

# La escolarización del alumnado de origen extranjero en el sistema escolar de la CAPV

Diagnóstico y nuevas medidas de intervención

Octubre 2018

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN



## Índice

1. Presentación del estudio.
  - 1.1. Objetivo y contextualización del estudio.
  - 1.2. El panorama de la inmigración de origen extranjero en la CAPV.
  - 1.3. Caracterización de la oferta y de la matrícula escolar en el sistema educativo de la CAPV.
2. La escolarización del alumnado de origen extranjero en el sistema escolar de la CAPV.
  - 2.1. Análisis de la distribución del alumnado según el origen geográfico.
  - 2.2. Análisis de las solicitudes del alumnado de origen extranjero en la campaña de matriculación de 2 años.
  - 2.3. Análisis de la escolarización del alumnado recién llegado por las Comisiones de Escolarización.
  - 2.4. Análisis de la escolarización del alumnado de origen extranjero según el contexto local.
3. Caracterización de los centros con mayor diversidad socio-cultural en el sistema escolar de la CAPV.
  - 3.1. Conclusiones del análisis de centros de Araba.
  - 3.2. Conclusiones del análisis de centros de Gipuzkoa.
  - 3.3. Conclusiones del análisis de centros de Bizkaia.
4. La escolarización diferenciada en función del origen del alumnado en el sistema escolar de la CAPV.
  - 4.1. Factores que explican la escolarización diferenciada en el sistema escolar de la CAPV.
  - 4.2. Factores que explican la concentración de la población escolar de origen extranjero en ciertos centros educativos de la CAPV.
5. Retos y propuestas de intervención.
  - 5.1. Retos
  - 5.2. Marco de actuación y propuestas de intervención.
6. Anexo.
  - 6.1. Tabla resumen de actuaciones propuestas.



## 1. Presentación del estudio

### 1.1. Objetivo y contextualización del estudio

La creciente inmigración de origen extranjero en nuestro territorio tiene su reflejo en el sistema educativo vasco. La comunidad, las escuelas y la administración deben abordar el reto de facilitar una escolarización inclusiva de la población escolar de origen extranjero, y promover a su vez las oportunidades educativas de todo el alumnado, independientemente de su origen o condición.

Un acercamiento más riguroso y profundo a esta realidad nos permitirá identificar y dimensionar mejor las necesidades, para después definir o ajustar las políticas e intervenciones que garanticen las oportunidades educativas para el éxito escolar del alumnado de origen extranjero, al tiempo que se salvaguarda la cohesión del sistema escolar.

Con este objetivo se responde a los compromisos adquiridos por el Departamento de Educación en el Programa de Gobierno de la presente legislatura y se profundiza en la segunda línea estratégica del *Plan de Mejora del Departamento de Educación*, concretamente la relativa a la Educación Inclusiva y la Atención a la Diversidad (Línea 2).

Este estudio se enmarca de manera directa y específica en el *II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural (2016-2020)* que busca dar respuesta a las diversas necesidades del alumnado de origen extranjero que se incorpora a nuestro sistema.

Compromisos y planes absolutamente alineados, por otra parte, con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Se busca así avanzar en la contribución de Euskadi a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las metas que marca la Agenda 2030, principalmente en lo relativo al cuarto objetivo, el de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades educativas a lo largo de toda la vida y para todos.

Así mismo, el diagnóstico desarrollado supone una profundización en los estudios y reflexiones llevados a cabo por el Departamento en los años 2013 y 2014 y que dieron origen al programa HAMAICA ESKU, una iniciativa institucional orientada a mejorar los resultados de las alumnas y alumnos en desventaja socio-económica y cultural que se encuentran ubicados en el nivel inicial en los resultados obtenidos en las diferentes evaluaciones externas realizadas a los centros escolares en nuestra Comunidad.



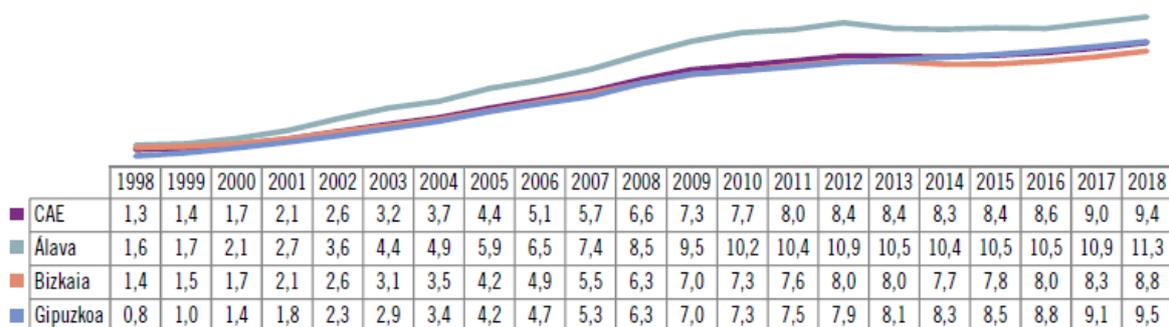
Para contextualizar mejor el estudio, en el primer apartado se presenta brevemente el panorama de la inmigración de origen extranjero en la CAPV. Después se muestra un resumen de la distribución de la oferta y la matrícula escolar, y una breve aproximación a la dinámica de escolarización en cada uno de los tres ámbitos territoriales.

En el segundo apartado, se aborda el análisis de la escolarización del alumnado de origen extranjero desde distintas aproximaciones. En el tercer apartado, se procede a caracterizar una muestra de centros educativos con mayor diversidad socio-cultural. En el cuarto, se realiza una aproximación a la incidencia del fenómeno de la inmigración en los patrones de escolarización diferenciada en nuestro sistema y por último, en el apartado 5, se presenta un resumen de los retos identificados y una serie de propuestas que refuerzan el marco de actuación del Departamento de Educación para responder mejor a dichos retos.

## 1.2. El panorama de la inmigración de origen extranjero en la CAPV

La llegada de inmigrantes a la CAPV continúa su tendencia ascendente de los últimos años tras el periodo de ralentización de la crisis. En 2017 se dio el mayor incremento de población extranjera de los últimos ocho años. En total, llegaron a Euskadi 9.586 personas inmigrantes nuevas y la población de origen extranjero ascendió a 206.175 personas<sup>1</sup> hasta alcanzar el 9,4% del total, por debajo de la media de España (13,6%) y de Europa (11,3%) según el último informe del Observatorio Vasco de Inmigración – Ikuspegi.

En el gráfico se muestra la evolución del porcentaje de población de origen extranjero en la CAPV por territorios históricos entre 1998-2018. En este periodo hasta 180.000 extranjeros se han instalado en nuestro territorio.



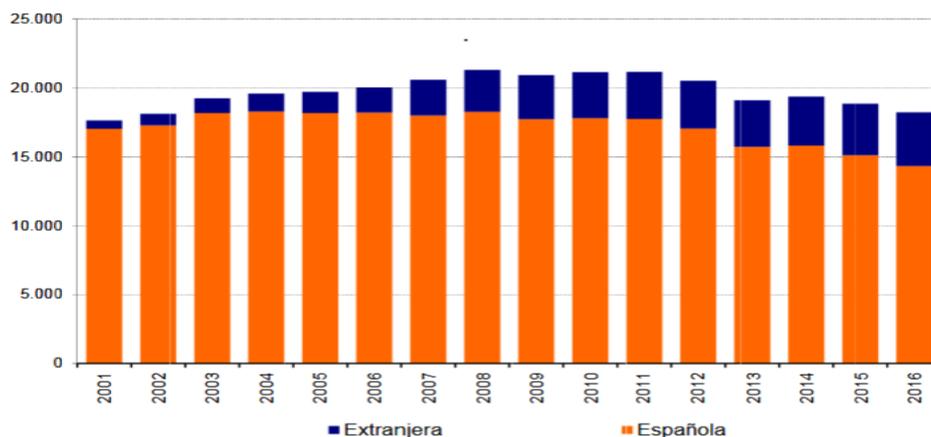
Fuente Ikuspegi con datos del INE.

<sup>1</sup> Ikuspegi. Panomara de la inmigración. Mayo 2018.

En 1998, en Euskadi, la población de origen extranjero suponía el 1,3% de la población. Una década después ascendía al 6,6%, y a día de hoy representa el 9,4%. En apenas 20 años hemos pasado de que uno de cada cien a que uno de cada diez residentes en la CAPV, tengan un origen extranjero.

El aumento de la representación de la población extranjera se explica también porque en los últimos veinte años se ha ido produciendo una pérdida de población autóctona constante, resultando en un saldo negativo de 79.812 personas.

Según datos del EUSTAT, un 21,4% de los nacimientos que tuvieron lugar en la CAPV durante el año 2016 corresponde a nacidos de madres de nacionalidad extranjera, porcentaje muy superior al que se dio en el año 2001, que era del 3,5%. En Araba supusieron un 28,8% del total de los nacidos en ese territorio, frente al 19,5% y el 20,5% respectivamente, de los territorios de Bizkaia y Gipuzkoa. En el siguiente gráfico se observa la evolución de los nacimientos por nacionalidad de la madre entre el 2001-2016.



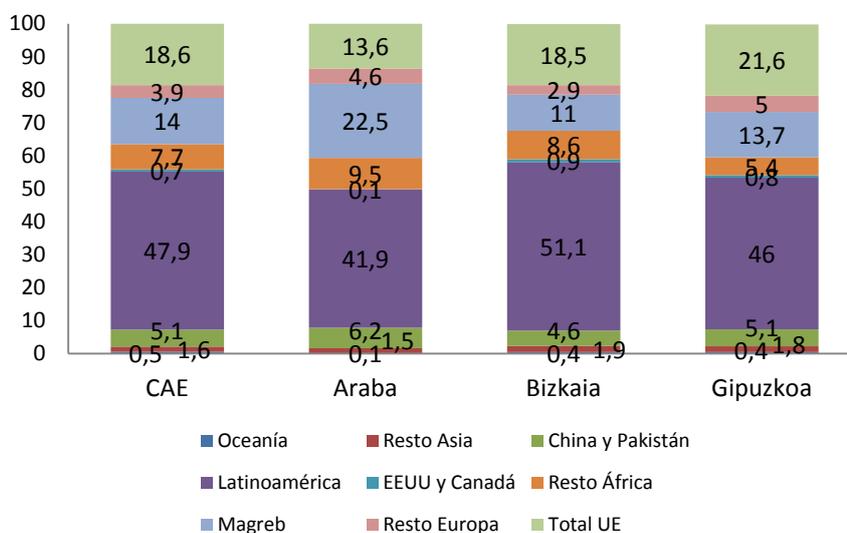
Fuente: EUSTAT. Panorama demográfico 2018.

La población de origen extranjero no se distribuye por igual en los tres territorios históricos de la CAPV. Los datos de la tabla reflejan que en 2018, casi la mitad de la población de origen extranjero reside en Bizkaia, un 33,0% en Gipuzkoa, y un 18,1% en Araba. Para esta última, representa un 11,3% de la población, mientras que para Bizkaia un 8,8% y para Gipuzkoa un 9,5%.

	Población Total		Población origen extranjero		% Pob. origen extranjero
	N	%	N	%	
<b>Araba</b>	328.741	15,0	37.276	18,1	11,3
<b>Bizkaia</b>	1.149.569	52,3	100.611	48,8	8,8
<b>Gipuzkoa</b>	720.347	32,8	68.288	33,1	9,5
<b>CAPV</b>	<b>2.198.657</b>	<b>100,0</b>	<b>206.175</b>	<b>100,0</b>	<b>9,4</b>

Fuente Ikuspegi con datos del INE (2018)

En la actualidad, casi la mitad de las personas de origen extranjero que residen en la CAPV proceden de Latinoamérica (47,8%), seguidas de las nacidas en la Unión Europea (18,6%) y de las procedentes del Magreb (14%). Este mapa ofrece diferencias en función del territorio. En Gipuzkoa, hay un mayor porcentaje de población con origen latinoamericano y europeo. En el caso de Araba, destaca, en comparación, una mayor proporción de población magrebí (22,5%) y, en Bizkaia, es donde mayor población latinoamericana reside. En el último año, las procedencias que más han aumentado son de origen latinoamericano (Nicaragua, Colombia, Honduras, Venezuela, Paraguay, Perú, Brasil y Bolivia), a excepción de dos africanas, Marruecos y Senegal.



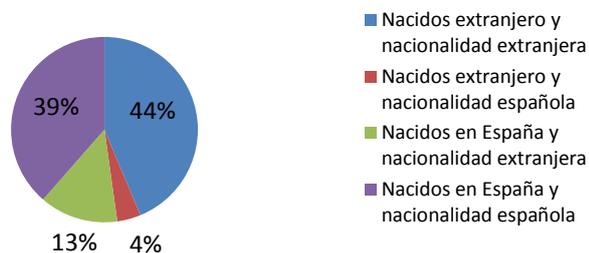
Fuente Ikuspegi con datos del INE (2018))

Un estudio reciente de Ikuspegi<sup>2</sup> sobre la población infantil y juvenil de origen extranjero establece que hay 76.914 (el 15,9%) residentes en la CAPV de entre 0 y 24 años que tienen al menos un progenitor de nacionalidad y/u origen extranjero, y la mayoría de estos niños/as y jóvenes (el 60,6%), son de segunda generación. Es decir, son hijos e hijas que o bien han nacido en el Estado español, o han llegado con cuatro años o menos. En segundo lugar se encuentra la generación 1.5, con 13.605 personas (el 17,7%) que han sido reagrupadas entre los 5 y 11 años. En tercer lugar se identifica la generación 1.25, compuesta por 6.697 jóvenes (el 8,7%) que han sido reagrupados/as con edades entre los 12 y 15 años. Y finalmente, la primera generación (1.0G), con 10.004 (el 13%) jóvenes que o bien han sido reagrupados/as entre los 16 y 24 años, o han iniciado su proceso migratorio de forma autónoma. Se trata en su mayoría de jóvenes cuyos progenitores tienen un nivel de estudios inferior a los autóctonos, y una tasa de ocupación menor, con un 65,9% respecto al 86,6% en el caso de la población autóctona.

<sup>2</sup> Informe: La diversidad infantil y juvenil en la CAE Las (mal) llamadas segundas generaciones. Ikuspegi.



### Nacionalidad de la población infantil y juvenil de origen extranjero en la CAPV



En cuanto a la nacionalidad de estas personas, cabe destacar que la categoría más numerosa es la de las personas que han nacido en el extranjero y tienen nacionalidad extranjera, el 43,7%, otro 38,6% son jóvenes que han nacido en el Estado y tienen nacionalidad española, un 13,6% son nacidos en el Estado pero con nacionalidad extranjera y, por último, un 4,1% tiene nacionalidad española y ha nacido en el extranjero.

Si atendemos a cómo se reparten estos 76.914 jóvenes en los tres territorios históricos que forman la CAPV, encontramos que es en Bizkaia donde se encuentra el mayor número: 37.748 (el 49,1%) jóvenes tienen al menos un progenitor extranjero. En segundo lugar se encuentra Gipuzkoa con 22.978 (el 29,9%) y, por último, Araba con 16.188 jóvenes (el 21%).

Uno de los fenómenos más recientes vinculados a la inmigración juvenil de origen extranjero es el aumento de la llegada de los menores extranjeros no acompañados. De los 10.162 niños y adolescentes sin familia registrados por el Ministerio del Interior<sup>3</sup> casi la mitad se encuentran en Andalucía y el resto se reparte entre las otras 16 comunidades y dos ciudades autónomas de forma muy desigual. Las cifras oscilan entre los 1.109 registrados en Cataluña y 943 en Euskadi, hasta los 7 de Extremadura o 1 en La Rioja. Esto supone que la CAPV es la cuarta comunidad con mayor número, representando en torno al 10% de los 'menas' registrados en España, por detrás de Andalucía, Melilla y Cataluña. El perfil ha variado en los últimos años, pero la gran mayoría sigue procediendo de Marruecos, seguido de Argelia y Guinea.

Por otro lado, resulta interesante conocer la percepción de la población respecto al fenómeno de la inmigración de origen extranjero. El último barómetro<sup>4</sup> realizado por Ikuspegi refleja que las personas encuestadas consideran que la población inmigrada no nacionalizada es dos veces superior al porcentaje real de población de origen extranjero empadronada en la CAPV y que los efectos percibidos de la inmigración en la sociedad vasca se concentran fundamentalmente en el ámbito socioeconómico.

<sup>3</sup> Cifras que hacen referencia al mes de agosto del 2018.

<sup>4</sup> Barómetro 2017. Percepciones y actitudes hacia la población de origen extranjero. Ikuspegi.



Así, la mayoría de personas entrevistadas opinan que las personas extranjeras residentes en Euskadi permiten que la economía funcione mejor (el 45,9%) y creen que su aportación resulta necesaria en algunos sectores (el 41,4%). Las posturas negativas, por su parte, tienden a descender: un 32,7% sostiene que las personas inmigradas aumentan el desempleo, y un 26,2%, que bajan los salarios. A su vez, el 12,6% de las personas entrevistadas califican la inmigración como un problema social. En 2017 ha descendido también el porcentaje de quienes piensan que los inmigrantes generan inseguridad y delincuencia, aunque sigue siendo una cifra elevada (de un 41,0% el pasado año al 35,0% en la última encuesta). Por último, sobre la actitud ante la procedencia de los inmigrantes, cabe señalar que el menor grado de simpatía es hacia las personas de origen pakistaní, rumano y magrebí.

### 1.2.1. La población de origen inmigrante de Araba es la que más ha crecido, y se concentra en su capital

En Araba residen 37.276 personas de origen extranjero, un 11,3% de sus 328.741 habitantes según datos del INE de 2018, y casi un 85%, lo hace en la capital.

Vitoria-Gasteiz tiene un crecimiento sostenido de la población como consecuencia de unos saldos vegetativos y migratorios positivos en ambos casos. El aumento de población se debe fundamentalmente al movimiento migratorio que contribuye con el 79% del total de crecimiento.

A nivel comarcal, los datos desagregados del 2017 muestra que un 87,4% de la población de origen extranjero (31.090 habitantes) reside en la Llanada Alavesa, y representa el 11,8% de su población. El resto se distribuye fundamentalmente en la comarca de Cantábrica Alavesa y en la de Rioja Alavesa. Esta última tiene una tasa de inmigración alta, de un 11,0%, aunque en proporción sólo supongan el 3,5% del total de población de origen extranjero residente en Araba.

	Total	P. Origen extranjero	% P. Origen extranjero	% Origen extranjero/Araba
Valles Alaveses	5.599	467	8,3	1,3%
Llanada Alavesa	263.728	31.090	11,8	87,4%
Montaña Alavesa	2.939	180	6,1	0,5%
Rioja Alavesa	11.223	1.234	11,0	3,5%
Estribaciones del Gorbea	8.708	545	6,3	1,5%
Cantábrica Alavesa	34.377	2.064	6,0	5,8%
<b>Total Araba</b>	<b>326.574</b>	<b>35.580</b>	<b>10,9</b>	<b>100,0%</b>

Fuente Ikuspegi 2017

Dentro de cada comarca, destaca Vitoria-Gasteiz como el municipio con mayor porcentaje de personas de origen extranjero (un 83,3% del total que residen en Araba), y éstos representan un 12% de la población. Muy lejos, Agurain es el único municipio que supera los 1.000 residentes de origen extranjero y que representan un 5,7% de su población. Oion y Agurain, junto con los municipios de la Rioja Alavesa, son los que tienen mayores tasas de inmigración respecto a su población, aunque juntos no superan los 5.000 habitantes de origen extranjero. En la siguiente imagen se representan los municipios alaveses con mayor representación de población de origen extranjero.



### 1.2.2. Bizkaia tiene la mayor población de origen inmigrante de la CAPV y está asentada fundamentalmente en el Gran Bilbao

En Bizkaia reside casi la mitad de la población de origen extranjero de la CAPV (100.611 habitantes), que representa un 8,8% de población, y que se establece mayoritariamente en el Gran Bilbao, siguiendo la misma tendencia que la distribución de la población autóctona (el 75% de la población, casi 885.000 habitantes, vive en el Gran Bilbao), según datos del INE de 2018.

La inmigración está ayudando a compensar la bajada de natalidad en Bizkaia, que se encuentra en sus mínimos históricos. La caída de los nacimientos ha sido un fenómeno generalizado en los países del Norte, pero en Bizkaia en concreto, se experimentó de manera particularmente brusca. Entre 1977 y 1987, los nacimientos se redujeron a la mitad (de

21.878 a 10.981). A partir de aquel año, además, se empezaron a registrar cifras por debajo de diez mil, un nivel que se volvería a superar entre 2006 y 2012, los años en los que se hizo notar la llegada masiva de inmigrantes, y que ahora vuelve a mostrar otro ciclo descendente. La tasa de natalidad en 2016 fue de ocho niños por mil habitantes, cuatro décimas menos que la guipuzcoana, y punto y medio por debajo de la alavesa.

A nivel comarcal, un 76% de la población de origen extranjero reside en el Gran Bilbao; un 8,2% en el Duranguesado y en cada una de las cinco comarcas restantes, lo hacen menos del 5,0%. Sólo para la comarca de Markina-Ondarroa representa más de un 9,0% de su población, tal y como se observa en la siguiente tabla elaborada con datos desagregados del 2017.

	Pob. Total	Pob. Origen extranjero	% Pob. Origen extranjero	% Pob. Origen extranjero/Bizkaia
<b>Arratia-Nervión</b>	23.911	1.577	6,6	1,7%
<b>Gran Bilbao</b>	863.763	73.338	8,5	76,8%
<b>Duranguesado</b>	98.668	7.876	8	8,2%
<b>Encartaciones</b>	32.164	2.240	7	2,3%
<b>Gernika-Bermeo</b>	46.101	3.908	8,5	4,1%
<b>Markina-Ondarroa</b>	26.028	2.428	9,3	2,5%
<b>Plentzia-Mungia</b>	57.667	4.181	7,3	4,4%
<b>Total Bizkaia</b>	<b>1.148.302</b>	<b>95.548</b>	<b>8,5</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Ikuspegi 2017

Dentro de cada comarca, hay núcleos urbanos mayoritariamente del interior (señalados en la imagen) que acogen una mayor proporción de población de origen extranjero.





En la siguiente tabla se muestran los 16 municipios con mayor población de origen extranjero de Bizkaia. Entre todos suman 79.412 habitantes de origen extranjero, un 83,0% de la población de Bizkaia en 2017<sup>5</sup>. En la capital, Bilbao, reside casi el 40,0% de los mismos (37.289), y representan un 10,8% del conjunto de la población.

En proporción, sólo para seis municipios la población de origen extranjero representa más del 9%: Amorebieta, Bilbao, Durango, Getxo, Gernika-Lumo, Mungia.

	Pob. Total	Pob. Origen extranjero	% Pob. origen extranjero	% Pob. origen extranjero/Bizkaia
<b>Amorebieta-Etxano</b>	18.955	1.712	9,0	1,8%
<b>Barakaldo</b>	100.313	8.431	8,4	8,9%
<b>Basauri</b>	40.877	2.704	6,6	2,89%
<b>Bermeo</b>	16.777	1.322	7,9	1,4%
<b>Bilbao</b>	345.110	37.289	10,8	39,0%
<b>Durango</b>	29.328	2.715	9,3	2,9%
<b>Ermua</b>	15.951	1.130	7,1	1,2%
<b>Galdakao</b>	29.334	1.379	4,7	1,4%
<b>Getxo</b>	78.406	7.195	9,2	7,5%
<b>Gernika-Lumo</b>	16.915	1.921	11,4	2,0%
<b>Leioa</b>	31.197	2.435	7,8	2,6%
<b>Mungia</b>	17.384	1.796	10,3	1,9%
<b>Portugalete</b>	46.120	2.510	5,4	2,6%
<b>Santurtzi</b>	45.765	2.493	5,4	2,6%
<b>Sestao</b>	27.744	2.272	8,2	2,4%
<b>Erandio</b>	24.056	2.108	8,8	2,2%

Fuente Ikuspegi (2017)

### 1.2.3. La población de origen extranjero que reside en Gipuzkoa está distribuida de manera más equilibrada entre sus diferentes comarcas

En Gipuzkoa este año se ha dado un crecimiento del 0,16% de la población respecto al año pasado, que es debido a la llegada de personas del extranjero. La natalidad por su parte ha descendido un 5,4% en 2016 respecto al 2015, registrándose unos 6.000 nacimientos, la cifra más baja desde el 2000. Si se considera la nacionalidad de las madres, el 21,4% tiene nacionalidad extranjera (en 2015 era un 19,8%).

La población de Gipuzkoa no está centralizada al igual que sucede con la actividad económica del territorio y la oferta de servicios educativos, sanitarios y sociales, que se encuentran accesibles en muchos de los municipios del interior.

Gipuzkoa cuenta con una población de 720.347 habitantes<sup>6</sup>, y tiene un 9,5% de población de origen extranjero, que a diferencia de los otros territorios históricos, se distribuye de

<sup>5</sup> Datos ikuspegi 2017.

<sup>6</sup> Publicado por INE en 2018.





### 1.3. Caracterización de la oferta y de la matrícula escolar en el sistema educativo de la CAPV

---

La oferta escolar del sistema educativo de la CAPV se caracteriza por su amplitud y diferenciación en función de tres elementos: la titularidad de los centros, el proyecto educativo y el modelo lingüístico.

La distribución de la oferta escolar en cada territorio histórico presenta sus singularidades. En Araba en torno al 75% de la población está escolarizada en la capital y en Bizkaia esta concentración se extiende al Gran Bilbao (capital y municipios de la margen derecha e izquierda), mientras que en Gipuzkoa la oferta escolar está más distribuida, con un 75% de la oferta ubicada en los municipios que componen el territorio, y un 25% en la capital.

Por su parte, la matrícula escolar está condicionada por un lado, por la cobertura y diversidad de la oferta, por otro, por los elementos que influyen sobre los patrones de elección de centro de las familias y por último, por los criterios de acceso establecidos por el Departamento de Educación.

#### 1.3.1. En Araba, más del 70% de las plazas escolares se ubican en Vitoria-Gasteiz. El modelo D es mayoritario en la red pública y el B en la red concertada

El sistema escolar de Araba está conformado por 109 centros, 76 son parte de la red pública y 33 de la red concertada. En su conjunto ofertan un total de 39.598 plazas públicas y 13.529 plazas concertadas para las etapas de educación infantil, primaria y educación secundaria obligatoria (datos de oferta del curso 2017/18).

En Vitoria-Gasteiz se ubican 61 centros de los 109 centros escolares (casi el 60%) que ofertan la franja 2-16 años. De estos, 41 son centros públicos y 20 concertados<sup>7</sup>. Los centros escolares ubicados en Vitoria-Gasteiz ofertan el 73% de las plazas totales de Araba, debido a que los centros de los municipios del resto de territorio tienen poca población y cuentan, en su mayoría, con una o dos líneas. El 69% de los centros de la red concertada están ubicados en Vitoria-Gasteiz, y ofertan el 78,6% de las plazas de esta red. Por su parte, en Vitoria-Gasteiz se ubican el 57,5% de los centros públicos del territorio, cuya oferta asciende al 77,5% de las plazas totales de la red pública en Araba.

---

<sup>7</sup> Se excluye el centro CEE Gorbeialde por su especificidad e incluido al CPI Ikasbidea, que si bien se ubica en el municipio de Arrazua Ubarrundia, está zonificado para el alumnado de Vitoria-Gasteiz.



A continuación se muestra un resumen de la distribución de las plazas ofertadas según redes y modelos (2017-2018).

	nº de centros	% centros	Modelo A	% modelo A	Modelo B	% modelo B	Modelo D	% modelo D	TOTAL	% TOTAL
<b>TOTAL PUBLICA</b>	76	69,7%	1858	5,1%	5340	17,0%	24145	77,0%	<b>31.343</b>	<b>59,2%</b>
<b>TOTAL CONCERTADA</b>	33	30,3%	2363	10,9%	13090	60,6%	6131	28,0%	<b>21.584</b>	<b>40,8%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>109</b>	<b>100,0%</b>	<b>4221</b>	<b>78,0%</b>	<b>18430</b>	<b>34,8%</b>	<b>30276</b>	<b>57,2%</b>	<b>52.927</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Delegación Territorial de Educación de Araba. Datos matrícula 2017-2018

Los datos resumidos en la tabla reflejan que la mayoría de centros, el 70%, son públicos, y la oferta de plazas en dicha red representa el 59,2% del total de las plazas ofertadas en Araba en los niveles de 2-16 años.

El análisis de la distribución de la oferta por modelos lingüísticos, refleja una diferencia sustancial entre redes: la red pública oferta el 77% de las plazas en modelo D, mientras que la red concertada oferta mayoritariamente sus plazas en el modelo B, el 60,6%.

- En la red pública, la oferta de plazas de modelo A se concentra en cinco centros de Vitoria-Gasteiz (tres de Ed. infantil y primaria y dos de Ed. secundaria). Quedan además algunas líneas de modelo A residuales que se van perdiendo con la finalización de la etapa. Por su parte las plazas de modelo B de la red pública están decreciendo cada curso, ya que en muchos centros el modelo de entrada es solo el modelo D. En los próximos cursos únicamente seis centros ofertarán modelo B.
- En la red concertada, el modelo A se mantiene como único modelo ofertado en dos centros, ambos en la capital. En el resto de los centros va a ir desapareciendo con la finalización de las diferentes etapas. La oferta de modelo B es la mayoritaria y hasta la fecha no se ha producido ningún avance en la transición hacia el modelo D, que sigue siendo exclusivo de las ikastolas y de algunas líneas de ESO en Egibide.

En cuanto a la distribución de la matrícula, la información resumida en la siguiente tabla muestra que en el conjunto de Araba la red pública escolariza 26.384 estudiantes (el 57,2%), y la red concertada, 19.781 (el 42,8%). Dentro de esta red, más de la mitad, el 59,5%, está matriculado en los 19 centros de Kristau Eskola y un 24,3% en ikastolas de Euskal Ikastola Batza (un centro) y de Partaide (ocho centros).

El análisis de la matrícula por modelo lingüístico, determina que el 79,3% del alumnado matriculado en la red pública lo hacen en el modelo D; el 15,0% en el modelo B y el 5,7% en el A. Por su parte, sólo uno de cada cuatro alumnos/as matriculados en la red concertada lo hacen en el modelo D (24,9%). La mayoría, un 64,1%, está escolarizado en el B, y el 11,0% en



el modelo A. El modelo A va desapareciendo de la red concertada, a excepción de en dos centros, para ofertar el modelo B en todas sus etapas obligatorias.

	nº de centros	%	Modelo A	% modelo A	Modelo B	% modelo B	Modelo D	% modelo D	TOTAL	%TOTAL
TOTAL PUBLICA	76	69,7%	1.509	41,0%	3.963	23,8%	20.912	81,0%	26.384	57,1%
AICE	1	0,9%	572	15,5%	0	0,0%	0	0,0%	572	1,2%
EIB	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	1.411	5,5%	1.411	3,1%
FCE	2	1,8%	183	5,0%	2.116	12,7%	0	0,0%	2.299	5,0%
PARTAIDE	8	7,3%	0	0,0%	0	0,0%	3.393	13,1%	3.393	7,3%
KRISTAU ESKOLA	19	17,4%	1.419	38,5%	10.227	61,4%	118	0,5%	11.764	25,5%
SIN ADSCRIPCIÓN	2	1,83	0	0,0%	342	2,1%	0	0,0%	342	0,7%
TOTAL CONCERTADA	33	30,3%	2.174	59,0%	12.685	76,2%	4.922	19,1%	19.781	42,9%
TOTAL	109		3.683		16.648		25.834		46.165	

Fuente: Delegación Territorial de Educación de Araba. Datos matrícula 2017-2018

Por otro lado cabe destacar que el 73% del total del alumnado matriculado en los niveles de Ed. infantil, primaria y secundaria obligatoria cursa sus estudios en centros educativos de la capital, y su distribución entre redes varía en función de la etapa analizada: la red pública escolariza más alumnos/as en infantil y primaria, el 57,1% y el 59,5% respectivamente, frente al 43,3% en la etapa de secundaria obligatoria. En el conjunto de las etapas, la red pública escolariza al 55,23% del alumnado entre 2-16 años.

Debido a la idiosincrasia de la provincia de Araba, en 20 municipios solo existe una única oferta escolar según criterio de red (18 municipios con oferta pública en exclusiva y dos con oferta concertada). Sólo cinco municipios, además de la capital Vitoria-Gasteiz, tienen centros de titularidad pública y concertada.

### 1.3.2 En Bizkaia hay una amplia oferta de centros con una variedad de modelos educativos

Bizkaia cuenta con una red de 349 centros, el 25% se ubican en la capital y el resto están distribuidos por el territorio, y disponen de la siguiente oferta de plazas:

	nº de centros	%	Modelo A	% modelo A	Modelo B	% modelo B	Modelo D	% modelo D	TOTAL	%TOTAL
TOTAL PUBLICA	235	67,3%	2.765	1,7	4.335	2,6%	80.342	48,1%	87.442	52,3%
TOTAL CONCERTADA	114	32,7	6.782	4,1%	35.327	21,1%	37.591	22,5%	79.700	47,7%



<b>TOTAL</b>	<b>349</b>	<b>100,0</b>	<b>9.547</b>	<b>5,7%</b>	<b>39.662</b>	<b>23,7%</b>	<b>117.933</b>	<b>70,6%</b>	<b>167.142</b>	<b>100,0%</b>
		<b>%</b>								

Fuente: Delegación Territorial de Educación de Bizkaia. Datos matrícula 2017-2018

A continuación una breve caracterización de la oferta del sistema escolar de Bizkaia:

- 235 de esos 349 centros (el 67,3%) son de titularidad pública y están localizados en 80 de los 112 municipios de Bizkaia, donde se concentra más del 98% de la población y cuentan con el 52,3% del total de las plazas ofertadas. 50 de esos centros públicos se distribuyen en los ocho distritos de Bilbao, donde se concentra el 30% de la población vizcaína, y 185 en el resto del territorio (21 de los cuales son Eskola Txikiak).
- Los 114 centros concertados suponen el 32,7% del total y están ubicados en 31 municipios donde se concentra más del 86% de la población. 34 de ellos (el 70%) se ubican en Bilbao y los 80 restantes (30%), en el resto del territorio.
- Hay 80 municipios, en los que vive casi el 14% de la población, donde no hay oferta concertada. En Loiu, sin embargo, tan solo hay centros concertados.
- De los 30 municipios donde la red escolar de Bizkaia cuenta con oferta pública y concertada, en 12 de ellos, donde vive poco más del 10% de la población, la oferta concertada se limita a un único centro; mientras que en los 18 restantes, donde se concentra más del 75% de habitantes, hay una oferta concertada superior.

En la siguiente tabla se muestra un resumen de la distribución de la matrícula (EI-EP-ESO), redes y modelos. Bizkaia (2017-2018):

	nº de centros	%	Modelo A	% modelo A	Modelo B	% modelo B	Modelo D	% modelo D	TOTAL	%TOTAL
<b>TOTAL PUBLICA</b>	<b>235</b>	<b>67,3%</b>	<b>1.946</b>	<b>1,4%</b>	<b>3.239</b>	<b>2,3%</b>	<b>65.315</b>	<b>45,4%</b>	<b>70.500</b>	<b>49,0%</b>
AICE	9	2,1%	3.436	2,4%	1.531	1,1%	0	0,0%	4.967	3,5%
EIB	9	2,9%	0	0,0%	0	0,0%	7.012	4,9%	7.012	4,9%
FCE	7	1,7%	500	0,4%	4.228	2,9%	847	0,6%	5.575	3,9%
PARTAIDE	19	4,8%	0	0,0%	0	0,0%	13.782	9,6%	13.782	9,6%
C. DIOCESANOS	8	2,3%	272	0,2%	632	0,4%	2.111	1,5%	3.015	2,1%
KRISTAU ESKOLA	56	19,9%	1.665	1,2%	26.196	18,2%	10.025	7,0%	37.886	26,3%
SIN ADSCRPCIÓN	6	1,5%	227	0,2%	235	0,2%	681	0,5%	1.143	0,8%
<b>TOTAL CONCERTADA</b>	<b>114</b>	<b>35,3%</b>	<b>6.100</b>	<b>4,2%</b>	<b>32.822</b>	<b>22,8%</b>	<b>34.458</b>	<b>24,0%</b>	<b>73.380</b>	<b>51,0%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>349</b>	<b>102,7%</b>	<b>8.046</b>	<b>5,6%</b>	<b>36.061</b>	<b>25,1%</b>	<b>99.773</b>	<b>69,3%</b>	<b>143.880</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Delegación de Educación en Bizkaia. Datos matrícula 2017-2018

Una primera observación sobre la distribución del alumnado escolarizado muestra que la red pública oferta más plazas que la concertada, sin embargo la red concertada escolariza un porcentaje ligeramente superior de alumnos/as: 51% respecto a 49% de la red pública.



Dentro de la red concertada, los 56 centros educativos que son parte de Kristau Eskola escolarizan a una mayor proporción de alumnado, con un 26,33% de la matrícula, respecto a un 9,5% que tienen los 19 centros de Partaide, y un 4,9% los 9 centros de EIB.

Un análisis más desagregado permite identificar ciertos municipios donde se da mayor diferencia entre las redes. Además de Loiu, como caso de expansión deslocalizada, donde solo hay centros concertados, en 17 municipios (de los 31 donde hay oferta de la red concertada) los centros concertados escolarizan más alumnado que los centros públicos y, en cambio, en 13 municipios donde conviven centros públicos y concertados, la matrícula es mayor en la red pública. En general, las mayores diferencias a favor de la red concertada están relacionadas con la pluralidad de la oferta concertada (municipios con más de un centro concertado), con el mayor tamaño de sus centros, o con la existencia de centros concertados de carácter supra o extra municipal.

El descenso de la natalidad ha propiciado en algunos casos un mayor desequilibrio en el mapa escolar. Cabe destacar que hay 51 centros (40 públicos y 11 concertados) donde el descenso de matrícula en el nivel de 2 años entre el curso 2012-13 y el de 2018-19, supera el 40%.

Además de la amplia diversidad de oferta en función de la titularidad, la distribución escolar ha estado muy influida por la oferta de los modelos lingüísticos. Si bien los últimos años se ha ido incrementado la matrícula en modelo D hasta alcanzar un 70,5% en todas las etapas, la extensión de este modelo ha sido más intensa en la red pública (92,6%) que en la red concertada (47,0%).

En consecuencia, el porcentaje de matrícula en modelo D es menor en los núcleos urbanos donde es significativa la presencia de centros concertados de modelo B. Así, en Bilbao, la escolarización en modelo D en los niveles de Ed. infantil, primaria, y secundaria obligatoria alcanza el 58,9%, mientras que en el resto del territorio asciende al 74,7%. Por su parte, de los 81 municipios con oferta escolar, en 62 todo el alumnado cursa modelo D frente a 19 en los que este modelo convive con otros. De esos 19 municipios, en uno (Balmaseda) no se imparte modelo B, y en cinco (Amorebieta, Basauri, Erandio, Sopuerta, Orduña) no se imparte modelo A.

En general, los centros públicos ofertan sus enseñanzas en modelo D: el 92,6% del alumnado de la red pública se escolariza en modelo D, frente al solo 2,7% que lo hace en el A. Los centros concertados, por su parte, escolarizan mayoritariamente al alumnado en modelo D y en modelo B en un porcentaje muy similar (47,0% en D, 44,7% en B, y 8,3% en A). La excepción a esa norma se manifiesta en los ocho centros donde el modelo A evoluciona hacia su desaparición y los once donde ese modelo se oferta en todos los niveles educativos



del centro. En algunos de estos últimos la oferta real es trilingüe, con una importante presencia del inglés.

### 1.3.3 Gipuzkoa cuenta con una red escolar amplia, distribuida por todo el territorio y el modelo generalizado es el D

Si hay algo que caracteriza al territorio de Gipuzkoa es la amplitud de la oferta educativa, la ubicación y proximidad de los centros educativos a su entorno. El 77% de los centros escolares de Gipuzkoa están ubicados en municipios de la provincia y ofertan el 75% de las plazas escolares del territorio:

- Hay 28 Eskola Txikiak en las poblaciones pequeñas (250 a 1.000 habitantes),
- Hay más de 20 municipios que tienen entre 5.000 y 15.000 habitantes que ofertan plazas escolares en la red pública y en la red concertada. De entre ellos, 10 municipios cuentan con tres tipos de oferta (pública, Kristau Eskola e Ikastolak).
- Los cuatro municipios más poblados tienen varias zonas escolares: Eibar, Errenteria Irún y la capital, Donostia.

En definitiva, es una oferta educativa descentralizada, próxima y ajustada al entorno socio-económico del núcleo poblacional próximo. A continuación se muestra un resumen de la distribución de las plazas ofertadas según redes y modelos. Gipuzkoa (2017-2018):

	nº de centros	%	Modelo A	% modelo A	Modelo B	% modelo B	Modelo D	% modelo D	TOTAL	%TOTAL
<b>TOTAL PÚBLICA</b>	150	63,6%	0	0,0%	1.553	2,6%	59.126	97,4%	60.679	51,6%
<b>TOTAL CONCERTADA</b>	86	36,4%	2.980	5,2%	8757	15,0%	45.229	79,4%	56.966	48,4%
<b>TOTAL</b>	<b>236</b>	<b>100,0</b>	<b>2.521</b>	<b>2,5</b>	<b>8.579</b>	<b>8,7</b>	<b>87.929</b>	<b>88,8</b>	<b>117.645</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Delegación Territorial de Educación en Gipuzkoa. Datos matrícula 2017-2018

De los datos resumidos en la tabla se destaca que la red pública cuenta con una amplia presencia de centros escolares en todo el territorio de Gipuzkoa. Hay una red de 124 centros públicos en 76 municipios, y 26 centros en la capital que ofertan 60.679 plazas (un 51,6% del total). Por su parte, la red concertada cuenta con 86 centros, 26 de los cuales están ubicados en la capital y ofertan 56.966 plazas, un 48,4%. La amplia oferta de plazas respecto a la proporción de centros de la red concertada se explica en gran parte porque esta red tiene mucha presencia en Donostia, que cuenta con mayor población escolar y por tanto son centros grandes, con 3-4 líneas.



En Donostia, la red pública cuenta con el 36,6% de la oferta de plazas y la red concertada con el 63,5%, aunque históricamente, la concertada ha tenido aún más peso. El 30% de los centros concertados están ubicados en Donostia, que ofertan el 32,1% de las plazas de esa red. Por su parte, en algunos municipios del territorio guipuzcoano, principalmente los de la zona del Alto Deba, Goierri y Tolosaldea, la red concertada de ikastolas tiene un peso creciente.

Otro de los elementos diferenciales de la oferta escolar en Gipuzkoa es la generalización del modelo D en todas las etapas, tanto en centros educativos públicos como concertados del territorio. La extensión del modelo D como oferta educativa fue una realidad muy temprana en Gipuzkoa respecto a los otros dos territorios, aunque hoy todavía hay centros en los grandes municipios del territorio que están en proceso de transición de modelo B al D, un elemento que sin duda ha tenido su influencia en la dinámica de escolarización, puesto que son centros que han atraído a mayor proporción de población de fuera de la CAPV.

- Las plazas de modelo B de la red pública están decreciendo cada curso, ya que en todos los centros el modelo de entrada es únicamente el modelo D y quedan sólo grupos residuales, un 2% de la oferta. En los próximos cursos se generalizará al 100% el modelo D en la oferta de la red pública. En la red pública no existe oferta de modelo A.
- En la red concertada, la oferta de modelo A es del 5%, la de modelo B del 15% y la de Modelo D del 80%, y se ha mantenido constante y estable durante los últimos cursos.

En la siguiente tabla se muestra la distribución de la matrícula entre redes y modelos:

	nº de centros	%	Modelo A	% modelo A	Modelo B	% modelo B	Modelo D	% modelo D	TOTAL	%TOTAL
<b>TOTAL PUBLICA</b>	150	63,6%	0	0%	1150	2,0%	48.749	97,7%	49.900	50,2%
<b>AICE</b>	4	4,6%	1.351	100,0%	-	0,0%	-	0,0%	1.351	1,4%
<b>EIB</b>	1	1,2%	-	0,0%	456	69,4%	196	30,1%	652	0,7%
<b>FCE</b>	2	2,3%	1.172	100,0%	-	0,0%	-	0,0%	1.172	1,2%
<b>PARTAIDE</b>	34	39,5%	-	0,0%	649	2,8%	22.959	97,3%	23.608	23,8%
<b>KRISTAU ESKOLA</b>	44	51,2%	-	0,0%	6.481	28,8%	16.031	71,2%	22.512	22,7%
<b>TOTAL CONCERTADA</b>	86	36,4%	2523	5,2%	7586	15,4%	39.186	79,5%	49.521	49,8%
<b>TOTAL</b>	<b>236</b>		<b>2645</b>	<b>2,6%</b>	<b>8755</b>	<b>8,8%</b>	<b>88021</b>	<b>88,5%</b>	<b>99.421</b>	<b>100%</b>

Fuente: Delegación Territorial de Educación en Gipuzkoa. Datos matrícula 2017-2018

Una primera observación sobre la distribución de la matrícula escolar en el sistema escolar de Gipuzkoa muestra un equilibrio entre las dos redes (50,2% en la red pública y 49,8% en la red concertada).



La red pública escolariza un 97,7% de su alumnado en modelo D y el restante 2,3% en modelo B.

Por su parte en la red concertada, la escolarización se da mayoritariamente en la red de Kristau Eskola y de Partaide. Los 34 centros educativos de Partaide escolarizan un 23,8% del total de la matrícula en Gipuzkoa, y los 44 centros de Kristau Eskola un porcentaje similar, 22,7%. Un 97,3% del alumnado matriculado en las ikastolas lo hace en el modelo D, mientras que en Kristau Eskola la matrícula está más repartida entre el modelo D (un 71,2%) y el modelo B (un 28,8%). Por su parte, la matrícula en el modelo A, que es minoritaria, se concentra en los centros de AICE y FCE.



## 2. La escolarización del alumnado según origen geográfico en el sistema escolar de la CAPV

El fenómeno de la inmigración y su incidencia en el ámbito escolar deberían analizarse desde una doble vertiente, diferenciando la población escolar recién llegada o la que se escolariza de manera tardía (inmigrantes de primera generación), respecto a la que ha nacido aquí y tiene ascendencia extranjera (generación 2.0), o ha llegado en edad muy temprana (la llamada generación 1.5), porque sus necesidades educativas son diferentes.

A continuación se realiza una triple aproximación para analizar la escolarización de la población de origen extranjero en la red escolar del CAPV. Por un lado, se analiza la distribución del alumnado según el origen en los centros del sistema escolar de la CAPV; por otro, se ha procedido a analizar las preferencias de escolarización de las familias de origen extranjero en función de las solicitudes que realizan a la hora de acceder al sistema escolar con 2 años; y aparte, se analiza la escolarización de los recién llegados que gestionan las Comisiones de Escolarización. Por último, se incluye un análisis específico de la escolarización en función del contexto local.

### 2.1. Análisis de la distribución del alumnado de origen extranjero en el sistema escolar de la CAPV

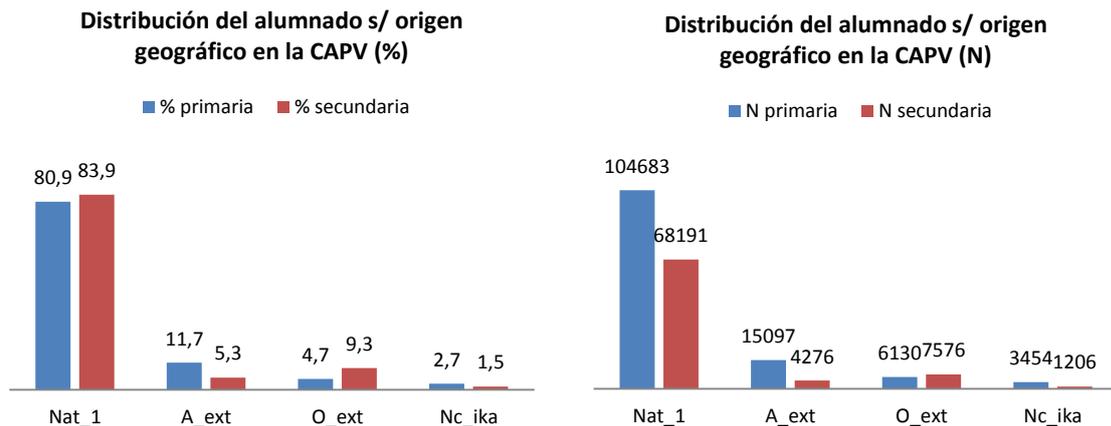
El análisis que se realiza a continuación parte de la información de origen del alumnado de Ed. primaria y Ed. secundaria extraída de la matrícula escolar del curso 2017-2018. Tomando como base los datos disponibles del origen del alumno/a así como la del padre y/o la madre, se establecen tres categorías principales: alumnado nativo, alumnado de ascendencia extranjera y alumnado de nacimiento extranjero<sup>8</sup>.

En términos porcentuales, en Ed. primaria hay un 16,4% de alumnado que no es nativo, esto es, que ha nacido en el extranjero o ascendencia extranjera, y es algo menor en Ed. secundaria, etapa en la que representa el 14,6%. Aunque los valores son similares, si diferenciamos las dos categorías (el alumnado de ascendencia extranjera del de nacimiento extranjero), vemos cómo la distribución dentro de cada etapa es diferente. En Ed. primaria hay en torno a un 12% de alumnado nacido aquí con ascendencia extranjera y un 4,7%

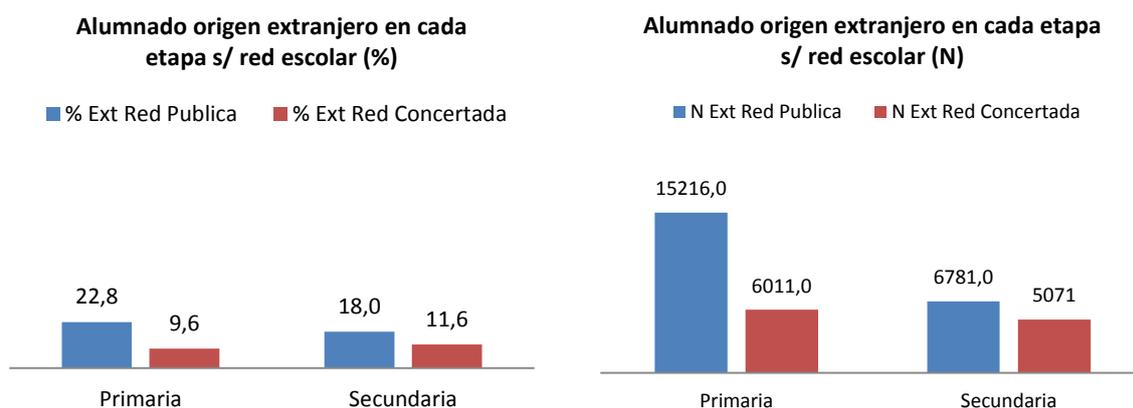
<sup>8</sup> Se considera "ascendencia extranjera" al alumno/a nacido en el Estado, con al menos un progenitor extranjero ; de "nacimiento extranjero" al alumno/a nacido en el extranjero, con o sin progenitores extranjeros y de "origen extranjero" a la suma de las dos categorías anteriores. Esta categorización está realizada con la colaboración de Ikuspegi. Hay que tener en cuenta que la consideración de "origen extranjero" engloba a alumnado de muy variado perfil, que en algunos casos, a efectos de necesidades educativas, pueden estar equiparados a los considerados como nativos/as y por tanto no requerirían una acción educativa (o medidas) específica(s) ni desde la perspectiva inclusiva, ni de la compensatoria.

nacido en el extranjero, mientras que en Ed. secundaria, se da la realidad contraria, el alumnado nacido en el extranjero supera al de ascendencia extranjera, con un 9,3% respecto a un 5,3%.

En términos absolutos, la foto varía porque en proporción, el número de matrículas en Ed. primaria es superior, 129.364 respecto a 81.249 alumnos/as a la etapa de secundaria en el curso 2017-2018.



La distribución del alumnado según su origen también muestra diferencias de una etapa a otra etapa si comparamos las dos redes escolares. En Ed. primaria, el porcentaje de alumnado de origen extranjero (nacimiento y ascendencia incluidos) es mayor en la red pública que en la red concertada (un 22,8% respecto a un 9,6%), pero en Ed. secundaria esta distancia disminuye, con un 18% de alumnado de origen extranjero en la red pública respecto a un 11,6% en la red concertada.



A continuación se ofrece información más detallada de la distribución del alumnado según su origen geográfico por etapas, en función del territorio, nivel educativo, estrato, titularidad o agrupamiento de centros.

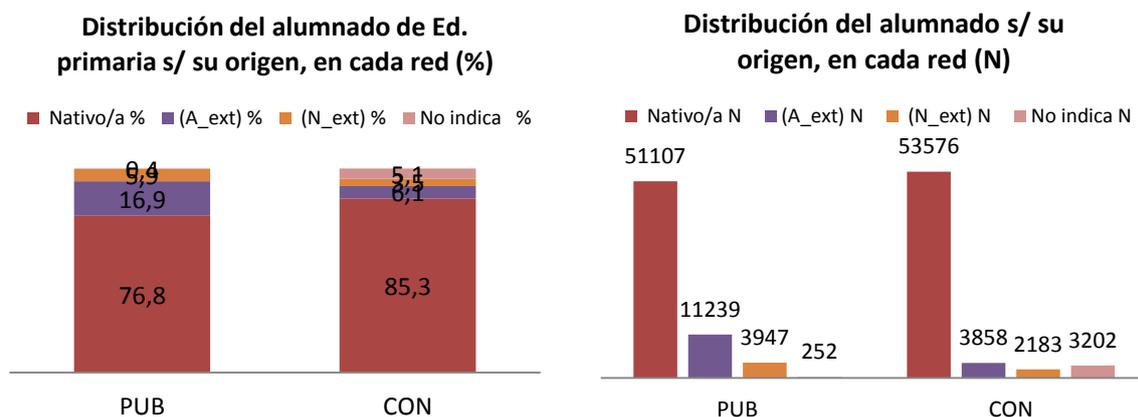
### 2.1.1 La distribución del alumnado según origen geográfico por redes educativas

De un total de 129.364 alumnos/as escolarizados en la etapa de Ed. primaria durante el curso 2017-2018, 104.683, el 80,9%, son nativos/as; 15.097 alumnos/as, el 11,7%, son nacidos en el Estado con ascendencia extranjera; y 6.130, un 4,7%, han nacido en el extranjero. Del 2,7% restante no se dispone de información sobre su origen ni el de sus progenitores.

Por su parte, en la etapa de Ed. secundaria, de un total de 81.249 alumnos/as escolarizados durante el curso 2017-2018, 68.191 alumnos/as, el 83,9%, son nativos; 4.276 alumnos/as, el 5,3%, son nacidos en el Estado con ascendencia extranjera; y 7.576, el 9,3%, han nacido en el extranjero. Del 1,5% restante, no se dispone de información sobre su origen ni el de sus progenitores.

Esta distribución tiene un reflejo diferente si se analizan los datos desde una perspectiva global entre las dos redes del sistema, siendo mayor la diferencia entre redes que se da en la etapa de primaria que en la de secundaria.

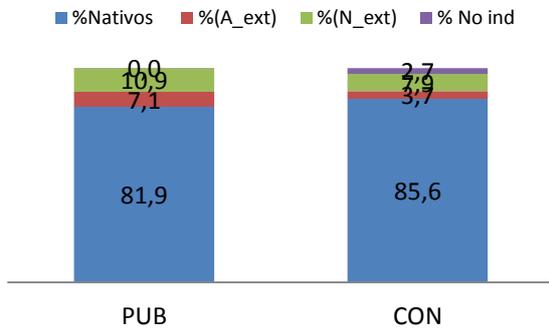
- En Ed. primaria, en la red concertada, hay en torno a un 10% más de alumnado nativo respecto a la red pública (un 85,3% respecto a un 76,8%). En la red pública, el alumnado de ascendencia extranjera alcanza un 17%, mientras que en la red concertada, es poco más del 6%. En cuanto al de nacimiento extranjero, la diferencia entre redes es inferior, en la red pública representan un 6% y en la red concertada, un 3,5%.



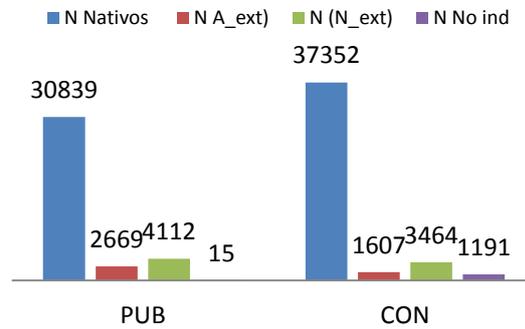
- Por su parte en Ed. secundaria, en la red pública, el alumnado de ascendencia extranjera alcanza un 7,1%, mientras que en la red concertada un 3,7%. En cuanto al de nacimiento extranjero, en la red pública es un 10,9% y en la concertada un 7,9%.



**Distribución del alumnado de ESO s/ su origen, en cada red (%)**



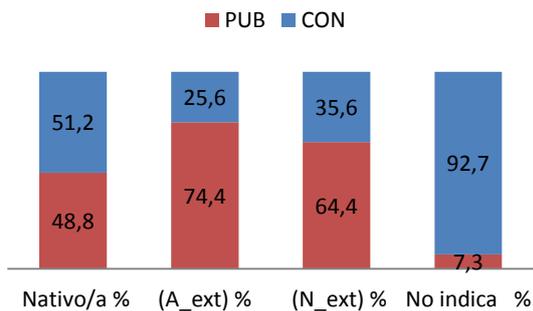
**Distribución del alumnado de ESO s/ su origen, en cada red (N)**



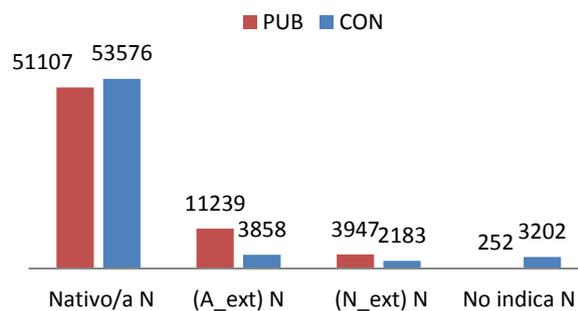
En los siguientes gráficos se ve cómo la distribución entre redes del alumnado muestra un comportamiento diferenciado en función de su origen geográfico: el alumnado nativo se distribuye de manera equilibrada entre las dos redes, pero no así el alumnado de origen extranjero. En Ed. secundaria, el equilibrio en la escolarización es mayor que en Ed. primaria.

- En Ed. primaria, el número de alumnos/as de ascendencia extranjera es casi tres veces mayor en la red pública que en la concertada (11.257 respecto a 3.840). Esta diferencia disminuye entre el alumnado nacido en el extranjero (3.959 respecto a 2.171). En términos porcentuales, el 74,4% del alumnado de Ed. primaria de ascendencia extranjera está escolarizado en la red pública y el 25,6% en la red concertada. Y en el caso del alumnado de nacimiento extranjero, el 64,4% está escolarizado en la red pública y el 35,5% en la red concertada.

**Distribución del alumnado de Ed. primaria s/ su origen, entre redes (%)**



**Distribución del alumnado de Ed. primaria s/ su origen, entre redes (N)**

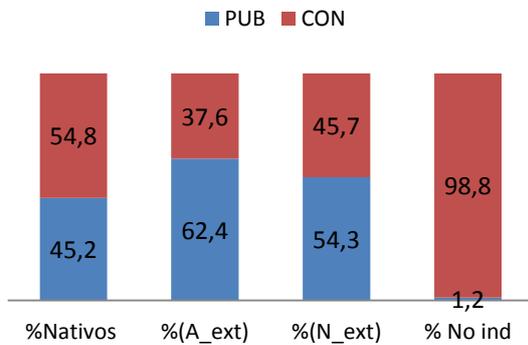


- En Ed. secundaria, en términos absolutos, el número de alumnos/as de ascendencia extranjera es mayor en la red pública que en la concertada (2.669 respecto a 1.607), pero la diferencia no es tan amplia como lo era en la etapa de primaria. Esta diferencia disminuye, además, entre alumnado nacido en el extranjero (4.112 respecto a 3.464). En términos porcentuales, el 62,4% del alumnado de ascendencia

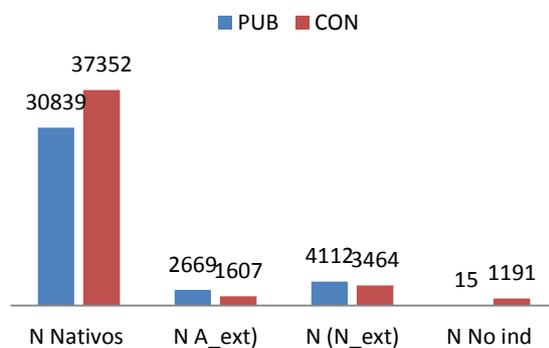


extranjera está escolarizado en la red pública y el 37,6% en la red concertada. Y en el caso del alumnado nacido en el extranjero, el 54,3% está escolarizado en la red pública y el 45,7% en la red concertada.

Distribución del alumnado de ESO s/ origen entre redes (%)



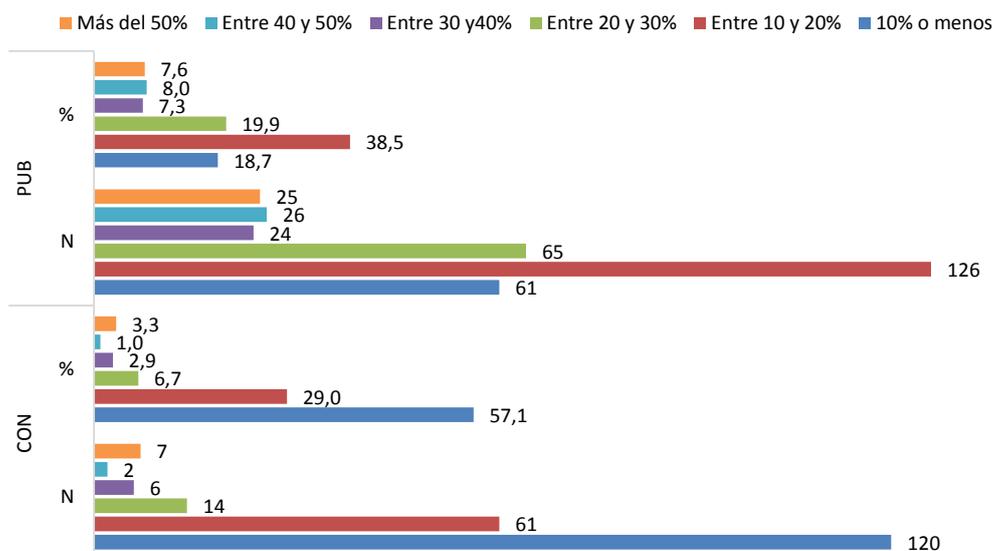
Distribución del alumnado de ESO s/ origen entre redes (N)



Dentro de cada red, la distribución del alumnado de origen extranjero entre centros educativos también muestra importantes diferencias en función de la proporción de alumnado de origen extranjero que escolarizan.

En Ed. Primaria, tal y como se observa en la siguiente gráfica, hay un 86% de centros en la red concertada y un 58% en la red pública que escolarizan un porcentaje inferior al 20% de alumnado de origen extranjero (ascendencia y nacimiento incluidos), mientras que un 3,3% de los centros de la red concertada y un 7,6% de la red pública escolarizan a una proporción por encima del 50% de alumnado de origen extranjero.

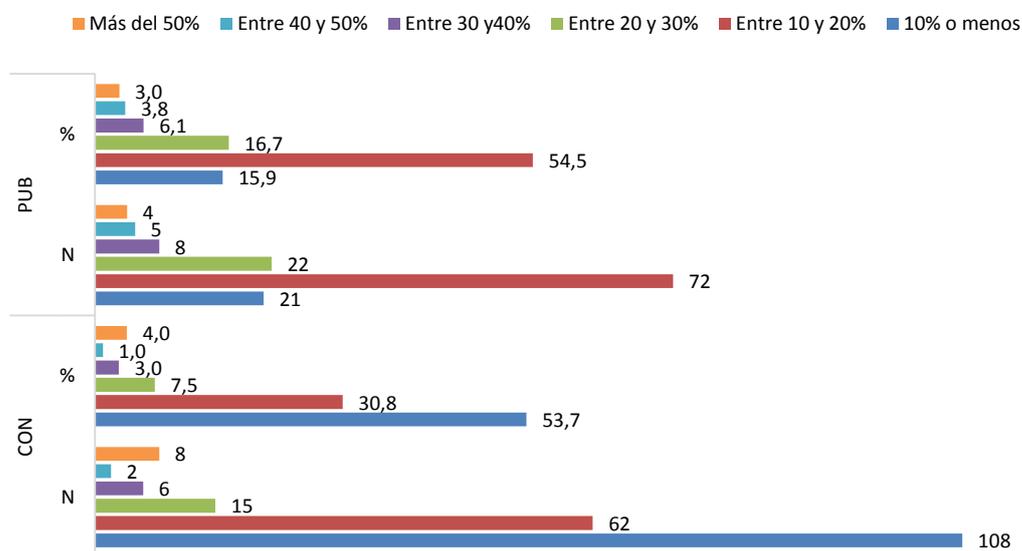
Clasificación de centros Ed.primaria s/ % de alumnado de origen extranjero que escolarizan, por redes



- En la red pública, un 18,7% de centros (61 en total) tienen menos del 10% de alumnado de origen extranjero; un 38,5% (126 centros) tiene entre el 10-20% y un 20% de los centros, entre el 20-30%. El restante 22% de los centros (un total de 75 centros) tienen más del 30% de alumnado de origen extranjero, entre los que hay 25 centros (un 7,6% del total) que tienen más del 50%.
- En cuanto a la red concertada, la mayoría de los centros de Ed. primaria (el 86%) escolarizan entre su alumnado menos del 20% de alumnado de origen extranjero (57,1% de los centros tienen menos del 10% de alumnado de origen extranjero y un 29% tiene entre el 10 y el 20%), mientras que 15 centros (el 7,2% del total) escolarizan en proporción más del 30% de alumnado de origen extranjero, 7 de los cuales lo hacen por encima del 50% (todos ellos forman parte de Kristau Eskola).

Por su parte en Ed. secundaria, el porcentaje de centros con proporciones bajas de alumnado de origen extranjero es mayor y con proporciones altas es menor: hay un 84% de centros en la red concertada y un 70% en la red pública que escolarizan un porcentaje inferior al 20%, mientras que una proporción más similar de centros, un 4% y un 3% respectivamente, escolarizan más del 50%. En la siguiente gráfica se muestra una clasificación de los centros en la etapa de Ed. secundaria:

**Clasificación de centros de Ed. secundaria s/ % de alumnado de origen extranjero que escolarizan, por redes**



- En la red pública, el 70,5% de los centros de Ed. secundaria tienen una proporción por debajo del 20% de alumnado de origen extranjero: un 15,9% de centros (21 en total), tienen menos del 10% de alumnado de origen extranjero; un 54,5% (72 centros) tiene entre el 10-20%; y un 16,7%, entre el 20-30%. El restante 13% de



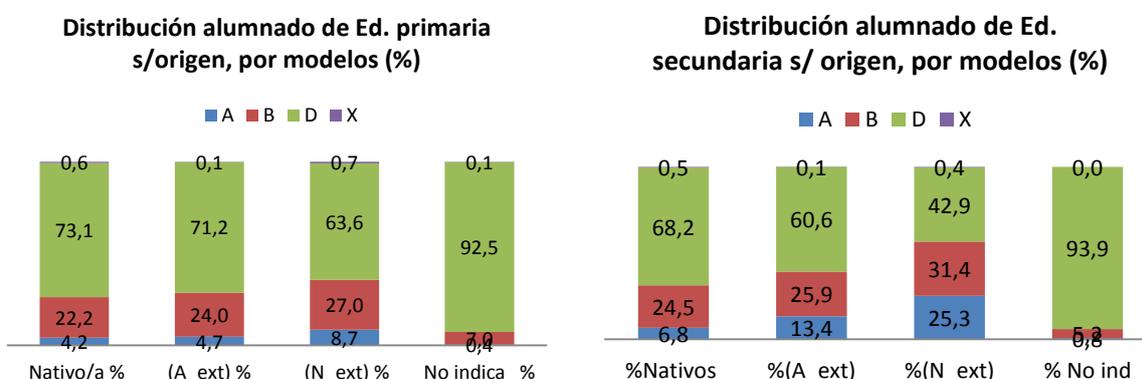
los centros (un total de 17 centros), tienen más del 30% de alumnado de origen extranjero, entre los que hay 4 centros (un 3% del total) que tienen más del 50%.

- En la red concertada, la mayoría de los centros de Ed. secundaria (el 84,6%) escolarizan entre su alumnado menos del 20% de alumnado de origen extranjero (53,7% de estos centros tienen menos del 10% de alumnado de origen extranjero y un 30,8% tiene entre el 10-20%), mientras que 16 centros (el 8% del total) escolarizan en proporción más del 30% de alumnado de origen extranjero, 8 de los cuales lo hacen por encima del 50% (todos ellos forman parte de Kristau Eskola).

### 2.1.2 La distribución del alumnado según origen geográfico por modelos lingüísticos

El análisis de la distribución del alumnado de la etapa de Ed. primaria en función del modelo lingüístico revela que el alumnado nacido en la CAPV con ascendencia extranjera tiene un patrón de escolarización similar al nativo, priorizando mayoritariamente el modelo D. En el caso del nacido en el extranjero, esta preferencia no es tan alta.

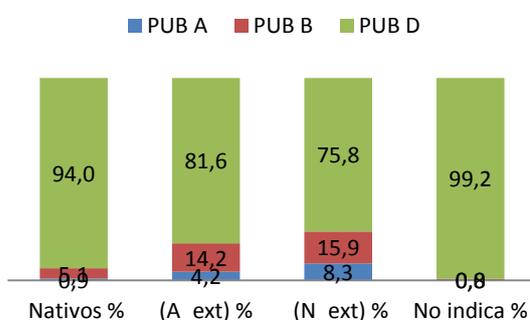
- En Ed. primaria, en torno al 73% de los nativos y el 71% del alumnado de ascendencia extranjera se escolariza en el modelo D, el 22-24% en el B y el 4,2-4,7% en el A (respectivamente). En cambio, el alumno/a nacido en el extranjero, muestra una menor preferencia por el modelo D, aunque sigue siendo el mayoritario, habiendo un 63,6% escolarizado en el D, 27% en el B y un 8,7% en el A.
- En Ed. secundaria, si bien la mayor parte del alumnado nacido en la CAPV con ascendencia extranjera está también escolarizado en el modelo D (el 60%), a diferencia de la etapa de primaria, hay mayor proporción de alumnado nacido en el extranjero escolarizado en modelo B o A (el 57%). Así, en torno al 60% del de ascendencia extranjera y el 43% del nacido en el extranjero se escolariza en el modelo D, el 26% y 31,4% respectivamente en el B y el 13,4% de los de ascendencia y 25,3% de nacimiento extranjero en el modelo A.



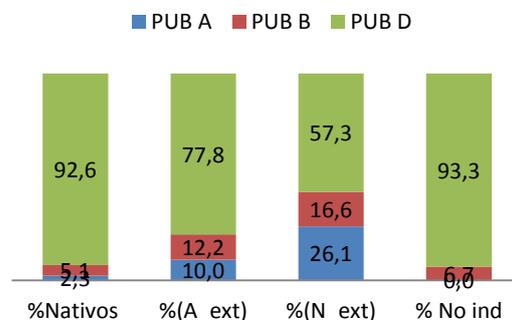
La distribución del alumnado por modelos lingüísticos en función de la red refleja una distinción importante: en la red pública es mayoritaria la escolarización en el modelo D, mientras que en la red concertada, el alumnado de origen extranjero está más repartido entre los tres modelos, tal y como se observa en las gráficas.

En la red pública, en la etapa de primaria, el 81,6% del alumnado de ascendencia extranjera está escolarizado en el modelo D, y en el caso de los nacidos en el extranjero, el porcentaje es ligeramente inferior, un 75,8%. En la etapa de secundaria, hay una clara diferencia en la escolarización de la categoría de alumnado nacido en el extranjero, con más de un 40% escolarizado en el modelo B o A.

**Distribución alumnado Ed. primaria s/ origen por modelos en la red pública (%)**

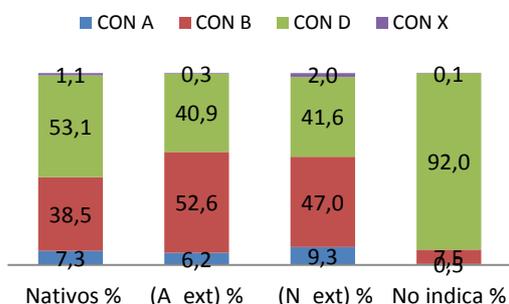


**Distribución alumnado ESO s/ origen entre modelos en la red pública (%)**

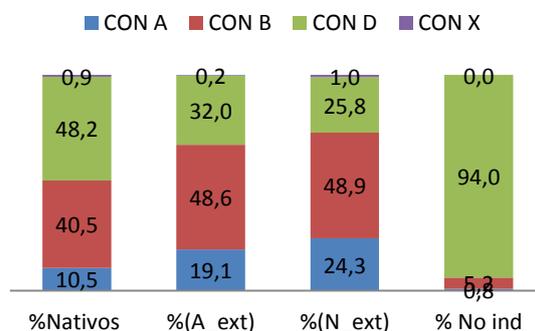


En la red concertada, es mayor la proporción de alumnado de origen extranjero escolarizado en el modelo B, particularmente en Ed. secundaria. El 52,6% del alumnado de ascendencia extranjera y el 47% del nacido en el extranjero en la etapa de primaria, y en torno al 50% en ambos casos en la etapa de secundaria, se escolarizan en el modelo B.

**Distribución alumnado Ed. primaria s/ origen por modelos en la red concertada (%)**



**Distribución alumnado ESO según origen entre modelos en la red concertada (%)**

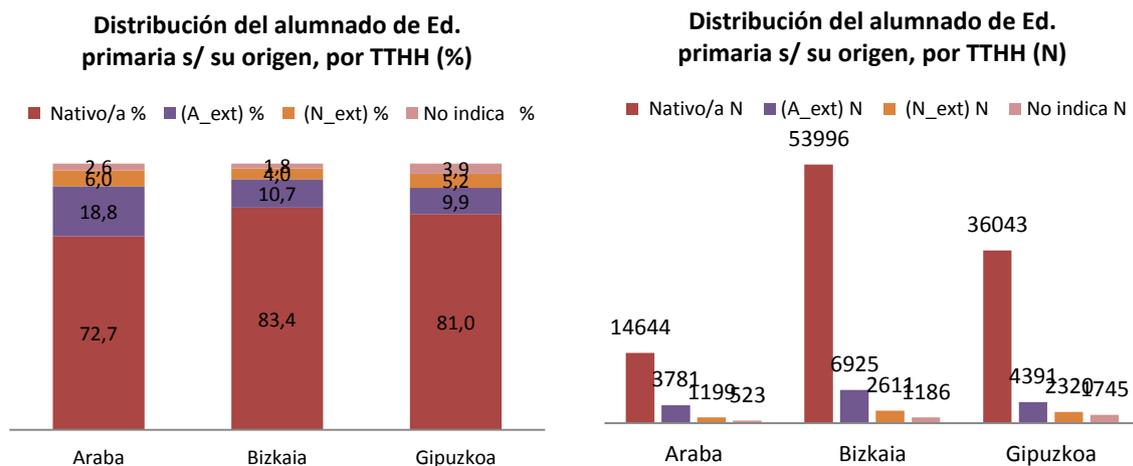


### 2.1.3 La distribución del alumnado por territorios según origen geográfico.

Un análisis diferenciado por territorios refleja que en el caso de Araba, en las dos etapas, hay una proporción de alumnado de ascendencia u origen extranjero mayor que en los otros dos territorios de la CAPV. En Ed. primaria, el alumnado no nativo de Araba asciende hasta casi un 25%, mientras que en Gipuzkoa representa un 15,1% y en Bizkaia un 14,7%. En Ed. secundaria, en Araba representan un 20% (cinco puntos menos que en la etapa de primaria), en Gipuzkoa representan un 13,2% y en Bizkaia un 13,9% (entre 1 y 2 puntos inferior a primaria).

En los tres territorios, el alumnado de ascendencia extranjera dobla al de nacimiento extranjero en la etapa de Ed. primaria, mientras que en la etapa de secundaria se da la situación contraria.

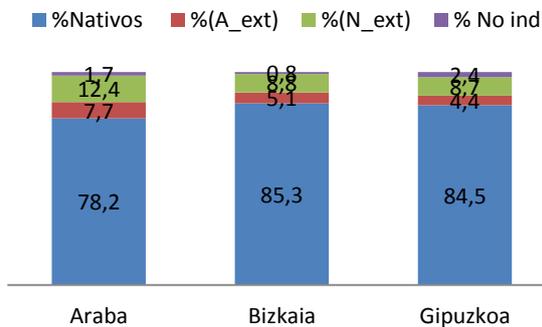
En Ed. primaria, en Araba, el alumnado nacido en el Estado con algún progenitor extranjero ascienden a 18,8%, mientras que el nacido en el extranjero representa un 6%. En Gipuzkoa un 10% y un 5%, y en Bizkaia un 10,7% y un 4% respectivamente.



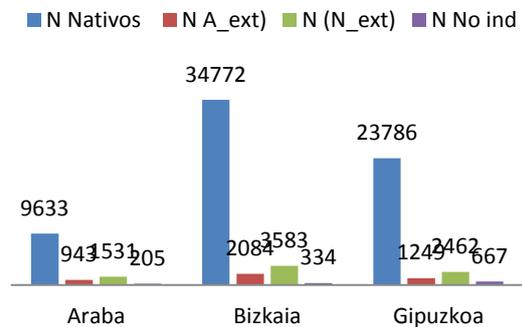
En el caso de Ed. secundaria, se observa respecto a Ed. Primaria que la proporción de alumnado de ascendencia extranjera es menor que la de nacimiento extranjero. Esto se explica porque el aumento de nacimientos de niños/as de progenitores extranjeros se ha dado en mayor medida durante la última década, y por tanto es un fenómeno que tiene un reflejo menor en la etapa de secundaria que en primaria. Así, en Araba, los nacidos con algún progenitor extranjero ascienden en Ed. primaria a 18,8% y en Ed. secundaria a un 7,7%, mientras que los nacidos en el extranjero son un 12,4%. En Gipuzkoa un 8,7% es nacido en el extranjero y un 4,4% tiene ascendencia extranjera. En Bizkaia las cifras son similares, un 8,8% y un 5,1% respectivamente.



**Distribución del alumnado de ESO s/ su origen, por TTHH (%)**



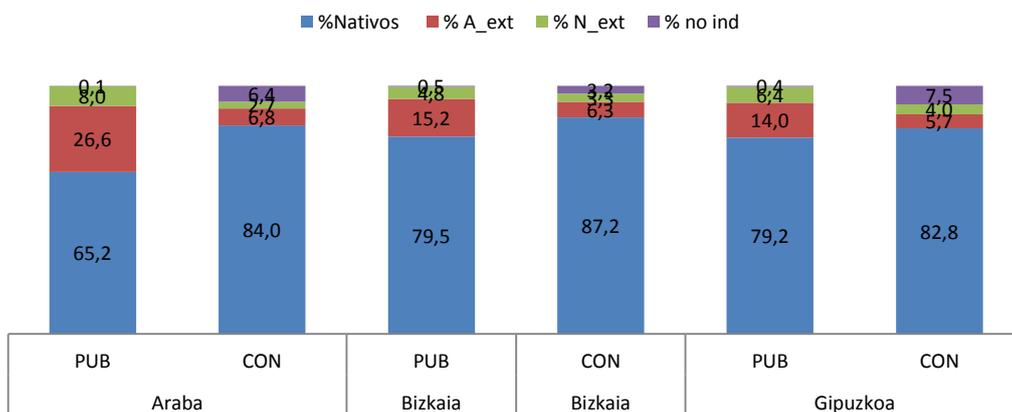
**Distribución del alumnado de ESO s/ su origen, por TTHH (N)**



La composición social de las dos redes escolares muestra diferencias por la mayor proporción de alumnado de origen extranjero escolarizado en la red pública, particularmente en Araba.

- En Ed. primaria, en Araba, en torno a un 35% del alumnado escolarizado en la red pública es de origen extranjero (26,6% de los cuales son nacidos en la CAPV con ascendencia extranjera), mientras que en Bizkaia y Gipuzkoa suponen en torno a un 20% (siendo un 15% nacidos en la CAPV con ascendencia extranjera). Por su parte el alumnado de origen extranjero representa una proporción similar para la red concertada en los tres territorios (en torno a un 9,5%).

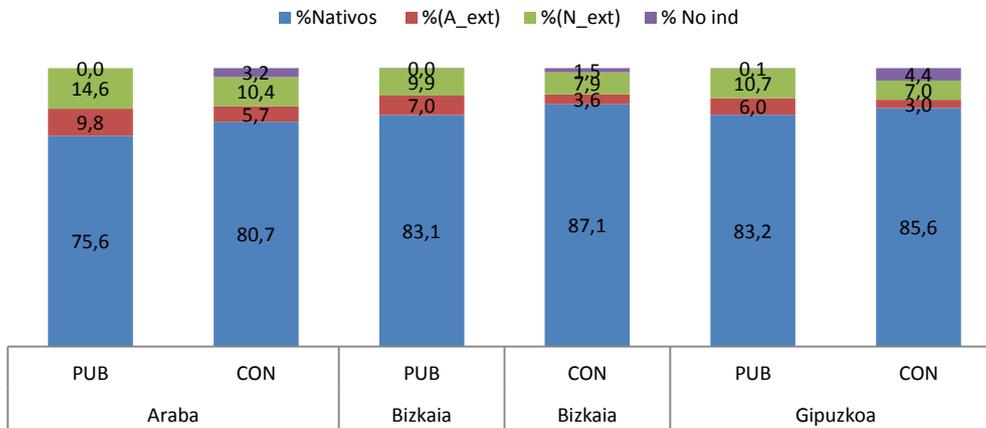
**Distribución del alumnado de Ed. primaria s/origen en cada red, por TTHH (%)**



- En Ed. secundaria, el porcentaje que el alumnado no nativo representa para cada una de las redes es muy similar en el caso de Bizkaia y Gipuzkoa: en torno a un 17% para la red pública y entre un 10-11% para la concertada. En Araba, las diferencias entre redes vuelven a ser mayores, pero menores en todo caso que lo observado en la etapa de primaria. Así, casi un 25% del total de alumnado escolarizado en la red

pública es de origen extranjero (ascendencia y origen), mientras que en la red concertada representan un 16,1%.

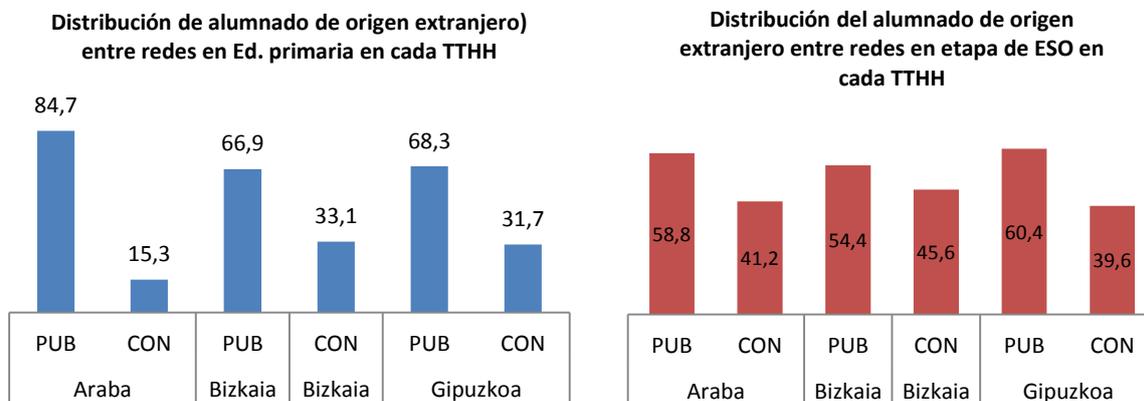
Distribución del alumnado de ESO s/ origen en cada red, por TTHH (%)



La distribución proporcional del alumnado de origen extranjero (ascendencia y origen incluidos) entre las dos redes muestra variabilidad en función del territorio y de la etapa escolar.

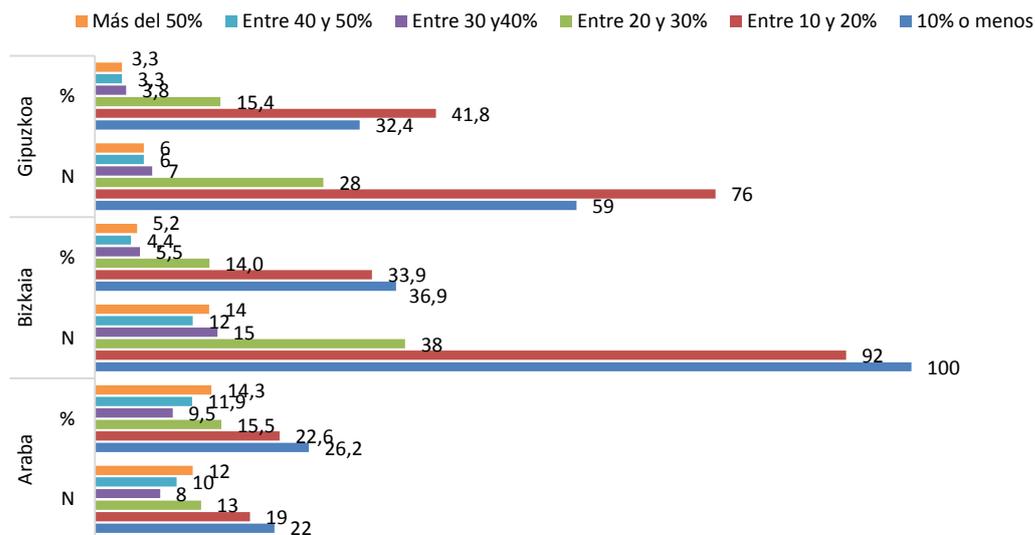
En Ed. primaria, en Araba es donde se observa un menor equilibrio, el 84,7% del alumnado no nativo está escolarizado en la red pública y el 15,3% en la red concertada. En Bizkaia y Gipuzkoa, aproximadamente 2/3 del alumnado con origen extranjero están escolarizados en la red pública, respecto a 1/3 en la red concertada.

Por otra parte, en Ed. secundaria, la distribución del alumnado de origen extranjero entre las dos redes es más equilibrada que en la etapa de primaria, particularmente en Araba. En Gipuzkoa y Araba, en torno al 60% de los no nativos está escolarizado en la red pública y el 40% en la red concertada. En Bizkaia, el 54,4% y 45,6% respectivamente. Si se hace la distinción entre el alumnado nacido en la CAPV con ascendencia extranjera y el nacido en el extranjero, hay más desequilibrio en el caso del alumnado de ascendencia extranjera.



Dentro de cada territorio, el alumnado de origen extranjero no se distribuye por igual entre los centros educativos. En las siguientes gráficas se clasifican los centros de cada territorio (en primer lugar los que ofertan Ed. Primaria y después los que ofertan Ed. secundaria) en función de la proporción de alumnado de origen extranjero (ascendencia y nacimiento incluidos) que escolarizan.

**Clasificación de centros de Ed. primaria s/ % de alumnado de origen extranjero, por TTHH**



En Ed. primaria, la clasificación en Araba es sensiblemente diferente respecto a Bizkaia y a Gipuzkoa. En Araba hay menos centros con proporciones bajas de alumnado de origen extranjero que en los otros dos territorios (50% respecto a 70%), y en cuanto a centros con proporciones altas, Araba tiene proporcionalmente más del doble que Bizkaia, y más del triple que Gipuzkoa (25% respecto al 10% en Bizkaia y al 6,6% en Gipuzkoa).

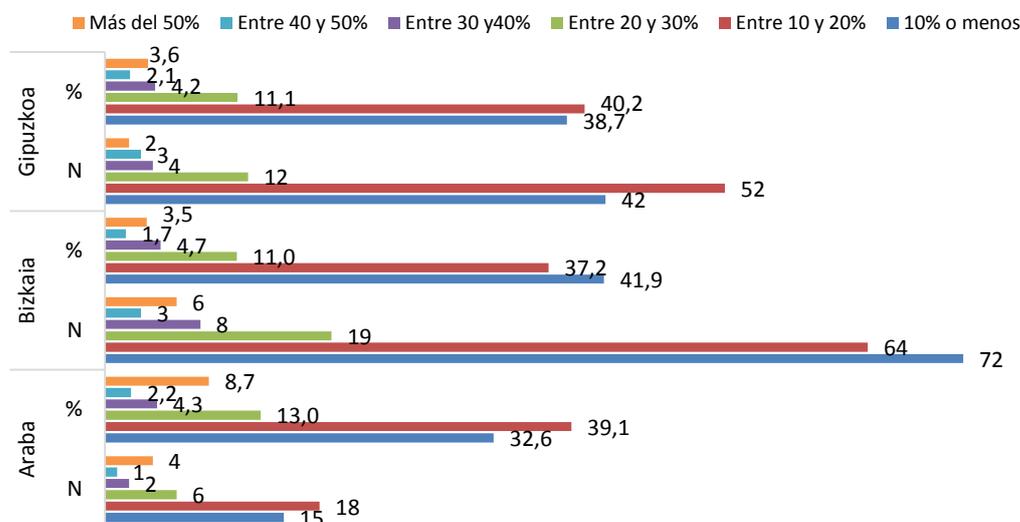
- En Araba se observa que uno de cada cuatro centros (22 centros), tiene una proporción de alumnado de origen extranjero menor del 10%, y casi la mitad (41 centros), tienen menos del 20%; en el lado opuesto, uno de cada cuatro centros (22 centros en total) tiene una proporción de alumnado de origen extranjero que supera el 40%.
- En Bizkaia, en torno al 70% de los centros (192 centros) escolarizan una proporción de alumnado de origen extranjero por debajo del 20%, y el 10% de los centros (26 en total), por encima del 40%.
- En Gipuzkoa, la distribución muestra un patrón similar al de Bizkaia, con un 74% de centros (135 en total) que tienen una proporción de alumnado de origen extranjero por debajo del 20%, aunque existen menos centros con elevadas concentraciones:

seis centros (un 3,3% del total) tienen una proporción entre el 40-50% de alumnado de origen extranjero y otros seis una proporción que supera el 50%.

En la siguiente gráfica se observa que en Ed. secundaria, en los tres territorios, hay más centros con proporción baja de alumnado de origen extranjero y menos centros con altas proporciones respecto a lo observado en Ed. primaria. Araba sigue teniendo un patrón diferencial respecto a los otros dos territorios.

- En Bizkaia y Gipuzkoa en torno al 80% de los centros de su respectivo territorio escolarizan una proporción de alumnado extranjero por debajo del 20%, y el 5,5% de los centros por encima del 40% (en el caso de Bizkaia son nueve centros y en el de Gipuzkoa cinco).
- En Araba, una proporción algo menor de centros (el 71% de los centros) escolariza una proporción de alumnado de origen extranjero por debajo del 20%, y en el lado opuesto, el 11% de los centros (cinco centros en total) escolarizan más del 40% del alumnado de origen extranjero (en primaria eran el 25% de los centros).

**Clasificación de centros de Ed. secundaria s/ % de alumnado de origen extranjero, por TTHH**

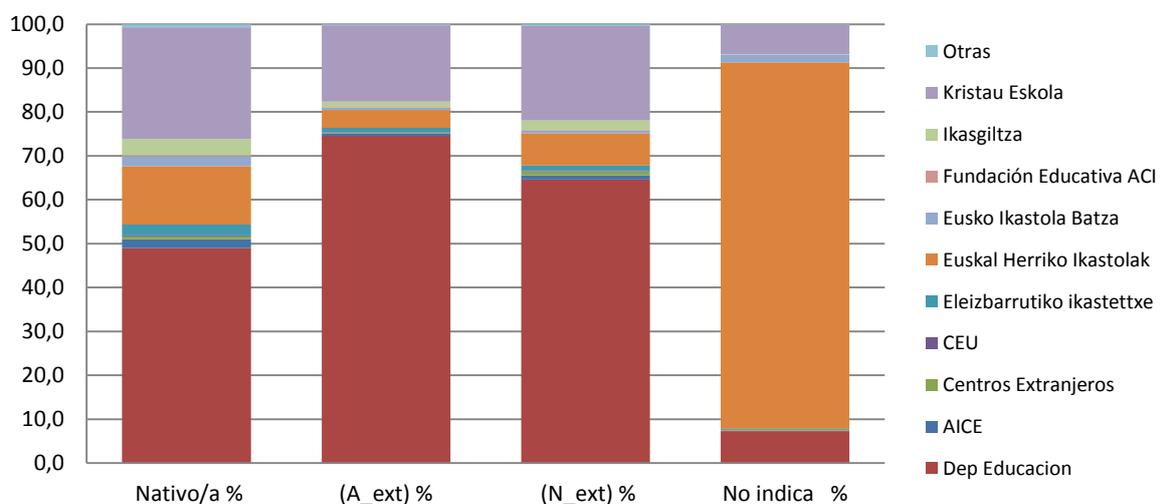


#### 2.1.4 La distribución del alumnado de origen extranjero según la titularidad de los centros del sistema escolar de la CAPV

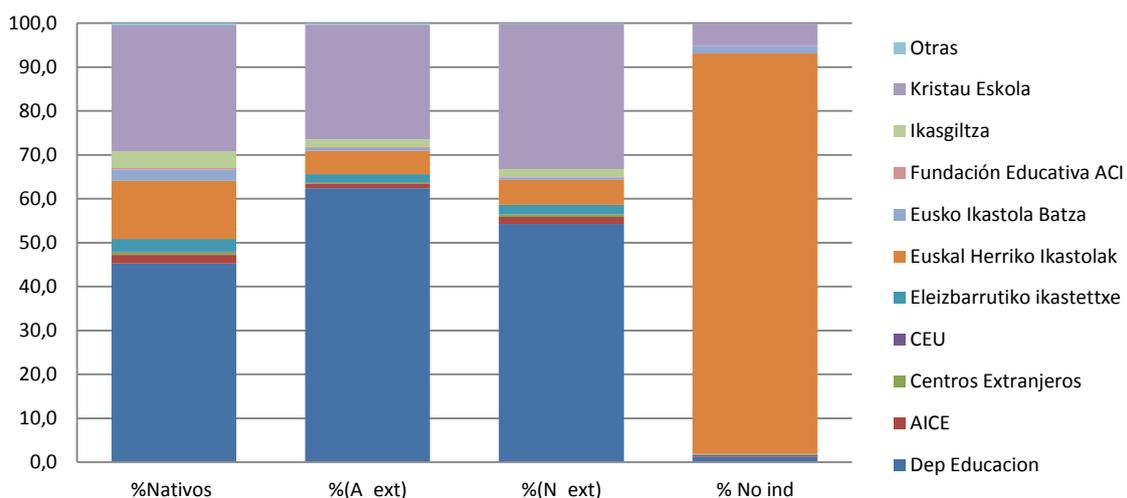
La distribución del alumnado de Ed. primaria según el origen muestra diferencias relevantes en función de la titularidad de los centros.

En términos globales, sin poder tener en cuenta el porcentaje de alumnos/as que no indica el origen (que en algunos casos supera el 5%) ni el peso que las distintas titularidades tienen en nuestro sistema escolar, en Ed. primaria, el 71,7% de los alumnos/as con ascendencia u origen extranjero están escolarizados en la red pública, el 18,6% en Kristau Eskola, el 5% en la red de ikastolas de Partaide y el resto, en centros con otras titularidades. Por su parte en la etapa de secundaria, cabe destacar que el alumnado de origen extranjero está más repartido entre la red pública (el 57,2%) y la red concertada (en concreto en los centros de Kristau Eskola que superan el 30%) en comparación con la etapa de primaria.

**Distribución del alumnado s/ origen por titularidad de centros. Ed Primaria (%)**



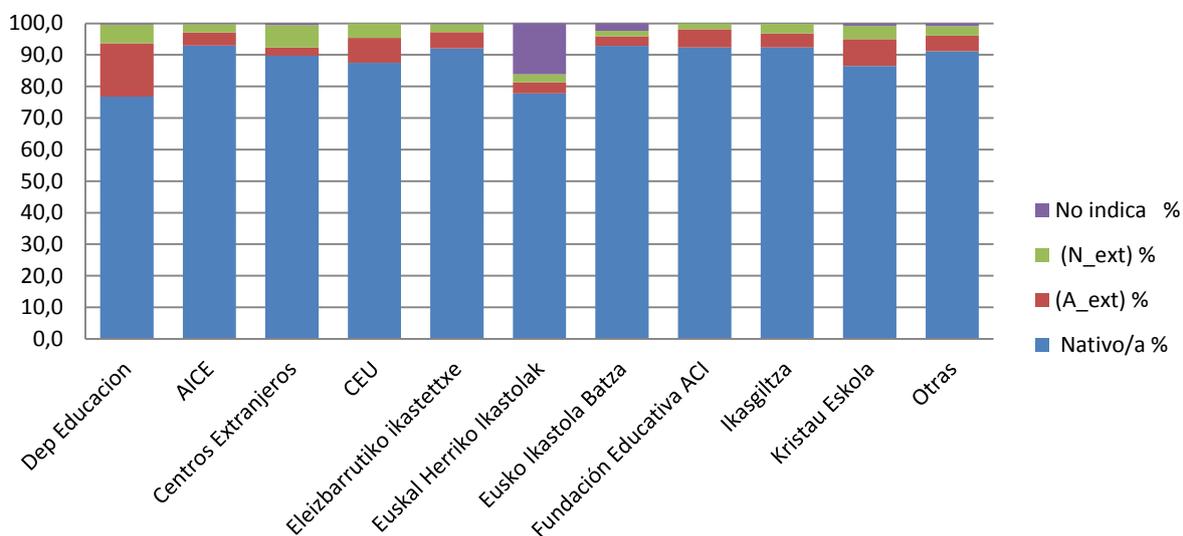
**Distribución del alumnado s/ origen por titularidad de centros. En ESO (%)**



La proporción que el alumnado de origen extranjero (ascendencia y origen incluidos) representa para los centros varía en función de la titularidad. En la siguiente gráfica se

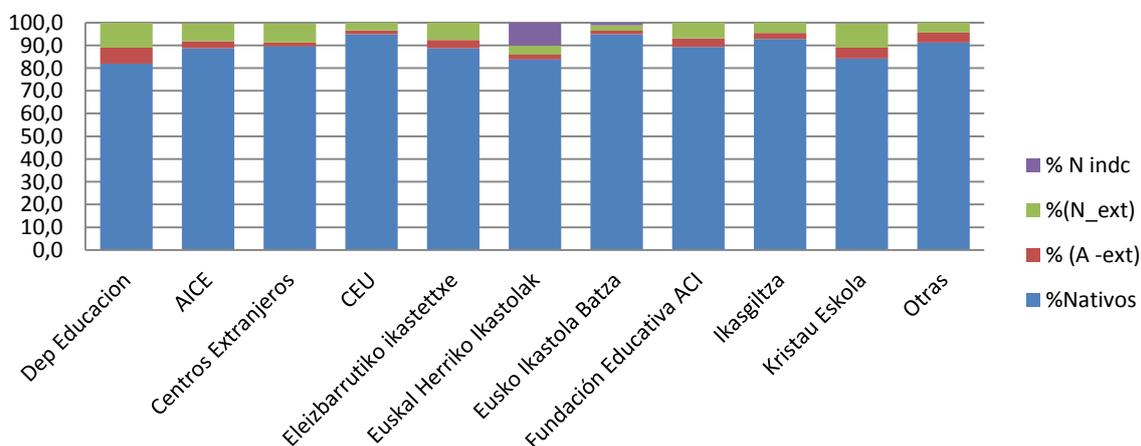
observa que en la etapa de Ed. primaria, para la red pública estas dos categorías representan un 22,8%, para Kristau Eskola en torno al 13%, y para el resto, menos del 10%.

**Distribución del alumnado s/ su origen, en cada titularidad en Ed. primaria. (%)**



En la etapa de Ed. secundaria, para la red pública esta categoría de alumnado representa un 18%, para Kristau Eskola un 15,6%, y para Eleizbarrutiko Ikastetxeak y AICE en torno al 11%.

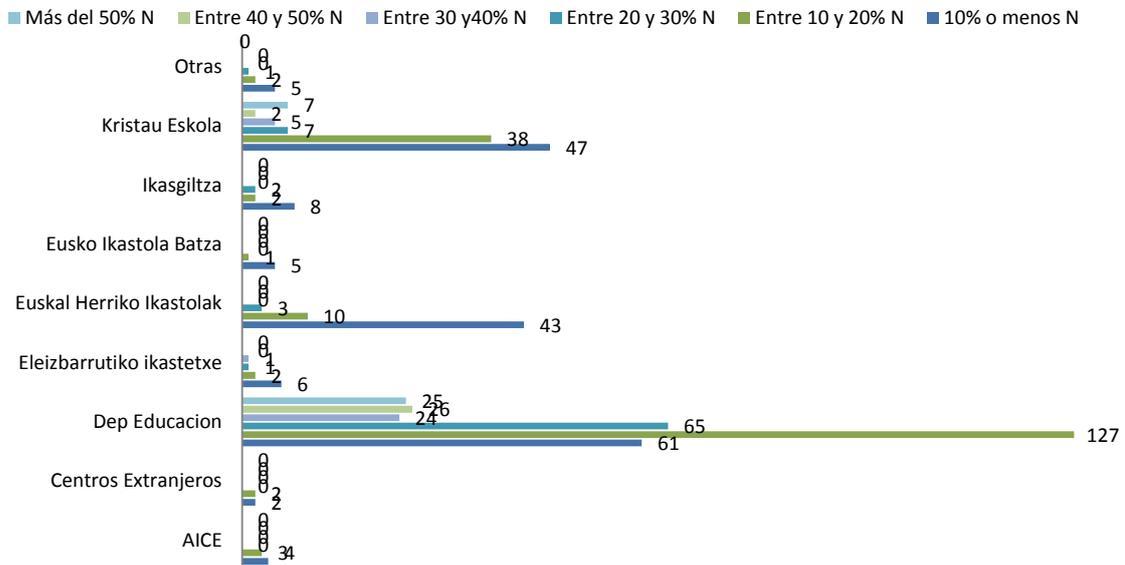
**Distribución del alumnado s/ su origen, en cada titularidad en ESO. (%)**



En las siguientes gráficas se reflejan las diferencias que también se dan entre centros con la misma titularidad. Cabe destacar que se observa un patrón similar en las dos etapas.

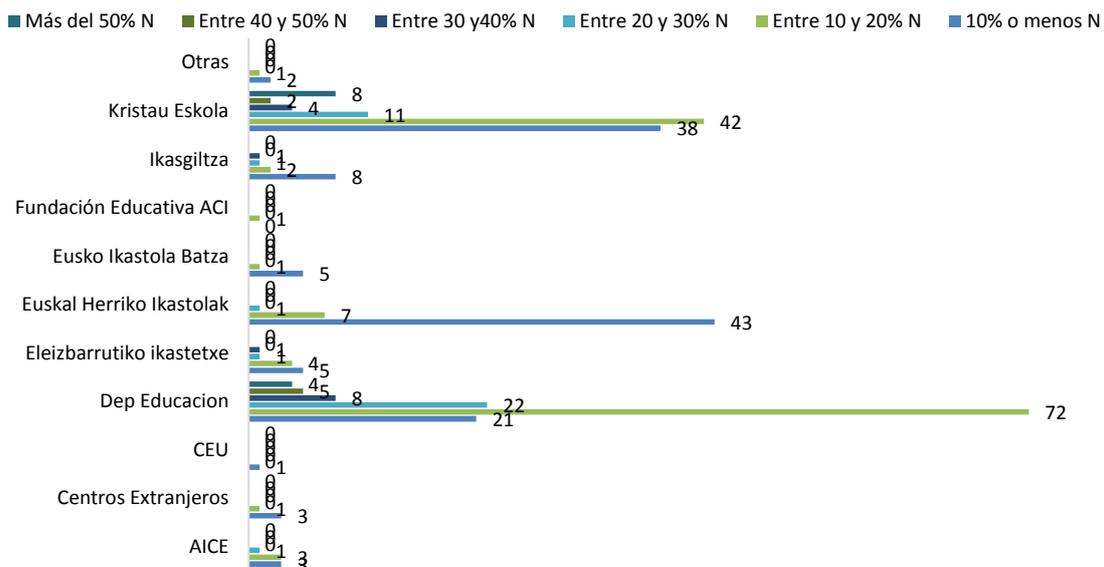
En Ed. primaria, Kristau Eskola tiene un 80% de los centros que escolariza, en proporción, menos del 20% de alumnado de origen extranjero, y un 8,5% de los centros con más del 40%. En el resto de agrupamientos por titularidad, todos los centros (excepto uno de Eleizbarrutiko Ikastetxeak) tienen menos del 30% de alumnado de origen extranjero.

### Clasificación de centros s/ % de alumnado de origen extranjero, por titularidad de centros. Ed. primaria (N)



En Ed. secundaria, de nuevo se observa más variabilidad en la red pública y en Kristau Eskola. Esta red cuenta con un 76% de los centros que escolariza en proporción menos del 20% de alumnado de origen extranjero, y un 9,5% de los centros (diez en total) más del 40%. En el resto de titularidades, tal y como se observa también en la etapa de primaria, todos los centros (excepto uno de Elizbarrutiko Ikastetxeak) tienen menos del 30% de alumnado de origen extranjero.

### Clasificación de centros s/ % de alumnado de origen extranjero, por titularidad de centros. Ed. secundaria (N)

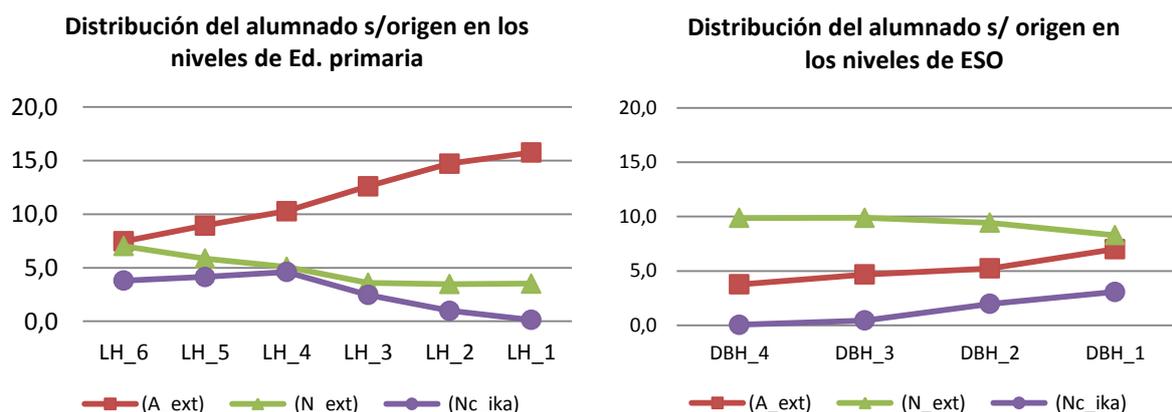


### 2.1.5 La distribución del alumnado según origen geográfico por niveles o cursos

El porcentaje de alumnado nativo apenas varía entre niveles o cursos en la etapa de Ed. primaria, y se ubica en un 80,9% de media, aunque entre redes sí se percibe una diferencia mayor (con un crecimiento de hasta siete puntos en la red pública a medida que se avanza de curso, respecto a lo que ocurre en la red concertada, que disminuye casi seis puntos). Por su parte, el porcentaje de alumnado nativo de Ed. secundaria es un 83,9% de media y ha descendido cinco puntos en el primer curso respecto al cuarto, tanto en la red concertada como en la red pública.

En cuanto al alumnado de origen extranjero, en la etapa de Ed. primaria, en la medida en que se avanza de nivel, se observa un descenso en la proporción de alumnado de ascendencia extranjera respecto al nacido en el extranjero, cuya proporción crece; en cambio, en la etapa de secundaria, se da el patrón opuesto.

En los siguientes gráficos se observa una tendencia clara en la proporción diferencial que el alumnado de origen extranjero representa en los distintos niveles en función de su lugar de nacimiento. Así, en los niveles iniciales de la etapa de primaria, el alumnado nacido en la CAPV con al menos un progenitor extranjero tiene una representación mayor (hasta el doble) que en los niveles superiores de la etapa de Ed. Primaria, mientras que el nacido en el extranjero es significativamente superior en los últimos cursos de primaria respecto a los cursos iniciales en esa misma etapa. En la etapa de Ed. Secundaria, por el contrario, la proporción de alumnado de ascendencia extranjera es el doble en los niveles iniciales respecto a los niveles superiores. En el caso de los nacidos en el extranjero la tendencia es la contraria, aunque no tan acentuada.

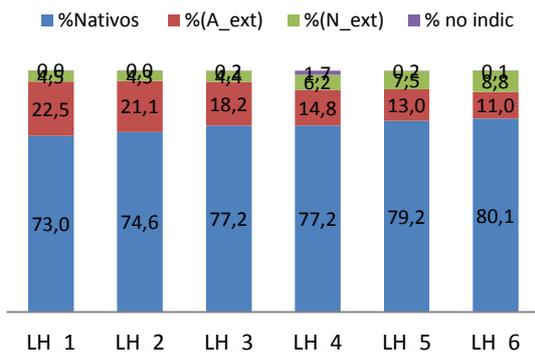


A continuación, se analiza la distribución por niveles dentro de cada red escolar:

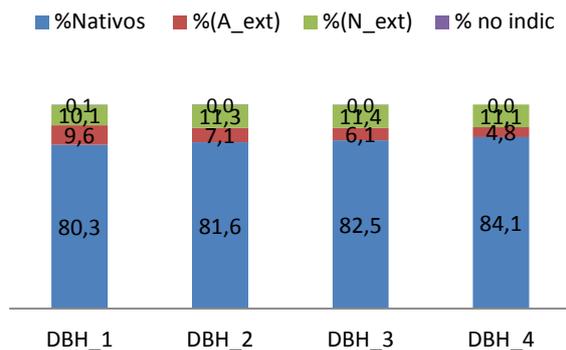
- En la red pública se observa que, en las dos etapas, el alumnado de ascendencia extranjera decrece en proporción a medida que avanzan los cursos, de un 22,5% a un

11% entre el primer curso y el sexto curso de primaria, y de un 9,6% a un 4,8% entre primero y cuarto de la ESO. Por su parte, el de nacimiento extranjero crece de 4,5% a 8,5% en la etapa de primaria y muy ligeramente en la de secundaria, del 10,1% al 11,1%.

Distribución alumnado s/origen en red pública por nivel Ed. primaria (%)

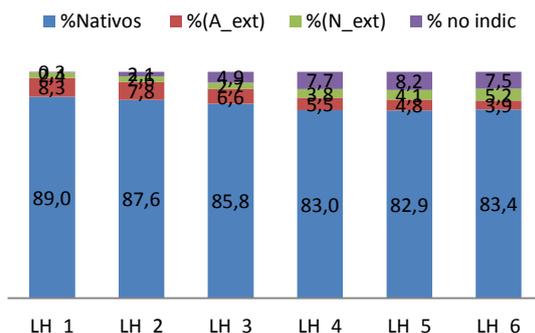


Distribución alumnado s/ origen en red pública por curso Ed. secundaria (%)

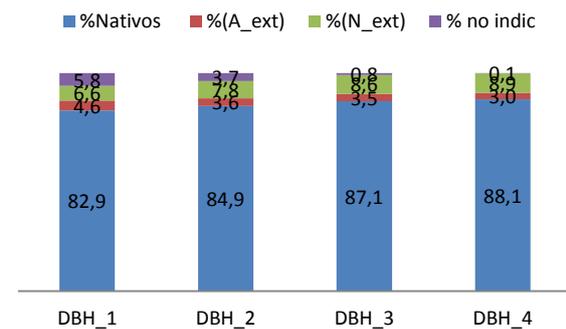


- En la red concertada se observa el mismo patrón: el alumnado de ascendencia extranjera decrece en proporción de un 8,3% en el primer curso al 3,9% en el sexto nivel de primaria, y de un 4,6% a un 3% entre primero y cuarto de Ed. secundaria. En sentido opuesto, la proporción de alumnado nacido en el extranjero crece de un 2,4% a un 5,2% en la etapa de primaria y del 6,6% al 8,9% en la de secundaria.

Distribución alumnado s/origen en red concertada por nivel Ed. primaria (%)



Distribución alumnado s/ origen en red concertada por curso Ed. secundaria (%)



## 2.2 Análisis de las solicitudes de escolarización de los niños/as de 2 años de origen extranjero en la campaña de matriculación

En la campaña de matrícula del año 2018 se han recibido un total de 16.766 solicitudes para el aula de 2 años, de las cuales 215 son solicitudes de niños/as de 2 años que han nacido en



el extranjero (1,3% del total), 1.223 tienen nacionalidad extranjera (el 7,3%) y en torno al 25%, tiene al menos un progenitor de origen extranjero. Esto significa que más de dos de cada tres niños/as de 2 años solicitantes con progenitores de origen extranjero tiene nacionalidad española.

- En Araba se han recibido un total de 2.598 solicitudes para el aula de 2 años, y sólo 6 solicitantes, esto es, el 0,2%, son nacidos en el extranjero. Esta cifra asciende hasta 283 solicitantes (un 10,9%) que tienen nacionalidad extranjera, y 601 que tienen padre de origen extranjero (un 25%).
- En Bizkaia ha habido un total de 8.564 solicitudes para el aula de 2 años y se han obtenido los datos de origen de 8.320 alumnos/as. De entre ellos, 108 niños/as solicitantes han nacido en el extranjero (un 1,3%) y 536 niños/as (el 6,4%) tienen nacionalidad extranjera. Respecto a la procedencia de los progenitores de estos niños/as, un 22,6% de las madres y un 18,7% de los padres tiene origen extranjero.
- En Gipuzkoa ha habido un total de 5.604 solicitudes para el aula de 2 años y se han obtenido los datos de origen de 5.379 alumnos/as. De entre ellos, 101 niños/as solicitantes han nacido en el extranjero (1,9%) y 404 niños/as (el 7,5%) tienen nacionalidad extranjera. Un 23,7% de las madres y un 20,81% de los padres tienen origen extranjero.

Analizar las solicitudes de progenitores de origen extranjero nos permite aproximarnos a las preferencias de elección de las familias de origen extranjero, pero sacar conclusiones rigurosas requeriría un análisis cuantitativo más exhaustivo, así como un análisis cualitativo, que permitiera entender mejor la influencia o el peso de distintos factores económicos, socio-culturales, de proximidad de los centros, de proyecto educativo, entre otros en el proceso de elección de estas familias.

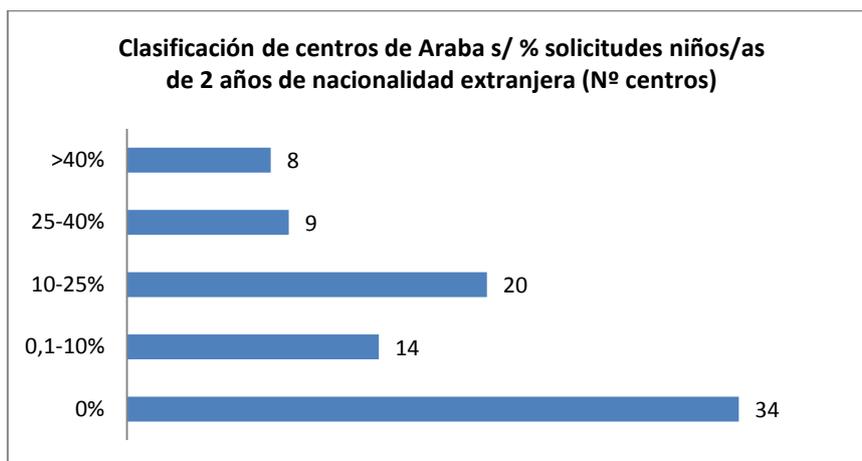
El análisis de las solicitudes en función del origen del alumnado y sus familias permite extraer las siguientes observaciones por cada uno de los tres territorios históricos.

### **2.2.1 En Araba, las solicitudes de escolarización de los niños/as de 2 años de origen extranjero se dirigen mayoritariamente a los centros públicos de la capital**

Las únicas seis solicitudes de niños/as de 2 años nacidas en el extranjero se han dirigido a cuatro centros públicos de los 85 centros que han recibido solicitudes en Vitoria-Gasteiz. La cifra de solicitudes de nacidos en el extranjero para el aula de 2 años es tan reducida que no permite sacar conclusiones.

El análisis de la distribución de las 283 solicitudes de niños/as de 2 años que tienen nacionalidad extranjera (un 10% del total) permite extraer la conclusión de que existe una clara concentración de solicitudes de este perfil en los centros ubicados en la capital (un 84,5% del total de solicitudes realizadas en Araba) y una significativa diferenciación entre redes: la red pública recibe el 96% de las solicitudes de los niños/as con nacionalidad extranjera.

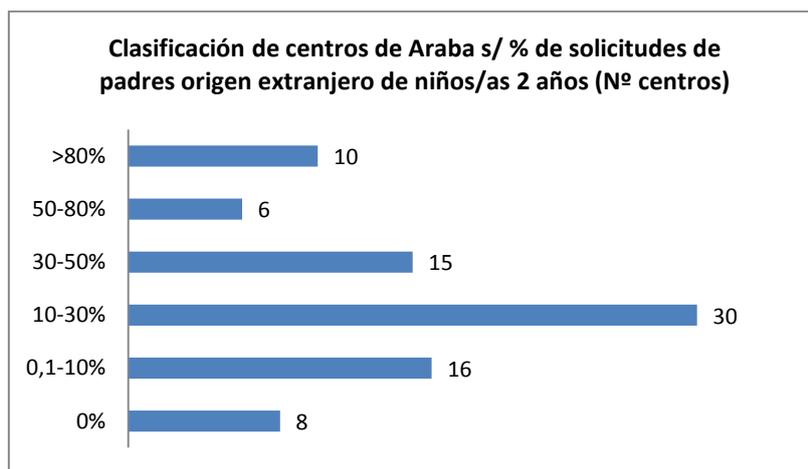
En la siguiente gráfica se observa la distribución de las solicitudes entre centros, en función de la proporción de solicitudes de niños/as de nacionalidad extranjera que reciben los centros de Araba:



Se observa un patrón de matriculación diferenciada en el proceso de solicitud de centro en función del origen geográfico: el 40% de los centros (34 centros) no reciben ninguna solicitud de niños/as de 2 años de nacionalidad extranjera, mientras que el 9,4% de los centros (ocho centros en total) reciben más del 40%:

- 8 de los 85 centros (el 9,4% del total) reciben más del 40% de solicitudes de niños/as de nacionalidad extranjera respecto al total de las solicitudes de 2 años en el centro. Todos son centros públicos ubicados en Vitoria-Gasteiz.
- 43 de los 85 centros (el 50%) reciben solicitudes de niños/as con nacionalidad extranjera en una proporción entre 1% y 40%: catorce de ellos en una proporción entre el 1-10%, veinte entre 10-25%, y nueve entre 25-40%.
- 34 de los 85 centros (el 40%) no reciben solicitudes de alumnado de nacionalidad extranjera y doce de los 34 centros, el 35%, son centros públicos. Dieciséis centros (casi la mitad) están ubicados en Vitoria-Gasteiz y son mayoritariamente concertados (sólo dos son públicos). Además, ocho de los 34 (el 23,5%) no tienen solicitudes de padres-madres extranjeros; seis de los 34 (17,6%) tienen entre 1- 5% de solicitudes de padres-madres extranjeros; veintidós de los 34 centros (67,6%) tienen entre 5-25%; y siete de los 34 tienen más de 25% de solicitudes de padres-madres extranjeros.

Por su parte, el análisis de la distribución de las solicitudes entre centros en función del origen del padre<sup>9</sup> muestra una tendencia similar. Se observa una concentración significativa, con un 20% de los centros que reciben solicitudes de padres extranjeros en una proporción superior al 50%, mientras que casi el 30% de los centros no tienen, o tienen menos del 10% de solicitudes de padres de origen extranjero. Cabe destacar por otro lado, que el 82% de estas solicitudes se concentran en centros de Vitoria-Gasteiz y el 86% en la red pública.



Un análisis más exhaustivo permite extraer las siguientes observaciones:

- 10 centros (el 12%) han recibido más del 80% de solicitudes de progenitores extranjeros. Son todos públicos: nueve están ubicados en Vitoria-Gasteiz y uno en Llodio.
- 6 centros (el 7%) han recibido solicitudes de niños/as que en el 50-80% de los casos tienen los dos progenitores extranjeros. Todos son centros públicos: cuatro están ubicados en Vitoria-Gasteiz y dos en los municipios de Lantziego y Oion.
- 15 centros (el 18%) tienen entre 30-50% de solicitudes de progenitores de origen extranjero y de entre ellos, sólo dos son concertados;
- 30 centros, la mayoría reciben entre el 10-30% de solicitudes de padre extranjero.
- 16 centros (el 19%) reciben entre el 0,1-10% de solicitudes de padres de origen extranjero y ocho centros (el 9%) no tienen ninguna solicitud de padre extranjero. Entre ellos, la mayoría son concertados (el 75%) y seis están ubicados fuera de Vitoria-Gasteiz. De los seis centros públicos, sólo uno está ubicado en la capital.

Un análisis centrado en las solicitudes dirigidas a centros ubicados en Vitoria-Gasteiz muestra una clara disociación en la elección de las familias de origen extranjero entre las dos redes escolares. De las 1.917 solicitudes, 601 (casi 1/3) corresponden a niños/as con padre de origen extranjero y el 85% solicitan plaza para 2 años en la red pública. Así, 13 de los 48

<sup>9</sup> Se analiza la información del padre del alumno/a porque en las solicitudes, se registran más datos del padre que de la madre y por tanto otorga mayor significatividad al análisis.

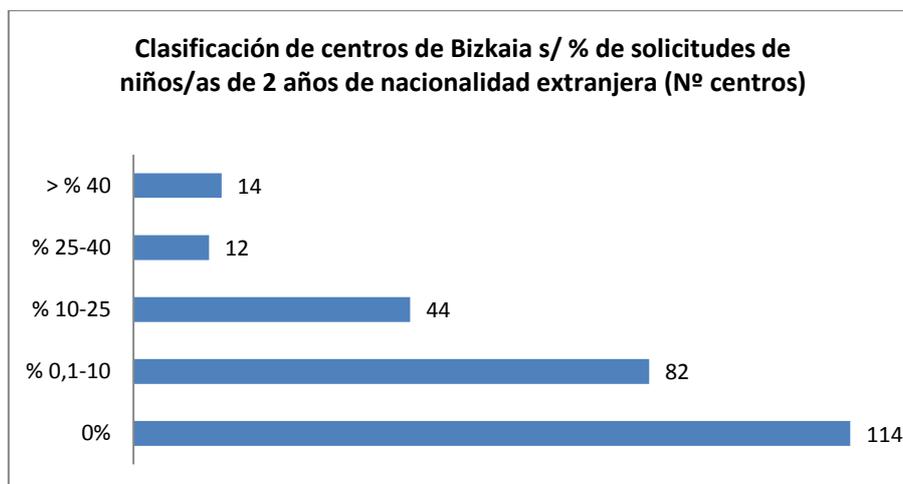
centros con solicitudes (el 27%) tienen menos del 10% de solicitudes de padres de origen extranjero y sólo uno es público, mientras que once centros (el 23%) reciben más del 70% de solicitudes de padres extranjeros y son todos públicos. El hecho de que la mayoría de estos centros públicos tengan como única oferta el modelo D evidencia que el modelo lingüístico ha dejado de ser un factor determinante en la elección de las familias de origen extranjero.

Por otro lado, el análisis de las solicitudes de los municipios de Araba muestra que en torno al 25% de los centros (diez de los 37) tienen más del 30% de solicitudes de padres de origen extranjero, pero sólo tres centros supera el 50%. Entre ellos, cinco son centros ubicados en municipios con oferta única y cinco centros están ubicados en tres municipios con oferta más amplia. En estos casos, se da una clara diferencia en la escolarización de los niños/as de origen extranjero entre la red pública y la red concertada.

### 2.2.2 Las solicitudes de escolarización de los niños/as de 2 años de origen extranjero se concentran en unos pocos centros de la red escolar de Bizkaia

El análisis de la distribución de las 108 solicitudes que corresponden a niños/as de 2 años nacidos en el extranjero y las 536 de niños/as que tienen nacionalidad extranjera (un 6,4% del total) refleja que el 10% de los centros reciben una proporción alta de solicitudes con este perfil, mientras que en torno al 75% de los centros reciben pocas solicitudes.

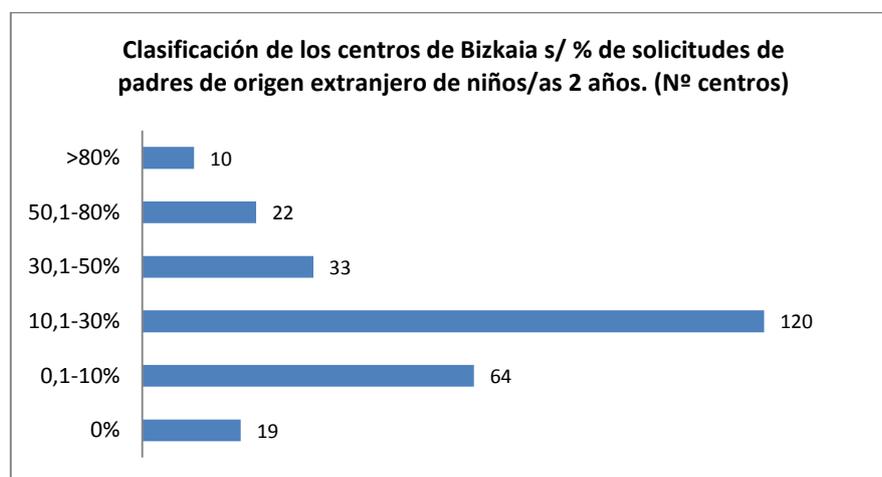
Así, tal y como se observa en la gráfica, catorce de los 266 centros (el 5,2%) tienen más del 40% de solicitudes de personas nacidas en el extranjero y otros doce, entre el 25-40%. En el lado opuesto, más de la mitad de los centros, el 54,1% (114 centros), no reciben ninguna solicitud de niños/as de nacionalidad extranjera y otros 82, el 30%, reciben solicitudes de niños/as de nacionalidad extranjera en una proporción baja, entre 0,1%-10%.



Se constata a través de este análisis que las solicitudes de niños/as de 2 años de origen extranjero se distribuyen entre un total de 152 centros (el 44,5%), la mayoría de los cuales, 82 centros (el 30%), reciben una proporción menor del 10%, y catorce centros reciben una proporción superior al 40% de solicitudes de niños/as de nacionalidad extranjera para el aula de 2 años.

Cabe destacar que siete de los catorce centros con mayor proporción de solicitudes de origen extranjero están ubicados en Bilbao, y la otra mitad distribuidos en la provincia. Diez pertenecen a la red pública y cuatro son centros concertados (dos ubicados en Bilbao, uno en Getxo y el otro en Gernika). Por su parte, 68 de los 114 centros sin solicitudes de niños/as de origen extranjero son centros públicos y 46 concertados, y la mayoría se ubican fuera de la capital.

Si el análisis se realiza según el origen de sus progenitores, en este caso del padre, 19 de los 266 centros (7,14%) no reciben solicitudes de niños/as de padre extranjero y son en su mayoría centros públicos de municipios de tamaño pequeño; 64 centros (el 24%) reciben solicitudes de padre extranjero en una proporción de entre 0,1-10% y son principalmente concertados; y la mayoría, 120 centros (el 45,11%), reciben en una proporción de 10-30%. Por otro lado, 32 centros (el 12%) tienen concentraciones elevadas de solicitudes de padre extranjero, por encima del 50%.



Una primera observación es que hay menor número de centros con bajas proporciones de solicitudes de padres de origen extranjero respecto al análisis en función de la nacionalidad de sus hijos/as, y que la mayoría reciben solicitudes en un rango medio (entre 10,1-30%).

Otro elemento a destacar es que se observa una concentración elevada de solicitudes de padres extranjeros en diez centros (siete públicos y tres concertados de Kristau Eskola) que han recibido solicitudes en más de un 80% de los casos, y cinco de los mismos, en más de un 100% de casos. La mayoría están ubicados en Bilbao. El hecho de que la mitad de los mismos

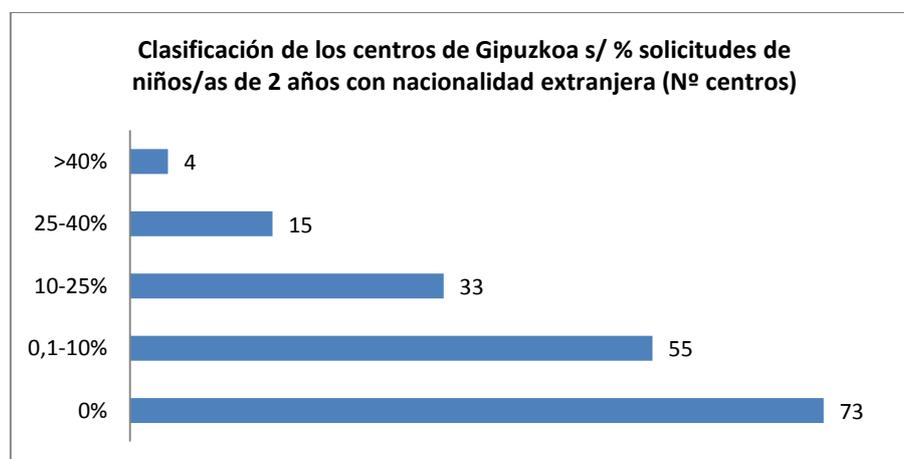
reciban diez o menos solicitudes en total evidencia que son centros menos atractivos para la gran mayoría de la población.

Entre los centros con mayor concentración de solicitudes de familias de origen extranjero, la minoría oferta modelo A o B, lo que cuestiona la incidencia del modelo lingüístico en la elección escolar de dichas familias. En el caso de los concertados son cuatro de los cinco centros, por lo que no se puede descartar este efecto.

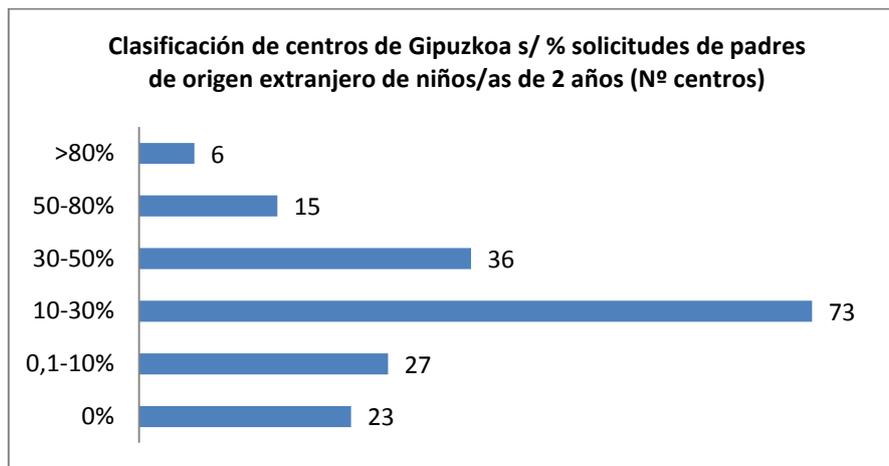
### 2.2.3 Las solicitudes de escolarización de los niños/as de 2 años de origen extranjero se concentran principalmente en unos pocos centros de la capital y municipios guipuzcoanos con mayor tasa de inmigración

El análisis de la distribución de las 101 solicitudes que corresponden a niños/as de 2 años nacidos en el extranjero y las 404 solicitudes de niños/as que tienen nacionalidad extranjera (un 7,4% del total), permite avanzar que en Gipuzkoa hay una mayor distribución de las mismas respecto a los otros territorios, pero con diferencias sustantivas tanto entre redes como dentro de cada red escolar.

En Gipuzkoa, de los 180 centros que han recibido solicitudes para el aula de 2 años, 73 (el 40,5%) no tiene ninguna solicitud de nacidos/as o con nacionalidad extranjera: la mitad son públicos y la otra mitad concertados; 55 centros (el 18,3%) reciben entre un 0,1-15% de solicitudes de alumnado con nacionalidad extranjera y 33 centros (el 19,4%) reciben entre el 10-25%. En el lado opuesto, un 10% de los centros (19 centros en total) reciben una proporción superior al 25% de solicitudes de niños/as de nacionalidad extranjera: cuatro centros tienen una proporción mayor del 40% y 15 centros una proporción entre 25-40%. Entre ellos, hay tres concertados ubicados en tres municipios diferentes: Azkoitia, Mutriku e Irun y el resto son centros públicos.



El análisis de las solicitudes según el origen de los progenitores muestra que hay significativamente muchos menos centros con bajas proporciones que en el análisis en función de la nacionalidad del niño/a: el 11,7% reciben menos del 10% de solicitudes de padres extranjeros, y una mayoría de centros, el 68%, reciben entre el 10%-30%. Al mismo tiempo, aumenta el número de centros, hasta 21 (el 27,8%), que tienen más del 50% de solicitudes de padre extranjero. Se trata de centros ubicados mayormente en los municipios grandes (Donostia, Eibar, Irun), que tienen a su vez una tasa de inmigración alta. Esto indica que en municipios con proporción de extranjeros alta, las preferencias de las familias de origen extranjero confluyen o se concentran en unos pocos centros.



Si se centra el análisis en los 21 centros que tiene más del 50% de solicitudes de padre extranjero, cabe destacar que un tercio son concertados y dos tercios públicos: cinco de los ocho concertados están ubicados en Donostia y los otros tres en Hernani, Irun, Mutriku, y son todos de Kristau Eskola. Por su parte la mayoría de los centros públicos están ubicados en los municipios con más población de origen extranjero (Irun, Errenteria, Ordizia, Donostia, Hernani) o en municipios con oferta única como son Itsasondo, Ikaztegieta, Alegia y Legorreta.

Por otro lado, los 50 centros con menos del 10% de solicitudes de padres de origen extranjero se distribuyen casi por igual entre las dos redes: 23 son concertados (la mayoría ikastolas) y 27 son centros públicos. De estos últimos, sólo tres están ubicados en Donostia, y el resto en municipios con menor proporción de extranjeros. Esto indica a su vez que hay diferencias sustantivas también dentro de cada red.

Un análisis más concreto de las solicitudes de los centros ubicados en la capital, refleja más diferencias intra-red que entre redes:



- De los 19 centros públicos, dos centros (los ubicados en Bidebieta) reciben más de un 70% de solicitudes de progenitores extranjeros; cuatro entre el 40-60%; nueve entre el 20%- 40%, y otros cuatro centros, menos del 20%.
- En la red concertada de los 26 centros concertados (22 si descartamos el inglés y el alemán), tres centros no superan el 10% de las solicitudes de padres de origen extranjero (que son a su vez centros que reciben mayor proporción de solicitudes totales) y tres superan el 60% de solicitudes de padres de origen extranjero.

### 2.3 Análisis de la escolarización del alumnado recién llegado por las Comisiones Territoriales de Escolarización

El aumento de la llegada continuada de población de origen extranjero y su distribución geográfica tiene su reflejo en el ámbito escolar. A partir del 2010 destaca el crecimiento de las escolarizaciones fuera de plazo de alumnado de origen extranjero.

La escolarización fuera de plazo del creciente número de recién llegados ha supuesto un reto para las tres Comisiones Territoriales de Escolarización dependientes de las correspondientes Delegaciones Territoriales de Educación. A principios de este curso, el Departamento ha emitido una nueva resolución<sup>10</sup> con el fin de aunar los criterios de actuación en la búsqueda de un mayor equilibrio de la distribución del alumnado llegado fuera de plazo y facilitar su organización y funcionamiento.

Durante el curso 2017-2018 se han escolarizado por parte de las tres Comisiones de Escolarización un total de 4.314 recién llegados (950 en Araba; 1.985 en Bizkaia; 1.379 en Gipuzkoa) y aunque la asignación de centros se realiza bajo los mismos criterios, la distribución geográfica y por oferta escolar muestra alguna diferencia entre los tres territorios.

En el territorio de Araba, más del 70% del alumnado escolarizado fuera de plazo por la Comisión se dirige a centros educativos de Vitoria-Gasteiz, por ser la capital el lugar donde establecen su residencia la mayor parte de las familias de origen extranjero que llegan al territorio. Muy por detrás, Laudio, Amurrio y Oion son los tres municipios que más alumnado recién llegado escolarizan, un 5%, un 3,7% y 2,4% respectivamente.

En 16 municipios del territorio donde la Comisión ha escolarizado alumnos/as fuera de plazo solo existe una oferta educativa<sup>11</sup> (14 oferta pública y 2 oferta concertada). En el resto de municipios del territorio, la oferta pública es mayor tanto en número de centros como en el

<sup>10</sup> Resolución de 02 de marzo de 2017, de la Viceconsejera de Educación, por la que se determina la composición, las funciones y las normas de organización y funcionamiento de las Comisiones de Escolarización de Araba, Bizkaia y Gipuzkoa.

<sup>11</sup> Se ha incluido el centro de Fabián Legorburu que escolariza al alumnado de Areta (perteneciente al municipio de Llodio).



de plazas escolares, por lo que si bien en números absolutos la red pública escolariza más alumnos/as recién llegados que la concertada, si se ponderan los datos considerando el peso global de la oferta, la red concertada asume un mayor porcentaje de alumnado recién llegado. Esta circunstancia se produce en todos los municipios del territorio a excepción de Oion, municipio en el que la red pública asume casi la totalidad del alumnado recién llegado.

En cuanto a la distribución entre centros, cabe destacar que el alumnado recién llegado a Araba durante este curso se ha escolarizado en un total de 94 centros educativos, 62 centros públicos (48 CEIPs, 9 IES, 4 CPIs y 1 CEE) y 32 centros de la red concertada (5 CPES y 27 integrales). Algo más de la mitad de los centros están ubicados en Vitoria-Gasteiz.

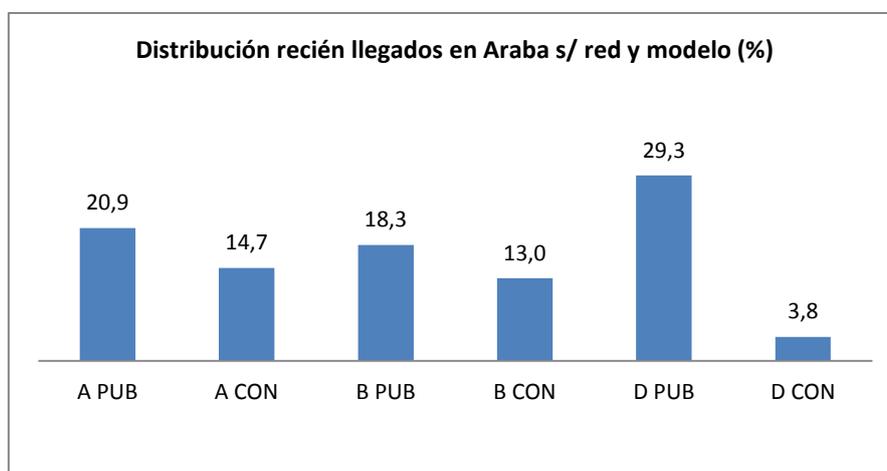
ALTAS RECIÉN LLEAGADOS CURSO 2017-18 ARABA									
974	A	347*	35,7%	PUB	204	21,0%	HH	13	1,3%
							LH	90	9,2%
							DBH	99	10,7%
							CON	143	14,7%
							HH	6	0,6%
							LH	13	1,3%
			DBH	124	12,7%				
	B	305	31,3%	PUB	178	18,3%	HH	38	3,9%
							LH	125	12,8%
							DBH	15	1,5%
							CON	127	13,03%
							HH	33	3,4%
						LH	61	6,3%	
		DBH	33	3,4%					
D	322	33,0%	PUB	285	29,3%	HH	125	12,8%	
						LH	152	15,6%	
						DBH	8	0,8%	
						CON	37	3,8%	
						HH	14	1,4%	
						LH	17	1,7%	
		DBH	6	0,6%					

En Araba el reparto por modelos lingüísticos se realiza aproximadamente con un sistema de tercios entre el A, el B y el D, tal y como se muestra en la siguiente gráfica. Sin embargo esta proporción varía sustancialmente según las etapas. El alumnado de infantil recién llegado que se escolariza en modelo A no llega al 2%, mientras que en la ESO supone un 23% del total. La escolarización del modelo A recae en la red pública en los únicos tres centros de Vitoria-Gasteiz que ofertan dicho modelo, y en Oion. En el caso de la red concertada es reseñable que Egibide escolarice a 99 alumnos/as de los 124 de la etapa de secundaria. Las asignaciones del modelo A pública se reparten entre tres centros, dos en Vitoria-Gasteiz y Samaniego de Laguardia en Rioja Alavesa.

En el modelo B el reparto está algo más equilibrado que en el resto de los modelos. Ello es debido a que la oferta concertada alavesa es mayoritaria en dicho modelo y aún quedan líneas de modelo B que se van extinguiendo en centros públicos.

La escolarización en modelo D se realiza mayoritariamente en los centros públicos, ya que la oferta concertada de la capital es mayoritariamente de modelo B, a excepción de las dos Ikastolas, que prácticamente no reciben alumnado fuera de plazo.

Por último cabe señalar que la mayoría de centros de secundaria públicos de la capital alavesa no reciben alumnado recién llegado, ya que estos se escolarizan en los centros públicos de modelo A y en los concertados de modelo A o B.



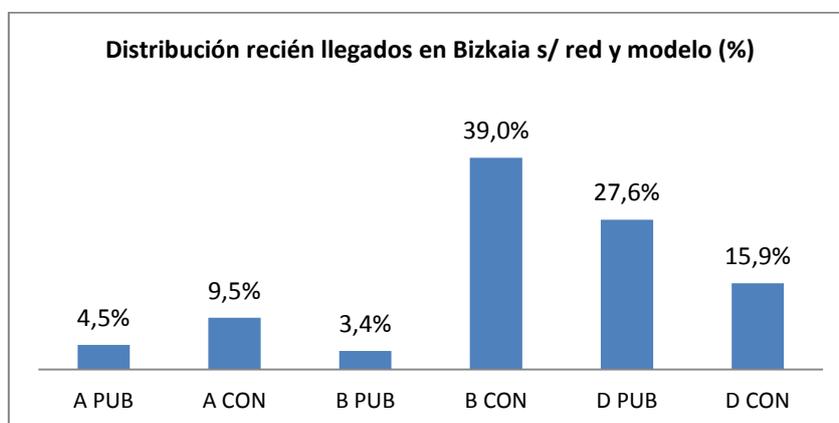
En el territorio de Bizkaia la comisión ha escolarizado un 64,4% de personas recién llegadas en la red concertada y un 35,6% en la red pública. La diferencia entre redes es mayor en la etapa de Ed. secundaria que en la etapa de Ed. infantil y primaria. Cabe destacar que en torno al 35% del alumnado matriculado por la Comisión de Escolarización en 2017-18 es alumnado de la etapa de secundaria.

En cuanto a la distribución territorial, en torno al 70% de la matrícula realizada por la comisión fuera de plazo se concentra en el Gran Bilbao y el resto, en los ocho municipios con mayor población de origen extranjero. La distribución respecto a los modelos lingüísticos es, tal y como se muestra en la tabla, la siguiente: el 43,5% se escolariza en el modelo D, 42,5% en el modelo B y 14,1% en el modelo A.



ALTAS RECIÉN LLEAGADOS CURSO 2017-18 BIZKAIA										
1.985	A	279	14,1%	PUB	90	4,5%	HH	10	0,5%	
					LH	30	1,5%			
					DBH	50	2,5%			
					CON	189	9,5%	HH	8	0,4%
					LH	39	2,0%			
					DBH	142	7,2%			
	B	843	42,5%	PUB	68	3,4%	HH	12	0,6%	
					LH	29	1,5%			
					DBH	27	1,4%			
					CON	775	39,0%	HH	145	7,3%
					LH	315	15,9%			
					DBH	315	15,9%			
D	863	43,5%	PUB	548	27,6%	HH	176	8,9%		
				LH	316	15,9%				
				DBH	56	2,8%				
				CON	315	15,9%	HH	98	4,9%	
				LH	143	7,2%				
				DBH	74	3,7%				

En el gráfico se visualiza la distribución del alumnado recién llegado según red y modelo en Bizkaia:

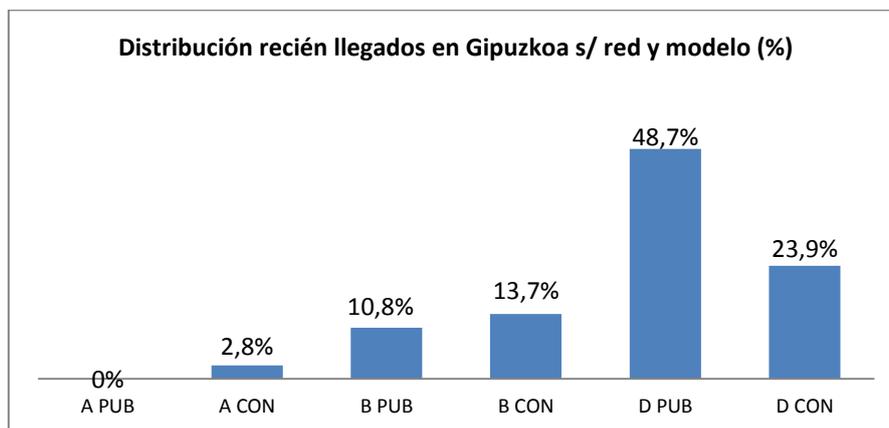


Por su parte, en el territorio de Gipuzkoa se han escolarizado 1.379 recién llegados por la comisión, un 59% en la red pública y un 41% en la red concertada. El 72,7% en el modelo D, el 24,5% en el modelo B y el 2,8% en el modelo A. De todos ellos casi el 30% lo han hecho en la etapa de Ed. secundaria (400 alumnos/as aproximadamente), respecto a 45,0% en la etapa de Ed. primaria y a 26,0% en la de Ed. infantil.



ALTAS RECIÉN LLEAGADOS CURSO 2017-18 GIPUZKOA									
1379	A	39	2,8%	PUB	0	0,0%	HH	0	0,0%
							LH	0	0,0%
							DBH	0	0,0%
				CON	39	2,8%	HH	14	1,0%
							LH	19	1,4%
							DBH	6	0,4%
	B	338	24,5%	PUB	149	10,8%	HH	10	0,7%
							LH	48	3,5%
							DBH	91	6,6%
					CON	189	13,7%	HH	21
							LH	70	5,1%
							DBH	98	7,1%
D	1002	72,7%	PUB	672	48,7%	HH	212	15,3%	
						LH	333	24,2%	
						DBH	127	9,2%	
				CON	330	23,9%	HH	101	7,3%
							LH	150	10,9%
							DBH	79	5,7%

En el gráfico se visualiza la distribución del alumnado recién llegado según red y modelo en Gipuzkoa:



En el territorio gipuzkoano, el alumnado recién llegado está más distribuido entre los municipios que en los otros dos territorios históricos. Un 20% es escolarizado por la comisión en centros educativos de Donostia, un 10% en centros de Irún, y el resto, en varios municipios del territorio, entre los que destacan Eibar y Ordizia con un 5%. En total, hay 116 centros públicos (74 CEIPs, 40 IES y 2 CIPs) y 69 centros de la red concertada que han recibido alumnado fuera de plazo.

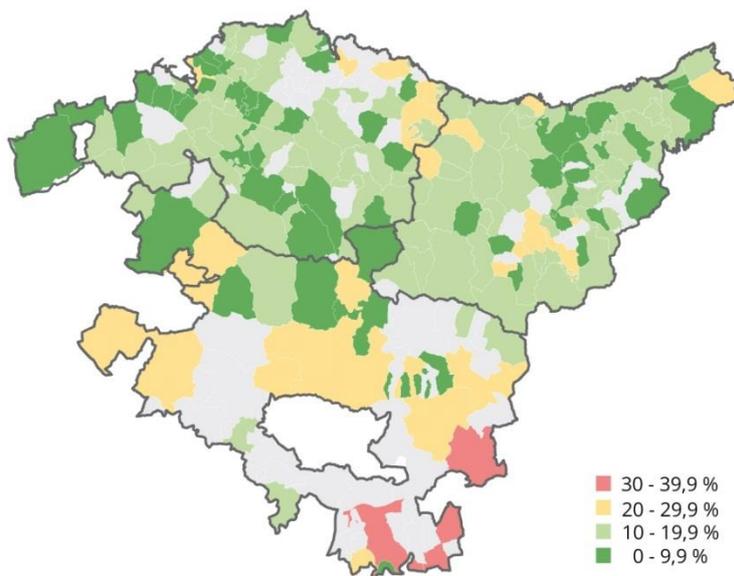
## 2.4 Análisis de la escolarización del alumnado de origen extranjero en función del contexto local

La proyección del fenómeno de la inmigración de origen extranjero en el ámbito escolar muestra diferencias sustanciales entre municipios de un mismo territorio, en función de las características específicas de un determinado contexto local. Guarda relación con factores como la variedad y cobertura de la oferta escolar, así como las preferencias en la elección escolar de las familias que habitan en un determinado contexto local, pero también con otros aspectos de un ámbito más amplio como son: las características socio-económicas y socio-lingüísticas de la población, sus patrones culturales, las oportunidades del mercado laboral de la zona, el coste de vida o la distribución residencial de la población, entre otros elementos.

### 2.4.1. La población escolar de origen extranjero se distribuye en proporción muy variable entre los municipios de la CAPV

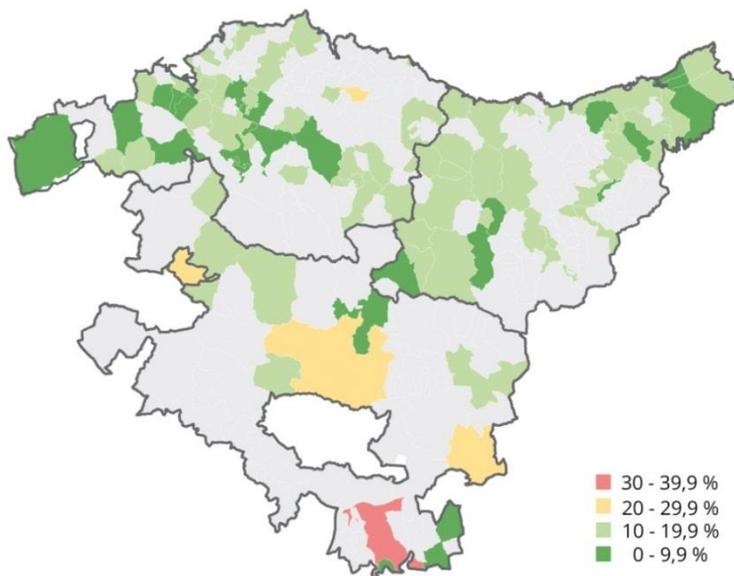
En los siguientes mapas se muestran los municipios de la CAPV en función de la proporción de alumnado de origen extranjero<sup>12</sup> que sus centros escolarizan, diferenciando la población escolar en la etapa de Ed. primaria y la de Ed. secundaria, y a continuación, se procede a analizar brevemente la realidad en cada territorio histórico.

*Mapa de los municipios de la CAPV en función de la población escolar de origen extranjero (origen y ascendencia) en Ed. Primaria*



<sup>12</sup> En los anexos adjuntos al documento se presentan los datos completos tomando como base la matrícula del curso 2016-2017 desagregada por municipios de la CAPV.

*Mapa de los municipios de la CAPV en función de población escolar de origen extranjero (origen y ascendencia) en Ed. secundaria:*



El territorio de Araba se caracteriza por tener entre su población escolar mayor proporción de alumnado de origen extranjero que los otros dos territorios de la CAPV, y además, está más concentrado en dos zonas geográficas concretas: la capital y la Rioja Alavesa.

Vitoria-Gasteiz y los municipios de la Rioja Alavesa (Laguardia, Lantziego, Kanpezu, El Ciego), además de Oion y Gaubea, se caracterizan por tener entre un 25% y un 35% de población de origen extranjero en la etapa de Ed. primaria. En cuanto a la etapa de secundaria, Laguardia con un 35%, Kanpezu y Vitoria-Gasteiz con algo menos del 25%, son los municipios con mayor proporción. Cabe destacar, que en Ed. secundaria, son más los alumnos/as nacidos en el extranjero, que los nacidos en la CAPV con ascendencia extranjera, y en la etapa de Ed. primaria, se da la situación contraria (excepto en Laguardia), con mayor proporción de alumnado de ascendencia extranjero que ha nacido en la CAPV.

En el lado opuesto, hay seis pequeños municipios que no superan el 10% de población escolar de origen extranjero en la etapa de Ed. primaria, y otros cuatro en la etapa de Ed. secundaria (entre estos últimos Oion, que en Ed. primaria es de los que tienen una proporción mayor).

En términos absolutos, la diferencia entre la capital y los municipios es muy amplia. En Vitoria-Gasteiz, hay en torno a 4.000 alumnos/as de origen extranjero escolarizados en la etapa de Ed. primaria y aproximadamente 2.000 en la etapa de Ed. secundaria. Entre los municipios de la provincia, únicamente los municipios de Amurrio y Laudio superan los 100 alumnos/as de origen extranjero en Ed. primaria y, en Ed. secundaria Laudio y Laguardia, con



en torno a 80, son los municipios con más alumnado de origen extranjero después de Vitoria-Gasteiz.

En el territorio de Bizkaia, doce municipios escolarizan en torno a un 20% de población escolar de origen extranjero en la etapa de Ed. primaria (a excepción de Bilbao y Getxo, en su mayoría se trata de poblaciones pequeñas), mientras que algo más de 35 municipios no superan el 10% (se trata de municipios pequeños, excepto Portugalete). En la etapa de Ed. secundaria, Arratzu y Orduña son los dos únicos municipios que superan el 20% de alumnado de origen extranjero, seguidos de Bilbao, Getxo, Markina-Xemein, Gernika-Lumo, Balmaseda y Barakaldo, con un porcentaje entre el 15-19%. De nuevo, quitando Orduña, en Ed. secundaria hay en proporción más alumnado nacido en el extranjero que los de ascendencia extranjera, y en Ed. primaria se da el fenómeno contrario.

En términos absolutos, después de Bilbao con aproximadamente 3.300 alumnos/as de origen extranjero en la etapa de Ed. primaria y en torno a 2.200 en la etapa de secundaria, Barakaldo (con 900 en Ed. primaria y algo más de 500 en Ed. secundaria) y Getxo (con algo más de 500 en Ed. primaria y unos 320 en Ed. secundaria) son los municipios con mayor población de origen extranjero.

En cuanto al territorio de Gipuzkoa, hay once municipios que en la etapa de Ed. primaria tienen una población escolar de origen extranjero igual o superior al 20%. Entre ellos destacan Ordizia e Ikaztegieta con más de un 25%. Cabe señalar que en la capital del territorio, en comparación con las otras dos capitales de la CAPV, hay un porcentaje inferior al 20% de población escolar de origen extranjero. En la etapa de Ed. secundaria, en general, la proporción de población escolar de origen extranjero es inferior a la etapa de Ed. primaria. Ordizia, Lasarte, Hernani, Eibar, Irun, Arrasate, Beasain y Elgoibar, son los municipios con mayor proporción, entre un 15-19%. En el lado opuesto, ocho pequeños municipios guipuzcoanos tienen entre 0-5% de población de origen extranjero en la etapa de Ed. primaria y tres municipios en la etapa de Ed. secundaria.

En términos absolutos, la capital Donostia tiene en torno a 1.500 alumnos/as de Ed. primaria y algo más de 1.000 en la etapa de Ed. secundaria que son de origen extranjero. Por detrás, Irún es el único municipio que supera los 500 alumnos/as de origen extranjero en las dos etapas escolares.



### 2.4.2. La distribución de la población escolar de origen extranjero entre los centros educativos de los municipios con mayor diversidad no sigue un mismo patrón

Más allá de conocer la proporción de población escolar de origen extranjero que reside en un determinado municipio, interesa analizar la distribución escolar del alumnado de origen extranjero entre los centros escolares de los municipios con mayor diversidad. Un primer acercamiento permite observar distintos patrones de escolarización en los municipios del territorio con mayores tasas de población escolar de origen extranjero, patrones que a su vez pueden estar influidos por distintos factores<sup>13</sup>.

En términos generales, se puede afirmar que en los municipios con oferta de la red concertada, es llamativa la diferente composición social que hay entre los centros de Kristau Eskola y las ikastolas. En estas últimas hay una presencia muy pequeña de población de origen extranjero, y comparten en muchos casos los mismos patrones de escolarización que las ikastolas que confluyeron a la red pública. Así, en la red pública, se dan también disociaciones destacables entre unos centros y otros, incluso dentro de las mismas zonas escolares.

En Araba, tal y como se analiza en el apartado 2.1 de este estudio, la mayor parte del alumnado de ascendencia extranjera en la etapa de Ed. primaria se escolariza en los centros de la red pública próximos a su lugar de residencia. La concentración de esta población en la capital, Vitoria-Gasteiz, y su segregación residencial en algunos de sus barrios (Zabalzana, Salburua, centro), ha generado altas concentraciones de alumnado de origen extranjero en los centros públicos de estos barrios. En Ed. secundaria, hay una mayor distribución del alumnado de origen extranjero entre redes, aunque con diferencias significativas dentro de cada red, que responde, al menos en parte, a que el alumnado que ha nacido fuera de la CAPV tiende a escolarizarse en los centros con oferta de modelo A o B.

En el resto de municipios del territorio alavés, la distribución del alumnado de origen extranjero está condicionada por la existencia de más de una opción escolar. En esos casos, y particularmente en los municipios con proporciones altas de alumnado de origen extranjero, tienden a generarse desequilibrios en la composición social de los centros, con una mayor presencia de alumnado de origen extranjero en el caso de los centros de la red pública.

En los municipios de Bizkaia, la escolarización del alumnado de origen extranjero no sigue un único patrón, y la existencia de mayor o menor diversidad en la oferta influye, pero no explica las diferencias que también se observan intra-red en la mayoría de municipios con altas tasas de inmigración de origen extranjero.

---

<sup>13</sup> En el apartado 4 de este estudio se hace una aproximación a la cuestión.



Por un lado, la escolarización en la capital, Bilbao, y en una parte de la margen derecha no se entiende sin incluir los centros de gran tamaño y, generalmente, de alta demanda ubicados en Txorierri, que acogen mayoritariamente a alumnado transportado de fuera de zona. La barrera del transporte ha supuesto una presencia menor de alumnado extranjero que en otros centros de los barrios de Bilbao, más expuestos a las matrículas de la Comisión de Escolarización y, en general, a las matrículas de alumnado de origen extranjero que reside en la zona.

En los municipios de la margen derecha con mayor incidencia del fenómeno de la inmigración, el alumnado de origen extranjero se distribuye de manera desigual entre los centros. En Leioa el alumnado de este perfil se escolariza mayoritariamente en dos centros públicos (uno de cada etapa) y en Getxo, se distribuye mayoritariamente entre dos centros concertados y cuatro centros públicos (tres de Ed. primaria y un instituto). La desigual distribución en la red pública está directamente ligada a la continuidad del modelo A.

Por su parte, en los municipios de la margen izquierda, así como en Basauri y varios barrios de la capital (como Otxarkoaga y Errekalde), la desigual composición social de los centros es previa al fenómeno de la inmigración y ha estado influida, entre otros factores, por la existencia de centros con una mayor escolarización de población de origen gitano. En muchos de estos casos, la inmigración de origen extranjero ha intensificado los desequilibrios que ya existían. En Barakaldo y Basauri en concreto, se identifican centros públicos con concentración alta de alumnado de origen extranjero y de etnia gitana.

Fuera del Gran Bilbao, en los otros municipios vizcaínos con mayor población de origen extranjero, se observan diversos patrones en la escolarización del alumnado. En Durango se da una diferencia grande en la composición social de los centros de la red pública y los de la red concertada: la mayor parte del alumnado de origen extranjero está escolarizado en los centros públicos. Sin embargo, en Gernika-Lumo, el alumnado de origen extranjero está escolarizado principalmente en un centro concertado de Kristau Eskola. En Amorebieta, se dan diferencias significativas en la composición social de los centros de una y otra red, con una oferta amplia de centros concertados que apenas escolarizan alumnado de origen extranjero. Y en Ermua, globalmente hay una mayor concentración de población extranjera en la red pública, pero el fenómeno de la inmigración ha agudizado la tradicional diferencia entre la ikastola confluida a la red pública y el resto de los centros de esta red. La fusión de los dos centros públicos de Ed. Secundaria ha reducido esa diferencia.

En el territorio de Gipuzkoa, se observa una dinámica de escolarización de la población de origen extranjero diferenciada en función del perfil del municipio y de su ubicación. Factores como el contexto socio-lingüístico, el perfil demográfico de la población y las características de la oferta escolar tienen gran incidencia.



En la capital se observan concentraciones altas de población escolar de origen extranjero (en particular la de origen latino) en unos pocos centros pertenecientes a las dos redes. Aparte, hay una representación importante de alumnado de origen extranjero escolarizado en los centros públicos de los barrios más envejecidos y/o de rentas más bajas, como Bidebieta, Intxaurreondo o Herrera. En cambio, la mayoría de centros concertados y algún centro público ubicado fuera de estos barrios apenas escolariza población de origen extranjero.

Los municipios guipuzcoanos de mayor tamaño se caracterizan por ser poblaciones con tradición de acogida de población inmigrante procedente del resto del Estado, que actualmente convive con una población creciente de origen extranjero. En Eibar, con una oferta amplia de centros, hay una clara disociación entre tres centros públicos de Ed. primaria que escolarizan proporciones altas de alumnado de origen extranjero y otro centro público, que es el más demandado entre la población autóctona. Los dos centros concertados apenas escolarizan alumnado de esta categoría. En la etapa de Ed. secundaria, la fusión o agrupamiento de la oferta pública que se ha llevado a cabo recientemente ha venido a equilibrar el mapa escolar desde la perspectiva de la composición social. Por su parte, en Errenteria, la población de origen extranjero se escolariza de manera bastante equilibrada entre los tres centros públicos que hay en cada etapa de educación obligatoria. De los dos centros concertados, la ikastola es la que menos población de origen extranjero escolariza. En Irún, la población de origen extranjero está distribuida en función de su barrio de residencia, principalmente en los centros públicos ubicados en los barrios de Dunboa, Lekaenea, San Miguel y Anaka. Se observan concentraciones más significativas en tres centros de Ed. primaria y uno de Ed. secundaria. Hay un centro concertado de Kristau Eskola que también escolariza una proporción alta de población de origen extranjero en este municipio.

Por su parte, poblaciones de tamaño mediano (como Ordizia, Beasain, Andoain, Arrasate, Elgoibar, Bergara<sup>14</sup>) muestran una dinámica de escolarización que está muy condicionada por la existencia de oferta concertada de ikastolas, que tienden a concentrar la demanda de la población autóctona, mientras que la de origen extranjero se escolariza casi exclusivamente en los centros públicos, lo que termina derivando en diferencias significativas en la composición social entre los centros de ambas redes.

Por último, en las poblaciones de tamaño más pequeño, si hay oferta de las dos redes, como en el caso de Eskoriatza y Villabona, la población de origen extranjero se escolariza en la red pública, y este hecho, junto con la bajada de la natalidad, genera diferencias (en tamaño y composición social) entre los centros de ambas redes. Por su parte, si el municipio tiene una única opción escolar, como Plaentzi o los pequeños municipios<sup>15</sup> que rodean a los que son

<sup>14</sup> Zumarraga; Lasarte-Oria, Hernani, también podrían incluirse en este grupo.

<sup>15</sup> Itsasondo, Ormaiztegi, Zaldibi por ejemplo.



cabeza de comarca en Tolosaldea, Donostialdea o Goierri, se terminan generando altas concentraciones de alumnado extranjero en el ámbito escolar.



### 3. Caracterización de los centros con mayor diversidad socio-cultural del sistema escolar de la CAPV

La incidencia de la inmigración de origen extranjero es mayor en algunos centros del sistema escolar, donde además convergen otros elementos que pueden condicionar los contextos de aprendizaje e incluso el rendimiento escolar.

Con el fin de profundizar en la realidad de estos centros, se ha realizado un estudio de una muestra de centros en función de las variables que se explican a continuación:

- Porcentaje de alumnado de origen extranjero y diversidad lingüística. Este indicador se ha analizado en función del lugar de nacimiento del alumno/a, su nacionalidad y el origen de sus progenitores. Además, se hace una aproximación a la diversidad socio-lingüística a través del país de origen geográfico concreto y el análisis de la lengua materna.
- Escolarización de alumnado recién llegado fuera de plazo. Se han considerado los centros que más alumnado han recibido a través de la Comisión de Escolarización, tanto en números absolutos como en proporción con respecto al número total del alumnado escolarizado en el propio centro.
- Porcentaje alumnado de origen gitano (sólo para el caso de Bizkaia). Aunque no haya sido objeto de este estudio, la mayor población de etnia gitana que reside en Bizkaia ha hecho considerar este indicador para completar el análisis del nivel de diversidad socio-cultural de un centro. Se han identificado los centros que tienen más de un 10% de alumnado perteneciente al colectivo de etnia gitana.
- Porcentaje de alumnado becado. Este indicador nos aporta información acerca del nivel económico familiar. Para ello se ha tenido en cuenta el porcentaje de becados/as para material escolar respecto al alumnado del centro y el porcentaje de los becados/as de comedor respecto a los usuarios/as del mismo.
- Continuidad/movilidad del alumnado. Para medir la continuidad del alumnado se ha tomado como referencia los últimos cursos de cada etapa y se ha analizado cuántos años llevan los alumnos/as de estos últimos cursos matriculados en el centro. Este indicador permite tener una aproximación a la regularidad de la trayectoria escolar y es interesante analizarlo en la medida en que podría interferir en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en los centros y en los resultados académicos del alumnado.
- Resultados académicos<sup>16</sup>. Se han considerado los resultados académicos en competencias instrumentales (lengua vasca, lengua castellana y matemáticas) y el porcentaje de aprobados de cada nivel con respecto al porcentaje de aprobados de

<sup>16</sup> En el caso de Bizkaia este elemento sólo se ha tenido en cuenta a través de la participación en Hamaika Esku.



su ciudad (en el caso de la muestra de Vitoria-Gasteiz) o territorio, en el caso de Gipuzkoa. Además se han analizado los resultados de la evaluación de diagnóstico del 2015.

- Participación en Hamaika Esku. La participación en el programa Hamaika Esku responde en la mayor parte de los casos a que son centros con resultados inferiores a la media, y por tanto con un rendimiento académico bajo, además de otras consideraciones relativas a la composición social del centro y de las características socio-económicas del entorno en los que se ubican.

Por otro lado, el análisis de estos indicadores se ha completado con un análisis de otras variables como son la existencia y grado de estabilidad de equipos directivos con proyecto, la asignación de personal, así como la participación de los centros en proyectos y convocatorias de innovación y de atención a la diversidad.

A continuación, un resumen de la muestra analizada:

- En Araba, teniendo en cuenta que la mayor incidencia de la inmigración se da en la ciudad de Vitoria-Gasteiz, se ha procedido a analizar 19 centros con mayor diversidad: catorce CEIPs, dos IPIS y tres de Ed. secundaria. Sólo uno es concertado.
- En Gipuzkoa, teniendo en cuenta que el fenómeno de la inmigración tiene su reflejo en la capital y también en municipios del territorio, se ha procedido a analizar 29 centros, de los cuales nueve están ubicados en Donostia (cinco de ellos concertados) y 20 están ubicados en doce municipios del territorio. 24 son centros de Ed. Infantil y primaria y cinco de Ed. secundaria.
- En Bizkaia, se ha optado por hacer un análisis más global sin profundizar en la caracterización de centros concretos.

### **3.1 Conclusiones del análisis de la muestra de centros con mayor diversidad socio-cultural de Vitoria-Gasteiz**

Los 19 centros de la muestra (14 CEIPs, 2 IPIs, 2 IES y un centro concertado de secundaria) han escolarizado en las etapas correspondientes a 2-16 años (en el curso 2016-2017) al 20,1% del alumnado total de la capital, esto es, han tenido 7.446 matrículas sobre un total de 37.096.

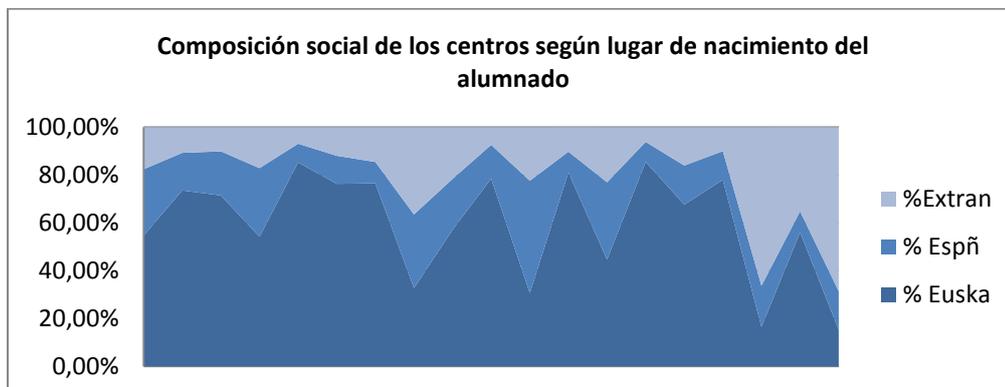
La evolución de la matrícula de los centros analizados es decreciente, aunque no de una manera relevante (un -2,5% entre el 2015 y el 2017), y se debe principalmente a un descenso generalizado en las matrículas de infantil. Sólo cuatro de los 19 centros aumentan la matrícula durante los dos últimos cursos.

La diversidad de la oferta de los centros según los modelos lingüísticos es amplia, aunque la mayoría tienen, o están transitando, hacia el modelo D:

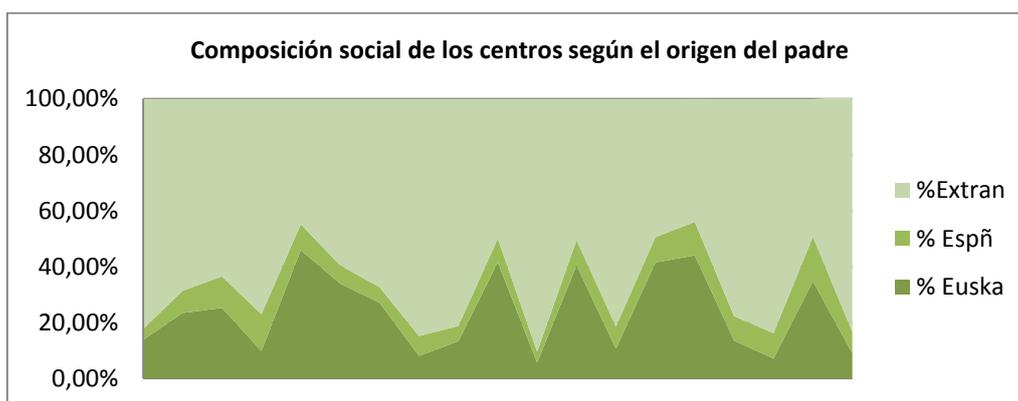
- De los 16 centros con Ed. primaria tres centros sólo escolarizan en modelo A, seis sólo en modelo D, dos sólo en B y cinco en modelo B/D.
- En Ed. secundaria los dos institutos públicos sólo ofrecen plazas en modelo A, el concertado oferta en los tres modelos, y los dos IPIS están en transición del modelo A al B/D.

Los 19 centros analizados son centros singulares en cuanto a su composición social dado que escolarizan la mayor proporción de alumnado de origen extranjero asentada en Vitoria-Gasteiz.

Según el origen del alumnado, el 20% ha nacido en el extranjero, pero casi el 40% del alumnado tiene nacionalidad extranjera, lo que quiere decir que un 20% del alumnado, a pesar de haber nacido en la CAPV o en el Estado, sigue teniendo nacionalidad extranjera. En 5 centros, en concreto los que tienen el modelo A, el porcentaje de alumnado con nacionalidad extranjera está por encima del 60%. En el caso de los centros de secundaria supera el 70%.



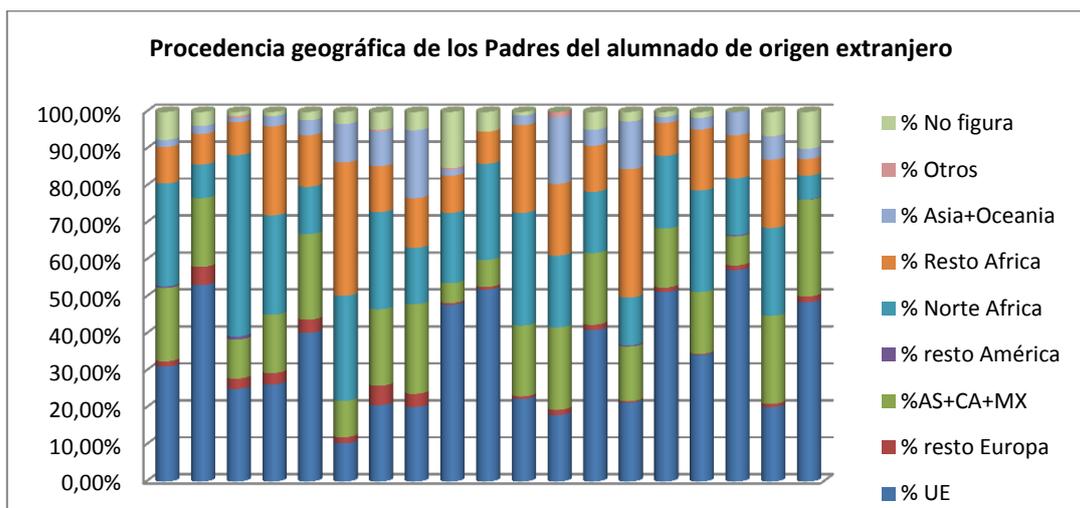
El análisis del origen de los progenitores muestra que hay ocho centros, de los 19 analizados, con una concentración de más del 80% de alumnado cuyos dos progenitores tienen origen extranjero. En dos centros más, llegan a alcanzar este porcentaje si añadimos las familias mixtas con progenitor extranjero. Ninguno de los once centros restantes tiene menos del 40% de madres y/o padres de origen extranjero. Además, el alumnado de familias autóctonas está descendiendo bruscamente en los niveles inferiores, rompiendo el equilibrio que había entre población autóctona y población de origen extranjero en, al menos, la mitad de estos centros.



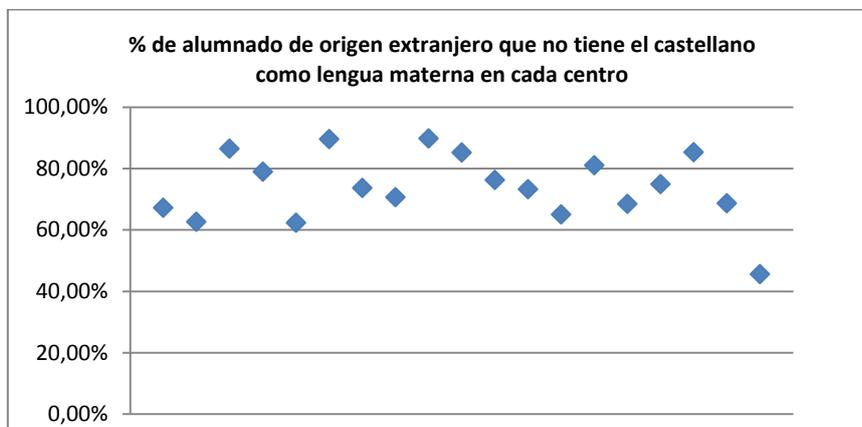
La realidad de los centros educativos objeto de este estudio nos indica que cada vez es mayor la proporción de alumnado que tiene progenitores extranjeros pero que ha nacido en la CAPV (alumnado de ascendencia extranjera), respecto a los alumnos/a nacidos en el extranjero. Este hecho ha de tenerse en cuenta a la hora de plantear el tratamiento y la respuesta que se da a este alumnado, puesto que tratándose de alumnado nacido en la CAPV y escolarizado desde infantil, su grado de socialización aumenta, disminuyendo la probabilidad de que tengan déficits (retrasos curriculares; desconocimiento del entorno y la lengua, desarraigo familiar, entre otros) que, de partida, suelen vincularse con el alumnado extranjero.

Otra característica relacionada con el origen de las familias de estos centros es la diversidad de procedencias. Tal y como se muestra en el gráfico, las procedencias geográficas mayoritarias de los padres<sup>17</sup> extranjeros son: 36,8% de la UE, 19,7% del Norte de África, el 18,4% de América Latina, Central y México y 13,7% del resto de África, aunque esta distribución no se refleja por igual en todos los centros analizados.

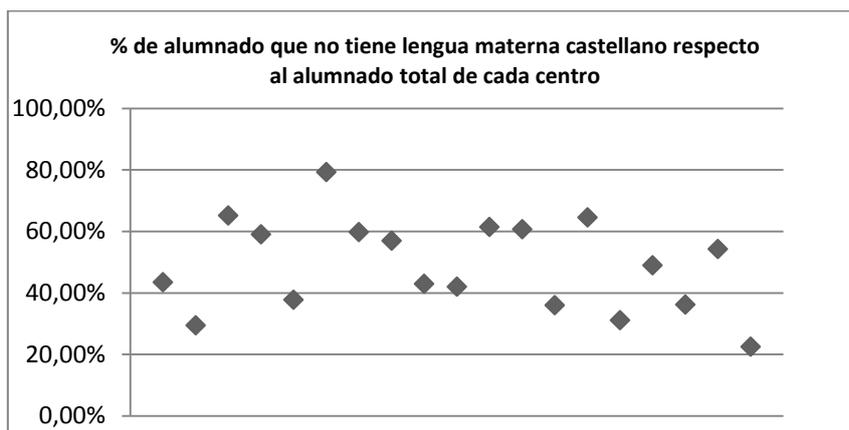
<sup>17</sup> Se toma como referencia la información del padre y no de la madre porque es más representativa desde la perspectiva estadística.



Relacionado con el origen geográfico de las familias, es destacable la diversidad lingüística que se da en estos centros y en particular, el elevado porcentaje de alumnos/as que no tiene ninguna de las dos lenguas vehiculares del sistema escolar de la CAPV como lengua materna. Así, de un total de 4.643 alumnos/as de origen extranjero, el 28,9% tiene al menos un progenitor con castellano como lengua materna y un 71% no. En la siguiente gráfica se muestra el porcentaje de alumnado sin castellano como lengua materna que escolariza cada centro analizado.

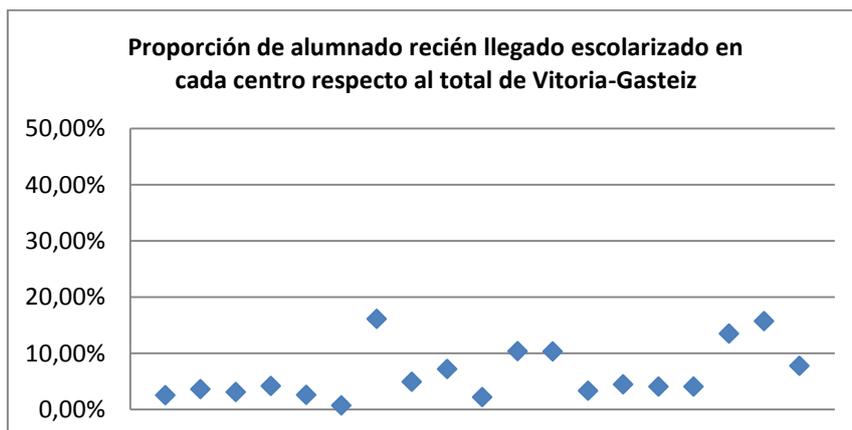


La proporción de alumnado que no tiene el castellano como lengua materna respecto al total de alumnado de cada centro es diferente, tal y como se visualiza en la siguiente gráfica. Sólo para dos centros representa menos del 30%; para cinco centros representa más del 60% y para los doce restantes, entre el 30%-60% del total de alumnado.

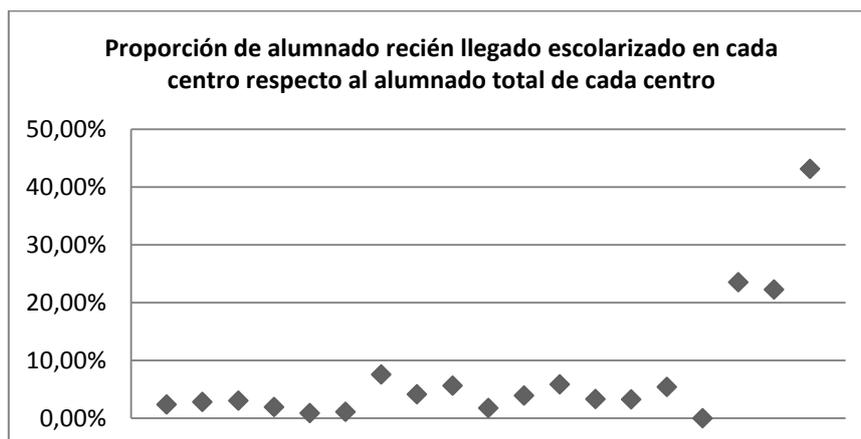


Estos centros escolarizan además a gran parte del alumnado recién llegado. En el presente curso 2017/2018, hasta el mes de febrero, han escolarizado a 392 alumnos/as fuera de plazo, lo que supone un 84,8% respecto al total de alumnos/as escolarizados por la Comisión de Escolarización en Vitoria-Gasteiz, lo que añade dificultades específicas para garantizar el progreso educativo de su alumnado, sobre todo cuando se trata de alumnado que no conoce ninguno de los dos idiomas oficiales.

En todo caso, la escolarización del alumnado recién llegado afecta en distinto grado a los centros analizados, al incidir en el criterio de asignación de la comisión distintos factores como la residencia de las familias, sus preferencias, o la disponibilidad de plazas de los centros, entre otros. En la gráfica se puede observar que ocho centros escolarizan menos del 3% del total de alumnado escolarizado fuera de plazo en Vitoria-Gasteiz, cuatro centros más del 6% (siendo especialmente llamativo los altos porcentajes de los centros de secundaria) y otros siete centros entre el 3-6%.



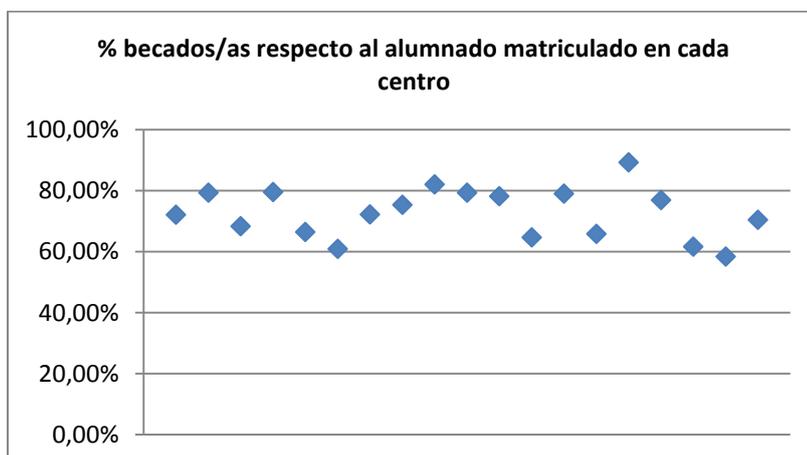
Además, el peso que la escolarización fuera de plazo tiene para los centros es diferente: para ocho de los 19 centros el alumnado que escolarizan fuera de plazo supone entre un 3% y un 5% del total de su alumnado, para cuatro supone menos del 3% y para siete de ellos (todos los de modelo A, más un CEIP de modelo B) más del 7%.



La escolarización fuera de plazo afecta más a los centros de modelos A que, en el caso de los públicos, son los únicos centros que ofertan este modelo en Vitoria-Gasteiz. Los tres centros de Ed. infantil y primaria que ofertan modelo A escolarizan al 17,3% del alumnado fuera de plazo del total que escolariza la comisión en Vitoria-Gasteiz en dicha etapa. En la Ed. Secundaria, los tres centros analizados escolarizan al 88,9 % del alumnado fuera de plazo.

Por otro lado, estos centros escolarizan una proporción de alumnado becado elevada, de lo que se deriva que se trata de un alumnado con un status socio-económico bajo:

- El 100% de los centros tienen más del 60% del alumnado becado: once de los mismos (el 60% de los centros) tienen más del 70% de su alumnado becado.



- Más del 70% del alumnado usuario del comedor de los 18 centros públicos de la muestra es becado, y en nueve centros (la mitad) este porcentaje asciende a más del 85%.



En cuanto al análisis de la continuidad del alumnado, en la mayoría de los centros analizados es alta:

- Casi el 90% de los centros de Ed. primaria, tienen más del 75% del alumnado (la mayoría en torno al 90%) matriculado desde la etapa de infantil o el inicio del ciclo de Ed. Primaria, por lo que se puede destacar que la movilidad de su alumnado entre un curso y otro es relativamente baja (menos del 5% en la mayoría de los casos).
- Pero cinco de los 16 centros (el 31,5%), tienen menos del 60% del alumnado matriculado desde Ed. infantil o desde el inicio del ciclo de Ed. primaria y la mayoría son los de modelo A, más afectados por la matrícula fuera de plazo.

En cuanto a los resultados académicos del alumnado respecto a las competencias analizadas, en general, se observan resultados bajos en Lengua Vasca y Matemáticas, y mejores (similares a la media de centros de Vitoria-Gasteiz) en Lengua Castellana. En la etapa de primaria, en LH6 se obtienen peores resultados que en LH2 y LH4, y en la etapa de secundaria, los resultados son significativamente más bajos comparados con la media de centros de Vitoria-Gasteiz, con notas medias de suspenso en todas las competencias analizadas en DBH2 y en gran parte DBH4. La evolución de los resultados de los tres centros con secundaria es negativa en la competencia Matemática, en Lengua Castellana, sin embargo, se observa cierta evolución positiva.

En la misma línea, la Evaluación de Diagnóstico del 2015 de 4º de Ed. Primaria y 2º de la ESO muestra que hay una proporción de alumnado significativamente alta en los niveles iniciales, sobre todo en la competencia de Euskara, y una tasa de idoneidad por debajo del 80% en la mayoría de los casos.

Por otro lado, el análisis ha permitido constatar que hay una asignación mayor de profesionales en estos centros con mayor diversidad socio-cultural que lo que la norma indica, en algunos casos, por participar en programas específicos como Hamaika Esku. No

obstante, el hecho de que más de dos tercios de estos centros no tengan direcciones estables con proyecto propio resulta una dificultad mayor a la hora de responder a sus propias singularidades, cuya realidad demanda intervenciones más innovadoras y más específicas.

### 3.2 Conclusiones del análisis de la muestra de centros con mayor diversidad socio-cultural de Gipuzkoa

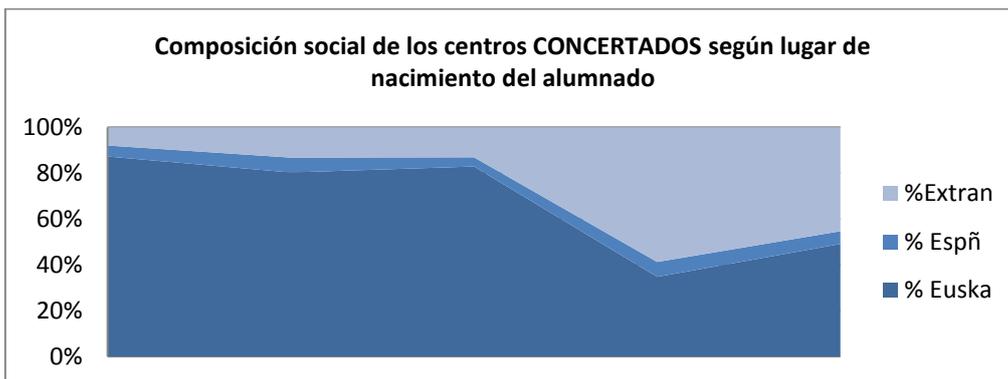
Los 29 centros de la muestra (veintiún CEIPs, tres IES y cinco centros concertados) han escolarizado en el curso 2016-2017 aproximadamente 9.500 alumnos/as, un 10% del total de la matrícula de Gipuzkoa.

Se observa estabilidad en la matrícula, con un ligero descenso de -0,37% entre el 2015 y 2017, y un ligero aumento de 0,3% entre el 2010 y 2017. Pero hay un descenso generalizado en la etapa de infantil en más del 70% de los centros objeto de estudio (más acentuado si tomamos como base el 2010) y en el caso de un tercio de los centros el descenso supera el -20%.

Estos centros, particularmente los ubicados en Donostia, Eibar, Irun, Ordizia, Andoain y Elgoibar, escolarizan proporciones de alumnado de origen extranjero elevadas, que en cierto modo se explican porque están ubicados en las localidades con mayor tasa de inmigración. Si nos atenemos al lugar de nacimiento del alumnado, casi el 12% del alumnado de los 29 centros es de origen extranjero. Esta cifra se dobla hasta el 25%, si se considera la nacionalidad de dicho alumnado, y se cuadruplica hasta alcanzar el 50% de media si se parte del origen de los padres.

- Según el país de nacimiento del alumnado, la mayoría de los centros públicos analizados tienen por debajo del 20% de alumnado extranjero. En el caso de dos centros concertados, más del 50% de su alumnado ha nacido en el extranjero.

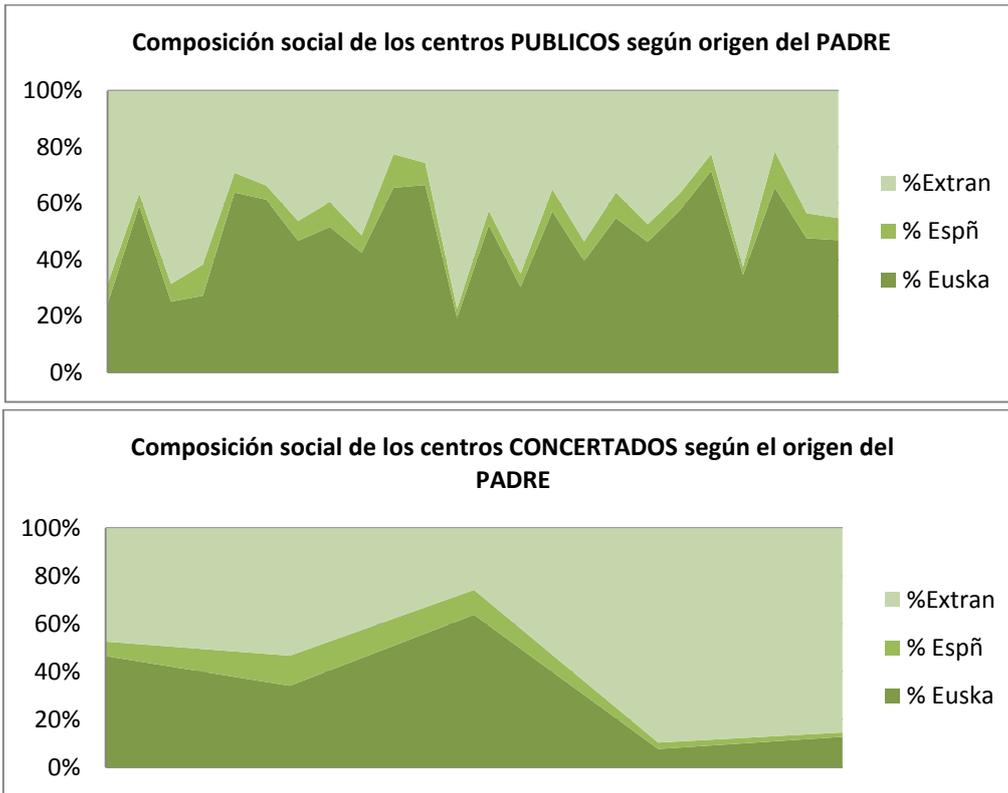




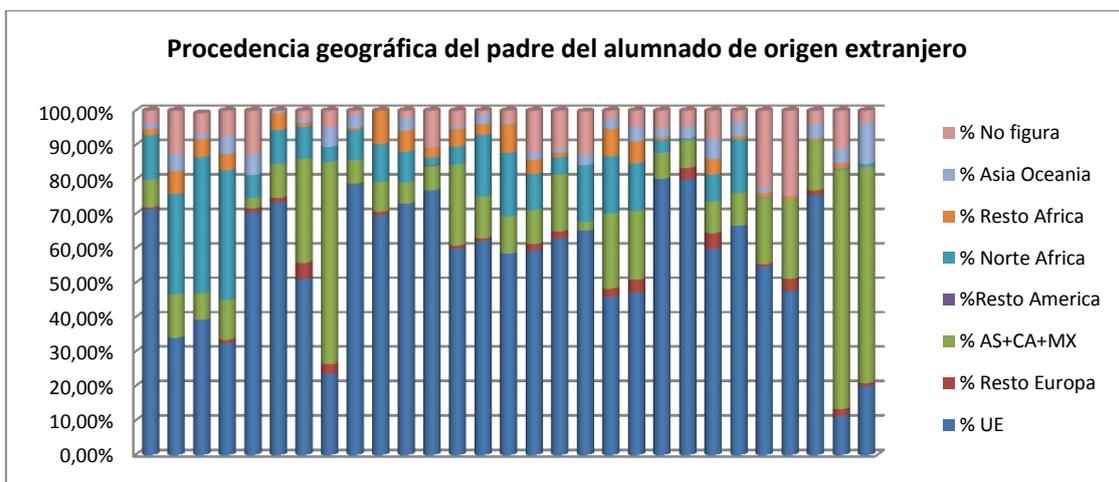
- Según la nacionalidad, el 70% de los centros tiene entre el 20% y el 40% de alumnado extranjero.



- Según el origen de los progenitores, ningún centro tiene menos del 20% de alumnado con padre de origen extranjero, y nueve de los 29 centros (el 31%) tienen alumnado cuyo padre es de origen extranjero en más del 60% de los casos.

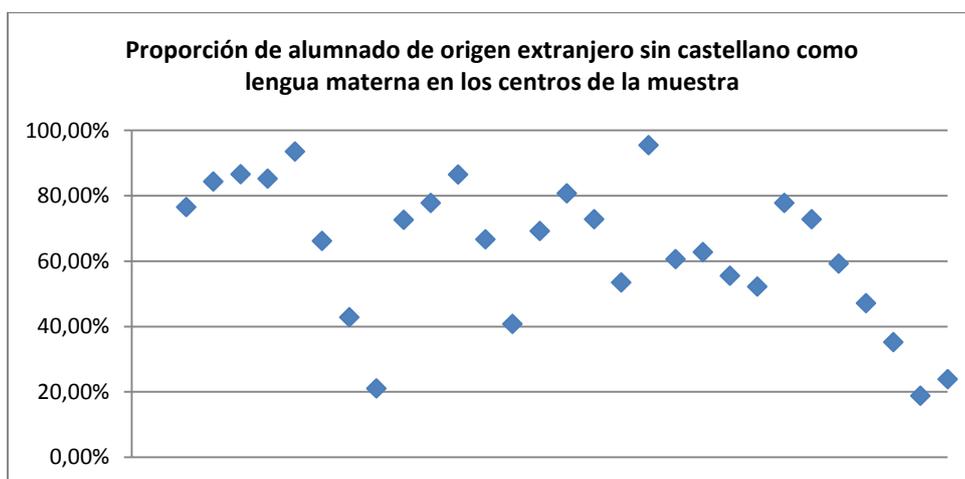


Las procedencias geográficas de las familias varían de un municipio a otro. En la zona de Donostialdea e Irun es mayoritaria la comunidad latina (al menos en los centros analizados). En el bajo Deba destaca una mayor proporción de alumnado magrebí. En general, es mayoritaria la procedencia europea, aunque puede ser un dato que confunda, por poder tratarse de inmigrantes de segunda generación.

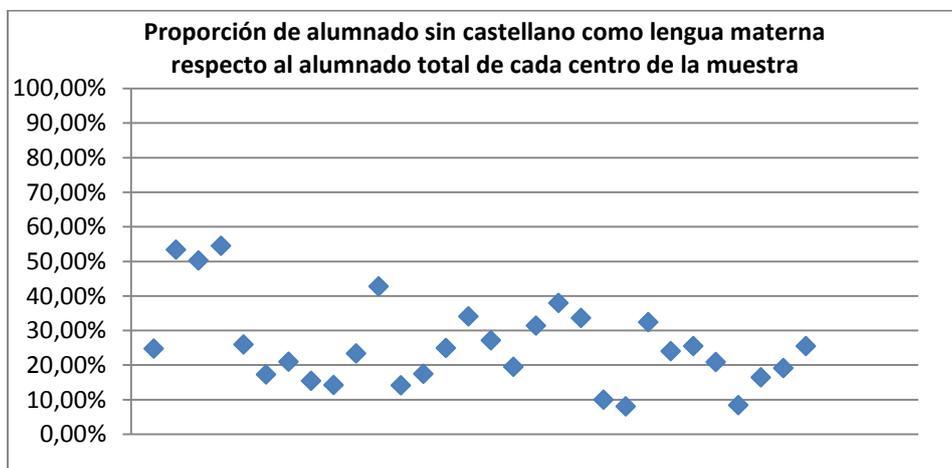


La diversidad lingüística del alumnado es otra de las características particulares de estos centros, sobre todo en el caso de los públicos analizados. Partiendo de un total de 3.911 alumnos/as sin progenitores nativos (supone el 62% del alumnado en los 29 centros analizados), el 35,2% tiene al menos un progenitor con castellano como lengua materna y un 64,8% no.

- En el 75% de los centros públicos, más del 60% del alumnado de origen extranjero no tiene el castellano como idioma materno. Por el contrario, en los concertados, la población de origen extranjero es en su mayoría de habla castellana: en 3, entre el 60% y el 80%; en los otros dos, entre el 40% y el 50%.



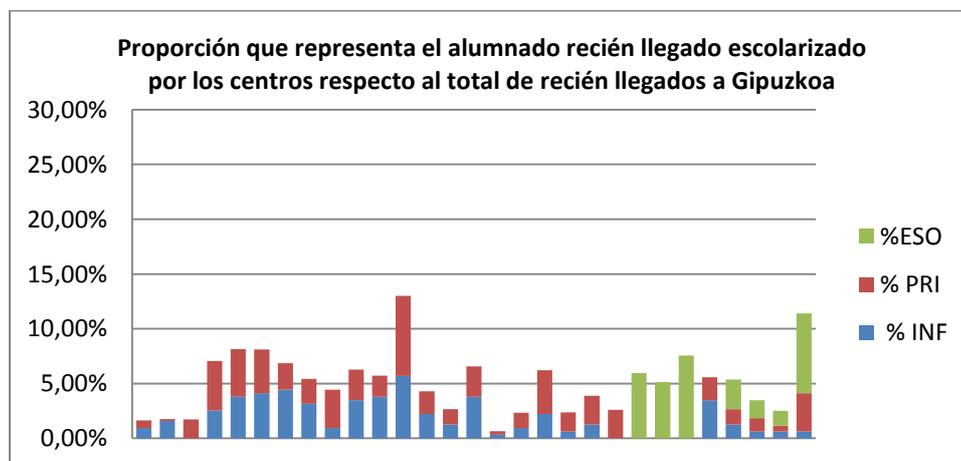
- Sólo en cuatro centros, los de Eibar y Ordizia, el alumnado sin castellano como lengua materna representa más del 40% de su matrícula. Para los restantes quince centros públicos (62,5% del total), representa entre el 20% y el 40% del alumnado del centro. Para los concertados, representa entre un 8% y un 25%, porque su alumnado de origen extranjero es mayormente latino.



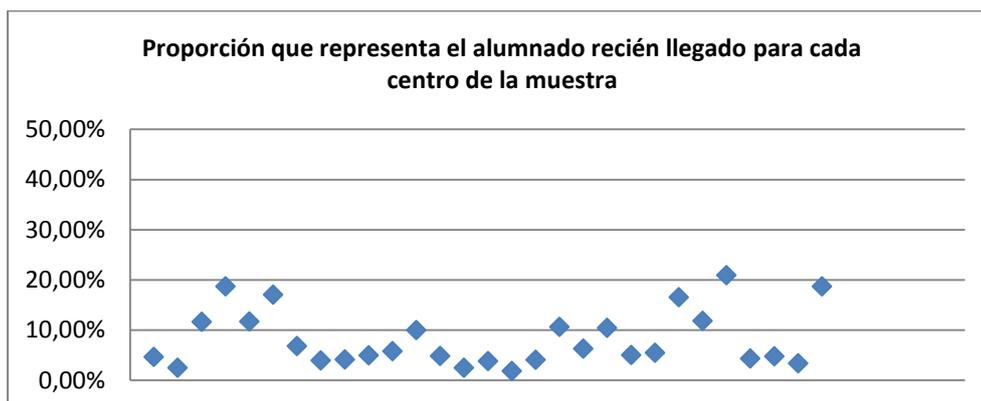
Por otro lado, el análisis realizado muestra que los centros donde hay una mayor incidencia de la inmigración escolarizan a su vez a gran parte del alumnado recién llegado a Gipuzkoa. Esta realidad, con las dificultades añadidas que conlleva, demanda recursos especializados para reforzar la acogida e inmersión lingüística, sobre todo en los centros que reciben mayor proporción de alumnado recién llegado y/o que escolariza mayor proporción de alumnado de origen extranjero sin castellano como lengua materna.

El peso de la escolarización realizada por la comisión fuera de plazo es un elemento diferenciador de estos centros. En los 29 centros objeto de análisis se han escolarizado 651 alumnos/as fuera de plazo, lo que representa un 6,8% del alumnado matriculado en estos centros y supone un 51,6% del total de recién llegados de Gipuzkoa (una cifra elevada si tenemos en cuenta que los 29 centros representan un 12,5% de la matrícula total de Gipuzkoa) y casi un 80% respecto al total de los recién llegados a los municipios en los que se ubican estos centros.

En Ed. primaria se distribuyen en mayor medida que en la etapa de infantil. Sólo 7 centros (el 26%) escolarizan más del 3% del alumnado recién llegado en esta etapa y 9 en infantil (el 34% de los centros). En Ed. secundaria, los tres centros analizados escolarizan más del 5% del total de alumnado recién llegado a Gipuzkoa.

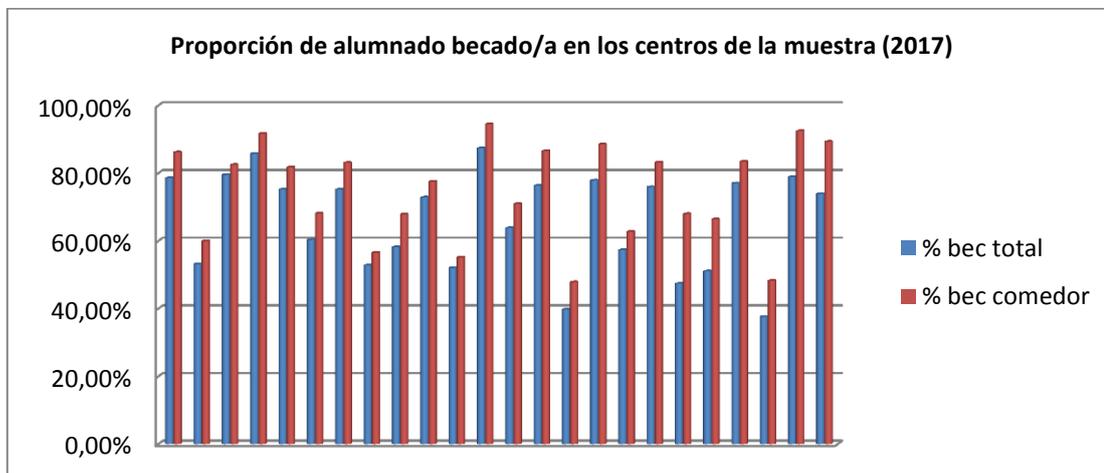


En cuanto a la representación del alumnado recién llegado, para 13 centros (el 45%) representa menos del 5% de su alumnado y para 11 centros (el 38%) este alumnado representa más del 10% de su matrícula.



Al mismo tiempo, se trata de centros con una proporción de alumnado becado/a alta, y en general la evolución desde el 2010 no ha variado mucho. Teniendo en cuenta que la beca comedor está muy condicionada por el nivel socio-económico de las familias, se puede inferir que estos centros escolarizan al alumnado socio-económicamente más desfavorecido.

- El 87,5% de los centros tienen más del 50% del alumnado becado, y el 62,5% de los centros más del 60%.
- Las cifras de becarios/as-comedor son más elevadas: por encima del 80% de los centros tienen a más del 60% del alumnado usuario del comedor becado/a y el 50%, tienen más del 80%.



La continuidad del alumnado es relativamente alta pero está inversamente relacionada con la proporción de alumnado recién llegado que reciben estos centros, por lo que se puede avanzar que el nivel de continuidad bajará, principalmente en los centros de los municipios que proporcionalmente reciben más alumnado durante el curso (Donostia, Eibar, Irún, Ordizia).



- 18 de los 21 de Ed. Primaria (el 85% de los públicos analizados) tienen más del 80% del alumnado de 4º de Ed. primaria (y la mayoría en torno al 90%) matriculado desde la etapa de infantil o el inicio del ciclo de Ed. primaria.
- De los cinco centros concertados, hay dos que tienen porcentajes por debajo de 70% en continuidad de alumnado de 4º de Ed. primaria. Son los dos centros con mayor porcentaje de alumnado de origen extranjero y mayor proporción de alumnado recién llegado.

En cuanto a los resultados académicos que obtiene el alumnado de estos centros, los resultados de las evaluaciones internas no destacan por ser peores que la media de Gipuzkoa. En Ed. primaria, el nivel de aprobados de los centros analizados es medianamente alto y la nota media es similar a la media de Gipuzkoa, siendo algo menor en lengua vasca y en el último curso (LH6 o sexto de primaria). Los centros de secundaria muestran, en general, resultados similares o incluso mejores que la media de Gipuzkoa. El nivel de aprobados es superior al 70% y la nota media se encuentra entre el 5 y el 7 para las competencias analizadas.

Por su parte, los resultados de la Evaluación de Diagnóstico 2015 de los centros públicos muestran, en la misma línea, que lengua vasca es la competencia con mayor porcentaje de alumnos/as en nivel inicial y menor porcentaje de alumnado en el nivel avanzado. Por el contrario, en Lengua Castellana, apenas hay alumnado en el nivel inicial y la mayoría de centros tienen al menos un 10% de alumnos/as en el nivel avanzado. Además, la tasa de idoneidad medida en esta evaluación es relativamente alta: quince de los 24 centros públicos tienen una tasa de idoneidad por encima del 80% y cinco de ellos por encima de 90%. En cambio, tres de los 24 centros públicos tienen una tasa de idoneidad por debajo del 70%, y destaca por ser especialmente reducida la tasa de uno de los centros que sólo alcanza el 32%.

Por otro lado, el análisis de los recursos con los que cuentan los centros públicos analizados permite concluir que la asignación de personas o profesionales que tienen a disposición es, en general, mayor que la media de centros de Gipuzkoa. Pero el hecho de que a día de hoy, la mitad de estos centros no tengan proyecto propio resulta sin duda una dificultad mayor a la hora de responder a las singularidades propias de estos centros. En el curso 2017-2018 sólo seis de los 24 centros (un tercio de los centros analizados) tienen dirección estable con proyecto, aunque trece de los centros (más de la mitad) han tenido la misma dirección durante los dos últimos cursos. En la convocatoria de 2018 se han duplicado (hasta doce) los equipos de centros que se han presentado con proyecto propio.

Al mismo tiempo, la participación en convocatorias de formación e innovación es relativamente alta. Más de la mitad de los centros públicos, quince de los 24 centros públicos (el 62,5%), participan en el programa Bikaintasunerantz a través de alguna de sus

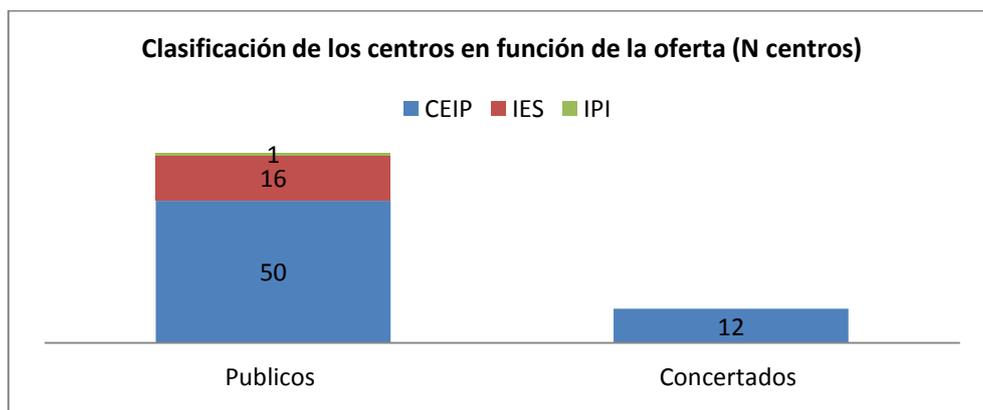
modalidades y sólo cinco de los 24 centros no participan en ninguna convocatoria. Sin embargo, únicamente cuatro de los 24 centros públicos participan en Hamaika Esku y sólo dos lo hacen desde el inicio.

### 3.3 Conclusiones del análisis de centros con mayor diversidad socio-cultural de Bizkaia

A continuación se muestra una caracterización de los centros de Bizkaia identificados como centros con mayor diversidad en función de las variables mencionadas: porcentaje de alumnado de nacionalidad extranjera, porcentaje de alumnado de origen gitano, porcentaje de alumnado becado y participación en Hamaika Esku.

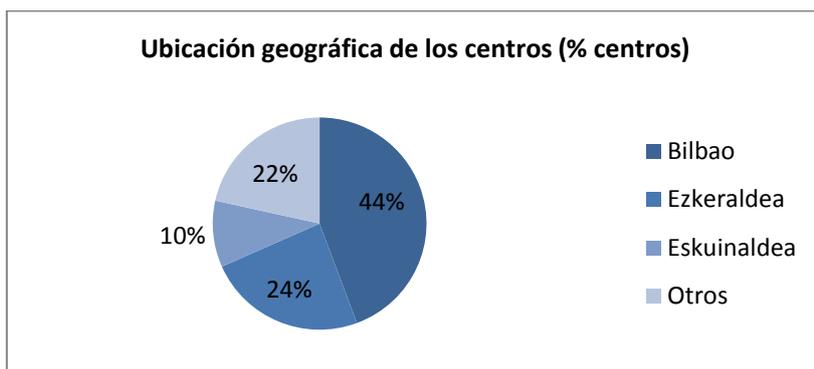
En primer lugar cabe señalar que 35 de los 79 centros (el 44%) identificados como centros con mayor diversidad socio-cultural forman parte del programa Hamaika Esku.

De los 79, 67 son públicos y 12 concertados<sup>18</sup>. De los 67 públicos, 50 son centros de Ed. infantil y primaria, 16 son institutos y un centro es uno integrado.

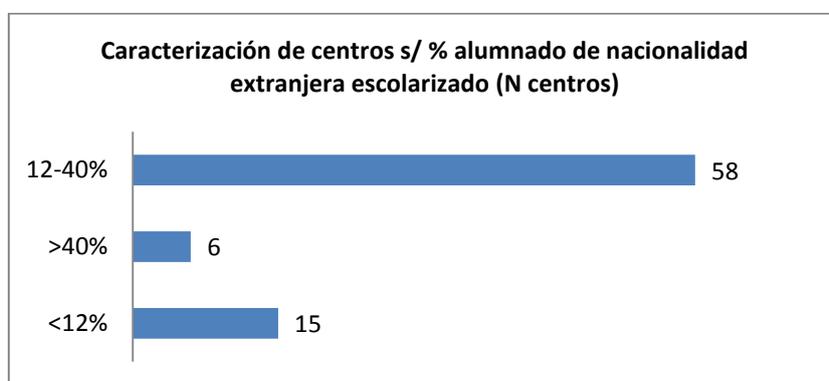


El 78% de los centros están ubicados en el Gran Bilbao: 34 de los centros (el 44%) están ubicados en Bilbao, 19 en la margen izquierda (el 24%) y otro 10% en la margen derecha.

<sup>18</sup>El hecho de que los centros concertados no participen en Hamaika Esku ha podido influir en esta proporción, puesto que ha sido un elemento valorado en la identificación de los centros con mayor diversidad.



En cuanto al nivel de escolarización del alumnado de nacionalidad extranjera<sup>19</sup>, de los 79 centros, quince tienen menos del 12% de alumnado extranjero y seis centros tienen más del 40% (seis son públicos y seis concertados), tal y como se observa en la siguiente gráfica:



Un análisis de la escolarización del alumnado fuera de plazo asignado<sup>20</sup> a estos centros por parte de la comisión de escolarización permite sacar las siguientes conclusiones:

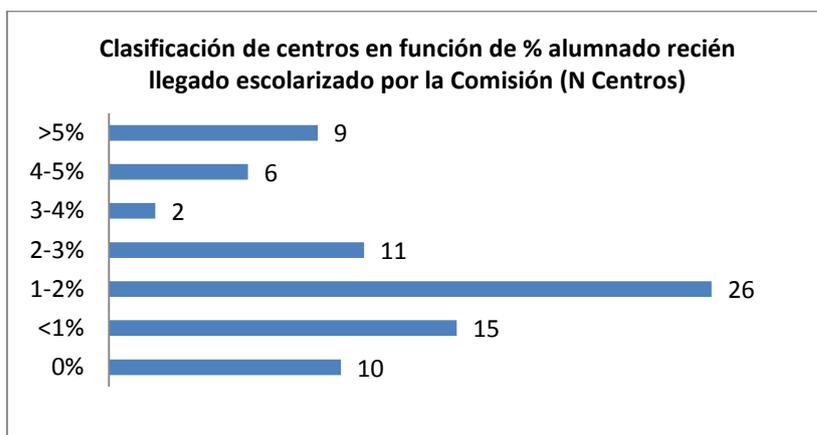
- 30 de los 79 centros identificados (en torno al 40%), escolarizan menos de dos alumnos/as recién llegados al año: en diez centros no se han escolarizado alumnos/as por la comisión, en nueve centros sólo se ha escolarizado 1 alumno/a y en 11 centros, sólo dos. Esto responde a que uno de los criterios de la comisión de escolarización es la de “proteger” estos centros que de partida tienen un mayor nivel de diversidad socio-cultural de la dificultad que puede suponer escolarizar un porcentaje alto de alumnado recién llegado.
- Pese a una actuación de la Comisión de Escolarización de Bizkaia tendente a la distribución equilibrada del alumnado recién llegado, en quince centros de los 79 (el 19%), la comisión ha escolarizado más de diez alumnos/as fuera de plazo. Ello se produce por motivos diversos como los siguientes: en uno de los centros concertados se concentran los menores extranjeros no acompañados; en otros centros

<sup>19</sup> En este caso no se han podido obtener información de la procedencia del alumno/a ni de sus familias.

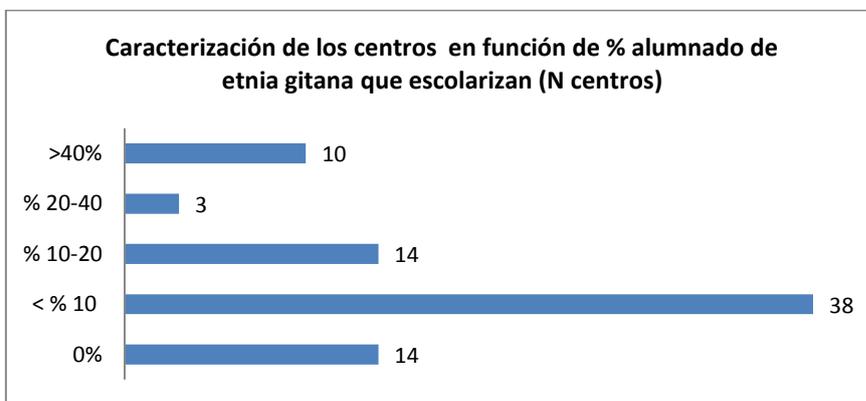
<sup>20</sup> Hasta 28 de febrero de 2018.

concertados se produce una petición directa de las familias muy elevada; en algunos centros públicos esa cifra elevada es una proporción muy pequeña de las peticiones directas de las familias; en algunos centros públicos a los que se pretende proteger, sin embargo, llegan familias con muchos-as hijos-as que no encuentran acomodo para todos-as ellos-as juntos-as en centros alternativos por falta de plazas.

- El peso que el alumnado escolarizado por la comisión representa para los centros identificados es diferente y depende de distintos factores, como el tamaño del centro, su ubicación, las preferencias de la familia, la composición social centro, entre otros. Así, en diez de ellos no se ha producido ninguna matrícula por parte de la comisión; en quince centros, la proporción de escolarizados por la comisión respecto al total es inferior al 1%; en 26 centros la proporción es entre 1-2%; en once centros entre 2-3%; en dos centros entre 3-4%; en seis entre 4-5%; y por último, en nueve centros es superior al 5%.

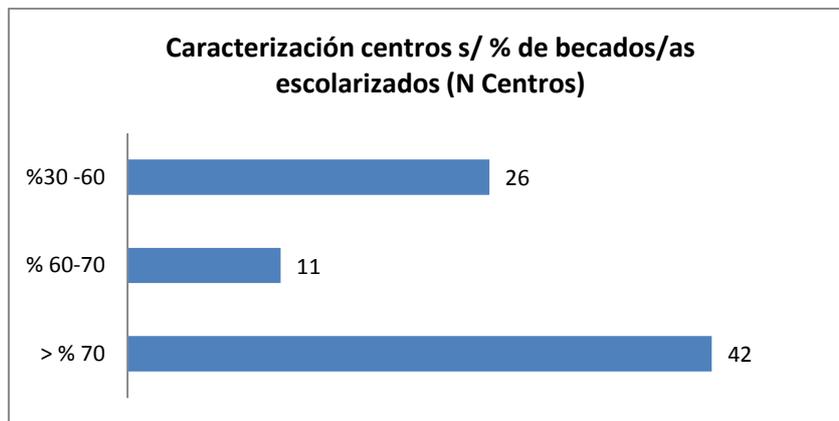


Por otro lado, un 30% de los centros identificados como centros con mayor diversidad socio-cultural de Bizkaia, escolarizan a más de un 10% de alumnado de origen gitano: 27 de los 79 centros escolarizan una proporción superior al 10% de alumnado de origen gitano; trece centros tienen entre un 10-20%; dos centros tienen entre el 20-30%; nueve centros tienen entre un 30-60%.





En cuanto al análisis según el porcentaje de escolarización del alumnado becado por parte de los centros identificados, cabe destacar que más del 50% de los centros tienen un porcentaje de alumnado becado por encima del 70%. Entre los 79 centros, 42 tienen más del 70% del alumnado becado (y de ellos 19 centros tienen más del 80%), y 37 centros tienen menos del 70% (26 tienen menos del 60%).



Cabe destacar que cinco de los centros con porcentaje de becados superior al 70% no se caracterizan por tener porcentajes altos de alumnado extranjero (superior al 12%), ni de alumnado de etnia gitana (superior al 10%).



## 4. La escolarización diferenciada en función del origen del alumnado. Una aproximación al fenómeno

La escolarización diferenciada del alumnado es un fenómeno complejo que se manifiesta de múltiples maneras y que responde a diversos factores. En su trasfondo se encuentran la estructuración socio-urbana de los territorios y la localización geográfica de los centros educativos, las desigualdades sociales, así como los procesos sociológicos que se ponen de manifiesto en el campo de la elección escolar y que acaban derivando en preferencias y patrones diferenciales de elección por parte de las familias. Además, cuando la libre elección de las familias se combina con una amplia y diversa oferta escolar se pueden producir dinámicas de diferenciación en el proceso de escolarización.

Hoy todavía no hay un consenso firme sobre la definición de la escolarización diferenciada o segregación, pero muchos se refieren a este fenómeno como la distribución desigual de un determinado grupo de alumnos/as en función de su origen social, cultural, étnico o religioso, entre los centros escolares de un mismo nivel educativo en un mismo territorio.

La segregación se puede medir a partir de dos dimensiones: la de uniformidad, que mide el grado de desequilibrio en la escolarización de un grupo determinado, y la de exposición, que mide el grado de aislamiento de una persona respecto a su grupo.

Una de los índices más utilizados para medir la dimensión de uniformidad es el índice Gorard<sup>21</sup>. En un estudio reciente<sup>22</sup> Euskadi se sitúa en la cuarta posición entre las Comunidades Autónomas que tiene el índice más alto, con 0,27, por detrás de Madrid, con un 0,36, de Cataluña y La Rioja. No obstante Euskadi muestra un índice inferior que el obtenido por España en su conjunto, que es de 0,31. Según esta fuente, la segregación escolar ha aumentado en Euskadi los últimos años (hasta un 8,7% entre el 2006-2015), aunque en menor medida que en España, que entre el 2006 y 2015 aumentó un 13,4%. En comparación con los países europeos, el nivel de segregación de Euskadi es similar al de países como Dinamarca, Reino Unido o Países Bajos; superior a otros como Irlanda, Croacia, Polonia, Suecia o Finlandia (el país con un índice menor, 0,23); e inferior a la mayoría de países europeos como Austria, Portugal, Alemania, Francia, Italia o Bélgica, que superan el 0,3.

<sup>21</sup> Este índice muestra la diferencia entre el peso de un grupo minoritario y el total de los miembros del grupo.

<sup>22</sup> Fuente: estudio realizado por Murillo F y Martínez-Garrido C (2018) con información de PISA 2015.



## 4.1 Factores que inciden en la escolarización diferenciada en el sistema escolar de la CAPV

Se pueden identificar diversos motivos que inciden sobre una desigual escolarización del alumnado por origen socioeconómico en el sistema escolar de la CAPV y que, en gran medida, son previos al fenómeno de la inmigración objeto de este análisis. No se puede obviar sin embargo, que la creciente llegada de alumnado de origen extranjero ha generado, por su concentración residencial, por sus distintas preferencias en la elección escolar y por un efecto “fuga” de la población autóctona, entre otros factores, situaciones de desequilibrio y falta de cohesión social en el sistema escolar. En cualquier caso, atribuir el fenómeno de la segregación escolar o los desequilibrios en la composición social entre centros exclusivamente a la llegada de alumnado inmigrante, es una mirada reduccionista. La inmigración no es el factor que lo produce, pero intensifica algo que ya existía previamente y lo hace más visible.

Entre los factores, el mayor flujo de población de origen extranjero y la segregación residencial que se da en las tres capitales, particularmente en Vitoria-Gasteiz y en menor medida en Bilbao y Donostia, así como en ciertos municipios<sup>23</sup> de los tres territorios, ha incidido sobre el equilibrio en el mapa escolar de dichas zonas en particular.

Otro de los factores que influye en la desigual escolarización del alumnado por origen es la diversidad de la oferta escolar que hay en el CAPV, con centros públicos *versus* aquellos que confluyeron por publicación, y centros de la red concertada con distinto ideario y proyecto educativo (religiosos, ikastolas, cooperativas, etc.). En todo caso, esta realidad tan variada no afecta por igual a los municipios del territorio dado que sólo diez municipios de los 78 con oferta escolar en Gipuzkoa; dieciocho de los 112 municipios con oferta en Bizkaia; y cinco municipios de Alaba cuentan con oferta diferenciada. Es cierto por otra parte que son municipios que absorben gran parte de la población de origen extranjero que reside en la CAPV.

A esta diferenciación en función de la titularidad hay que añadir la existencia de tres modelos lingüísticos diferentes, lo que también ha condicionado la elección escolar y la distinta composición socio-cultural de los centros. Los centros donde ha permanecido el modelo A, o donde la transición hacia modelos B y D ha sido más tardía, han atraído y atraen, en general, la demanda de mayor proporción de población de origen extranjero. En cualquier caso, tal y como se ha remarcado en el diagnóstico realizado, es un factor que pierde peso en el proceso de acceso del alumnado de ascendencia extranjera al sistema.

<sup>23</sup> Principalmente en Gipuzkoa (Irún, Eibar, Rentería, Ordizia, Beasain, Arrasate, Hernani o Lasarte); en Bizkaia (Durango, Gernika, Amorebieta, Ermua, Mungía y Markina); y en Araba (los municipios de la Rioja Alavesa y Oión).



La diversidad en la oferta escolar ha favorecido una mayor segmentación de las preferencias de las familias a la hora de seleccionar el centro, principalmente por las familias que tienen mayor capacidad de discriminar entre las distintas opciones de elección. Por su parte, la diversidad de oferta condiciona en menor medida la elección de las familias de origen extranjero, que priorizan, al menos en una fase inicial de asentamiento, elementos como la proximidad, la gratuidad de la enseñanza, así como el apego a sus iguales, por encima de otros.

Al mismo tiempo, algunos estudios que han analizado los procesos de elección escolar<sup>24</sup> defienden que la composición social del centro tiene tanta influencia como un determinado proyecto educativo, y que opera fundamentalmente en los procesos de descarte que algunas familias realizan previo a la elección definitiva. Vinculado a ello, cabe mencionar la existencia de patrones de atracción y de huida que se manifiestan en mayor medida en las zonas escolares con más desequilibrios en la composición social de los centros.

Los patrones de huida se pueden explicar, tal y como algunos autores<sup>25</sup> defienden, desde la relevancia que las familias de las sociedades más desarrolladas otorgan a la inversión educativa y su entendimiento de que la búsqueda de espacios socialmente homogéneos, contextos socio-educativos más enriquecidos y el acceso a un mayor capital cultural y social garantizará a sus hijos/as un mayor éxito educativo y profesional. Por otro lado, la sociología también indica que, al menos en una primera fase, las familias recién llegadas del extranjero se ubican allá donde están sus iguales, y lo hacen por varios motivos: afectivos, económicos, de seguridad, de red, de comunidad, de amparo.

La escolarización diferenciada del alumnado no se puede explicar únicamente desde una lógica de diferenciación entre redes escolares, porque, tal y como se muestra en el segundo apartado de este informe, también se constatan diferencias en la escolarización del alumnado de origen extranjero dentro de cada red. Así, aunque en términos globales hay un mayor porcentaje de alumnado de origen extranjero escolarizado en la red pública, existen, incluso en zonas geográficas con tasas de inmigración altas, centros públicos con una proporción muy reducida de alumnado de origen extranjero y, al mismo tiempo, algunos centros concertados escolarizan porcentajes comparativamente altos de alumnado extranjero en los tres territorios. Así, el presente diagnóstico ha permitido identificar:

- Centros de la red concertada con alta proporción de alumnado extranjero, tanto en las tres capitales como en los siguientes municipios: Getxo, Ondarroa, Gernika-Lumo, Durango, Bermeo, en Bizkaia; Azkoitia, Irun, Errenteria, Hernani en Gipuzkoa; Audio en Araba.

<sup>24</sup> Como por ejemplo, "Les famílies davant l'elecció escolar". - Fundació Jaume Bofill.

<sup>25</sup> La política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña. Bonal 2018.



- Centros públicos con baja proporción de alumnado extranjero, tanto en las tres capitales como en los siguientes municipios caracterizados por tener una mayor población inmigrante: Barakaldo, Basauri, Gernika, Leioa, Santurtzi, Portugalete, en Bizkaia; Beasain, Irun, Eibar, en Gipuzkoa.

Que haya más representación de alumnado de origen extranjero en la red pública respecto a la red concertada responde, como se ha visto, a determinados patrones y condicionantes de carácter socio-económico, pero también, en parte, a que la red pública cuenta con una cobertura de centros mayor y más próxima que la red concertada, y a que, en general, hay mayor disponibilidad de plazas vacantes en la red pública que en la concertada.

Además de los distintos elementos señalados, hay otros factores externos al ámbito educativo, como pueden ser la segregación urbanística, el nivel de diversidad socio-cultural y lingüística, así como el grado de desigualdad socio-económica que se da en un determinado contexto geográfico, que inciden en la mayor o menor uniformidad o equilibrio social en el sistema escolar en una determinada zona escolar. Las sociedades están internamente jerarquizadas y espacialmente esta jerarquía se transfiere a todos sus elementos, entre ellos, al sistema educativo.

Cabe por tanto concluir que las dinámicas sociales y elementos que han conducido a una mayor diferenciación en la escolarización del alumnado en el territorio son diversas, y no siempre se proyectan de la misma manera en cada contexto local, ni responden únicamente al más reciente fenómeno de la inmigración de origen extranjero, aunque se haga más visible y relevante desde entonces.

## 4.2 Factores que explican la concentración de la población escolar de origen extranjero en ciertos centros educativos de la CAPV

---

El análisis realizado en el segundo y tercer apartado de este informe refleja que en el territorio de la CAPV se dan concentraciones de alumnado de origen extranjero en una serie de centros del sistema escolar.

A falta de consenso sobre la definición de centro con alta concentración, a efectos de este estudio se ha partido de que un centro tiene una concentración alta de alumnado de origen extranjero cuando este colectivo supera en proporción el 50% (incluyendo los de ascendencia y origen extranjero) del alumnado total del centro.



Según los datos de matrícula de este curso y con base en la información analizada en el segundo apartado del presente estudio, cabría identificar 44 centros con alta concentración en nuestro sistema escolar, esto es, un 5,05% del total de centros de primaria y secundaria:

- En la etapa de Ed. primaria hay 32 centros con alta concentración de alumnado de origen extranjero (el 6% de los centros de primaria del sistema escolar de la CAPV): 12 centros están ubicados en Araba, 14 en Bizkaia y 6 en Gipuzkoa.
- En la etapa de Ed. secundaria hay 12 centros con alta concentración de alumnado de origen extranjero (el 3,6% de los centros de secundaria del sistema escolar de la CAPV): 2 centros están ubicados en Araba, 6 de Bizkaia y 4 en Gipuzkoa

Se observa que esta incidencia es muy variable por territorios y que se manifiesta proporcionalmente en mayor medida en Vitoria-Gasteiz. Además, en Vitoria-Gasteiz se superponen un fenómeno de concentración con otro de contigüidad. Dicho de otra manera, la concentración en Vitoria-Gasteiz se da en un espacio geográfico reducido, lo que al hecho de la concentración se le añade otro de percepción y sobrerrepresentación.

Aunque el alcance de este informe no permite analizar a fondo ni validar las posibles causas de la concentración de alumnado de origen extranjero en el ámbito escolar, la información analizada sí que posibilita la identificación o el descarte de algunos elementos que ayudan a explicar este fenómeno.

Por un lado, la mayor proporción de población de origen extranjero que establece su residencia en ciertos puntos del territorio de la CAPV<sup>26</sup> incide (tal y como se muestra en el apartado 2.4 de este informe) directamente en la mayor proporción de alumnado de origen extranjero que hay en los centros de dichos municipios, generándose concentraciones altas en el caso de municipios con una oferta escolar única (los municipios más pequeños) o con una oferta dual.

En esos contextos geográficos, la segregación espacial y la mayor concentración residencial de la población de origen extranjero en barrios de un perfil concreto<sup>27</sup> (ya sean zonas/barrios envejecidos o de rentas más bajas que tienen vivienda barata, o barrios nuevos con vivienda subvencionada), son el origen de las concentraciones que se dan de forma “natural” en los centros escolares de dichos barrios, que en su mayoría son públicos. Esta dinámica se combina, en muchas ocasiones, con un efecto huida de la población autóctona que se aviva al sentirse en minoría respecto a la población de origen extranjero, generándose así una

<sup>26</sup> En Araba (en Vitoria-Gasteiz y en menor medida en la Rioja Alavesa); en Bizkaia (en el Gran Bilbao y los municipios de Amorebieta, Durango, Gernika, Mungia, Ermua, Markina); en Gipuzkoa (en Donostia y algunos municipios del interior como Errenteria, Irún, Eibar, Elgoibar, Plaentzi, Ordizia y Beasain).

<sup>27</sup> En Bilbao (Miribilla, San Francisco, Errekalde, Ibaiondo o Deusto); en Donostia (Bidebieta, Altza, Herrera o Amara) y en Vitoria (Zabalana, Salburua y centro)



mayor concentración en el centro que no se corresponde con la composición social del barrio.

La concentración residencial de la población de origen extranjero no explica, sin embargo, por qué se concentra la matrícula de este perfil de alumnado en unos centros y no en otros de los mismos municipios o barrios, aun perteneciendo a la misma red escolar (como ocurre en ciertos barrios de las tres capitales, o en municipios como Eibar, Beasain, Basauri, Sestao, Getxo, entre otros). Esto evidencia que hay otros elementos que tienen tanta o mayor incidencia en las concentraciones, como pueden ser el perfil del centro y su composición social previa, junto a las mencionadas lógicas de atracción y huida. A modo ilustrativo cabe señalar el hecho de que parte de los alumnos/as recién llegados que son asignados por la Comisión de Escolarización a centros con baja proporción de alumnado extranjero, no permanecen en el centro y se trasladan hacia centros con una composición más afín en búsqueda de modos de acompañamiento comunitario.

Estos elementos cobran fuerza en la etapa de secundaria, donde se observa una mayor movilidad del alumnado de origen extranjero hacia los centros que tienen un perfil determinado, tanto desde la perspectiva de oferta educativa (modelos más castellanoparlantes y con itinerarios más flexibles), como de la composición social del centro (alumnado de origen afín), aun siendo centros ubicados en barrios alejados a los de su respectiva residencia.

Efectivamente, el modelo lingüístico ha podido condicionar la configuración del perfil o composición social de la mayoría de centros con mayor concentración de población de origen extranjero (y en particular del alumnado de escolarización tardía), especialmente en los centros públicos de modelo A de Vitoria-Gasteiz y Bilbao, así como en los centros que han transitado más tarde al modelo B o al D, en el caso de Gipuzkoa (centros de Donostia, Irun, Eibar y Errenteria). Ahora bien, esta casuística, salvo la que esté inducida por la escolarización tardía, será cada vez más marginal.

En todo caso, hoy, con una mayoría de oferta de modelo D en los niveles iniciales de la red pública, este elemento ha dejado de ser determinante para explicar las concentraciones que se han generado, en concreto, en la ciudad de Vitoria-Gasteiz. Prueba de ello es el dato de que 11 de los 16 centros de Vitoria-Gasteiz (analizados en el tercer apartado de este estudio) que tienen concentraciones altas de alumnado de origen extranjero en la etapa de infantil son de modelo D o B/D. Esta constatación permite avanzar que, al menos en esta ciudad, los otros factores previamente mencionados (la proximidad y la composición social del centro), junto con la gratuidad de la enseñanza, probablemente tengan más peso en la elección de las familias de origen extranjero que un determinado modelo lingüístico.



Por último cabe destacar que el hecho de que exista una oferta amplia y diferenciada en alguno de los municipios con mayor peso de la inmigración ya se ha mostrado que incide directamente en los posibles desequilibrios en la composición social de los centros, aunque las concentraciones no se explican únicamente en clave de diferenciación entre redes escolares. En los tres territorios históricos hay (tal y como se analiza en el segundo apartado) centros concertados donde se observan altas concentraciones, que se pueden explicar por los elementos analizados, pero también por otros factores vinculados a la misión social o a su identidad.



## 5. Retos y propuestas de intervención

El diagnóstico realizado permite identificar y dimensionar los retos y prioridades que se presentan en nuestra cada vez más diversa y plural escuela. Los nuevos tiempos exigen que juntos avancemos en favor de una mayor cohesión y equidad educativa.

El descenso continuado de la tasa de natalidad en la CAPV, junto con el aumento de la inmigración de origen extranjero ha variado la composición social de nuestro territorio, y consecuentemente de nuestro sistema escolar, con una mayor incidencia en algunas zonas que tienen mayor grado de diversidad social.

Ateniéndonos a las tendencias demográficas actuales, resulta prioritario desarrollar medidas que favorezcan la cohesión y equilibrio en el sistema escolar, y paralelamente, impulsar proyectos educativos de calidad que estén orientados a conseguir el éxito de todo el alumnado.

### 5.1 Retos

Los retos identificados a través de este diagnóstico se pueden sintetizar en siete líneas prioritarias:

#### **R1. Garantizar el acceso en igualdad de oportunidades.**

Un elemento fundamental para asegurar la igualdad de oportunidades y la equidad educativa es garantizar las mismas condiciones de acceso al sistema escolar para todas las familias, con especial atención cuando se trata de la escolarización de niños y niñas con necesidades especiales o específicas, por su mayor vulnerabilidad socio-educativa, con respeto al derecho a la libre elección de las familias.

Para ello es necesario analizar los patrones de elección de centro, evaluar el impacto y adecuar, en su caso, los criterios de acceso y de gestión de la matrícula viva, promover una admisión y acogida inclusiva del alumnado, independientemente de su perfil, por parte de todos los centros. Además, dado que el conocimiento que la población de origen extranjera, en especial la recién llegada a nuestro sistema tiene de la realidad escolar es parcial e incluso en algunos casos inexacto, se hace necesario hacer un esfuerzo conjunto con los servicios más próximos a la ciudadanía de forma que se haga llegar la información necesaria antes del momento de escolarización de sus hijos e hijas.



## **R2. Promover el equilibrio en la composición social de los centros y una mayor cohesión del sistema escolar.**

La búsqueda del equilibrio en la composición social de los centros educativos redundará en una mayor cohesión del sistema escolar, favoreciendo la convivencia, la inclusión social y el éxito educativo de los colectivos con una mayor vulnerabilidad socio-educativa.

En un contexto en el que la correspondencia entre las preferencias de elección escolar de las familias y la asignación de plaza es especialmente elevada, las políticas e instrumentos de planificación educativa deben ser reforzados mediante otro tipo de medidas para evitar los desequilibrios que se generan en ciertas zonas escolares.

Además la eficacia de los instrumentos de planificación y control es también variable en función del contexto local, dependiendo de factores como la estructura social del territorio, la distribución residencial, la ubicación de los centros escolares, o las pautas de movilidad de la población. Todo esto exige adecuar las políticas de planificación y acceso a los distintos contextos locales y abordar el reto desde la colaboración con las entidades locales.

## **R3. Impulsar la convivencia positiva como eje vertebrador de una escuela inclusiva e intercultural que garantice el éxito escolar de todos y todas.**

En un mundo globalizado y diverso, la escuela ha de ser lugar de encuentro, inclusión, respeto y desarrollo individual y colectivo. Promover una escuela diversa e inclusiva bajo los parámetros de la convivencia positiva debe constituir un principio mayoritariamente asumido y perseguido por nuestra sociedad y por todas y cada una de los centros educativos que prestan un servicio público con una evidente responsabilidad social.

Siendo incuestionables los éxitos generales de la educación inclusiva en el sistema educativo vasco, se puede prever que el mayor o menor éxito escolar de la población de origen extranjero también está condicionando, y condicionará a futuro, el atractivo de los centros donde su presencia sea mayor. En ese sentido, se ha de profundizar en el desarrollo de la convivencia positiva como eje vertebrador de las políticas y programas educativos, lo que implica necesariamente el reconocimiento a la diversidad presente, la superación de toda forma de discriminación, la cohesión de los grupos de alumnos y alumnas, así como la garantía de la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos y todas por medio del desarrollo de proyectos educativos de calidad que promuevan la excelencia y equidad.

## **R4. Facilitar una adecuada acogida de la población escolar de origen extranjero recién llegada y adecuar la respuesta educativa para favorecer su inclusión y éxito escolar.**

El aumento gradual de alumnado que necesita ser escolarizado fuera de plazo, y especialmente el de los menores no acompañados o de aquellos que llegan en edad avanzada, hace necesario adaptarse, revisar continuamente los criterios de las Comisiones



de Escolarización Territoriales y asignar los recursos pertinentes para facilitar su adecuada acogida y éxito escolar.

Además de la necesidad de adaptación social y lingüística, en general, el alumnado recién llegado ha tenido acceso restringido a una educación de calidad en sus países de origen y su escolarización se ha podido ver interrumpida, lo que aumenta el riesgo de fracaso y abandono escolar. Por ello, es preciso mejorar la identificación de las necesidades específicas de cada persona y, a su vez, diseñar y establecer herramientas y recursos eficaces que refuercen la capacidad de acogida de los centros y faciliten el desarrollo de respuestas o itinerarios educativos específicos según necesidades detectadas.

#### **R5. Adaptar la acción educativa a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado de origen extranjero y desarrollar proyectos innovadores en los centros de alta diversidad socio-cultural.**

La creciente proporción de alumnado que ha nacido en la CAPV con progenitores extranjeros (el alumnado de ascendencia extranjera o de segunda generación) ha de tenerse en cuenta a la hora de plantear o replantear las oportunidades educativas que reciben.

Si bien su nivel de integración social es mayor que el de las primeras generaciones y la probabilidad de que tengan ciertos déficits que, de partida, suelen asociarse al alumnado de origen extranjero es menor (retrasos curriculares, desconocimiento del entorno y la lengua, desarraigo familiar, entre otros), es imprescindible prevenir tempranamente el riesgo de exclusión social y fracaso escolar por medio de intervenciones y apoyos gestionados desde una perspectiva inclusiva en lugar de hacerlo sólo desde una perspectiva compensatoria.

La escuela vasca se encuentra frente al importante reto que supone atender a una gran variedad de perfiles de alumnas y alumnos con el fin de garantizar una correcta competencia en euskera que les permita aprovechar mejor las oportunidades educativas y favorezca una mayor inclusión social. Hay que tener en cuenta que el euskera es una lengua minorizada que se encuentra en proceso de normalización y en ese sentido, consolidar una escuela plurilingüe que tiene el euskera como eje central, requiere reforzar la intervención a nivel escolar y extraescolar. A su vez, debemos tomar en consideración la diversidad cultural y lingüística que existe en nuestras aulas, en primer lugar para poder acoger de manera adecuada a las personas que se incorporan a nuestro sistema de educación plurilingüe y, en segundo lugar, para integrar esas culturas y esas lenguas en nuestro sistema educativo.

#### **R6. Identificar y adaptar los medios necesarios para atender adecuadamente la diversidad.**

Un sistema educativo se considera equitativo cuando es capaz de atenuar las desigualdades socioeconómicas existentes en la población, de tal forma que ofrezca igualdad de oportunidades en el acceso a una educación de calidad y, a su vez, garantice al alumnado



que su rendimiento académico no vendrá necesariamente condicionado por su contexto social, económico y familiar.

Desde este enfoque basado en la equidad, y partiendo del hecho de que gran parte del alumnado de origen extranjero tiene necesidades específicas de apoyo educativo, se hace necesario articular los medios y apoyo que complementen la acción educativa.

Por otro lado, la concentración de alumnado de origen extranjero y con un status socio-económico más bajo en ciertas escuelas es una realidad que puede condicionar sus oportunidades de éxito educativo. Además, plantea a los centros retos socio-educativos específicos. Superar estas situaciones requiere articular proyectos escolares sólidos, desarrollar marcos metodológicos más innovadores, flexibles y eficaces, así como aumentar el atractivo de estos centros, para lo que, se requiere una dotación de recursos específicos.

### **R7. Fomentar la acción coordinada de las diferentes instancias públicas coadyuvando para una mayor equidad y cohesión en el ámbito escolar.**

Para que la escuela pueda responder mejor a los retos específicos de un contexto más diverso y plural hace falta construir un espacio de relaciones interculturales y de convivencia positiva más allá del entorno escolar. Además, teniendo en cuenta que las familias de origen extranjero tienden a establecerse en entornos socio-económicamente más desfavorecidos, se hace necesario plantear intervenciones específicas dirigidas a estos entornos que tengan un enfoque integral.

Para ello, la acción educativa ha de venir acompañada de políticas y medidas de carácter más global e intersectorial, que comprendan actuaciones en el ámbito de la protección social, la juventud, la inserción laboral, el ocio y cultura, urbanismo, vivienda, política lingüística, entre otras.

## **5.2 Marco de actuación y propuestas de intervención**

---

El Plan de mejora del sistema educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) elaborado bajo el marco del modelo educativo pedagógico del Plan Heziberri 2020, incluye una línea de trabajo que busca impulsar de forma conjunta la inclusión, la equidad y la excelencia educativa.

Desde una visión integral de la educación, el Gobierno Vasco comparte la necesidad de avanzar en la calidad del sistema educativo vasco promoviendo la equidad, la cohesión social, la educación en valores, el respeto a la pluralidad y libertad de pensamiento y creencias, así como los derechos humanos y la defensa de la diversidad.

Estos han sido los principios que han inspirado las políticas y actuaciones que el Departamento de Educación viene desarrollando en el ámbito de la escuela inclusiva y la atención a la diversidad. A continuación se presenta un resumen de los mismos:



El sistema educativo vasco consagra dicha apuesta por la equidad a través de un sistema de becas y servicios complementarios a la educación (transporte, comedores, etc.), a lo que hay que sumar el esfuerzo que se hace en aras a una mayor inclusividad y éxito educativo del alumnado a través de planes específicos y de otro tipo de medidas tales como:

- Actualización del perfil docente mediante la oferta de formación del Departamento.
- Promoción de experiencias innovadoras con el alumnado a través de las convocatorias vinculadas a las líneas prioritarias del Departamento, entre las que se encuentra la atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva.
- Las medidas y apoyos para la atención al alumnado más vulnerable, tales como la implementación del protocolo de Atención Temprana en la Etapa Infantil, los apoyos para alumnado de reciente escolarización y/o de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), o las medidas de atención a la diversidad en la etapa secundaria (Programa de Refuerzo Educativo Específico, Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento mediante la Diversificación Curricular).
- El Programa Hamaika Esku y Bidelaguna que buscan el éxito educativo del alumnado con mayor riesgo de fracaso escolar.
- Programas específicos de promoción de la Interculturalidad y la convivencia en los centros.



En la siguiente tabla se resumen las prioridades que recogen los planes y programas principales desarrollados por el Departamento de Educación para impulsar la inclusión y equidad educativa:

<p>Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de escuela inclusiva (12-16).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de promoción de la interculturalidad.</li> <li>• Bidelaguna (Programa éxito escolar).</li> <li>• Programa de Refuerzo Educativo Específico</li> <li>• Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento mediante la Diversificación Curricular.</li> <li>• Programas de Escolarización Complementaria.</li> </ul>
<p>II Plan de atención alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural (16-20).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromiso institucional con la equidad.</li> <li>• Información y comunicación.</li> <li>• Organización y gestión.</li> <li>• Recursos.</li> <li>• Formación e investigación.</li> <li>• Planes y programas.</li> </ul>
<p>Programa Hamaika Esku para centros con bajo rendimiento académico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención y seguimiento alumnado.</li> <li>• Práctica docente.</li> <li>• Colaboración familias-escuela.</li> <li>• Competencia lingüística</li> <li>• Competencia matemática.</li> <li>• Planificación, organización y gestión eficaz de los recursos.</li> </ul>

En concreto, el *II Plan de Atención al Alumnado Inmigrante* en el marco de una escuela inclusiva e intercultural (2016-2020) fue elaborado con el objetivo prioritario de favorecer la inclusión del alumnado de reciente incorporación a nuestro sistema y al perteneciente a familias de origen extranjero y su participación real en la sociedad, promoviendo iniciativas normativas, organizativas y metodológicas que apoyen las actuaciones que se desarrollan en los centros educativos destinadas a facilitar tanto su acceso y permanencia en el sistema como su progreso educativo.

Este plan, que fue contrastado con los principales agentes socio-educativos, define 3 ámbitos específicos de intervención (normativo-informativo; planificación; innovación) y 6 ejes estratégicos con medidas que están siendo implementadas durante la actual legislatura.

A partir de este marco de actuación, y tomando en consideración las medidas planteadas por el Departamento de Empleo y Política Social<sup>28</sup> y las propuestas realizadas por parte de los distintos agentes socio-educativos, se presentan en este apartado una serie de actuaciones que permitirán profundizar e intensificar la respuesta que el sistema educativo proporciona al reto de la equidad y la cohesión en el ámbito escolar.

<sup>28</sup> El IV Plan Vasco de Inclusión 17-21, el IV Plan Interinstitucional de Apoyo a las Familias 18-22 y el reciente Plan de Actuación en el ámbito de la Ciudadanía, Interculturalidad e Inmigración 18-20.



## Actuaciones para garantizar el acceso en igualdad de oportunidades (R1)

La regulación del acceso a una plaza escolar se realiza desde la administración a través del decreto de admisión, que ha sido recientemente adaptado, y de un proceso único y transparente de matriculación, que bajo la gestión integral del Departamento, promueve el acceso en igualdad de oportunidades.

Partiendo de la premisa de que la movilidad de matrículas no es relevante durante el período de escolaridad obligatoria (a excepción del porcentaje de recién llegados durante la matriculación fuera de plazo), cabe pensar que el acceso en el primer nivel determina en gran medida la composición del alumnado durante todo su proceso escolar.

Con el objetivo de reforzar el compromiso por la equidad del sistema, en el primer eje del *Plan de Atención al Alumnado Inmigrante*, se establecen medidas en tres ámbitos diferentes: el desarrollo normativo del acceso, la unificación de criterios para la escolarización de los recién llegados y la promoción de una escolarización inclusiva.

Bajo el mismo enfoque, la administración refuerza su compromiso y se propone ampliar las actuaciones vinculadas al acceso y la admisión del alumnado:

1. Avanzar en la integración del aula de dos años en el segundo ciclo de educación infantil y promover un itinerario integral desde los dos años, para favorecer un mayor equilibrio en la escolarización desde el acceso temprano.
2. Reforzar los instrumentos de supervisión y control, y establecer los mecanismos de garantía para el cumplimiento de la legalidad en el acceso y admisión del alumnado.
3. Promover la colaboración con las entidades locales para identificar y caracterizar de manera más exhaustiva el alumnado de origen extranjero de entorno desfavorecido que tenga necesidades específicas de apoyo educativo.
4. Homogeneizar los criterios que las Delegaciones Territoriales de Educación establecen para la reserva de plazas para alumnado de origen extranjero con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros de una determinada zona escolar.
5. Garantizar el equilibrio en la asignación del alumnado de origen extranjero escolarizado fuera de plazo homogeneizando criterios por parte de las Comisiones, previniendo su escolarización en los centros con alta concentración de alumnado de origen extranjero y priorizando su escolarización en modelos euskaldunes para facilitar su inclusión social.
6. Establecer un instrumento de seguimiento del alumnado escolarizado por la Comisión de Escolarización, evaluar la eficacia de su política para la distribución del alumnado y ajustar, en su caso, en función de cada contexto local los criterios para promover un mayor grado de inclusión y de equilibrio en la red escolar.



De manera complementaria, y partiendo de la constatación de que los motivos que priorizan las familias para escoger centro y que, entendemos, contribuyen a la generación de determinadas dinámicas de diferenciación escolar pueden ser modulados por las diferentes medidas de carácter informativo y de sensibilización, se hace necesario priorizar los esfuerzos de información y sensibilización a toda la población, de manera que se asuma el valor de la diversidad en un sistema de centros con composición social equilibrada:

7. Impulsar la labor de las oficinas territoriales de escolarización, y reforzar los mecanismos y medios con el fin de informar, orientar, acompañar y velar por el equilibrio en el proceso de matriculación del alumnado.
8. Poner en marcha y evaluar experiencias piloto de puntos de información y orientación que desarrollen acciones de comunicación focalizadas en zonas escolares con desequilibrios, en colaboración con una muestra de municipios y/o comarcas con mayor población de origen extranjero.
9. Definir un plan de colaboración con las entidades locales a través de EUDEL para articular su implicación en las acciones de sensibilización y orientación a las familias en el proceso de escolarización y en el momento de tránsito entre etapas.
10. Diseñar y difundir una guía y materiales de sensibilización con el fin de promover una perspectiva inclusiva en la admisión del alumnado de origen extranjero por parte de los centros.
11. Impulsar una campaña de sensibilización y comunicación para poner en valor la diversidad social como algo esencialmente positivo.

### **Actuaciones para promover el equilibrio en la composición social de los centros y una mayor cohesión del sistema escolar. (R2)**

La administración actúa a través de la planificación de la oferta y mapa escolar así como de la regulación del proceso de admisión escolar para que, por medio de los procedimientos administrativos correspondientes, se contribuya a la adecuación global entre oferta y demanda y se introduzcan mecanismos que reduzcan las posibles diferencias en la escolarización del alumnado.

El Decreto que establece los criterios de ordenación y planificación de la red de centros docentes de enseñanza no universitaria en el ámbito de la CAPV concibe el mapa escolar como instrumento de planificación de la oferta de plazas escolares al servicio de una respuesta educativa de calidad e integradora para todo el alumnado.

Hasta ahora, en términos generales, la planificación de las plazas escolares se ha ido realizando en respuesta a una demanda creciente, pero en un contexto de declive de la



natalidad y de mayores diferencias en la composición social de los centros, el modelo en vigor ha de adaptarse a las nuevas circunstancias.

En esa línea apuntan las iniciativas planteadas en el eje 3 del *II Plan de Atención al Alumnado Inmigrante* y algunas decisiones que se han implementado recientemente en los tres territorios, destacando:

- modificaciones en el mapa escolar (como la realizada en el mapa de Vitoria-Gasteiz);
- procesos de agrupamiento o fusión de centros de Educación Secundaria Obligatoria y/o Bachillerato (como los de Ermua, Lasarte o Eibar);
- ajustes en los itinerarios de los centros públicos (como los de los CEIPs Umandi, Pedro Ignacio Barrutia y Miguel de Cervantes de Vitoria-Gasteiz).

A continuación, se presentan una serie de nuevas actuaciones en el ámbito de la planificación en aras de avanzar en la promoción de una mayor cohesión del sistema escolar.

1. Priorizar los centros con mayor diversidad socio-cultural a efecto de actuar en sus zonas de influencia escolar y lograr itinerarios integradores que favorezcan una mayor cohesión.
2. Impulsar el seguimiento y la evaluación de las medidas de planificación tendentes a una distribución más equitativa de la diversidad en nuestra red de centros.
3. Analizar el equilibrio en la planificación de las plazas escolares y, en su caso, dotar de las instrucciones necesarias a las Comisiones de Escolarización atendiendo a la distribución equilibrada del alumnado de origen extranjero.
4. Llevar a cabo el cierre o la fusión de aulas, líneas y, en su caso, de los centros públicos de cara a promover un mayor equilibrio en las zonas escolares donde se observan diferencias en la composición social de los centros.
5. Impulsar el funcionamiento de los Consejos Escolares municipales, actuando en colaboración con otras administraciones y buscando la interacción en las políticas educativas para favorecer una mayor cohesión y equilibrio en el mapa escolar.

### **Actuaciones para impulsar la convivencia positiva como eje vertebrador de una escuela inclusiva e intercultural que garantice el éxito escolar de todos y todas. (R3)**

Impulsar la convivencia en los centros deber ser uno de los pilares sobre los que se asienta el trabajo de la comunidad educativa en el marco de una escuela inclusiva.

La preocupación por la inclusión es uno de los elementos diferenciales que identifica al sistema educativo vasco, además de constituir una de sus líneas estratégicas. Han sido muchas las políticas e iniciativas adoptadas para impulsar una escuela inclusiva y ofrecer una



respuesta adecuada a la diversidad. Ahora bien, teniendo en cuenta que vivimos en una sociedad plural y compleja y en continua evolución, la escuela debe continuar realizando el esfuerzo de modernización que desarrolle su potencial transformador y dé respuesta a los retos actuales.

En línea con el planteamiento de escuela inclusiva, en virtud de nuestro compromiso con la equidad y la cohesión social y con el convencimiento de la capacidad compensadora y transformadora de la educación, nuestro sistema se encuentra ante el reto de impulsar la convivencia y hacerlo garantizando oportunidades educativas de calidad para todos y todas, incidiendo en la adopción de medidas que ayuden a superar las desigualdades de origen de manera que se puedan alcanzar resultados óptimos para todo el alumnado y se minimice el riesgo de fracaso y abandono escolar temprano.

1. Elaborar el nuevo “Plan para el desarrollo de una Escuela Inclusiva” que tenga la inclusión, la equidad educativa y la convivencia positiva como ejes vertebradores.
2. Detectar buenas prácticas y facilitar el desarrollo de procesos para el intercambio de experiencias y aprendizaje colaborativo entre centros en los ámbitos de la interculturalidad, la atención a la diversidad, la convivencia, la integración socio-lingüística y el trabajo con familias, prioritariamente.
3. Promover, en colaboración con la universidad, una formación especializada para adecuar la formación inicial y continua del profesorado a la enseñanza en contextos multiculturales y plurilingües en el marco de la Escuela Inclusiva.
4. Ofertar desde los centros de educación para adultos formación a las familias con hijos/as de origen extranjero escolarizados en el sistema educativo vasco en aras de favorecer su inclusión social.
5. Facilitar en colaboración con agentes del ámbito local, acciones de sensibilización y formación dirigidas a toda la comunidad educativa para impulsar redes educativas en favor de la interculturalidad y la no discriminación en el marco de una Escuela Inclusiva.

**Actuaciones para facilitar una adecuada acogida de la población escolar de origen extranjero recién llegada y adecuar la respuesta educativa para favorecer su inclusión y éxito escolar. (R4).**

La necesidad de adaptación social y lingüística del alumnado de escolarización tardía en nuestro sistema demandó, en su momento, el desarrollo de la figura de Profesorado de Refuerzo Lingüístico.



El *II Plan de Atención al Alumnado Inmigrante* contempla en su quinto eje medidas para ajustar el perfil del PRL así como reforzar su formación. Pero hoy, con un aumento considerable de alumnos/as que se incorporan a las aulas fuera del período de matrícula ordinaria y con una creciente diversidad de perfiles socio-lingüísticos, se hace necesario desarrollar nuevos enfoques y métodos que faciliten su acogida e inmersión lingüística.

En esa línea, el Departamento se compromete a poner en marcha las siguientes actuaciones.

1. Introducir un instrumento para caracterizar las necesidades educativas del alumno/a recién llegado que ayude a las Comisiones de Escolarización en la decisión de asignación de centro y, de ser necesario, en la derivación al programa de acogida más idóneo.
2. Actualizar los protocolos para garantizar una adecuada acogida y facilitar la continuidad del alumnado recién llegado en los centros en los que han sido asignados por la Comisión de Escolarización.
3. Realizar una experiencia piloto de programa de inmersión lingüística y acogida en los centros escolares que escolarizan mayor porcentaje de alumnado recién llegado entre los niveles de 4º de primaria y 2º de la ESO.
4. Pilotar una experiencia de escolarización complementaria adaptada en las zonas escolares con mayor número de alumnado llegado fuera de plazo en los niveles superiores de secundaria, dirigida al alumnado con desfases curriculares altos y necesidades específicas de apoyo educativo, con el objeto de facilitar su trayectoria educativa de una manera más flexible y adaptada.

#### **Actuaciones para adaptar la acción educativa a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado de origen extranjero y desarrollar proyectos innovadores en los centros de alta diversidad socio-cultural. (R5)**

La intervención educativa en el marco de una escuela inclusiva debe garantizar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado escolarizado y debe gestionar la diversidad de manera que se propongan apoyos educativos específicos dirigidos a las personas o colectivos que parten con desventajas, especialmente vinculadas al origen o al ámbito socio-económico.

El desarrollo de un currículo comprensivo y el diseño e implementación de apoyos normalizados dentro del aula favorecen la eficacia de las acciones de refuerzo encaminadas a superar las desigualdades asociadas al origen o al contexto socio-económico y cultural, al tiempo que evita una atención parcial de sus necesidades.



Teniendo en cuenta que la lengua mayoritaria o vehicular en el sistema educativo tiene una escasa presencia en los contextos familiares del alumnado de origen extranjero, y probablemente una limitada presencia social en algunas zonas del territorio donde se desenvuelve este colectivo, más allá de profundizar en los refuerzos lingüísticos, se hace necesario poner a su disposición mayores oportunidades de inmersión lingüística dentro y fuera del ámbito escolar.

Además, en los centros con mayores niveles de diversidad socio-cultural, será necesario impulsar la formación específica de direcciones y profesorado para que desarrollen experiencias innovadoras, que integradas en el Proyecto de Centro, permitan dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades del alumnado.

A continuación se presentan una serie de actuaciones enmarcadas bajo los principios y parámetros de una escuela inclusiva e intercultural:

1. Desarrollar medidas de refuerzo lingüístico y educativo desde un enfoque inclusivo dirigidas al alumnado de origen extranjero con necesidades específicas de apoyo educativo y compartir prácticas de referencia vinculadas a la intervención educativa en contextos multiculturales y plurilingües.
2. Reforzar las acciones de formación y acompañamiento del profesorado de los centros con mayor diversidad socio-cultural en base a prácticas innovadoras de formación entre pares (círculos de aprendizaje, observación y feedback entre pares) para adecuar sus procesos de enseñanza-aprendizaje a contextos multiculturales y plurilingües y desarrollar métodos pedagógicos innovadores.
3. Reforzar el programa de acompañamiento a las direcciones de los centros con mayor diversidad socio-cultural a través de un programa de liderazgo para que desarrollen Proyectos de Centro innovadores que tengan la convivencia y equidad educativa como eje prioritario.
4. Dar prioridad a los centros con mayor diversidad socio-cultural en el acceso a las convocatorias del ámbito de innovación educativa y atención a la diversidad, así como para el desarrollo de proyectos experimentales o proyectos pilotos.
5. Promover alianzas innovadoras y proyectos “imán” diferenciales que faciliten el éxito escolar del alumnado de origen extranjero, y que además incidan sobre el atractivo de los centros con mayor diversidad socio-cultural de forma que aumenten la demanda de escolarización por parte de la población de su entorno.
6. Potenciar proyectos pedagógicos de carácter integral entre los centros de educación infantil, primaria y secundaria que compartan itinerario en entornos desfavorecidos de alta diversidad para lograr una mayor incidencia en las intervenciones educativas específicas que se desarrollen.



7. Promover una experiencia piloto de mentoring entre jóvenes con trayectorias de éxito escolar y el alumnado de origen extranjero con necesidades específicas de cara a favorecer su inclusión y éxito educativo.

### **Actuaciones dirigidas a identificar y adaptar los medios necesarios para atender adecuadamente la diversidad. (R6)**

Contribuir a una mayor equidad en el acceso al sistema educativo y en los resultados educativos implica llevar a cabo una política de adjudicación equitativa de los recursos, tanto en el caso de los recursos dirigidos a los alumnos y alumnas con un estatus socio-económico más bajo y una vulnerabilidad socio-educativa mayor y a sus familias, como los dirigidos a los centros de mayor necesidad y/o complejidad.

Además de las ayudas a la escolarización, que son pilar fundamental para la igualdad en el acceso a la educación, a la vez que garantía de equidad y cohesión, y que coadyuvan a remover los obstáculos socioeconómicos de las familias y alumnado desde la perspectiva de la universalidad de la educación, se ha incorporado y de desarrollará un nuevo instrumento vinculado a las necesidades educativas de los centros, el que se ha denominado índice de necesidades educativas (INE).

Este índice, incorpora diferentes variables, con la finalidad de identificar los centros sostenidos con fondos públicos que tengan mayores necesidades por las características del alumnado que escolarizan, sus resultados académicos, etc., de forma que pueda realizarse una dotación de recursos acorde a sus necesidades específicas.

Atendiendo al índice de necesidades educativas, se proponen las siguientes medidas para los centros con un índice mayor:

1. Asignar a los centros públicos personal docente de apoyo en función del índice de necesidades educativas, para el desarrollo de intervenciones educativas dirigidas a impulsar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado la mejora de sus resultados educativos.
2. Dotar al personal docente de apoyo a estos centros públicos de la formación específica para el desarrollo de intervenciones que tengan como objetivo garantizar la igualdad de oportunidades y mejorar los resultados educativos de todo el alumnado del centro y en especial en los centros con alto índice de necesidades educativas.
3. Atender de manera diferenciada las necesidades de los centros públicos en cuanto a equipamientos e infraestructuras que pudieran advertirse, en aras a que resulten centros más atractivos.



4. Avanzar en fórmulas, como los acuerdos de corresponsabilidad, que posibiliten un tratamiento acorde a las necesidades de los centros en función del perfil del alumnado que escolarizan.

Por último, se propone una mediada de índole más administrativa:

5. Adaptar las fichas de matrícula al objeto de registrar y categorizar mejor la diversidad socio-cultural y sociolingüística del alumnado y sus familias (ej. Lengua materna o la religión), de forma que se puedan realizar diagnósticos más precisos de sus necesidades educativas para definir los recursos correspondientes.

### **Actuaciones para fomentar la acción coordinada de las diferentes instancias públicas coadyuvando para una mayor equidad y cohesión en el ámbito escolar. (R7)**

Para que la escuela pueda responder mejor a los retos específicos de un contexto más diverso y plural, hace falta construir un espacio de relaciones interculturales y de convivencia positivas más allá del entorno escolar. Es importante garantizar la participación de todos los menores en actividades educativas, lúdicas y culturales fuera de su entorno social más inmediato para maximizar sus opciones de interacción con perfiles diversos, es decir, para favorecer su inserción en un entorno verdaderamente representativo de la sociedad en su conjunto.

Para ello, la acción educativa ha de venir acompañada de políticas e iniciativas de carácter más global e intersectorial como las que plantea el *II Plan de Atención al Alumnado Inmigrante* en su sexto eje y que serán reforzados a través de las siguientes actuaciones:

1. Impulsar la coordinación interinstitucional en diferentes ámbitos (social, empleo y política social, salud, juventud, cultura, política lingüística, etc.) a través de un mecanismo, como puede ser las mesas socio-educativas, con el objeto de fomentar las mejores prácticas intersectoriales y desarrollar intervenciones conjuntas en los entornos más desfavorecidos.
2. Definir junto con las entidades locales, acuerdos y planes de actuación conjuntos para desarrollar proyectos e iniciativas en favor de la equidad en diversos ámbitos: información y orientación a las familias; colaboración de servicios sociales en el ámbito escolar; actividades extraescolares y de refuerzo lingüístico y educativo; proyectos de convivencia y planes educativos de entorno/barrio; escuelas de padres-madres.
3. Potenciar la colaboración de diferentes servicios y profesionales dentro de los centros educativos con alta diversidad socio-cultural (técnicos de inmigración, trabajadores sociales, educadores, terapeutas, profesionales de la salud y equipos



- docentes) para dar respuesta de forma articulada a las múltiples necesidades socio-educativas y socio-sanitarias del alumnado de medio desfavorecido.
4. Abrir el centro al entorno y promover intervenciones de barrio o de base comunitaria (prioritariamente en entornos de medio desfavorecido) que refuercen el vínculo entre escuela-comunidad-familia y vayan dirigidas al enriquecimiento del centro y el éxito educativo del alumnado.
  5. Promover un estudio en colaboración con las instituciones locales sobre la percepción de las familias de origen extranjero respecto al sistema educativo vasco de forma que se potencie su participación.

## Anexo : Tabla resumen actuaciones propuestas

Reto 1 ACCESO en igualdad de oportunidades	Reto 2 EQUILIBRIO en la composición social de los centros	Reto 3 CONVIVENCIA en ESCUELA INCLUSIVA e INTERCULTURAL	Reto 4 ACOGIDA e INMERSIÓN recién llegados/as	Reto 5 REFORZAR ACCIÓN EDUCATIVA e INNOVACIÓN	Reto 6 MEDIOS y APOYOS adaptados	Reto 7 COLABORACIÓN INTERINSTITUCIONAL
<p>1. Integrar aula 2 años y promover itinerario integral.</p> <p>2. Reforzar los instrumentos de supervisión y control, y establecer los mecanismos de garantía para el cumplimiento de la legalidad en el acceso y admisión.</p> <p>3. Promover la colaboración con las entidades locales para identificar y caracterizar alumnado origen extranjero NEAE.</p> <p>4. Homogeneizar criterios reserva NEAEs por parte de Delegaciones.</p> <p>5. Alinear criterios para equilibrio escolarización alumnado fuera de plaza, evitar escolarizar centros con alta concentración y priorizar modelos euskaldunes.</p> <p>6. Establecer un instrumento de</p>	<p>12. Priorizar los centros con mayor diversidad socio-cultural a efecto de actuar en sus zonas de influencia escolar y lograr mayor equilibrio y cohesión.</p> <p>13. Impulsar el seguimiento y la evaluación de impacto de las medidas de planificación.</p> <p>14. Analizar el equilibrio en la planificación de las plazas escolares y, en su caso, dotar de las instrucciones necesarias a las CEs.</p> <p>15. Llevar a cabo el cierre o la fusión de aulas,</p>	<p>17. Elaborar un nuevo Plan de Desarrollo de Escuela Inclusiva con convivencia como eje vertebrador.</p> <p>18. Detectar buenas prácticas y facilitar el desarrollo de procesos del intercambio de experiencias y aprendizaje colaborativo entre centros</p> <p>19. Promover en colaboración con Universidad formación especializada para enseñanza en contextos plurilingües y multiculturales.</p> <p>20. Facilitar acciones de sensibilización y</p>	<p>22. Introducir un instrumento para caracterizar las necesidades educativas del alumno/a recién llegado y asignar centro o ayuda en base a valoración.</p> <p>23. Actualizar los protocolos para garantizar una adecuada acogida y continuidad del alumnado escolarizado por CE.</p> <p>24. Realizar una experiencia piloto de programa de acogida e inmersión lingüística.</p> <p>25. Pilotar una experiencia de escolarización</p>	<p>27. Desarrollar medidas de refuerzo lingüístico y educativo desde un enfoque inclusivo.</p> <p>28. Reforzar el programa de acompañamiento y capacitación a las direcciones de los centros con mayor diversidad socio-cultural.</p> <p>29. Reforzar las acciones de formación y acompañamiento del profesorado de los centros con mayor diversidad socio-cultural, en base a prácticas innovadoras.</p> <p>30. Dar prioridad a</p>	<p>34. Asignación personal docente de apoyo en base a INE.</p> <p>35. Dotar al personal docente de apoyo a estos centros públicos de la formación específica necesaria.</p> <p>36. Atender de manear diferencial necesidades de equipamiento e infraestructuras centro públicos con INE alto.</p> <p>37. Avanzar en fórmulas (acuerdos corresponsabilidad) para centros s/perfil de alumnado que escolarizan.</p> <p>38. Adaptar ficha</p>	<p>39. Impulsar la coordinación interinstitucional a través de un mecanismo (mesas socio-educativas).</p> <p>40. Definir junto con las entidades de carácter local, acuerdos y planes de actuación conjuntos en favor de la equidad.</p> <p>41. Potenciar la colaboración de diferentes servicios y profesionales dentro de los centros educativos con alta diversidad socio-cultural.</p> <p>42. Abrir los centros al barrio para desarrollo de proyectos socio-</p>



<p>seguimiento del alumnado escolarizado por la CE.</p> <p>7. Impulsar la labor de las oficinas territoriales de escolarización.</p> <p>8. Piloto puntos de información y orientación con colaboración municipal.</p> <p>9. Acuerdo EUDEL para colaborar en campañas información proceso matriculación.</p> <p>10. Elaborar guía y materiales de sensibilización con el fin de promover una perspectiva inclusiva en la admisión por parte de los centros.</p> <p>11. Campaña comunicación y sensibilización en favor de la diversidad.</p>	<p>líneas o centros públicos de cara a promover un mayor equilibrio.</p> <p>16. Impulsar el funcionamiento de los Consejos Escolares municipales.</p>	<p>formación dirigidas a la comunidad educativa para impulsar redes que promueven interculturalidad y no discriminación.</p> <p>21. Ofertar desde los centros de educación para adultos formación a las familias con hijos/as de origen extranjero escolarizados.</p>	<p>complementaria adaptada para recién llegados en niveles superiores de secundaria.</p> <p>26. Establecer una respuesta más específica para la escolarización de los MENAs en colaboración interinstitucional.</p>	<p>los centros con mayor diversidad socio-cultural en el acceso a las convocatorias del ámbito de innovación educativa y el desarrollo de proyectos experimentales.</p> <p>31. Promover alianzas innovadoras y proyectos "imán".</p> <p>32. Potenciar proyectos pedagógicos de carácter integral entre los centros que comparten itinerario en contextos geográficos desfavorecidos.</p> <p>33. Programa mentoring entre jóvenes para favorecer inclusión y éxito educativo.</p>	<p>matrícula para registrar y caracterizar mejor la diversidad y definir recursos correspondientes.</p>	<p>educativos de base comunitaria.</p> <p>43. Promover un estudio en colaboración con las instituciones locales sobre la percepción de las familias de origen extranjero respecto al sistema educativo vasco.</p>
---	---	---	---	--	---	---

