

# LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE ORIGEN Y LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO RUMANO EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS CATALANAS

*The origin school experience and the inclusion of Romanian students  
in primary Catalan schools*

Georgeta ION  
Universidad Autónoma de Barcelona

María DE BORJA  
Universidad de Barcelona

Ramón GONZALES  
Universidad de Barcelona

## **Resumen**

Durante los últimos años la población de origen rumano se ha incrementado convirtiéndose en el segundo grupo de ciudadanos de origen extranjero en Cataluña.

En el presente artículo se describe la situación educativa y los factores que caracterizan al alumnado rumano inmigrante y su experiencia previa en el país de origen.

Los datos provienen de 27 entrevistas y grupos focales llevados a cabo entre docentes de Cataluña y Rumanía, expertos y padres en el contexto de las escuelas primarias.

Los resultados revelan que hay puntos de concordancia y disonancia entre los patrones culturales y las prácticas de las escuelas de destino. La asimilación de los valores del país de acogida está directamente influida por la experiencia anterior en el país de origen.

*Palabras clave:* Inmigración, educación intercultural, inclusión escolar

## **Abstract**

During the last years population from Romania, have increased becoming the second largest cultural minority in Catalonia. The paper focuses on the educational background and the factors which characterizes the Romanian student's previous experience and how it affects their integration on the Catalonian primary public schools.

27 interviews to Catalonian and Romanian teachers, experts and parents from the hosting primary schools and two focus-groups, have been completed.

The results show that educational patterns seem to be coherent with the hosting schools practices. The expected assimilation of values in the hosting school is directly influenced by the previous experience in the origin schools.

*Key words:* Immigration, school inclusion, intercultural education

Fecha de recepción: 24-02-2011

Fecha propuesta de modificación: 15-03-2011

Fecha de aceptación: 10-04-2011

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años muchos países del oeste de Europa han recibido un número cada vez más grande de población inmigrante (Castles & Miller, 2003). Por ello las escuelas europeas reciben un número importante de alumnado proveniente de otros países (Portes & Hao, 2004; OECD, 2007). Por ejemplo, en países como Irlanda, España e Italia el porcentaje de alumnado nacido en otros países se ha multiplicado desde el año 2000 (Comisión Europea, 2008).

En Cataluña, según datos del Observatorio de la Inmigración (migracat.cat, 2009), el 28,8 % del alumnado inmigrante es europeo, situación que ha originado el rediseño de los programas educativos y sociales para aumentar el rendimiento académico de los estudiantes (Kao & Thompson, 2003) o para mejorar el proceso de su inclusión. Los rumanos representan el 8,1% de población extranjera y en cuanto a la población escolar, según datos del *Bulletí Secretaria per a la Immigració* (Migracat.cat, 2009), en el curso 2008-2009 había 9.762 alumnos rumanos matriculados en los centros educativos de Cataluña, representando un 6,2% del total de alumnos extranjeros. De estos, casi la mitad se encuentran en la etapa de educación primaria.

Las situaciones individuales de los inmigrantes son muy diversas y difícilmente se pueden generalizar. Sin embargo, según los datos de un estudio realizado por La Fundación Soros (Toth, et al., 2007), la inmigración rumana está motivada principalmente por razones económicas, los primeros en llegar al país de acogida son los padres y al cabo de un par de años lo hacen las madres. Según el mismo estudio, los padres tienden a quedarse en el país de acogida entre 2 y 4 años, mientras las madres se quedan menos de un año. Independientemente de si se trata de trabajadores temporales o estables, los rumanos, igual que otros ciudadanos inmigrantes residentes en Cataluña, han sido objeto de las estrategias de integración social planteadas por el gobierno local (migracat.cat, 2009). La educación, como una de las dimensiones más importantes del proceso de integración de los inmigrantes en la sociedad de acogida, hace que las escuelas se convierten en espacios sociales y ponen en evidencia los límites y las potencialidades del modelo de convivencia que se pretende construir.

Para lograr el reto de la inclusión, es imprescindible conocer los antecedentes culturales y las experiencias educativas que definen el perfil socio-educativo y familiar del alumnado rumano. El conocimiento de estos factores sirve como referencia para construir un modelo educativo que integre las diferentes identidades para la construcción de una sociedad intercultural.

Estudios realizados entre familias inmigrantes demuestran que las ideologías educativas, las expectativas, las normas y las reglas tienden a perpetuar el sentido que tienen en las culturas de origen, provocando en algunos casos disonancia o incluso conflicto con la cultura de acogida y con el sistema educativo en el cual las niñas y los niños entran. Hay estudios que ponen de manifiesto que la interacción entre la cultura de origen

y de acogida tiene impacto no sólo en el funcionamiento de la familia (Cohen & Yizhak, 1989; Dolev-Gindelman, 1989; Weiner et al., 2001 citados en Roer-Strier, 2006) sino también en el desarrollo de la identidad de los niños inmigrantes (Kahane, 1986) y sobre su integración en el sistema educativo (Orr, Mana, & Mana, 2003).

Otros trabajos de Frankel y Rore-Bornstein (1982), Dencik, Langsted & Sommer (1989), Tobin, Vu & Davidson (1989) y Bornstein (1991), citados por Roer-Strier (2000), contribuyen al estudio del desarrollo del niño y de la educación en contextos multiculturales. Estos autores hacen énfasis en las diferencias y las variaciones ideológicas relacionadas con la socialización y las prácticas en varias culturas, sugiriendo la existencia de una relación entre las ideologías culturales de los agentes de socialización de los niños y el rendimiento escolar.

Las hijas y los hijos de los inmigrantes se manifiestan, en muchas ocasiones, en contra de los valores de sus padres y motivados en parte por el contexto escolar de acogida. En este sentido un estudio llevado a cabo por Hess y Azuma (1991) compara las actitudes y los valores en el cuidado de los niños por madres y profesorado de América y Japón. Entre sus conclusiones se describen diferencias entre las creencias parentales relacionadas con el proceso de socialización y su impacto sobre la forma en que se preparan los niños y las niñas para ser estudiantes. Así mismo, se demuestra que tanto las ideologías del profesorado, como las prácticas de enseñanza se ven influenciadas por los valores culturales.

En relación a las condiciones socio-culturales heterogéneas de su alumnado, las escuelas se enfrentan a la necesidad de ofrecer respuestas adecuadas a la compleja situación multicultural. El profesorado se encuentra ante la necesidad de desarrollar materiales didácticos, nuevas estrategias y establecer relaciones con las comunidades heterogéneas y con las familias de este alumnado (Cotrim, et. al. 1995).

Los niños y niñas que se encuentran en contextos multiculturales necesitan ayuda para poder hacer frente a las demandas escolares en los centros de acogida. Algunos autores describen algunas barreras en la participación y aprendizaje (Booth & Ainscow, 2000; Ainscow & Tweddle, 2001) y otros se refieren al alumnado con necesidades educativas especiales. De todas formas, se considera que la inclusión debe fomentar la participación y evitar la exclusión desde el curriculum, los aspectos culturales o comunitarios (Booth & Ainscow, 2000). La participación significa reconocimiento, aceptación y respeto. Así mismo la adecuada inclusión en los procesos de aprendizaje y en las actividades de grupo de todo el alumnado permite el desarrollo del sentido de pertenencia al grupo.

Otras referencias relevantes son las investigaciones que se han centrado en el éxito escolar del alumnado inmigrante. Se ha demostrado que existen diferencias cuando se analizan varios grupos étnicos. Este es el caso de los mexicanos-americanos o de los negros en comparación con los asiáticos o los nativos americanos (Bankston & Zhou, 2002; Kao, Tienda & Schneider, 1996; Miller, 1995). Diferencias de este tipo se han observado también entre los grupos de inmigrados en países como Holanda (van Tubergen & van de Werfhorst, 2007), Bélgica (Timmerman, Vanderwaeren, & Crul, 2003) o Alemania (Worbs, 2003).

Para conocer estas diferencias, varias investigaciones han puesto de relieve factores determinantes de tipo individual o colectivo (Kao & Thompson, 2003). Los condicionantes individuales se centran en el contexto cultural (por ejemplo la motivación por participar) y en las características estructurales (por ejemplo el capital económico familiar o el tiempo transcurrido desde la llegada al país de destino) de los diferentes grupos.

Las explicaciones sobre el nivel escolar del alumnado inmigrante y las diferencias en el éxito escolar se han estudiado sobre todo después de la publicación del informe Coleman (1966). En dicho informe se acepta la idea de que ciertos grupos de inmigrantes acudían a las escuelas «con desventaja», aunque posteriores análisis han demostrado que la segregación étnica y socio-económica difícilmente afectaba el rendimiento escolar de este alumnado frente al nativo (Driessen, 2007; Schofield, 1989). Utilizando datos del informe PISA 2003, Entorf & Minoiu (2005) encontraron que la segregación étnica era, en comparación con la socio-económica, sólo una de las variables de influencia. Aún más, el alumnado de ciertas regiones de África del Norte, oeste asiático, norte de Europa o sur de Europa, está menos afectado por la segregación escolar que el procedente de América Latina, América del Norte, Australia o África central, Oceanía, o sur-oeste de Asia (Heus, Dronkers & Levels, 2009).

Como ha podido comprobarse a través de las referencias analizadas, los diferentes estudios publicados hasta el momento demuestran que hay cierta unanimidad en considerar la importancia de las bases educativas originarias sobre el desarrollo y la inclusión del alumnado inmigrante en las escuelas de destino.

El artículo que presentamos a continuación se deriva de una investigación<sup>1</sup> llevada a cabo con el propósito de analizar la cultura de origen y las prácticas educativas del alumnado rumano residente en Cataluña. En particular, nuestro objetivo consiste en analizar los elementos culturales de origen que ayudan o bloquean la inclusión del alumnado rumano en las escuelas catalanas.

## 2. OBJETIVOS

El presente artículo analiza, desde la perspectiva cultural, los valores, conocimientos y competencias del alumnado rumano inmigrante en Cataluña. En concreto se propone:

- a. Analizar en qué medida el modelo educativo de origen influye en la integración de los niños rumanos en las escuelas catalanas;<sup>2</sup>
- b. Conocer las competencias y los conocimientos que configuran *el bagaje* del alumnado rumano que inmigra y llega a las escuelas catalanas;
- c. Describir las percepciones del profesorado de las escuelas catalanas sobre el alumnado rumano y como éstas influyen sobre el proceso de inclusión

## 3. METODOLOGÍA

El estudio llevado a cabo es de tipo cualitativo y la recolección de información se hizo mediante el uso de las siguientes fuentes:

- Estadísticas sobre la inmigración en España y Cataluña
- Entrevistas semi-estructuradas realizadas en Cataluña y Rumanía
- Focus-groups

Los datos estadísticos en que nos hemos basado han sido proporcionados por el Departament d'Ensenyament, Observatori de l'Immigració a Catalunya (2008, 2009,

1 Investigación: *Anàlisi de la cultura escolar d'origen i dels factors socio-familiars que influeixen en la inclusió dels infants romanesos a l'escola obligatoria a Catalunya*. Financiada por la Agencia de Gestió d'Ajuts universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya (AGAUR). Coord: Maria de Borja

2 El alumnado rumano de etnia gitana que ha emigrado a Cataluña no está incluido en este artículo.

2010) sobre la inmigración rumana en las escuelas de Cataluña. Dichos datos han facilitado la formulación de las fases posteriores de la investigación y el desarrollo del proceso investigador. Posteriormente se llevó a cabo la recolección de información mediante entrevistas semi-estructuradas y focus-grups.

Para la realización de entrevistas semi-estructuradas se ha utilizado un guión suficientemente abierto para que los participantes puedan aportar libremente sus opiniones. De hecho, la investigación se inscribe en una metodología de desarrollo en la cual el procedimiento está abierto a nuevas informaciones, a nuevas aportaciones y replanteamientos, de modo que ningún resultado es definitivo durante el proceso investigador, sino que las aportaciones son estadios o plataformas en las que apoyar los pasos siguientes.

En cuanto a las entrevistas, se han elaborado dos guiones: uno para los informantes de Rumanía y otro para los de Cataluña. El guión de entrevista ha sido semi-estructurado, dejando espacio para que cada informante pueda expresar libremente sus opiniones.

Presentamos a continuación una muestra de los bloques y los principales tópicos utilizados en las entrevistas:

TABLA 1: Muestra guión de entrevista informantes en Cataluña y Rumanía

<i>Bloques / preguntas</i>	<i>Descriptor</i>
<i>Primer bloque: Escuela</i>	
1. ¿Cómo llegan /se van los niños de Rumania desde el punto de vista escolar y familiar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Contenidos (asignaturas, calificaciones, áreas)</li> <li>—Hábitos (Orden, escucha, constancia)</li> <li>—Actitudes (procedimientos)</li> <li>—Valores</li> <li>—Competencias, etc.</li> </ul>
3. ¿Cuáles son los puntos fuertes de la enseñanza en Rumania, según su opinión?	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Prioriza aspectos como:.....</li> <li>—Favorece la integración de tal manera....</li> <li>—Puntos fuertes de los maestros</li> <li>—Puntos positivos de los alumnos</li> <li>—Otros...</li> </ul>
4. ¿Cuáles consideráis que son los puntos débiles de la enseñanza en Rumania?	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Puntos débiles de los maestros</li> <li>—Puntos débiles de los alumnos</li> <li>—Puntos débiles según el curriculum y la metodología de enseñanza, etc.</li> </ul>
5. ¿En qué aspectos los niños tienen más dificultades de integración?	<ul style="list-style-type: none"> <li>—En el aula /Patio</li> <li>—relaciones con los maestros /adultos</li> <li>—relaciones con los alumnos</li> <li>—relaciones con las instalaciones físicas, etc.</li> </ul>
<i>Segundo bloque: familia-escuela</i>	
6. ¿Cómo podéis describir la relación con la familia /el tutor del niño?	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Disponibilidad , interés</li> <li>—Familias en red</li> <li>—Tutores, etc</li> </ul>
7. ¿Qué se puede mejorar en la relación familia-escuela?	<ul style="list-style-type: none"> <li>—respuesta abierta....</li> </ul>

Las entrevistas en profundidad se han realizado entre las escuelas catalanas de poblaciones con mayor número de inmigrados de Europa del Este especialmente de Rumanía (Guissona, área metropolitana de Barcelona, Badalona, Sitges, Vilanova-Garraf, Castelldefels). En estos centros hay entre un 2 y más de un 60% de alumnado rumano.

En Rumanía se ha optado por recoger información a través de entrevistas a maestros y maestras de escuelas la región del sur del país (región de Muntenia), dado que es una zona con un mayor número de emigrantes. Así mismo se han entrevistado expertos en temas interculturales y de migración.

La información se ha completado con la obtenida a través de la realización de 2 focus-grupos: uno en Rumania y otro en Cataluña.

Presentamos una muestra de los tópicos abordados en el focus-grups:

TABLA 2: Muestra del guión de focus-grups

<i>Tópicos de discusión</i>	<i>Descriptorios de contenido</i>
Escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Contenidos (asignaturas, calificaciones, áreas)</li> <li>—Hábitos</li> <li>—Actitudes (procedimientos)</li> <li>—Valores</li> <li>—Competencias (que saben hacer?)</li> <li>—El «percibir» de los maestros.</li> <li>—Metodologías, recursos, etc...</li> <li>—Otros</li> </ul>
Relación escuela- familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Disponibilidad , interés</li> <li>—Familias en red</li> <li>—Tutores y su rol</li> <li>—Soporte familiar</li> <li>—Alternativas educativas, etc...</li> <li>—Otros</li> </ul>

En las tablas 3 y 4 detallamos las técnicas de recogida de la información, el número y perfil de los participantes, la institución y la población (tabla 3, Rumanía-Muntenia, tabla 4, España-Cataluña).

TABLA 3: Técnicas de recogida de información y perfil de los participantes en Rumanía

<i>Población</i>	<i>Institución</i>	<i>Técnica de recogida de información</i>	<i>Numero y Perfil de los participantes</i>
Ploiesti	Centro de educación primaria y secundaria numero 3	Focus grup	—10 maestras de educación primaria
Bucarest	Centro educativo de educación primaria y secundaria numero 141	Entrevistas en profundidad	—Directora —Mediadora cultural
Bucarest	Centro educativo de educación primaria y secundaria numero 139	Entrevistas en profundidad	—Director —Responsable con los asuntos educativos
Bucarest	Universidad de Bucarest	Entrevistas en profundidad	—Experto en temas de educación multicultural —Experto en procesos migratorios —Experto en mediación cultural
Total entrevistas	7		
Total focus-grups	1		

TABLA 4: Técnicas de recogida de información y perfil de los participantes en Cataluña

<i>Población</i>	<i>Institución</i>	<i>Técnica de recogida de información</i>	<i>Numero y Perfil de los participantes</i>
Sant Vicenç De Castellet	CEIP Mare De Deur Del Roser	Entrevista	profesora aula d'acogida
Guissona	IES	Focus-grup	12 profesores
Guissona	IES	Entrevista	Profesor Aula de acogida
Guissona	IES	Entrevista	Profesor TIC
Badalona	CEIP Josep Boada	Entrevista	profesora Aula de acogida
Badalona	CEIP Margarida Xirgu	Entrevista	profesora Aula de acogida
Castelldefels	CEIP	Entrevista	profesora Aula de acogida
Les Roquetes, Sant Pere de Ribes	CEIP Santa Eulàlia	Entrevista	Coord. Aula de acogida
Vilanova i la Geltrú	CEIP La Ginesta	Entrevista	Coordinadora Aula de acogida
Santa Coloma de Gramanet	Casal dels Infants del Raval	Entrevista	Trabajadora social
Badalona	Consorti Badalona Sud San Roc	Entrevista	Responsable

<i>Población</i>	<i>Institución</i>	<i>Técnica de recogida de información</i>	<i>Numero y Perfil de los participantes</i>
Barcelona	Asociación rumana-catalana	Entrevista	Representante de la comunidad rumana en Cataluña
Barcelona	Casa Romania de Catalunya	Entrevista	Representante de la comunidad rumana en Cataluña
Barcelona	Casa Romania de Catalunya	Entrevista	Representante de la comunidad rumana en Cataluña
Barcelona		Entrevista	Representante de la comunidad rumana en Cataluña
Barcelona	Asociación rumana de Catalunya	Entrevista	Representante de la comunidad rumana en Cataluña Expresidenta de ASOCROM
Barcelona	centro día del Casal dels Infants del Raval	Entrevista	Representante de la comunidad rumana en Cataluña (Educatora social del para el proyecto de Gitanas Rumanas)
Barcelona		Entrevista	Madres y padres
Badalona		Entrevista	Madres y padres
Barcelona		Entrevista	Madres y padres
Sitges		Entrevista	Madres y padres
Total entrevistas padres/madres		4	
Total entrevistas expertos		10	
Total focus-grup		1	
Total entrevistas representantes de la comunidad Rumana en Cataluña		6	

Los instrumentos se han validado por grupos de expertos y a través de la realización de entrevistas piloto.

La información se ha analizado con el programa de análisis de datos cualitativos NVIVO8. Se ha partido de los principales tópicos planteados en los instrumentos de recogida de información a los que se han añadido otros durante el proceso investigador.

Una síntesis de estas categorías de análisis, se muestran en la tabla siguiente:

TABLA 5: Categorías de análisis de la información

<i>Macrocategoria Escuela:</i>
Cambios actuales en el sistema educativo
Inmigración rumana- Características
Educación no formal
Competencias lingüísticas
Diferencias educativas: Rumanía - Cataluña
Integración
Valores en el país de origen
Actitudes frente a los alumnos de origen rumano
Valores y actitudes en el país de acogida
Competencias y hábitos de enseñanza-aprendizaje (trabajo en equipo, etc.)
Aulas de acogida- participación
Disciplina
Población gitana- características
<i>Macrocategoria: Relación escuela- familia</i>
Relación con las familias
Implicación de las familias
Actividades de tutorías
Comunicación familia-escuela: frecuencia, contenido

## 4. RESULTADOS

### a. El modelo educativo rumano y su influencia sobre la inclusión de los alumnos rumanos en las escuelas catalanas.

Los cambios de la sociedad actual tienen fuerte influencia en todos los ámbitos de la vida creando un perfil diferente de inmigrante. Como país de origen de los inmigrantes, Rumanía ha pasado por varias transformaciones sociales en los últimos años, con importantes influencias sobre las nuevas generaciones. Los entrevistados reconocen esta tendencia:

*En la nueva Rumanía crece una nueva generación, la generación de los portátiles, fuertemente influida por la televisión y la visión del mundo importada de Europa, hijos de la globalización y la publicidad (Ami).*

El sistema social comunista, derrotado en 1989, tiene todavía influencias sobre la sociedad rumana en general y sobre el sistema educativo en particular. Por ejemplo, la enseñanza obligatoria y parte de los estudios universitarios son gratuitos y tienen exigencia reconocida.

En relación con la calidad del sistema educativo, una informante rumana dice lo siguiente:

*La escuela primaria (pública) funciona muy bien en Rumanía, así como la secundaria y la universidad pública. Ahora hay una gran cantidad de universidades con títulos privados que funcionan fatal. (Marcela)*

La información se amplía con la opinión de otro de los entrevistados, que insiste sobre las exigencias del sistema educativo rumano:

*En la universidad rumana un estudiante estaba unos 5 años y cada curso se tenía que aprobar totalmente (Virgil)*

La calidad del sistema educativo está influenciada por la calidad del profesorado, de sus opiniones sobre su profesión y el prestigio de sus profesionales. Los informantes consideran que el estatuto profesional de la profesión docente ha disminuido bastante últimamente lo que influye sobre la calidad de la enseñanza, tal y como lo refleja una de las maestras rumanas encuestadas: *«falta mucho por hacer en cuanto al estatus profesional y la manera en la cual nos tratan nuestros superiores. Además ahora, al parecer, los estudiantes tienen más derechos que obligaciones»*.

El status profesional del profesorado se ve afectado también por las decisiones tomadas al nivel superior, político, según otra de las profesoras encuestadas:

*El problema es que el Ministerio nos ha disminuido mucho nuestra autoridad, atendiendo las quejas de los padres hacia los profesores. Mi edad me permite darme cuenta de que la actitud de los estudiantes ha cambiado mucho en los últimos años. Antes del 90 te trataban con mucho respeto.*

A pesar de estas percepciones sobre el estatus profesional de los educadores rumanos, los padres tienen una buena representación sobre el sistema educativo, tal y como lo muestra la mayoría de los padres entrevistados:

*El modelo educativo rumano sigue influenciado por el periodo comunista, y sigue siendo un modelo de excelencia y de equidad. Los alumnos que obtienen buenos resultados educativos reciben estímulos para continuar sus estudios. Es un modelo basado en la promoción de las inteligencias múltiples (...)*

A la vista de esas respuestas, no parece arriesgado suponer que esa percepción positiva de su sistema educativo se refleje en los resultados académicos de los niños inmigrantes rumanos escolarizados en Cataluña. Esta suposición se comprobará analizando los datos que se reflejan en el siguiente punto.

## **b. Competencias y conocimientos del alumnado rumano**

En este contexto de cambio que vive la sociedad rumana e implícitamente el sistema educativo nuestro siguiente foco de interés se centra en las competencias del alumnado rumano residente en Cataluña.

El análisis de la información demuestra la importancia de estas competencias y destrezas de los alumnos. La disciplina, el dominio de idiomas extranjeros y el uso de las nuevas tecnologías son algunas de las competencias resaltadas.

En cuanto a la disciplina y la capacidad de respetar las normas, uno de los sujetos entrevistados considera que:

*La escuela rumana parece que se caracteriza por un alto valor de la disciplina, el trabajo organizado y los principios instructivos. La escuela rumana es sincera, muy instructiva. Hay allá muchos exámenes.*

Los/as maestros/as de Rumania y de Cataluña coinciden sobre el valor de la disciplina y el respeto hacia los profesionales de la educación, elementos característicos del sistema educativo rumano:

*Un sistema que cultiva la memoria y el cálculo mental. El sistema educativo público de Rumanía funciona. Con respecto al español adolece de transversalidad y de atención a la diversidad de valores, además de trabajo entre iguales... pero gana en seriedad y efectividad, no se permite pasar de curso con un suspenso por ejemplo. Se respeta a la figura del profesor tanto desde la familia como en el aula.*

Según los entrevistados, la perseverancia y el trabajo duro son otros aspectos que caracterizan al alumnado rumano. Los maestros subrayan la existencia de alumnos motivados a aprender:

*a pesar de unos problemas de indisciplina, el profesorado ofrece mucha atención a la dedicación y a la constancia en el trabajo.*

El alumnado rumano no demuestra altas incidencias de comportamiento indisciplinado, ni de dificultades de aprendizaje que hagan necesario una ayuda constante por parte de sus educadores. Uno de los profesores entrevistados lo afirma de esta manera:

*en todo caso, estos alumnos no tienen nunca problemas entre ellos, trabajan en equipo, respetan mucho a los demás, juegan con los otros en el patio, tienen valores y adoptan un comportamiento participativo en las dinámicas.*

Otras opiniones se añaden y contradicen a las anteriormente mencionadas y nos ayudan a dibujar mejor el contexto educativo de origen de los inmigrantes rumanos. Una maestra rumana dice al respecto lo siguiente:

*La primaria sí funciona. El resto de las etapas adolece de un exceso de teorización, y, parece ser que cada vez más, se desemboca en una educación poco funcional.*

Sin embargo, según los sujetos entrevistados, el sistema educativo de origen se caracteriza por la promoción del aprendizaje, pero también carece de la capacidad de formar competencias, técnicas de trabajo, faltando el lado práctico de las disciplinas:

*Implantan disciplinas que nunca vas a usar concluye la misma maestra.*

En general, el alumnado rumano muestra un comportamiento aceptable. Sin embargo, algunos tienen deficiencias en las habilidades sociales y en la capacidad de establecer relaciones con los demás o de trabajar en grupo:

*Yo considero que nuestros alumnos tienen problemas con algunas habilidades como es la de trabajar en equipo. Nosotros no tenemos la posibilidad de agruparlos en clase porque los muebles que tenemos no permiten estas cosas. Para trabajar en equipo se tienen que mover y es incomodo. Pero incluso así trabajan en parejas, aprenden a cooperar (Crina) dice una de las maestras rumanas entrevistadas.*

Estas dificultades hacen que el profesorado catalán dedique una atención especial a los alumnos para conseguir que desarrollen de manera adecuada las habilidades que les faltan. Por ejemplo, consideran que el alumnado rumano llega a las escuelas catalanas bien formado desde el punto de vista cognitivo, aunque tiene algunos problemas para trabajar en equipo: «*cuando llegan a España tienen por lo menos dos años de adelanto cognitivo*». En muchas situaciones, el profesorado no tiene los recursos didácticos para ofrecer a estos alumnos actividades alternativas en clase:

*En cuanto a la integración, las familias no tardan en integrarse. El problema lo tienen los alumnos que llegan con años de escolarización de Rumanía, se aburren en el aula, tienen problemas para simplemente estar.*

Otras competencias del alumnado rumano se refieren al aprendizaje de idiomas castellano y catalán. Los entrevistados consideran que, sin duda, el primer obstáculo para los alumnos inmigrantes y la principal preocupación consiste en que los recién llegados se familiaricen con los idiomas oficiales de la escuela, tal y como los muestra una de las profesoras del aula de acogida:

*Los alumnos deben estudiar el idioma antes de entrar en las aulas para estudiar.*

El sistema educativo catalán ofrece la posibilidad de que los alumnos recién llegados puedan participar en la llamada «aula d'acollida» (aula de acogida) donde los estudiantes extranjeros aprenden, aparte del idioma vehicular de la enseñanza, las primeras aproximaciones culturales que les facilitan la inclusión.

Dadas las raíces latinas del rumano, estos alumnos tienen una gran ventaja a la hora de aprender las nuevas lenguas.

*En primer lugar por la proximidad de las lenguas románicas y, en segundo lugar, por el nivel escolar y de formación previo a su llegada.*

Si el castellano se aprende y se utiliza con cierta facilidad, desde el aula de acogida se señalan dificultades en la adquisición del catalán. Los especialistas y el profesorado explican esta situación porque fuera de la escuela el uso del catalán es menos frecuente en los barrios en los que los rumanos habitan. Esta realidad lingüística queda expresada por muchos de los informantes. Uno de los problemas señalados por éstos, es que tanto el alumnado, como las familias, no aprovechan los recursos extra-escolares para el aprendizaje de ambos idiomas y para su integración en general.

Las competencias lingüísticas del alumnado rumano quedan evidenciadas incluso por el profesorado del país de origen: «*la escritura es excelente*»; «*los alumnos se van con muchas ganas de estudiar y son muy motivados*».

### **c. La percepción del profesorado catalán sobre el alumnado rumano.**

Los profesionales de las escuelas de acogida tienen una buena percepción de las destrezas del alumnado rumano y las consideran un punto fuerte para su futuro:

*sus habilidades para aprender idiomas y su potencial creativo representan características del alumnado rumano. Todo esto facilitará su inclusión y su desarrollo futuro.*

La capacidad de adaptación representa otra característica del alumnado rumano según los informantes: «*Muchos de estos estudiantes no necesitan pasar muchas horas en las aulas de acogida, su adaptación a la escuela es rápida*».

A pesar de su buena preparación académica, los alumnos inmigrantes pueden sufrir los efectos de la discriminación. Aunque, al igual que en otros países, la mayoría de la sociedad catalana rechaza la discriminación de todo tipo, se observan algunas formas sutiles de éste problema en las escuelas con alumnado inmigrante y que dificultan la inclusión social. Una de las entrevistas considera que «el apelativo de *rumana* le ha supuesto problemas desde ya hace un par de años ...».

*Se trata de un estereotipo con el que deben vivir aunque no corresponda a ello. Quizás por esto no quieren compartir su cultura con la cultura del país de acogida.*

A nuestra entrevistada le impacta el nuevo estereotipo de «rumano» que se está dando, le molesta que le digan «*tú no pareces rumana*», en verdad no hay motivo de orgullo para ser rumano», pero le asusta el tener que esconder sus orígenes por posibles discriminaciones.

Aparte de los factores culturales y lingüísticos, un número significativo de los informantes considera que el papel de las familias es crucial para el éxito escolar de sus hijos e hijas. Un factor importante en el proceso de inclusión de los alumnos lo representa la inclusión de los padres en la nueva sociedad. En cuanto a las familias rumanas, su participación en la vida escolar es muy desigual, según la opinión de una de las maestras:

*Este tema es muy importante aquí, donde para conseguir que los padres se impliquen tenemos que hacer no sé cuantas llamadas a los padres. Tenemos algunos casos de este tipo. Los padres a veces olvidan que tienen una responsabilidad moral. Y quizás este fenómeno pasa también con los padres de los niños que viven en España. Los padres tienen cada vez menos tiempo para dedicar a los hijos.*

Los profesores catalanes entrevistados coinciden en afirmar que, por lo general, los alumnos rumanos tienen un buen comportamiento en clase, pero «*los trabajos a hacer en casa son deficitarios. Tal vez por falta de sitio adecuado en casa, tal vez por desorganización familiar*».

Hay también profesores y responsables de las aulas de acogida entrevistados que consideran que las familias de inmigrantes rumanos visitan la escuela con bastante frecuencia. Ellos vienen para pedir información acerca de los resultados de sus hijos o cuando se les solicita la ayuda.

*Hay mucha timidez de entrada, o tal vez sea la falta de dominio de la lengua, o tal vez la desinformación de cómo funcionan las cosas. El caso es que les cuesta acercarse. El primer año se caracteriza por tener que facilitarles todos los trámites. Con el tiempo ellos mismos se interesan y acaban por resolverlos, pero de entrada, ni se interesan ni piden.*

El alumnado no tiene grandes problemas de disciplina, tampoco grandes desajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que hace que el contacto frecuente de los padres con la escuela no sea siempre imprescindible. Según nuestros entrevistados, los niños rumanos tienen los mismos problemas que los niños catalanes. Al parecer, los padres que no vienen a la escuela con frecuencia lo hacen por falta de tiempo o porque al principio de su estancia priorizan los aspectos administrativos. Sin embargo «no lo

*hacen por desconfianza en el valor de la escuela o de la educación o porque no estén interesados en el éxito escolar de sus hijos».*

Un aspecto importante que consideramos que influye a la hora de relacionarse con las escuelas es la percepción que tienen los padres sobre la escuela y la importancia de la educación construida a través de sus experiencias en el país de origen:

*Destaca el alto valor que parece tener la escuela en Rumanía. Es toda una entidad a la que se le respeta. Esta actitud se contempla tanto en el alumnado como en las familias. Al alumnado le gusta asistir a la escuela, y que con el tiempo señalen que les gusta más la escuela española que la rumana.*

## 5. DISCUSIÓN

Nuestros resultados demuestran que las competencias del alumnado inmigrante rumano se relacionan con el desarrollo tanto en el país de origen como en el de acogida, situándose en la misma línea con trabajos realizados por Borjas (1987) entre otros.

Las escuelas, a través de sus actividades diarias, promueven ideas y hábitos que son importantes para la mayor y menor inclusión de las personas y las familias en la sociedad de destino tal como ponen de manifiesto estudios realizados en otros contextos (Hortas, 2008).

Como ha podido comprobarse, existen algunas continuidades y discontinuidades entre la escuela de origen y la de acogida. La disciplina, las competencias académicas, la participación, el valor de la educación son algunas de las continuidades educativas entre el país de origen y el de destino. La autonomía, el trabajo en equipo o la participación social son algunos de los aspectos que sin embargo, necesitan mejorar.

Las competencias lingüísticas son uno de los factores cruciales relacionados con el rendimiento académico. Sin embargo, a pesar de este hecho la literatura especializada se ha ocupado muy poco de esta temática. Algunos autores señalan que el uso de las lenguas extranjeras en el país de acogida puede impedir el uso de otro idioma y puede bloquear el rendimiento académico de los niños. Esta conclusión es común entre los estudios transnacionales sobre el rendimiento académico de los niños inmigrantes realizados por Entorf y Minoiu (2005); Marks (2005); Schnepf (2006) entre otros. No obstante existen muchos estudios que muestran que los estudiantes bilingües suelen tener un mejor aprovechamiento escolar que los niños de familias monolingües (Portes, & Rumbaut, 1996; Zhou & Bankston, 1994).

Igualmente, se ha podido comprobar que varias de las familias rumanas entrevistadas han expresado un gran reconocimiento al valor de la educación, coincidiendo con trabajos de Hortas (2008) en Portugal. El autor considera que las familias de Europa del Este reconocen un gran valor a la educación y que el papel atribuido a la educación en sus países de origen determina la perspectiva sobre la educación de sus hijos.

El conocimiento mutuo de los valores educativos, no sólo contribuye a una comunicación efectiva entre padres y maestros (Roer Strier, 2000; Marchanda & Orey, 2008, entre otros), sino que facilita las intervenciones de los principales agentes de socialización.

## 6. CONCLUSIONES

La escuela, entendida como un lugar para la inclusión social, es uno de los mejores contextos para la convergencia de los estudiantes de diferentes orígenes. Los mecanismos de integración social aplicados por las escuelas influyen en la sociedad de acogida.

Analizando las continuidades y las discontinuidades entre la escuela de origen y la de destino, se pone de manifiesto una creciente necesidad de alcanzar mejores niveles de colaboración entre los profesionales de origen y de acogida con el objetivo de ofrecer prácticas educativas similares que podrían facilitar el proceso de inclusión.

El análisis de los resultados de la investigación reafirma la necesidad de promover equipos de apoyo socio-educativo y cultural integrados por personas autóctonas y recién llegadas previamente formadas para la realización de las tareas. Se resalta también el papel de las familias que lideran un vínculo con la escuela, capaces de acercar a las nuevas familias a la vida de barrio.

Hay una necesidad creciente de formar maestros que de manera eficiente puedan tratar con alumnos inmigrantes. Por lo tanto, se considera que la formación específica de los profesionales de la educación es necesaria para abordar de manera adecuada los prejuicios y estereotipos hacia los diferentes perfiles de ciudadanos rumanos y transferibles a otros colectivos. Así mismo se requiere la utilización en el aula de estrategias y técnicas más adecuadas. Este tipo de abordaje requiere una óptica transdisciplinar e intercultural que potencie el pensamiento divergente y las inteligencias inter e intrapersonales.

La investigación realizada ofrece solo un punto de partida para estudios más profundos sobre los inmigrantes rumanos en España, elementos que se pueden considerar para fomentar el proceso de mejora de la inclusión del alumnado extranjero en las escuelas de acogida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- La població estrangera als àmbits del Pla Territorial de Catalunya. Report [www.migracat.cat](http://www.migracat.cat). Consultado en Abril de 2010;
- L'alumnat estranger a les comarques catalanes*. (2009) Cursos 2006/07, 2007/08 i 2008/09. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. [www.migracat.cat](http://www.migracat.cat) Consultado en Abril de 2010.
- Ainscow, M. & Tweddle, D. (2001) Developing the roles of local education authorities in relation to achievement and inclusion: barriers and opportunities. Online: <http://www.eenet.org.uk> Consultado en Julio de 2009
- Bankston, C. L. & Zhou, M. (2002). Being Well vs. Doing Well: Self-Esteem and School Performance among Immigrant and Non-immigrant Racial and Ethnic Groups. *International Migration Review*, 36(2), 389-415.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000) *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education
- Borjas, G. J. (1987). Self-Selection and the Earnings of Immigrants. *American Economic Review* 77(4), 531-53.
- Bornstein, M.H. (1991). *Cultural approaches to parenting*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Castles, S. & Miller, M.J. (2003). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern world*. New York: Guilford Press.
- Cohen, R., & Yitzhak, R. (1989). Bridging the old and the new. Constructing the parent's role for Ethiopian immigrants. En R. Tokatli (Ed.) *Lifelong learning in Israel values and practices*, 143-149. Jerusalem: Ministry of Education.

- Coleman, J. (1966) Equality of Educational Opportunity. Disponible en: <http://www.icpsr.umich.edu/icpsrweb/ICPSR/studies/6389>. Consultado en Mayo de 2010
- Cotrim, A., Ortigão, I., Ferreira, J. & M. Oliveira. (1995). *Educação intercultural - concepções e práticas em escolas Portuguesas* Coordinating Secretariat for Multicultural Education Programs: Portuguese Ministry of Education.
- Dencik, L., Langsted, O. & Sommer, D. (1989). Modern childhood in the Nordic countries: Material, social and cultural aspects. En B. Elgaard, O. Langsted, y D. Sommer(ed) *Research on socialization of young children in Nordic countries*. 1-30. Aarhus, Denmark: Aarhus Univ. Press.
- Dolev-Gindelman, Z. (1989.) *Ethiopian Jews in Israel: Family images, multi-dimensional context*. Jerusalem: NCJW Research Institute for Innovation in Education, Hebrew Univ.
- Driessen, G. (2007). The Effects of Peer Groups on Educational Attainment. *An International Review of Effects, Explanations, and Theoretical and Methodological Issues*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Entorf, H. & Minoiu, N. (2005). What a Difference Immigration Policy Makes: A Comparison of PISA Scores in Europe and Traditional Countries of Immigration. *German Economic Review* 6(3), 355-76.
- European Commission (2008). [www.ec.europa.eu](http://www.ec.europa.eu). Consultado en agosto de 2008
- Frankel, D.G., & Roer-Bornstein D. (1982). Traditional and modern contributions to changing infantrearing ideologies of two ethnic communities. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 47(4), 1-53
- Hess, D.R., & Azuma, H. (1991). Cultural support for schooling: Contrasts between Japan and the United States. *Educational Researcher* 30(9), 2-8
- Heus M, Dronkers, J. & Levels, M. (2009) *Immigrant pupils' scientific performance: the influence of educational system features of countries of origin and destination*. European University Institute
- Hortas, M. (2008) Territories of integration: the children of immigrants in the schools of the Metropolitan Area of Lisbon. *Intercultural education*, 19(5), 421-433
- Kahane, R. (1986) Informal Agencies of Socialization and the Integration of Immigrant Youth into Society: An Example from Israel. *International Migration Review*, 20(1), 21-39
- Kao, G. & Thompson, J.S. (2003). Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. *Annual Review of Sociology*, 29, 417-442.
- Kao, G., Tienda, M., & Schneider, B. (1996). Racial and Ethnic Variation in Educational Achievement. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 11, 263- 297.
- Marchanda, H, & Orey, I. (2008) Values of Portuguese/non-Portuguese mothers of kindergarten children, and of kindergarten teachers *Intercultural Education* 19(3), 217-230
- Marks, G. N. (2005). Accounting for Immigrant Non-immigrant Differences in Reading and Mathematics in Twenty Countries. *Ethnic and Racial Studies* 28, 925-46.
- Miller, L.S. (1995). *An American Imperative: Accelerating Minority Educational advancement*. New Haven: Yale University Press
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Analysis*. Paris: Organisation for Economic cooperation and Development.
- Orr, E., Mana, A. & Mana, Y. (2003). Immigrant identity of Israeli adolescents from Ethiopia and the former USSR: Culture-specific principles of organization. *European Journal of Social Psychology* 33 (1), 71-92.
- Portes, A. & Hao, L. (2004). The Schooling of Children of Immigrants: Contextual Effects on the Educational Attainment of the Second Generation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101(33), 920-927.
- Portes, A. & Rumbaut, R. (1996). *Immigrant America: A Portrait*. Berkeley, CA: California University Press.
- Roer-Strier, D. (2000). Socializing immigrant children - home and school coping with cultural differences. *New Vistas in Education and Society Series*, Special Issue on Education, Multiculturalism, Identity and Language development: 115-142. The Hebrew Univ. of Jerusalem: Magnes Press.

- Roer-Strier, D. (2006). The role of home and school in the socialization of immigrant children in Israel: Fathers' views. En L.D. Adams and A. Kirova (ed.) *Global migration and education: Schools, children and families*, 103-121. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Schnepf, S.V. (2006). How Different are Immigrants? A Cross-Country and Cross-Survey Analysis of Educational Achievement. En C. Parsons and T. Smeeding (eds.) *Immigration and the Transformation of Europe*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schofield, J. (1989). *Review of Research on Desegregation's Impact on Elementary and Secondary School Students*. University of Pittsburgh.
- Timmerman, C., Vanderwaeren, E., & Crul, M. (2003). The Second Generation in Belgium. *International Migration Review*, 37(4), 1065-1090.
- Tobin, J., Vu, D. & Davidson, D. (1989). *Preschool in three cultures*. New Haven, CT: Yale Univ. Press.
- Toth, G. et al. (2007) *Efectele Migratiei. Copiii ramasi acasa*. Bucuresti: Fundatia Soros Romania
- Van Tubergen, F. & van de Werfhorst, H. (2007). Postimmigration Investments in Education: a Study of Immigrants in the Netherlands. *Demography*, 44(4), 883-898
- Weisner, T., Ryan, G., Reese, L., Kroesen, K., Bernheimer, L. & R. Gallimore. (2001). Behavior sampling and ethnography: Complementary methods for understanding home-school connections among Latino immigrants' families. *Fields Methods* 13, 20-46.
- Worbs, S. (2003). The Second Generation in Germany: Between School and Labour Market. *International Migration Review*, 37(4), 1011-1038.
- Zhou, M & Bankston, C. L. (1994). Social Capital and the Adaptation of the 2nd Generation: The Case of Vietnamese Youth in New Orleans. *International Migration Review* 28(4), 821-845.

**Georgeta Ion** Profesora lectora de la Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada. Edificio G-6/247. 08193- Bellaterra (Spain)  
Georgeta.Ion@uab.cat

**Maria de Borja** Profesora titular de la Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización educativa. Pg de la Vall d' Hebron, 171. Edificio Llevant.  
Maria.borja@ub.edu

**Ramon Gonzalez** Investigador de la Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización educativa. Pg de la Vall d' Hebron, 171. Edificio Llevant.

