



<https://doi.org/10.25115/riem.v14i1.10047>

ISSN: 2173-1950

Percepciones y preferencias de aculturación de docentes españoles hacia jóvenes de origen marroquí y rumano

María Sánchez Castelló^{1*}, Alexandra Ríos-Marín², Marisol Navas³, Erika Vázquez-Flores⁴, Antonio J. Rojas⁵

Resumen: El objetivo del trabajo fue analizar las percepciones y preferencias de aculturación de docentes hacia jóvenes marroquíes y rumanos mediante metodología cuantitativa y cualitativa. En el estudio cuantitativo participaron 181 docentes de centros públicos españoles (56% mujeres) que evaluaban a jóvenes marroquíes (N = 101) y rumanos (N = 80). En el estudio cualitativo se realizaron grupos de discusión y entrevistas con 29 docentes que opinaban sobre jóvenes marroquíes (17 docentes) y rumanos (12 docentes). En el estudio cuantitativo, los docentes perciben que los jóvenes marroquíes adoptan menos las costumbres españolas (vs. rumanos), y los rumanos mantienen menos su cultura de origen (vs. marroquíes) y adoptan más costumbres españolas. Los docentes prefieren que los marroquíes mantengan menos su propia cultura (vs. rumanos). El estudio cualitativo presenta una tendencia a la homogenización intergrupal, aunque con diferencias. Entre los jóvenes marroquíes se perciben diferencias de género (las chicas adoptan más la cultura española), mientras que los jóvenes rumanos/as mantienen menos sus costumbres (prefiriendo que mantuvieran más) y adoptan más las españolas (vs. marroquíes). Destacan la importancia de las desigualdades socioeconómicas entre marroquíes y españoles (vs. diferencias culturales) y la asimilación de los jóvenes rumanos, percibidos como similares a los españoles.

¹ Universidad de Almería, msc943@ual.es, *Autora de correspondencia

² Universidad de Almería, alexrios@ual.es

³ Universidad de Almería, msnavas@ual.es

⁴ Universidad de Almería, erikavazquez@ual.es

⁵ Universidad de Almería, arojas@ual.es

Palabras Clave: Percepciones y preferencias de aculturación, docentes, jóvenes inmigrantes, marroquíes, rumanos

Acculturation perceptions and preferences of Spanish teachers toward young people of Moroccan and Romanian origin

Abstract: The aim of this study was to analyze the acculturation perceptions and preferences of teachers toward young Moroccans and Romanians using quantitative and qualitative methodology. The quantitative study involved 181 teachers from Spanish public schools (56% female) who evaluated young Moroccans (N = 101) and Romanians (N = 80). In the qualitative study, focus groups and interviews were conducted with 29 teachers who gave their opinions about young Moroccans (17 teachers) and Romanians (12 teachers). In the quantitative study, teachers perceive that young Moroccans adopt fewer Spanish customs (vs. Romanians), and Romanians maintain less their culture of origin (vs. Moroccans) and adopt more Spanish customs. Teachers prefer Moroccans to maintain less their own culture (vs. Romanians). The qualitative study shows a tendency towards intergroup homogenization, although with differences. Among young Moroccans, gender differences are perceived (girls adopt more Spanish culture), while young Romanians maintain less their customs (preferring that they maintain more) and adopt more Spanish customs (vs. Moroccans). Teachers highlight the importance of socioeconomic inequalities between Moroccans and Spaniards (vs. cultural differences), and the assimilation of young Romanians, perceived as similar to Spaniards.

Keywords: Acculturation perceptions and preferences, teachers, young immigrants, Moroccans, Romanians

1. Introducción

La presencia de alumnado de origen extranjero en los centros de educación secundaria españoles es cada vez más notable. Según los datos del curso 2021-2022, el alumnado extranjero en los centros educativos públicos constituye el 10.7% en la ESO, 7.7% en bachiller, 15.4% en formación profesional básica, 10.3% en formación profesional de grado medio y 8.3% en formación profesional de grado superior (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Los centros educativos son uno de los principales contextos de socialización de estos jóvenes. En ellos se produce el contacto intergrupal con docentes y con jóvenes de diferentes grupos (inmigrantes y autóctonos), y donde principalmente desarrollan su proceso de aculturación (Makarova et al., 2019).

Como señalan Makarova et al. (2019), los docentes son las figuras más importantes en los centros de educación secundaria e influyen tanto en el proceso de aculturación como en la adaptación de los jóvenes autóctonos y de origen inmigrante. Hoti et al. (2019) indican que los profesores expresan sus valores al interactuar con el alumnado, lo que parece influir en sus orientaciones de aculturación y bienestar.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las percepciones y preferencias de los docentes sobre el proceso de aculturación de sus estudiantes (jóvenes de origen marroquí y rumano⁶) escolarizados en centros educativos públicos, y sus familias. Para ello, se ha utilizado una metodología cuantitativa y cualitativa. El análisis cuantitativo describe y compara las percepciones y preferencias de mantenimiento y adopción cultural, mientras que el análisis cualitativo permite profundizar en estas percepciones y preferencias considerando los discursos de los docentes (a través de grupos de discusión y entrevistas). En este estudio los docentes evalúan a jóvenes de origen marroquí y rumano, elegidos por ser los más numerosos en España (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2020).

⁶ Con el objetivo de simplificar la lectura y reducir el número de palabras, se ha eliminado 'jóvenes' o 'de origen' en todas las frases referidas a los jóvenes de origen marroquí o de origen rumano.

2. Marco teórico

2.1. El proceso de aculturación de las minorías desde la perspectiva de la mayoría

El proceso de aculturación psicológica alude a los cambios en identidad, actitudes, valores y comportamientos que resultan del contacto continuo y directo entre personas de diferentes grupos culturales (Berry, 1997). Estos cambios se producen con mayor intensidad en los grupos minoritarios (en este caso, alumnado de origen inmigrante) y estarán influenciados por las expectativas y las preferencias del grupo mayoritario (p.e., por las de sus compañeros autóctonos y docentes). Según el Modelo de Concordancia de Aculturación (Piontkowski et al., 2002; Rohmann et al., 2006) para conocer el tipo de relaciones intergrupales entre personas autóctonas y de origen inmigrante, además de conocer las preferencias del grupo mayoritario, es esencial considerar la percepción que tienen acerca de la forma en la que los inmigrantes quieren desarrollar su proceso de aculturación.

Como marco teórico para el desarrollo de este estudio se utilizó el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR; Navas et al., 2004, 2005; Navas y Rojas, 2010), basado en modelos anteriores (Berry, 1997; Bourhis et al., 1997) y adaptado al contexto español. Este modelo, como los anteriores, contempla dos dimensiones independientes sobre las que se fundamenta el proceso de aculturación: el grado de mantenimiento de la cultura de origen y el grado de adopción de la cultura del país de acogida. Su combinación da lugar a cuatro posibles opciones de aculturación: asimilación (adoptar, pero no mantener), integración (mantener y adoptar en igual medida), separación/segregación (mantener y no adoptar) y marginación/exclusión (ni mantener ni adoptar). Las dos aportaciones más relevantes y novedosas de este modelo son, por una parte, la diferenciación entre las percepciones o estrategias (plano real) y las preferencias o actitudes (plano ideal) de aculturación. Para el grupo mayoritario (autóctonos), las percepciones/estrategias hacen referencia a la forma en la que perciben que las personas inmigrantes se están aculturando y las preferencias/actitudes aluden a la forma en la que les gustaría que lo hicieran. Por otra parte, el MAAR considera diferentes ámbitos de la realidad sociocultural en los que se produce el proceso de aculturación. Las personas (inmigrantes y autóctonas), percibirán y preferirán en mayor o menor medida el mantenimiento de la cultura de origen y/o la adopción de la cultura de acogida en función de si estos ámbitos son públicos/periféricos políticos, de bienestar social, laboral, económico) o privados/centrales (social, familiar, religioso y de valores). Los ámbitos en población adolescente se han adaptado y reducido a seis (López-Rodríguez et al., 2014;

Mancini y Bottura, 2014), en concreto, nos referimos a los siguientes: ámbito académico y económico (periféricos/públicos), social, familiar, religioso y de valores (centrales/privados).

2.2. La importancia del estudio

En el presente trabajo nos centramos en el estudio del proceso de aculturación (percepciones y preferencias) desde la perspectiva de sus docentes. En España, son prácticamente inexistentes los estudios sobre las percepciones y preferencias de aculturación de los docentes hacia sus alumnos de origen inmigrante. Sin embargo, su estudio es clave debido a la gran influencia que los docentes tienen sobre sus estudiantes, sobre todo, por el contacto continuado y cercano con ellos (Bernal y Cárdenas, 2009). Ramírez y González (2017) preguntaron a una muestra de docentes por sus percepciones y preferencias de aculturación sobre inmigrantes latinoamericanos. Se observó que la mayoría de los docentes (cerca del 71%) percibían que éstos elegían separarse mientras que un 84% preferían que se asimilaran. Hasta ahora creemos que no existen más estudios con docentes y en especial ninguno en el que se evalúe específicamente a jóvenes inmigrantes de diferentes orígenes.

En estudios realizados con población general con el MAAR (Navas y Rojas, 2010) se observaron resultados similares a los encontrados por Ramírez y González (2017): cuando los españoles evaluaban a inmigrantes ecuatorianos percibían separación mientras que preferían su asimilación-integración. Los mismos resultados se obtenían cuando evaluaban a inmigrantes rumanos. Sobre todo, si diferenciamos por ámbitos, encontramos que las personas autóctonas percibían y preferían la asimilación o la integración de ambos grupos inmigrantes en ámbitos periféricos (político, de bienestar social, laboral o económico); en cambio, percibían separación y preferían opciones más cercanas a la integración-asimilación a medida que se consideraban ámbitos más privados o del núcleo duro de la cultura (familiar, religioso o de valores). En general, los estudios realizados con el MAAR (Navas et al., 2004, 2007; Navas y Rojas, 2010; Rojas et al., 2014) apoyan la importancia de analizar el proceso de aculturación diferenciado por ámbitos de aculturación, pero también por origen etnocultural del grupo inmigrante evaluado porque las opciones (percibidas y preferidas) pueden variar en estos casos. Así, las percepciones de aculturación de los españoles para inmigrantes magrebíes o subsaharianos son de separación, mientras que las preferencias son de asimilación o de asimilación-integración prácticamente en todos los ámbitos estudiados. En cambio, los individuos autóctonos se muestran un poco más 'exigentes' en la renuncia al mantenimiento de la cultura de origen de estos grupos (vs. ecuatorianos o rumanos).

Teniendo en cuenta los estudios mencionados, en este estudio esperamos que los docentes perciban (plano real) un mayor mantenimiento de la cultura de origen y menor adopción de la cultura española (separación) en sus estudiantes marroquíes (vs. rumanos) (Hipótesis 1). Estas percepciones se producirán especialmente en ámbitos privados (Hipótesis 1a), mientras que en ámbitos públicos se espera lo contrario: menor mantenimiento de la cultura de origen y mayor adopción de la cultura española (Hipótesis 1b), especialmente en estudiantes rumanos (vs. marroquíes). De acuerdo con el MAAR, si los docentes pudieran elegir (plano ideal) preferirían la asimilación (mayor adopción de la cultura española) o la integración (mantener y adoptar en igual medida) de sus estudiantes, independientemente de su origen, en todos los ámbitos de MAAR (públicos y privados) (Hipótesis 2).

3. Método

3.1. Participantes

En el estudio cuantitativo, participaron 181 docentes nacidos en España (56.5% mujeres) entre 25 y 66 años ($M = 43.16$; $DT = 8.35$) que evaluaron a estudiantes marroquíes (Grupo DM, $N = 101$) o rumanos (grupo DR, $N = 80$). Para el estudio cualitativo, participaron 29 personas (17 mujeres y 12 hombres), con edades comprendidas entre 27 y 55 años. Todos eran docentes y/o equipo directivo en centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), Bachillerato y Formación Profesional de cinco provincias españolas: Almería, Murcia, Alicante, Castellón y Madrid.

3.2. Variables e instrumentos

Las variables y medidas incluidas en las dos versiones de los cuestionarios empleadas para el estudio cuantitativo (una versión sobre alumnado marroquí –Grupo DM– y otra sobre alumnado rumano –Grupo DR–) se presentan a continuación.

Percepciones y preferencias de aculturación. Se utilizaron cuatro escalas del MAAR (Navas y Rojas, 2010) formadas por 6 ítems cada una, correspondientes a los 6 ámbitos adaptados a población adolescente: académico (el instituto), económico (hábitos de consumo), social (relaciones sociales), familiar (relaciones familiares), religioso (creencias y prácticas religiosas), y de valores (López-Rodríguez et al., 2014; Mancini y Bottura, 2014). Dos escalas para medir el mantenimiento de las costumbres de origen (en el plano real y en el plano ideal) y dos para medir la adopción de las costumbres españolas (en ambos planos) en los distintos ámbitos. Los docentes tenían que indicar el grado en el que creían que los jóvenes (marroquíes/rumanos) mantienen actualmente las

costumbres de su país (escala de mantenimiento, plano real) y perciben que han adoptado o practican las costumbres españolas (escala de adopción, plano real). Y si pudieran elegir, en qué grado les gustaría que los jóvenes (marroquíes/rumanos) mantuvieran las costumbres de su país (escala de mantenimiento, plano ideal) y adoptaran las costumbres españolas (escala de adopción, plano ideal). Las opciones de respuesta oscilaban de 1 (*nada*) a 5 (*mucho*). Se promediaron las puntuaciones en cada escala. A mayor puntuación, mayor percepción relativa a que los jóvenes mantienen sus costumbres de origen y prefieren que las mantengan y/o mayor percepción de que adoptan las costumbres españolas y prefieren que las adopten. Los coeficientes de fiabilidad estimados (alfa de Cronbach y dos mitades) de todas las medidas utilizadas en este trabajo se encuentran en la Tabla 1.

Tabla 1. Coeficientes de fiabilidad estimados (alfa de Cronbach y dos mitades con corrección de Spearman-Brown)

	Grupo DM		Grupo DR	
	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Dos Mitades (SpearmanBrown)</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Dos Mitades (SpearmanBrown)</i>
Percepciones de mantenimiento	.76	.80	.88	.90
Percepciones de adopción	.80	.89	.86	.89
Preferencias de mantenimiento	.74	.83	.76	.79
Preferencias de adopción	.73	.75	.79	.84

Variables sociodemográficas. Los participantes informaban sobre su sexo, edad, país de nacimiento, nacionalidad y nombre del instituto en el que trabajaban.

Para el estudio cualitativo, se realizaron tres grupos de discusión y diez entrevistas en profundidad. Para ello, se diseñaron dos guiones con las categorías de análisis propuestas. De cada guion se hicieron dos versiones, en las que variaba el origen de los jóvenes por los que se preguntaba (marroquíes o rumanos). En la Tabla 2 se describen las técnicas cualitativas y el código asignado a sus discursos.

Tabla 2. Técnicas cualitativas y códigos asignados

TÉCNICA ENTREVISTAS				
Docentes con cargos de gestión	Directoras/es	Jefas/es de estudio	Orientadoras	Número
Docentes que evalúan a marroquíes	DM1-DM2	JM1-JM2	OM	5
Docentes que evalúan a rumanos	DR1-DR2-DR3	JR	OR	5
TÉCNICA GRUPOS DE DISCUSIÓN				
Docentes que evalúan a marroquíes			GDM1 – GDM2	12
Docentes que evalúan a rumanos			GDR	7
Total docentes participantes				29

Nota. Dentro los grupos de discusión cada docente tiene asignado un código, conformado por la letra D y un número (p.e., D4), en función del número de docentes que conformaban el grupo de discusión. Así mismo, aparece la letra (E) en algunos verbatim que corresponde a la intervención de la persona entrevistadora.

3.3. Procedimiento

Se seleccionaron centros educativos públicos con elevado número de estudiantes marroquíes o rumanos, en provincias con elevada presencia de esta población (INE, 2020). Se contactó con los equipos directivos de los centros y se consiguieron los permisos pertinentes para desarrollar el estudio. El estudio fue aprobado por el Comité de Bioética de Investigación Humana de la Universidad de los/as autores.

Los docentes que voluntariamente accedieron a participar en la investigación respondían a un cuestionario en formato papel (estudio cuantitativo). Participaron docentes de 14 centros educativos públicos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de las cinco provincias españolas mencionadas anteriormente. Para el estudio cualitativo, se realizaron grupos de discusión y entrevistas en profundidad en los centros educativos de Almería y Madrid, se grabaron en audio con autorización de los participantes y se transcribieron para su codificación y análisis con el software Nvivo 11. Se realizó un análisis temático de los contenidos de los grupos de discusión y las entrevistas siguiendo el marco teórico planteado para el estudio (MAAR) y a través de las fases descritas por Braum y Clark (2012).

4. Resultados

4.1. Estudio cuantitativo

Resultados sobre el proceso de aculturación general

Respecto a las percepciones de aculturación (plano real), los dos grupos de docentes obtienen puntuaciones medias superiores a 3 en las escalas de mantenimiento, y solo el grupo DR en la de adopción cultural (Figura 1). Esto indica que los docentes perciben que los jóvenes inmigrantes mantienen costumbres de origen, pero solo los estudiantes rumanos adoptan costumbres españolas. En cuanto a las preferencias de aculturación (plano ideal), los datos indican que ambos grupos de docentes preferirían que mantuvieran sus costumbres de origen y adoptasen costumbres españolas (puntuaciones promedio superiores a 3 en la escala; Figura 1). En la Tabla 3 se pueden observar las correlaciones de orden cero entre las distintas variables de aculturación diferenciando por grupo evaluado (en la parte superior derecha de la tabla, docentes que evalúan a marroquíes; en la parte inferior izquierda de la tabla, docentes que evalúan a rumanos).

Figura 1. Puntuaciones medias en percepciones (plano real) y preferencias (plano ideal) de mantenimiento y adopción cultural en todos los grupos de docentes

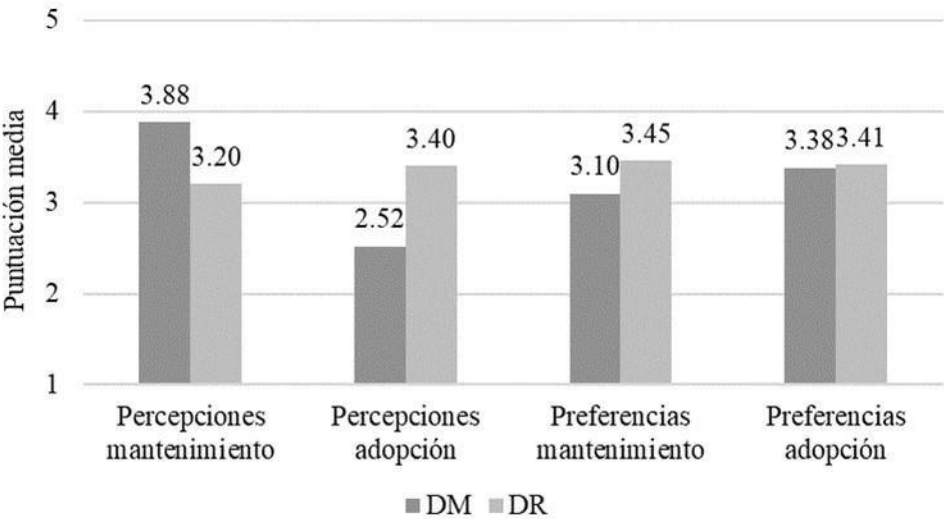


Tabla 3. Correlaciones bivariadas de orden cero

	Percepciones de mantenimiento	Percepciones de adopción	Preferencias de mantenimiento	Preferencias de adopción
Percepciones de mantenimiento	1	-.508**	.036	.260*
Percepciones de adopción	-.417**	1	.189	-.074
Preferencias de mantenimiento	.089	.121	1	-.057
Preferencias de adopción	-.133	.104	.254*	1

Nota. Correlaciones bivariadas de orden cero para el grupo DM (en la parte superior derecha de la tabla) y para el grupo DR (en la parte inferior izquierda de la tabla)

Se realizaron cuatro contrastes de medias para muestras independientes con el fin de comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las percepciones y preferencias (de mantenimiento y adopción) que los docentes tienen de ambos grupos de jóvenes. Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en percepciones de mantenimiento ($t(120) = 6.00, p < .001$) y percepciones de adopción ($t(174) = -9.25, p < .001$). Es decir, los docentes perciben que los jóvenes marroquíes mantienen más las costumbres de su cultura de origen y adoptan menos las costumbres españolas que los rumanos. Además, existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de docentes en preferencias de mantenimiento ($t(172) = -3.53, p < .001$), pero no de adopción ($t(170) = -0.34, p = .731$). Los docentes prefieren que los jóvenes marroquíes mantengan en menor grado las costumbres de su cultura de origen que los rumanos.

Resultados sobre el proceso de aculturación por ámbitos

En las Figuras 2 y 3 se pueden observar las percepciones de mantenimiento y adopción de los grupos DM y DR en cada ámbito del MAAR, respectivamente. En el grupo DM, se observan puntuaciones superiores a 3 en el mantenimiento en todos los ámbitos, mientras que ocurre lo contrario en la adopción (a excepción del ámbito académico, que está justo en 3). En el grupo DR, se observan puntuaciones ligeramente inferiores a 3 en el mantenimiento en los ámbitos públicos (académico y económico), y puntuaciones superiores a 3 en los ámbitos privados (especialmente en el familiar y religioso). En la adopción, se observan puntuaciones superiores a 3 en todos los ámbitos, excepto el religioso.

Figura 2. Puntuaciones medias en percepciones (plano real) de mantenimiento y adopción cultural por ámbitos (Grupo DM)

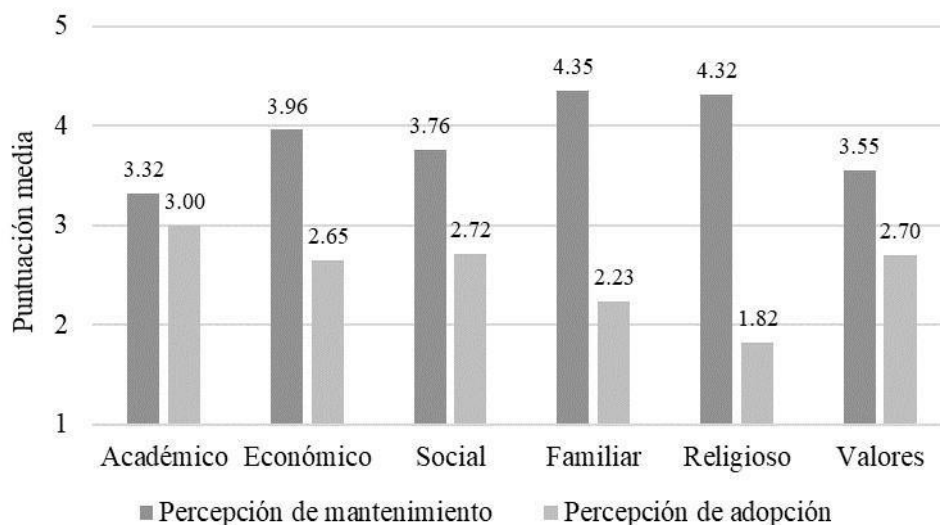
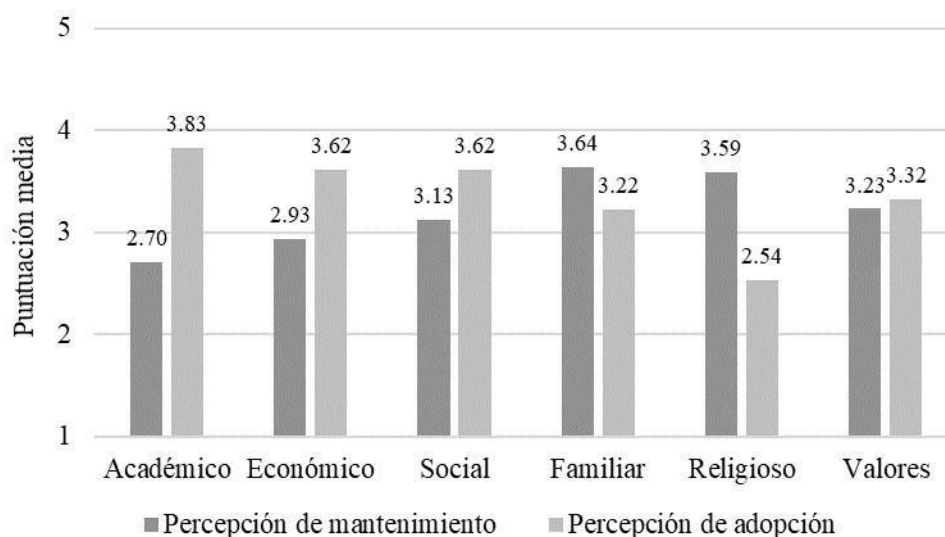


Figura 3. Puntuaciones medias en percepciones (plano real) de mantenimiento y adopción cultural por ámbitos (Grupo DR)



En las Figuras 4 y 5 se pueden observar las preferencias de mantenimiento y adopción de los grupos DM y DR en cada ámbito, respectivamente. En el grupo DM se observan puntuaciones ligeramente superiores a 3 en el mantenimiento para todos los ámbitos (excepto el académico y el social, con puntuaciones ligeramente inferiores). Lo mismo ocurre en la adopción (a excepción del ámbito religioso). En el grupo DR se observan puntuaciones superiores a 3 en ambas dimensiones y en todos los ámbitos (excepto en la adopción en el ámbito religioso: por debajo de 3).

Figura 4. Puntuaciones medias en preferencias (plano ideal) de mantenimiento y adopción cultural por ámbitos (Grupo DM)

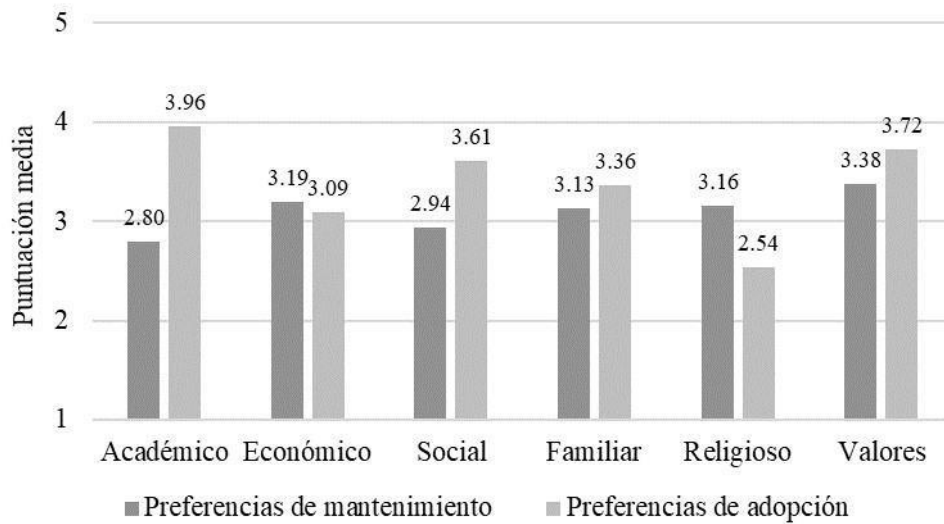
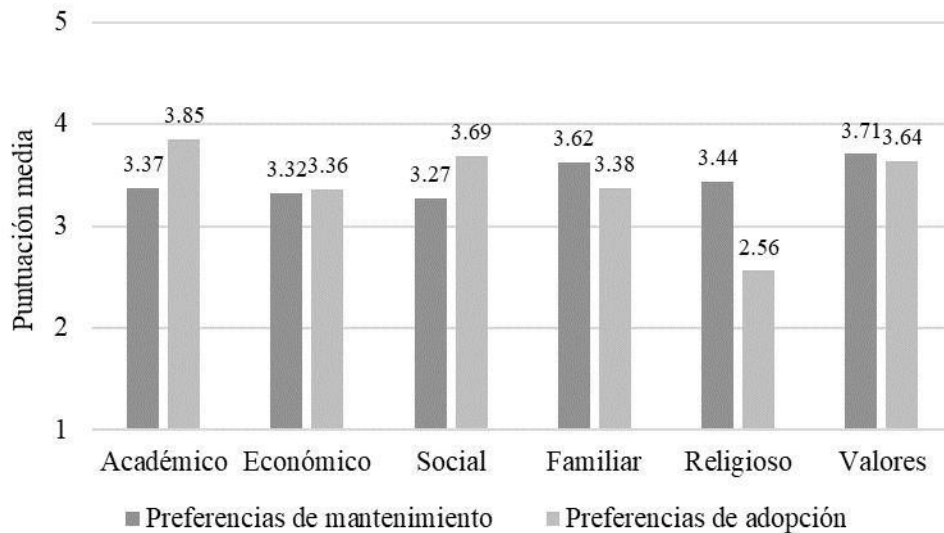


Figura 5. Puntuaciones medias en preferencias (plano ideal) de mantenimiento y adopción cultural por ámbitos (Grupo DR)



En las Tablas 4 y 5 se pueden observar los descriptivos estadísticos (media y desviación típica) en percepciones y preferencias de aculturación (respectivamente) generales y por ámbitos para ambos grupos (DM y DR).

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las variables percepciones de mantenimiento y adopción, generales y por ámbitos, para ambos grupos (DM y DR)

	DM				DR			
	Mantenimiento		Adopción		Mantenimiento		Adopción	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
General	3.88	0.58	2.52	0.56	3.20	0.81	3.40	0.70
Académico	3.32	0.94	3.00	0.82	2.70	0.99	3.83	0.75
Económico	3.96	0.89	2.65	0.76	2.93	1.07	3.62	0.86
Social	3.76	0.90	2.72	0.76	3.13	1.14	3.62	0.84
Familiar	4.35	0.82	2.23	0.77	3.64	0.92	3.22	0.90
Religioso	4.32	0.79	1.82	0.90	3.59	1.03	2.54	1.09
Valores	3.55	0.84	2.70	0.77	3.23	0.56	3.32	0.85

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de las variables preferencias de mantenimiento y adopción generales y por ámbitos para ambos grupos (DM y DR)

	DM				DR			
	Mantenimiento		Adopción		Mantenimiento		Adopción	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
General	3.10	0.69	3.38	0.59	3.45	0.61	3.41	0.64
Académico	2.80	1.12	3.96	0.79	3.37	1.02	3.85	0.90
Económico	3.19	0.94	3.09	0.89	3.32	0.89	3.36	0.95
Social	2.94	0.96	3.61	0.80	3.27	0.83	3.69	0.80
Familiar	3.13	1.05	3.36	0.89	3.62	0.86	3.38	0.91
Religioso	3.16	1.09	2.54	1.10	3.44	0.93	2.56	1.06
Valores	3.38	1.05	3.72	0.94	3.71	0.90	3.64	0.89

4.2. Estudio cualitativo

Los discursos de los docentes se han centrado principalmente en las percepciones de las estrategias que ponen en práctica los estudiantes de origen inmigrante y sus familias (plano real). Se analizan primero los discursos sobre los ámbitos periféricos/públicos y después sobre los ámbitos centrales/privados del MAAR. Dado que, apenas hay referencias en los discursos de los docentes sobre las preferencias de aculturación (plano ideal), esta parte se presentará muy brevemente.

Percepciones de aculturación (plano real) generales y por ámbitos

Ambos grupos de docentes manifestaron la relevancia de la proximidad geográfica con el país de origen en su proceso de aculturación. Los jóvenes marroquíes y sus familias tienen un contacto más continuado con su país de origen durante las vacaciones, situación que se vivencia de forma diferente en función del género según la perspectiva docente. Es de anotar, que aún el grupo docente que evaluaba a alumnado rumano percibe mayor socialización étnica en el alumnado marroquí:

D7: Las chicas árabes sufren.

D2: Muchísimo.

D7: Porque hay un choque cuando bajan a su país.

D6: Ellas no tienen añoranza de su país.

D7: No solo cuando bajan a su país. Y estamos hablando de chicas, no chicos, porque los chicos árabes hacen lo que les da la gana, y por las tardes hacen lo que les da la gana, pero las chicas árabes no (GDR).

Los docentes que evalúan a los rumanos reconocen que visitan poco Rumania y la socialización étnica que puedan tener a través de ese contacto con su país de origen no es constante:

Ni siquiera ellos mismos algunas veces tienen muy incorporado su lugar de origen, porque además lo visitan muy poco ¿sabes? Es decir, yo la principal diferencia que veo es que llevan mucho tiempo en España, han venido con dos o tres años y han visitado poco Rumanía; sí que hay bastante diferencia entre los que se han incorporado más tarde, que todavía no han adquirido bien el lenguaje o los que ya están aquí, como de segunda generación, se nota mucha diferencia (OR).

Los docentes refieren que ambos grupos (marroquí y rumano) han adoptado costumbres españolas. Muchos de ellos llegaron con sus padres (o fueron reagrupados posteriormente), pero muchos otros ya han nacido en España, por lo que el contacto y la interacción con sus iguales, con docentes y con población española en general ha sido continuado e intenso, desde las guarderías hasta la educación secundaria. Esto les ha permitido aprender el idioma y realizar un proceso de aculturación más adaptativo que el de sus progenitores:

Nuestros alumnos magrebíes la mayoría ya han nacido aquí. Bueno, últimamente hay muchos que están recién llegados también. Pero muchísimos ya han nacido aquí, entonces ya ellos son españoles. Lo que pasa es que, claro, ellos vienen aquí al instituto, ven una serie de hábitos, costumbres y demás, y luego en su casa tienen otra realidad, entonces tienen un poco de choque (DM1).

No obstante, se percibe que los rumanos son los que adoptan más costumbres españolas (en comparación con los marroquíes). Su proceso de aculturación, según los docentes, se encuentra entre la ‘asimilación’ y la ‘integración’, primando más en los discursos la percepción de ‘asimilación’ a la cultura española:

Pues, por ejemplo, salen todos a hacer lo mismo, a celebrar todos, por ejemplo, el Carnaval o la Navidad; de todas las cosas que hacen los chicos, por ejemplo, si salen después de clase a hacer actividades extraescolares, más o menos participan también ellos y ellas, o sea, es que están todos juntos, o sea están todos en interacción y yo no veo que haya una gran diferencia en ese sentido. [...] Si ahora mismo entra aquí un grupo, estoy segura que tú no sabes quién es rumano y quién no. Y a lo mejor la mitad son rumanos, es que no te das cuenta. Están totalmente castellanizados (DR1).

En el ámbito académico, el objetivo general de los docentes es que todos sus estudiantes –autóctonos e inmigrantes– se titulen, finalicen su educación secundaria básica y/o realicen una formación profesional, preparándose para el futuro. Desde la perspectiva docente, los centros educativos son un espacio que proporciona a los estudiantes, especialmente de origen inmigrante, seguridad e igualdad de trato y de oportunidades:

Yo pienso que están muy a gusto, están muy bien, y la prueba te la pongo: es que cuando en otros centros, los niños dejan de ir a clase, porque ya estamos próximos a un periodo de vacaciones, por ejemplo, o próximos a una festividad, aquí los niños siguen viniendo. A un niño marroquí, si comete algún incidente y lo expulsas tres, cuatro días, y lo sacas de su entorno más inmediato que es el centro, que es donde están sus relaciones sociales, pues es lo que más le afecta y, de hecho, es que muchos de ellos se acercan a la hora del recreo, suelen aparecer por la valla (DM2).

Para los estudiantes marroquíes el centro educativo es el espacio donde acontecen sus relaciones sociales en condiciones de igualdad. Como refieren algunos docentes, aunque sepan que no van a obtener el título, debido a que su competencia y aspiraciones no

siempre se corresponden con sus logros académicos, es un espacio de referencia vital para estos jóvenes.

Los docentes perciben que el motivo fundamental por el que las familias marroquíes llevan a sus hijos/as al centro educativo es para que aprendan el castellano, y no para que adquieran costumbres y hábitos de estudio que les permitan tener mayores aspiraciones, expectativas y logros académicos:

Hay mucho trabajo en la zona en agricultura, muchísimo, piensan seguir como sus padres en la agricultura. La mayoría de los chavales no estudian porque ven que tienen el trabajo muy fácil, eso es uno de los motivos que pienso yo. Las muchachas estudian muchísimo más que ellos porque saben lo que les espera (GDM2).

Incluso dan cuenta de cómo los roles de género en su cultura se imponen en algunas ocasiones en el centro educativo, cuando las familias no reconocen a la figura docente femenina:

Cuando llega la hora de llamar a tutoría para que vengan los padres a reuniones informativas, que lo hacemos con todos ellos cada trimestre, de las familias marroquíes es muy raro que alguna venga, es decir, cuesta muchísimo más, aparte te dejan plantado. Por ejemplo, tengo compañeras que, hablando de estos temas, por el hecho de ser mujer y tutora, ya directamente los padres y madres no van. Y entonces, ya ese rol de tutora desaparece (GDM1).

También se presenta abandono escolar en estudiantes marroquíes, mediado principalmente por los roles de género de su cultura de origen –en los chicos su incorporación rápida al sistema productivo y en las chicas la responsabilidad de una nueva familia y el cuidado del hogar–, presentándose incluso situaciones en contra de la voluntad de las menores que desearían continuar sus estudios postobligatorios. Esta situación de abandono es vivida por algunos docentes como un fracaso, no solo de ellos sino del sistema educativo español:

Que no sean analfabetos funcionales, porque tenemos muchos alumnos que son analfabetos funcionales, que no saben escribir correctamente, que no saben leer correctamente. Para mí eso es penoso, un niño que abandone esta etapa educativa y que no sepa desenvolverse mínimamente en lo básico: la lectura, la escritura; para mí es un fracaso total del sistema educativo (JM2).

Los docentes perciben que las chicas marroquíes adoptan más costumbres españolas en el ámbito académico y se parecen más a las españolas. De hecho, las perciben más ‘integradas’ a la cultura española, con aspiraciones y expectativas académicas más altas que las de los varones. Consideran que ellas han entendido que el sistema educativo español les permite adquirir habilidades y desarrollar sus competencias, pudiendo romper con las barreras etnoculturales de origen que limitan su desarrollo personal, adoptando costumbres españolas que fortalecen su autonomía:

En la guardia del descanso escuché cómo una chica de 4º ha preguntado a las de Bachiller qué iban hacer el año que viene. Y lo que estaba diciendo era precisamente eso: ‘Yo lo que no quiero es que me case mi padre con quien él diga, porque yo quiero tener mi dinero para hacer lo que yo quiera y yo disponer del dinero’ (DM2).

En el ámbito académico los docentes reconocen que los rumanos “proceden de un sitio donde su sistema educativo es más rígido que el nuestro y están acostumbrados a cosas más serias, más formales, entonces cuando vienen aquí encuentran esto tan relajado y ellos mantienen su nivel” (GDR); además de mantener ciertos rasgos que son propios de su cultura, que se expresan de forma diferente en función del género:

Especialmente en las chicas se nota una madurez un poco por encima de la media de aquí, se les nota una responsabilidad que, en algunos casos, pues también pierden o igualan con los demás, que a lo mejor estaría bien conservar ¿no? (DR3).

Todo esto parece facilitar que los rumanos se adapten mejor a las normas instauradas en el ámbito académico y en especial al respeto de la figura del docente y de su estatus, independientemente de su género. Así mismo, los docentes perciben que tienen mayor acompañamiento por parte su familia, posibilitando que adquieran costumbres y hábitos de estudio que les permitan tener mayores aspiraciones, expectativas y logros académicos, donde la exigencia prima en la mayoría de los casos:

Pues, por ejemplo, en las familias [rumanas] sí que percibimos que suelen ser más duras y estrictas en la educación a veces que nosotros [docentes]. Con más prejuicios con respecto a lo que supone el estudio. Muchas veces le dan más valor que nosotros al nivel académico, a los estudios, a la exigencia (DR2).

La “castellanización” de estos estudiantes es una percepción común entre los docentes. Con este término hacen referencia a la adquisición de competencias en el idioma español

y una característica que promueve actitudes muy positivas hacia ellos, ya que les permite mejores procesos adaptativos:

Entonces tienen el 25% de dificultades que pueden tener el resto; para los africanos, los marroquíes, aprender nuestra lengua les cuesta mucho más. Entonces eso ralentiza su integración. En cambio, he tenido casos de alumnos rumanos que llegan y, en unos pocos meses, ya tienen un dominio bastante aceptable de la lengua (GDR).

Aunque no hubo preguntas directas a las percepciones de aculturación en el ámbito económico de los jóvenes inmigrantes, en los discursos de los docentes se aprecia la preocupación por el contexto socioeconómico, como una variable crucial para valorar el proceso de aculturación y adaptación de los estudiantes en condiciones de desigualdad, puesto que las familias inmigrantes no parten del mismo punto que las autóctonas, sino que existen desventajas que dificultan estos procesos. Algunos docentes consideran que el problema en las relaciones y actitudes intergrupales no está sustentado en diferencias culturales sino en diferencias socioeconómicas:

D: Yo creo que muy pocos son realmente racistas, de decir “a mí me molesta que tú seas más oscuro que yo, o más claro”, me da igual. Yo creo que al fin y al cabo todo es un problema económico.

E: Pero también cultural ¿no? Es decir, porque ellos tienen costumbres también diferentes.

D: Pero ¿a quién le va a molestar que comas o no cerdo? Yo creo que no es un problema. Vamos a ver, si escupes después de, o si eructas después de comer, a mí me puede molestar porque digo “es de mala educación”. Pero que el problema yo no lo veo tanto cultural como, al fin y al cabo, económico (GDM1).

En la edad adolescente los cambios más significativos se evidencian en las jóvenes marroquíes, que han adoptado e integrado nuevas costumbres en el ámbito económico y de hábitos de consumo, más parecido a las jóvenes españolas, así como un cambio muy significativo, relacionado con el uso del hiyab:

Tienen mucha mezcla [los jóvenes marroquíes], el tema de la ropa, la música, les encanta el reguetón, o sea la música así latina, es que les encanta, se saben todas las canciones, yo no sé los nombres, pero les encanta el reguetón ¿no? las marcas de ropa o el tema del fútbol que hace muchísimo [...] Claro, las

niñas también tienen ahí una mezcla con el tema de la ropa también ¿no? porque a veces, bueno muy pocas llevan el velo, pero las que lo llevan sí que intentan meterse ahí de repente unos tenis de moda (DM2).

Finalmente, los docentes perciben que los jóvenes de origen inmigrante comparten el momento evolutivo y se parecen a los autóctonos en el acceso y uso de las nuevas tecnologías, así como en la utilización de las expresiones culturales propias de su generación.

En el *ámbito social* (de relaciones sociales), los docentes consideran que, en términos generales, las relaciones entre jóvenes inmigrantes y autóctonos son buenas: se dan relaciones de colaboración académica y también de amistad, que dependerán del tiempo que lleven los jóvenes en España y de la barrera del idioma, así como también de los intereses personales que motivan a la conformación de grupos. Sin embargo, los docentes reconocen también que los jóvenes suelen agruparse principalmente entre su misma comunidad de origen fuera de las clases, siendo los rumanos los que más relación mantienen con los autóctonos.

Una variable de análisis que según los docentes aparece en los jóvenes de los dos orígenes, pero de forma distinta, en el *ámbito social*, es el tamaño del endogrupo en los territorios y centros educativos. Este aspecto se percibe importante en la población marroquí, en la que la presión del endogrupo parece funcionar como un mecanismo de control para “mantener las costumbres de origen”, incluso estando en igual o mayor representación en los centros educativos:

Yo veo presión social [...] hay una presión incluso de los propios alumnos entre ellos, sobre todo de chicos a chicas, una presión. Ya ves tú, un chaval de 12, 13 años, pues presionando a una chavala y mirándola mal, porque la había visto comer en Ramadán, aquí en el Instituto; o sea que la presión yo considero que es muy grande (GDM2).

Desde la perspectiva docente se considera que, si no hubiese un porcentaje tan alto de marroquíes en el territorio, las costumbres de origen que mantienen “se relajarían un poco” y podrían adoptar más costumbres españolas. En ocasiones, los docentes tienen que poner límites dentro de las aulas para que no hablen árabe entre ellos. La experiencia que acumulan los docentes en otros centros educativos donde la presencia de este grupo no es mayoritaria, evidencia mayor integración, debido a la adquisición de la lengua española. En el caso de la población rumana el tener un endogrupo representativo no parece dificultar la adopción de costumbres españolas:

Pues yo creo que bien [hace referencia a la integración de los rumanos], por dos razones: una, porque hay más rumanos y, quieras que no, eso te ayuda a adaptarte siempre mejor ¿no?, sentir más... apoyo social. Y otra, porque están muy mezclados [...], como están con todos, pues yo creo que se sienten bien (DR2).

En el *ámbito social*, los docentes refieren que los estudiantes rumanos tienen un carácter más fuerte y no tan “mediterráneo” como los españoles, lo que marca ciertas pautas en sus relaciones con los autóctonos:

Creo que se adaptan, ya digo, con cierta facilidad, pero hay alguna parte, la cuestión de carácter que va unido a esto que te cuento, y a una cierta rigidez que les vendría bien modificar y que también terminan modificando ¿no? Y es que tienen a veces un sentido del orgullo un poco excesivo, lo que plantea problemas a la hora de reconciliación en los conflictos, es decir, les cuesta ‘bajarse’ a veces, se duelen demasiado y, entonces, pues les complica un poco reconducir la situación, pero es de lo que se trata ¿no? En ese sentido creo que los alumnos y las alumnas españoles son un poquito más flexibles [...] Ellos [los rumanos] son un poquito más rígidos (DR3).

Según los docentes entrevistados en Madrid, las relaciones entre familias rumanas y españolas son escasas o inexistentes, distinto a la provincia de Almería, donde el contacto entre familias es más continuado y bien valorado por ambos grupos. El tamaño del territorio, las diferencias entre zonas rurales o urbanas y el tamaño del endogrupo deben ser consideradas para entender dichas relaciones.

En general, los docentes manifiestan que marroquíes y rumanos socializan adecuadamente, dentro y fuera del centro educativo, con sus iguales españoles y de otras nacionalidades, pero entre las familias es más difícil que esa relación se establezca y se mantenga.

En el *ámbito familiar*, los docentes perciben que las familias marroquíes mantienen pautas distintas a las familias españolas, situación que dificulta la comunicación con las familias y el establecimiento de hábitos de estudio de sus hijos/as, como ya se ha descrito en el ámbito académico. En los centros educativos se desarrollan constantemente actividades que fomentan la igualdad entre hombres y mujeres, así como el empoderamiento de las niñas y adolescentes; un aspecto en el que, según los docentes, aún queda mucho por hacer en la cultura marroquí, ya que las familias de este origen mantienen costumbres y valores culturales que dificultan estos nuevos aprendizajes:

Y el de ser menos machista... eso lo potenciamos mucho, sobre todo en los chicos... y el que los chicos tienen que ver que somos iguales. Y el que las chicas tienen que luchar para que seamos iguales (DM2).

No obstante, los docentes perciben que las chicas marroquíes adoptan más costumbres españolas que los chicos. Esto les permite, por ejemplo, tomar la decisión de no usar el hiyab:

Te puedo decir que ese es el elemento que más he visto yo cambiar desde que llegué en 2010 hasta ahora. En 2010 era prácticamente un 100% de las niñas, todas, todas, todas, con velo, y ahora es algo bastante raro (GDM1).

Aunque de manera más sutil, el machismo se evidencia también en las familias rumanas, donde es la figura del padre quien sustenta la autoridad y toma las decisiones sobre la educación formal de sus hijos/as:

Yo voy a ser totalmente sincero, algunos [hombres rumanos] son todavía un poco machistas, porque las madres vienen “bueno, pero yo se lo voy a decir a su padre” y tienes esa... no sé si sea cierto o no, pero tienes la sensación esa de ¡jolín! ¿Todavía existe esa diferencia? (DR3).

Mención especial merece el *ámbito religioso*, en el que los docentes perciben que los jóvenes marroquíes mantienen más costumbres de origen y suelen comunicar más valores y tradiciones de su religión, a diferencia de los rumanos:

D2: Pero no hay ningún problema, es decir, tampoco es un tema que salga, ni que ellos [estudiantes rumanos] lo saquen...

D4: No hablan del tema.

D1: A diferencia de otro tipo de cultura.

E: ¿Por ejemplo?

D1: Los marroquíes sí suelen hablar más. Por ejemplo, si estás hablando de algún tema: “¡pues Alá!”, cuentan algo...; ellos [estudiantes rumanos] nunca sacan el tema de la religión (GDR).

En cuanto a los rumanos, la adopción de costumbres españolas se presenta incluso en el *ámbito religioso*. Algunos alumnos ortodoxos asisten a la asignatura de religión católica en los centros educativos, según los docentes, por la similitud entre ambos

credos y por ser una asignatura que suma en la evaluación final. Todo ello hace que al finalizar el curso se presenten algunos casos de alumnos conversos. Es también en este ámbito donde los docentes perciben que los rumanos mantienen más sus costumbres y valores: “son muy de estar en el templo, de hacer actividades los fines de semana y entre ellos se conocen. Sí que hay muchos rumanos que tienen esa religión y esa vida de culto” (OR).

Los discursos de los docentes expresan diferencias más frecuentes al referirse a las familias rumanas:

Nosotros notamos más diferencia, ¿en qué? en las familias, ¿Por qué? porque ya las familias efectivamente han vivido allí hasta la edad adulta, entonces sí que mantienen más su cultura y sus rasgos, pero los chicos que ya están ahí en camino, ya te digo que diferencias muy pocas. En las familias sí notamos las diferencias, pero en los chicos ya muy pocas (DR3).

Preferencias de aculturación (plano ideal)

A los docentes les gustaría que los marroquíes adoptaran más comportamientos que fomenten la igualdad de género (*ámbito de valores*), así como hábitos de estudio (*ámbito académico*). Reconocen que, aunque tanto chicas como chicos adoptan costumbres españolas, en las chicas se vivencia más un choque generacional, es decir, un choque cultural con sus progenitores.

Los docentes consideran que los jóvenes marroquíes y sus familias deberían mantener las costumbres de su cultura que les identifican como grupo y enriquecen la convivencia con otros grupos étnicos y con la población autóctona; concretamente, desearían que mantuvieran sus fiestas, sus creencias religiosas y su idioma, aspectos centrales de su cultura:

Yo creo que su cultura la tienen que mantener, es bueno que la mantengan, y sus costumbres, siempre y cuando respeten las costumbres de aquí y no entren en conflicto [...]. Todo lo que no entra en conflicto con la libertad de cada uno: personal, individual y grupal, todo lo que no atente contra eso ¿por qué no lo van a tener? (DM1).

Al preguntar a los docentes por las costumbres que desearían que adoptaran (plano ideal) sus estudiantes rumanos, no se obtuvo ninguna respuesta referida a ningún ámbito. Sin embargo, sí desearían que los estudiantes rumanos mantuvieran las costumbres de su país de origen, porque valoran la cultura rumana y consideran que

están perdiendo esa riqueza cultural, como su historia, el origen de su cultura, o el folklore:

El otro día les hablaba de una tenista, Simona Halep, a rumanos, y ni la conocían, o sea quiero decir, sí que es verdad... que tienen un poquito su identidad, que sería enriquecedor que la mantuvieran. No saben ni quién era Ceaușescu algunos de ellos, y de toda la historia de su país, la tienen muy olvidada (DR3).

5. Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo ha sido conocer las percepciones y preferencias de los docentes sobre el proceso de aculturación de sus estudiantes, de origen marroquí o rumano, y sus familias. Los dos estudios realizados (con metodología cuantitativa y cualitativa) muestran resultados coincidentes y complementarios respecto a cómo perciben los docentes que se aculturán los jóvenes marroquíes y rumanos (plano real), y a cómo les gustaría que lo hicieran (plano ideal). Los docentes perciben que los marroquíes (vs. rumanos) mantienen en mayor medida sus costumbres de origen y adoptan en menor medida las costumbres españolas, cumpliéndose la primera hipótesis de este estudio. De hecho, mientras los docentes perciben que ambos grupos mantienen sus costumbres, la adopción de costumbres españolas solo se percibe en los rumanos. A estos estudiantes se les percibe más integrados, incluso asimilados.

Las razones sugeridas por los docentes para estos resultados se centran en el mayor conocimiento que los jóvenes marroquíes tienen de su cultura de origen, bien por su mayor presencia en la zona y en los centros educativos, bien a través de la mayor socialización étnica familiar que se produce en sus hogares –donde también se continúan perpetuando los estereotipos de género–, o bien por su mayor proximidad geográfica con Marruecos, que facilita también un mayor contacto con su familia de origen y la cultura marroquí.

Esta tendencia general a percibir que los jóvenes marroquíes mantienen su cultura de origen en mayor medida que adoptan la española, y que los jóvenes rumanos mantienen su cultura de origen en menor medida que adoptan la española, se produce también cuando se analiza por ámbitos públicos y privados del MAAR (en ambos estudios), al igual que ocurre en estudios previos con adultos (Navas et al., 2004, 2005; Navas y Rojas, 2010). Sin embargo, tal y como se señalaba en la Hipótesis 1a, en los ámbitos públicos, las diferencias entre ambos grupos disminuyen: los docentes perciben que los jóvenes marroquíes adoptan las costumbres españolas en mayor medida en el ámbito académico

(frente a otros ámbitos). Los docentes que opinan sobre rumanos perciben de manera más clara la asimilación a la cultura española en ámbitos públicos, mientras que en los privados (especialmente el religioso) perciben una menor adopción. No obstante, también en los ámbitos privados, los docentes consideran que los rumanos han adoptado más costumbres y tradiciones españolas que los marroquíes, quienes mantienen más su cultura de origen. Resulta crucial la socialización étnica en el ámbito familiar, que refuerza su identidad como marroquíes, a pesar de que muchos de ellos han nacido en España y tienen nacionalidad española, situación que no ocurre con los estudiantes rumanos donde la socialización étnica familiar no está tan presente.

En el plano ideal, ambos grupos de docentes preferirían que los jóvenes mantuvieran sus costumbres de origen y adoptasen costumbres españolas, es decir, preferirían la integración de marroquíes y rumanos (en consonancia con la Hipótesis 2). Sin embargo, esta tendencia es menos intensa para jóvenes marroquíes –para los que se prefiere un menor mantenimiento de costumbres de origen–. Estos resultados concuerdan con los estudios previos del MAAR con adultos (Navas et al., 2007; Navas y Rojas, 2010), en los que se observaban preferencias generales hacia la asimilación o integración de los inmigrantes (independientemente del origen y del ámbito). Un resultado llamativo del estudio cualitativo es que los docentes incluso preferirían que los estudiantes rumanos mantuvieran más sus costumbres de origen, porque consideran que las han perdido en su proceso de asimilación a la cultura española y la falta de contacto con su cultura de origen.

Al considerar los ámbitos se observan diferencias, especialmente en el caso de docentes que opinan sobre marroquíes: los docentes prefieren la asimilación de estos jóvenes en los ámbitos académico y social, mientras que prefieren su separación en el religioso (en el resto de ámbitos prefieren la integración). Los docentes que opinan sobre rumanos prefieren su integración en todos los ámbitos, excepto en el religioso, en el que prefieren que mantengan en mayor medida sus costumbres de origen.

Los docentes perciben diferencias de género entre los jóvenes marroquíes, señalando que las chicas adoptan más elementos de la cultura española y se esfuerzan más a nivel académico para tener mejores resultados, porque esto les permite continuar con sus estudios postobligatorios o les brinda otras estrategias fuera del control familiar.

Consideramos importante seguir desarrollando investigaciones con jóvenes de origen inmigrante desde otras perspectivas (incluida la de género), que permitan comprender las variables clave que inciden en sus procesos de aculturación.

Esta investigación no está exenta de limitaciones. Por una parte, el estudio cuantitativo contó con una muestra de docentes que voluntariamente accedieron a participar en la investigación, y esto puede influir en la generalización de los resultados obtenidos. Sería conveniente que estudios futuros pudieran analizar estos procesos en muestras representativas de docentes de un mayor número de centros educativos de educación secundaria de provincias españolas con alta recepción de estudiantes de origen inmigrante. Por otra parte, el estudio cualitativo solo se realizó con docentes de las provincias de Almería y Madrid, ya que se consideró que reflejaban un ejemplo de docentes que trabajan en centros educativos de la periferia y el centro de España. No obstante, entendemos que hubiese sido más enriquecedor ampliar dicho estudio a los centros educativos de Alicante, Murcia y Castellón, que participaron en el estudio cuantitativo. Esto supone un cierto desequilibrio territorial entre ambos estudios. No obstante, a pesar de estas limitaciones, entendemos que el presente trabajo contribuye a aumentar el conocimiento sobre la perspectiva de los docentes españoles en centros educativos de educación secundaria con alta recepción de estudiantes de origen inmigrante. Esta perspectiva ha sido escasamente analizada en la investigación española sobre aculturación psicológica, a pesar de la reconocida influencia de los docentes en los procesos de aculturación y adaptación de estos jóvenes.

Referencias

- Bernal, A. y Cárdenas, A.R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 203–222.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/94371>
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-34. Doi: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
- Bourhis, R.Y., Moïse, L.C., Perreault, S. & Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369-386. Doi: 10.1080/002075997400629
- Braun, V. & Clarke, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352. Doi: 10.1080/14780887.2020.1769238
- Hoti, A.H., Wolfgramm, C., Müller, M., Heinzmann, S. & Buholzer, A. (2019). Immigrant students and their teachers – exploring various constellations of acculturation orientations and their impact on school adjustment. *Intercultural Education*, 30(5), 478-494. Doi: 10.1080/14675986.2019.1586214
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). Principales series de población desde 1998.

<https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/po8/lo/&file=01006.px&L=0>

- López-Rodríguez, L., Bottura, B., Navas, M. & Mancini, T. (2014). Acculturation strategies and attitudes in immigrant and host adolescents: The RAEM in different national contexts. *Psicologia Sociale*, 2, 133-158. Doi: 10.1482/77473
- Makarova, E., Gilde, J. & Birman, D. (2019). Teachers as risk and resource factors in minority students' school adjustment: an integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education*, 30(5), 448-477. Doi: 10.1080/14675986.2019.1586212
- Mancini, T. & Bottura, B. (2014). Acculturation processes and intercultural relations in peripheral and central domains among native Italian and migrant adolescents. An application of the Relative Acculturation Extended Model (RAEM). *International Journal of Intercultural Relations*, 40, 49-63. Doi: 10.1016/j.ijintrel.2013.12.002
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2020-2021. Resultados detallados. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-alcidudadano/estadisticas/nouniversitaria/alumnado/matriculado/2020-2021rd.html>
- Navas, M.S., García, M.C, Sánchez, J., Rojas, A.J., Pumares, P. & Fernández, J. S. (2005). Relative Acculturation Extended Model (RAEM): New contributions with regard to the study of acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 21-37. Doi: 10.1016/j.ijintrel.2005.04.001
- Navas, M.S., Pumares, P., Sánchez-Miranda, J., García, M.C., Rojas, A.J., Cuadrado, I., Asensio, M. y Fernández-Prados, J.S. (2004). *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. Junta de Andalucía.
- Navas, M.S., y Rojas, A.J. (2010). *Aplicación del Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR) a nuevos colectivos de inmigrantes en Andalucía: rumanos y ecuatorianos*. Junta de Andalucía.
- Navas, M.S., Rojas, A.J., García, M.C. & Pumares, P. (2007). Acculturation strategies and attitudes according to the Relative Acculturation Extended Model (RAEM): The perspectives of natives versus migrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 67-86. Doi: 10.1016/j.ijintrel.2006.08.002
- Piontkowski, U., Rohmann, A. & Florack, A. (2002). Concordance of acculturation attitudes and perceived threat. *Group Processes & Intergroup Relations*, 5(3), 221-232. Doi: 10.1177/1368430202005003003

- Ramírez, M.P. y González, A. (2017). Aculturación y prejuicio en docentes autóctonos e inmigrantes latinoamericanos de Cuenca (España). *Odisea. Revista de Estudios Migratorios*, 4, 28-54.
- Rohmann, A., Florack, A. & Piontkowski, U. (2006). The role of discordant acculturation attitudes in perceived threat: An analysis of host and immigrant attitudes in Germany. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(6), 683-702. Doi: 10.1016/j.ijintrel.2006.06.006
- Rojas, A.J., Navas, M., Sayans-Jiménez, P. & Cuadrado, I. (2014). Acculturation preference profiles of Spaniards and Romanian immigrants: The role of prejudice and public and private acculturation areas. *The Journal of Social Psychology*, 154(4), 339-351. Doi: 10.1080/00224545.2014.903223