

# Transición escolar de dos alumnos inmigrantes de 1,5 generación de origen chino en el sistema educativo español: Un estudio cualitativo

*School transition of two 1.5 generation immigrant students of Chinese origin in the Spanish educational system: A qualitative study*

Tiantian Li\*

Recibido: 3 de septiembre de 2024 Aceptado: 14 de junio de 2024 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: Li, T. (2024). Transición escolar de dos alumnos inmigrantes de 1,5 generación de origen chino en el sistema educativo español. Un estudio cualitativo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 138-159. <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.17537>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.17537>

## RESUMEN

La intención de realizar esta investigación parte de las observaciones y reflexiones personales sobre la inserción y la inclusión de la comunidad china en la sociedad española. Para realizar un estudio a fondo, el presente trabajo se desarrolla centrándose en la transición escolar de alumnado inmigrado de origen chino al sistema educativo español. Por ello, nos acercamos a la vivencia migratoria y la experiencia escolar, siendo dos piezas clave para entender el proceso. Asimismo, buscamos reflexionar sobre las historias singulares construidas por los dos protagonistas, basado en varios factores principales como el idioma, el apoyo familiar entre otros aspectos. Empezamos con una reflexión sobre los retos y desafíos encarados por el alumnado inmigrado, la definición del migrante de la generación 1,5, y los conceptos en torno a la educación intercultural en España, a la raíz de cual surgen las preguntas que nos ayudarán a diseñar el estudio y a marcar los objetivos. De cara a la realización, nos situamos desde la metodología cualitativa, adoptando la entrevista semiestructurada como método de la recogida de información. Tras el análisis de los datos, se observa un papel de vital importancia que desempeña el profesorado en la transición del alumnado chino, en particular, en la expectativa académica del alumnado inmigrante y su potencialidad de finalizar con éxito sus estudios.

**Palabras clave:** alumnado inmigrante; chino; educación

## ABSTRACT

This research begins with personal observations and reflections on the insertion and inclusion of the Chinese community in Spanish society. In order to carry out an in-depth study, this work is developed focusing on the school transition of immigrant students of Chinese origin to the Spanish educational system. Therefore, we approach the migratory experience and the school experience, being two key pieces to understand the process. Likewise,

**Agradecimientos:** Gracias a mis participantes por compartir conmigo las preciosas e íntimas experiencias de vida; además, gracias a mi tutor Dr. J. Eduardo y a las profesoras y profesores que me han brindado apoyo durante la redacción del trabajo.

\*Tiantian Li

Universidad de Málaga (España)

[littian123@outlook.com](mailto:littian123@outlook.com)

we seek to reflect on the unique stories built by the two protagonists, based on several main factors such as language, family support and other aspects. We begin with a reflection on the challenges faced by immigrant students, the definition of the 1.5 generation migrant, and the concepts about intercultural education in Spain, from which we develop the questions that will help us design the study and set the objectives arise. In order to carry out the study, we use qualitative methodology, adopting a semi-structured interview as the principle method for collecting information. After analyzing the data, we observe the vital role played by teachers in the transition of Chinese students, in particular, in the academic expectations of immigrant students and their potential to successfully complete their studies.

**Keywords:** immigrant students; Chinese; education

## 1. INTRODUCCIÓN

Los primeros inmigrantes chinos llegaron a las ciudades portuarias españolas a principios del siglo XX. Procedían principalmente de la provincia china de Zhejiang, en el sureste del país, y la mayoría se ganaba la vida con la venta ambulante. Con el establecimiento de relaciones diplomáticas entre China y España en 1973, la incorporación de España a la Unión Europea en 1986, la celebración de los Juegos Olímpicos en Barcelona en 1992 y el consiguiente florecimiento del turismo, el número de inmigrantes chinos aumentó exponencialmente (Beltrán, 1998; Robles-Llana, 2018). En 2021, había 197.645 residentes chinos viviendo en España, y en 2022, la población se redujo a 193.129. Los inmigrantes procedentes de China constituyen el séptimo grupo inmigrante más numeroso de España, después de los procedentes de Marruecos, Rumanía, Reino Unido, Colombia, Italia y Venezuela (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2022). Más del 70% de los inmigrantes chinos que viven en España proceden de la citada provincia, concretamente de la localidad de Qingtian y del municipio circundante de Wenzhou (Beltrán Antolín, 1998; Robles-Llana, 2018).

En consecuencia, el creciente número de inmigrantes chinos en España implica una presencia más destacada de alumnos inmigrantes chinos en los centros educativos españoles. En el curso 2021-2022, aproximadamente 882.814 estudiantes internacionales están matriculados en enseñanzas no universitarias en toda España. Entre ellos, 88.641 proceden de Asia, lo que representa cerca del 10% del total; además, casi la mitad de la población asiática matriculada es de nacionalidad china, 41.315 alumnos en total (46,6%). Por lo tanto, la creciente visibilidad de los estudiantes chinos de familias inmigrantes en España presenta uno de los muchos desafíos para el sistema educativo español (Mancila, 2018).

Sin embargo, existen pocas investigaciones sobre la educación y la inclusión de los estudiantes inmigrantes chinos en las escuelas españolas. Sus experiencias y su adaptación al sistema educativo español siguen sin estar documentadas. Para abordar esta laguna en la investigación, este estudio cualitativo explora las experiencias vividas de dos estudiantes chinos inmigrantes de generación 1,5 (Rumbaut, 1997) durante su transición educativa en España. El estudio se centra principalmente en dos factores vitales: su trayectoria migratoria y sus experiencias en la escuela. El objetivo es identificar, en primer lugar, los retos a los que se enfrentan en la escuela y, en segundo lugar, contribuir a que las escuelas desarrollen mejores programas y adopten mejores estrategias. Como resultado, esto puede ayudar a mejorar las expectativas académicas de los estudiantes inmigrantes, facilitar su inclusión y contribuir a construir una educación más intercultural.

### 1.1. Retos encarados por los estudiantes inmigrantes

Las poblaciones migrantes se enfrentan a una serie de dificultades de adaptación social, cultural y lingüística. Las dificultades pueden ser más graves si la sociedad de acogida adopta una actitud asimilacionista o el emigrante tiene una tendencia separatista. Como menciona Berry (1992), la aculturación viene determinada por la actitud y las políticas de la sociedad de acogida hacia los emigrantes y las preferencias personales de éstos.

Además, los estudiantes de familias migrantes que emigran con pocos recursos socioeconómicos pueden enfrentar más retos en la escuela, como encontraron Álvarez-Sotomayor et al. (2017), la probabilidad de obtener mejores resultados aumenta a mayor nivel socioeconómico familiar, nivel sociocultural, capital humano de los padres, especialmente para la primera generación (menores reagrupados, comprendidos y defendidos como 1,5 generación en este artículo). Para los hijos que emigran con sus padres o pocos años después, el problema se complica aún más por la necesidad de adaptarse simultáneamente a la familia recién reunida, a una cultura diferente y al sistema educativo. Según Fernández-Hawrylak y Sevilla (2019), mantener una familia a distancia, o reconstruirla mediante la reunificación, constituye un fuerte reto para todos sus miembros, especialmente para los más jóvenes, ya que deben integrarse en dos sistemas al mismo tiempo: la sociedad y la escuela.

La situación de desventaja de los alumnos inmigrantes a menudo conduce a una aparente brecha de rendimiento entre inmigrantes y nativos. Varios factores podrían ayudar a explicar esto: su dominio del idioma, la edad de llegada, la condición socioeconómica de la familia, los factores relacionados con la escuela, así como el barrio y las comunidades donde residen (Mayoral Peñas et al., 2020; Reyneri y Fullin, 2011; Álvarez-Sotomayor et al., 2017; Rodríguez-Izquierdo & Darmody, 2019). Además, ser estudiante migrante también se correlaciona con una mayor probabilidad de abandono escolar. Como destaca Carabaña (2008), existe una importante presencia de alumnos inmigrantes en la educación primaria obligatoria, con una tasa de abandono superior a la de los alumnos nativos en la educación secundaria obligatoria. Sin embargo, el número desciende considerablemente en los niveles no obligatorios. Como consecuencia, podrían tener más probabilidades de obtener empleos poco cualificados.

Las experiencias y el éxito de los estudiantes de origen inmigrante en sus nuevos sistemas educativos desempeñan un papel vital en su rendimiento académico y sus perspectivas en el mercado laboral. La educación de los niños migrantes también es esencial en la reconstrucción de la identidad, ya que la cultura institucional de la escuela transmite significados que los estudiantes se apropian al tiempo que se conjuga con otras dimensiones personales, sociales y culturales, afectando la construcción de su identidad (Rodríguez et al., 2012). El fracaso en la construcción de la identidad puede dificultar la inclusión social de los alumnos y sus familias, ya que la instrucción de los hijos de inmigrantes es un arma eficaz para su integración e incluso la de sus padres en la sociedad receptora (Alba & Nee, 1997).

### 1.2. 1,5 generación

Los inmigrantes de distintas generaciones pueden tener experiencias educativas distintas, y este estudio se centra principalmente en la generación 1,5. Rumbaut acuñó por primera vez el término

generación 1,5 en 1976 para referirse a los hijos de exiliados cubanos que nacieron en Cuba pero crecieron en Estados Unidos. El término fue utilizado de nuevo por Rumbaut e Ima en 1988 para definir las experiencias de los jóvenes refugiados del sudeste asiático en Estados Unidos (Robles-Llana, 2018). Según Rumbaut (1997), el concepto de “generación 1,5” se refiere a los niños inmigrantes que inmigran antes de la pubertad (alrededor de los 12 años). Posteriormente, los niños que inmigran a las edades de 0 a 5 años (preescolar) y de 13 a 17 años (adolescencia y escuela secundaria) se etiquetan respectivamente como “1.75ers” y “1.25 ers”.

No obstante, la generación 1,5 se ha utilizado más a menudo para referirse a los estudiantes nacidos fuera de Estados Unidos que emigraron cuando eran niños o adolescentes, por lo que recibieron la mayor parte de su educación secundaria, y en algunos casos primaria, en Estados Unidos (Harklau, Losey y Siegal, 1999). Este estudio adopta la definición más amplia de la generación 1,5 y los define como individuos que

- a. nacen en China.
- b. llegaron a España en la infancia o la adolescencia.
- c. emigraron con sus padres o después de ellos.
- d. han vivido parte de su socialización formativa en China y parte de sus estudios en España.

En comparación con la segunda generación, los estudiantes inmigrantes de 1,5 generaciones pueden encontrarse en una situación de desventaja más significativa, principalmente porque pueden tener más dificultades de adaptación. Tienden a estar menos satisfechos con la realidad (Mayoral Peñas et al., 2020). Del mismo modo, la generación 1,5 se ha identificado sistemáticamente con una condición de cultura intermedia. Es posible que no conserven bien su cultura de herencia, ni sus identidades como los migrantes de primera generación, ni se sientan muy cercanos a la lengua, costumbres y cultura de la sociedad de acogida como la segunda generación (Robles-Llana, 2018). También pueden encontrarse en una situación intermedia en cuanto al idioma debido al uso restringido de su lengua original y a su falta de conocimientos lingüísticos en el país de acogida. Además, en comparación con la segunda generación nacida en la sociedad de acogida, presentan menores tasas de éxito educativo (Mayoral Peñas et al., 2020).

### 1.3. Educación intercultural en España

Según Pérez y Montero-Sieburth (2014), la Constitución Española de 1978 ratificó que España no vincula el derecho a la educación de los menores a la nacionalidad de origen o a la situación administrativa de su familia (artículo 27). Además, estos autores (2014) constatan que el sistema educativo español y sus leyes sufren constantes modificaciones y adaptaciones a los nuevos cambios debidos a los movimientos migratorios. Por ejemplo, la Ley Orgánica de Educación LOE (2006) hace especial hincapié en la necesidad de atender al alumnado culturalmente diferente. En consecuencia, la legislación de las comunidades autónomas incluyó la obligación de prestar apoyo al “alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y al alumnado con necesidades derivadas de la diversidad cultural” (Pérez & Montero-Sieburth, 2014).

El sistema educativo evolucionó desde la ausencia de políticas relacionadas hasta considerar respuestas con características compensatorias (García Fernández & Goenechea Permisán, 2009). Sin embargo, estas políticas no revisaron las posibles causas, por ejemplo, las perspectivas homogeneizadoras y etnocéntricas, que pueden alimentar la resistencia a la inclusión y, por tanto, no aportan soluciones para fomentar la diversidad, la equidad y la inclusión (García Fernández & Goenechea Permisán, 2009).

Asimismo, Espejo (2008) comenta que las políticas españolas se centran en el alumnado inmigrante y en su adquisición y compensación de competencias lingüísticas. Estas políticas, basadas en la teoría del déficit, ven la diversidad cultural como una fuente de problemas y no como una oportunidad para enriquecer la realidad actual (García Fernández & Goenechea Permisán, 2009). En consecuencia, los colegios con aulas de compensatoria se convierten en centros para inmigrantes, y los padres autóctonos envían a sus hijos a centros “normales” donde hay menos o ningún inmigrante. Asimismo, allí donde hay profesores especializados para alumnos inmigrantes, los profesores “normales” no consideran que sea su responsabilidad educar a los inmigrantes (García Fernández & Goenechea Permisán, 2009).

El punto de inflexión apareció con la ratificación de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE). A diferencia de la normativa anterior, no relaciona directamente la condición de extranjero con las necesidades retributivas. En su lugar, las medidas establecidas se centraron en aspectos como la diversificación curricular y la formación del profesorado, complementadas con cursos específicos que fomentan el conocimiento de idiomas. Sin embargo, a pesar de la existencia de políticas públicas consolidadas sobre migración y educación y de los avances logrados en materia normativa y discursiva, las medidas concretas implementadas y las políticas públicas han sido objeto de diversos estudios y críticas (Martínez, 2007).

## 2. MÉTODOS

Con el fin de reconocer la complejidad de las vidas de la generación 1,5 en lo que respecta a su adaptación a un nuevo sistema educativo, se adopta una metodología cualitativa descriptiva, que proporciona información única sobre este foco. Más concretamente, se utilizan entrevistas semiestructuradas y en profundidad. Como comenta Eisner (1998), construimos nuestras experiencias y no simplemente las tenemos. Varios factores influyen en el proceso de construcción, como la formación, el punto de vista, el enfoque, el lenguaje y la estructura. Un enfoque cualitativo es un método muy adecuado para revelar las historias que hay detrás de las estadísticas y para estudiar la comprensión que tienen las personas de los significados de su mundo vivido, describiendo sus experiencias y su comprensión de sí mismas y aclarando y elaborando su perspectiva sobre su mundo vivido (Cole y Knowles, 2001; Kvale, 2012). La guía de la entrevista semiestructurada figura en la tabla 1 (en página siguiente).

**Tabla 1.** Guía para la entrevista.

Temas	Aspectos específicos
Antecedentes personales	Fecha de inmigración Formación académica y profesional
Trayectoria migratoria	Motivos de la emigración Sentimientos sobre la decisión Preparación familiar para la emigración
Primeras experiencias tras la migración	Sensaciones al llegar a España
La vida escolar después de la emigración: el idioma	Comprensión del contenido de la clase Soluciones a las dificultades
La vida escolar después de la emigración- relaciones con los profesores	Comunicación con los profesores Opiniones
La vida escolar después de la emigración- relaciones con los compañeros	Amistad Formas de hacer nuevos amigos
La vida escolar después de la emigración- Apoyo familiar	Participación de los padres
La vida escolar después de la emigración- Discriminación potencial	Posible experiencia de discriminación
Comparación de los sistemas educativos	Las diferencias entre las escuelas/profesores/alumnos

## 2.1. Participantes y recogida de datos

Reclutamos a los participantes en las entrevistas a través del grupo WeChat [Aplicación china de mensajería instantánea] de inmigrantes chinos y la aplicación china de redes sociales “Xiaohongshu” (Pequeño Libro Rojo). Dos inmigrantes chinos de entre 20 y 30 años manifestaron su interés por participar en las entrevistas. Estudiaron en China durante la escuela primaria y abandonaron el país en quinto o sexto curso. Ambos participantes fueron entrevistados dos veces, y cada entrevista duró entre 60 y 90 minutos. Se utilizó una lista de preguntas abiertas en chino. Sin embargo, también prestamos especial atención a la singularidad de la historia de cada participante. En consecuencia, las entrevistas también están planificadas para ser flexibles en cuanto a la modificación de las formas o categorías de preguntas previamente establecidas, ya que el proceso de entrevista constituye una trayectoria en la que se aprende tanto de los entrevistados como de los entrevistadores y, de este modo, surgen nuevas intuiciones y conocimientos construidos (Kvale, 2011). Para mejorar el rigor y la fiabilidad, profundizamos en los diálogos y obtuve descripciones más explícitas, colaborando con los entrevistados a la hora de interpretar la información.

Las entrevistas con ambos participantes se dividen principalmente en dos partes: (i) trayectoria migratoria y (ii) experiencia escolar. Para el primer aspecto, intentamos comprender su proceso migratorio, las razones por las que su familia decidió emigrar, sus expectativas ante la emigración, el desarraigo, el aterrizaje y los primeros días entre otros aspectos. Para el segundo aspecto, exploramos el apoyo familiar y comunitario que tuvieron, la cuestión del idioma, los vínculos con los compañeros, la relación con los profesores y sus perspectivas respecto a la comparación de los sistemas educativos chino y español. Todas las entrevistas se realizaron online a

través de Zoom y fueron grabadas con el consentimiento de los participantes. Durante las entrevistas, se realizó una introducción informativa, en la que se hizo una presentación general a los participantes sobre el propósito del estudio, el procedimiento, la confidencialidad y la finalidad de la obtención de la información, así como quién tendrá acceso a la entrevista. Se garantizó a los participantes el acceso a las transcripciones y los análisis y se les informó de que podían suspender las entrevistas en caso necesario.

**Tabla 2.** Características demográficas de los participantes.

Seudónimo	Región de origen	Género	Edad	Edad a la llegada	Año de llegada	Ocupación familiar	Ocupación
Kan	Qingtian	M	24	11	2009	Tienda de comestibles	Tienda de comestibles, restaurante, iniciativa empresarial

## 2.2. Procedimientos de análisis de datos

Para el análisis, decidimos llevarlo a cabo mediante un análisis de contenido temático. Por lo tanto, fue necesario codificar, condensar e interpretar el significado. Primero transcribimos y traducimos las entrevistas grabadas y después revisamos las transcripciones. Cada transcripción se revisó individualmente y más tarde colectivamente para obtener una comprensión comparativa y exhaustiva de las perspectivas de los participantes. Se establecieron las siguientes categorías:

**Tabla 3.** Categorización del contenido de las entrevistas.

Categorización previa		Categorización modificada
La trayectoria migratoria: ¿Por qué emigramos?		La vida antes de emigrar
Perspectivas y apoyo de la familia	Trayectoria migratoria	Motivos de la emigración
Relaciones con los profesores		¿Cómo emigramos?
Relaciones con los compañeros		¿Cómo me sentía?
La perspectiva educativa del participante		Entrar en la escuela
Comparación de los sistemas educativos	Educación	Idioma
		Relaciones con los profesores
		El papel de los padres
		Relaciones con los compañeros
		Comparación de los sistemas educativos de España y China

### 3. RESULTADOS

Los resultados sugirieron que, aunque uno de los participantes terminó con éxito los estudios universitarios y el otro los abandonó tras repetir tanto séptimo como octavo curso, sus experiencias escolares compartían algunas similitudes. Por ejemplo, tenían un apoyo familiar relativamente limitado y establecían pocos contactos con los estudiantes locales. Sin embargo, uno recibió apoyo y ayuda de los profesores, mientras que otro participante no. Por lo tanto, en este estudio, se cree que los vínculos de los estudiantes con los profesores son un factor vital a la hora de continuar o finalizar sus estudios en el sistema educativo español.

#### 3.1. La vida antes de emigrar: como niños que se quedan atrás “留守儿童” (liú shǒu ér tóng)

Solíamos pensar que la salida del padre y la madre de China para trabajar en España era cuando los niños empezaban a vivir con sus abuelos. En realidad, los resultados mostraron que esto distaba mucho de la realidad. De hecho, para ambos entrevistados, la ausencia de sus padres en su infancia era una normalidad compartida. Antes de salir del país, sus padres apenas habían vivido con ellos. Como muchos otros padres de la zona rural de China, sus padres tuvieron que abandonar el hogar e irse a otra ciudad o provincia donde pudieran ganar más dinero. Como consecuencia, los niños quedaron al cuidado de los abuelos y en China se les denomina “niños que se quedan atrás” (left-behind children, LBC), refiriéndose a los menores de 18 años con uno o ambos progenitores que abandonan el hogar y se van a trabajar a otro lugar al menos seis meses (Duan y Yang, 2008).

Kan (varón, 23 años, de Qingtian), que llegó a España con 11 años, había vivido con sus abuelos casi todos los once años porque sus padres regentaban una tienda de comestibles en otra provincia del norte de China. Nos lo explica:

[No estaban con nosotros... En China, no estaban con nosotros; hacían negocios en HB. Así que crecí con mis abuelos. [El hecho de que trabajaran en HB o en España] es lo mismo; para mí, ambos estaban bastante lejos. [Cuando mi padre se fue a España], mi madre volvió a la ciudad cercana a nuestro pueblo, a hacer ropa. (Kan, entrevista 1)

En esta situación, padres e hijos mantuvieron su comunicación de baja frecuencia, a larga distancia, a través de las llamadas telefónicas o de las llamadas de QQ y posteriormente de WeChat. En el caso de Lin (varón, 27 años), sus padres abandonaron China para trabajar en España en su segundo año de primaria. A los 13 años, con un visado de reagrupación familiar, llegó con su hermana a España para cursar sexto de primaria. La separación de sus padres duró más de cinco años, durante los cuales se comunicaron al principio por teléfono y más tarde por videollamadas. Según recuerda, era “incómodo” hablar con sus padres porque no sabía qué decir:

Vivía con mis abuelos, la hermana de mi madre, mi tío y mi hermana. [...] Nunca volvieron [de España], así que apenas podía reconocerlos cuando nos reuníamos. Solíamos llamar una o dos veces al año, y yo tenía que pensar de qué hablar. Luego, cuando me hice mayor, podíamos hacer videollamadas, nos veíamos [a través de la pantalla] durante unos minutos, y yo me sentía incómodo y avergonzado; no sabía qué decir. (Lin, entrevista 1)



### 3.2. Por qué emigramos: Pobreza en casa y ganar dinero en el extranjero

En cuanto a por qué la gente abandonó el país para ganarse la vida en otro país en esa época, Kan dijo, “[China] era diferente en aquellos tiempos, así que todo el mundo en Qingtian quería salir del país”. En torno a los años 2000-2010, China era pobre, y Qingtian, el pueblo, lo era aún más. Kan observó:

Casi toda la gente del pueblo se fue al extranjero. [Los familiares que volvían de visita decían que los sueldos en el extranjero eran relativamente altos. El salario medio era mucho más alto que en casa. Cada vez que volvían, traían algo nuevo, como chocolate o alguna especialidad. Así que, [de niño], sentía curiosidad por el mundo exterior. También pensaba en irme al extranjero. (Kan, entrevista 1)

Para Lin, la razón por la que casi todos los qingtianeses se iban al extranjero a ganarse la vida era que “cada uno sólo puede hacer lo que conoce. Así que si la gente de su entorno se va al extranjero, o se va a España, optan por ir a estos lugares ya conocidos, ya que pueden tener a alguien conocido que les ayude, y no conocen otros países, ni tienen contactos en otros países”.

### 3.3. Llegar a España y ingresar en las escuelas

Kan y Lin dejaron por primera vez su ciudad natal, el pequeño pueblo donde habían vivido más de diez años, y llegaron a un país desconocido sin ninguna preparación lingüística ni cultural. En España, todo era diferente a lo que estaban acostumbrados. Nadie entendía lo que decían y ellos tampoco podían entender a los demás. La expresión más frecuente en esta parte de entrevista es “no sé”. Como menciona Kan: “No sabía qué hacer, no sabía nada. Así que no salía con mucha frecuencia. No entendía el idioma, así que pasé casi todas las vacaciones de verano en casa y ayudaba en la tienda de vez en cuando”. Era la primera vez que Kan salía de Qingtian y emigraba a un país bastante remoto y extraño. Este choque de enfrentarse a una cultura y un idioma completamente desconocidos le hizo sentirse incómodo y algo petrificado y perdido. Lo que nos llamó la atención es que este sentimiento abrumador para ellos no se superó rápidamente. Los relatos muestran que tanto Kan como Lin casi no tienen recuerdos ni impresiones de los primeros o los dos primeros años, aunque también hay que tener en cuenta que, en efecto, entonces eran muy jóvenes y aquellos días hace mucho que pasaron. Kan explicó que “[el shock duró] un año entero”, mientras que Lin comentó: “los dos primeros años de secundaria pasaron muy rápido”.

### 3.4. Idioma

Tras llegar a España, Lin mencionó que, aunque echaba de menos a sus abuelos cuando los llamaba, se sentía muy tranquilo la mayor parte del tiempo cuando iba al colegio. Entonces se consideró poco “sensible”. Por el contrario, Kan afirmó que siempre echaba de menos aquellos días en China e incluso pensaba en volver cuando empezó a estudiar en España. Para entender esto, creemos que la clave está en su adaptación lingüística en la escuela. Lin se fue adaptando y dominando poco a poco el español, lo que le permitió ser capaz de entender casi todas las lecciones dos años después, mientras que Kan no lo vivía así. Repitió un año tras otro y acabó abandonando los estudios.

### 3.4.1. La lengua como barrera para la integración social: ¿formar pequeños círculos con compañeros del mismo origen o adaptarse a la soledad?

El primer efecto directo del idioma en los participantes fue su incapacidad para comunicarse con sus compañeros. Cuando Lin llegó a España, quería entablar amistad con los compañeros locales. Sin embargo, en los dos primeros años se sintió incapaz de hacerlo por su falta de conocimientos lingüísticos. Dos años más tarde, cuando ya dominaba gradualmente el idioma, Lin ya había perdido el interés por hacer amigos y se había acostumbrado a quedarse solo. Afirmó que se había vuelto más introvertido y que era menos probable que saliera después de venir a España. Como él mismo explicó:

Al principio, quería [encajar], pero nuestros idiomas eran diferentes [...] No sabía hablar bien español; es que cuando llegué, no sabía qué decir, y no entendía nada. Luego me acostumbré. Ahora no creo que sea un gran problema. Estoy bien solo. (Entrevista 1, Lin)

Aparte de las conversaciones y charlas, ¿había otras actividades en las que pudieran entablar amistad con otros alumnos? Lin comentó que le gustaba jugar al ajedrez en el colegio, así que de vez en cuando jugaba con amigos de cursos superiores en la biblioteca. Sin embargo, como los alumnos no podían charlar en la biblioteca, apenas hablaba con sus compañeros. Además, recuerda, “la mayoría de estos alumnos no están en el mismo curso, así que raras veces los veía en la escuela”. Por lo tanto, tampoco pudo hacer amigos en esta rara oportunidad en la que podía conocer a gente nueva. Además, como la mayoría de los alumnos jugaban al fútbol en la escuela, Lin y Kan no tuvieron ocasión de jugar al ping-pong, su deporte favorito en China. Por lo tanto, les resultaba difícil hacer amigos a través de las actividades deportivas.

En este punto, cabe preguntarse: si no tenían amigos locales, ¿tenían amigos chinos? La respuesta es afirmativa. En el caso de Kan, a partir del segundo curso de secundaria, tuvo varios amigos chinos en el mismo grupo, ya que vivían cerca y habían decidido matricularse en el mismo colegio. Para Kan, esos eran los momentos en los que se sentía más feliz en la escuela, ya que no estaba solo:

**Autora:** ¿Por qué estabas contento [con los amigos chinos en clase]?

**Kan:** Es que podíamos matar el tiempo juntos (risas). (Kan, entrevista 2)

En las historias, aunque Kan y sus amigos intentaban ayudarse mutuamente en clase, lo que hacían sobre todo era matar el tiempo juntos, ya que ninguno entendía nada. Por tanto, es razonable concluir que una pequeña agrupación de amigos del mismo origen formaba un nicho en el que los estudiantes inmigrantes se sentían seguros y cómodos. En lugar de empujarlos hacia la inclusión, la concentración de unos alumnos del mismo origen, y que comparten los problemas de estudio, podría aislar a los estudiantes del resto.

### 3.4.2. El impacto en sus estudios: limitación de opciones, peores expectativas académicas, repetición de curso y abandono escolar

El idioma como barrera restringió sus opciones a la hora de elegir una orientación o una carrera universitaria. Lin declaró: “En aquel momento, mis padres me pidieron que eligiera el Derecho, y yo les dije: ‘No creo que sea posible con mi dominio del idioma y mi puntuación’”.

En segundo lugar, no entender bien el idioma supone una comprensión limitada del contenido de la clase. Por lo tanto, los alumnos inmigrantes no podían participar activamente en clase. Según Kan:

**Autora:** ¿Qué hacías cuando no entendías la clase?

**Kan:** No hablas, te sientas en un rincón y escribes, dibujas [algo no relacionado con la clase] en silencio, con la cabeza agachada, y al profesor le da igual. (Kan, entrevista 2)

Sin embargo, podrían generarse preguntas posteriores: ¿esto sucede porque no les gustaría levantar la mano y participar en las actividades de clase? De hecho, hubo ocasiones en las que participaron activamente. Levantaron la mano y fueron a escribir las respuestas en la pizarra, por ejemplo, en clases de matemáticas. Mencionó Lin:

En el instituto, siempre levantaba la mano, [especialmente] en matemáticas y economía, creo. Porque solo éramos unos diez en clase, y yo era el mejor de todos. (Lin, entrevista 1)

Kan también compartió esta experiencia:

**Autora:** ¿Levantaste la mano en clase?

**Kan:** Bueno. Lo hice en clase de matemáticas porque había algunas tareas aritméticas. Así que el profesor lo escribía en la pizarra y pedía a la gente que lo hiciera, y [yo siempre levantaba la mano], entonces el profesor decía: “Vale, hazlo tú”. Y yo podía escribir la respuesta muy rápidamente.

**Autora:** ¿Cómo te sentiste en ese momento al levantar la mano y subir a responder la pregunta?

**Kan:** Pensé que era excelente, yo era genial, ya sabes (ríe alegremente). (Kan, entrevista 2)

De sus relatos se desprende que permanecer en silencio no fue por su voluntad, sino más bien una decisión forzada por no entender nada o por la vergüenza de entender poco. Aunque se cree que a veces la escasa participación de los alumnos chinos es normal porque en China los alumnos no están dispuestos a participar debido a la autoridad de los profesores (Su & Su, 1994, citado por Pérez Milans, 2006, p. 6), con las respuestas de los dos participantes, creemos que se trata más de una cuestión lingüística que cultural.

En consecuencia, el idioma limitaba su capacidad para obtener los resultados académicos que podrían merecer. Los sujetos compartían con frecuencia que no es que el contenido de las clases fuera complejo, sino que no podían entenderlo. Lo mismo ocurría con los exámenes; no era que las preguntas fueran difíciles, sino que no entendían las preguntas en español y, por tanto, optaban por no contestarlas. Como dijo Lin, “para el examen de ingreso a la escuela, me dieron varias tareas de matemáticas. Recuerdo que sólo hice la multiplicación porque no entendía los signos usados en la división en español, así que no la hice”.

La falta de dominio del español, la incapacidad para entender las lecciones y hacer los deberes lleva a Kan a copiar. Para entender por qué lo hacía, es esencial hablar de uno de los impactos que genera la falta de conocimientos lingüísticos, que es el sentimiento de impotencia. Kan se

esforzaba constantemente, pero seguía necesitando ayuda para comprender las lecciones. A sus ojos, no sabía qué más hacer para terminar los deberes o aprobar los exámenes:

**Kan:** Yo no sabía qué hacer, sólo para salir adelante. No sabía cómo hacer los deberes. Copiaba... de mis compañeros de clase.

**Autora:** ¿Entonces por qué no te lo explicaron?

**Kan:** No, no lo entendería, aunque me lo explicaran. (Kan, entrevista 2)

No obstante, en determinadas clases de idiomas, era más probable que Kan se concentrara en la clase y terminara su trabajo individualmente porque era “relativamente fácil”. La falta de conocimientos lingüísticos, combinada con la ausencia de redes de apoyo, como las tutorías, dejó a Kan con una profunda sensación de impotencia y desamparo:

**Autora:** Cuando no entendías, ¿intentabas escuchar con atención?

**Kan:** Me gustaría, pero no sabía cómo hacerlo. No sabía cómo hacer preguntas. Me encantaría entender las lecciones. Lo intenté, pero no pude. No es que no quisiera o no lo intentara. Yo también quería entenderlo todo.

**Autora:** Así que es porque querías escuchar, entender, lo intentaste y descubriste que no podías. Y entonces en la clase...

**Kan:** Sí, matar el tiempo. Realmente no había nada más que pudiera hacer. No podía entenderlo. (Kan, entrevista 2)

Estos sentimientos de impotencia desembocaron en angustia, frustración y tristeza, y más tarde generaron arrepentimiento por haber abandonado China. En la historia de Kan, pude ver que empezó a sentirse arrepentido. Creía que si no se hubiera ido a España, habría podido sacar buenas notas y, al final, habría podido ir a una universidad en China, lo cual era todo el contrario a su experiencia en España, donde repitió primero y segundo de secundaria y acabó abandonando los estudios. Lo repetía una y otra vez:

En China, en los exámenes, creo que saqué notas bastante buenas, por encima del 90, sobre todo en matemáticas. A menudo sacaba 95, 100 o 98. En China era muy buen estudiante. Mirando ahora hacia atrás, creo que si no me hubiera ido al extranjero, habría podido estudiar e ir a la universidad. Pero ahora todo eso es una fantasía. [...] No creo que sea posible volver atrás. Cuando tenía 15 o 16 años, sentía que si volvía a China no podría continuar mis estudios, y tampoco podría hacerlo quedándome aquí. Ah, ¡qué inútil era! Pensé que prefería trabajar y ganar dinero. El objetivo inicial de ir a España era ganar dinero [...] Me sentía triste, muy triste. Es como “es demasiado duro. Realmente es demasiado duro. ¿Cómo es que no puedo entender las clases?”. En aquel momento pensé: “¿Por qué lo dejé? ¿Por qué no continué mis estudios en China?”. En China, sabía hacerlo todo. Lo entendía todo. En Europa, la barrera del idioma me lo pone muy difícil. (Kan, entrevista 2)

Para Kan, estudiar bien en la escuela era una de las formas en que pensaba que podía hacer que sus padres no se preocuparan por él. En otras palabras, para Kan de niño, sacar buenas notas era considerado una contribución a la familia, una que no estaba tan bien económicamente. Se

sentía abatido y molesto por no ser capaz de entender las lecciones. La segunda respuesta observada fue que desarrolló un fuerte sentimiento de aversión hacia la escuela. Kan dijo muchas veces al hablar de sus años en la escuela: “No quería ir a la escuela”, “No quería seguir estudiando”, “No entendía nada, me aburría” y “Me sentía fatigado y agotado (psicológicamente)”. El rechazo le llevó a empezar a saltarse las clases, lo que influyó significativamente en su posterior adicción a los videojuegos.

Sin embargo, Lin terminó la enseñanza media y secundaria y obtuvo una licenciatura. ¿Cuáles son las razones que pueden explicar sus diferentes trayectorias? En primer lugar, analizaremos el apoyo que recibieron de sus padres.

### 3.5. Apoyo limitado de los padres: “Creo que también estaban muy ocupados. Trabajaban día y noche”

Los padres de los niños inmigrantes, al ser la primera generación de inmigrantes, no suelen tener un nivel muy alto de español. Al enterarse de que su hijo no entendía en el colegio y suspendía el examen, los padres de Kan no tomaron la iniciativa de ponerse en contacto con el profesor, sino que le dijeron que tenía que estudiar más. Es decir, intentar entender el español y las clases, a ojos de los padres, era responsabilidad de sus hijos, y no pensaron en comunicarse con los profesores. Mencionado por Kan:

**Kan:** No, no se pusieron en contacto con la escuela. Sólo me dijeron: “¿Por qué lo has hecho tan mal? Deberías esforzarte más”, etc. [...]

**Autora:** ¿Sus padres entendían lo difícil que era para ti?

**Kan:** Sí, lo entendieron. Se lo dije, así que lo sabían. Sólo podían decir: “estudia más y esfuérate más, pero no podemos hacer nada si de verdad no lo entiendes”.

**Autora:** Así que el consejo que tus padres te dan es que trabajes más duro.

**Kan:** Sí, sí.

**Autora:** Pero si no pudieras, no podrían hacer nada.

**Kan:** Eso es más o menos todo. Eso es todo lo que podían hacer. No podían hacer nada más porque (su español) era incluso peor que el mío. (Kan, entrevista 2)

Además, los dos primeros años más difíciles en España para Kan son probablemente los más duros para sus padres, ya que la familia emigra casi simultáneamente. Los padres no tenían tiempo porque trabajaban sin parar. Como resultado, cada miembro de la familia luchaba solo por una vida mejor.

Cuando Kan llegó por primera vez a España con 12 años, él y su hermana vivieron solos durante uno o dos años, con los padres volviendo mensualmente. Se ocupaban de sí mismos preparando la comida y haciendo las tareas domésticas para que sus padres pudieran concentrarse en ganar dinero y no tuvieran que preocuparse de sus hijos. Como ya se ha dicho, cuando sus padres trabajaban en otra provincia de China, Kan optó por estudiar mucho para que sus padres no se preocuparan por él. En España, él y su hermana cuidaban de sí mismos porque comprendían que

la vida tampoco era fácil para sus padres. En cuanto a esos años de vivir solo con su hermana, Kan recordaba:

Todos los días era levantarme por la mañana e ir al colegio, volver a casa, preparar la comida con mi hermana, comer solos, hacer las tareas domésticas o lo que fuera. Bueno, día tras día. No salía por la puerta. Sólo salía cuando tenía que ir al supermercado a comprar algo o algo así. Era una vida monótona, día y noche. [...] Yo cocinaba mi comida. Pero entonces no sabía cocinar. Hacía platos sencillos, sopa y verdura, y ni siquiera sabía cocinar carne. Te podría decir que cocinar col era sencillo, ¿verdad? Sólo había que freírla y estaba lista. Entonces comía tanta col que aún tengo el trauma. Ahora ni siquiera podría tocarla o verla. Me daría asco. [...] Mi hermana y yo compartíamos habitación en una casa donde también vivía el propietario. Así que nunca pedimos ayuda a nuestros padres. Podíamos resolver los problemas preguntando al anfitrión, que era amable. No necesitábamos que los padres volvieran (para cuidar de nosotras). Podíamos cuidar de nosotros mismos. (Kan, entrevista 2)

Kan repitió varias veces que no necesitaba que sus padres le cuidaran, ya que podía hacerlo él mismo. Su comportamiento podía verse como otra forma de contribuir a la familia. Al haber crecido conociendo las dificultades económicas de sus padres, se volvió precoz e independiente a una edad temprana.

En cambio, la familia de Lin tenía una situación económica más estable que la de Kan porque sus padres llevaban cinco años trabajando en España antes de la reagrupación familiar. Por lo tanto, Lin vivía con sus padres, que regentaban una tienda de comestibles cerca de su colegio. Recuerda que iba a la escuela y volvía a la tienda de sus padres para ayudar. Tenía tiempo para sí mismo cuando terminaba su trabajo en la tienda. A diferencia de Kan, Lin no tenía que asumir toda la responsabilidad de cuidar de sí mismo. Como resultado, se puede concluir que ni los padres de Kan ni los de Lin establecieron contactos activos con los profesores de la escuela, ni les prestaron mucho apoyo en su educación. Sin embargo, una situación económica más estable podría ser más útil para que los niños inmigrantes se adaptaran a la escuela y alcanzaran un mejor rendimiento académico.

### **3.6. El papel importante e indispensable del profesorado: la fuerza vital para que los alumnos inmigrantes terminen sus estudios**

Presentaremos las descripciones relativamente negativas de los profesores. He dividido los problemas mencionados en tres categorías. En primer lugar, los alumnos tenían la sensación de que no aprendían mucho en clase porque los profesores no sabían cómo gestionar la disciplina en clase o no se preocupaban por los alumnos ruidosos. En segundo lugar, los profesores mostraban, intencionadamente o no, actitudes discriminatorias hacia los alumnos inmigrantes. En la tercera categoría, los alumnos sentían que no eran “vistos” por los profesores.

En cuanto a la disciplina en clase, ambos entrevistados mostraron cierto disgusto cuando describieron a sus compañeros como ruidosos. Kan dijo: “Me saltaba las clases y no iba al colegio porque era molesto e irritante. No entendía nada y los compañeros eran muy ruidosos”. Los profesores que no podían mantener una buena disciplina en clase también eran más propensos a dejar una impresión negativa. Lin compartió:

El profesor de español era una persona de mediana edad que no era estricta pero parecía tener un aura invisible. Cuando se sentaba, la clase se quedaba en silencio. En cuanto al anterior profesor catalán de primer curso, hiciera lo que hiciera, todo el mundo seguía hablando y nadie le prestaba atención. Incluso cuando pedía silencio, dando golpecitos en la mesa, los alumnos sólo se callaban unos segundos. (Lin, entrevista 2)

Además, había un profesor que trataba a Lin de forma discriminatoria. Por ejemplo, había una clara distinción en las expresiones y las acciones:

[el profesor que enseñaba catalán] tenía prejuicios contra mí, y yo lo notaba. A veces, en clase, aunque mi respuesta era correcta al contestar a las preguntas, él insistía en que no lo era. Algunos alumnos que me oían intentaban corregirle. [...] Él anunciaba la respuesta, y mis compañeros repetían que era la que yo acababa de decir. Pero él seguía diciendo que mi respuesta era incorrecta. [...] Tenía una actitud hacia las chicas, otra hacia sus propios chicos españoles y otra hacia mí. Era una actitud diferente. Me sentí discriminado. (Lin, entrevista 2)

Además, el comportamiento de Lin se interpretaba a menudo con prejuicios y estereotipos negativos, como copiar los deberes o plagiar en los exámenes:

A veces, antes de un examen, me daba la vuelta para sacar un bolígrafo, ya que nuestras mochilas colgaban del respaldo de la silla. Esto era antes del examen. Pero, de alguna manera, el profesor afirmaba que yo quería ver las respuestas de la persona que estaba detrás de mí. (Lin, entrevista 2)

En esta situación, Lin se retiró de las actividades de clase, como dejar de levantar la mano para responder a las preguntas y negarse a hablar con él. Creía que “no tenía sentido” hacerlo.

En el tercer caso, los alumnos se sentían ignorados. Kan se saltaba las clases porque se aburría en la escuela. Ante esta situación, pocos profesores le preguntaban “por qué no había venido” o “qué había pasado”. Kan creía que esto se debía a que ningún profesor se daba cuenta de su presencia o desaparición, ya que rara vez hablaba en clase. Además, tenía la sensación de que a los profesores no les importaba. Nos lo contó:

No me apetecía ir al colegio, así que no fui. Los profesores no se sorprendieron demasiado. Tampoco les importaba. [...] No se fijaban en nosotros (los alumnos inmigrantes chinos). Como mi idioma no era muy bueno, no me prestaban mucha atención en clase. (Kan, entrevista 2)

Las expresiones más frecuentes recibidas fueron: “no les importaba”, “no prestaban mucha atención” y “a nadie le importaba si no entendía”.

Sin embargo, ambos mencionaron que los profesores de la asignatura en la que sacaban buenas notas les trataban mejor. Por ejemplo, Lin comentó que “el profesor de matemáticas siempre era muy amable” y Kan también compartió: “[el profesor de matemáticas] me preguntaba ‘por qué no había venido el otro día’”. Si entendían las lecciones, podían recibir más atención. Si no entendían nada, podían ser ignorados. Por lo tanto, esos momentos en los que no entendían nada podían ser también en los que se sentían más desamparados, ya que nadie se preocupaba por ellos.

Además, aunque los profesores de idiomas animaban a los alumnos inmigrantes de vez en cuando, se necesitaba algo más que ánimo y apoyo para que estos niños perseveraran en otros cursos. En estos cursos de idiomas en concreto, debido al reducido número de alumnos, los profesores podían prestar atención a cada estudiante y dejarles participar en las actividades de clase. Kan recordaba que estudiaba mucho y que le iba bien en las clases de idiomas. Sin embargo, en las clases normales había mucha gente y mucho ruido y peleas. Kan creía que los profesores no podían prestarle mucha atención porque tenían que mantener la disciplina y, por tanto, no tenían tiempo para él.

Además, Kan mencionó que cuando algunos profesores se daban cuenta de que los alumnos internacionales no entendían, les volvían a explicar. Sin embargo, más tarde se dieron cuenta de que los alumnos inmigrantes tampoco entendían el contenido. Por tanto, cabe suponer que los profesores no optaban intencionadamente por ignorar a los alumnos inmigrantes o mostrarse indiferentes ante ellos. En primer lugar, tenían alumnos indisciplinados que gestionar y, en segundo lugar, se dieron cuenta de que, por muchas veces que intentaran explicar en español, los alumnos inmigrantes parecían incapaces de comprender los cursos. Lo anterior dio lugar a un “abandono bidireccional”: los alumnos dejaron de intentar comprender a los profesores, y los profesores dejaron de intentar explicar. Afirmó Kan:

Yo me rendí y ellos también. No les importaba si podía hacernos entender o no porque, de todos modos, parecía una misión imposible. (Kan, entrevista 2)

Por lo tanto, se cree que para los alumnos inmigrantes que recibían poco apoyo de los padres, la atención, el cuidado y el afecto de los profesores se convirtieron en una motivación esencial para que siguieran estudiando y perseveraran en escuchar las lecciones en las que no entendían ni una palabra. Por ejemplo, Kan afirmó: “Realmente necesito más atención de los profesores. Podrían prestarme un poco más de atención, o al menos intentar comprender mi situación, por qué no puedo entender la clase como los alumnos normales, preocuparse un poco más por mí e intentar atender a los alumnos que tienen dificultades.”

La historia de Lin puso de manifiesto la importancia de los profesores en la educación de los niños inmigrantes. Valoraba mucho el apoyo de los profesores y mencionó tres veces que no habría podido terminar sus estudios sin la ayuda de sus profesores. Recordó:

Estaba en segundo curso (de Secundaria), de todos modos, y seguía sin entender nada, pero los profesores me dejaron pasar a tercero porque era un buen chico. Aunque no entendía nada y sacaba pocas notas en los exámenes, seguía estudiando. (Lin, entrevista 1)

También se comprobó que, durante sus estudios, Lin había recibido algunos consejos de sus profesores, que él consideraba muy importantes y adecuados. Por ejemplo, cuando decidió repetir curso, algo que le sugirieron sus padres, su profesor le animó a seguir estudiando en el instituto:

Cuando estaba en el instituto, solía ser el peor de todos los grupos, pero estudiaba en el mejor grupo para la clase de matemáticas. Así que una vez, le dije al profesor que estaba a cargo de mi clase que quería repetir un año. Esta conversación la oyó mi profesor de matemáticas y, al cabo de unos días, me llamó al despacho y me preguntó por qué quería repetir curso. Le



dije que quería aprender mejor el idioma, y entonces me dijo que no podía mejorar debido al “ambiente en la escuela” porque había muchos estudiantes como yo que venían de otros países, y el idioma de todos era un desastre. Tuve que ir al instituto. (Lin, entrevista 2)

Lin no estaba de acuerdo con la opinión de sus padres e hizo lo que le sugirió su profesor de matemáticas. Comentó: “Mis padres querían que repitiera curso, pero yo pensaba que el profesor tenía razón, así que no lo hice. Y me alegro de no haber repetido curso [...] No desperdiicé otro año”.

En el relato de Lin también aparece una mayor comunicación con el profesor, que era relativamente escasa en la historia de Kan. Aunque la mayoría de las comunicaciones eran no verbales, Lin sintió la amabilidad de los profesores:

No hablábamos mucho, pero podía sentir que eran amistosos conmigo. [...] Por ejemplo, cuando me veían, me saludaban y me sonreían, nada especial. (Lin, entrevista 2)

Del mismo modo, Lin sentía que recibía una atención “invisible” por parte del profesor de español. Explicó que “sabía que mi nivel de lengua no era tan bueno como el de otros estudiantes, así que se ocupaba de mí y me daba consejos”, “me decía que podía preguntarle si no entendía algo. De vez en cuando, cuando pasaba a mi lado en clase, me miraba amablemente, y a veces me hacía preguntas a propósito para que me implicara”. Además, el profesor de español utilizaba un tipo específico de deberes para conseguir que todos los alumnos participaran en clase. Lin reveló:

Por ejemplo, si íbamos a leer algo en la siguiente lección, asignaba a algunos alumnos para que leyeran en voz alta [y nos pedía que practicáramos en casa]. Luego yo leía y practicaba en casa. Cuando leía el texto en clase, me hacía comentarios, como que mi tono no debía ser demasiado rápido y que debía hablar más claro, así que me ayudó a mejorar poco a poco. (Lin, entrevista 1)

### 3.7. Relaciones entre iguales

Ni Kan ni Lin entablaron muchas amistades con compañeros locales en la escuela, pero sí tenían algunos amigos chinos. En el caso de Kan, los niños inmigrantes de China que vivían cerca de donde él vivía decidieron matricularse en el mismo colegio, así que en segundo de secundaria, de repente había muchos alumnos chinos en su grupo. Aunque se ayudaban mutuamente de vez en cuando, la mayoría de las veces se saltaban las clases juntos y se iban al cibercafé a jugar a videojuegos. La aversión a la escuela, combinada con la atracción por los videojuegos y estar con los amigos, hizo aún más imposible que Kan progresara en sus estudios:

Por ejemplo, un día había ido andando al colegio y quería ir a clase. La clase del día me pareció bien. Había educación física y matemáticas. Yo quería ir, pero un compañero dijo que él no. Esto me influyó, así que también quise ir con él y saltarme la clase. (Kan, entrevista 2)

Las faltas de asistencia a clase no eran exclusivas de Kan y sus compañeros chinos, sino típicas de los alumnos chinos inmigrantes de su colegio. Incluso había veces en que había alumnos de distintos cursos que se saltaban las clases todos juntos. Como recordaba Kan, “había seis o siete alumnos de mi clase, y había uno de noveno y otro de décimo”.

### 3.8. Unas diferencias observadas entre los dos sistemas

Durante las entrevistas, aprendí algunas diferencias entre las escuelas de China y España. Por ejemplo, en China, los entrevistados practicaban tenis de mesa como deporte habitual, mientras que, en España, la mayoría de sus compañeros jugaban al fútbol. En segundo lugar, la preparación para los exámenes de acceso a la universidad en España se describió como menos estresante que en China.

La diferencia en la que me centraré es la relación entre los profesores y los alumnos y sus padres. Los profesores de China parecían tener más contacto con los padres y conocían mejor la situación familiar de los alumnos, mientras que los profesores españoles, por diversas razones, no lo hacían o se sentían incómodos haciéndolo. Como señala Rodríguez Martínez (2009), uno de los participantes en sus entrevistas afirmó que desconocía las situaciones sociales y personales de los alumnos, y que no le apetecía preguntar al respecto. Kan compartido:

Los [profesores en España] no eran tan atentos como los chinos. Tenían una forma distinta de trabajar. Se limitan a enseñarte en clase, y puedes ir a preguntarle si no lo entiendes, pero después de clase, no tiene nada que ver contigo. Creo que es así. No hay una responsabilidad continua para ellos. No asumen ese tipo de responsabilidad. [En China] Recuerdo un ejemplo muy claramente. Como mi hermana y yo íbamos a la misma escuela, ella iba dos años por delante de mí, en tercer curso por aquel entonces. Cuando llegó a cuarto, probablemente era más traviesa, y a veces no le iban muy bien los estudios [como de costumbre]. Su profesora iba a visitar a mi hermana y hablaba con ella sobre el tema y le pedía que se lo contara a mis padres. Intentaba averiguar por qué, de repente, no le iba tan bien como antes. (Kan, entrevista 2)

## 4. DISCUSIONES

Este estudio tenía como objetivo explorar la transición educativa de los estudiantes chinos inmigrantes de 1,5 generaciones en España. Los resultados revelaron que este proceso no estuvo exento de problemas. Por el contrario, estuvo plagado de dificultades.

Para empezar, los emigrantes chinos en España, especialmente los procedentes del pueblo Qingtian de la provincia de Zhejiang, vivieron en una época en la que su pueblo era más pobre que otras zonas, y China estaba menos desarrollada que otros países occidentales. La mayoría de los Qingtianos habían abandonado primero su pueblo e intentado ganarse la vida en otras provincias chinas. Por ello, la mayoría de los padres dejaban a sus hijos al cuidado de los abuelos a una edad temprana, como en el caso de los dos sujetos de este estudio. Poco a poco, las historias de parientes que hacían fortuna en el extranjero despertaron el interés de la gente por salir al extranjero, y los emigrantes experimentados ayudaron a los nuevos a emigrar. Su objetivo era claro: ganar dinero. Las entrevistas mostraron que la mentalidad era compartida entre padres e hijos.

Como resultado, la educación de la mayoría de los estudiantes migrantes de Qingtian recibía poca atención por parte de sus padres. Bien porque, como nuevos emigrantes, los padres también tenían dificultades en su trabajo y no tenían tiempo, bien porque hacían más hincapié en la responsabilidad de los hijos de servir al negocio familiar (Robles-Llana, 2018) y consideraban menos esencial la educación de los hijos. Las entrevistas también revelaron que la principal

razón para asistir a la escuela era mejorar las habilidades lingüísticas. Un título universitario se consideraba parte del plan para hacer más próspero el negocio familiar. La ausencia de los padres en la educación de los hijos también era probablemente consecuencia de sus dificultades para adaptarse a una nueva sociedad y de su falta de dominio del idioma. Como menciona Kan, “no sabían qué hacer. Hablaban peor español que yo”. En este sentido, los estudiantes inmigrantes de 1,5 generación se encontraban en una situación vulnerable en la que se enfrentaban a una serie de dificultades que iban desde la adaptación cultural hasta la adquisición del idioma y la posible discriminación racial. Sin embargo, apenas podían obtener apoyo o ayuda de su familia. Tenían que arreglárselas solos.

He utilizado la palabra “solos” porque recibían igualmente escaso apoyo y ayuda de sus compañeros y profesores. Ninguno de los dos participantes tenía muchos contactos con estudiantes locales. En cuanto al contacto con alumnos del mismo origen, Lin se adaptó a la soledad, ya que no había muchos alumnos inmigrantes chinos en su centro. En cambio, para Kan, la agrupación de inmigrantes chinos constituyó la principal fuerza que normalizó e instigó la falta a clase. Sus experiencias se corresponden con lo mencionado por Mayoral Peñas et al. (2020): los alumnos inmigrantes alcanzan mayores tasas de éxito educativo si estudian en centros donde el porcentaje de inmigrantes no es demasiado elevado.

Además, los participantes tenían muy pocas interacciones con sus profesores y rara vez se comunicaban con ellos de forma activa. En este sentido, nuestros participantes podrían considerarse alumnos pasivos que rara vez comentaban con los profesores sus dificultades y problemas. Los contactos que Lin establecía con sus profesores eran iniciados principalmente por éstos, que le prestaban especial atención invitándole a conversaciones en el despacho o recurriendo a actividades especiales en clase para que participara más. En cambio, en el caso de Kan, nunca se supo realmente la razón por la que faltaba con frecuencia a clase y, hasta cierto punto, se ignoró su sufrimiento por no entender las lecciones.

Esto se corresponde en parte con la tendencia mencionada por García Fernández y Goenechea Permisán (2009) de que las políticas españolas se basan más en la teoría del déficit, en la que la diversidad cultural se ve como una fuente de problemas. Las reacciones de algunos profesores evidencian esta creencia: piensan que no son responsables de educar a los inmigrantes en las clases ordinarias porque es trabajo de los profesores de idiomas. Además, la poca disposición de algunos alumnos inmigrantes a comunicarse con los profesores de los cursos regulares podría reforzar esta perspectiva. Por lo tanto, se produce un “abandono mutuo”: los profesores ignoran a los alumnos inmigrantes que no entienden la clase, no participan o no se comunican. Mientras tanto, los alumnos pierden gradualmente el interés y finalmente abandonan el intento.

Curiosamente, ambos compartían la observación de que en las clases de matemáticas recibían más atención de los profesores. Es decir, los alumnos inmigrantes podían ser algo más visibles cuando les iba bien y tendían a ser más transparentes cuando tenían dificultades. La falta de atención de los profesores podría deberse a su falta de tiempo y energía, ya que tienen que gestionar a alumnos indisciplinados. Esto también podría estar relacionado con la cultura educativa española, en la que se valora mucho la participación de los alumnos (Pérez Milans, 2006). En el caso de Kan, la mayoría de los profesores, excluidos los de matemáticas, apenas se preocupaban por él ni le preguntaban por qué no asistía a clase, por lo que su decisión de abstenerse de

participar en clase era una respuesta razonable. En este sentido, los alumnos inmigrantes que iban superando dificultades recibían gradualmente más atención y tenían la oportunidad de mejorar en la escuela; los que tenían dificultades eran más invisibles y recibían poca atención y ayuda práctica. Por lo tanto, según esta teoría, el hecho de que un alumno inmigrante pueda o no superar las barreras lingüísticas y participar gradualmente en clase podría considerarse responsabilidad exclusiva del alumno.

Las entrevistas también revelaron una perspectiva sobre las diferencias entre los profesores chinos y españoles. Según el relato de Kan, la mayoría de los profesores de Qingtian prestaban comparativamente más atención a los alumnos. Esto se percibía porque hablaban con los alumnos o insistían en hablar con sus padres cuando creían que el alumno no iba muy bien en sus estudios. De este modo, los niños sentían que, si no estudiaban a conciencia, habría consecuencias. Sin embargo, en España, estudiar o no parecía más una elección individual del alumno, y era menos probable que los profesores preguntaran a un niño por qué no escuchaba en clase o por qué no había venido el otro día. Kan creía que a veces se lo preguntaban simplemente por formalidades. En consecuencia, con unos padres que disponían de poco tiempo para ocuparse de la educación de sus hijos o tenían escasos conocimientos sobre cómo ayudar a sus hijos y con unos profesores que parecían “indiferentes”, algunos alumnos inmigrantes desarrollaban un intenso hastío y abandonaban poco a poco el estudio.

Otro elemento crítico que dificulta la integración son sus diferentes gustos deportivos e intereses recreativos: mientras que a los estudiantes locales les gusta jugar al fútbol, los estudiantes chinos inmigrantes prefieren el ping-pong. Bastian Carter-Thuillier et al. (2017) indican que las actividades deportivas podrían afectar positivamente a la educación intercultural, ya que, a través del deporte, los estudiantes pueden relacionarse con los demás y aprender más sobre sus diferencias y similitudes. Sin embargo, las limitadas actividades deportivas en la escuela restringieron, en cierta medida, la posibilidad de los estudiantes de relacionarse con personas diferentes.

## 5. CONCLUSIONES

La barrera del idioma se considera un obstáculo importante en los estudios de los entrevistados y una de las razones por las que no pueden socializar ni encontrar amigos, sobre todo con los estudiantes locales. Este hecho se refleja en las entrevistas, ya que expresan abiertamente que les falta comunicación e interacción con sus compañeros nativos.

A la hora de superar la barrera, el apoyo que recibieron de sus padres fue relativamente escaso debido a las limitaciones lingüísticas y laborales de éstos. Por lo tanto, comparando las dos historias, queda claro que el apoyo recibido de los profesores está inextricablemente ligado a las expectativas académicas de los alumnos inmigrantes y a su potencial para completar sus estudios.

La atención y el apoyo de los profesores es un factor que anima a los alumnos a perseverar en su esfuerzo por escuchar y dominar una lengua. La práctica de la escucha constante les ofrece la posibilidad de mejorar gradualmente sus competencias lingüísticas y facilita así su adaptación. Por desgracia, no es una tarea fácil, ya que, si no hay suficiente motivación y apoyo por parte de padres y profesores, rendirse se convierte en la opción más fácil. Como los alumnos piensan que comprender es imposible, no intentan aprender en el aula.

La falta de apoyo de los profesores podría mejorar si éstos prestaran más atención a los alumnos. Por ejemplo, los profesores podrían intentar comprender un poco más la situación de los alumnos, hablar con ellos, saludarles con una sonrisa, mirarlos amablemente en clase y utilizar técnicas específicas para hacerles participar. Van Manen (1999) escribe que los profesores que son pedagógicamente sensibles a los niños suelen serlo también a sus antecedentes, historias personales y cualidades y circunstancias particulares. Un gesto táctil deja huella en el niño.

Sin embargo, la falta de apoyo por parte de los profesores no podría simplificarse como responsabilidad de los profesores, ya que también existe una falta de sistema de apoyo para los propios profesores. Según Figueredo-Canosa et al. (2020), en Andalucía, la formación intercultural sigue siendo un reto para el sistema de formación del profesorado. Los procesos formativos actuales no proporcionan suficientes competencias interculturales para que el profesorado pueda trabajar en contextos multiculturales. Es decir, la falta de atención que sufre el alumnado inmigrante es más bien un problema sistemático. Por lo tanto, una colaboración interinstitucional más estrecha entre diversos sectores es vital para atender las diversas necesidades de la población inmigrante. Deberá estar integrada en las políticas y, lo que es más importante, contar con el apoyo de una financiación suficiente (Rodríguez-Izquierdo & Darmody, 2019).

## REFERENCIAS

- Alba, R. y Nee, V. (1997). Rethinking assimilation: Theory for a new era of immigration. *International Migration Review*, 31(4), 826-874.
- Álvarez-Sotomayor, A. & Gutiérrez-Rubio, D. & Martínez-Cousinou, G. (2017). ¿Desventaja académica de los hijos de inmigrantes? La excepción canaria en el contexto español. *Revista Española de Sociología (RES)*, 27 (1), 83-106. Doi: <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.5>
- Antolín, J. B. (1998). The Chinese in Spain. En G. Benton y F. N. Pieke (ed.), *The Chinese in Europe* (pp. 211-235). St. Martin's Press, Inc.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International migration*, 30, 69-69.
- Carabaña, J. (2008). El impacto de la inmigración en el sistema educativo español. *Boletín Elcano*. <https://acortar.link/RTcrOc>
- Cole, A. L., and Knowles, J. G. (2001). *Lives in context: The art of life history research*. AltaMira Press.
- Duan, C., & Yang, K. (2008). The Left-behind children in rural China. *Population Research*, 32(3), 15-25.
- Eisner, E. W. (1998). *Ojo ilustrado*. Paidós.
- Espejo, L. (2008). El fenómeno de la inmigración de España y en las políticas educativas territoriales. *Revista Española de Educación Comparada*, (14), 13-47.
- Fernández-Hawrylak, M. & Heras Sevilla, D. (2019). Familias transnacionales, familias inmigrantes: reflexiones sobre su inclusión en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(1), 24-39. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.1.12787>
- Figueredo-Canosa, V., Ortiz Jiménez, L., Sánchez Romero, C., & López Berlanga, M. C. (2020). Teacher training in intercultural education: Teacher perceptions. *Education Sciences*, 10(3), 81-95.

- García Fernández, J. A., & Goenechea Permisán, C. (2009). *Educación intercultural: Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Wolters Kluwer España. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/64389>
- Harklau, L., Losey, K. M., & Siegal, M. (Eds.). (1999). *Generation 1.5 meets college composition: Issues in the teaching of writing to U.S.-educated learners of English*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Instituto Nacional de Estadística (2022, June 21). *Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2022 Estadística de Migraciones (EM)*. Año 2021. Retrieved from <https://acortar.link/1b5mKa>
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Morata.
- Mancila Mancila, I. (2015). *Saberes y experiencias de vida de una joven, hija de padres inmigrantes chinos y su familia en Andalucía. Un estudio biográfico*. [Doctoral dissertation, University of Malaga]. Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga.
- Martínez, A. (2007). La educación intercultural en Francia y España: similitudes y diferencias. *Revista Española de Educación Comparada*, (13), 285-317.
- Mayoral Peñas, M., Jiménez Blasco, B. C., Sassano Luiz, Silvana., & Resino García, R. (2020). Inmigración y educación: Desigualdades y experiencias de discriminación en la comunidad de Madrid. *Espacio, tiempo y forma*, 13, 191-213. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/etfvi.13.2020.26259>
- Pérez Milans, M. (2006). Spanish Education and Chinese Immigrants in a New Multicultural Context: Cross-cultural and Interactive Perspectives in the Study of Language Teaching Methods. *Journal of Multicultural Discourses*, 1(1), 60-85. <https://doi.org/10.1080/10382040608668532>
- Pérez, L. C., & Montero-Sieburth, M. (2014). Revisión de la investigación sobre educación intercultural y rendimiento académico de estudiantes latinoamericanos en España. *Paideia*, (55), 11-33.
- Reyneri, E., Fullin, G. (2011). Labour market penalties of new immigrants in new and old receiving West European countries. *International Migration*, 49(1), 31-57.
- Robles-Llana, P. (2018). Cultural identities of children of Chinese migrants in Spain: A critical evaluation of the category 1.5 generation. *Identity*, 18(2), 124-140.
- Rodríguez Martínez, D. (2009). Chicos y chicas inmigrantes en el proceso de incorporación a un centro de secundaria. ¿Éxito o fracaso? *Revista Iberoamericana de Educación* 49(5), 1-15.
- Rodríguez Martínez, D. & Luque de la Rosa, A. (2012). Historia singular de una chica inmigrante a su paso por el primer ciclo de la Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado [REIFOP]*, 15(3), 17-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026228008>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., & Darmody, M. (2019). Policy and practice in language support for newly arrived migrant children in Ireland and Spain. *British Journal of Educational Studies*, 67(1), 41-57.
- Rumbaut, R. G. (1997). Assimilation and its discontents: Between rhetoric and reality. *International migration review*, 31(4), 923-960.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Paidós.