

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN
INFANTIL

**PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y
PRIMARIA HACIA LAS FAMILIAS INMIGRANTES**

MODALIDAD: INVESTIGACIÓN

AUTORAS:

SANDRA AFONSO GARCÍA

GARA CHINEA ASENSIO

TUTORA:

CARMEN NIEVES PÉREZ SÁNCHEZ

CURSO ACADÉMICO: 2019/2020

CONVOCATORIA: JULIO

RESUMEN

Mediante este Trabajo de Fin de Grado se ha llevado a cabo una investigación sobre las percepciones del profesorado de Educación Infantil y Primaria hacia las familias inmigrantes. De este modo, se ha tratado de averiguar, por un lado, si dichas percepciones cambian en función del lugar de origen de las mismas, distinguiendo entre autóctonas e inmigrantes; y, por otro lado, si existe una jerarquización mediante la que el personal docente posiciona a las diferentes etnias, en función de la cercanía o lejanía de la cultura escolar.

Para ello, se ha realizado una revisión bibliográfica, a través de la cual se ha conocido el estado de la cuestión mediante la visión de diferentes autores; y, posteriormente, se ha elaborado un cuestionario con el fin de comprobar las hipótesis cuyos resultados, finalmente, fueron analizados e interpretados.

Palabras clave: Percepciones, Profesorado, Familias, Inmigrantes, Origen, Jerarquización

ABSTRACT

Through this end-of-degree project we have done a perceptions of the Early Childhood and Primary Education teachers towards immigrant families research. In this way, we have attempted to discover, on the one hand, if that perceptions changes according to the origin of them, distinguishing between native and immigrant; and, on the other hand, if exists a hierarchy through which teachers position the different ethnic groups, depending on the proximity or distance of the school culture.

For it, we have done a bibliographic review, through which we have known the subject through different authors view; and, then, we have developed a questionnaire in order to verify hypotheses. Finally, results were analyzed and interpreted.

Key words: Perceptions, Teachers, Families, Immigrant, Origin, Hierarchy

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Preguntas claves.....	2
3. Objetivos e hipótesis.....	2
4. Marco teórico.....	3
5. Metodología.....	7
6. Resultados y discusión.....	8
Bloque I.....	10
Bloque II.....	17
7. Conclusiones.....	24
8. Bibliografía.....	26
Anexos.....	28

1. INTRODUCCIÓN

El Trabajo de Fin de Grado que se desarrolla a continuación trata de averiguar si, en la actualidad, existen prejuicios y estereotipos en el profesorado hacia las familias y el alumnado de origen inmigrante. La elección de este tema se fundamentó en situaciones vividas durante el periodo de prácticas realizadas en dos centros públicos de la isla de Tenerife, en los que se pudo observar un trato o predisposición distinta por parte del profesorado, en función del país de origen del alumnado y sus familias. Habiendo vivido este fenómeno, se ha querido realizar una investigación a través de la cual poder conocer si, en general, los maestros y maestras presentan dichos prejuicios y estereotipos, o se han observado situaciones aisladas.

Como pilares de dicha investigación, se plantearon dos objetivos e hipótesis, en base a las cuáles se realizó una revisión bibliográfica. El primer objetivo “Conocer si las percepciones del profesorado cambian dependiendo del lugar de origen de las familias (autóctonas versus extranjeras)” desencadenó en la hipótesis “Las percepciones del profesorado cambian en función del lugar de origen de las familias (autóctonas versus extranjeras)”, tratando de averiguar así, si los maestros y maestras presentan prejuicios y estereotipos que provocan que sus relaciones varíen entre un grupo y otro. El segundo objetivo planteado fue “Conocer si, dentro del grupo del alumnado extranjero, el profesorado presenta una jerarquía de orígenes étnicos, mediante la que posiciona a este y su familia en función de la cercanía o lejanía a la cultura escolar” fundamentando la hipótesis “Existe una jerarquización por parte del profesorado en función de la etnia del alumnado y sus familias, mediante la que son posicionados en función de la cercanía o lejanía de la cultura escolar”, a través de la cual se trató de conocer si, el profesorado sitúa al alumnado y familias inmigrantes en distintos niveles en función de su país de origen (por ejemplo, presentando una mejor predisposición hacia familias europeas que frente a familias asiáticas).

Una vez se establecieron los objetivos e hipótesis, se procedió a realizar una revisión teórica en función al tema que nos ocupa, a través de la cual se descubrió que los prejuicios y estereotipos no son un problema actual, sino que son muchos los autores y autoras que han teorizado e investigado al respecto, afirmando así nuestro tema a investigar.

La metodología empleada para la obtención de datos fue el cuestionario, aunque debido a la ambigüedad del tema de estudio en un principio se planteó la realización de entrevistas. No

obstante, al desarrollarse dicho trabajo en cuarentena por el Covid-19, con la imposibilidad de realizar entrevistas presenciales y la falta de colaboración del profesorado, se realizó mediante un cuestionario online. Seguidamente, se realizó un análisis e interpretación de los resultados en relación con el marco teórico. Finalmente, en las conclusiones del trabajo se exponen los aprendizajes adquiridos a través de su realización.

2. PREGUNTAS CLAVES

- Estudio de las percepciones del profesorado sobre la inmigración en su aula: ¿se podría hablar de estereotipos hacia las familias y el alumnado inmigrante?

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Objetivo 1. Conocer si las percepciones del profesorado cambian dependiendo del lugar de origen de las familias (autóctonas versus extranjeras).

Hipótesis 1: Las percepciones del profesorado cambian en función del lugar de origen de las familias (autóctonas versus extranjeras).

Mediante esta hipótesis se quiere comprobar si el personal docente presenta una conducta distinta si se dirige a un grupo o a otro, presentando prejuicios y estereotipos hacia las familias inmigrantes que se ven reflejados en sus relaciones interpersonales.

Objetivo 2. Conocer si, dentro del grupo del alumnado extranjero, el profesorado presenta una jerarquía de orígenes étnicos, mediante la que posiciona a este y su familia en función de la cercanía o lejanía a la cultura escolar.

Hipótesis 2: Existe una jerarquización por parte del profesorado en función de la etnia del alumnado y sus familias, mediante la que son posicionados en función de la cercanía o lejanía de la cultura escolar.

Esta hipótesis se fundamenta en el estudio de Eduardo Terrén, y quiere comprobar la existencia de la jerarquía que defiende el autor. De este modo, en un primer nivel se

encontrarán las familias autóctonas; en un segundo nivel, aquellas extranjeras que se acercan a los códigos de la cultura mayoritaria; y en un tercer nivel, quienes no coinciden con esta, presentando una clara lejanía de la cultura escolar.

4. MARCO TEÓRICO

La demografía en España ha sufrido grandes cambios desde la Constitución de 1978, momento en el que se instaura la democracia (Palomares, 2006, p. 340). Esto, según el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (2015), unido al desarrollo económico del país ha provocado que haya ido disminuyendo significativamente el flujo de emigrantes españoles a otros países y aumentando considerablemente el de inmigrantes. Esto se puede observar en los datos que aporta el Ministerio de Educación y Formación Profesional, quien expone que desde el curso de 1999 hasta el de 2009, se incrementó el porcentaje de alumnado extranjero matriculado de un 1,4% a un 10%. No obstante, a partir de dicho año la curva se dobla ligeramente volviendo a un 8,6% debido, tanto a cambios en los flujos migratorios, como a la nacionalización de aquellos inmigrantes que aún no tenían la española (p.1).

Esta situación ha exigido replantear el sistema educativo en el país, tanto en la formación del personal docente, como en los pilares donde se asienta la educación, sumándose el respeto y la atención a la diversidad (Palomares, 2006, p. 340 y 349).

Como explica Palomares (2006) la Declaración Universal de los Derechos Humanos resalta la diversidad frente a la discriminación, de modo que la educación se base en los principios de igualdad, justicia y libertad (p. 350). Todas las culturas deben ser reconocidas y valoradas desde la institución escolar, incorporándose a ella, beneficiándose y enriqueciéndose la cultura dominante de las diferencias (p. 349). Sin embargo, dicho reconocimiento y beneficio por parte de la cultura dominante de las minorías étnicas, no se corresponde con la realidad.

Más adelante, se comprobará cómo aún existen relaciones de evitación o confrontación entre el profesorado y las familias pertenecientes a la mayoría étnica, frente a las minorías, creando prejuicios y estereotipos hacia los últimos.

El prejuicio étnico se define como “una forma particular de rechazo social que ocurre en la dinámica de una relación intergrupala” (Poblete, 2003; González, 2005; González y Brown, 2006; Espert, Javaloy y Cornejo, 2006; Montes, 2008, como se citó en Becerra 2012, p. 139). Según Pettigrew y Meertens (1997, como se citó en Becerra, 2012), este ha experimentado una evolución con el transcurso del tiempo, partiendo de uno manifiesto, mediante el que explícitamente se mostraba rechazo y hostilidad hacia las culturas minoritarias (p.139); a uno sutil, en el que se expresa de manera encubierta e indirecta (Espert, Javaloy y Cornejo, 2006, como se citó en Becerra, 2012, p. 139). Como explica Montes (2008, como se citó en Becerra, 2012), este aparece como defensa de los valores de la cultura dominante, resaltando las diferencias entre los distintos grupos y culpabilizando al minoritario por no acatar la dominante (p.139). Además, se puede afirmar que el prejuicio se focaliza aún más en aquellos inmigrantes de nivel socioeconómico bajo (Aguado, 2003; Essomba, 2003; Escarbajal, 2010, como se citó en Becerra, 2012, p. 138).

De este modo, González y Romero (2011) rescatan tres categorías a partir de las cuales el profesorado y las familias españolas establecen sus prejuicios y estereotipos sobre las familias de origen inmigrante según el origen, la cultura y el factor económico.

En primer lugar el origen, cuyas configuraciones se establecen en función del país de procedencia, creando grupos en los que engloban a las familias de origen inmigrantes, encasillando a una gran diversidad de culturas detrás de dichas etiquetas (González y Romero, 2011, p. 1568). Rosenthal y Jacobson (1980, como se citó en Zamora, 2012) coinciden explicando que, dicha diferenciación étnica por parte del profesorado, puede deberse a la lejanía o cercanía del inmigrante al estudiante modelo, por lo que la posición del sujeto varía en función de una comparación entre este y el modelo (p. 444).

Terrén (2001) defiende esta idea, pero, además, establece una jerarquía mediante la que el personal docente sitúa al alumnado según su procedencia en tres niveles:

- En el primero, se encuentran aquellos cercanos al estudiante modelo, entre los que se encuentran asiáticos, dominicanos y bosnios. De ellos se tiene una expectativa de rendimiento moderada y, cuando obtienen uno bajo, se asocia al idioma, considerándose un problema fácilmente corregible y aceptándose como un reto.

- En el segundo grupo se engloban quienes, perteneciendo a la etnia minoritaria presentan características más cercanas a la dominante (vestimenta, religión, características físicas, aseo...), como los magrebíes y portugueses. Se tiene una expectativa baja de rendimiento que, normalmente, no se debe a la lengua, sino a una vida familiar poco estable.
- En el tercero, se encuentran aquellos que presentan claras diferencias entre sus rasgos y la etnia mayoritaria, pudiendo conllevar esta situación riesgo de exclusión, por ejemplo, gitanos que viven en chabolas (pp. 95-98). Los docentes tienen una escasa expectativa de rendimiento de ellos y, además, opinan que la situación no tiene solución, por lo que no se implican con ellos.

Zamora (2012) en su estudio demuestra que en este último grupo se encuentran, generalmente, los árabes, con familias poco participativas y descritos como violentos y machistas. Se destaca su bajo rendimiento y los docentes los califica como alumnado con dificultades que necesita apoyo, pero que en los centros no cuentan con el necesario, por lo que ellos tampoco se involucran en el proceso. El segundo grupo, en el que se encuentran latinoamericanos, mantiene el patrón del anterior, aunque de ellos se opina que la situación puede tener solución. Y, por último, el primer grupo, el más cercano al estudiante modelo. En él se agrupan asiático y europeos, caracterizados por su alto rendimiento y su capacidad de trabajo, además, llama la atención que los últimos llegan a no considerarse inmigrantes (pp. 447-450).

En segundo lugar, se encuentra la cultura. Las familias y profesorado pertenecientes a la etnia mayoritaria construyen sus estereotipos y prejuicios hacia las familias de origen inmigrante, en función de la distancia que exista entre la cultura mayoritaria y las minorías étnicas. Estas construcciones, se realizan desde una visión folclórica de la cultura, tanto de la propia como la ajena, basadas en aspectos festivos como bailes, trajes o comidas típicas. Así mismo, otro aspecto que condiciona la relación entre las personas de ambos grupos es el rechazo o aceptación de la cultura dominante, si participan en ella se entiende que la valoran, por el contrario si no asisten que la rechazan, dificultando las relaciones entre los grupos (González y Romero, 2011, p. 1569).

Otro aspecto referido al nivel cultural tratado por varios autores (Liégois, 1998, como se citó en Terrén, 2001, pp. 89-90 ; Zamora Fortuny, 2012, como se citó en Zamora, 2012, p. 445) y que no se contempla por González y Romero (2011), es la imparcialidad del profesorado a la hora de impartir los contenidos, claramente impregnados en prejuicios y estereotipos de la cultura autóctona, en la que se han visto inmersos durante toda su vida, y aunque intenten corregirlo es inevitable trasladar a su práctica actitudes etnocéntricas que pueden perjudicar al alumnado perteneciente a la minoría étnica, dificultando de este modo la igualdad de oportunidades entre ambos grupos.

Y, por último, en tercer lugar, el factor económico, mediante el que las personas pertenecientes al grupo mayoritario ven a las personas inmigrantes como rivales, compitiendo por los recursos y ayudas del entorno. Así, defienden las personas autóctonas que la situación económica de las familias inmigrantes es mejor que la propia, ya que reciben prestaciones exclusivas por su condición. Este fenómeno se repite en el ámbito educativo como queda reflejado en el estudio realizado por González y Romero (2011), ya que, según el profesorado y las familias autóctonas, los niños y niñas inmigrantes reciben ayudas exclusivas y una mayor atención que el resto (pp. 1570-1571). Terrén (2001) es otro de los autores que ha confirmado que esta visión de la lucha por los recursos entre la cultura mayoritaria y las familias inmigrantes es una constante en el discurso del profesorado (p. 93).

Los estereotipos que se han ido mencionando anteriormente, además, pueden provocar el efecto Pigmalión. Este consiste en la influencia de dichos estereotipos y prejuicios hacia el alumnado inmigrante en su rendimiento, al darse en el personal docente una serie de conductas claramente diferenciadoras, por ejemplo, una menor atención hacia ellos (Good y Brophy, 1991; Rist, 1986; Rosenthal y Jacobson, 1980, como se citó en Terrén, 2001, p. 90).

Además de los tres niveles principales citados anteriormente (origen, cultura y factor económico), se pueden extraer de la investigación desarrollada por Actis (s.f.) basada en el discurso del profesorado sobre las familias y el alumnado inmigrante, otros factores que refuerzan la existencia de estereotipos y prejuicios en el personal docente. Así, se observa que existe profesorado que defiende que el alumnado de origen inmigrante no es como el resto y que altera la normalidad de los centros. Además, parte del personal docente cree que esta diferencia viene dada por las características particulares de cada uno (falta de hábitos de

estudios, barreras idiomáticas, ideas preconcebidas...); mientras que, otra parte piensa que el origen de la diferencia está en las familias (poco motivadoras, falta de implicación en la educación, realizando prácticas e inculcando valores que dificultan el trabajo escolar...) (pp.14-15).

Finalmente, se encuentran otras dos visiones sobre la adaptación del alumnado inmigrante en la vida escolar; la primera de ellas ve a estos niños y niñas como grupos contrarios a la escuela que nunca se adaptarán al sistema, siendo un problema e incluso un peligro; la otra visión, contraria a todas las expuestas con anterioridad, defiende que el alumnado de origen inmigrante no es un problema, sino que toda la comunidad educativa debe adaptarse a la nueva realidad de los centros y contribuir a su integración, aclarando que si existen problemas con el alumnado inmigrante, no es por su condición étnica, sino socio-económica, y las carencias y dificultades que dicha condición conlleva (p.16).

Todo esto demuestra que, aunque el sistema educativo en la teoría abogue por una educación intercultural, donde el respeto cultural y la igualdad de oportunidades exista para todo el alumnado por igual, sin distinción por el lugar de procedencia o por pertenecer a una cultura distinta a la autóctona; en la práctica, los autores y autoras demuestran que no es así, quedando reflejado en el propio discurso del personal docente.

5. METODOLOGÍA

Este estudio trata de analizar las percepciones del profesorado hacia las familias inmigrantes, por lo que, debido a la subjetividad del tema, en un principio, el instrumento que se contempló para recabar información fue la entrevista cualitativa. No obstante, debido a la situación excepcional en la que se desarrolló la investigación, durante el estado de alarma por el Covid-19, con la imposibilidad de realizar entrevistas presenciales y la falta de colaboración de las maestras y maestros, se planteó un cuestionario. Este, como explica Arribas (2004), es, junto a la entrevista, el instrumento más utilizado para recoger información, ya que no requiere de mucho tiempo, permite llegar a un gran número de participantes y facilita el análisis de los datos recabados (p.23). Además, se empleó el método de la bola de nieve, mediante el cual los maestros y maestras que respondían el formulario, a

su vez, lo compartían con otros docentes, de manera que se creó una red y llegó a un mayor número de participantes de los que estaban en nuestras manos.

El cuestionario se elaboró de manera que se pudiera contestar por medios telemáticos, y se compartió mediante nuestros contactos, el correo electrónico y algunas redes sociales. Este está dirigido a maestros y maestras desde Educación Infantil a Primaria, incluyendo el Aula Enclave, de cualquier Comunidad Autónoma española. Al encontrarse el grueso de la muestra en la provincia de Santa Cruz de Tenerife, la población se centrará en la misma, siendo, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el de Ciencia, Innovación y Universidades, de 6.859 maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria; mientras que la muestra se trata de una no representativa, dado el tamaño de la misma, pero intencional, formada por 52 participantes atendiendo a diferentes criterios de variabilidad (edad, curso, tipología de centro donde trabaja...).

El cuestionario se divide en tres bloques, cuyas preguntas han sido tomadas y adaptadas del estudio elaborado por Cuesta (2000), aunque también se añadieron algunas de elaboración propia, con el fin de profundizar más en aspectos relacionados con el trabajo de investigación. El primer bloque consta de 6 cuestiones, cuya finalidad es recabar datos generales de la muestra como sexo, edad, tipo de centro en el que imparte clase, etc. El segundo bloque trata de dar respuesta a la primera hipótesis mediante 6 preguntas que intentan averiguar si existe una tendencia en el personal docente de modificar su conducta en función del origen del alumnado y sus familias, diferenciando entre autóctonos e inmigrantes. Finalmente, el tercer bloque está compuesto por 9 cuestiones y preguntas de respuesta corta relacionadas con la segunda hipótesis. Estas tratan de averiguar si, para el profesorado, existen diferentes grupos dentro de las familias y alumnado inmigrantes, encontrándose algunos más cerca que otros de la cultura escolar.

El cuestionario se encuentra en el *anexo 1*.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El cuestionario fue cumplimentado por 52 docentes, de los cuales un 84,6% son mujeres y un 15,4% hombres, cuya media de edad es 36,75 años y la de los años de experiencia 11,21.

Tabla 1. *Distribución de los docentes en función del sexo*

	Porcentaje	Frecuencia
Mujer	84,6	44
Hombre	15,4	8
Total	100	52

Respecto a la moda de la ubicación del centro donde imparten clase es la zona metropolitana de Tenerife con una frecuencia de 30 (57,7%), siguiéndole el exterior de las islas (15,4%), la zona norte de Tenerife (13,5%), la zona sur (11,5%) y otras islas del archipiélago (1,9%).

Tabla 2. *Distribución de los docentes en función de la ubicación del centro*

	Porcentaje	Frecuencia
Zona metropolitana de Tenerife	57,7	30
Zona sur de Tenerife	11,5	6
Zona norte de Tenerife	13,5	7
Otra isla del archipiélago	1,9	1
Fuera de las Islas Canarias	15,4	8
Total	100	52

En cuanto a la moda del curso donde imparte clase es 3 años de Educación Infantil con una de 15 (28,8%), delante de 5 (25%) y 4 años (15,4%), 1°, 3° y 4° de Primaria (5,8 % cada uno), 2°, 5° y 6° (3,8%), y, por último, el aula Enclave (1,9%).

Tabla 3. *Distribución de los docentes en función del nivel que imparte este curso*

	Porcentaje	Frecuencia
3 años de Educación Infantil	28,8	15
4 años de Educación Infantil	15,4	8
5 años de Educación Infantil	25	13
1° de Educación Primaria	5,8	3
2° de Educación Primaria	3,8	2
3° de Educación Primaria	5,8	3
4° de Educación Primaria	5,8	3

5º de Educación Primaria	3,8	2
6º de Educación Primaria	3,8	2
Aula Enclave	1,9	1
Total	100	52

Finalmente, la moda de la tipología del centro es el público (59,6%) con una frecuencia de 31, siguiéndole, en primer lugar, el concertado (28,8%) y, en segundo lugar, el privado (11,5%).

Tabla 4. *Distribución de los docentes en función de la tipología de centro donde imparte clase*

	Porcentaje	Frecuencia
Público	59,6	31
Privado	28,8	15
Concertado	11,5	6
Total	100	52

Cabe destacar que el 100% de los maestros y maestras encuestados en algún momento ha tenido alumnado inmigrante en su aula, por lo que en su totalidad pudieron contestar a las diferentes cuestiones que forman el primer y segundo bloque que componen el cuestionario. A continuación, divididas en dichos grupos, cada uno correspondiente a una hipótesis, se realizará un análisis de tablas de contingencia mediante el programa SPSS, en el que se relacionarán las variables, para conocer las diferencias entre las respuestas de los distintos grupos de docentes.

Bloque I: Familias autóctonas versus extranjeras

El primer bloque del cuestionario trata de comprobar la hipótesis “Las percepciones del profesorado cambian en función del lugar de origen de las familias (autóctonas versus extranjeras)”.

Mediante las preguntas que lo componen se ha verificado que las variables dependientes que más peso tienen en este primer bloque del estudio, ya que son aquellas donde más discrepancias se encuentran en las respuestas de los encuestados son, por un lado, la variable

“La presencia de alumnado inmigrante afecta a funcionamiento normal del centro”; y, por otro lado, la misma variable, pero referida al aula.

Tomando como referencia la variable independiente de la edad del encuestado, se descubre que el único grupo que se muestra *muy de acuerdo* con que dicho colectivo afecta al funcionamiento normal del centro es el de los menores de 30 años, aunque tan solo con un 15,8%, ya que el grueso del mismo, concretamente un 78,9%, se muestra *en desacuerdo*. Además, al referirse al aula se repite la situación, aunque disminuyendo ligeramente el porcentaje a 68,4%.

Cerca de las opiniones de los más jóvenes se encuentran la de las personas de las edades que se abarcan entre 30 y 39 años, quienes mayoritariamente están *poco de acuerdo* o *en desacuerdo* con que los inmigrantes afectan al funcionamiento normal del centro y al aula.

En cuanto a los encuestados a partir de los 40 años, cambia la situación, ya que, a medida que la edad aumenta, se reparten más sus respuestas entre los diferentes parámetros. Llama especial atención el pico que se produce en el caso de las personas de edades que abarcan entre los 50 y 59 años, quienes se posicionan en un 45,5% *de acuerdo* en la variable “La presencia de alumnado inmigrante afecta a funcionamiento normal del aula”.

Gráfico 1. Variable “la presencia de alumnado inmigrante afecta al funcionamiento normal del centro” en función de la edad

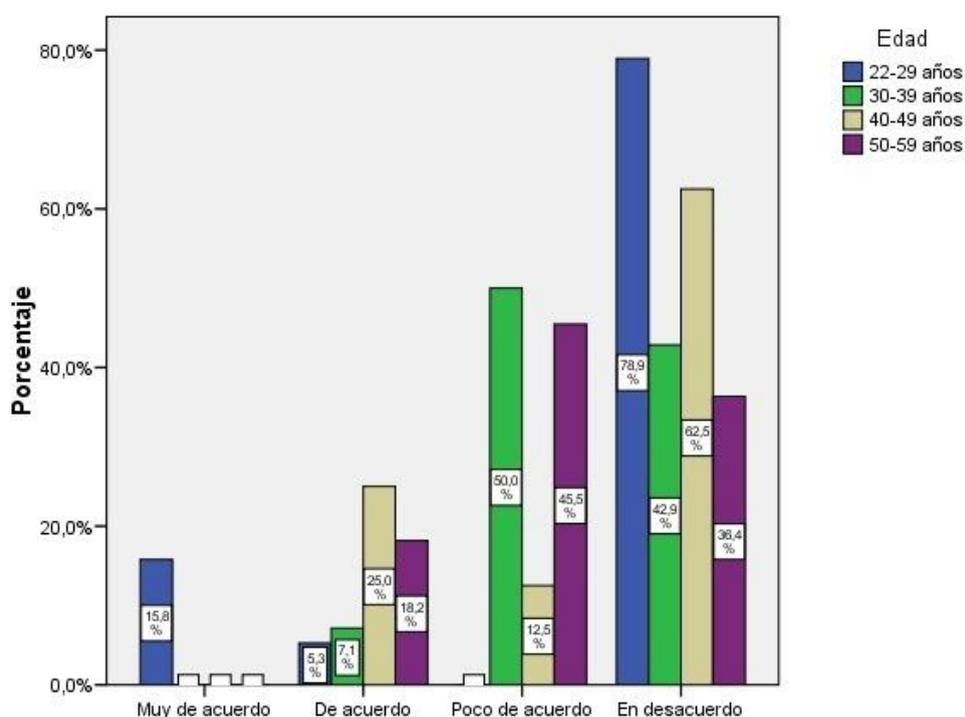
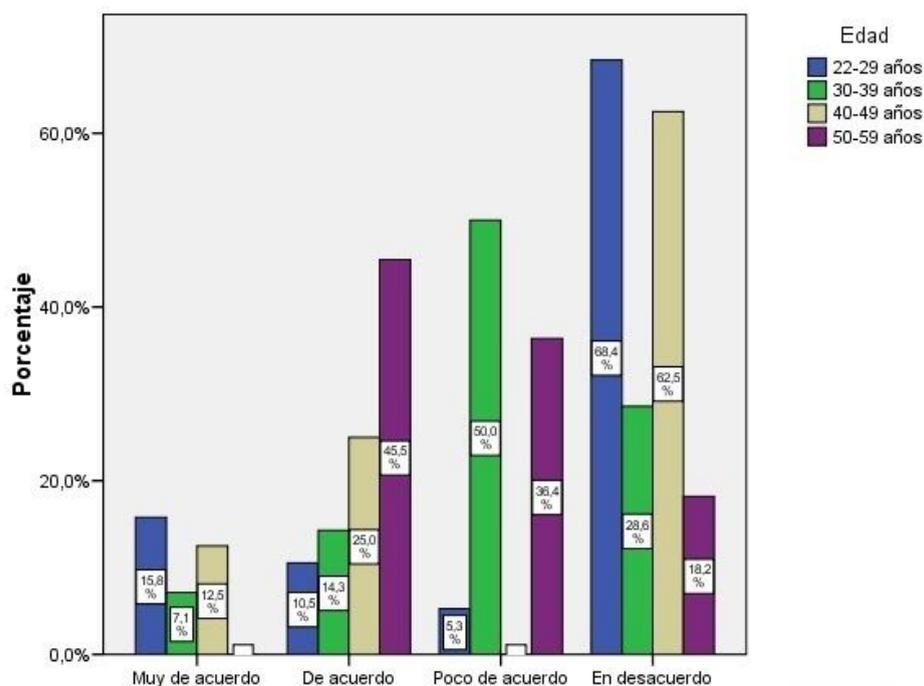


Gráfico 2. Variable “la presencia de alumnado inmigrante afecta al funcionamiento normal del aula” en función de la edad

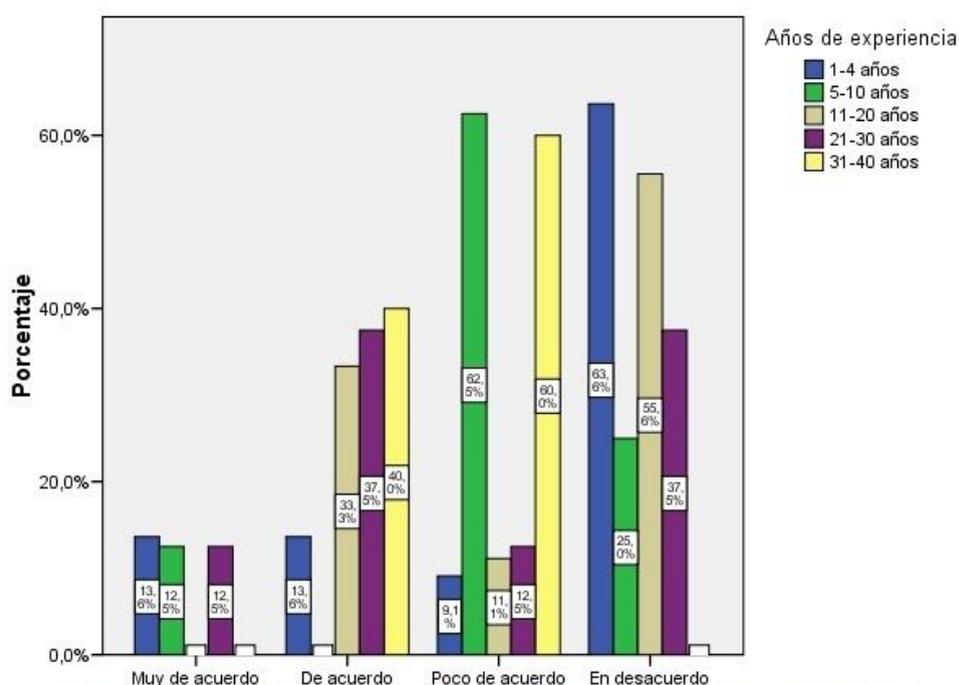


Esta situación puede deberse precisamente a la diferencia de edad de los propios encuestados. La gente joven ha vivido una época caracterizada por la globalización, tanto social, como mediáticamente, en la que la tolerancia y aceptación hacia otras culturas han ganado un importante protagonismo respecto a generaciones anteriores a la democracia, o que se criaron en la transición democrática española. Dicho fenómeno en el grupo de las personas mayores se debe al hermetismo que caracteriza a un país sometido a una dictadura, produciendo como resultado un sentimiento de ajenidad de forma global en las personas hacia lo desconocido, es decir, otras culturas. Además, otro aliciente de la disparidad de opiniones entre edades, son los fenómenos migratorios, ya que España empezó a ser un país receptor de emigrantes a finales de la década de los noventa, por lo que anteriormente, la gente no estaba habituada a la convivencia con personas de otros países.

Este último fenómeno, también pudo determinar las opiniones de dichas personas respecto a la variable independiente de los años de experiencia docente. Destaca que aquellos que llevan trabajando hasta diez años, sus opiniones se centran entre el *poco de acuerdo* y en

desacuerdo, mientras que en los que llevan más se produce un pico en el parámetro *de acuerdo*. En este se observa una relación directa, ya que, a medida que aumenta la experiencia, se incrementa el porcentaje de dicho parámetro. Al comenzar a ejercer su profesión en distintas épocas, como se explica anteriormente, los flujos migratorios se han ido modificando, lo que provoca que mientras que un grupo tan solo ha experimentado la escuela actual donde es habitual la presencia de alumnado inmigrante; los otros, además, tienen la perspectiva de la de décadas anteriores, en la que no estaba normalizada.

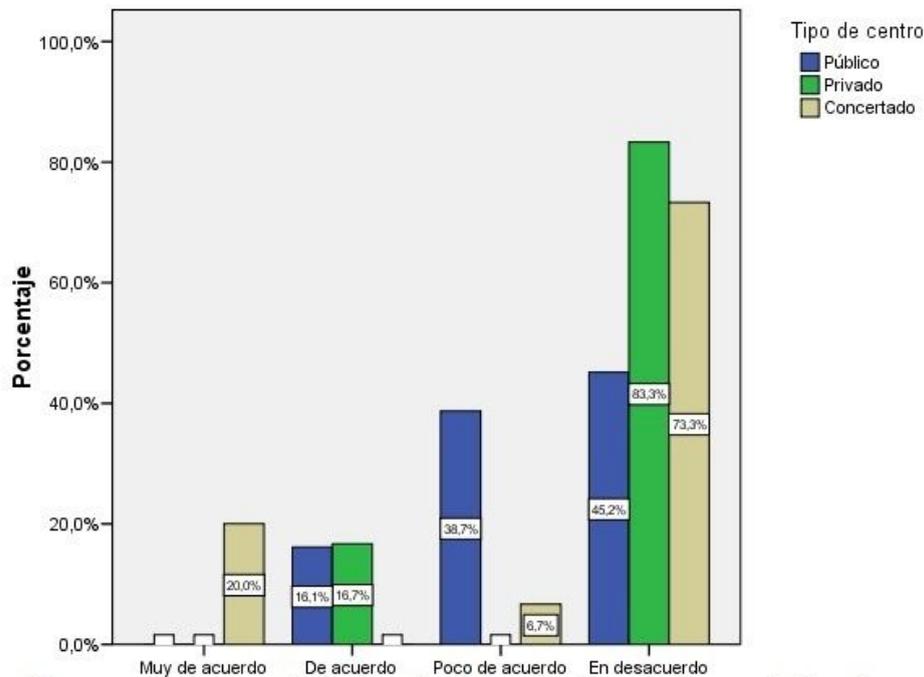
Gráfico 3. Variable “la presencia de alumnado inmigrante afecta al funcionamiento normal del aula” en función de los años de experiencia



Así mismo, la encuesta revela que el tipo de centro también influye en las respuestas de la variable “La presencia de alumnado inmigrante afecta a funcionamiento normal del centro”. El gráfico muestra que los docentes, tanto de centros privados como concertados, mayoritariamente están en desacuerdo con la cuestión; mientras que los de los públicos, no se observa tal pico, sino que la respuesta se divide más llegando a alcanzar un 16,8% *de acuerdo*. Como explica Zamora (2008, como se citó en Zamora, 2012), esto puede deberse a que el alumnado inmigrante matriculado en centros privados o concertados proviene de familias con un buen estatus económico y social, mientras que a los públicos acceden todos

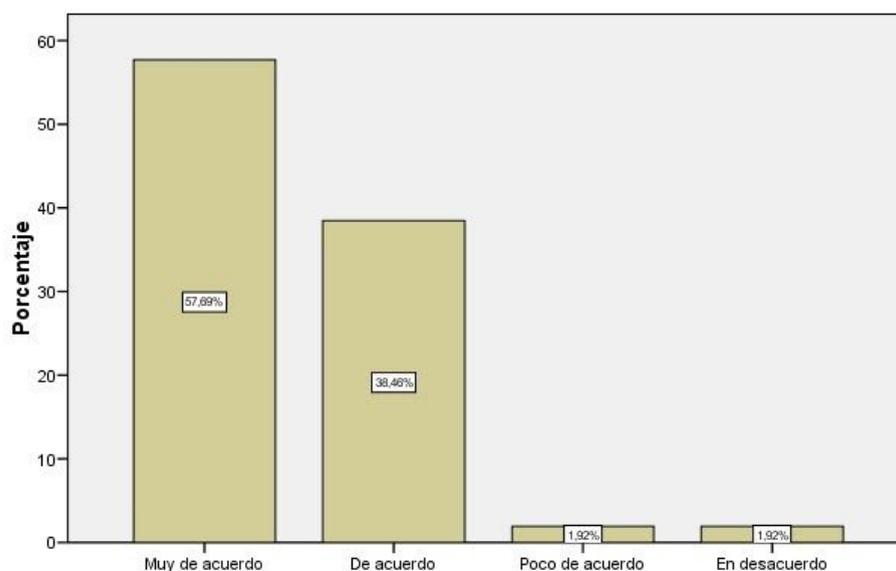
aquellos más alejados de la cultura escolar y, por tanto, a los ojos de los maestros y maestras, los que más entorpecen el funcionamiento del centro (p.448).

Gráfico 4. Variable “la presencia de alumnado inmigrante afecta al funcionamiento normal del centro” en función del tipo de centro



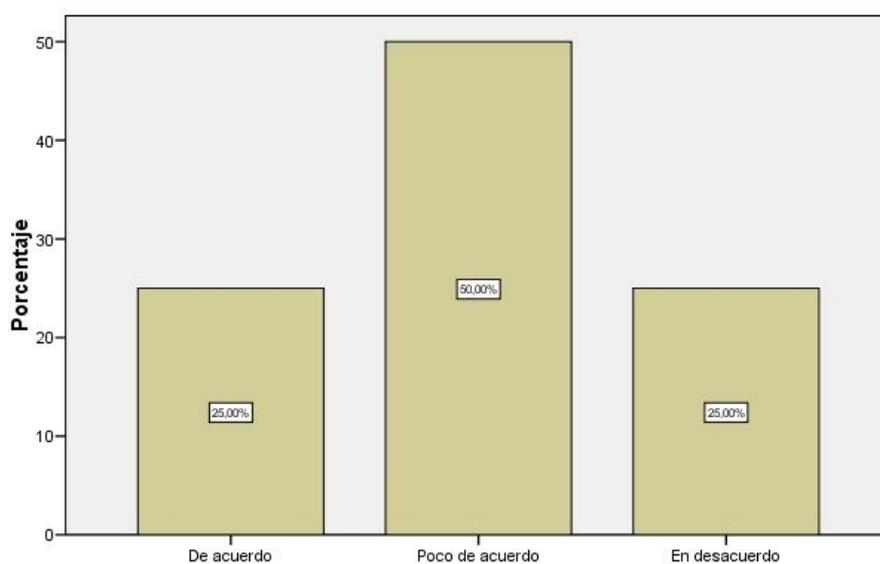
Cabe destacar que las comparaciones establecidas anteriormente son aquellas en las que se han encontrado diferencias significativas entre las respuestas de los diferentes grupos de encuestados. Llama la atención que dichas discrepancias tan solo se centran en aquellas cuestiones en las que se pregunta por el alumnado inmigrante de manera individual, y que, cuando se establecen comparaciones con el autóctono, las respuestas pasan a aglutinarse en los mismos parámetros. Así, se comprueba que en la variable dependiente “El profesorado trata de igual manera al alumnado inmigrante y al autóctono”, prácticamente la totalidad de los docentes (96,2%) deciden optar por un discurso en el que posicionan a ambos en igualdad de condiciones.

Gráfico 5. Variable “El profesorado trata de igual manera al alumnado inmigrante y al autóctono”



Ocurre lo mismo con la variable dependiente “las familias inmigrantes participan menos en la educación de sus hijos e hijas que las familias autóctonas”, donde el porcentaje de docentes que está *poco de acuerdo* o *en desacuerdo* asciende a 75%.

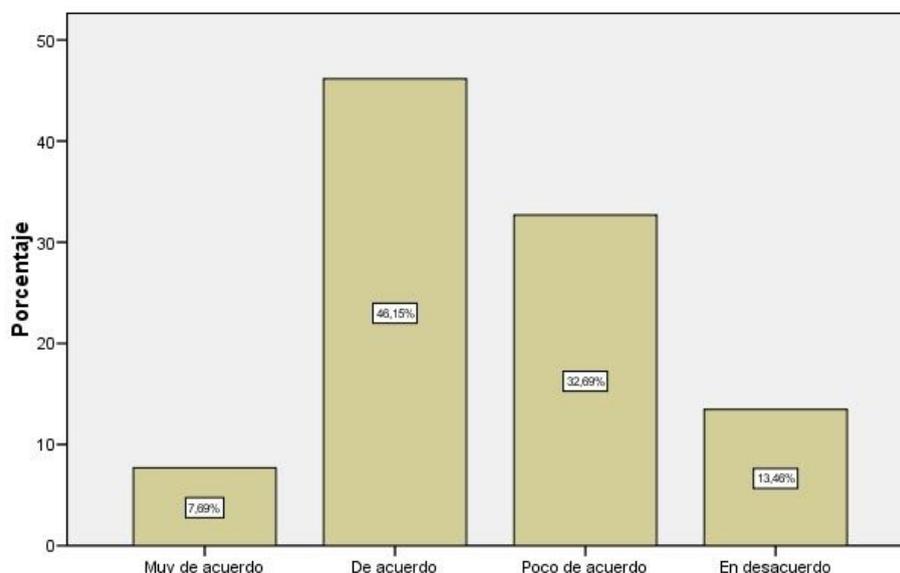
Gráfico 6. Variable “Las familias inmigrantes participan menos en la educación de sus hijos e hijas que las familias autóctonas”



Por último, en la variable dependiente “Normalmente si un niño o niña inmigrante sin escolarizar se incorporara a nuestro centro, tiene más dificultades para adaptarse que si es

autóctono” se observa que se iguala prácticamente el porcentaje de encuestados que están *muy de acuerdo* o *de acuerdo* con la afirmación y los que se posicionan en el *poco de acuerdo* y en *desacuerdo*. Así, se descubre que una proporción importante de los maestros y maestras presentan prejuicios en este aspecto, ya que, sin conocer previamente el caso concreto del alumno o alumna, aseguran que su situación de inmigrante determinará su adaptación, mientras que la de un autóctono no. Esto coincide, aunque no se puede confirmar, con una de las visiones de los docentes que Actis (s.f.) defiende, en la que exponen que, si se presentan dificultades en la adaptación, no se debe a su condición étnica, sino a la socio-económica y a las carencias y dificultades que dicha condición conlleva; ya que, la otra visión contradice otros resultados de la investigación, puesto que en esta última se considera a dicho colectivo como grupo que nunca se adaptará al sistema escolar, considerándose incluso un problema; y la mayoría de encuestados opinó que los mismos no afectaban al funcionamiento normal del centro (p.16).

Gráfico 7. Variable “Normalmente si un niño o niña inmigrante sin escolarizar se incorporara a nuestro centro, tiene más dificultades para adaptarse que si es autóctono”



De este modo, al analizar dichos datos, se procede a rechazar la hipótesis “Las percepciones del profesorado cambian en función del lugar de origen de las familias (autóctonas versus extranjeras)”, debido a que los docentes, en general y en la práctica totalidad de variables, no parecen establecer diferencias entre ambos grupos, donde se pueda percibir un trato discriminatorio. Mayoritariamente, opinaron que el alumnado inmigrante no afecta al

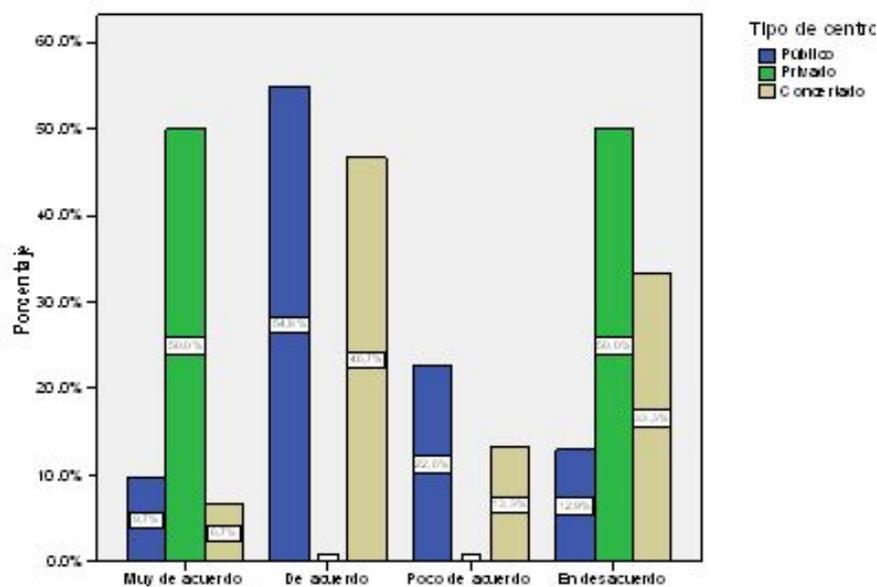
funcionamiento normal del centro ni del aula, aunque la mitad afirma que sí tienen más dificultades de adaptación al ingresar en el centro por primera vez, que un autóctono. A su vez, muestran que el profesorado trata igual a todo el alumnado independientemente de su procedencia y que las familias inmigrantes no participan menos que las autóctonas. Este resultado puede deberse a la limitada muestra con la que se trabaja, por lo que para comprobar la hipótesis se debería seguir investigando con una más amplia.

Bloque II: Jerarquización del alumnado y sus familias en función de la etnia.

El segundo bloque del cuestionario, trata de dar respuesta a la segunda hipótesis “Existe una jerarquización por parte del profesorado en función de la etnia del alumnado y sus familias, mediante la que son posicionados en función de la cercanía o lejanía de la cultura escolar”.

Una de las variables que mayor peso ha tenido es: “Se adaptan mejor los niños/as de unas nacionalidades que de otras”, concretamente en función de la tipología de centro (público, privado o concertado) en el que trabajan las personas encuestadas. Así, de las respuestas obtenidas se observa que existen diferencias significativas entre las respuestas de la muestra encuestada. En primer lugar, el profesorado procedente de centros privados se divide un 50% estando *muy de acuerdo* con la afirmación, frente al otro 50% que se muestra *en desacuerdo* con la misma. En segundo lugar, el profesorado perteneciente a centros de titularidad pública se muestra en su mayoría (54.8%) *de acuerdo* con la afirmación, seguido de un 22.8% que se posiciona en el *poco de acuerdo*, encontrándose las minorías pertenecientes a este grupo un 12.9% *en desacuerdo* y un 9.7% *muy de acuerdo*. Finalmente, el profesorado perteneciente a centros concertados se muestra en su mayoría (46.7%) *de acuerdo*, seguido de un 33.3% *en desacuerdo*. Las minorías de 6.7% y 13.3% se reparten en *muy de acuerdo* y *poco de acuerdo*, respectivamente.

Gráfico 8. Variable “Mejor adaptación y resultados académicos de unas nacionalidades que de otras” en función de la tipología de centro.



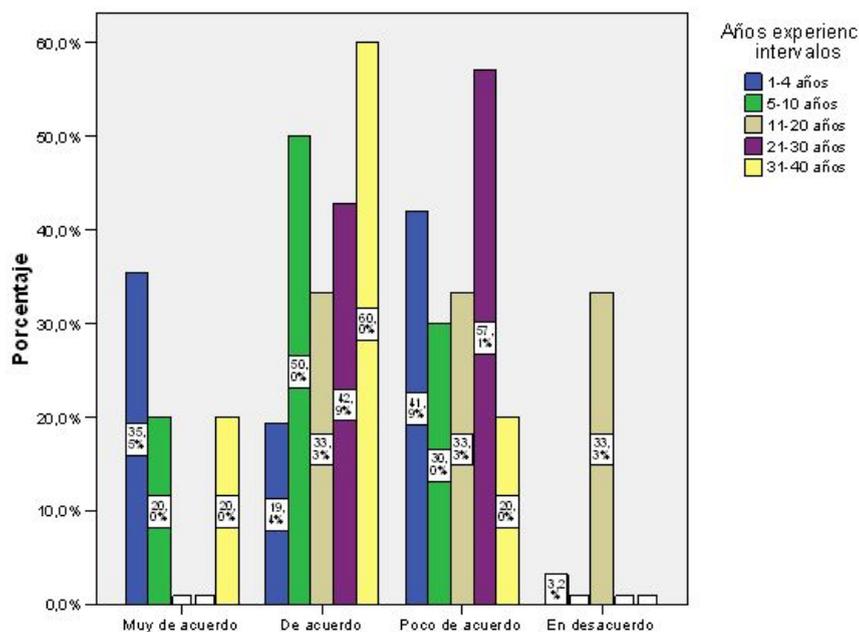
De manera complementaria, seguida a esta cuestión se realizó una pregunta de respuesta abierta para que los docentes pudieran expresar qué nacionalidades, según su criterio, se adaptan mejor y peor y cuáles. Algunos encuestados respondieron que “*Las nacionalidades que no hablen el idioma oficial de la escuela o tengan otra cultura*” o “*Se adaptan mejor los inmigrantes que comparten nuestra misma lengua*” sin nombrar ninguna nacionalidad en concreto, frente a otros que respondieron “*Árabes se adaptan peor. Los de nacionalidad china mejor y de países del este*” o “*Mayor dificultad los venezolanos porque la educación es diferente y los árabes porque no conocen el idioma. Mayor facilidad los que provienen de países europeos porque se adaptan más rápido a las rutinas y suelen hablar el idioma*”.

Las diferencias entre las opiniones de los encuestados se pueden deber también al tipo de alumnado que acogen en sus aulas, así como a las nacionalidades que acceden al centro, dependiendo si son centros públicos, privados o concertados. Sin embargo, a través de las respuestas abiertas se ha podido observar que, una parte del profesorado cree que todos los alumnos y alumnas de origen inmigrante, si poseen una lengua distinta al castellano, tendrá mayores dificultades, frente a otra parte del profesorado que sí realiza una jerarquización en función del país de origen, colocando al igual que Terrén (2001), al alumnado inmigrante procedente de países asiáticos o europeos (aunque el idioma no se corresponda con el país de destino) en una posición más cercana a la escuela, presentando según su criterio menos

dificultades que el procedente de Latinoamérica o de Oriente Medio (árabes), que muestran mayores dificultades para adaptarse al sistema escolar.

Seguidamente, la variable “La lengua materna influye en la adaptación y los resultados académicos” también tiene un gran peso en el estudio, específicamente en relación con los años de experiencia docente. Los maestros y maestras con más experiencia, entre 31 y 40 años, en su mayoría (60%) se muestran *de acuerdo* con dicha afirmación, el resto de profesorado perteneciente a este grupo se divide 20% posicionándose *muy de acuerdo* y el otro 20% *poco de acuerdo* con la misma. Así mismo, el profesorado de entre 21 y 30 años de experiencia docente se divide en dos grupos, por un lado, el 42.9% que se muestra *de acuerdo* con la afirmación, frente al 57.1% *poco de acuerdo*; mientras que los docentes entre 11 y 20 años de experiencia se reparten a partes iguales en tres grupos de un 33.3% cada uno, mostrándose *de acuerdo*, *poco de acuerdo* y *en desacuerdo*. Los docentes con una experiencia entre 5 y 10 años se muestran en su mayoría con un 50% *de acuerdo*, seguidos de un 30% que se muestra *poco de acuerdo* y un 20% que está *muy de acuerdo* con la afirmación citada. Finalmente, el grupo con menos experiencia docente (entre 1 y 4 años) se muestra en su mayoría con un 41.9% *de acuerdo*, seguido de un 35.5% que se siente *muy de acuerdo* con la afirmación. Por último, con un 19.4% y un 3.2% se dividen los últimos encuestados, en *de acuerdo* y *en desacuerdo* respectivamente.

Gráfico 9. Variable “La lengua materna influye en la adaptación y resultados académicos” en función de los años de experiencia docente



Como se puede apreciar en el gráfico, a pesar de las diferencias en años de experiencia docente, la gran mayoría de encuestados y encuestadas creen que sí influye la lengua materna en la adaptación y en los resultados académicos.

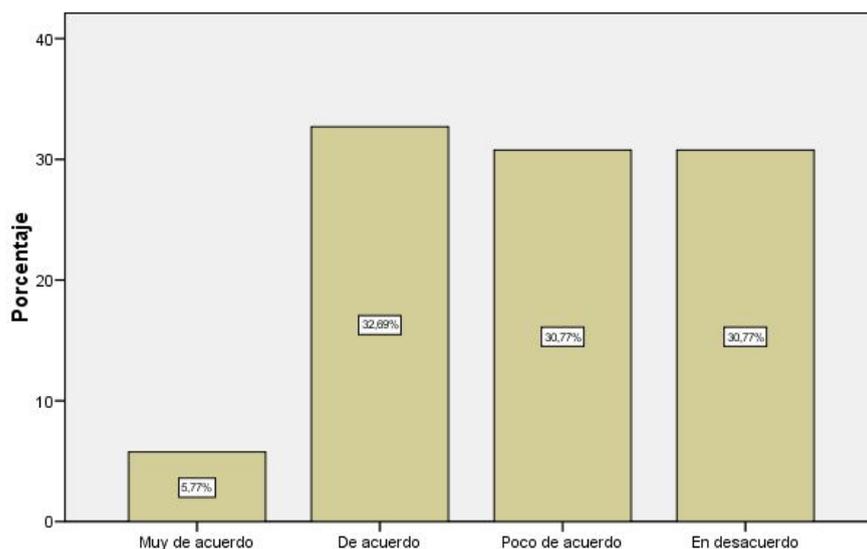
Las diferencias existentes entre los grupos, pueden ser debidas a las diferencias de edad y generacionales que existen entre los mismos, como se explicó al principio de este apartado, donde el personal docente con mayor experiencia ha vivido en una sociedad de transición a la democracia, frente a las generaciones más jóvenes que se han criado y han aprendido a convivir con distintas culturas, siendo mucho más tolerantes y conscientes de las diferencias

A continuación, se expondrá gráficamente el resto de datos recabados para la segunda hipótesis, aunque en las respuestas no se encuentren grandes discrepancias entre los grupos.

Así, a la cuestión “Dependiendo del país de procedencia varían los resultados académicos” se puede observar que las respuestas se reparten en 3 grupos, un 32.69% está *de acuerdo* con dicha cuestión, un 61.54% de los votos se divide a partes iguales entre *poco de acuerdo* (30.77%) y *en desacuerdo* (30.77%), quedando sólo un 5.77% *muy de acuerdo* con la afirmación citada. Se observa así, que la gran mayoría de personas entrevistadas no cree que el país de origen afecte a los resultados académicos, aunque es probable que se deba a

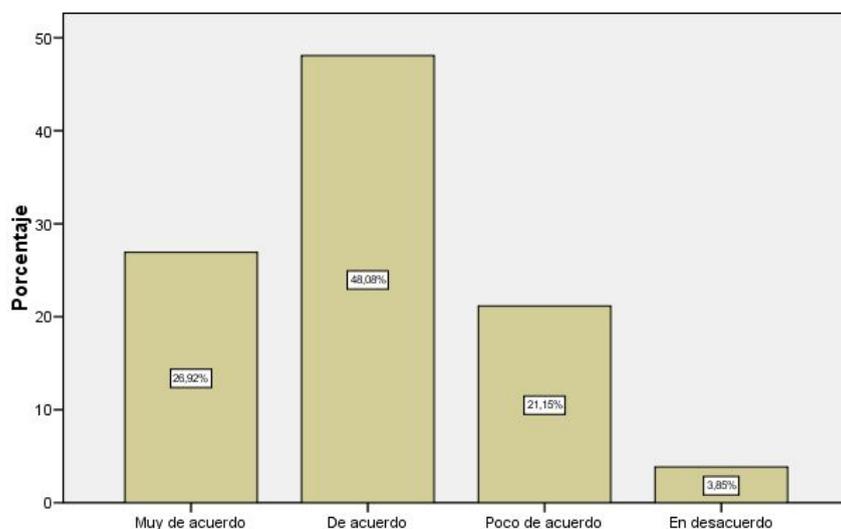
responder lo políticamente correcto, ya que de manera complementaria se realizó una pregunta de respuesta corta en la que pudieran expresar qué nacionalidades sacan mejores o peores resultados académicos, a lo que respondieron: “El alumnado procedente de China suele tener excelentes resultados. El alumnado procedente de Venezuela o Cuba, suele tener un nivel más bajo que el del curso en el que se deberían de escolarizar” o “Hay nacionalidades que, por su cultura o por su sistema académico, suelen tener mejor nivel académico, como los de Finlandia, Corea del Sur o Japón. Así mismo, uno de los países con peor resultado académicos es Perú”, pudiendo observar de esta manera que si se realiza una jerarquización del alumnado inmigrante dependiendo del país de procedencia a nivel académico, aunque en la pregunta de respuesta cerrada se haya respondido en su mayoría que no.

Gráfico 10. Variable “Dependiendo del país de procedencia varían los resultados académicos”



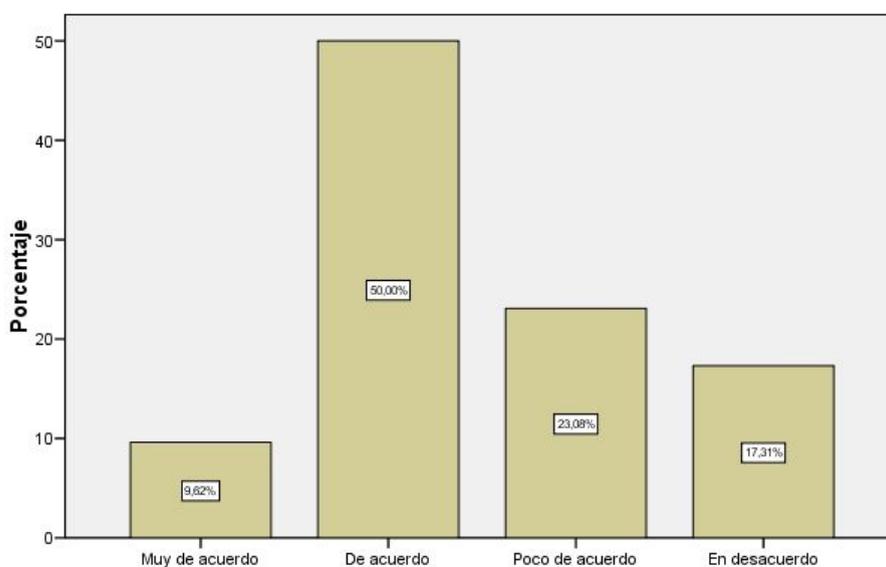
Respecto a la variable “El alumnado inmigrante de habla hispana se adapta mejor que el alumnado inmigrante con una lengua materna distinta al español” la gran mayoría de participantes, con un 40.08% *de acuerdo* y un 26.02% *muy de acuerdo*, confirmando así dicha afirmación, frente a un 21.15% *poco de acuerdo* y un 3.85% *en desacuerdo*.

Gráfico 11. Variable “El alumnado inmigrante de habla hispana se adapta mejor que el alumnado inmigrante con una lengua materna distinta al español”



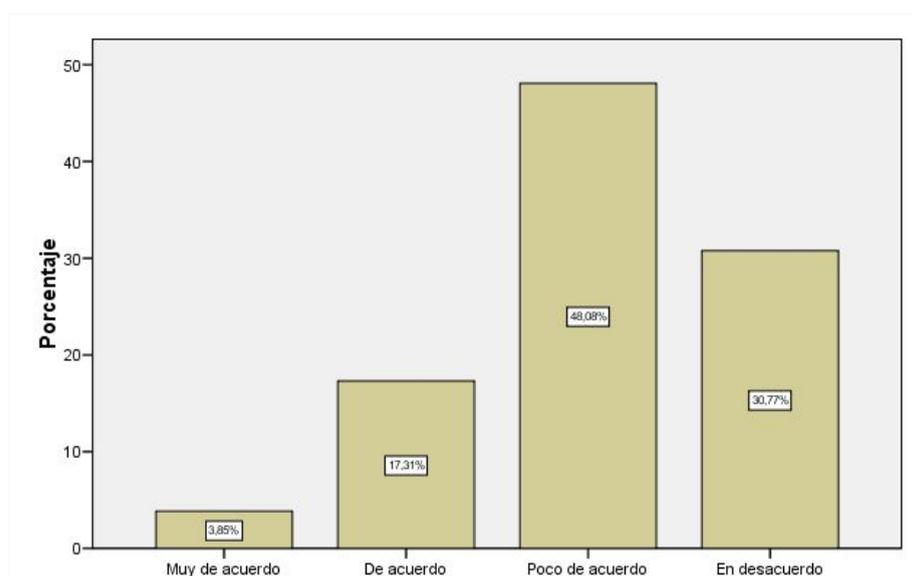
Lo mismo sucede con la variable “El nivel de estudios de los padres y madres del alumnado inmigrante influye en su adaptación al sistema escolar” agrupándose más del 50% de los votos en *muy de acuerdo* o *de acuerdo*. Esta afirmación puede deberse a que, cuanto mayor sea la formación académica de los familiares, más cerca de la cultura escolar se encontrará el alumno o alumna, facilitando a ojos del profesorado su labor docente.

Gráfico 12. Variable “El nivel de estudios de los padres y madres del alumnado inmigrante influye en su adaptación al sistema escolar”



Finalmente, a la afirmación “Dependiendo del país de procedencia existe una mejor o peor relación familia-escuela”, casi el 80% de encuestados y encuestadas se muestran *en desacuerdo* o *poco de acuerdo*, aunque en la pregunta de respuesta corta posterior se dieron respuestas como “*La nacionalidad marroquí no colabora*” o “*Complicados p.ej: pakistaníes. Mejor relación: chinos, finlandeses*” pero en su mayoría coinciden que no depende de la nacionalidad, sino de las barreras idiomáticas que puedan existir entre la familia y el profesorado: “*Las familias provenientes de países como Colombia, Venezuela, Honduras., en su mayoría, muestran una relación de respeto hacia el trabajo docente. Bajo mi experiencia, son familias que confían mucho en nuestro trabajo e intentan aportar. Las familias donde la lengua materna no es el castellano, tienen ciertas dificultades para que haya una relación más fluida*”.

Gráfico 13. Variable “Dependiendo del país de procedencia existe una mejor o peor relación familia-escuela”



Una vez analizados e interpretados los datos relacionados con la segunda hipótesis, se procede a rechazar la misma, ya que aunque hay indicios de grupos minoritarios que sí jerarquizan a unas nacionalidades por encima de otras, la gran mayoría de maestros y maestras creen que la mayor dificultad que poseen las familias inmigrantes es la barrera idiomática, no colocan a unas culturas más cercanas o lejanas a la cultura escolar. Sin embargo, estos resultados pueden deberse al instrumento de recogida de datos, ya que no existe una relación visual o física entre las investigadoras y los encuestados, perdiendo la oportunidad de analizar el

comportamiento no verbal, ya que a través de un cuestionario todos, probablemente, hayan respondido lo políticamente correcto.

7. CONCLUSIONES

El comienzo del Trabajo de Fin de Grado coincidió con el periodo de prácticas, por lo que quisimos trabajar algo que, en primer lugar, observamos directamente en el aula y, en segundo lugar, que pudiéramos acompañar de nuestra experiencia con maestros y maestras durante el desarrollo de dichas prácticas. Por ello, decidimos conocer si el profesorado presenta prejuicios y estereotipos hacia el alumnado y familias inmigrantes, ya que, teniendo en cuenta que actualmente en la práctica totalidad de las aulas hay alumnado inmigrante, observamos en distintos centros comportamientos discriminatorios y jerarquizados del profesorado hacia estos grupos. Por ello, partiendo de la importancia de la igualdad y la inclusión que hemos trabajado a lo largo de los cuatro años del Grado de Maestro en Educación Infantil, y viendo ese tipo de comportamientos en las aulas, nos pareció interesante investigar dicho tema, con el fin de conocer si eran casos aislados o, por el contrario, un fenómeno general.

Tras una breve lectura de algunos artículos relacionados con el tema, nos resultó relativamente fácil establecer los objetivos de nuestro estudio. A continuación, realizamos una revisión bibliográfica, algo que nunca habíamos realizado de manera tan rigurosa, donde nos resultó complicado establecer relaciones entre las teorías y estudios de los distintos autores y autoras. Además, pusimos en práctica nuestra capacidad de síntesis y de consenso, tanto con la elección de artículos, como con la información elegida, la relaciones entre las ideas de los autores, etc.

A raíz de la revisión bibliográfica, quisimos comprobar la veracidad de los objetivos planteados al inicio del trabajo, por lo que se desarrollaron dos hipótesis: en primer lugar, “Las percepciones del profesorado cambian en función del lugar de origen de las familias (autóctonas versus extranjeras)”; y, en segundo lugar, “Existe una jerarquización por parte del profesorado en función de la etnia del alumnado y sus familias, mediante la que son posicionados en función de la cercanía o lejanía de la cultura escolar”. No obstante, tras analizar los resultados obtenidos ambas hipótesis fueron rechazadas, pero no de manera

definitiva, ya que al ser una muestra no representativa se tendría que seguir investigando, para poder comprobarlas de manera definitiva.

El apartado en el que más dificultades encontramos fue la metodología, ya que, en un primer momento, el instrumento que habíamos elegido y creíamos más adecuado para investigar nuestro tema era la entrevista presencial, pero debido al estado de alarma, decidimos realizarla de manera telemática. Debido a la delicadeza del tema, los maestros y maestras elegidos para su realización declinaron participar en el estudio, por lo que el tiempo empleado para la realización de la entrevista y la espera de las respuestas fue en vano. Finalmente, aunque no creemos que haya sido el instrumento más adecuado, conseguimos que el profesorado participe a través de un cuestionario online. No obstante, creemos que de haber podido realizar las entrevistas presenciales, dada la cercanía al personal docente, algunos si hubieran accedido o hubiéramos tenido más facilidades para acceder a otros.

De los aprendizajes más importantes que nos gustaría destacar tras la realización de nuestro Trabajo de Fin de Grado, es el trabajo en pareja, conocer la importancia de la comunicación para llegar a acuerdos y realizar un trabajo en el que queden reflejadas las visiones de cada una, respetando las diferencias. El trabajo en pareja se vio dificultado por el estrés e incertidumbre de ser desarrollado durante el periodo de cuarentena, imposibilitando las reuniones personales, donde hubiera sido más sencillo realizar la puesta en común y llegar a acuerdos. Sin embargo, fuimos capaces de organizarnos y superar las dificultades metodológicas, consiguiendo como producto final un trabajo de investigación que nos ha permitido conocer más sobre las visiones que presenta el profesorado hacia las familias y el alumnado inmigrante.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Actis, W. (s.f) La escuela ante la diversidad sociocultural. Discursos de los principales agentes sociales referidos a las minorías étnicas de origen extranjero.
- Becerra Peña, S. (2012). Educación en contextos de pobreza: visibilización del fenómeno de prejuicio étnico docente. *Educere*, 16 (53), 137-146. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6375679>
- Cuesta Azofra, M. (2000). La escolarización de los hijos de inmigrantes en España. En C. M. S. Pardo (col.), T. Núñez (col.), I. Galvin (col.), M. C. Martínez (col.) y Confederación Sindical de Comisiones Obreras (ed.). Recuperado de: <https://castillayleon.ccoo.es/ba5d22d49b53a6611657ff284be7efbc000001.pdf>
- González Falcón, I. y Romero Muñoz, A. (2011). Prejuicios y estereotipos hacia las familias inmigrantes en la comunidad educativa. Repercusiones en la relación familia-escuela. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1565-1574). Granada: Instituto de Migraciones. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4051221>
- Martín Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5 (17), 23-29. Recuperado de: http://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2014/07/validacion_cuestionarios.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional y Ministerios de Ciencia, Innovación y Universidades. Enseñanzas no universitarias/Estadística del profesorado y otro personal/Curso 2018-2019. Recuperado de: <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Educacion/Profesorado/Profesorado/2018-2019RD/RegGen//10/&file=RDRG02.px&type=pcaxis>

- Palomares Ruiz, A. (2006). Educación e inmigración en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 339-364. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7434>
- Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (2015). E3. Alumnado extranjero. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:073952d6-a976-418f-b131-5a6c49435b01/2015-e3-alumnado-extranjero.pdf>
- Terrén, E. (2001). La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado. *Papers* 43/64, 83-101.
- Zamora, B. (2012). El discurso del profesorado sobre la etnia. Un planteamiento segregador. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5 (3), 441-454.

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario

DATOS ENCUESTADO				
Sexo: (elegir una opción) <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Masculino		Edad: _____		
¿En qué nivel imparte clase este curso? (elegir una opción) <input type="checkbox"/> 4º de Educación Infantil (3 años) <input type="checkbox"/> 5º de Educación Infantil (4 años) <input type="checkbox"/> 6º de Educación Infantil (5 años) <input type="checkbox"/> 1º de Educación Primaria <input type="checkbox"/> 2º de Educación Primaria <input type="checkbox"/> 3º de Educación Primaria <input type="checkbox"/> 4º de Educación Primaria <input type="checkbox"/> 5º de Educación Primaria <input type="checkbox"/> 6º de Educación Primaria		Tipología del centro en el que trabaja: (elegir una opción) <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/> Concertado		
		Años de experiencia docente: _____		
Ubicación del centro en el que es docente: (elegir una opción) <input type="checkbox"/> Zona metropolitana de Tenerife <input type="checkbox"/> Zona norte de Tenerife <input type="checkbox"/> Zona sur de Tenerife <input type="checkbox"/> Otra isla canaria <input type="checkbox"/> Fuera de las Islas Canarias		¿En algún momento ha tenido en su clase alumnado inmigrante? (elegir una opción) <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
BLOQUE 1: EFECTO DE LA PRESENCIA DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS				
Indica si estás muy de acuerdo, de acuerdo, poco de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones:				
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
La presencia de alumnado inmigrante afecta al funcionamiento normal del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La presencia de alumnado inmigrante afecta al funcionamiento normal del aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El alumnado autóctono trata al inmigrante de igual manera que a los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El profesorado trata de igual manera al alumnado inmigrante y al autóctono.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normalmente si un niño o niña inmigrante sin escolarizar se incorpora a nuestro centro, tiene más dificultades para adaptarse que si es autéctono.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las familias inmigrantes participan menos en la educación de sus hijos e hijas que las familias autóctonas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
BLOQUE 2: INFLUENCIA DEL PAÍS DE ORIGEN EN LA ADAPTACIÓN AL SISTEMA ESCOLAR.				
Indica si estás muy de acuerdo, de acuerdo, poco de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones:				
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
Se integran o adaptan mejor los niños/as de unas nacionalidades determinadas que de otras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si la respuesta anterior es afirmativa:				
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nacionalidades presentan mayores facilidades? _____ • ¿Y cuáles mayores dificultades? _____ 				

Dependiendo del país de procedencia varían los resultados académicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si la respuesta anterior es afirmativa: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nacionalidades presentan mejores resultados académicos? _____ • ¿Y cuáles peores? _____ 				
La lengua materna (cuando es distinta al español) influye en la adaptación del alumnado al centro y en sus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El alumnado inmigrante de habla hispana se adapta mejor que el alumnado inmigrante con una lengua materna distinta al español.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El nivel de estudios de los padres y madres del alumnado inmigrante influye en su adaptación al sistema escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dependiendo del país de procedencia existe una mejor o peor relación familia-escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si la respuesta anterior es afirmativa: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué nacionalidades existe una mejor relación y colaboración familia-escuela? _____ • ¿Con cuáles dicha relación es más complicada? _____ 				