

# Integración y relaciones interpersonales de los alumnos inmigrantes de origen marroquí de educación secundaria obligatoria en Andalucía (España)

Vicente Llorent-Bedmar y Mercedes Llorent-Vaquero

*Universidad de Sevilla, España*

## *Resumen*

La actual sociedad española se caracteriza por una fuerte llegada de inmigrantes y, recientemente, por una emergente emigración. La importancia del colectivo marroquí en Andalucía (España) provoca la necesidad de coadyuvar a su mejor integración. Por tanto, es de sumo interés conocer su grado de integración en la sociedad y sus relaciones interpersonales. A través de una metodología cuantitativa con aportaciones cualitativas, se ha realizado un muestreo estratificado para estudiar a los alumnos de origen marroquí de la educación secundaria obligatoria. Su vida ha sufrido importantes cambios tras su traslado a España. No obstante le conceden gran importancia al mantenimiento de sus costumbres y tradiciones, aunque paradójicamente están sumergidos en un constante proceso de asimilación de pautas culturales y sociales de la sociedad de llegada. Los problemas más frecuentes giran en torno al choque cultural, las dificultades idiomáticas, las relaciones familia-escuela y la segregación escolar.

*Palabras clave:* Inmigración, marroquíes, integración, Andalucía.

## *Abstract*

*Integration and interpersonal relationships of moroccan immigrant students of compulsory secondary education in Andalusia (Spain)*

The current Spanish society is characterized for an abundance of immigrants and recently for an emerging migration. The importance of the Moroccan community in Andalusia (Spain) encourages us to contribute for their better integration. It is interesting to know the degree of integration in society and interpersonal relationships. We have used a qualitative methodology with quantitative data, carrying out a stratified sampling to study Moroccan students of ESO. Their life has changed significantly in Spain. However, we estimate important to maintaining their customs and traditions, but we are immersed in a constant process of assimilation of cultural and social norms for the host society. The most common problems are the culture collision, language difficulties, family-school relationships and school segregation.

*Key words:* Immigration, Moroccan, integration, Andalusia.

## INTRODUCCIÓN

**L**a integración de los inmigrantes constituye un elemento esencial en las políticas seguidas en la Unión Europea, España y, por ende, en Andalucía. Sus respectivos sistemas educativos se conforman como escenarios fundamentales para llevar a cabo este proceso. En esta línea, el objetivo general de esta investigación<sup>1</sup> radica en conocer el grado de integración e identificación cultural del alumnado de educación secundaria obligatoria (ESO) de origen marroquí sito en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como sus relaciones interpersonales, con el fin de coadyuvar a mejorar su situación. Con este propósito, nuestra hipótesis de partida radica en que el conocimiento de las relaciones interpersonales de los alumnos de origen marroquí en España, permite el desarrollo de estrategias que faciliten su proceso de integración escolar y, por ende, en la sociedad de llegada.

La integración es un proceso de convivencia entre distintos colectivos de una sociedad (Saint-Gerons, 2014), donde se equiparan los derechos legales y efectivos de todas las personas; en el caso del colectivo inmigrante, garantizando su igualdad de oportunidades en todos los niveles y servicios de la sociedad (Marcu, 2009).

Tanto los miembros de las sociedades de acogida como las de llegada poseen una identidad cultural, producto de la adquisición de una serie de cualidades o características (valores, costumbres, tradiciones, símbolos, creencias, modos de comportamiento...) en función de su pertenencia a un determinado colectivo. Coincidimos con numerosos los autores cuando afirman que existe una potente relación entre identidad cultural, cultura y pertenencia a un grupo social determinado (McNiff, 2012; O'Connor y Faas, 2012; Steinbach, 2014; Silver, 2015; Velázquez, 2012), siendo especialmente relevante el vínculo existente entre el individuo y su comunidad de origen para la configuración de su identidad cultural. Así pues, tanto el arraigo a la sociedad de origen como el tiempo de residencia en la sociedad de llegada se tornan factores fundamentales en la construcción de la identidad cultural del individuo (Fuentes, 2014).

En el proceso de integración, la distancia de los inmigrantes con su país natal no implica un corte de sus lazos de pertenencia con su comunidad de

<sup>1</sup> Proyecto de investigación denominado "Integración y desarrollo colectivo inmigrante marroquí en Andalucía", financiado por la Junta de Andalucía con el código de Proyecto: SUB07-010. Dirigido por el profesor Vicente Llorent.

origen. La evolución o transformación de la identidad cultural de los individuos acontece de muy diversas formas, adquiriendo un papel fundamental la autopercepción que cada individuo tiene de su identidad cultural (Liberona y Pagnota, 2012).

## **ANTECEDENTES**

En el caso concreto de la población inmigrante marroquí, las investigaciones apuntan a la estrecha relación que mantienen con la sociedad de origen, tanto en Francia como en España, independientemente de los años transcurridos desde su traslado a la sociedad de llegada. En Andalucía, la escasa distancia que le separa de marruecos, que implica bajo coste y rapidez de los desplazamientos, facilita una fuerte interacción con el país de origen (Capote, 2011).

A nivel internacional, la literatura científica sobre la integración y la identificación cultural del alumnado inmigrante de origen marroquí apenas existe. Tan sólo se observan algunas investigaciones como la realizada en Holanda por Extra y Yagmur (2010), en la que se destaca la relación entre el lenguaje y la identidad sociocultural del alumnado inmigrante marroquí y turco, y la investigación que se centra en el estudio del vínculo socioafectivo que generan los estudiantes de origen marroquí y rumano en Italia (Saint-Blancat y Zaltron, 2013).

A nivel nacional existen varios estudios que abarcan la integración del alumnado marroquí en los centros de educación secundaria (Pamies, 2013; Ruíz y Merino, 2009; Peralta, 2008). Sobre el tema en cuestión es destacable el trabajo de Deusdad (2013), dónde muestra dos investigaciones previas realizadas en torno a la identidad del alumnado de origen marroquí en España. Siendo evidente la escasez de investigaciones en España al respecto.

## **SISTEMA EDUCATIVO E INMIGRACIÓN MARROQUÍ EN ANDALUCÍA**

La actual sociedad española se caracteriza por una fuerte llegada de inmigrantes y, recientemente, por una emergente emigración. Ambos fenómenos migratorios no pueden entenderse sin tener en cuenta el marco socioeconómico del país. Para continuar con su elevado nivel de vida, durante décadas, España ha necesitado mantener altos índices demográficos, que sin el concurso de la población inmigrante hubieran sido difíciles alcanzar. Debido a una generalizada prosperidad social y económica hasta las últimas décadas, España pasó de ser un territorio cuya población se veía

en muchos casos obligada a emigrar, a convertirse en un lugar donde se recibía a una gran cantidad de inmigrantes. Sin embargo, la reciente crisis económica ha repercutido en los flujos migratorios y han sufrido un fuerte cambio. Ante el envejecimiento de la población autóctona (Figueroa-Hernández y Pérez-Soto, 2011), el colectivo inmigrante se ha mostrado imprescindible y necesario para la acomodada sociedad española. El año 2012 se ha cerrado con 314 358 inmigrantes, cifra ligeramente inferior a la de 2011 (371 335), 2010 (360 704) y 2009 (392 963). Novedosamente, 476 748 personas abandonaron el país en 2012 para residir en el extranjero. Con lo que, el saldo migratorio para ese año pasó a ser negativo (-162 390) (INE, 2013).

La inmigración marroquí en España comenzó a ser significativa a principios de los años setenta, especialmente en determinadas ciudades como Barcelona. Desde entonces, la colonia marroquí ha ido aumentando sin cesar. Ya en vísperas del ingreso de España en la Unión Europea (UE) (1986), los países miembros presionaron al gobierno español para que ejerciera un mayor control sobre los flujos migratorios. El motivo de esta actitud radicaba en que en todo el territorio de la UE existía libre circulación de personas y, por tanto, que las fronteras entre países dejaban de ser un obstáculo migratorio para que los inmigrantes pasaran de un país a otro. Consecuentemente, se aprobó la Ley Orgánica 7/1985 del 1 de julio sobre derechos y libertades de los extranjeros en España. Disposición legal de eminente carácter policíaco que, además, dificultó el acceso de los inmigrantes a los servicios sociales básicos, entre ellos a la educación. A partir del proceso de regularización acaecido en 1991 se aprecia una considerable tendencia al alza del porcentaje de población extranjera marroquí en nuestro país (López García, 2004), que de forma paulatina ha ido aumentando su crecimiento.

El número de extranjeros que residen en España es de 5 467 955 habitantes. Tras el colectivo rumano (922 286) los marroquíes constituyen el sector mayoritario (880 789) (Secretaría General de Inmigración y Emigración a fecha 31 de marzo de 2013). Fundamentalmente trabajan como cuidadores no profesionales (97 285) y realizando actividades agrarias (64 819) (Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Observatorio Permanente de la Inmigración, 2013).

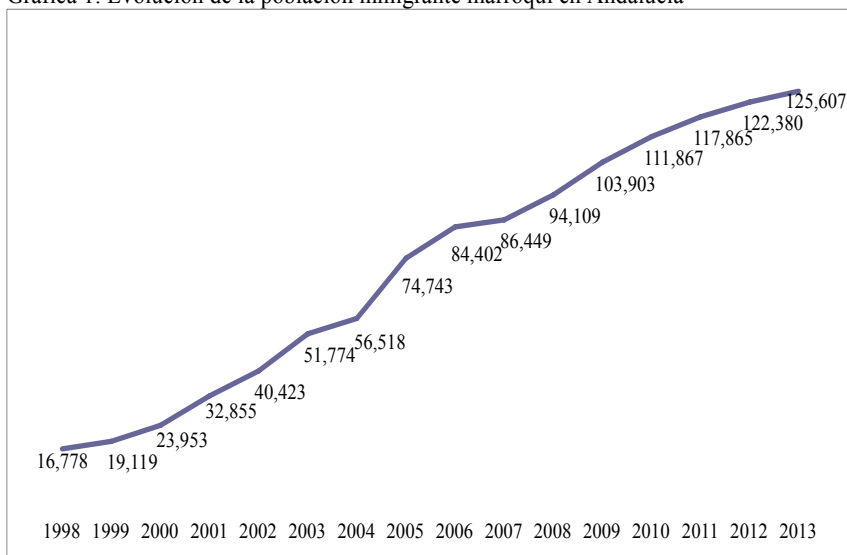
En Andalucía se reitera este mismo fenómeno. Desde hace años se ha detectado un fuerte incremento del colectivo procedente de Marruecos, superior al resto de España (Bellido y Andreo, 2004). La sociedad andaluza ha pasado de ser una fuente de emigración a convertirse en una gran recep-

tora de inmigrantes. Esta circunstancia ha venido acompañada de una serie de cambios políticos, sociales y culturales acaecidos, fundamentalmente, como consecuencia de la bonanza económica producida en territorio español (Asociación J. William Fulbright, 2005).

Andalucía se encuentra entre las regiones autónomas con mayor número de inmigrantes. Pasó de 1.38 por ciento del total de inmigrantes residentes en España en 1998, a 12.86 por ciento en el primer trimestre de 2013 (Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Observatorio Permanente de la Inmigración, 2013). Atendiendo al Anuario Estadístico de Andalucía de 2013, encontramos datos que revelan ciertas modificaciones en la demografía andaluza en lo que respecta al colectivo extranjero. De este modo, en el año 2012 observamos en Andalucía un mayor predominio de personas extranjeras procedentes de toda Europa (423 286), seguidas de aquellas procedentes del territorio africano (163 192), entre las cuales destacan en primer lugar las de nacionalidad marroquí (122 380 habitantes en el año 2012 y 118 518 en 2011).

El colectivo inmigrante de nacionalidad marroquí ha tenido un importante incremento en los últimos años. En la siguiente figura puede observarse la progresiva evolución acaecida en Andalucía desde 1998 a 2013 (Gráfica 1).

Gráfica 1: Evolución de la población inmigrante marroquí en Andalucía



Fuente: elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por el Instituto de estadística y cartografía de Andalucía (1998-2013).

Sin embargo, los datos indicados aluden a los marroquíes con permiso de residencia en Andalucía, es decir, sin tener en cuenta el elevado número de marroquíes que no tienen legalizada su situación (Gallardo y del Coral, 2008). Circunstancia que imposibilita precisar su número con exactitud.

Según el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía se contabilizan en el padrón municipal del año 2013 un total de 125 607 marroquíes residentes en Andalucía. Atendiendo a las distintas provincias andaluzas, la población inmigrante marroquí habita principalmente en las provincias de Almería y Málaga, respectivamente con 44 439 y 31 877 personas. Por el contrario, las provincias de Córdoba y Jaén muestran los índices más bajos, elevándose a 3 177 y 6 397 (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2013).

En relación a los datos arrojados por el organismo precedente, en función del sexo, la nacionalidad y la provincia de residencia, observamos que los varones constituyen 68.7 por ciento del colectivo marroquí en Andalucía, mientras que las mujeres alcanzan 31.3 por ciento (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2013). En el Cuadro 1 se observa el predominio de hombres en todas las provincias de Andalucía.

Cuadro 1: Población inmigrante marroquí residente en Andalucía por provincias, en función del sexo. Frecuencias y porcentajes. Año 2011

	Frecuencias			% (en relación a cada provincia)		% (en relación a la Comunidad de Andalucía)	
	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
Almería	15 304	27 838	43 142	35.5	64.5	33.1	38.9
Cádiz	3 636	4 705	8 341	43.6	56.4	7.8	6.6
Córdoba	1 216	2 054	3 270	37.2	62.8	2.6	2.9
Granada	4 413	6 698	11 111	39.7	60.3	9.5	9.4
Huelva	3 099	4 757	7 856	39.4	60.6	6.7	6.7
Jaén	1 936	3 822	5 758	36.6	66.4	4.2	5.3
Málaga	12 784	16 274	29 058	44.0	66.0	27.6	22.7
Sevilla	3 949	5 380	9 329	42.3	57.6	8.5	7.5
Total	46 337	71 528	117 865	39.3	60.7	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por el Instituto de Cartografía y Estadística de Andalucía (2013).

No obstante, debemos indicar que en los últimos años se está produciendo una tendencia a la feminización de la inmigración, iniciada con la regularización de 1991. Si indagamos en los datos referentes al período

comprendido entre 2004-2006 se detecta una rápida llegada de inmigrantes marroquíes varones a la comunidad andaluza, muy superior al representado por las mujeres (el número de inmigrantes marroquíes varones asciende a 20 903, mientras que la población femenina tiene un proceso más lento, el aumento supone 6 981 mujeres). Sin embargo, este proceso se invierte durante el periodo 2006-2008, de forma que el incremento de hombres asciende a 2 878, inferior al número de mujeres marroquíes registradas en el padrón municipal de Andalucía, contabilizadas en 6 829 (Instituto Nacional de Estadística, 2013).

Tradicionalmente, la concentración de marroquíes en Almería y Málaga se debía a la importante oferta de empleo en la agricultura intensiva (Carella, 1998), motivo que justifica que predominaran los hombres. Más recientemente, las demandas laborales del sector servicios derivadas del turismo son la causa de una mayor afluencia de mujeres inmigrantes que buscan trabajo en el servicio doméstico que se genera en Málaga (Consejería de Gobernación. Dirección general de coordinación de políticas migratorias, 2008: 32), concretamente en la Costa del Sol (Martín y Castaño, 2004).

En lo que respecta a la presencia del colectivo marroquí en el sistema educativo de Andalucía, se aprecia que en el curso 2010/11 es la nacionalidad más predominante, ascendiendo a 25 361; lo que supone 23.3 por ciento del total de los estudiantes extranjeros (Instituto de cartografía y estadística de Andalucía, 2013). Le siguen los colectivos de rumanos (12 397), británicos (9 796), ecuatorianos (5 845) y argentinos (5 141). La distribución geográfica de los estudiantes marroquíes no es en absoluto uniforme. La diferencia existente entre los que están matriculados en unas provincias, como las de Almería (9 736) y Málaga (5 311), dista mucho de los matriculados en otras como las de Córdoba (776) y Jaén (1 133) (Instituto de cartografía y estadística de Andalucía, 2013)

Del total de la población marroquí matriculada en enseñanzas no universitarias del sistema escolar andaluz, el grueso se encuentra concentrado en la educación primaria (7 227), seguido de la etapa infantil (5 503) y de la educación secundaria obligatoria (ESO) (4 545) (Instituto de Cartografía y Estadística de Andalucía, 2013).

En el país de llegada los beneficios que aporta la inmigración son múltiples y variados. El advenimiento de inmigrantes a tierras andaluzas, principalmente jóvenes en edad de trabajar, supone un importante incremento para la economía de la región, contribuyendo a la productividad (MacSwiney, 2004), al crecimiento medio del Producto Interior Bruto, e ingentes aportaciones a la Seguridad Social a través de sus cotizaciones (El País, 2008).

El Estatuto de Autonomía de Andalucía (Ley Orgánica 2/2007) garantiza un sistema educativo público (arts. 10.3.2. y 21), desarrollado por la Ley de Educación de Andalucía (Ley 17/2007), que organiza el Sistema Educativo Andaluz bajo los principios de igualdad, equidad y solidaridad (Estatuto de Autonomía: art. 52). Su carácter universal garantiza el acceso gratuito a la educación a toda persona que resida en Andalucía. Aún más, se determina que la Administración educativa regule el marco general de atención a la diversidad del alumnado en los centros docentes (Ley de Educación de Andalucía: art. 48.3).

Con el decreto 231/2007 se desarrolla la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. En él se concreta una permanente atención a la diversidad del alumnado, disponiendo adaptaciones del currículo a las características y posibilidades personales, sociales y culturales del alumnado.

Desde el año 2001 la Junta de Andalucía ha propuesto distintas iniciativas en relación a la acogida e integración de los inmigrantes en su Comunidad Autónoma. Entre estas iniciativas se encuentran tres planes integrales para la inmigración, encontrándose vigente actualmente el III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía Horizonte 2016. Donde uno de sus objetivos generales es el acceso e integración al sistema educativo andaluz de los inmigrantes en igualdad de condiciones al resto de los andaluces. A tal efecto se plantea una metodología de enseñanza basada en el respeto a la diversidad, la tolerancia, la participación y la solidaridad. Específicamente, el actual plan trabaja la integración del alumnado desde tres planos (Junta de Andalucía, 2014):

- a. Acogida e Integración, subvencionando a entidades sin ánimo de lucro para la Mediación Intercultural, financiando convenios de cooperación para la realización de Proyectos de Intervención Socioeducativa, facilitando un Servicio de Traducción y apoyando los Programas de Acompañamiento Escolar y Refuerzo Educativo.
- b. Aprendizaje de la Lengua Española se convierte en el instrumento fundamental que permitirá la integración escolar y social del alumnado inmigrante. Se han puesto en marcha:
  - Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, que desarrollan en horario escolar un programa de enseñanza del español, dirigido al alumnado que desconoce el español.
  - Los Programas de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes como actividades extraescolares.



- El Aula Virtual de Español consistente en una formación a distancia bajo la supervisión de un tutor del centro.
- c. Programas de Mantenimiento de las Culturas de Origen, en los que destacan las actividades extraescolares para el conocimiento y la divulgación de las diferentes culturas presentes en el centro escolar.

En definitiva, se puede afirmar que, de los cuatro modelos de políticas públicas en relación a la integración de inmigrantes (exclusionista, asimilacionista, multiculturalista e interculturalista) planteados por Bruquetas y Garcés (2007), en Andalucía se ha optado por el modelo interculturalista. Si bien, aún se han de aportar medios y recursos necesarios para que con el transcurso del tiempo pueda ser una realidad.

## **METODOLOGÍA**

En primer lugar, se ha de indicar que se trata de una investigación fundamentalmente de carácter cuantitativo con aportaciones cualitativas. Pretende combinar y adecuar distintos enfoques metodológicos dentro de una misma investigación (Pérez Serrano, 2000: 24), para obtener la mayor cantidad de información posible, utilizando una amplia variedad de instrumentos complementarios de evaluación, análisis, decodificación e interpretación de datos.

Los instrumentos utilizados para la recogida de información se han basado en la investigación documental, el cuestionario y la observación, viéndose complementados por el uso de entrevistas abiertas.

La investigación documental se inició con una fundamentación teórica y el análisis del estado de la cuestión. Prosiguió con el estudio de la documentación habida en centros de ESO y en ONG implicadas con el colectivo inmigrante, ambos sitios en Andalucía.

Para conocer la perspectiva que alumnas y alumnos de origen marroquí tienen acerca de su integración escolar y social en nuestra comunidad autónoma, se elaboró un cuestionario precedido de una prueba piloto. El posterior análisis de los datos se realizó a través del programa estadístico SPSS.

Para estimar el tamaño de la muestra se utiliza el muestreo polietápico estratificado por conglomerado. Para la determinación del tamaño de los estratos se empleó el criterio de asignación proporcional, respetando la importancia cuantitativa de cada estrato, y asignando en la muestra un número de individuos proporcional a su tamaño. Según los datos ofrecidos por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en el curso 2008/2009 había un total de 4 334 alumnos/as procedentes de Marruecos matriculados

en los centros de enseñanza secundaria públicos andaluces. Teniendo en cuenta la población total y siguiendo a (Sierra Bravo, 2008), para un error muestral de  $\pm$  tres por ciento, la muestra representativa de dicho colectivo debe ser de 891 sujetos.

Al usar el criterio de asignación constante, cada uno de los estratos contribuyen a la muestra con un número de individuos equitativo al tamaño del estrato en la población. Aplicando la fórmula:  $n_i = n \cdot N_i/N$  y siendo  $n_1, n_2, n_3, \dots, n_8$  las muestras para cada uno de los estratos (provincias),  $n$ : la muestra representativa para la población objeto de estudio,  $N_i$ : los tamaños respectivos de las subpoblaciones en cada provincia y  $N$ : el tamaño de la población, se obtuvo el siguiente muestreo (Cuadro 2).

Cuadro 2: Alumnado marroquí de ESO en centros públicos

Provincia	Alumnado matriculado	Muestra por estratos
Almería	1 734	357
Cádiz	330	68
Córdoba	102	21
Granada	418	86
Huelva	255	52
Jaén	208	43
Málaga	970	199
Sevilla	317	65
Total	4 334	891

Fuente: elaboración de los autores con base en la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Buscando profundizar de una forma flexible en determinados aspectos, se realizaron 80 entrevistas abiertas al profesorado de los centros donde cursaban estudios los alumnos estudiados. Por último, se utilizó la observación, entendiéndola como un proceso en el que se produce una interacción, una relación partícipe del observador con el contexto que está estudiando. De este modo se ha conocido *in situ* la realidad estudiada, con la pretensión de analizar la temática de la investigación en su contexto real y cotidiano.

Una vez pasados los cuestionarios a la muestra seleccionada se comenzó el proceso de interpretación y valoración de los datos obtenidos. Para su análisis se utilizaron los valores porcentuales obtenidos. Si bien, se recurrió a la prueba chi cuadrado para adquirir información más detallada y precisa sobre las diferencias existentes entre determinadas variables de crucial importancia para la investigación y el nivel escolar de los sujetos encuestados. Para aplicar dicha prueba se ha utilizado el programa estadístico SPSS, 19.0. En efecto, el estadígrafo empleado para comprobar la rela-

ción existente entre las frecuencias, obtenidas y esperadas, de las variables seleccionadas, ha sido la  $\chi^2$  de Pearson.

Siguiendo a Martínez Miguélez (2006), la validez de los instrumentos utilizados para recopilar los datos se ha centrado en la evaluación del cuestionario empleado, llevada a cabo por parte de profesores de tres universidades andaluzas: Universidad de Córdoba (UCO), Universidad Pablo de Olavide (UPO) y Universidad de Sevilla (US) que previamente habían investigado temas afines. Además se ha tenido en cuenta tanto la validez aparente como la de contenido. A tal fin se realizaron algunos ensayos piloto y se contó con los diferentes juicios de los expertos, respectivamente. La triangulación de información obtenida a través de los cuestionarios, las entrevistas y la observación, amén de las fuentes documentales, reafirmó la validez interna de la investigación.

La confiabilidad de la investigación quedó asegurada con el método alfa de Cronbach, que mide la “consistencia interna de una escala”. Se ha calculado utilizando el SPSS versión 19.0, elevándose su valor a 0.865, lo que implica una confiabilidad alta. Así que se puede afirmar que el cuestionario utilizado es un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes.

## RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

En relación al análisis de los datos obtenidos, se muestra el estudio de los contrastes entre determinadas variables, especialmente relevantes para la investigación, rechazando o verificando la existencia de diferencias significativas en función de los factores seleccionados.

Los grupos de edades de la muestra de alumnos de origen marroquí que asisten a centros escolares públicos de educación secundaria de Andalucía, apenas tienen escasas variaciones numéricas entre ellos: 22.4 por ciento tiene 13 años o menos, 25.8 por ciento 14 años, 20.1 por ciento 15 años y 23.2 por ciento más de 15 años. En esta misma línea, se ha intentado mantener estable la variable género: las alumnas alcanzan 47 por ciento, mientras que los alumnos constituyen 52.5 por ciento del total.

Mientras que si se atiende al nivel educativo de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) que en el momento de cumplimentar el cuestionario estaban cursando, la situación era la siguiente: 267 alumnos se encontraban en 1º, 344 en 2º, 187 en 3º, 85 en 4º y 8 no saben o no contestan.

Para detectar el arraigo a su sociedad de origen (Cuadro 3), se les preguntó acerca de la importancia que le concedían al mantenimiento de las costumbres y tradiciones de la misma. Una gran mayoría (84.5 por ciento)

nos contestó afirmativamente. Del mismo modo, se comprobó como mayoritariamente (73 por ciento) conservaban contacto con sus amistades en Marruecos.

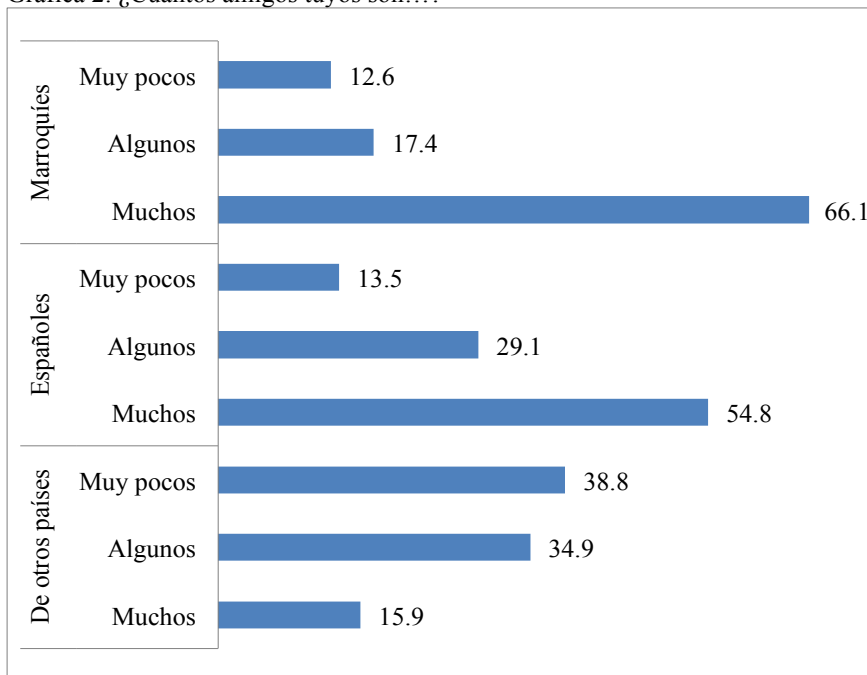
Cuadro 3: Arraigo a la sociedad de origen

	Mantener costumbres		Amigos en Marruecos	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sí	753	84.5	650	73.0
No	67	7.5	217	24.4
NS/NC	71	8.0	24	2.7
Total	891	100.0	891	100.0

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta realizada por los autores al alumnado inmigrante de origen marroquí de educación secundaria obligatoria en Andalucía.

En el análisis del grupo de iguales, que tanto influye en los adolescentes, se observa que el alumnado encuestado se relaciona y mantiene amistad en su mayoría con amigos de origen marroquí. Respondieron que tienen “muchos” amigos marroquíes 66.1 por ciento, españoles 54.8 por ciento y de otros países 38.8 por ciento representado en la Gráfica 2.

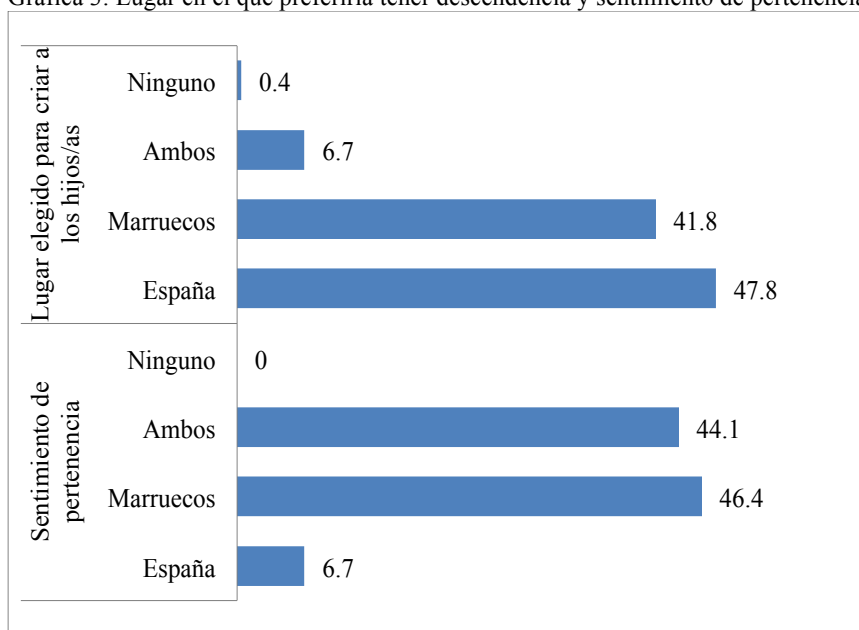
Gráfica 2: ¿Cuántos amigos tuyos son...?



Fuente: elaboración propia con base en la encuesta realizada por los autores al alumnado inmigrante de origen marroquí de educación secundaria obligatoria en Andalucía.

Aunque no pierden la vinculación e identidad con su país de origen ya que una mayoría (46.4 por ciento) se siguen sintiendo más marroquíes que españoles, a no mucha distancia se encuentra el grupo de marroquíes que sienten tanto españoles como marroquíes (44.1 por ciento). Este sentimiento de pertenencia se ve reflejado también en la tendencia que los estudiantes muestran con respecto al país en el que preferirían que sus hijos nacieran y crecieran, eligiendo mayoritariamente España con 47.8 por ciento muy cerca de Marruecos que representa 41.8 por ciento, tal y como se puede observar en la Gráfica 3.

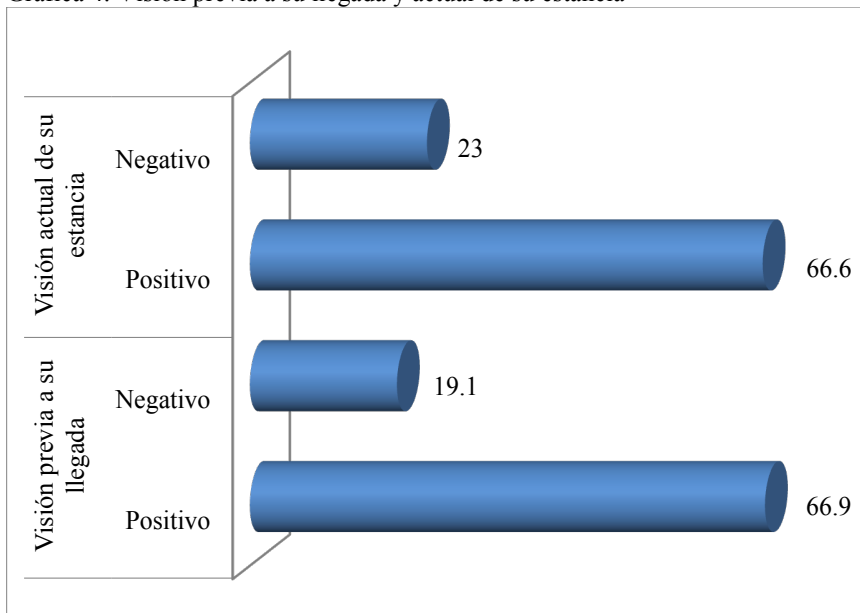
Gráfica 3: Lugar en el que preferiría tener descendencia y sentimiento de pertenencia



Fuente: elaboración propia con base en la encuesta realizada por los autores al alumnado inmigrante de origen marroquí de educación secundaria obligatoria en Andalucía.

En cuanto a la percepción que el alumnado tenía de su traslado a España como lugar de residencia, 66.9 por ciento lo veía de un modo positivo frente a 19.1 por ciento que lo hacía del modo contrario. Al contrastarlo con la visión que tienen actualmente de su estancia, observamos que apenas se han producido cambios, ya que 66.6 por ciento lo sigue viendo como algo positivo y 23 por ciento lo hace de forma negativa, datos representados en la Gráfica 4.

Gráfica 4: Visión previa a su llegada y actual de su estancia



Fuente: elaboración propia con base en la encuesta realizada por los autores al alumnado inmigrante de origen marroquí de educación secundaria obligatoria en Andalucía.

Sobre el sentimiento de discriminación con respecto al trato dado a los inmigrantes de otros países, 58.8 por ciento afirma no sentirse tratado de un modo diferente a otros colectivos de inmigrantes de distinta nacionalidad. Si bien, 38 por ciento afirma haberse sentido tratado de un modo distinto, y 63.6 por ciento se considera extranjero en España frente a 33.2 por ciento que afirma lo contrario.

Como anteriormente se ha indicado, el estadígrafo utilizado para comprobar la existencia o no de diferencias significativas entre las frecuencias obtenidas y esperadas, ha sido la prueba chi-cuadrado, anteriormente descrita. Es importante destacar que la selección de las variables realizada para analizar las relaciones en las tres regiones objeto de estudio responde fundamentalmente a dos criterios:

- Por un lado, se han elegido aquellas que se centran claramente en aspectos socioeducativos.
- Por otro lado, se han seleccionado una serie de variables cuya relación con las de carácter socioeducativa resulta de especial relevancia.

En primer lugar, se comprueba la hipótesis de nulidad entre la variable “Tiempo viviendo en España” y “¿Te consideras extranjero en España?”. Los resultados obtenidos, que se pueden observar en el cuadro 4, muestran con claridad la existencia de diferencias significativas entre ambas variables. El valor del estadístico chi-cuadrada en este caso es de 90.554, al que se le asocia un grado de significación bilateral de 0.000. Por consiguiente, fijando un nivel de significación de 0.02, se puede afirmar con una confianza de 98 por ciento que existen diferencias significativas entre las variables analizadas, lo que significa que se rechaza la hipótesis nula y se confirma la alternativa: el tiempo de permanencia residiendo en España influye en el hecho de sentirse o no extranjero en dicho país.

Consecuentemente, y una vez analizada la tabla de frecuencias observadas y esperadas, se comprueba que los encuestados que llevan residiendo entre dos y más de cinco años en España aseguran sentirse extranjeros con más frecuencia de lo esperado. En cambio, se produce el hecho contrario con los alumnos que, a pesar de tener origen marroquí, han nacido en España. Es decir, se puede afirmar que a pesar de llevar viviendo en España de dos a cinco años, e incluso más de cinco años, se siguen considerando extranjeros. En esta línea, se observa que cuanto más elevado sea el nivel de estudios de los sujetos, menor será la probabilidad de que éstos mantengan algún tipo de relaciones familiares con sus cónyuges.

Al igual que en el caso anterior, se aplica el estadígrafo chi-cuadrado a las variables extraídas de las siguientes preguntas “Tiempo viviendo en España” y “Cuántos amigos son de Marruecos”. Tras observar los datos obtenidos se puede comprobar que se rechaza la hipótesis nula. Ya que el valor de chi-cuadrada asciende a 143.292, al que se le asocia un grado de significación bilateral de 0.000, siendo inferior al nivel de significación fijado (0.02), por tanto se confirma la hipótesis alternativa con una confianza de 98 por ciento. Por consiguiente, existen diferencias significativas entre la cantidad de amigos de origen marroquí que tienen y en el tiempo que llevan residiendo en España. Al observar la tabla comparativa donde aparecen las frecuencias observadas y esperadas se deduce que, en la misma línea comentada con anterioridad, los encuestados que llevan de dos a cinco años y más de cinco años en España tienen muchos amigos marroquíes. En cambio, aquellos que han nacido en España y tienen muy pocos amigos marroquíes han obtenido frecuencias observadas mayores a las esperadas.

Profundizando aún más en nuestra línea argumental, se contrastan las variables “Tiempo viviendo en España” y “Cuántos amigos son de España”. La chi-cuadrada resultante para el contraste efectuado es 173.919 y el

grado de significación bilateral es de 0.000. Puesto que el nivel de significación fijado es de 0.02, se rechaza la hipótesis nula con una confianza de 98 por ciento. Es decir el test chi-cuadrado resulta significativo. Por ello se confirma la hipótesis alternativa: existen diferencias significativas en el número de amigos que tienen de origen español en función del tiempo que llevan residiendo en España. Una vez observados los datos que se desprenden de comparar las frecuencias observadas y esperadas, se confirma que nuevamente el tiempo de residencia en España influye en su integración social. En este caso se evidencia cómo los alumnos que llevan más de cinco años viviendo en España y los nacidos en este país tienden a tener muchos amigos españoles. Mientras que aquellos que llevan de dos a cinco años manifiestan tener “algunos”, así pues, se infiere que a mayor tiempo residiendo en España mayor número de amigos de origen español (Cuadro 4).

En el contraste entre las variables “¿Cuánto tiempo lleva viviendo en España?” y “¿Te gustaría contraer matrimonio en un futuro con un chico/a de origen español?”, la chi-cuadrada resultante es 41.519 y el grado de significación bilateral que se la asocia es de 0.000. Puesto que el nivel de significación fijado es de 0.02, se rechaza la hipótesis nula con una confianza de 98 por ciento. Por consiguiente, se confirma que existen diferencias significativas en la preferencia a la hora de elegir un posible consorte y el tiempo de residencia en España.

Al apreciar el Cuadro 5, se comprueba cómo para el caso de los sujetos que llevan de dos a cinco años y más de cinco años viviendo en España las frecuencias observadas son superiores a las esperadas en las opciones: “Sí, si practicara mi religión” y “Prefiero un/a chico/a de origen marroquí”. Así pues, destaca que los deseos de casarse con un musulmán aumentan significativamente con el número de años de estancia en España.

A continuación se comprueba si existen o no diferencias significativas entre las variables “¿Cuánto tiempo llevas viviendo en España?” y “¿Ha cambiado tu forma de vida en España respecto a la que tenías en Marruecos?”. En esta ocasión la chi-cuadrada resultante es de 26.195, a la que se le asocia un grado de significación bilateral de 0.000. Para un nivel de significación fijado de 0.02, se rechaza con una confianza de 98 por ciento la hipótesis nula y se confirma la alternativa: existen diferencias significativas entre la consideración que tienen de su nueva vida en España y el número de años que llevan residiendo en este país.



Cuadro 4. Tabla de contingencia entre las variables ¿Cuánto tiempo llevas viviendo en España? / ¿Cuántos amigos tuyos son de España? / ¿Cuántos amigos tuyos son de Marruecos? y ¿Te consideras extranjero en España?

¿Cuánto tiempo llevas viviendo en España?	¿Cuántos amigos tuyos son de España?					¿Cuántos amigos tuyos son de Marruecos?					¿Te consideras extranjero en España?					
	1 año o menos	De 2 a 5 años	Más de 5 años	Nacido/a en España	Total	Muy pocos	Algunos	Muchos	Total	Muy pocos	Algunos	Muchos	Total	Sí	No	Total
	17	46	57			17	16	9	42	0	0	42	42	21	21	42
	2.0	46	57			2.0	1.9	1.1	4.9	0	0	5.0	5.0	2.5	2.5	4.9
	46	46	57			46	109	51	206	20	20	174	214	182	32	214
	5.4	46	57			5.4	12.8	6.0	24.1	2.4	2.4	20.0	25.0	21.4	3.8	25.2
	57	46	57			57	122	344	523	56	116	344	516	336	175	511
	6.7	46	57			6.7	14.3	40.3	61.2	6.6	13.8	40.8	61.2	39.5	20.6	60.1
	0	46	57			0	8	75	83	36	19	16	71	24	59	83
	0	46	57			0	0.9	8.8	9.7	4.3	2.3	1.9	8.4	2.8	6.9	9.8
	120	46	57			120	255	479	854	112	155	576	843	563	287	850
	14.1	46	57			14.1	29.9	56.1	100.0	13.3	18.4	68.3	100.0	66.2	33.8	100.0

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta realizada por los autores al alumnado inmigrante de origen marroquí de educación secundaria obligatoria en Andalucía.

Cuadro 5: Tabla de contingencia entre las variables ¿Cuánto tiempo llevas viviendo en España? / “¿Te gustaría contraer matrimonio en un futuro con un chico/a de origen español? y ¿Ha cambiado tu forma de vida en España respecto a la que tenías en Marruecos?”

¿Cuánto tiempo llevas viviendo en España?	1 año o menos		De 2 a 5 años		Más de 5 años		Nacido/a en España?		Total																							
	Recuento	% del total	Recuento	% del total	Recuento	% del total	Recuento	% del total	Recuento	% del total																						
	Me gustaría mucho	Sí, si practicara mi religión	Prefiero un chico/a de origen marroquí	Me da igual	Total	Sí	No	Total	Sí	No	Total																					
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	9	1.1	33	4.1	42	4.9	124	15.5	268	33.5	28.6	62.0										
	12	1.4	77	9.1	173	20.4	28	3.3	290	34.1	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801	9.8	417	52.1	47.9	100.0
	8	0.9	8	0.9	24	2.8	8	0.9	48	5.6	14	1.6	95	11.2	175	20.6	20	2.4	304	35.8	16	2.0	32	4.0	48	6.0	801					

En esta línea, y tras observar la tabla en la que se comparan las frecuencias observadas y esperadas, se aprecia que los sujetos que llevan más de cinco años residiendo en España y manifiestan que su vida sí ha sufrido cambios han obtenido frecuencias observadas mayores a las esperadas.

La chi-cuadrada resultante para el contraste efectuado entre las variables “Cuándo te enteraste de que ibas a venir a España lo viste como algo...” y “Y ahora ¿cómo lo ves?”, es de 8.305 y el grado de significación bilateral es de 0.004. Con una confianza de 98 por ciento y un nivel de significación de 0.02, se rechaza la hipótesis nula y se confirma la alternativa: existen diferencias significativas en la opinión que tienen de su vida actual en España y la que tenían antes de llegar a este país.

Los datos presentados en el Cuadro 6, muestran que, los que en un principio lo consideraban positivo siguen considerándolo así. En cambio, del ya de por sí bajo 22.1 por ciento de estudiantes que cuando emigraron lo veían como negativo, sólo 7.9 por ciento de los encuestados continúa considerándolo negativo.

Cuadro 6: Tabla de contingencia entre las variables ¿Cuándo te enteraste de que ibas a venir a España lo viste como algo...? / Y ahora ¿Cómo lo ves?

			Y ahora ¿Cómo lo ves?		
			Algo positivo	Algo negativo	Total
¿Cuándo te enteraste de que ibas a venir a España lo viste como algo...?	Positivo	Recuento	442	142	584
		% del total	58.9	18.9	77.9
	Negativo	Recuento	107	59	166
		% del total	14.3	7.9	22.1
	Total	Recuento	549	201	750
		% del total	73.2	26.8	100.0

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta realizada por los autores al alumnado inmigrante de origen marroquí de educación secundaria obligatoria en Andalucía.

Al aplicar la prueba chi-cuadrada para las variables “¿Cómo te sientes más?” y “¿Ha cambiado tu forma de vida en España respecto a la que tenías en Marruecos?”, ésta adquiere el valor de 15.260, con un grado de significación bilateral asociado de 0.002. Puesto que el nivel de significa-

ción fijado es de 0.02, se rechaza la hipótesis nula con una confianza de 98 por ciento. Por ende, se acepta la hipótesis alternativa: existen diferencias significativas entre considerar que su vida ha cambiado tras su proceso migratorio y su sentimiento de nacionalidad.

Con la intención de poder conocer el sentido de las diferencias, se analizan los datos reflejados en el Cuadro 7, relativo a la comparación entre las frecuencias observadas y esperadas. Evidenciando que los sujetos que se consideran español y marroquí en la misma medida confirman con más frecuencia de lo esperado que sí se han modificado sus modos de vida tras su nueva residencia en España.

Cuadro 7: Tabla de contingencia entre las variables ¿Cómo te sientas más? / ¿Ha cambiado tu forma de vida en España respecto a la que tenías en Marruecos?

¿Cómo te sientas más?		¿Ha cambiado tu forma de vida en España respecto a la que tenías en Marruecos?		
		Sí	No	Total
Español	Recuento	32	14	46
	% del total	4.0	1.7	5.7
Marroquí	Recuento	191	206	397
	% del total	23.6	25.4	49.0
Español y Marroquí	Recuento	194	156	350
	% del total	24.0	19.3	43.2
Otro	Recuento	4	13	17
	% del total	0.5	1.6	2.1
Total	Recuento	421	389	810
	% del total	52.0	48.0	100.0

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta realizada por los autores al alumnado inmigrante de origen marroquí de educación secundaria obligatoria en Andalucía.

Al contrastar las respuestas a las preguntas “¿Consideras importante mantener tus costumbres y tradiciones de Marruecos?” y “¿Cuántos amigos tuyos son de Marruecos?”, se obtiene un valor de chi-cuadrada de 19.657 con un grado de significación bilateral asociado de 0.000. Por consiguiente, siendo el nivel de significación fijado de 0.02, se rechaza la hipótesis nula con una confianza de 98 por ciento, y se acepta por ende la hipótesis alternativa: existen diferencias significativas en la cantidad de amigos que son de nacionalidad marroquí y la consideración que tienen de mantener las costumbres de su país de origen.

Tras confirmar la existencia de diferencias significativas entre los contrastes de variables, se analiza cuál es el sentido de las mismas. Al observar el Cuadro 8, se comprueba que los sujetos encuestados que estiman importante conservar las tradiciones de Marruecos tienen, con mayor frecuencia de lo esperado, muchos amigos marroquíes.

Cuadro 8: Tabla de contingencia entre las variables ¿Consideras importante mantener tus costumbres y tradiciones de Marruecos? / ¿Cuántos amigos tuyos son de Marruecos?

¿Consideras importante mantener tus costumbres y tradiciones de Marruecos?		¿Cuántos amigos tuyos son de Marruecos?			
		Muy pocos	Algunos	Muchos	Total
Sí	Recuento	84	131	526	741
	% del total	10.6	16.5	66.3	93.4
No	Recuento	16	12	24	52
	% del total	2.0	1.5	3.0	6.6
Total	Recuento	100	143	550	793
	% del total	12.6	18.0	69.4	100.0

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta realizada por los autores al alumnado inmigrante de origen marroquí de educación secundaria obligatoria en Andalucía.

A través de las entrevistas y de la observación se han detectado una serie de dificultades y problemas a los que generalmente se enfrenta el estudiante inmigrante marroquí en las instituciones educativas andaluzas de educación secundaria, que se indica a continuación:

- a. Choque cultural. Proceden de una sociedad con tradiciones, cultura y religión bien distintas a las andaluzas, motivo por el que se debe prevenir el previsible choque cultural. Para lo que, entre otras medidas, se precisa un periodo de adaptación a un nuevo modelo de sistema educativo. Las chicas suelen tener más dificultades para compatibilizar sus prácticas culturales, al tener una mayor presión familiar. En este nivel educativo les surgen inconvenientes relacionados con el uso del velo islámico y las relaciones con sus compañeros varones. La utilización del velo islámico conlleva fuertes connotaciones religiosas amén de constituir todo un símbolo cultural y, por lo tanto, no puede ser entendido como un complemento más del atuendo: “La libertad de las chicas para utilizar velo depende del tipo de padres que tenga” (E. 67).<sup>2</sup> El actual libre uso de esta prenda de vestir, no puede hacer olvidar que las estudiantes que lo emplean son tratadas por sus compañeros de distinta

<sup>2</sup> E = entrevista, seguido del número de entrevista realizada.

forma que al resto de compañeras. Siendo los propios estudiantes marroquíes varones quienes afirman tratarlas con “mayor respeto”: “No nos engañemos, el uso del velo islámico mucho más allá de un cuestión religiosa o de costumbre” (E. 12).

- b. Dificultades idiomáticas. En la ESO los estudiantes marroquíes tienen problemas para la comprensión tanto del idioma como de los contenidos escolares con alto contenido académico. Debido a las divergencias existentes entre los caracteres orales y escritos de su lengua materna y los del país de destino, son considerables las dificultades que presenta el aprendizaje del nuevo idioma. Incluso, “algunos alumnos nos llegan empezado el curso académico y sin saber español” (E. 19).

De tal forma, los niños más jóvenes suelen presentar menos problemas en el aprendizaje de una segunda lengua, así como en la comprensión y asimilación de los contenidos, para integrarse, ser aceptados por el grupo de compañeros, etc. En Educación Secundaria presentan las mismas dificultades que en primaria, con un agravante añadido, se inician en el aprendizaje de la lengua en una edad posterior, lo que resulta más difícil y trabajoso para ellos, disminuyéndose sus posibilidades de éxito en el sistema escolar (Roca, 2004).

- c. Relación Familia-Escuela. El frecuente absentismo escolar hace necesaria una mayor concienciación de las familias sobre la importancia de la educación. También se localiza absentismo escolar y fracaso escolar, en este sentido, es reseñable el choque cultural que se produce en la zona de llegada y el proceso de adaptación necesario, por lo general, con unas condiciones peculiares (en la zona de llegada, bajo nivel de ingresos, etcétera).

Unido a estos obstáculos, el alumnado inmigrante marroquí presenta además necesidades educativas derivadas de la desventaja económica y laboral que, en ocasiones, sufre la familia, así como las condiciones de la vivienda en la que habita. Debido a las horas intensas de trabajo de los padres, muchos niños y niñas tienen que cuidar de los hermanos, produciéndose en algunos casos absentismo escolar (Fernández, 2005).

Este hecho suele producirse, en el caso de los varones, porque tratan de realizar alguna actividad remunerada, aunque sea ilegal, y en el caso de las chicas, porque se quedan en casa al cuidado de sus hermanos (Capellán, 2003).

La participación de las familias inmigrantes en las actividades de los centros escolares donde cursan estudios sus hijos es realmente escasa. Entre los motivos que provocan tal actitud se encuentran<sup>3</sup>:

- El apretado horario laboral de madres y padres. Las madres que sólo realizan labores en su propio hogar, habitualmente, tienen un deficiente conocimiento de la lengua española.
- La escasa tradición colaborativa entre familia y escuela que existe en la sociedad de origen: “es que en su país los padres apenas ‘pintan nada’ en las escuelas” (E. 30). Donde, frecuentemente está relegada a las horas de atención semanal, las reuniones de principio de curso y a algunas fiestas.
- Los hábitos y costumbres adquiridas con anterioridad tienden a perpetuar ciertos comportamientos.

Diferentes medidas tratan de paliar la situación, entre ellas la colaboración de centros escolares con asociaciones de inmigrantes; se habilitan sedes donde se ofrece información básica de los derechos educativos que gozan los alumnos inmigrantes, así como de servicios escolares que están a su disposición, etc. (Consejo Económico y Social de la Provincia de Jaén, 2006).

Cada vez más, en centros como en el CEIP San José Obrero (Sevilla) se proponen, a través del Plan de Acción Tutorial y el Plan de Convivencia, mejorar la relación del entorno familiar y escolar. Para ello, se plantean jornadas de puertas abiertas y semanas culturales, establecer más reuniones, aportar mayor información a las familias, flexibilizar los horarios de tutoría, e incluso se ofertan tutorías telefónicas a tiempo completo y a través de Internet (CEIP San Jose Obrero, 2013).

- d. Segregación escolar. Por último, a la concentración natural de inmigrantes marroquíes en ciertos barrios y, por ende, en determinados centros escolares, frecuentemente hay que añadir el abandono que de dichos centros hacen un buen número de estudiantes autóctonos. Ambas tendencias implican un indeseable proceso de “guetización” y segregación a evitar: “algunos padres (autéctonos) creen que, en este centro, sus hijos van a aprender de sus compañeros conductas académicas y no académicas, poco deseables” (E. 72).

<sup>3</sup> Sólo 5.2 por ciento de los padres participan regularmente en el consejo escolar, 1.3 por ciento sólo acude al centro cuando el profesor lo llama y 11.7 por ciento cuando él lo estima oportuno (Rascón Gómez, 2006: 168-169).

**A MODO DE COLOFÓN**

Los grandes movimientos migratorios suponen un enorme cambio social de imprevisibles consecuencias. La Historia enseña que, si no se toman las medidas preventivas pertinentes, estas situaciones pueden propiciar la aparición de actitudes xenófobas y conflictos étnicos de diversa índole. Como fuere que los humanos constituyen una especie caracterizada por su maleabilidad cultural se impone una mirada hacia la educación como gran esperanza, como gran palanca de cambio que, en sus múltiples facetas personales y sociales, puede incidir en una adecuada conformación de la sociedad actual y del futuro. Entre otras medidas se deberían potenciar y desarrollar los valores solidarios del individuo, favorecer el desarrollo de un adecuado sentido moral y primar la utilización de la razón como antídoto contra actitudes y sentimientos xenófobos.

En España y, concretamente en Andalucía, la sociedad moderna multicultural no sólo es posible sino, en gran medida, inevitable. La atención a la diversidad, es uno de los grandes retos a los que se ha de enfrentar cualquier sistema educativo, objetivo que adquiere mayor relevancia cuando nos referimos a un país en donde muchas de sus ciudades y regiones conviven distintas culturas. Una educación multicultural, bien entendida, debería tener entre sus finalidades la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas para todos los niños y jóvenes. Esta cuestión supone un escrupuloso respeto por los aprendizajes previos, esenciales para la identidad cultural de cada comunidad y la posterior autoestima de cada uno de sus miembros.

La deseable integración de los niños y niñas marroquíes en la sociedad andaluza se halla determinada por las condiciones en las que llegan y viven muchos de ellos. El desconocimiento del español, su situación social y económica —tanto en el país de origen como la que tiene en España— y, en muchos casos, una insuficiente escolarización, acaban por dibujar un marco nada fácil para la formación de los más jóvenes. Sin embargo, una vez regularizada su situación escolar aún resta por dirimir su correcta integración en la sociedad donde viven.

Antes y años después de su llegada, la mayoría de los estudiantes analizados percibían su traslado a España como algo positivo. Los que emigraron aún mantienen unos fuertes lazos de amistad con sus amigos de origen marroquí. Hecho que no ocurre del mismo modo con los que ya han nacido en España. Incluso cuanto más tiempo de estancia han tenido en Andalucía mayor es el número de amigos españoles. Aún más, algunos escolares



marroquíes que llevan cierto tiempo viviendo en Andalucía, prácticamente han renunciado a su lengua y cultura, teniendo similares características que sus compañeros españoles. Por el contrario, los recién llegados permanecen muy vinculados a su trayectoria familiar y cultural, provocando tensiones y, con frecuencia, cayendo en un aislamiento en la escuela.

Aseveran que su vida ha sufrido importantes cambios tras su traslado a España, sobre todo los que llevan más de cinco años residiendo en el país de llegada. La inmensa mayoría entienden que su modo de vida y su sentimiento acerca de su nacionalidad se han visto modificados.

Por otro lado, la inmensa mayoría de ellos le conceden gran importancia al mantenimiento de sus costumbres y tradiciones. Dándose una relación significativa entre los que tienen un buen número de amigos marroquíes y la mayor importancia concedida a la conservación de sus costumbres y tradiciones. En este sentido, son muchos los que se aferran, de uno u otro modo, a su identidad de origen, sintiéndose marroquíes y considerándose con cierta frecuencia extranjeros en España. Situación que con los años de estancia en España tiende a cambiar hacia el signo contrario.

Aunque cuando se tocan aspectos relacionados con su propio bienestar económico y social, o el de su futura prole, se muestran partidarios de “españolizarse”. En efecto, cuando se les pregunta por la nacionalidad que desean para su futuro consorte y para sus hijos, contestan mayoritariamente que la española. Deseos que chocan con las dificultades para el acceso a la nacionalidad española para esta población, que entre otros requisitos obliga a un mínimo de residencia legal de diez años en España (Ministerio de Justicia, 2016).

Sobre todo el controvertido punto del velo islámico; en primer lugar, tendría que impedirse que la libertad individual de los inmigrantes se viera limitada por usos, costumbres y normativas impuestas por el grupo cultural predominante. Se debería permitir a todas las alumnas disfrutar de la libertad para poder ir vestidas con o sin velo. Pero esto no se consigue simplemente eliminando cualquier cortapisa a su libertad proveniente de la sociedad de llegada. Es mucho más difícil. También hay que conseguirlo en su contexto familiar y grupal, quién, a veces, incide decisivamente en una drástica reducción en lo concerniente a sus relaciones con sus compañeros varones.

Los problemas más frecuentes que tras la investigación de campo y las entrevistas realizadas se han detectado giran en torno al choque cultural, las dificultades idiomáticas, las relaciones familia-escuela y la segregación escolar. En ellas se centran las actuaciones en materia escolar que, con no

pocas dificultades, está llevando a cabo la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, organismo competente en materia educativa. Si bien, en lo que se refiere a la conceptualización jurídica de la inmigración en materia educativa, la intervención estatal se ha orientado más a garantizar el derecho a la educación y a defender, estratégica e ideológicamente, una política de igualdad de oportunidades, que a la configuración de un marco de actuación sólido y permanente.

Así pues, se torna prioritaria una intervención socioeducativa, tanto en la población inmigrante como en la autóctona. Esta última, la gran olvidada, tiene un primordial papel que desempeñar. Para eso hay que prepararla, hay que ampliar su perspectiva intercultural, eliminar estereotipos y clichés y favorecer su adaptación a su nueva situación.

El proceso de socialización que se desarrolla en los estudiantes marroquíes se ve fuertemente influenciado por la escuela, por su trato con los docentes y por su relación con el resto de compañeros. En ella se debe llevar a cabo una educación intercultural que favorezca las relaciones interpersonales, permitiendo la creación de grupos heterogéneos y cohesionados. Se impone, por tanto, crear un clima de participación y diálogo donde se dé cabida a la reflexión de las actuaciones e interacciones a nivel grupal e individual.

La realidad multicultural y la diversidad social deberían tener como respuesta, iniciativas de educación intercultural tendientes a preservar la unidad y la identidad de los grupos minoritarios, e incorporar los conceptos de tolerancia, respeto e integración, evitando en todo caso la asimilación cultural. Este tipo de educación, tendría que empezar por efectuar una revisión de los textos escolares, modificando su lenguaje, su visión etnocéntrica y la plasmación de un pensamiento dual; sensibilizar a los miembros de la comunidad educativa sobre la necesidad de una educación para la diversidad; y mejorar y adecuar la formación inicial y continua del profesorado. El acercamiento a la realidad social que afecta directamente a los alumnos y el interés por parte de todos los componentes de la institución escolar (estado, tutores, docentes, padres...) ha de incidir en reforzar la calidad y la equidad de la educación que todos recibimos, favoreciendo una formación donde se puedan llegar a mantener las propias "identidades culturales" de cada persona o grupo social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación J. William Fulbright, 2005, *Evolución y reto de la inmigración en España*, recuperado de <http://asoc-fulbright.es/fulcros/fulcro16/pag15.html> (consultado el 6 de abril de 2014).
- Bellido-Jiménez, Víctor y Andreo-Tudela, Juan Carlos, 2004, *Inmigración en Andalucía: Estadísticas*. Dirección General de Políticas Migratorias, Sevilla.
- Bruquetas, María y Garcés, Blanca, 2007, “Reflexiones sobre el fracaso del multiculturalismo y el advenimiento de las políticas asimilacionistas en Holanda”, en *V Congreso sobre la Inmigración en España*, Valencia. Recuperado de <http://www.cse.coop/guiaic/pdf/xbiblio.pdf> (consultado el 19 de agosto de 2016).
- Capellán, Lorenzo, 2003, *La escolarización de población extranjera en Andalucía. Evolución cuantitativa de un fenómeno y reflexiones para el diseño de políticas educativas de atención a la diversidad cultural*. Tesis doctoral del Departamento de Antropología y Trabajo Social, Universidad de Granada.
- Capote, Antonio, 2011, “Reencuentros en marruecos de los inmigrados marroquíes en Andalucía”, en *Investigaciones Geográficas*, núm. 56.
- Carella, María, 1998, *Los inmigrantes marroquíes en Andalucía y las políticas de cooperación hispano-marroquíes*, recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12482429792355954198846/catalogo21/5%20inve.pdf> (consultado el 10 de abril de 2014).
- CEIP San José Obrero, 2013, *Reglamento de organización y funcionamiento del CEIP San Jose Obrero*, recuperado de <http://www.wix.com/ceipsanjoseobrero/sanjoseobrero#!plan-de-centro> (consultado el 10 de abril de 2014)
- Consejo Económico y Social de la Provincia de Jaén, 2006, *Dictamen sobre inmigración extranjera en la provincia de Jaén*, en <http://cesjaen.dipujaen.es/informes/pdf/26.pdf> (consultado el 2 de abril de 2014).
- Deusdad, Blanca, 2013, “El respeto a la identidad como una forma de inclusión social: interculturalidad y voluntariado social”, en *Educatio Siglo XXI*, vol. 31, núm. 1.
- El País, 2008, *Los inmigrantes pagan 900 000 pensiones. Las cotizaciones de los extranjeros suponen un beneficio neto para el Estado de 5 000 millones. Su trabajo incrementó la renta anual en 623 euros por habitante*, recuperado de [http://www.elpais.com/articulo/espana/inmigrantes/pagan/900000/pensiones/elpepiesp/20080229elpepinac\\_10/Tes](http://www.elpais.com/articulo/espana/inmigrantes/pagan/900000/pensiones/elpepiesp/20080229elpepinac_10/Tes) (consultado el 21 de abril de 2014).
- Extra, Guus y Yagmur Kutlay, 2010, “Language proficiency and socio-cultural orientation of Turkish and Moroccan youngsters in the Netherlands”, en *Language and Education*, vol. 24, núm. 2.
- Fernández, José Ma, 2005, “Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 36, núm. 11, en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1041Batanero.PDF> (consultado el 2 de abril de 2014).

Figueroa-Hernández, Esther y Pérez-Soto, Francisco, 2011, “El proceso de asentamiento de la migración México-Estados Unidos”, en *Papeles de Población*, Universidad Autónoma del Estado de México, vol. 17, núm. 68, abril-junio. Toluca.

Fuentes, Juan Luis, 2014, “Identidad cultural en una sociedad plural: propuestas actuales y nuevas perspectivas”, en *Bordón*, vol. 66, núm. 2.

Gallardo, Pedro y del Coral, Sofía, 2008, *Inmigración, educación y trabajo*. Wanceulen educación, Sevilla.

INE, 2013, *Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de Enero de 2013*. Instituto Nacional de Estadística en <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t20/e245/&file=inebase> (consultado el 13 de abril de 2014)

Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 1998-2013, recuperado de [www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia](http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia) (consultado el 13 de abril de 2014).

Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2013, recuperado de [www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia](http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia) (consultado el 13 de abril de 2014).

Junta de Andalucía, 2014, *III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía Horizonte 2016*, Consejería de Justicia e Interior, recuperado de <https://ws199.juntadeandalucia.es/IIIplanintegral/> (consultado el 20 de agosto de 2016).

Liberona, Nanette y Pagnota, Chiara, 2012, “La construcción de una nueva identidad en contexto migratorio. Estudio de casos comparados de inmigrantes latinoamericanos en Italia y Francia.”, en *Imagonautas*, vol. 1, núm. 2.

López-García, Bernabé, 2004, “La evolución de la inmigración marroquí en España (1991-2003)”, en López Bernabé y Berriane Mohamed (dir.), *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Mac-Swiney, Adela, 2004, *Costos y beneficios de las corrientes migratorias*, recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2004/12/27/004n1sec.html> (consultado el 6 de abril de 2014).

Marcu, Silvia, 2009, “La inmigración de rumanos en la Comunidad de Madrid: una odisea de luces y sombras” en Juberías Carlos Flores (ed.), *España y la Europa Oriental, tan lejos y tan cerca*, Publicaciones de la Universitat de Valencia. Valencia.

Martín, Enma y Castaño, Ángeles, 2004, “Marroquíes en Andalucía”, en López Bernabé y Berriane Mohamed (dir.), *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Martínez-Miguélez, Miguel, 2006, “Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa”, en *Paradigma*, Maracay, vol. 27, núm. 2, pp. 7-33, recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s1011-22512006000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s1011-22512006000200002&script=sci_arttext) (consultado el 11 de abril de 2014)

- McNiff, Jean, 2012, "Travels around identity: transforming cultures of learned colonisation", en *Educational Action Research*, vol. 20, núm. 1.
- Ministerio de Justicia, 2010, *Trámites y gestiones personales. Nacionalidad por residencia*, recuperado de <http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/Portal/es/ciudadanos/tramites-gestiones-personales/nacionalidad-residencia> (consultado el 28 de agosto de 2016).
- O'Connor, Laura y Faas, Daniel, 2012, "The impact of migration on national identity in a globalized world: a comparison of civic education curricula in England, France and Ireland", en *Irish Educational Studies*, vol. 31, núm. 1.
- Pamies, Jordie, 2013, "El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona", en *Revista de Educación*, núm. 362.
- Peralta, Alicia, 2008, *La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. Estudio local en un instituto de enseñanza secundaria de Terrassa*, Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/4763> (consultado el 21 de agosto de 2016).
- Pérez-Serrano, Gloria, 2000, *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. aplicaciones prácticas*. Nancea, Madrid.
- Rascón-Gómez, M<sup>a</sup> Teresa, 2006, *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género*. SPICUM, Málaga.
- Roca, Santiago, 2004, *Alumnado extranjero en secundaria*, recuperado de [http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/ense\\_anzal2/Alumnadoextranjerosantia-goroca.pdf](http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/ense_anzal2/Alumnadoextranjerosantia-goroca.pdf) (consultado el 2 de abril de 2014).
- Ruiz-Román, Cristóbal y Merino-Mata, David, 2009, "La experiencia escolar de los hijos de inmigrantes marroquíes en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria", en *REIFOP*, vol. 12, núm. 3.
- Saint-Blancat, Chantal y Zaltron, Francesca, 2013, "Making the most of it ..?": How young Romanians and Moroccans in north-eastern Italy use resources from their social networks", en *Ethnicities*, vol. 13, núm. 6.
- Saint-Gerons, Elvira, 2014, *Hábitos de vida y convivencia de la población marroquí en Andalucía*, Fundación Tres Culturas del Mediterráneo, recuperado de <http://www.qiteria.net/proyectos/wp-content/uploads/2015/03/Estudio2.pdf> (consultado el 24 de agosto de 2016).
- Sierra-Bravo, R., 2008, *Técnicas de investigación social*, Thomson. Madrid.
- Silver, Lauren, 2015, "Urban school formation: identity work and constructing an origin story", en *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, vol. 47, núm. 3.
- Steinbach, Marilyn, 2014, "Competing discourses in the ongoing identity construction of adult immigrants", en *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 35, núm. 1.

## INFORMACIÓN CURRICULAR DE LOS AUTORES

### *Vicente Llorent Bedmar*

Profesor Titular de Educación Comparada acreditado a catedrático de universidad, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla. Past-president de la Sociedad Española de Educación Comparada y director del Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla. Grupo que investiga en el ámbito de la Educación Comparada siguiendo dos líneas de investigación: 1. Familia y educación en el Magreb. 2. Democracia y educación en los centros escolares en la Unión Europea. Publicaciones recientes relacionadas con el tema del artículo: “Inmigración y educación para la diversidad en la Unión Europea”, *En-clave pedagógica* (2014). “La inmigración marroquí en España. Género y Educación”, en *Estudios sobre educación* (2013). “Políticas socioeducativas de integración de los inmigrantes en Alemania, España y Francia”, en *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social* (2013). “Políticas socioeducativas sobre inmigración en la Unión Europea”, en *Revista Complutense de Educación* (2011).

Dirección electrónica: llorent@us.es

### *Mercedes Llorent Vaquero*

Máster en Dirección, Evaluación y Calidad de las Instituciones de Formación de la Universidad de Sevilla. Grado en Pedagogía de la Universidad de Sevilla. Ha participado en distintos congresos a nivel nacional e internacional con aportaciones en torno a la temática de la integración de los colectivos inmigrantes en el sistema educativo. Algunas publicaciones recientes: *Financing Education and Socioeconomic Inequality in Mexico: New Educational Challenges* (2014), *A Educação dos países do Cone Sul Americano* (2015), *Student Participation in the Governing Bodies of Spanish Universities* (2016).

Dirección electrónica: mllorent@us.es

Artículo recibido el 20 de septiembre de 2013 y aprobado el 18 de noviembre de 2014.