

El papel del origen nacional y del tiempo de residencia en los etiquetados profesoriales de hijos de inmigrantes en secundaria

When teachers label children of immigrants in secondary school: the role of national origin and length of residence

Alberto Álvarez-Sotomayor¹

Resumen

Este trabajo profundiza en el proceso de construcción de expectativas académicas profesoriales hacia los hijos de inmigrantes. Para ello se analiza el discurso docente y se enfrenta analíticamente dicho discurso al de los estudiantes de origen inmigrante. Se explota la información obtenida a través de entrevistas en profundidad a alumnado y padres de origen inmigrante, y de grupos de discusión con profesorado; y de manera puntual, los datos de una encuesta realizada sobre el conjunto del alumnado de 3º y 4º de ESO de los IES de Marbella (N=1461), municipio tomado como caso de estudio. Los resultados evidencian que el etiquetado docente sobre los alumnos inmigrantes conduce a que los primeros creen expectativas anticipadas y estereotipadas sobre los segundos, atendiendo, principalmente, a la procedencia de estos y a su tiempo de residencia en España. Tales expectativas constituirían una fuente potencial de discriminación académica en la medida en que cristalicen en un trato desigual hacia este alumnado.

Palabras Clave:

Hijos de inmigrantes, rendimiento académico, etiquetado, profecía atucumplida, discriminación académica.

Abstract

This paper explores the process by which teachers construct their perception on the academic performance of children of immigrants. In order to do this, teachers' discourse is first analyzed and then it is contrasted to immigrant student's discourse. Information was gathered through focus groups with teachers and in depth interviews to immigrant students, high school counselors and principals. Data from a survey addressed to all students attending the last two years of compulsory education in the municipality of Marbella is occasionally analyzed too. Results show that teachers' labeling process on immigrant students leads them to build in advance stereotyped expectations towards the latter. Teachers' perceptions on the influence of both length of residence in Spain and national or ethnic origin are the two key categories structuring this labeling process. Such expectations would be a potential source of educational discrimination as long as they crystallized into an unequal treatment towards these students.

Keywords:

Children of immigrants, academic attainment, labeling, self-fulfilling prophecy, academic discrimination.

Recibido: 03-07-2015
Aceptado: 10-09-2015

¹ Universidad de Córdoba, aasotomayor@uco.es

Introducción

La discriminación académica hacia el alumnado de minorías étnicas y raciales

La discriminación constituye uno de los factores más recurrentes a la hora de explicar las desventajas sociales de las minorías étnicas y raciales. En el caso de las desventajas en cuanto a rendimiento académico de los hijos de inmigrantes —objeto de estudio último de este trabajo y de la investigación más amplia de la que se extrae—, la discriminación experimentada por este alumnado también ha sido ampliamente considerada entre las explicaciones del fenómeno.

En un primer término, las principales formas de discriminación que afectarían al rendimiento académico de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas pueden clasificarse en dos grandes grupos. En un lado, estaría la relativa a la percepción por parte del alumnado de esas minorías de la existencia de procesos excluyentes hacia sus co-étnicos en el mercado laboral. Asistiríamos aquí a una **discriminación anticipada**. En estos casos, el hijo de inmigrante percibe que el coste de oportunidad de avanzar en los estudios es mayor para él que para un estudiante de cualquier otro grupo que no se tenga que enfrentar a una discriminación posterior a la hora de encontrar un empleo y ello podría constituir un desincentivo para su rendimiento académico (Ogbu, 1978; Portes y Rumbaut, 2001: 63).

Un segundo grupo de formas de discriminación que pueden acabar afectando al rendimiento académico de este alumnado derivan de procesos que tienen lugar dentro del mismo entorno escolar. Procesos discriminatorios que pueden provenir tanto de comportamientos individuales (de compañeros o de profesores), como de actuaciones institucionales (cuando el sistema educativo contiene barreras que entorpecen singularmente el avance educativo de los hijos de inmigrantes en condiciones de igualdad). Será este segundo grupo de formas de discriminación aquel en el que nos centraremos, pues es ahí donde se encuadran los procesos de etiquetaje que son objeto de análisis de este monográfico.

Se consideran indicadores directos de la discriminación que ocurre en el seno de los centros de enseñanza la violencia, el trato desigual, el prejuicio verbalizado, así como el *bullying* ejercido en función de diferenciaciones étnicas, raciales, culturales o nacionales (EUMC, 2004: 75). En estos fenómenos juegan un papel central los estereotipos, ya que suelen servir como fuente y soporte cognitivo que alimenta tales actos discriminatorios. Pero más allá de esto, la sociología y otras ciencias sociales se preocupan por detectar los procesos por los cuales estas distintas formas de discriminación pueden influir en el rendimiento educativo del alumno de origen inmigrante. Estos procesos o mecanismos explicativos son diversos.

En primer lugar, la discriminación (ya venga dada por compañeros, por profesores o sea institucional) puede llevar a que el joven inmigrante vea su colegio o instituto como un medio hostil, o simplemente como un entorno del que él o ella no se sienten uno más (Suárez Orozco, 2003). Esto podría provocar que emerjan en él comportamientos “anti-escolares” y/o que se vea afectada fuertemente su autoestima, incidiendo todo ello, directa o indirectamente, sobre su rendimiento (Steele, 1997).

En segundo lugar, la discriminación y los estereotipos que frecuentemente reproducen y despliegan los profesores podrían también afectar de manera directa en los resultados educativos en caso de que dichos estereotipos se materialicen en sesgos en las evaluaciones académicas de este alumnado.

En tercer lugar, la discriminación institucional actúa imponiendo (o no evitando) obstáculos que operan contra una igualdad de oportunidades de facto. Ejemplos de ello serían la segregación de los inmigrantes en determinadas escuelas o clases, su sobrerrepresentación en programas de educación

especial, su concentración en los centros más desfavorecidos, o su acceso diferenciado a los sistemas privado y público de enseñanza (EUMC, 2004).

Por último, existe un considerable volumen de evidencia empírica, como revelan también algunos de los trabajos de este monográfico, de que las categorizaciones raciales y la etnicidad –por medio también de los estereotipos– condicionan las expectativas que los profesores se conforman sobre estos alumnos, lo cual también influiría en su rendimiento (DeMeis y Turner, 1978; Dusek y Joseph, 1983; Clifton *et al.*, 1986; Rangvid, 2007). El proceso por el cual las expectativas de los profesores acaban afectando al rendimiento de los alumnos tiene en la teoría de la *profecía autocumplida* (Merton, 1968) –más conocida en el ámbito educativo como **efecto Pigmalión** a partir del célebre experimento de Rosenthal y Jacobson– su explicación más extendida. De acuerdo con esta, el profesor establece primero diferentes expectativas dentro de la clase a partir de las cuales determinados estudiantes comienzan a ser tratados de forma distinta; después, en respuesta a ese trato desigual, cada alumno tiende a mostrar un comportamiento que complementa y refuerza las expectativas del profesor; y finalmente, después de un tiempo, las diferencias en las expectativas del profesor quedan reflejadas en los resultados de los estudiantes (Brophy, 1983; Rosenthal, 1976), así como en su propia percepción como tales.

Este trabajo indaga en este cuarto mecanismo con efectos discriminatorios. No obstante, como veremos, los resultados nos devolverán parcial pero inevitablemente la mirada sobre otros dos de los mecanismos expuestos. El análisis, por tanto, se centra en el proceso de construcción de expectativas docentes hacia el alumnado hijo de inmigrante y se sustenta en las evidencias producidas en un estudio de caso focalizado en los institutos de enseñanza secundaria del municipio de Marbella. En el siguiente apartado se profundiza, en primer lugar, en la explicación de cómo ocurre dicho proceso en el caso concreto de este alumnado desde el marco de las dos principales teorías que lo han abordado (etiquetado y profecía autocumplida). A continuación se sintetizan los principales antecedentes que encontramos respecto a esta cuestión en el contexto español.

Etiquetado y profecía autocumplida hacia el alumnado de origen inmigrante

Como ya se ha mencionado, la literatura internacional ha dado cuenta de la raza y la etnicidad como rasgos adscritos del alumnado que condicionan la construcción de expectativas profesoras y, con ello, fomentan procesos de profecía autocumplida. Con objeto de clarificar el lugar que estos rasgos ocuparían en un proceso dado de profecía autocumplida, partimos a continuación de la secuencia causal descrita por Biggs (2009: 295) para conceptualizar este fenómeno:

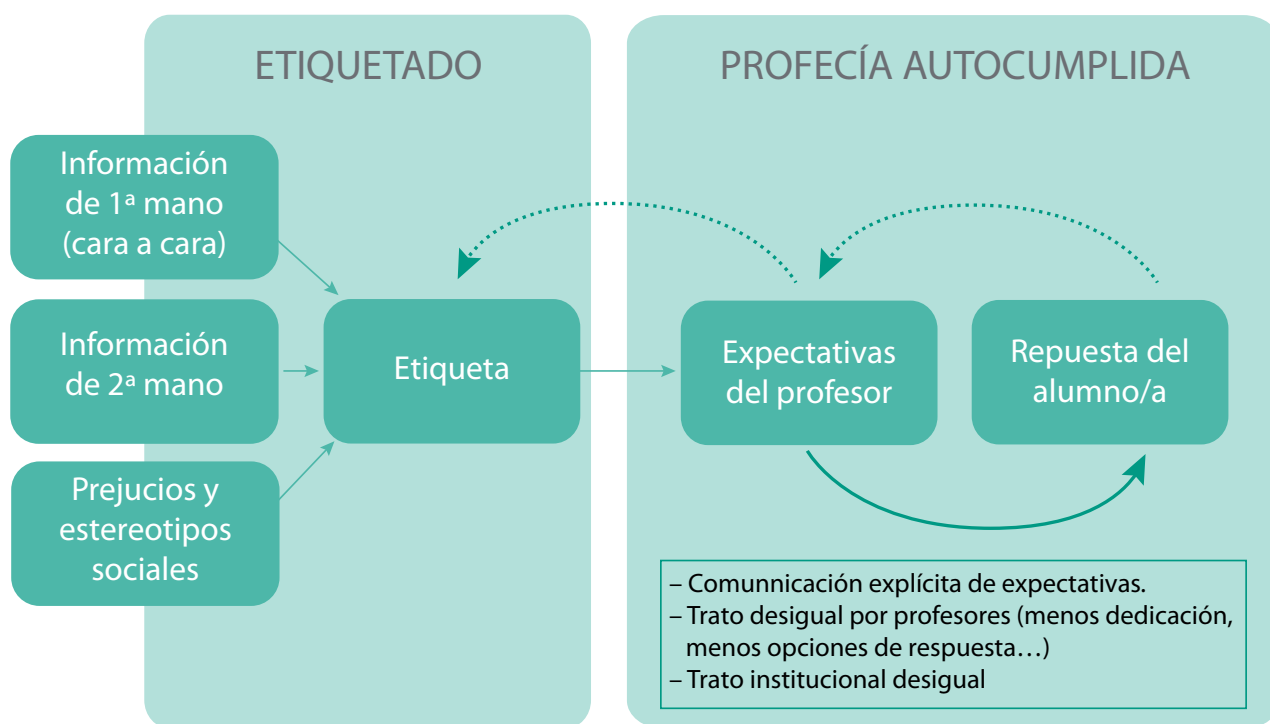
1. X cree que “Y es p” por ser de una raza o grupo étnico o nacional Z.
2. En consecuencia, X actúa haciendo b.
3. Como resultado de (2) Y se convierte en p.

Siendo, como ejemplo ilustrativo, X un profesor, Y un estudiante, p alguien con una pobre habilidad académica, y b el comportamiento que realmente hace que Y cumpla las expectativas de bajo rendimiento por parte de X.

Como muestra la literatura especializada (Rosenthal y Rubin, 1978), b puede traducirse en dos tipos de conductas en la práctica del ámbito escolar: la comunicación explícita de las expectativas por parte del docente a Y, o un trato desigual por su parte a este último (por ejemplo, prestándole menos atención y dedicación en clase u ofreciéndole menos opciones de respuesta). Conviene recordar, además, que X puede ser también una institución, sea esta el centro escolar o el sistema educativo.

Así pues, al igual que ocurre con otras variables –sexo, clase social, rendimiento de hermanos mayores y aspecto físico, entre otras (Rist, 1991: 622)–, la raza y la etnicidad son tomadas aquí como rasgos adscritos a los que se le asocia un comportamiento o unas capacidades determinadas. La explicación sobre cómo se llega a esa asociación la ofrece la teoría del etiquetado, que establece, entre otras cuestiones, que la información que la alimenta puede provenir de dos tipos de fuentes (Rist, 1991: 620): de primera mano, en este caso aquella que el profesor recopila a partir de interacciones directas con el alumno; y de segunda mano, obtenida de relaciones no directas (comentarios de otros profesores, informes, pruebas de diagnóstico, etc.). Asimismo, la información pudiera proceder de prejuicios o estereotipos más o menos extendidos en la sociedad. La siguiente figura trata de sintetizar, desde el marco de las teorías del etiquetado y de la profecía autocumplida, el proceso por el cual esta asignación de etiquetas influye en la conformación de las expectativas profesoras y cómo éstas, a su vez, pueden acabar condicionando la respuesta del estudiante en el sentido anticipado por el profesor, reforzándose con ello tanto las expectativas como las etiquetas iniciales.

Figura 1. Procesos de etiquetado y profecía autocumplida



Fuente: Elaboración propia.

A raíz de la heterogeneización étnica, nacional y cultural que desde finales de la década de los noventa han venido experimentando las aulas españolas como resultado de la inmigración, la literatura científica de este país comenzó también a acumular evidencias que se sitúan en la línea de las internacionales citadas anteriormente. La mayoría estos trabajos proceden de investigaciones de corte etnográfico y muchos centran sus esfuerzos no tanto ni únicamente en analizar este proceso de construcción de expectativas, como, más genéricamente, en profundizar en cómo el profesorado se conforma la imagen que tiene respecto a la alteridad que representan los hijos de inmigrantes. Se centran para ello, principalmente, en analizar el discurso de los propios profesores/as.

Uno de los principales resultados generales que puede extraerse de estos estudios es el hallazgo de un discurso docente en el que el comportamiento y el rendimiento académico del alumnado es representado y jerarquizado según su lugar de origen (Bueno y Belda, 2005; Del Valle y Usategui,

2007; Ortíz Cobo, 2008; Pàmies, 2006; Rubio Gómez, 2013; Siguán, 1998; Terrén, 2001). Se trataría de un discurso estructurado mediante categorizaciones racializadas, así como mediante representaciones simbólicas estereotipadas que suelen expresarse en términos culturalistas y que pueden llevar a valorar al estudiante de manera prejuiciosa.

Aunque menos en número, otros trabajos recogen también la percepción del alumnado más expuesto a estos mecanismos. En ellos queda reflejado que esta estereotipación docente no pasa inadvertida para algunos estudiantes de origen inmigrante (Grupo INTER, 2006; Labrador y Blanco, 2008).

Finalmente, no hallamos trabajos que se valgan de datos cuantitativos para contrastar o complementar algunos de los elementos discursivos hallados en el profesorado y en el alumnado.

Este trabajo se enmarca dentro de esta corriente de estudios que tratan de esclarecer el proceso de construcción de expectativas profesoriales sobre el alumnado de origen inmigrante. Lo hace, como ya se apuntaba, considerando este proceso como una fuente potencial de discriminación académica que puede desembocar en un trato desigual hacia este alumnado. Discriminación que constituiría una posible explicación adicional al porqué de las desventajas académicas de los hijos de inmigrantes. De ahí, entre otras razones, la relevancia de estudiar esta cuestión.

El artículo se estructura del siguiente modo. Tras un apartado con las pertinentes especificaciones metodológicas, se analiza en una primera parte de la sección de resultados el discurso del profesorado, y en una segunda parte el del alumnado de origen inmigrante. En ambas, algunas de las cuestiones planteadas son complementadas o contrastadas con datos cuantitativos procedentes de una encuesta al alumnado. En el último apartado se exponen las principales conclusiones que pueden extraerse a la luz de los resultados encontrados.

Metodología y datos

Este trabajo parte de una investigación más amplia en la que, mediante un estudio de caso localizado en Marbella, se mide el rendimiento académico de los hijos de inmigrantes y se trata de explicar a qué se deben las desventajas halladas². La metodología de dicha investigación es de naturaleza mixta, si bien los resultados aquí recogidos se extraen, fundamentalmente, de la información cualitativa obtenida mediante grupos de discusión con tutores de los estudiantes encuestados (un total de 6), entrevistas en profundidad a estudiantes inmigrantes (15) y a sus padres (15), y entrevistas en profundidad a orientadores (6) y directores (7).

Las entrevistas a alumnado y padres se realizaron una vez finalizada la fase de la encuesta, lo que permitió cierto uso prospectivo de la información contenida en los cuestionarios de cara a la posterior selección de los entrevistados. Para dicha selección se tuvieron en cuenta como variables el origen socioeconómico del estudiante y su origen nacional, dos de las más relevantes en materia del rendimiento de los hijos de inmigrantes según la literatura. Para el origen socioeconómico se definieron tres perfiles (bajo o medio-bajo, medio y alto o medio-alto), mientras que la procedencia se redujo a los tres países con mayor número de alumnos dentro de cada una de las tres grandes zonas de procedencia en vías de desarrollo más representadas entre la población encuestada: Ecuador por América Latina, Marruecos por el Magreb y Ucrania por Europa del Este. La información cualitativa fue analizada e interpretada a partir de las bases metodológicas del análisis sociológico del discurso (Martín Criado, 1991).

2 Una descripción más detallada de la metodología de la investigación que sustenta este artículo puede consultarse en Álvarez-Sotomayor (2011).

La parte cuantitativa de la investigación, cuyos resultados se emplean solo de manera puntual en este trabajo, se basa en una encuesta cumplimentada por los propios estudiantes³ durante el último trimestre del curso 2006-07, dirigida a todos los alumnos de 3º y 4º de ESO de los diez Institutos de Enseñanza Secundaria existentes en el término municipal de Marbella (N=1.461) y representativa de dicho universo. De dicha población, prácticamente uno de cada tres estudiantes (29,3%) es de origen inmigrante⁴, proporción muy superior al 6,2% que se estima en Andalucía con datos de PISA 2006 y al 11,8% del conjunto de España (Álvarez de Sotomayor, 2011: 130).

Hay representados un total de 45 orígenes nacionales distintos al español. Los marroquíes constituyen el grupo nacional más numeroso (14% del total del alumnado inmigrante). Les siguen los ecuatorianos (11%), argentinos (10%), franceses (7%), alemanes (7%), colombianos (6%), británicos (4,5%), ucranianos (3,5%) y venezolanos (3,3%). El resto de grupos nacionales no superan en ningún caso el 3% del total del alumnado de origen inmigrante. Clasificando la procedencia según grandes zonas geográficas, los latinoamericanos (n=186) serían los que más presencia tienen. A continuación estarían los europeos occidentales (n=105), los originarios del Magreb y de Oriente Próximo (n=67), y el conjunto formado por los europeos del Este, incluyendo aquí a los países que integraban la antigua Unión Soviética (n=31).

En cuanto a la concentración de este alumnado, hay que señalar que todos los institutos tienen una presencia importante de hijos de inmigrantes en 3º y 4º de ESO, siendo el 15% el nivel de concentración más bajo y el 48% el más alto⁵.

Resultados

El discurso del profesorado

El profesorado presenta un discurso con un alto grado de cohesión interna. Académicamente, los docentes asocian al alumnado de origen inmigrante con un rendimiento inferior al de los nativos. Percepción que, en términos generales, se corresponde con la realidad que representan las calificaciones de los alumnos según lo recogido mediante la encuesta, pues todos los grupos de inmigrantes diferenciados se encuentran, de media, en situación de desventaja académica respecto a las distintas variables de rendimiento empleadas (tabla I)⁶.

3 Se tomó la declaración de los alumnos como fuente para conocer sus propios resultados escolares una vez comprobada la imposibilidad de contar directamente con sus calificaciones oficiales por motivos de tipo legal-administrativo. En cualquier caso, esta se ha mostrado repetidamente como una fuente razonablemente fiable, pues correlaciona altamente con los resultados recogidos en los registros oficiales. Para una revisión de estudios que llevan cabo este tipo de correlaciones puede verse Kuncel *et al.* (2005).

4 En línea con la operacionalización más extendida en la literatura internacional, consideramos alumno/a de origen inmigrante a todo aquel que ha nacido en un país distinto a España o que habiendo nacido en España tiene, al menos, un padre nacido en el extranjero.

5 Véase Álvarez de Sotomayor (2011: 217) para un mayor nivel de detalle sobre este aspecto.

6 Estos mismos datos con un mayor nivel de desagregación del origen geográfico del alumnado pueden consultarse en Álvarez de Sotomayor (2011: 161).

Tabla I. Rendimiento académico de los alumnos según grupos de origen

Resultados educativos		Nativos	Europa Occid.	Latinoamérica	Marruecos	Europa del Este	China y Sudeste asiático	Total
Matemáticas	Media	5,09	4,64	4,33	4,26	4,83	4,93	4,92
	Desv. típ.	2,23	2,23	2,28	2,14	1,97	1,82	2,24
Lengua	Media	5,60	5,05	4,93	4,44	5,29	4,86	5,41
	Desv. típ.	2,08	2,16	2,25	2,06	1,83	2,28	2,13
Nota global	Media	6,06	5,75	5,65	5,39	5,70	5,88	5,95
	Desv. típ.	1,50	1,43	1,47	1,44	1,45	1,60	1,49
Nº de suspensos	Media	2,73	3,38	3,75	4,05	3,25	3,13	2,97
	Desv. típ.	2,69	2,76	2,86	3,09	2,63	2,72	2,77
Nº sobresal.	Media	1,38	1,10	1,11	0,87	1,08	1,33	1,31
	Desv. típ.	2,04	1,76	3,03	1,56	1,25	2,29	1,95
Repetidores (%)		16,0	21,2	21,7	14,3	26,7	37,5	17,4

Fuente: Álvarez de Sotomayor (2011).

No obstante, al referirse a la integración académica de este alumnado los docentes realizan distinciones en función de dos factores que emergen como dimensiones estructurantes de su discurso: el origen nacional o geográfico y el tiempo de residencia en España. Ambas se muestran como los principales ejes vertebradores de su discurso respecto a esta cuestión, lo que da cuenta de que, para el docente, el “fracaso escolar” de esta población está causado por factores propios del alumnado, exógenos a su labor profesional y al propio sistema escolar.

Como ya se ha destacado anteriormente, la primera de estas dimensiones ha sido sistemáticamente encontrada por las investigaciones que han abordado previamente este objeto de estudio. Al ofrecer respuestas al porqué del retraso o del fracaso académico de los alumnos inmigrantes el profesor tiende a brindar explicaciones que toman el país o la zona de origen como criterio clasificatorio; es decir, el docente expresa ideas homogéneas sobre los distintos grupos de inmigrantes que le sirven para explicar su rendimiento hasta el punto de ordenarlo jerárquicamente.

En general, te encuentras con que hay alumnos que vienen con una preparación suficiente de su país, con una actitud positiva hacia el estudio, por ejemplo todos los que vienen de países del Este, que vienen con una buena preparación y una buena predisposición al estudio, pero que tienen el problema del idioma. Mientras que nos encontramos con alumnos que vienen de algunos países de Sudamérica, no de todos, con una capacitación y una preparación muy escasa, muy muy muy escasa, y que no tienen el problema del idioma. Y luego tenemos los chicos magrebíes, en los que se reúnen los dos elementos. (Profesor y director de un IES).

En nuestro caso de estudio se identifica en el discurso docente que la relación entre el origen nacional o geográfico y el rendimiento académico de este alumnado aparece mediada por tres categorías que actuarían como condicionantes de dicho rendimiento. La que se muestra más relevante en la construcción de ese discurso jerarquizado es el nivel académico que los hijos de inmigrantes traen de sus países de origen, que en la mayoría de los casos se traduciría en un desfase curricular con respecto al nivel que encuentran en España. La barrera lingüística y la facilidad para aprender español, que variaría también de unos orígenes nacionales a otros, constituye una segunda categoría. Y en tercer lugar, encontramos algunas referencias a la distancia cultural con respecto a la cultura española.

Así pues, el docente se apoya en las tres mencionadas categorías para sus valoraciones sobre la situación de cada uno de los grupos de origen, permitiéndole las mismas establecer juicios homogéneos sobre la integración y las posibilidades académicas de cada uno de ellos, así como el ordenamiento jerárquico de su rendimiento en función de su origen. Como ilustra la anterior cita, en tal ordenamiento la posición más baja la ocupan los marroquíes y los latinoamericanos, si bien de estos últimos suele

exceptuarse a los chilenos y, sobre todo, a los argentinos, que, según los profesores, llegan habitualmente con un nivel más elevado. Por encima se sitúa a europeos del Este y a asiáticos. Se precisan a continuación las asociaciones más recurrentes realizadas sobre cada uno de estos grupos.

De los marroquíes se destaca el bajo nivel de competencia curricular que traen. Se resaltan casos en los que llegan a España incluso sin haber estado escolarizados o con importantes discontinuidades en su escolarización. Se subraya que presentan, además, el problema inicial del idioma, aunque, por lo general, se apunta que lo acaban aprendiendo sin especial dificultad.

Asimismo, los marroquíes constituyen el principal grupo sobre el que se subrayan determinadas diferencias culturales distintas a la idiomática a la hora de explicar su rendimiento. Se alude entonces a la influencia negativa de la “cultura árabe” en cuanto a ciertos preceptos o interpretaciones del Islam. Una de las más reiteradas se manifiesta en la queja de algunas profesoras respecto a la actitud y el comportamiento de muchos estudiantes varones de este origen, tildado por ellas de machista por percibir que les cuesta aceptar que una mujer esté en una posición de autoridad sobre ellos. Según relatan, esto cristaliza en algunos casos en comportamientos disruptivos. Otras diferencias culturales menos mencionadas son, por ejemplo, algunos casos particulares de chicas a las que las familias conciertan sus matrimonios y se encuentran desde muy jóvenes al frente de su propio hogar, o la dificultad que encuentran cuando, recién llegados, tienen que afrontar el cambio en la **lateralidad** de la escritura. Todo ello sitúa a los estudiantes marroquíes a la cola en el plano académico según las percepciones expresadas por los docentes.

PROFESOR 1 (P1): *Después, no hemos hablado de la otra nacionalidad que es Marruecos. Pero yo no sé si tenemos algún alumno marroquí que llegue a cuarto. Es que eso es muy significativo. Todos tenemos alumnos marroquíes en cursos inferiores. ¿Pero en cuarto tenemos algunos? Ninguno. Y aquí hay muchos marroquíes. El caso es que no llegan, no llegan a cuarto, yo no sé por qué motivo, pero no llegan. Y hay un montón...*

PROFESORA 2 (P2): *Hay uno que lleva casi todo el año con un profesor ATAL aquí, que son los que dan español, y no hay manera de que el niño se integre.*

MODERADOR (M): *¿Y aprenden la lengua?*

P2: *La aprenden, pero no se integran.*

P1: *Sí la aprenden, pero no consideran importante el estudio, o... no sé.*

P2: *La cultura.*

PROFESORA 3 (P3): *Otra cosa es que los alumnos masculinos marroquíes tienen muchos problemas con el profesorado femenino, muchísimos problemas. No hacen caso de la profesora para nada. La cultura a través, el choque.*

M: *¿No aceptan que una mujer esté en una posición...?*

P3: *No, para nada. Es que me pone de los nervios... Mira que yo no tengo, ¿eh? Pero lo sé.*

(Grupo de discusión con tutores de cuartos de ESO)

De los latinoamericanos se resalta igualmente que, salvo las excepciones ya comentadas, llegan con un desfase académico importante. En alguna intervención se hace alusión, además, al problema particular de que muchos de ellos se incorporan con el curso ya muy avanzado, debido al desfase existente entre sus calendarios escolares y el español. En el lado positivo se distingue, sobre todo, su conducta general en clase y su respeto por la figura del profesor (lo cual puede anotarse como diferencia cultural), algo también apuntado por los propios padres y alumnos latinoamericanos.

Los europeos del Este, en cambio, son situados en un escalón académico superior al de los dos grupos anteriores. De ellos se dice que llegan con un buen nivel en aquellas asignaturas curricularmente similares a las cursadas en sus países de origen, especialmente en matemáticas, visión coincidente con la expresada por los propios alumnos y sus progenitores. También suele hacerse referencia a su buena predisposición para el estudio, a su motivación, apuntando como posible causa al valor que en sus países se le otorga a la formación y a la exigencia de los padres. Asimismo, en más de una ocasión se comenta su fuerte sentido de la responsabilidad y de la disciplina. Se acentúa, además, su rapidez para aprender el idioma.

En cuanto al alumnado chino y del sudeste asiático, es de suponer que su escaso protagonismo dentro de este discurso del profesorado tiene que ver fundamentalmente con su menor presencia relativa entre la población estudiada (suponen solamente un 4% del total). En cualquier caso, es de reseñar que los pocos comentarios que suscitan tienen generalmente un tono positivo. Se enfatiza su carácter respetuoso y, como en el caso de los europeos del Este, su buen rendimiento en matemáticas.

Más llamativo e indicativo puede resultar el hecho de que los europeos occidentales, que representan una cuarta parte del alumnado inmigrante encuestado, pasen bastante inadvertidos en esta clasificación académica en función del lugar de origen que llevan a cabo los docentes. Las alusiones a ellos son prácticamente inexistentes en las valoraciones sobre la integración académica de los extranjeros, lo que, en línea con lo hallado por otros trabajos en el marco español (Ballestín, 2011), sugiere una posible invisibilización de su condición de hijos de inmigrantes. Entendemos que dicha invisibilización no sería en cualquier caso absoluta, pues sí que se les menciona al comentar la presencia de alumnado inmigrante en las aulas.

De lo poco que se comenta respecto a la integración académica de los europeos occidentales lo más reiterado es el problema que a menudo presentan los estudiantes británicos en el aprendizaje del español; obstáculo del que el profesorado culpa tanto a ellos mismos como a sus familias por mostrar una escasa intención por integrarse lingüísticamente.

Respecto a la segunda dimensión que estructura el discurso docente sobre la integración académica de los hijos de inmigrantes, el profesorado aprecia que los resultados de este alumnado varían fuertemente en función del tiempo que lleven residiendo en España. Los recién llegados y los que aún llevan relativamente poco tiempo viviendo en este país son aquellos a los que se les identifica con un rendimiento inferior. Las explicaciones de los docentes a esta importancia que otorgan al tiempo de residencia se hallan fundamentalmente en cuatro categorías que, en mayor o menor grado, están presentes en su discurso como condicionantes que mediarían entre este tiempo de residencia y el rendimiento del alumnado de origen inmigrante. Tres de estas cuatro categorías se encontraban también como mediadoras entre origen nacional o geográfico y rendimiento.

Son, en primer lugar, el desfase curricular debido al nivel académico que importan de sus países de origen, mayor conforme menor sea el tiempo de residencia en España (o conforme más avanzada sea la edad de su incorporación al sistema educativo de este país, variables estrechamente relacionadas). Los docentes destacan, además, que el desfase aumenta en los casos de las incorporaciones que se producen una vez comenzado el curso (habituales, como ya se ha mencionado, en el alumnado latinoamericano), así como critican que la escolarización de este alumnado se produzca en función de la edad y no de su nivel de competencia académica, criterio que elimina la opción de que haya un control institucional sobre el mismo desde un primer momento. Una segunda categoría es el dominio del español, que para quienes no tienen en este idioma su lengua materna será mayor a medida que

aumente su tiempo de estancia en España. Y en tercer lugar encontramos menciones a determinadas diferencias culturales, las cuales también se percibe que tienden a diluirse con el mayor tiempo de estancia. Por último, en línea con lo hallado por Río Ruiz (2010: 88) en una investigación localizada también en el contexto andaluz, un número menor de profesores señalan la desatención de algunos padres inmigrantes a sus hijos debido a las largas jornadas laborales que afrontan muchos de los que llevan menos tiempo residiendo en este país.

En perspectiva del profesorado la acción de estos factores haría que, en el caso de los recién incorporados a la ESO, se estime prácticamente imposible que consigan superar el curso en el que entran en su primer año. Normalmente se considera que ese es un año académicamente perdido para ellos, y que si se incorporan en tercero o en cuarto de ESO difícilmente llegarán incluso a obtener el título de graduado. Lo contrario es visto como una excepción.

Los que van avanzando, llevan ya aquí... han estudiado algo más, ¿no? Algo más de la secundaria. Los que tenemos con incorporaciones tardías en tercero, incluso en cuarto, estos alumnos no terminan bien. Porque los desfases son tan grandes que no... Es decir, que las criaturas, entre que llegan y se enteran... Y mira que les ayudamos (...) Pero muchos de ellos terminan sus cursos en enero; vienen en sus vacaciones de verano (...) Se incorporan a finales de abril o en mayo. Es decir, curso perdido. Empiezan, y al final eso. Si se incorporan en tercero o cuarto, estos alumnos generalmente no suelen conseguir titular. Me acuerdo de una chiquita argentina que vino en el mes de abril. Claro era una alumna que de su país venía con sobresaliente, ¿no? Pues se adaptó, se adaptó perfectamente. Bueno, se adaptó... Hizo un sobreesfuerzo. Lloraba, porque decía: "¿cómo puedo?" Y como tenía las capacidades lo sacó. Sacó el curso en un mes y medio. Eso ha sido espectacular; eso no es lo normal para una incorporación tan tarde. Y pasó a Bachillerato. (Orientadora).

En contraste, los nacidos en España y los que llevan más tiempo de residencia (los que, por ejemplo, han cursado la enseñanza primaria en este país) son generalmente vistos como uno más; no se percibe que haya factores vinculados a su origen inmigrante que afecten a su rendimiento de un modo específico, sino que se piensa que comparten los mismos problemas que los españoles.

Finalmente, como cierre a este apartado dedicado al discurso docente cabe preguntarse por el origen de este etiquetado profesoral hacia el alumnado inmigrante. ¿De dónde procede la información que da lugar a tales representaciones? A este respecto, del discurso de los docentes se interpreta que estas etiquetas no nacen necesariamente de estereotipos y prejuicios asentados en la sociedad española; más bien parecen conformarse fundamentalmente a partir de la propia experiencia previa y directa del profesorado con alumnos y alumnas de origen inmigrante –fuente primaria en términos de Rist (1991)–. Asimismo, resulta plausible pensar que las etiquetas se vean también alimentadas o retroalimentadas por los comentarios de otros compañeros docentes (fuente secundaria).

El discurso del alumnado: sobre la percepción de discriminación académica y las expectativas docentes

Si el análisis del discurso docente ha permitido detectar un particular proceso de etiquetado sobre el alumnado de origen inmigrante que estructura a su vez la construcción de unas determinadas expectativas académicas hacia este, el del alumnado de origen inmigrante posibilita conocer en qué modo esas expectativas son percibidas por estos estudiantes y, en último término, si estas se traducen en un trato desigual hacia ellos desde el plano de su subjetividad. Examinamos a continuación estas cuestiones tomando como punto de partida el análisis de la percepción de discriminación o trato académico desigual.

Lo primero a destacar a este respecto es que, atendiendo tanto a los datos de la encuesta como a lo que apunta la información cualitativa, parecen ser excepción los casos de discriminación percibida.

Los indicios procedentes de los datos cuantitativos provienen de una pregunta abierta en la que se interrogaba a los encuestados por las principales dificultades que habían encontrado en el instituto. Lo primero a destacar es que en las respuestas no se hallan menciones explícitas a la discriminación. No obstante, en el proceso de codificación se agruparon las respuestas que identificaban a los profesores como problema. Sin constituir este un indicador directo y propio de discriminación, el análisis según el origen de los encuestados puede servir como forma exploratoria para detectar si la cuestión discriminatoria pudiera resultar un problema diferencial en la integración educativa de los hijos de inmigrantes. Y lo evidenciado por los datos (ver tabla II) es que el porcentaje de inmigrantes que mencionan a los profesores como problema (12,7%) es inferior al de nativos (17,1%). Son excepción los casos de grupos de inmigrantes con un porcentaje similar o mayor que el de los españoles.

Tabla II. Porcentajes de alumnos que señalan a profesores como uno de los principales problemas encontrados en el instituto, según principales orígenes nacionales y grupos de origen (entre paréntesis, número de observaciones)

Origen nacional	"Profesores como problema" (%)	Grupo de origen	"Profesores como problema" (%)
España	17,10 (176)	España	17,10 (176)
Marruecos	10,34 (3)	Europa Occidental	18,10 (19)
Ecuador	6,25 (3)	Marruecos	10,34 (3)
Argentina	14,29 (6)	América Latina	10,75 (20)
Francia	19,35 (6)	Otros APMED ⁷	6,90 (4)
Alemania	10,71 (3)	Resto inmigrantes	26,32 (5)
Colombia	7,41 (2)	APAD ⁸	18,58 (21)
Reino Unido	15,79 (3)	APMED	9,93 (30)
Ucrania	6,67 (1)	Total inmigrantes	12,68 (54)
Venezuela	21,43 (3)	Total	15,81 (230)

Fuente: Álvarez de Sotomayor (2011).

Por su parte, de las entrevistas realizadas a alumnado de origen inmigrante y a sus padres solo uno de los entrevistados y su madre manifestaron haber experimentado discriminación en el sentido mencionado, o apuntaban a un trato que pudiera ser interpretado en esos términos. No obstante, su caso pone el foco de atención sobre el mecanismo de discriminación académica que es objeto de análisis en este trabajo.

El caso en cuestión lo protagoniza una joven ecuatoriana que apenas llevaba siete meses viviendo en España cuando fue entrevistada. Según cuentan ella y su madre, Laura⁹ se incorporó a 4º de ESO en el último trimestre, a algo más de dos meses de que el curso finalizara (lo que ilustra lo previamente apuntado sobre las incorporaciones tardías de los latinoamericanos). Cuando lo hizo, la Dirección del instituto le comunicó que directamente tenía que repetirlo, sin darle opción a que fuese evaluada como el resto de sus compañeros y sin haberle realizado una prueba previa para comprobar el nivel que tenía, hecho que madre e hija interpretaban como un claro acto discriminatorio.

ALUMNA (A): *Yo estaba allí en cuarto de informática, ya tenía especialización y todo, y vine aquí y nada, he perdido el curso. Porque simplemente llegué en el último trimestre. No me dieron nada, ni las notas ni nada.*

7 El acrónimo APMED es utilizado para referirse a Alumnos de Países Menos Desarrollados.

8 El acrónimo APAD es utilizado para referirse a Alumnos de Países Desarrollados.

9 Para asegurar el anonimato, todos los nombres de pila utilizados en la redacción son ficticios.

MADRE (M): *Le dijeron que tenía que repetir el curso (...), tiene que volverlo a repetir, y ya serían tres años en el mismo curso.*

ENTREVISTADOR (E): *¿Tres años por qué?*

A: *Porque ya son tres años de cuarto: el año que lo hice en mi país, este año, y el siguiente.*

M: *Entonces, como aquí, perdona que te diga, son tan racistas... el español que diga que no es racista en muy mentiroso. Pero tiene su racismo muy escondido.*

E: *Porque... ¿en el colegio ha vivido experiencias de racismo o de discriminación?*

M: *Claro. Porque mi hija lo que estuvo fue dos meses, que eso lo podía recuperar, y no quisieron. Es una parte de racismo para mí, porque si tú eres profesor y yo soy la madre y yo vengo y te hablo: "Profesor, mira, ¿me puedes ayudar?". Y tú, si lo ves conveniente, dices: "bueno, te ayudaremos". Pero aquí nada.*

E: *¿Y desde el principio dijeron que tenía que repetir?*

M: *Que no, que tenía que repetir y que tiene que repetir (...).*

E: *Y eso, ¿fueron los profesores, el director...?*

M: *El director.*

E: *Pero, ¿ni siquiera esperaron a ver el nivel que tú tenías?*

A: *No.*

E: *¿Qué explicación dieron?*

M: *Porque la niña no estaba adaptada, y tenía que adaptarse a las costumbres de aquí.*

Relata la madre que entre los argumentos que el director le dio para justificar su decisión éste aludió al nivel inferior que, en su opinión, tiene la educación en Ecuador, lo que, según él, hacía imposible que su hija pudiese aprobar el curso habiendo asistido únicamente durante dos meses a clase.

Los efectos de estos hechos sobre el estado de ánimo de Laura, que se definía a sí misma como una muy buena estudiante y que se veía con capacidad para aprobar el curso, son directos y serios: la chica se mostró visiblemente afectada por lo sucedido, decía haber perdido las ganas de seguir estudiando y, al igual que su madre, percibía que la española es una sociedad racista. Por todo ello tenía decidido regresar a su país de origen en un futuro no lejano.

Como se ha especificado, este es el único caso de discriminación académica percibida encontrado en las entrevistas. Sin embargo, no es el único en el que se detecta el factor que estaría en el origen de dicho sentimiento: las bajas expectativas que de manera anticipada tienen los profesores hacia los alumnos inmigrantes, en las cuales mediarían las dos categorías halladas en el discurso docente (tiempo de residencia y origen nacional o geográfico del alumnado) analizadas en el apartado anterior.

En el extremo opuesto al caso de Laura en cuanto al resultado final llaman la atención los de dos estudiantes que, a pesar de su incorporación tardía y de haber recibido unas bajas expectativas por parte de los profesores, consiguieron avanzar al siguiente curso el mismo año de su llegada.

A Natasha, venida desde Ucrania comenzado el segundo trimestre, los profesores le explicitaron que era imposible que aprobara 3° de ESO ese mismo año. Quizás fuera ese el motivo, o uno de ellos, por los cuales fue incorporada directamente al que ella describía como uno de los peores grupos tanto académica como conductualmente; un grupo con una alta proporción de repetidores y de extranjeros¹⁰.

10 Hasta 4° de ESO los alumnos no debían elegir entre distintos itinerarios académicos, lo que significa que en los cursos previos la composición de los grupos estaba a completa discreción del centro.

ENTREVISTADOR (E): *¿Cuántos meses me has dicho que llegaste tarde en el curso?*

ALUMNA (A): *Llegué en enero.*

E: *Y, aún así, te dio tiempo a aprobar todo... O sea, que te debiste esforzar mucho...*

A: *Nadie creía, nadie; ni la profesora de español, ni los compañeros, nadie. Decían que es imposible*

E: *¿Que te decían al principio? “No lo vas a conseguir, vas a tener que repetir”, ¿o qué?*

A: *Sí, y dicen: “para ti será mejor repetir tercero, así aprenderás más”. Yo digo: “no, no, repetir no” (...). Me tocó en la clase donde eran casi todos extranjeros, que me acuerdo que la gente nueva que venía dejaba el instituto al poco tiempo, porque cuando tú vas y no te enteras de nada (...) Y no solo eran muchos extranjeros, sino todos los repetidores, todas esas cosas. Insultaban a los profesores, fumaban porros y todas esas cosas. Y los profesores ni venían. Bueno, venían pero muy enfadados siempre (...) Y yo iba aprobando todo porque después de la clase iba a mi casa y me ponía a traducir todos los libros que tenía. Y eso me costaba trabajo. ¡Un sábado todo el día para traducir dos páginas de un libro! Eso cuesta trabajo...*

E: *Has dicho que la primera clase en la que entraste la mayoría eran extranjeros...*

A: *En tercero sí, pero en cuarto yo elegí la opción más difícil, el tecnológico, y ahí ya casi todos eran españoles.*

E: *Pero en tercero os dividís en la clase solo para algunas asignaturas optativas, ¿no?*

A: *Sí, en tercero casi todas las asignaturas son las mismas para todos.*

Aun así, Natasha logró aprobar 3º de ESO en su primer año, gracias, según ella, al buen nivel curricular que traía desde Ucrania y a mucho esfuerzo. Según comenta, solo cuando sus profesores se percataron de ese elevado grado de esfuerzo comenzaron a mostrar interés por ella. Ya en 4º de ESO, y con todavía solo un año y medio de estancia en España, Natasha aseguraba en la entrevista que sus calificaciones finales no bajaban del ocho. Además, expresaba unas altas expectativas educativas: cuando aún le faltaban otros dos cursos para acabar el Bachillerato se mostraba deseosa de que llegase el momento de acceder a la universidad. Desde un principio consiguió romper, pues, con las bajas expectativas que inicialmente habían depositado en ella sus profesores.

Algo similar le ocurrió Claudia, una chica ecuatoriana que también consiguió superar 3º de ESO en su primer año pese a incorporarse con el curso empezado. Este caso se enfrenta no solo a unas bajas expectativas docentes alimentadas por el etiquetado respecto al tiempo de residencia, sino también por los estereotipos construidos hacia el alumnado latinoamericano y, en particular, hacia el ecuatoriano. Las siguientes palabras de la madre ilustran de nuevo la existencia de tales expectativas anticipadas:

No, el primer año [no le fue mal]... los propios profesores se extrañaron mucho, porque ellos me dijeron, que yo tuve una charla: “nosotros cuando vemos a gente de fuera que viene y, sobre todo, con el curso avanzado, creemos que no va a pasar. Ella nos sorprendió, ella fue una excepción”. Suspendió alguna asignatura, pero pasó. (Madre de Claudia, alumna ecuatoriana que llegó a España con 14 años).

Así pues, aunque con resultados finales muy distintos entre sí, estos tres casos destacados aquí a modo ilustrativo ponen de manifiesto, por un lado, algo ya detectado en el discurso del profesorado: la existencia de un etiquetado docente en el que las ideas sobre el origen nacional del alumnado y su tiempo de residencia en España juegan un papel clave, condicionando la conformación de sus expectativas académicas sobre los hijos de inmigrantes. Por otro lado, en estos relatos se detecta que tales expectativas son aplicadas por el profesorado y percibidas por el alumnado. Esto supone que —al menos en algunos casos— les son transmitidas. Transmisión de expectativas que ha sido hallada en las dos formas descritas en la introducción: la explicitación verbal por parte del docente (presente en los tres casos descritos); y un trato desigual hacia este alumnado, tanto del profesor (Natasha aseguraba que recibía poca atención por parte de los profesores antes de que valorasen el gran esfuerzo que estaba

realizando), como de la institución (la decisión de no evaluar al alumno/a según el relato de Laura, o su inclusión en un grupo del que comparativamente el profesorado también espera poco en lo académico según el de Natasha).

La percepción del alumnado ofrece, pues, una visión más completa de cómo cristaliza en el caso estudiado el mecanismo de discriminación académica objeto de análisis de este trabajo. Pero también daría prueba de la presencia de otros dos de los cuatro mecanismos de discriminación académica distinguidos dentro de los centros de enseñanza: la discriminación institucional, tal y como acaba de destacarse, y la percepción del centro como un entorno hostil por parte del alumno, ejemplificada claramente en el caso de Laura.

No obstante, salvo el mencionado caso de la estudiante ecuatoriana, llama la atención cómo incluso cuando los hijos de inmigrantes identifican una transmisión de expectativas profesoras basadas en prejuicios sobre su origen o sobre su condición de inmigrantes recién llegados, no solo no la reconocen –al menos inicialmente– como trato desigual o discriminatorio, sino que ni siquiera la distinguen como un obstáculo para su trayectoria académica.

Conclusiones

Por medio de un estudio de caso, este artículo ha permitido profundizar en el proceso de construcción de las expectativas profesoras hacia el alumnado de origen inmigrante y analizar con ello empíricamente uno de los mecanismos de discriminación académica que pudieran contribuir a explicar parcialmente la desventaja general de este alumnado.

En línea con otros trabajos desarrollados en el contexto español, se ha hallado en los docentes un discurso jerarquizado respecto a la integración y las posibilidades académicas de los hijos de inmigrantes. Discurso vertebrado, en gran medida, en torno a ideas generalizadas (etiquetas) sobre los orígenes nacionales de ese alumnado. Pero además, y a diferencia de trabajos previos, se ha encontrado en el tiempo de residencia en España de estos jóvenes una segunda categoría vertebradora.

Por su parte, el análisis de las entrevistas a hijos de inmigrantes evidencia que: (1) el profesorado conforma sus expectativas académicas sobre estos estudiantes condicionado por las etiquetas descritas, y con anterioridad a que compruebe por sí mismo el nivel del alumno/a; y (2) que tales expectativas son transmitidas al alumnado a través de prácticas docentes o institucionales. Por tanto, cuando esto desemboca en una respuesta educativa por parte del alumno en el sentido descrito por el proceso de profecía autocumplida, nos situaríamos ante casos en los que tales expectativas anticipadas constituirían un mecanismo explicativo de la desventaja académica de los hijos de inmigrantes. Lamentablemente, carecemos aquí de elementos empíricos para conocer el grado de extensión del conjunto del proceso descrito, siendo este uno de los principales límites del presente y de otros trabajos similares.

Por último, ante el interrogante del origen de este etiquetado, el cual está en la base de todo el proceso analizado, los resultados apuntan a que parece conformarse fundamentalmente a partir de la experiencia y observación previa de los propios profesores, así como a que probablemente se ve alimentado o retroalimentado por los comentarios de otros compañeros docentes. La observación del nivel curricular que traen estos jóvenes desde sus países de origen jugaría un papel clave en dicho proceso.

No obstante, por más que tengan cierto fundamento empírico, estas ideas preconcebidas sobre el alumnado inmigrante no dejan de ser el producto de observar el nivel curricular o los resultados académicos (algo adquirido) de unos pocos, para hacerlos luego extensibles a todo un grupo de población que es definido por su origen nacional y/o por su tiempo de residencia en España (rasgos adscritos). Ello sitúa

las ideas citadas en el terreno de los estereotipos, ignorándose la diversidad de situaciones, capacidades y currículos que estos alumnos portan desde sus países de origen, y enfatizándose, en cambio, sus diferencias con respecto a los nativos al tiempo que se minimizan sus similitudes.

Mientras el primer caso de estudiantes descrito en el apartado de resultados muestra los múltiples efectos negativos que pueden provocar estas ideas y expectativas prejuiciosas por parte de los profesores, los otros dos –así como algún otro que emergió en las entrevistas con los docentes en los que también se relataba la superación del curso en el primer año en España pese a incorporaciones tardías– ejemplifican lo erróneo de la generalización de las mismas y lo pernicioso que puede llegar a ser que acaben afectando a la práctica docente. Incluso bajo la hipótesis de que estos últimos casos representasen, como mantiene el profesorado, una minoría, ello no justifica el trato desigual (discriminatorio) que, de un modo que no tiene por qué ser consciente, puede derivarse de tales ideas y expectativas.

Referencias Bibliográficas

Álvarez de Sotomayor, A. (2011): *El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: un estudio de caso* (Granada, Universidad de Granada), recuperada de: <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/20152784.pdf>

Ballestín, B. (2011): Los niños de la inmigración en la escuela primaria: identidades y dinámicas de des/vinculación escolar. Entre el “colour blindness” y los esencialismos culturalistas, en M. I. Jociles, A. Franzé y D. Poveda (eds.): *Etnografías de la infancia y de la adolescencia* (Madrid, Catarata).

Biggs, M. (2009): Self-Fulfilling Prophecies, en P. Hedstrom y P. Bearman (eds.), *The Oxford Handbook of Analytical Sociology* (Oxford, Oxford University Press).

Brophy, J. E. (1983): Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations, *Journal of Educational Psychology*, 75 631-661.

Bueno, J. y Belda, J. (2005): *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos* (Valencia, Universitat de València).

Clifton, R., Perry, R. Parsonson, K. y Hryniuk, S. (1986): Effects of Ethnicity and Sex on Teachers' Expectations of Junior High School Students, *Sociology of Education*, 59 (1) 58-67.

Del Valle, A. I. Y Usategui, M.E. (2007): Inmigrantes en la escuela: la mirada del profesorado, en J. Giró Miranda (coord.): *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación* (Logroño, Universidad de La Rioja).

Demeis, D. K., y Turner, R. R. (1978): Effects of students' race, physical attractiveness, and dialect on teachers' evaluation, *Contemporary Educational Psychology*, 3 77-86.

Dusek, J. B. y Joseph, G. (1983): The bases of teacher expectancies: a meta-analysis, *Journal of Educational Psychology*, 75 327-46.

European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC) (2004): *Migrants, Minorities and Education. Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union* (Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities).

Grupo INTER (2006): *Racismo, adolescencia e inmigración. Imágenes y experiencias del racismo en adolescentes y jóvenes* (Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).

Kuncel, N. R., M. Credé y L. Thomas (2005): The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: a meta-analysis and review of the literature, *Review of Educational Research*, 75 (1) 63-82.

Labrador, J. y Blanco, M. R. (2008): *Nadie debe perder* (Madrid, Universidad de Comillas).

Martín Criado, E. (1991): Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso, en M. Latiesa (ed.), *El pluralismo metodológico en la investigación social* (Granada, Universidad de Granada).

Merton, R. (1968): The Self-fulfilling Prophecy, en R. Merton (ed.), *Social Theory and Social Structure* (New York, Free Press).

Ogbu, J. (1978): *Minority education and caste: the American system in cross-cultural perspective* (New York, Academic Press).

Ortiz Cobo, M. (2008): Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes, *Papers*, 87 253-268.

Pàmies Rovira, J. (2006): *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona* (Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona).

Portes, A. y Rumbaut, R. G. (2001): *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation* (Los Angeles, University of California Press).

Rangvid B. S. (2007): Sources of immigrants' underachievement: results from PISA-Copenhagen, *Education Economics*, 15 293-326.

Río Ruiz, M. (2010): No quieren, no saben, no pueden: Categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar, *Revista Española de Sociología*, 14 85-105.

Rist, R. C. (1991): Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado, *Educación y Sociedad*, 9 179-191.

Rosenthal, R. (1976): *Experimenter effects in behavioral research* (New York, Irvington).

Rosenthal, R. y Rubin, D. B. (1978): Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies, *The Behavioral and Brain Sciences*, 3 377-386.

Rubio Gómez, M. (2013): *Construyendo diferencias desde las retóricas de la igualdad* (Granada, Universidad de Granada).

Siguán, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes* (Barcelona, Paidós).

Suárez-Orozco, C. (2003): Formulating identity in a globalized World, en M. Suárez-Orozco y D. Quin-Hilliard (eds.), *Globalization. Culture and education in the new millennium* (Berkeley, University of California Press y Ross Institute).

Steele C.M. (1997): A threat in the air: how stereotypes shape intellectual identity and performance, *American Psychology*, 52 613-29.

Terrén Lalana, E. (2001): *El contacto intercultural en la escuela. La experiencia educativa de gitanos e hijos de inmigrantes en el área metropolitana de A Coruña* (Betanzos, Universidad Da Coruña).