

Evolución del abandono escolar en el alumnado extranjero y de origen inmigrante en la Región de Murcia. Un estudio enmarcado en los objetivos educativos del 'Horizonte 2020'

Recibido: 6 de abril de 2018 / Revisado: 13 de abril de 2018

Aceptado: 23 de mayo de 2018 / Publicado: 12 de julio de 2018

ESCARBAJAL FRUTOS, ANDRÉS

Departamento de Didáctica y Organización Escolar,
Universidad de Murcia, España
andreses@um.es

NAVARRO BARBA, JUAN

Departamento de Teoría e Historia de la Educación,
Universidad de Murcia, España
juan.navarro2@um.es

DOI: 10.24310/IJNE1.1.2018.4954

RESUMEN

El estudio que se presenta intenta descubrir y analizar la evolución del abandono escolar en el alumnado extranjero y de origen inmigrante en el ámbito de la Región de Murcia, a través del seguimiento anual de 599 alumnos, desde primero de la ESO hasta acabar Bachiller. El diseño de la investigación fue cuantitativo no experimental, específicamente, un diseño de corte descriptivo y longitudinal. La información fue recogida de la base de datos PLUMIER de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma, con una frecuencia anual en un registro elaborado *ad hoc*, y se realizaron estadísticos descriptivos de los datos más relevantes en cada uno de los años y variables estudiadas. Entre los resultados, destacar el alto porcentaje de alumnos estudiados que cursan en centros

ABSTRACT

This research aims to discover and analyze how is the evolution of school dropout in students in the Region of Murcia by monitoring 599 students from the first school year of Secondary School (ESO) to Baccalaureate. A non-experimental quantitative research design was carried out, specifically, a descriptive and longitudinal design was developed. The data was collected through the PLUMIER database belonging to the Ministry of Education of the Region of Murcia, with an annual frequency in an ad hoc elaborate record, also descriptive statistics were made of the most relevant data of each year and of the variables studied. Among all results, it is highlighted that a high percentage of students are enrolled in state schools, although this situation does not occur according to

públicos, aunque no se da esa situación en función del género, pues hay más alumnas en los privados concertados; igualmente, destacar que de los 599 alumnos que iniciaron el curso 2007/2008, quedaban 84 alumnos seis años después, lo que representa que llegaron a 2º de Bachiller un 14%. Por tanto, una de las conclusiones destacadas del estudio es que se ha comprobado que hay un abandono muy significativo en cada curso escolar en la ESO, en torno al 14% cada año; y en el tránsito a la Educación Secundaria no obligatoria aumenta hasta el 20% el abandono. También conviene destacar que los alumnos autóctonos de origen extranjero (los mal llamados inmigrantes de “segunda generación”) están teniendo menor rendimiento educativo y peor promoción que los alumnos inmigrantes.

Palabras Clave: Abandono escolar, inclusión, educación secundaria, alumnado inmigrante.

gender, because there are more female students in private schools. Equally, it is emphasized that of 599 pupils who began the academic year 2007/2008 there were only 84 students left six years later, which means that only 14% of students achieved the second year of Baccalaureate. Therefore, one of the relevant conclusions of this research is that there is a significant school dropout in each school year of Secondary School (ESO), approximately 14% every year; and in transit to the non-obligatory Secondary School (Baccalaureate) the dropout increases to 20%. It also stands out as a native students of foreign origin (the bad-called “second generation foreigners”) have a worse academic result and worse advancement than immigrant students

Keywords: School dropout, inclusion, Secondary School, immigrant students.

1. Introducción

Uno de los objetivos más importantes de la Unión Europea en materia de educación y formación, estuvo representado en los diversos documentos que conformaron el programa marco ‘Horizonte2020’, vinculando la materia anterior con la investigación y la innovación para el período 2014-2020, dejando claro que apoyaría iniciativas estatales, pero que cada país sería responsable de sus propios sistemas y desarrollos. En ese sentido, ‘Educación y Formación 2020’ se convirtió en “un foro de intercambio de buenas prácticas, aprendizaje mutuo y recopilación y divulgación de información y datos sobre las políticas que funcionan, además de asesoramiento y apoyo a la reformas de las políticas” (Unión Europea, 2012, p. 2). Así, grupos de trabajo con reconocidos especialistas elaboraron orientaciones y herramientas para desarrollar en toda la Unión Europea. Los objetivos generales en Educación y Formación para 2020 quedaron establecidos de la siguiente manera (European Commission, 2013; Eurostat, 2015): a) Hacer del aprendizaje permanente una realidad, b) Mejorar la calidad y eficacia de la educación y la formación, c) Fomentar la igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa, d) Incrementar la creatividad y la innovación.

De estos grandes objetivos, destacamos tres índices ineludibles de referencia relacionados con el estudio que presentamos: al menos el 95% de los alumnos desde los 4 años debe recibir educación preescolar (en España, Educación Infantil); en general, se debe conseguir un porcentaje inferior al 15% de alumnos con aptitudes insuficientes en lectura, matemáticas y ciencias; y, sobre todo, el porcentaje de abandono escolar debe situarse por debajo del 10%, fundamentalmente en Educación Secundaria (European Commission, 2013; Eurostat, 2015; Rambla y Fontdevila, 2015), siendo muy necesario actuar sobre los alumnos en riesgo de abandono paliando las desigualdades sociales y fomentando una formación profesional atractiva, entre otras acciones.

A tenor de lo anterior, en España se llevó a cabo una investigación (Sanmartín, Prat, Rodríguez, Rubio y Jover, 2016), auspiciada por Acción Magistral, UNESCO, FAD y BBVA, que contó con el trabajo de 200 expertos, con resultados muy interesantes, preocupantes unos y esperanzadores otros. Por ejemplo, se augura un descenso de centros educativos y, por consiguiente, de docentes, lo que irá en detrimento de la ratio, que será más alta en las aulas; igualmente, los docentes seguirán sin ser valorados tan positivamente como merecen desde la sociedad; habrá menos becas, con más requisitos para conseguirlas, y estarán peor dotadas, con lo que las familias tendrán que asumir mayores gastos, tanto en materiales como en actividades extraescolares; los currículos serán más instrumentales, ‘olvidando’ la formación integral y los valores de las asignaturas de humanidades.

No obstante estas proyecciones negativas, el estudio afirma que los docentes estarán mejor formados, se comprometerán con su labor y querrán transformar la educación para conseguir con ella un impacto social más relevante; con la salvedad descrita anteriormente sobre los currículos, habrá modificaciones sustantivas en los mismos, adaptados al entorno (y teniendo en cuenta la pluriculturalidad de la sociedad), la formación bilingüe, el manejo de las TIC; una mayor participación de las familias en los centros educativos, ganarán terreno didáctico las innovaciones educativas referidas al trabajo de grupo, aprendizaje cooperativo, inteligencia emocional, etc.; los exámenes seguirán siendo el procedimiento de evaluación más utilizado, pero se incorporan otros elementos como la evaluación por proyectos o la calificación por grupos reducidos; y, fundamentalmente, se considerará al alumno como eje vertebrador del aprendizaje, dándole mayor protagonismo del que tradicionalmente ha tenido.

Pero, donde la investigación pone verdadero énfasis es en los grandes retos del sistema educativo: reducir drásticamente el absentismo y el abandono escolar, y la multiculturalidad. El estudio concluye que el absentismo se reducirá, sobre todo en la etapa de la ESO, pero se augura que el abandono escolar se mantendrá en los niveles actuales, por las condiciones sociofamiliares, fundamentalmente.

Por tanto, el abandono escolar se ha convertido en un objetivo prioritario para las políticas educativas de la Unión Europea, hasta el punto de que el debate sobre el mismo traspasa los muros de las

instituciones académicas para penetrar en los ámbitos políticos y sociales, porque no se puede entender ni proponer medidas sobre el desenganche y abandono escolar al margen de las políticas educativas (Sanmartín, Prat, Rodríguez, Rubio y Jover, 2016; González, 2006, 2015). Conviene recordar al respecto que el llamado abandono escolar temprano (AET) es un indicador de la UE que se utiliza para registrar a las personas que no siguen estudiando después de la educación obligatoria; en España se emplea para quienes han finalizado satisfactoriamente la ESO (algunas estadísticas también incluyen no haber acabado la ESO) pero no continúan estudios, ya sean de Bachillerato, o de Formación Profesional u otra formación reglada (Faci, 2014). Evidentemente, al mismo tiempo es un indicador que sirve para analizar el cumplimiento de los objetivos sociales y educativos de la población joven de un país.

Existe acuerdo entre los especialistas en que tanto el abandono escolar como el denominado “fracaso escolar” y la exclusión social son conceptos caracterizados como fenómenos estructurales, dinámicos, multifactoriales, multidimensionales y heterogéneos (Calero, 2006; Escudero, 2002, 2005; Faci, 2014; García, 2013; González, 2006; Reimer y Dimock, 2005). Son estructurales porque son consecuencia de una determinada estructura socioeconómica, política y cultural; son dinámicos porque afectan de manera directa y cambiante a grupos sociales no predeterminados; son multifactoriales y multidimensionales porque en ellos convergen diferentes elementos interrelacionados entre sí (económicos, laborales, formativos, sociosanitarios, residenciales, relacionales y participativos); y son heterogéneos porque afectan a muchos y diferentes grupos.

Algunas investigaciones (Faci, 2014; Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010) han demostrado que el abandono escolar tiene sus orígenes en el fracaso escolar en la ESO y en la Formación Profesional de Grado Medio, ya que principalmente se da en jóvenes menores de 19 años. Entre los alumnos que abandonan hay una prevalencia de aquellos que han repetido curso o han tenido episodios de absentismo escolar. Entre las múltiples y entrelazadas causas del abandono escolar, destacan (Calero, 2006; Escudero, 2005; Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010; García, 2013; González, 2006, 2014, 2015): en el ámbito familiar, la falta de interés, apoyo, implicación y compromiso de los padres; en el ámbito personal, la desmotivación y el desinterés de los jóvenes; y en el ámbito escolar, la falta de coordinación docente y la ausencia de trabajo en equipo, déficit en las tutorías, currículo alejado de los intereses del alumnado, metodologías inadecuadas y evaluación poco flexible.

Y no ha habido ninguna reforma adecuada del sistema educativo estatal que de verdad luche contra el fracaso escolar y revise a fondo los criterios de evaluación; la rigidez del sistema educativo, a pesar de las medidas y estrategias para evitar el abandono escolar prematuro, conducen a la exclusión de determinados alumnos; sin embargo, la posibilidad de elegir trayectorias o diferentes caminos, aumentan las posibilidades académicas y laborales (Rambla y Fontdevila, 2015). Además, detrás del abandono escolar hay unas tasas de suspenso muy altas en la enseñanza obligatoria que no se corresponden con

el nivel de conocimientos que los alumnos demuestran, en las pruebas PISA, por ejemplo, en el ámbito de la integración de alumnos de otras culturas o en la gestión y promoción de la convivencia, elementos en los que España está a la cabeza de Europa, con un 38% (Carrasco, Narciso y Bertrán, 2015); y, por supuesto, no hay que olvidar las carencias en infraestructuras, materiales escolares y otros recursos indispensables para el éxito escolar.

Es un tema importante relacionado con ‘Horizonte 2020’ porque se sabe perfectamente cuál es el papel de la escuela como formadora en habilidades, destrezas, conocimientos y aptitudes, aunque a menudo se olvida que la escuela también juega, o debe hacerlo, un importantísimo papel como agencia socializadora y formadora de actitudes y valores, requisitos imprescindibles para la inclusión social. Es más, se ha demostrado suficientemente la estrecha relación existente entre las competencias sociales y el éxito académico y profesional. En ese sentido, el abandono escolar, además de significar la no consecución de objetivos académicos, significa de alguna manera la inadaptación de los “fracasados” y, en no pocos casos, la exclusión social. Desde el momento en el que el alumnado que “ha fracasado” presenta dificultades de inserción social, pueden aparecer actitudes de rechazo social hacia él, lo que inevitablemente le lleva a la exclusión (Chen, Lin y He, 2008; Rieg, 2007).

No se debe olvidar que es en las instituciones educativas básicas donde se interiorizan los valores y principios democráticos, derechos y deberes imprescindibles para una sociedad inclusiva (Arnaiz, 2012). Pero las instituciones educativas, en general, tienen un “orden”: valores, creencias, presupuestos, relaciones y prácticas que establecen lo que debería ser y lo que no debería ser, lo que es bueno y lo que no lo es, lo que se debe aprender y lo que no se debe aprender; y, por supuesto, quiénes se considera que han fracasado y quiénes no. El hecho de que las instituciones educativas, sobre todo básicas, sean el espacio donde se ponen a prueba las capacidades y méritos de los individuos tiene su importancia y no precisamente menor. Al capacitar a unos y suspender a otros, las instituciones educativas tienen la credencial y el reconocimiento de la sociedad para esta labor, con la que salvaguardan el orden social imperante, que va más allá de objetivos educativos y penetra directamente en fines políticos de clasificación y jerarquización social (Escudero, 2005; González, 2014, 2015).

De modo que el absentismo, el abandono y el fracaso escolar son la punta del iceberg de otros problemas sumergidos que pueden tener su dimensión social y familiar; los estudiantes que viven en entornos de riesgo social elevado tienen más tendencia a manifestar situaciones de riesgo académico en forma de problemas de disciplina, desmotivación, baja autoestima o falta de expectativas (Prieto, 2015). Y no se puede considerar como problemas aislados, descontextualizados; tanto el fracaso como el abandono escolar serían el resultado de un proceso social que combina tres dimensiones (sociohistórica, biográfica-subjetiva y política-institucional). Y, si los jóvenes abandonan prematuramente el sistema educativo sin cualificación ni competencias aptas para el mercado de trabajo actual, cabe afirmar, sin

lugar a dudas, que aumentará su situación de riesgo de exclusión; más aún si estos alumnos proceden de entornos socioeconómicos deprimidos o de colectivos en dificultades adicionales por el hecho de ser de origen inmigrante (Yubero, Larrañaga y Serna, 2011).

Por otra parte, es verdad que el abandono escolar no beneficia ni a los alumnos, ni al centro, ni a los profesores, ni a las familias, ni al país..., pero sí hay quien aprovecha los datos del mismo para reivindicar el papel de las instituciones educativas privadas y la reducción de las públicas, favoreciendo políticas insolidarias y segregadoras que se acentúan en el caso de los alumnos extranjeros y de origen inmigrante, que producen dualización escolar, guetización y abandono injustificado por parte de las Administraciones. Esto demostraría que la educación pública nunca ha sido un objetivo prioritario para el actual Gobierno y que sólo es tenida en cuenta en términos de rentabilidad económica (Escudero, González y Martínez, 2009).

En el caso de la Región de Murcia, la mayoría de los menores inmigrantes y autóctonos de origen extranjero (por cierto, no se suele hacer esta distinción) están en grave riesgo de abandono escolar y exclusión social por encontrarse en una situación familiar complicada. Con medidas como el programa PRAE (de prevención y reducción del abandono escolar), PEMAR (Programa para la Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento) y la FP Básica se buscan alcanzar los objetivos de etapa y, en su caso, incorporarles a un programa de cualificación profesional o de Diversificación Curricular, medida ha logrado reducir el abandono escolar temprano en cerca de 15 puntos, cumpliendo, en parte, con uno de los objetivos estratégicos de la Unión Europea señalados anteriormente para el 'Horizonte 2020'. Por eso, se quiere incluir también otras medidas para reducir el abandono escolar, aunque sería preocupante que se puedan implementar pensando sólo en mejorar las estadísticas y no en los usuarios de esas medidas.

Pues, para intentar arrojar luz sobre esta temática, en la investigación que se presenta se ha analizado al 100% de los alumnos extranjeros y los autóctonos de origen extranjero que comenzaron 1º de la ESO, desde 2007-2009, en todos los IES de la Región de Murcia, con el objetivo general de *realizar el seguimiento anual de este alumnado por las distintas etapas educativas y saber los que obtienen el título de la ESO y quienes abandonan el sistema educativo*. Este objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la distribución del alumnado de origen inmigrante en los centros públicos y privados concertados de la Región de Murcia, así como su presencia por género y por generaciones.
2. Analizar la escolarización del alumnado de origen inmigrante desde el curso 2007-2008 hasta el curso 2012-2013.
3. Conocer la evolución del abandono escolar de los alumnos de origen inmigrante.

2. Metodología

2.1. Contexto y Participantes

Se hizo el seguimiento de todos los alumnos de origen inmigrante matriculados en ese momento en 1º de la ESO del curso 2007-2008, hasta el curso 2012-2013, cuando terminaron Bachiller, de todos los centros educativos de Educación Secundaria de la Región de Murcia. El número total de alumnos fue de 599 alumnos (330 varones y 269 mujeres) de diferentes nacionalidades (un 49% procedentes de Ecuador, Colombia, Argentina, Bolivia, Chile, Perú, República Dominicana, Paraguay y Uruguay; un 42% procedentes de Marruecos, Argelia, Mauritania, Malí y Senegal; un 5% procedentes de Alemania, Reino Unido, Francia, Italia, Portugal, Islandia, Bulgaria y Polonia; un 3% del resto de Europa y un 1% de China, Rusia, Armenia, Georgia y Pakistán) que comienzan sus estudios de enseñanza secundaria.

2.2. Instrumento

Para la recogida de información se hizo uso de la base de datos PLUMIER de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, el cual permite la obtención de datos de los alumnos con las características comentadas anteriormente. El registro donde se organizó la información de dicha base de datos fue el siguiente:

Análisis de datos			Primer año			Segundo año		
			Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total
Número total de alumnos								
Escolarización	ESO	1º						
		2º						
		3º						
		4º						
	Diversificación	3º						
		4º						
	PCPI							

	Bachiller	1º						
		2º						
	FP	1º GM						
		2º GM						
	ESPA y otras							
	Abandonos (Sin evaluación)							
Idoneidad (nacidos en 1995)								
Generación	Primera (NIE)							
	Segunda (DNI)							
Alumnos en centros públicos								
Alumnos en centros privados o concertados								
Número de centros públicos								
Número de centros privados o concertados								

Tabla 1. Registro alumnado.

2.3. Diseño y procedimiento

El diseño de la investigación fue cuantitativo no experimental, concretamente un diseño de corte descriptivo y longitudinal. El procedimiento de la investigación siguió las fases clásicas: identificar y delimitar el problema de investigación, diseño de la investigación e instrumento, recogida de información y análisis de datos, y presentación y discusión de resultados. Los datos fueron recabados personalmente por los investigadores vaciando los existentes en la Consejería de Educación y Cultura de la CARM.

2.4. Análisis de datos

Siguiendo el proceso expuesto por Hernández Pina e Izquierdo (2015), los datos cuantitativos fueron recogidos con una frecuencia anual en un registro elaborado *ad hoc*. La elección del tipo de análisis más apropiado para este estudio estuvo en función de las posibilidades de la base de datos PLUMIER y de los objetivos planteados en la investigación. Por ello, se realizaron estadísticos descriptivos de los datos más relevantes en cada uno de los años y variables estudiadas

3. Resultados

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación, los resultados se presentarán siguiendo el orden de los objetivos específicos formulados.

Objetivo 1. Conocer la distribución del alumnado de origen inmigrante en los centros públicos y privados concertados de la Región de Murcia, así como su presencia por género y por generaciones.

Según las Estadísticas de las enseñanzas no universitarias del MECED (2015), en el curso 2007/2008 la media de España de alumnado extranjero era del 9,41%, y la de la Región de Murcia se situaba en cuarto lugar, con el 12,62%. En el curso 2010/2011 la de España era del 9,53%, y la de la Región de Murcia del 11,98%, situándose como la sexta comunidad autónoma. En el curso 2012/2013 España estaba en el 9,1%, y la Región de Murcia se mantenía en el sexto lugar por comunidades, con un 11,6%.

Como se puede observar en la figura 1, la evolución del alumnado extranjero mantiene la tendencia de crecimiento en el período de 2007/2008 hasta 2010/2011, con un crecimiento del 10% en España y un 20% en la Región de Murcia. La crisis económica tuvo sus efectos de retorno de la población migrante y dos años después, curso 2012/13 en España se redujo la tasa hasta el 7% respecto al curso 2007/2008, mientras que en la Región de Murcia la reducción fue menor.

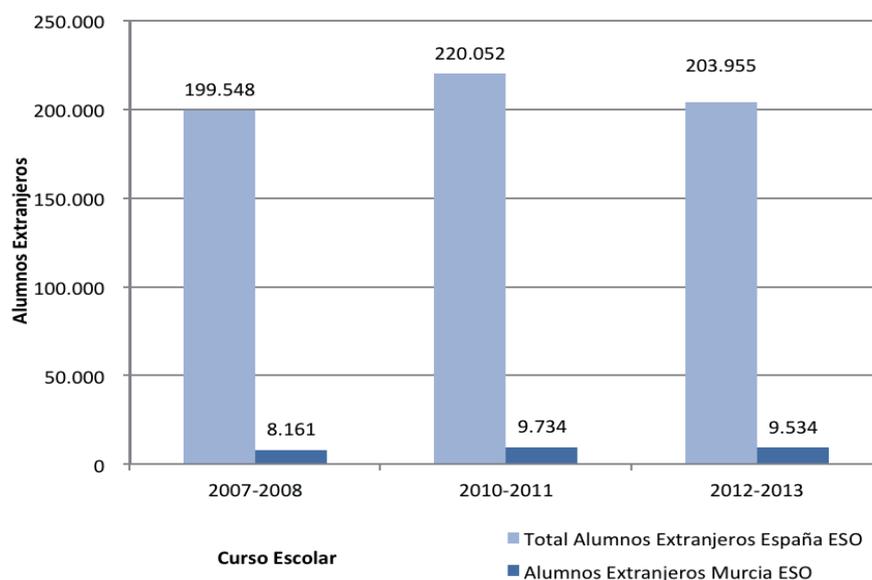


Figura 1. Alumnado extranjero España / Murcia en la ESO. Cursos 2007-2008 a 2012-2013.

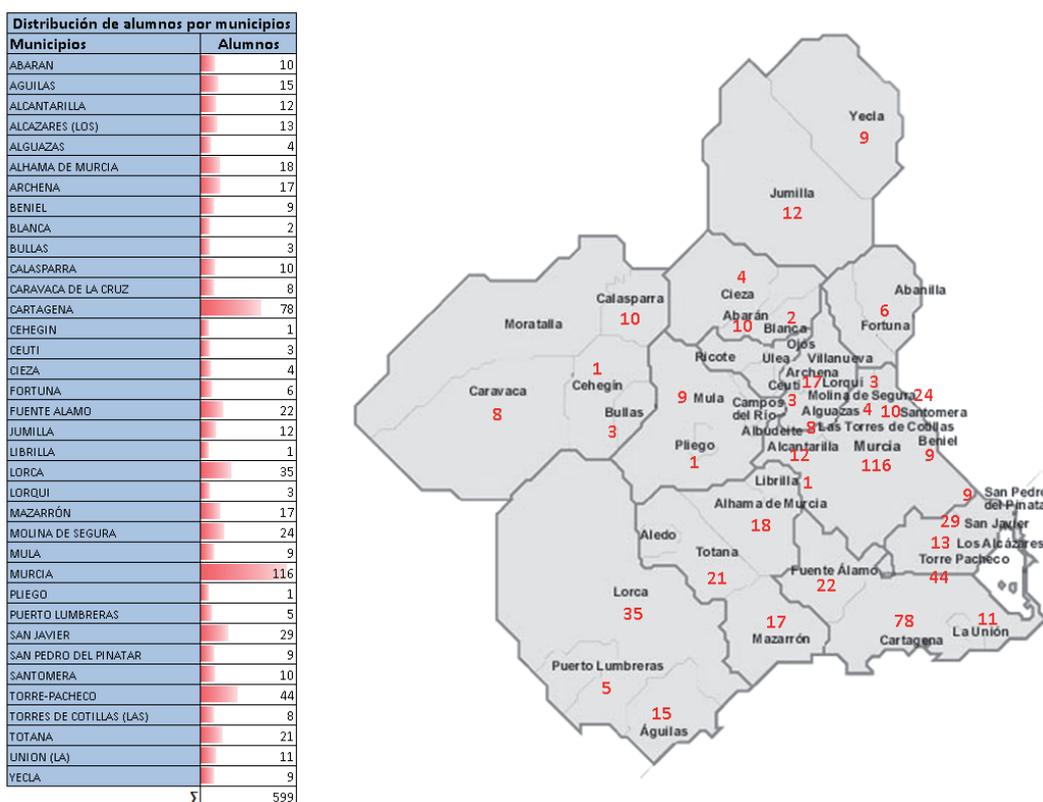


Figura 2. Distribución de alumnado de origen inmigrante en 1º ESO escolarizado en centros educativos de la Región de Murcia, por municipios. Curso 2007/2008.

En el curso 2007-2008 (ver figura 2) la distribución del alumnado de origen inmigrante era muy amplia, encontrándose presente en el 80% de los municipios: 36 de los 45 de la Región de Murcia. Había un total de 599 alumnos escolarizados en 1º de la ESO en los centros educativos de la región. Con un porcentaje superior al 10% destacaban Murcia (19%) y Cartagena (13%); entre el 3 y 10% estaban Torre Pacheco (7%), Lorca (6%), San Javier (5%), Molina de Segura (4%), Totana (4%), Fuente Álamo (4%), Alhama (3%), Archena (3%), Mazarrón (3%)..., encontrándose el resto por debajo del 3%.

En la figura 3 puede observarse el número de alumnos matriculados en cada uno de los cursos académicos desde el curso 2007-2008 hasta el curso 2013-2014, según sexo. Como se puede comprobar, en primero de la ESO, curso 2007/2008, los alumnos varones suponían el 59%, frente a un 41% de alumnas. Esta diferencia inicial de un 18% terminaría reduciéndose a menos de un 5% en los últimos tres años.

Un análisis más pormenorizado de estos datos muestra que los 599 alumnos de origen inmigrante suponían un 3,3% del total del alumnado de primero de la ESO de la Región de Murcia (18.448), y un 7,3% del alumnado de origen inmigrante escolarizado en la ESO (8.161) en centros de la Región du-

rante el curso 2007/2008. En cambio, en el curso 2010/2011, cuarto año de escolarización en la ESO, permanecía escolarizado un 67% del alumnado y había abandonado un 33%; y en el curso 2012/2013, a los seis años de escolarización en educación secundaria, permanecían escolarizados el 46% y abandonaron un 54%. Para este mismo curso, según Estadísticas del MECD (2015), el abandono del alumnado español en Educación Secundaria era del 21,5%, y el abandono entre los alumnos de origen inmigrante era del 43%.

GRÁFICO 1: Evolución del alumnado por cursos

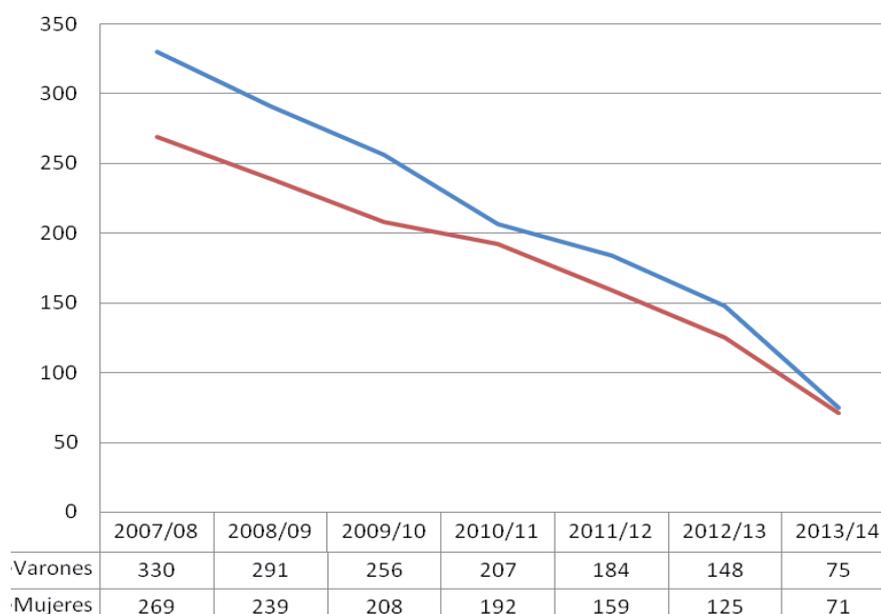


Figura 3. Evolución del alumnado de origen inmigrante por cursos.

El alumnado de origen inmigrante analizado en el curso 2007/2008 estaba distribuido en 100 centros educativos de educación secundaria de la Región de Murcia (ver figura 4). De ellos 89 eran institutos de Educación Secundaria públicos, frente a 11 centros privados concertados. Durante los cuatro cursos de la ESO, y en el curso 2010/2011 estaban distribuidos en 113 centros, de los cuales 97 eran públicos y 16 privados concertados. En 2012/2013 se mantenían los 97 centros públicos, pero los 16 centros privados concertados se habían reducido a 7.

Se evidencia, pues, una mayor escolarización de alumnado de origen inmigrante en los centros públicos que en los privados concertados. Además, se observa que en el curso 2012/2013, en los centros públicos estaban escolarizados el 93% de los alumnos de origen extranjero, y en los privados concertados 7%. Entre las causas de este descenso de los centros privados concertados pueden estar las económicas, debido a que son enseñanzas no obligatorias y por tanto no son gratuitas.

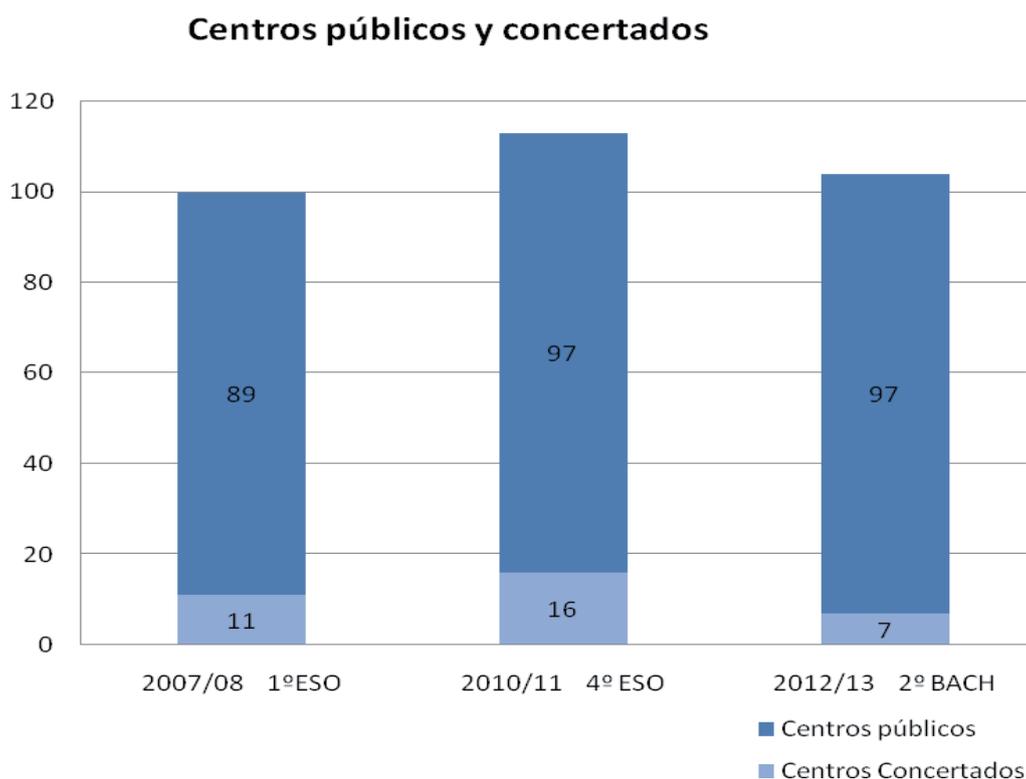


Figura 4. Número de centros públicos y privados concertados.

En España, según las Estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013), en el curso 2010/2011, el 12,24% del alumnado de origen inmigrante escolarizado en la ESO lo estaba en centros publicos; y en la Región de Murcia había un 14,82%. La media nacional por grupo era del 9,5%.

En la Comunidad Autónoma de Murcia, en el curso 2007/2008, de los 599 alumnos de origen inmigrante censados (ver figura 5), en los centros públicos estaban escolarizados 582, lo que representa un 97,2%. En el curso 2010/2011 el 96% estaba en centros públicos y, aunque aumenta el número de centros privados concertados, los alumnos de origen inmigrante disminuyen del 12,8% al 3,3%. En el curso 2012/2013 continúan un 96% escolarizados en centros públicos y un 3,7% en centros privados concertados. Estos datos muestran una distribución muy desequilibrada del alumnado de origen inmigrante entre los centros públicos y privados concertados, tanto en el porcentaje de centros como de alumnos.

Como se expone en la figura 6, en el curso 2007/2008 había una mayor escolarización de chicas de origen inmigrante en los centros privados concertados que en los públicos. En estos centros, las alumnas representan el 44% frente al 65% en los concertados. Al finalizar la ESO había un 46% de alumnas en los centros públicos frente a un 81% en los privados concertados, y en el curso 2012/2013, al finalizar el Bachiller, la escolarización de las alumnas se mantiene en un 46% en los centros públicos y un 50% en los privados concertados.

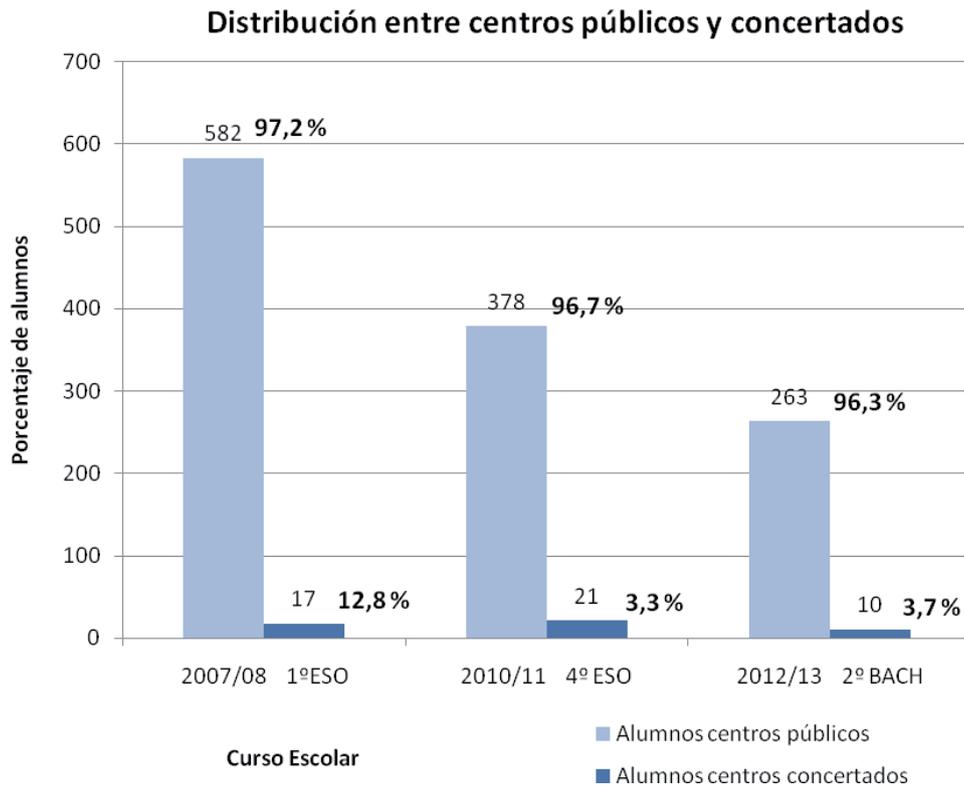


Figura 5. Distribución del alumnado de origen inmigrante en centros públicos y privados concertados.

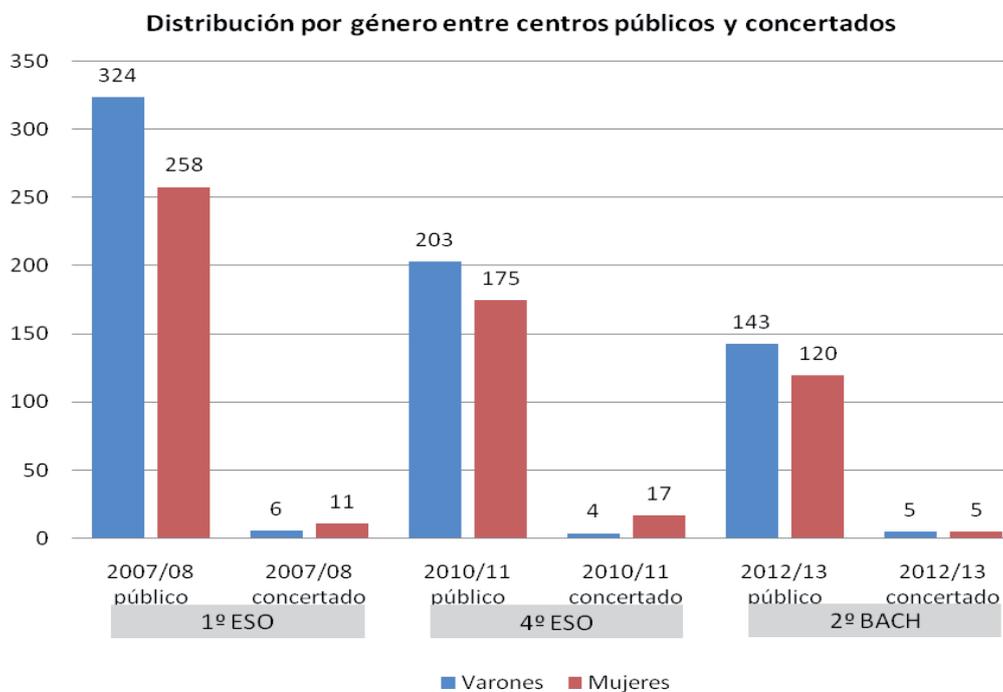


Figura 6. Distribución del alumnado de origen inmigrante, por género, en centros públicos y privados concertados.

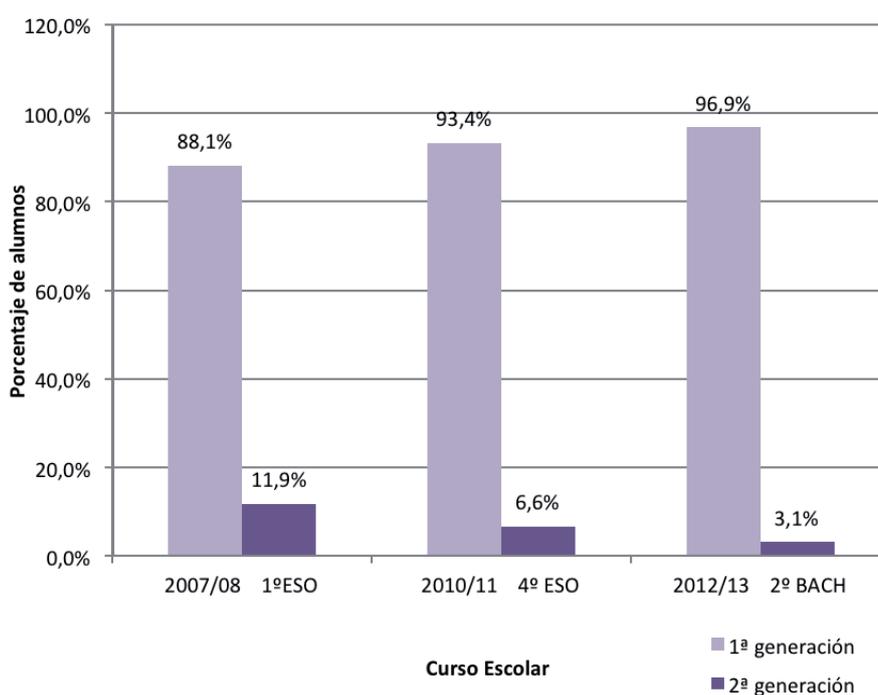


Figura 7. Distribución del alumnado de origen inmigrante de “primera” y “segunda” generación.

En el curso 2007/2008 (ver figura 7), el 88,1% del alumnado de origen inmigrante había nacido en el país de origen de los padres (“primera generación”), y un 11,9% lo había hecho en España (“segunda generación”), por lo que estos últimos habían tenido una escolarización ordinaria. Cuatro años después, de los que se mantienen escolarizados, aumentan del 88,1% al 93,4% los no nacidos en España, mientras que disminuyen un 50% los nacidos en España, pasando de un 11,9% a un 6,6%. Se mantiene la misma tendencia en el curso 2012/2013, pasando a un 96,9% los no nacidos en España y disminuyendo otro 50% los nacidos en España, reduciéndose de un 6,6% a un 3,1%.

Resaltar que, a pesar de que el alumnado de origen inmigrante que ha nacido en España ha tenido una escolarización ordinaria desde la educación infantil, una inmersión lingüística en español y un contacto con la cultura de acogida desde sus edades tempranas, tiene mayor abandono y fracaso escolar que el alumnado inmigrante de integración tardía al sistema educativo. Este dato tan relevante debe hacer pensar sobre las bondades y los límites del sistema educativo español.

Objetivo 2. Analizar la escolarización del alumnado de origen inmigrante desde el curso 2007-2008 hasta el curso 2012-2013.

En la figura 8 se puede observar que en el curso 2008/2009, el 63% de los alumnos que mantenían su escolarización habían promocionado a 2º de la ESO, y el 36% repiten 1º, finalizando sin evaluar un

1%. Este alto índice de repetición es significativo e indica que el tránsito a la educación secundaria es un obstáculo importante para estos alumnos, lo que puede ser uno de los motivos de abandono tan prematuro de un 14% del alumnado en 1º. Hay que tener en cuenta al respecto que en educación primaria el abandono escolar es prácticamente inexistente.

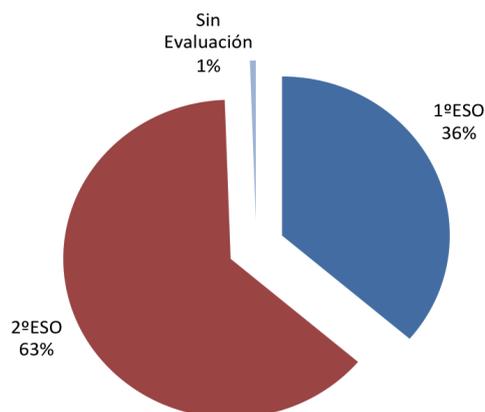


Figura 8. Escolarización del alumnado de origen inmigrante. Curso 2008/2009.

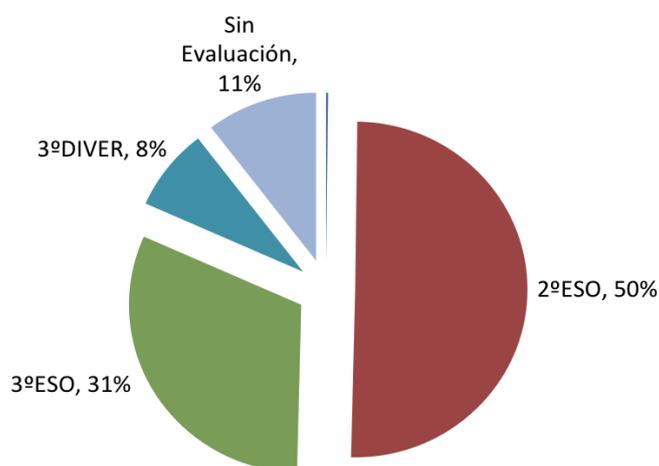


Figura 9. Escolarización del alumnado de origen inmigrante. Curso 2009/2010.

Del alumnado escolarizado en el curso 2009/2010, a final de curso, un 31% promocionó de 3º de la ESO, el 50% tuvieron que repetir 2º de la ESO, un 8%, al haber repetido 1º ó 2º de la ESO, pasó a 1º de Diversificación Curricular, y un 11% abandonaron a lo largo del curso y quedaron sin evaluar (ver figura 9).

Se comprueba, pues, que el índice de promoción se ha reducido casi un 50%, es decir que del 63% de alumnos que había en 1º ESO, se desciende al 31% en 2º; mientras que aumentan los repetidores del 35% a 50%. Se observa que las dificultades para la promoción se acrecientan y que las repeticiones no están produciendo una normalización educativa. También se observa que un 11% de alumnado que pierde sus expectativas educativas y abandona a lo largo del curso, coincide en el año que muchos de ellos, que ya fueron repetidores en educación primaria, cumplen los 16 años.

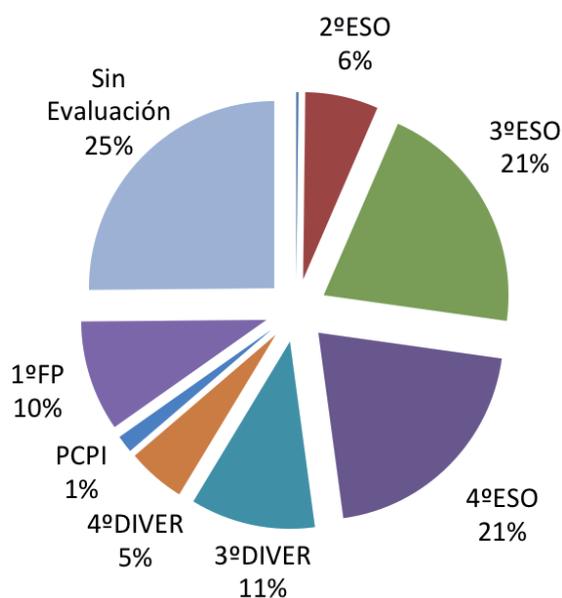


Figura 10. Escolarización del alumnado de origen inmigrante. Curso 2010/2011.

En el curso 2010/2011, de los alumnos escolarizados (ver figura 10), el 21% promocionó a 4º de la ESO, el 21% repitió 3º de la ESO, el 6% repitió 2º de la ESO, el 11% hizo 3º de Diversificación Curricular, el 5% hizo 4º de Diversificación, el 10% pasó a Formación Profesional de grado medio, el 1% a programas de cualificación profesional inicial y el 25% terminan sin evaluación. Cabe destacar que la mayor frecuencia se dé entre los alumnos que no pueden seguir el curso y abandonan, lo que indica que el sistema educativo no está ofreciendo las respuestas adecuadas a sus necesidades, así como que en las opciones más propias de diversidad como los programas de cualificación profesional o diversificación curricular se produzcan las menores escolarizaciones, debido a la escasa o inadecuada oferta de los mismos. Por tanto, llegan a 4º de la ESO o Diversificación 104 alumnos, el 26% del alumnado escolarizado; esto representa el 17% de los que se escolarizaron en el curso 2007/2008.

En el curso 2011/2012 (ver figura 11), se puede observar que, del alumnado escolarizado, promocionó el 18% a 1º de Bachiller, el 13% repitió 4º de la ESO, el 6% repitió 3º de la ESO, el 14% estaba en

4º de Diversificación Curricular, el 2% en 3º de Diversificación, un 4% en PCPI, un 10% en Formación Profesional y un 4% en Educación Secundaria para adultos y otras enseñanzas de régimen especial; por último continuó aumentando el alumnado que terminaba sin evaluación, llegando a un 29%.

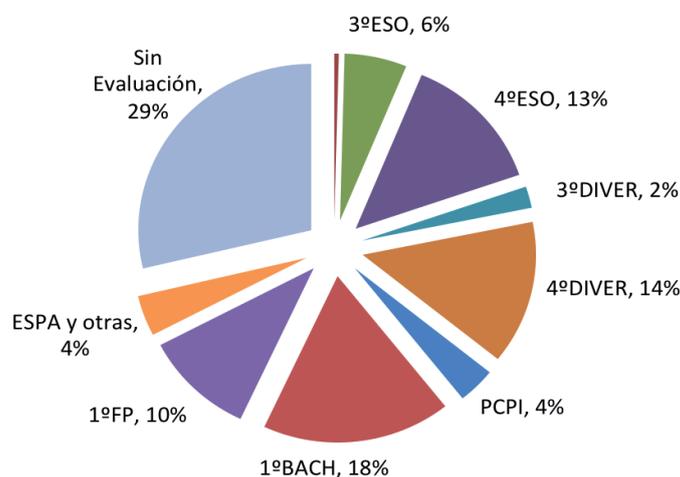


Figura 11. Escolarización del alumnado de origen inmigrante. Curso 2011/2012.

En consecuencia, llegan a 4º de la ESO o de Diversificación 93 alumnos, el 27% del alumnado escolarizado; esto representa el 16% de los que se escolarizaron en el curso 2007/2008. Hay que destacar que es alarmante el índice de abandono escolar temprano; e igualmente señalar que no se efectuaba una adecuada transición a la formación permanente o la profesional, pues fue muy escaso el alumnado que pasó a la formación profesional, educación de adultos, etc.

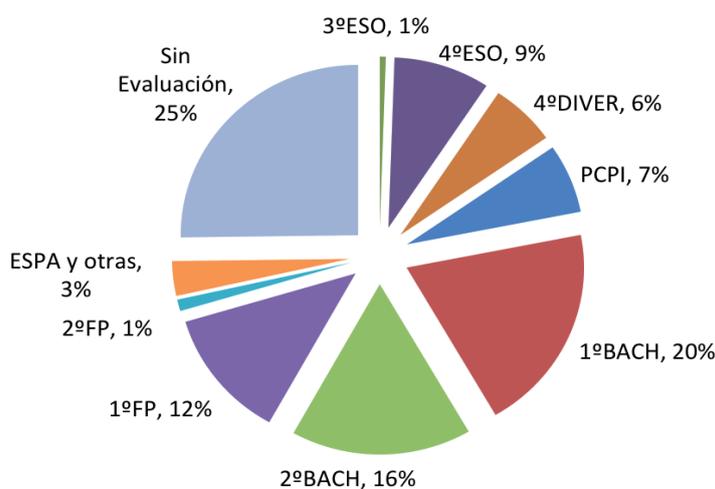


Figura 12. Escolarización del alumnado de origen inmigrante. Curso 2012/2013.

Del alumnado que permanecía escolarizado en el curso 2012/2013 (ver figura 12), el 16% promocionó a 2º de Bachiller, el 20% estaba en 1º de Bachiller, el 9% en 4º de la ESO, el 1% en 3º de la ESO, el 6% en 4º de Diversificación, el 13% en Formación Profesional y un 3% en ESPA; destaca nuevamente el 25% que abandonó sin evaluación. Así, llegaron a 4º de la ESO o de Diversificación 41 alumnos, el 15% del alumnado escolarizado; esto representa el 7% de los que se escolarizaron en el curso 2007/2008.

Y en el curso 2012/2013, de los 599 alumnos que iniciaron el curso 2007/2008, quedaban 84, lo que representa que llegaron a 2º de Bachiller un 14%.

Objetivo 3. Conocer la evolución del abandono escolar de los alumnos de origen inmigrante

Como se puede observar en la figura 13, desde el curso 2007-2008 hasta el curso 2012-2013, se dio un abandono muy significativo cada curso escolar, en torno al 14%. Se constata durante los cuatro cursos de la ESO un descenso progresivo y continuado. En el tránsito a la Educación Secundaria no obligatoria aumentó hasta el 20% el abandono; el 47% del último curso no se debe considerar abandono ya que es posible que algunos alumnos se hubieran titulado en Secundaria o pasen a enseñanzas universitarias. De los 599 que iniciaron la ESO, cuatro años después quedaban 343, es decir, abandonaron 256, lo que supone un 43%.

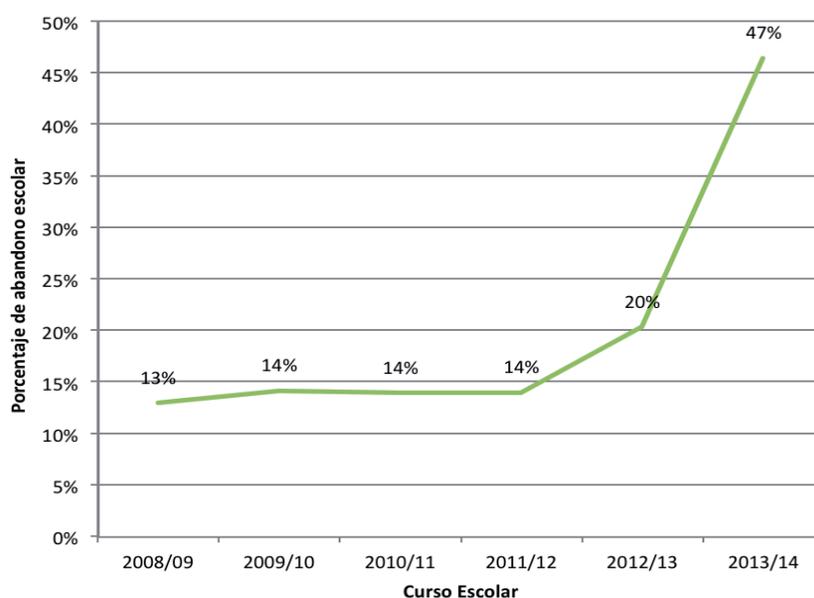


Figura 13. Abandono escolar, por curso, de los alumnos de origen inmigrante.

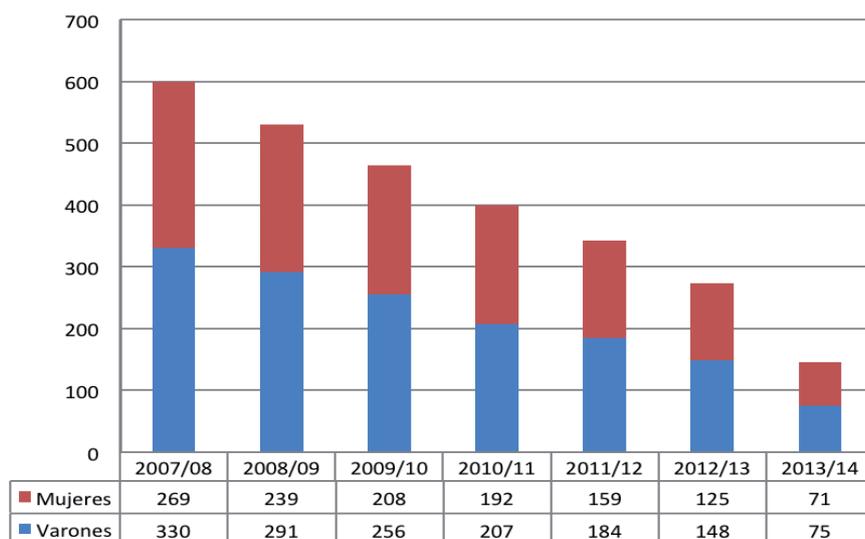


Figura 14. Evolución del abandono por sexo y curso escolar.

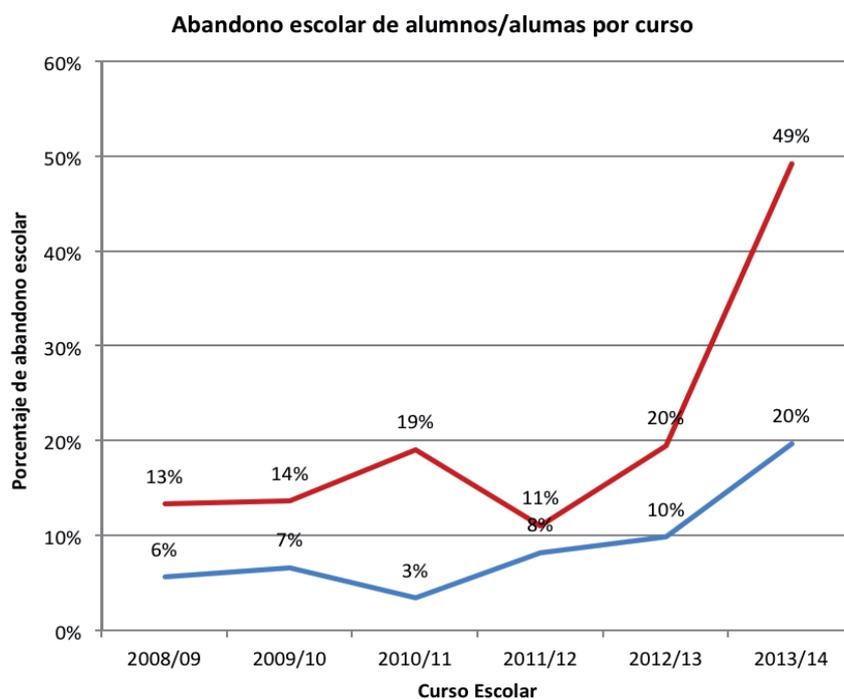


Figura 15. Evolución del abandono por sexo y curso escolar.

Del alumnado de origen inmigrante que se había escolarizado en el curso 2010/2011, cuarto año de la ESO, abandonó un 28,5% de las chicas frente a un 37% de chicos, lo que quiere decir que el abandono

escolar de los chicos fue un 8,5% mayor que el de las chicas Y en el curso 2012/2013, en 2º de Bachiller, abandonarán el 73,5% de las chicas que lo iniciaron, y un 77% de los chicos, continuando la misma tendencia de mayor abandono entre las chicas, un 3,5% (ver figuras 14 y 15). Se observa claramente que las chicas abandonan más en los finales de etapa de ESO y Secundaria.

4. Discusión y Conclusiones

La distribución del alumnado de origen inmigrante en los centros públicos y privados concertados de la Región de Murcia es muy desequilibrada, superando el 95% en los centros públicos; y la tendencia anuncia que aumentará esta desproporción, porque no dejó de crecer. Estos datos están en consonancia con los ofrecidos por el Ministerio de Educación (MECD, 2015), que registran que hubo un aumento anual de alumnos de origen inmigrante de 1.3 puntos en la escuela pública frente al 0.5 en la privada concertada. Igualmente, los datos son congruentes con otras investigaciones que concluyeron de forma similar (Màrquez y García Cano, 2012).

Sin embargo, en relación al género la tendencia anterior era la contraria, pues se da una mayor escolarización de alumnas de origen inmigrante en los centros privados concertados que en los públicos (65% en los privados concertados frente al 44% en los públicos). Al finalizar la ESO había un 46% de alumnas en los centros públicos, frente a un 81% en los privados concertados; y al finalizar el Bachiller, donde baja ostensiblemente el número de alumnas escolarizadas, todavía es mayor el porcentaje de las inscritas en centros privados concertados (56% frente al 46%).

En cuanto a la escolarización del alumnado de origen inmigrante, en 1º de la ESO el 63% de estos alumnos promocionaron a 2º de la ESO. El alto índice de repetición indica que el tránsito a la educación secundaria es un obstáculo importante para los alumnos de origen inmigrante. En el tránsito a 3º de la ESO el índice de promoción se redujo casi un 50%, del 63% de alumnos que había en 1º ESO, se descendió al 31% en 2º de la ESO, mientras que aumentan los repetidores del 35% a 50%. A 4º de la ESO promocionó el 21%, lo que representa el 16% de los que había escolarizados en 1º de la ESO. Finalmente, el 16% promocionó a 2º de Bachiller. En definitiva, de los alumnos que comenzaron su trayectoria académica en el curso 2007/2008 en 1º de la ESO, en el curso 2012/2013, en 2º de Bachiller, quedan sólo un 14%. Estos datos están en consonancia con las estadísticas generales del (2015) y otras investigaciones (Martínez, 2011).

En relación al abandono escolar, en la investigación se ha comprobado que hay un abandono muy significativo cada curso escolar en la ESO, en torno al 14% cada año. En el tránsito a la Educación Secundaria no obligatoria aumenta hasta el 20% el abandono, cifras que están en consonancia con las de otros estudios (Feito, 2015; Frenández-Enguita, Mena y Riviere, 2010). Al comparar por género, las

chicas abandonan menos que los chicos (28.5% frente al 37% de los chicos) en la ESO y en Bachiller, donde las cifras son alarmantes (73.5% las chicas frente al 77% de los chicos). Además, el alumnado de origen inmigrante de “segunda generación” presenta mayor abandono y fracaso escolar que el alumnado inmigrante de “primera generación”. Los datos de este estudio contrastan con los de otras investigaciones, que concluyen que cuatro de cada cinco alumnos de hijos de inmigrantes no abandona el sistema escolar, dato que se amplía muy significativamente para la “segunda generación”, que se eleva hasta el 90% (González, 2014, 2015; Portes y Aparicio, 2013).

Conviene señalar también que los alumnos autóctonos de origen extranjero (los mal llamados inmigrantes de “segunda generación”) están teniendo menor rendimiento educativo y peor promoción (lo que llevará al abandono y por lo tanto a la vulnerabilidad y exclusión social) que los alumnos inmigrantes, como también exponen Macedo, Aráujo, Magalhaes y Rocha (2015) y Prieto (2015). Esta situación se puede explicar porque los alumnos inmigrantes traían y tienen altas expectativas con respecto a la educación como medio para conseguir mejores condiciones vitales, ello les hacía avanzar y superar ciertos obstáculos, como aprender una lengua desconocida o superar el desfase curricular que traían de sus países. Y en los autóctonos de origen extranjero se va perdiendo la ilusión y las ganas por las duras condiciones de trabajo y de vida que están sufriendo sus padres; es un dato muy preocupante porque estos alumnos se encuentran en unas condiciones de “doble identidad” y, sin las barreras del idioma y del desfase curricular, están sufriendo peores resultados académicos y abandonando más el sistema educativo, como exponen Carrasco, Narciso y Bertrán (2015).

Referencias

- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Calero, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Carrasco, S., Narciso, L., y Bertrán, M. (2015). ¿Qué pueden hacer los centros públicos ante el abandono escolar prematuro? Explorando medidas de apoyo al alumnado a través de dos estudios de caso en Cataluña en un contexto de crisis. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 76-92.
- Chen, C., Stevenson, H., Haywood, C. & Burgess, S. (1995). Culture and academic achievement: Ethnic and cross-national differences. En P. Pintrich y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 9. *Culture, motivation and achievement* (pp.119-152). Greenwich: JAI.

- Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(1), 1-24.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- European Commission. (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Brussels: European Commission.
- EUROSTAT. (2015). *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy*. Brussels: Statistical Books Eurostat
- Faci, F. M. (2014). El abandono escolar prematuro en España. Recuperado de <http://www.adide.org>.
- Feito, R. (2015). La ESO de adultos. Trayectorias de abandono escolar temprano entre estudiantes con experiencia laboral. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 1-21.
- Fernández-Enguita, M., Mena, L., y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa, Colección Estudios Sociales, 29.
- García, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar*. Madrid: Síntesis.
- González, M.T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 1-15.
- González, M^a.T. (2014). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *REICE*, 12(2), 5-23.
- González, M^a, T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 158-176.
- Hernández Pina, F. e Izquierdo, T. (2015). Estadística descriptiva. En Hernández Pina, F., Maquilón, J.J., J.D. Cuesta e Izquierdo, T., *Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctoral*.

- Macedo, E., Araújo, H. C., Magalhaes, A., y Rocha, C. (2015). La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: Un análisis en la sociología de la educación. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 28-42.
- Márquez, E., y García-Cano, M. (2012). *Educación intercultural y comunidades de aprendizaje*. Madrid: Los Libros de la Catarata
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 70(25,1), 165-183.
- MECD (2015). Programa para la reducción del abandono temprano de la educación y la formación. Recuperado el 12-4-2016 de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/programa-abandono.html>
- Portes, A. y Aparicio, R. (2013). *Investigación longitudinal sobre la segunda generación en España. Avance de resultados*. Madrid. Fundación Ortega-Marañón.
- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 110-125.
- Rambla, X y Fotdevila, C. (2015). Una oportunidad para evaluar las teorías del cambio: La estrategia europea contra el abandono escolar prematuro. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 46-57.
- Reimer, M. & Dimock, K. (2005). *Truancy prevention in action: best practices and model truancy programs*. Clemsn, SC: National Dropout Prevention Center.
- Sanmartín, A., Prat, C., Rodríguez, M. A., Rubio, A. y Jover, G. (2016). *La educación en España: el Horizonte 2020*. Madrid: Acción Magistral, FAD, UNESCO y BBVA.
- Unión Europea (2012). *Marco Estratégico: Educación y Formación 2020*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_es
- Yubero, S. Larrañaga, E. y Serna, C. (2011). Escuela y fracaso escolar. Los retos de la exclusión educativa. En L. V. Amador y G. Musitu (Eds.). *Exclusión social y diversidad* (pp. 169-191). México: Trillas.