

#### 4. LA INTEGRACIÓN A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE: ENSEÑANZA Y FORMACIÓN DE LOS INMIGRANTES EXTRANJEROS

La educación constituye uno de los aspectos de mayor importancia en la integración del inmigrante, al incluir desde temas tan obvios como el conocimiento de la lengua castellana o la escolarización de sus hijos, hasta otros relacionados con la adaptación al marco territorial, cultural y social, sin olvidar, por supuesto, la formación profesional de los trabajadores. Desde la Junta de Castilla y León la adecuación de los diferentes servicios y dotaciones a las nuevas necesidades emanadas del actual proceso migratorio ha sido contemplada en diferentes documentos, concretándose finalmente en la aprobación el 7 de Abril de 2005 del *Plan Integral de Inmigración*. Éste recoge, entre otras, las iniciativas surgidas de la Consejería de Educación plasmadas en el *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías*, junto a otras enfocadas a la temática social, cultural y laboral<sup>209</sup>. Dada la importancia del documento, la primera parte del capítulo se dedicará a su exposición, para posteriormente realizar un análisis de la situación del alumnado extranjero y por último, de las oportunidades de formación ofrecidas al inmigrante desde una perspectiva más amplia.

---

<sup>209</sup> La adaptación de los servicios públicos y especialmente, del sistema educativo, a las nuevas necesidades generadas por la población extranjera residente en Castilla y León supone además la posibilidad de explotación de un importante yacimiento de empleo, habiéndose analizado desde dicha perspectiva en el estudio de DELGADO, J. (DIR.) *La situación de los nuevos yacimientos de empleo en Castilla y León* (Ed. Consejo Económico y Social de Castilla y León, Valladolid, 2005, 629 pp.). Véase el Capítulo I, Epígrafe 1.4.3, “La educación no universitaria como uno de los principales yacimientos de empleo relacionados con la llegada masiva de inmigrantes”, págs. 188 a 197.

## 4.1 El Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías

A finales de 2003 la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León aprobó el *Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad*, documento de carácter general destinado a planificar e impulsar las medidas necesarias para responder a los retos presentados por el sistema educativo<sup>210</sup>. A partir del mismo y cumpliendo los compromisos adquiridos se han desarrollado cuatro documentos específicos de gran interés, enfocados hacia la orientación educativa, el absentismo escolar, el alumnado superdotado y, referido al tema abordado en este capítulo, la atención al alumnado extranjero<sup>211</sup>. Como indica este último plan en su introducción, la magnitud del proceso inmigratorio y sobre todo, la diversidad de los países de origen “*se está convirtiendo en nuestros días en una característica social de primera magnitud y en uno de los principales factores que influyen en el comportamiento y en el proceso educativo del alumnado*”, siendo preciso arbitrar un conjunto de disposiciones adecuadas a la situación concreta de la Comunidad Autónoma<sup>212</sup>. Para ello, el *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías* va dirigido a alumnos con necesidades educativas específicas, incluyendo tanto a grupos con identidad propia debido a sus rasgos culturales –minoría cultural gitana– como a todos aquellos nacidos en otro país cuyos padres carecen de la nacionalidad española –inmigrantes extranjeros–.

En efecto, la justificación del Plan Marco queda patente ante la evolución seguida durante los últimos años por la matriculación en enseñanzas no universitarias de alumnos procedentes de otros países. En la primera mitad de los años noventa del pasado siglo las cifras mostraban una tendencia decreciente, consecuencia de las pérdidas experimentadas por las cuencas mineras leonesas, donde se concentraba la población extranjera residente en la Comunidad. Así sucedía, por ejemplo, en Bembibre, donde “*La abundante oferta de empleo y las perspectivas de un enriquecimiento rápido, comenzó a atraer mano de obra procedente de las más diversas regiones de la geografía española: Galicia, Asturias, la Meseta, Extremadura,.... a los que se unirían portugueses primero, en la década de los setenta*

---

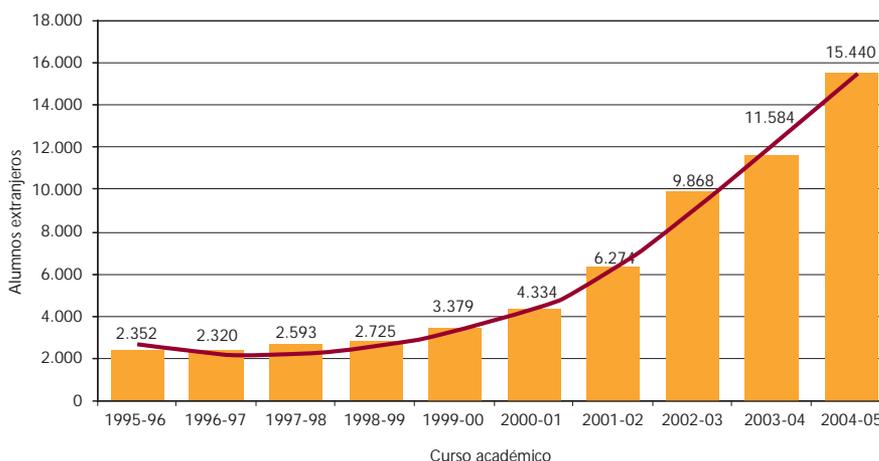
<sup>210</sup> *Plan Marco de Atención a la Diversidad para Castilla y León*, Consejería de Educación, Junta de Castilla y León (aprobado por Acuerdo de 18 de diciembre de 2003 de la Junta de Castilla y León).

<sup>211</sup> Estos cuatro documentos son el *Plan de Atención al Alumnado con Superdotación Intelectual*, el *Plan de Orientación Educativa*, el *Plan de Prevención y Control del Absentismo Escolar* y el *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías* y aparecen señalados en el Apartado B de la estructura del Plan Marco (Op.Cit, pág. 36).

<sup>212</sup> *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías*, Junta de Castilla y León (aprobado por Orden de la Consejería de Educación de 29 de diciembre de 2004). Ver pág.4.

*caboverdianos, en los inicios de los ochenta las primeras familias pakistaníes y posteriormente varias familias vietnamitas, sudamericanos y algún inmigrante procedente del este de Europa. Este aluvión de inmigrantes dio lugar a una situación muy característica. En 1.986, de los 8.944 habitantes de Bembibre, 1.181 eran extranjeros, lo que supone un 13,13 % de la población. Este porcentaje, al estar integrado fundamentalmente por matrimonios jóvenes y con numerosos hijos, se disparaba a nivel escolar, llegando a superar en algunas aulas el 40 %... Actualmente la crisis de la minería en el Bierzo ha dado al traste con todo este proceso migratorio. Muchos inmigrantes están regresando a sus lugares de origen o emigran de nuevo a otras regiones de la geografía española en busca de mayor prosperidad. En los Centros echamos de menos el colorido variopinto y la jerga armoniosa que alegraba nuestra vista y nuestros oídos. Portugueses, caboverdianos y pakistaníes están dejando un hueco en nuestras aulas muy difícil de llenar”<sup>213</sup>.*

**Gráfico 4.1.1 Evolución del alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias (Castilla y León, 1995-2004)**



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005

<sup>213</sup> FERRERO CARRACEDO, A. Y BUSTO GÓMEZ, Y.: “Plan de Actuación de Atención a Inmigrantes en los colegios públicos Menéndez Pidal y Santa Bárbara de Bembibre”, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación, Experiencias Interculturales, marzo 2003 (cita págs. 2 y 3).

A partir del curso 1997-98 se produce una inflexión consecuencia de los nuevos flujos inmigratorios que acabarían por favorecer a todas las provincias –que no a todas las comarcas–, dando lugar a un nuevo incremento constante y acelerado mantenido hasta el momento presente (Gráfico 4.1.1). Un crecimiento que supera todas las previsiones, incluso las más optimistas realizadas desde la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Para el curso 2005-06 se esperaban en torno a 15.000 alumnos extranjeros, pero cifras algo más recientes indican que en el curso anterior eran ya 14.577. El avance proporcionado por el Ministerio de Educación y correspondiente asimismo a 2004-05 señala una cifra incluso superior, 15.440. Por tanto, la estimación para 2005-06 ya ha sido ampliamente superada por la realidad<sup>214</sup>.

Con todo, la importancia del alumnado extranjero radica tanto o incluso más que en su cuantía, por mucho que ésta haya aumentado a ritmo creciente en los últimos años, en su consideración como población escolar de riesgo, al presentar necesidades derivadas de su diversidad cultural sumadas a frecuentes situaciones de desventaja social. Todo ello conlleva unas carencias educativas que precisan de medidas de compensación, englobando aspectos tales como el dominio de la lengua castellana, la adaptación a los planes de estudio o las diferencias en los niveles de instrucción adquiridos por alumnos con edad similar. El Plan de Atención considera, atendiendo a la problemática expuesta, doce *características* muy concretas:

1. **Igualdad de oportunidades**, permitiendo el progreso de todos los alumnos mediante medidas para acortar las situaciones de distancia y diferencia cultural (medidas de tipo compensador, especialmente).
2. **Atención integral**, evitando repeticiones o lagunas entre las atenciones prestadas por el sistema educativo y otros servicios.
3. **Educación intercultural**, favoreciendo la convivencia armónica con independencia de los orígenes culturales.
4. **Escolarización generalizada**, considerando las dificultades añadidas que puedan derivarse de situaciones de desventaja social y cultural.
5. **Continuidad del proceso educativo**, manteniendo la respuesta educativa a las necesidades especiales del alumno aunque varíen sus circunstancias.

---

<sup>214</sup> La disparidad entre unas cifras y otras deriva de la fecha de referencia, así como de los problemas estadísticos debidos al frecuente cambio de centro por parte de los alumnos extranjeros y del retraso con que se produce su matriculación. Los dos datos correspondientes a la Consejería de Educación provienen de la publicación *La Educación avanza. Educación Curso 2005/2006* y de las estadísticas proporcionadas por la misma Consejería para la realización de este Informe, a cuyos responsables agradecemos desde aquí su aportación, sin la cual no podría haberse realizado este capítulo.

6. **Diversificación de vías de atención**, teniendo en cuenta la gran diversidad de situaciones posibles y recurriendo, si es necesario, a la participación de entidades sin ánimo de lucro.
7. **Coordinación de medidas**, con trabajo en equipo en los centros educativos e interacción entre el contexto escolar, familiar y local.
8. **Actualización formativa**, dirigida a los enseñantes y puesta al día según cambien las necesidades del alumnado.
9. **Innovación didáctica**, adecuando estrategias y desarrollando actividades extraescolares y complementarias que favorezcan la inserción.
10. **Adecuación curricular**, referida a contenidos y materiales, con especial referencia a contenidos lingüísticos, adaptaciones bilingües, materiales gráficos y habilidades sociales, sobre todo en los momentos iniciales.
11. **Especificidad de la atención**, aportando una dotación específica de recursos humanos (profesorado de apoyo de educación compensatoria, profesorado técnico, mediadores socioculturales, profesorado de lengua castellana...).
12. **Adecuación autonómica**, en virtud del modelo de poblamiento y especialmente, de las dificultades que presenta el medio rural y la gran movilidad espacial de los inmigrantes extranjeros.

Los objetivos señalados por el Plan responden –como era de esperar– a las necesidades derivadas de las características expuestas, centrándose en el logro de adecuados niveles de competencia intercultural, actitudinal y aptitudinal para nacionales y sobre todo, extranjeros, así como en facilitar la adaptación del alumno tanto al centro como a su entorno. En relación al último aspecto se hace mención especial a la importancia del aprendizaje del español y el desarrollo de habilidades sociales básicas, buscando un contexto integrador. Todo ello, sin olvidar la formación del profesorado y la dotación de los refuerzos educativos imprescindibles, adaptados a las características de la región. Para lograrlo, es preciso en primer lugar el establecimiento de unos criterios homogéneos en la identificación de las necesidades de alumnos en situación de desventaja (alumnado con necesidades específicas, de compensación de aprendizajes básicos, de acceso a la lengua castellana, etc.), su cuantificación y su valoración cualitativa. Los procedimientos a seguir responden a buena medida a las peticiones realizadas por los propios educadores, destacando entre otros la coordinación entre los diferentes niveles educativos y, quizás un aspecto de los más relevantes, la necesaria distribución de este alumnado de una forma equilibrada, con el fin de facilitar su integración. Dentro de cada centro, la ratio alumnos/profesor en grupos de educación compensatoria es otro de los aspectos fundamentales, contemplando una reducción de hasta el 20% de la misma.

Por último, se da especial relevancia a la prevención y control del absentismo escolar, tema al cual se ha dedicado un plan específico, como se indicaba anteriormente.

Un segundo conjunto de medidas se centra en los planes de acogida –la integración inicial–, incluyendo aspectos dirigidos a todos los protagonistas del proceso, es decir, los alumnos españoles, los extranjeros, el profesorado y las familias. La puesta en común de experiencias realizadas en otros centros se considera de gran importancia, pues a partir de ellas se puede desarrollar una planificación de las medidas a tomar, incluyendo los necesarios ajustes de espacios, horarios y profesorado, la adquisición de material docente, realización de actividades informativas a las familias, etc. El diseño de los planes de acogida que incluyan medidas de carácter intercultural se contempla además como elemento prioritario en la convocatoria de planes de mejora de los centros educativos, incentivando así su adopción.

La adaptación al entorno idiomático y cultural se realiza mediante la creación de aulas de adaptación lingüística y social (ALISO), atendidas por un profesor de educación compensatoria. Esta medida pertenece al tercer grupo de las descritas en el Plan, con la finalidad de agilizar el proceso de integración y convivencia con la población local. Su ubicación será en los centros donde dichos aspectos se consideraran más necesarios, dotándose de medios acordes a sus características concretas. Allí donde no sea posible la creación de un aula ALISO deberán desarrollar proyectos de adaptación lingüística especialmente intensos en los primeros momentos, posibilitando la inserción del alumno extranjero.

En un cuarto apartado se incluye un amplio espectro de medidas diversas que reincluyen en las necesidades de atención individualizada al alumno y acción tutorial, así como el desarrollo de programas y actividades dirigidas a fomentar la educación en valores (igualdad de derechos, convivencia, respeto mutuo, consideración positiva de la diversidad), conocimiento de las culturas de los países de procedencia y una oferta suficiente de enseñanzas de formación profesional. Para lograrlo se recurrirá a la ayuda de especialistas en servicios de asesoramiento pedagógico, como los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) o los departamentos de orientación (DO), junto a la disponibilidad de un profesor de apoyo de educación compensatoria en todos los centros educativos con más de veinte alumnos que la precisen.

Sin ánimo de menospreciar su indudable relevancia, el mismo Plan Marco se hace cargo de que las necesidades de los centros educativos frente al reto de la integración del alumnado extranjero distan mucho de poder ser cubiertas aplicando unilateralmente las medidas descritas, siendo preciso considerar asimismo tres puntos fundamentales para su buen funcionamiento: la disponibilidad de recursos pedagógicos (material, formación del profesorado, fomento de nuevas experiencias) la coordinación a todas las escalas (centro, administraciones, asociaciones) y,

por supuesto, la provisión de recursos. El primer punto correrá a cargo de un Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI) que, operando a escala regional, será el responsable de asesorar al profesorado, preparar el material, organizar reuniones y contactar con otras comunidades autónomas para compartir experiencias. En cuanto a la coordinación, deberá producirse no sólo dentro del propio sistema educativo regional, desde la propia de cada centro educativo a la de estos con las áreas de las direcciones provinciales de educación y con las direcciones generales de la Consejería –coordinación vertical–, sino también entre los distintos centros –coordinación horizontal–. Se buscará asimismo una ligazón de carácter institucional, incentivando acuerdos conjuntos entre administraciones y asociaciones. Finalmente, se incluyen relaciones con otras comunidades autónomas y otros países, participando en iniciativas conjuntas –coordinación interterritorial–. La dotación de recursos, último apartado considerado, se habrá de efectuar anualmente de acuerdo a las necesidades del Plan. Se incluyen aquí dotaciones de alcance general, como las precisadas por el CREI y otros servicios de orientación y asesoramiento, como particular de cada centro, caso de la plantilla de profesorado de educación compensatoria y de lengua española o del mismo material docente y escolar.

La aplicación del *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías* se realizará de forma progresiva hasta el año 2007 pero, habiendo sido aprobado a finales de 2004, resulta imposible realizar una evaluación de sus resultados en estos momentos, si bien se prevé llevarla a cabo mediante los oportunos indicadores, muy diversos, al referirse a todos los puntos considerados (necesidades, evolución de las aulas ALISO, atención al alumnado, formación del profesorado y coordinación). Algunas de las medidas incluidas en el Plan comenzaron a ejecutarse ya en el 2005, como es el caso del programa ALISO, gracias al cual ya hay 23 aulas en funcionamiento tras la apertura de 8 nuevas para el curso 2005-06. O la implantación de Planes de Acogida en los centros con alumnos extranjeros escolarizados, cuya generalización se espera lograr en ese mismo curso. Otras de estas iniciativas surgirán con posterioridad, caso del CREI, a partir del año 2006<sup>215</sup>.

Sí es posible en cambio analizar la adecuación del Plan a las necesidades detectadas en aquellos centros de enseñanza donde la llegada de alumnos extranjeros ha supuesto la necesidad de desarrollar, a partir de recursos muy limitados, nuevas

---

<sup>215</sup> Una información detallada sobre la aplicación del *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías* aparece en el *Plan Integral de Inmigración de Castilla y León*, que hace suyos los objetivos señalados por el anterior.

experiencias educativas<sup>216</sup>. La inmensa mayoría han tenido lugar en centros públicos, nada extraño dado que en ellos se concentran más de las tres cuartas partes de los inmigrantes y, pese a la inicial falta de coordinación, los mecanismos de respuesta surgidos poseen unas características bastante similares. Destaca en primer lugar lo reciente del proceso –casi siempre a partir del curso 2001-02– y el rápido incremento de la demanda de una atención especial a la diversidad, no tanto por el número de nuevos alumnos –que también– sino sobre todo, por la creciente variedad de los países de origen y culturas. La coordinación de los equipos docentes y la elaboración de un programa de acción tutorial es un punto de partida general, habiendo sido preciso contar con la ayuda de profesorado de compensatoria y de los equipos de apoyo de atención a la diversidad de las Delegaciones Provinciales de Educación y recurriendo, donde era posible, a las aulas de inmersión lingüística y más recientemente, al programa ALISO.

El plan de acogida al alumno, contemplado en el segundo conjunto de medidas del *Plan de Atención*, es otro de los puntos significativos en casi todas las experiencias analizadas, al resultar vital en el proceso de inserción. Ciertamente, se indica de forma concreta la necesidad de implicar al profesorado y a la familia en este primer contacto y de hecho, así ha sido en la práctica. Pero junto a la acogida personalizada, realizada en todos los casos, destacan como aspectos positivos la información dada por el tutor en el aula sobre el nuevo compañero y la creación de la figura de los alumnos anfitriones, encargados de facilitar su adaptación al centro. También se contempla el conocimiento de otras culturas –educación intercultural– por parte de todos los alumnos, nacionales y extranjeros, aunque la forma de lograrlo adopta dos modelos muy diferentes. La realización de “semanas interculturales” es una de las opciones, pero se trata de una acción puntual, debiendo complementarse con una labor continuada en el tiempo (talleres, exposiciones, juegos, etc.).

La elaboración de ACIs (Adaptación Curricular Individual), aunque a cargo del tutor, ha de implicar al resto del profesorado y a la familia. En el 85% de las experiencias realizadas la información a la familia es un elemento ineludible en la toma de contacto con el centro, aunque solamente en la mitad de los casos se realizaron actividades específicas dirigidas a este entorno. La detección de problemáticas específicas derivadas de las condiciones sociales, laborales y económicas obliga a un seguimiento más directo del absentismo escolar y, allí donde el contacto con el entorno familiar sí

---

<sup>216</sup> Se han analizado las experiencias interculturales recogidas por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, correspondientes a 23 centros ubicados en las nueve provincias de la Comunidad Autónoma.

ha sido constante, el resultado fue positivo. Por añadidura, el propio contexto familiar del alumno introduce diferencias en el proceso de integración, como sucede en casos de desestructuración del núcleo familiar derivados de los desplazamientos. No todos los inmigrantes extranjeros pueden integrarse en la misma categoría.

El Plan contempla los aspectos señalados en las experiencias reales, pero no se puede dar un esquema rígido de los pasos a seguir. La inserción del alumno extranjero requiere una planificación flexible y su inserción social y afectiva, el desarrollo de habilidades de convivencia e incluso, la enseñanza del lenguaje oral y escrito o el aprendizaje básico y compensativo obligan a cambios constantes. El tamaño de los grupos en compensatoria e inmersión lingüística y el paso a grupos de enseñanza normalizada ha de basarse en un modelo flexible, en una evaluación continua del progreso de cada alumno. Probablemente, la reducción de los grupos de compensatoria en un 20% sea insuficiente para lograrlo, pues los sindicatos solicitaron ya en 2004 un máximo de 15 alumnos por aula.

Una de las mayores dificultades a las que se han enfrentado los centros inmersos en estas prácticas ha sido la falta de material didáctico, incrementada por la escasez de presupuesto para su adquisición y la limitada oferta existente. Sólo la imaginación del profesorado ha podido vencer, poco a poco, tal impedimento. De ahí la importancia del CREI en la elaboración y suministro del mismo, así como de la conveniencia de aprender de lo ya puesto en práctica desde los diferentes centros de enseñanza. Y en el mismo sentido, la formación del profesorado habría de considerar la experiencia acumulada por esos docentes. Ante la importancia creciente del alumnado extranjero, ya el 4,4% del total en enseñanzas no universitarias durante el curso 2004-05, los Centros de Formación e Innovación Educativa de Castilla y León (CFIE) decidieron en ese último año centrar las acciones del *Plan Regional de Formación del Profesorado* para el curso 2005-06 en la integración de los inmigrantes, la mejora de la convivencia en los centros educativos y ofrecer mejor preparación en idiomas extranjeros a los docentes<sup>217</sup>.

Como último punto a considerar en esta comparación entre teoría y realidad, es preciso recalcar la importancia del papel que pueden jugar –han jugado ya en muchas ocasiones– las administraciones públicas, ONGs, fundaciones, etc. Aunque el espectro de instituciones mencionadas por el Plan es amplio, la práctica indica

---

<sup>217</sup> En el caso de Segovia se ha superado ya el 7% de alumnos extranjeros en educación no universitaria (*El Norte de Castilla*, 18 de Octubre de 2005; véase también *El Adelantado de Segovia*, 18 de Octubre de 2005). Entre las actividades programadas por los CFIE se incluyeron para el curso 2005-06 las de actualización científica y didáctica, así como la atención a colectivos y situaciones específicas en materia de migración (Portal de Educación, Junta de Castilla y León, 2005).

que son las dos primeras quienes, en mayor medida, han realizado aportaciones de interés. Las Direcciones Provinciales de Educación, los ayuntamientos y los Centros de Acción Social han colaborado en muchas de las experiencias realizadas, a lo que se suma las ayudas recibidas de las ONGs no sólo para conocer la situación familiar de los alumnos y su problemática particular, sino también en la realización de acciones conjuntas de carácter intercultural.

## 4.2 La relevancia de la educación básica y obligatoria en el conjunto del alumnado no universitario

Aún sin el ánimo de circunscribir la problemática de la educación al limitado conjunto de las enseñanzas básicas y obligatorias, sí es cierto el hecho de que éstas constituyen hoy día los niveles donde la demanda presenta numéricamente el papel protagonista. La variedad de niveles y tipos de enseñanzas en las cuales encontramos matriculados alumnos extranjeros es no obstante muy amplia, incluyendo la práctica totalidad de las destinadas tanto a menores de edad como a la población adulta, encontrándose bien representadas dentro de ésta última la educación básica y la profesional. La cifra total de matriculados durante el curso académico 2004-2005 se elevó a casi 19.000, un 23% de la población media extranjera residente en la Comunidad Autónoma en esas fechas. De ellos, el 70% eran menores de edad que cursaban enseñanza infantil u obligatoria y eso, sin contar los incluidos en cursos de aprendizaje de la lengua castellana, el bachillerato o la formación profesional de grado medio, para alumnos de 16 a 18 años. Sumando estos dos últimos el porcentaje asciende a las tres cuartas partes (ver Tabla 4.2.1).

**Tabla 4.2.1 Alumnos extranjeros según nivel y/o tipo de enseñanza, por provincias (curso 2004-2005)**

Enseñanza	AV	BU	LE	PA	SA	SE	SO	VA	ZA	Total
Educación Infantil	205	488	297	88	268	389	201	439	103	2.478
Educación Primaria	484	1.193	861	236	620	961	483	1.187	280	6.305
E.S.O.	314	743	703	162	498	563	246	720	208	4.157
Educación Especial	1	8	0	1	2	9	3	8	0	32
Bachillerato LOGSE	44	89	108	22	187	32	14	91	14	601
Garantía Social	13	57	81	26	77	48	15	90	15	422
CFGM y APDGM	7	55	43	16	87	23	15	61	9	316
CFGS y APDGS	7	56	36	9	64	7	7	71	9	266
Educación de adultos	64	237	145	199	469	305	107	458	46	2.030
Lengua Castellana	106	258	72	91	115	220	134	138	45	1.179

*Continúa página siguiente*

Enseñanza	AV	BU	LE	PA	SA	SE	SO	VA	ZA	Total
E.O Idiomas	30	63	72	20	439	31	22	121	28	826
EE. Técnica y Prof.	18	0	1	5	2	34	8	5	6	79
Enseñanzas musicales	0	5	0	2	17	2	5	8	0	39
Acceso universidad	0	0	8	1	4	0	0	0	0	13
<b>Total</b>	<b>1.293</b>	<b>3.252</b>	<b>2.427</b>	<b>878</b>	<b>2.849</b>	<b>2.624</b>	<b>1.260</b>	<b>3.397</b>	<b>763</b>	<b>18.743</b>

**Educación Infantil:** Comprende hasta los 6 años de edad, dividida en dos ciclos (primer ciclo hasta los 3 años).

**Educación Primaria:** Desde los 6 hasta los 12 años, dividida en tres ciclos de dos años cada uno.

**E.S.O.:** Educación Secundaria Obligatoria, cuatro cursos académicos.

**Educación Especial:** Dirigida a alumnos que requieran atenciones específicas debido a padecer discapacidades o manifestar graves trastornos de personalidad o conducta.

**Bachillerato LOGSE:** Dos cursos académicos, generalmente entre los 16 y 18 años, no obligatoria.

**Educación de adultos:** Se ha incluido educación básica, preparación del Graduado en secundaria, de acceso a ciclos de grado medio y enseñanzas de carácter no formal.

**Garantía Social:** Programas de formación para jóvenes sin cualificación profesional, no reglada y prácticas en empresa.

**CFGM y APDGM:** Cursos de Formación Profesional y de Artes Plásticas y Decoración de Grado Medio

**CFGS y APDGS:** Cursos de Formación Profesional y de Artes Plásticas y Decoración de Grado Superior.

**EE.Técnica y Prof.:** Enseñanzas técnico profesionales en Aulas Taller y talleres de iniciación profesional.

**Fuente:** Consejería de Educación, Junta de Castilla y León (2005).

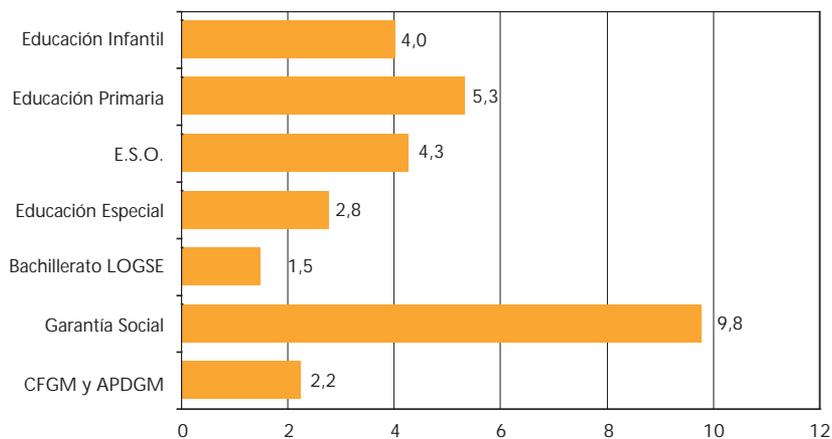
**Elaboración:** J. Delgado.

Los datos coinciden con la ya analizada pirámide de población, al menos en los tramos de menor edad, mostrando unas tasas de escolarización elevadas. Así, en el grupo de tres a seis años, correspondiente a la educación infantil, estaban matriculados el 97% de los menores, alcanzando casi el 100% en la enseñanza primaria –de seis a doce años de edad– y un 92% en enseñanza secundaria obligatoria. A partir de los 16 años de edad los índices bajan sensiblemente y en el conjunto del bachillerato y formaciones de grado medio tan sólo se llega al 37%, si bien, al entrar ya en el grupo de edades activas, el descenso es comprensible. Por otra parte, los datos expuestos derivan de la información proporcionada por el Padrón Municipal de Habitantes, contabilizando a los extranjeros empadronados –han de estarlo para solicitar la matriculación de sus hijos–, pero no el total real<sup>218</sup>. Además, una alta tasa de escolarización no asegura la existencia de una formación adecuada,

<sup>218</sup> El Padrón Municipal nos proporciona la estructura por edad en grupos quinquenales, por lo que los datos suministrados en el texto se han obtenido mediante cálculos indirectos y tras realizar una extrapolación de la evolución seguida en los años anteriores.

teniendo en cuenta que el absentismo es asimismo elevado. La movilidad espacial de la población extranjera obliga a frecuentes cambios de residencia, repercutiendo negativamente en la evolución del curso académico. Buen ejemplo de ello son las inscripciones que se producen ya comenzado aquél, debido, por ejemplo, a que los padres han debido trasladarse para realizar trabajos temporales en el sector agrícola durante los meses de septiembre y octubre. Con todo, las diferencias con respecto a las tasas de generales de Castilla y León son mínimas en los niveles de infantil y primaria, solamente algo superiores en el primero de ellos (99% a los tres años y 100% a partir de los cuatro), pero se intensifican en la E.S.O., donde el esfuerzo ha de ser mayor para lograr ese 100% de escolarización que alcanzan los alumnos españoles. En el tramo de 16 a 18 años se amplían de forma considerable, dado que el promedio regional es del 88%, superior en 50 puntos al correspondiente a los extranjeros<sup>219</sup>.

**Gráfico 4.2.1 Porcentaje de alumnos extranjeros (Curso 2004-05)**



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia y Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, 2005

<sup>219</sup> La información correspondiente a tasas de escolarización en Castilla y León procede del Ministerio de Educación y Ciencia y hace referencia al curso 2001-02. Para el curso 2005-06 se estimaban unas tasas del 96% a los 3 años, 100% de 4 a 15 y 82% en 16 y 17 años, para toda España.

En conjunto, los extranjeros supusieron en Castilla y León durante el curso 2004-2005 el 4,1% del alumnado no universitario, cuando en España se llegaba al 6,5%<sup>220</sup>, si bien las diferencias llegan a ser importantes según los niveles educativos (Gráfico 4.2.1). Las comunidades autónomas de la cornisa cantábrica, junto a Andalucía y Extremadura, mantenían un porcentaje aún inferior, pero éste era superado por todas las demás. La explicación la encontramos nuevamente en lo reciente del proceso migratorio, plasmado en una menor reagrupación familiar a la par que una proporción de menores de edad inferior, situación acentuada en las regiones del noroeste español y Extremadura. Las circunstancias en Andalucía son diferentes, pues las familias extranjeras con hijos en edad escolar son proporcionalmente menos –hay un elevado porcentaje de jubilados– y la temporalidad del empleo en el campo atrae más a individuos que a parejas. Dentro de la educación básica su peso relativo es similar en todos los niveles, destacando ligeramente la primaria (más del 5%) no sólo por la distribución de edades de este colectivo, sino asimismo por la menor cuantía de las cohortes correspondientes a los nacionales, dada la disminución del tamaño de las generaciones surgidas en la región hasta 1998. Es sin embargo en la educación infantil donde la importancia del colectivo analizado dista menos de la alcanzada a escala nacional (4,0% en Castilla y León, 5,9% en España), aumentando la diferencia en primaria (5,3% y 8,1%) y secundaria (4,3% y 6,7%).

El descenso de la escolarización de los jóvenes inmigrantes a partir de los 16 años, frente al mantenimiento de unas tasas elevadas entre los autóctonos, da lugar a los bajos porcentajes apreciados en los niveles de bachillerato y formación profesional de grado medio. A todo ello se une como en casos anteriores la menor entidad del proceso migratorio en Castilla y León, manteniendo las distancias con el promedio nacional. En bachillerato la presencia de extranjeros se reduce al 1,5% y 3,0% en cada ámbito espacial mencionado, siendo del 2,2% y 3,3% en el conjunto de la formación profesional, si bien en el grado superior la cifra de extranjeros es meramente testimonial. No sucede así en el apartado dedicado a programas de garantía social, donde se incluyen alumnos que no han obtenido el graduado en educación secundaria, según indica la LOGSE: *“Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria se organizarán Programas específicos de Garantía Social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas*

---

<sup>220</sup> Este porcentaje se eleva al 4,4% de acuerdo con datos más recientes de la Consejería de Educación (Junta de Castilla y León), pero en este caso se han utilizado los datos del M.E.C. para poder realizar la comparación con otras comunidades autónomas (*Datos y Cifras, Curso Escolar 2005-2006*).

reguladas por la ley y, especialmente, en la formación profesional específica de grado medio...<sup>221</sup>. Una décima parte de estos menores de 21 años son extranjeros, hecho que puede interpretarse o bien como una preferencia por las enseñanzas capaces de mejorar su pronta introducción en el mercado laboral, al estar condicionados por la situación económica familiar y no poder acceder a la formación profesional sin el título de graduado en secundaria, o bien como el resultado del fracaso en su intento de adaptación al sistema educativo, derivado de una problemática particular. Pero en cualquier caso, se trata de una cifra reducida de personas, poco más de cuatrocientas en toda la Comunidad y el 10% de quienes estudian E.S.O.

**Tabla 4.2.2 Importancia del alumnado extranjero en Castilla y León (Curso 2004-2005)**

Enseñanzas	Alumnos		% de extranjeros
	Total	Extranjeros	
Educación Infantil	61.823	2.478	4,01
Educación Primaria	118.714	6.305	5,31
E.S.O.	97.504	4.157	4,26
Educación Especial	1.159	32	2,76
Bachillerato LOGSE	41.012	601	1,47
Garantía Social	4.308	422	9,80
CFGM y APDGM	14.127	316	2,24
CFGS y APDGS	14.753	266	1,80
Educación de adultos	28.154	2.030	7,21
Lengua Castellana	1.200	1.179	98,25
E.O. Idiomas	30.914	826	2,67
EE.Técnica y Prof.	3.615	79	2,19
Enseñanzas musicales	5.837	39	0,67
Acceso universidad	191	13	6,81

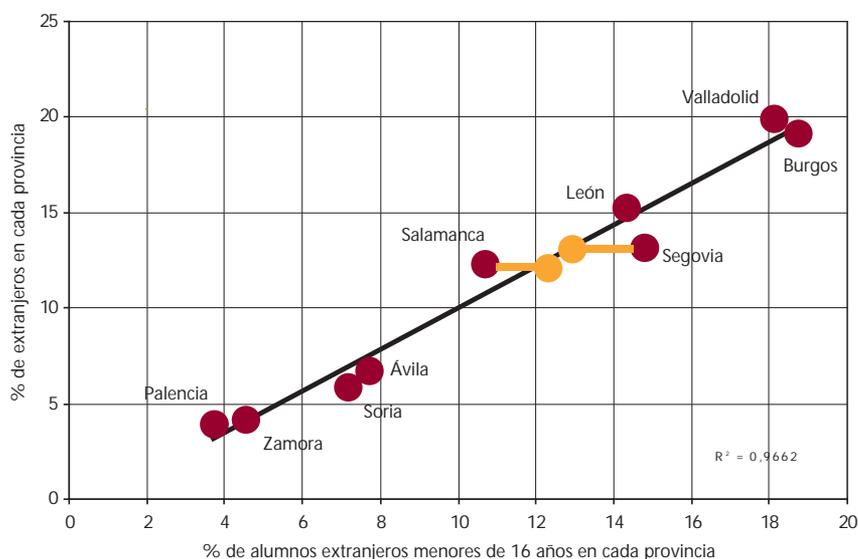
Fuente: M.E.C. y Consejería de Educación, Junta de Castilla y León.

Elaboración: J. Delgado.

<sup>221</sup> Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre de 1990, Artículo 23.3.

La distribución provincial del alumnado responde, como era de esperar, a la del total de la población extranjera, salvo ligeras diferencias que afectan principalmente a los niveles de enseñanza donde se concentran los menores de dieciséis años (infantil, primaria y E.S.O.). Observando el Gráfico 4.2.2 se aprecia perfectamente dicha relación, con un ajuste cercano a la unidad en la equivalencia entre ambos porcentajes. No obstante, en algunas provincias el alejamiento de la línea de tendencia es perceptible, como se señala en Salamanca y Segovia a modo de ejemplo. El motivo no debe buscarse en discrepancias espaciales en las tasas de escolarización, imperceptibles a esta escala, sino en las estructuras por edad de la población inmigrante, donde sí existen algunos contrastes visibles.

**Gráfico 4.2.2 Distribución provincial de la población y del alumnado extranjero**

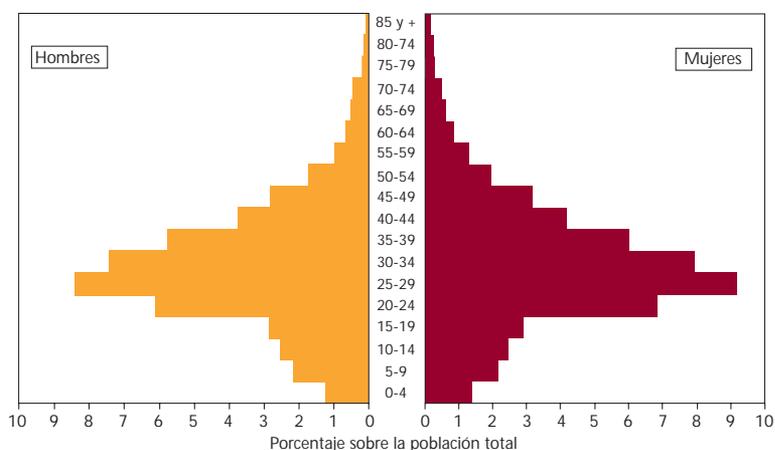


Fuente: Consejería de Educación, Junta de Castilla y León (2005)  
y Padrón Municipal de Habitantes, INE (2004)

En Salamanca la población extranjera menor de 16 años supone sólo un 12,9% del total, cuando el promedio a escala regional es del 16,1%. Lo mismo sucede, si bien con diferencias menos acentuadas, en las provincias de León y Valladolid, donde los porcentajes son del 14,7% y 15,3% respectivamente. Sucede lo opuesto en Soria y Segovia, con el 20,9% y 19,9% de jóvenes, siendo en consecuencia las provincias con proporción de alumnos de educación básica y secundaria más elevadas.

Las correspondientes pirámides de población de Salamanca y Soria –Gráficos 4.2.3 y 4.2.4– muestran ambas situaciones. En la primera se aprecia la concentración de efectivos en los grupos de edad activa, mientras la base es aún muy débil, a diferencia de la de Soria.

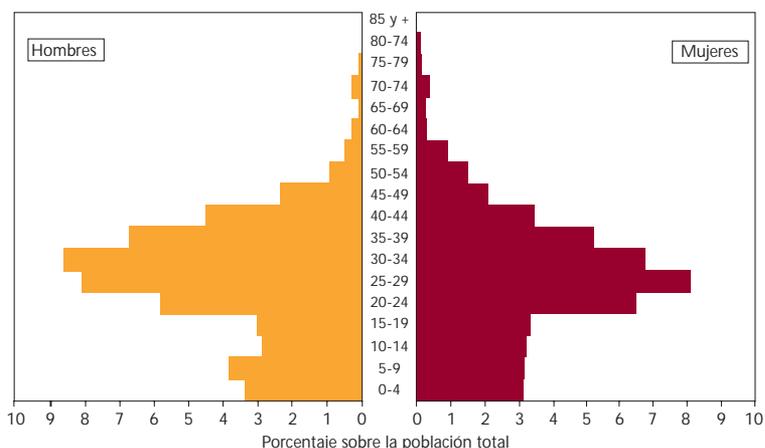
**Gráfico 4.2.3 Salamanca, población extranjera 2005**



Fuente: Padrón Municipal de Habitantes 2004 (INE).

Elaboración: J. Delgado

**Gráfico 4.2.4 Soria, población extranjera 2005**



Fuente: Padrón Municipal de Habitantes 2004 (INE).

Elaboración: J. Delgado

Estas diferencias espaciales no disimulan la relevancia que adquiere el fenómeno inmigratorio en todas las provincias, siendo sin duda motivo de mayor preocupación las que afectan al binomio mundo urbano/mundo rural. El 39% de los nuevos alumnos se localizan en municipios con menos de 10.000 habitantes y si bien su presencia ha significado en algunos núcleos la posibilidad de mantener abiertos los centros de enseñanza existentes e incluso, la reapertura de otros ya cerrados por falta de menores, también lo es la dificultad añadida de prestar unos servicios educativos adecuados en las circunstancias que caracterizan el modelo de poblamiento de Castilla y León. Además, como ya se indicaba en estudios precedentes, es de esperar que la actual dispersión espacial de los efectivos en edad escolar se mantenga e incluso, aumente, sobre todo en provincias como Ávila y especialmente, en Segovia, originando a su vez mayores necesidades que las detectadas si el análisis se limita a extrapolar la evolución total del número de alumnos extranjeros<sup>222</sup>.

### 4.3 Un alumnado caracterizado por la multiplicidad de nacionalidades

Otro aspecto de obligado análisis para conocer las necesidades reales, ya mencionado al comienzo de este capítulo y también considerado en el *Plan de Atención al Alumnado Extranjero*, radica en la diversidad de culturas, derivada del amplio espectro de países de procedencia. Es precisamente en el ámbito educativo aquí estudiado, el referido a los menores de edad, donde la problemática se torna más intensa. Como dato anecdótico, sin dejar por ello de ser significativo, diremos que en Castilla y León se encuentran matriculados en enseñanzas no universitarias alumnos procedentes de 129 países distintos, el 64% de los 203 existentes en el mundo<sup>223</sup>.

---

<sup>222</sup> DELGADO, J. (DIR.): *La situación de los nuevos yacimientos de empleo en Castilla y León*, Op.Cit., pág.196.

<sup>223</sup> El número de países depende de cómo se contabilicen. La ONU tiene 191 miembros (no todos los existentes desean pertenecer a la Organización) y otros, como el Sahara Occidental, Palestina, Israel o Taiwán no son reconocidos por la totalidad, aunque aquí se hayan incluido y, de hecho, aparecen acertadamente reflejados como nacionalidades independientes en los datos aportados por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

**Tabla 4.3.1 Nacionalidades presentes según número de estudiantes no universitarios de cada una de ellas**

Alumnos por nacionalidad	Nacionalidades			Total de alumnos		
	Número	%	% Acumulado	Número	%	% Acumulado
Menos de 5	33	25,58	25,58	70	0,37	0,37
De 5 a 9	24	18,60	44,19	171	0,91	1,29
De 10 a 24	25	19,38	63,57	390	2,08	3,37
De 25 a 49	12	9,30	72,87	401	2,14	5,51
De 50 a 99	7	5,43	78,29	453	2,42	7,92
De 100 a 499	19	14,73	93,02	4.031	21,51	29,43
500 y más	9	6,98	100,00	13.227	70,57	100,00
<b>Total</b>	<b>129</b>	<b>100,00</b>		<b>18.743</b>	<b>100,00</b>	

Fuente: Consejería de Educación, Junta de Castilla y León (2005).

Elaboración J. Delgado.

Pero la realidad es bastante menos compleja o al menos, los problemas derivados de ella no entrañan las mismas dificultades. Cerca de dos tercios de las nacionalidades presentes en la región se hallan representadas por menos de 25 alumnos y una cuarta parte de las mismas tienen menos de 5 (tabla 4.3.1). En sentido opuesto, el 71% de los extranjeros matriculados proceden de nueve países, reflejando así el modelo general de la inmigración: una gran dispersión espacial de los lugares de procedencia, yuxtapuesta a una elevada concentración de flujos. Circunscribiendo el análisis espacial a grandes áreas territoriales y limitándonos al grupo de alumnos que más nos interesa, el de las enseñanzas comprendidas entre la infantil y el bachillerato o los cursos de formación de grado medio, aún manteniéndose la diversidad, la imagen obtenida resulta bastante simplificada. Destaca en primer lugar la concentración de efectivos con nacionalidades pertenecientes a países latinoamericanos, un 47% del total (tabla 4.3.3). Incluso limitando el cómputo a los países hispanohablantes, el porcentaje continúa siendo el mayor de todos, un 44% del total de los alumnos<sup>224</sup>.

<sup>224</sup> Los alumnos no hispanohablantes son de nacionalidad brasileña (342), a los cuales se suman 33 de Dominica, 2 de las Antillas Holandesas y 2 de Haití.

**Tabla 4.3.2 Nacionalidad del alumnado extranjero de enseñanzas no universitarias (Curso 2004-05). Países con 25 ó más representantes**

Nacionalidad	Hombres	Mujeres	Ambos	% del total
Bulgaria	1.415	1.495	2.910	15,53
Marruecos	1.399	890	2.289	12,21
Ecuador	1.069	1.079	2.148	11,46
Colombia	1.025	1.067	2.092	11,16
Rumanía	530	581	1.111	5,93
Portugal	390	402	792	4,23
Argentina	324	347	671	3,58
República dominicana	284	336	620	3,31
Brasil	253	341	594	3,17
China	218	234	452	2,41
Bolivia	166	150	316	1,69
Polonia	145	147	292	1,56
Perú	117	175	292	1,56
Venezuela	141	141	282	1,50
Honduras	126	119	245	1,31
Francia	100	134	234	1,25
Alemania	87	127	214	1,14
Guinea Ecuatorial	113	100	213	1,14
Argelia	138	69	207	1,10
Ucrania	68	133	201	1,07
México	114	68	182	0,97
Cuba	59	96	155	0,83
Rusia	63	78	141	0,75
Italia	70	65	135	0,72
Pakistán	107	25	132	0,70
Uruguay	58	63	121	0,65
Chile	57	56	113	0,60
Cabo verde	57	47	104	0,55
EE.UU.	47	39	86	0,46
Suiza	36	44	80	0,43
Sahara Occidental	33	31	64	0,34
Reino Unido	26	36	62	0,33
Senegal	33	26	59	0,31
Nigeria	31	21	52	0,28
Moldavia	25	25	50	0,27
Resto	549	483	1.032	5,51
<b>Total</b>	<b>9.473</b>	<b>9.270</b>	<b>18.743</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Consejería de Educación, Junta de Castilla y León (2005).

Elaboración: J. Delgado.

**Tabla 4.3.3 Nacionalidad según grandes áreas territoriales (Porcentajes)**

Área geográfica	Europa				América Latina	EE.UU. y Canadá	África	Asia	Otros	Total
	1	2	3	4						
Educación Infantil	6,66	2,22	29,10	0,24	41,40	0,44	15,66	4,04	0,24	100
Educación Primaria	6,22	1,71	26,31	0,41	48,39	0,49	13,23	3,05	0,19	100
E.S.O.	7,60	1,56	25,19	0,51	47,44	0,48	13,86	3,25	0,12	100
Educación Especial	3,13	3,13	15,63	3,13	59,38	0,00	12,50	3,13	0,00	100
Bachillerato LOGSE	15,97	1,83	13,64	1,00	50,42	1,50	11,15	3,66	0,83	100
Garantía Social	13,03	1,18	20,85	0,00	33,65	0,71	29,38	1,18	0,00	100
CFGM y APDGM	11,08	0,95	9,18	2,22	61,39	0,32	13,29	1,58	0,00	100
<b>Total</b>	<b>7,41</b>	<b>1,73</b>	<b>25,37</b>	<b>0,47</b>	<b>46,87</b>	<b>0,52</b>	<b>14,22</b>	<b>3,21</b>	<b>0,20</b>	<b>100</b>

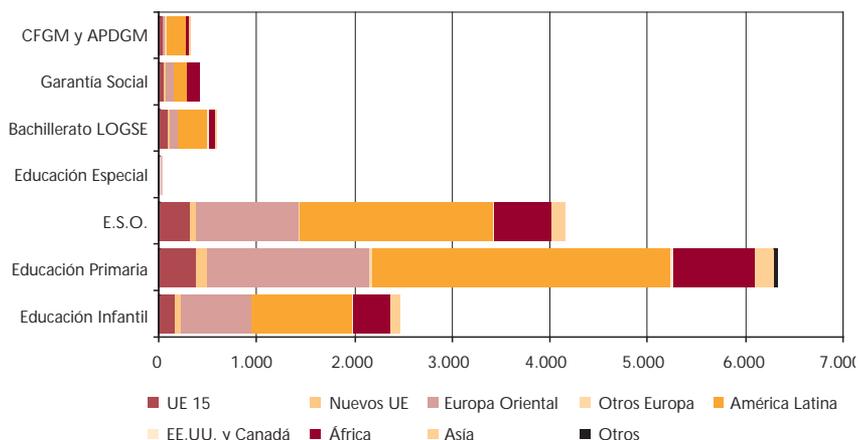
1: UE 15 • 2: Nuevos UE • 3: Oriental • 4: Resto

Fuente: Consejería de Educación, Junta de Castilla y León, 2005.

Elaboración: J. Delgado.

Ocupan el segundo lugar desde el punto de vista cuantitativo los de nacionalidades de países del Este de Europa, a los cuales se deberían añadir los nuevos miembros de la Unión Europea, dado que la mayoría de ellos se enclavan en ese mismo ámbito territorial, si bien a otros efectos su problemática pasa a ser otra a partir del año 2006, al insertarse en el régimen comunitario. En cualquier caso la diferencia es mínima, agrupando poco más de una cuarta parte del total de alumnos. Sí merece la pena señalar su diferente distribución, con respecto a los latinoamericanos, en los distintos niveles de enseñanza. Al tratarse de una inmigración todavía reciente, los hijos de europeos orientales son muy jóvenes y por tanto, su porcentaje sobre el total de alumnos de educación infantil es superior al promedio citado. Una circunstancia común asimismo a los africanos, marroquíes en un 68%. Los nacidos en países de la Unión Europea ni siquiera alcanzan una décima parte del alumnado, incluso incluyendo a los nuevos miembros, siendo su presencia más destacada, al menos en términos relativos, en bachillerato. Y en lo que respecta a los asiáticos, su presencia en las aulas no llega al 5% en ninguno de los niveles de enseñanza analizados (ver Gráfico 4.3.1).

**Gráfico 4.3.1 Alumnos extranjeros en Castilla y León según su nacionalidad y nivel de enseñanza (Curso 2004-05)**



Fuente: Consejería de Educación, Junta de Castilla y León, 2005.

Entre los diez países con mayor número de efectivos en el conjunto de estas enseñanzas, seis son latinoamericanos y el porcentaje de hispanohablantes asciende al 47%. Otros dos son europeos orientales (Bulgaria y Rumanía) y sólo uno, Marruecos, pertenece a África. Portugal es el único representante de la Europa Comunitaria. Esta distribución se repite en la mayor parte de los niveles, con variaciones que afectan sobre todo a la mayor o menor importancia adquirida por cada nacionalidad en el conjunto de América Latina. Atención especial merece el tema de China que, aunque solamente aparezca entre los diez primeros en la educación infantil, ocupa el undécimo lugar en primaria, secundaria y bachillerato. En los tres niveles de escolarización inferiores –infantil, primaria y secundaria obligatoria–, la distribución por nacionalidades se corresponde con la aportación de cada una de ellas al total de los flujos migratorios y con el momento de su llegada a la Comunidad. Bulgaria, Ecuador, Colombia y Marruecos ocupan por tanto los primeros puestos (Tabla 4.3.4).

La situación en bachillerato cambia radicalmente, pues son relativamente pocos los alumnos extranjeros en este nivel de enseñanza y su matriculación en centros españoles no siempre responde a un proceso de emigración familiar, como demuestra el que la nacionalidad dominante sea la mexicana. Se trata, en parte, de jóvenes pertenecientes a clases adineradas, enviados aquí con el fin de adquirir una formación y experiencia previas a su incorporación al negocio familiar, aunque también encontramos seminaristas, remitidos por órdenes religiosas afincadas en ambos países.

Refuerza ambas hipótesis el acentuado desequilibrio entre sexos a favor de los varones (el 86%) y su adscripción a centros de enseñanza privados no concertados<sup>225</sup>. En definitiva, estamos hablando de una inmigración de élite, en nada comparable al resto de las analizadas, pues el resto de los estudiantes latinoamericanos de bachillerato se enclavan en centros públicos o, en una mínima parte, en privados concertados.

**Tabla 4.3.4 Principales nacionalidades según nivel de enseñanza**

Infantil		Formación Grado Medio		Bachillerato	
Nacionalidad	Nº	Nacionalidad	Nº	Nacionalidad	Nº
Bulgaria	451	Honduras	49	México	76
Ecuador	367	Colombia	46	Colombia	57
Marruecos	286	Ecuador	43	Portugal	51
Colombia	218	Portugal	22	Bulgaria	42
Rumanía	185	Bulgaria	20	Ecuador	38
Argentina	110	Marruecos	16	Guinea Ecuatorial	33
Portugal	103	Rep. Dominicana	16	Argentina	29
China	70	Guinea Ecuatorial	10	Rumanía	25
Bolivia	68	Perú	9	Rep. Dominicana	22
Brasil / Polonia	47	Argentina	8	Honduras	20
<b>Total General</b>	<b>2.478</b>	<b>Total General</b>	<b>316</b>	<b>Total General</b>	<b>601</b>
Hispanohablantes	972	Hispanohablantes	191	Hispanohablantes	289
% Hispanohablantes	41,40	% Hispanohablantes	61,39	% Hispanohablantes	50,42

Educación Especial		Primaria		Todos los niveles hasta FGM	
Nacionalidad	Nº	Nacionalidad	Nº	Nacionalidad	Nº
Ecuador	10	Bulgaria	1.124	Bulgaria	2.442
Bulgaria	5	Ecuador	987	Ecuador	1.970
Marruecos	4	Colombia	837	Colombia	1.741
Colombia	3	Marruecos	632	Marruecos	1.382
Honduras	2	Rumanía	372	Rumanía	826
Argentina	1	Argentina	269	Portugal	681
Bolivia	1	Portugal	265	Argentina	588
China	1	Rep. Dominicana	197	Rep. Dominicana	552
Guatemala	1	Brasil	163	Brasil	328
Polonia	1	Bolivia	142	Bolivia	289
<b>Total General</b>	<b>32</b>	<b>Total General</b>	<b>6.305</b>	<b>Total General</b>	<b>14.311</b>
Hispanohablantes	19	Hispanohablantes	2.866	Hispanohablantes	6.342
% Hispanohablantes	59,38	% Hispanohablantes	48,39	% Hispanohablantes	46,87

*Continúa página siguiente*

<sup>225</sup> En el curso analizado, 2004-2005, de los 76 mexicanos matriculados en bachillerato 66 eran varones, 65 de ellos ubicados en centros privados no concertados.

E.S.O.		Garantía Social	
Nacionalidad	Nº	Nacionalidad	Nº
Bulgaria	737	Marruecos	80
Colombia	548	Bulgaria	63
Ecuador	490	Rep. Dominicana	37
Marruecos	346	Ecuador	35
Rep. Dominicana	241	Colombia	32
Portugal	219	España <sup>(1)</sup>	29
Rumania	216	Rumania	23
Argentina	164	Portugal	20
Brasil	97	Cabo Verde	10
Guinea Ecuatorial	84	Perú	8
<b>Total General</b>	<b>4.157</b>	<b>Total General</b>	<b>422</b>
Hispanohablantes	1.870	Hispanohablantes	164
% Hispanohablantes	47,44	% Hispanohablantes	33,65

**Nota:** El total general hace referencia a todos los países, no sólo a los diez que figuran en cada tabla. Lo mismo sucede en cuanto al total de hispanohablantes y su porcentaje.

<sup>(1)</sup> Extranjeros que han obtenido la nacionalidad.

**Fuente:** Consejería de Educación, Junta de Castilla y León (2005).

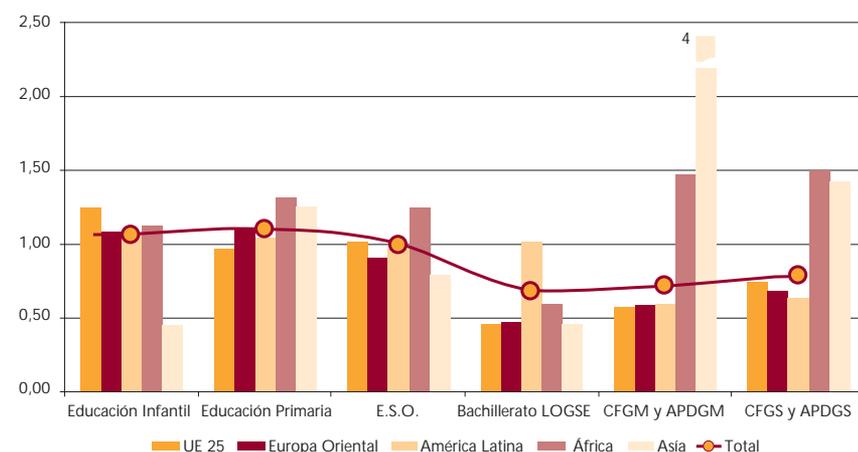
**Elaboración:** J. Delgado.

Tampoco son muchos quienes cursan programas de garantía social, pues el nivel de estudios de los latinoamericanos y europeos llegados a España es por regla general elevado y, salvo en casos excepcionales, no suelen tener grandes problemas para acabar la secundaria. Sí sucede así en cambio entre los marroquíes y, en menor medida, entre algunos hijos de europeos orientales nacidos fuera de España, con carencias importantes en su educación debido no sólo al desconocimiento del idioma, sino también a haber sufrido retrasos considerables en la escolarización. Sus padres son inmigrantes llegados hace años a España como turistas, sin permiso de residencia ni de trabajo, que tardaron en lograr regularizar su situación. En consecuencia, mantenían cierto recelo a darse de alta en su ayuntamiento y, hasta sentirse seguros, no lo hicieron. En cuanto a los latinoamericanos, el conocimiento del castellano y de la situación en España les facilitó ese y otros trámites administrativos, empadronándose con mayor brevedad y pudiendo así escolarizar a sus hijos. En general y con independencia de su procedencia, se trata de un colectivo dominado por los varones (el 70%), pues las mujeres esperan a terminar la secundaria para inscribirse en cursos de formación profesional.

Podemos discernir comportamientos bien diferenciados en materia educativa conjugando la variable género con la nacionalidad, similares para las grandes áreas de procedencia utilizadas. Para el conjunto de extranjeros el índice de masculinidad

se mantiene en la unidad hasta aproximadamente los 16 años de edad, terminada la educación obligatoria, pero tanto en bachillerato como en los ciclos formativos de grado medio, predomina el componente femenino, descendiendo la masculinidad a 0,7. Más allá, lo mismo en ciclos de grado superior como sobre todo, en el acceso a la universidad, asciende nuevamente el número de hombres, pero sin volver a alcanzar el equilibrio. Este comportamiento general no es aplicable sin embargo a todas las nacionalidades y refleja el correspondiente a las mayoritarias, latinoamericanos y europeos orientales, con algunas matizaciones que han de ser precisadas.

**Gráfico 4.3.2 Índice de masculinidad según nivel de enseñanza y área de procedencia del alumnado extranjero**



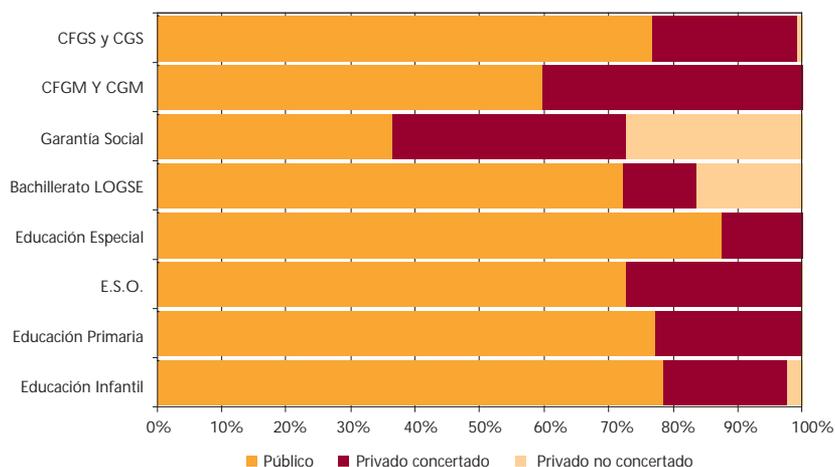
Fuente: Consejería de Educación, Junta de Castilla y León, 2005.

Entre los europeos, ya procedan de la UE o de otros países, la proporción de varones en el bachillerato y ciclos de formación profesional y artística es muy baja, siendo su número duplicado por el de mujeres. Como acabamos de ver, esto sucede también en las nacionalidades latinoamericanas, pero solamente en los cursos de formación, manteniendo la igualdad de género hasta finalizar el bachillerato. Las diferencias en sentido opuesto, favorables a la población masculina, se aprecian perfectamente en los niveles medios y superiores de FP cursados por africanos y asiáticos. Estos últimos extienden el comportamiento discriminatorio a la base de la pirámide educativa, con escasa presencia de varones en el nivel de infantil y bachillerato e incluso, en la enseñanza secundaria obligatoria, hecho de mayor gravedad, mientras entre los africanos la discriminación afecta a las niñas en primaria y ESO (Gráfico 4.3.2).

Una característica común a todos estos niveles de enseñanza, que se extiende asimismo al conjunto de la no universitaria, es la concentración del alumnado en centros

públicos, hecho generalizado en toda España. Las tres cuartas partes de los extranjeros matriculados en la Comunidad Autónoma dependen de la enseñanza pública, elevando la proporción hasta el 82% en el conjunto nacional. Eso sí, junto a Madrid, Castilla y León presenta uno de los menores índices de concentración, pues si bien en el País Vasco y Cantabria son ligeramente inferiores (66% y 73% respectivamente), el número de alumnos extranjeros en ambas comunidades es aún muy escaso. Aunque en teoría la admisión de los alumnos debería responder a otras razones, en la práctica el cierre de la matrícula a la apertura del curso por parte de centros privados sin reservar plazas para la posterior matriculación de otros alumnos que, como sucede con muchos extranjeros, no pueden inscribirse en septiembre, da lugar a ese desequilibrio. Salvo en el caso de las enseñanzas de garantía social, debido a su peculiar carácter, la concentración de este alumnado en centros públicos resulta abrumadora en todos los niveles (Gráfico 4.3.3). En el conjunto de las enseñanzas no universitarias, de un total de 18.743 estudiantes extranjeros, 14.184 estaban matriculados en centros públicos.

**Gráfico 4.3.3 Titularidad de los centros de enseñanza con alumnado extranjero**



Fuente: Consejería de Educación, Junta de Castilla y León (2005).

En cualquier caso, es preciso cotejar estos datos con los de la distribución porcentual del conjunto del alumnado entre ambos tipos de centro, dado que los públicos poseen una presencia más extendida debido, precisamente, a su carácter de servicio a la comunidad. Esa búsqueda de una rentabilidad social más allá de la meramente económica obliga a ocupar unos nichos que, como sucede en el medio rural, son

desestimados por la empresa privada ante la obvia ausencia de unas mínimas ganancias. Pero incluso bajo este prisma de comparación los desequilibrios quedan patentes, pues las diferencias en el porcentaje de alumnos totales y extranjeros en centros públicos superan como media, desde la educación infantil a la enseñanza secundaria obligatoria, los diez puntos (Gráfico 4.3.4).

**Tabla 4.3.5 Alumnos extranjeros según enseñanzas y titularidad del centro**

Grado	Privado			Público	Total
	Total	Concertado	No Concertado		
Educación Infantil	535	473	62	1.943	2.478
Educación Primaria	1.450	1.439	11	4.855	6.305
E.S.O.	1.142	1.133	9	3.015	4.157
Educación Especial	4	4	0	28	32
Bachillerato LOGSE	168	70	98	433	601
Garantía Social	268	152	116	154	422
C.F. de Grado medio y C.G.M.	127	127	0	189	316
C.F. de Grado Superior y C.G.S.	62	60	2	204	266
Educación de adultos	802	0	802	1.228	2.030
Lengua Castellana	0	0	0	1.179	1.179
E.O. Idiomas	0	0	0	826	826
EE.Técnica y Prof.	0	0	0	79	79
Enseñanzas musicales	1	0	1	38	39
Acceso universidad	0	0	0	13	13
<b>Total</b>	<b>4.559</b>	<b>3.458</b>	<b>1.101</b>	<b>14.184</b>	<b>18.743</b>

Fuente: Consejería de Educación, Junta de Castilla y León (2005).

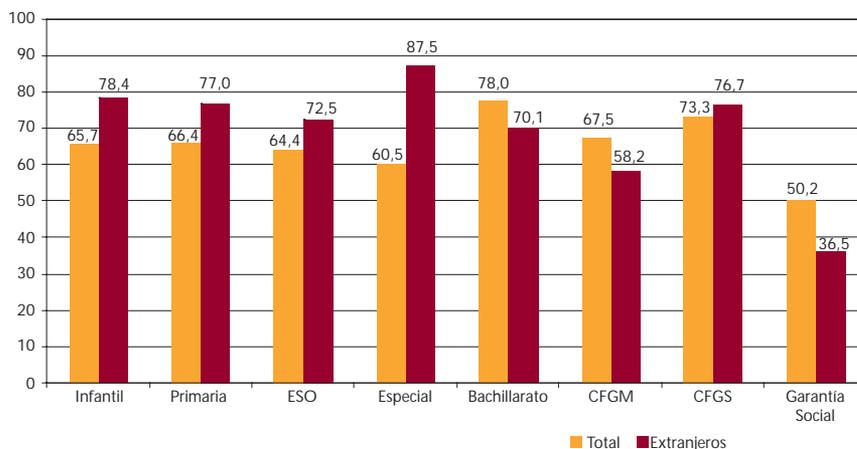
Elaboración: J. Delgado.

Salvo en los estudios de bachillerato LOGSE, formación profesional de grado medio y garantía social, la mayor presencia de extranjeros es notoria en todos los casos, especialmente en los primeros ciclos educativos, donde precisamente se acumula este alumnado (el 69% de todas las enseñanzas no universitarias). Recordemos que en cursos de formación profesional mencionados solamente se encuentran matriculados el 1,7% de todos los inmigrantes y en bachillerato, un 3,2%, con unas características además muy particulares, como ya se ha indicado. En cuanto a garantía social, no llegan al 2,3% y tampoco resulta significativo el dato de la enseñanza especial, con sólo 32 alumnos en toda la Comunidad<sup>226</sup>. El Observatorio

<sup>226</sup> En estos datos, al igual que en los utilizados para elaborar el gráfico 4.3.4, no se han contabilizado los estudios a distancia de bachillerato ni de formación profesional.

Europeo contra el Racismo y la Xenofobia, en su Informe Anual de 2005, señala precisamente que en España «una concentración desproporcionadamente alta de inmigrantes en muchos colegios públicos conduce a la “guetorización” y a la perpetuación de la desigual de oportunidades». Aunque también indica que en varias Comunidades Autónomas se han puesto en marcha planes para lograr una distribución más equilibrada de los inmigrantes extranjeros entre las escuelas públicas y las privadas concertadas, acaba reiterando la importancia del fenómeno de formación de guetos en los centros públicos que ha tenido lugar durante los últimos diez años. El resultado es un incremento del fracaso escolar, hasta el punto de que mientras en los centros concertados el 67% de los alumnos terminan la educación secundaria, en los públicos solamente lo logra un 45%<sup>227</sup>.

**Gráfico 4.3.4** Porcentaje del alumnado en centros de titularidad pública según enseñanza (Curso 2004-05)



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia y Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

<sup>227</sup> *Racism and Xenophobia in the EU Member States. Trends, developments and good practice. Annual Report 2005 - Part 2.* Observatorio Europeo del racismo y la Xenofobia, Noviembre 2005, 106 pp. Cit. pág. 71. El ejemplo que indica se refiere a la enseñanza en Cataluña.

#### 4.4 Formación e integración sociolaboral de los adultos

El proceso de integración de los adultos y, en gran parte de los casos, incluso de los mayores de 16 años, va de la mano de su inserción laboral, objetivo fundamental de su desplazamiento. El primer problema a resolver es por tanto la consecución de un puesto de trabajo y a partir de entonces va a seguir unas vías de adaptación muy diferentes a las recorridas por los jóvenes, ligadas a la escolarización. Hasta el conocimiento de la lengua castellana, punto de partida imprescindible en el aprendizaje de los menores, se torna aquí algo secundario, consecuencia más bien de la inmersión cultural y del trato cotidiano que de la persecución de un objetivo concreto si bien, a la larga, éste acaba por alcanzarse. Mientras tanto, es común encontrar grupos de trabajadores extranjeros, bien sea en la construcción o en actividades agrarias, donde apenas unos pocos dominan, mal que bien, el español, ejerciendo de intérpretes al resto de los compañeros. De hecho, no es infrecuente el que tales “cuadrillas” se hallen integradas por personas de diferentes nacionalidades y lenguas, constituyendo auténticas “torres de Babel”. La obligación es, en definitiva, el detonante del aprendizaje del idioma y por ello no resulta extraño que sean las mujeres quienes antes lo dominen. Trabajadoras o no, ellas se comunican directamente con la población autóctona, ya sea al llevar a los hijos al colegio, en la compra diaria, en el trato con las administraciones públicas, visitas al médico, etc., al tratarse de tareas asumidas como “propias de su género” en los países de donde provienen. Con todo, la mayoría aprende castellano en el trato con los demás y sin necesidad de recurrir a cursos específicos.

El recurso a un servicio esencial como el aprendizaje guiado de la lengua es, pese a lo dicho, imprescindible, no sólo para facilitar la convivencia, sino sobre todo y desde el punto de vista del inmigrante, con el fin de poder optar a un trabajo mejor remunerado. Aún así, la proporción de matriculados en cursos de lengua castellana para extranjeros no es exagerada en Castilla y León, al menos si nos fijamos en lo ocurrido en los últimos años. Entre 2003 y 2004 el número de inmigrantes en la Comunidad Autónoma aumentó en 11.860, de los cuales algo más de la mitad eran mayores de 16 años nacidos en países no hispanohablantes. Por supuesto, para muchos de ellos no se trataba de un desplazamiento directo desde su país, al proceder de otros lugares de España donde llevaban más de un año residiendo. Pero suponiendo que al menos la mitad de estos últimos dominasen ya el español o no precisasen de ayuda en este sentido, la cifra de quienes no lo hacían todavía oscilaba en torno a los 4.500 o más probablemente, 5.000, debido al incremento de la población llegada de Europa del Este y Norte de África<sup>228</sup>.

---

<sup>228</sup> Entre 2003 y 2004 llegaron a Castilla y León 6.366 inmigrantes mayores de 16 años no hispanohablantes, 2.292 directamente de su país y 4.074 de otras Comunidades Autónomas. Los europeos orientales y sobre todo, los marroquíes, pese a llevar más de un año, como media, en España, habían trabajado en cuadrillas y su conocimiento de la lengua continuaba siendo muy limitado.

Tabla 4.4.1 Alumnos matriculados en lengua castellana (Curso 2004-05)

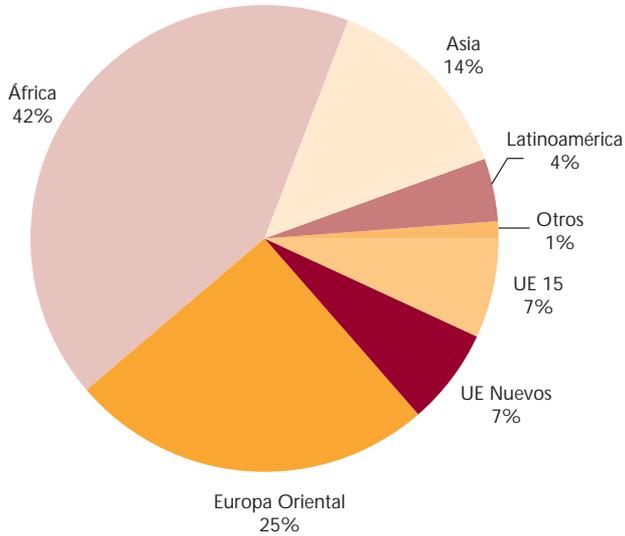
Área de procedencia	De países no hispanohablantes			
	>16 años	Alumnos	% >16	% Alumnos
Europa Oriental	16.737	293	43,74	24,89
UE 15	8.858	83	23,15	7,05
África	7.926	500	20,71	42,48
Asia	1.682	160	4,40	13,59
Latinoamérica	1.597	52	4,17	4,42
UE 10 Nuevos	1.002	77	2,62	6,54
EE.UU. Y Canadá	433	5	1,13	0,42
Otros	34	7	0,09	0,59
<b>Total</b>	<b>38.269</b>	<b>1.177</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

FUENTE: Consejería de Educación, Junta de Castilla y León (2005) y Padrón Municipal de Habitantes, INE (2004).

Elaboración: J. Delgado.

Tomando como referencia los datos de matrícula del curso 2004-2005, en el cual asistieron a clases de lengua castellana 1.177 extranjeros, serían algo más de una cuarta parte de los que precisaban adquirir estos saberes, dando por supuesto el conocimiento suficiente del idioma por parte de quienes ya llevaban más de un año afincados en la región. El 60% de ellos eran hombres y su distribución según nacionalidades no se corresponde con la del total, pues son predominantes los africanos, el 42%, cuando solamente suponen el 21% de los inmigrantes mayores de 16 años (Gráfico 4.4.1). Sin duda, las mayores dificultades para asimilar la nueva lengua recaen en este grupo, compuesto en su mayoría por marroquíes, con el problema añadido de su escasa formación. Con medio millar de estudiantes, sobrepasan ampliamente en número a los europeos orientales, más de la mitad polacos y un tercio húngaros, que constituyen una cuarta parte del total frente al 44% en el peso relativo de la inmigración. De igual forma los asiáticos se hallan sobrerrepresentados en el aprendizaje del idioma y, si bien con cuantía limitada, también los procedentes de los diez nuevos miembros de la Unión Europea. Por el contrario, son muy pocos los inscritos en estos cursos con nacionalidad de alguno de los catorce países de la antigua UE y entre ellos son mayoría los portugueses, alemanes, ingleses y franceses, aunque haya estudiantes de casi todas las nacionalidades (Tabla 4.4.1).

**Gráfico 4.4.1 Alumnado de lengua castellana para extranjeros**



Fuente: Consejería de Educación, Junta de Castilla y León (2005).

**Tabla 4.4.2 Alumnos de lengua castellana por provincias (Curso 2004-2005)**

Provincia de Residencia	De países no hispanohablantes			
	>16 Años	Alumnos	% >16	% Alumnos
Ávila	1.856	106	4,85	9,01
Burgos	6.920	258	18,08	21,92
León	6.508	72	17,01	6,12
Palencia	1.341	91	3,50	7,73
Salamanca	4.667	115	12,20	9,77
Segovia	5.715	219	14,93	18,61
Soria	1.667	134	4,36	11,38
Valladolid	8.169	137	21,35	11,64
Zamora	1.426	45	3,73	3,82
<b>Total</b>	<b>38.269</b>	<b>1.177</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Consejería de Educación, Junta de Castilla y León (2005) y Padrón Municipal de Habitantes, INE (2004).

Elaboración: J. Delgado.

Las provincias que acaparan una mayor demanda de estos cursos son Burgos y Segovia, coincidiendo con el hecho de haber experimentado ambas unos flujos recientes muy intensos. Pero sobre todo, es de destacar el caso de Soria, pues aunque en cifras absolutas la cantidad de alumnos no sea elevada, casi triplica la de inmigrantes no hispanohablantes, debido a la importante llegada de marroquíes. León se sitúa en el extremo opuesto, como corresponde a una provincia de inmigración extranjera tradicional, mientras en Salamanca y Valladolid, otras dos provincias donde la intensidad de los flujos ha sido elevada, la matrícula es sensiblemente baja (Tabla 4.4.2). Pero por encima de tales diferencias, el número de alumnos resulta escaso en todos los casos y apenas representa un 20-25% del de inmigrantes extranjeros que, al menos teóricamente, precisaría recibir este tipo de enseñanzas.

Junto al problema de la lengua, el bajo nivel de instrucción afecta asimismo a gran cantidad de inmigrantes y abarca un universo amplio, al hacer menos distinciones por nacionalidad, pese a las diferencias intrínsecas a cada país de procedencia. De ahí la importancia de la educación de adultos, que genera una matrícula superior incluso a la de los cursos de castellano. Y al contrario que en el caso anterior, aquí encontramos una mayor presencia de mujeres, el 51% del alumnado, dando lugar a una situación de equilibrio. A grandes rasgos, los 2.030 alumnos matriculados en estas enseñanzas en el curso 2004-05 se distribuyen según nacionalidades siguiendo un esquema acorde con la importancia relativa de cada área de procedencia en el total de los flujos recibidos, de forma que latinoamericanos, europeos orientales y africanos son dominantes, sin llegar a sumar ni una décima parte los oriundos de otros países europeos y menos del 5% los asiáticos.

**Tabla 4.4.3 Educación de adultos (Curso 2004-2005)**

Área de procedencia	Educación de adultos			
	>18 años	Alumnos	% >18	% Alumnos
Latinoamérica	23.146	668	40,27	32,91
África	7.620	603	13,26	29,70
Europa Oriental	14.799	497	25,75	24,48
UE 15	8.484	135	14,76	6,65
Asia	1.630	76	2,84	3,74
UE 10 Nuevos	986	42	1,72	2,07
EE.UU. y Canadá	514	5	0,89	0,25
Otros	298	4	0,52	0,20
<b>Total</b>	<b>57.477</b>	<b>2.030</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Consejería de Educación, Junta de Castilla y León (2005).

Elaboración: J. Delgado.

Las mujeres acuden en mayor proporción entre los latinoamericanos, llegando a suponer el 61% de los alumnos, aunque en la nacionalidad dominante, la colombiana (220 matrículas), se ha llegado a una situación equilibrada. Son sin embargo los marroquíes quienes se matriculan en mayor número (485) y, pese al predominio masculino (64%), éste es muy parecido al que poseen entre el conjunto de los inmigrantes llegados de ese país, el 68% varones. Nuevamente se manifiesta, por tanto, el deseo de las mujeres en mejorar su preparación, pero está claro que semejante necesidad afecta a todo el colectivo marroquí. Observando el peso relativo de inmigrantes y alumnos africanos, vemos cómo en el segundo se duplica con creces su presencia frente al primero, es decir, hay más del doble de matriculados en enseñanza de adultos de la proporción que, por su presencia en Castilla y León, correspondería a este grupo. Sucede al revés con los procedentes de Latinoamérica, un 40% de los residentes en la Comunidad y solamente el 33% de los matriculados (ver Tabla 4.4.3). Ambas situaciones se explican por las diferencias en el nivel de formación características de sus áreas de procedencia, menor en los llegados de Marruecos y superior entre latinoamericanos. En el tercer conjunto destacado, el de europeos del Este, búlgaros (247) y rumanos (175) ocupan el 85% de las plazas, con una presencia similar a la manifestada entre el total de inmigrantes. Por las mismas razones señaladas al comentar los cursos para el aprendizaje del idioma, el predominio femenino es manifiesto (62%). El restante grupo de nacionalidades, integrado por los asiáticos, muestra junto a su reducida entidad un desequilibrio entre sexos exagerado (71% de varones), confirmando así otro de los aspectos anteriormente mencionados.

Desde una perspectiva global, la educación de adultos destinada a los extranjeros cuenta por el momento con un número de alumnos bastante limitado. Los 2.030 matriculados en el curso 2004-05 suponían un 3,5% de todos los inmigrantes mayores de 18 años. Como en la enseñanza de la lengua, hemos de considerar sin embargo que las proporciones han de hallarse en virtud de la demanda inmediata y no del total, habida cuenta de la posibilidad de que la mayoría ya hayan podido estudiar en años precedentes y en otras comunidades autónomas. Los adultos llegados a Castilla y León a lo largo de 2003 fueron 9.560 y sobre esta cifra, la educación de adultos captó un 21%, porcentaje cercano a las necesidades de formación en esta materia que presenta el colectivo analizado. Pero entre los marroquíes la demanda teórica debería duplicarse, mientras se reduciría a la mitad en latinoamericanos y europeos. En definitiva, si se aprecia un déficit notable de matrícula en los primeros, a pesar de ser la nacionalidad con mayor cifra de alumnos.

Tabla 4.4.4 Alumnos matriculados en educación de adultos (Curso 2004-2005)

Provincia de residencia	Educación de adultos			
	>18 años	Alumnos	% >18	% Alumnos
Ávila	3.616	64	6,29	3,15
Burgos	10.772	237	18,74	11,67
León	9.439	145	16,42	7,14
Palencia	2.217	199	3,86	9,80
Salamanca	7.446	469	12,95	23,10
Segovia	7.155	305	12,45	15,02
Soria	3.189	107	5,55	5,27
Valladolid	11.582	458	20,15	22,56
Zamora	2.061	46	3,59	2,27
<b>Total</b>	<b>57.477</b>	<b>2.030</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Consejería de Educación, Junta de Castilla y León (2005) y Padrón Municipal de Habitantes, INE (2004).

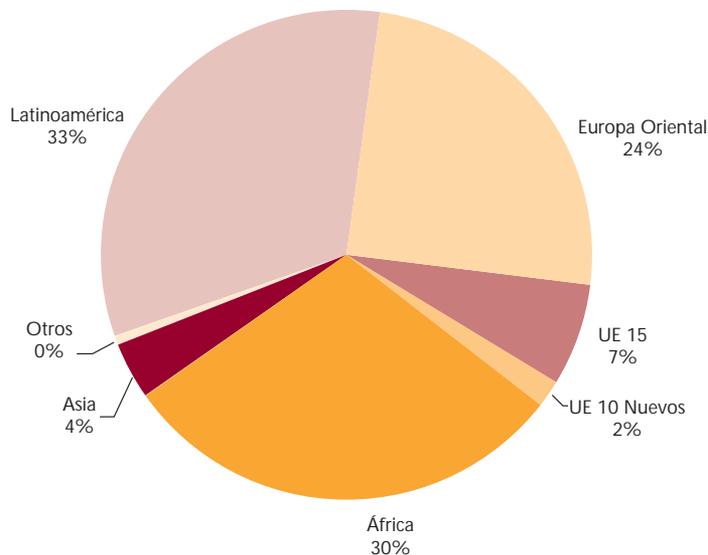
Elaboración: J. Delgado.

Comparando estas cantidades con la distribución provincial, vemos cómo Soria aparece afectada por el menor grado de integración, al contar asimismo con un porcentaje elevado de marroquíes, a pesar de ser parecidas las proporciones de adultos y de alumnos con respecto al total de Castilla y León. Salamanca, Segovia y Valladolid se caracterizan por un menor componente de africanos en su elenco migratorio y además, cuentan con porcentajes de matrícula superiores a los de población adulta residente. Las circunstancias de León son diferentes, al tener un peso menor la inmigración reciente, mientras Burgos sí estaría afectada por carencias reales, siendo su demanda inferior a la teórica.

Puede sorprender la presencia de un 9% de europeos procedentes de la UE ampliada matriculados en educación de adultos. Descontado el 2% de los nuevos países miembros, polacos las tres cuartas partes, cerca de la mitad de los restantes han llegado del vecino Portugal y muchos de ellos son inmigrantes caboverdianos con esa nacionalidad o que han adquirido la española, generalmente de edades avanzadas. En cuanto a los procedentes de otros países, su número es testimonial. No debemos olvidar la presencia común de jubilados en este tipo de enseñanza capaz de atraer por igual a nacionales como extranjeros. No es éste el caso, sin embargo, de los adultos en edad activa. Limitando el campo a la enseñanza secundaria, encontramos un 41% matriculado a distancia, prueba de la necesidad de compaginar la actividad laboral con los estudios. La suma de ambas –educación secundaria presencial y a distancia– supone sólo el 15% de la educación de adultos, a los cuales se unen quienes desean terminar sus estudios de educación básica no secundaria,

otro 20%. Pero el peso principal recae sobre las enseñanzas de carácter no formal, un 64% del total. Existe por tanto un deseo manifiesto de aprender como medio de integración, al margen incluso de los beneficios añadidos que ello conlleva de cara a la mejora de la situación laboral.

**Gráfico 4.4.2 Alumnado extranjero de educación de adultos**



Fuente: Consejería de Educación, Junta de Castilla y León (2005).

Con independencia de la enseñanza de la lengua castellana y la educación de adultos, son pocos los extranjeros incorporados a otro tipo de cursos encaminados a mejorar su formación más allá de la obtenida en sus países de origen. Los talleres de iniciación profesional y las enseñanzas técnico profesionales impartidas en aulas taller solamente acogieron en el curso 2004-05 a 79 de ellos, mujeres latinoamericanas en su mayor parte. Sí va adquiriendo una cierta relevancia, en cambio, la prolongación de los estudios de los más jóvenes en las diferentes ramas de la formación profesional y los cursos de artes plásticas y decoración. El incremento de las matrículas en los cursos de grado medio hace presagiar el mantenimiento de la tendencia, aunque el último dato disponible cifre en tan sólo 266 los incorporados al nivel superior. El predominio femenino se mantiene y nuevamente los latinoamericanos, ocupando el 60% de las plazas, son el colectivo dominante, debido sobre todo al tiempo de permanencia más prolongado que llevan en nuestro país y en consecuencia, a la asimismo mayor presencia de adultos jóvenes que han podido mantener sus estudios hasta niveles de formación superior.

Dentro de la oferta de formación profesional de grado medio, la gestión administrativa concentra la mayor demanda por parte del alumnado femenino, seguida por los cuidados auxiliares de enfermería. Las enseñanzas relacionadas con el comercio, la peluquería y la hostelería –servicios de restaurante y bar, cocina,...– poseen también una cierta aceptación, mientras en el grado de formación superior lo son los cursos de administración y finanzas, junto a secretariado. Las matrículas de varones también son numerosas en los cursos citados, pero no se da un grado de concentración tan elevado. Por el contrario, encontramos su presencia en una multiplicidad de cursos de grado medio relacionados con la formación dirigida a la práctica de actividades agrarias e industriales, así como la gestión comercial, el marketing o la informática en los cursos de grado superior.

Más allá de las enseñanzas analizadas, la presencia de extranjeros no responde ya al deseo de integración sociolaboral, sino a la llegada de jóvenes para cursar estudios en nuestro país. Esto, que es obvio en los niveles universitarios, se aprecia también en la única parcela cuantitativamente importante de la educación que nos resta por tratar, la impartida en las escuelas oficiales de idiomas, con 826 alumnos procedentes del exterior. Salamanca concentra el 53% de la matrícula y Valladolid un 15%, con abundante alumnado llegado de Latinoamérica –un tercio son brasileños– y la Unión Europea.

En conclusión, nos encontramos ante un rápido incremento del alumnado extranjero en nuestra Comunidad Autónoma, con nuevas necesidades de atención que han sido recogidas en gran parte por el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías, si bien es aún demasiado pronto para evaluar resultados. Serán necesarios importantes esfuerzos para la integración de este colectivo, centrados como es lógico en los niveles de enseñanza infantil y obligatoria, especialmente en unos momentos en los cuales el crecimiento del número de alumnos de países no hispanohablantes es mayor que el de latinoamericanos. La escasez de materiales en este aspecto habrá de ser solventada, aprovechando en lo posible las experiencias ya llevadas a cabo y fomentando el intercambio de las mismas entre centros de enseñanza. El profesorado de apoyo habrá de incrementarse asimismo, siendo en ambos casos decisivo el papel que deberá jugar el Centro de Recursos de Educación Intercultural –CREI–. En el transcurso de esta investigación se ha establecido contacto además con profesorado de colegios e institutos que han debido abordar la nueva problemática al margen de cualquier iniciativa oficial, elaborando métodos y materiales de gran interés pero que, por el momento y quizás por una falta de coordinación entre centros, resultan desconocidos. Sería por lo tanto conveniente que, desde la Consejería de Educación, se potenciase la puesta en común de todos estos esfuerzos. Por otra parte, el grueso de los mismos descansa en demasía sobre los hombros de la enseñanza pública. Finalmente, los deseos de mejora del nivel de formación parecen

limitarse al aprendizaje del idioma –lo más necesario, aunque sólo a corto plazo– y la educación de adultos, pero en este último caso las cifras no son muy elevadas. Mayor atractivo debería de tener la especialización laboral, a través de cursos adaptados a facilitar su inserción en un mercado de mano de obra donde la demanda de personal de cualificación media (técnicos, operarios, obreros especializados, etc.) es bien conocida. Sin embargo, la incorporación de extranjeros a este tipo de enseñanzas es todavía muy limitada.