos que componen nuestra sociedad. Por ello es imprescindible el desarrollo de una educación basada en valores y especialmente en el respeto a la diferencia.

Los problemas que traen los alumnos de origen inmigrante a la escuela pública tienen una enorme importancia e influencia en sus dificultades de integración y de crecimiento escolar, y por tanto, es necesario saber qué alternativas deben plantear los centros educativos para afrontar estos cambios que afectan a dicho alumnado en estos contextos educativos, generalmente determinados por una confluencia de factores (sociales, culturales, económicos) que hace que, en determinados centros, al hecho de la propia diversidad cultural se le añada las condiciones de exclusión social de los barrios donde precisamente se encuentran los mismos (Esteve, 2004; citado por Leiva, 2007).

Según García, Pulido y Montes (1993:83-84), *“la Educación Multicultural nace de una reflexión sobre la presencia en las escuelas occidentales de minorías que, además de necesitar un trato adecuado por la distancia entre su cultura y la cultura presentada y representada por la escuela occidental, necesitan una atención especial ante el fracaso continuado cuando acceden a esta última”*. Se diseñan intervenciones cuyo objetivo es mejorar la situación de estos colectivos en los centros educativos y que, en algunos casos,

promuevan “*un respeto hacia su cultura de origen y una integración en la cultura de acogida*” (García, Pulido y Montes, 1993:84).

En materia educativa el respeto a la diversidad, la tolerancia y la diferencia de los grupos y de los individuos constituye un principio fundamental que debe orientar nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta las diferencias individuales y la riqueza de las expresiones culturales. Generalmente los sistemas educativos formales limitan el pleno desarrollo personal al imponer a todos los estudiantes el mismo patrón cultural, sin tener suficientemente en cuenta la diversidad de otras culturas, por lo tanto es necesario atender esta diversidad a fin de enriquecer estas nuevas formas de enseñanza. Esto se logra a través de educación multicultural.

La aplicación de la educación multicultural surge no solo por las razones pedagógicas, sino también por motivos sociales, ideológicos y culturales. Su función principal es conseguir que todas las personas desarrollen una serie de aptitudes y actitudes que le permitan convivir adecuadamente en nuestra sociedad, finalmente logrando el desarrollo del país a través de la integración de todos sus miembros.

El diseño de estrategias para educar a las personas culturalmente distantes de la cultura mayoritaria -como los denominan Sleeter y Grant (1988) excepcional o culturalmente diferentes-, está basado en la teoría del capital humano, según la cual la educación es una forma de inversión en la que la persona adquiere competencias y conocimientos que pueden convertirse en ingresos —en el sentido económico— cuando se utilizan para obtener un empleo (Schultz, 1972). En la medida en que los individuos desarrollen su capital humano a través de la educación tendrán unas mejores condiciones de vida y repercutirá en la economía y la sociedad en general. Para los teóricos, la pobreza y la discriminación provienen, en gran parte, del hecho de que los grupos minoritarios y vulnerables en general no posean las mismas oportunidades para adquirir el conocimiento necesario. El fin de la educación será lograr la permeabilidad entre la dinámica del aula y la dinámica cultural de origen de los grupos de alumnos diferentes al grupo cultural mayoritario, que impera en el aula (Castillo, Moyano y Castaño, 1997).

Pero aun con grandes dificultades, la presencia de la interculturalidad en el aula es ya imparable. Sin lugar a dudas, *“la participación de las familias debe ser un ejemplo pedagógico de ejercicio práctico de los valores de la democracia, la paz y la solidaridad, y por tanto, un modelo clave de convivencia positiva que ayude a preparar a ciudadanos críticos y reflexivos en un mundo cada vez más plural y complejo”* (Leiva, 2011:120).

La escuela intercultural debe ser una comunidad de aprendizaje, un lugar de crítica y transformación, con la participación protagonista de alumnado, familias y entidades del entorno social en el marco de una *“comunidad intercultural de aprendizaje”* (García-Cano, Márquez y Antolínez, 2015).

Si nos planteamos la interculturalidad como un aprendizaje mutuo, basado en la participación y la interacción, conviene asentir que los profesores desean realmente que los padres se interesen por la escolarización de sus hijos; ahora bien, eso no impide que se pueda afirmar que, con demasiada frecuencia, los docentes quieren conservar de algún modo su feudo profesional, es decir, controlar la implicación de los padres de forma que ésta no sea excesiva (Jordán, 2009).

Se trataría de que fuera habitual la presencia y la relación del profesorado con el resto de la comunidad educativa desde un enfoque de *“simetría participativa”*. Por ello, *“la innovación educativa en materia de interculturalidad llegará si los docentes y toda la comunidad educativa se hacen conscientes de la necesidad de apostar con más vigor y fuerza de la participación comunitaria como una realidad social y pedagógica”* (Olivencia y García, 2011:7).

Las investigaciones muestran que el fracaso o éxito escolar de unos alumnos procedentes del mismo contingente étnico-cultural minoritario depende en gran medida de la *importancia real* que prestan los padres al proceso escolar de sus hijos día a tras día. Un ejemplo clarísimo, tanto por los resultados como por la explicación de los mismos, se encuentra en dos estudios de Hermans (1994, 1995) centrados en una considerable muestra de alumnos marroquíes que lograron igual o mayor éxito escolar que sus iguales autóctonos belgas, en contraste con otros de la misma minoría cultural que

experimentaron frustración escolar primero, y degradación y marginación social después. Como explica el autor en sus trabajos, las familias de los que lograban éxito escolar ponían convencidamente en marcha mecanismos tales como: a) *estimular* continuamente el estudio de sus hijos; b) *controlar* asiduamente sus tareas académicas; c) *organizarles* los tiempos y espacios en casa para poder hacer los deberes; d) *implicar a otros* (hermanos mayores o conocidos) en la ayuda de sus hijos en casa; e) *contactar* con los profesores para estar al día del proceso educativo de los suyos; f) *seleccionar* los amigos de éstos; g) *transmitir* a los hijos el valor futuro de sus esfuerzos diarios; y f) *elegir* los centros que mejor calidad de enseñanza les parecían tener, evitando todo lo posible su escolarización en “centros guetos”. Según estas investigaciones, y otras similares, las condiciones *estructurales* (p.e.: inferiores condiciones socioeconómicas) y *culturales* (p. e.: alta importancia de las relaciones afectivas y sociales con la comunidad étnica propia) son factores que naturalmente influyen, pero no de manera cuasi determinista. Precisamente ahí radica el *quid* de la cuestión, la fibra sensible que hay que (re)formar pacientemente en padres y madres a través de oportunas y diversas iniciativas.

En consecuencia, no se trata tanto de que la escuela sea incapaz de reconocer la diversidad cultural en términos étnicos, sino antes bien, del desconocimiento del multiculturalismo relativo a la diversidad de posiciones, experiencias, códigos y hábitos sociales y culturales (Franzé, 2002).

#### 1.5. LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA DEL ALUMNADO INMIGRANTE, ¿UNA RESPONSABILIDAD DE LOS PADRES O UN COMPROMISO DE TODOS?

*“Tradicionalmente ha sido la familia la institución encargada de la formación de los más pequeños. Sobre la familia recaía la responsabilidad de satisfacer la mayoría de las necesidades infantiles. Otras destrezas eran adquiridas en contextos próximos como los talleres, las granjas o los gremios, pero siempre bajo una estrecha tutela de la familia”* (García-Bacete, 2003:426).

### 1.5.1. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL PAPEL DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS Y SUS HIJAS

En España ya viven segundas generaciones de inmigrantes y a diferencia de lo que sucedía en las primeras etapas migratorias, muchas familias de inmigrantes tienen hijos que han nacido en este país, o que les han reagrupado a través de los procesos establecidos para ello. Este cambio en los flujos migratorios ha tenido importantes repercusiones en el sistema educativo español, incluso muchos centros han podido permanecer abiertos por la incorporación del alumnado inmigrante, hecho que se pone de manifiesto en la noticia publicada en el “Diario de León” el día 6 de julio de 2014:

*Los efectos de la crisis no sólo se miden en términos económicos, sino que su repercusión también llega al sistema educativo y no sólo por la falta de inversiones. La pérdida de población inmigrante que ha decidido retornar a sus países de origen, principalmente a Latinoamérica, ha provocado una merma de estudiantes en las aulas de la provincia que ya supera el medio millar. A esta cifra se suma que el 82% de estos alumnos de origen extranjero está escolarizado en un centro de carácter público en la provincia de León y que el descenso de estos alumnos afecta por igual a los colegios concertados y a los públicos.*

*En el curso 2002-2003, estaban matriculados en León 1.857 estudiantes de origen extranjero, cifra que se duplicó en una década, alcanzando en el 2010-2011 los 4.260 alumnos. Sin embargo, en los últimos años, esta cifra ha comenzado a disminuir paulatinamente y desde el sindicato Stele-Stecyl, Carlos Cadenas, remarca que el descenso ya es «significativo». «Algunos inmigrantes han retrasado el retorno conscientes de que en sus países las garantías educativas son menores, pero la crisis les ha empujado a irse ante la falta de un trabajo aquí», explicó el miembro de Stele. Entre las nacionalidades que más están abandonando España y regresando a su país, los ecuatorianos y el resto de los procedentes de América Latina. Aún resisten los de origen marroquí y de los países del Este.*



*«La bajada de alumnos tiene consecuencias directas en la pérdida de unidades, aulas y puestos de trabajo», apuntó Cadenas, no sin recordar que algunas familias inmigrantes mantenían centros del medio rural abiertos y que el cierre de colegios, «traerá otras consecuencias en servicios como el sanitario o el administrativo» (Calvo, 2014).*

Pero ante la escolarización de los alumnos inmigrantes, hay que tener en cuenta diversos factores, como pone de manifiesto Carrasco (2003), la propia condición de legalidad de muchos padres inmigrantes es “precaria”, agravado por el hecho de que la situación legal de los hijos y de la mayoría de mujeres cónyuges extranjeras no es independiente, sino que sus permisos de residencia dependen de los permisos de quien les ha reagrupado. La situación para la mayoría de familias inmigrantes procedentes de países pobres es de una indefensión y vulnerabilidad permanente, que afecta a los menores tanto como a quienes están a su cargo (Carrasco, 2003). Sólo los residentes de la Unión Europea y sus hijos e hijas no dependen de un permiso restrictivo para circular y establecerse en España.

Muchas investigaciones en esta materia ponen en valor la colaboración de la familia inmigrante en el centro educativo y la relación de dicha actitud con la evolución escolar de sus hijos (Rego, Moledo y Caamaño, 2011). Pero además, como defienden Rego, Moledo y Caamaño (2011:99) hay que *“insistir en la necesidad de una mayor implicación de los progenitores inmigrantes en la educación de sus hijos.”*

Aunque los estudios realizados han demostrado lo contrario, la percepción social sobre la participación de las familias inmigrantes en la educación se inclina por defender el poco interés hacia la institución escolar y la trayectoria educativa de sus hijos. No se tiene en cuenta la incidencia de otras variables que, normalmente, afectan a estas personas y que son mucho más determinantes que las expuestas habitualmente para justificar la escasa participación de estas familias en la educación de sus hijos (Rego et al., 2011). El grado de implicación no puede desvincularse de aspectos de índole cultural que, en mayor o menor medida, influyen en el contacto con la escuela (Priegue, 2008a). Y otros factores, como los socioeconómicos, son la causa de que la cobertura de las necesidades básicas esté por delante de la participación en la escuela de los hijos (Rego et al., 2011).

La integración escolar del alumnado inmigrante se ha convertido en uno de los mayores desafíos que ha tenido que abordar el sistema educativo español (Santos y Lorenzo, 2009). Pero los hechos son que todas las estrategias emprendidas para facilitar la incorporación de los niños y las niñas inmigrantes a los centros educativos no han dado los frutos deseados, aunque no se cuestiona el papel de la escuela como protagonista esencial en la integración sociocultural de los hijos de personas inmigrantes y de las familias.

Como teóricos que han estudiado la relación entre la escuela y la familia, Montandon y Perrenoud (1994) subrayan que la evolución de dicha relación ha tendido a aumentar la distancia entre ambos hechos sociales, aunque, por otro lado, algunos cambios socioculturales recientes favorecen una mejor relación. Vinculado con la mejora del nivel de educación, se observa en determinados países el surgimiento de la ideología de la participación (social y educativa entre los distintos agentes), alineándose con la democratización de la sociedad. Además, los ciudadanos reivindican sus derechos como usuarios de los servicios públicos, comportándose como consumidores, por lo que las instituciones y los profesionales deben rendir cuentas de sus actuaciones. Entre estos movimientos reivindicativos están los de madres y padres de alumnos, que adquieren un relevante papel.

Las condiciones descritas han favorecido la presencia de las familias en los centros educativos y la creencia de que con ello se favorece la consecución de los objetivos de la escuela y de las familias respecto a sus hijos e hijas, lo cual no es freno para que aún se esté lejos de una escuela que reconozca a las familias como intermediarios de la escuela y de unas familias que asumen un papel de compromiso (Garreta, 2008).

Que la familia es importante para el éxito escolar no cabe duda. Christenson, Round y Gorney (1992) identificaron como importantes en este proceso las expectativas educativas, el clima familiar respecto al aprendizaje, las relaciones que se establecen entre progenitores e hijos e hijas, las estrategias disciplinares y la implicación de los progenitores en el proceso educativo en el seno familiar y en el contexto escolar. Fernández Prada (2003) concreta que en relación a la participación habría que diferenciar

“el poder del querer”, ya que excluye del proceso participativo actitudes como la imposición, la rivalidad, el corporativismo, la lucha de poderes, la manipulación..., y expone que *“participar es tomar parte, comprometerse, colaborar, implicarse”*. Esta autora apunta al desconocimiento de los padres sobre la importancia que tiene su implicación debido a que su participación en el centro educativo se limita a su participación en asuntos totalmente coyunturales (elección de centro educativo), en lugar de desempeñar un papel activo que ayude a enriquecer las actividades de la escuela o a mejorar la oferta formativa con sus opiniones o ideas. Pero la realidad es que a veces lo que no conocen en profundidad son los cauces de participación, las competencias del colectivo de padres a través de las asociaciones.

En un estudio llevado a cabo por Olivencia y García (2011), quedan recogidos unos resultados muy esclarecedores sobre la relación padres-docentes:

- Las relaciones interpersonales entre profesorado y familia están influidas por un número significativo de factores ambientales y sociales que confluyen en una situación de respeto, y en la mayoría de los casos, en unas interacciones positivas de diálogo y comunicación.
- Las relaciones interpersonales entre familias y profesorado, y en concreto entre familias inmigrantes y profesorado, aun siendo positivas, no resultan exentas de conflictos. Generalmente, estos problemas se suelen deber a malentendidos de índole comunicativa que no perjudican el clima de convivencia escolar
- Se defiende la idea de que los profesores tienen que ser los primeros en promover e incitar la participación y el debate educativo con los padres. De esta manera, la confianza y la complicidad en la comunicación escolar pueden adquirir un valor relevante en la interacción entre familias y profesorado en el escenario escolar.
- La educación actual requiere de la máxima transparencia y participación de todos los implicados en la tarea de educar. Educar es una tarea compartida y sociocultural, esto es, está inmersa en un complejo nudo de relaciones y significados donde cada uno de los protagonistas debe actuar y exponer sus ideas sin ningún tipo de atadura que limita o excluya su pensamiento.

Además, la experiencia previa de los padres inmigrantes, tanto en su vida laboral como en la escolar, es importante por lo que supone de delimitación de las actitudes y expectativas que se forman respecto a los hijos e hijas –muchas veces diferentes- y por lo que representa de implicación en el proyecto educativo elegido para sus hijos (Garreta, 2008).

Los inmigrantes, además de encontrarse con factores que les distancian de la sociedad, encuentran situaciones que les alejan más de la escuela en particular. Estas barreras recogidas en una investigación canadiense (Services aux Communautés Culturelles, 1995) centrada en la relación entre el personal de las escuelas y los padres de “*comunidades culturales*” distingue entre cuatro grupos de dificultades en la comunicación escuela-familia y, como se puede ver, algunos no sólo son pertinentes para los progenitores culturalmente diversos y que han sido recogidos por Llevot (2002):

- Las barreras lingüísticas: comunicación imposible (por conocimiento insuficiente o nulo de la lengua de enseñanza por parte de algunos padres; dificultad por parte de las escuelas para tener servicios de interpretación); comunicación limitada (conocimiento insuficiente de los padres de los procedimientos y necesidades de cada una de las partes).
- Las barreras socioeconómicas: no disponibilidad de algunos padres por las condiciones de vida precarias, horarios de trabajo...; nivel de escolarización insuficiente para poder ayudar en los estudios de los hijos; poco interés o escasa motivación para participar en la vida de la escuela al no tratarse de una prioridad.
- Las barreras culturales: diferencia de los sistemas escolares, diferencia entre valores familiares de la sociedad de acogida y los de la sociedad de origen: estructura familiar (importancia o no de la familia extensa), papeles en el seno de la familia, diferencia entre valores educativos privilegiados.
- Las barreras institucionales: dificultad de algunos padres en reconocer al personal de la escuela como agentes educativos competentes y considerar la escuela como un lugar accesible y donde tienen el derecho y deber de participar; dificultad en

que la escuela traspase lo estrictamente escolar por la actitud cerrada que manifiestan padres y algunos profesores.

El proceso de integración escolar de los hijos de familias inmigrantes está influido por la relación de la familia con el centro educativo y su participación en el mismo. Es contrastable que la educación y la escuela generan en las personas inmigrantes una idea óptima al relacionar los efectos de dicha relación con la mejora de sus posibilidades de integración social, la aceptación por parte de la cultura receptora y, sobre todo, la *“elevación de las expectativas de que sus hijos progresen y consigan alcanzar una calidad de vida que los padres posiblemente no disfrutaron”* (Santos y Lorenzo, 2008).

#### 1.5.2. EL COMPROMISO DE LOS PADRES INMIGRANTES Y SU CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

Frente al término “apoyo educativo” de tipo restrictivo surge el concepto de *implicación educativa* en las familias de la inmigración desde una mirada más amplia, superando así una aproximación tradicional al concepto, vinculada a prácticas educativas específicas y estándares, en su mayoría cuantificables (Intxausti, 2010).

Auerbach (citado en Intxausti, 2010) defiende que la implicación educativa se ha conceptualizado como un hecho social *“construido en un terreno neutro”*, pero expone Intxausti (2010) que la implicación educativa familiar *“se ha construido socialmente para privilegiar, por una parte, las normas de las familias de grupos dominantes en cuestiones de raza, clase, cultura y género, y por otra parte, las expectativas de los educadores.”*

Chrispeels y Rivero (citado en Intxausti, 2010) en su investigación con familias latinas han observado que éstas orientan su papel educativo como una forma de asegurar las necesidades básicas del hijo, su llegada diaria a la escuela, respeto hacia la profesora, buen comportamiento respecto al resto del alumnado, y socialización del hijo en la asunción de responsabilidades de las familias.

Las investigaciones sobre los modelos de implicación educativa familiar y de implicaciones educativas de las familias inmigrantes ponen en valor el peso de las variables de carácter psicológico, social y pedagógico (Intxausti, 2010).

---

#### 1.5.2.1. Las experiencias previas de los padres y las madres

Los estudiosos han venido reiterando la importancia de la experiencia previa personal de las familias en sus formas de implicación educativa. Para Garreta (citado en Intxausti, 2010), la experiencia socioeducativa de las familias inmigrantes, así como las experiencias en relación al proceso escolar de sus hijos e hijas van entretejiendo el tipo de relación que establecerá la familia con la nueva escuela (Intxausti, 2010).

---

#### 1.5.2.2. El estatus socioeconómico de la familia

El estatus socioeconómico también ha sido estudiado en relación a la implicación familiar. Los resultados han sido variados. Lareau (citado por Intxausti, 2010) señala que esta variable juega un rol importante en la implicación educativa de las familias.

De este modo, las familias con estatus socioeconómico más bajo se ven con menos competencias y conocimientos para ayudar a sus hijos en el hogar, razón por la que manifiestan menor implicación (Drummond y Stipek, 2004). Tras largas jornadas de trabajo, el tiempo y energía disponible para la implicación de esos padres pueden estar considerablemente disminuidos y por ello influidos por la situación laboral (García Coll, Akiba, Palacios, Bailey, Silver, DiMartino y Chin, 2002).

Delgado-Gaitán (citado en Intxausti, 2010) afirma que los recursos socioeconómicos, como una vivienda cómoda, pueden influir favorablemente en el compromiso educativo de las familias.

---

#### 1.5.2.3. El nivel educativo de los padres y las madres

El Informe Pisa España (2006:101), entre sus conclusiones expone que:

*El entorno cultural de los alumnos es el factor más influyente en los resultados PISA. Las puntuaciones de los alumnos cuyos padres no han finalizado los estudios obligatorios son 85 puntos inferiores a las de aquellos cuyos padres tienen estudios universitarios.*

El nivel educativo de las familias ha sido probablemente una de las variables que mayormente se ha relacionado con la implicación educativa familiar. Así, las investigaciones de Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez (2003) han resaltado una posible relación entre el nivel educativo de la familia y su implicación educativa, tanto en el hogar como en la escuela. Las familias inmigrantes con nivel educativo más bajo no se ven capaces de ayudar con los deberes en el hogar ni tampoco de entenderse con el profesorado de la escuela (Intxausti, 2010).

Los problemas de estas familias, aun luchando activamente por lograr ciertas mejoras, no son simplemente la consecuencia de la conducta de los miembros individuales. El limitado acceso a los recursos juega un papel muy importante, de modo que se hace *“evidente la necesidad de cubrir las necesidades socioeconómicas básicas de las familias y, por tanto, establecer programas que abarquen aspectos más amplios que la educación familiar”* (Intxausti, 2010).

En relación a la opinión de los docentes sobre sus relaciones con los progenitores (Defensor del Pueblo, 2003:102), consideran que *“ciertos problemas que pudieran tener las familias inmigrantes –en concreto, el escaso dominio de la lengua y el bajo nivel educativo– reducen su participación en la vida del centro y pueden llegar a dificultar el establecimiento de relaciones”* con ellos.

---

#### 1.5.2.4. El entorno social y de apoyo de la familia

El estado de las redes familiares y sociales puede constituir en sí mismo una forma de exclusión que trascienda la dimensión afectiva, convirtiéndose, en ocasiones, en un mecanismo de edificación de barreras objetivas y subjetivas para la inclusión social de las personas. Así, tanto la familia como los vínculos comunitarios ejercen de soportes para hacer frente a las situaciones de riesgo y/o vulnerabilidad, constituyendo un apoyo emocional y práctico para contrarrestar la encarnación de las desigualdades sociales. Por el contrario, la ausencia y/o la precariedad de las redes de solidaridad y sociabilidad tanto familiares como sociales pueden conducir al desamparo de las personas marginadas y/o excluidas, agravando su situación. El aislamiento social y/o familiar tiene consecuencias

tanto psicológicas como materiales que pueden colocar a quienes los padecen en una situación de vulnerabilidad extrema, desplazándolos rápidamente hacia el terreno de la exclusión (Subirats, 2005).

Diversas investigaciones han constatado que *“las relaciones sociales proporcionan a las familias la posibilidad de acceder a mayores recursos para incidir en la calidad educativa de sus hijos e hijas”* (Symeou, 2006; citado en Intxausti, 2010:239), de modo que la capacidad de las familias para establecer relaciones eficaces con el entorno social próximo (profesorado, otras familias) posibilita el acceso a recursos para apoyar de forma eficaz el proceso educativo de sus hijos e hijas.

A modo de resumen se puede decir que algunos de los impedimentos a los que deben hacer frente los padres y el centro educativo a la hora de relacionarse, tal y como ven los especialistas son (Priegue, 2008b):

- Incomunicación lingüística entre padres inmigrantes y docentes debido al desconocimiento del idioma.
- Falsas creencias o prejuicios relacionados con el recelo de los padres hacia el centro escolar, los roles tradicionales de la familia y de la escuela, y la poca confianza de los profesores en las competencias de los padres para participar en la educación formal de sus hijos.
- La alta movilidad residencial de las familias inmigrantes por motivos laborales.
- Carencias formativas del profesorado sobre técnicas que faciliten la cooperación y la implicación familiar.
- Falta de apoyo administrativo, social, y organizativo susceptible de cooperar en la interacción entre familia y escuela.

No puede quedar en el olvido que la responsabilidad de la implicación familiar no debe ceñirse únicamente al ámbito educativo, sino también en la capacidad de los padres para potenciar todos los aprendizajes que sus hijos hagan en cualquier (Priegue, 2008b).



Tal y como defiende Priegue (2008b:128)

*El papel de la familia como elemento de profundización y desarrollo de la calidad educativa parece indiscutible si tenemos en cuenta que genera mayores posibilidades de éxito en los aprendizajes formales, además de unas mejores relaciones institucionales, al tiempo que permite caracterizar al centro como un lugar abierto y permeable al medio en el que se inserta.*

De lo que se trata no es únicamente de implicar a los padres inmigrantes en el seguimiento de las tareas y los progresos escolares, sino de conseguir que todos los miembros de la comunidad educativa lleguen a sentir como propio el centro para que, en consecuencia, éste se convierta en una instancia de participación y de aprendizaje cívico (Baráibar, 2005). En opinión de Essomba (2002:64-65)

*La escuela habría de contar con la colaboración de personas clave existentes en las asociaciones, formales o no, de las respectivas comunidades culturales para hacer de intermediarias naturales entre profesores y padres; es decir, para sensibilizar, por ejemplo, a éstos de su protagonismo educativo y, si es preciso, para formar esquemas formativos familiares no acordes con los valores más democráticos.*

No se puede dejar al margen, desconocer, la realidad diversa de las familias inmigrantes y que, sin su implicación, sería estéril cualquier intervención educativa con sus hijos e hijas, ellos serían los mediadores naturales.



## **CAPÍTULO II. EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN Y SUS RESULTADOS**

## 2.1. PRESENTACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Tradicionalmente, el estudio de las migraciones en España ha estado subordinado a iniciativas gubernamentales orientadas a describir y explicar el fenómeno en términos cuantitativos (Aragón y Chozas, 1993; Kaplan, 1996; entre muchos otros).

La descripción de la inmigración en materia de vivienda, educación, trabajo, etc. ha protagonizado la investigación en las Ciencias Sociales sobre este fenómeno, sin embargo, en la actualidad y, dado el carácter estructural, multidimensional y permanente de estas migraciones, han surgido nuevas tendencias y perspectivas que se centran no sólo en la figura del inmigrante y su situación sociodemográfica, sino también en las relaciones interétnicas que se producen en un determinado contexto, “el suyo”, en los proyectos migratorios de los desplazados o en los prejuicios y estereotipos de los autóctonos (Arjona, 1999).

La hipótesis de trabajo parte de que la población extranjera es una población que migra en busca de mejores condiciones sociales, económicas y laborales, y que tienden a integrarse en las sociedades de acogida desde todos los puntos de vista y, en particular, en lo relacionado con la educación de sus hijos e hijas, no obstante este compromiso de los padres con el futuro de su progenie puede estar relacionado con las experiencias que ellos mismos hayan vivido en sus países de origen, estudios cursados por sus progenitores, edad de acceso al centro educativo, todo un abanico de aspectos que pueden condicionar el acceso de sus hijos a la educación en España y por ello su integración.

### OBJETIVOS E HIPÓTESIS

---

#### **Objetivo general**

Describir cómo las experiencias educativas previas de los padres y las madres inmigrantes condicionan sus expectativas y el compromiso con la educación de sus hijos e hijas en España.

### **Objetivos específicos**

1. Conocer las características demográficas, socioculturales y profesionales de las familias inmigrantes.
2. Describir desde la perspectiva de la familia su dimensión educativa (percepciones, vivencias, opinión sobre el sistema) y la de la escuela (opinión sobre diversos aspectos de la misma).
3. Describir la influencia de la experiencia previa de las familias inmigrantes en el compromiso con la educación de sus hijos.
4. Analizar la influencia del nivel educativo previo de los padres inmigrantes en el horizonte de la educación de sus hijos en España y describir sus expectativas de futuro en función de pasado

### **Hipótesis**

1. La implicación de la familia en actividades generales de la escuela y con el profesor se diferencia en relación a su origen y nivel educativo y no se diferencia según las características de los hijos y las hijas (género, modelo lingüístico).ç
2. Existen diferencias en la implicación de la familia en actividades generales de la escuela y con el profesor en función de sus expectativas, percepciones (red social, autoeficacia, emociones), vivencias y roles relacionados a la escuela.
3. Cuanto más positiva sea la perspectiva de la familia sobre la escuela (cercanía de los profesores/tutores, acceso a los recursos, comunicación con el AMPA) será mayor su implicación en las actividades generales de la misma y con el profesor.
4. Existe diversidad en las familias respecto a su composición familiar, situación lingüística y sociocultural.
5. Las familias tienden a mostrar mayor implicación con el profesor que en las actividades generales de la escuela.
6. En el hogar las familias se implican en mayor grado aportando a sus hijos la motivación y educación en valores que dando apoyo académico.

## MÉTODO

Si se concibe que un método sea la guía que lleva a un determinado escenario, a la hora de plantear un diseño metodológico, se ha de tener muy claro el propósito que se pretende conseguir con la investigación, puesto que diferentes propósitos pueden demandar diferentes estrategias metodológicas. En este trabajo de investigación se ha utilizado una metodología de corte cuantitativo no experimental, que supone la ausencia de manipulación de las variables, por lo que el investigador sólo registra la información proporcionada por los sujetos sin que medie ninguna intervención por su parte.

López y Sandoval (2006) recogen claramente las diferencias entre el método cuantitativo – utilizado en esta investigación- y el método cualitativo. De forma visual las características contrapuestas de cada método serían las siguientes:

**Tabla 27. Diferencias métodos cualitativo y cuantitativo en investigación social. Elaboración propia**

Método cualitativo	Método cuantitativo
Estudia significados intersubjetivos situados y contruidos	Estudia hechos existente y sometidos a leyes y patrones generales
Elige la observación directa y la entrevista abierta	Se basa en el experimento y cuestionario estandarizado
Estudia la vida social en su propio marco natural sin distorsiones ni control experimental	Apresa la realidad y la controla para permitir un estudio sin contaminante
Elige la descripción profunda de los conceptos que comprenden el lenguaje simbólico	Prefiere la precisión matemática y los métodos estadísticos de la codificación numérica
No se escoge muestra y las categorías tomar forma durante la investigación	Se define muestra y su elección está sometida a controles

Se ha diseñado un procedimiento ex-post-facto descriptivo de encuesta. La investigación ex post-facto se utiliza en las disciplinas donde abundan los problemas que no pueden ser investigados experimentalmente, como en contextos sociales, educativos y psicológicos.

Las razones para acudir a una investigación ex post-facto son las siguientes:

- La investigación ex post-facto cumple con una importante necesidad del investigador, cuando no es posible la más rigurosa propuesta experimental.

- Los adelantos en técnicas, estadísticas y en la metodología en general han hecho más defendibles los diseños ex post-facto.
- La investigación ex post-facto es particularmente apropiada cuando se explora relaciones simples de causa y efecto.
- Tiene gran validez ecológica lo cual hace especialmente adecuada a la investigación educativa (Bisquerra, 1989).

Para tal fin se ha confeccionado un cuestionario que consta de 61 preguntas, dirigidas a inmigrantes residentes en el municipio de León, con hijos e hijas que cursaran o hubieran cursado estudios de régimen general en España.

Además, la otra dimensión en que se expresan los fenómenos sociales es la cuantitativa, en la cual los elementos que la constituyen no solamente tienen una existencia, sino que se manifiestan con diferentes grados de intensidad. En este sentido, se puede comprender inmediatamente que la dimensión cuantitativa tiene que ver necesariamente con la cantidad, entendida esta última como el aspecto por el cual se diferencian entre sí los fragmentos de la misma cosa o los conjuntos de la misma clase de cosas, por lo que esos fragmentos o esos conjuntos se pueden medir o cuantificar; o bien, en términos filosóficos, como aquello por lo que las cosas similares, dejando a salvo sus similitudes, pueden distinguirse de manera intrínseca (Ortí, 1999). Dicho de otro modo, la dimensión cuantitativa de los fenómenos sociales está relacionada con la cantidad o magnitud con la que éstos acontecen en la realidad social estudiada.

## **POBLACIÓN Y MUESTRA**

---

Cuantificar la población extranjera es una tarea complicada, teniendo en cuenta sobre todo que hay muchas personas inmigrantes que no están en los registros oficiales, como el Padrón Municipal o las estadísticas del INE, por lo que la definición del universo de esta investigación es tarea difícil. Para establecer una aproximación real al universo de estudio lo más fiable sería utilizar las cifras oficiales, sin embargo, las limitaciones de las estadísticas (la lenta actualización de los datos, la existencia de una bolsa de inmigrantes irregulares indeterminada, etc.) complican el establecimiento de una cifra exacta del

número de sujetos. Asimismo, aunque se podría utilizar el número de extranjeros residentes, más difícil sería concretar el número de familias inmigrantes, todo ello limitado por las características tan específicas de los sujetos a encuestar: personas inmigrantes con hijos que hubieran cursado en España estudios de enseñanza del régimen general.

Además, la inmigración es un fenómeno complejo y, por ello, la investigación en este ámbito desde el punto de vista socioeducativo es una cuestión que integra múltiples factores. A esto hay que añadir que *la familia es el eje central sobre el que nos movemos, lo cual añade mayores riesgos y problemas metodológicos* (Santos Rego et al., 2004).

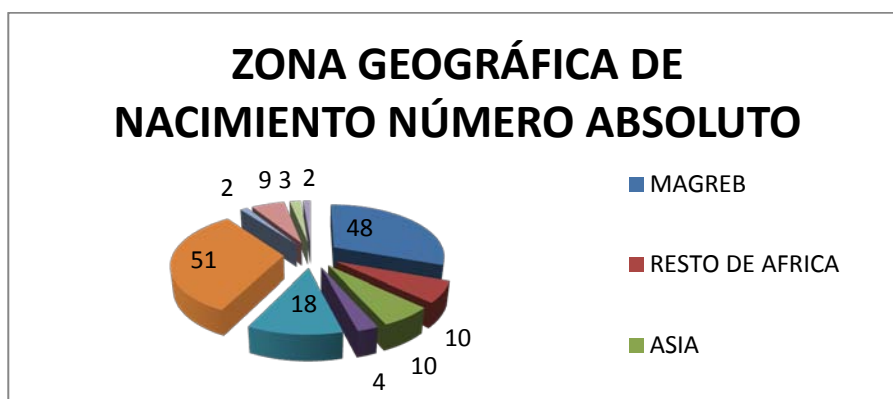
- 1) En primer lugar se determinó la muestra de personas extranjeras en relación al universo de dicha población empadronada en el municipio de León, excluyendo a los europeos comunitarios, para ello se utilizaron los datos aportados por el Servicio de Estadística del Ayuntamiento de León. Sobre una población total de personas extranjeras en León de 10.482 personas –a 25 de septiembre de 2014- el universo serían 6.685.
- 2) El criterio de partida era seleccionar, utilizando una estrategia de muestreo aleatorio estratificado por estratos de nacionalidad, una muestra de personas inmigrantes mayores de 18 años, residentes en el municipio de León y con hijos escolarizados en España en los niveles obligatorios de enseñanza. La proporcionalidad exacta de la muestra en función de la nacionalidad de origen resultó imposible de conseguir debido a la dificultad de acceso a la población. Finalmente la muestra se seleccionó persiguiendo que el mayor peso de población fuera el que supusiera lo mismo en el universo, equilibrando la muestra, y con los resultados expuesto en la tabla siguiente:



**Tabla 28. Comparativa porcentajes población inmigrante en el municipio de León y muestra de la investigación. Fuente: Padrón municipal de León. Elaboración propia**

POBLACIÓN INMIGRANTE EN EL MUNICIPIO DE LEÓN POR ZONAS ( a 25 de septiembre de 2014)					POBLACION INMIGRANTE EN LA MUESTRA	
	RESUMEN			%	%	
	Varones	Mujeres	Total			
Asia	433	419	852	8,13	6,37	
América del S.	1325	1836	3.161	30,16	32,48	
América Central	141	147	288	2,75	11,46	
Magreb	1217	853	2070	19,75	30,57	
América del N.	83	128	211	2,01	2,55	
Oceanía	13	18	31	0,30	1,27	
Europa no com.	150	283	433	4,13	5,73	
Resto de África	290	201	491	4,68	6,37	

3) Participaron 157 personas inmigrantes, seleccionadas a través del Centro Municipal de Atención a Inmigrantes del Ayuntamiento de León y de las Asociaciones de Personas Inmigrantes de León y de otros programas sociales, cuya distribución por nacionalidades se expresan en el gráfico 18.



**Gráfico 18. Zonas geográficas de origen de las personas inmigrantes que viven en León, conforme números absolutos de la muestra.**

## INSTRUMENTOS DE MEDIDA

A continuación se irán trazando los aspectos más significativos dentro del diseño e implementación del instrumento utilizado para recoger la información cuantitativa en la presente investigación. En este punto, es digno de mencionar que la utilización de un

cuestionario –en español- viene determinada por la necesidad de indagar en las situaciones personales, familiares, socio-laborales, formativas y jurídicas y las relaciones con el entorno, que son determinantes en la integración de las personas inmigrantes en el municipio de León, así como, y principalmente, con preguntas con las que se pudiera “pulsar” el compromiso personal y familiar con la educación y las experiencias y expectativas en relación a la educación de sus hijos.

Como se ha señalado anteriormente en el planteamiento de la investigación, el diseño de un instrumento para la recogida de una información cuantitativa valiosa y de interés debe ser preciso para el cumplimiento de las expectativas y objetivos propios de la investigación, y además cumplir dos requisitos (López y Sandoval, 2006):

- Validez, como acuerdo entre los objetivos de la investigación y los del cuestionario, tiene que medir lo que realmente quiera medir.
- Confiabilidad.

Concretamente, el cuestionario se realizó por la autora y se organizó de la siguiente manera:

1. Datos de identificación: zona de residencia y fecha de la entrevista
2. Datos personales: género, edad, zona geográfica de nacimiento, estado civil y nacionalidad actual.
3. Datos sobre la llegada a España: año de llegada, medios utilizados, motivos, personas con las que realizó el viaje, etc.
4. Datos sobre las redes sociofamiliares: composición familiar, lazos familiares en España y en su país de origen.
5. Datos socioeconómicos: origen de los ingresos económicos, cuantía mensual, situación administrativa en España, tipo de vivienda y equipamientos, etc.
6. Datos sobre formación: estudios adquiridos y posible convalidación en España, competencias idiomáticas en española y otras lenguas.
7. Datos sobre situación laboral: experiencias laborales en su país y en España, situación laboral actual, etc.

8. Relaciones con el entorno: conocimiento del municipio, relaciones sociales, relaciones con el país de origen.
9. Compromiso con la educación de los hijos: antecedentes familiares sobre su educación, información sobre el centro educativo, profesores, actividades, prioridad sobre la educación, etc.
10. Experiencia y expectativas sobre la educación de los hijos: cuando se escolarizaron sus hijos y ellos mismos, razones para elegir un centro educativo, igualdad en la educación entre hijos e hijas, opiniones sobre la enseñanza en España, razones para que sus hijos se eduquen, que esperan de la educación, etc.

A estos datos generales de las personas inmigrantes sólo se podía acceder después de haber consultado a una muestra suficientemente significativa en relación a la población total, que en este caso es muy limitada como más adelante quedará expuesto. Para ello, era necesaria una herramienta que permitiera, por un lado, recoger datos de forma homogénea y precisa posible por lo que la mayor parte de las respuestas debían ser cerradas y, por otro lado se requería un instrumento que pudiera ser sencillo en su aplicación y realización.

Así mismo, se ha de destacar que en la fase del diseño del cuestionario, se plantearon los temas que iban a aparecer en el mismo y sus correspondientes respuestas, ya que contempla preguntas cerradas y otras de tipo escala de Likert. Después, se le dio un formato sencillo de lectura y de aplicación, codificando con un número las contestaciones de todas las preguntas con el propósito de facilitar así el análisis de datos posterior con el programa SPSS 21.0. La información se recogió entre enero de 2013 y marzo de 2015.

## PROCEDIMIENTO

---

Para realizar esta investigación se han llevado a cabo una serie de pasos:

1. Identificación de la población objeto de estudio, aspecto ya descrito anteriormente.
2. Solicitud de colaboración a la Concejala de Familia y Servicios Sociales del Ayuntamiento de León para poder acceder al colectivo objeto de estudio a través del Centro Municipal de Atención a Inmigrantes y de otros recursos sociales.
3. Elaboración del cuestionario: se diseñó durante el año 2012.
4. Realización de entrevistas a través de la cumplimentación de los cuestionarios: se realizaron entre enero de 2013 y marzo de 2015.
5. Análisis de los datos obtenidos: durante los meses de abril a julio de 2015
6. Búsqueda de documentación y recursos que hagan fiable y solvente el planteamiento teórico del trabajo: la búsqueda de documentación se ha realizado durante todo el periodo de realización de la investigación en la medida que fueron surgiendo nuevos conceptos y condicionantes que hacían necesario una mayor profundización.
7. Redacción del informe de investigación: desde el inicio de la tesis hasta noviembre de 2015 se fue redactando el documento.

## TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

---

1. Cumplimentación de los cuestionarios: las entrevistas, cuya duración media fue de 30 minutos, fueron realizadas sobre el cuestionario diseñado al efecto. Es destacable en este apartado el escollo que supone para el análisis de los datos la dificultad de comprensión del idioma castellano por parte de algunos inmigrantes, de aquí que cada instrumento se cumplimentó en presencia y con la colaboración del personal técnico del Centro Municipal de Atención a Inmigrantes (CEMAI), de los Equipos de Inclusión Social y del Programa de

Alimentos para la solidaridad, todos ellos pertenecientes al Ayuntamiento de León.

2. **Categorización:** para sintetizar los datos, utilizamos en algunas variables la categorización, que consiste en identificar el tema o categoría de significado a la que se refiere un determinado fragmento de texto (Gil, 1994). El procedimiento que se utilizó para hacer las categorías fue el de sistemas emergentes, es decir, no existían categorías previas, sino que éstas surgen a medida que se va haciendo la lectura del texto y durante la codificación se va reestructurando según los contenidos informativos que surgen.
3. **Vaciado y tratamiento de los datos:** mediante el programa informático SPSS 21.0 para Windows se procedió al vaciado de los datos. Las ventajas de este método organizativo es que dispone de un amplio conjunto de métodos estadísticos (multivariados, series temporales, regresión logística y análisis de supervivencia). Todos los procedimientos pueden emplearse de una sola ejecución.

## 2.2. ANÁLISIS DEL ENTORNO ESPAÑOL

### 2.2.1. DATOS RELEVANTES DE LA POBLACIÓN EN ESPAÑA

El conocimiento de la población es una pieza clave para la comprensión de la sociedad actual. Va a permitir detectar las potencialidades y necesidades de los grupos que la componen y comprender los problemas que se puedan derivar. Estudiar los cambios que ha sufrido la población española, especialmente el siglo XX, va a ayudar a observar cómo han variado sustancialmente las dinámicas de población, que ha provocado que España haya pasado de ser un país emigrante a ser un país receptor de emigración (De Diego, 2010).

- La población total en España ha disminuido en un año en 170.392 personas (a fecha 1 de enero de 2015) y la población extranjera lo ha hecho en 304.623 personas.

Último Dato	1 de enero de 2015	1 de enero de 2014	Variación anual (en %)
Población Total	46.600.949	46.771.341	-0,4
Población Extranjera	4.718.864	5.023.487	-6,1

- Si se mantuvieran en un futuro las actuales tendencias demográficas, la propia estructura de la población de España nos llevaría a un escenario de pérdida progresiva de habitantes en las próximas décadas.
- En los próximos años España continuará registrando un paulatino descenso de la natalidad.
- España sufre un continuo proceso de envejecimiento, que se ve acelerado por el descenso de la natalidad y los saldos migratorios negativos.
- El descenso de la población extranjera en España contribuirá de forma determinante al envejecimiento de la población española en los próximos años.

En el municipio de León se agudizan los datos nacionales:

- El 56 % de la gente mayor tiene 75 años o más, con una clara preponderancia de las mujeres, sobre todo a partir de los 80 años.
- El municipio de León contaba con 131.863 habitantes según datos del Padrón Municipal en septiembre de 2014, pero en octubre de 2015 ha bajado de los 130.000 habitantes, es decir, tiene un grave problema de pérdida de población.
- Por zonas geográficas, en el municipio de León la población extranjera más numerosa es la procedente de América del Sur, los europeos comunitarios y los magrebíes.

- A fecha 31 de diciembre de 2013 el municipio de León contaba con 19.562 personas menores de 18 años, lo que supone un 14,7% de la población (Padrón Municipal de Habitantes municipio de León año 2013). Del total de la población menor de 18 años, 9.995 eran niños y 9.567 son niñas y un índice de vejez de 190,82.
- El índice de sobreenvjecimiento indica el porcentaje de personas de 75 años o más respecto al total de las personas mayores de la ciudad (65 años o más). En el conjunto de la ciudad, se observa que el 55,80 % de la gente mayor tiene 75 años o más, con una clara preponderancia de las mujeres, sobre todo a partir de los 80 años.

A modo de síntesis, exponer que la población autóctona española está envejecida, solamente la llegada de personas inmigrantes durante finales del siglo XX impidió que este hecho social, de gran importancia para el estado del bienestar, siguiera creciendo. Las madres extranjeras tienen hijos en edades más tempranas que las españolas y las familias son más grandes. Según el Movimiento Natural de Población (INE, 2015), relativo a datos del año 2014, el número de mujeres entre 15 y 49 años (en edad de ser madres) continúa bajando desde 2009 debido a tres razones. En primer lugar, porque llegan a ese rango de edades generaciones menos numerosas nacidas durante la crisis de natalidad de los 80 y primera mitad de los 90. En segundo lugar, por el menor aporte de la inmigración exterior. Y, en tercer lugar, por el mayor número de emigraciones al exterior de los últimos años. Sobre migraciones, detalla que de los 426.303 nacimientos, el 17,8% fueron de madre extranjera, cuando un año antes representaban el 18,6%. Entre las foráneas el número de hijos por mujer se situó en 1,61 frente al 1,27 de las españolas. Además, volvió a subir la edad media de maternidad, que se sitúa ya en 31,8 años frente a los 31,7 de 2013 o los 30,8 del año 2007. No obstante, entre las extranjeras es de 29,3 años y entre las españolas, de 32,3.

## 2.2.2. DATOS POBLACIONALES DE LAS PERSONAS EXTRANJERAS EN ESPAÑA

### Población extranjera por nacionalidad y sexo

( a 1 de enero de 2015)

	Total Extranjeros
<i>Hombres</i>	
TOTAL ESPAÑA	2.405.598
<i>Mujeres</i>	
TOTAL ESPAÑA	2.313.266

En España, la inmigración ha crecido de manera tal que, mientras que en 1999 ésta representaba aproximadamente el 1,60 % de la población total, actualmente supone más del 10%. A partir del año 2011 la población extranjera comienza a decrecer y hasta la fecha actual hay en España 700.000 extranjeros menos.

Los extranjeros en España inscritos en el Padrón Continuo pertenecientes a la Unión Europea suman casi dos millones, de los cuales los más numerosos son los rumanos, seguidos por los británicos y los italianos. Entre los extranjeros no comunitarios, destacan los ciudadanos marroquíes, los chinos y los ecuatorianos.

La población extranjera que vive en España es más joven que la autóctona. La edad media de la población inscrita en el Padrón es de 42,4 años, la de los españoles es de 43,2 años y la de los extranjeros de 35,3 años.

En Castilla y León la media de edad de las mujeres extranjeras está en 32,6 años mientras que la de las mujeres españolas sigue siendo mucho mayor, 48,5 años. Ello demuestra que el rejuvenecimiento que la comunidad experimenta se debe a la población extranjera.

En Castilla y León las personas extranjeras representaban a 1 de enero de 2015 el 5,45% de su población total, un 0,43% menos que a 1 de enero de 2014, dándose los mayores



índices de variación en las provincias de Soria (-11,13%), León (-10,38%) y Valladolid (-9,10%).

En el municipio de León los colectivos más representativos son los marroquíes, los rumanos y los colombianos.

---

### 2.2.3. EL ESPACIO SOCIOECONÓMICO

Los *ingresos medios por hogar* en España han disminuido un 23%, desde el año 2008, incluso en el año 2013 que se muestra como el inicio de la recuperación económica.

Desde el año 2008 el *gasto medio por hogar* se ha ido reduciendo de forma paulatina, hasta los 27.038 del año 2014. La disminución del gasto medio por hogar entre 2008 y 2014 ha sido de más de 4.600 euros, lo que supone una bajada del 14,7%.

Los hogares que registraron menor gasto fueron aquellos cuyo sustentador principal estaba parado (17.033 euros), valor que se situó un 37,0% por debajo de la media. La evolución del gasto anual también difiere según la situación en la actividad. Así, los hogares con sustentador principal parado fueron los que más redujeron su gasto (un 5,3%), mientras que los hogares con sustentador principal ocupado fueron los que menos lo redujeron (un 0,1%).

Los hogares formados por una persona o una pareja de 65 o más años fueron los que *dedicaron mayor parte de su presupuesto* a vivienda, agua electricidad y combustibles. Por su parte, los hogares con hijos menores de 16 años se caracterizaron por dedicar un menor porcentaje de su gasto a vivienda y más a los artículos de vestir, al ocio, espectáculos y cultura y a la enseñanza.

Los hogares empeoran en sus *problemas de vivienda* a partir de los años 2011 y 2012, estos datos parecen sugerir que estos colectivos, a partir de 2011, han podido cambiar de domicilio hacia zonas más deterioradas socioeconómicamente con el fin de buscar viviendas con alquileres más baratos o por casos de desahucios.

La tasa de paro de la población española era en el año 2009 del 18,83%, en el año 2014 del 24,47% y en el año 2015 es del 21,22%, lo que demuestra una recuperación del 3,25%. En los extranjeros en el año 2009 era del 29,70%, en el año 2014 fue del 34,14% y en el año 2015 es del 30,84%, mostrándose una recuperación del 3,30%.

La tendencia de crecimiento del número de parados a partir del primer trimestre del año 2007 es continua hasta primer trimestre de 2013, cuando se superan los seis millones de parados, cuando en 2007 comenzó con menos de dos millones.

En toda España, la cifra de afiliados extranjeros se situó en 1.668.099, según los datos publicados en junio de 2015 por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social, con un incremento del 3,63 por ciento (58.421 más).

Resumiendo, las deficiencias en el funcionamiento del mercado de trabajo han alimentado una continuada destrucción de empleo y han agravado la profundidad de la crisis en la Unión europea pero con mayor intensidad en España. El descenso de la ocupación se inició a comienzos de 2008 y continuó en 2013. En diciembre de 2013 el número de parados en la Europa Comunitaria ascendía a 26,2 millones de personas, lo que supone una tasa de paro de 10,7%, con especial incidencia en cinco países que superan el 15%: Grecia (27,8%), España (25,8%), Croacia (18,7%), Chipre (17,2%) y Portugal (15,4%).

En España, parte del deterioro del mercado laboral se explica por la intensificación de la pérdida de puestos de trabajo en el sector de la construcción. Pero existen además dificultades en el resto de ramas productivas para generar empleo y en la reasignación sectorial de los factores productivos.

Además, debe señalarse la repercusión de la crisis sobre las mujeres: en un primer momento ésta afectó a los sectores más masculinizados, pero ha acabado repercutiendo sobre el sector servicios, donde se encuentran concentradas la mayoría de las mujeres, agravándose aún más sus condiciones laborales, ya de por sí precarias.

El aumento de los niveles de pobreza en España es uno de los devastadores efectos de la crisis; simultáneamente se han incrementado los niveles de desigualdad y ha disminuido la

renta media equivalente. El porcentaje de personas en riesgo de pobreza o exclusión social, medido en términos del indicador AROPE (en sus siglas en inglés *At Risk Of Poverty and/or Exclusion*), se situaba en España en 2012 en el 26,8% frente al 24,8% de la Unión Europea.

---

#### 2.2.4. LOS ESPACIOS EDUCATIVOS

Según los datos publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el documento “Datos y cifras Curso escolar 2015/2016”, en la previsión de alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias para el curso 2015-2016 se señala una cifra de 8.111.298 alumnos.

A nivel nacional, el mayor índice de alumnado inmigrante se dio durante el curso 2012-2013, mientras que en el curso 2013-2014 se perdieron más de 30.000 alumnos entre las enseñanzas de régimen general y las de régimen especial, y en el curso 2014-2015 otros 25.000. A diferencia del gran aumento del alumnado inmigrante que se produjo entre el curso 2003-2004 y el 2012-2013, cuando más de 350.000 alumnos extranjeros se incorporaron al sistema educativo español en 10 años.

En cuanto a su nacionalidad de origen, destaca el alumnado procedente de Europa, 31,7%, junto con el de África con un 30,6%, superando ambos al procedente de América Central y del Sur, 27,7%, que venía siendo el mayoritario. Por países destacan Marruecos, Rumanía, Ecuador, China y Colombia.

El abandono educativo temprano (porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de Enseñanza Secundaria segunda etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación referido a datos del año 2013) en España alcanza una media del 23,6% y por comunidades autónomas están por encima de dicha media: Cataluña, Murcia, Castilla-La Mancha, Canarias, Andalucía, Extremadura, Ceuta y Melilla y por debajo Castilla y León con un 19,2% y el menor índice de abandono lo tiene el País Vasco con un 9,9%.

El absentismo escolar en el municipio de León durante el año 2013 fue el 1,89 % de la población escolar, siendo más significativa la situación de absentismo en secundaria.

En conclusión, se puede argumentar que el abandono educativo temprano se ha asociado a la facilidad del acceso de los jóvenes al mercado laboral en España, debido al importante número de empleos de baja nivel de cualificación que se pusieron ofertaron con el boom de la construcción. Hasta 2008, y antes del inicio de la crisis, una parte muy importante de los jóvenes del colectivo de abandono se hallaban ocupados, en mayor proporción que en el conjunto de la Unión Europea. A partir del 2008 esta situación cambia y en 2011 el colectivo de no ocupados (15,3% de la población de 18-24 años) es mayor que el de ocupados (11,3%), pese a que el colectivo de abandono comienza a reducirse en los últimos años. De acuerdo con la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística, en España, la tasa de abandono educativo temprano fue del 24,9% en 2012 y del 23,5% en 2013.

### 2.3. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

Desde aquí se pretende hacer una reflexión sobre la influencia que, la experiencia educativa vivida por los padres y las madres inmigrantes con sus aciertos y fracasos, ha condicionado y marcado la evolución futura de sus hijos e hijas, principalmente aquella que se inicia en los primeros periodos de vida, en la escuela, con los compañeros y las compañeras, con los docentes... El fin último de esta investigación es configurar unas claves fundamentales para la comprensión de la perspectiva de los padres inmigrantes ante la educación que, planteada –que no elegida- desde un ámbito externo, les es ajena y que en muchas ocasiones hostil, por asimiladora e “integradora”.

Los padres y las madres inmigrantes pueden tener la percepción de divergencia entre sus intereses y los planteados por el sistema educativo, que además no satisfacen sus necesidades debido a las diferencias de valores. Conflicto que muchas veces no es unívoco, sino que tiene diversidad de componentes, muchos de ellos no explícitos por las partes, padres y docentes, ya que la comunicación es de poca intensidad o inexistente. Solamente

la implicación de todos los protagonistas puede llevar a buen puerto el acceso a la educación de los niños y las niñas inmigrantes en condiciones de igualdad y respeto hacia “lo diferente”.

Si las familias inmigrantes y los docentes asumen que la educación es un derecho universal, imprescindible para el desarrollo de la vida de los niños y las niñas, y que en esa tarea no existen partes enfrentadas, entonces se estará en el buen camino.

Se presentan los resultados obtenidos en función de los diferentes aspectos recogidos en los cuestionarios, y sin perder de vista la hipótesis de la investigación, las experiencias vividas por los padres y las madres inmigrantes –incluso y sobre todo las experimentadas en las etapas más tempranas de su vida- condicionarán el tipo de educación que busquen para sus hijos e hijas en España y su predisposición a “sacrificarse” por el compromiso con el futuro de los niños. Se analizarán los *aspectos demográficos* (edad, género, zonas de origen, tipos de vivienda, condiciones de habitabilidad y su entorno, lugares de residencia, estado civil); *su historia y proyecto migratorio* (motivos de desplazamiento, personas con las que viajó, condiciones, que familiares dejaron en su país de origen, formas de contacto con sus países de origen, planteamientos de permanencia o salida de España); *características sociofamiliares* (personas con las que vive en León, composición familiar); *características socioeconómicas* (naturaleza y origen de sus ingresos, situación sociolaboral de la familia); *características formativas* (nivel de estudios propios y de su familia de origen, competencias lingüísticas propias y de sus hijos, formación reglada y no reglada en España), *características laborales* (situación laboral, sector económico en el que tienen experiencia, en el que trabajan y en el que buscan trabajo); *relaciones con el contexto sociocultural* (la participación de las personas inmigrantes en asociaciones de la comunidad, sus relaciones, forma de relación con el contexto comunitario, relaciones con el entorno educativo de sus hijos e hijas y conocimiento del mismo, tipo de centro educativo al que van los hijos, como participan en él y como ayudan a sus hijos en los estudios); *opiniones sobre el contexto educativo de sus hijos* (sobre el centro, los docentes, el sistema educativo y lo que les aporta, elección de un centro determinado, apoyos externos); *argumentos y expectativas sobre la educación de sus hijos* (razones para acudir

al centro educativo, que esperan de la educación de sus hijos en España, ; y *opiniones sobre la integración de sus hijos en España* (la educación intercultural, el papel de los docentes y del sistema educativo).

---

### 2.3.1. CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS

La demografía estudia estadísticamente la estructura y la dinámica de las poblaciones humanas y las leyes que rigen estos fenómenos. Lara (1994) relaciona los siguientes tipos de demografía:

- Demografía estática. Estudio del número absoluto de individuos que constituye una población determinada, repartidos en categorías con arreglo a su estado, edad, sexo, profesión, condiciones intelectuales, etc., y las relaciones que existen entre las diversas categorías.
- Demografía dinámica. Estudia los movimientos internos que provienen de la natalidad y mortalidad, y los externos que tienen su origen en la inmigración y en la emigración.
- Demografía general. Deduce de los datos anteriores las leyes o principios a que obedece la población y sus variaciones.

---

#### 2.3.1.1. Zonas urbanas donde viven las familias inmigrantes en León

Con esta variable se han obtenido datos sobre la ubicación de las personas inmigrantes en el municipio de León, con el fin de saber cómo se agrupan en los distintos barrios y zonas y poder contrastar si este colectivo tiene tendencia a vivir en determinadas zonas en relación con su nacionalidad, quizás por razones de relación o de experiencia anterior de otros compatriotas de origen.

Las zonas de acción social señalan un ámbito territorial determinado, que en unos casos hace referencia a cada uno de los distintos barrios de una ciudad o bien a un conjunto de municipios de la provincia, en el caso del municipio de León existen siete zonas de acción social que agrupan distintos barrios cercanos entre sí Su objetivo fundamental es garantizar las prestaciones que el Sistema Público de Servicios Sociales establece como

básicas, coordinando las distintas acciones que desde otros servicios y/o desde la iniciativa social surjan en su ámbito territorial.

Las zonas de acción social son las siguientes:

- Mariano Andrés: Ventas, La Asunción, San Esteban, Mariano Andrés, Cantamilanós y Eras de Renueva.
- Zona Centro: Suero de Quiñones, Ramón y Cajal, La Rúa, San Francisco, Covadonga, Av. Facultad, Condesa de Sagasta, Renueva, Plaza de Santo Domingo y Plaza de San Marcos.
- Armunia-Oteruelo-Trobajo del Cerecedo: Armunia, Oteruelo, Trobajo del Cerecedo y Zona Carretera de Zamora-Avda. Fraga Iribarne.
- Palomera-San Mamés: Santa Marina, Palomera, Parte del Casco Antiguo, San Mamés y San Lorenzo.
- El Egido-Santa Ana: El Egido, Santa Ana, Parte del Casco Antiguo, Barrio Húmedo y Polígono X.
- Puente Castro-San Claudio: Puente Castro, La Chantría, La Lastra y San Claudio.
- El Crucero-La Vega: El Crucero, La Vega, La Sal y Pinilla.

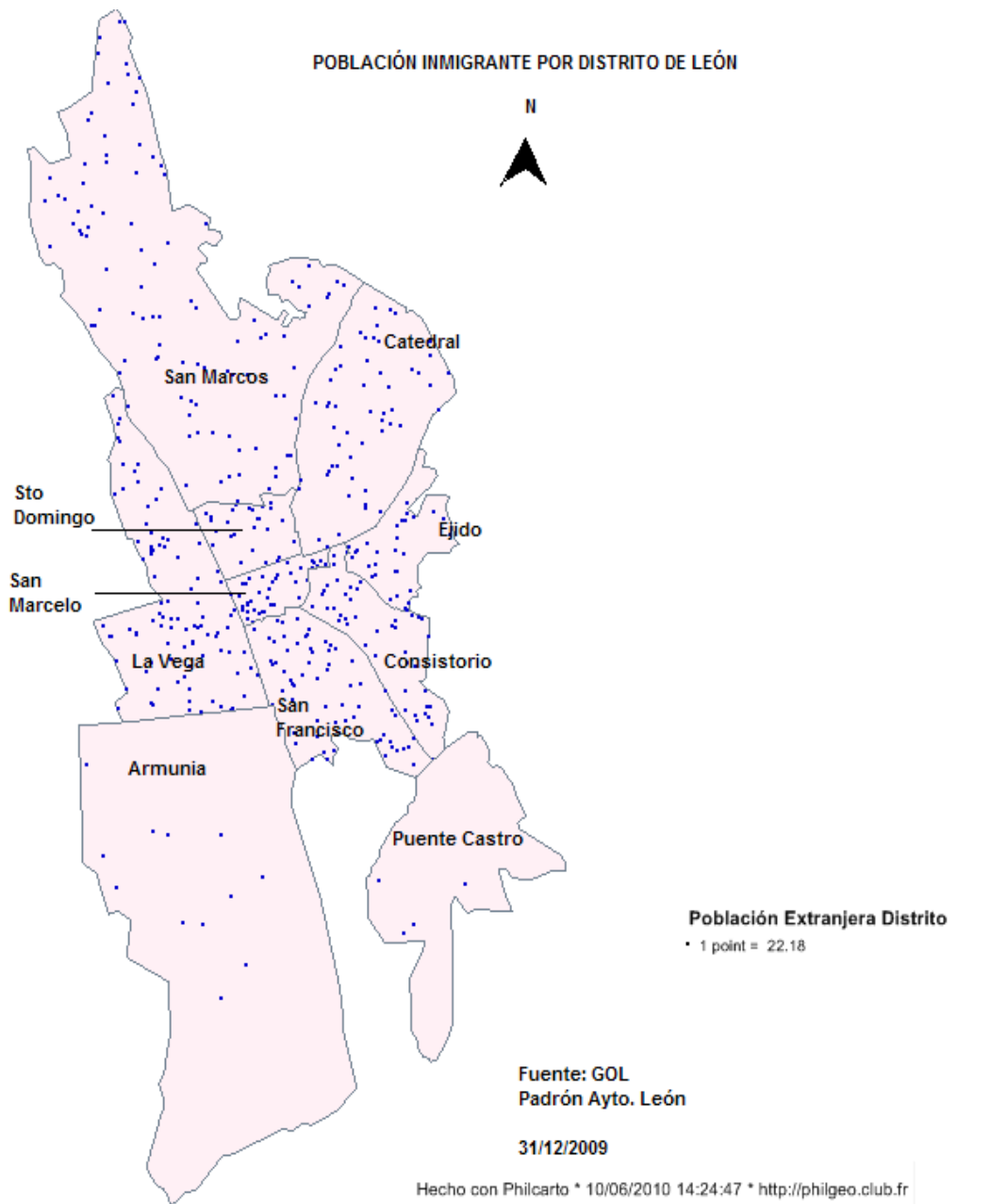


Ilustración 7. Distribución de la Población extranjera en el municipio de León por distritos año 2009. Fuente: ACEM Grupo de Observación Local-GOL.



Tabla 29. Zonas de acción social donde viven las personas inmigrantes

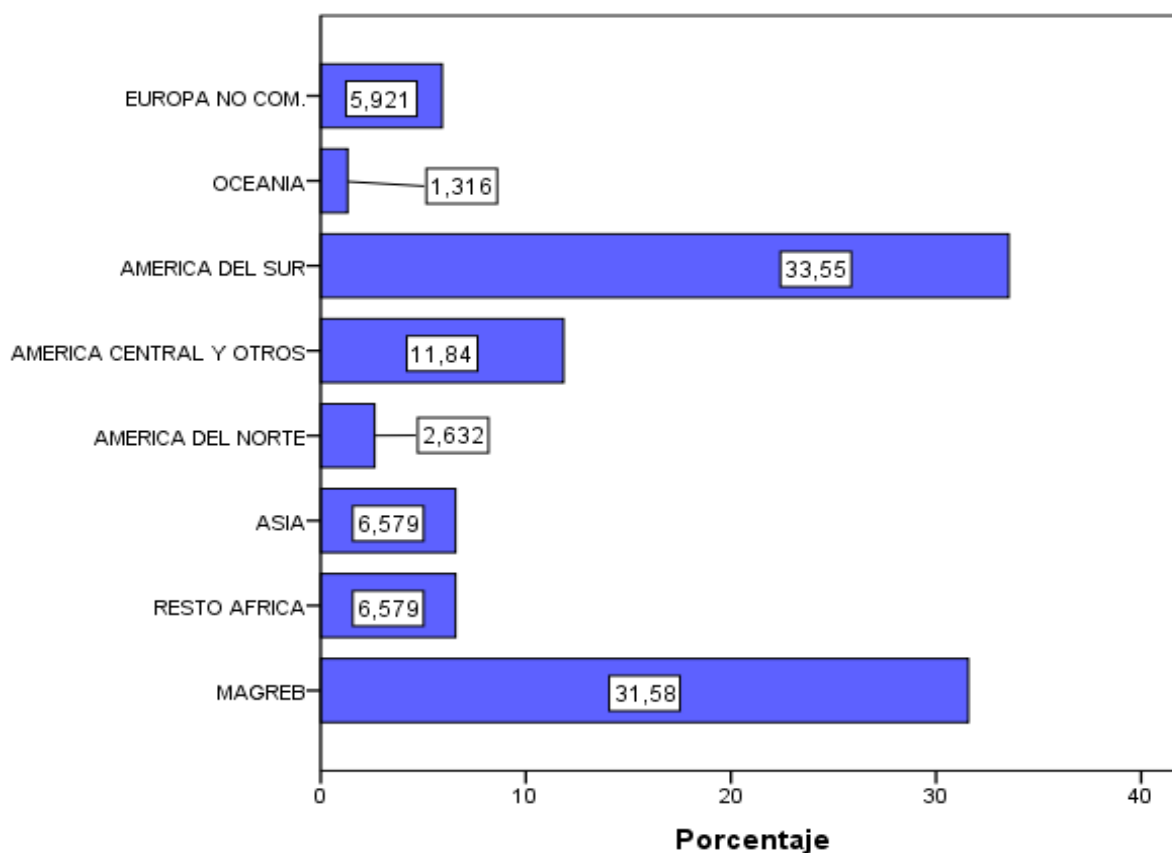
Zonas de acción social	Porcentaje válido
ARMUNIA	16,3
CENTRO	7,8
CRUCERO	25,5
EL EGIDO	13,1
SAN MAMES	11,1
PUENTE CASTRO	6,5
MARIANO ANDRES	19,6
Total	100,0

En la tabla 29 se observa que, de las personas entrevistadas, un 25,5% tienen sus domicilios en la zona de acción social de Crucero, situada en la parte oeste de la ciudad, con un 15% de la población total del municipio, viviendas antiguas y sin equipamientos y de alquileres relativamente baratos. El entorno de la ciudad más frecuentado por personas inmigrantes es la zona de acción social de Mariano Andrés, un 19,6%, situada en el norte de la ciudad, con un 25% de la población total del municipio, con escasa vivienda de nueva construcción y de alquileres económicos.

Finalmente, donde hay menos población inmigrante es la zona de Palomera-San Mamés (11,1%) y la zona Centro (7,8%). El barrio Palomera-San Mamés ha sido urbanizado en parte recientemente y cuenta con nueva construcción (menos de 15 años), las viviendas son de precio medio. El centro cuenta con escasa población y sus alquileres son elevados.

#### 2.3.1.2. Zonas geográficas de origen de las personas inmigrantes

Como era de esperar, la muestra de personas inmigrantes encuestadas, constituyen - respecto al país de nacimiento- un conjunto muy disperso, concretamente se dan treinta nacionalidades diferentes, lo cual obliga a construir grupos de países que sean, a la vez, amplios y con la mayor homogeneidad interna posible. Clasificación que ha de resolver, además, el problema de exhaustividad geográfica. A tal fin, se han categorizado los países de nacimiento en ocho grupos: Magreb, Resto de África, América del Norte, Centroamérica, Sudamérica, Europa no comunitaria, Asia y Oceanía.



**Gráfico 19. Zonas geográficas de origen de las personas inmigrantes que viven en León**

Las nacionalidades detectadas a través de las encuestas han sido, entre otras: Rusia, Armenia, Ucrania, Colombia, República Dominicana, Perú, Cuba, Ecuador, Argentina, Brasil, México, Nicaragua, Chile, Honduras, Venezuela, Marruecos, Otros países del Magreb, Senegal, Nigeria, Cabo Verde, Somalia, China, India y Pakistán.

El Gráfico 19 recoge explícitamente que el colectivo sudamericano es el más numeroso con un 33,55 % de entre las personas inmigrantes encuestadas, siendo los provenientes del Magreb los segundos en importancia con un 31,58 % y con un 11,84 % es el colectivo centroamericano el que ocupa el tercer puesto. Las personas provenientes de la Europa no comunitaria constituyen el 5,92 %.

Everett Lee (1966), en su *Teoría sobre la Toma de Decisiones*, refleja que la pertenencia a una misma comunidad cultural, lingüística o histórica eleva el grado de información del migrante potencial y disminuye la incertidumbre del desplazamiento, y, además, reduce los costes negativos de la migración, por lo que también modifica la distancia. Es indudable que las migraciones tienen lugar generalmente a lo largo de rutas bien definidas. Los puntos de origen y destino no se conectan al azar, sino que existen fuertes relaciones entre ciertas áreas de origen y ciertas áreas de destino. El factor más decisivo es el llamado *stock effect*, es decir, la influencia que anteriores inmigrantes ejercen sobre los residentes en el lugar de origen con la información que transmiten sobre su experiencia migratoria. Esta teoría se ve reforzada en el presente estudio ante el hecho de la existencia de colectivos de inmigrantes con mayor peso sobre el resto de las nacionalidades, en este caso los sudamericanos.

**Tabla 30. Tabla de contingencia zonas de acción social municipal donde viven las personas inmigrantes y zonas de origen**

CEAS	ZONA DE ORIGEN								Total
	MAGREB	RESTO AFRIC.	ASIA	AMERICA NORTE	AMERIC ENT.	AMERICA DEL SUR	OCEANIA	EUROPA NO COM.	
ARMUNIA	15	1	0	0	2	6	0	1	25
CENTRO	6	0	0	0	3	3	0	0	12
CRUCERO	8	2	3	1	3	20	1	1	39
EL EGIDO	2	1	3	0	7	6	0	1	20
SAN MAMES	9	0	2	1	0	4	0	0	16
PUENTE CASTRO	2	0	1	1	2	3	0	1	10
MARIANO ANDRES	6	6	1	1	1	9	1	5	30
Total	48	10	10	4	18	51	2	9	152

La tabla 30 muestra que los magrebíes se agrupan en la zona de Armunia, San Mamés y El Crucero, los africanos en Mariano Andrés, los centroamericanos en El Egido y los sudamericanos en El Crucero. Son los asiáticos los que menos zonificados se muestran. Se puede afirmar que los inmigrantes tienden a vivir en aquellas zonas más pobladas por personas de sus mismas zonas de origen.

### 2.3.1.3. Género de las personas inmigrantes en León

En lo que se refiere a la variable género, los resultados ponen de manifiesto que del total de sujetos válidos (n=151), mayoritariamente el 58,28 % (n=88) son mujeres frente al 41,72 % (n=63) que pertenecen al género masculino. A partir de estos datos se puede considerar que la incorporación de la mujer al mundo laboral y la contribución de ésta a la economía familiar es una práctica aceptada por estos colectivos, a diferencia de procesos migratorios anteriores donde era el hombre el que abandonaba su país de origen en busca de una mejor calidad de vida para él y su familia, mientras que la mujer se encargaba del cuidado de los hijos y de la familia extensa.

**Tabla 31. Tabla de contingencia entre variable género y variable zona de origen**

GÉNERO	ZONA DE ORIGEN								Total
	MAGREB	RESTO AFRICA	ASIA	AMERICA DEL NORTE	AMERICA CENTRAL Y OTROS	AMERICA DEL SUR	OCEANÍA	EUROPA NO COM.	
FEMENINO	22	2	6	2	10	40	0	6	88
MASCULINO	25	8	4	2	8	11	2	3	63
Total	47	10	10	4	18	51	2	9	151

Como se observa en la tabla 31, tanto los hombres como las mujeres magrebíes son los más frecuentes en la muestra, dándose un desequilibrio entre los hombres y las mujeres de América del Sur y de América Central –hay más mujeres que hombres-. Mientras que la relación entre inmigrantes sudamericanos está desequilibrada a favor de las mujeres, puede ser por el hecho de que iniciaron su proyecto migratorio sin pareja, venían a trabajar y a enviar remesas de dinero a su país.

Como confirma Robles (2008) respecto a los inmigrantes marroquíes que viven en España, la mayoría son hombres, el 65%, frente a un 35% de mujeres. *“La inmigración marroquí, y la africana en general, ha sido predominantemente masculina. Entre los africanos las mujeres llegan aproximadamente a un tercio y un poco más entre los marroquíes”* (Robles, 2008:181).

Una vez más los datos del estudio sobre los países de origen de las personas entrevistadas refuerzan las teorías ya expuestas que defienden el impacto sobre la composición étnica. No todos los grupos étnicos tienen las mismas probabilidades de emigrar en los países en vías de desarrollo. La selección étnica puede tener un importante impacto en la población que no emigra. La mayor parte de los países desarrollados receptores de inmigrantes son ricos, de origen europeo (Osuna, Bernal, Souza, Martínez y Mangas, 2006), de raza blanca y de tradición judeocristiana. La mayoría de inmigrantes entrevistados proceden de África (incluido Magreb) e Iberoamérica, lo que también queda demostrado en la investigación

#### 2.3.1.4. Edad de las personas inmigrantes entrevistadas

Tabla 32. Grupos de edades de personas objeto de la muestra

Grupo de edades	Porcentaje válido
- De 20	2,0
20 a 24	7,3
25 a 29	9,3
30 a 34	11,9
35 a 39	23,8
40 a 44	26,5
45 a 49	10,6
50 o +	8,6
Total	100,0

La variable edad ha sido codificada por intervalos. Así, del total de personas que responden a esta pregunta (n=151), un 48,4 % tienen edades comprendidas entre 35 y 44 años. A éste le sigue en importancia los que tienen entre 25 y 34 años, con un porcentaje del 20,4%. El resto de grupos obtiene frecuencias muy bajas, coincidiendo con los dos extremos de los intervalos, inmigrantes menores de 20 años con un 1,9 %. Esto puede asociarse a que estos grupos de edad no migran por iniciativa propia, vinculada al trabajo, sino por razones de reagrupación familiar.

Los datos sobre las edades de los inmigrantes entrevistados corroboran, una vez más, los estudios teóricos sobre las consecuencias demográficas de las migraciones, al afirmar los mismos que los inmigrantes contemporáneos son típicamente adultos jóvenes (de 35 a 44 años), pero no en la primera juventud como cuando llegaron a España hace más de 10 años, al comienzo de sus vidas laborales. Las razones por las que los inmigrantes se

concentran en estas edades son fáciles de entender. Comparado con una persona mayor, un joven tiene delante un gran número de años en los que puede ganar lo suficiente para recuperar el coste de la inversión hecha en el transporte y en el aprendizaje y adaptación al nuevo país. Normalmente, una persona de edad avanzada ya ha realizado en su país una serie de inversiones (desarrollo de una red social de contactos personales, casa, trabajo, etc.) que le permite una vida más fácil, con la particularidad que las personas inmigrantes encuestadas ya están arraigadas en España, en este caso en el municipio de León. Robles (2008), tras analizar los factores de emisión y recepción y las variables que están implicadas en el fenómeno migratorio de los inmigrantes marroquíes en España, llega a la conclusión de *“que este colectivo muestra signos de no tener definida claramente una estrategia de instalación permanente en nuestro país”* (Robles, 2008:190).

#### 2.3.1.5. Estado civil de las personas inmigrantes entrevistadas

**Tabla 33. Estado civil de personas inmigrantes de la muestra**

	Frecuencia	Porcentaje
CASADO/UNIONES ANÁLOGAS	110	72,8
SOLTERO/A	26	17,2
SEPARADO/A	3	2,0
DIVORCIADO/A	11	7,3
VIUDO/A	1	0,7
Total	151	100,0

Se aprecian diferencias significativas en cuanto a las frecuencias que se obtienen para las categorías *soltero* (n=26) con un 17,2 % y *casado* (n=110) con un 72,80% y ambos valores suponen un porcentaje acumulado del 90%. No ocurre lo mismo con los otros estados civiles, ya que estas categorías en su conjunto presenta una frecuencia muy baja (n=15) que sólo representa el 10 % del total de las respuestas(n=151).

Estos datos están condicionados por la exigencia de que las personas entrevistadas fueran mayores de 18 años y con hijos e hijas que estudiaran o hubieran estudiado en España, por ello la mayor incidencia de inmigrantes casados.

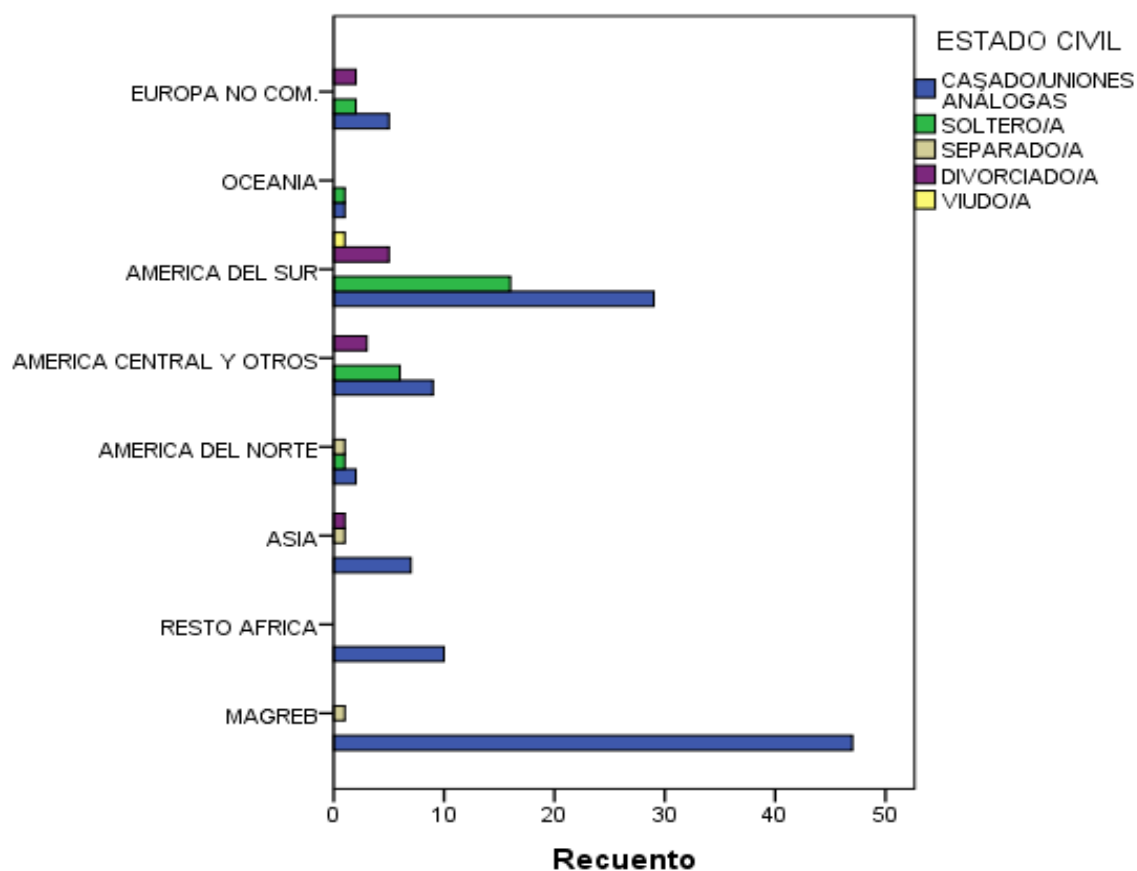


Gráfico 20. Análisis combinado entre zona de origen y estado civil de personas entrevistadas

Es interesante relacionar la zona de origen con el estado civil de los inmigrantes encuestados, por el hecho de que del estado civil puede depender de donde provienen. El gráfico 20 muestra que la mayoría de las personas casadas o emparejadas son de origen magrebí (31,13 % del total de la muestra) y los solteros son en su mayoría sudamericanos. Estos datos pueden determinar que la mujer magrebí no ha emigrado si no es en compañía de su cónyuge, mientras que las mujeres sudamericanas han tomado esa decisión sin ese condicionamiento.

A modo de síntesis se puede hacer constar que, antes del inicio y consolidación del actual proceso migratorio (antes de 1986), la llegada de población inmigrante hacia España estaba protagonizada por habitantes de los países desarrollados (especialmente de países de la Europa Occidental) y en menor medida de algunos países latinoamericanos y, también, del norte de África. Entre 1987 y 1991 (primera etapa del fenómeno migratorio en España), los oriundos de otros países que vienen y se establecen en España son todavía relativamente escasos (en torno a un 6% del total de inmigrantes que hay en la actualidad llegarían en esas fechas) y provienen principalmente de países de la Europa desarrollada, el norte de África y algunos países latinoamericanos (no andinos). Entre 1992 y 1996 se produce una ligera intensificación del flujo migratorio (un 7% de los inmigrantes entrevistados llegaron en aquel período) con ligeros cambios en la distribución de esta población según origen (ENI, 2007).

Por lugares de origen, la mayor parte de esta inmigración viene protagonizada por individuos procedentes de países con un menor nivel de desarrollo social y económico. Cabe destacar la inmigración originaria de América Latina y del continente africano, que experimenta en estos períodos un notable auge y, también, la del resto de Europa-Mundo (principalmente países del este europeo) (ENI, 2007).

Se puede observar como los inmigrantes venidos de los países desarrollados no solamente llegan a España en edades típicamente activas. En este colectivo, los inmigrantes de más de 60 años forman un grupo especialmente numeroso, ligándose este fenómeno a una inmigración relacionada con la jubilación, que acaba dando lugar a un fenómeno de estancia residencial prolongada, especialmente en ciertas regiones costeras de nuestro país, como Baleares, Comunidad Valenciana y Andalucía (Rodríguez. y Warnes, 2002).

El colectivo sudamericano es el más numeroso entre las personas inmigrantes encuestadas, siendo los provenientes del Magreb los segundos en importancia y el tercer lugar lo ocupa el colectivo centroamericano. Las personas provenientes de la Europa no comunitaria constituyen una mínima parte de la muestra; y entre las nacionalidades más



frecuentes, entre otras: Rusia, Ucrania, Colombia, República Dominicana, Perú, Cuba, Ecuador, Argentina, Brasil, México, Nicaragua, Chile, Honduras, Venezuela, Marruecos, otros países del Magreb, Senegal, Nigeria, Cabo Verde, Somalia, China, India y Pakistán.

En lo que se refiere al género, los resultados ponen de manifiesto que los sujetos mayoritariamente son mujeres. Tanto los hombres como las mujeres magrebíes son los más frecuentes en la muestra, dándose un desequilibrio entre los hombres y las mujeres de América del Sur –hay más mujeres que hombres–, aunque dicho desequilibrio se da también entre hombres y mujeres de América Central.

La variable edad ha sido codificada por intervalos. Así, la mayoría son personas con edades comprendidas entre 35 y 44 años. A éste grupo le sigue en importancia los que tienen entre 25 y 34 años. El resto de grupos obtiene frecuencias muy bajas.

En cuanto al estado civil, se aprecian diferencias significativas de los solteros y los casados con respecto a las otras situaciones. No ocurre lo mismo con los otros estados civiles, ya que estas categorías en su conjunto presentan una frecuencia muy baja. La mayoría de las personas casadas o emparejadas son de origen magrebí y los solteros son en su mayoría sudamericanos. Estos datos pueden determinar que la mujer magrebí no ha emigrado si no es en compañía de su cónyuge, mientras que las mujeres sudamericanas han tomado esa decisión sin ese condicionamiento.

---

### 2.3.2. HISTORIA Y PROYECTO MIGRATORIO

*Mi nombre es Jorge, tengo 39 años y soy de El Salvador.*

*Ingrese al ejército a los 15 años, pues mi padre era obrero y no alcanzo a darme estudios, apenas logre el noveno grado. Cuando mi padre muere el hogar quedó totalmente a manos mías, y ahí fue cuando tuve que meterme al ejército en plena guerra...una guerra que peleábamos si ningún fundamento...todos nos matábamos entre sí. Estuve 5 años en el ejército. Desde el 85 que empezó la guerra hasta el 90 que fue la última ofensiva del Salvador donde hubieron tres mil o cuatro mil cadáveres. (...)*

*A pesar de que me han robado, me han asaltado, mi sed sigue adelante de algo legal de algo limpio, de algo puro, algo que me cueste a mí...es decir, si voy a tener mi casa algún día, me tiene que costar a mí, quiero pagarla con lo mío.*

*Mi sueño es llegar a EU, trabajar, mandarle dinero a mi familia, mandarle a mi hijo su celular, mandarle a mi hija su pastel y enviarle a mi esposa para la renta de la casa. Sin que mi esposa se haga prostituta, sin que mi hijo se haga pandillero de una mara, sin que mi hija se pierda.*

Esta es la forma en la que un salvadoreño narra su historia de migración, historia como otras, llena de esperanza, de hambre, de dolor, de proyectos, de sombras, de rabia, y sobre todo de mucha desesperación (*“Tenía que mantener su nueva familia, pero no pudo, tuvo que emigrar. Willy pasaba hambre, pidió ayuda por todos los medios, pero no se la dieron”*, testimonio de una mujer inmigrante al entrevistador externo mientras cumplimentaba el cuestionario base de esta investigación).

Muchos padres acaban cifrando en los hijos la valoración de su experiencia migratoria. El destino social de los hijos se erige a menudo como una especie de prueba de fuego de la migración de los padres: si sus descendientes consiguen alcanzar las ventajas sociales, jurídicas y económicas de ser miembros de pleno derecho de la sociedad en que residen, el precio pagado por ellos en forma de sacrificios y penurias padecidas durante su vida habrá merecido la pena. El problema es que por muy bien definido que esté, *“la lógica del proyecto migratorio se vuelve borrosa cuando es proyectada sobre la siguiente generación”* (Borrego, 2004).

En este apartado se ha querido reflejar que razones llevan a una persona a trasladarse a otro país, donde no conoce a nadie, cuya cultura no tiene nada que ver con la suya, donde puede ser visto como un intruso o tratado como alguien inferior.

### 2.3.2.1. Como llegó a España

**Tabla 34. Medios de transporte utilizados o forma de traslado desde su país de origen a España**

	Frecuencia	Porcentaje
AUTOMOVIL	15	9,9
AUTOCAR LINEA REGULAR	15	9,9
AVIÓN	89	58,6
BARCO	24	15,8
PATERA, CAYUCO O SIMILAR	4	2,6
A PIE	5	3,3
Total	152	100,0

Como se aprecia en la tabla 34, las personas de la muestra llegaron a España en su mayoría en avión (58,60%), seguidamente de los que vinieron en barco (15,8 %). Los que lo hicieron en patera o similar es una parte ínfima (2,6%).

Esto parece corroborar la noticia publicada en el periódico digital “MinutoDigital.com” el 22 de julio de 2010:

*En la última sesión del curso “Estrategias de seguridad: cooperación policial y participación ciudadana”, de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Taborda ha declarado que hay 16 estados iberoamericanos con excepción de visado, cuyos ciudadanos pueden entrar en España como “teóricos turistas” sin tener que hacer ningún trámite en origen.*

*Según el comisario general de Extranjería, estos inmigrantes se encuentran en situación “legal en un principio”, pero pasan a estar en situación irregular cuando expira el periodo de tiempo por el que pueden permanecer en España (...)*

Si relacionamos los medios para el traslado a España con las zonas de origen de los inmigrantes de la muestra, los sudamericanos vinieron mayoritariamente en avión, mientras que el barco lo utilizaron los magrebíes. Los ciudadanos no comunitarios se trasladaron a España en automóvil o en autobús de línea regular. Solo se trasladaron en patera o similar los africanos (2,6%), contradiciendo el imaginario social.

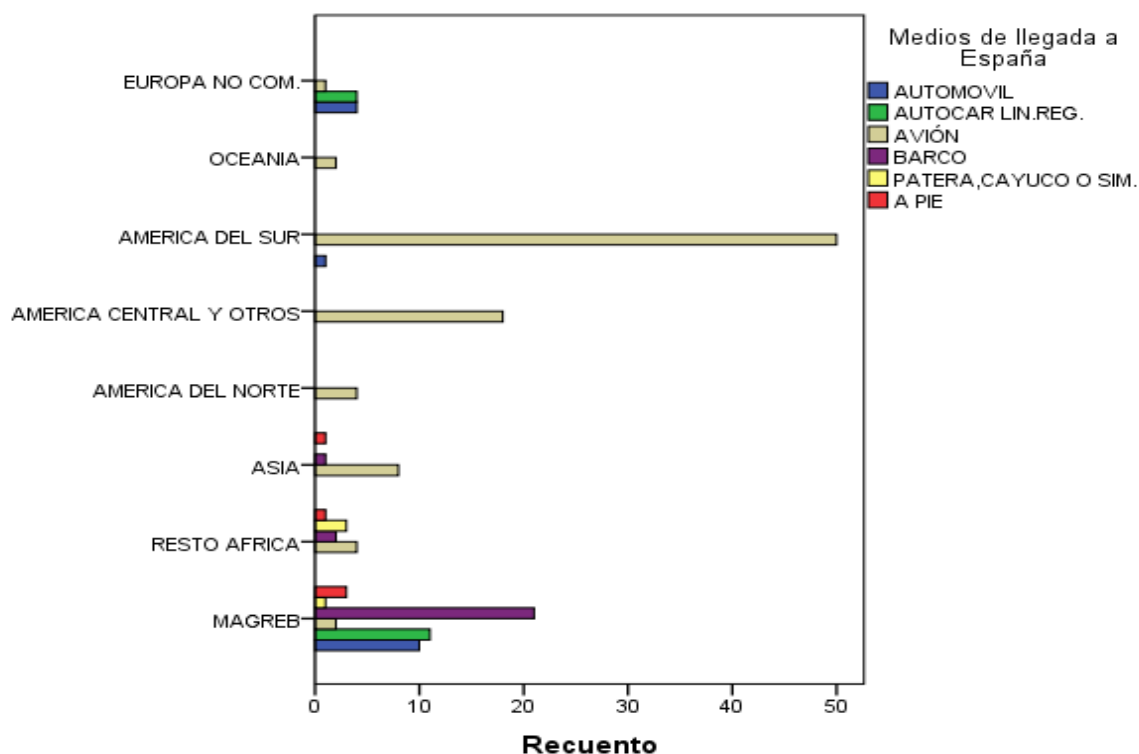


Gráfico 21. Análisis combinado entre medios utilizados para el traslado a España y las zonas de origen

### 2.3.2.2. Situación sociolaboral antes de migrar

Tabla 35. Situación laboral en su país de origen

	Frecuencia	Porcentaje
TRABAJANDO	53	34,9
ESTUDIANDO	24	15,8
BUSQUEDA EMPLEO	71	46,7
ENFERM./INCAP./JUBIL./PENSION.	4	2,6
Total	152	100,0

Como se observa en la tabla 35, las personas inmigrantes de la muestra se encontraban en desempleo en un 46,7% en sus países de origen y estaban estudiando en el 15,8 % de los casos. Analizando esta variable en función del género se observa que el mayor desempleo se daba en las mujeres, casi doce puntos porcentuales por encima de los hombres. Más equilibrados son los porcentajes para las situaciones “Trabajando” y “Estudiando” (gráfico 22).

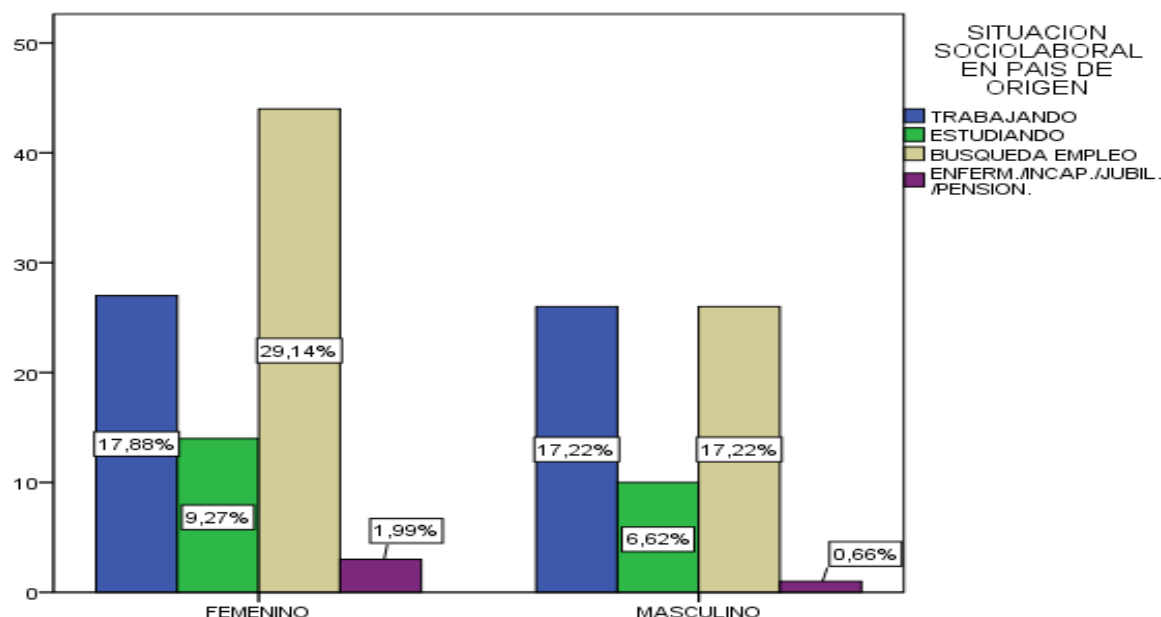


Gráfico 22. Análisis combinado situación sociolaboral en su país de origen y el género

### 2.3.2.3. Situación administrativa actual

De acuerdo con el artículo 29 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social, modificada por las LO 8/2000 y 14/2003, los extranjeros pueden encontrarse en situación de estancia o residencia. La estancia, con carácter general, tiene una duración máxima de tres meses, salvo supuestos excepcionales de prórroga y el régimen especial aplicable a los estudiantes. La residencia puede ser temporal o, pasados cinco años ininterrumpidos bajo dicha situación, devenir permanente. A estas dos situaciones administrativas debe añadirse la de tránsito.

Se halla en situación de estancia el extranjero que, sin ser titular de un permiso de residencia, está autorizado para permanecer en España durante un máximo de tres meses en un período de seis. La estancia se corresponde con una breve permanencia por motivos turísticos, de negocios o visita a familiares, entre otros.

La residencia es la permanencia en territorio español por un tiempo superior a noventa días. Puede ser temporal (hasta cinco años) o permanente.

La autorización de residencia permanente faculta al extranjero para residir en España indefinidamente. Lleva también aparejado el permiso para trabajar en igualdad de condiciones con los españoles.

Cuando los extranjeros entran en España como turistas o a visitar a familiares por un tiempo no superior a 90 días y el permiso que les autoriza a ello no es prorrogado o tramitado nuevamente o cuando atraviesan la frontera española de forma ilegal, estamos ante los denominados inmigrantes "sin papeles" o irregulares.

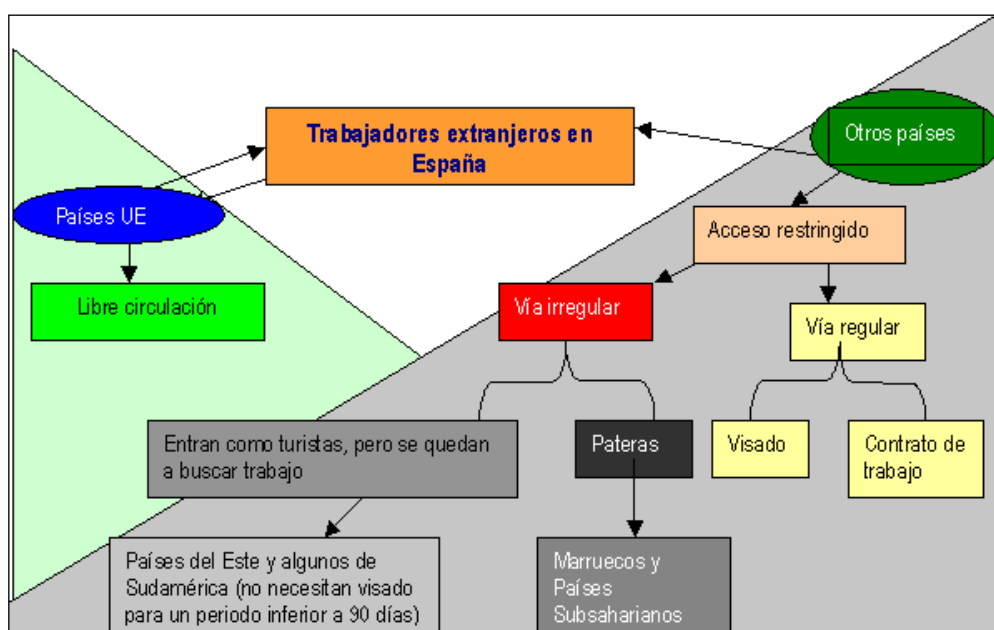
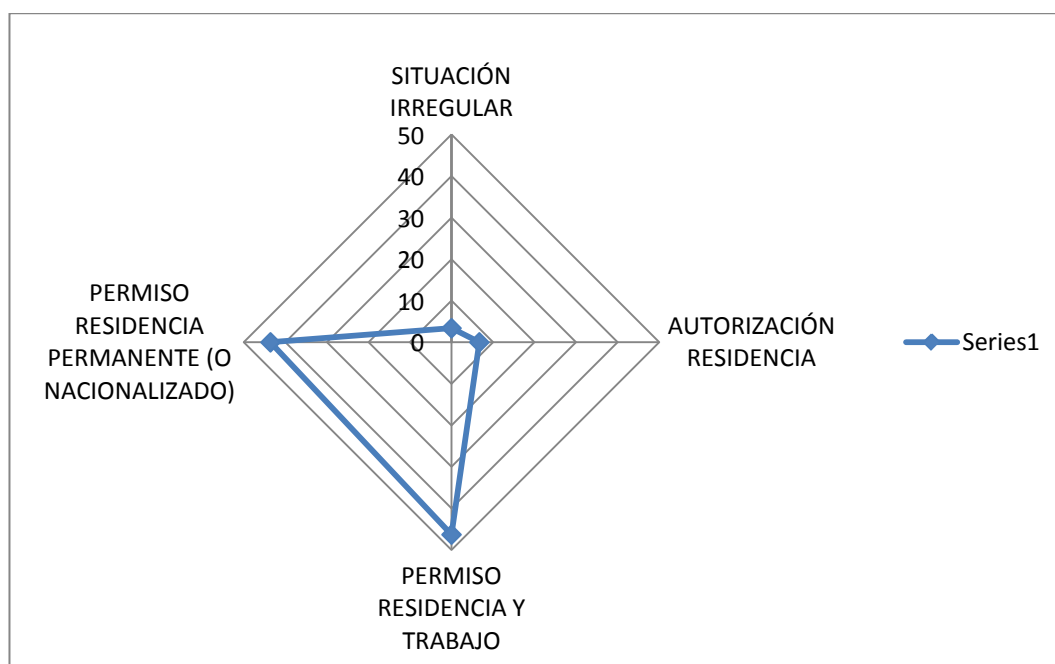


Ilustración 8. Formas de entrada en territorio español. Fuente en Web: [sauce.pntic.mec.es/jotero/Inmigra/Cuantos.htm](http://sauce.pntic.mec.es/jotero/Inmigra/Cuantos.htm)

Tabla 36. Situación administrativa actual en España

	Frecuencia	Porcentaje
SITUACION IRREGULAR	5	3,4
AUTORIZACIÓN RESIDENCIA	10	6,7
PERMISO RESIDENCIA Y TRABAJO	69	46,3
PERMISO RESIDENCIA PERMANENTE	65	43,6
Total	149	100



**Gráfico 23. Situación administrativa actual**

Los inmigrantes participantes en el estudio afirmaron, en el momento de contestar al cuestionario, que el 3,40% estaban en situación irregular en España –lo que traería como consecuencia la no autorización para poder trabajar y el no poder acceder a determinados recursos sociales de tipo público-. Este dato supone un bajo porcentaje del total, quizás por el hecho de que la mayoría de estas personas llevan varios años en España y su situación administrativa está regulada o en trámites de estarlo a través del expediente de arraigo.

El gráfico 23 muestra que el área de mayor porcentaje se mueve entre los que tienen permiso de residencia y trabajo (46,3 %) y los que ya tienen reconocida la residencia permanente o están nacionalizados españoles (43,6 %).

#### 2.3.2.4. Las razones para venir a España

Sell y DeJong (1978) consideran que hay cuatro componentes diferentes en la teoría de la toma de decisiones: 1) disponibilidad, 2) motivos, 3) expectativas y 4) incentivos. Para que una persona tome la decisión de emigrar, primero es necesario que la migración sea

posible, es decir, que haya una opción. La disponibilidad de emigrar ha de ser física (es decir, que pueda físicamente emigrar) y psicológica (que no tenga ninguna sujeción emocional lo suficientemente fuerte que le impida emigrar). El término *motivos* se refiere a las cosas que la gente valora en la vida. Los valores se aprenden a través de un proceso de socialización. Para muchas personas el éxito (sobre todo, económico) ha sido el motivo principal para emigrar. Otros motivos son la situación laboral, aspectos familiares, el acceso a la vivienda,... El tercer componente, las expectativas, hace referencia a la creencia de que la emigración les ayudará a alcanzar sus objetivos. Una gran cantidad de estudios empíricos concluyen que las consideraciones económicas y familiares casi siempre están presentes entre las decisiones que llevan a los emigrantes a trasladarse a otro lugar. Y esta investigación no es ajena a tales resultados (tabla 37) al ser los motivos económicos y familiares los segundos más alegados por las personas participantes, concretamente para el 34,90 %, a solo un 9,2 % de los “puros” motivos económicos (44,10 %).

Portes (1995) afirma que las migraciones actualmente responden muchas veces a la existencia de lazos históricos previos entre los países de origen y los países receptores.

**Tabla 37. Motivos para migrar a España**

	Frecuencia	Porcentaje
ECONOMICOS	67	44,10
POLITICOS	1	0,7
PERSONALES O FAMILIARES	31	20,40
ECONOMICOS Y PERSONALES O FAMILIARES	53	34,9
Total	152	100,00

Entre los motivos expresados para iniciar su proyecto migratorio el más esgrimido por los inmigrantes participantes (n=152) fue el económico con un 44,10 % (n=67), aunque otra respuesta se categorizó como “*económicos y personales y familiares*” ante determinadas circunstancias que no eran estrictamente económicas sino en las cuales los inmigrantes alegaron además condicionantes familiares y personales. Es significativo que los motivos “*políticos*” tengan un peso muy bajo (0,70 %).



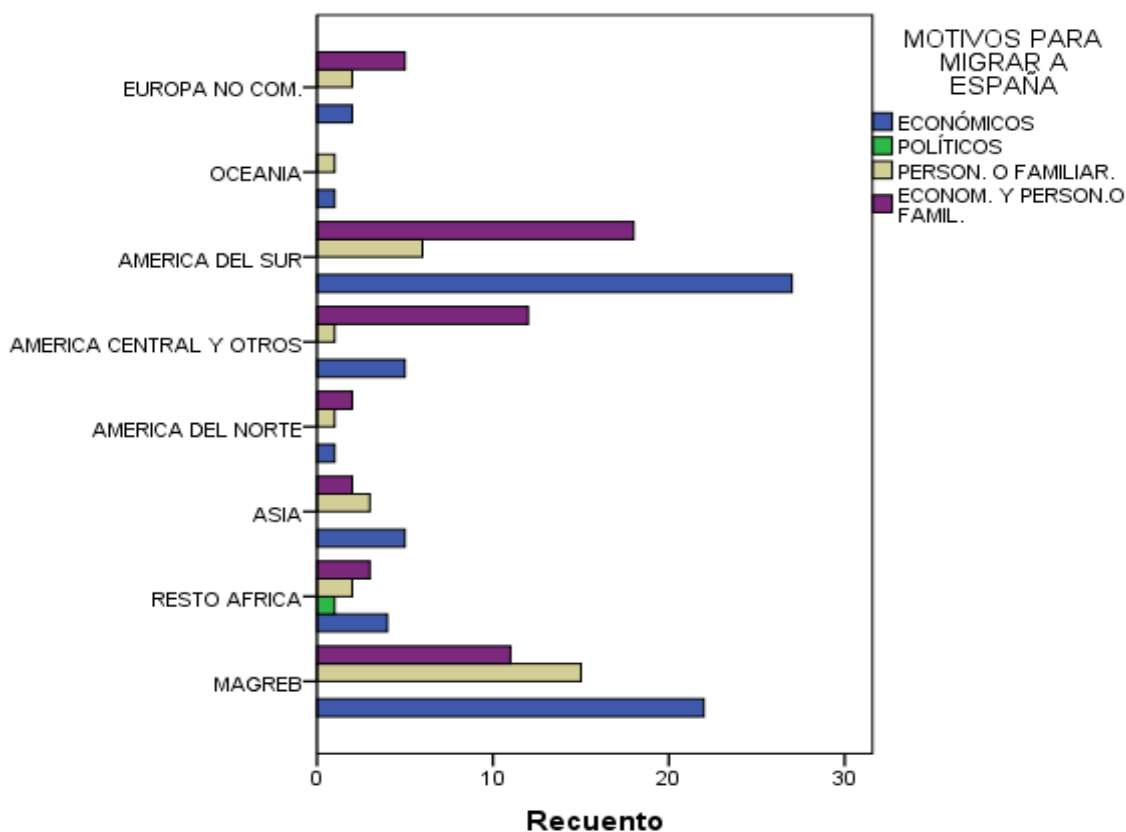


Gráfico 24. Análisis combinado entre los motivos para migrar a España y las zonas de origen

Estas respuestas refuerzan el hecho objetivo de que la inmigración en España es, en su inmensa mayoría, de tipo económico, los inmigrantes buscan mejores condiciones de vida para ellos y sus familias. Cruzando las variables “*Motivos para migrar a España*” y “*Zona de origen*” los datos obtenidos, que se expresan en la Gráfica 24, manifiestan que son los inmigrantes procedentes de Sudamérica los más numerosos a la hora de alegar motivos económicos para venir a España, seguidos de los procedentes de Magreb y que conjuntamente suman un 32,23 %.

Los motivos políticos solamente fueron contemplados por los africanos con un porcentaje del 0,66 %. Razones personales o familiares para su migración las señalan en su mayoría los magrebíes (9,87 % del total).

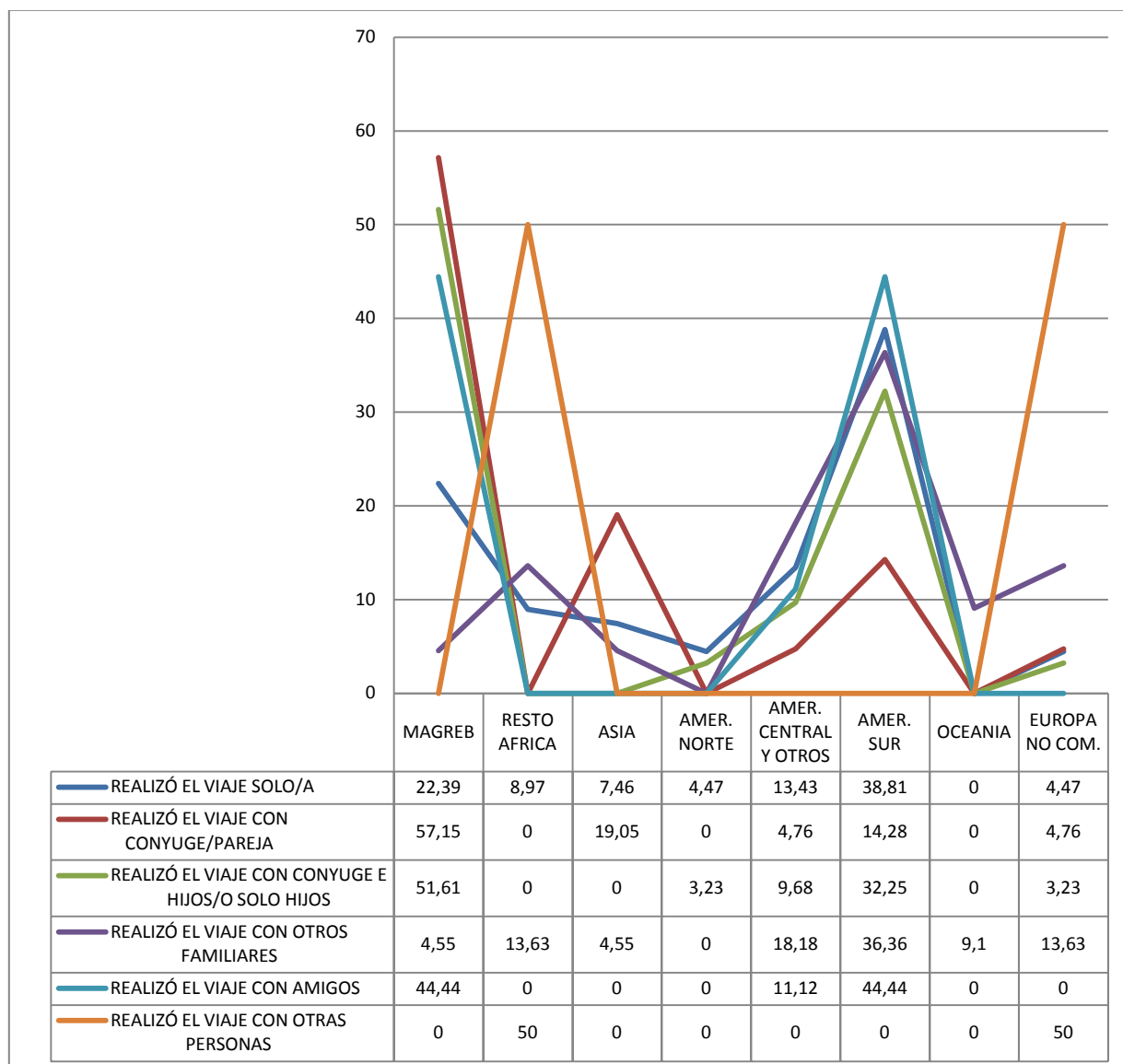
### 2.3.2.5. Con quién iniciaron su proyecto migratorio

En cuanto a las personas en compañía de las que se trasladaron a España, un 43,8 % (referido a n=153) afirma haberlo hecho solo o sola (n=67) y un 15 % con otros familiares, en los que no se incluyen cónyuge o hijos. Estos datos siguen reforzando el hecho de que la mayoría de los inmigrantes entrevistados son solteros. Además cuando se trasladan con familiares un 13,7 % lo hacen con su cónyuge y un 20,3 % con el cónyuge e hijos o hijos solamente. El hecho a destacar, de que solo un 13,7 % se traslade con el cónyuge, puede significar que la función del que se queda en el país de origen es el cuidado físico y emocional de la familia, mientras que el que se trasladó a España lo hizo en busca de los recursos económicos para él y su familia.

**Tabla 38. Personas con las que migró a España**

	Frecuencia	Porcentaje
SOLO	67	43,8
CON CONYUGE/PAREJA	21	13,7
CONYUGE E HIJOS/O SOLO HIJOS	31	20,3
OTROS FAMILIARES	23	15,0
AMIGOS	9	5,9
OTRAS PERSONAS	2	1,3
Total	153	100,0

Si se analiza de manera combinada las personas con las que viajaron a España y las zonas de origen (gráfica 25), se puede observar que los colectivos de inmigrantes –de la muestra- que mayormente lo hicieron solos fueron los sudamericanos y los magrebíes, igual resultado respecto de los que migraron en compañía de sus cónyuges e hijos o con los hijos solamente.



**Gráfico 25. Análisis combinado personas con las que migraron a España y zonas de origen de los inmigrantes**

### 2.3.2.6. El tiempo de llegada y su origen

En el gráfico 26 –en un diagrama de caja- se muestra la información combinando el año de llegada a España de los inmigrantes de la muestra y su zona de origen, con el fin de determinar, en qué momento de la evolución migratoria, llegaron estas personas a España.

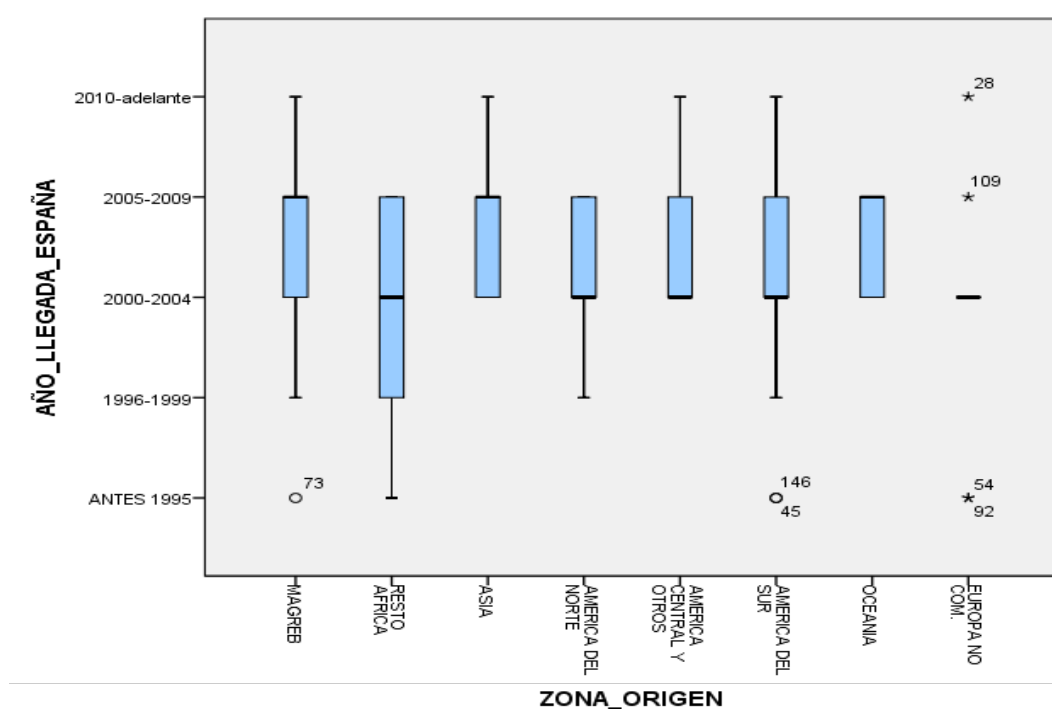


Gráfico 26. Análisis combinado entre el año de llegada a España de los inmigrantes encuestados y su zona de origen

Del análisis del diagrama se puede observar que la mayor parte de los inmigrantes de la muestra llegaron entre los años 2000 y 2005, periodo que coincide con el último trámite de normalización realizado en el año 2005, aunque aparecen observaciones de todas las procedencias en los periodos límites, ninguno antes de 1996, salvo los inmigrantes africanos que comenzaron a llegar antes de 1996, hasta 2009. Y solamente siguieron migrando a España hasta el año 2010 magrebíes, asiáticos, centroamericanos y sudamericanos.

#### 2.3.2.7. Plan de futuro a cinco años

El 60,42% de las personas de la muestra contestaron que querían permanecer en España en los próximos cinco años, frente al 6,25% que quería regresar a su país (gráfico 27). Sin embargo hay que destacar que un 25% de la muestra no había planificado nada (*“solo*

hemos venido a trabajar y no pensamos en otra cosa”, manifestó verbalmente alguna persona a los entrevistadores).

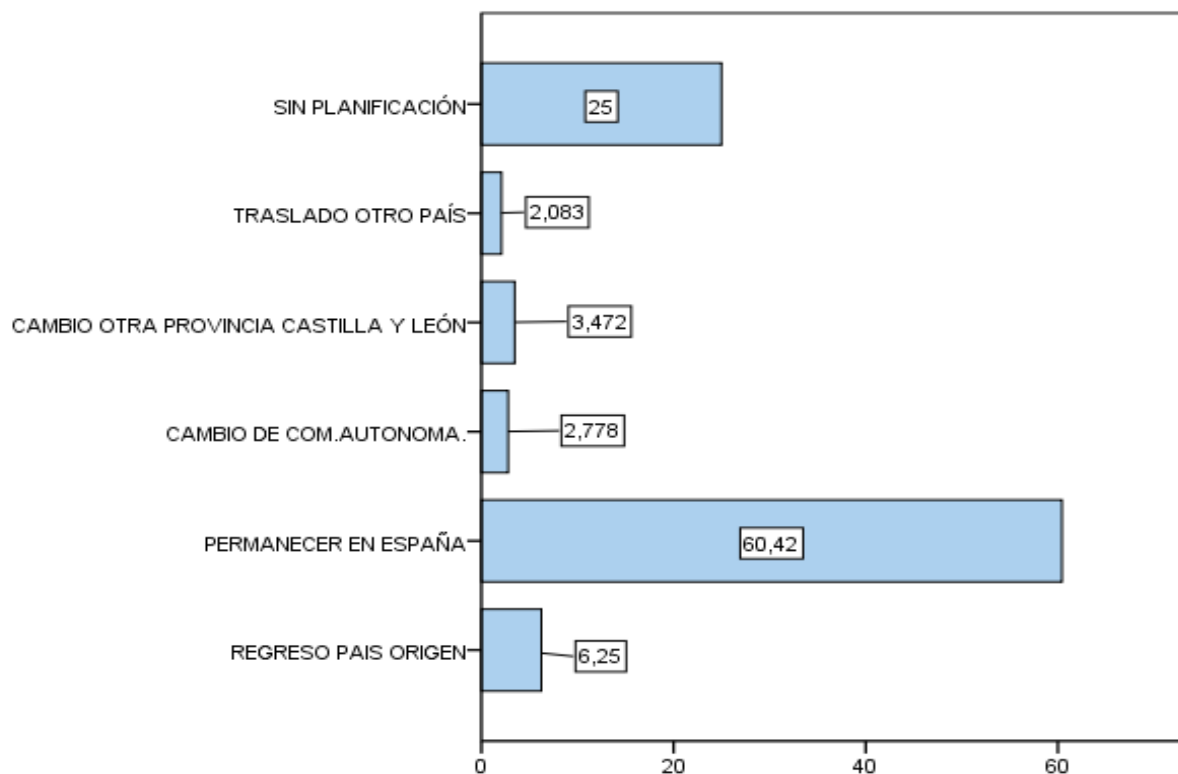


Gráfico 27. Planes a cinco años de las personas encuestadas

Un 2,08% tiene previsto trasladarse a otro país, un 2,78% cambiar de comunidad autónoma y de provincia un 3,47%. Se puede aseverar que las personas entrevistadas tienen un proyecto en España y que un elevado índice, 25%, no han planificado nada a ese respecto.

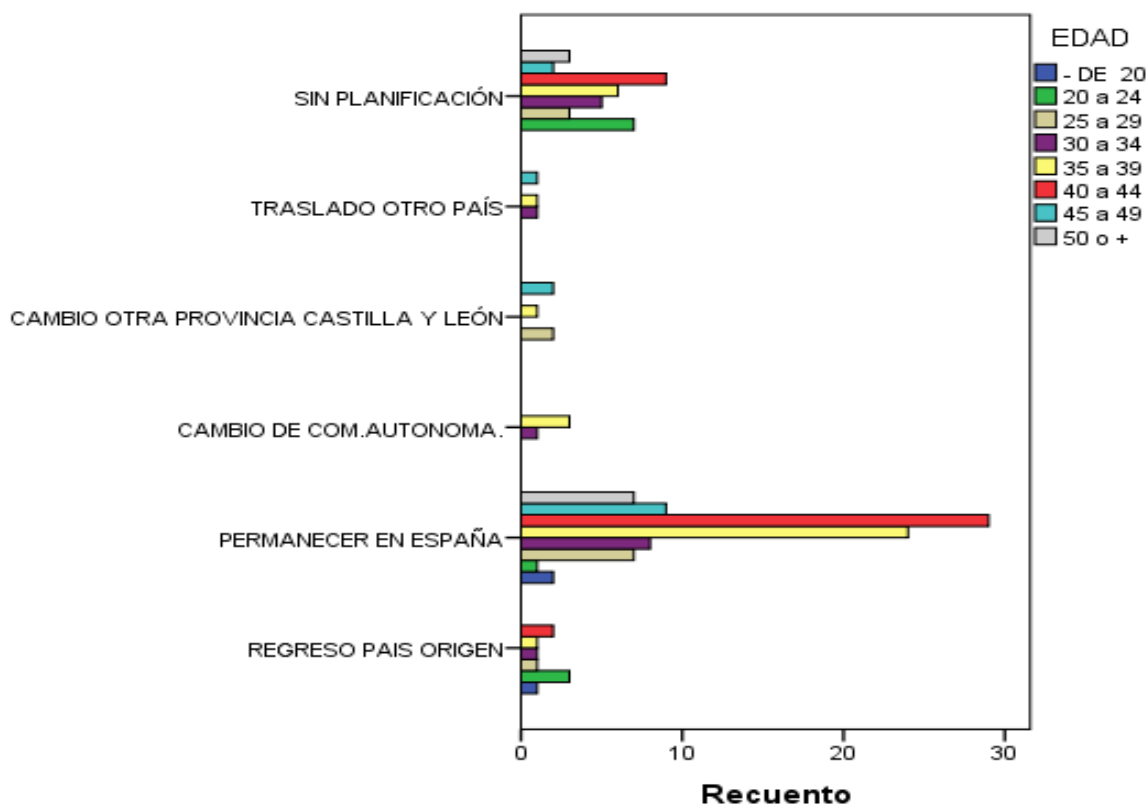


Gráfico 28. Análisis combinado entre edad y planes de futuro a cinco años de personas entrevistadas

Si el dato de la edad se relaciona con la intención de prolongar su permanencia en España, observamos que quien tiene más claro su plan a cinco años son las personas inmigrantes de 40 a 44 años que, en un 20,28 %, tienen previsto quedarse en España. Seguidamente son los encuestados de 35 a 39 años con un 16,78 % los que afirman lo mismo. En los tramos de menor y mayor edad, la intención de quedarse en España no llega al 5 %. Curiosamente también hay un porcentaje estable (entorno al 4 %) en todos los tramos de edad que manifiesta no tener ningún tipo de previsión.

#### 2.3.2.8. La vinculación legal a España: la nacionalidad

Santos et al. (2011:108) concluyen que

*Las políticas públicas activadas en el contexto europeo en general y en el de España en particular, han supuesto un cambio en la gestión del fenómeno migratorio. En*

*principio, las medidas se han centrado en el control de los flujos, tratando de hacerlas compatibles con la integración de las personas.*

*Ciertamente, los privilegios de los migrantes en la sociedad de destino se encuentran estrechamente vinculados a su nacionalidad. Como hemos podido mostrar en este trabajo, el derecho a la educación ha estado supeditado en gran medida al hecho de pertenencia euro-comunitaria, y aunque los cambios derivados de la reforma normativa de 2009 han terminado con tal diferenciación, seguimos siendo testigos de gran distintividad en función de la procedencia. Un ejemplo de la persistente desigualdad son los derechos (disminuidos) de participación política de los migrantes.*

*Cuestión esencial es, sin duda, el derecho a la implicación en la educación de los hijos. Y al respecto, pese a los avances de los últimos tiempos, la distancia entre legalidad y realidad continúa siendo notoria.*

Es una clara argumentación de que la concesión o no de la nacionalidad española a las personas inmigrantes supone una gran diferencia respecto a los que no la obtienen por problemas administrativos, difícilmente salvables para ellos, y que en el caso de la educación limita su acceso a la educación no obligatoria.

Tabla 39. Situación legal en relación a la nacionalidad

NACIONALIDAD PAIS DE ORIGEN		NACIONALIDAD ESPAÑOLA		SOLICITUD NACIONALIDAD ESPAÑOLA		APÁTRIDA/REFUGIADO	
SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
74,34 %	25,66 %	25 %	75 %	15,89 %	84,11 %	0,66 %	99,34 %

En relación a la nacionalidad que tienen los entrevistados, el 74,34% tiene la nacionalidad de su país de origen, pero no todos los que no tienen su nacionalidad de origen tienen la española, ya que un 0,66 % tienen el estatuto de refugiado o apátrida. Es de resaltar que el 15,89% han solicitado la nacionalidad española y están a la espera de la resolución, mientras que solo un 25% se ha nacionalizado español en fechas muy recientes. No hace

mucho que se ha establecido un nuevo proceso para solicitar la nacionalidad española por residencia y las solicitudes presentadas a partir del 15 de octubre de 2015 se rigen por lo establecido en la Disposición Final Séptima de la Ley 19/2015 que regula el nuevo proceso de *Nacionalidad Española por Residencia*. El proceso de nacionalidad española por residencia ya no será gratuito como hasta ahora, sino que a partir del 15 de octubre de 2015 será necesario pagar por el comienzo del expediente y por la realización de los test de español y conocimientos culturales.

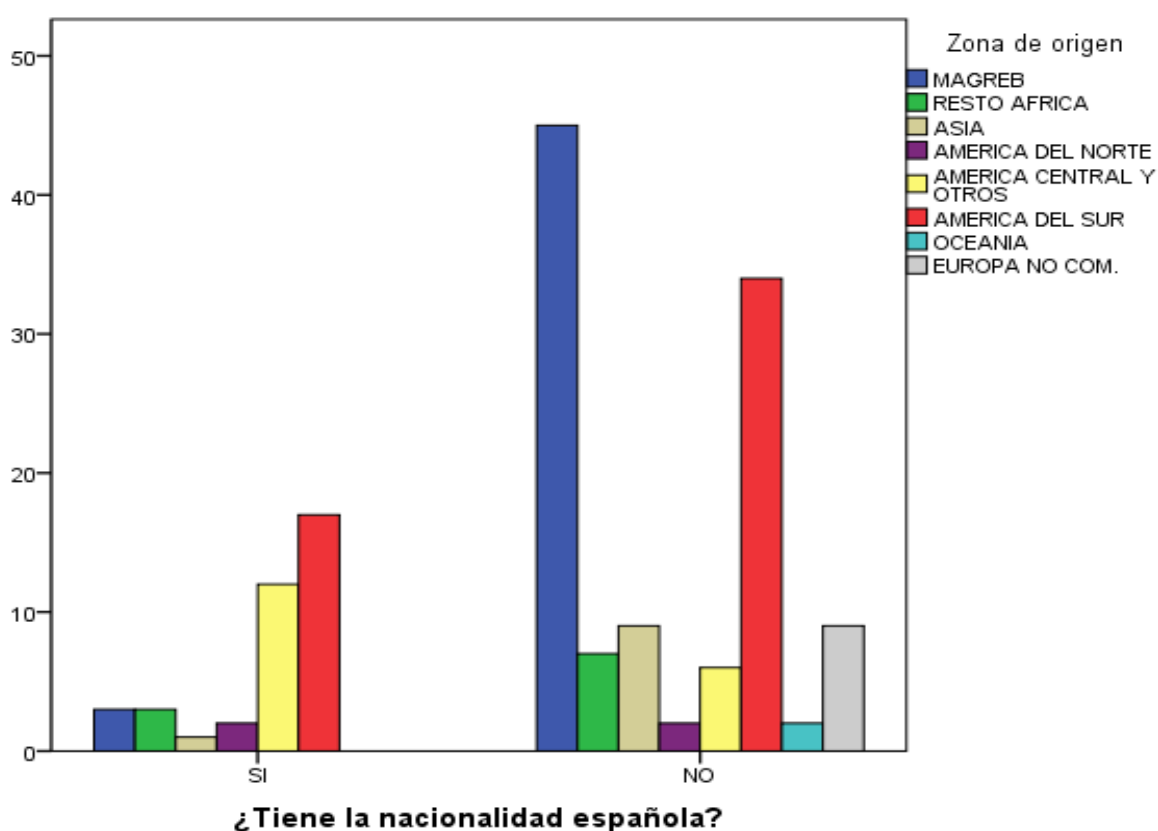


Gráfico 29. Análisis combinado entre tener o no la nacionalidad española y las zonas de origen

El gráfico 29, que relaciona la tenencia o no de la nacionalidad española con las zonas de origen de las personas entrevistadas, pone en evidencia que, de los que responden que no tienen la nacionalidad española, la mayoría son magrebíes (39,45 % del total de esa respuesta) muy por debajo de los sudamericanos (29,82 %). Sin embargo cuando la respuesta es afirmativa –en cuanto a estar nacionalizados españoles– son los



sudamericanos los que la han obtenido (41,45% del total de la respuesta) frente al 7,32% de magrebíes y africanos que también están nacionalizados españoles.

De lo anterior se puede concluir que son los magrebíes y los sudamericanos lo que en mayor porcentaje han obtenido la nacionalidad española. La noticia aparecida en el periódico "Alerta Digital" el 13 de enero de 2014 evidencia los datos anteriores "*Los ecuatorianos, colombianos, peruanos y marroquíes encabezan la lista de un total de 71.383 inmigrantes que pudieron confirmar en 2013 la obtención de la nacionalidad española, según un informe del Consejo General del Notariado*".

Las personas inmigrantes pueden solicitar la nacionalidad por haber residido en España durante *diez años de forma legal, continuada e inmediatamente anterior a la petición*. Existen casos en los que el período de residencia exigido se reduce:

- *Cinco años*: para la concesión de la nacionalidad española a aquellas personas que hayan obtenido la condición de refugiado.
- *Dos años*: para los nacionales de países iberoamericanos, Andorra, Filipinas, Guinea Ecuatorial, Portugal o personas de origen sefardí.
- *Un año* para otra serie de situaciones.

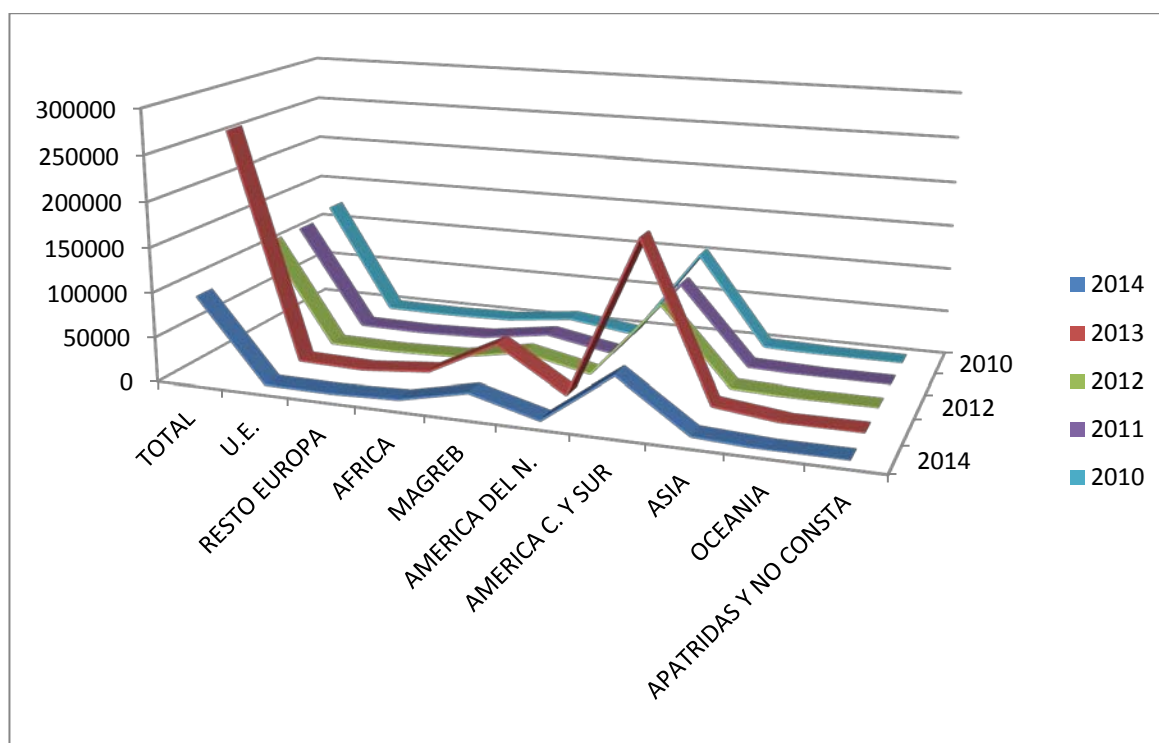


Gráfico 30. Evolución concesiones entre los años 2010-2014 y zonas de origen. Fuente: Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Elaboración propia.

En cinco años (2010 a 2014) se nacionalizaron españoles un total de 708.886 extranjeros, de los cuales 114.264 fueron magrebíes y 520.413 de América Central y del Sur. La evolución del gráfico demuestra que el mayor índice se produjo en año 2013 con 261.295 nacionalizaciones y que en el año 2014 descendió en cerca de 50.000 casos menos. El resto de los años las evoluciones han sido muy similares.

2.3.2.9. Cuando se empadronaron en España por primera vez

Tabla 40. Periodos en los que se empadronaron en España por primera vez

	Frecuencia	Porcentaje válido
Antes 1995	8	5,3
1996-1999	13	8,6
2000-2004	64	42,1
2005-2009	62	40,8
2010-2011	4	2,6
2012 adelante	1	0,7
Total	152	100,0

En la tabla 40 se puede observar que el empadronamiento crece suavemente hasta el año 1999, a partir del cual la subida es exponencial, pero después del año 2010 desciende bruscamente y del 2012 en adelante es residual.

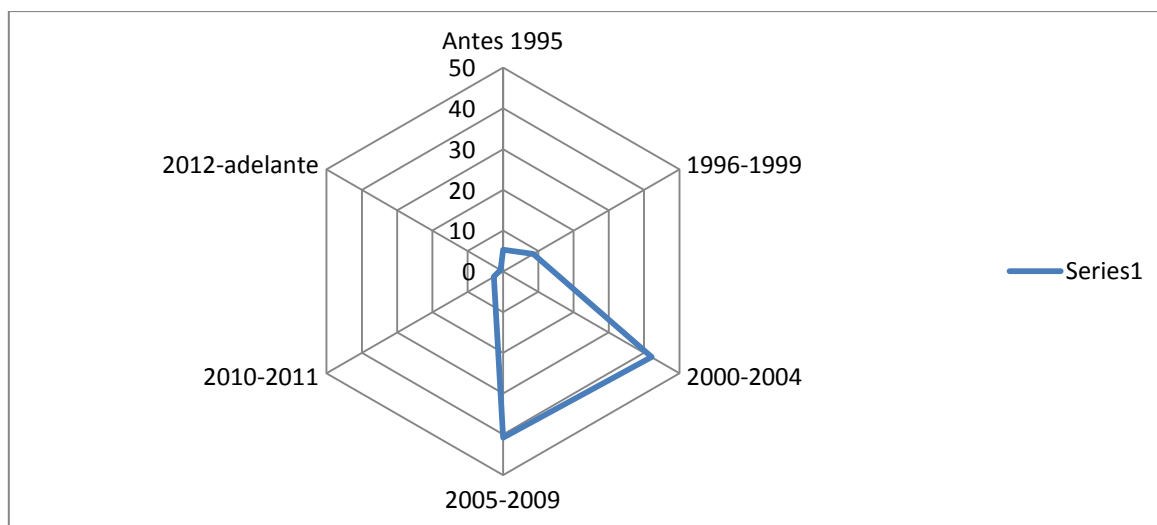


Gráfico 31. Años 2000 a 2009 de mayor número de empadronamientos en España

Como se observa en el gráfico 31, en que se representan las frecuencias y el área de mayor influencia para esta variable, la frecuencia más alta corresponde a la categoría 2000-2004 (42,1 %), seguida en importancia por las categorías del intervalo 2005-2009 (40,8 %). Se puede decir que más de la mitad de esta población se encuentra empadronada

en algún municipio español desde hace más de 15 años, ello puede deberse a la consolidación de su vida aquí.

---

Se puede concluir que los procesos migratorios muestran situaciones muy variadas, donde destacan las dificultades para partir todos los miembros juntos. La mayor parte de las veces, la llegada se produce de forma escalonada, y tiende a ser el padre el primero en salir, aunque hay variaciones dependiendo de los países, las mujeres sudamericanas muchas veces inician solas su migración. Los hijos son los últimos en llegar. La diversidad en las formas de llegada puede ser debida a la situación económica, legal, laboral y de incertidumbre ante la nueva situación.

Entre los motivos expresados para iniciar su proyecto migratorio el más esgrimido por los inmigrantes fue el económico, aunque también argumentaron determinadas situaciones que no eran estrictamente económicas sino condicionantes familiares y personales. Son los inmigrantes procedentes de Sudamérica los más numerosos a la hora de alegar motivos económicos para venir a España, seguidos de los procedentes de Magreb. Los motivos políticos solamente fueron contemplados por los africanos.

Las personas de la muestra en su mayoría llegaron a España en avión, seguidamente de los que vinieron en barco, mientras que los que lo hicieron en patera o similar son una parte ínfima, lo que evidencia que el grueso de la migración que ha recibido España no es desde las costas africanas y a través de cayucos, sino que es a través de los distintos aeropuertos internacionales situados en España, principalmente el de Madrid – Barajas y Barcelona – El Prat, donde ha desembarcado el 62,7% de la migración en España, la procedencia de estos migrantes es principalmente de países trasatlánticos y de la Unión Europea. Suponiendo la llegada en cayuco o patera a las costas españolas, sólo el 1,11 del total de las migraciones a nuestro país (Cruz Roja, 2010).

En cuanto a las personas en compañía de las que se trasladaron a España, una gran mayoría afirma haberlo hecho solo o sola o con otros familiares, en los que no se incluyen cónyuge o hijos. Estos datos siguen reforzando el hecho de que la mayoría de los inmigrantes entrevistados son solteros. Además cuando se trasladan con familiares lo suelen hacer con su cónyuge o con el cónyuge e hijos o hijos solamente. El hecho a destacar, de que poco más de un diez por ciento se traslade con el cónyuge, puede significar que la función del que se queda en el país de origen es el cuidado físico y emocional de la familia, mientras que el que se trasladó a España lo hizo en busca de los recursos económicos para él y su familia. Si se relacionan las personas con las que viajaron a España y las zonas de origen, se puede observar que los colectivos de inmigrantes –de la muestra- que mayormente lo hicieron solos fueron los sudamericanos y los magrebíes, igual resultado respecto de los que migraron en compañía de sus cónyuges e hijos o con los hijos solamente.

Si el dato de la edad se relaciona con la intención de prolongar su permanencia en España, observamos que quien tiene más claro su plan a cinco años son las personas inmigrantes de 40 a 44 años que tienen previsto quedarse en España.

Las personas inmigrantes se encontraban en mayoritariamente en desempleo en sus países de origen. De ellos, relacionando esta variable con el género se observa que el mayor desempleo se da en las mujeres, casi doce puntos porcentuales por encima de los hombres.

En cuanto a su situación administrativa actual, el mayor porcentaje se mueve entre los que tienen permiso de residencia y trabajo y los que ya tienen reconocida la residencia permanente o están nacionalizados españoles. Es de resaltar que más de un 15% han solicitado la nacionalidad española y están a la espera de la resolución, mientras que solo una cuarta parte se ha nacionalizado español en fechas muy recientes. Ello puede venir condicionado por el hecho de que más de la mitad de esta población se encuentra empadronada en algún municipio español desde hace más de 15 años, ello puede deberse a la consolidación de su vida aquí.

### 2.3.3. CARACTERÍSTICAS SOCIOFAMILIARES

En la Encuesta Nacional de Inmigración (ENI, 2007) –único y último estudio oficial sobre las personas inmigrantes en España-, se muestra que dos tercios del total de hogares encontrados con presencia de inmigrantes, están constituidos por parejas con o sin hijos. La estabilidad que trasmite este tipo de hogar familiar claramente predominante entre los inmigrantes, se ve contrastada por el peso que alcanzan los hogares no estructurados o desestructurados, como es el caso de los unipersonales, los que no tienen núcleo familiar o que están compuestos por corresidentes sin parentesco. De conjunto, estos hogares representan más de la cuarta parte del total.

La estructura familiar de los hogares de inmigrantes procedentes de países desarrollados se diferencia significativamente de las restantes, debido a la particular composición de este colectivo. Así predominan, por un lado, los hogares unipersonales (40%) y, por otro, los constituidos por parejas sin hijos (36,1%). En los hogares de inmigrantes latinoamericanos las estructuras son parecidas aunque en estos últimos la proporción de hogares unipersonales es sensiblemente más alta indicando, tal vez, una pauta menos tradicional.

Hay que recalcar que los inmigrantes procedentes de África, los de distintas procedencias y también, aunque un poco menos, los del resto de Europa-Mundo presentan una proporción elevada de hogares de corresidentes sin vínculos de parentesco (ENI, 2007).

Tres cuartas partes de todos los entrevistados residen con parientes de primer grado. Es decir, desarrollan su vida en un contexto familiar que, con toda probabilidad han reconstruido en la sociedad de destino, apoyados probablemente en el proceso de reunificación familiar, aunque esto no pasa de ser una conjetura que no se traduce directamente en datos. Los parientes de segundo grado y también los no parientes, representan conjuntamente sólo la cuarta parte de los miembros del grupo corresidente (ENI, 2007).

2.3.3.1. Red familiar y de apoyo en su país de origen

El estudio de la variable número de miembros de la unidad familiar en su lugar de origen, muestra como mayoritariamente las familias están compuestas por padres y hermanos según las frecuencias más altas obtenidas con un 58,67 % (N=150) y las más minoritarias por cónyuge e hijos con un 0,66 % (N=1).

Tabla 41. Familiares/apoyos en su país de origen

	Frecuencia	Porcentaje
SOLO/NADIE	8	2,7
CONYUGE/PAREJA	13	1,3
CONYUGE/PAREJA E HIJOS/AS	64	,7
HIJOS/AS SOLAMENTE	62	2,7
PADRE/MADRE/AMBOS	4	11,3
PADRE,MADRE Y/O HERMANOS	1	58,7
OTROS FAMILIARES	152	18,0
AMIGOS	7	4,7
Total	150	100,0

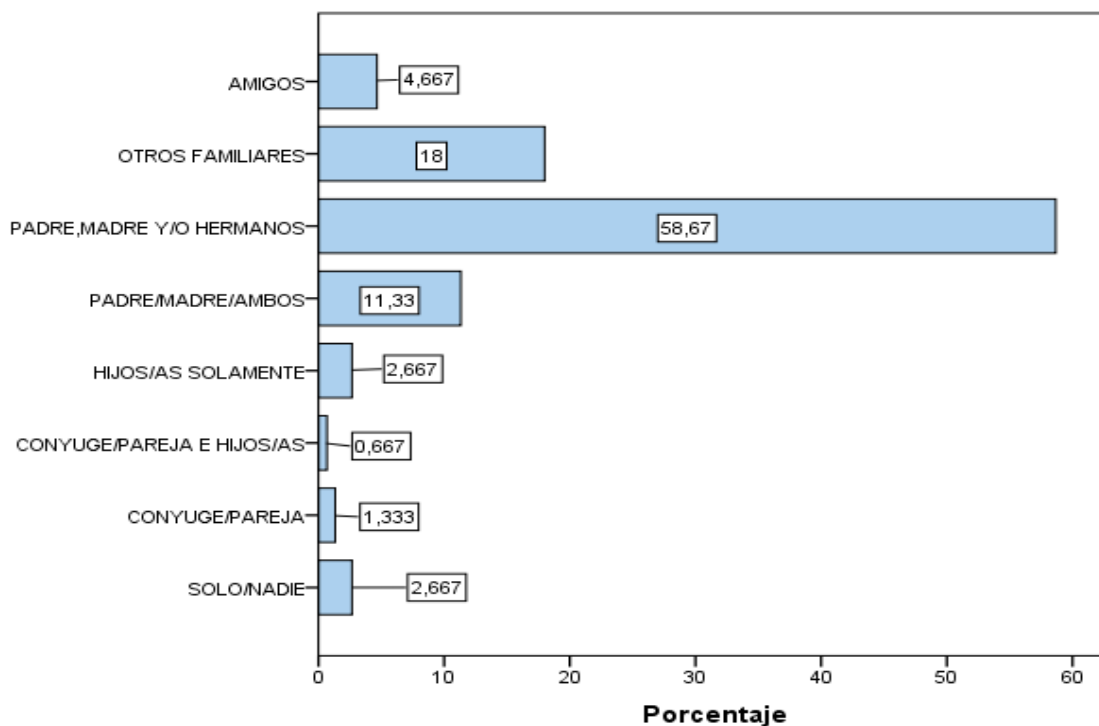


Gráfico 32. Familiares/apoyos que permanecen en su país de origen

Estos resultados son coherentes con los obtenidos en la variable "Estado civil", donde queda expuesto que el 72,8 % de personas inmigrantes entrevistadas son casadas o con parejas de hecho y con la variable "convivencia" (tabla 41) ya que mayoritariamente lo hacen con sus parejas e hijos (76%). Estos datos vienen a reforzar el hecho social de que las personas inmigrantes que viven en León llevan casi 15 años en España y han reagrupado a sus familias, por ello en sus países de origen quedarán sus padres, hermanos y en muy pocos casos los cónyuges y los hijos.

#### 2.3.3.2. Familiares en España

En la tabla 42 se recoge esta variable (n=151), en la que un 67,55 % manifiestan que como familiares de apoyo en España solo tienen a sus padres (o alguno de ellos) y/o hermanos. Afirman tener en España a su cónyuge o pareja de hecho un 1,33 %, es decir, que no conviven con ellos, lo cual puede evidenciar que los cónyuges o parejas viven separados de forma coyuntural, por razones de trabajo, ya que una de las respuestas era "ex cónyuge o ex pareja" y ninguno señaló dicha opción.

Tabla 42. Familiares/apoyos en España

	Frecuencia	Porcentaje
CONYUGE/PAREJA	2	1,3
CONYUGE/PAREJA E HIJOS/AS	102	67,5
HIJOS/AS SOLAMENTE	30	19,9
PADRE/MADRE/AMBOS	2	1,3
PADRE, MADRE Y/O HERMANOS	5	3,3
OTROS FAMILIARES	9	6,0
AMIGOS	1	0,7
Total	151	100,0

#### 2.3.3.3. Convivencia en España

La costumbre es pensar que la formación de los hogares va unida al matrimonio y que su desarrollo y desaparición están estrechamente ligados a las realidades demográficas básicas (Reher, 1997). Sin embargo la inmigración reciente en España nos aporta nuevas evidencias que hay que añadir a las tradicionales. Para los inmigrantes, si disponer de un lugar donde vivir, una vivienda, es una premisa básica para su inserción en el país de



llegada, el proceso de constitución o reconstrucción del hogar es una condición y, de hecho, un resultado del proyecto migratorio. Dicho de otra manera, se trata de hogares básicamente formados a partir del hecho migratorio escenificado por las personas y a partir del cual se forman o reconstruyen las unidades familiares (INE, 2008).

Un estudio sobre el régimen de acceso a la vivienda habitual de la población inmigrante en España teniendo en cuenta la estructura de los hogares en los que se integran es el del Colectivo Ioé (citado en Onrubia, 2010). Utilizando una encuesta reducida de 909 inmigrantes residentes en Cataluña, Comunidad Valenciana y Madrid, entrevistados en los años 2004 y 2005, dicho estudio desagrega aquellos que viven de alquiler en un piso o casa completa (el 30,4%) y aquellos que lo hacen en una habitación o de forma parcial en la vivienda (el 47,2%). En el primer caso, se incluyen diversas figuras, desde la compartición de pisos arrendados por dos o más familias, el arrendamiento o subarrendamiento de habitaciones, incluso el hospedaje en la vivienda de propiedad de un nacional o extranjero, sin que exista un negocio de residencia colectiva así declarado. La información contenida en el informe pone de manifiesto que el arrendamiento de viviendas completas (pisos o casas) es mayoritario en el caso de familias integradas por los padres e hijos, predominando los hogares cuyo miembro principal lleva en España entre 2 y 5 años (57%) o incluso más de cinco (20%).

**Tabla 43. Familiares con los que conviven en España**

	Frecuencia	Porcentaje
CONYUGE/PAREJA	1	0,7
CONYUGE/PAREJA E HIJOS/AS	114	76,0
HIJOS/AS SOLAMENTE	32	21,3
PADRE,MADRE Y/O HERMANOS	2	1,3
OTROS FAMILIARES	1	0,7
Total	150	100,0

En la tabla 43 se recoge la variable “Convivencia en España” (n=150), en la que un 98% manifiestan convivir en España con su cónyuge e hijos o con sus hijos solamente o con su cónyuge o pareja, lo que discrepa en cierta forma con el dato de la variable anterior donde afirman que vinieron a España solos, aunque también puede derivarse del hecho de que

ya llevan unos años viviendo aquí y han procedido a la reagrupación familiar, con la intención de establecerse definitivamente en España.

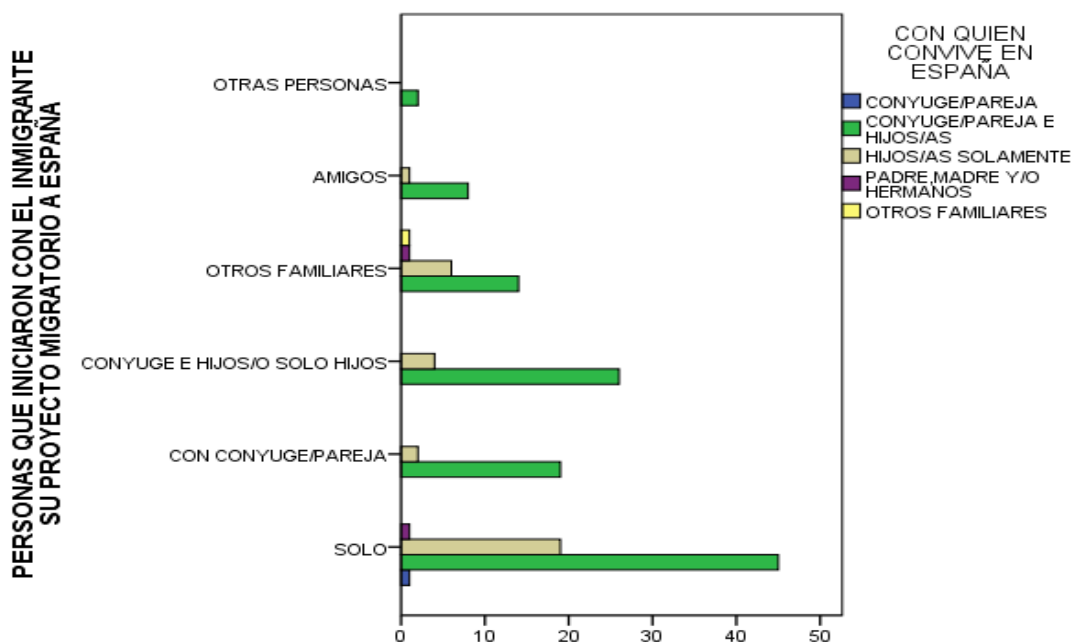


Gráfico 33. Análisis combinado personas con las que viajó a España y con las que convive actualmente.

Combinando la información sobre las personas con la que se viajé con las personas con las que se convive actualmente (gráfico 33), se observa que las personas que viajaron solas a España actualmente conviven con su cónyuge/pareja e hijos y en segundo lugar con sus hijos solamente. Las que viajaron a España con su pareja (o cónyuge) conviven en estos momentos con dicha pareja (u otra) y los hijos. Estos datos más los de las otras categorías exponen que, con independencia de las personas con las que migraron a España, las personas entrevistadas actualmente viven con parejas e hijos, posiblemente porque han estabilizado su vida en España y han reagrupado a sus familias, o formado su familia aquí.

#### 2.3.3.4. Edad con la que llegaron sus hijos a España

La tabla 44 muestra que el 82,03% de los hijos y de las hijas de las personas inmigrantes entrevistadas llegaron a España con menos de 10 años y el 17,97% restante los hicieron a partir de esas edad. Los padres reagruparon a sus hijos en cuanto tuvieron derecho a hacerlo conforme a la normativa española.

Tabla 44. Familiares con los que conviven en España

	Frecuencia	Porcentaje
- 10 AÑOS	105	82,0
11-12 AÑOS	10	7,8
13-16 AÑOS	9	7,0
+ 16 AÑOS	4	3,1
Total	128	100,0

#### 2.3.3.5. Reagrupación de familiares en España

Pueden reagrupar a sus familiares las personas extranjeras que hayan residido legalmente en España durante un año y hayan obtenido autorización para residir, al menos, otro año más. Para reagrupar a ascendientes es necesario ser residente de larga duración. También podrán reagrupar, sin necesidad de cumplir el requisito de haber residido un año: los titulares de una autorización de residencia de larga duración-UE en otro Estado miembro de la Unión Europea, los titulares de una tarjeta azul-UE o los beneficiarios del régimen especial de investigadores.

Son reagrupables según la normativa española:

- El cónyuge (uno sólo) no separado de hecho o de derecho, siempre que el matrimonio no haya sido celebrado en fraude de ley.
- La persona que mantenga con el reagrupante una relación de afectividad análoga a la conyugal (inscrita en un registro público o situación acreditada por el reagrupante).
- Sus hijos o los del cónyuge o pareja, incluidos los adoptados, menores de 18 años o discapacitados, y que no estén casados.
- Los menores de 18 años o incapacitados, cuando el residente extranjero sea su representante legal.
- Sus ascendientes en primer grado mayores de 65 años o los de su cónyuge o pareja, cuando estén a su cargo (por depender económicamente del reagrupante) y haya razones que justifiquen la necesidad de autorizar su residencia en España.

- Excepcionalmente, por causas de carácter humanitario, los ascendientes menores de 65 años.

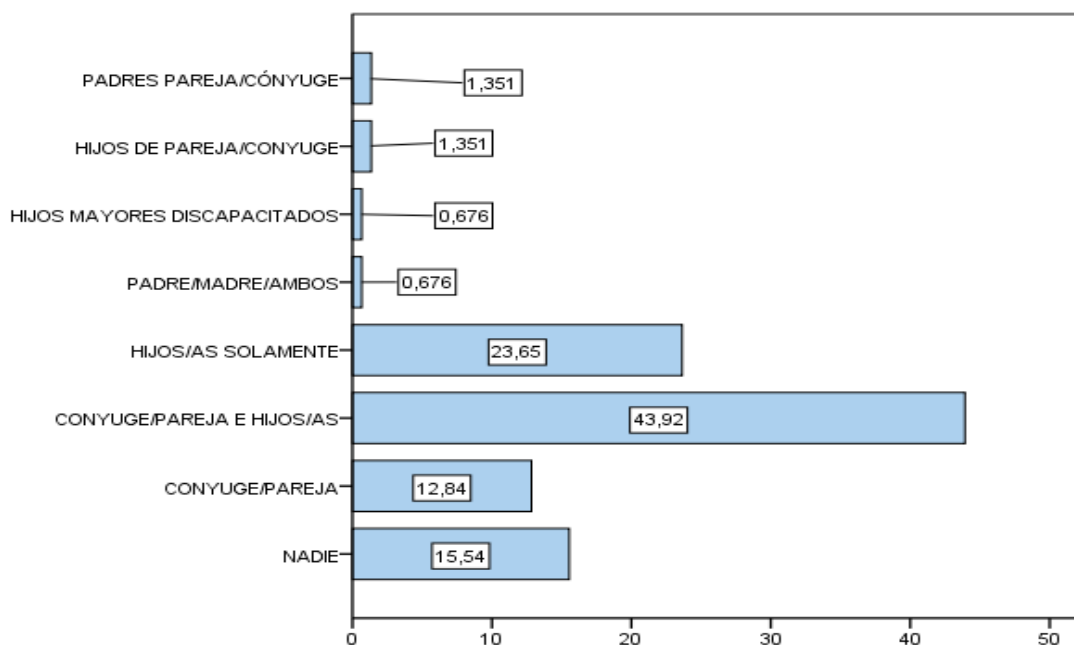


Gráfico 34. Familiares reagrupados en España

En el caso de esta investigación, los familiares que en su mayor parte han agrupado los inmigrantes han sido el cónyuge o pareja de hecho más los hijos (43,92%), en segundo lugar a los hijos solamente (23,65 %) y los familiares menos reagrupados han sido los ascendientes en primer grado (padres o madres o ambos mayores de 65 años). Incluso aparece el dato de que un 15,54 % no ha reagrupado a nadie, dato coincidente con que el 17,2 % son personas solteras. Tampoco es significativo pero si llamativo el hecho de que solamente un 0,68% hayan reagrupado a hijos mayores discapacitados.

#### 2.3.3.6. Lazos familiares

Con esta variable se obtiene información sobre la composición familiar de las personas entrevistadas, de sus nexos familiares.

En la tabla 45 se puede observar que las personas entrevistadas tienen padre (61,33 %) y madre (77,33 %), que no viven en España, es decir, no forman parte de su red de apoyo

más inmediata. Tienen cónyuge o pareja de hecho (75,33 %), aunque hay un 4 % que no convive con ella. Los cónyuges son jóvenes, un 52,40 % tiene menos de 40 años. Sus hijos en un 94,65 % dependen de ellos y un 63,33 % han nacido en España.

Tabla 45. Familiares por consanguinidad o afinidad primer grado

	SI	NO
TIENE PADRE	61,33 %	38,67 %
TIENE MADRE	77,33 %	22,67 %
SUS PADRES VIVEN EN ESPAÑA	15,33 %	84,67 %
TIENE PADRE SU CONYUGE/PAREJA	61,33 %	38,67 %
TIENE MADRE SU CONYUGE/PAREJA	77,33 %	22,67 %
SUS SUEGROS VIVEN EN ESPAÑA	15,33 %	84,67 %
SU CONYUGE TIENE MÁS DE 40 AÑOS	29,66 %	70,34 %
SU CONYUGE TIENE MENOS DE 40 AÑOS	52,40%	47,60%
TIENE HIJOS QUE DEPENDEN DE VD,	94,65 %	5,37 %
TIENE HIJOS NACIDOS EN ESPAÑA	63,30 %	36,70%

Se puede subrayar lo que previamente se recoge en la Encuesta Nacional de Inmigración (2007), que dos tercios del total de hogares encontrados con presencia de inmigrantes, están constituidos por parejas con o sin hijos, con parientes de primer grado.

---

Resumiendo, esta investigación muestra que las familias están compuestas por padres y hermanos y las más minoritarias por cónyuge e hijos. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en la variable "Estado civil", donde queda expuesto que la mayor parte de las personas entrevistadas son casadas o con parejas de hecho y con la variable "convivencia", ya que mayoritariamente lo hacen con sus parejas e hijos. Estos datos vienen a reforzar el hecho social de que las personas inmigrantes que viven en León llevan casi 15 años en España y han reagrupado a sus familias, por ello en sus países de origen quedarán sus padres, hermanos y en muy pocos casos los cónyuges y los hijos.

Las personas inmigrantes entrevistadas en su mayoría manifiestan convivir en España con su cónyuge e hijos o con sus hijos solamente o con su cónyuge o pareja, lo que discrepa en

cierta forma con el dato de su llegada a España, donde afirman haber llegado solos, aunque también puede derivarse del hecho de que ya llevan unos años viviendo aquí y han procedido a la reagrupación familiar, con la intención de establecerse definitivamente en España. Las personas que viajaron solas a España actualmente conviven con su cónyuge/pareja e hijos y en segundo lugar con sus hijos solamente. Las que viajaron a España con su pareja (o cónyuge) conviven en estos momentos con dicha pareja (u otra) y los hijos. Estos datos muestran que personas entrevistadas actualmente viven con parejas e hijos, posiblemente porque han estabilizado su vida en España y han reagrupado a sus familias, o han formado su familia en España.

Su red de apoyo familiar fuera de España se ciñe a su padre y su madre. Tienen cónyuge o pareja de hecho. Los cónyuges son jóvenes, tienen menos de 40 años. Sus hijos dependen de ellos y mayoritariamente han nacido en España. Los padres reagruparon a sus hijos en cuanto tuvieron derecho a hacerlo conforme a la normativa española.

---

#### 2.3.4. CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS

Estudios como la Encuesta de Población Activa muestran un horizonte poco definido, según el cual los trabajadores inmigrantes tienen niveles de educación similares a los españoles, pero *“están concentrados de forma desproporcionada en puestos poco cualificados de unos pocos sectores productivos (como construcción, turismo, o servicios personales y domésticos), en los que trabajan con elevadas tasas de temporalidad y bajos salarios medios”* (Martínez, 2010). Algunos estudios predicen también una *“movilidad limitada de los inmigrantes hacia trabajos más cualificados y mejor pagados”*. Además, existe la evidencia de que los trabajadores procedentes de países no comunitarios están siendo especialmente *“golpeados”* por el aumento del desempleo asociado a la crisis económica (Cachón, 2009).

---

##### 2.3.4.1. Descripción de la vivienda

El análisis de la investigación llevada a cabo por Onrubia (2010) pone de manifiesto la ausencia de un tratamiento integral de la política de vivienda en España, *“donde el fenómeno de la inmigración irrumpe prácticamente en todas sus facetas”*. Este autor

considera que, el enorme y rápido crecimiento de población, con la consecuente creación de hogares que ha aparejado la llegada de más de 5 millones de ciudadanos extranjeros en apenas diez años, ha provocado fuertes tensiones en la demanda de vivienda. Los modelos de convivencia de los inmigrantes, junto con las características de los empleos a los que suelen acceder –precariedad, temporalidad, inespecíficos-, han supuesto un cambio radical respecto al comportamiento de la población española a la hora de elegir la forma de tenencia de la vivienda.

Otro estudio reciente sobre las condiciones de acceso a la vivienda de la población inmigrante es el dirigido por Muñoz-Herrera (2007) para la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha -encargado por la Secretaría de Inmigración y Cooperación Internacional de Comisiones Obreras de Castilla-La Mancha-. En dicho estudio se señala que el acceso a la vivienda es el principal problema al que tienen que hacer frente los inmigrantes que llegan a la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, junto con la obtención de un permiso de trabajo y un empleo. Entre las razones que identifican el problema de la vivienda se encuentran: la especulativa subida de los precios de las viviendas, las reticencias de los arrendadores a firmar contratos con inmigrantes, su escaso poder económico o su precariedad laboral. Razón que queda patente cuando en los datos de esta investigación la mayor parte de los entrevistados manifiesta que la vivienda es “cara”.

Tabla 46. Características de la vivienda

CARACTERÍSTICAS DE LA VIVIENDA		
	SI	NO
AGUA CORRIENTE	100,00%	-
LUZ CONTRATADA	98,66 %	1,34 %
AGUA CALIENTE	87,91 %	12,09 %
ASEO INDEPENDIENTE	89,26 %	10,74%
SISTEMA CALEFACCIÓN	61,90 %	38,10 %
COCINA	100,00 %	-
HABITACIONES SUFICIENTES	78,23 %	21,77 %
HAY HUMEDADES	43,24 %	56,76 %
ZONA MAL COMUNICADA	16,78 %	83,22 %
RUIDOS EXTERNOS	22,30 %	77,70 %
ABANDONO DEL ENTORNO	86,58 %	13,42 %
VIVIENDA CARA	48,65 %	51,35 %

De la tabla 46 en la que se recogen los datos sobre las condiciones y características de las viviendas donde habitan las personas de la muestra, se puede extraer las siguientes conclusiones:

- Las necesidades básicas (agua corriente, luz contratada, algún sistema de calefacción, cocina, aseo independiente, etc.) están cubiertas.
- Sin embargo hay determinadas condiciones de salubridad en las que se pone el acento, como son la humedad o el abandono del entorno.
- Además los entrevistados consideran en un 48,65% que las viviendas son caras.

#### 2.3.4.2. Asistencia sanitaria pública

Aun cuando *Real Decreto-ley 16/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes para garantizar la sostenibilidad del Sistema Nacional de Salud y mejorar la calidad y seguridad de sus prestaciones*, apuntaba a que la exclusión del acceso al sistema sanitario afectaría únicamente a las personas inmigrantes en situación irregular, en la práctica se han encontrado otros supuestos en los que también están siendo excluidos del acceso a pesar de tener residencia legal en España (Red Acoge, 2015).

En este sentido alertaba la *Quinta Conferencia Europea sobre salud de migrantes y minorías étnicas en abril de 2014*, exigiendo a los gobiernos europeos

*Compromiso de asegurar el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental, como se establece en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y en la Carta Social Europea, y en concreto con la obligación de abstenerse de denegar o limitar el acceso igual de todas las personas, incluidas migrantes y minorías, a los servicios de salud, destacada en la Observación General No. 14 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; reconociendo así la contribución que todas las personas, incluidas migrantes y minorías étnicas, hacen al desarrollo social y económico de Europa (EUPHA, 2014).*



**Tabla 47. Derecho a la asistencia sanitaria pública**

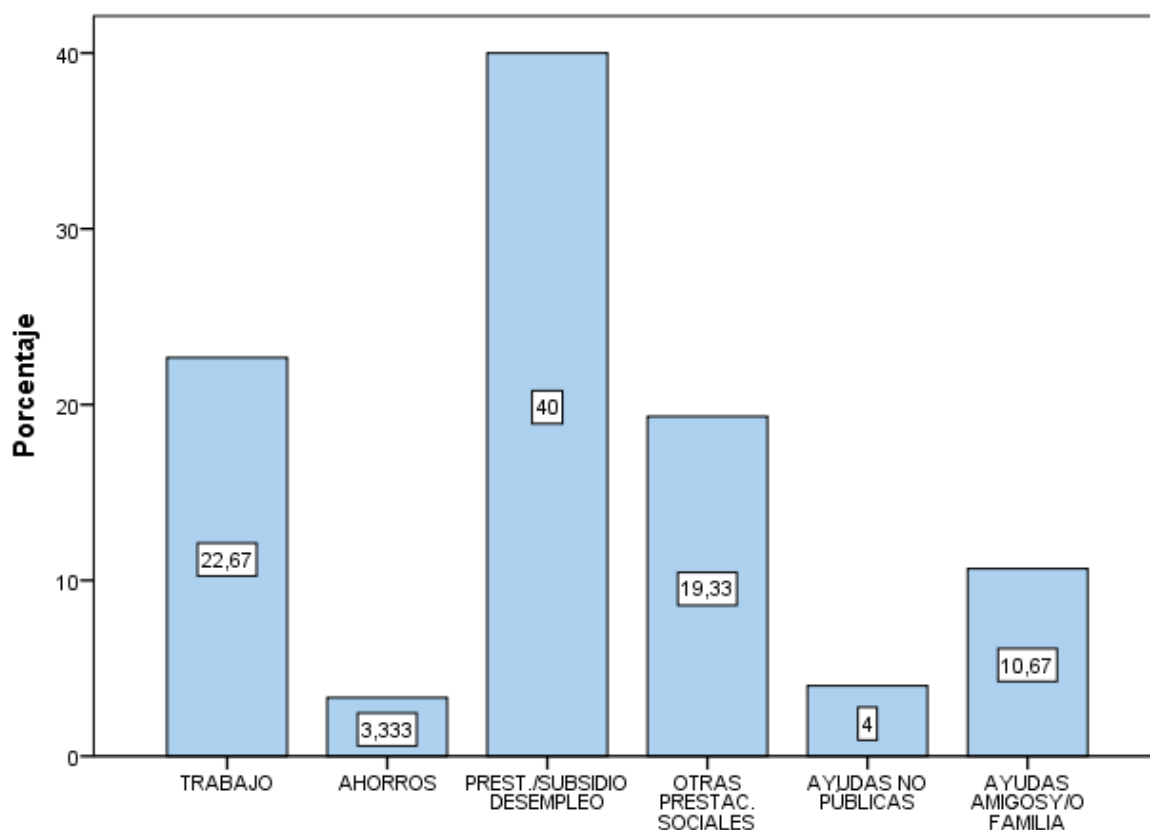
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Si	144	96,6
No	5	3,4
Total	149	100,0

Entre los inmigrantes de la muestra el 96,60 % manifestaron tener derecho a la asistencia sanitaria pública, dato quizás vinculado al hecho de que el 3,4 % vive en España en situación irregular y por ello no tienen derecho a la misma.

---

#### 2.3.4.3. Origen de los ingresos familiares

El nivel de renta de los inmigrantes está fuertemente condicionado por la posición laboral y los salarios percibidos en el mercado de trabajo, que constituyen casi siempre la principal, y en muchos casos la única fuente de renta de unos hogares caracterizados por un perfil de edades más joven y tasas de actividad muy inestables. La dependencia de las rentas del trabajo en los inmigrantes es muy superior a la de los hogares de los españoles (Martínez, 2010).



**Gráfico 35. Estructura de los ingresos familiares en las personas inmigrantes entrevistadas**

En el gráfico 35 se puede observar que el origen de los ingresos de las personas inmigrantes entrevistadas, en el 40 % de los casos, proviene de prestaciones o subsidios por desempleo, otro 30% dependen de otros recursos sociales (ayudas de urgencia social o renta garantizada de ciudadanía) o de ayuda privada (apoyo familiares o recursos de entidades sin ánimo de lucro), solo un 3.33 % tienen fondos propios (ahorros) y finalmente un 22,67 % vive de los ingresos derivados del trabajo.

Todos los datos anteriores ponen en evidencia la situación de vulnerabilidad social en la que viven en estos momentos las personas inmigrantes en España, al temor a perder su situación de legalidad en España –y con ello los derechos derivados, como la sanidad o la educación- se añade la dependencia de recursos económicos ajenos al desempeño de una actividad laboral. De hecho este colectivo ha pasado a depender de los servicios sociales públicos de una forma abrumadora, cuando hace ocho años su presencia era meramente coyuntural, mientras que en estos momentos es claramente estructural.

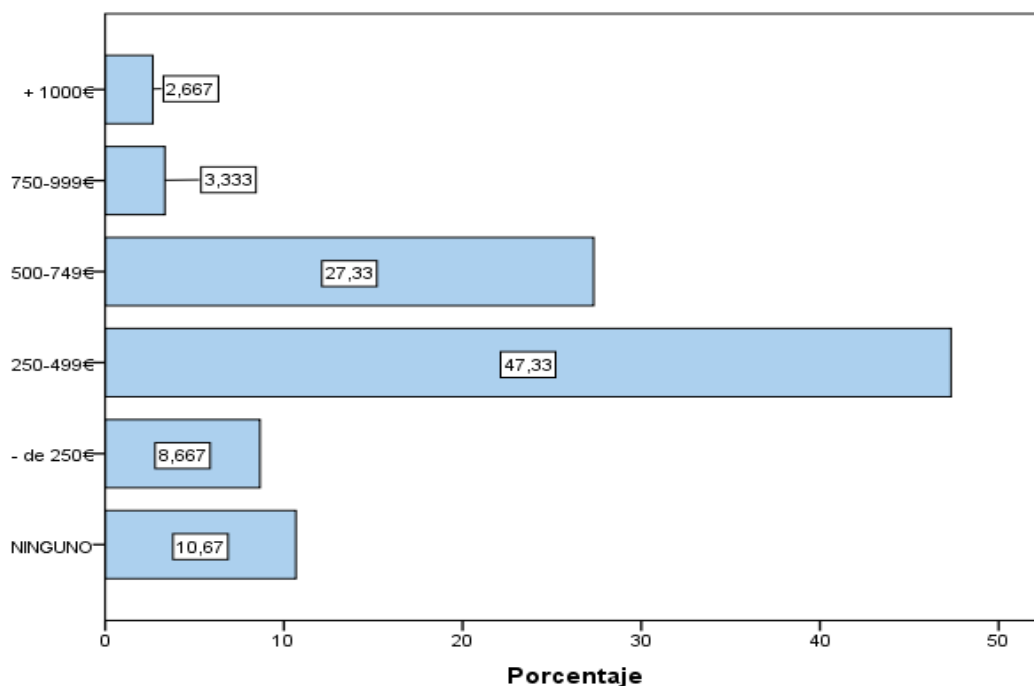
Como apunta Martínez (2010:332), *“en el caso de las familias inmigrantes, es necesario paliar la posible desprotección derivada de la insuficiente trayectoria contributiva de muchos trabajadores en paro, que puede resultar especialmente grave en hogares con niños que no cuentan con fuentes de renta alternativas ni sólidas redes de apoyo social.”*

#### 2.3.4.4. Cuantía mensual de los ingresos económicos familiares

Los datos sobre salarios recogidos de las Encuestas de Condiciones de Vida muestran que los trabajadores inmigrantes son los que se encuentran mayormente incluidos en los tramos retributivos inferiores, especialmente en el caso de las mujeres, lo que se traduce en una brecha salarial media situada en torno al 25%. Todo ello implica un elevado riesgo de llegar a ser trabajadores (y sobre todo trabajadoras) “pobres” (Martínez, 2010).

Los ingresos medios de las personas objeto de esta investigación se encuentran en el tramo comprendido entre 250 y 499 euros (47,33%) y solamente el 3,33 % tiene ingresos entre 750 y 999 euros, lo que en estos momentos se puede considerar un salario medio. Pero lo más llamativo es que el 10,67 % de las personas contestan no tener ingresos (gráfico 36).

Los trabajadores inmigrantes tienden a concentrarse en mayor medida que los autóctonos en los niveles bajos de la escala retributiva. En el caso de las mujeres la concentración en los niveles salariales más bajos es mucho mayor (Martínez, 2010).



**Gráfico 36. Cuantía mensual de los ingresos familiares de las personas entrevistadas**

#### 2.3.4.5. Quién obtiene los ingresos familiares

Entre los inmigrantes entrevistados, el 49,33% afirmaron que los ingresos familiares eran obtenidos por ellos mismos, mientras que consideraban que eran comunes a ellos y su cónyuge o pareja el 37,33%. Solamente el 6,67% afirmó que los ingresos familiares provenían de otros familiares o de amigos y familiares.

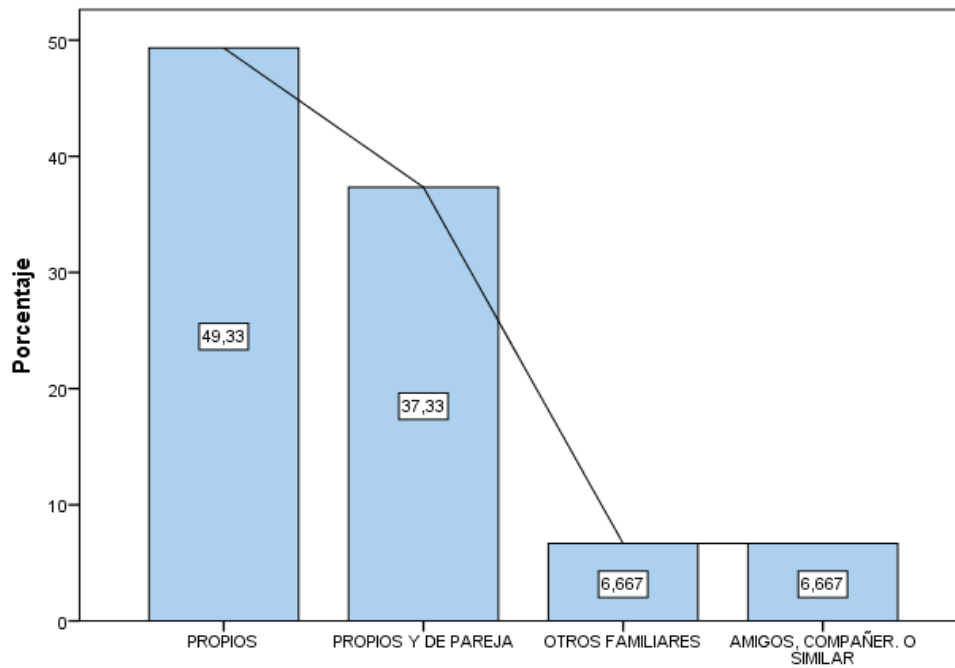


Gráfico 37. Obtención de los ingresos familiares de las personas entrevistadas

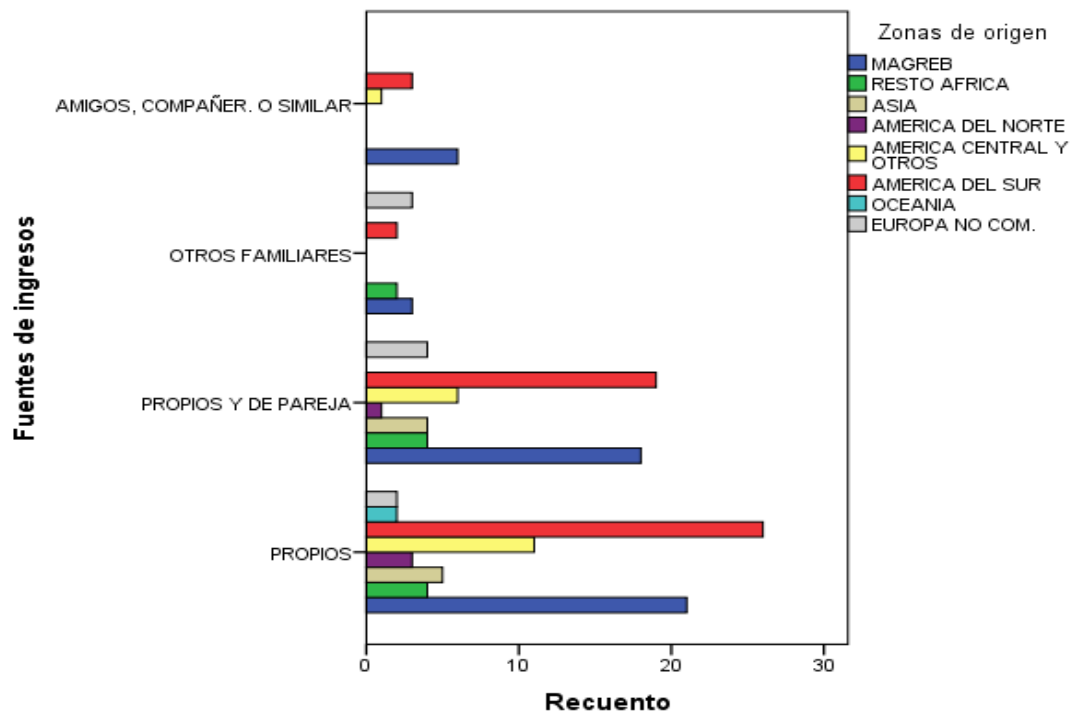


Gráfico 38. Análisis combinado entre la fuente de ingresos de las personas entrevistadas y sus zonas de origen

Combinando la información sobre el origen de ingresos de las personas entrevistadas y sus zonas de origen no se encuentran diferencias significativas entre los inmigrantes magrebíes y los sudamericanos. Ambos en su mayoría (entre el 14 % y el 17,33 %) afirman que los ingresos obtenidos son propios.

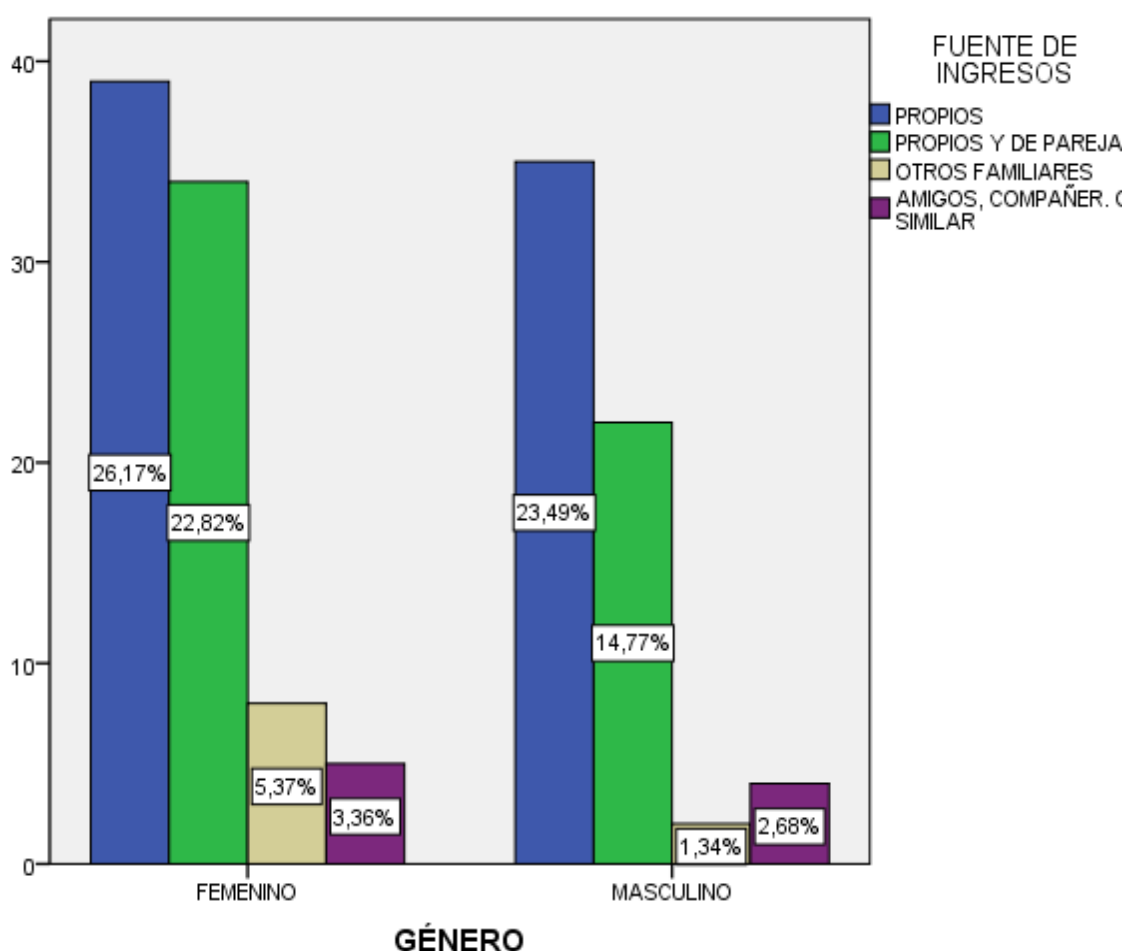


Gráfico 39. Análisis combinado entre la fuente de ingresos de las personas entrevistadas y género

Cruzando la información entre titular de los ingresos y el género de los entrevistados, se obtiene una respuesta equilibrada entre los hombres y las mujeres.

Se puede resaltar que en la consideración de quien “trae el dinero a casa” ambos géneros están equilibrados, aunque hay menor diferencia porcentual a favor de la respuesta “propios” cuando es una mujer la que contesta (3,35 %) que cuando lo hace un hombre (8,72 %); esto puede poner en evidencia que la mujer tiene un mayor sentido de que lo que aporta ella (en forma de salario, prestación por desempleo o recurso social) es comunitario, de la familia.

---

Resumiendo se puede decir que el contexto socioeconómico de las personas inmigrantes tiene un gran componente de vulnerabilidad, pero la idea generalizada de que estas personas viven en infraviviendas y en situaciones extremas no es lo real, aunque no se debe desconocer el hecho de que muchas veces son objeto de abuso por parte de quienes les arriendan las viviendas.

De los datos sobre las condiciones y características de las viviendas donde habitan las personas de la muestra, se puede extraer unas conclusiones:

- Las necesidades básicas (agua corriente, luz contratada, algún sistema de calefacción, cocina, aseo independiente, etc.) están cubiertas.
- Sin embargo hay determinadas condiciones de salubridad en las que se pone el acento, como son la humedad o el abandono del entorno.
- Además los entrevistados consideran en un 48,65% que las viviendas son caras.

El origen de los ingresos de las personas inmigrantes entrevistadas, en su mayoría, proviene de prestaciones o subsidios por desempleo y otra parte importante depende de otros recursos sociales (ayudas de urgencia social o renta garantizada de ciudadanía) o de ayuda privada (apoyo familiares o recursos de entidades sin ánimo de lucro), solo un minoría tiene fondos propios (ahorros) y finalmente una quinta parte vive de los ingresos derivados del trabajo.

Los ingresos medios de las personas entrevistadas se encuentran en el tramo comprendido entre 250 y 499 euros y solamente una minoría tiene ingresos entre 750 y 999 euros, lo

que en estos momentos se puede considerar un salario medio. Pero lo más llamativo es que más de una décima parte contestan no tener ingresos. Estos datos deben ser valorados desde la perspectiva de que la muestra de la investigación procedía, en más del 80%, de personas inmigrantes que recibieron prestaciones sociales durante los años de recogida de los datos.

Se puede resaltar que en la consideración de quien “trae el dinero a casa” ambos géneros están equilibrados, aunque hay menor diferencia porcentual a favor de la respuesta “propios” cuando es una mujer la que contesta, que cuando lo hace un hombre. Esto puede poner en evidencia que la mujer tiene un mayor sentido de que lo que aporta ella (en forma de salario, prestación por desempleo o recurso social) es comunitario, de la familia.

Todos los datos anteriores ponen en evidencia la situación de vulnerabilidad social en la que viven en estos momentos las personas inmigrantes en España, al temor a perder su situación de legalidad en España –y con ello los derechos derivados, como la sanidad o la educación- se añade la dependencia de recursos económicos ajenos al desempeño de una actividad laboral. De hecho este colectivo ha pasado a depender de los servicios sociales públicos de una forma abrumadora, cuando hace ocho años su presencia era meramente coyuntural, mientras que en estos momentos es claramente estructural.

---

#### 2.3.5. CARACTERÍSTICAS FORMATIVAS

El nivel de estudios de la población inmigrante es una variable calificada como determinante en investigaciones realizadas en campos muy diferentes. *“La formación es garantía de mayor repertorio, o al menos más eficaz, de recursos y estrategias para desenvolverse en determinadas situaciones”* (Ramírez, 1996).

En un informe realizado sobre la escolarización de los hijos de inmigrantes en España (Azofra, Ruíz, Núñez, Galvin, y Álvarez, 2000) se refuerza la importancia que tienen, en la integración escolar de los alumnos de origen inmigrantes, las circunstancias económicas de las familias, como lo hace en la de cualquier niño autóctono. La falta de medios



económicos a menudo es compensada mediante becas de libros o de comedor, *“pero, aun así, influye claramente en aspectos como otro material escolar necesario, o en la participación en actividades extraescolares, así como en un posible abandono de la escuela secundaria no obligatoria”* (Azofra et al., 2000).

Junto a la variable económica, el nivel cultural o educativo de las familias y de las sociedades de las que proceden los niños y las niñas inmigrantes constituye otro de los factores a tener en cuenta. Normalmente, aunque no en todas las ocasiones, estas dos variables están relacionadas (Azofra et al., 2000).

Migueluez, Martín, De Alós-Moner, Esteban, López-Roldan, Molina y Moreno (2011:62) en un estudio realizado para la Fundación de la Obra Social La Caixa con datos del año 2007, afirmaban: *“En resumen, el nivel de estudios muestra rasgos bastante diferenciados entre la inmigración según su origen. El mercado laboral español ha atraído básicamente población con pocos estudios, algo que se ha acentuado en los años de fuerte expansión del empleo, en la década actual “*

---

#### 2.3.5.1. Competencias lingüísticas del entrevistado

El idioma común o la existencia de comunidades lingüísticas en el país de destino se configura como uno de los factores que coadyuvan a explicar la dirección de los flujos migratorios y, en consecuencia, conocer o compartir el idioma es valorado como uno de los factores de atracción que dirigen los flujos hacia un determinado país.

Bermejo (2008) defiende que el idioma que se habla es una de las características del país de destino que la persona dispuesta a migrar considera a la hora de seleccionar el destino de su viaje, por el contrario la divergencia idiomática debe entenderse como un factor que previene o que influye negativamente en la selección del país de destino.

Tabla 48. Competencias lingüísticas del entrevistado

Competencias lingüísticas								
	Comprende		Habla		Lee		Escribe	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Español	100%	0%	99,33%	0,67%	92,62%	7,38%	87,25%	12,75%
Francés	31,08%	68,92%	27,03%	72,97%	28,38%	71,63%	27,03%	72,97%
Inglés	22,82 %	77,18 %	18,37 %	81,63 %	17,57 %	82,43 %	16,22 %	83,78 %
Otros idiomas	63,09 %	36,91 %	60,40 %	39,60 %	53,02 %	46,98 %	49,66 %	50,34 %

Del análisis de la tabla 48 se puede concluir que las personas inmigrantes objeto de la muestra:

- Comprenden, hablan, leen y escriben en español en un porcentaje que supera el 90%
- Ni comprenden, ni hablan, ni leen, ni escriben en francés en un porcentaje entorno al 70 %.
- Ni comprenden, ni hablan, ni leen, ni escriben en inglés en un porcentaje que está entorno al 80 %.
- Comprenden, hablan, leen y escriben en otros idiomas en un porcentaje que supera el 50 %.
- La comprensión de los idiomas es la competencia mayoritaria y la competencia en escritura es lo que más cuesta a estas personas.
- Si se suman los ciudadanos asiáticos, africanos, magrebíes y europeos no comunitarios (en torno al 51% de total) el dato es coincidente con el 50% de personas que contestan hablar otros idiomas distintos del español, francés o inglés, sus idiomas de origen.
- De los que no tienen como lengua propia el español, un 54,61 %, casi todos tienen competencias lingüísticas en español, como lengua vehicular.

Se puede afirmar que las personas inmigrantes objeto de la investigación tiene competencias lingüísticas en español para desenvolverse en las actividades de su vida diaria y poder relacionarse con su entorno social.

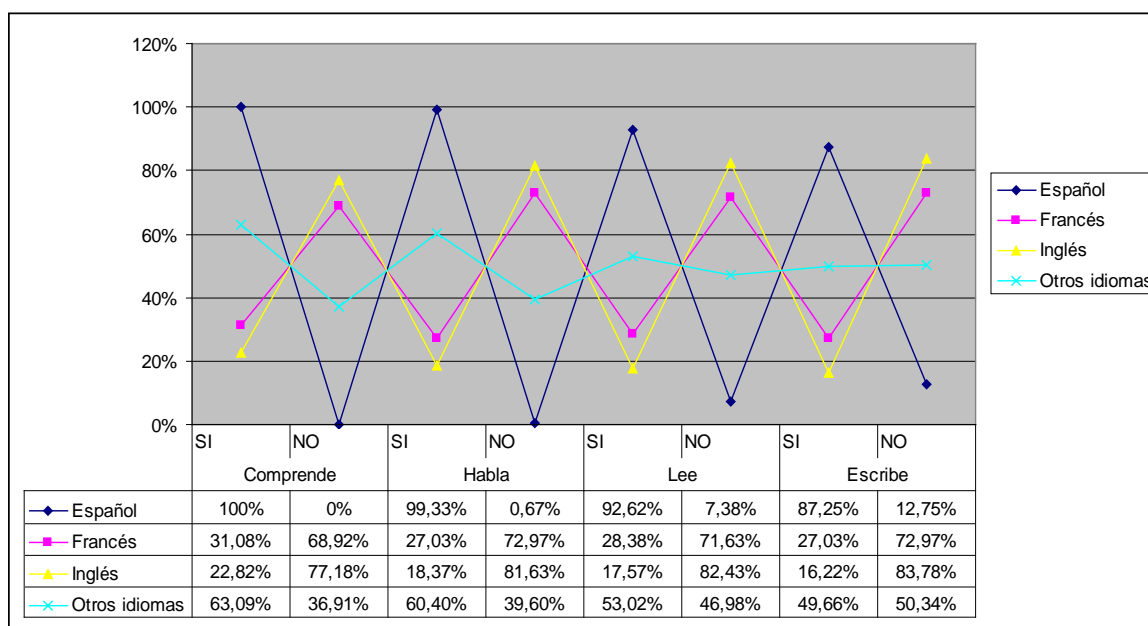


Gráfico 40. Análisis combinado de las competencias lingüísticas en diversas lenguas de las personas entrevistadas

### 2.3.5.2. Nivel formativo actual del entrevistado

Tabla 49. Estudios finalizados en su país de origen

	Frecuencia	Porcentaje
ANALFABETO/A	7	4,7
LEER Y ESCRIBIR EN SU IDIOMA	22	14,9
PRIMARIOS	36	24,3
SECUNDARIOS	35	23,6
BACHILLERATO	30	20,3
FORMACION PROFESIONAL	11	7,4
UNIVERSITARIOS	7	4,7
Total	148	100,0

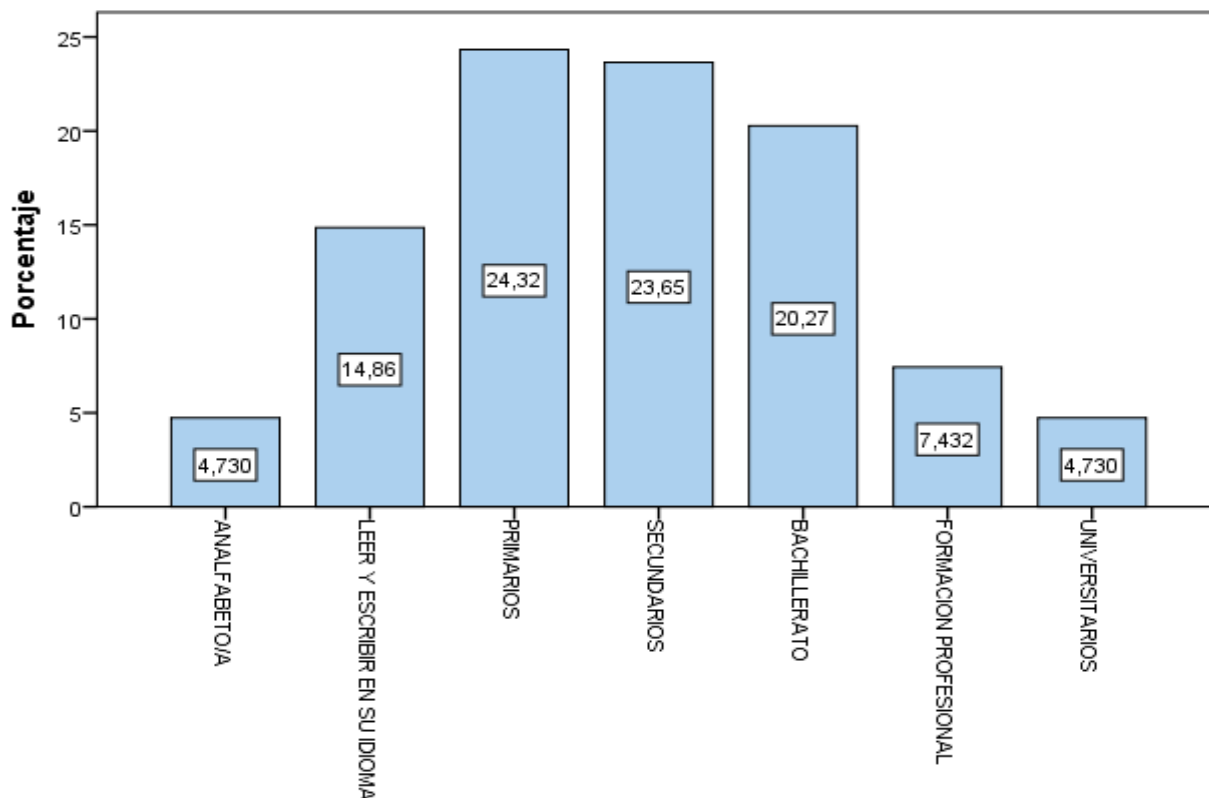


Gráfico 41. Estudios finalizados en su país de origen

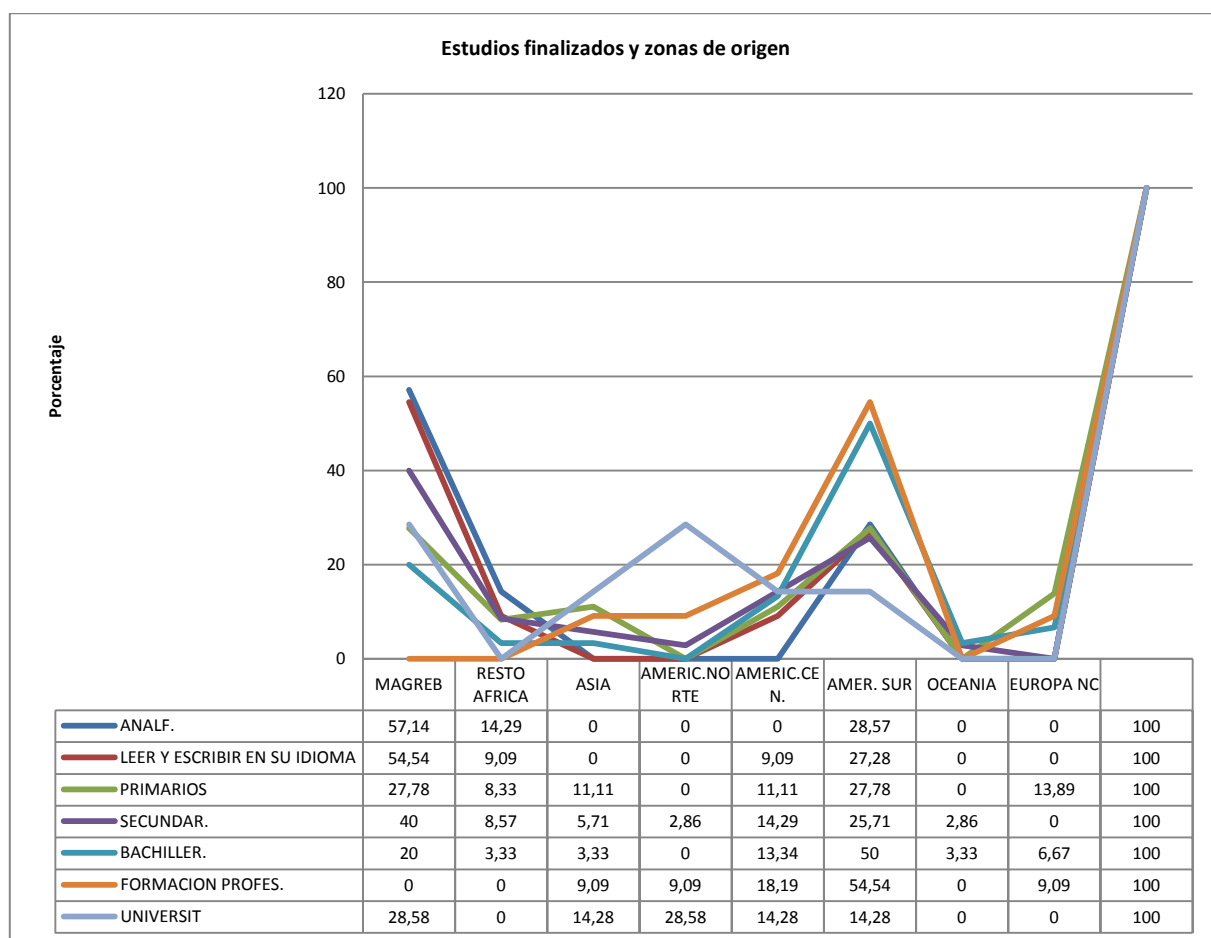
Los sujetos que manifiestan poseer *estudios universitarios* son minoritarios, alcanzando la frecuencia más baja (N=7), lo que representa el 4,7 % del total de las respuestas (N=148). Se observa un comportamiento similar entre los porcentajes hallados para las categorías *primarios* (24,32%), *estudios secundarios* (23,65%) y *bachillerato* (20,27%) Como se aprecia en la gráfica 40 las personas que poseen *estudios primarios* son las más numerosas, alcanzando una frecuencia de N=36, 24,32%. A la luz de estos resultados no podemos hablar en sentido estricto de una población que mayoritariamente no haya tenido acceso a una formación básica, no obstante es elevado el porcentaje de sujetos que no ha disfrutado de esta posibilidad, los que se declaran *analfabetos* (4,7%) y los que solo saben *leer y escribir* (14,86%), Sí es obvio el hecho de que estamos ante un grupo de sujetos sin conocimientos especializados, lo que unido a su condición de inmigrantes, dificulta enormemente el acceso a un puesto de trabajo que requiera estudios cualificados de

cualquier tipo, aspecto realizado por Miguélez et al. (2011) en un estudio realizado para la Fundación de la Obra Social La Caixa.

Tabla 50. Correlación zona de origen y estudios finalizados

Zonas de origen	Estudios finalizados							Total
	ANALF	LEER Y ESCRIBIR EN SU IDIOMA	PRIMAR.	SECUND.	BACHIL.	FORM. PROF.	UNIVER.	
MAGREB	8,34 %	25 %	20,84%	29,16 %	12,5 %	0 %	4,16 %	100
RESTO AFRICA	10 %	20 %	30 %	30 %	10 %	0 %	0 %	100
ASIA	0%	0%	44,44%	22,23%	11,11%	11,11%	11,11%	100
AMERICA NORTE	0%	0%	0%	25%	0%	25%	50%	100
AMERICA CENT.	0%	11,11%	22,22%	27,28%	22,22%	11,11%	5,56%	100
AMERICA SUR	4,08%	12,25%	20,41%	18,37%	30,61%	12,24%	2,04%	100
OCENIA	0%	0%	0%	50%	50%	0%	0%	100
EUROPA N.C.	0%	0%	62,50%	0%	25%	12,50%	0%	100

En la tabla 50 se puede observar que las personas entrevistadas africanas son las de mayor índice de analfabetismo (10%) frente a los que no presentan personas analfabetas (Oceanía, Asia, Europa no comunitaria y América Central), sin embargo también tienen índices superiores que los magrebíes y los sudamericanos en estudios primarios y secundarios. En el otro extremo son las personas asiáticas las parecen tener mayor nivel de estudios de toda la muestra, un 44,44% tienen estudios primario, un 22,23% secundarios e incluso un 11,11% contesta tener estudios universitarios.



**Gráfico 42. Análisis combinado entre los estudios finalizados en su país de origen y la zona de origen de la persona entrevistada.**

Si se observa el gráfico 42, son los magrebíes los que presentan menores niveles educativos y mayor desigualdad, ya que también muestran mayores índices de estudios universitarios. Los africanos tienen una evolución ascendente muy equilibrada. No hay personas analfabetas entre asiáticos, americanos del Norte, los procedentes de América Central, de Oceanía y europeos no comunitarios.

Según Santos, Lorenzo y Priegue (2011:106)

*Los padres y las madres latinas cuentan, en su mayoría, con estudios secundarios o superiores, mientras que los progenitores árabes, o no tienen estudios de ningún tipo o los tienen únicamente primarios. Es por ello que las latinas pueden concederle una mayor importancia a la homologación de sus títulos, mientras que las árabes valorarían, en mayor*

medida, la posibilidad de formarse en nuestro país. Asimismo, debemos tener en cuenta que la mayoría de las familias árabes proceden de zonas rurales, donde el acceso a la educación es aún más limitado, sobre todo para las madres que, como ya hemos comentado, son las que responden a ésta y a las demás cuestiones planteadas.

Lo analizado anteriormente puede estar en consonancia con lo manifestado por dichos investigadores.

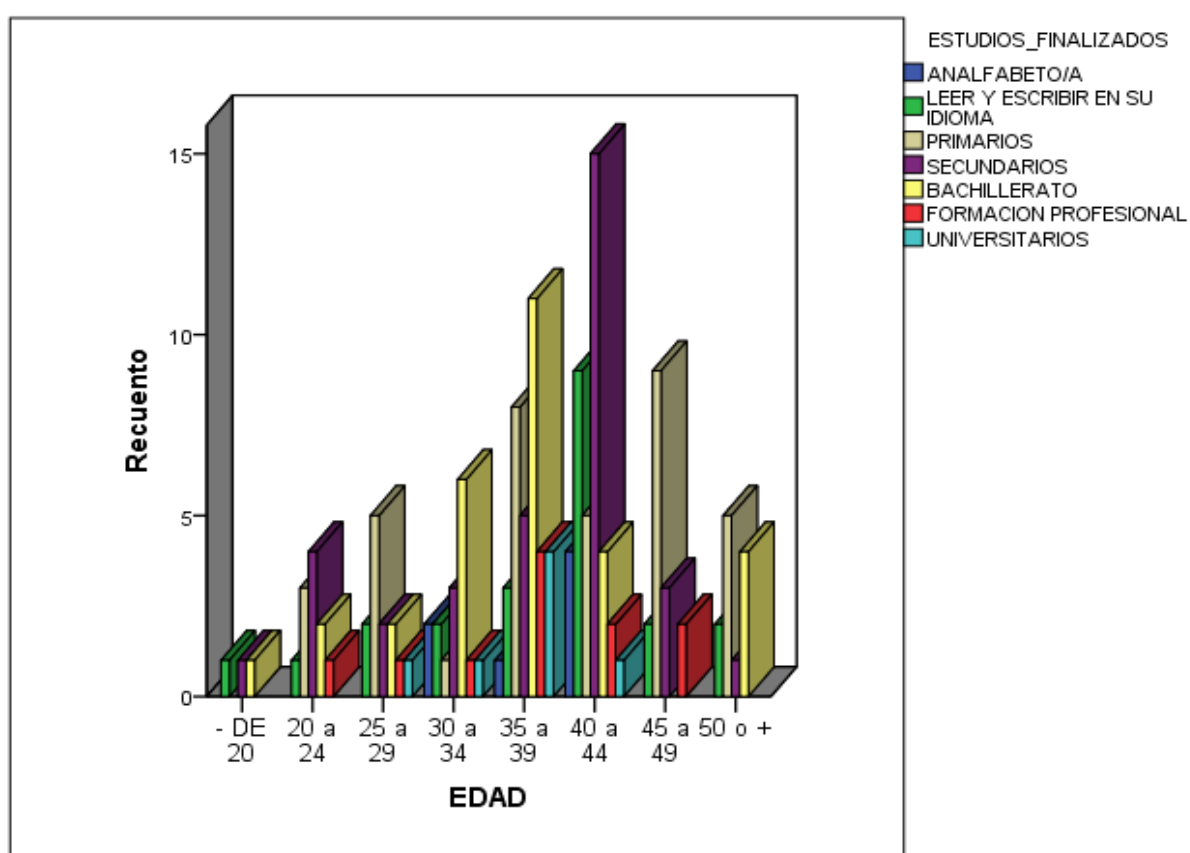


Gráfico 43. Análisis combinado entre los estudios finalizados en su país de origen y la edad de la persona entrevistada.

El gráfico 43 evidencia que los estudios universitarios los han finalizado, fundamentalmente, personas entre los 25 y 44 años. Los entrevistados a partir de los 45 años no tienen estudios universitarios. Los estudios más habituales entre las personas objeto del estudio son los secundarios, sobre todo entre los 40 y 44 años. Entre los 45 y 49

años suelen haber finalizado estudios primarios y a partir de los 50 hay un importante porcentaje de personas que solo saben leer y escribir en su idioma.

### 2.3.5.3. Formación en España

En la tabla 51 se observa que, de los entrevistados, solamente el 12,75% ha convalidado sus estudios en España, un 11,41% no ha finalizado ningún nivel de estudios, aunque el 52,35% si ha realizado formación no vinculada directamente con la actividad laboral. Y un 20,81% ha encontrado oportunidades de formación en el sistema educativo español.

**Tabla 51. Posibilidades formativas en España**

ESTUDIOS CONVALIDADOS EN ESPAÑA		ESTUDIOS FINALIZADOS EN ESPAÑA		ESTUDIOS NO VINCULADOS A LA ACTIVIDAD LABORAL		ESTUDIOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	
SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
19	130	17	132	78	71	31	118
12,75%	87,25%	11,41%	88,59%	52,35%	47,65%	20,81%	79,19%

Se puede concluir que dicha personas, cuando han realizado alguna formación no ha sido dentro del sistema educativo español, dado que ni siquiera han podido convalidar sus estudios en España.

Cualquier titulado puede solicitar la homologación de los títulos extranjeros de educación superior obtenidos en el extranjero.

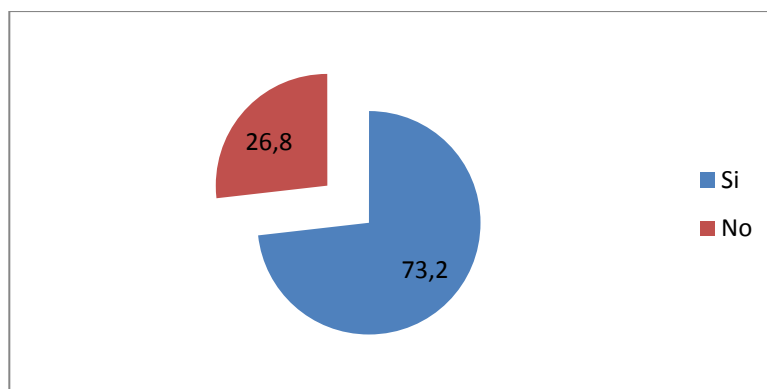
La homologación otorga en España validez oficial a los títulos de educación superior obtenidos en el extranjero. Un título extranjero homologado posee los mismos efectos (académicos o profesionales) del título o grado académico español al cual se homologa, en todo el territorio nacional. Estos efectos se producen desde la fecha en que le sea concedida y se expida la correspondiente credencial.

Para la homologación a títulos concretos, a los actuales grados académicos de Diplomado y Licenciado es competente la Subdirección General de Títulos y Reconocimiento de Cualificaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La homologación a títulos y



grados académicos de postgrado (máster y doctor) es competencia de los Rectores de la Universidades Españolas.

#### 2.3.5.4. Formación vinculada a la actividad laboral



**Gráfico 44. Realización de formación vinculada a la actividad laboral**

Entre las personas entrevistadas un 73,2% ha asistido a formación directamente vinculada con la actividad laboral.

#### 2.3.5.5. Nivel formativo de familiares directos

Observando la tabla 52 se puede llegar a las siguientes conclusiones:

- Los padres, las madres y los cónyuges o parejas de los inmigrantes que participaron en la investigación alcanzaron estudios primarios y secundarios en más del 90% de los casos.
- Los padres alcanzaron estudios primarios y secundarios en mayor porcentaje que las madres, pero sin embargo los cónyuges o las parejas superaron a los anteriores, posiblemente por ser personas mucho más jóvenes que han tenido más fácil el acceso a la educación en sus países de origen.
- Solo un pequeño porcentaje de padres o madres completaron estudios universitarios –similar en hombres y mujeres, padres y madres-, sin embargo este índice crece en los cónyuges ya que un 7,5% de ellos consiguieron dicho nivel académico.

Tabla 52. Nivel estudios alcanzados por familiares directos

	Padre			Madre			Cónyuge/Pareja		
	Si	No	NS/NC	Si	No	NS/NC	Si	No	NS/NC
<i>Estudios básicos</i>	79,58%	20,42%	0%	64,20%	33,10%	2,70%	61,90%	29,90%	8,20%
<i>Estudios Prim./Secund.</i>	47,62%	47,62%	4,76%	34,50%	62,80%	2,70%	51,00%	40,80%	8,20%
<i>Bachiller/F. Profesional</i>	16,22%	79,73%	4,05%	9,50%	87,80%	2,70%	24,50%	67,30%	8,20%
<i>Universitarios</i>	5,41%	90,54%	4,05%	3,40%	93,90%	2,70%	7,50%	83,60%	8,30%

En esta investigación los sujetos que manifiestan poseer estudios universitarios en todas sus categorías (licenciatura o diplomatura, con homologación o sin ella) son minoritarios. Los porcentajes hallados para las categorías primarios, estudios secundarios y bachillerato están equilibrados en torno al 20%. A la luz de estos resultados no podemos hablar en sentido estricto de una población que mayoritariamente no haya tenido acceso a una formación básica, no obstante es elevado el porcentaje de sujetos que no ha disfrutado de esta posibilidad, los que se declaran analfabetos y los que solo saben leer y escribir, casi un 20%.

Son las personas originarias de África las de mayor índice de analfabetismo (10 %) frente a los que no presentan personas analfabetas (Oceanía, Asia, Europa no comunitaria y América Central), sin embargo también tienen índices superiores los magrebíes y los sudamericanos en estudios primarios y secundarios. En el otro extremo son las personas asiáticas las parecen tener mayor nivel de estudios de toda la muestra, un 45% tienen estudios primarios, más de un 20% secundarios e incluso más de un 10% contesta tener estudios universitarios.

Se puede concluir que dicha personas, cuando han realizado alguna formación en España no ha sido dentro del sistema educativo reglado, dado que ni siquiera han podido convalidar sus estudios aquí.

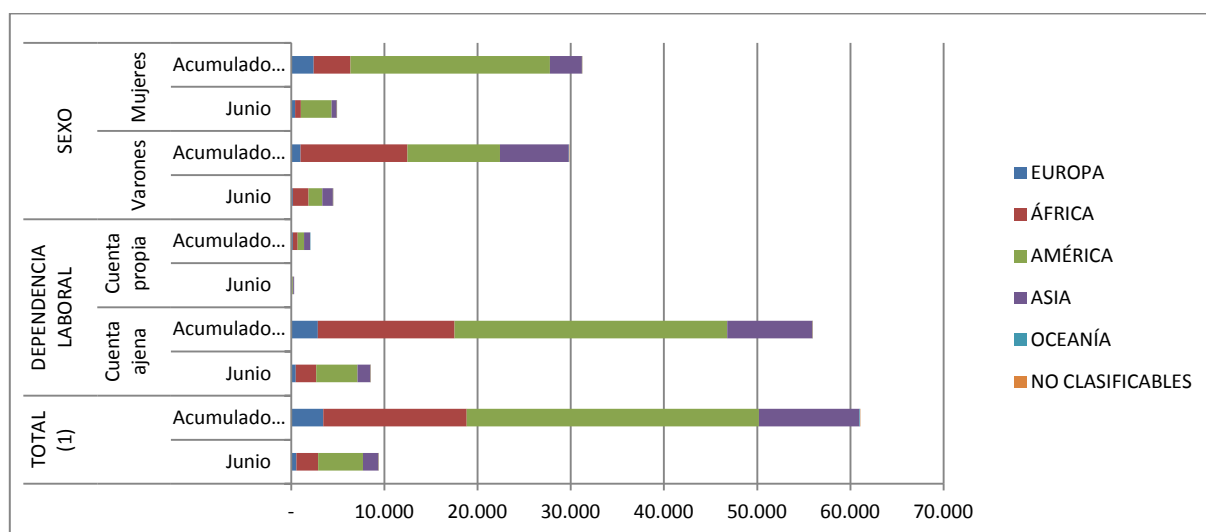
### 2.3.6. CARACTERÍSTICAS LABORALES

Pajares (2010) expone que el empleo doméstico es uno de los seis sectores o ramas de actividad en las que más concentrados están los extranjeros. El primer sector, es decir, el

que mayor número de extranjeros ocupa en España es la construcción, le sigue la hostelería, el empleo doméstico, la rama denominada “otras actividades empresariales”, el comercio y la agricultura.

El sector doméstico está cambiando sus modalidades y sus pautas de organización. La introducción de la figura de la cuidadora de ancianos es la principal responsable de estas modificaciones. Se han diversificado las tareas de la “sirvienta doméstica” y se han introducido nuevas formas de contratación con la aparición de las cuidadoras eventuales para los fines de semana, algunas noches o determinadas horas para sacar a pasear al mayor. La canalización de este mercado laboral va a depender de la institución que la organice y del ámbito geográfico en el que se desarrolle (Buján, 2006).

### 2.3.6.1. Situación laboral actual en España



**Gráfico 45. Autorizaciones de trabajo concedidas a extranjeros, según dependencia laboral y sexo, por país de nacionalidad Junio 2015. Fuente: Ministerio de Empleo y Seguridad Social.**

Según datos del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, referidos a junio de 2015, recogidos en el gráfico 45, las autorizaciones de trabajo a extranjeros por cuenta ajena son favorables a los americanos en dicho mes e igualmente en el acumulado. En cuanto al género se han concedido más autorizaciones en el mes de junio a los extranjeros africanos y en el acumulado anual a las mujeres americanas. Y en lo relativo al trabajo por cuenta

propia es favorable a ciudadanos americanos pero muy cerca se encuentran los ciudadanos asiáticos.

**Tabla 53. Evolución de los contingentes de trabajadores extranjeros periodo 2006-2014. Fuente: Ministerio de Empleo y Seguridad Social.**

	Año	Autorizaciones
<b>CONTINGENTE</b>	2006	83.855
	2007	70.437
	2008	42.719
	2009	3.411
	2010	11.983
<b>GESTION COLECTIVA DE CONTRATACIONES EN ORIGEN</b>	2011	14.615
	2012	6.650
	2013	2.963
	2014	2.836

Más significativos son los datos relacionados con la evolución del contingente de personas extranjeras (u ofertas de contrataciones en España tramitadas en sus países de origen) por años. Desde el año 2006, es decir en menos de 10 años, el contingente de personas extranjeras que se han tramitado en España descendió de 83.855 autorizaciones en 2006 a 2.836 en 2014.

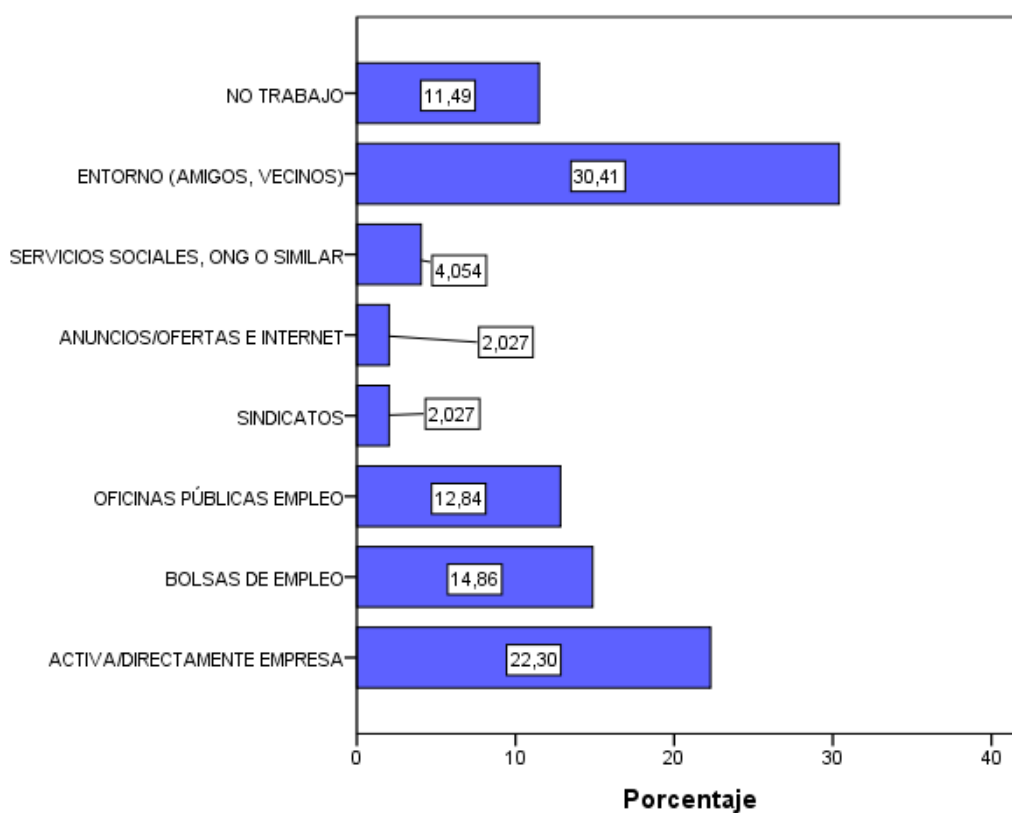
**Tabla 54. Situación laboral actual**

	SI	NO
TRABAJA POR CUENTA AJENA	21,09%	78,91%
TRABAJA COMO AUTONOMO	4,08%	95,92%
TRABAJA DE FORMA IRREGULAR	19,05%	80,95%
ESTA EN ALTA POR DESEMPLEO	63,95%	36,05%
INEXISTENCIA DE ACTIVIDAD LABORAL	14,97%	85,03%
IMPOSIBILIDAD LEGAL POR SITUACIÓN IRREGULAR	2,72%	97,28%
PENSIONISA DE JUBILACIÓN/INCAPACIDAD	2,05%	97,95%
ESTUDIANTE/INVESTIGADOR	2,04%	97,96%

En el caso de esta investigación las personas inmigrantes trabajan actualmente por cuenta ajena en un 21,09%, pero el 95,92% tampoco lo hacen por cuenta propia, al responder que no son autónomos, ello puede ser debido a que el resto trabajan de forma irregular o

están en desempleo, indicando ello la debilidad de la situación laboral de las personas inmigrantes. No son significativas las situaciones de jubilación o de personas con tarjeta de estudiante, aunque si es de resaltar que trabaja de forma irregular el 19,05%, lo que sigue siendo un alto índice y muestra la realidad de la vulnerabilidad social en estas personas.

### 2.3.6.2. Forma de obtención de su trabajo actual o de trabajos anteriores en España



**Gráfico 46. Formas de obtención del empleo actual o de otros anteriores**

Cuando se preguntó a los inmigrantes entrevistados sobre como consiguieron los trabajos que tienen o han tenido en España, el 30,41% manifestó había sido a través de sus amigos, compatriotas o vecinos, es decir que su entorno más próximo había sido su mejor referencia, pero también habían encontrado trabajo de forma activa (22,30%). Solamente un 12,84% había encontrado trabajo a través de los servicios públicos de empleo y un

14,86% por bolsas de empleo donde estaban incluidos. Los sindicatos no tienen peso específico a la hora de encontrar empleo para los inmigrantes.

#### 2.3.6.3. Sector de actividad donde tiene experiencia laboral

En el momento actual la experiencia laboral de las personas inmigrantes se sigue desarrollando en el sector de la construcción o similar (25,68%), seguido de cerca por el sector de la hostelería (24,32%). Los sectores en los que tienen menos experiencia son los de industria y energía y los de enseñanza y docencia. Estos datos representan trabajos poco cualificados, con empleos precarios y bajas remuneraciones.

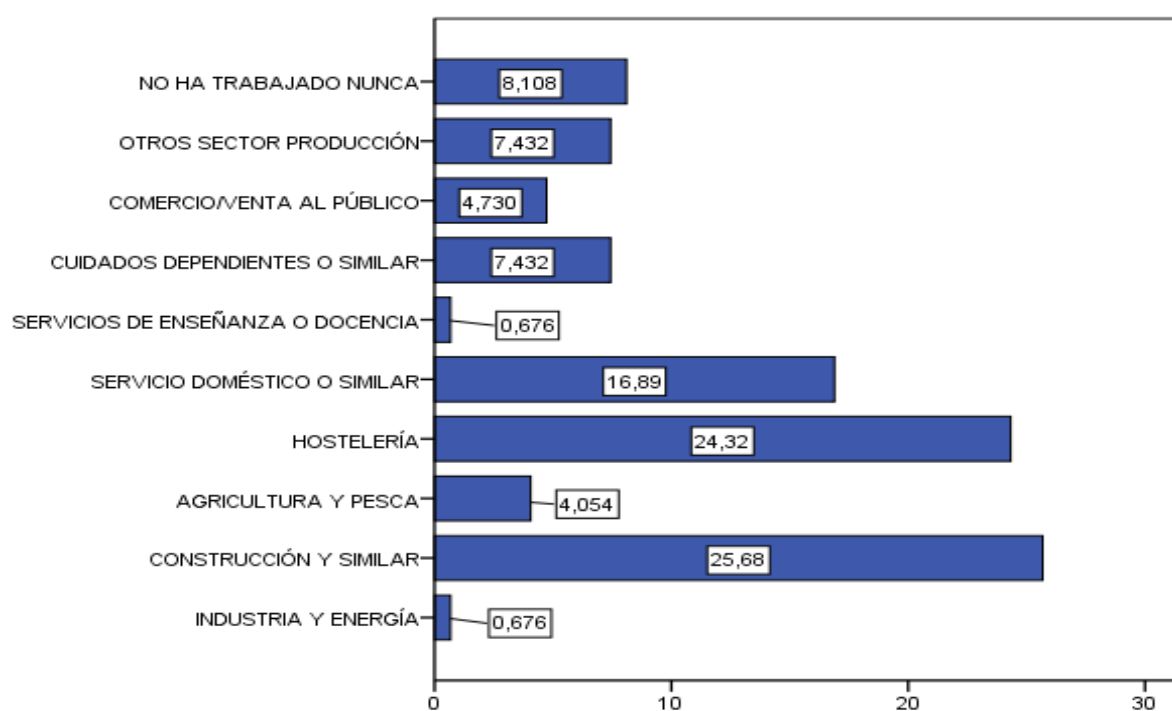


Gráfico 47. Actividad laboral en la que tiene experiencia

#### 2.3.6.4. Sector de actividad donde ha trabajado en su país de origen

Las personas inmigrantes entrevistadas habían adquirido experiencia en sus países de origen en sectores como la construcción o similar (18,37%), el comercio o venta al público (11,56%) y otros sectores (14,29%). Pero un gran porcentaje, el 16,33% no había trabajado

en su país de origen, quizás porque el 15,8% manifestó que antes de migrar estaba estudiando en su país.

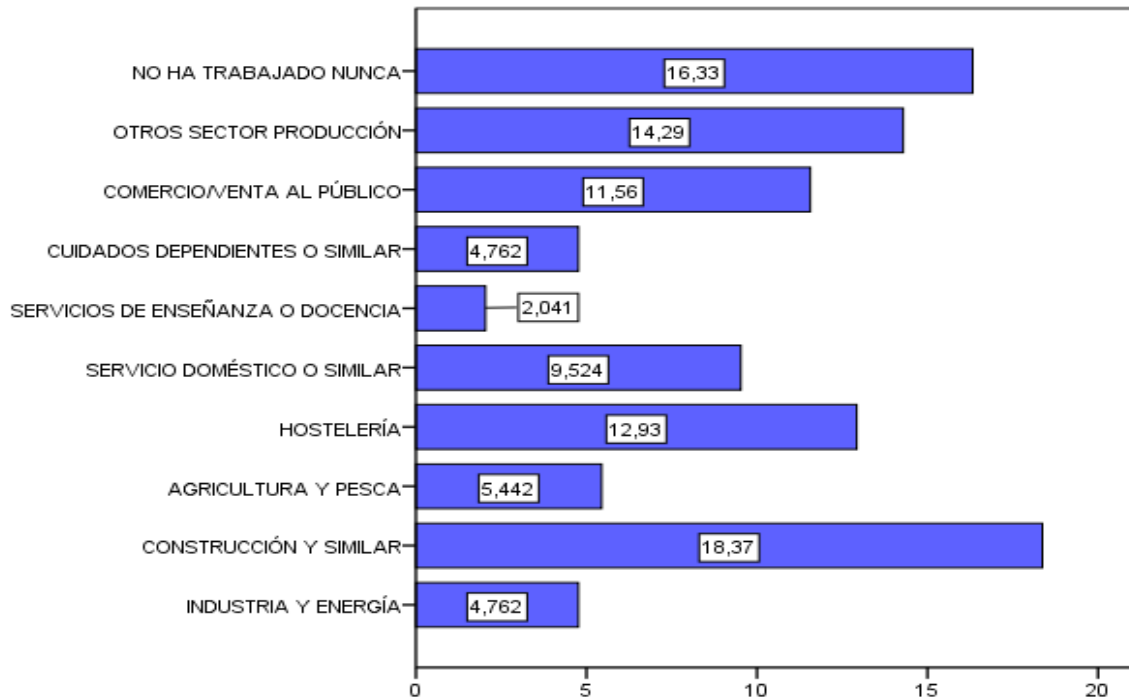


Gráfico 48. Actividad laboral con experiencia en el país de origen

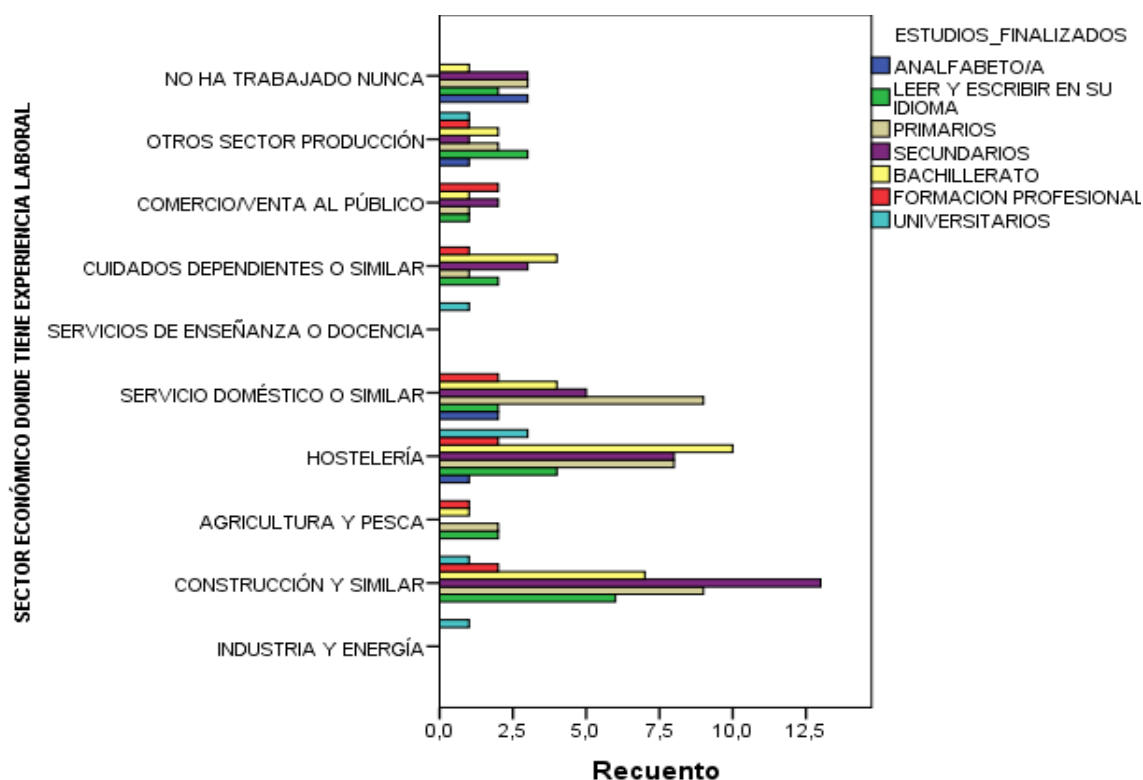


Gráfico 49. Análisis combinado actividad laboral donde tienen experiencia y estudios finalizados en su país de origen.

El resultado de combinar la información sobre el tipo de actividad y los estudios finalizados en el país de origen muestra que las personas entrevistadas que tienen experiencia laboral en el sector de la construcción o similar tienen mayoritariamente estudios secundarios. Entre los entrevistados no hay personas formadas en trabajos vinculados a la enseñanza o docencia ni a la industria y energía. Las personas que tienen experiencia en la agricultura y la pesca tienen un nivel de formación muy bajo, ya que mayoritariamente han finalizado los estudios primarios o solamente saben leer y escribir en su idioma. Las personas con estudios universitarios tienen experiencia laboral en la hostelería y en otros sectores de producción. Se puede decir que las personas con formación superior no han tenido buenas expectativas en relación a poder trabajar en mejores condiciones sociolaborales.



### 2.3.6.5. Sector de actividad donde trabaja o ha trabajado en España

Una vez que llegaron a España, las personas objeto del estudio trabajan o han trabajado en sectores como la construcción (25%), la hostelería (18,92%) y el servicio doméstico (15,57%). En sectores donde la cualificación profesional es más necesaria, industria o energía, casi no tienen actividad laboral (0,68%), gráfico 50.

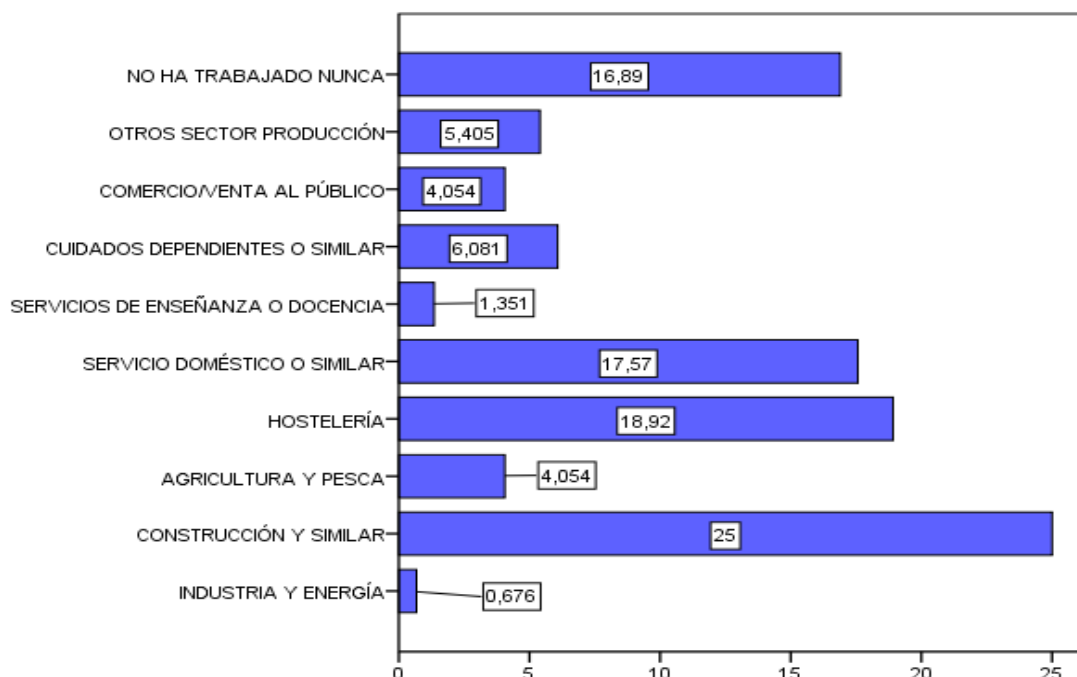


Gráfico 50. Actividad en la que trabaja o ha trabajado en España

### 2.3.6.6. Sector de actividad donde busca o ha buscado trabajo en España

En el gráfico 51 se observa que, en relación al sector que priorizan a la hora de buscar trabajo, sigue siendo la construcción el más demandado (23,65%), seguido de la hostelería (21,62%) y del servicio doméstico (18,92%) y del cuidado de dependientes y personas mayores (14,19%). Solamente el sector de agricultura y pesca coincide en cuanto a la demanda y el trabajo realizado (4,054%).

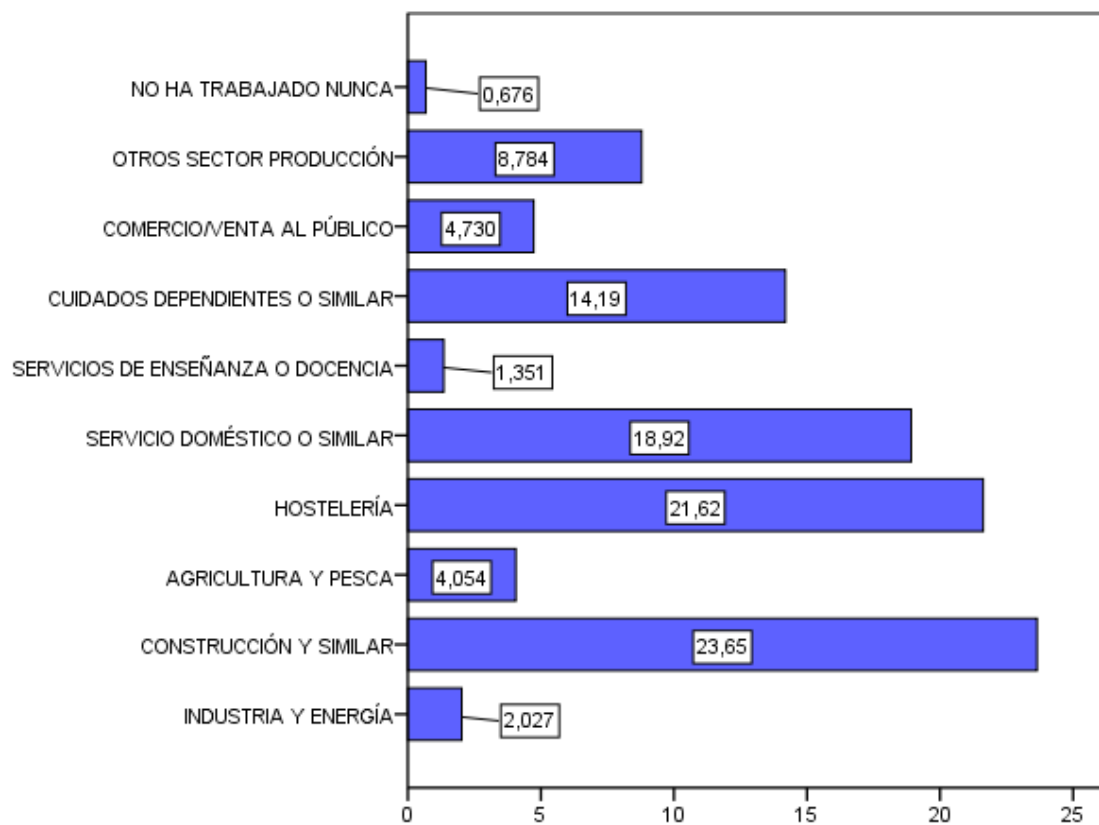


Gráfico 51. Actividad en la que busca o ha buscado trabajo en España

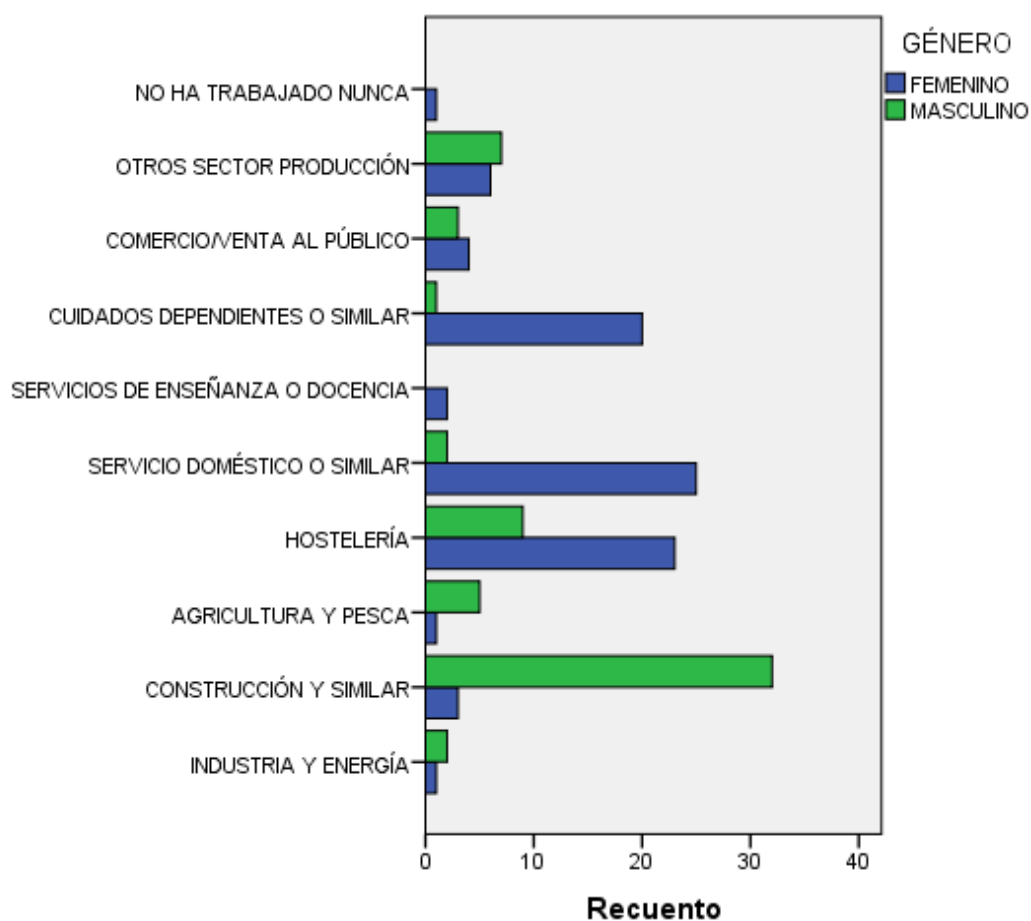
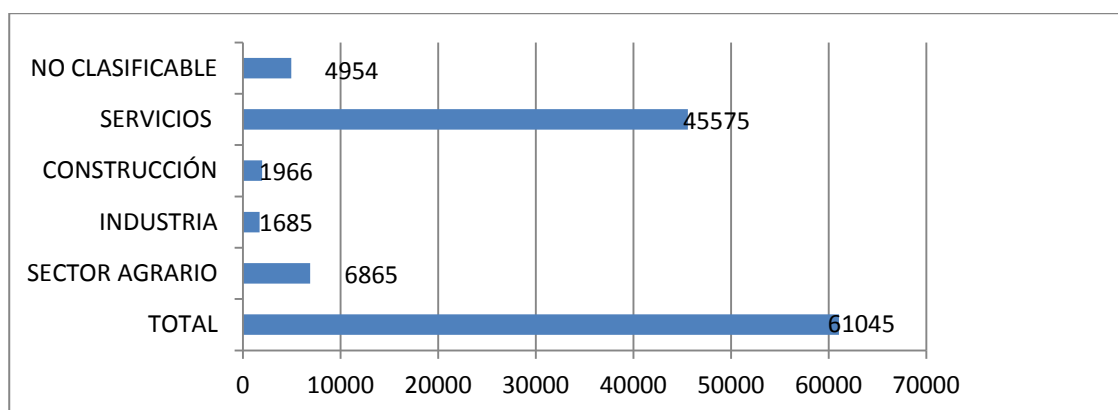


Gráfico 52. Análisis comparativo sector donde se busca o se ha buscado empleo y el género de las personas

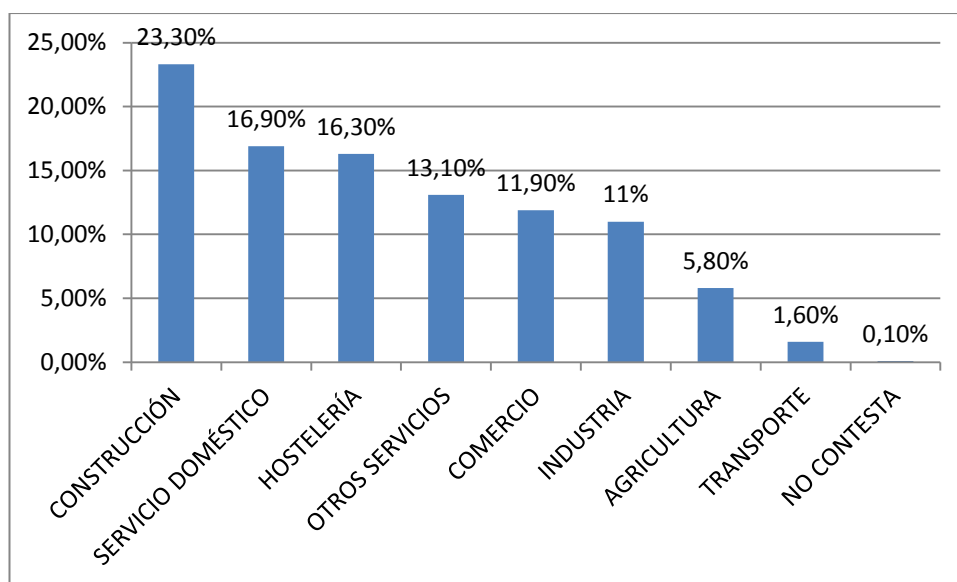
Las mujeres inmigrantes objeto del estudio buscan o han buscado trabajo en los sectores de servicio doméstico o similar (17,01% de total de la muestra), hostelería (15,65% del total) y cuidados de dependientes o similar (13,61% del total). Todos ellos sectores donde no es necesaria una gran cualificación profesional y donde se ofertan jornadas extensas y salarios bajos.

Los hombres buscan o han buscado trabajo en la construcción o similar (21,77% del total) y muy por debajo en la hostelería (6,12%) y en otros sectores de producción (4,76%).



**Gráfico 53. Autorizaciones de trabajo a extranjeros por sector de actividad Enero a Junio 2015. Fuente: Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Elaboración propia.**

Pero la realidad de la oferta de trabajo por sectores de actividad es muy diferente de la demanda, ya que comprobando las autorizaciones de trabajo concedidas a extranjeros de enero a junio de 2015 indican que en el sector de la construcción no hay casi oferta, mientras que si la hay en el sector agrario y en el sector servicios



**Gráfico 54. Sector de actividad en el que ha trabajado o trabaja en España. Fuente: Tortajada y Moreno (2008).**

Si analizamos el gráfico 54 se puede concluir que a nivel nacional son concordantes los datos con los de esta investigación dado que la construcción supone en la misma el 23,81% del empleo, seguido del servicio doméstico (18,37%).

---

A modo de resumen, muy significativos, para el análisis de la situación laboral actual de las personas inmigrantes, son los datos relacionados con la evolución del contingente de personas extranjeras (u ofertas de contrataciones en España tramitadas en sus países de origen) por años. Desde el año 2006, es decir en menos de 10 años, el contingente de personas extranjeras que se ha tramitado en España descendió de 83.855 autorizaciones en 2006 a 2.836 en 2014.

En relación al sector que priorizan a la hora de buscar trabajo, sigue siendo la construcción el más demandado, seguido de la hostelería y del servicio doméstico o del cuidado de dependientes y personas mayores. Solamente el sector de agricultura y pesca coincide en cuanto a la demanda y el trabajo realizado.

Las mujeres inmigrantes objeto del estudio buscan o han buscado trabajo en los sectores de servicio doméstico o similar, hostelería y cuidados de dependientes o similar. Todos ellos sectores donde no es necesaria una gran cualificación profesional y donde se ofertan jornadas extensas y salarios bajos.

La realidad de la oferta de trabajo por sectores de actividad es muy diferente de la demanda, ya que comprobando las autorizaciones de trabajo concedidas a extranjeros de enero a junio de 2015 indican que en el sector de la construcción no hay casi oferta, mientras que si la hay en el sector agrario y en el sector servicios.

### 2.3.7. RELACIONES CON EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Los estudios sobre los aspectos culturales de las sociedades se presentan como investigaciones sociales que ayudan con sus aportaciones a comprender una serie de hechos, ordenándolos y dándoles sentido en cuanto a su relación con un grupo determinado de inmigración y cultura: Reflexiones críticas sobre las diferencias de los individuos, perfilando los rasgos socioculturales que cada sociedad de hombres posee. Estas distinciones sociales de cada grupo humano determinan que las gentes se estructuran en comportamientos diferentes, y desarrollen sus propios patrones culturales que se transformarán en sus señas de identidad. Su fuerza unificadora logrará que enlazando unos principios comunes y actuando juntos consigan metas comunes, convirtiéndose, así, cada cultura en *“el atributo distintivo de la condición humana”* (Lévi-Strauss, 1984; citado por Oliver et al., 1993).

#### 2.3.7.1. Relación actual con su país de origen

**Tabla 55. Relaciones del entrevistado con el país de origen**

	SI	NO
HE VISITADO MI PAIS DE ORIGEN	33,11%	66,89%
LLEVO MÁS DE 5 AÑOS SIN VISITAR MI PAIS	27,03%	72,97%
LLEVO MENOS DE 5 AÑOS SIN VISITAR MI PAIS	53,38%	46,62%
HE IDO DE VACACIONES A MI PAIS	48,65%	51,35%
HE VISITADO MI PAIS DE ORIGEN POR MOTIVOS PERSONALES Y FAMILIARES	57,14%	42,86%
HE VISITADO MI PAIS POR MOTIVOS LABORALES	8,11%	91,89%
HE VISITADO MI PAIS POR MOTIVOS ECONÓMICOS	14,97%	85,03%
HE VISITADO MI PAIS POR MOTIVOS FAMILIARES	64,86%	35,15%
TENGO PREVISTO VOLVER DEFINITIVAMENTE A MI PAIS	28,38%	71,62%
QUIERO VOLVER A MI PAIS PERO NO PUEDO	15,54%	84,46%

La tabla 55 expresa que los inmigrantes objeto del estudio no han visitado su país mayoritariamente, solamente lo han hecho el 33,11 % y un 27,03 % lleva más de 5 años sin ir a su país. Los que han regresado lo han hecho por diversas razones: un 48,65 % de vacaciones, un 57,14 % por motivos personales y familiares, solo un 8,11 % lo ha hecho por motivos de trabajo. Un escaso 28,38 % tiene previsto volver a su país de origen y finalmente un 15,54 % quiere volver a su país inmediatamente pero no puede.

Se puede concluir que las personas encuestadas siguen teniendo fuertes relaciones con sus países de origen, sobretodos familiares, pero su proyecto en España es sólido en un 71,62% irreversible.

Si se cruzan las variables “relaciones del entrevistado con su país” y su nacionalidad de origen (Tabla 56) se pueden realizar unas afirmaciones por colectivos:

- Los africanos son los que tienen las medias más altas relacionadas con las visitas a su país y haberlo hecho hace menos de 5 años, asimismo tienen la media más baja cuando afirman que no han vuelto hace más de 5 años apoyando la media anterior. Además tienen las medias más altas cuando responden que han vuelto a su país por motivos laborales y que no tienen posibilidades de volver aunque querrían hacerlo.
- Los magrebíes son los que tienen medias más bajas en respuestas relacionadas con las visitas a su país por vacaciones, por motivos personales o familiares y tienen una media muy alta cuando manifiestan llevar más de 5 años sin volver allí, que no tienen previsto hacerlo o que no tienen posibilidades de retorno.
- Los asiáticos mantienen valores medios, pero puntúan más en las respuestas a la imposibilidad de retornar a su país o que no tienen previsto visitas al mismo. Cuando se les pregunta si han viajado por motivos personales o familiares la media es muy baja también.
- Los centroamericanos tienen una media alta cuando responden haber visitado su país por motivos laborales y puntúan más bajo cuando se les plantea sobre la imposibilidad de su retorno.
- Los sudamericanos puntúan dentro del resto de medias, quizás se puede destacar las mayores medias cuando responden haber vuelto a sus países de origen por motivos laborales y económicos.
- Los europeos no comunitarios tienen medias altas en la falta de previsión de visitas a sus países de origen y en la imposibilidad de retorno.

- Los originarios de Oceanía y América del Norte –de forma testimonial- son los que tienen medias más altas para las respuestas relacionadas con las visitas a sus países por motivos laborales y económicos.

De todos los datos anteriores se puede concluir que son los africanos los que han visitado con más asiduidad sus países de origen, a diferencia de los magrebíes que son los que encuentran más dificultad ya que llevan más de 5 años sin volver y ni siquiera lo han hecho por motivos familiares o de vacaciones, y tampoco tienen previsto hacerlo. Son los asiáticos los que tienen más claro no retornar a sus países de origen, algunos por imposibilidad de poder hacerlo. Los sudamericanos han visitado sus países por motivos laborales y económicos, quizás en búsqueda de una oportunidad que en España no tienen ahora, y en la misma línea los centroamericanos.



Tabla 56. Relaciones del entrevistado con el país de origen por zonas de origen

RELACIONES CON PAIS DE ORIGEN		VISITA A PAIS DE ORIGEN	MÁS DE 5 AÑOS SIN VISITAR PAIS ORIGEN	MENOS DE 5 AÑOS SIN VISITAR PAIS DE ORIGEN	HA IDO DE VACAC, A SU PAIS	HA IDO A SU PAIS POR MOTIVOS PERSONALES Y FAMILIARES	HA IDO A PAIS DE ORIGEN POR MOTIVOS LABORAL	HA IDO A SU PAIS POR MOTIVOS ECONOMIC.	HA IDO A MI PAIS POR MOTIVOS FAMILIAR.	NO HAY PREVISION DE VISITAS	IMPOSIBIL. DE RETORNO
ZONA ORIGEN											
MAGREB	Media	1,60	1,96	1,38	1,38	1,30	1,83	1,77	1,23	1,73	1,88
	N	48	48	48	48	47	48	47	48	48	48
	Desv. típ.	,494	,202	,489	,489	,462	,377	,428	,425	,449	,334
RESTO AFRICA	Media	1,78	1,33	1,78	1,56	1,56	2,00	1,89	1,44	1,22	2,00
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	Desv. típ.	,441	,500	,441	,527	,527	,000	,333	,527	,441	,000
ASIA	Media	1,78	1,56	1,56	1,56	1,33	1,78	1,78	1,44	1,78	1,89
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	Desv. típ.	,441	,527	,527	,527	,500	,441	,441	,527	,441	,333
AMERICA DEL NORTE	Media	1,75	2,00	1,00	1,25	1,50	2,00	2,00	1,00	1,75	2,00
	N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Desv. típ.	,500	,000	,000	,500	,577	,000	,000	,000	,500	,000
AMERICA CENTRAL Y OTROS	Media	1,67	1,56	1,44	1,56	1,39	2,00	1,94	1,33	1,67	1,67
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Desv. típ.	,485	,511	,511	,511	,502	,000	,236	,485	,485	,485
AMERICA DEL SUR	Media	1,69	1,65	1,51	1,59	1,51	1,96	1,86	1,49	1,71	1,82
	N	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49
	Desv. típ.	,466	,481	,505	,497	,505	,200	,354	,505	,456	,391
OCEANIA	Media	1,50	2,00	1,50	2,00	2,00	2,00	2,00	1,50	1,50	1,50
	N	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Desv. típ.	,707	,000	,707	,000	,000	,000	,000	,707	,707	,707
EUROPA NO COM.	Media	1,67	1,67	1,56	1,67	1,56	2,00	2,00	1,67	1,78	2,00
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	Desv. típ.	,500	,500	,527	,500	,527	,000	,000	,500	,441	,000
Total	Media	1,67	1,73	1,47	1,51	1,43	1,92	1,85	1,38	1,69	1,84
	N	148	148	148	148	147	148	147	148	148	148
	Desv. típ.	,472	,446	,501	,502	,497	,274	,358	,487	,464	,364

### 2.3.7.2. Forma de contacto habitual con su país de origen

Es sabido que, una vez que los inmigrantes se han establecido con mayor o menor fortuna en el país de destino, los vínculos con el país de procedencia no desaparecen por completo, sino que, en no pocos casos, los contactos con los familiares, vecinos, y amigos que permanecen en el país de origen perpetúan sus lazos con las comunidades de origen.

Por otro lado, a partir del establecimiento en la sociedad de acogida, los vínculos con el país de origen comienzan a combinarse con las nuevas relaciones y actividades de participación social que se van desarrollando en el país de destino (Moya, 1998).

En relación a las modalidades de contacto con sus países de origen, se pueden elaborar distintas hipótesis: a) que los contactos (telefónicos, por carta o por correo electrónico) serán más frecuentes que las visitas físicas; y b) que los desplazamientos los harán más inmigrantes que los que envían remesas. Al mismo tiempo, —y en parte como una consecuencia de lo anterior— se puede dar por cierto que el mantenimiento de las relaciones de este tipo será una *“función inversa tanto de la cantidad de tiempo transcurrido desde la separación física de los emigrados como de la distancia espacial que media entre los polos de la relación”*. Como es obvio, la distancia temporal y espacial multiplica las dificultades para mantener los contactos, rebaja la intensidad de la dependencia entre las partes y hace disminuir los elementos compartidos que definen la propia relación y le dan sentido (INE, 2008).

**Tabla 57. Formas de comunicación con su país de origen**

	SI	NO
POR CORREO POSTAL	19,59%	80,41%
POR CORREO ELECTRÓNICO	43,92%	56,08%
POR VIDEOCONFERENCIA	20,55%	79,45%
POR REDES SOCIALES	40,14%	59,86%
POR TELÉFONO	95,95%	4,05%
HAY CONTACTO	96,62%	3,38%

En el caso de las personas objeto de la investigación, el correo postal solamente es utilizado por el 19,59 %, un porcentaje muy bajo y que viene a corroborar una de las hipótesis planteadas en la Encuesta de Nacional de Inmigrantes realizada por el Instituto

Nacional de Estadística el año 2007. El medio de comunicación más utilizado por los inmigrantes para los contactos con su país de origen es el teléfono con un 95,95%. De las nuevas tecnologías, la más utilizada es el correo electrónico (43,92%) y la menos la videoconferencia (20,55%). Lo que queda probado es que los inmigrantes de la muestra mantienen contacto con sus países de origen (96,62%).

---

#### 2.3.7.3. Participación en el entorno social

A medida que los inmigrantes se instalan en las sociedades de acogida, sobre todo si han planeado prolongar durante algún tiempo su permanencia en ellas, comienzan a reforzar una serie de nuevos vínculos sociales que concurren con los que mantienen con sus comunidades de origen (INE, 2008).

Como expresa Martínez Aranda (2007:82)

*La participación como derecho fundamental e instrumento esencial en la convivencia y la vida comunitaria, sigue siendo un asunto pendiente de potenciar entre la población recién llegada. Entre diferentes razones, encontramos que en sus proyectos migratorios la participación pública no es una prioridad, ya que consideran como asuntos más importantes a resolver el alojamiento, el empleo, la educación de los hijos, etc. Por tanto, podríamos pensar que con su paulatina estabilización jurídica, económica, laboral y residencial, se generaría una demanda en cuanto a la participación.*

En el caso de los inmigrantes que viven en España se combinan dos circunstancias que deben tenerse en cuenta a la hora de analizar el grado de asociacionismo declarado: en primer lugar, una mayoría de los mismos procede de sociedades que, debido a su bajo grado de desarrollo socioeconómico, *carecen de una cultura del asociacionismo*; en segundo lugar, los inmigrantes han llegado a España con un asociacionismo poco consolidado (Requena, 2001; citado en INE, 2008).

**Tabla 58. Participación del entrevistado en su entorno social**

	SI	NO
TIENE CONOCIMIENTO DEL ENTORNO	96,62%	3,38%
PARTICIPA EN ASOCIACIONES	32,43%	67,57%
SE RELACIONA CON SU ENTORNO	95,24%	4,76%

Los inmigrantes entrevistados manifiestan en un 96,62 % que conocen su entorno y en un 95,24 % que se relacionan con él, y en un 67,57 % que no participan en asociaciones, lo que puede interpretarse como un conocimiento de lo “físico” pero no una interacción con el “compromiso”.

**Tabla 59. Tabla comparativa de medias “Género” y “Relaciones con el entorno social”**

	Conocimientos de ámbito comunitario						Total
	Conocimiento del entorno social		Participación en asociaciones		Relaciones habituales con el entorno social		
	Si	No	Si	No	Si	No	
Género femenino	97,67%	2,33%	25,58%	74,42%	94,12%	5,88%	100%
Género masculino	95,08%	4,92%	42,63%	57,37%	96,72%	3,28%	100%

En la tabla 59, tanto los hombres como las mujeres manifiestan mayoritariamente conocer y relacionarse con su entorno, por encima del 90%. Sin embargo cuando se les pregunta por su participación en asociaciones los hombres responden afirmativamente en un 42,63% hacerlo frente al 25,58% de las mujeres.

Como explica Giménez (2002), es preciso desarrollar vías para la participación local, comunitaria y municipal de las poblaciones de origen extranjero.

**Tabla 60. Es necesario saber el español para vivir en España**

	SI	NO
ES NECESARIO SABER EL ESPAÑOL PARA VIVIR EN ESPAÑA	85,14%	14,86%

Las personas entrevistadas tienen asumido que para vivir en España es necesario tener competencias lingüísticas en español, aunque sean básicas (85,14%).

#### 2.3.7.4. Participación en el entorno educativo

Por origen étnico parece detectarse una menor participación de las familias árabes, sobre todo de las madres, quienes apenas asisten a reuniones, celebraciones o actividades del AMPA (Santos y Lorenzo, 2003). El informe del Defensor del Pueblo (2003) también resalta estas diferencias, señalando que *son las familias latinoamericanas y las de Europa del Este las que más participan, con unos porcentajes de colaboración en algunos casos que superan al de las familias autóctonas.*

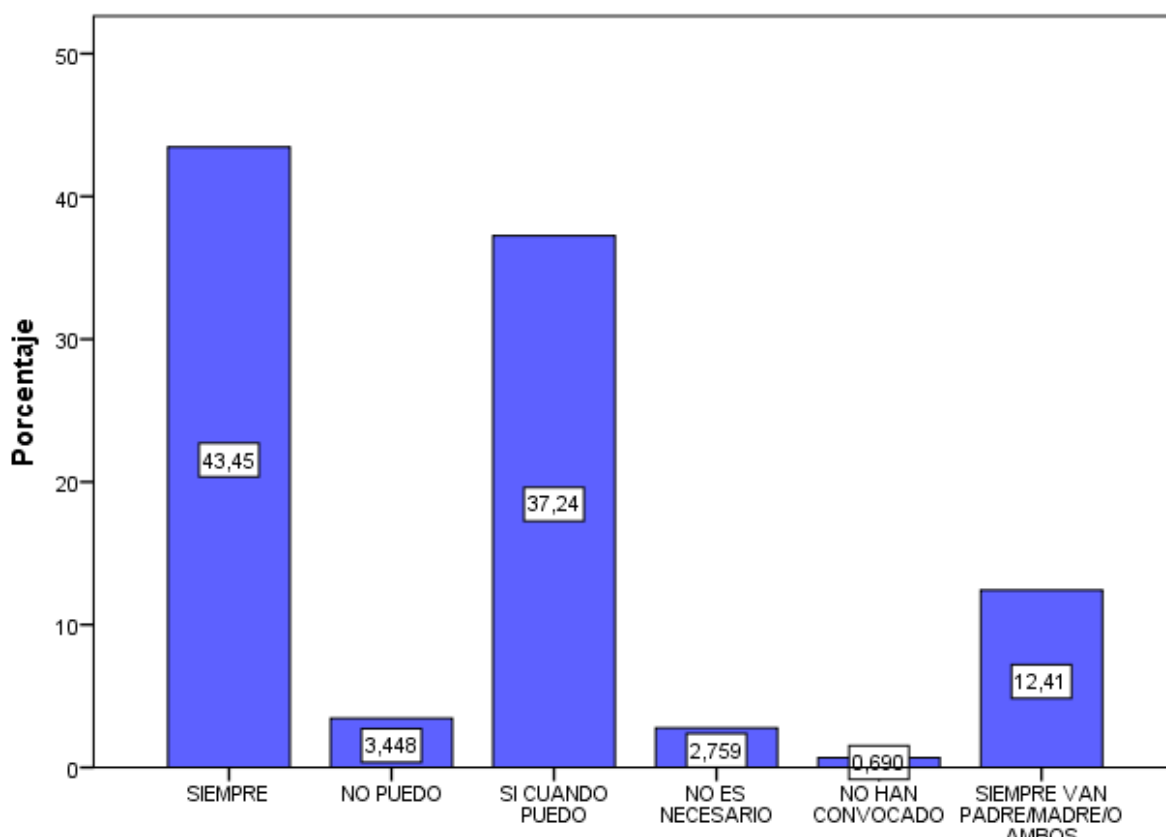


Gráfico 55. Participación en reuniones del centro educativo con los docentes o con el AMPA

Cuando a los participantes en la investigación se les pregunta por su participación en reuniones del centro educativo con docentes, tutores o con las asociaciones de madres y padres manifiestan acudir “cuando pueden” en un 37,24%, responden “siempre” un 43,45% y afirman ir los progenitores, padre o madre, solo un 12,41% de los casos. En el extremo opuesto están los que dicen no ir porque “no pueden” en un 3,45% y los que no lo encuentran necesario en un 2,76%. Sin embargo más del 80% manifiestan acudir,

siempre o cuando pueden y además en un 12,41% de los casos suelen ir el padre y la madre, no delegan en otras personas del entorno. Aunque también hay los que se excusan tras la afirmación de que “nunca les han convocado” (0.7%).

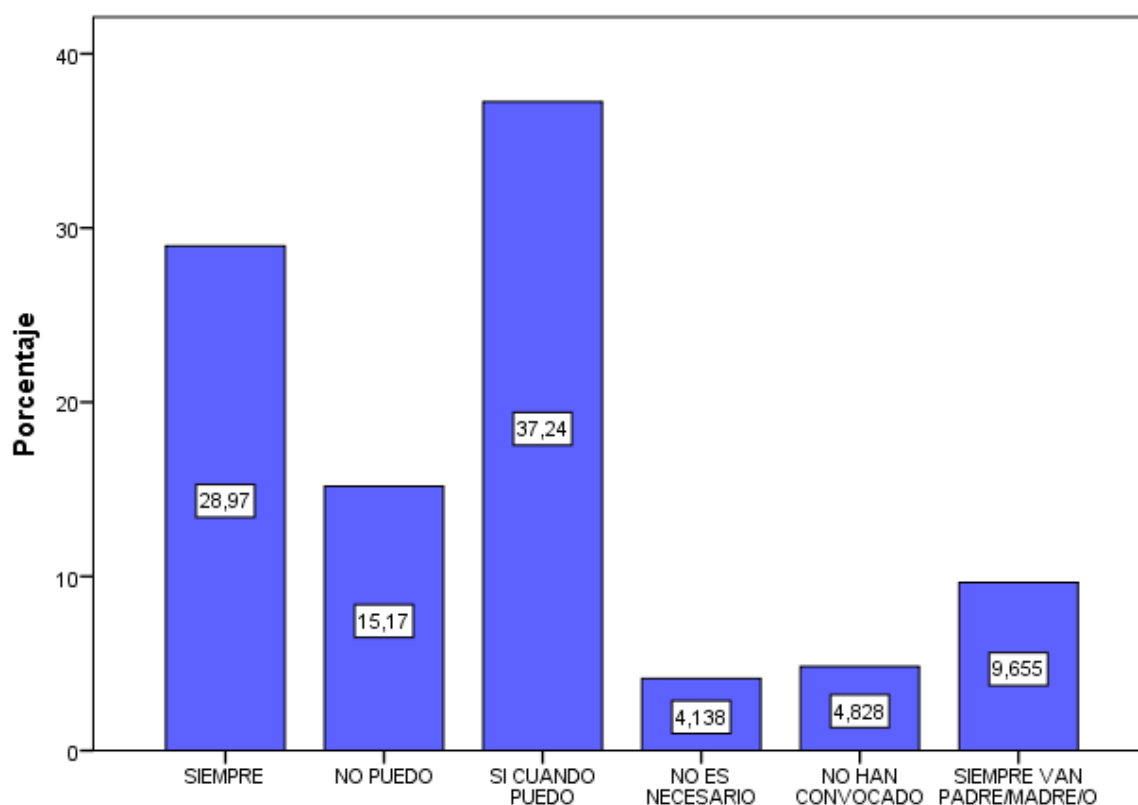


Gráfico 56. Participación en actividades extraescolares

Si la participación es referida a las actividades extraescolares, las respuestas cambian en relación a las reuniones en el centro educativo. El 28,97% contesta acudir siempre y el 37,24% “cuando puede”, además el compromiso directo de los progenitores desciende hasta el 9,65%. Las respuestas categóricas como “no puedo” suben al 15,17%, incluyendo los que contestan que no es necesaria su participación (4,14%).

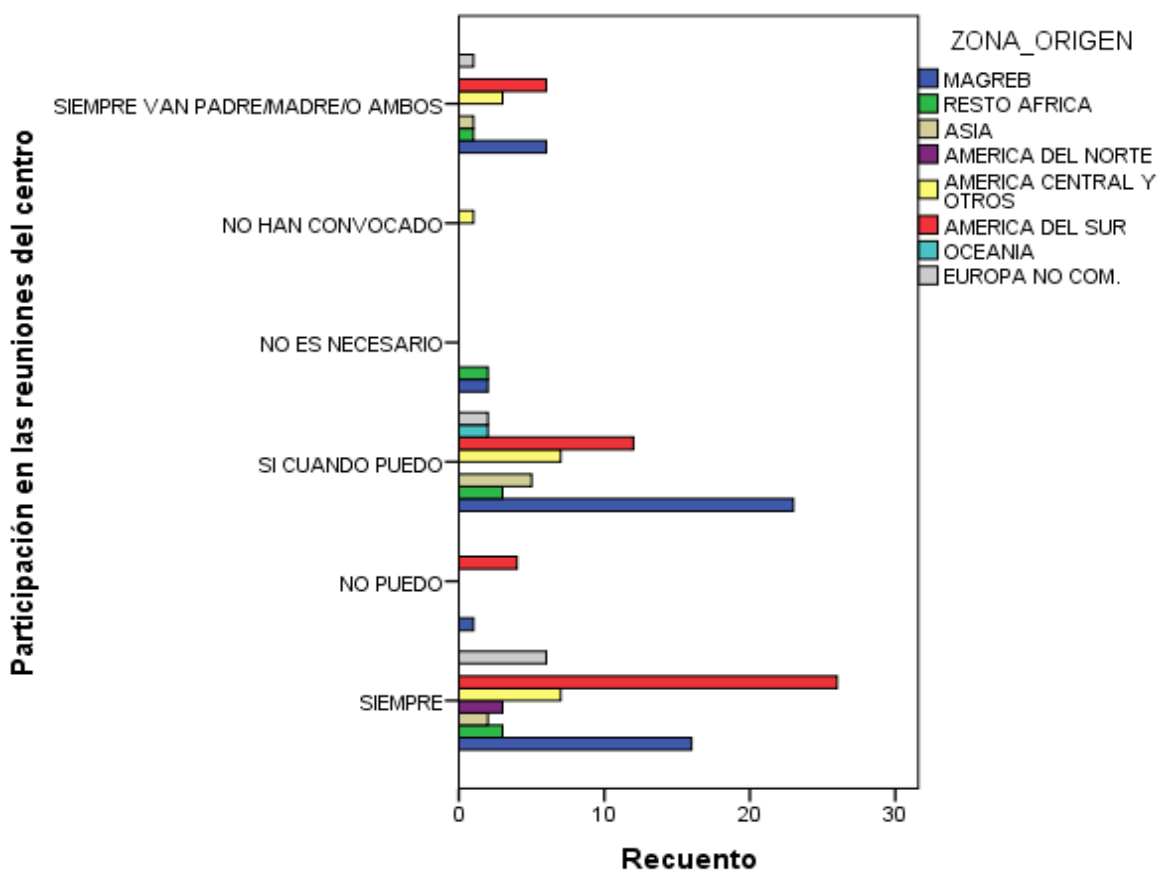


Gráfico 57. Análisis combinado de la participación en las reuniones del centro educativo con las zonas de origen de los inmigrantes

Si relacionamos la participación con la zona de origen el resultado es que el colectivo más participativo son los sudamericanos con un 17,93% del total para la respuesta “*siempre*” y los magrebíes en un 11,03%. Sin embargo la respuesta “no es necesario” solamente tiene respuesta en el colectivo magrebí y el africano. Los inmigrantes centroamericanos responden afirmativamente a la participación pero no de una forma tan contundente.

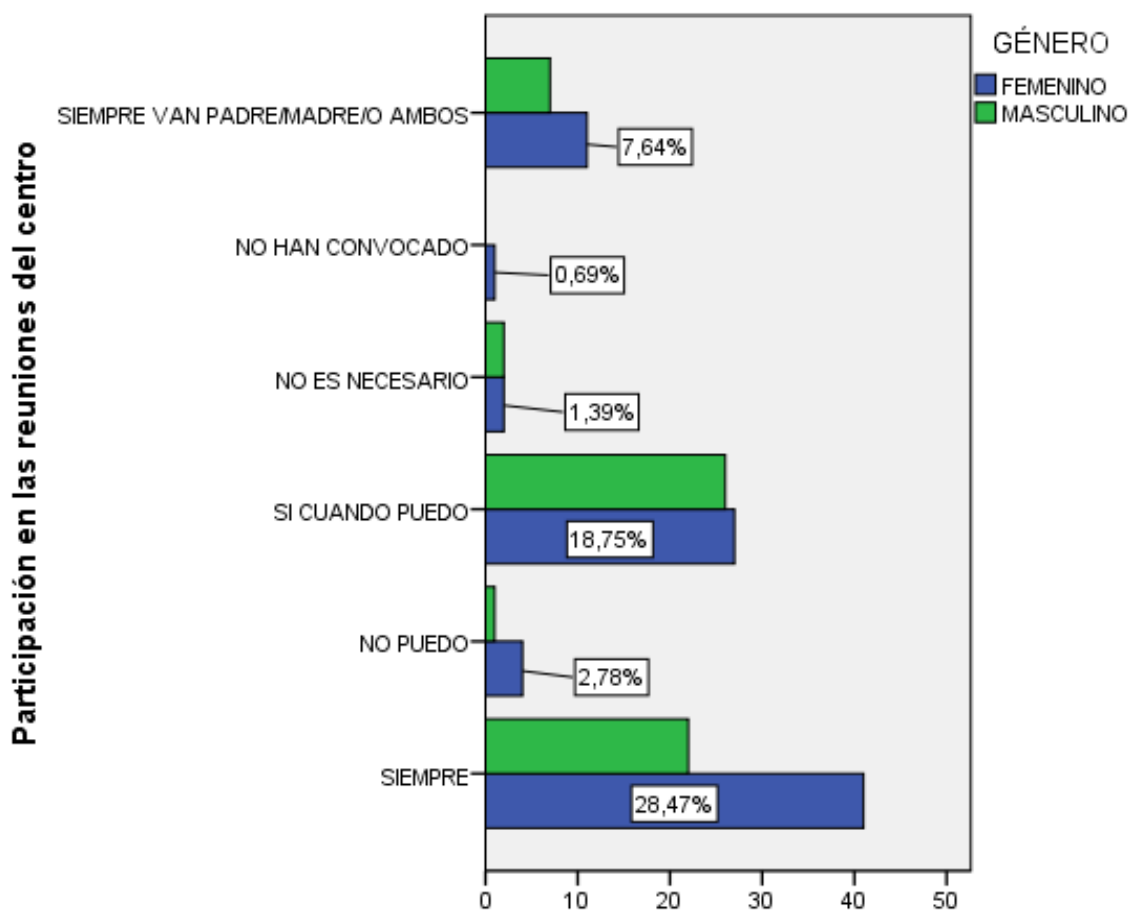


Gráfico 58. Análisis combinado de la participación en las reuniones del centro educativo con el género de las personas entrevistadas

Si relacionamos la participación en las reuniones del centro educativo con el género de los progenitores, un 28,47% del total de la muestra son mujeres que afirman que acuden “*siempre*” mientras que los hombres solo lo hacen en un 15,28% que es la mitad del anterior. Ambos géneros se encuentran igualados cuando responden que van “*cuando pueden*” (mujeres 18,75% y hombres 18,06%, ambos del total). Cuando afirman que van los progenitores, sin dejar esa responsabilidad en terceras personas, son las mujeres las que tienen un mayor porcentaje, casi el doble que el de los hombres (mujeres 7,64% y hombres 4,86%, ambos del total). Son las mujeres las que manifiestan no poder acudir a las reuniones mayoritariamente (2,78% frente al 0,69% de los hombres).



A modo de resumen, exponer que las personas inmigrantes objeto del estudio no han visitado su país mayoritariamente, solamente lo han hecho una tercer parte y una cuarta parte lleva más de 5 años sin ir a su país. Los que han vuelto lo han hecho por diversas razones: vacaciones, por motivos personales y familiares y menos del diez por ciento lo ha hecho por motivos de trabajo. Poco más de una cuarta parte tiene previsto volver a su país de origen y finalmente entorno a un 15% quiere volver a su país inmediatamente pero no puede.

El medio de comunicación más utilizado por los inmigrantes para los contactos con su país de origen es el teléfono. De las nuevas tecnologías, la más utilizada es el correo electrónico y la menos la videoconferencia. Lo que queda probado es que los inmigrantes de la muestra mantienen contacto con sus países de origen en más de un 95% de los casos.

Se puede concluir que las personas encuestadas siguen teniendo fuertes relaciones con sus países de origen, sobretodos familiares, pero su proyecto en España es sólido en más de un 70%, se puede decir que es irreversible.

Los inmigrantes entrevistados manifiestan mayoritariamente que conocen su entorno y que se relacionan con él, pero más de la mitad no participa en asociaciones, lo que puede interpretarse como un conocimiento de lo palpable, pero no de un verdadero compromiso con su entorno actual.

Si relacionamos la participación con la zona de origen el resultado el colectivo más participativo son los sudamericanos y los magrebíes. Los inmigrantes centroamericanos responden afirmativamente a la participación pero no de una forma tan contundente.

Las personas entrevistadas tienen asumido que para vivir en España es necesario tener competencias lingüísticas en español, aunque sean básicas.

### 2.3.8. ANTECEDENTES DE LOS PROGENITORES COMO CONDICIONANTES DEL FUTURO EDUCATIVO DE LOS HIJOS

El Colectivo Ioé (1996) señala que en el posible fracaso escolar del alumnado inmigrante influyen variables como son: el contexto familiar (intolerancia ideológica, alta movilidad social), el hecho de dominar o no el idioma vehicular, que a su vez depende en gran medida del ingreso temprano en el sistema educativo (en educación infantil o primeros cursos de primaria), y el estatus sociofamiliar anterior a la emigración (origen rural o urbano, grado de escolarización en el país de origen, situación social de la mujer...), son factores que también inciden en la mejor o peor integración del alumnado inmigrante en el grupo de clase.

Igualmente, entre las variables del contexto familiar, Bueno y Belda (2005) apuntan el nivel de integración de los padres inmigrantes en la sociedad de acogida, ya que una mayor integración de las familias inmigrantes repercute positivamente en los resultados académicos y el nivel de integración de sus hijos e hijas en la comunidad educativa.

#### 2.3.8.1. Nivel de idioma español que tiene el entrevistado

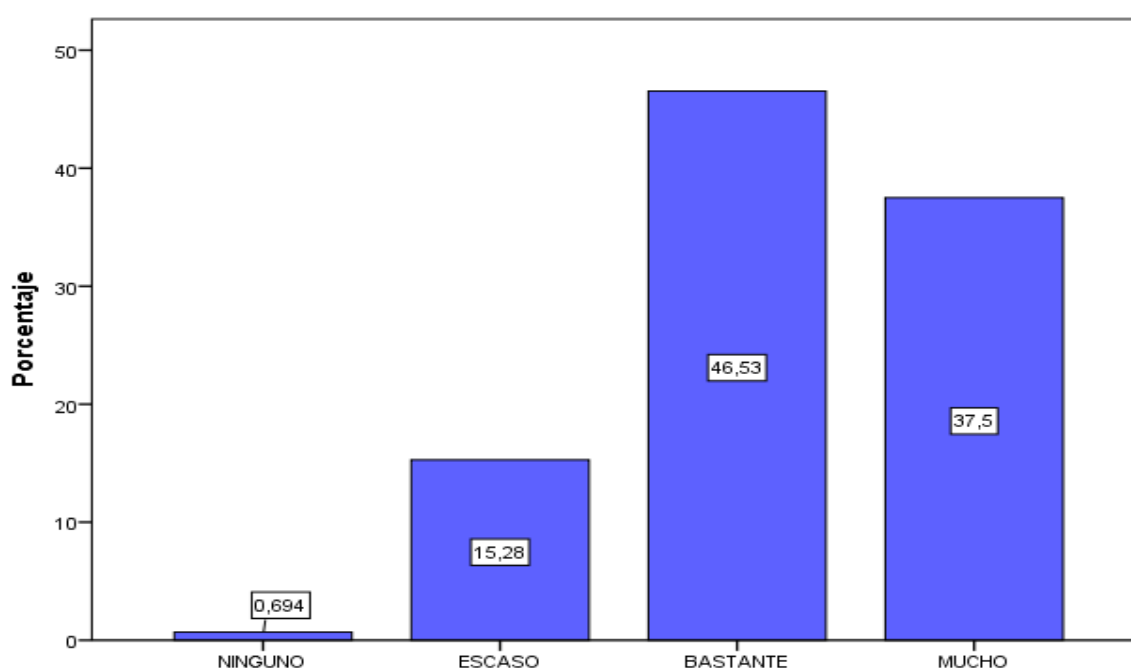


Gráfico 59. Nivel de idioma español de las personas entrevistadas

Los inmigrantes objeto del estudio tienen un nivel “bueno” de español en un 46,53% y “muy bueno” en un 37,50%.

Este dato no se puede desvincular de las zonas de origen de los inmigrantes entrevistados, ya que el 45,39% son de habla hispana, sudamericanos o centroamericanos –excepción de Brasil donde el idioma es el portugués-. Pero además no se puede olvidar que muchas de estas personas llevan 10 años o más viviendo en España, y han realizado cursos de inmersión lingüística en español. Finalmente el 85,14% reconocen que el conocimiento del español es “necesario” para vivir en España.

**Tabla 61. Tabla comparativa de medias “género” y el “nivel de español del encuestado”**

Nivel de español del encuestado			
GÉNERO	Media	N	Desv. típ.
FEMENINO	3,23	84	,734
MASCULINO	3,20	59	,689
Total	3,22	143	,713

La tabla 61 evidencia que la media para el nivel del idioma español del encuestado es prácticamente la misma para el género masculino (3,20) que para el género femenino, en este último algo superior (3,23).

2.3.8.2. Comienzo de la educación del entrevistado en su país

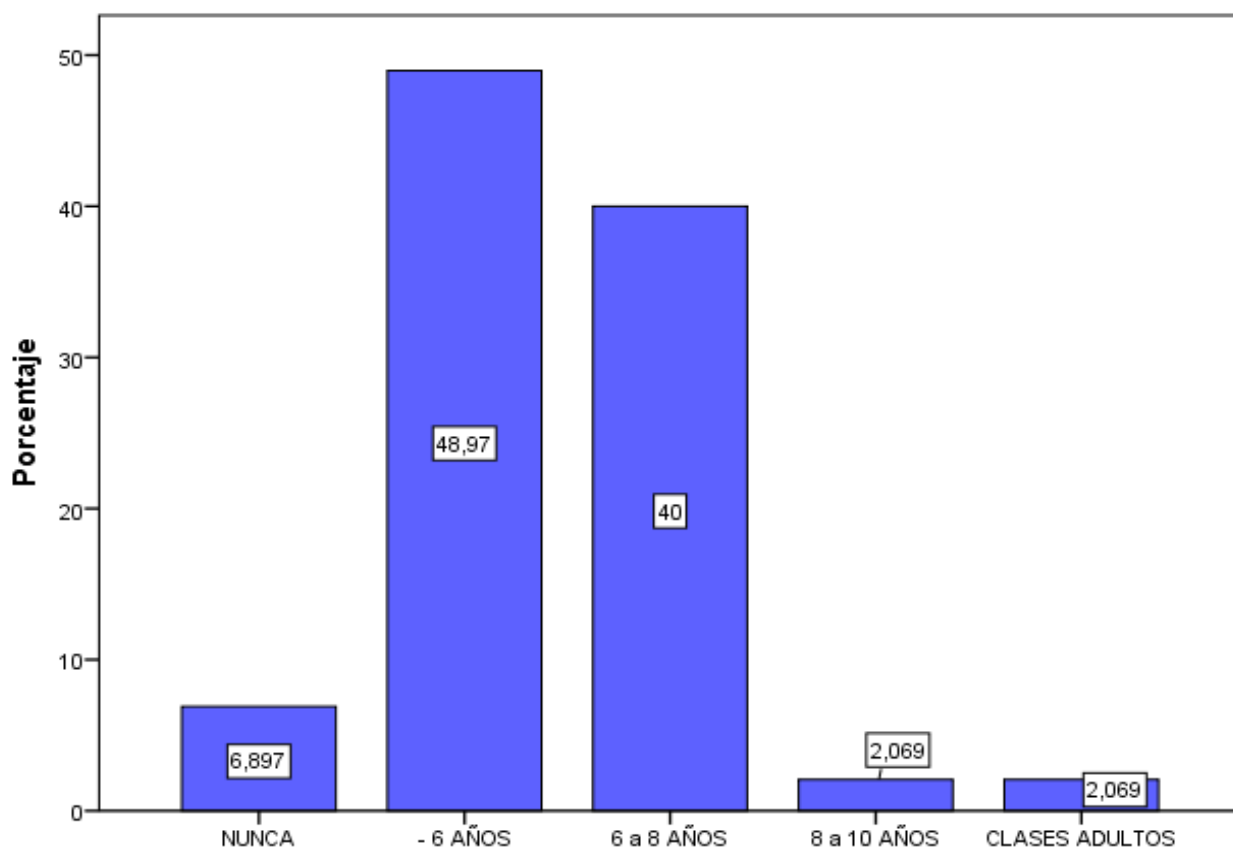


Gráfico 60. Comienzo de la escolarización de los entrevistados en su país de origen

La mayor parte de los entrevistados (48,97%) fueron escolarizados en sus países de origen con menos de seis años y el 40% entre los seis y ocho años. Este dato evidencia que su experiencia previa en relación con la escolarización de sus hijos es muy positiva, ya que sus padres iniciaron pronto con ellos su proceso educativo.

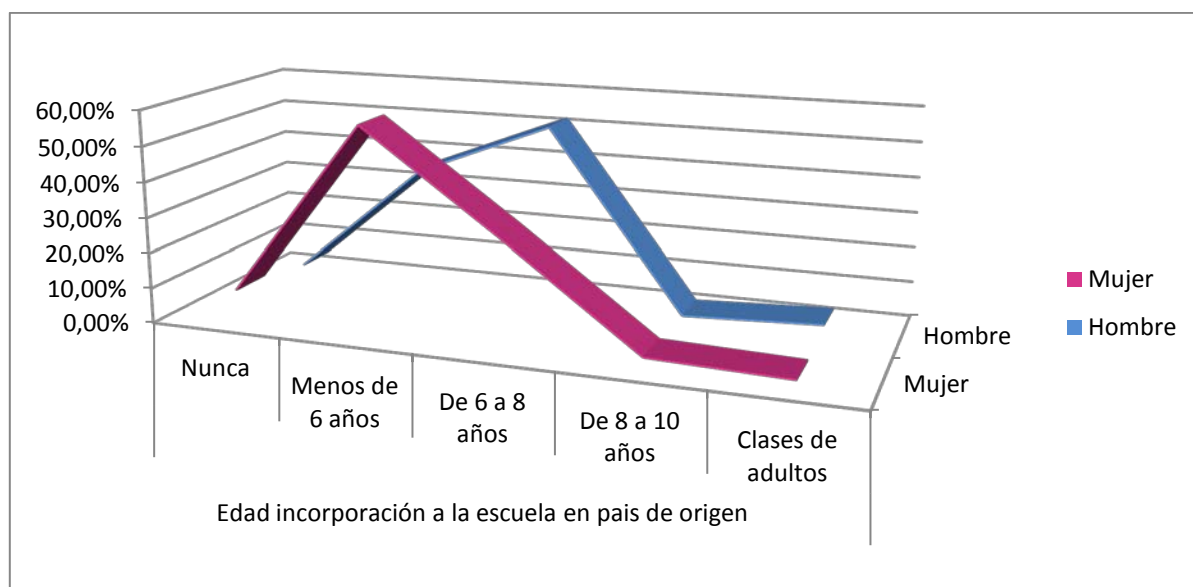


Gráfico 61. Análisis combinado entre la edad de comienzo de la educación de las personas entrevistadas y el género

Si relacionamos el comienzo de su escolarización y el género se puede apreciar que las mujeres son escolarizadas con menos de 6 años en mayor porcentaje que los hombres pero su permanencia en el centro educativo cae significativamente entre los 6 y ocho años, mientras que los hombres comienzan su escolarización más escalonadamente pero su salida del sistema educativo comienza a descender a partir de los 8 años.

2.3.8.3. Comienzo de la educación del cónyuge/pareja en su país

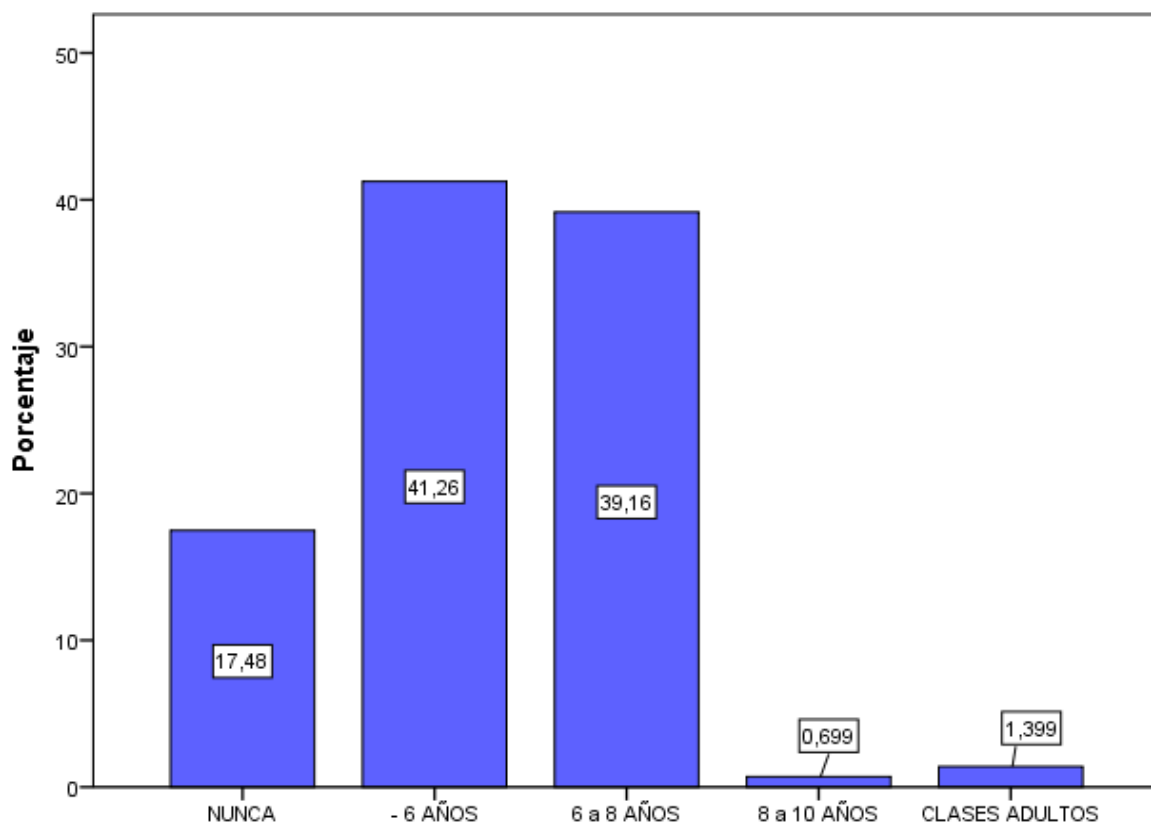


Gráfico 62. Comienzo de la escolarización del cónyuge/pareja en su país de origen

Cuando se analiza la escolarización de los cónyuges o parejas de las personas entrevistadas, los datos son muy similares a los de las personas entrevistadas, hay una diferencia en tanto que un 17,48% no fue escolarizado nunca en su país de origen.

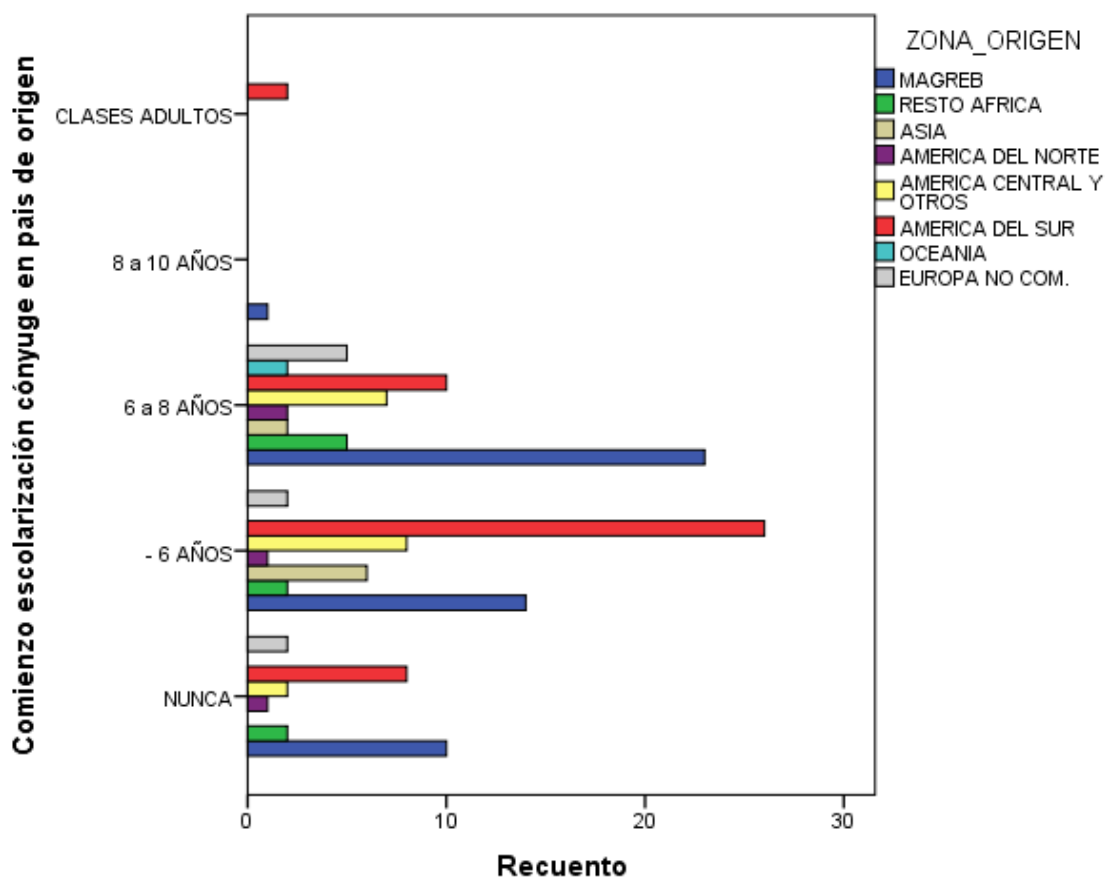


Gráfico 63. Análisis combinado inicio escolarización del cónyuge/pareja y zona de origen

Si se relaciona el inicio de la escolarización del cónyuge o pareja del entrevistado con la zona de origen, se puede apreciar, en el gráfico 63, que los que manifiestan que “nunca” han sido escolarizados son en mayor porcentaje los magrebíes, con un punto porcentual por encima de los sudamericanos, igualmente los africanos en un alto porcentaje manifiestan no haber sido escolarizados nunca.

2.3.8.4. Comienzo de la educación de sus hijos e hijas en su país

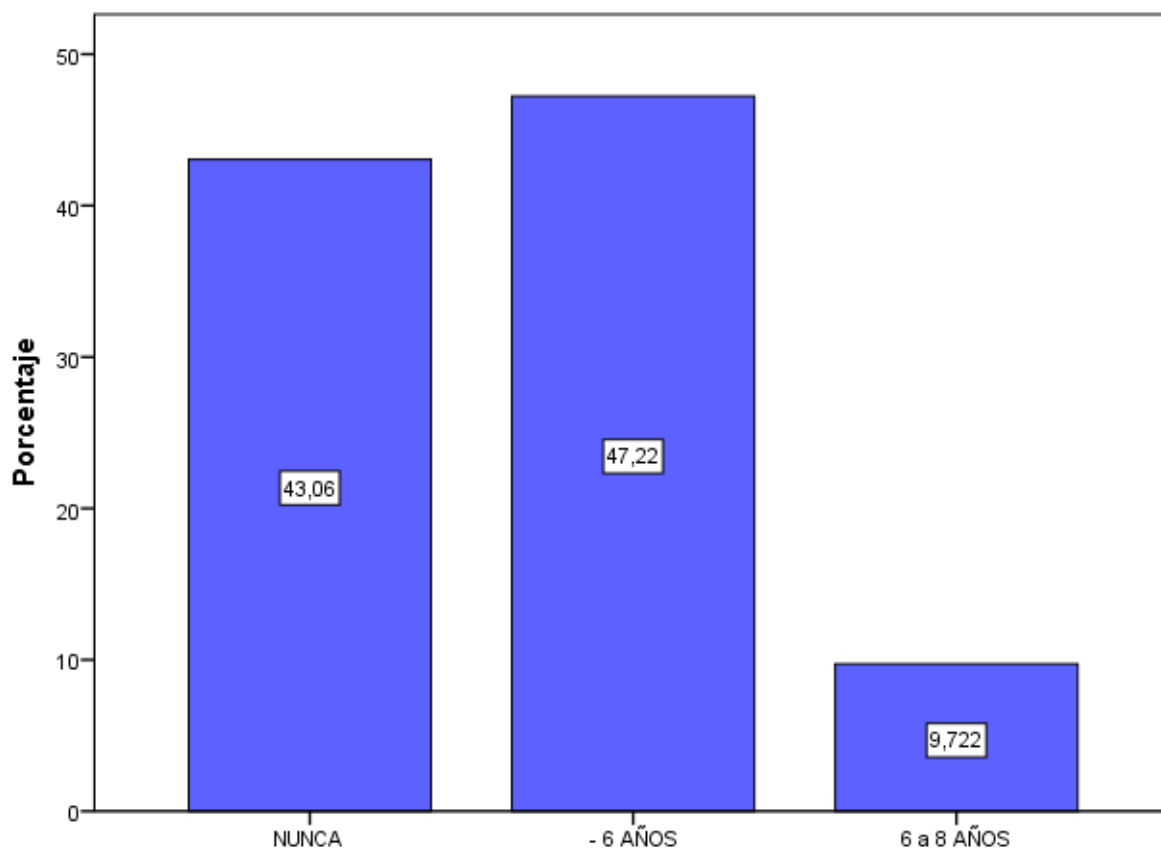


Gráfico 64. Comienzo de la escolarización de hijos e hijas en su país de origen

Las personas entrevistadas manifiestan que sus hijos e hijas comenzaron la educación en sus países de origen antes de los 6 años (47,22%) o “nunca” (43,06%). Este último dato puede ser porque son familias jóvenes cuyos hijos o algunos de ellos ya nacieron en España (63,33%).



2.3.8.5. Incorporación de sus hijos e hijas al centro educativo en España

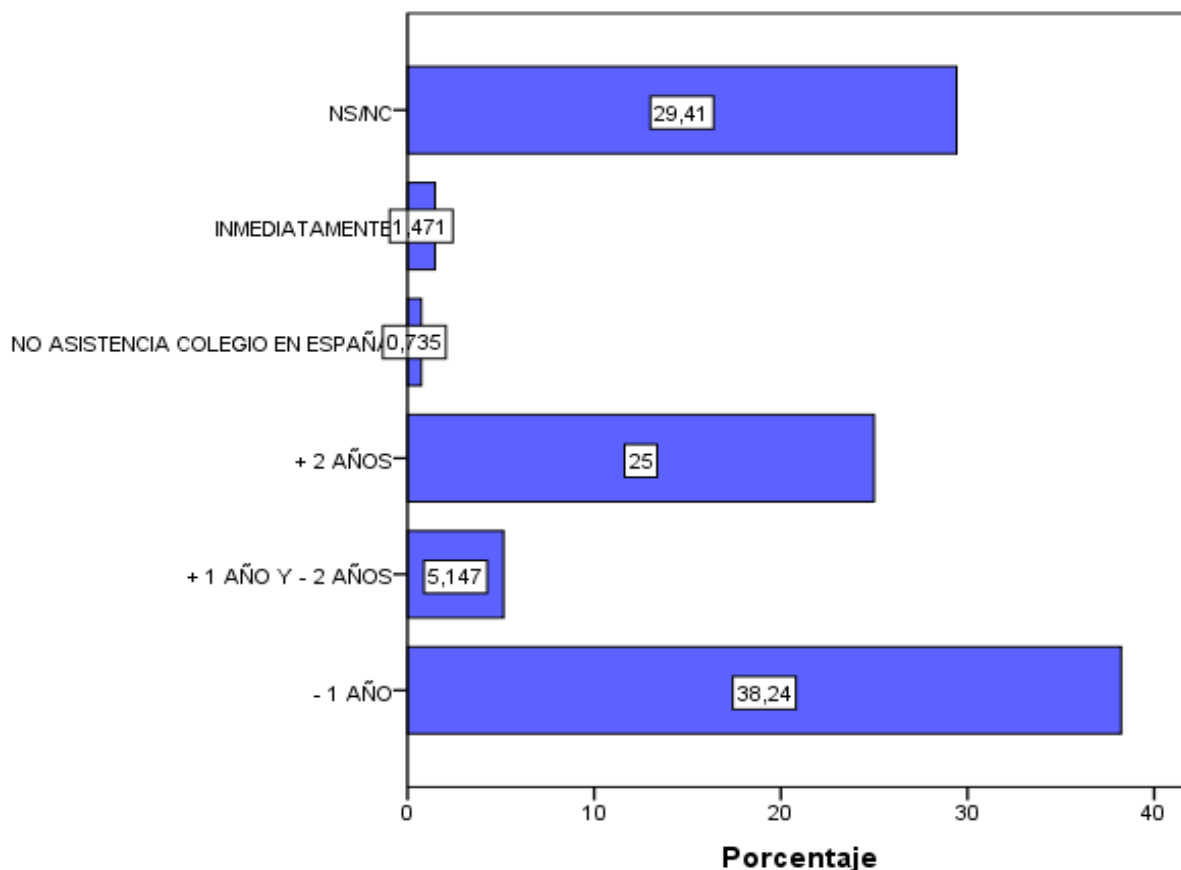


Gráfico 65. Comienzo de la escolarización de los hijos y las hijas en España

Los padres y las madres objeto de la muestra afirman que sus hijos fueron escolarizados en menos de un año, desde su llegada a España (38,24%) pero lo hicieron de forma “inmediata” solamente un 1,47%. Además hay un porcentaje residual perteneciente a los que no escolarizaron a sus hijos en centros españoles, quizás por el hecho de que llegaron con más de 16 y menos de 18 años. Se da un alto porcentaje de personas que no contestaron (29,41%), ya que según sus manifestaciones a los entrevistadores “sus hijos no iban al colegio porque no veían la necesidad”, apuntar que algunos de ellos estaban en situación irregular en España y no querían hacerse “notar”.

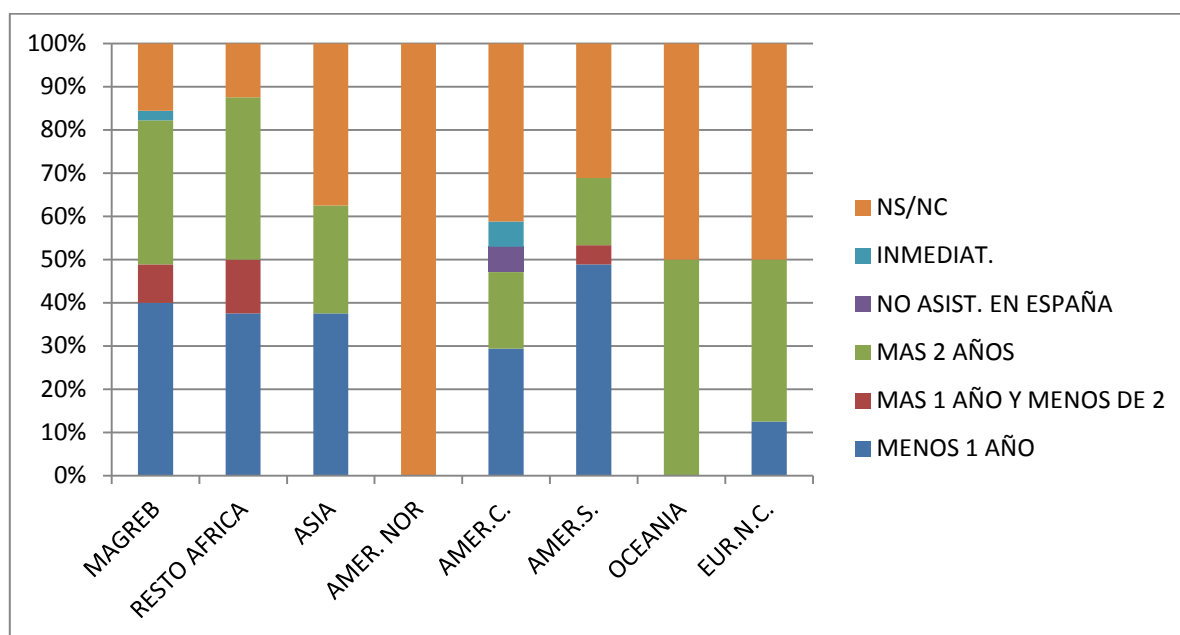


Gráfico 66. Análisis combinado entre el tiempo de escolarización de los hijos en España desde su llegada y el país de origen

Como se puede apreciar en el gráfico 66, si se relaciona el tiempo que tardaron los padres entrevistados en escolarizar a sus hijos desde la llegada a España y sus zonas de origen, las incorporaciones a los centros educativos las hicieron en menos de 1 año los sudamericanos en un 48,89% de los casos, seguidos de los magrebíes que lo hicieron en un 40%. De forma inmediata lo hicieron un 5,88% de los centroamericanos, y el 2,22% de los magrebíes, el resto de las personas inmigrantes no escolarizó a sus hijos nada más llegar a España, es decir no lo hicieron inmediatamente. Para el valor “más de 2 años”, fueron los originarios de Oceanía (50%) y los africanos y los europeos no comunitarios los que alcanzaron mayor porcentaje (37,50%).

2.3.8.6. Opinión del entrevistado sobre las oportunidades que el sistema educativo español puede ofrecer a los hijos y a las hijas

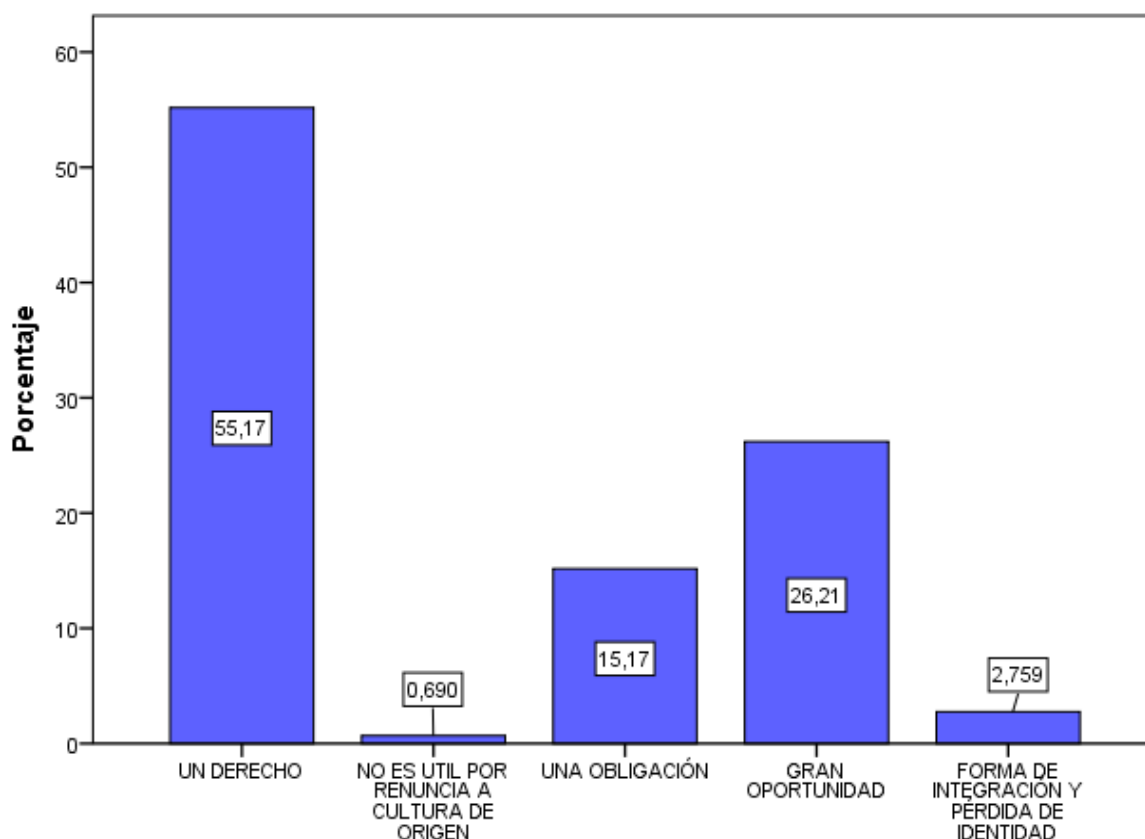


Gráfico 67. Opiniones sobre oportunidades del sistema educativo español en relación a los hijos y a las hijas

Las personas que han participado en esta investigación opinan en un 55,17% que la educación es “un derecho” que tienen sus hijos por vivir en España y para un 26,21% es una “gran oportunidad” que se les da para que sus hijos puedan tener una “vida mejor”. Pero también algunas afirman que para ellos es “una obligación” que se les impone para percibir ciertas prestaciones sociales (15,17%).

De forma residual un 2,76% opina que es una forma de perder su identidad y forzar la integración

### 2.3.8.7. Compromisos del entrevistado con la educación de sus hijos e hijas en España

Las investigaciones sobre la elección de centro educativo por parte de las familias extranjeras resultan ser bastante escasas. Van en la línea de que los criterios básicos son los mismos, cercanía en primer lugar y equipamiento y calidad a continuación, con toda la ambigüedad de estos términos (Defensor del Pueblo, 2003). Sin embargo las razones de la concentración de alumnos inmigrantes en determinados centros educativos puede ser fruto de que los inmigrantes priman más la cercanía y menos a otros criterios, debido por un lado a su menor capacidad económica y por otro al desconocimiento de las normas de admisión y características de los centros educativos (Carabaña y Córdoba, 2009).

**Tabla 62. Tipo de centro en el que estudian sus hijos en España**

	SI	NO
CENTRO PÚBLICO	84,25%	15,75%
CENTRO CONCERTADO	5,79%	92,41%
INSTITUTO	31,94%	68,06%
CENTRO PRIVADO	0,69%	99,31%
NO SABE/NO CONTESTA	2,11%	97,89%

En primer lugar se plantea a las personas inmigrantes entrevistadas a qué tipo de centro educativo acuden sus hijos. El 84,25% contesta que a un centro público y a un instituto el 31,94%. Solamente el 5,79% han buscado un centro concertado para la educación de sus hijos y el 0,69% ha elegido un centro privado (Tabla 55).

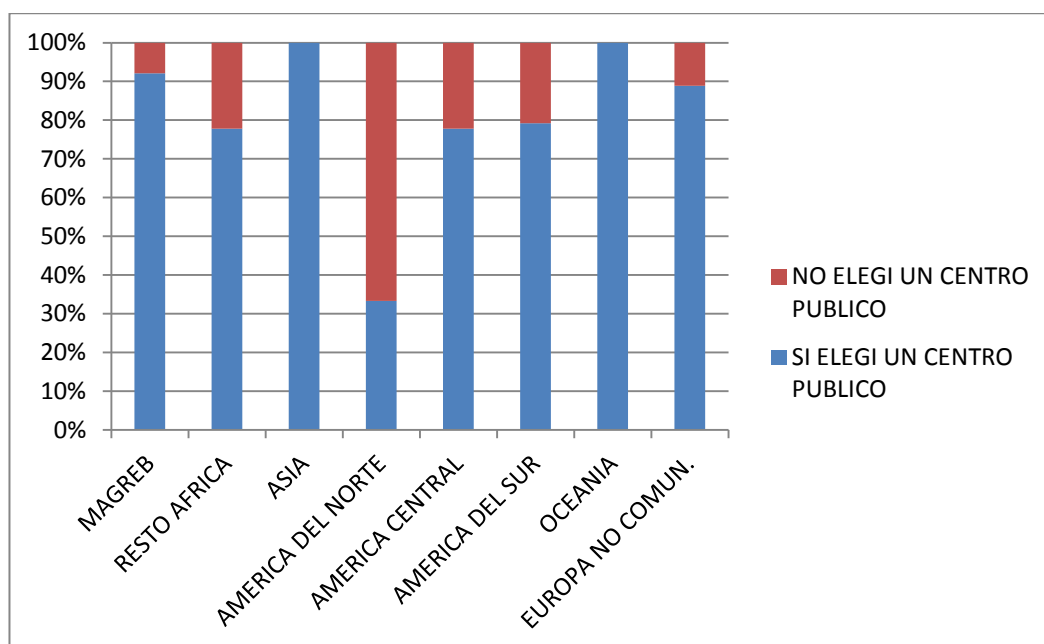


Gráfico 68. Análisis combinado entre la elección de colegio público y la zona de origen

Cuando se analizan la variable “zona de origen” y “centro educativo público”, se observa que los padres entrevistados que más optan por este tipo de centro son los asiáticos (100%), los originarios de Oceanía (100%) y los magrebíes (91,67%). Igualados están los africanos y los centroamericanos (77,78%) y un poco por encima los sudamericanos (79,17%).

Con los datos obtenidos de los cuatro tipos de centros educativos, el gráfico 66 presenta las mayores áreas de elección por zonas de origen y por centros. Los centros educativos elegidos mayoritariamente por los padres entrevistados son públicos (colegio e instituto) y sobre todo por los magrebíes y los sudamericanos.

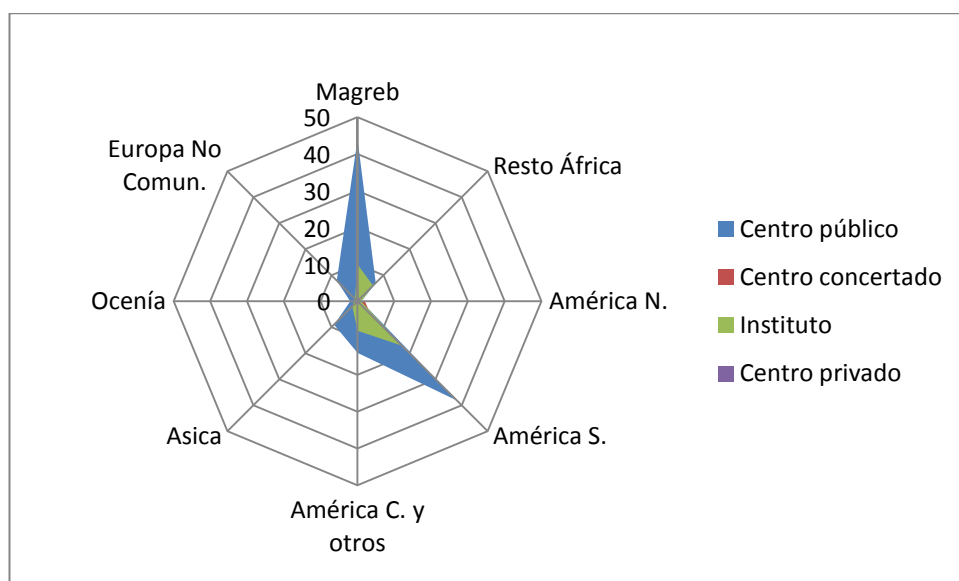


Gráfico 69. Análisis combinado tipos de centros y zonas de origen

En esta investigación los padres inmigrantes manifiestan que la razón principal para la elección de un centro educativo es que esté “*cercano al domicilio*” (45,6%) y la segunda en importancia que tenga “*un buen programa educativo*” (40,8%). En el extremo, casi de forma anecdótica -1,4%- los padres que argumentan “*indiferencia*” o el cumplimiento de la “*obligación*” de que sus hijos vayan al colegio (Tabla 56).

Tabla 63. Razones para la elección de un centro educativo en España

	Frecuencia	Porcentaje
CERCANO DOMICILIO	67	45,6
NO HAY PREFERENCIA	10	6,8
QUE HAYA ALUMNOS OTROS PAISES	5	3,4
BUEN PROGRAMA EDUCATIVO	60	40,8
INDIFERENCIA, OBLIGACIÓN ASISTENCIA	2	1,4
RESPECTO OTRAS CULTURAS	3	2,0
Total	147	100,0

**Tabla 64. Importancia que dan los padres inmigrantes a determinados aspectos relacionados con la educación de sus hijos**

	NINGUNA	POCA/ESCASA	BASTANTE	MUCHA	NS/NC
Importancia de la información sobre el centro educativo de los hijos	0,7%	4,7%	18,2%	75,0%	1,4%
Importancia que le da al conocimiento de los docentes de los hijos	2,0%	5,4%	14,2%	77,7%	0,7%
Importancia de la asistencia a las reuniones del centro educativo de los hijos	3,4%	6,1%	15,5%	74,3%	0,7%
Importancia de la regularidad en la asistencia de los hijos al centro educativo	2,0%	2,0%	11,6%	83,7%	0,7%
Importancia que le da a que los hijos vayan a las actividades extraescolares	4,1%	10,1%	23,0%	60,8%	2,0%
Importancia que se da a que los hijos tengan una buena educación	2,8%	2,0%	8,1%	85,1%	2,0%
Prioridad para vivir en España que los hijos tengan una buena educación	2,0%	4,7%	13,5%	78,4%	1,4%
Importancia que dieron los padres de los entrevistados a su educación	6,1%	9,5%	18,9%	63,5%	2,0%

**Tabla 65. Sus hijos/hijas han iniciado estudios universitarios en España**

	Frecuencia	Porcentaje
No	133	93,70
Sí	9	6,3
Total	142	100

Para analizar el compromiso de los padres inmigrantes entrevistados con la educación de sus hijos se han utilizado unas respuestas de escala relacionadas con la importancia que estas personas daban a diversos aspectos: información sobre el centro educativo, sobre los docentes, necesidad de acudir a la reuniones del centro, a las actividades extraescolares, importancia de que los hijos tengan una buena educación, la educación de sus hijos como condicionante de su permanencia en España o importancia que dieron sus padres a su propia educación.

De las tablas anteriores (64 y 65) se pueden obtener unas conclusiones:

- Para los padres es *“muy importante”* tener información sobre el centro educativo donde acuden sus hijos (75%) y sobre los profesores del mismo (77,7%).
- También es *“muy importante”* la asistencia a las reuniones del centro (74,3%).
- Es claramente mayoritaria la respuesta *“muy importante”* en relación a la asistencia de sus hijos al colegio/escuela (83,7%).
- Hay menos unanimidad cuando la respuesta *“muy importante”* se refiere a la asistencia a las actividades extraescolares (60%), incluso hay 4,1% que no le da *“ninguna”* importancia.
- Contundente es la respuesta *“muy importante”* cuando se les pregunta como consideran que sus hijos tengan una buena educación (85,1%).
- La educación que sus hijos reciben en España es un fuerte condicionante para permanecer aquí (91,9%) entre las respuestas *“muy importante”* y *“bastante importante”*.
- Pero no perciben con claridad que sus padres hayan considerado un asunto importante la educación de sus hijos (ahora padres), solamente un 63,5% así lo ha sentido.
- Solamente un 6,30% de sus hijos e hijas han iniciado la educación universitaria en España.

En función de todas las respuestas parece haber un *“cierto compromiso”* de los padres inmigrantes con la educación de sus hijos, sobre todo en la asistencia regular a los centros educativos y en el conocimiento formal de los mismos, más problemas encuentran a la hora de acudir a las actividades fuera del aula o vinculadas a las relaciones con los otros padres y madres, en el ámbito menos formal. Pero este compromiso no ha dado fruto más allá de la educación obligatoria.



A modo de síntesis, se puede afirmar que variables como el contexto familiar (intolerancia ideológica, alta movilidad social), el hecho de dominar o no el idioma vehicular, el ingreso temprano en el sistema educativo (en educación infantil o primeros cursos de primaria), la formación de los padres inmigrantes y el estatus sociofamiliar anterior a la emigración (origen rural o urbano, grado de escolarización en el país de origen, situación social de la mujer...), son factores que inciden en la mejor o peor integración del alumnado inmigrante en el grupo clase.

Hay determinadas evidencias que van a marcar el camino que, previsiblemente, recorran los padres inmigrantes:

- Los padres, las madres y los cónyuges o parejas de los inmigrantes que participaron en la investigación alcanzaron estudios primarios y secundarios en más del 90% de los casos.
- Los padres alcanzaron estudios primarios y secundarios en mayor porcentaje que las madres, pero sin embargo los cónyuges o las parejas superaron a los anteriores, posiblemente por ser personas mucho más jóvenes que han tenido más fácil el acceso a la educación en sus países de origen.
- Solo un pequeño porcentaje de padres o madres completaron estudios universitarios, similar en hombres y mujeres, padres y madres.
- La mayor parte de los entrevistados fueron escolarizados en sus países de origen con menos de seis años y entre los seis y ocho años. Este dato evidencia que su experiencia previa en relación con la escolarización de sus hijos es muy positiva, ya que sus padres iniciaron pronto con ellos su proceso educativo.
- Se puede comprobar que las mujeres son escolarizadas con menos de 6 años en mayor porcentaje que los hombres pero su permanencia en el centro educativo cae significativamente entre los 6 y ocho años, mientras que los hombres comienzan su escolarización más escalonadamente pero su salida del sistema educativo comienza a descender a partir de los 8 años.

Además se puede analizar que las personas entrevistadas que tienen experiencia laboral en el sector de la construcción o similar, tienen mayoritariamente estudios secundarios. De entre los entrevistados no hay personas formadas en trabajos vinculados a la enseñanza o docencia ni a la industria y energía. Las personas que tienen experiencia en la agricultura y la pesca tiene un nivel de formación muy bajo, ya que mayoritariamente han finalizado los estudios primarios o saben leer y escribir en su idioma. Las personas con estudios universitarios tienen experiencia laboral en la hostelería y en otros sectores de producción. Se puede decir que las personas con formación superior no han tenido buenas expectativas en relación a poder trabajar en mejores condiciones sociolaborales.

Los participantes no muestran unos perfiles demasiado marcados respecto a su participación en reuniones del centro educativo con docentes, tutores o con las asociaciones de madres y padres. Si la participación es referida a las actividades extraescolares, las respuestas cambian con relación a las reuniones en el centro educativo. Consideran mucho menos importante su contacto con el entorno educativo en situaciones más informales, que podrían facilitarles el acceso a otras familias, quizás siguen siendo muy poco permeables a otros contextos que no sea el propio. Es decir, las familias parecen concentrar su mirada en el bienestar de sus hijos, tratando de controlar las relaciones con otras familias y profesorado para no interferir en la relación escolar los niños.

En general, la familia tiene una buena imagen de la escuela pero les resulta un tanto ajena. Conciben tener una visión educativa diferente a la escuela de modo que actúan con una actitud de evitación a incorporarse en sus actividades, asumiendo una actitud de diferenciación excluyente sin una búsqueda de encuentro y cambio. Conceden a la escuela una función instrumental que beneficie a sus hijos para obtener mejores empleos. De ahí que las familias manifiestan una mayor implicación con el docente.

### 2.3.9. EXPECTATIVAS Y ACTITUDES DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES SOBRE LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS

No solamente las diferencias sociales, económicas y culturales preexistentes condicionarán el éxito académico de las segundas generaciones de inmigrantes, sino también las expectativas y la actitud de las familias. Estas expectativas se inscriben dentro de lo que se ha llamado el “*proyecto migratorio*” (Zérroulou, 1988; citado por Garreta, 1994).

El nivel de capital humano traído por los inmigrantes a España es generalmente modesto. La Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007 (ENI), hecha sobre una muestra representativa de la población inmigrante del país, manifiesta que solo un 22% de la población nacida fuera tendría alguna formación universitaria, mientras que alrededor de un 40% habría terminado la enseñanza secundaria. Únicamente un 10% de esta muestra resultó estar ocupado en trabajos superiores no manuales (ENI, 2007; citado por Aparicio y Portes, 2014).

Es comúnmente sabido que hay dos factores, entre otros, que influyen en los modos de acoger a las migraciones en los países. Por un lado los estereotipos sobre religiones, culturas, étnicas..., que suelen estar ampliamente extendidos entre sectores de las sociedades receptoras, y que llevan a catalogar como personas gratas a unos inmigrantes y a discriminar a otros. Por otra lado, las legislaciones de los países receptores, que tachan de advenedizos a los que llegan saltándose los trámites y las autorizaciones que imponen los gobiernos a la inmigración. Las diferencias en los contextos de recepción, capital humano y modos de incorporación son importantes porque puede preverse que se reflejarán en diferentes logros de la adaptación de sus hijos. En particular, la teoría de la *asimilación segmentada* va a predecir que, el itinerario que tomarán los hijos para integrarse, dependerá de las cualificaciones de sus padres y el contexto de recepción (Aparicio y Portes, 2014).

2.3.9.1. Qué prioriza el sistema educativo en el momento de escolarizar a los hijos de inmigrantes

Muchos planes y documentos que tratan la escolarización del alumnado inmigrante plantean como *“objetivo prioritario el potenciar la interculturalidad y compartir los valores esenciales de las diferentes culturas, haciendo así extensible el Plan a toda la comunidad educativa”* (Junta de Extremadura, 2005).

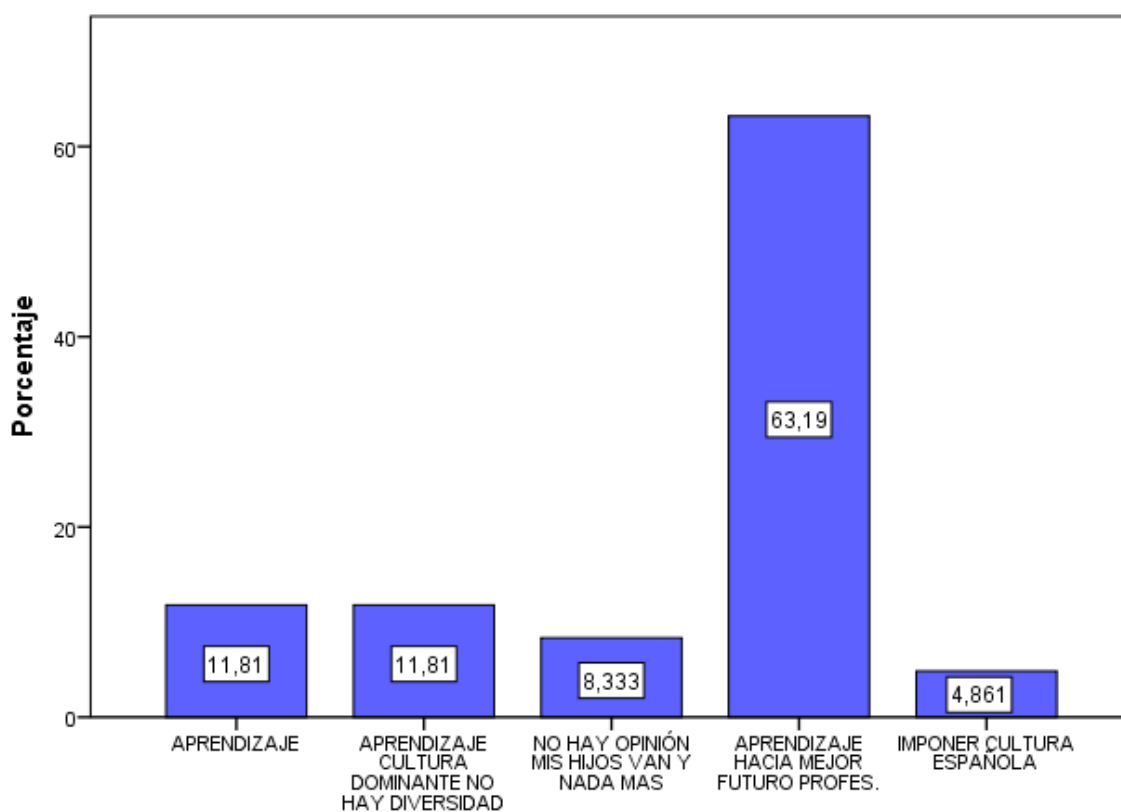


Gráfico 70. Prioridades del sistema educativo español, según criterio de los padres inmigrantes, a la hora de escolarizar a sus hijos.

Los padres entrevistados opinan que el sistema educativo español prioriza el *“aprendizaje hacia un mejor futuro profesional”* a la hora de escolarizar a los hijos de los mismos (63,19%). El resto opinan (11,81%) que solo *“cuenta”* el aprendizaje de la cultura

dominante sin respeto a la diversidad o solo se prioriza el “*aprendizaje*”. Incluso un 8,33% no tiene opinión, sus hijos van al colegio y “*nada más*”.

Estas opiniones tienen un punto de vista instrumental de la escuela, da formación para un mejor futuro profesional. Se remarca el aprendizaje por el aprendizaje y se tilda de “dominante” la cultura española.

2.3.9.2. Los apoyos ofertados por el centro educativo o por recursos externos son suficientes para facilitar a los padres inmigrantes la escolarización de sus hijos

**Tabla 66. Suficiencia de los apoyos ofertados por el centro educativo o por recursos externos para facilitar escolarización de los hijos de padres inmigrantes entrevistados**

	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO	NS/NC
Importancia de los apoyos ofertados por el centro educativo	3,425%	16,44%	45,21%	28,08%	6,845%
Importancia que le da al apoyo escolar externo	1.389%	5,556%	48,61%	40,28%	4,165%

Los padres inmigrantes entrevistados manifiestan estar “*muy de acuerdo*” –un 28,08%- con la afirmación de que el centro educativo pone a disposición del alumnado inmigrante apoyo suficiente para facilitar su escolarización. Y un 45,21% contestan estar “*de acuerdo*” con dicha afirmación. Aunque mayoritariamente consideran que los apoyos escolares dentro del aula son suficientes, los porcentajes exponen que tampoco es una opinión aplastante, que podría mejorar.

En relación al recurso del refuerzo escolar, los entrevistados contundentemente (88,89%) manifestaron que estaban de acuerdo en que era un recurso válido para facilitar el acceso a la educación de sus hijos, quizás por ser un recurso palpable y que les soluciona un problema para ellos, la falta de tiempo y de capacidad para prestar ellos ese apoyo a sus hijos e hijas.

2.3.9.3. Valoraciones de los padres inmigrantes sobre el sistema educativo español en relación a sus hijos

Partiendo de los resultados alcanzados a través del Informe del Defensor del Pueblo (2003), se puede afirmar que los padres del alumnado extranjero escolarizado están muy satisfechos con el sistema educativo español, siendo este ámbito valorado más positivamente que otros servicios de primera necesidad como la sanidad (Santos, Lorenzo, Abal, Basanta, Maqueira y Priegue, 2008). Esta valoración se debe, en un alto grado, a la función otorgada a la educación como medio de estabilidad e integración y como vía para el progreso social de las familias inmigrantes afincadas en nuestro país (Santos, Lorenzo, Abal, Basanta, Maqueira y Priegue, 2008).

**Tabla 67. Valoración media sobre el sistema educativo español por los padres entrevistados**

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
OPINIÓN SOBRE EL RESPETO A OTRAS CULTURAS	3,87	1,278
OPINIÓN SOBRE MATERIALES UTILIZADOS Y ACTIVIDADES DEL CENTRO	3,78	1,283
OPINIÓN SOBRE LA SITUACIÓN DE IGUALDAD ENTRE LOS ALUMNOS	3,86	1,323
OPINIÓN SOBRE LA ACOGIDA DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES EN EL COLEGIO	4,02	1,251
OPINIÓN SOBRE SUS RELACIONES CON EL COLEGIO	3,97	1,231
OPINIÓN GENERAL SOBRE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y SU EQUIPAMIENTO	3,78	1,283
OPINIÓN SOBRE EL SISTEMA DE BECAS	2,40	1,417
OPINIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA DE FORMA GENERAL	4,04	1,088
OPINIÓN SOBRE EL PROFESORADO DE SUS HIJOS	4,04	1,120

Con unas variables de escala de 1 a 5, en la que 1 es el valor inferior y 5 el valor superior, los padres inmigrantes objeto del estudio puntúan muy favorablemente el sistema educativo español. Únicamente su opinión sobre el sistema de becas para el estudio, los libros y el comedor escolar está por debajo del 2,4. Los aspectos mejor considerados han

sido los docentes y la educación de forma general. Opinan que sus hijos han tenido buena acogida en los centros educativos y que se respetan las culturas minoritarias.

#### 2.3.9.4. Compromiso con la educación igualitaria de sus hijos e hijas: comparativa por géneros y zonas de origen

La migración puede ser una experiencia potenciadora para la mujer. En el proceso de migración, las mujeres pueden dejar atrás situaciones de dependencia de sus padres y hermanos o de sus esposos y encontrarse ante nuevos retos donde se sientan reforzadas para ejercer una mayor autonomía respecto de sus propias vidas (Frades, 2008).

Datos del sistema educativo español analizados por Frades (2008) muestran que la llegada de niñas inmigrantes a los centros escolares españoles se ha producido especialmente en el tramo inferior de la enseñanza obligatoria (etapa Infantil), mientras que en la etapa no obligatoria ha crecido más la matrícula en la Formación Profesional que en Bachillerato. Las cifras del conjunto del alumnado femenino muestran que la proporción de mujeres es mayor que la de los hombres en los niveles no obligatorios. *“Esta circunstancia parece indicar que –en general– las chicas continúan estudiando en mayor proporción que los varones. Esta circunstancia se verifica especialmente entre el alumnado procedente de América, África y Europa”* (Frades, 2008:259).

Pereda y Prada (2007:125) plantean la posición del profesorado español en relación a la desigualdad de género percibida en el aula con motivo de la investigación que llevaron a cabo en Barcelona, Madrid y Murcia con profesores y alumnos

*Existe una tendencia mayoritaria entre el profesorado a aceptar que, en uno u otro grado, el alumnado de origen extranjero está socializado en modelos de género que tienden a desfavorecer a las chicas. En cambio, estos mismos profesores tienden a opinar lo contrario en el caso del alumnado autóctono y, obviamente, respecto a sí mismos. De esta manera, la falta de reflexión y de posicionamiento elaborado sobre este asunto lo convierte en relativamente invisible en el discurso del profesorado, pero esa misma falta de elaboración genera tensiones no resueltas que se manifiestan en la hipervisibilidad del asunto cuando se trata de caracterizar*

la situación de los “otros” (inmigrantes, gitanos, sectores populares...). Así, la presencia de “ellos” viene a hacer bueno lo “nuestro”; por comparación, cualquier signo de discriminación en la sociedad e instituciones autóctonas queda relativizado ante la magnitud atribuida a las que padecerían las mujeres de aquellos grupos sociales.

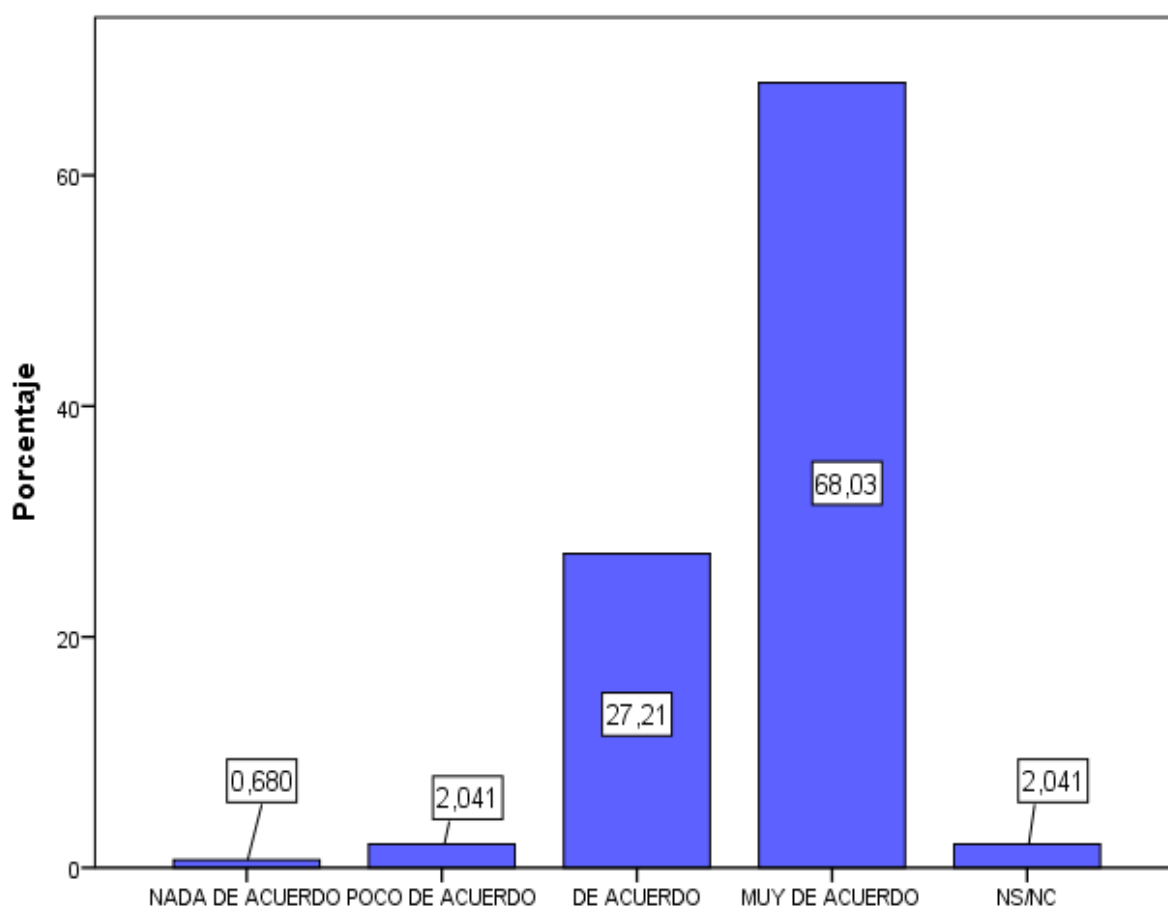


Gráfico 71. Grado de acuerdo con la siguiente afirmación “Los niños y las niñas tienen igual derecho a recibir una educación”

El 68,03% de los progenitores inmigrantes encuestados manifiestan estar “muy de acuerdo” con la igualdad del derecho a la educación de los niños y las niñas. Además un 27,21% contesta estar “de acuerdo”. Los que mantienen que no están de acuerdo o poco de acuerdo no pasan del 3%, dato residual.



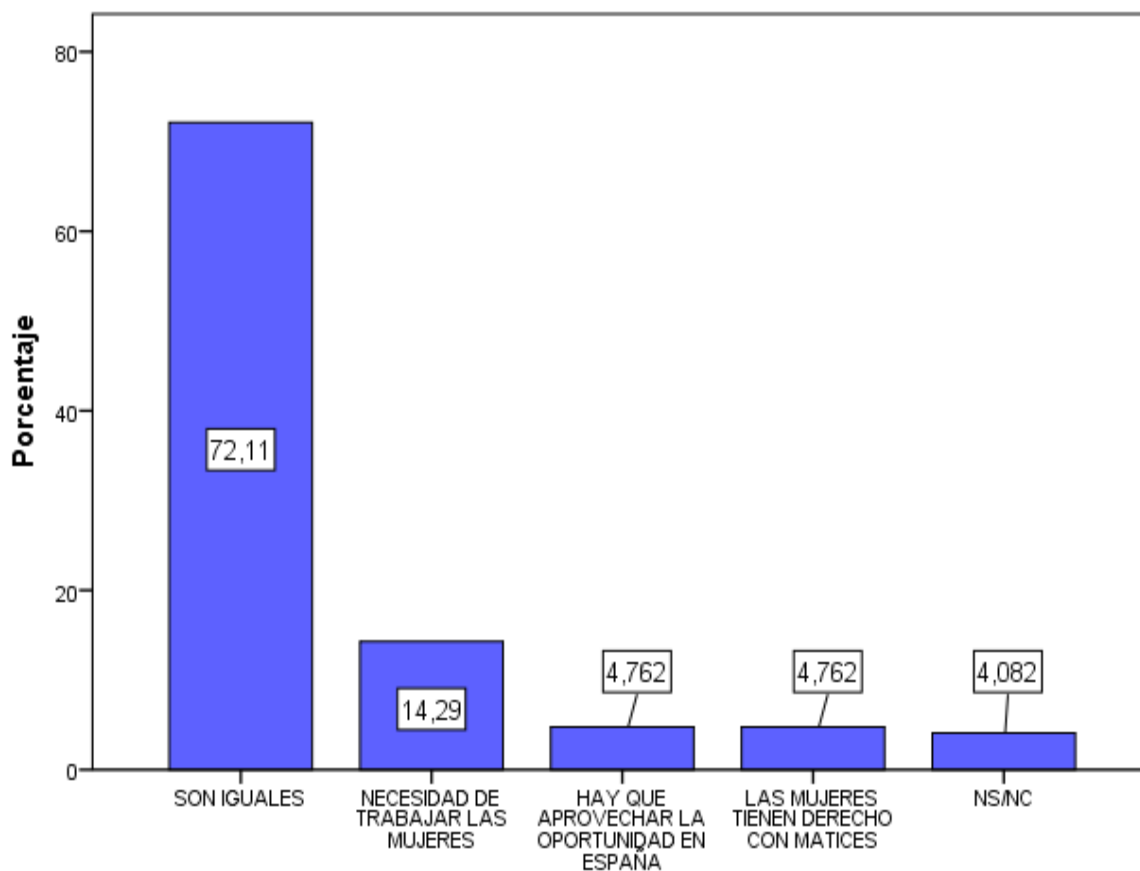


Gráfico 72. Razones para la educación en igualdad de niños y niñas

A los que respondieron estar de acuerdo con la igualdad del derecho a la educación entre géneros, se les preguntó qué razones darían para ello, el 72,11% responde que porque “*son iguales*”, sin más. Solamente un 14,29% lo razona por la necesidad de que las mujeres también tienen que trabajar –concepto funcional de la educación- y algunos contestan que “*las mujeres tienen derecho con matices*”.

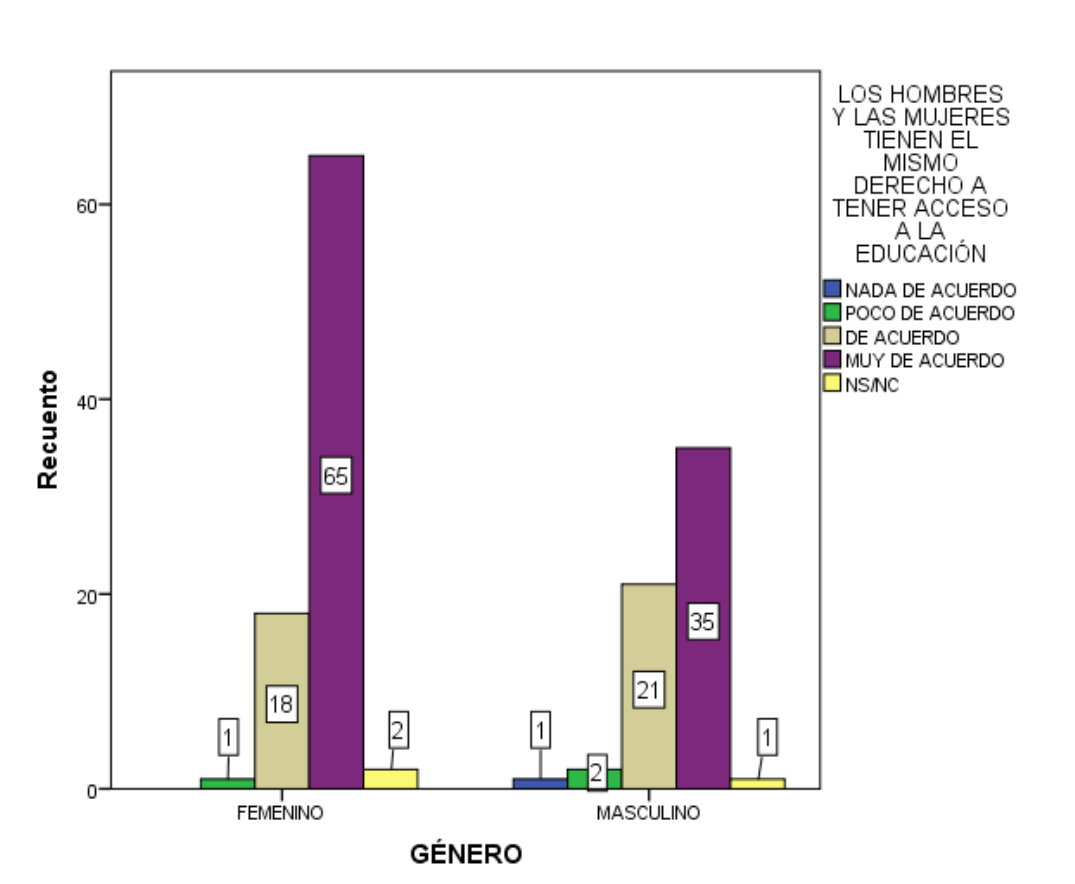


Gráfico 73. Análisis combinado entre el género y las opiniones sobre el derecho a la educación de las mujeres

Observando el gráfico 73 queda patente que las mujeres objeto de la muestra tienen una opinión mayoritaria –casi el doble que el género masculino- sobre su derecho al acceso a la educación en la misma forma que los hombres, ya que están “*muy de acuerdo*” con dicha afirmación.

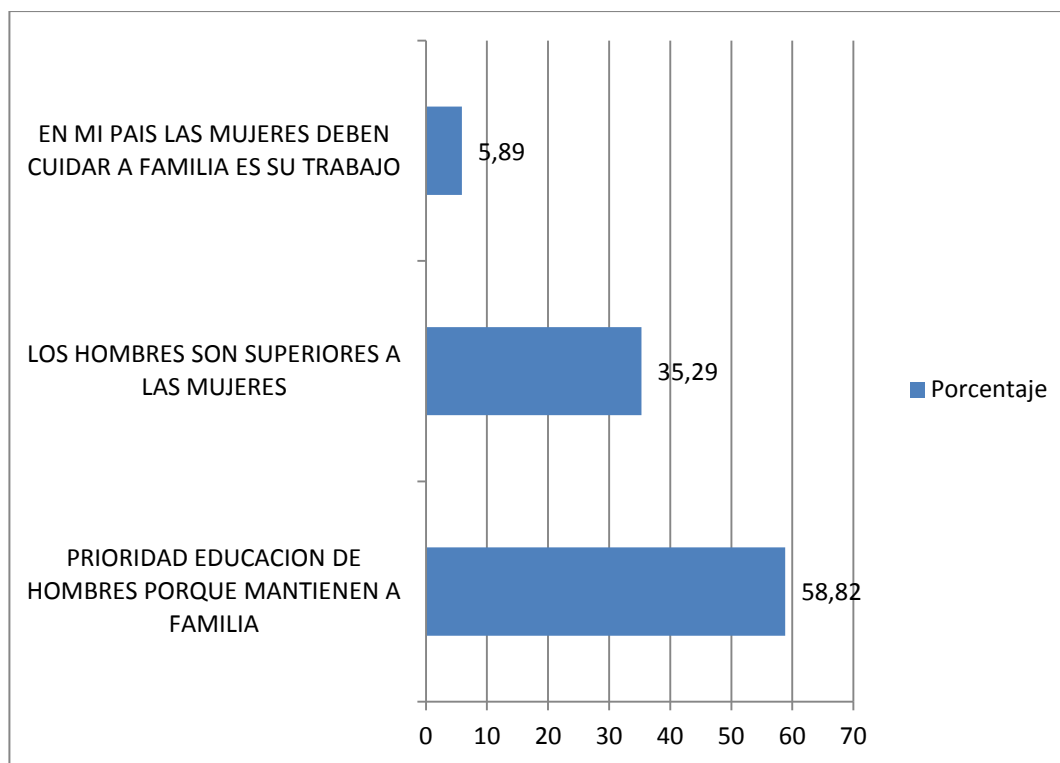


Gráfico 74. Argumentos de su desacuerdo con la educación igualitaria entre niños y niñas

En el gráfico 74 queda expuesto que el argumento mayoritario –de los que creen que los hombres y las mujeres no son iguales- para fundamentar la desigualdad entre niños y niñas en el derecho a la educación es que en el acceso a la misma hay que dar prioridad a los hombres porque mantienen a la familia (58,62%). El porcentaje más bajo lo tiene la afirmación de que las mujeres deben cuidar a la familia y que ese es su trabajo (5,89%).

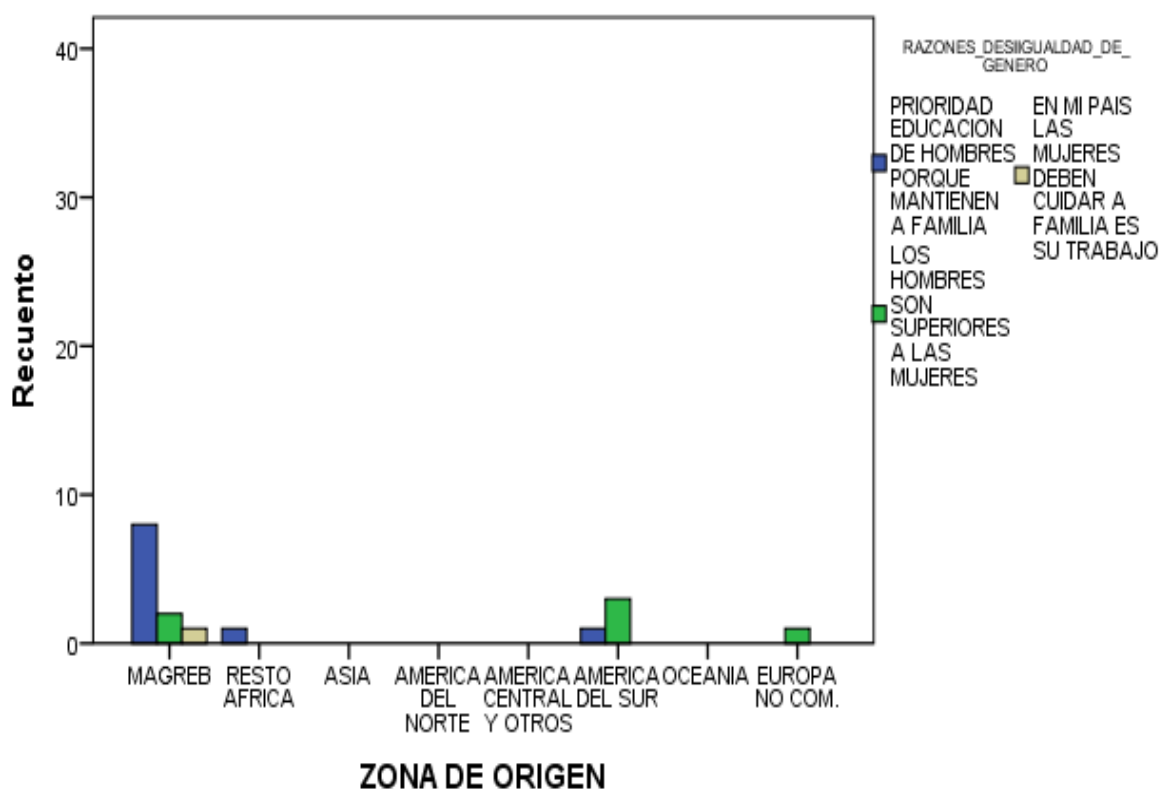


Gráfico 75. Análisis combinado entre las zonas de origen y los argumentos para justificar la desigualdad de géneros en el acceso a la educación.

El gráfico 75 muestra que, aunque minoritariamente las personas entrevistadas estaban de acuerdo con que los hombres y las mujeres no debían ser iguales en el acceso a la educación –quizás más por deseabilidad social-, de los que justificaban la desigualdad son los magrebíes los que opinan mayoritariamente que la prioridad de los hombres está basada en su papel de protector de la familia y de su responsabilidad de mantenerla.

2.3.9.5. Implicación de los padres inmigrantes en la educación escolar de sus hijos e hijas

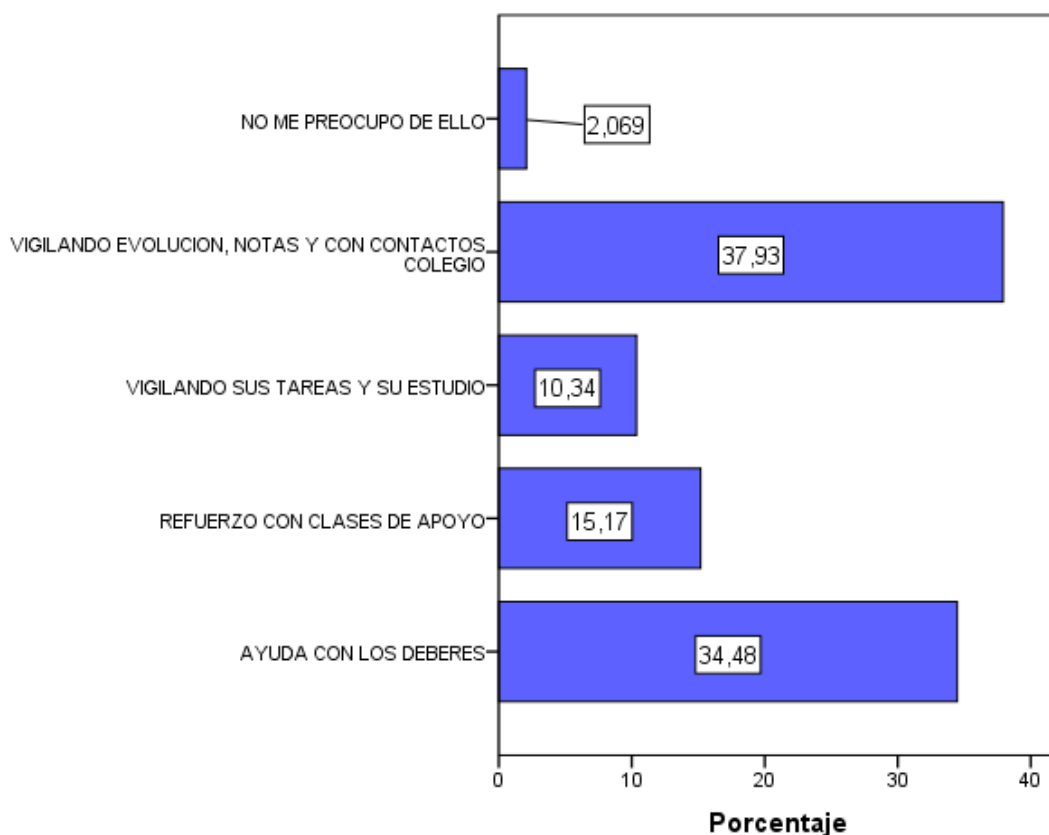


Gráfico 76. Formas en que se implican los padres inmigrantes entrevistados en la educación de sus hijos e hijas

Una gran mayoría de los progenitores se implican en lo tocante a la educación escolar de sus hijos, sobre todo en lo referido a la ayuda que les prestan para hacer los deberes (34,48%) y en las funciones de vigilancia y evolución de sus logros en el centro educativo (37,93%). Son menos los que vigilan su día a día en el hogar, sus deberes y su estudio (10,34%), quizás sea por la escasez de tiempo, aunque con poca disponibilidad buscan el recurso de que sus hijos acudan a clases de refuerzo o apoyo escolar. Un porcentaje residual (2,07%) es el que manifiesta no preocuparse por la educación de sus hijos.

2.3.9.6. Los estudios podrán mejorar la vida de sus hijos

**Tabla 68. Opinión sobre si la educación mejorará la vida de sus hijos e hijas**

	Frecuencia	Porcentaje válido
NADA DE ACUERDO	2	1,4
POCO DE ACUERDO	4	2,7
DE ACUERDO	55	37,7
MUY DE ACUERDO	85	58,2
Total	146	100,0

Los padres inmigrantes entrevistados responden sin contundencia (58,2%) estar “*muy de acuerdo*” con la afirmación de que la educación mejorará la calidad de vida de sus hijos e hijas. Esta opinión queda reforzada porque otro 37,7% está “de acuerdo” con dicha afirmación. Parece vislumbrarse que los progenitores inmigrantes si consideran que una buena educación es una oportunidad para que sus descendientes puedan mejorar sus condiciones sociolaborales.

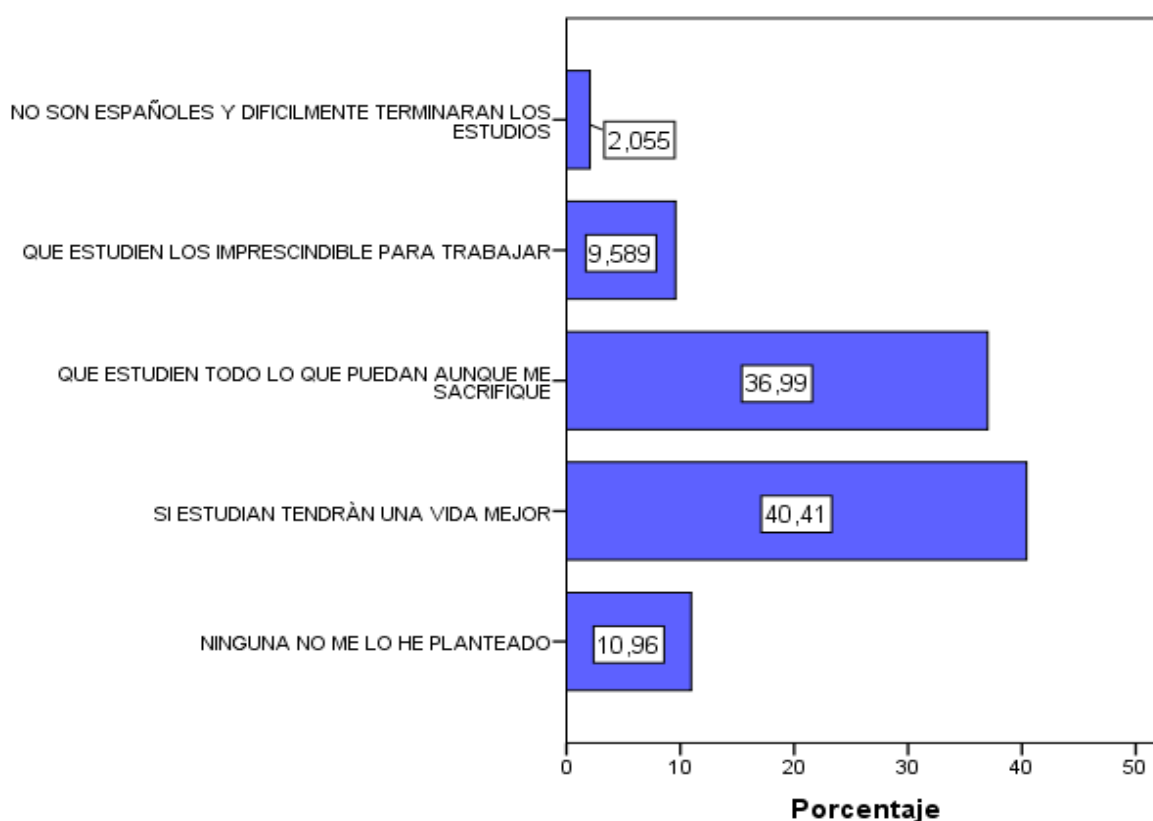
2.3.9.7. Expectativas que tienen los padres inmigrantes con respecto a la educación de su hijos

Es clara la importancia de las expectativas y actitudes de los padres en la construcción de la educación que reciban sus hijos. Estas expectativas paternas en cuanto a la función se pueden reducir en cuatro ámbitos (Coloma, 1990; citado por Garreta, 1994):

- a) *La escuela como lugar de estacionamiento de los niños.* En este ámbito estarían aquellos padres que cuentan que la escuela guarde a sus hijos durante un cierto número de horas los días laborables.
- b) *La escuela como lugar de adquisición de conocimientos funcionales.* Este sería el primer nivel de expectativas de carácter pedagógico, referentes al objetivo de conocimiento. Los padres esperan que sus hijos reciban conocimientos útiles para su futura integración en el mundo del trabajo.

c) *La escuela como lugar de formación integral.* Este sería el ámbito de las expectativas referentes al desarrollo de la persona en sus capacidades cognitivas y afectivas, afirmación de la autonomía personal y de la creatividad.

d) *La escuela como escenario de la movilidad social.* Se encuentran aquí las expectativas de los padres respecto al rendimiento escolar de los hijos como medio de ascender en el estatus social.



**Gráfico 77. Expectativas de los padres inmigrantes entrevistados en relación a la educación de sus hijos e hijas en España**

Las expectativas que tienen los padres inmigrantes, en relación a los “efectos beneficiosos” de una buena educación en sus hijos, son muy altas, ya que el 40,41% afirma que *“si estudian tendrán una vida mejor”* e incluso un 36,99% de ellos está dispuesto a sacrificarse para que sus hijos puedan estudiar. Se debe poner en valor esas expectativas ya que más del 75% de los entrevistados cree que la educación es un camino seguro para sus descendientes. Pero no se puede obviar que un 9,59% opina que deben estudiar lo imprescindible para poder trabajar *-la escuela como lugar de adquisición de conocimientos funcionales-*. Aunque también hay dosis importante de inmediatez, padres que no se plantean estas cuestiones (10,96%) –tienen importantes carencias familiares y sociales con las que deben pelear cada día-. Finalmente un 2% de los entrevistados carecen de expectativas remarcando que sus hijos son extranjeros y que no podrán terminar sus estudios.

---

A modo de compendio, Englund, Luckner, Whaley y Egeland (2004) consideran que las expectativas son diferentes de la implicación educativa familiar debido a que hacen referencia a creencias y la implicación educativa familiar es una conducta. Algunos estudios describen que a mayores expectativas, mayor es la implicación educativa en las familias hacia sus hijos. En el caso de esta investigación, esa consideración queda perfectamente probada cuando se relacionan ambas variables. Aquellos padres que están dispuestos a sacrificarse para que sus hijos estudien y que opinan que así tendrán una vida mejor son mayoría sobre los que no se preocupan de ello.

Las personas que han participado en esta investigación opinan mayoritariamente que la educación es un derecho que tienen sus hijos por vivir en España y para la cuarta parte es una gran oportunidad que se les da para que sus hijos puedan tener una vida mejor. Pero también algunas afirman que para ellos es una obligación que se les impone para percibir ciertas prestaciones sociales. De forma residual, más de un 2% opina que es una forma de perder su identidad y forzar la integración.



Cuando los padres inmigrantes tienen que valorar la importancia de determinados aspectos vinculados a la educación de sus hijos en España, afirman contundentemente que es imprescindible tener información sobre el centro educativo donde acuden sus hijos y sobre los profesores del mismo e igualmente su asistencia a las reuniones del centro y la asistencia de sus hijos a clase. No hay la misma unanimidad en lo que se refiere a la asistencia a las actividades extraescolares. Pero sobretodo valoran unánimemente que sus hijos tengan una buena educación. En relación al sistema educativo, lo puntúan de forma muy favorable, únicamente su opinión sobre el sistema de becas para el estudio, los libros y el comedor escolar está muy por debajo. Los aspectos mejor considerados han sido los docentes y la educación de forma general. Opinan que sus hijos han tenido buena acogida en los centros educativos y que se respetan las culturas minoritarias. La educación que sus hijos reciben en España es un fuerte condicionante para permanecer en España.

Los padres entrevistados tienen un punto de vista instrumental de la educación en España, da formación para tener un mejor futuro profesional. Se remarca el aprendizaje por el aprendizaje, en relación a los efectos beneficiosos de una buena educación en sus hijos, las expectativas son muy altas, e incluso están dispuestos a sacrificarse para que sus hijos puedan estudiar. Aunque también hay dosis importante de inmediatez, padres que no se plantean estas cuestiones, ya que tienen importantes carencias familiares y sociales con las que deben pelear cada día.

#### 2.3.10. OPINIONES SOBRE LA INTEGRACIÓN DE SUS HIJOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

En Estados Unidos, las teorías más relevantes en relación a la integración de la segunda generación de inmigrantes se diferencian en dos dimensiones: en la relativa al nivel de análisis en que se sitúan y en lo relacionado al pesimismo u optimismo sobre la acomodación de los inmigrantes. En cuanto al nivel de análisis, se denominan *culturalistas* las teorías que en los procesos de integración de las segundas generaciones subrayan la importancia de lo relativo a la asimilación de la cultura, lengua e identidad política del

país receptor por los hijos de los inmigrados, mientras que se llaman *estructuralistas* a las que, en la acomodación de los hijos de inmigrantes al país, resaltan variables estructurantes de las relaciones sociales (logros educacionales y laborales, niveles de renta conseguidos, entre otras), siempre teniendo en cuenta que la asimilación cultural y la acomodación estructural pueden separarse (Aparicio y Portes, 2014).

### 2.3.10.1. Forma en que debería ser tratado el tema de la inmigración en los centros educativos españoles

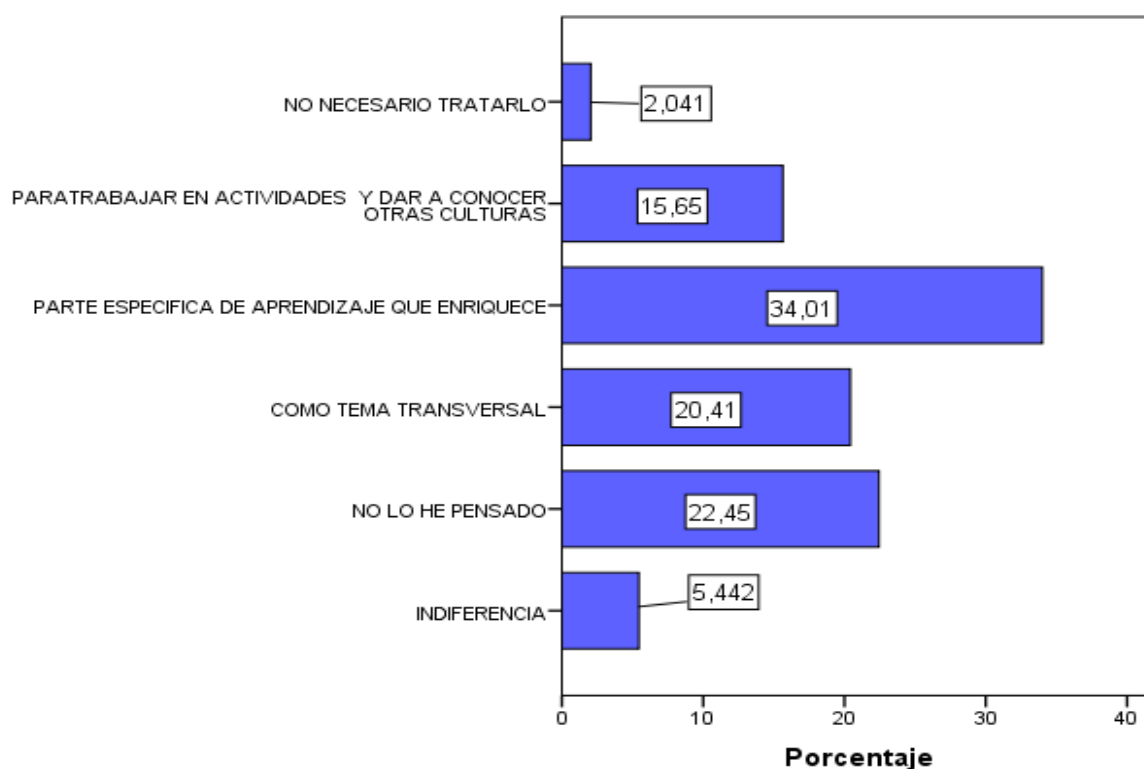
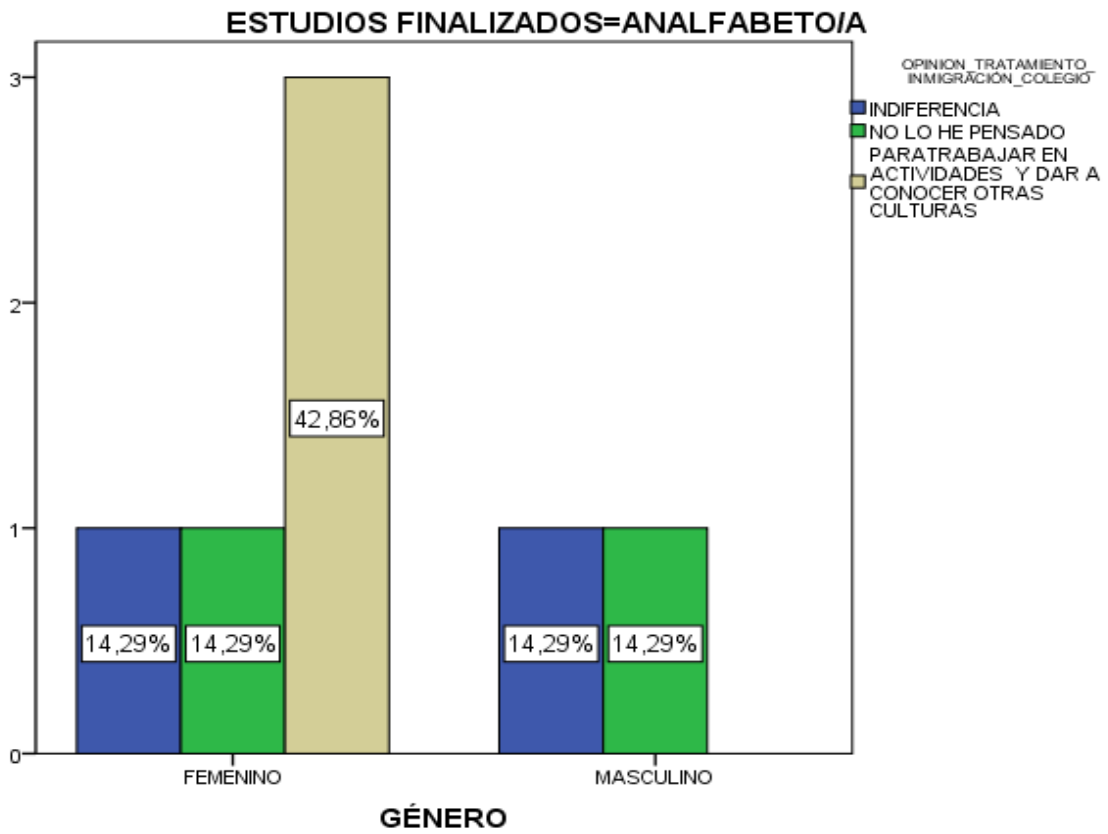


Gráfico 78. Como abordar el tema de la inmigración en los centros educativos

El tema de la inmigración, según los padres entrevistados, debería ser tratado como una *“parte específica del aprendizaje”* (34,01%) por aportar riqueza al mismo. Otros lo ven como un *“tema transversal”* (20,41%) y otros opinan que debería trabajarse mediante actividades que den a conocer otras culturas (15,65%). Aunque también debe ser tenida en cuenta que hay una actitud de indiferencia hacia este tema (5,44%).



**Gráfico 79.** Tabla de contingencia segmentada género-opinión sobre el tratamiento de la inmigración en el centro educativo y como variable segmentada estudios finalizados-analfabeto/a.

Las mujeres inmigrantes entrevistadas analfabetas manifiestan una cierta opinión sobre el tratamiento de la inmigración en la escuela a través de actividades interculturales, mientras que los hombres analfabetos exponen indiferencia y ausencia de opinión.

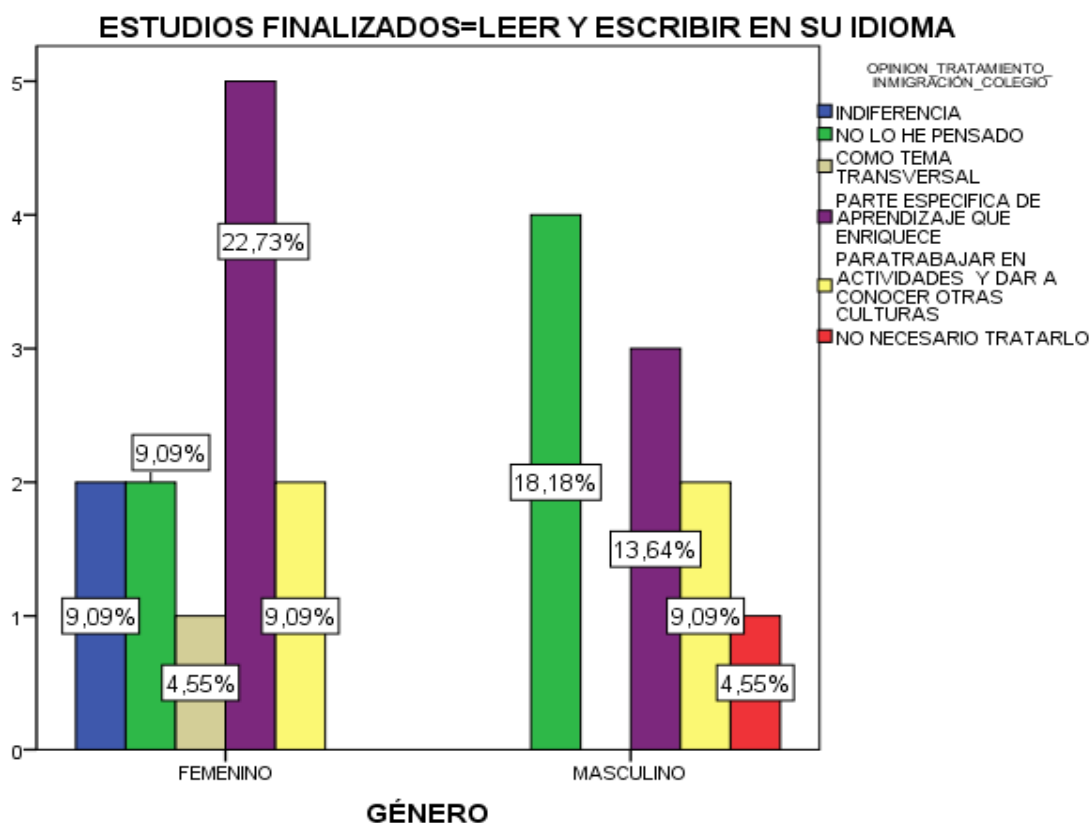


Gráfico 80. Tabla de contingencia segmentada género-opinión sobre el tratamiento de la inmigración en el centro educativo y como variable segmentada estudios finalizados-leer y escribir en su idioma.

Las mujeres inmigrantes entrevistadas que solo saben leer y escribir en su idioma manifiestan un amplio abanico de opiniones sobre el tratamiento de la inmigración en la escuela, siendo la mayoritaria que sea una parte específica del aprendizaje, mientras que los hombres con los mismo estudios mayoritariamente exponen que no lo han pensado.

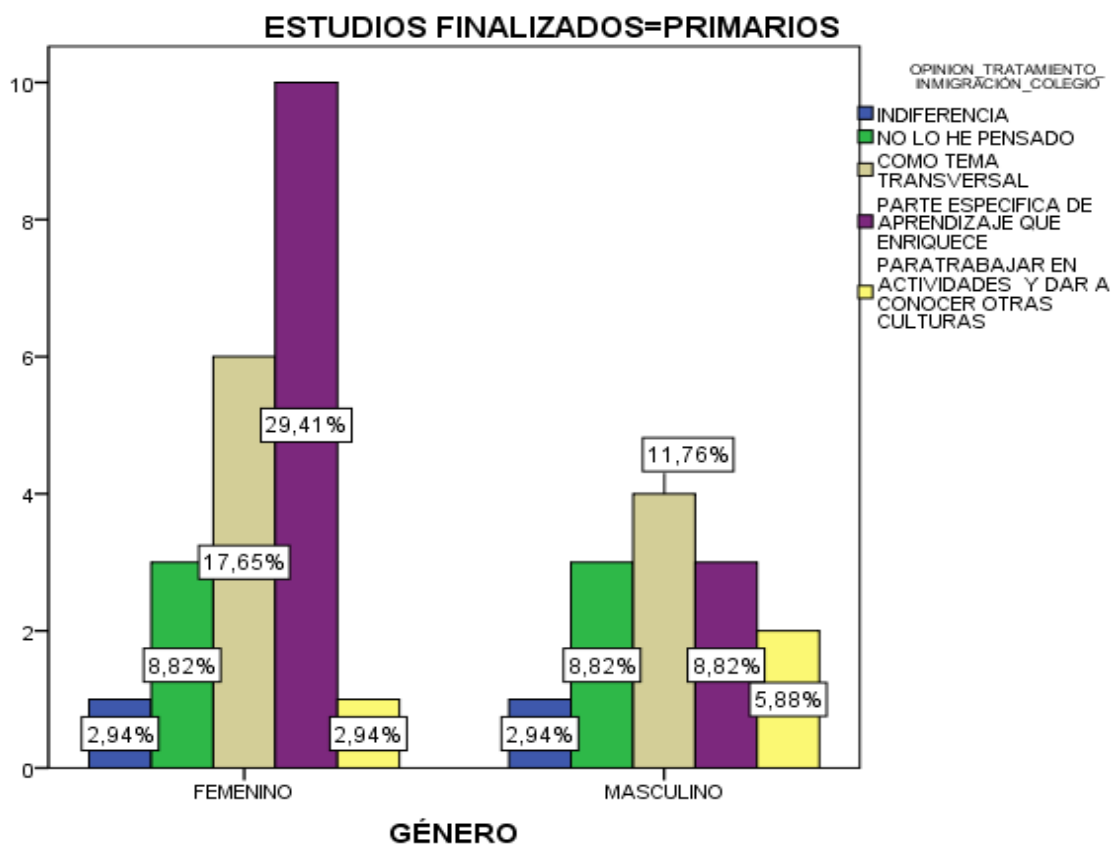


Gráfico 81. Tabla de contingencia segmentada género-opinión sobre el tratamiento de la inmigración en el centro educativo y como variable segmentada estudios finalizados-primarios.

Las mujeres inmigrantes entrevistadas con estudios primarios manifiestan masivamente que el tratamiento de la inmigración en la escuela debe formar parte específica del aprendizaje o como un tema transversal, mientras que los hombres con el mismo nivel de estudios opinan que debe ser tratado transversalmente y en segundo lugar manifiestan no haberlo pensado. En esta categoría ninguno de los dos géneros resta importancia a dicho tema.

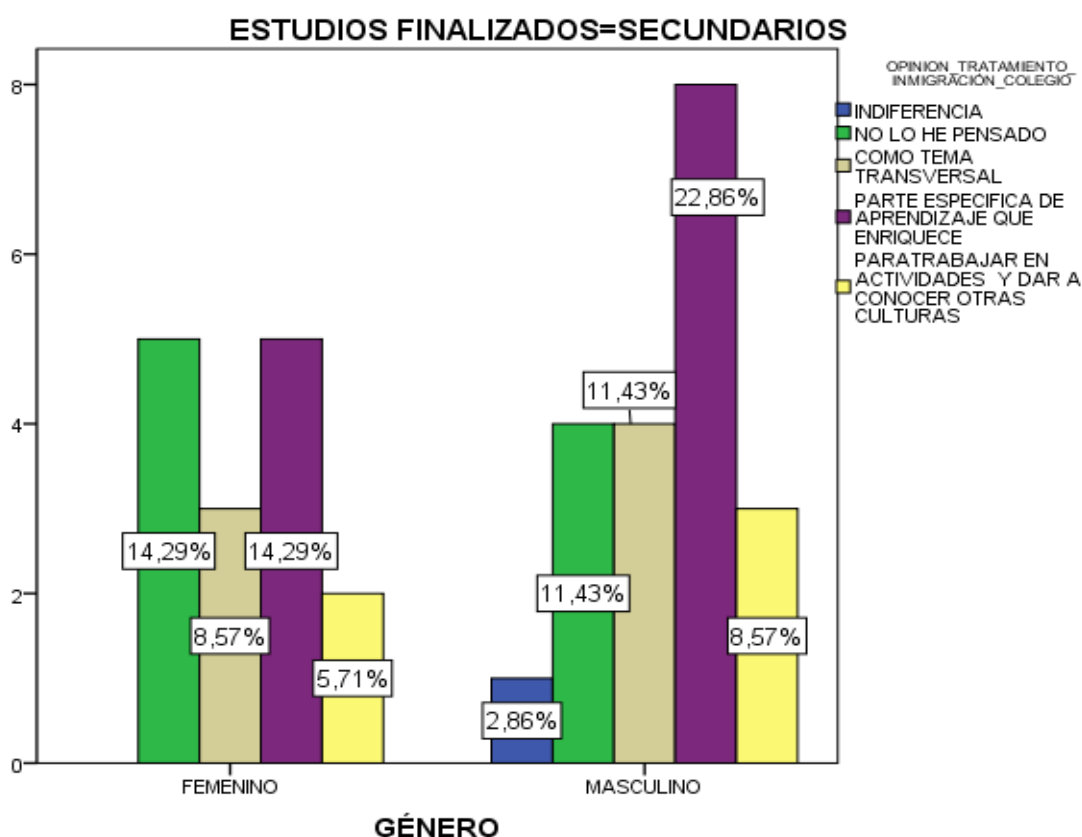


Gráfico 82. Tabla de contingencia segmentada género-opinión sobre el tratamiento de la inmigración en el centro educativo y como variable segmentada estudios finalizados-secundarios.

Las mujeres inmigrantes entrevistadas con estudios secundarios polarizan sus opiniones en que el tratamiento de la inmigración en la escuela debe formar parte específica del aprendizaje o que no tienen opinión sobre ello; mientras que los hombres con el mismo nivel de estudios opinan mayoritariamente que debe ser tratado como una parte específica del aprendizaje y en segundo lugar como un tema transversal. En esta categoría ninguno de los dos géneros resta importancia a dicho tema al no haber respuestas en el sentido de que “no es necesario tratarlo”.

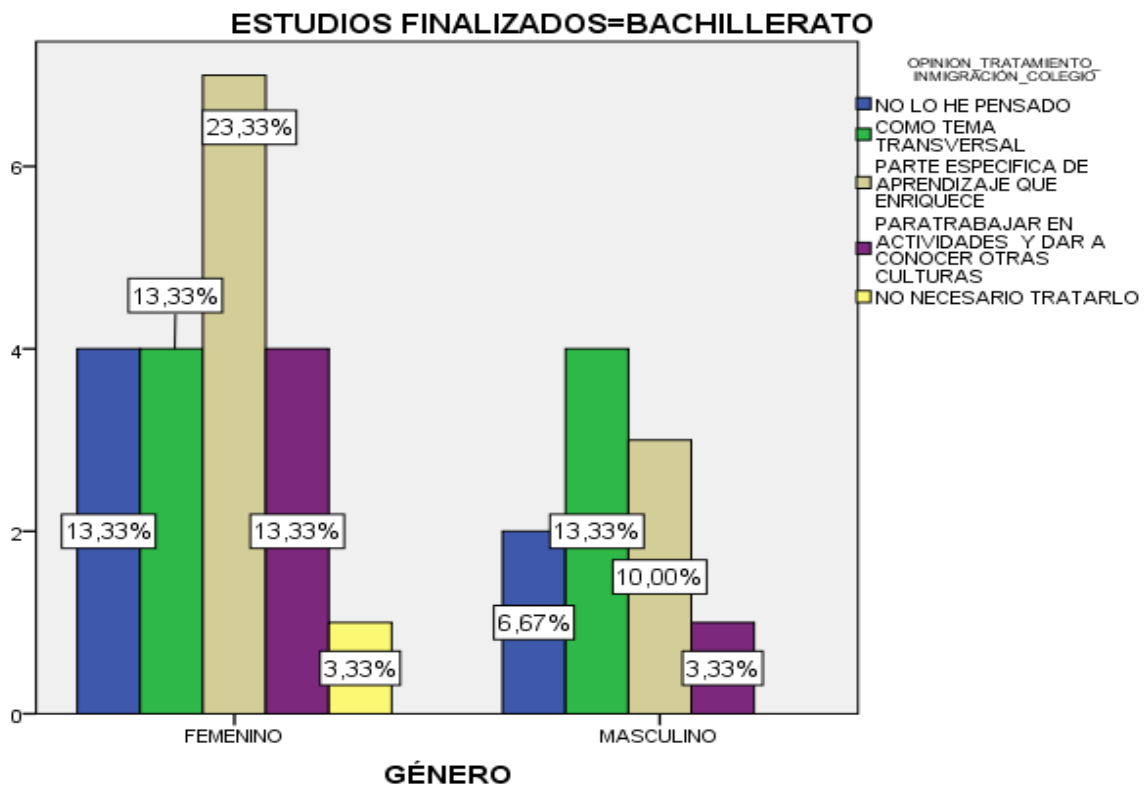
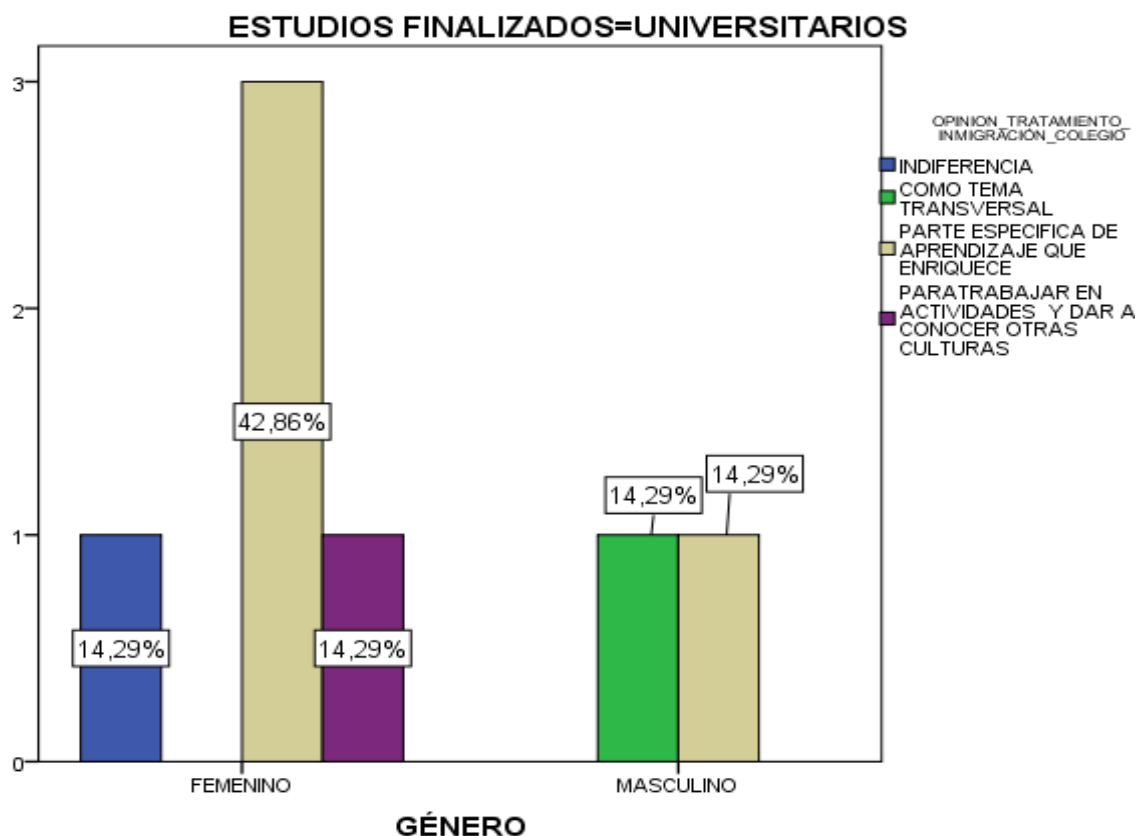


Gráfico 83. Tabla de contingencia segmentada género-opinión sobre el tratamiento de la inmigración en el centro educativo y como variable segmentada estudios finalizados-bachillerato-

Las mujeres inmigrantes entrevistadas con bachillerato opinan mayoritariamente que el tratamiento de la inmigración en la escuela debe formar parte específica del aprendizaje o como un tema transversal, incluso como una actividad intercultural, todas ellas opiniones vinculadas a la educación; mientras que los hombres con el mismo nivel de estudios opinan mayoritariamente que debe ser tratado transversalmente.



**Gráfico 84.** Tabla de contingencia segmentada género-opinión sobre el tratamiento de la inmigración en el centro educativo y como variable segmentada estudios finalizados-universitarios.

Las mujeres inmigrantes entrevistadas con formación universitaria mantienen tres opiniones sobre que el tratamiento de la inmigración en la escuela: la mayoría piensa que debe ser una parte específica del aprendizaje que ayuda a enriquecer al alumno, y las otras dos posiciones van desde la indiferencia a opinar que debe ser trabajado como una actividad intercultural. Los hombres con el mismo nivel de estudios dividen sus opiniones entre que el tema sea tratado transversalmente o como una parte específica del aprendizaje.



Concluyendo si se puede apreciar una evolución hacia determinadas respuestas según aumenta el nivel de formación de las personas entrevistadas, siendo mayoritaria la opinión de que el tratamiento de la inmigración debe tratarse de forma específica en el aula. En los estudios más básicos es donde se manifiestan más dudas al estar las opiniones repartidas entre todas las opciones de respuestas. Las mujeres apuntan como segunda opción el trabajar la inmigración como una actividad intercultural.

---

2.3.10.2. Situaciones conflictivas que se pueden dar en el aula y que pueden dificultar la socialización de sus hijos en el centro educativo

Díaz-Aguado (2002) señala que muchos profesores se encuentran anclados en un pensamiento claramente vinculado a una perspectiva de asimilación de las diferentes culturas, así como de ocultación de la posible conflictividad existente en sus centros educativos. Los docentes deben realizar aun esfuerzos importantes para la puesta en marcha de mecanismos de prevención y de gestión positiva de los conflictos interculturales, en referencia a actitudes negativas, de indiferencia o rechazo a los alumnos y a las familias de origen inmigrante en los centros educativos (Leiva, 2011).

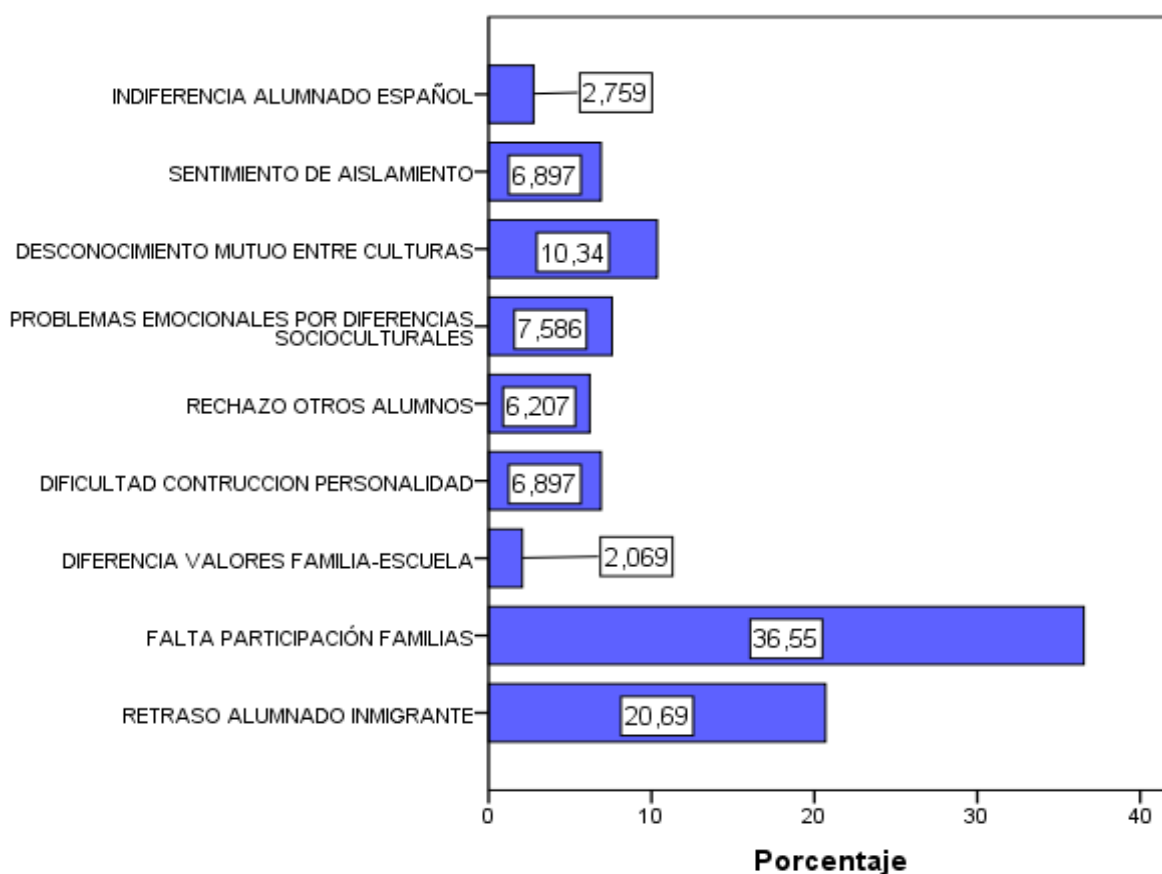


Gráfico 85. Situaciones causantes de conflictos en el aula

El gráfico 85 viene a mostrar que, para los inmigrantes objeto de la investigación, entre las situaciones que pueden ser el germen de futuros conflictos en las aulas la “falta de participación de las familias” es una de las más determinantes para ellos (36,55%). Parece que en este dato hay un componente importante de autocrítica, al responsabilizarse de que sus hijos e hijas pueden encontrarse con problemas de adaptación en el aula si ellos no se integran previamente en la vida escolar del centro. Pero en segundo lugar apuntan al retraso del alumnado inmigrante como la segunda situación en importancia a la hora de buscar el origen de los conflictos en el aula (20,69%). Ninguna de las causas argumentadas tiene suficiente peso específico para aclarar esta situación.

### 2.3.10.3. Contribución del centro educativo en la solución de los problemas de integración de los hijos de personas inmigrantes

Los sistemas educativos deben asegurar unas bases sólidas para la igualdad de oportunidades en la escuela, el trabajo y la sociedad, atendiendo a la diversidad de géneros, etnias y culturas a partir de un reconocimiento entre iguales basado en el respeto a la diversidad. Por ello la educación intercultural, entendida como actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas, se convierte en la mejor forma de prevenir el racismo y la xenofobia, así como de promover una convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural como legítima en su diferencia. *“Decir esto no significa que se obvian los conflictos interculturales que pueden acontecer en los contextos en los que la diversidad cultural tiene una mayor presencia”* (Olivencia, 2011:2).

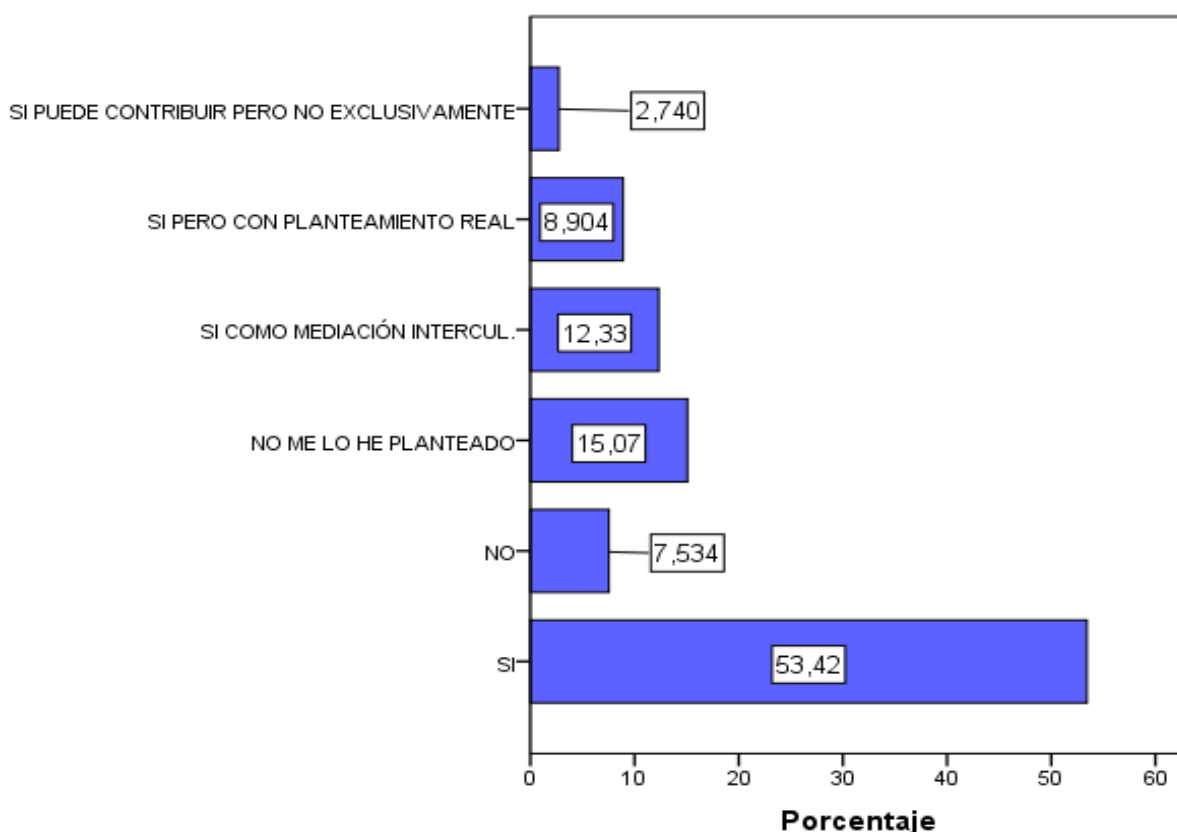


Gráfico 86. Opinión sobre el papel del centro educativo en la solución de problemas de integración

El centro educativo, en opinión de las personas inmigrantes entrevistadas, tiene un papel primordial en el abordaje de los problemas de integración. Así el 53,42% lo expresa claramente y sin condicionamientos. También un 12,33% contesta que pueden actuar como mediador intercultural o condicionado a un planteamiento real de las situaciones (8,9%).

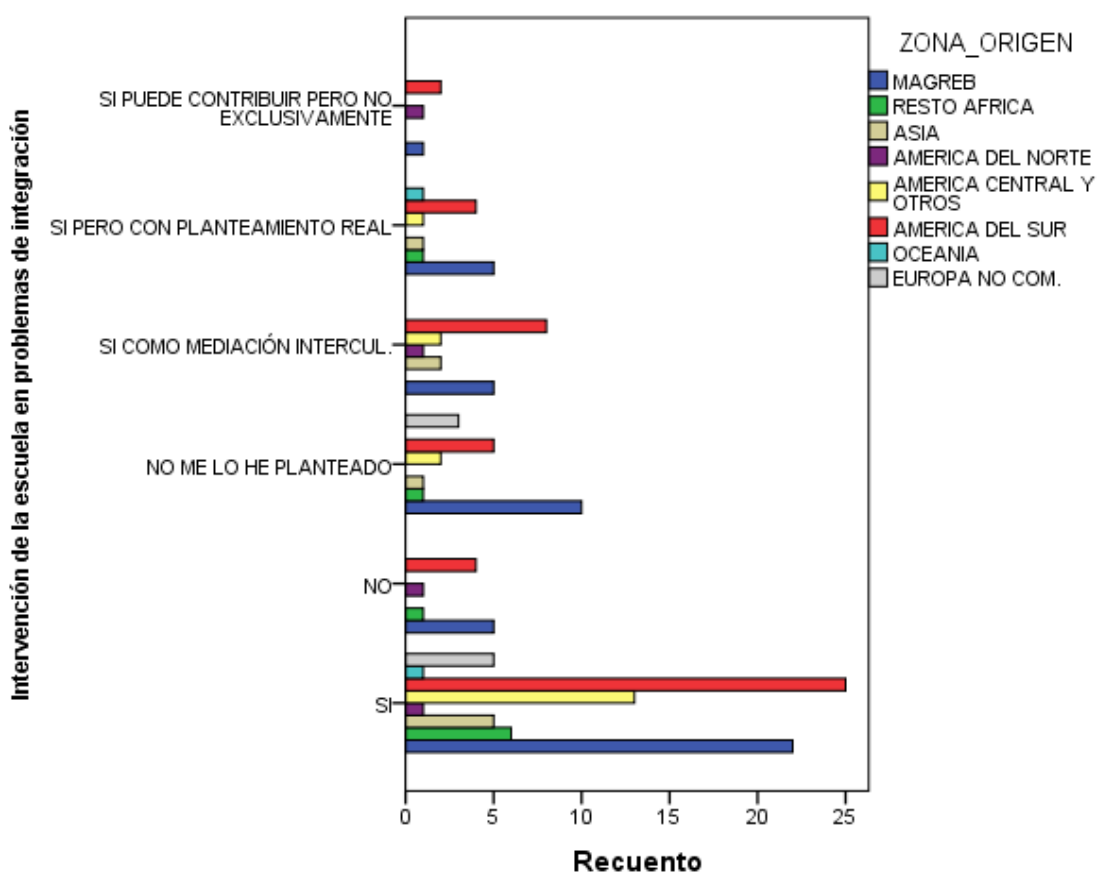


Gráfico 87. Análisis combinado entre opinión del papel del centro educativo en la solución de problemas de Integración y las zonas de origen de los entrevistados

Son los sudamericanos y los magrebés los que opinan en su mayor parte que el centro educativo tiene responsabilidad en la solución de los problemas de integración. Asimismo también lo identifican con un papel de mediación intercultural.

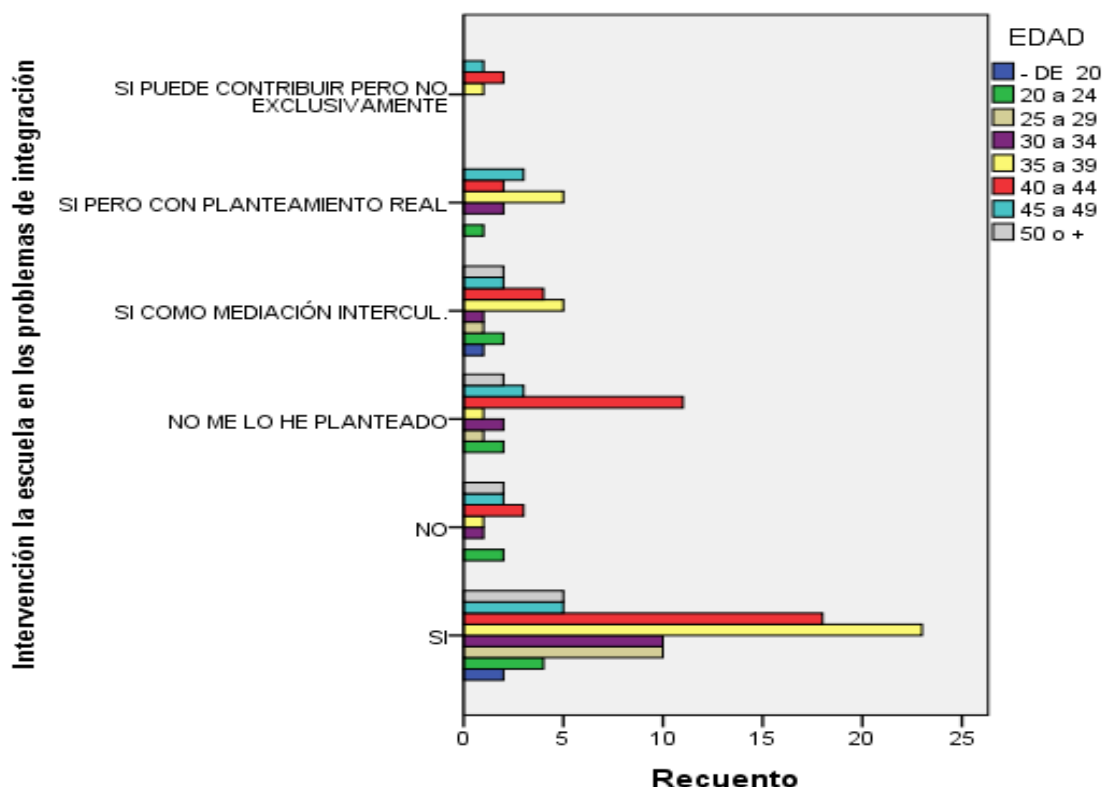


Gráfico 88. Análisis combinado entre opinión del papel del centro educativo en la solución de problemas de integración y la edad de los entrevistados

De los entrevistados, los que están entre los 35 y 44 años son los que afirman categóricamente que el centro educativo tiene un papel importante en la solución de los problemas de integración.

#### 2.3.10.4. Responsabilidad de los padres inmigrantes en la socialización de sus hijos en España

Los relaciones entre los padres inmigrantes y sus hijos están influidas en gran medida por una de las mayores dificultades de la tarea educativa: la derivada del hecho de que los padres (especialmente los inmigrantes) socializan a sus hijos para que aprendan a desenvolverse en un mundo social cuyos valores no comparten, y cuyas reglas de funcionamiento no terminan de comprender del todo bien, pues esos valores y reglas son muy diferentes de los que imperaban en la sociedad y en el momento histórico en que ellos fueron socializados (Borrego, 2004).

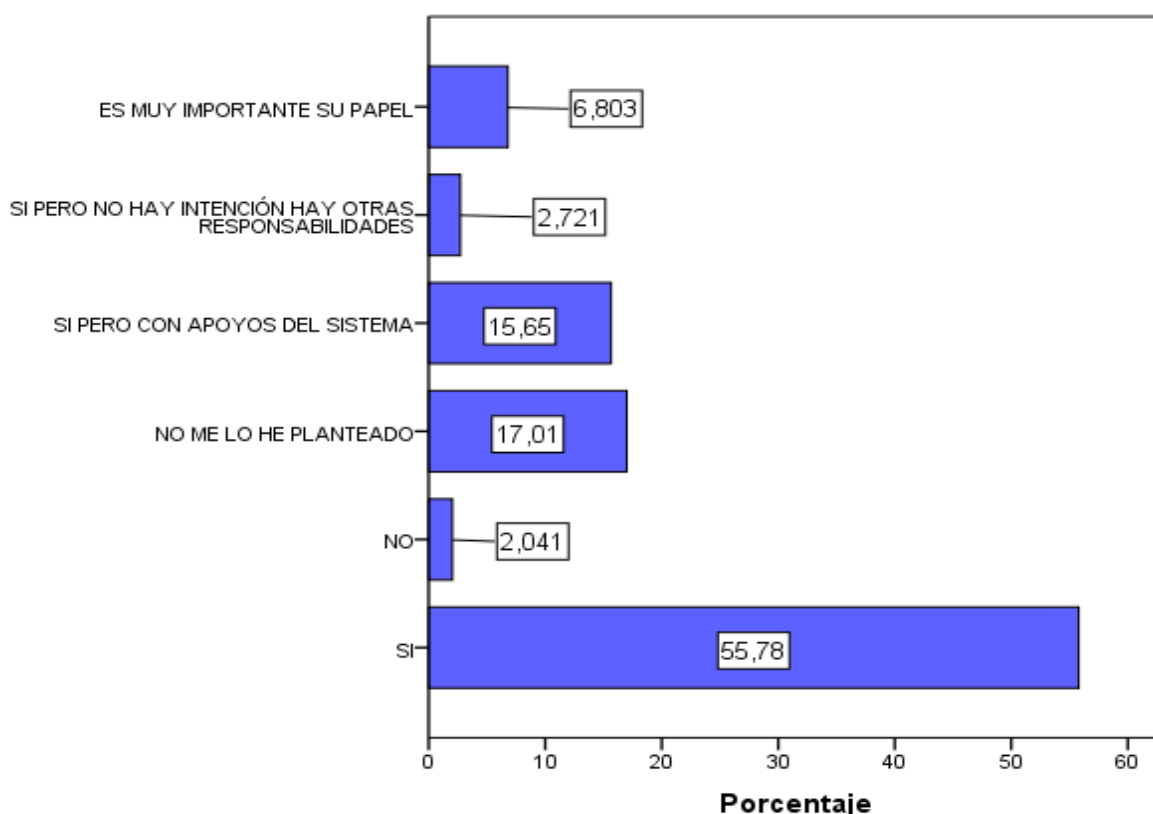


Gráfico 89. Papel de los padres inmigrantes en la socialización de sus hijos en España

Las personas entrevistadas creen que es responsabilidad de los padres la socialización de sus hijos en España (55,78%), pero hay otras opiniones más condescendientes con esa tarea parental, como los que contestan que “si pero con apoyos del sistema” (15,65%). Además hay un alto índice de padres que no se han planteado esta cuestión (17,01%) o los que se excusan argumentando que hay otras responsabilidades (2,72%).

#### 2.3.10.5. En el centro educativo al que asisten sus hijos hay prejuicios por ser inmigrantes

Los padres inmigrantes objeto de esta investigación están “de acuerdo” con la afirmación de que no hay prejuicios hacia sus hijos en el centro educativo por ser inmigrantes (39,3%), pero es una respuesta muy poco convincente ya que hay además un 21,4% que manifiesta estar “poco de acuerdo”. No hay una opinión mayoritaria sobre esta afirmación, en todo caso están repartidas las posturas.

**Tabla 69. Opinión sobre la existencia en el centro educativo de prejuicios hacia sus hijos por ser inmigrantes**

	Frecuencia	Porcentaje válido
NADA DE ACUERDO	43	29,7
POCO DE ACUERDO	31	21,4
DE ACUERDO	57	39,3
MUY DE ACUERDO	14	9,7
Total	145	100,0

#### 2.3.10.6. El sistema educativo español trabaja desde la interculturalidad

Los padres entrevistados están de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que el sistema educativo español trabaja la interculturalidad (71,7%).

**Tabla 70. Grado de acuerdo/desacuerdo con la afirmación de que el sistema educativo español trabaja la interculturalidad**

	Frecuencia	Porcentaje válido
NADA DE ACUERDO	6	4,1
POCO DE ACUERDO	18	12,4
DE ACUERDO	68	46,9
MUY DE ACUERDO	36	24,8
NS/NC	17	11,7
Total	145	100,0

2.3.10.7. Existe compromiso de los docentes para trabajar desde la interculturalidad

En unas variables de escala de 1 a 10, en la que 1 es el valor inferior y 10 el valor superior, los padres inmigrantes objeto del estudio puntúan con una media de 6,46 su valoración sobre el compromiso de los docentes con la interculturalidad y con una media de 7,07 consideran que las actividades organizadas en el centro educativo para favorecer la integración son muy válidas.

**Tabla 71. Valoración sobre el trabajo del centro educativo con la interculturalidad**

	MEDIA
VALORACIÓN DEL COMPROMISO DE LOS PROFESORES CON LA INTERCULTURALIDAD	6,46
VALORACIÓN DE VALIDEZ DE LAS ACTIVIDADES ORGANIZADAS PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN	7,07



Para hacer un balance, decir que los progenitores inmigrantes encuestados manifiestan estar muy de acuerdo con la igualdad del derecho a la educación de los niños y las niñas. A los que respondieron estar de acuerdo con la igualdad del derecho a la educación entre géneros, se les preguntó qué razones darían para ello, la mayor parte responde que porque son iguales, solamente un 15% lo razona por la necesidad de que las mujeres también tienen que trabajar, por un concepto funcional de la educación.

El tema de la inmigración, según los padres entrevistados, debería ser tratado como una “parte específica del aprendizaje” por aportar riqueza al mismo. Otros lo ven como un “tema transversal” y otros opinan que debería trabajarse mediante actividades que den a conocer otras culturas. Se puede afirmar que vinculando dichas opiniones con el género y la formación de los padres y las madres, se aprecia una evolución hacia determinadas respuestas según aumenta el nivel de formación de las personas entrevistadas, siendo mayoritaria la opinión de que el tratamiento de la inmigración debe tratarse de forma específica en el aula. En los estudios más básicos es donde se manifiestan más dudas al estar las opiniones repartidas entre todas las opciones de respuestas. Las mujeres apuntan como segunda opción el trabajar la inmigración como una actividad intercultural.

El centro educativo, en opinión de las personas inmigrantes entrevistadas, tiene un papel primordial en el abordaje de los problemas de integración. Así más de la mitad lo expresa claramente y sin condicionamientos. También hay opiniones a favor de que el centro educativo actúe como mediador intercultural o condicionado a un planteamiento real de las situaciones. Son los sudamericanos y los magrebíes los que opinan en su mayor parte que el centro educativo tiene responsabilidad en la solución de los problemas de integración.



**CAPÍTULO III. LA INFLUENCIA DEL NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES INMIGRANTES**

### 3. 1. ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DEL NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES

Para Moledo, Rego y Otero (2013), si los progenitores tienen un peso importante en el rendimiento académico de sus hijos, será necesario adoptar estrategias de trabajo y colaboración con las familias, teniendo en cuenta sus distintas realidades educativas.

En el estado en el que se encuentra la gestión de la diversidad cultural en nuestro país, sometida también a los recortes presupuestarios en tanto que han afectado a importantes planes y programas en todo el abanico institucional, la cuestión del rendimiento escolar de los alumnos (autóctonos e inmigrantes) se ha convertido en factor de controversia en la representación de una realidad nada agradable, el fracaso escolar y el abandono educativo temprano en España, cuyas soluciones pasan hoy por el compromiso de los padres en aulas étnica y culturalmente heterogéneas.

En este apartado se ha pretendido la exploración de la influencia del nivel educativo de los padres inmigrantes como determinante a la hora de tomar decisiones en cuando a la planificación de la educación de sus hijos en España (participación, elección de centro, opiniones sobre la integración en la escuela y sobre el sistema educativo español).

---

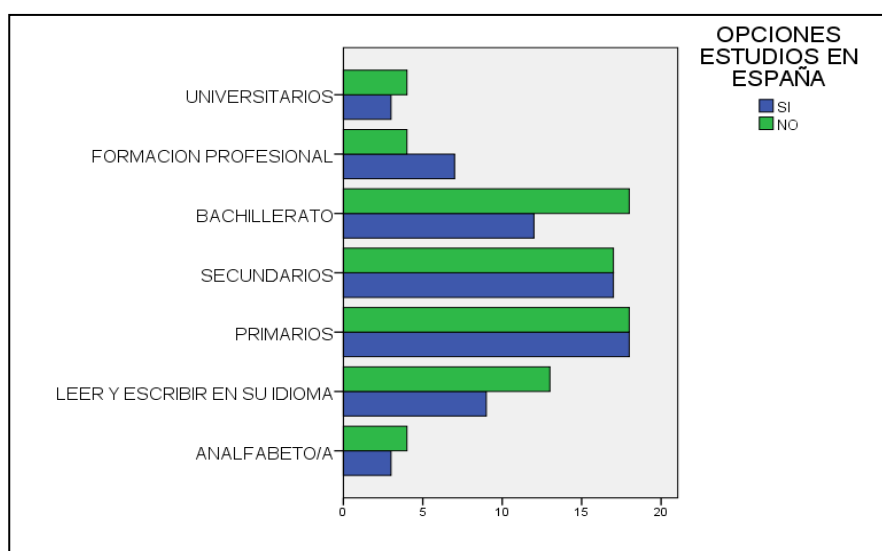
#### 3.1.1. SOBRE LA REALIZACIÓN DE ESTUDIOS EN ESPAÑA.

En primer lugar se explora si los inmigrantes entrevistados han percibido que el sistema educativo español les ha ofrecido alguna posibilidad de formación.

Como se observa en la tabla 72 y el gráfico 90, sólo aquellos que tienen estudios al nivel de Formación profesional responde sí a esta cuestión en más del 50%. La respuesta está repartida justo al 50% en los encuestados con estudios primarios y secundarios y en el resto de niveles se percibe más negativamente esta cuestión.

**Tabla 72. Oportunidades percibidas de formación en función de los niveles educativos**

	Opciones para realizar estudios en España	
	Sí	No
Analfabeto/a	42,9%	57,1%
Lee y escribe en su idioma	40,9%	59,1%
Estudios Primarios	50,0%	50,0%
Estudios Secundarios	50,0%	50,0%
Bachillerato	40,0%	60,0%
Formación Profesional	63,6%	36,4%
Estudios Universitarios	42,9%	57,1%
<b>Total</b>	<b>46,9%</b>	<b>53,1%</b>



**Gráfico 90. Oportunidades percibidas de formación en función de los niveles educativos**

La tabla 73 pone de manifiesto que aquellos que finalizaron en su país estudios de bachillerato son los que contestaron no haber tenido oportunidades de convalidar sus estudios, sin embargo los que finalizaron formación profesional y estudios universitarios si han podido hacerlo, quizás porque ponen en valor adaptar su formación a las exigencias en España y poder encontrar trabajo en su campo profesional. En cuanto a los estudios reglados en España, solamente los que tienen inicialmente una formación profesional son

los que se han preocupado de acceder al sistema educativo en España y en la misma línea son los que finalmente han terminado estudios en España.

**Tabla 73. Realización/convalidación de estudios en España**

	Convalidados		Estudios reglados		Finalizados	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Analfabeto/a	—	100,0%	14,3%	85,7%	—	100,0%
Lee y escribe en su idioma	4,5%	95,5%	—	100,0%	13,6%	86,4%
Estudios Primarios	8,3%	91,7%	8,3%	91,7%	19,4%	80,6%
Estudios Secundarios	11,4%	88,6%	8,6%	91,4%	34,3%	65,7%
Bachillerato	6,7%	93,3%	10,0%	90,0%	6,7%	93,3%
Formación Profesional	36,4%	63,6%	45,5%	54,5%	45,5%	54,5%
Estudios Universitarios	57,1%	42,9%	28,6%	71,4%	14,3%	85,7%
Total	12,2%	87,8%	11,5%	88,5%	20,3%	79,7%

La tabla 74 evidencia que son las personas inmigrantes que finalizaron en su país de origen estudios universitarios las que han realizado formación en España no vinculada al trabajo pero también la han hecho orientada al empleo (28,6%). Las personas analfabetas y las que leen y escriben únicamente en su idioma han realizado formación en España orientada masivamente al empleo (100%), puede que sean conscientes de su especial dificultad para acceder a un empleo con su falta de formación.

**Tabla 74. Tipo de formación realizada en España**

	No vinculada al trabajo		Orientada al empleo	
	Sí	No	Sí	No
Analfabeto/a	—	100,0%	14,3%	85,7%
Lee y escribe en su idioma	4,5%	95,5%	—	100,0%
Estudios Primarios	8,3%	91,7%	8,3%	91,7%
Estudios Secundarios	11,4%	88,6%	8,6%	91,4%
Bachillerato	6,7%	93,3%	10,0%	90,0%
Formación Profesional	36,4%	63,6%	45,5%	54,5%
Estudios Universitarios	57,1%	42,9%	28,6%	71,4%
Total	12,2%	87,8%	11,5%	88,5%

En este primer análisis parece indicar que el nivel de estudios alcanzado en su país de origen condiciona lo que, para sí mismos, planifican cuando llegan a España. Las personas sin formación (analfabetas y las que solo saben leer y escribir en su idioma) no se han formado en España para el acceso al empleo, frente a las personas con formación profesional que si han realizado cursos que les facilitarían su proyección laboral (45,5%). Se debe destacar el hecho de que las personas inmigrantes entrevistadas con estudios universitarios finalizados –siempre antes de su llegada a España- orientan su formación a cursos no vinculados al trabajo (57,1%), quizás porque consideran que su capacidad profesional puede afrontar las demandas de empleo en España. Las personas analfabetas no han realizado tampoco formación no vinculada a la actividad laboral.

### 3.1.2. SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN EL ENTORNO SOCIAL.

Analizando el nivel educativo de los padres en relación al conocimiento del entorno aparecen algunos resultados interesantes.

Como se observa de manera visual, en gráfico 91, la inmensa mayoría de las personas entrevistadas señalan conocer su entorno. Únicamente las personas con un menor nivel de estudios (a excepción de los analfabetos) dicen no conocerlo.

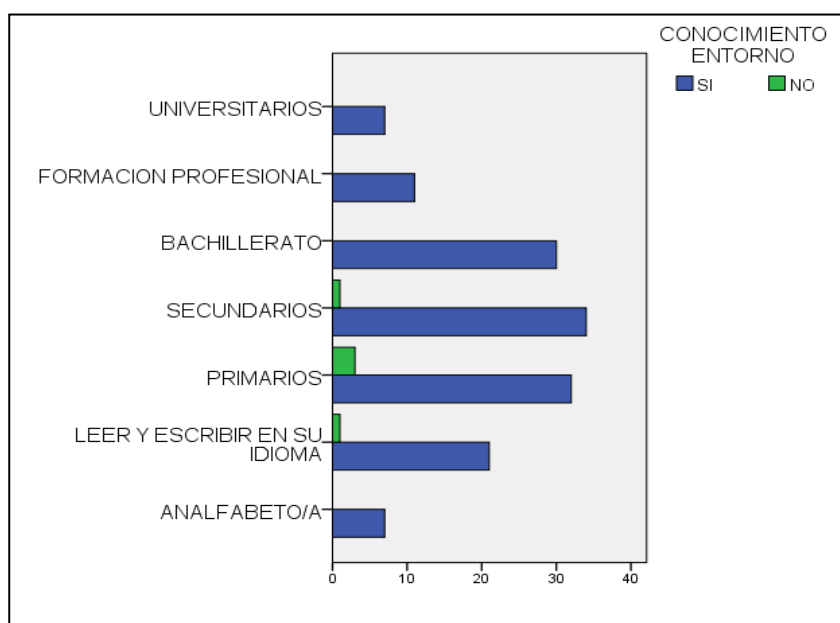


Gráfico 91. Conocimiento del entorno por nivel educativo

Analizando la variable en función de las respuestas se observa, en la tabla 75, que el mayor porcentaje de los que señalan desconocimiento del entorno se da entre los que tienen estudios primarios, mientras que los que han finalizado estudios de bachillerato y superiores manifiestan conocer el entorno en el que viven (100%); igual dato se da en las personas analfabetas. En este caso el nivel de estudios no parece determinar la relación con el entorno social.

**Tabla 75. Porcentaje de los niveles de conocimiento del entorno en función del nivel de estudios**

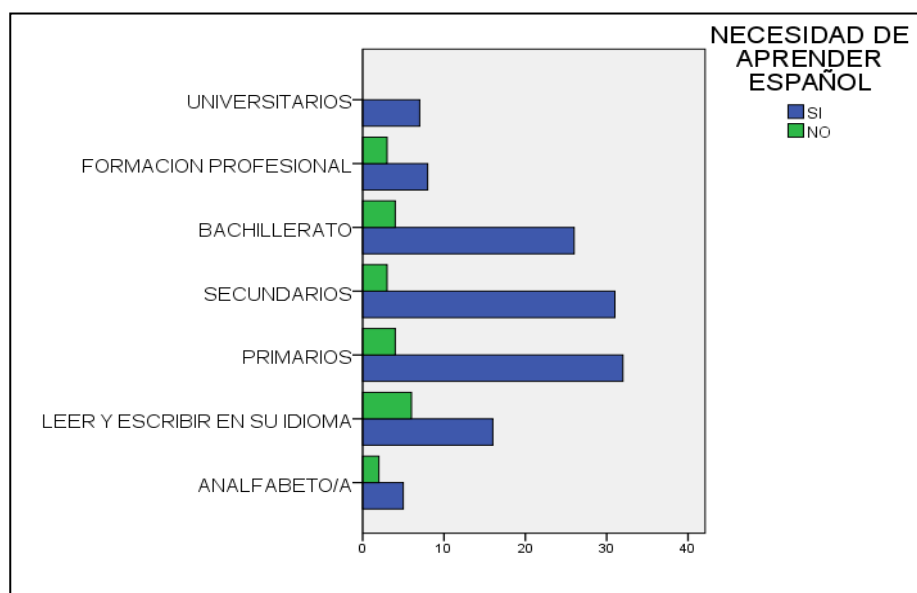
	Conocimiento del entorno	
	SI	NO
Analfabeto/a	100,0%	—
Lee y escribe en su idioma	95,5%	4,5%
Estudios Primarios	91,4%	8,6%
Estudios Secundarios	97,1%	2,9%
Bachillerato	100,0%	—
Formación Profesional	100,0%	—
Estudios Universitarios	100,0%	—
<b>Total</b>	<b>96,6%</b>	<b>3,4%</b>

También resulta de interés analizar la importancia dada a aprender el español para vivir en España. La tabla 76 muestra que son los padres inmigrantes con estudios universitarios finalizados son los que tienen clara la importancia del aprendizaje del español para vivir en España (100%), curiosamente los que finalizaron formación profesional son de los que más dudas tienen. En esta valoración se aprecia el condicionante del nivel de estudios ya que también las personas sin estudios no aprecian la importancia de tener competencias lingüísticas en español, ya que el 28,6% de los analfabetos y el 27,3% de los solamente leen y escriben en su idioma así lo manifiestan.



**Tabla 76. Valoración de la importancia de aprender español para vivir en España**

	Importante	
	SI	NO
Analfabeto/a	71,4%	28,6%
Lee y escribe en su idioma	72,7%	27,3%
Estudios Primarios	88,9%	11,1%
Estudios Secundarios	91,2%	8,8%
Bachillerato	86,7%	13,3%
Formación Profesional	72,7%	27,3%
Estudios Universitarios	100,0%	—
<b>Total</b>	<b>85,0%</b>	<b>15,0%</b>



**Gráfico 92 . Valoración de la importancia de aprender español para vivir en España**

Respecto a la participación en asociaciones, se observa (gráfico 93) que los inmigrantes entrevistados participan de forma diferencial en las asociaciones de su entorno. La respuesta a esta pregunta es mayormente negativa para todos los niveles excepto en el caso de los que poseen estudios universitarios, grupo en el que se invierte el porcentaje siendo mayor el número de los que participan que los que no lo hacen.

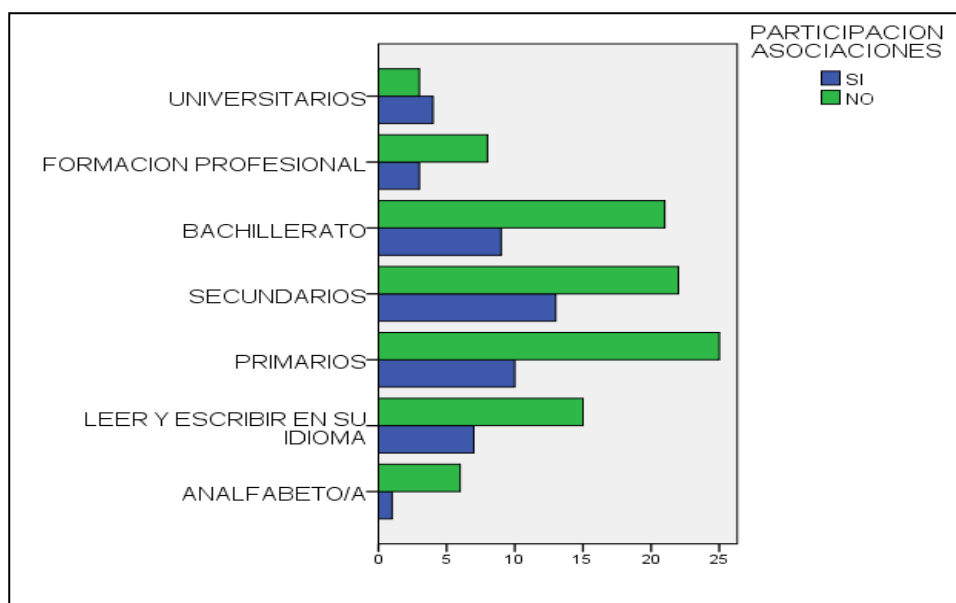


Gráfico 93. Participación en asociaciones en cada nivel educativo.

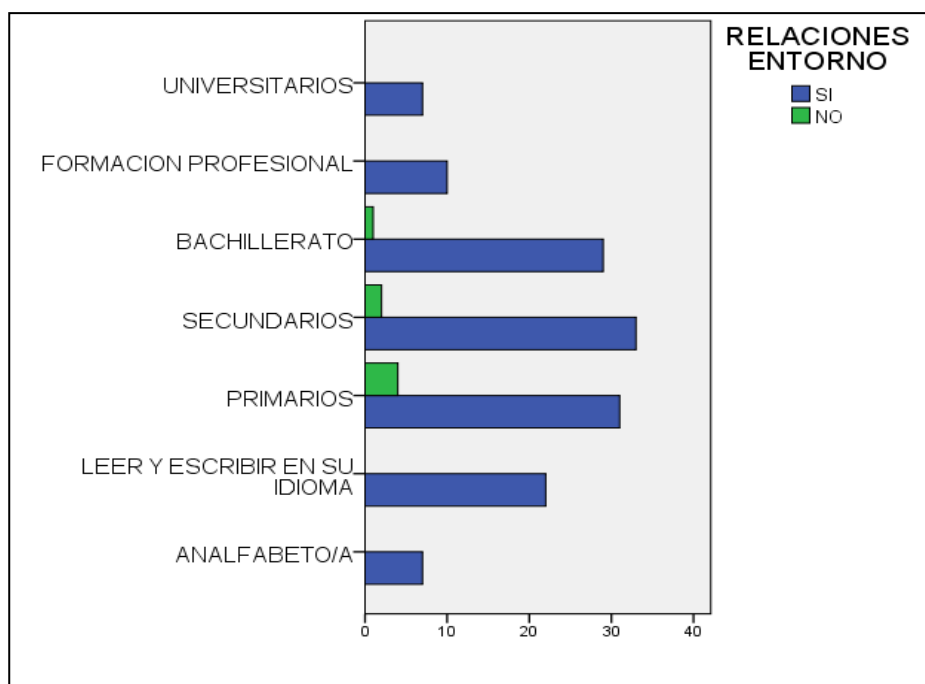
Tabla 77. Porcentaje de la participación en asociaciones en función del nivel de estudio

	Participación en asociaciones	
	SI	NO
Analfabeto/a	14,3%	85,7%
Lee y escribe en su idioma	31,8%	68,2%
Estudios Primarios	28,6%	71,4%
Estudios Secundarios	37,1%	62,9%
Bachillerato	30,0%	70,0%
Formación Profesional	27,3%	72,7%
Estudios Universitarios	57,1%	42,9%
Total	32,0%	68,0%

En lo que se refiere a las relaciones con el entorno de nuevo se observa que son los que tienen estudios primarios los que señalan en mayor porcentaje no tener relaciones con las personas de su entorno, a pesar de que, como se observa en la tabla 78 y el gráfico 94, el porcentaje de ausencia de relación con vecinos, padres del colegio, o compañeros de trabajo es muy pequeño, tanto por grupos como en el total de la muestra.

**Tabla 78. Porcentaje de la relación con personas del entorno en función del nivel de estudio**

	Relación con el entorno	
	SI	NO
Analfabeto/a	100,0%	
Lee y escribe en su idioma	100,0%	
Estudios Primarios	88,6%	11,4%
Estudios Secundarios	94,3%	5,7%
Bachillerato	96,7%	3,3%
Formación Profesional	100,0%	
Estudios Universitarios	100,0%	
<b>Total</b>	<b>95,2%</b>	<b>4,8%</b>



**Gráfico 94. Relación con personas del entorno en función del nivel de estudio**

En el análisis de la relación entre el entorno y el nivel estudios de los entrevistados se apunta una mayor implicación de las personas con estudios superiores en las relaciones con su entorno más cercano.

### 3.1.3. SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN EL ENTORNO ESCOLAR

Respecto a la participación en el entorno escolar de sus hijos, se puede observar que todos los entrevistados, en mayor o menor medida, manifiestan acudir a las reuniones del centro educativo, aunque son las personas analfabetas las que opinan en un porcentaje a considerar (14,3%) que no es necesario acudir; y son los que solo saben leer y escribir en su idioma los que expresan no poder asistir. Los que menos condicionan su asistencia a tener tiempo o a poder son los que finalizaron estudios universitarios y de bachillerato; este dato apunta, indirectamente, a que este colectivo es el que más importancia otorga al contacto familiar con el centro educativo.

**Tabla 79. Porcentaje de la asistencia a reuniones en el colegio en función del nivel de estudio**

	Asistencia a reuniones					Siempre padre o madre o ambos
	Siempre	No puedo	Cuando puedo	No es necesario	No han convocado	
Analfabeto/a	42,9%		42,9%	14,3%		
Lee y escribe en su idioma	50,0%	9,1%	36,4%			4,5%
Estudios Primarios	32,4%	5,9%	47,1%	5,9%		8,8%
Estudios Secundarios	41,2%		41,2%	2,9%	2,9%	11,8%
Bachillerato	53,3%	3,3%	26,7%			16,7%
Formación Profesional	50,0%		30,0%			20,0%
Estudios Universitarios	42,9%		28,6%			28,6%
<b>Total</b>	<b>43,8%</b>	<b>3,5%</b>	<b>37,5%</b>	<b>2,8%</b>	<b>0,7%</b>	<b>11,8%</b>

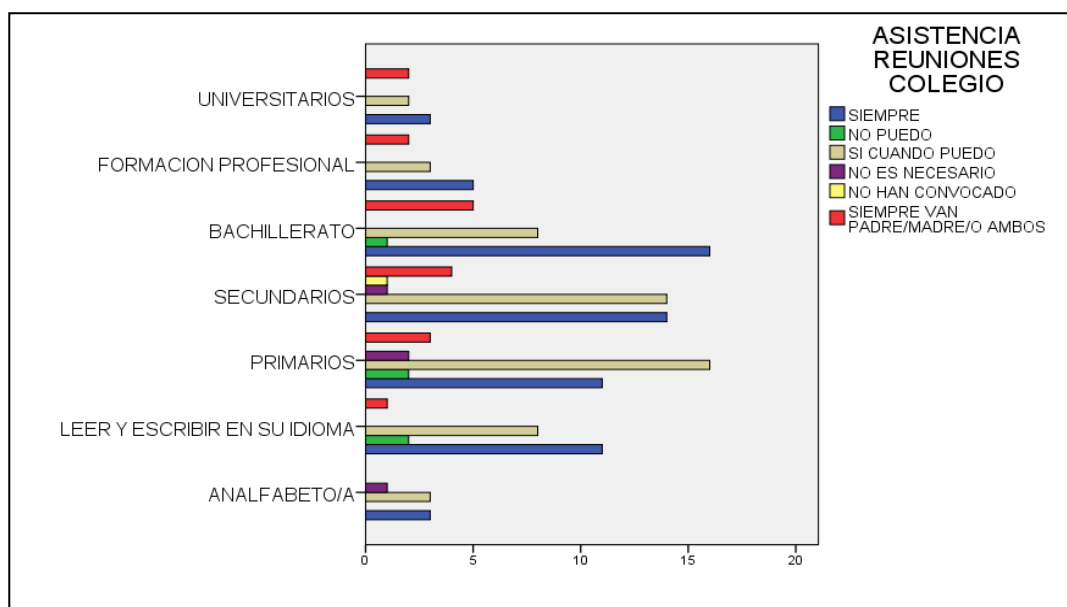


Gráfico 95. Asistencia a reuniones en el colegio en función del nivel de estudio

Respecto a su participación en actividades extraescolares, la tabla 80 pone de relieve que los más asiduos a ellas son los que tienen estudios universitarios, remarcado además porque no ponen excusas a su asistencia, por ejemplo expresando que no pueden. Una vez más son las personas analfabetas las que mayoritariamente contestan no poder asistir (28,6%) o condicionar sus asistencia a poder hacerlo.

Tabla 80. Porcentaje de la participación en las actividades extraescolares del colegio en función del nivel de estudio

	Participación en actividades extraescolares					Siempre padre o madre o ambos
	Siempre	No puedo	Cuando puedo	No es necesario	No han convocado	
Analfabeto/a	28,6%	28,6%	42,9%			
Lee y escribe en su idioma	40,9%	13,6%	31,8%	9,1%		4,5%
Estudios Primarios	23,5%	14,7%	41,2%	5,9%	5,9%	8,8%
Estudios Secundarios	20,6%	17,6%	44,1%	5,9%	2,9%	8,8%
Bachillerato	33,3%	20,0%	23,3%		10,0%	13,3%
Formación Profesional	30,0%	—	50,0%			20,0%
Estudios Universitarios	42,9%	—	42,9%			14,3%
Total	29,2%	15,3%	37,5%	4,2%	4,2%	9,7%

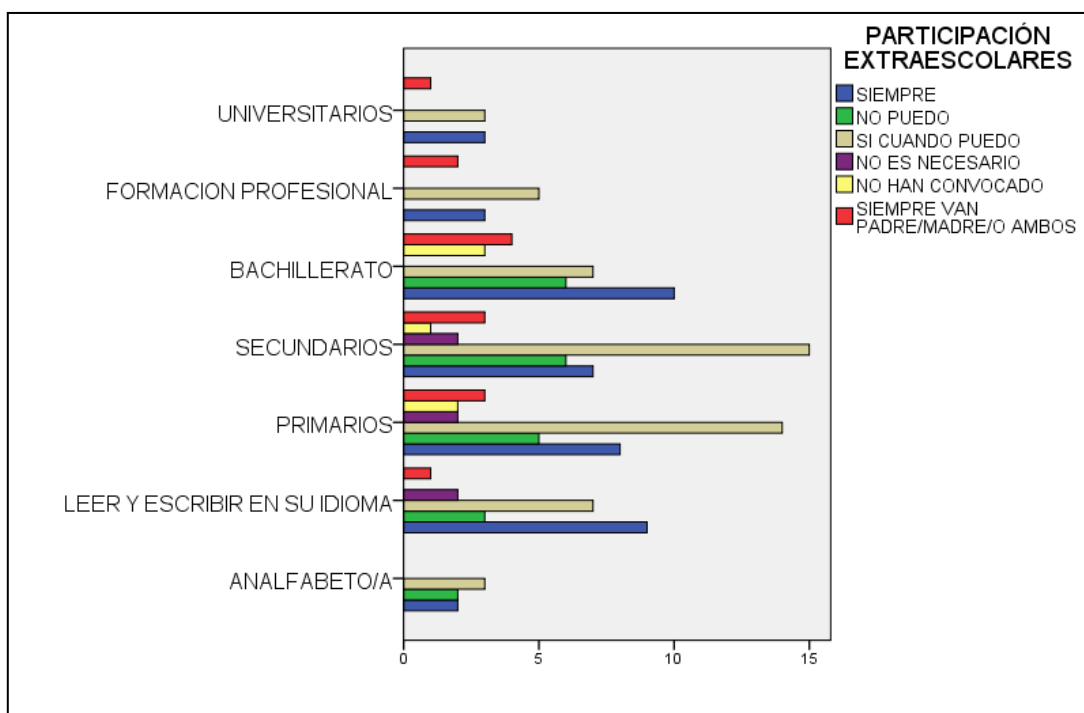


Gráfico 96. Participación en las actividades extraescolares del centro.

De nuevo, los datos parecen indicar que el nivel de estudios de los padres inmigrantes influye a la hora de participar en las actividades extraescolares; son las personas con mayor nivel las que tienen más clara su implicación en el entorno menos rígido del centro educativo, con la participación en las actividades extraescolares.

### 3.1.4. SOBRE LAS DECISIONES DE INICIO DE LA ESCOLARIZACIÓN DE SUS HIJOS/AS.

El siguiente aspecto que se explora tiene que ver con el inicio de la escolarización de los hijos. Así, cuando se les pregunta por las razones por las que sus hijos han de ir al colegio se obtienen las respuestas que se describen en la tabla 81.

**Tabla 81. Razones por las que los hijos deben asistir al colegio en función del nivel de estudio**

	Asistencia de los hijos al colegio				
	No es necesaria	Sólo obligación para otros derechos	Bastante necesaria	Muy necesaria	Imprescindible
Analfabeto/a	—	—	28,6%	42,9%	28,6%
Lee y escribe en su idioma	—	9,1%	9,1%	54,5%	27,3%
Estudios Primarios	—	2,9%	22,9%	40,0%	34,3%
Estudios Secundarios	—	—	5,7%	62,9%	31,4%
Bachillerato	3,4%	—	17,2%	51,7%	27,6%
Formación Profesional	—	—	20,0%	40,0%	40,0%
Estudios Universitarios	—	—	14,3%	42,9%	42,9%
<b>Total</b>	<b>0,7%</b>	<b>2,1%</b>	<b>15,2%</b>	<b>50,3%</b>	<b>31,7%</b>

Cuando se plantean porque sus hijos deben asistir al colegio, todos los encuestados manifiestan porque es muy necesario, aunque apunta un mayor porcentaje el colectivo de los que finalizaron estudios secundarios (62,9%); pero para los que es imprescindible en mayor medida, es para los que finalizaron estudios universitarios (42,9%). Es interesante puntualizar que para los que tienen estudios básicos es además una obligación con el fin de tener acceso a otros derechos, sobretodo vinculados a prestaciones sociales.

En este análisis es masiva la opinión de que la asistencia de los hijos al colegio es como mínimo, bastante necesaria, aunque para los que tienen mayor nivel de estudios es mayormente muy necesaria e imprescindible. Parece que este apartado también viene determinado por el nivel de estudios de los entrevistados.

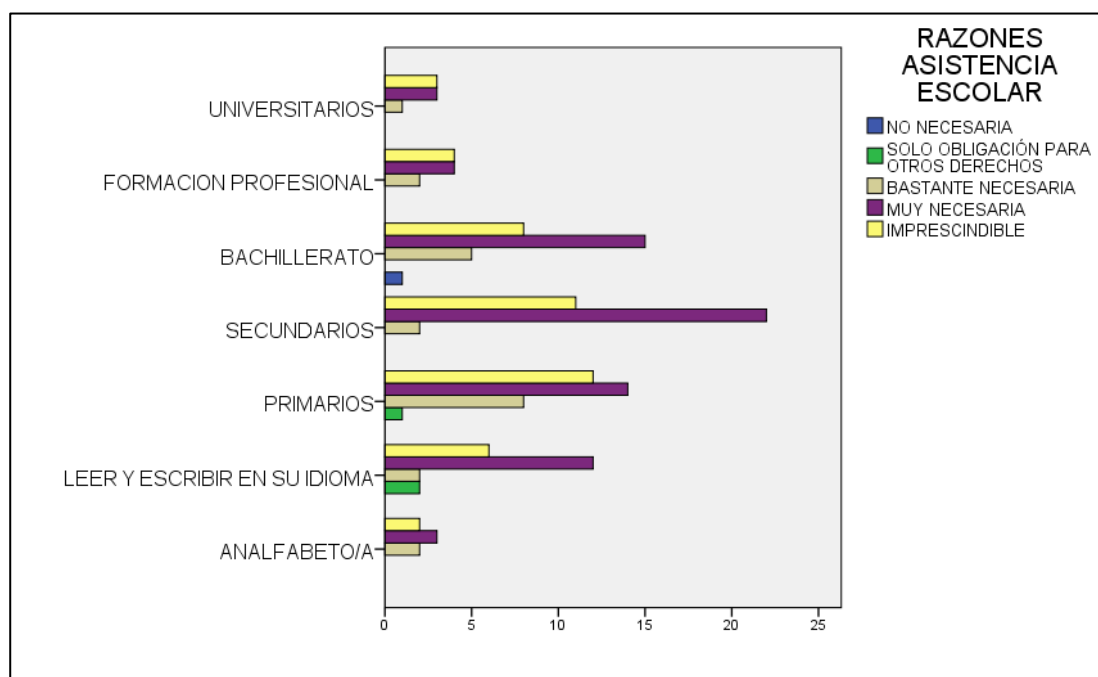


Gráfico 97. Razones por las que los hijos deben asistir al colegio en función del nivel de estudio

Tabla 82. Tiempo que tardan en escolarizar a los hijos en función del nivel de estudio

	Tiempo escolarización					
	<1 año	>1 y <2 años	>2 años	No asiste al colegio en España	Inmediatamente	ns/nc
Analfabeto/a	42,9%	—	28,6%	—	—	28,6%
Lee y escribe en su idioma	52,4%	9,5%	9,5%	4,8%	—	23,8%
Estudios Primarios	29,4%	2,9%	32,4%	—	2,9%	32,4%
Estudios Secundarios	41,9%	9,7%	22,6%	—	—	25,8%
Bachillerato	44,4%	3,7%	33,3%	—	—	18,5%
Formación Profesional	33,3%	—	11,1%	—	11,1%	44,4%
Estudios Universitarios	—	—	33,3%	—	—	66,7%
Total	38,5%	5,2%	25,2%	0,7%	1,5%	28,9%

Cuando se vincula el nivel de estudios con el tiempo que tardaron en escolarizar a sus hijos, la tabla 82 y el gráfico 98 muestran que los que tardaron menos en hacerlo fueron los que solo leen y escriben en su idioma (52,4%), seguidos de las personas analfabetas



(42,9%). Curiosamente, los universitarios lo han hecho cuando llevaban ya más de dos años en España, hecho que llama la atención pero que, en principio, carece de explicación. De este análisis se puede destacar el hecho de que son las personas sin estudios finalizados las que tardan menos en escolarizar a sus hijos en España desde su llegada, quizás porque sus hijos no repitan la situación que ellos mismos vivieron o para poder tener acceso a determinadas prestaciones sociales que vinculan el derecho a percibir las con la obligación de los padres de escolarizar a sus hijos menores. De esta forma si condiciona el nivel de estudios las decisiones de los padres en relación a la educación de sus hijos.

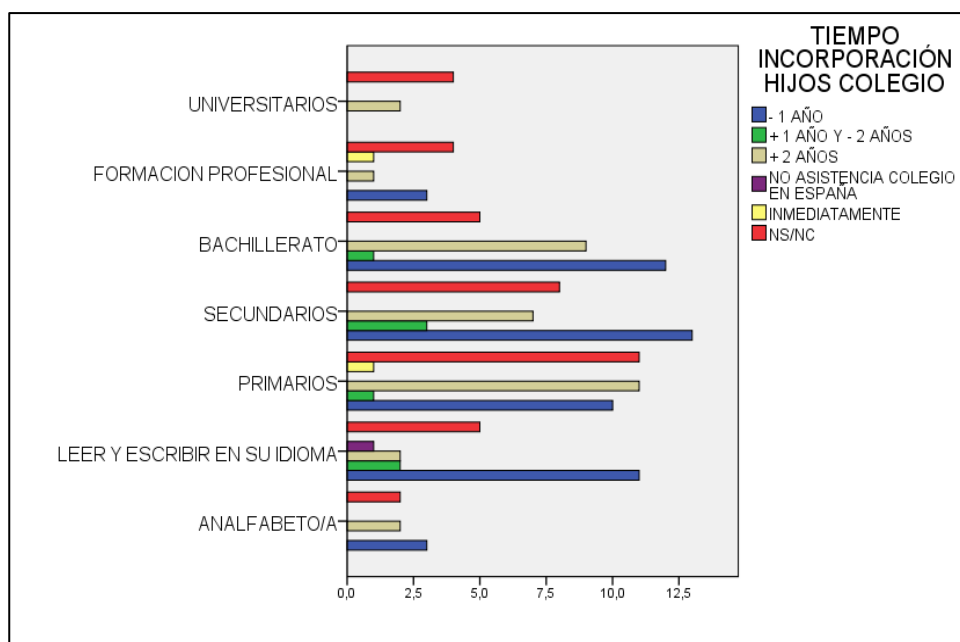
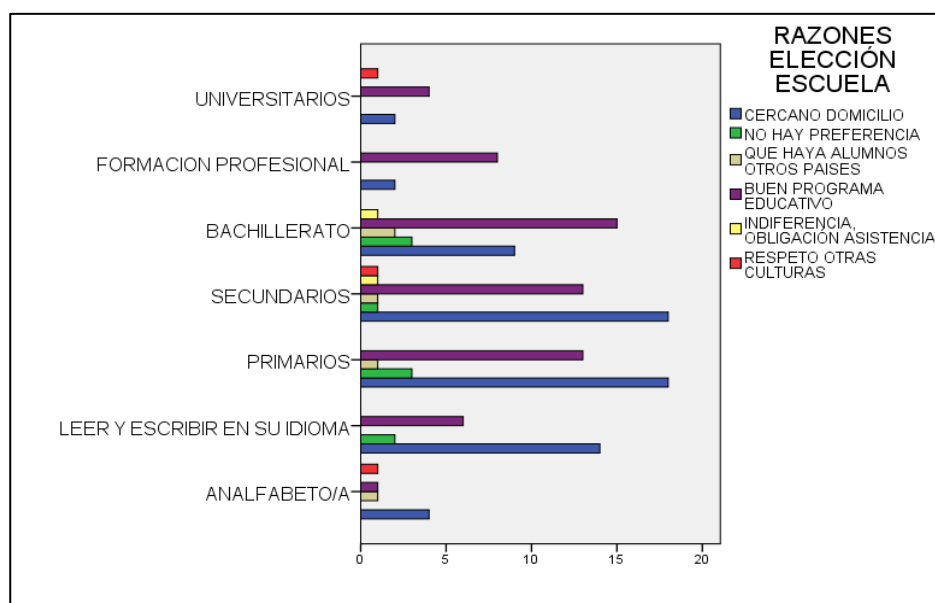


Gráfico 98. Tiempo que tardan en escolarizar a los hijos en función del nivel de estudio

Si se consultan sobre los criterios para elegir la escuela, las personas analfabetas prefieren los centros más cercanos a su domicilio (57,1%) sobre los otros criterios, pero dicha elección va perdiendo importancia conforme las personas alcanzan mayor nivel de estudios, pero los que más valoran un buen programa educativo son los que finalizaron formación profesional (80%), quizás por una visión de la educación orientada a la incorporación laboral y con ello a la posibilidad de la movilidad social.

**Tabla 83. Criterios para elegir el centro educativo de los hijos en función del nivel de estudio**

	Criterios elección Centro Escolar					
	Sin Preferencia	Indiferencia obligación asistencia	Cercano al domicilio	Alumnos otras culturas	Buen programa educativo	Respeto otras culturas
Analfabeto/a			57,1%	14,3%	14,3%	14,3%
Lee y escribe en su idioma	9,1%		63,6%		27,3%	
Estudios Primarios	8,6%		51,4%	2,9%	37,1%	
Estudios Secundarios	2,9%	2,9%	51,4%	2,9%	37,1%	2,9%
Bachillerato	10,0%	3,3%	30,0%	6,7%	50,0%	
Formación Profesional			20,0%		80,0%	
Estudios Universitarios			28,6%		57,1%	14,3%
<b>Total</b>	<b>6,2%</b>	<b>1,4%</b>	<b>45,9%</b>	<b>3,4%</b>	<b>41,1%</b>	<b>2,1%</b>



**Gráfico 99. Criterios para elegir el centro educativo de los hijos en función del nivel de estudios**

En cuanto al tipo de centro en el que están escolarizados los hijos, masivamente recurren a los centros públicos, aunque son los que finalizaron estudios universitarios los que menos puntúan (57,1%) a la hora de escoger ese tipo de centro; y recurren en mayor medida a centros concertados (28,6%).

El porcentaje de los que llevan a sus hijos a centros privados es mínimo; solo un 3,3% afirma que es así y son los padres que tiene un nivel de estudios de bachillerato. Este pobre porcentaje puede tener muchas razones que lo expliquen, pero hay que hacer notar que en la ciudad de León solo hay un centro educativo privado.

**Tabla 84. Tipo de colegio de los hijos en función del nivel de estudios**

	Público		Concertado		Privado	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Analfabeto/a	85,7%	14,3%	—	100,0%	—	100,0%
Lee y escribe en su idioma	90,9%	9,1%	—	100,0%	—	100,0%
Estudios Primarios	77,1%	22,9%	11,4%	88,6%	—	100,0%
Estudios Secundarios	94,1%	5,9%	3,0%	97,0%	—	100,0%
Bachillerato	83,3%	16,7%	10,0%	90,0%	3,3%	96,7%
Formación Profesional	80,0%	20,0%	10,0%	90,0%	—	100,0%
Estudios Universitarios	57,1%	42,9%	28,6%	71,4%	—	100,0%
Total	84,1%	15,9%	7,6%	92,4%	0,7%	99,3%

Si los hijos cursan estudios secundarios, bachillerato y universitarios, la tabla 85, muestra que, a pesar de que el mayor porcentaje de ellos en la universidad se encuentra entre los padres con estudios universitarios (14,3%), los padres con otros niveles educativos también tienen hijos estudiando en la universidad con porcentajes que oscilan entre el 3% de los padres con estudios primarios al 9,1% de los padres que solo saben leer y escribir en su idioma.

**Tabla 85. Tipo de centro educativo elegido para cursar estudios secundarios, de bachillerato y universitarios de los hijos en función del nivel de estudios**

	Instituto		Universidad	
	Sí	No	Sí	No
Analfabeto/a	42,9%	57,1%	—	100,0%
Lee y escribe en su idioma	22,7%	77,3%	9,1%	90,9%
Estudios Primarios	40,0%	60,0%	3,0%	97,0%
Estudios Secundarios	25,0%	75,0%	6,1%	93,9%
Bachillerato	33,3%	66,7%	6,9%	93,1%
Formación Profesional	30,0%	70,0%	—	100,0%
Estudios Universitarios	42,9%	57,1%	14,3%	85,7%
Total	32,2%	67,8%	5,7%	94,3%

Los padres de todos los niveles educativos ayudan a sus hijos con los deberes (tabla 86), aunque eso sí, en diferente porcentaje. Son los padres con nivel de bachillerato los que más se implican en esta tarea (50%) y los que tienen formación profesional los que menos (10%).

Todos los grupos de padres (excepto los que tienen estudios universitarios) utilizan las clases de apoyo. En este caso son los analfabetos los que utilizan este recurso en mayor medida (28,6%).

En menor medida los padres se involucran en la vigilancia de las tareas y sus estudios, tal vez debido a que esta actividad la entiendan incluida dentro de la ayuda con los deberes.

Por otro lado, los padres de todos los niveles educativos vigilan la evolución de las notas y están en contacto con el colegio, siendo esta la respuesta con mayor porcentaje en el total de la muestra (38,2%). También en este aspecto hay diferencias en los porcentajes dentro de cada grupo y son los padres con estudios universitarios los que realizan esta acción en mayor medida (71,4%) y las personas analfabetas las que menos (28,6%).

Por último, tan sólo un 2,1% de la muestra dice no preocuparse por el apoyo escolar de sus hijos. Este porcentaje se distribuye en los niveles educativos más bajos: padres que solo leen y escriben en su idioma (9,1%) y los que tienen estudios primarios (2,9%).

**Tabla 86. Apoyo a los hijos en el aprendizaje**

	Acciones de apoyo				
	Ayuda con los deberes	Refuerzo con clases de apoyo	Vigilando sus tareas y su estudio	Vigilando evolución notas y contacto con el colegio	No me preocupo de ello
Analfabeto/a	28,6%	28,6%	14,3%	28,6%	—
Lee y escribe en su idioma	31,8%	9,1%	—	50,0%	9,1%
Estudios Primarios	35,3%	14,7%	17,6%	29,4%	2,9%
Estudios Secundarios	29,4%	23,5%	8,8%	38,2%	—
Bachillerato	50,0%	10,0%	10,0%	30,0%	—
Formación Profesional	10,0%	20,0%	20,0%	50,0%	—
Estudios Universitarios	28,6%	—	—	71,4%	—
<b>Total</b>	<b>34,0%</b>	<b>15,3%</b>	<b>10,4%</b>	<b>38,2%</b>	<b>2,1%</b>

### 3.1.5. SOBRE LA INTEGRACIÓN Y LA SOCIALIZACIÓN

Ante la pregunta sobre si el sistema educativo español hace todo lo posible para no marginar a las culturas distintas de la española, el 72,2% de la muestra señalan estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación (tabla 87).

Son los estratos de menor nivel educativo (especialmente personas analfabetas) y los que solo saben leer y escribir en su idioma los que presentan alguna respuesta en desacuerdo con esa afirmación. Cabe pues preguntarse (si no afirmar) que es precisamente esta falta de formación, que puede incluso estar asociada a un menor conocimiento de la lengua española, precisamente una de las razones de menor integración y desconfianza en este colectivo.

**Tabla 87. Opiniones ante la existencia de marginación a las culturas diversas por el sistema educativo español**

	No marginación				
	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	ns/nc
Analfabeto/a	14,3%	—	28,6%	28,6%	28,6%
Lee y escribe en su idioma	13,6%	18,2%	40,9%	22,7%	4,5%
Estudios Primarios	2,9%	17,6%	47,1%	17,6%	14,7%
Estudios Secundarios	—	5,9%	50,0%	26,5%	17,6%
Bachillerato	3,3%	3,3%	53,3%	33,3%	6,7%
Formación Profesional	—	30,0%	50,0%	20,0%	—
Estudios Universitarios	—	28,6%	42,9%	28,6%	—
<b>Total</b>	<b>4,2%</b>	<b>12,5%</b>	<b>47,2%</b>	<b>25,0%</b>	<b>11,1%</b>

En relación al análisis de cómo ha de tratarse el tema de la integración en el colegio (tabla 88 y gráfico 101), son los que tienen estudios de bachillerato los que (30%) responden en mayor porcentaje que se debe hacer como un tema transversal a todos los contenidos, los que finalizaron estudios universitarios proponen que debe hacerse como un contenido específico que enriquece por sí mismo (57,1%) y son las personas analfabetas las que opinan en su mayoría que se debe tratar como una forma de conocer otras culturas. Solo el 2,1% de la muestra opina que no es necesario tratarlo de ninguna manera.

**Tabla 88. Tratamiento del tema de la integración en el centro educativo**

	Tratamiento del tema de la Inmigración			
	Como tema transversal	Como contenido específico que enriquece	Para dar a conocer otras culturas	No es necesario tratarlo
Analfabeto/a	—	—	42,9%	—
Lee y escribe en su idioma	4,5%	36,4%	18,2%	4,5%
Estudios Primarios	28,6%	37,1%	8,6%	—
Estudios Secundarios	20,0%	37,1%	14,3%	—
Bachillerato	26,7%	33,3%	16,7%	3,3%
Formación Profesional	30,0%	20,0%	20,0%	10,0%
Estudios Universitarios	14,3%	57,1%	14,3%	—
<b>Total</b>	<b>20,5%</b>	<b>34,2%</b>	<b>15,8%</b>	<b>2,1%</b>

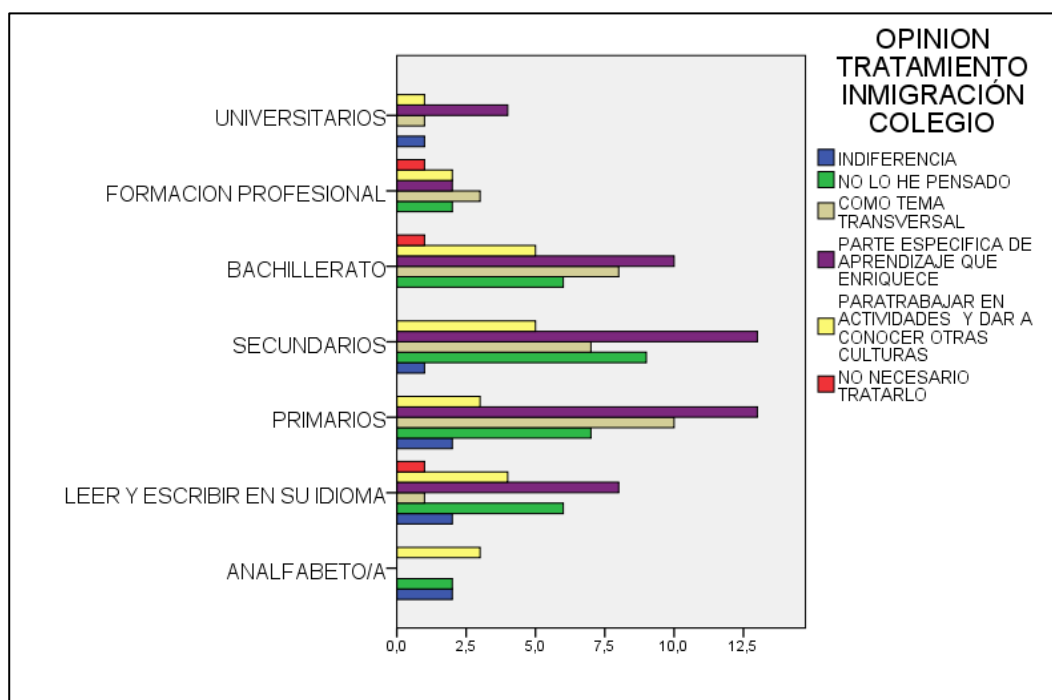


Gráfico 100. Tratamiento del tema de la integración en el centro educativo

Ante la pregunta sobre si la escuela puede contribuir a solucionar los problemas de integración y/o socialización de los hijos e hijas en España (tabla 89), los encuestados responden en su mayoría afirmativamente, sobre todo los que tienen estudios finalizados de bachillerato aunque los que menos contestan así son las personas analfabetas. Igualmente las personas con estudios universitarios muestran un cierto descrédito con que la escuela contribuya a la socialización al igual que las personas que solamente leen y escriben en su propio idioma. El papel de la escuela como agente mediador lo plantean sobretodo las personas con formación profesional y los que finalizaron estudios universitarios. Pero son las personas analfabetas las que lo condicionan, a hacerlo con planteamientos reales.

**Tabla 89. Contribución de la escuela como solución para la socialización de sus hijos.**

	La escuela como solución para la socialización					
	Sí	No	No me lo he planteado	Sí, como mediación intercult	Sí, pero con planteam. reales	Sí, pero no exclusiv.
Analfabeto/a	28,6%	—	28,6%	14,3%	28,6%	—
Lee y escribe en su idioma	54,5%	13,6%	13,6%	—	18,2%	—
Estudios Primarios	57,1%	8,6%	17,1%	11,4%	5,7%	—
Estudios Secundarios	51,4%	11,4%	14,3%	17,1%	—	5,7%
Bachillerato	60,0%	—	20,0%	6,7%	13,3%	—
Formación Profesional	50,0%	—	—	30,0%	—	20,0%
Estudios Universitarios	42,9%	14,3%	—	28,6%	14,3%	—
<b>Total</b>	<b>53,4%</b>	<b>7,5%</b>	<b>15,1%</b>	<b>12,3%</b>	<b>8,9%</b>	<b>2,7%</b>

La siguiente pregunta hace relación al papel de la familia en la integración y la socialización (tabla 90). Algo más del 50% de la muestra responde afirmativamente a esta cuestión. Son los padres con niveles educativos primarios y secundarios y los que solo saben leer y escribir en su idioma, los que presentan un mayor porcentaje en esta respuesta. Curiosamente la menor tasa de “síes” se da entre los dos extremos: en los padres analfabetos y en los que tienen estudios universitarios.

Sólo el 2,1% de la muestra responde de forma negativa, y un 2,7% afirma que tiene responsabilidades más importantes; si resulta interesante que el 17,1% señala no habérselo planteado (los mayores porcentajes entre los padres con menor nivel educativo). Parece que la reflexión sobre el papel de la familia se incrementara con el nivel educativo de los padres.

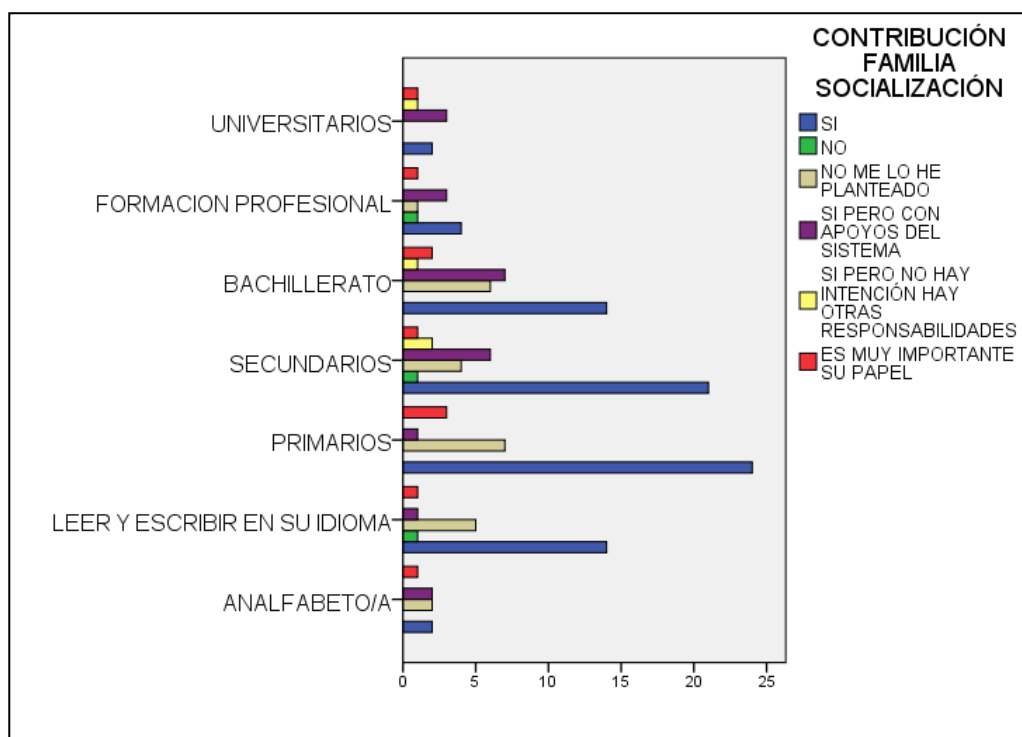
Por último, un 15,8% afirma que la familia necesita apoyos del sistema para llevar a cabo este papel. Resulta interesante ver como los mayores porcentajes corresponden a las familias de mayor nivel educativo.



**Tabla 90. La familia como solución para la socialización de sus hijos**

	La familia como solución para la socialización					
	Sí	No	No me lo he planteado	Sí, pero con apoyos del sistema	Sí, pero no hay intención. Hay otras responsabilidades	Su papel es muy importante
Analfabeto/a	28,6%	—	28,6%	28,6%	—	14,3%
Lee y escribe en su idioma	63,6%	4,5%	22,7%	4,5%	—	4,5%
Estudios Primarios	68,6%	—	20,0%	2,9%	—	8,6%
Estudios Secundarios	60,0%	2,9%	11,4%	17,1%	5,7%	2,9%
Bachillerato	46,7%	—	20,0%	23,3%	3,3%	6,7%
Formación Profesional	40,0%	10,0%	10,0%	30,0%	—	10,0%
Estudios Universitarios	28,6%	—	—	42,9%	14,3%	14,3%
<b>Total</b>	<b>55,5%</b>	<b>2,1%</b>	<b>17,1%</b>	<b>15,8%</b>	<b>2,7%</b>	<b>6,8%</b>

En el análisis de la responsabilidad de la escuela y de la familia como agentes socializadores de los alumnos inmigrantes, se puede concluir que son los que finalizaron estudios universitarios y de formación profesional los que tienen claro que tanto el entorno educativo como el familiar tienen papeles protagonistas a la hora de afrontar la socialización de los hijos de personas inmigrantes.



**Gráfico 101. La familia como solución para la socialización de sus hijos**

Por último, ante la pregunta de cuáles creen que son los conflictos que se producen en la escuela que pueden estar dificultando los procesos de integración y socialización, las personas analfabetas opinan que las principales causas son la falta de participación de las familias y el desconocimiento mutuo entre culturas. Las personas que solo saben leer y escribir en su propio idioma las que responsabilizan principalmente a las familias. Las personas con estudios de formación profesional y universitarios opinan que es el retraso del alumnado inmigrante la causa de los conflictos aunque también responsabilizan a la familia pero en menor medida, y son las que apuntan también al rechazo del alumnado autóctono. En cierta medida las personas con estudios superiores son las que vinculan los conflictos surgidos en el aula con el retraso del alumnado inmigrante, al aparecer disfunciones entre los objetivos planteados en el aula para unos alumnos y para otros.

**Tabla 91. Conflictos que dificultan los procesos de integración y socialización de los hijos (1)**

	Problemas Socialización 1				
	Retraso del alumnado inmigrante	Falta de participación de las familias	Diferencia valores familia-escuela	Dificultad en la construcción de la personalidad	Rechazo otros alumnos
Analfabeto/a	14,3%	28,6%	—	14,3%	—
Lee y escribe en su idioma	9,5%	57,1%	14,3%	—	4,8%
Estudios Primarios	20,0%	37,1%	—	5,7%	2,9%
Estudios Secundarios	20,6%	35,3%	—	5,9%	5,9%
Bachillerato	20,0%	36,7%	—	10,0%	10,0%
Formación Profesional	40,0%	20,0%	—	10,0%	10,0%
Estudios Universitarios	28,6%	14,3%	—	14,3%	14,3%
<b>Total</b>	<b>20,1%</b>	<b>36,8%</b>	<b>2,1%</b>	<b>6,9%</b>	<b>6,3%</b>

**Tabla 92. Conflictos que dificultan los procesos de integración y socialización de los hijos (2)**

	Problemas Socialización 2			
	Problemas emocionales por diferencias socioculturales	Desconocimiento mutuo entre culturas	Sentimiento de aislamiento	Indiferencia alumnado español
Analfabeto/a	—	28,6%	—	14,3%
Lee y escribe en su idioma	—	4,8%	9,5%	—
Estudios Primarios	8,6%	11,4%	11,4%	2,9%
Estudios Secundarios	8,8%	11,8%	5,9%	5,9%
Bachillerato	13,3%	3,3%	6,7%	—
Formación Profesional	—	20,0%	—	—
Estudios Universitarios	14,3%	14,3%	—	—
<b>Total</b>	<b>7,6%</b>	<b>10,4%</b>	<b>6,9%</b>	<b>2,8%</b>

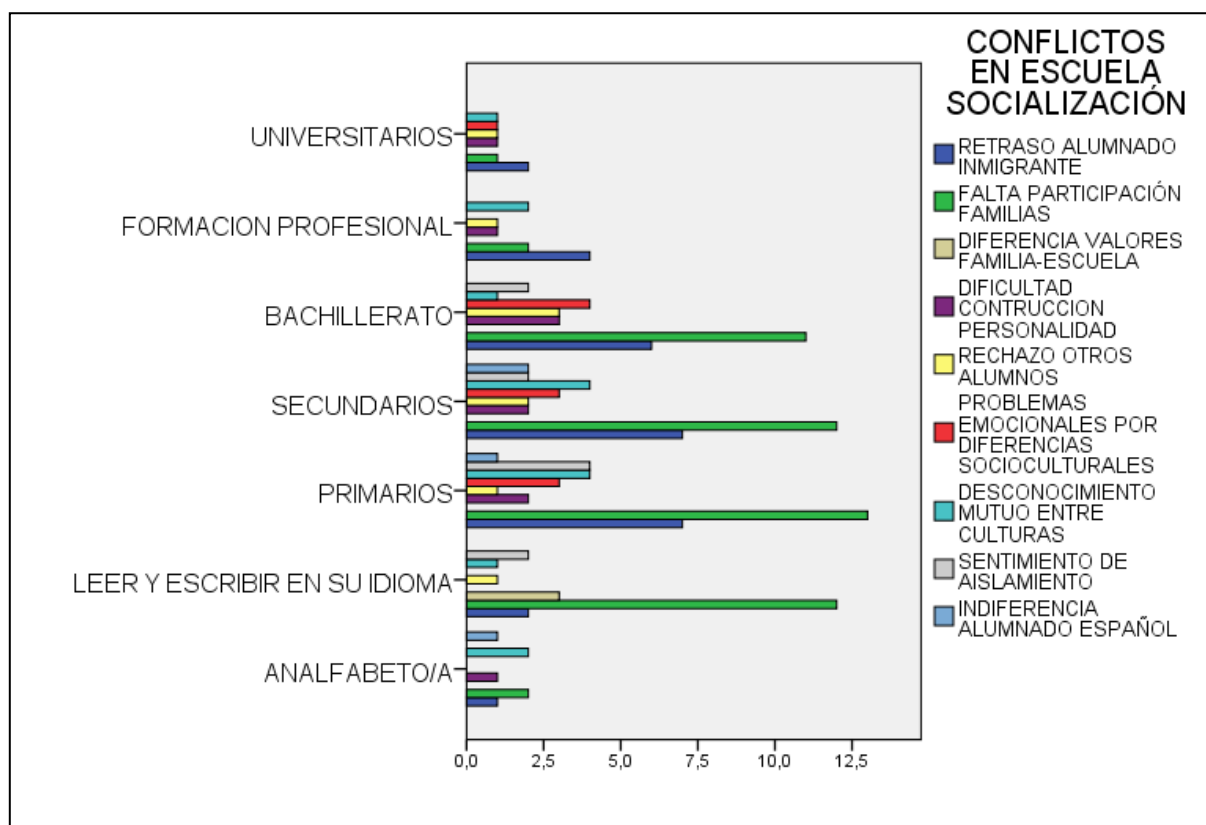


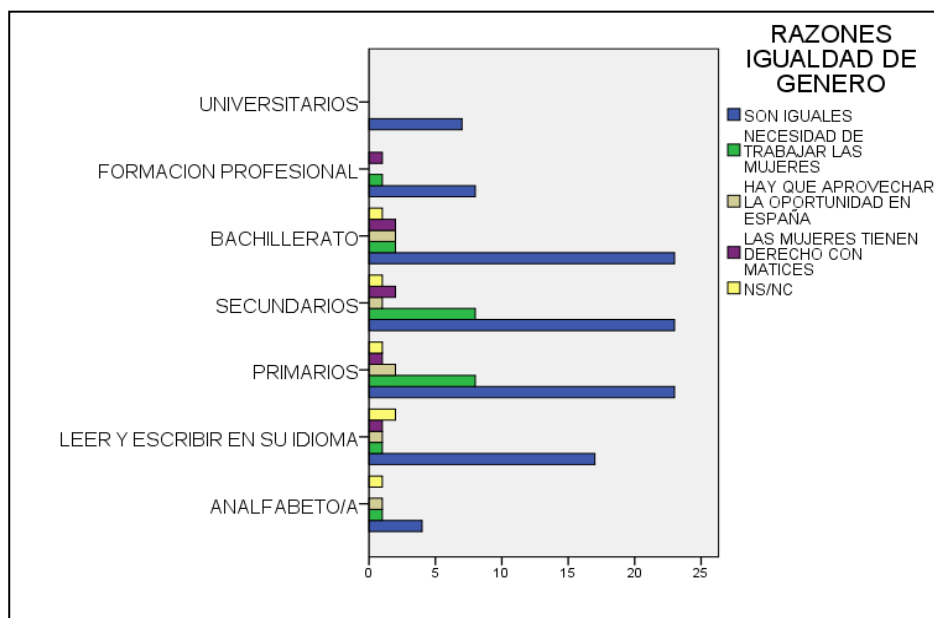
Gráfico 102. Conflictos que dificultan los procesos de integración y socialización de los hijos

### 3.1.6. SOBRE LA IGUALDAD DE GÉNERO.

Cuando se explora sobre la percepción sobre la igualdad de género (tabla 93) son las personas con estudios universitarios las que manifiestan sin duda que la razón es que ambos géneros son iguales en derechos, y no necesitan otros argumentos. En este análisis se observa que el porcentaje afirmativo va aumentando conforme aumenta el nivel de estudios de las personas inmigrantes que fueron entrevistadas, por lo que parece que tiene influencia el nivel educativo con las opiniones sobre dicha percepción. Son el 71,9% de las personas de la muestra las que afirman que los hombres y las mujeres son iguales, lo que contradice el imaginario social, además cabe reflexionar sobre si la respuesta es real o que lo que verdaderamente responden es si “deben” ser iguales (deseabilidad social).

**Tabla 93. Razones para el tratamiento igualitario en la escuela**

	Razones igualdad de género				
	Son iguales	Las mujeres necesitan trabajar	Hay que aprovechar la oportunidad en España	Las mujeres tienen derecho con matices	ns/nc
Analfabeto/a	57,1%	14,3%	14,3%	—	14,3%
Lee y escribe en su idioma	77,3%	4,5%	4,5%	4,5%	9,1%
Estudios Primarios	65,7%	22,9%	5,7%	2,9%	2,9%
Estudios Secundarios	65,7%	22,9%	2,9%	5,7%	2,9%
Bachillerato	76,7%	6,7%	6,7%	6,7%	3,3%
Formación Profesional	80,0%	10,0%	—	10,0%	—
Estudios Universitarios	100,0%	—	—	—	—
<b>Total</b>	<b>71,9%</b>	<b>14,4%</b>	<b>4,8%</b>	<b>4,8%</b>	<b>4,1%</b>

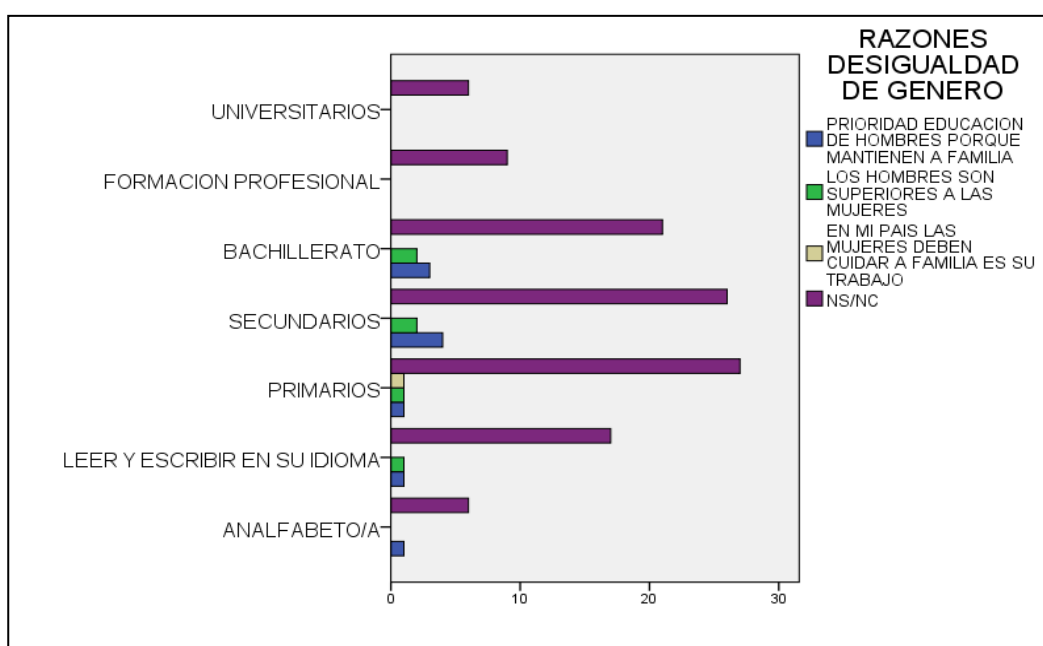


**Gráfico 103. Razones para la igualdad de género en el acceso a la educación**

Son muy pocas las personas que afirman que ambos géneros son desiguales. Cuando se analizan las razones (tabla 94 y gráfico 102) se observa que la mayor tasa de respuesta (7,8%) es para la opinión que hay que dar prioridad a los hombres porque mantienen a la familia. Cabe señalar que ninguna persona con estudios superiores o con formación profesional responde en este sentido.

**Tabla 94. Razones para el tratamiento desigual en la escuela**

	Razones desigualdad de género			ns/nc
	Hay que dar prioridad a los hombres porque mantienen a la familia	Los hombres son superiores a las mujeres	En mi país las mujeres deben cuidar a la familia, es su trabajo	
Analfabeto/a	14,3%	—	—	85,7%
Lee y escribe en su idioma	5,3%	5,3%	—	89,5%
Estudios Primarios	3,3%	3,3%	3,3%	90,0%
Estudios Secundarios	12,5%	6,3%	—	81,3%
Bachillerato	11,5%	7,7%	—	80,8%
Formación Profesional	—	—	—	100,0%
Estudios Universitarios	—	—	—	100,0%
<b>Total</b>	<b>7,8%</b>	<b>4,7%</b>	<b>0,8%</b>	<b>86,8%</b>



**Gráfico 104. Razones el tratamiento desigual en la escuela**

### 3.1.7. SOBRE LAS OPINIONES ACERCA DEL SISTEMA ESCOLAR.

Cuando se analiza la valoración que las personas inmigrantes entrevistadas tienen sobre el sistema escolar español, en general y en diversos aspectos en función del nivel de estudios, recogidas en las tablas 95 a 98 mediante su valoración en una escala tipo Likert con valores de 1 a 5, se puede observar que:

- Todas las personas entrevistadas, con independencia de su nivel de estudios tiene una buena opinión sobre la educación en España, con medias por encima de los 3 puntos, pero los que la puntúan más alto, en líneas generales, son las personas con estudios universitarios y las que menos, no en todas, las personas analfabetas. Aunque los valores en conjunto no son muy diferentes.
- Las personas con estudios universitarios valoran los aspectos vinculados con el conocimiento del profesorado, la acogida de sus hijos en el aula, el centro escolar y las relaciones con el colegio, aspectos vinculados más al entorno que a la educación en sí misma.
- Las personas analfabetas valoran la acogida que sus hijos e hijas tienen en el aula.
- Las peores puntuaciones se asocian al sistema de becas.

**Tabla 95. Comparación de medias. Valoración global sobre la educación en España**

	Opinión educación España
Analfabeto/a	3,43
Lee y escribe en su idioma	3,71
Estudios Primarios	4,00
Estudios Secundarios	4,26
Bachillerato	4,13
Formación Profesional	4,00
Estudios Universitarios	4,29
Total	4,03

En términos generales, a mayor nivel de estudios mejor valoración de la educación en España.

**Tabla 96. Comparación de medias. Valoración sobre aspectos vinculados con la estructura y la actividad del centro en función del nivel de estudios**

	Información Centro	Conocimiento profesor	Reuniones colegio	Acogida	Actividades extraescolares
Analfabeto/a	3,71	3,71	3,57	4,00	3,71
Lee y escribe en su idioma	3,48	3,41	3,36	3,68	3,38
Estudios Primarios	3,66	3,66	3,57	3,76	3,11
Estudios Secundarios	3,74	3,74	3,69	3,71	3,50
Bachillerato	3,77	3,73	3,83	3,93	3,67
Formación Profesional	3,90	3,80	3,40	3,50	3,30
Estudios Universitarios	3,71	4,00	3,71	4,00	3,71
Total	3,70	3,68	3,62	3,78	3,43

En la tabla 96 se observa que, en términos generales, las personas con estudios universitarios están siempre por encima de la media en valoración sobre el centro educativo y su actividad y las competencias de los docentes. Igualmente las personas analfabetas mantienen la misma dinámica que los que tienen estudios superiores. Los que sí están por debajo de la media son las personas que sólo leen y escriben en su propio idioma y los que tienen estudios primarios.

**Tabla 97. Comparación de medias. Valoración sobre el centro educativo y sus relaciones con los padres en función del nivel de estudios**

	Opinión Centros Educativos	Relaciones Padres-Colegios
Analfabeto/a	3,57	3,14
Lee y escribe en su idioma	3,81	3,77
Estudios Primarios	3,77	3,80
Estudios Secundarios	4,17	4,24
Bachillerato	4,10	4,23
Formación Profesional	3,70	3,60
Estudios Universitarios	4,29	4,29
Total	3,95	3,97

Cuando se valora el centro educativo y sus relaciones con los padres (tabla 97) son las personas con estudios universitarios y los que tienen estudios secundarios y de bachillerato las que están por encima de la media, estando por debajo los estratos



inferiores en el nivel educativo. Si se analiza las valoraciones sobre la relaciones de los padres con el colegio, son las personas analfabetas las que están muy por debajo de la media, y se puede argumentar por el desconocimiento sobre las reglas de funcionamiento y organización de los centros educativos de estos padres.

**Tabla 98. Comparación de medias. Valoración sobre los recursos educativos en función del nivel de estudios**

	Profesores	Becas	Materiales
Analfabeto/a	3,43	2,86	3,43
Lee y escribe en su idioma	3,73	1,91	3,68
Estudios Primarios	3,97	2,26	3,34
Estudios Secundarios	4,12	2,43	4,26
Bachillerato	4,37	2,80	4,20
Formación Profesional	4,20	1,80	3,30
Estudios Universitarios	3,86	3,43	3,50
Total	4,03	2,41	3,80

La valoración de los recursos educativos con los que cuenta el centro educativo, es inferior a la media en los padres con estudios universitarios y los analfabetos, concretamente en lo relativo a los profesores y a los materiales. Sin embargo están por encima de la media los padres inmigrantes con estudios secundarios y de bachillerato.

### 3.1.1.8. SOBRE LA VALORACIÓN GLOBAL DE LA EDUCACIÓN.

A continuación se presentan las respuestas a las variables que exploran las opiniones generales sobre el sistema educativo y su papel en el futuro de sus hijos e hijas.

Cuando se analizan las mismas mediante su valoración en una escala tipo Likert con valores de 1 a 5, se puede observar que todos los colectivos por nivel de estudios finalizados tiene una buena opinión sobre el hecho de que los estudios de sus hijos en España mejoraran su calidad de vida, siendo algo superior en las personas con estudios universitarios (3,86 de media). Hay una tendencia en líneas generales al incremento conforme es mayor el nivel educativo de los padres.

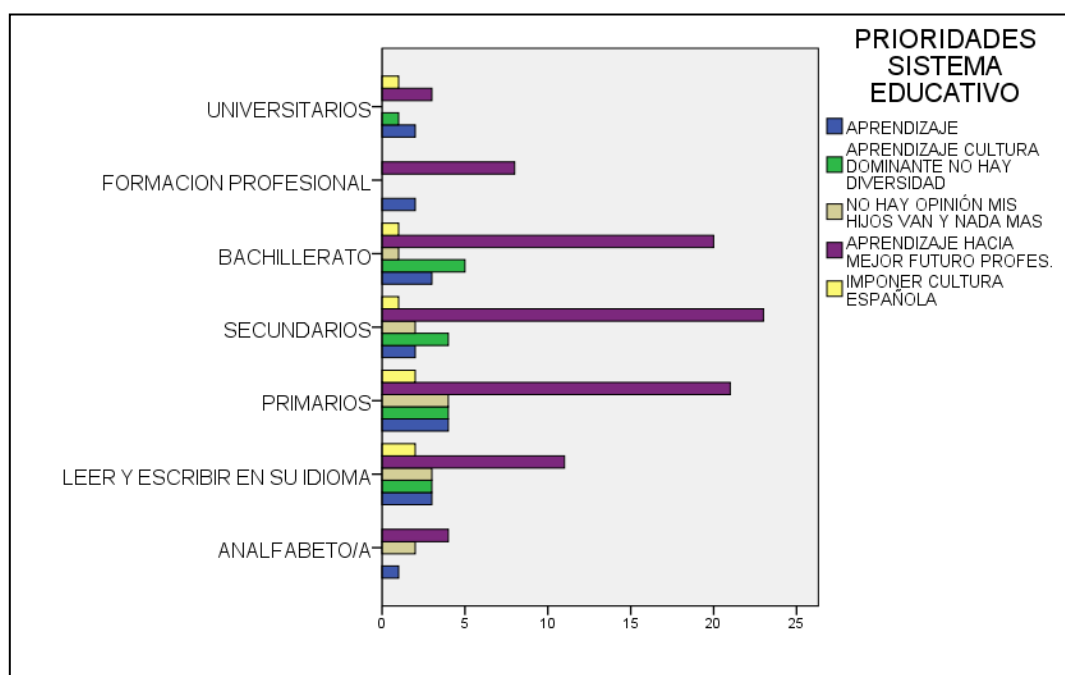
**Tabla 99. Comparación de medias. Opiniones generales en función del nivel de estudios**

	Estudios como mejora calidad de vida	Opinión educación España
Analfabeto/a	3,43	3,43
Lee y escribe en su idioma	3,27	3,71
Estudios Primarios	3,53	4,00
Estudios Secundarios	3,43	4,26
Bachillerato	3,73	4,13
Formación Profesional	3,60	4,00
Estudios Universitarios	3,86	4,29
<b>Total</b>	<b>3,52</b>	<b>4,03</b>

Las respuestas a la pregunta sobre cuáles creen que son las prioridades del sistema educativo español se describen en la tabla 100 y el gráfico 105, observándose que los que opinan que la educación española prioriza el aprendizaje son sobre todo las personas con estudios universitarios, aunque este colectivo tiene el convencimiento de que dicho aprendizaje está orientado a la planificación de un mejor futuro profesional, y esta es la opinión mayoritaria de las personas con formación profesional; asimismo esta respuesta es la mayoritaria para todos las personas entrevistadas independientemente de su nivel de estudios. La crítica al sistema educativo por tratar de imponer la cultura dominante la realizan las personas con estudios universitarios, aunque tan solo repercute el 4,9% de las repuestas totales.

**Tabla 100. Prioridades del sistema educativo español en opinión del entrevistado**

	Prioridades del Sistema Educativo				
	Aprendizaje	Aprendizaje de la cultura dominante, no hay diversidad	Sin opinión. Mis hijos van y nada más	Aprendizaje para un mejor futuro profesional	Imponer la cultura española
Analfabeto/a	14,3%	—	28,6%	57,1%	—
Lee y escribe en su idioma	13,6%	13,6%	13,6%	50,0%	9,1%
Estudios Primarios	11,4%	11,4%	11,4%	60,0%	5,7%
Estudios Secundarios	6,3%	12,5%	6,3%	71,9%	3,1%
Bachillerato	10,0%	16,7%	3,3%	66,7%	3,3%
Formación Profesional	20,0%	—	—	80,0%	—
Estudios Universitarios	28,6%	14,3%	—	42,9%	14,3%
<b>Total</b>	<b>11,9%</b>	<b>11,9%</b>	<b>8,4%</b>	<b>62,9%</b>	<b>4,9%</b>

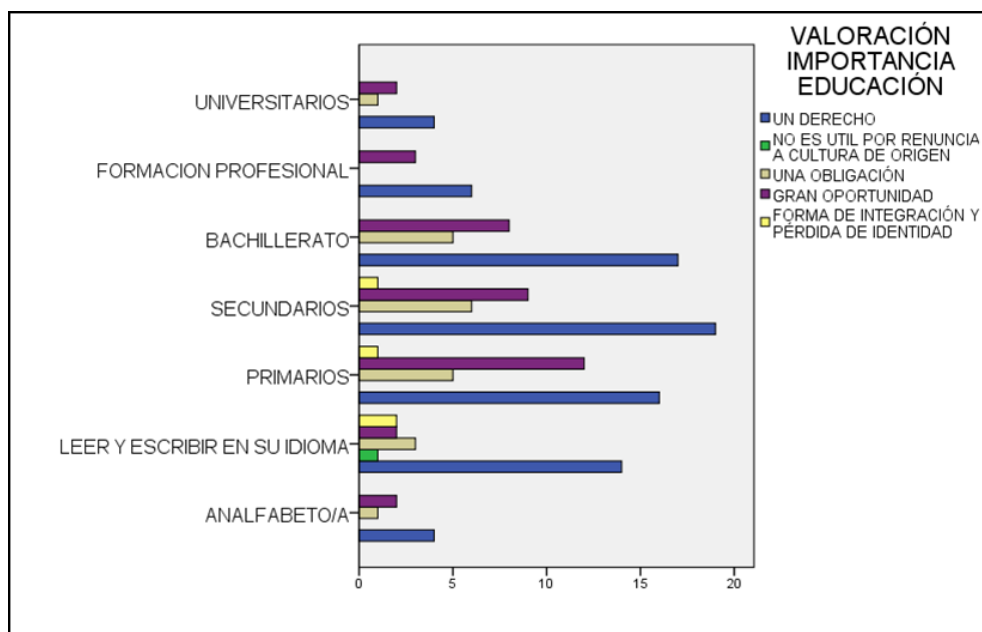


**Gráfico 105. Prioridades del sistema educativo español en opinión del entrevistado**

Analizando las respuestas a la pregunta sobre el papel de la educación para los entrevistados, mayoritariamente opinan que es un derecho (55,6%) y casi nadie (0,7% del total) opina –solo el 4,5% de los que leen y escriben en su idioma- que no tiene utilidad ya que les hace renunciar a su cultura de origen. Ven en la educación una gran oportunidad para las personas con estudios primarios.

**Tabla 101. Importancia que tiene la educación para el entrevistado**

	Importancia de la Educación				
	Un derecho	No es útil. Hace renunciar a la cultura de origen	Una obligación	Gran oportunidad	Forma de integración y pérdida de identidad
Analfabeto/a	57,1%	—	14,3%	28,6%	—
Lee y escribe en su idioma	63,6%	4,5%	13,6%	9,1%	9,1%
Estudios Primarios	47,1%	—	14,7%	35,3%	2,9%
Estudios Secundarios	54,3%	—	17,1%	25,7%	2,9%
Bachillerato	56,7%	—	16,7%	26,7%	—
Formación Profesional	66,7%	—	—	33,3%	—
Estudios Universitarios	57,1%	—	14,3%	28,6%	—
<b>Total</b>	<b>55,6%</b>	<b>0,7%</b>	<b>14,6%</b>	<b>26,4%</b>	<b>2,8%</b>



**Gráfico 106. Importancia que tiene la educación para el entrevistado**

Analizando las expectativas que los padres tienen en relación a los estudios de sus hijos en España, se puede observar que las personas analfabetas creen que si sus hijos estudian tendrán una vida mejor y que contribuirán a ello, incluso sacrificándose (36,6% del total); iguales expectativas tienen las personas con estudios universitarios, quizás unos porque han carecido de dicha oportunidad y otros porque no quieren privar a sus hijos de algo que ellos han podido tener. El estudio orientado al trabajo lo defienden las personas con formación profesional y las personas que solo leen y escriben en su idioma. El 20,6% de las personas con estudios primarios no tienen expectativas sobre dicho tema, no se lo plantean.

**Tabla 102. Expectativas sobre los estudios de los hijos en función del nivel de estudios**

	Expectativas estudios hijos				
	Ninguna. No me lo he planteado	Si estudian tendrán una vida mejor	Que estudien todo lo que puedan aunque me sacrifique	Que estudien lo imprescindible para trabajar	No son españoles y difícilmente terminarán los estudios
Analfabeto/a	14,3%	42,9%	42,9%	—	—
Lee y escribe en su idioma	4,5%	45,5%	27,3%	18,2%	4,5%
Estudios Primarios	20,6%	38,2%	29,4%	8,8%	2,9%
Estudios Secundarios	11,4%	28,6%	48,6%	11,4%	—
Bachillerato	6,7%	50,0%	40,0%	—	3,3%
Formación Profesional	10,0%	50,0%	20,0%	20,0%	—
Estudios Universitarios	—	42,9%	42,9%	14,3%	—
<b>Total</b>	<b>11,0%</b>	<b>40,7%</b>	<b>36,6%</b>	<b>9,7%</b>	<b>2,1%</b>

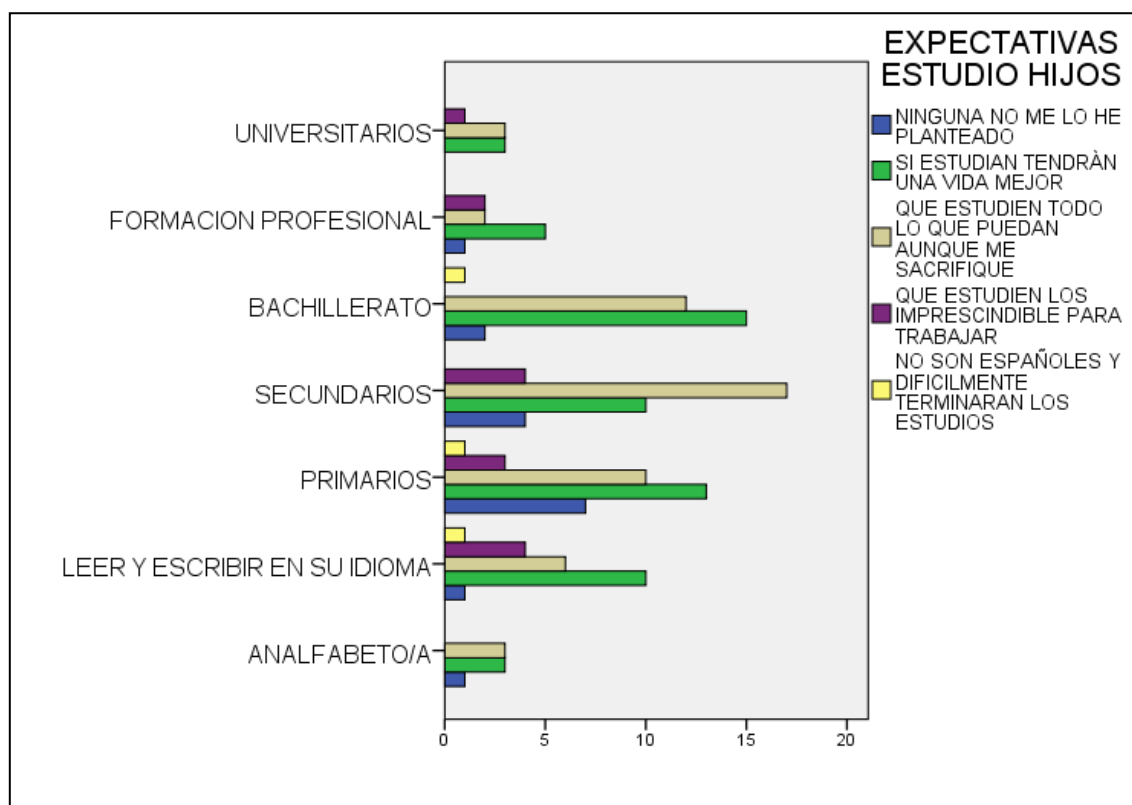


Gráfico 107. Expectativas sobre los estudios de los hijos en función del nivel de estudios

Se puede concluir que la influencia del nivel de estudios de los padres inmigrantes es evidente, al menos en los datos expuestos en esta muestra, cuando, ya en España, deciden qué hacer con su formación y como beneficiarse de las oportunidades que les dan las diferentes administraciones. En las relaciones con su entorno social no se aprecia una especial vinculación, pero parece darse una mayor implicación de las personas con estudios superiores. Cuando se analiza la influencia del nivel de estudios de los padres inmigrantes a la hora de participar en las actividades extraescolares parece haber un mayor protagonismo de las personas con estudios universitarios. En la opinión sobre la igualdad de géneros se observa que hay una fuerte influencia del nivel educativo en las opiniones sobre dicha percepción. Las opiniones sobre el sistema educativo español y sus diversos aspectos no parecen verse de otra manera por personas con distintos niveles educativos, aunque las personas con estudios universitarios tienen una mejor opinión sobre la educación en España de forma general.

### 3.2. CONCLUSIONES

Esta investigación surge del planteamiento de la hipótesis de que los padres inmigrantes, cuando llegan a España, planifican las decisiones sobre la educación de sus hijos e hijas condicionados por las experiencias educativas vividas en sus países de origen y en su entorno, vinculando por ello el comportamiento de sus propios progenitores en su educación con las decisiones que ellos van tomar en relación a sus hijos. Para ello se parte de una muestra de personas inmigrantes que viven en el municipio de León y con hijos que estudien o hayan estudiado en el sistema educativo español. La muestra requería la división previa de la población de estudio en grupos o clases que se suponen homogéneos respecto a característica a estudiar y que no se solaparan, pero la dificultad de realizar el proceso era considerable por la cantidad de factores a tener en cuenta (edad, género, países de origen, estado civil), por lo que finalmente se seleccionó la muestra de manera intencional con el objetivo de que se pareciera lo más posible a la población de referencia.

A lo largo del trabajo se ha tratado de mostrar la realidad sociológica de las personas inmigrantes residentes en la ciudad de León, como un paso previo y obligatorio para encuadrar su situación actual y posteriormente estudiar sus relaciones con el entorno educativo español, en general, y el de sus hijos e hijas en particular. Pero previamente era necesario ahondar en su vida anterior al proceso migratorio, su familia de origen, su forma de vida, su experiencia con la educación, los motivos para migrar. Todo este panorama nos ha descubierto un mundo, muchas veces desconocido para los autóctonos, pero que forma parte del nuestro porque estamos interrelacionados, formamos parte de su vida y ellos de la nuestra.

Los resultados expuestos son muy diversos, como diversa es la procedencia de las personas inmigrantes de la muestra. Así lo muestran Moledo, Rego y Otero (2013), en un estudio realizado a partir de la explotación de las estadísticas oficiales de la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* para el curso escolar 2006/07 de escolarización de niños de la inmigración en Galicia, en el que exponen que entre las familias inmigrantes

hay diferencias estadísticamente significativas en lo que tiene que ver con el nivel de estudios, siendo las familias de origen americano, mayoritarias en la muestra, e incluso europeo tienen estudios medios o superiores, mientras que las familias procedentes de África son las que menor nivel de estudios poseen, dato que ya ha sido contrastado y validado a lo largo de este trabajo.

El análisis de los estudios finalizados por los padres inmigrantes con las distintas variables de la investigación ha determinado el cumplimiento o no de la hipótesis planteada. Para Moledo, Rego y Otero (2013) hay diferencias significativas en el nivel de estudios de los padres, a nivel intragrupal entre las familias de origen americano –mayoritarias en la muestra– y las europeas, así como entre las familias procedentes de África y las asiáticas.

La investigación que se presenta ha utilizado un instrumento de recogida de datos diseñado por la autora. El cuestionario recoge un amplio catálogo de preguntas cerradas que recogen las variables necesarias para enmarcar la hipótesis de trabajo, tantas variables que la explotación de los datos no se ha realizado en toda su magnitud, haciendo posibles nuevas líneas de trabajo.

Esencial para el desarrollo del estudio ha sido, además del conocimiento y descripción de las vivencias previas de las personas entrevistadas, el tratar de identificar su forma de pensar sobre determinados aspectos tangenciales a la educación, la integración, sus esperanzas sobre el futuro, su proyecto migratorio. Como defiende Garreta (2004), la actitud --definida como expectativas, niveles de aspiración, interés por los estudios de los hijos, etc.- de los padres hacia la educación, es uno de los puntos donde se concentra la influencia familiar en el futuro escolar de sus hijos. Defiende Garreta que el proyecto familiar, producto de la trayectoria inmigrante condiciona esta actitud y, en consecuencia, las expectativas y la función otorgada a la escuela. Es decir, una vez más queda patente que existen condicionamientos muy fuertes sobre las decisiones de los padres inmigrantes en relación a la educación de sus hijos en España. La influencia de las actitudes positivas y negativas no prescinde de la influencia de la variable origen social, que es el principal de los obstáculos que deben superar, pero es necesario constatar que hay otros factores que determinaran el éxito o fracaso escolar de los hijos de inmigrantes (Garreta, 1994).



Díaz, Rodríguez y Fernández (2009:19) en un estudio sobre la actitud de los padres ante la educación general de sus hijos en España exponen textualmente

*Para evaluar comparativamente el efecto del nivel educativo de los padres en el nivel académico de los hijos conviene tener en cuenta las dimensiones cognitiva y credencial (en el sentido de referirse a las «credenciales» o «títulos» obtenidos en el curso del proceso educativo, o al final de éste) de dicho rendimiento, ya que las dos pueden ofrecer resultados inconsistentes. Comencemos evaluando el efecto en la dimensión credencial.*

Experiencias y expectativas son dos términos que han ido de la mano durante esta investigación. En este sentido, Esteve, Ruiz y Rascón (20089, en un estudio realizado con 61 chicos y chicas marroquíes escolarizados en la etapa de educación obligatoria en la provincia de Málaga, muestran que prácticamente la totalidad de los padres encuestados (94,7%) opinan que sus hijos tienen mejores perspectivas de vida en España.

España modificó en las últimas décadas la composición de su población en tanto se convertía de país expulsor de población en país receptor de una inmigración procedente de distintas regiones del mundo. Esta investigación ha puesto de relieve algunos de los cambios demográficos derivados del aumento de población, entre cuyos efectos más significativos se encuentran la llegada de menores de edad integrantes de familias inmigrantes, el incremento de la tasa de fecundidad y el aumento de nacimientos en los que uno o ambos padres son extranjeros.

La nueva población de origen inmigrante ha acarreado algunos cambios en los perfiles educativos, sociales y ocupacionales de la población adulta autóctona. Asimismo, la información estadística proveniente tanto de fuentes secundarias –expuesta en el marco teórico–, como de los datos propios de este estudio muestra un panorama educativo y ocupacional diversificado.

Los padres y madres inmigrantes tienen muy claro que la escolarización de sus hijos e hijas es un factor clave de estabilidad e integración social que los introduce mejor en la sociedad de acogida. En general, el grado de expectativas de los padres en relación a la educación

de sus hijos en España es alto, ya que son conscientes de que la promoción social pasa, en buena medida, por realizar una importante inversión en educación, por afrontar determinados sacrificios, si fuera necesario, aun a costa de sufrir determinadas carencias.

En la parte empírica de este trabajo, se han planteado unos objetivos, todos ellos vinculados a la cuestión principal: cómo las experiencias educativas previas de los padres y las madres inmigrantes condicionan sus expectativas y el compromiso con la educación de sus hijos e hijas en España. Para poder profundizar en dicho planteamiento ha sido necesario conocer las características demográficas, socioculturales y profesionales de las familias inmigrantes. Este objetivo específico (1) se ha trabajado con la explotación estadística general de la población española y leonesa y en particular de la población inmigrante en el municipio de León desde varios indicadores (residenciales, económicos, demográficos, sociales y educativos), para posteriormente analizar dichas condiciones en la población inmigrante objeto del estudio (estado civil, género, zonas de origen, edad, situación familiar, redes de apoyo, situación laboral, formación, proyecto migratorio, entorno social y las relaciones con el mismo), y con los resultados obtenidos poder conocer a la población inmigrante que reside en la ciudad de León. Pero el eje central de esta investigación es el ámbito educativo, por ello otro de los objetivos específicos (2) era describir, desde la perspectiva de la familia, su dimensión educativa (percepciones, vivencias, opinión sobre el sistema) y la de la escuela (opinión sobre diversos aspectos de la misma), y para alcanzar dicho objetivo se han analizado sus propios antecedentes (escolarización en su país de origen, formación de sus progenitores) y las relaciones actuales de los encuestados con el entorno educativo de sus hijos (participación, actitudes, escolarización de sus hijos, elección de centro educativo, opiniones sobre el sistema educativo español). El siguiente objetivo específico (3) pretendía la descripción de la influencia de la experiencia previa de las familias inmigrantes en el compromiso con la educación de sus hijos, para ello se han planteado diversas variables vinculadas con su bagaje, la influencia de su nivel educativo anterior a su llegada a España sobre determinados opiniones, sobre su implicación con el entorno educativo de sus hijos, sobre sus expectativas en España, sobre el esfuerzo de integración del sistema educativo

español, sobre el derecho a la igualdad en la educación de sus hijos e hijas, todo ello con el fin de apoyar en datos la descripción exigida dicho objetivo. Finalmente y de forma directa relacionado con la hipótesis principal del estudio, se persigue el objetivo (4) de analizar la influencia del nivel educativo previo de los padres inmigrantes en el horizonte de la educación de sus hijos en España y describir sus expectativas de futuro en función de pasado; este es el más importante de los planteados, el que va vinculado al tema central de nuestra investigación, y por ello hay un capítulo (III) que se ha dedicado expresamente a su consecución.

#### *Hipótesis general de la investigación: el para qué*

Esta investigación plantea una cuestión muy clara ¿la experiencia educativa vivida por los padres y las madres inmigrantes influirá en el futuro que intentarán poner a disposición de sus hijos e hijas sirviéndose de las oportunidades que les ofrezca el sistema educativo español?. Al migrar, las familias planifican un proyecto y una voluntad de mejorar sus condiciones de vida. Esta nueva situación puede provocar que este proyecto de mejora se desplace en parte o totalmente hacia la escolarización de sus hijos esperando obtener mejores resultados. Estas familias consideran que los estudios de sus hijos son una inversión en capital humano, su propia familia es la protagonista de ese esfuerzo, y dicha forma de pensar puede venir condicionada porque, a su vez, ellos fueron también protagonistas de un cambio, porque así lo planearon sus progenitores. Sell y DeJong (1978) consideraron que hay cuatro componentes diferentes en la teoría de la toma de decisiones y uno de ellos son las expectativas, que hacen referencia a la creencia de que la emigración ayudará a alcanzar los objetivos planteados. Dichos objetivos vendrán también condicionados por las experiencias vividas. Asimismo el Colectivo loé (1996) señala como factores que influye en una mejor o peor integración del alumnado inmigrante, entre otros, el ingreso temprano en el sistema educativo, el grado de escolarización de la familia en el país de origen.

El planteamiento de este trabajo surge por la escasísima literatura empírica que trate el tema expuesto en la hipótesis del mismo, los padres inmigrantes han tenido unas experiencias educativas previas a su llegada a España que pueden o no haber condicionado

las decisiones sobre la educación de sus hijos. Hay muchísimos estudios sobre la implicación de los padres, su participación en el entorno educativo español, sus expectativas, la integración del alumnado inmigrante, las necesidades educativas, la interculturalidad, la concentración en las aulas, investigaciones que comenzaron hace varios años, incluso en los primeros momentos de la llegada de inmigración; pero no se ha encontrado ninguna que vincule el comportamiento de los padres inmigrantes en la educación de sus hijos con sus vivencias educativas propias.

### Primera hipótesis

*La implicación de la familia en actividades generales de la escuela y con el profesor se diferencia en relación a su origen y nivel educativo y no se diferencia según las características de los hijos y las hijas.*

Las familias han experimentado una escuela un tanto diferente, y por tanto, llegan aquí con un bagaje y experiencia particular. En algunos casos las vivencias que traen orientan la forma de implicarse con la nueva escuela. El apoyo académico que proporcionan los progenitores a sus hijos e hijas varía dependiendo de su nivel educativo formal, los roles y las expectativas que concedan al mismo, el modelo lingüístico en el que es competente. Sintetizando, al menos por lo que ellos afirman, una gran mayoría se implican en lo tocante a la educación escolar de sus hijos, sobre todo en lo referido a la ayuda que les prestan para hacer los deberes y en las funciones de vigilancia y evolución de sus logros en el centro educativo. Son los padres con formación en bachillerato los que más se responsabilizan de los estudios de sus hijos y las zonas de origen determinan dicha implicación, lo que puede venir condicionado por el origen lingüístico de las personas inmigrantes. En relación a las características de los hijos, los padres y las madres parecen apoyar la igualdad de trato entre sus hijos e hijas a la hora de acceder a la educación, no habría diferencia, pero exige una mayor profundización del estudio de esta variable puesto que el sexo se trata como una variable biológica cuando ello abarcaría el tratamiento de género desde una visión social y cultural con connotaciones específicas muchos más complejas. Si se vería condicionada su implicación por el modelo lingüístico,

sobretudo en los padres con menor nivel educativo. Por lo que esta hipótesis se confirmaría en una parte.

#### Segunda hipótesis

*Existen diferencias en la implicación de la familia en actividades generales de la escuela y con el profesor en función de sus expectativas, percepciones (red social, autoeficacia, emociones), vivencias y roles relacionados a la escuela.*

Los padres inmigrantes asumen una mayor implicación y un mayor protagonismo en los estudios de sus hijos cuando tienen mayores expectativas sobre su educación en España, pero no queda determinado que otro tipo de variables condicionen la implicación de los padres y así se aprecien diferencias en función de las mismas. Esta hipótesis no se confirmaría.

#### Tercera hipótesis

*Cuanto más positiva sea la perspectiva de la familia sobre la escuela (cercanía de los profesores/tutores, acceso a los recursos, comunicación con el AMPA) será mayor su implicación en las actividades generales de la misma y con el profesor.*

Las familias no tratan de incorporar su visión educativa en la escuela de modo que su función en ella se limita a asegurar el bienestar educativo de sus hijos. La escuela no representa un espacio para la socialización familiar, se vinculan poco a las actividades generales que organiza la escuela y establecen amistades superficiales con otras familias. Cuando se plantea la hipótesis de que los padres que tienen buenas perspectivas sobre el centro educativo (y por ello lo eligen) asumirán mayor implicación con el mismo, no queda determinada en esta investigación dicha relación, por ello la hipótesis no se confirmaría.

#### Cuarta hipótesis

*Existe diversidad en las familias respecto a su composición familiar, situación lingüística y sociocultural.*

Las personas inmigrantes entrevistadas presentan una diversidad muy acentuada en relación a la llegada al nuevo país, composición familiar, origen lingüístico, formación. Se presenta una gran pluralidad de perfiles en las zonas, con más de cuarenta nacionalidades diferentes.

Las menores diferencias se dan en la situación laboral que tienen en estos momentos, con altos índices de desempleo; en los sectores donde tienen experiencia y donde trabajan o han trabajado, en su mayor parte la construcción, la hostelería y el servicio doméstico o cuidado de personas mayores; y en los ingresos mensuales, muy bajos y muchas de las familias dependiendo de recursos públicos.

Se puede entender que esta hipótesis queda confirmada, aunque hay que considerar que durante estos últimos años dicha diversidad ha tendido a atenuarse por efectos de la asimilación cultural que la propia sociedad ejerce sobre las personas inmigrantes.

#### Quinta hipótesis

*Las familias tienden a mostrar mayor implicación con el profesor que en las actividades generales de la escuela.*

Los padres y las madres inmigrantes objeto del estudio consideran poco importante su contacto con el entorno educativo en situaciones más informales, como las actividades extraescolares, que podrían facilitarles el acceso a otras familias, quizás siguen siendo muy poco permeables a otros contextos que no sea el propio. Es decir, las familias parecen concentrar su mirada en el bienestar de sus hijos, tratando de controlar las relaciones con otras familias, pero sin interferir en la relación escolar los niños.

En general, la familia tiene una buena imagen de la escuela pero les resulta un tanto ajena. Conciben tener una visión educativa diferente a la escuela de modo que actúan con una actitud de evitación a incorporarse en sus actividades, asumiendo una actitud de diferenciación excluyente sin una búsqueda de encuentro y cambio. Conceden a la escuela una función instrumental que beneficie a sus hijos para obtener mejores empleos.

Los resultados de los análisis realizados permiten afirmar que, en general, las familias sudamericanas participan más en la escuela que las de origen magrebí. Sin embargo, tomando en consideración la figura parental, se confirma que tales diferencias son estadísticamente significativas en el caso de las madres, son las madres sudamericanas las que más se implican. Si en dichas familias quien colabora con el centro educativo es la madre, en las familias magrebíes parece haber una mayor implicación del padre.

Teniendo en cuenta todo ello se puede concluir que esta hipótesis se puede entender confirmada. La colaboración y relación entre familia y escuela, puede darse de diferentes formas y en distintos grados, pero en el caso de esta investigación se ha observado que entre los padres entrevistados hay una visión muy reduccionista de su implicación en la escuela, casi nunca fuera del escenario escolar propiamente dicho.

#### Sexta hipótesis

*En el hogar las familias se implican en mayor grado aportando a sus hijos la motivación y educación en valores que dando apoyo académico.*

Los padres y las madres inmigrantes se implican mayoritariamente en ayudar a sus hijos e hijas vigilando su evolución, sus notas y acudiendo al centro educativo. Estas personas, cuando tienen la vivencia y la percepción de que el centro educativo de sus hijos tiene un planteamiento coherente y favorable a trabajar por la integración del alumnado inmigrante, se implican en mayor medida, de forma activa, sobretodo vigilando las tareas y la evolución de los estudios de sus hijos y manteniendo contactos con el centro educativo.

Entre los padres y las madres inmigrantes entrevistados son menos los que vigilan su día a día en el hogar, sus deberes y su estudio, quizás sea por la escasez de tiempo con que cuentan muchos de los progenitores, que, aunque con poca disponibilidad, buscan el recurso de que sus hijos acudan a clases de refuerzo o apoyo escolar. Un porcentaje residual es el que manifiesta no preocuparse por la educación de sus hijos. De esta forma se confirmaría esta hipótesis.

Es evidente que la escuela no puede ser la única protagonista de las responsabilidades exigidas desde la sociedad, sobre todo en lo que respecta a la diversidad derivada del incremento de la inmigración. Essomba (2006:95) está cargado de razón cuando afirma que *“hemos pasado de la escuela transformadora de la realidad social a la escuela transformada por dicha realidad, realidad que hace necesaria una recontextualización de la función social de la escuela”*. En esta línea, se podrían plantear dos líneas para estudiar en el futuro, por un lado, la apertura del centro educativo al exterior y, por otra, el compromiso de la sociedad para, conjuntamente, constituir entornos sociales educadores, con nuevas figuras académicas de mediación, que pueden vincularse a la educación social.

En lo que se refiere a la unión de los centros educativos con el entorno exterior, Fullan y Hargreaves (1999), identifican cuatro tipos de relaciones: las relaciones formales con los diversos agentes educativos que trabajan en las escuelas (la administración educativa, los equipos de apoyo y asesoramiento, responsables educativos del ámbito local,...); relaciones comunitarias, subrayando la importancia de la implicación de las familias; relaciones de cooperación, principalmente, a través de iniciativas voluntarias; y redes de intercambio, para que, mediante la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, puedan intercambiarse experiencias. Alrededor de este tipo de relaciones se pueden proyectar nuevas experiencias de intervención educativa. El principal objetivo de estas experiencias sería procurar la transformación del contexto social a partir de la movilización de los recursos disponibles con objeto de implementar proyectos de dinamización comunitaria, en los que sería inevitable el diálogo de toda la sociedad para construir y aplicar una nueva forma de intervención educativa, que incluyera las dimensiones comunicativas e instrumentales del aprendizaje y la promoción de expectativas positivas. Así pues, este tipo de iniciativas suponen un escenario global en la atención a la diversidad, al tiempo que reducen en alto grado la desigualdad de oportunidades y la fragmentación social. Como expone Martuccelli (2004), hay que buscar una *“alfabetización emocional recíproca”*, alcanzando un equilibrio entre la consecución de la igualdad en el intercambio de experiencias y las relaciones de desigualdad y asimetría que imperan hoy en la sociedad.



En línea con lo anteriormente expuesto, y dado que una de las limitaciones de este estudio es la insuficiente explotación de la base de datos aportada, las futuras líneas de investigación podrían orientarse hacia la mejora de los estudios estadísticos sobre el protagonismo del fenómeno vivencial para dar explicaciones debidamente probadas, la escuela tiene que salir de la escuela si quiere entender la escuela (Castaño, Gómez y Bouachra, 1975), debe alejarse de su propio centro decisorio y abrirse al exterior. Las investigaciones en este tema son muy complicadas cuando además se añaden otros elementos para la comprensión causal concreta de como los padres inmigrantes colaboran en el éxito escolar de sus hijos, referidos sobre todo a variables socioeconómicas. Sería necesario plantear estudios sobre el impacto de la intervención de las nuevas figuras profesionales educativas, educadores y/o mediadores, que han surgido en la educación pero con vinculaciones profesionales sociales, capaces de realizar diagnósticos socioeducativos y de diseñar estrategias efectivas y ajustadas a la realidad familiar individualizada, ya que los planes generales tienen poca cabida en un fenómeno tan complejo, porque se diseñan sin el compromiso de las partes, con indicadores estandarizados que no son válidos, precisamente por su poca base teórica. De forma complementaria, otro tipo de investigaciones deberían poner en conexión la dinamización social y la escuela, como proyectos de desarrollo comunitario que puedan movilizar las experiencias para desechar los estereotipos.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer: el poder soberano y la nuda vida I*. Ensayo, 377. Valencia: Pre-Textos.
- Aguado, M. T. (2005). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y equidad. Educación intercultural*.
- Aguado, M. T.; Ballesteros, B.; Malik, B. & Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 323-348.
- Aja, E. (2006). La evolución de la normativa sobre inmigración en E. Aja y J. Arango (ed.), *Veinte años de inmigración en España. Perspectiva jurídica y sociológica*. Barcelona.
- Aja, E. & Arango, J. (ed.) (2006). *Veinte años de inmigración en España. Perspectiva jurídica y sociológica*. Barcelona, Fundación CIDOB.
- Aja, E; Carbonell, F.; Colectivo Ioé (Pereda, C.; Actis, W. & Prada, M. A De.); Funes, J. & Vila, I. (2000). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Colección Estudios Sociales Nº 1. Barcelona. Fundación La Caixa.
- Aja, E. & Diez, L. (coor.) (2005). *La regulació de la immigració a Europa*, Barcelona: Fundación "La CAIXA".
- Aja, E. & Larios, M. J. (2003). Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva jurídica en el Estado Español. En *Seminario Inmigración y Educación. La Intervención de la Comunidad Educativa* Celebrado los días 4 y 5 de febrero de 2003. Disponible en web: <http://www.mec.es/cesces/seminario2003.htm>
- Alegre, M.A. (2008). Educación e Inmigración. ¿Un binomio problemático?. *Revista de Educación*, 345, 61-82.
- Alegre, M.A.; Benito, R. & González, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: la incidencia de las políticas de zonificación escolar, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(2) Disponible en web: [www.redalyc.uaemex.mx](http://www.redalyc.uaemex.mx).

- Alerta Digital (13 de enero de 2014). *Cataluña, la región con más nacionalizados: Más de 70.000 extranjeros obtuvieron la nacionalidad española en 2013*. Disponible en web: <http://www.alertadigital.com/2014/01/13/cataluna-la-region-con-mas-nacionalizados-mas-de-70-000-extranjeros-obtuvieron-la-nacionalidad-espanola-en-2013/> (Fecha de consulta: 22 julio 2015).
- Al-Jabiri, M. (1994). La imagen del Islam en los medios de comunicación occidentales. En Bodas y Dragoevich, (Eds.). *El mundo árabe y su imagen en los medios*. Madrid: Comunica.
- Andueza, I. et al. (2005). *El impacto de la inmigración en una sociedad que se transforma*. Pamplona, Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud-Gobierno de Navarra.
- Aparicio, R., & Portes, A. (2014). *Crece en España: la integración de los hijos de inmigrantes*. Obra Social" La Caixa".
- Aragón, R & Chozas, J. (1993). *La regularización de inmigrantes durante 1991- 1992*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Arango, J. (1985). Las «Leyes de las Migraciones» de E.G. Ravenstein, cien años después. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 32: 7–26.
- Arango, J. (2002). La fisonomía de la inmigración en España. *Revista El Campo de las ciencias y las artes* Nº 139 pp. 237-262. Servicio de Publicaciones BBVA.
- Arango, J. (2003). Inmigración y diversidad y humana. Una nueva era en las migraciones internacionales, *Revista de Occidente*, 268, pp. 5-21.
- Arango, J. (2006). Europa y la inmigración: una relación difícil en C. Blanco (ed), *Migraciones: nuevas moviidades en un mundo en movimiento*, Barcelona, Anthropos, pp.91-111.
- Arango, J. Y Baldwin-Edwards, M. (1999). Immigrants and the Informal Economy in Southern Europe, Londres, Frank Cass.
- Aranzadi, J. (1981). *Milenarismo vasco*. Madrid. Taurus

- Arendt, H. (1994). *We refugees*, in Robinson, M. *Altogether Elsewhere. Writers on Exile.*, London, Faber&Faber.
- Arjona, A. (1999). *Inmigrantes entre nosotros: trabajo, cultura y educación intercultural*. Ángeles Arjona et al. Francisco Checa y Encarna Soriano (editores). Barcelona. Icaria, 1999. 311 p.
- Arroyo, A; Bermúdez, S, Romero, J.M.; Hernández, J.A. & Planelles, J. (2014). *Una aproximación demográfica a la población extranjera en España*. Madrid, Observatorio Permanente de la Inmigración. Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- ASEP (1998). *Actitudes hacia los inmigrantes*. Madrid, Observatorio Permanente de la Inmigración, IMSERSO.
- Auerbach, S. (2007). From moral supporters to struggling advocates. Reconceptualizing parent roles in education through the experience of working-class families of color. *Urban Education*, 42 (3), 250-283.
- Autès, M. (2004). Tres formas de desligadura. En S. Karsz, *La exclusión social: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 15-53). Barcelona: Gedisa.
- Ayuntamiento de Ávila (2009). *I Plan Municipal de Acciones para la Inclusión*
- Ayuntamiento de León (2014). *Plan Local para la Infancia y la Adolescencia 2014-201*. s/p.
- Ayuntamiento de Madrid. (2009). *“Plan de Inclusión de la Ciudad de Madrid 2010-2012”*. Consultado el 11 de Abril de 2011 en: <http://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/ServSocialesYAtencionDependencia/Publicaciones/PLANINCLUSIONSOCIAL2010.pdf> Social.
- Azofra, M. C., Ruíz, C. M. S. P., Núñez, T., Galvin, I., & Alvarez, M. C. M. (2000). *La escolarización de los hijos de inmigrantes en España*. Confederación Sindical de Comisiones Obreras.
- Bajo, N. (2007). Conceptos y teorías sobre la inmigración. *Anuario jurídico y económico esrialense* Nº. 40, 2007 , pp. . 817-84
- Baldwin-Edwards, M. (2007). La inmigración en la región del Mediterráneo en Vanguardia Dossier. *Inmigrantes, El continente móvil*, pp. 18-26.

- Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Barrio, F; Rey, F. & Cordero, S. (2005). *Estudio Inmigrantes en León: Análisis sociológico y claves para la intervención social*. Fundación General Universidad de León y de la Empresa. León: realizado para el Ayuntamiento de León.
- Batanero, J. M (2005). *Inmigración y educación en el contexto español: Un desafío educativo*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Boletín 36/11. Disponible en web [http://www.rieoei.org/boletin36\\_11.htm](http://www.rieoei.org/boletin36_11.htm).
- Bermejo, R. (2008). *Idioma e inmigración: un análisis de la evolución de los requisitos idiomáticos en las políticas de inmigración*. *Documento de Trabajo*, 16, 04.
- Bernabé, M.M. (2013). *Legislación educativa española e interculturalidad: cambios necesarios*. *Revista Educativa Hekademos*, 13, Año VI, pp. 65-75.
- Berrío, A. (2010). *La exclusión-inclusiva de la nuda vida en el modelo biopolítico de Giorgio Agamben: algunas reflexiones acerca de los puntos de encuentro entre democracia y totalitarismo*. *Estudios Políticos*, 36, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, (pp. 11-38).
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Blanco, C. (2000). *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Blanco, C. (2006). *Migraciones: nuevas moviidades en un mundo en movimiento*. Barcelona, Anthropos.
- Borrego, I. G. (2004). *¿Nacidos inmigrantes? Hijos de extranjeros en Madrid*. Ponencia en *IV Congreso sobre la inmigración en España*. Universidad de Girona. Disponible en web: [http://www.uhu.es/e6/descargas/workshop\\_alejanro\\_portes/documentos/inaki\\_garcia\\_borrego\\_nacidos\\_inmigrantes.pdf](http://www.uhu.es/e6/descargas/workshop_alejanro_portes/documentos/inaki_garcia_borrego_nacidos_inmigrantes.pdf).

- Boswell, C. (2002). The external dimension of European Union immigration and asylum policy en *“International Affairs”* nº 79, pp. 619-638.
- Borjas, G. (1985). Assimilation, Changes in Cohort Quality, and the Earnings of Immigrants. *Journal of Labor Economics*, vol. 3, n. 4, pp. 463-489.
- Buceta, L. (2006). Inmigración e integración. *Estudios*, Seminario de Pensamiento y Análisis de la Sociedad, Instituto Social León XIII, n.º 7 pp. 149-188; ID., *Fundamentos psicosociales de la información*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.
- Bueno, J. R. & Belda, J. F. (Dir.) (2005). *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia. Universidad de Valencia. Colección Fábula.
- Buján, R. M. (2006). El cuidado de ancianos: un nicho laboral para mujeres inmigrantes y un reto de gestión para las entidades del Tercer Sector. *Revista Española del Tercer Sector*, (4), 99-128.
- Cachón, L. (2009). *La «España Inmigrante»: marco discriminatorio, mercado de trabajo y políticas de integración*. Madrid: Anthropos
- Cachón, L. (2002). La formación de la ‘España Inmigrante’: mercado y ciudadanía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 97, pp.95-126.
- Calvo, A. (6 de julio de 2014). Las aulas leonesas pierden en cuatro años casi 600 alumnos extranjeros. *Diario de León*. Disponible en web: [http://www.diariodeleon.es/noticias/leon/aulas-leonesas-pierden-cuatro-anos-casi-600-alumnos-extranjeros\\_902687.html](http://www.diariodeleon.es/noticias/leon/aulas-leonesas-pierden-cuatro-anos-casi-600-alumnos-extranjeros_902687.html) (Fecha de consulta: 10 agosto 2015)
- Cano, R. (2005). Valoración de las actuaciones de atención educativa al alumnado inmigrante en Castilla y León. *Contextos educativos: Revista de educación*, (8), 109-134.
- Carabaña, J. & Córdoba, C. (2009). *La incorporación de estudiantes inmigrantes en la escuela andaluza y sus efectos en la elección de centro*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.



- Cardosa, J. L. G. (2006). Migraciones y desarrollo: nuevas teorías y evidencia. *Revista de economía mundial*, (14), 251-274.
- Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de educación*, (330), 99-136.
- Carrillo, E. & Delgado, L. (1998). *El entorno, los instrumentos y la evolución de la política de inmigración en España (1985-1996)*. Madrid, Papeles de trabajo del Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- Carrasco, S. & Soto, P. (2000). Estrategias de concentración y movilidad escolares de los hijos de inmigrantes extranjeros y de minorías étnico-culturales en Barcelona" *II Congreso Sobre La Inmigración en España, España y las migraciones internacionales en el Cambio de Siglo*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.
- Castaño, F. J. G., Gómez, M. R., & Bouachra, O. (1975). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación<sup>1</sup> Immigrant Population and School in Spain: A Research Assessment. *Revista de educación*, (236-241), 23.
- Castillo, A. M., Moyano, R. A. P., & Castaño, F. J. G. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), 223-255.
- Castles, S. & Miller, M. (1993). *The Age of Migration*. Nueva York: The Guilford Press.
- Cebolla, H. (2009). La concentración de inmigrantes en las escuelas españolas. *Boletín Elcano*, (110), 9.
- Chiswick, B.R. (1979). The Economic Progress of Immigrants: Some Apparently Universal Patterns, pp. 357-99 in William Fellner (ed) *Contemporary Economic Problems 1979*, American Enterprise Institute for Public Policy Research, Washington, D.C.
- Chrispeels, J.H. & Rivero, E. (2001). Engaging latino families for student success: how parent education can reshape parents' sense of place in the education of their children. *Peabody Journal of Education*, 76 (2), 119-169.

- Colectivo Ioé (2008). *Inmigrantes, nuevos ciudadanos ¿Hacia una España plural e intercultural?*. Confederación Española de Cajas de Ahorros. Madrid.
- Colectivo Ioé, Pereda, C.; Actis, W. & Prada De, M. A. (2006). Inmigración y vivienda en España, *Documentos del Observatorio Permanente de la Inmigración*, 7. Madrid: Observatorio Permanente de la Inmigración, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Colectivo Ioé (2003). *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. Madrid, CIDE. Instituto de la Mujer.
- Colectivo Ioé (2002). *Migraciones internacionales: entre el capitalismo global y la jerarquización de los estados*, en Clavijo, C. & Aguirre, M., Políticas Sociales y estado de bienestar en España: las migraciones, FUHEM, Madrid, pp. 39-91.
- Colectivo Ioé (2001). Flujos migratorios internacionales: Marco de comprensión y características actuales. *Migraciones*, (9), 7-44.
- Colectivo Ioé (1996). *La educación intercultural a prueba*. Granada. CIDE Laboratorio de Estudios Interculturales. Universidad de Granada.
- Coloma, J. (1990). La familia como agencia de socialización. En Feroso, P. y otros. *Sociología de la Educación*, Barcelona: Alamex, pp. 171-192.
- Colomo, J. (2003). Desarrollo, subdesarrollo y migraciones internacionales a comienzos del siglo XXI. *Revista de la Uned: espacio, tiempo y forma*. Madrid: Uned.
- Comas, D. & Pujadas, J. J. (1991). Familias migrantes: reproducción de la identidad y del sentimiento de pertenencia. In *Papers: revista de sociología* (pp. 033-56).
- Comisiones Obreras (2015). *Las mujeres en Castilla y León. Acercamiento a su situación social y laboral*. Castilla y León: Autor.
- Comisión Europea (2015). *Conclusiones iniciales Proyecto europeo Sophie*. 7º Programa Marco.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza.
- Cruz Roja (2010). *Migraciones africanas hacia Europa. Estudio cuantitativo y comparativo. Años 2006-2008. Centro nº 6 de Nouadibou, Mauritania*. Disponible en web: [http://www.cruzroja.es/pls/portal30/docs/page/cancre/copy\\_of\\_accioninternacion/documentacinte\\_rnac/infodocus/docutec/migraciones\\_final.pdf](http://www.cruzroja.es/pls/portal30/docs/page/cancre/copy_of_accioninternacion/documentacinte_rnac/infodocus/docutec/migraciones_final.pdf) (consultado el 18/07/2014).

- Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid.
- De Diego, E. (2010). *La población española actual. Comportamiento demográfico. La incidencia de los movimientos migratorios y sus consecuencias*. Disponible en web: <http://clio.rediris.es>.
- Delgado-Gaitan, C. (1992). School matters in the Mexican-American Home: socializing children to education. *American Educational Research Journal*, 29 (3), 495-513.
- Díaz, V. P., Rodríguez, J. C., & Fernández, F. L. (2009). *Educación y familia: los padres ante la educación general de sus hijos en España*. Fundación de las Cajas de Ahorros.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Direction des Services aux Communautés Culturelles (1995) *Étude sur les services d'accueil. Exposé de la situation*. Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la Coordination des Réseaux.
- EAPN-European Anti Poverty Network (2014). *Dossier Pobreza de EAPN España*.
- Englund, M. M.; Luckner, A. E.; Whaley, G.J.L.; & Egeland, B. (2004). Children's achievement in Early Elementary School: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 723-730.
- Escudero, J. M.; González, M. T. & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. En *Revista Iberoamericana de Educación*. 50, 41-64. Disponible en web: <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>.
- España. Ley 19/2015, de 13 de julio, de medidas de reforma administrativa en el ámbito de la Administración de Justicia y del Registro Civil. *Boletín Oficial del Estado*, 14 de julio de 2015, núm. 167, p.p. 58125-58149.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de octubre de 1990, núm. 238, p.p. 97858-97921.

España. Real Decreto-ley 16/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes para garantizar la sostenibilidad del Sistema Nacional de Salud y mejorar la calidad y seguridad de sus prestaciones. *Boletín Oficial* del Estado, 24 de abril de 2012, núm. 98, p.p. 31278-31312.

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial* del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, p.p. 17158-17207.

España. Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, de Reforma de la Ley orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre; de la Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local; de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, y de la Ley 3/1991, de 10 de enero, de Competencia Desleal. *Boletín Oficial* del Estado, 21 de noviembre de 2003, núm. 279, p.p. 41193-41204.

España. Ley Orgánica 8/2000 de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. *Boletín Oficial* del Estado, 23 de diciembre de 2000, núm. 307, p.p. 45508-45522.

España. Ley Orgánica 4/2000 de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. *Boletín Oficial* del Estado, 12 de enero de 2000, núm. 10, p.p. 1139-1150.

España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial* del Estado, 4 de octubre de 1990, núm. 238, p.p. 28927-28942.

España. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial* del Estado, 4 de julio de 1985, núm. 159, p.p. 21015-21022.

España. Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre Derechos y Libertades de los extranjero. *Boletín Oficial* del Estado, 3 de julio de 1985, núm. 158, p.p. 20824-20829.

- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona, Graó.
- Essomba, M. A. (2002). Inmigració i dimensió comunitaria: famílies i associacions per a la inclusió social, en *Les responsabilitats compartides en l'educació* (pp. 62-66). Barcelona: Document 12. Generalitat de Catalunya. Consell Escolar de Catalunya.
- Esteve, J.M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón*, 56 (1), pp.95-115.
- Esteve, J. M., Ruiz, C., & Rascón, M. T. (2008). La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 489-508.
- EUPHA-European Public Health Association (2014). *Declaración de Granada*. Quinta Conferencia Europea sobre salud de migrantes y minorías étnicas. Granada. Disponible en web: <http://estaticos.elmundo.es/elmundosalud/documentos/2014/09/granada.pdf>
- Eurostat (2009). *EUROPE IN FIGURES — Eurostat yearbook 2009*.
- Faist, T. (2002). Extensión du domaine de la lutte. International Migration and Security before and after September 11, 2001 en *International Migration Review*, nº 36, 1. Fundación CIDOB, pp. 17-44.
- Fernández, F. (2003). *Participación de padres y alumnos, ¿imposición, moda o reto?* En VV.AA., La participación de los padres y madres en la escuela (45-59). Barcelona: Graó. Disponible en web: <http://www.grao.com/revistas/aula/044-juego-tradicional-y-educacion-fisica--participacion-en-la-comunidad-educativa/participacion-de-padres-y-alumnos-imposicion-moda-o-reto>.
- Franzé, A. (2002). *Lo que sabía no valía: escuela, diversidad e inmigración*. Consejo Económico y Social de Madrid.
- Fundación Avina (2015). *Flujos migratorios en condiciones de vulnerabilidad extrema: Los costos de la decisión de no hacer nada*. Disponible en web: <http://www.avina.net/esp/13218/incontext-63/#sthash.CcGtawNK.dpuf>.

- Fundación ETNOR (2002). *Aspectos claves de la inmigración*. España.
- Fundación FOESSA (2008). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008* (Vol. 11). Cáritas Española.
- García, F. J.; Pulido, R. A., & Montes, A. (1993). La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural. *Rev. Educ.*, nº. 302, pp. 83–110.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- García-Cano, M.; Márquez, E. & Antolínez, I. (2015). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: Diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XXI*.
- García Coll, C.; Akiba, D.; Palacios, N.; Bailey, B.; Silver, R.; DiMartino, L. & Chin, C. (2002). Parental involvement in children's education. Lessons from three immigrant groups. *Parenting. Science and Practice*, 2 (3), 303-324.
- Garreta, J. (1994). Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. *Papers: revista de sociología*, 1994, núm. 43, p. 115-122.
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de educación*, 2008, núm. 345, p. 133-155.
- Gen, M. B.; Corti, I. N., & Diaz, M. R. (2013). Mercado de trabajo, formación e exclusión social: análise da situación da poboación reclusa de Galicia. *Revista Galega de Economía*, 22(Extra).
- Giddens, A. (2000). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial. pp. 277-315.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

- Giménez, C. (2002). Dinamización comunitaria en el ámbito de la inmigración. En Monteros, S.; Rubio, M. J. (coords.): *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención*. Madrid: CCS.
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos, en *Educación y futuro*, n.º 8, pp. 9-26.
- Giner, S.; Lamo, E. & Torres, C. (1998). *Diccionario de Sociología*, Madrid, Alianza.
- Gómez, P. (2000). En torno a la integración: aportaciones para un debate sobre su conceptualización y análisis. Madrid. (Trabajo presentado en *el II Congreso sobre Inmigración en España*).
- González, C.; Brey, E.; Rivilla, P. & Herranz, D. (2008). *Los sindicatos ante la inmigración*. Documento del Observatorio Permanente de la inmigración nº 18. Madrid. Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Gordon, M. (1978). *Human Nature, Class and Ethnicity*, New York, Oxford University Press.
- Gualda, E. (2011). *Las aportaciones positivas de la inmigración: miradas desde Andalucía*. Diálogos Red.
- Falcón, I. G. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *En-clave pedagógica*, 9(1).
- Frades, V. M. (2008). Mujer e inmigración: Educación en las aulas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(2), 245-268.
- Harris, J. & Todaro, M. (1970). Migration, Unemployment and Development: a Two Sector Analysis, *The American Economic Review*, LX, 1, pp. 126- 141. *Inmigrantes, El continente móvil*, pp. 68-75.
- Harrison, D. S. (1983). *The impact of recent immigration on the South Australian labour market (No. 53)*. National Institute of Labour Studies, Flinders University of South Australia.

- Hermans, Ph. (1994). Discontinuités culturelles et insertion scolaire des jeunes marocains, en N. Bensalah (Dir.) *Familles turques et maghrébines aujourd'hui* (pp. 209-219). Paris: Edition Maison-Neuve Larose.
- Hermans, Ph. (1995). Marrocan immigrants and school succes. *Intercultural Journal of Educational Research*, 23 (1), 33-43.
- Illies, M. (2009). *La política de la Comunidad Europea sobre inmigración irregular: medidas para combatir la inmigración irregular en todas sus fases*. Documento de Trabajo nº 38/2009, Real Instituto Elcano.
- INE. Instituto Nacional de Estadística (2015). *Movimiento Natural de Población*.
- INE. Instituto Nacional de Estadística (2013). *Encuesta de Presupuestos Familiares*.
- INE. Instituto Nacional de Estadística (2013). *Encuesta de Condiciones de Vida*.
- INE. Instituto Nacional de Estadística (2012). *Proyecciones de Población*.
- INE. Instituto Nacional de Estadística (2008). Documento de Trabajo 2/08. *Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007: Una monografía*
- INE. Instituto Nacional de Estadística (2007). *Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007: Una monografía*.
- Informe Pisa España (2006). *Programa para la evaluación Internacional de alumnos de la OCDE. Estudios Internacionales de evaluación*. Madrid, INCEMEC.
- Intxausti, N. (2010). *Expectativas e implicación educativa de las familias inmigrantes de escolares en educación primaria de la CAPV: bases para la intervención educativa*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Isaac, J. (1947). *The economics of migration*. London. The International Library of Sociology.
- Izquierdo, A. (1996). *La inmigración inesperada*, Barcelona: Trotta.



- Izquierdo, A. (2003). *Inmigración, Mercado de trabajo y protección social en España*. Madrid, Consejo Económico y Social.
- Izquierdo, A. (2004). *Cambios en la inmigración a resueltas de la política restrictiva del gobierno español*, La Joya, San Diego, Center for Comparative Immigration Studies. University of California, Working Paper nº 109.
- Izquierdo, A.; López, D. & Martínez, R. (2002). Los preferidos del siglo XXI: La inmigración latinoamericana en España en F. García Castaño y C. Muriel López (ed), *La Inmigración en España: Contextos y Alternativas*, Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Jackson, J. A. (1986). *Migration*. Londres: Longman.
- Jiménez, D., & Borja, J. (2000). *Laberintos urbanos en América Latina*. Editorial Abya Yala.
- Jimenez, M.; Luengo, J. J., & Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13, nº 3.
- Jordán, J. A. (2009). Hacia una relación de partenariado entre profesores y familias inmigrantes. *Revista complutense de educación*, 20(1), 79-97.
- Junta de Castilla y León (2005). *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías*. Junta de Castilla y León.
- Junta de Extremadura (2005). *Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante*. Badajoz: Junta de Extremadura.
- Kallen, H. M. (1915). Democracy versus the melting pot. *The Nation*, 100 (2590), pp.190-194. Disponible en web: <http://www.expo98.msu.edu/people/Kallen.htm>.
- Kambire, M. A. K. (2002). Enfoques para una sana convivencia y evitar posibles brotes de xenofobia y racismo en Andalucía. In *Política migratoria y educación social* (pp. 71-90).
- Kaplan, A. (coord.) (1996). *Procesos migratorios y relaciones interétnicas*. Zaragoza: FAAEE.

- Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En, S. Karsz (coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 133-214). Barcelona: Gedisa.
- Kindleberger, Ch. (1967). *Europe's Postwar Growth*. Harvard Univesity.
- Lara, R. M. (1994). *Medicina y cultura hacia la formación integral del profesional de la salud*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Lee, E. (1966). A Theory of Migration, *Demography*, 3 (1), pp. 47-58.
- Leiva, J. J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Leiva, J. J. (2011). *Convivencia y educación intercultural: análisis y propuestas pedagógicas*. Alicante, España: Editorial Club Universitario.
- Llevot, N. (2002). El mediador escolar en Quebec: el último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural. *Revista de educación*, 2002, núm 327, p. 305-320.
- Lévi-Strauss, C. (1984). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Lewis, A. (1954). *Economic Development with Unlimited Supplies of Labour* . Manchester School of Economic and Social Studies, 22.
- López, A.M. (2007). La política española de inmigración en las dos últimas décadas: del asombro migratorio a la política en frontera y la integración, en *Inmigración en Canarias. Contexto, tendencias y retos*. Fundación Pedro García Cabrera, págs. 23-37. Disponible en web: <http://digital.csic.es/handle/10261/11920>.
- López A. M. (2005). *Inmigrantes y Estados: la respuesta política ante la cuestión migratoria*. Barcelona. Antrhopos.

- López, A. (2005). Matters of State? Immigration Policy-making in Spain as a new political domain en *"Migration: European Journal of International Migration and Ethnic Relations"*, nº 43, pp 35-49.
- López, A. (2003). La constitución de los flujos migratorios en España: historia de un tránsito inacabado en *"Tribuna Americana"*, nº 4, pp. 23-40.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- López, N. & Sandoval, I. (2006). Métodos y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa. Disponible en web: [http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/1\\_Metodos\\_y\\_tecnicas\\_cuantitativa\\_y\\_cualitativa.pdf](http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/1_Metodos_y_tecnicas_cuantitativa_y_cualitativa.pdf) (Fecha consulta 23 julio 2015).
- Lucas, J. (2004). ¿Cómo globalizar los derechos humanos? El test de la inmigración, en LARA, R. y OTROS: *La globalización y los derechos humanos*, IV Jornadas Internacionales de Derechos Humanos (Sevilla, 2003), Madrid, Talasa, pp. 361-393.
- Lucas, J. De & Díez, L. (2006). La integración de los inmigrantes. *Foro 7, Inmigración y Ciudadanía*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. Madrid
- Lucas, J. De & Torres, J. (2002). *Inmigrantes: ¿Cómo los tenemos? Algunos desafíos y malas respuestas*, Madrid, Talasa.
- Luengo, J. A. (2002). Acogida e integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo madrileño, *Psicología educativa*, (8), 2, pp. 63-88.
- Macura, M. & Coleman, D. (1994). *International Migration: regional processes and responses*. Ginebra, Naciones Unidas.
- Malgesini, G. (1998). *Cruzando fronteras: migraciones en el sistema mundial* (Vol. 14). Icaria Editorial.
- Martínez, M.A. (2007). *Relaciones vecinales e inmigración en Madrid*. Colección Monografías, nº2. Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la ciudad de Madrid. Ayuntamiento de Madrid: 45

- Martínez, R. (2010). Baja renta y privación material de la población inmigrante en España. *Presupuesto y Gasto Público*, 4(61), 311-336.
- Martinez, R., & Lee, M. T. (2004). Inmigración y delincuencia. *Revista Española de Investigación Criminológica: REIC*, (2), 5.
- Massey, D. S & Garcia, F. (1987). The Social Process of International Migration. *Science* Vol. 237. nº 4816, pp. 733 – 738
- Massey, D. S.; Arango, J; Koucouci, A.; Pelligrino, A. & Taylor, J. E. (1998). *Worlds in Motion: Understanding International Migration at the End of the Millennium*. Oxford: Oxford University Press.
- Massey, D.; Arango, J.; Graeme, H.; Kouaoci, A.; & Pelegrino, A. (1998). Una evaluación de la teoría de la migración internacional: el caso de América del Norte en Malgesini, G. (comp.) *Cruzando fronteras. Migraciones en el Sistema Mundial*. Barcelona, Icaria, Fundación Hogar del Empleado.
- Merino, J. V. (1994). *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la comunidad de Madrid*. CIDE, Memoria de investigación inédita
- Mesa, M.C. & Sánchez, S. (1997). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación y propuestas de intervención educativa*. Madrid: CIDE.
- Miguélez, F.; Martín, A.; De Alós-Moner, R.; Esteban, F.; López-Roldan, P.; Molina, O. & Moreno, S. (2011). *Trayectorias laborales de los inmigrantes en España*. Fundación La Caixa: Barcelona.
- Ministerio de Trabajo E Inmigración. Observatorio Permanente de Inmigración (2009). *Anuario Estadístico de Inmigración*. Madrid. Subdirección General de Documentación y Publicaciones
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Datos y cifras. Curso escolar 2014/2015. Madrid: Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). El *Sistema educativo español*. Disponible en web: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadanomecd/estadisticas/educacion/nouniversitaria/alumnado/matriculado/2014-2015/Sistema-educativo2014-15.pdf>.

MinutoDigital.com (22 de julio de 2010). *El comisario general de Extranjería y Fronteras de la Policía Nacional, Juan Enrique Taborda, ha asegurado hoy que “la mayoría” de inmigrantes en situación irregular llega a España en avión, procedentes de países latinoamericanos, y son admitidos de forma legal en España como turistas*. Disponible en web: <http://www.minutodigital.com/noticias/2010/07/22/enrique-taborda-la-mayoria-de-los-inmigrantes-ilegales-llegan-a-espana-en-avion/>. (Fecha de consulta: 11 julio 2015).

Miranda, J. G. (2003). El problema social de la inmigración y políticas de integración ciudadana. In *Inmigración y ciudadanía: perspectivas sociojurídicas* (pp. 145-159). Universidad de La Rioja.

Moledo, M. L., Rego, M. A. S., & Otero, A. G. (2013). Inmigración y educación. ¿influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos?. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 129-148.

Montandon, C. & Perrenoud, P. (Dir.) (1994). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Berne: Lang.

Montilla, J. A (2006). *Inmigración y Comunidades Autónomas* en E. Aja y J. Arango (ed), Veinte años de inmigración en España. Perspectiva jurídica y sociológica. Barcelona, Fundación CIDOB, pp. 339-365.

Montilla, J. (2007). La distribución de competencias en inmigración entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la reforma del Estado autonómico. *Montilla, J. y Vidal, M. C. Las competencias en inmigración del Estado y de las Comunidades Autónomas. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid*.

Morcillo-Martinez, J. M. (2013). *El caso de mujeres marroquíes que realizan cuidados en Andalucía y su analogía con múltiples procesos exclusógenos en la sociedad de acogida*,

- en época de recesión económica*. Tesis doctoral. Directoras: Yolanda María de la Fuente Robles y Eva María Sotomayor Morales. Jaén: Universidad de Jaén, Departamento de Psicología.
- Moreno, M. J. (2010). La interculturalidad en Educación Primaria. *Revista Hekademos*, 7, p.p. 115-132.
- Moreno, F.J. & Bruquetas, M. (2011). *Inmigración y Estado de Bienestar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa
- Moya, J. C. (1998). *Cousins and Strangers. Spanish Immigrants in Buenos Aires, 1850-1930*. Berkeley: University of California Press.
- Muñoz, M.P. (2012). El municipio de León y su realidad multicultural: una descripción sobre el estado actual de la inmigración. *Revista "Humanismo y Trabajo Social"*. Vol.11, p.p. 21-41. León: Escuela Universitaria de Trabajo Social. Disponible en web: <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3407/Puri.pdf?sequence=1>.
- Muñoz-Herrera, M. (dir.) (2007). *Tras la primera ola. Condiciones sociales, opiniones y actitudes de los inmigrantes en Castilla-La Mancha*. Secretaría de Inmigración y Cooperación Internacional, Comisiones Obreras de Castilla-La Mancha.
- Myrdal, G. (1959). *Teoría económica y regiones subdesarrolladas*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México.
- Näir, S. (2006). Los retos migratorios. *Curso Magistral*. UNIA. Sede de la Rábida. Huelva, 10, 11 y 12 de mayo de 2006.
- Nejamkis, L. (2012). Estado, migración y ciudadanía: cambios y continuidades en la legislación argentina del último cuarto de siglo. *Miradas en Movimiento*, (6), 4-31.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010.) *Perspectivas de la Migración Internacional: SOPEMI 2010*.

- OIM. Organización Internacional de las Migraciones (2006). *Glosario sobre Migración*. Derecho Internacional sobre Migración. Num. 7. Ginebra.
- Olivencia, J. L. (2009). Educación y conflicto en escuelas interculturales: valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural. *Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, (3), 107-149.
- Olivencia, J. L. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 13.
- Olivencia, J. L., & García, E. P. (2011). El papel de las familias en la generación de una educación intercultural: de la participación a la innovación educativa. En: *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Oliver, M., Vargas, M. D., Escartín, M. J., Lorenzo, J., Bellido, A. J., Mohedano R., & Villegas, E. (1993). Inmigración y cultura: reflexiones críticas sobre las diferencias sociales y culturales que produce el hecho migratorio. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, N. 2 (octubre 1993); pp. 251-258.
- Onrubia Fernández, J. (2010). Vivienda y población inmigrante en España: situación y políticas públicas. *Presupuesto y Gasto Público*, 4(61), 273-310.
- Ortí, A. (1999). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social, en DELGADO, J.M. y GUTIERREZ, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Síntesis, pp.85-97.
- Ortiz Cobo, M. (2012). Efectos escolares de la inmigración: discursos sobre concentración. *Revista Iberoamericana de educación*, 1, 59.
- Osuna, A. R., Bernal, A. O., Souza, F. C., Martínez, B. A., & Mangas, S. L. (2006). Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo. *Revista universitaria deficiencias del trabajo*, 7, 123-139.
- Pajares, M. (2010). Inmigración y mercado de trabajo. *Informe 2010*.

- Park, R. E., & Burgess, E. W. (1921). *Introduction to the Science of Society*, Chicago, University of Chicago Press, p. 735.
- Parkin, F. (1972). *Class Inequality and Political Order*. Londres: Paladin.
- Pereda, C., & de Prada, M. Á. (2007). *Inmigración, género y escuela: exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Ministerio de Educación.
- Pedone, C. (2004). La inmigración ecuatoriana: pros y contras de una estrategia familiar para afrontar la crisis. En Carrasco, S. (Coord.), *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana* (pp. 129-165). Barcelona: Series Sociedad y Educación.
- Pérez, J. D. (2005). Consecuencias sociales del envejecimiento demográfico. *Papeles de Economía Española*, 104, p. 210-226. Disponible en web <http://digital.csic.es/bitstream/10261/38741/1/2011CuadRelLab.pdf>
- Piore, M. J. (1979). *Birds of Passage: Migrant Labor and Industrial Societies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. policy en *International Affairs* nº 79, 3, pp. 619-638.
- Popkewitz, T. S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.
- Portes, A. (1995). *En torno a la informalidad: ensayos sobre teoría y medición de la economía no regulada*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México: Ed. Miguel Ángel Porrúa.
- Priegue, D. (2008a). *Familia, Educación e Inmigración. Un programa de intervención pedagógica*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- (2008b). El sistema educativo y las familias inmigrantes. Abriendo paso a la integración. *Revista deficiencias de la educación*, (214), 135-151.
- Ramírez, E. (1996). *Inmigrantes en España: vidas y experiencias*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid: Siglo XXI.



- Ravenstein, E. G. (1885). The Laws of Migration. *Journal of the Royal Statistical Society*, 48 (167-227).
- Red Acoge, (2015). *Los efectos de la exclusión sanitaria en las personas inmigrantes más vulnerables*. Madrid: Red Acoge.
- Rego, M. A. S., Moledo, M. L., & Caamaño, D. P. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 97-110.
- Reher, D. S. (1997). Familia y sociedad en el mundo occidental desarrollado: una lección de contrastes. *Revista de Occidente*, 112-132.
- Requena, M. (2001). *Relaciones sociales*. En Condiciones de vida en España y en Europa. Estudio basado en el Panel de Hogares de la Unión Europea (PHOGUE). Años 1994 y 1995. Madrid: Instituto Nacional de Estadística, pp. 307-341.
- Rivière, Á. (1988). *El sistema educativo español*. Ministerio de Educación.
- Robles, G. (2008). Inmigrantes marroquíes en España: permanencia o retorno. *Entelequia: revista interdisciplinar*, (8), 173-192.
- Rocasolano, M. M. (2013). Movimientos Migratorios y Derechos Humanos de los Extranjeros: Entre el Impulso de la Supervivencia y la Dignidad de la Persona. *Revista de Direito Brasileira*, 1(1), 469-485.
- Rodríguez, V. y Warnes, T. (2002). Los residentes europeos mayores en España: repercusiones socioeconómicas y territoriales, en Reques Velasco, P. (ed.) *El nuevo orden demográfico (Monográfico El Campo de las Ciencias y las Artes - 139)*. Madrid: Servicio de Estudios del BBVA, pp. 123-146.
- Sanchez, S.F. (2001). *Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza*. En Muñoz-Repiso, M., & Grañeras, M. (2004). *Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la interculturalidad*.

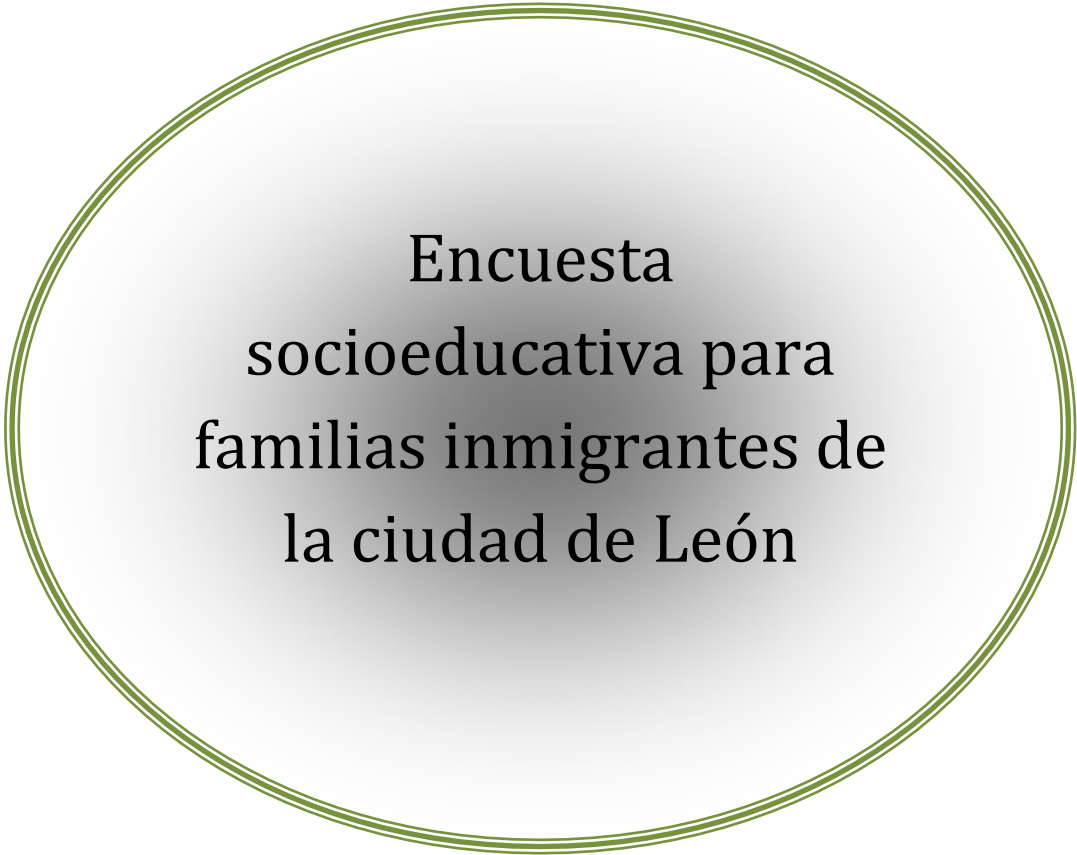
- Santos, M., Lorenzo, M., Abal, N., Basanta, S., Maquieira, L., & Priegue, D. (2008). *Escuela Intercultural y Familias Inmigrantes. Expectativas acerca de la educación*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en web:[http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo\\_discusion\\_2/63.pdf](http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_2/63.pdf).
- Santos, M.A.; Esteve, J. M.; Ruiz, C.; & Lorenzo, M. M. (2004). Familia, Educación y Flujos Migratorios, en Santos Rego, M.A. y Touriñán López, J.M. (eds.), *Familia, educación y sociedad civil*. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela.
- Santos, M. A. & Lorenzo, M. M. (2008). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- Schultz, T. W. (1972). Inversión en capital humano. *Economía de la educación. Textos escogidos*, Madrid: Tecnos, 15-32.
- Sell, R. & De Jong, G. F. (1978). *Toward a motivational theory of migration decision making*. Journal of Population 1: 146-165.
- Serrano, S. (1991). *Enciclopedia de León Volumen II*. La Crónica de León..
- Simon, J. L. (1989). *The Economic Consequences of Immigration*. Boston: Basil Blackwell.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (1988). *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. Macmillan P. C., New York.
- Smith, J. P. & Edmonston, B. (1997). *The New Americans: Economic, Demographic and Fiscal Effects of Immigration* (Washington, D.C.: National Academy Press, Pp. 434.
- Solanes, A (2003). La irregularidad que “genera” la ley de extranjería: un factor a tener en cuenta en una futura reforma. *Revista de Derecho Migratorio y Extranjería*, nº 4. Lex Nova. Zaragoza.
- Solanes, A. & Cardona, M. (2005). *Protección de datos personales y derechos de los inmigrantes extranjeros*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Stark, O. & Bloom, D. (1985). The new economics of labour migration. *American Economic Review* 75: 173-8. (reprinted in Stark, 1991).
- Sánchez, C.A. (2006). *Educación en valores interculturales*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Suarez Orozco, M. M. & Suarez Orozco, C. (2009). Globalization, immigration, and schooling. En Bansk, J.A. (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 62-72). New York: Routledge.
- Subirats, J. (2005) (dir.). Análisis de los factores de exclusión social. Fundación BBVA, Documento de trabajo nº 4. Disponible en web: [http://www.fbbva.es/TLFU/dat/DT\\_2005\\_04.pdf](http://www.fbbva.es/TLFU/dat/DT_2005_04.pdf)
- Subirats, J. & Gomá, R. (1998). Democratización, dimensiones del conflicto y políticas públicas en España en J. Subirats y R. Gomá (ed), *Políticas públicas en España: contenidos, redes de actores y niveles de gobierno*. Barcelona: Ariel Ciencia Política, pp.13- 20.
- Symeou, L. (2006). Capital cultural y social: ¿qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre la familia y escuela? *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 219- 229.
- Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tandon, B. B. (1978). Earning differentials among native born and foreign born residents of Toronto. *International Migration Review*, 406-410.
- Todaro, M. (1989). *Economic Development in the Third World*. Longman Inc., NY.
- Toro, L. C., Castaño, F. J. G., Alcaraz, A. O., & Gómez, M. R. (2013). Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: claves para un análisis. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (18), 1.
- Tortajada, J. F. T., & Moreno, V. D. (2008). *Condiciones laborales de los trabajadores inmigrantes en España*. Sistema.

- Urbez, J. M. (1996). Inmigración en la Unión Europea. *Acciones e investigaciones sociales*, (4), pp.157-168.
- Vargas, M. & Méndez, A. (2012). La interculturalidad: una propuesta para fortalecer los valores sociales en un mundo multicultural. *Rev. De Psicología*. Vol.18. pág. 112-130. Disponible en: [http://www.revistauaricha.org/Articulos/uaricha\\_0918\\_112-130.pdf](http://www.revistauaricha.org/Articulos/uaricha_0918_112-130.pdf)
- Vázquez, O. (1999). Negro sobre blanco: inmigrantes, estereotipos y medios de comunicación. *Comunicar:Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (12), 55-60.
- Villena, M. (2004). *Demografía, mercado de trabajo y política de inmigración-España vs. UE*.
- Yancey, W.; Ericksen, E., & Juliani, R., (1976)- Emergent ethnicity: A review and reformulation , en *American Sociological Review*, 41 391-403.
- Zamora, J. A. (2005a). Ciudadanía e inmigración: las fronteras de la democracia en: Andrés Pedreño / Manuel Hernández (coords.): *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, pp. 141-157.
- (2005b). Políticas de inmigración, ciudadanía y estado de excepción. *Arbor*, 181(713), 53-66.
- Zelinsky, W. (1971). The Hypothesis of the mobility transition. *The Geographical Review*, 61(2), pp.219-249.
- Zéroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés: l'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, 447-470.
- Zipf, G. K. (1946). The P1P2/D Hypothesis: On the Intercity Movement of Persons. *American Sociological Review*,11. pp 677-686
- Zlotnik, H. (1998). *International migration 1965-96: An overview*. *Population and Development Review*, vol. 24, nº 3.



ANEXO



Encuesta  
socioeducativa para  
familias inmigrantes de  
la ciudad de León

**ENCUESTA**

24003

**I.-Datos de Identificación**

**1.-CEAS**

24004

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

24005

ARMUNIA

24006

CENTRO

24007

CRUCERO

24008

EL EGIDO

24009

SAN MAMES

24010

PUENTE CASTRO

**3.-Fecha de la entrevista**

MARIANO ANDRES

Por favor, introduzca una fecha: \_\_/\_\_\_\_\_/201

**2.-Código postal**

**II.- Datos personales**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

**4.-Género**

24001

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

24002

Femenino



Masculino

### 5.-Años que tiene Vd.

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

Menos de 20

De 20 a 24

De 25 a 29

De 30 a 34

De 35 a 39

De 40 a 44

De 45 a 49

50 o más

### 6.-Lugar de nacimiento

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

ZONA GEOGRAFICA DONDE VD. NACIÓ:

MAGREB (MARRUECOS, MAURITANIA, TUNEZ, ARGELIA, SAHARA OCCIDENTAL Y LIBIA)

RESTO AFRICA

ASIA

AMERICA DEL NORTE (EEUU Y CANADA)

AMERICA CENTRAL MAS MEJICO (GUATEMALA, BELICE, HONDURAS, NICARAGUA, PANAMA, EL SALVADOR Y COSTA RICA)

AMERICA DEL SUR

OCEANIA

EUROPA NO COMUNITARIA

### 7.-Estado civil

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

CASADO/A O UNIONES ANÁLOGAS

SOLTERO/A

SEPARADO/A

DIVORCIADO/A

VIUDO/A

Entre 2.000 y 2.004

Entre 2.005 y 2.009

De 2010 a la fecha actual

### 8.-Nacionalidad actual

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

TENGO LA NACIONALIDAD DEL PAIS DONDE NACÍ SI  NO

ME HAN CONCEDIDO LA NACIONALIDAD ESPAÑOLA SI  NO

HE SOLICITADO LA NACIONALIDAD ESPAÑOLA SI  NO

SOY APATRIDA SI  NO

### III.- La llegada a España

#### 9.-Año en que llegó Vd. a España

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

Antes de 1.995

Entre 1.996 y 1.999

#### 10.-Medios utilizados para la llegada

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

AUTOMÓVIL

AUTOCAR DE LÍNEA REGULAR

AUTOCAR PARTICULAR

AVIÓN

BARCO

TREN

PATERA, CAYUCO Y SIMILARES

A PIE

OTROS

### 11.-Motivos para venir a España

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

ECONOMICOS

POLITICOS

PERSONALES Y FAMILIARES

ECONOMICOS Y PESONALES O FAMILIARES

### 12.-Situación en su país de origen

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

TRABAJANDO

ESTUDIANDO

BUSCANDO TRABAJO

ENFERMO/INCAPACITADO/JUBILADO/PENSIONISTA

### 13.-Personas con las que realizó el viaje

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

SOLO

CON CONYUGE O PAREJA

CONYUGE E HIJOS O HJOS SOLO

OTROS FAMILIARES

AMIGOS

COMPATRIOTAS

OTRAS PERSONAS ¿Quiénes? \_\_\_\_\_

### 14.-Año en que se empadronó en España por primera vez

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

Antes de 1.995

Entre 1.996 y 1.999

Entre 2.000 y 2.004

Entre 2.005 y 2.009

Entre 2.010 y 2.011

- En el año 2.012 en adelante

**IV.- Red socio-familiar**

**15.-Composición familiar y convivencia**

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

**QUE FAMILIARES TIENE EN SU PAIS:**

- SOLO/NADIE
- CONYUGE/PAREJA
- CONYUGE/PAREJA E HIJOS/AS
- HIJOS/AS SOLAMENTE
- PADRE/MADRE
- PADRE,MADRE Y/O HERMANOS
- OTROS FAMILIARES
- AMIGOS
- COMPATRIOTAS
- OTRAS PERSONAS

**QUE FAMILIARES TIENE EN ESPAÑA:**

- SOLO/NADIE
- CONYUGE/PAREJA
- CONYUGE/PAREJA E HIJOS/AS
- HIJOS/AS SOLAMENTE
- PADRE/MADRE
- PADRE,MADRE Y/O HERMANOS
- OTROS FAMILIARES
- AMIGOS
- COMPATRIOTAS
- EX CÓNYUGE/EX PAREJA

**¿QUE FAMILIARES HA REAGRUPADO EN ESPAÑA?**

- SOLO/NADIE
- CONYUGE/PAREJA
- CONYUGE/PAREJA E HIJOS/AS

HIJOS/AS SOLAMENTE

PADRE/MADRE/SUEGROS

PADRE,MADRE MENORES DE 65 AÑOS

HIJOS PAREJA/CÓNYUGE

¿CON QUIÉN CONVIVE EN ESPAÑA?

SOLO/NADIE

CONYUGE/PAREJA

CONYUGE/PAREJA E HIJOS/AS

HIJOS/AS SOLAMENTE

PADRE/MADRE

PADRE,MADRE Y/O HERMANOS

OTROS FAMILIARES

AMIGOS

COMPATRIOTAS

OTRAS PERSONAS

**16.-Lazos familiares**

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

¿TIENE PADRE?

SI

NO

¿TIENE MADRE?

SI

NO

¿ALGUNO DE ELLOS (O LOS DOS) VIVEN O HAN VIVIDO EN ESPAÑA?

SI

NO

¿TIENE ESPOSO O ESPOSA?

SI

NO

¿SU ESPOSO/A VIVE CON VD.?

SI

NO

¿SU ESPOSO/A TIENE ENTRE 20 Y 40 AÑOS?

SI

NO

¿SU ESPOSO/A TIENE MAS DE 40 AÑOS?

SI

NO

¿TIENE HIJO/A (O HIJOS/AS) QUE DEPENDAN DE VD.?

SI

NO

¿TIENE HIJOS/AS NACIDOS EN ESPAÑA?

SI

NO

**V.- Situación Socioeconómica.**

**17.- ¿Cuál es el origen de sus ingresos?**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

TRABAJO

AHORRO

PRESTACIÓN O SUBSIDIO DESEMPLEO

OTRAS PRESTACIONES SOCIALES

AYUDA NO PÚBLICA (DE INSTITUCIONES SOCIALES, IGLESIA, ONG..)

AYUDAS DE AMIGOS Y/O FAMILIA

**18.-¿Quién obtiene los ingresos?**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- MIOS
- MIOS Y DE MI PAREJA
- OTROS FAMILIARES
- AMIGOS, COMPAÑEROS O SIMILAR

**19.-Cuantía total de sus ingresos al mes**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- NINGUNO
- MENOS DE 250 €
- 250 A 499 €
- 500 A 749 €
- 750 A 999 €
- MAS DE 1000 €

**20.- ¿Tiene asistencia sanitaria pública?**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- Sí
- No

**21.-Qué situación administrativa tiene actualmente**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- SITUACION IRREGULAR
- VISADO TURISTA VIGENTE
- AUTORIZACIÓN DE RESIDENCIA
- PERMISO DE RESIDENCIA Y TRABAJO
- ESTATUTO DE REFUGIADO O ASILO
- TRÁMITE DE ARRAIGO
- PERMISO DE RESIDENCIA PERMANENTE
- TARJETA DE ESTUDIANTE O DE INVESTIGACIÓN

**22.-Situación de su vivienda en España**

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

TIENE AGUA CORRIENTE

SI

NO

TIENE LUZ CONTRATADA

SI

NO

TIENE AGUA CALIENTE

SI

NO

TIENE CUARTO DE BAÑO INDEPENDIENTE

SI

NO

TIENE ALGUN SISTEMA DE CALEFACCIÓN

SI

NO

TIENE COCINA

SI

NO

TIENE HABITACIONES SUFICIENTES

SI

NO

TIENE HUMEDADES O GOTERAS

SI

NO

ESTÁ MAL COMUNICADA

SI

NO

HAY RUIDOS EXTERIORES MOLESTOS



SI

NO

HAY SUCIEDAD Y/O ABANDONO EN SU ENTORNO

SI

NO

ES MUY CARA

SI

NO

**VI.- Nivel formativo.**

**23.-¿Qué estudios tiene? Señalar el de más nivel que haya finalizado**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

SOY ANALFABETO/A

SÉ LEER Y ESCRIBIR EN MI IDIOMA

PRIMARIOS

SECUNDARIOS

BACHILLER

FORMACION PROFESIONAL

ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

**24.-Estudios que realiza o haya realizado en España**

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

¿HA CONVALIDADO/HOMOLOGADO SUS ESTUDIOS EN ESPAÑA?

SI

NO

¿HA FINALIZADO ALGUN NIVEL DE ESTUDIOS EN ESPAÑA?

SI

NO

¿ASISTE O HA ASISTIDO A ALGUN TIPO DE FORMACIÓN NO VINCULADA AL TRABAJO EN ESPAÑA?

SI

NO

¿ESTUDIÓ O ESTUDIA DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL?

SI

NO

¿ASISTE A CURSOS DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO EN ESPAÑA?

SI

NO

¿APRENDER ESPAÑOL ES IMPRESCINDIBLE PARA VIVIR EN ESPAÑA?

SI

NO

¿EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL LE HA OFRECIDO ALGUNA OPCIÓN A VD.  
PARA

ESTUDIAR?

SI

NO

## 25.-El conocimiento de otros idiomas

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

¿COMPRENDE EL ESPAÑOL?

SI

NO

¿HABLA ESPAÑOL?

SI

NO

¿LEE ESPAÑOL?

SI

NO

¿ESCRIBE EN ESPAÑOL?

SI

NO

¿COMPRENDE EL FRANCÉS?

SI

NO

¿HABLA FRANCÉS?

SI

NO

¿LEE EN FRANCÉS?

SI

NO

¿ESCRIBE EN FRANCÉS?

SI

NO

¿COMPRENDE EL INGLÉS?

SI

NO

¿HABLA INGLÉS?

SI

NO

¿LEE EN INGLÉS?

SI

NO

¿ESCRIBE EN INGLÉS?

SI

NO

¿COMPRENDE OTROS IDIOMAS QUE NO SEAN EL SUYO?

SI

NO

¿HABLA OTROS IDIOMAS QUE NO SEAN EL SUYO?

SI

NO

¿LEE EN OTROS IDIOMAS QUE NO SEAN EL SUYO?

SI

NO

¿ESCRIBE EN OTROS IDIOMAS QUE NO SEAN EL SUYO?

SI

NO

### **VII.- Situación laboral.**

#### **26.-Actividad laboral o sectores vinculados a su experiencia o en los que busca trabajo**

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

##### EN QUE ACTIVIDAD TIENE EXPERIENCIA LABORAL:

- INDUSTRIA Y ENERGIA
- CONSTRUCCIÓN O SIMILARES
- AGRICULTURA Y PESCA
- SERVICIOS DE HOSTELERIA (HOTELES, RESTAURANTES, BARES O SIMILIAR)
- SERVICIO DOMÉSTICO O SIMILIAR

SERVICIOS VINCULADOS A LA ENSEÑANZA O LA DOCENCIA

SERVICIOS DE CUIDADOS DE PERSONAS DEPENDIENTES Y/O MAYORES (EN DOMICILIOS O CENTROS)

COMERCIO O ESTABLECIMIENTOS DE VENTA AL PÚBLICO

OTROS SERVICIOS

NO HE TRABAJADO NUNCA

##### EN QUE ACTIVIDAD LABORAL TRABAJA O HA TRABAJADO EN SU PAIS DE ORIGEN:

INDUSTRIA Y ENERGIA

CONSTRUCCIÓN O SIMILARES

AGRICULTURA Y PESCA

SERVICIOS DE HOSTELERIA (HOTELES, RESTAURANTES, BARES O SIMILIAR)

SERVICIO DOMÉSTICO O SIMILIAR

SERVICIOS VINCULADOS A LA ENSEÑANZA O LA DOCENCIA

SERVICIOS DE CUIDADOS DE PERSONAS DEPENDIENTES Y/O MAYORES (EN DOMICILIOS O CENTROS)

- COMERCIO O ESTABLECIMIENTOS DE VENTA AL PÚBLICO
- OTROS SERVICIOS
- NO HE TRABAJADO NUNCA

EN QUE ACTIVIDAD LABORAL TRABAJA O HA TRABAJADO EN ESPAÑA:

- INDUSTRIA Y ENERGIA
- CONSTRUCCIÓN O SIMILARES
- AGRICULTURA Y PESCA
- SERVICIOS DE HOSTELERIA (HOTELES, RESTAURANTES, BARES O SIMILIAR)
- SERVICIO DOMÉSTICO O SIMILIAR
- SERVICIOS VINCULADOS A LA ENSEÑANZA O LA DOCENCIA
- SERVICIOS DE CUIDADOS DE PERSONAS DEPENDIENTES Y/O MAYORES (EN DOMICILIOS O CENTROS)
- COMERCIO O ESTABLECIMIENTOS DE VENTA AL PÚBLICO
- OTROS SERVICIOS
- NO HE TRABAJADO NUNCA

EN QUE SECTOR BUSCA O HA BUSCADO TRABAJO:

- INDUSTRIA Y ENERGIA
- CONSTRUCCIÓN O SIMILARES
- AGRICULTURA Y PESCA
- SERVICIOS DE HOSTELERIA (HOTELES, RESTAURANTES, BARES O SIMILIAR)
- SERVICIO DOMÉSTICO O SIMILIAR
- SERVICIOS VINCULADOS A LA ENSEÑANZA O LA DOCENCIA
- SERVICIOS DE CUIDADOS DE PERSONAS DEPENDIENTES Y/O MAYORES (EN DOMICILIOS O CENTROS)
- COMERCIO O ESTABLECIMIENTOS DE VENTA AL PÚBLICO
- OTROS SERVICIOS
- NO HE TRABAJADO NUNCA

**27.-Situación laboral actual**

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

TRABAJO POR CUENTA AJENA CON CONTRATO

SI

NO

TRABAJO POR CUENTA PROPIA COMO AUTÓNOMO

SI

NO

TRABAJO IRREGULAR O SIN CONTRATO

SI

NO

ESTOY DADO/A DE ALTA COMO DESEMPLEADO/A PORQUE NO TENGO  
TRABAJO

SI

NO

NI TRABAJO NI HE TRABAJADO NUNCA

SI

NO

NO PUEDO TRABAJAR PORQUE ESTOY EN SITUACIÓN IRREGULAR

SI

NO

SOY PENSIONISTA/JUBILADO-A

SI

NO

NO TRABAJO SOY ESTUDIANTE

SI

NO

**28.- ¿Cómo ha obtenido su trabajo actual o los trabajos que haya tenido?**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

BUSCANDO DE FORMA ACTIVA O DIRECTAMENTE CON EL  
EMPRESARIO

A TRAVÉS DE BOLSAS DE EMPLEO

- A TRAVÉS DE LAS OFICINAS PÚBLICAS DE EMPLEO (ECYL, INEM O SIMILAR)
- A TRAVÉS DE LOS SINDICATOS
- POR ANUNCIOS U OFERTAS INCLUIDO EN INTERNET
- A TRAVÉS DE LOS SERVICIOS SOCIALES, ASOCIACIONES O SIMILAR
- POR CONTACTOS CON AMIGOS, VECINOS O PERSONAS CONOCIDAS
- NO TRABAJO NI HE TRABAJADO NUNCA

**VIII.- Relaciones con su entorno social; actual y de origen.**

**29.-El conocimiento del sistema y del entorno**

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

¿SUS HIJOS/AS HABLAN ESPAÑOL?

SI

NO

¿CONOCE BIEN EL LUGAR EN EL QUE VIVE?

SI

NO

¿PARTICIPA EN ASOCIACIONES O SIMILAR?

SI

NO

¿SE RELACIONA CON LA GENTE DONDE VIVE (VECINOS, COLEGIO, TRABAJO)?

SI

NO

**30.-Planes de futuro para los próximos cinco años**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

REGRESAR A MI PAIS DE ORIGEN

QUEDARME EN ESPAÑA

QUEDARME EN ESPAÑA PERO IRME A OTRA COMUNIDAD AUTONOMA

QUEDARME EN ESPAÑA PERO IRME A OTRO LUGAR EN CASTILLA Y LEÓN

TRASLADARME A OTRO PAIS

NO

NO HE PLANIFICADO NADA

HE IDO POR MOTIVOS PERSONALES Y/O FAMILIARES:

**31.-Relación actual con el país de origen**

SI

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

NO

NO HE VUELTO A MI PAIS DE ORIGEN:

HE IDO POR MOTIVOS DE TRABAJO:

SI

SI

NO

NO

LLEVO MÁS DE 5 AÑOS SIN IR A MI PAIS DE ORIGEN:

HE IDO PARA RESOLVER PROBLEMAS ECONÓMICOS:

SI

SI

NO

NO

LLEVO MENOS DE 5 AÑOS SIN IR A MI PAIS DE ORIGEN:

HE IDO A VISITAR A MI FAMILIA:

SI

SI

NO

NO

HA IDO DE VACACIONES:

NO TENGO PREVISTO VOLVER A MI PAIS DE ORIGEN:

SI

SI



NO

QUIERO VOLVER A MI PAIS INMEDIATAMENTE PERO NO PUEDO:

SI

NO

**32.-Forma de contacto habitual con su país de origen**

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

CORREO ORDINARIO (CARTA, TELEGRAMA):

SI

NO

CORREO ELECTRONICO (E-MAIL O CHAT):

SI

NO

VIDEOCONFERENCIA:

SI

NO

REDES SOCIALES (FACEBOOK, TWITTER,ETC):

SI

NO

TELEFONO (FIJO, MOVIL O CABINAS PÚBLICAS O DE LOCUTORIOS):

SI

NO

NO HAY CONTACTO:

SI

NO

**IX.- Compromiso personal y familiar con la educación.**

**33.-Su nivel en el idioma español es**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

Ninguno

Escaso

Bastante

Mucho

NS/NC

No

NS/NC

**34.-Estudios de sus familiares más directos**

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

MI PADRE TIENE ESTUDIOS MINIMOS

Sí

No

NS/NC

MI PADRE TIENE ESTUDIOS PRIMARIOS/SECUNDARIOS

Sí

No

NS/NC

MI PADRE TIENE ESTUDIOS DE BACHILLER/FORMACION PROFESIONAL

Sí

MI PADRE TIENE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS/O SIMILAR

Sí

No

NS/NC

MI MADRE TIENE ESTUDIOS MINIMOS

Sí

No

NS/NC

MI MADRE TIENE ESTUDIOS PRIMARIOS/SECUNDARIOS

Sí

No

NS/NC

MI MADRE TIENE ESTUDIOS DE BACHILLER/FORMACION PROFESIONAL

- Sí
- No
- NS/NC

MI MADRE TIENE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS/O SIMILAR

- Sí
- No
- NS/NC

MI CÓNYUGE TIENE ESTUDIOS MINIMOS

- Sí
- No
- NS/NC

MI CÓNYUGE TIENE ESTUDIOS PRIMARIOS/SECUNDARIOS

- Sí
- No
- NS/NC

MI CÓNYUGE TIENE ESTUDIOS DE BACHILLER/FORMACION PROFESIONAL

- Sí
- No
- NS/NC

MI CÓNYUGE TIENE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS/O SIMILAR

- Sí
- No
- NS/NC

**35.-Compromiso con la educación de sus hijos/as**

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

ES IMPORTANTE TENER INFORMACION SOBRE EL CENTRO EDUCATIVO DE MIS HIJOS

- NADA

POCO/ESCASO

BASTANTE

MUY IMPORTANTE/MUCHO

NS/NC

ES IMPORTANTE CONOCER A LOS PROFESORES DE MIS HIJOS

NADA

POCO/ESCASO

BASTANTE

MUY IMPORTANTE/MUCHO

NS/NC

ES IMPORTANTE ACUDIR A LAS REUNIONES DEL COLEGIO DE MIS HIJOS

NADA

POCO/ESCASO

BASTANTE

MUY IMPORTANTE/MUCHO

NS/NC

ES IMPORTANTE QUE MIS HIJOS ACUDAN AL COLEGIO NORMALMENTE

NADA

POCO/ESCASO

BASTANTE

MUY IMPORTANTE/MUCHO

NS/NC

ES IMPORTANTE QUE MIS HIJOS VAYAN A LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

NADA

POCO/ESCASO

BASTANTE

MUY IMPORTANTE/MUCHO

NS/NC

ES IMPORTANTE PARA MI QUE MIS HIJOS TENGAN UNA BUENA EDUCACION

- NADA
- POCO/ESCASO
- BASTANTE
- MUY IMPORTANTE/MUCHO
- NS/NC

PARA MI FAMILIA FUE IMPORTANTE QUE YO ESTUDIARA (EN LA MEDIDA QUE PUDIERON)

- NADA
- POCO/ESCASO
- BASTANTE
- MUY IMPORTANTE/MUCHO
- NS/NC

LA EDUCACIÓN DE MIS HIJOS ES LO PRIORITARIO POR ESO VIVO EN ESPAÑA

- NADA
- POCO/ESCASO
- BASTANTE

- MUY IMPORTANTE/MUCHO
- NS/NC

**X.- Experiencia y expectativas en relación a la educación de sus hijos.**

**36.- ¿A qué edad llegaron a España sus hijos/as?**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- CON MENOS DE 10 AÑOS
- ENTRE LOS 11 Y 12 AÑOS
- DE 13 A 16 AÑOS
- CON MÁS DE 16 AÑOS

**37.- ¿Cuánto tiempo pasó desde su llegada hasta que fueron al colegio?**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- MENOS DE 1 AÑO
- MÁS DE 1 AÑO Y MENOS DE 2 AÑOS
- MÁS DE 2 AÑOS
- NO HAN IDO AL COLEGIO EN ESPAÑA

- NO HAN IDO POR SER MAYORES DE 16 AÑOS
- EMPEZARON AL COLEGIO DE FORMA INMEDIATA

- ENTRE LOS 6 Y LOS 8 AÑOS
- ENTRE LOS 8 Y LOS 10 AÑOS
- ENTRE LOS 10 Y LOS 16 AÑOS
- A CLASES DE ADULTOS

**38.-¿Cómo calificaría Vd. la asistencia de sus hijos/as al colegio en España?**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- NO ES NECESARIA
- SOLO VAN PORQUE ES OBLIGATORIO PARA RECIBIR PRESTACIONES O AYUDAS
- ES POCO NECESARIA
- ES BASTANTE NECESARIA
- ES MUY NECESARIA
- ES IMPRECINDIBLE QUE VAYAN

A QUE EDAD COMENZÓ SU CÓNYUGE EL COLEGIO/ESCUELA EN SU PAIS DE ORIGEN

- NUNCA
- CON MENOS DE 6 AÑOS
- ENTRE LOS 6 Y LOS 8 AÑOS
- ENTRE LOS 8 Y LOS 10 AÑOS
- ENTRE LOS 10 Y LOS 16 AÑOS
- A CLASES DE ADULTOS

**39.-Inicio en la escuela en el país de origen**

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

A QUE EDAD COMENZÓ VD. EL COLEGIO/ESCUELA EN SU PAIS DE ORIGEN

- NUNCA
- CON MENOS DE 6 AÑOS

A QUE EDAD COMENZARON SUS HIJOS/AS EL COLEGIO/ESCUELA EN SU PAIS DE ORIGEN

- NUNCA
- CON MENOS DE 6 AÑOS

- ENTRE LOS 6 Y LOS 8 AÑOS
- ENTRE LOS 8 Y LOS 10 AÑOS
- ENTRE LOS 10 Y LOS 16 AÑOS
- A CLASES DE ADULTOS

**40.-¿Qué considera Vd. más importante a la hora de escoger un centro educativo para sus hijos/as?**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- QUE ESTÉ CERCANO AL DOMICILIO
- ME DA LO MISMO, NO TENGO PREFERENCIA
- QUE HAYA NIÑOS Y NIÑAS DE OTROS PAISES
- UN BUEN PROGRAMA EDUCATIVO
- ME DA LO MISMO, MIS HIJOS/AS VAN PORQUE NO HAY MAS REMEDIO
- QUE RESPETEN NUESTRA CULTURA

**41.-¿Cómo considera la posibilidad de que sus hijos/as reciban educación en colegios españoles?**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ES UN DERECHO QUE TIENEN
- NO SIRVE PARA NADA YA QUE RENUNCIAMOS A NUESTRAS CULTURAS DE ORIGEN
- UNA OBLIGACION QUE TENEMOS QUE CUMPLIR
- UNA GRAN OPORTUNIDAD QUE NO HAY EN MI PAIS DE ORIGEN
- UNA MANERA DE INTEGRACION PERDIENDO PARTE DE LA IDENTIDAD

**42.-¿Qué cree Vd. que se prioriza en la educación que reciben sus hijos/as en los colegios españoles?**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- EL APRENDIZAJE SOLAMENTE
- EL APRENDIZAJE DE LA CULTURA DOMINANTE SIN TENER EN CUENTA LA DIVERDIDAD O LAS DIFERENCIAS
- NO TENGO NI IDEA MIS HIJOS/AS VAN AL COLEGIO Y YA ESTA

- EL APRENDIZAJE ORIENTADO A LA FORMACION PARA UN MEJOR FUTURO
- IMPONER LA CULTURA ESPAÑOLA

**43.-¿Alguno de sus hijos/as ha iniciado sus estudios en la universidad española?**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- Sí
- No

**44.-Contactos con los responsables del colegio y asistencia a sus actividades**

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

¿ASISTE VD. (O SU CONYUGE) A LAS REUNIONES DEL COLEGIO, CON EL TUTOR O CON LA ASOCIACION DE PADRES Y MADRES?

- SI, SIEMPRE
- NO PUEDO
- SI, CUANDO PUEDO
- NO ME PARECE NECESARIO

- NO ME HAN CONVOCADO A NINGUNA
- SI, SIEMPRE VAMOS UNO, EL PADRE, LA MADRE O AMBOS

¿PARTICIPA EN LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES QUE REALIZAN SUS HIJOS/AS EN EL COLEGIO?

- SI, SIEMPRE
- NO PUEDO
- SI, CUANDO PUEDO
- NO ME PARECE NECESARIO
- NO ME HAN CONVOCADO A NINGUNA
- SI, SIEMPRE VAMOS UNO, EL PADRE, LA MADRE O AMBOS

**45.-¿Cómo cree Vd. que debería ser tratado el tema de la inmigración en el colegio donde van sus hijos/as?**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- ME DA LO MISMO
- NO LO HE PENSADO NUNCA
- COMO UN TEMA COMÚN A TODO EL APRENDIZAJE



- COMO UNA PARTE ESPECÍFICA DEL APRENDIZAJE QUE PUEDE ENRIQUECER A TODOS, ALUMNOS Y PROFESORADO
- COMO UN TEMA QUE SE PUEDE TRABAJAR FUERA DEL AULA CON ACTIVIDADES QUE DEN A CONOCER OTROS PAISES Y OTRAS CULTURAS
- NO ES NECESARIO TRATARLO DE NINGUNA MANERA

**46.-El sistema educativo español hace todo lo posible para no marginar a las culturas distintas a la española. Indique su grado de acuerdo con esta afirmación**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- No sabe/no contesta

**47.-Las familias inmigrantes tienen suficientes apoyos para escolarizar a sus hijos en los centros educativos. Indique su grado de acuerdo con dicha afirmación**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- No sabe/no contesta

**48.-Las aulas de apoyo escolar pueden ayudar a la integración de su hijos/as y hacer más fácil su acceso a la educación. Indique su grado de acuerdo con dicha afirmación**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- No sabe/no contesta

**49.-¿Cree Vd. que la escuela puede contribuir a solucionar los problemas de integración y/o socialización de sus hijos/as en España?**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- SI
- NO
- NO ME LO HE PLANTEADO
- SI, PUEDE TENER UN PAPEL DE MEDIACIÓN INTERCULTURAL
- PODRÍA CONTRIBUIR SI ASÍ SE PLANTEARA REALMENTE
- PUEDE CONTRIBUIR PERO NO DE FORMA EXCLUSIVA

**50.-Que situaciones conflictivas cree Vd. que se dan en la escuela y que impiden o dificultan la socialización de sus hijos/as en ella**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- EL RETRASO DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN COMPARACIÓN CON EL ALUMNADO ESPAÑOL
- LA FALTA DE PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS
- EL CHOQUE DE VALORES DE LAS FAMILIAS Y DE LA ESCUELA

- LA DIFICULTAD DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS INMIGRANTES A LA HORA DE CONSTRUIR SU PERSONALIDAD EN ESE CONTEXTO TAN DISTINTO A SU REALIDAD
- EL RECHAZO DE LOS COMPAÑEROS DE LA ESCUELA
- LAS SITUACIONES EMOCIONALES RELACIONADAS CON LA DIFERENCIA CULTURAL Y SOCIAL
- EL DESCONOCIMIENTO MUTUO DE AMBAS CULTURAS (ESPAÑOLA Y EXTRANJERA) Y LA FALTA DE INTERES POR AMBAS PARTES
- EL SENTIMIENTO DE AISLAMIENTO
- LA INDIFERENCIA DE LOS ESPAÑOLES HACIA ELLOS

**51.-¿Cree Vd. que la familia inmigrante puede contribuir a la socialización de sus hijos/as en España?**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- SI
- NO
- NO ME LO HE PLANTEADO

- SI PERO DEBE SER APOYADA POR OTROS SISTEMAS (EDUCATIVO, SOCIAL)
- SI PERO NO TIENEN INTENCION DE HACERLO, TIENEN OTRAS RESPONSABILIDADES
- EL PAPEL DE LA FAMILIA INMIGRANTE ES MUY IMPORTANTE EN ELLO

**52.-En la escuela existen prejuicios hacia los alumnos cuyos padres/madres son inmigrantes. Indique su grado de acuerdo con dicha afirmación**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

**53.-Implicación de la escuela en la integración del alumnado inmigrante. Señale en esta escala su opinión de modo que el 1 significaría "ninguna" y 10 significaría "mucho"**

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

¿En qué medida cree que las actividades interculturales organizadas en el colegio favorecen la integración de sus hijos/as?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

¿En qué medida existe compromiso del profesorado de su colegio para desarrollar acciones educativas interculturales?

- 1
- 2

- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

**54.-Los niños y las niñas tienen el mismo derecho a recibir una educación que sirva para mejorar su calidad de vida. Indique su grado de acuerdo con dicha afirmación**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

- No sabe/no contesta

**55.-Los niños y las niñas tienen el mismo derecho a la educación ¿Por qué?**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- Porque son iguales
- Porque es necesario que las mujeres trabajen también y para ello necesitan estudiar
- Porque aunque en mi país las mujeres no tienen esa oportunidad, en España si la hay y se debe aprovechar
- Porque las mujeres también tienen derecho pero hay que matizarlo
- No sabe/no contesta

**56.-Si piensas que los niños y las niñas no tienen el mismo derecho a recibir educación, debes responder ¿Por qué?**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- PORQUE LOS HOMBRES DEBEN TENER PRIORIDAD A LA HORA DE QUE TENGAN ACCESO A LA EDUCACIÓN, SON LOS QUE MANTIENEN A LA FAMILIA
- PORQUE LOS HOMBRES SON SUPERIORES A LAS MUJERES
- PORQUE EN MI PAIS LAS MUJERES NO DEBEN ESTUDIAR, DEBEN CUIDAR DE LA FAMILIA, SU LUGAR ESTA EN LA CASA.
- NO SABE/NO CONTESTA

**57.-Como ayuda Vd. a sus hijos/as con los estudios en España**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- AYUDANDOLES A HACER LOS DEBERES
- ENVIANDOLES A CLASES DE APOYO ESCOLAR O DE REFUERZO
- VIGILANDO QUE REALICEN LAS TAREAS Y QUE ESTUDIEN REGULARMENTE
- VIGILANDO SU EVOLUCIÓN, SUS NOTAS Y TENIENDO CONTACTOS CON EL COLEGIO DE FORMA HABITUAL
- NO LES AYUDO PUES NO ES MI RESPONSABILIDAD ES EL TRABAJO DEL PROFESOR/A

- NUNCA ME HE PREOCUPADO DE ESO

**58.-Si sus hijos/as estudian podrán mejorar su vida. Indique el grado de acuerdo con dicha afirmación.**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

**59.-Qué expectativas tiene Vd. en relación a los estudios de sus hijos/as en España**

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

- NINGUNA, NO ME LO HE PLANTEADO
- SI ELLOS ESTUDIAN HABRÁ MEREcido LA PENA HABER VENIDO A ESPAÑA, TENDRÁN UNA VIDA MEJOR
- TRATARÉ DE QUE ESTUDIEN TODO LO QUE PUEDAN, INCLUSO AUNQUE TENGAMOS QUE SACRIFICARNOS MÁS

- |                                                                                                       |                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> QUE ESTUDIEN LO IMPRESCINDIBLE PARA PODER TRABAJAR, ES A LO QUE HEMOS VENIDO | <input type="checkbox"/> 2 |
| <input type="checkbox"/> MIS HIJOS NO SON ESPAÑOLES, SERÁ DIFÍCIL QUE LLEGUEN A TERMINAR LOS ESTUDIOS | <input type="checkbox"/> 3 |
| <input type="checkbox"/> ME DA LO MISMO, SOLO QUIERO TRABAJAR Y NADA MÁS                              | <input type="checkbox"/> 4 |
|                                                                                                       | <input type="checkbox"/> 5 |

**60.-Expresar su opinión sobre el sistema educativo español en relación a sus hijos/as. Puntúe de 1 a 5 de tal manera que el 1 equivaldrá a la puntuación más baja y el 5 a la más alta**

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

LA EDUCACION EN ESPAÑA

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

LOS PROFESORES DE SUS HIJOS/AS

- 1

EL SISTEMA DE AYUDAS Y BECAS PARA LOS ESTUDIOS

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

LOS CENTROS EDUCATIVOS Y SU EQUIPAMIENTO

- 1
- 2
- 3
- 4

5

LAS RELACIONES DEL COLEGIO CON LOS PADRES

1

2

3

4

5

LA ACOGIDA DE SUS HIJOS/AS EN EL CENTRO EN EL QUE ESTUDIAN

1

2

3

4

5

LA SITUACIÓN DE IGUALDAD ENTRE ALUMNOS ESPAÑOLES Y ALUMNOS INMIGRANTES

1

2

3

4

5

LOS MATERIALES Y LAS ACTIVIDADES OFERTADOS EN EL COLEGIO DE SUS HIJOS

1

2

3

4

5

EL RESPETO HACIA LAS OTRAS CULTURAS Y FORMAS DE VIDA

1

2

3

4

5

**61.-¿En qué tipo de centro educativo estudian sus hijos?**

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

NO SABE/NO CONTESTA

COLEGIO PÚBLICO

SI

NO

SI

No

COLEGIO CONCERTADO

SI

NO

INSTITUTO

SI

NO

COLEGIO PRIVADO

SI

NO



