

LOS DESAFÍOS DE LA EQUIDAD EDUCATIVA Y LA ESCOLARIZACIÓN EN EUSKADI

Mirando hacia el futuro. Análisis y valoración de los retos para la equidad educativa en Euskadi

Julia Shershneva

UPV/EHU

Es difícil hablar de la equidad educativa sin referirse a la situación del alumnado migrante y de ascendencia extranjera. Es cierto que las desigualdades son transversales y siempre han existido, -incluso cuando la migración extranjera era prácticamente inexistente-, sin embargo, tal y como muestran varias investigaciones, este segmento de la población se encuentra en una situación de desventaja múltiple (Murillo y Belavi, 2018).

Los retos a los que se enfrenta el sistema educativo vasco han sido ampliamente debatidos en varios trabajos académicos e informes (Intxausti, Etxeberria y Joaristi, 2014; Vicente Torrado, 2006, 2008; Etxeberria Balerdi y Elosegui Aduriz, 2010, 2010a; Barquín, 2007, 2015), y entre ellos, se suelen mencionar en primer lugar la segregación escolar y las desigualdades en las competencias adquiridas.

La problemática de la **segregación escolar** supone un de los problemas más relevantes a nivel del País Vasco debido la distribución desequilibrada del alumnado inmigrante o de ascendencia extranjera en el sistema educativo vasco, que, en muchos casos va acompañada de desigualdades sociales y desventaja económica que, en consecuencia, limita las posibilidades del alumnado más vulnerable en su trayectoria escolar e inclusión social. La distribución diferenciada del alumnado en función de su capital cultural, económico y social en diferentes redes educativas, privada/concertada y pública, cobra en la CAE una especial relevancia, ya que la red concertada tiene un peso muy elevado en el sistema (48% de los centros educativos vascos son concertados, según INE), siendo éste el más alto de todo el Estado. Además, en el caso vasco la concentración y segregación escolar tiene una particularidad en función de los modelos lingüísticos. Así, la segregación escolar tiene múltiples vectores, entre ellos el origen y la clase social.

Según los datos de la Encuesta a la Población de Origen Extranjero (EPOE) realizada en 2018 (última edición disponible) por el Gobierno Vasco, el 16,7% de las personas encuestadas afirmaban que sus hijos e hijas están escolarizados en un centro con un número muy elevado de escolares inmigrantes (Alkorta y Shershneva, 2021).

Así, los estudios subrayan una relación positiva entre el nivel socioeconómico y la probabilidad de asistir a un centro concertado. Además, el alumnado que proviene de hogares con menos capital económico, social y cultural están más representados en centros públicos, mientras que el alumnado las familias con mayor estatus socioeconómico y cultural están más representados en centros concertados o privados (Mancebón-Torrubia y Pérez-Ximénez de Embún, 2009; 2010, Salinas y Santín, 2012; y Bernal y Vera, 2019).

Analizando las causas de la segregación escolar, las investigaciones realizadas por Aja (2000), Garreta (2011), López-Falcón y Bayona (2012), entre otros, consideran la segregación residencial como factor de importancia en la segregación escolar. A este respecto, Murillo y Martínez-Garrido (2018) afirman que una gran parte de la segregación escolar es consecuencia de la segregación residencial.

La libre elección a la hora de escolarizar es otro elemento que se suele mencionar a la hora de hablar de la segregación escolar, ya que, si bien puede incentivar la mejora de la calidad educativa de cara a atraer al alumnado, al mismo tiempo puede potenciar el proceso de huida de familias de clase media y alta, predominantemente autóctonas, de los centros con alta presencia del alumnado de origen extranjero, -término conocido como *native-flight* o *white-flight* (Burgess *et al.*, 2007; Frankenberg, 2013; Boterman, 2013; o Kye, 2018). Por su parte, Fernández y Muñiz (2012) hablan de un círculo vicioso de la escuela concertada que origina los procesos de segregación social y, en consecuencia, la pérdida de equidad y de igualdad de oportunidades en nuestro sistema educativo.

Finalmente, las políticas de matriculación también inciden en la distribución del alumnado de origen extranjero, sobre todo mediante políticas de gestión de las matriculaciones fuera de plazo y las plazas vacantes.

Sin duda alguna, y a pesar de ciertos avances en la distribución más equilibrada del alumnado de origen extranjero, la segregación escolar sigue siendo uno de los retos a superar. En este sentido, ha habido una serie de cambios en la legislación y las políticas de distribución y matriculación, como, por ejemplo, la reserva de plazas para el alumnado vulnerable. A este respecto, la duda que se plantea es, no solo cómo

garantizar que las plazas sean realmente cubiertas por este alumnado, sino también si, una vez dentro de la red concertada, va a ser “sostenible” a largo plazo teniendo en cuenta las diferentes prácticas dentro de esta red que de por sí sirve de “filtro social” (copagos, cuotas, mantenimiento de instalaciones, la necesidad del uso de diferentes servicios privados, etc.). Por último, no es un debate nuevo, pero parece seguir actual, el que tiene que ver con cómo hacer que la escuela pública sea atractiva para las clases medias y altas y no sólo cómo aumentar la presencia del alumnado desfavorecido en la red concertada (que, recordemos, supone casi la mitad de la oferta educativa).

Finalmente, cabe destacar el desconocimiento de funcionamiento del sistema educativo por parte de las familias de origen extranjero, que a veces no disponen de información estratégica para tomar la decisión acerca de la matriculación.

Así, la encuesta EPOE 2018 revela que el perfil con mayor incidencia de la matriculación en centros con elevada presencia de escolares inmigrantes se caracteriza por tener las condiciones más desventajosas como son el hecho de percibir ayudas sociales y vivir situaciones de privación graves, que, a su vez, indica una situación económica precaria. Al mismo tiempo, se trata de familias que afirman haber sido orientadas hacia el modelo lingüístico A, que se caracteriza por una mayor tasa de personas con ISEC bajo. Las procedencias que más incidencia tiene de esta problemática son África Subsahariana, Magreb y Pakistán (Alkorta y Shershneva, 2021).

Siguiendo con los retos y desafíos, el **rendimiento escolar** en general y la brecha entre el alumnado de ascendencia extranjera y aquel que no tiene antecedentes migratorios es otro aspecto que despierta una gran preocupación. Más aún si observamos las tendencias en el estudio PISA que dan cuenta de una creciente caída de los resultados desde 2012 (INEE, 2023). Además, en su última edición, el informe PISA ha mostrado que la brecha en cuanto al rendimiento entre el alumnado inmigrante y el autóctono es una de las más grandes en el Estado (INEE, 2023).

Respecto a esto, hay muchas investigaciones que demuestran que el alumnado inmigrante por lo general muestra unos resultados académicos inferiores al alumnado nativo (Calero y Escardíbul, 2016; García Castaño, Rubio y Bouachra, 2008; Huguet y Navarro, 2006). Así, las investigaciones afirman que los resultados educativos de los estudiantes de origen inmigrante están determinados por los diferentes recursos, habilidades y disposiciones de cada estudiante, sus familias y comunidades de inmigrantes, así como por las políticas sociales y educativas y las actitudes hacia los inmigrantes (Buchmann y Parrado, 2006; Feliciano, 2020; Marks, 2005; Portes y Zhou,

1993). En este sentido, el hecho de hablar en casa una lengua diferente a la lengua de en la que se imparte la docencia supone uno de los obstáculos relevantes.

Así, algunos estudios se centran en la relación entre el rendimiento académico y el nivel socioeconómico familiar partiendo del estudiante como unidad de análisis, poniendo el foco en el entorno familiar y su nivel socioeconómico. No obstante, otras investigaciones prestan una mayor atención a los efectos contextuales, en este caso a los centros escolares. En este sentido, las características demográficas del aula y del centro escolar también son relevantes a la hora de explicar el rendimiento, teniendo incluso una influencia superior a los efectos individuales a nivel familiar (Lizasoain et al, 2007). Entre ellos, se mencionan el tamaño de los centros o aulas, el estilo docente del profesorado, el clima escolar, así como el nivel de y uso de los recursos y la tecnología.

No obstante, el estatus socioeconómico y cultural es uno de los indicadores que mejor explica el acceso que tienen los estudiantes al capital económico, social y cultural y, por tanto, más influencia tiene sobre el rendimiento académico del alumnado (Avvisati, 2020; Cowan et al., 2012; Willms, 2004; Willms y Tramonte, 2015). Los estudios realizados en la CAE hablan de que los estudiantes de nivel socioeconómico familiar bajo están en una situación de doble riesgo. Así, además de estar en desventaja por su bajo estatus socioeconómico familiar, también están en desventaja cuando normalmente acuden a centros escolares de nivel socioeconómico bajo. Además, las familias de bajo nivel socioeconómico muchas veces no cuentan con los recursos necesarios para compensar el efecto de este doble riesgo, como clases particulares, contratación de profesores, etc.

En este sentido, en la evaluación PISA se ha creado el índice estatus económico, social y cultural (ESCS de sus siglas en inglés, ISEC de sus siglas en español), que mide el estatus socioeconómico de un estudiante. Así, en el caso de la CAE, aunque los centros públicos escolarizan el mayor porcentaje de estudiantes inmigrantes de familias de menor ISEC (64,97%), los centros públicos tienen cifras más altas de segregación que los centros privados (Murillo y Belavi, 2018).

En el contexto vasco, aparte de la existencia de un mercado educativo dual (red pública y privada/concertada), la existencia de diferentes modelos lingüísticos introduce aún mayor complejidad. Varios estudios en entornos con pluralidad lingüística destacan que la lengua vehicular de la escuela tiene una relación relevante con el rendimiento escolar y que el alumnado inmigrante cuya lengua materna no es la vehicular tienen mayores dificultades y muestran peores resultados (Calero y Choi, 2019; Etxeberria *et al.*, 2019).

Los estudios indican también que estos resultados se explican por las deficiencias del conocimiento de la lengua en la que se desarrolla el proceso de aprendizaje, por un lado, y, por otro lado, por las dificultades que tienen las familias a la hora de ayudar al alumnado.

En este sentido, la **competencia lingüística** (conocimiento y uso del euskera) supone otro desafío importante. Por un lado, en el caso de la CAE, se observa una clara tendencia hacia la preferencia del modelo lingüístico D, no solo por el alumnado autóctono, sino también el inmigrante. Sin embargo, la exposición al euskera fuera del aula en algunos contextos es moderada: en la CAE el 12,6% habla euskara en la calle en 2021 (Soziolingvistika Klusterra, 2021). En Gipuzkoa este porcentaje es del 31%, en Bizkaia el 9% y entre el 5 y el 6% en Álava, Iparralde y Navarra. Si nos detenemos en los datos de las grandes ciudades, -contextos en los que se ubica la mayor parte de la población de origen extranjero- (Ikuspegi, 2023), veremos que el uso del euskera es muy residual: el 3,5% en Bilbao y el 4,1% en Vitoria-Gasteiz, mientras que en Donostia el algo más elevado, el 15,3%.

El hecho de que el alumnado inmigrante tiene dificultades en alcanzar competencias lingüísticas suficientes se registra en las encuestas. Así, según los datos de la EPOE 2018, la existencia de problemas asociados al aprendizaje de las lenguas resulta en cualquier caso relevante: un 13% de la población de origen extranjero que ha pasado por el sistema educativo vasco menciona problemas relacionados con el aprendizaje del castellano y un 28,6% con el euskera. En general, la falta de apoyo escolar para alcanzar el nivel lingüístico es mencionada en el 18,3% de las personas que han pasado por el sistema educativo vasco, siendo el porcentaje más alto entre la población de África Subsahariana (28,7%), Magreb (26,4%) y China (22,6%) (Alkorta y Shershneva, 2021).

Esta problemática se agrava en el caso de las familias en desventaja económica, por la imposibilidad de poner en marcha mecanismos compensatorios (academias, refuerzo privado, etc.). La misma situación se produce en el caso de los progenitores que no pueden acompañar a sus descendientes en el proceso educativo.

Otra cuestión a destacar tiene que ver con la formación del profesorado en materia de diversidad. En el plan educativo de algunas facultades en las que se imparte la Educación Infantil/Primaria el Minor que profundiza en temas de diversidad e inmigración no es profesionalizante. Además, los diagnósticos de esta competencia entre el profesorado muestran un grado de desconocimiento muy alto de la realidad con

la que les toca trabajar, es decir, falta de conocimiento del contexto, flujos migratorios, competencia intercultural, gestión de la diversidad en el aula, recursos disponibles, protocolos, etc.

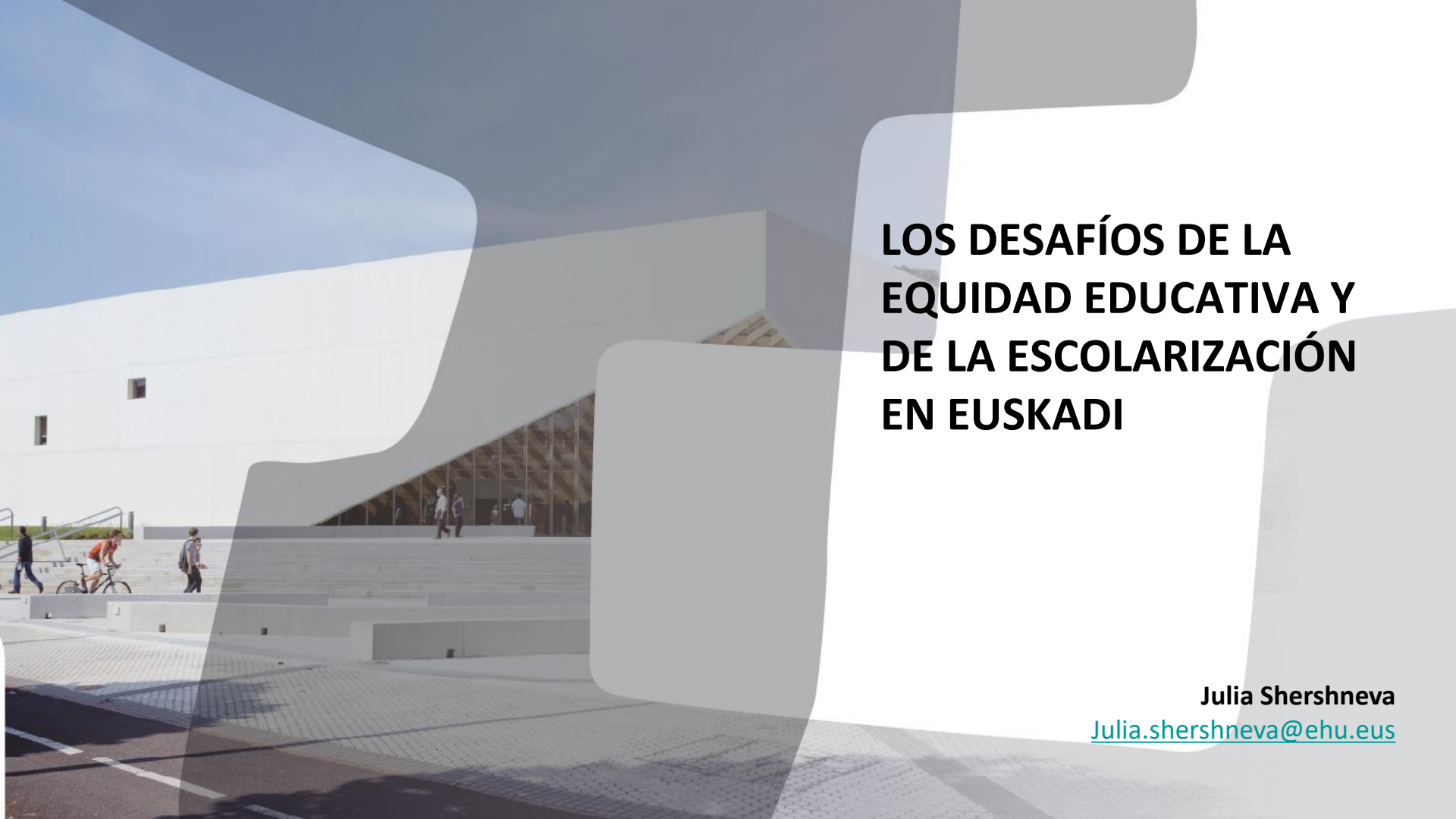
Bibliografía consultada:

- Aja, E. (2000). "La regulación de la educación de los inmigrantes", en *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Barcelona, Fundación La Caixa, pp. 69-98.
- Alkorta, E. y Shershneva, J. (2021). Perfiles del alumnado extranjero en centros con elevada presencia de escolares inmigrantes en el País Vasco, *Empiria*, 51, 15-43.
- Avvisati, F. (2020). The measure of socio-economic status in PISA: a review and some suggested improvements, *Large-scale Assessments in Education*, Vol. 8/1, <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00086-x>.
- Barquín López, A. (2007). Relación entre culturas y desarrollo comunitario: la oportunidad de conciliar igualdad y diversidad en la escuela. *Inmigración y culturas minorizadas: políticas sociales y criminales*, 105-114.
- Barquín, A. (2015). ¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante? *Educación*, 51/2, 443-464.
- Bernal, J. L. y Vera, C. R. (2019). La elección de centro como mecanismo de segregación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 189-200.
- Boterman, W. R. (2013). Dealing with diversity: Middle-class family households and the issue of "black" and "white" schools in Amsterdam, *Urban Studies*, 50(6), pp. 1130-1147.
- Buchmann, C. y E. Parrado (2006). Educational achievement of immigrant-origin and native students: A comparative analysis informed by institutional theory, *International Perspectives on Education and Society*, Vol. 7, pp. 335-366, [https://doi.org/10.1016/s1479-3679\(06\)07014-9](https://doi.org/10.1016/s1479-3679(06)07014-9).
- Burgess, S., McConnell, B., Propper, C. y Wilson, D. (2007). The impact of school choice on sorting by ability and socioeconomic factors in English secondary

- education. En Woessmann, L. y Peterson, P. (Eds.), *Schools and the equal opportunity problem* (pp. 273-292). MIT Press.
- Calero, J. y J. O Escardíbul. (2016). Proceso educativo y resultados del alumnado nativo y de origen inmigrante en España. Un análisis basado en PISA-2012. *Estudios de Economía Aplicada* 34(2): 413-438.
- Cowan et al., C. (2012). *Improving the Measurement of Socioeconomic Status for the National Assessment of Educational Progress: A Theoretical Foundation*.
- Etxeberria Balerdi, F. y Elosegui Aduriz, M. C. (2010a). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- Etxeberria, F., y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 235-264.
- Feliciano, C. (2020). Immigrant Selectivity Effects on Health, Labor Market, and Educational Outcomes, *Annual Review of Sociology*, Vol. 46/1, pp. 315-334, <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-121919-054639>.
- Fernández, R., Muñiz, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 97-118.
- Frankenberg, E. (2013). The role of residential segregation in contemporary school segregation, *Education and Urban Society*, 45 (5), pp. 548-570.
- García Castaño, F.J., M. Rubio y O. Bouachra. (2008). "Población inmigrante y escuela en España. Un balance de investigación. *Revista de Educación* 345: 23-60.
- Garreta, J. (2011). Las experiencias escolares de la Inmigración, *Papers*, 96 (1), pp. 205-223.
- Huguet, A. y Navarro, J.L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación (Pre-sentación del Monográfico). *Cultura y Educación: Culture and Education* 18(2): 117-126. <https://doi.org/10.1174/113564006777973879>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2023). PISA 2022. *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes Informe español*. Madrid: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES.

- Intxausti, Nahia; Etxeberria, Feli & Joaristi, Luis (2014). *¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante?*. RELIEVE, 20 (1), art. 2. DOI: 10.7203/relieve.20.1.3804
- Kye, S. H. (2018). The persistence of white flight in middle-class suburbia. *Social Science Research*, 72, 38-52.
- Lizasoain, L., Joaristi, L., Lukas, J. F., y Santiago, K. (2007). Efectos Contextuales del Nivel Socioeconómico sobre el Rendimiento Académico en la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma Vasca (España). Estudio Diferencial del Nivel Socioeconómico Familiar el del Centro Escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (8).
- López-Falcón, D. y Bayona, J. (2012). "Segregación escolar y residencial en Barcelona: del boom migratorio al asentamiento" (21-42), En *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*, Madrid, Trotta.
- Mancebón- Torrubia, M. J., y Pérez-Ximénez, D. (2009). Segregación escolar en el sistema educativo español. Un análisis a partir de PISA 2006. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 4, 63-77.
- Mancebón-Torrubia, M. J., y Pérez-Ximénez, D. (2010). Una valoración del grado de segregación socioeconómica existente en el sistema educativo español. Un análisis por comunidades autónomas a partir de PISA 2006. *Regional and Sectorial Economic Studies*, 10 (3), 129-148.
- Marks, G. (2005). Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries, *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 28/5, 925-946, <https://doi.org/10.1080/01419870500158943>
- Murillo, F. J. y Belavi, G. (2018). Segregación escolar de los estudiantes extranjeros pobres en España. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XXII (603), 1-27.
- Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C., Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12 (2), 395-423. DOI: 10.14198/OBETS2017.12.2.04
- Portes, A. , & Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences* (530), 74-96.

- Salinas, J., Santín, D. (2012). Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006. *Revista de Educación*, 358, 382-405.
- Soziolinguistika Klusterra (2021). Medición del uso de las lenguas en la calle.
https://soziolinguistika.eus/wp-content/uploads/2022/05/01_Txosten_laburtua_web_CAST-1.pdf
- Vicente Torrado, T. L. (2006). "Población inmigrante en los centros educativos vascos: valoración del personal docente". En C. Maiztegui Oñate y R. Santibáñez Grube. *Inmigración, miradas y reflejos: historias e identidades y claves de intervención social*, 127-150. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Vicente Torrado, T. L. (2008). *La escuela vasca ante la realidad de la inmigración: un nuevo desafío*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco – Servicio Central de Publicaciones.
- Willms, J. (2006), *Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity Of Schools and Schooling Systems*, Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Willms, J. y L. Tramonte (2015), Towards the development of contextual questionnaires for the PISA for development study, *OECD Education Working Papers*, No. 118, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5js1kv8crsjf-en>.



LOS DESAFÍOS DE LA EQUIDAD EDUCATIVA Y DE LA ESCOLARIZACIÓN EN EUSKADI

Julia Shershneva

Julia.shershneva@ehu.eus



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

NAZIOARTEKO
BIKAINASUN
CAMPUSA

CAMPUS DE
EXCELENCIA
INTERNACIONAL

Retos

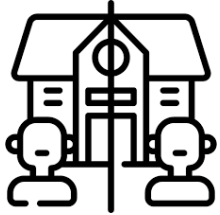


Segregación



Aprendizaje

Retos



Segregación

- ¿Segregación por **origen**?
- ¿Segregación **socio-económica**?

- La segregación escolar por clase social ya estaba, pero con la llegada de la inmigración **se ha agudizado**
- ISEC: distancia nativos/inmigrantes (PISA)
- Solapamiento de varios factores: socioeconómicos y por origen
- **Dualización** del sistema educativo (red público-privada), alto peso de la red concertada (48%)

Retos

Segregación

- Regulación y matriculación
 - Distribución, matriculación (PISA)
 - No solo % de inmigrantes
 - Desequilibrios socioeconómicos en zonas de influencia (de 0 a 35%)

VARIACIÓN DEL ÍNDICE DE VULNERABILIDAD

Área de influencia	2023 (%)	2024 (%)
Barakaldo-San Vicente	13,3	20,7
Gurutzeta-El Regato	13,3	30,2
Basauri (Arizgoiti)	20,5	18,0
Galdakao (Kurtzea)	12,9	16,1
Algorta	5,5	5,4
Andra Mari	5,5	0,0
Areeta-Romo	5,5	10,5
Abanto Zierbena	11,1	22,0
Amorebieta	13,4	8,6
Bermeo	20,2	28,6
Bilbao: Abando-Indautxu-Basurtu	5,9	6,8
Bilbao: Ametzola-Iralabarri-Errekaldeberri	34,4	35,8
Bilbao: Miribilla-San Adrian	14,8	20,4
Bilbao: Otxarkoaga-Txurdinaga-Santutxu-Begoña	27,5	27,8
Bilbao: San Inazio-Deustu	10,5	10,4
Bilbao: Uribarri-Zurbaran	14,8	19,0
Bilbao: Zazpikaleak-Atxuri	14,1	18,4
Durango	15,8	13,8
Ermua	30,6	28,8
Elorrio	16,3	12,7
Gernika-Arratzu	9,6	15,5
Leioa	6,7	7,1
Loiu-Sondika	2,9	15,6
Mungia	11,3	7,5
Muskiz	10,9	17,9
Ondarroa	8,9	25,0
Portugalete	16,4	15,1
Santurtzi	17,2	20,8
Sestao	31,7	34,1
Trapagaran	16,4	23,5

*Sólo se presentan los datos de las áreas de influencia con tres o más centros educativos.

Retos

Segregación

Actitudes

- ¿Actores pasivos?
- Autóctonos: *White flight*. Estereotipos y rechazo sociedad

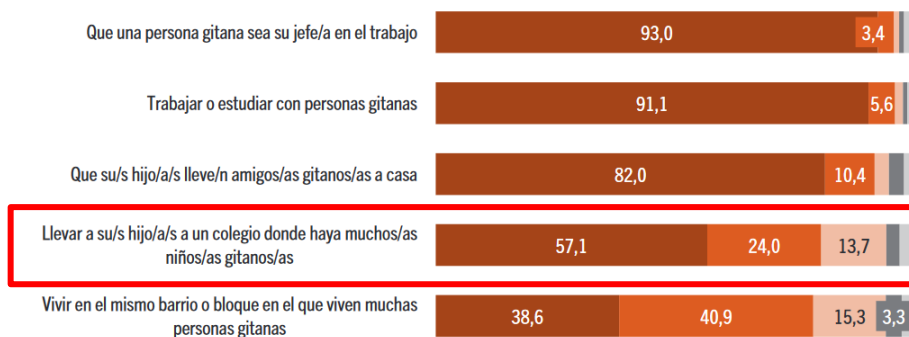
SUPUESTOS DE CONVIVENCIA Y RELACIONES. Dígame en cada caso si acepta o aceptaría este tipo de relación, si intentaría evitarla o si la rechazaría... (%)

■ Aceptaría ■ Intentaría evitarla ■ Rechazaría ■ Depende ■ Ns/nc



Gráfico 33. Grado de aceptación de supuestos de convivencia y relaciones con personas gitanas (%)

■ Aceptaría ■ Intentaría evitarla ■ Rechazaría ■ Depende ■ Ns



Fuente: Elaboración propia a partir de Neurtu 2022

...nentar ahora una serie de posibles relaciones entre Ud. y personas gitanas. Por favor, dígame en cada caso si acepta o aceptaría este tipo de relación, si intentaría evitarla o si la rechazaría...

- Estrategias de evitación: Estereotipos y rechazo centros

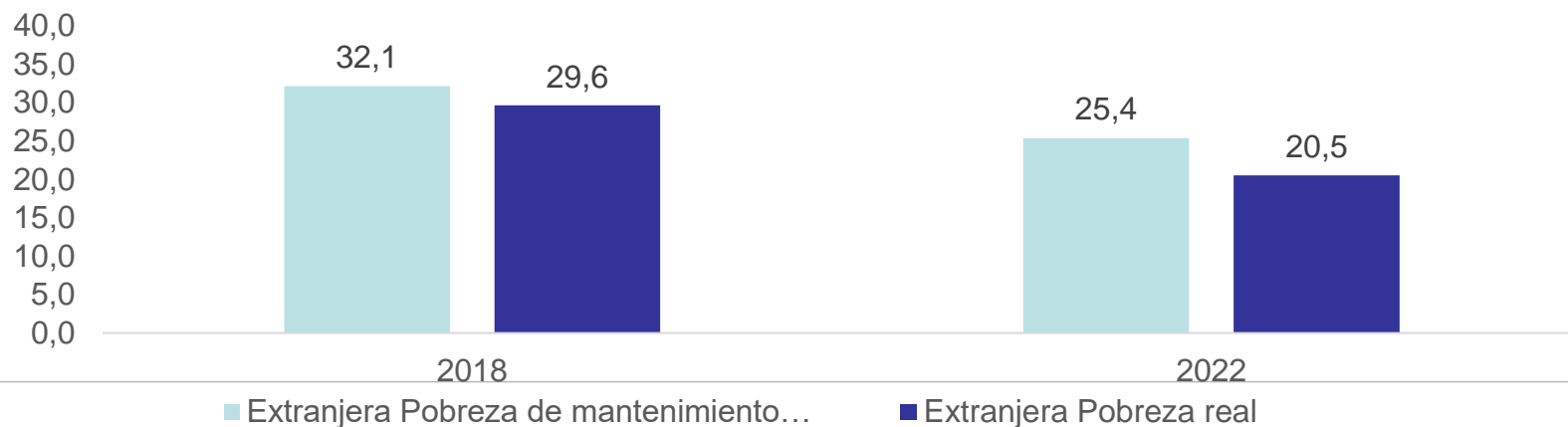


Concienciación, estrategias de elección del centro

- ¿Actores pasivos?
- **Desconocimiento** del sistema escolar
- **16,7%** escolarización en un centro con un número muy elevado de escolares inmigrantes (EPIE 2018)
- **Evitación** colegios con alta presencia de inmigración
- **Concienciación** de las familias en desventaja, estrategias de matriculación

Empeoramiento de resultados: ¿se debe a la inmigración?

- Desventaja capital económico, cultural y social
- **Competencias lingüísticas** limitadas
- No obstante, **peso relativo** bajo
 - 2018-2022: +47.409 personas de origen extranjero
 - Niños de origen extranjero 0-15 años 2018-2022: +3.696 (1,1% del total)
- **Pobreza** ha disminuido



Retos

Aprendizaje

Competencias lingüísticas limitadas:

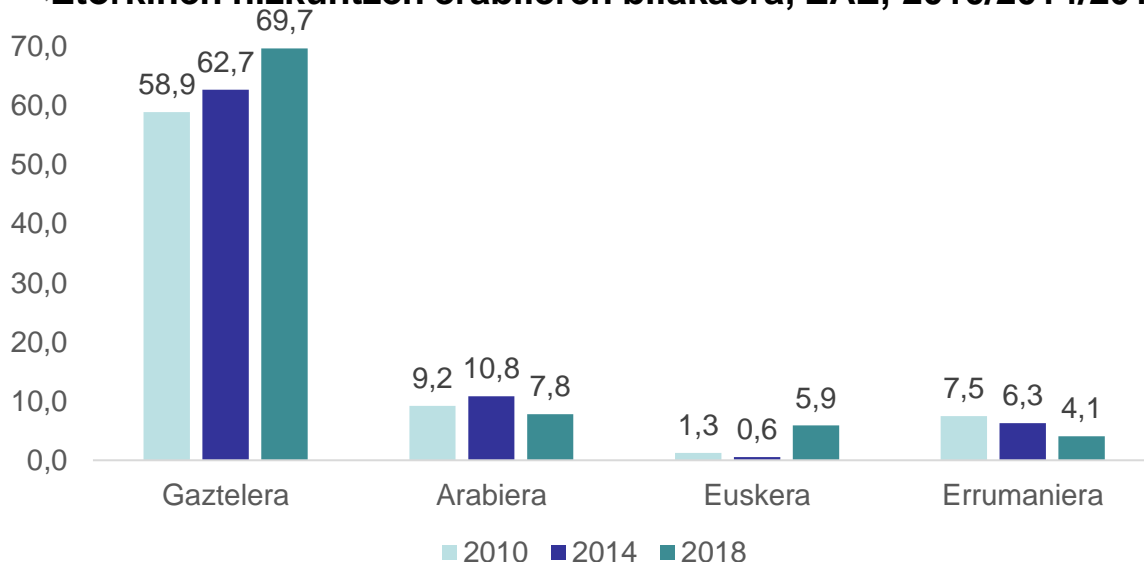
- El **13%** de la población de origen extranjero que ha pasado por el sistema educativo vasco menciona **problemas relacionados con el aprendizaje del castellano** y un **28,6%** con el **euskera** (EPIE 2018).
- El **18,3%** menciona la **falta de apoyo** escolar para alcanzar el **nivel lingüístico** (más alto entre la población de África Subsahariana (28,7%), Magreb (26,4%) y China (22,6%) (EPIE 2018).

- **Exposición al euskera** limitada:

Uso euskera población (Soziolinguistika Klusterra):

- 15,3% en Donostia
- 3,5% en Bilbao
- 4,1% en Vitoria-Gasteiz

Etorkinen hizkuntzen erabileren bilakaera, EAE, 2010/2014/2018



Calidad educativa

- **Competencias en interculturalidad** escasas en la formación del profesorado
- Sociología de la Educación
- Competencias lingüísticas