



## ¿Demasiado asustado para aprender? Entender la importancia de la seguridad escolar para los estudiantes inmigrantes

POR TAMARA KATSNIG (UNIVERSITY OF VIENNA, AUSTRIA), DIRK HASTEDT (IEA, GERMANY)

### RESUMEN

La seguridad escolar es un factor importante en los centros. Datos del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias de la IEA (TIMSS, en sus siglas en inglés) indican que las percepciones sobre la seguridad escolar están directamente relacionadas con el éxito académico. La seguridad escolar parece ser particularmente relevante para los estudiantes inmigrantes, ya que su percepción de la seguridad se muestra claramente relacionada con el éxito académico; en cambio, la investigación ha revelado que los estudiantes inmigrantes a menudo denuncian sentirse menos seguros en los centros. Utilizando datos de TIMSS, este informe analiza en profundidad las percepciones de los estudiantes inmigrantes sobre seguridad escolar en comparación con sus iguales nacidos en el país. Las percepciones de los estudiantes inmigrantes sobre seguridad escolar parecen estar estrechamente vinculadas al rendimiento y, por tanto, también profundamente relacionadas con el bienestar y las aspiraciones del estudiante. Es vital que docentes y directores sean sensibles a la seguridad y al clima escolar si la educación de calidad inclusiva y equitativa es un objetivo. Evidencias que apoyen qué países están proporcionando los entornos más seguros para los estudiantes inmigrantes y si la seguridad en los centros está asociada a un mayor rendimiento serán de interés para los actores políticos en el mundo.

### INTRODUCCIÓN

Globalmente, la inmigración se ha incrementado significativamente en los últimos años, añadiendo diversidad y complejidad a los sistemas educativos nacionales (Naciones Unidas, 2015). A menudo los menores inmigrantes se enfrentan a retos educativos adicionales, aprender una nueva lengua o la preparación académica, a la vez que entender y gestionar las diferencias culturales. Proporcionar el mejor ambiente educativo para estos estudiantes es el objetivo de muchos países, sin embargo, muchos menores inmigrantes todavía se enfrentan a obstáculos adicionales. Por ejemplo, Chavatzia, Engel, and Hastedt (2016) vieron que las estudiantes inmigrantes estaban estadísticamente infrarrepresentadas en los sistemas educativos de algunos países. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) presentó recientemente las estadísticas internacionales sobre la violencia escolar y, mientras millones de estudiantes habían sufrido acoso, el “acoso inmigrante” representaba más del 25% de las denuncias de los estudiantes (UNESCO, 2017, p. 17). Víctimas de la violencia escolar denuncian a menudo los efectos negativos en su salud mental y física, y que generalmente tienen niveles de rendimiento más bajo que los estudiantes que no sufren violencia, (UNESCO, 2017).

Respecto a rendimiento académico, Los inmigrantes suelen tener peores resultados en muchas de las evaluaciones internacionales. Por ejemplo, Hastedt (2014) vio que estudiantes con un origen

### CONTENIDOS

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	1
DATOS	2
RESULTADOS: LA IMPORTANCIA DE LA SEGURIDAD ESCOLAR PARA LOS INMIGRANTES	2
IDENTIFICAR SOLUCIONES PARA EL ÉXITO	4
IMPLICACIONES PARA LA POLÍTICA	4
REFERENCIAS	6
COLOFÓN	7

inmigrante tuvieron un rendimiento menor que la mayoría de los países que participaron en el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias de la IEA (TIMSS). Además, detectó que, para matemáticas, la brecha de rendimiento entre los estudiantes inmigrantes y los nativos se había incrementado de forma constante desde TIMSS 1995, hasta una brecha de más de 30 puntos en TIMSS 2007; esto se puede interpretar como una diferencia de rendimiento equivalente a un año de aprendizaje basándose en los resultados de TIMSS 1995.

Dado que la investigación ha demostrado repetidamente que los inmigrantes tienden a tener peores resultados en las evaluaciones internacionales y, también, a denunciar sentirse menos seguros en el centro (un factor subyacente que puede estar ligado a un rendimiento insuficiente), nuestro objetivo es profundizar en la seguridad escolar y el rendimiento de los estudiantes inmigrantes en diferentes países alrededor del mundo. Basado en los datos de TIMSS 2011, el análisis presentado en este informe ofrece un examen a nivel internacional de las experiencias de los estudiantes inmigrantes y cómo su percepción de la seguridad escolar está asociada al rendimiento. Este análisis puede ayudar a los actores políticos del mundo a entender mejor qué países ofrecen los entornos más seguros para los estudiantes inmigrantes y en qué medida centros más seguros se asocian a mejores rendimientos.

### Seguridad escolar: ¿el reto?

La investigación ha mostrado que el clima escolar<sup>1</sup> y la percepción de la seguridad escolar por parte de los estudiantes están fuertemente relacionadas con el rendimiento de los estudiantes (Shumov, & Lomax, 2001). Como muestran Chen, Rubin, y Li (1997), el funcionamiento social y rendimiento de los menores está bidireccionalmente relacionado; un mejor comportamiento social tiene un efecto positivo en el rendimiento y un mejor rendimiento tiene un impacto positivo en el comportamiento social.

La violencia escolar y un comportamiento agresivo, a menudo centrado en los estudiantes inmigrantes, han sido el objeto de varios estudios previos (Boers *et al.*, 2010; Uslucan, 2008; Wittenberg, Reinecke, & Boers, 2009). Wallner y Stemmler (2014) concluyeron que los obstáculos experimentados por los estudiantes inmigrantes, como deficiencias en el lenguaje, las circunstancias potencialmente estresantes del proceso de migración; y las experiencias con la exclusión, llevan a niveles de desempeño más bajos. La cantidad de violencia y delincuencia entre compañeros que experimentan los estudiantes inmigrantes parece estar fuertemente relacionada con el tipo de centro (Wallner & Stemmler, 2014) y resulta más visible en temas no académicos.

Pero la violencia escolar se mantiene como un problema subestimado. Benbenishty, Astor y Marachi (2006) detectaron que

docentes y directores evaluaron los problemas de violencia en los centros como menos serios de lo que lo percibían los sus estudiantes. Ben-Arieh *et al.* (2009) estudiaron las relaciones entre seguridad, relaciones hogar-centro y el bienestar de los estudiantes, y vieron que había diferencias significativas en las perspectivas proporcionadas por menores, progenitores y docentes. La seguridad es uno de los componentes básicos del bienestar de los estudiantes y, por tanto, la seguridad escolar no es solo un factor importante en la comprensión de las variaciones en el rendimiento, pero puede ser vista como un prerrequisito para el bienestar a lo largo de la vida (Ben-Arieh *et al.*, 2001, 2009).

## DATA

Los datos de TIMSS de la IEA ofrecen una oportunidad para comparar los rendimientos en matemáticas y ciencias de los estudiantes inmigrantes con los de los no inmigrantes en un período de más de 20 años. TIMSS ha evaluado el rendimiento de matemáticas y ciencias de estudiantes de 4.º y 8.º grado (4.º de primaria y 2.º de ESO en España) cada cuatro años desde 1995 en un número creciente de países y sistemas educativos; más de 60 en el ciclo de 2015. Analizamos los datos del rendimiento<sup>2</sup> de matemáticas de 8.º grado en TIMSS 2011 en este estudio (los datos y documentación completa sobre los estudios de la IEA están disponibles en <https://www.iea.nl/data-tools/repository>).

En TIMSS, los cuestionarios se administran a los estudiantes, su profesorado de matemáticas y ciencias, y los directores de los centros. Se preguntó a los estudiantes si habían nacido en el país donde vivían en ese momento, y si sus padres y madres habían nacido también en el país. Esto permitía a los investigadores que estudiaban los datos de TIMSS identificar, la primera y segunda generación de estudiantes inmigrantes. Se les preguntó también si se sentían seguros en el centro; las categorías de respuesta eran “muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”. Para nuestro análisis hemos unido “muy de acuerdo” y “de acuerdo” en una sola categoría para aumentar la comprensión y reducir la complejidad.

## RESULTADOS: LA IMPORTANCIA DE LA SEGURIDAD ESCOLAR PARA LOS MIGRANTES

Nuestro análisis vio que, en muchos países, estudiantes de origen inmigrante se sienten menos seguros que los no inmigrantes. Los datos del rendimiento escolar de los estudiantes confirman que en la mayoría de los países hay una clara diferencia estadística entre el rendimiento de los estudiantes que están muy de acuerdo y de acuerdo de que se sienten seguros en el centro y los que están en desacuerdo y muy en desacuerdo con esta afirmación. Cabe destacar que esta diferencia es mayor y más definida para estudiantes inmigrantes de primera generación (ver Tabla 1) Además, nuestro análisis indica que los de primera generación, en las estadísticas, tenían significativamente menos probabilidad de responder que se sentían seguros en el centro que los nativos. En 6 países, esto también se daba en los de segunda generación.

1 El clima y la seguridad escolar, y la ausencia de violencia y daño físico no son intercambiables, pero están fuertemente relacionados y analizados conjuntamente en la citada investigación. Por tanto, estos términos son utilizados en este estudio. El análisis presentado aquí versa sobre las percepciones de los estudiantes sobre sentirse seguros en los centros más que las medidas “objetivas” de la seguridad escolar. En TIMSS, directores y docentes respondieron a preguntas relacionadas con las seguridad y clima escolar, y el análisis de sus repuestas mostraron patrones similares (ver Hastedt, 2014).

2 Razones para esta elección y más antecedentes en Hastedt (2014).

Tabla 1: Porcentaje de estudiantes que están de acuerdo y muy de acuerdo de que se sienten seguros en el centro.

País	1ª generación inmigrante			Estudiante nativo		2ª generación inmigrante		
	%	EE		%	EE	%	EE	
Macedonia	68	2.7	<	84	0.9	80	2.5	—
Botsuana	70	3.0	<	84	0.7	70	2.2	<
Ucrania	76	5.1	<	88	0.8	85	1.9	—
Sudáfrica	74	1.4	<	85	0.8	83	2.2	—
Jordania	74	2.1	<	84	0.9	83	1.2	—
Malasia	64	2.6	<	74	1.1	77	2.9	—
Suecia	82	1.6	<	92	0.4	93	0.8	—
Israel	76	2.6	<	86	0.8	84	1.3	—
Georgia	76	4.5	<	85	1.0	75	3.3	<
Siria, República Árabe de	82	1.6	<	91	0.6	88	3.8	—
Autoridad Nacional Palestina	77	2.2	—	85	1.0	86	1.6	—
Finlandia	84	3.8	<	91	0.6	88	2.2	—
Marruecos	83	2.1	<	90	0.4	89	2.0	—
Gana	80	2.7	<	87	0.9	87	2.2	—
Italia	73	2.9	<	80	1.0	77	2.7	—
Irán, República Islámica de	81	3.0	<	88	0.6	83	4.1	—
Hong Kong,	71	1.8	<	77	1.4	74	1.6	—
Omán	80	1.1	—	85	0.8	82	1.7	—
Kazajistán	80	2.8	—	85	0.9	83	3.0	—
Inglaterra	80	2.3	—	85	1.1	85	2.1	—
Chile	83	3.7	—	87	0.8	87	4.0	—
Hungría	77	3.9	—	81	1.1	80	2.7	—
Líbano	77	1.8	—	81	0.9	82	2.7	—
China Taipéi	62	3.5	—	66	1.2	69	3.4	—
Estados Unidos	77	1.7	—	80	0.7	79	1.1	—
Indonesia	89	1.2	<	92	0.6	*		
Noruega	89	2.4	—	92	0.5	93	1.4	—
Arabia Saudí	78	3.3	—	81	0.9	82	2.2	—
Eslovenia	69	4.8	—	71	1.1	71	2.2	—
Túnez	82	3.5	—	84	0.9	82	3.8	—
Tailandia	91	3.2	—	91	0.5	*		
Singapur	85	1.2	—	84	0.7	85	1.0	—
Federación Rusa	79	2.9	—	78	1.0	77	2.3	—
Armenia	85	2.0	—	84	0.8	84	2.2	—
Nueva Zelanda	86	1.0	—	85	0.6	86	1.2	—
Canadá (Alberta)	89	1.7	—	88	0.9	86	1.4	—
Canadá (Quebec)	87	1.5	—	84	0.9	85	1.7	—
Australia	89	1.2	—	86	0.8	85	1.3	—
Canadá (Ontario)	92	1.1	>	88	0.9	89	1.1	—
Emiratos Árabes Unidos (Abu Dabi)	83	1.4	>	79	1.4	83	1.0	>
Emiratos Árabes Unidos	85	0.7	>	80	0.9	83	0.7	>
Qatar	80	1.1	>	75	1.3	78	1.6	—
Bahréin	82	1.5	>	76	1.4	83	1.5	>
Emiratos Árabes Unidos (Dubái)	88	0.8	>	80	0.8	85	1.3	>
Turquía	*	*		90	0.5	87	2.5	—
Honduras	*	*		89	0.8	81	3.3	<
Lituania	*	*		78	1.0	74	2.4	—
Promedio de la tabla	79	0.5	<	83	0.1	82	0.5	<

Notas: ES = error estándar, < = significativamente menos que estudiantes nativos, — = sin diferencias significativas con los estudiantes nativos, > = significativamente más que un nativo \* = sin datos suficientes para estimación fiable.

Cuando analizamos la media del rendimiento matemático de los estudiantes que se sentían seguros en el centro frente a los estudiantes que no, encontramos que, en la mayoría de los países, los estudiantes que no se sentían seguros en el centro rinden peor que los que sí se sienten seguros (Tabla 2). También vimos que la diferencia en rendimiento entre estos dos grupos era significativamente mayor para estudiantes de primera generación de inmigrantes. El ejemplo más extremo es el de Bahrein: la diferencia en rendimiento entre los estudiantes nativos que se sentían seguros en el centro y los nativos que no era de 5 puntos, mientras, por el contrario, en los estudiantes inmigrantes de primera generación en Bahrein la diferencia de rendimiento entre los estudiantes que se sentían seguros y los que no era de 69 puntos. Las diferencias en rendimiento matemático de los inmigrantes de segunda generación eran generalmente similares a las de los estudiantes nativos, pero había también algunos países donde identificamos mayores diferencias significativas incluso para los estudiantes inmigrantes de segunda generación (Tabla 2).

## IDENTIFICAR SOLUCIONES PARA EL ÉXITO

La cultura familiar y escolar influye en el éxito del centro, y el origen social influye en el éxito tanto como el capital cultural que las familias se pueden permitir para sus hijos. Además, otros procesos de socialización (micro procesos en el centro como el contacto con los compañeros, las relaciones profesorado-estudiantes y la participación positiva de los progenitores) pueden llevar a un mejor clima para el aprendizaje tanto dentro como fuera del centro y, por tanto, no debería ser descuidado (Busse, & Helsper, 2007). Como los resultados del estudio *Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung* (NOESIS; [www.noesis-projekt.at](http://www.noesis-projekt.at)) en Austria muestran que es importante tener en cuenta que tanto docentes como compañeros de clase sirven como fuentes de aprendizaje para los estudiantes. El apoyo mutuo, el aprendizaje común, y la habilidad para obtener explicaciones adicionales, todas son influencias positivas en la motivación del estudiante. En el centro, los docentes dan forma al entorno del aprendizaje para los estudiantes; si la relación entre los estudiantes y sus docentes es positiva esto fomenta un ambiente positivo abrazando el placer de aprender y crea la voluntad en el estudiante de aplicarse. (Geppert, Katschnig, Knapp, Kilian, & Hopmann, 2015; Kilian, 2015; Kilian, & Katschnig, 2015; Knapp, Katschnig, Kilian, & Geppert, 2014).

## IMPLICACIONES PARA LA POLÍTICA

### **Mejorar la seguridad escolar puede aumentar, en general, el rendimiento educativo en muchos de los países de TIMSS**

Proporcionar unos centros seguros para todos nuestros estudiantes debería ser un objetivo en cualquier sistema educativo, y los datos de TIMSS muestran que muchos estudiantes tienden a sentirse seguros en el centro. Así lo denuncian los estudiantes inmigrantes sintiéndose significativamente menos seguros que los nativos, factor que puede estar ligado a su bajo rendimiento a nivel internacional. Centrarnos en mejorar la percepción de los estudiantes inmigrantes sobre la seguridad escolar puede, por tanto, mejorar el rendimiento dentro de un país, y la política comunitaria debería identificar activamente formas de apoyar a estos estudiantes.

### **Todos los centros deberían trabajar para reducir la violencia.**

Se han identificado un número de enfoques para abordar y reducir la violencia en los centros. Mejorar la identificación y debatir abiertamente los problemas fue reconocido como un factor importante (Gay, 2014). Los enfoques locales más que las políticas estatales parecen ser preferibles. La disponibilidad inmediata de los trabajadores sociales puede ayudar a mitigar la violencia (Farmer, 1999). Desarrollar competencias sociales, proporcionar formación en asertividad en los centros, y dedicar tiempo a debates de toda la clase puede proporcionar también importantes beneficios a los estudiantes (Boers *et al.*, 2010). Una investigación previa ha mostrado que una buena comunicación entre estudiantes y sus progenitores puede llevar también a una reducción de la violencia en los centros (Balsler, Hölzer, & Schulz, 2009; Behrens, Vogelsinger, & Wosnitza, 1995; Grob, & Jaschinski 2003; Schmidt, Oertel, & Melzer 2011). Debe reconocerse que la familia tiene un papel de apoyo central para los estudiantes y puede ser visto como un lugar seguro,

de apoyo emocional y respaldo social (Ecarius, Eulenbach, Fuchs, & Walgenbach 2011).

Programas bien considerados pueden ayudar a los centros a crear espacios seguros e igualitarios, donde los estudiantes tienen la oportunidad de aprender (Vadeboncouer, Kady-Rachid, & Moghtader, 2014). Crear ambientes seguros se ha visto que conduce a mejorar las oportunidades para mejorar el rendimiento de los estudiantes (Gay, 2014).

### **Reconocer a los estudiantes puede tener diferentes percepciones de la seguridad escolar y distribuir los recursos acertadamente**

El desacuerdo entre opiniones y objetivos de los actores políticos, docentes, progenitores y estudiantes respecto a las percepciones de la seguridad escolar puede tener importantes implicaciones políticas: "Si los docentes tienden a ver los centros con una seguridad alta, pueden no sentir la misma urgencia de actuar en comparación con sus estudiantes, que pueden sentirse mucho menos seguros. Una brecha significativa entre docentes y estudiantes puede significar que los recursos para afrontar el problema puedan ser dirigidos a áreas menos importantes de la vida de los estudiantes" (Ben-Arieh *et al.*, 2009, p. 347). Si los centros no comparten un objetivo común respecto a la seguridad y la violencia en los centros, los desacuerdos entre estudiantes, profesorado y progenitores pueden conducir a una alteración que no dará lugar a un mejor rendimiento. Olweus (1993) manifestó que el paso más importante para crear una cultura de seguridad en la escuela se basa prioritariamente en el reconocimiento de la seriedad del problema por todo el centro.

Tabla 2: La media de diferencia entre el rendimiento de matemáticas entre los estudiantes que están de acuerdo y muy desacuerdo con que se sienten seguros en el centro y los estudiantes que están en desacuerdo y muy en desacuerdo con que se sienten seguros en el centro

País	1ª generación inmigrante			2ª generación inmigrante		Estudiante nativo		
	Diferencia	EE		Diferencia	EE	Diferencia	EE	
Bahréin	69	12.4	>	21	12.2	5	6.2	
Tailandia	68	36.0		*		-12	9.0	
Noruega	52	16.4	>	32	12.3	>	19	5.3 >
Inglaterra	52	18.8	>	25	16.3		40	11.0 >
Botsuana	49	18.2	>	20	11.9		1	4.9
Omán	48	13.3	>	-3	11.9		17	6.3 >
Arabia Saudí	42	21.1	>	24	16.1		9	7.9
Canadá (Alberta)	38	13.8	>	34	9.2	>	25	4.7 >
Israel	38	18.8	>	12	11.2		23	7.7 >
Hong Kong	35	9.8	>	34	7.9	>	34	7.3 >
Canadá (Ontario)	35	17.6	>	21	8.5	>	33	5.3 >
Emiratos Árabes Unidos (Dubái)	32	7.6	>	19	7.3	>	23	6.1 >
Qatar	32	8.7	>	26	9.1	>	24	7.3 >
China Taipéi	31	21.0		14	17.9		19	5.1 >
Singapur	31	12.1	>	24	7.9	>	30	7.2 >
Australia	30	14.0	>	47	11.8	>	47	8.0 >
Italia	28	12.7	>	22	10.8	>	18	5.0 >
Estados Unidos	27	9.1	>	31	7.3	>	29	3.8 >
Emiratos Árabes Unidos	24	5.9	>	12	5.0	>	11	4.0 >
Canadá (Quebec)	24	14.5		26	9.7	>	23	4.4 >
Gana	24	18.9		38	19.5		28	8.2 >
Suecia	21	10.7		16	9.2		20	5.0 >
Nueva Zelanda	21	13.6		23	14.6		33	8.2 >
Autoridad Nacional Palestina	20	17.5		3	16.3		14	8.2
Emiratos Árabes Unidos (Abu Dabi)	19	11.4		6	7.5		4	6.2
Chile	17	23.3		47	25.3		24	4.8 >
Georgia	17	31.1		51	31.5		16	8.4
Sudáfrica	16	6.3	>	26	17.7		9	5.3
Federación Rusa	14	20.2		7	10.1		18	6.0 >
Macedonia	12	19.9		-23	19.0		-21	10.1 <
Kazajistán	12	14.1		31	16.0		9	8.0
Armenia	11	14.5		45	15.4	>	13	6.8 >
Ucrania	8	30.1		41	13.3	>	26	8.5 >
Finlandia	7	18.3		31	15.8	>	22	6.1 >
Jordania	3	16.6		2	10.4		12	8.1
Eslovenia	3	13.1		6	8.7		14	3.6 >
Irán, República Islámica de	-1	27.3		17	30.1		-18	7.8 <
Líbano	-2	10.3		3	14.6		3	7.4
Marruecos	-11	15.9		11	22.5		-12	5.1 <
Túnez	-11	18.9		-18	18.7		-12	4.8 <
Malasia	-14	15.2		-3	16.8		-20	8.2 <
Siria, República Árabe de	-16	18.2		-10	37.2		-1	9.8
Indonesia	-20	22.2		*			-8	8.0
Hungría	-27	26.4		13	13.3		16	6.8 >
Turquía	*			3	35.4		29	8.8 >
Lituania	*			9	12.5		15	4.6 >
Honduras, Republica de	*			1	20.3		-2	8.5
<b>Promedio de la tabla</b>	<b>22</b>	<b>3.2</b>	<b>&gt;</b>	<b>14</b>	<b>2.8</b>	<b>&gt;</b>	<b>14</b>	<b>1.0 &gt;</b>

Notas: EE = error estándar, > = estudiantes que se sienten seguros en el centro rinden significativamente mejor. < = estudiantes que se sienten seguros en el centro rinden significativamente peor, \* = datos insuficientes para estimación fiable

## REFERENCIAS

- Balser, H., Hölzer, W., & Schulz, C. (Eds.) (2009). *Gewaltfreie schule. Praxisbausteine der gewaltprävention für handlungsorientierte schulentwicklung*. Köln: Wolters Kluwer.
- Behrens, U., Vogelsinger, D., & Wosnitza, M. (1995). *Sicherheit rund um die schule: Bibliographie. 1. Schulhof und schulbau, pausengestaltung, sicherheits-und verkehrserziehung, unfall und prävention*. Landau: Empirische Pädagogik e.V.
- Ben-Arieh, A., Hevener Kaufmann, N., Arlene Bowers, A., George, R.N., Bong, J.L., & Lawrence, A. (2001). *Measuring and monitoring children's well-being*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ben-Arieh, A., McDonell, J., & Attar-Schwarz, S. (2009). Safety and home-school relations as indicators of children's well-being: Whose perspective counts? *Social Indicators Research*, 90, 229–349.
- Benbenishty, R., Astor, R. A., & Marachi, R. (2006). *A national study of school violence in Israel 2005*. Jerusalem, Israel: The Hebrew University of Jerusalem.
- Boers, K., Reinecke, J., Bentrup, Ch., Kanz, K., Kunadt, S., Mariotti, L., Pöge, A., Pollich, D., Seddig, D., Walburg, Ch., & Wittenberg, J. (2010). Jugendkriminalität. Altersverlauf und Erklärungszusammenhänge. Ergebnisse der Duisburger Verlaufsstudie Kriminalität in der modernen Stadt. *Neue Kriminalpolitik 2/2010*, 58-66.
- Busse, S., & Helsper, W. (2007). Familie und schule. In J. Ecarius (Ed.), *Handbuch Familie* (pp. 321–341). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Chavatzia, T., Engel, L., & Hastedt, D. (2016, November). *Where are the immigrant girls?* (Policy Brief No. 12). Amsterdam, The Netherlands: IEA.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental Psychology*, 33(3), 518-525.
- Ecarius, J., Eulenbach, M., Fuchs, T., & Walgenbach, K. (2011). *Jugend und sozialisation. Basiswissen sozialisation*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Farmer, L. G. (1999). Disciplinary practices and perceptions of school safety. *Journal of Social Service Research*, 26(1), 1–38.
- Gay, M. (2014). School safety. Lessons after loss. In *Creating Safe Learning Environments. Techniques Magazine*. 89(7), 20-25.
- Geppert, C., Katschnig, T., Knapp, M., Kilian, M., & Hopmann, S. (2015). Mal was positives von der NMS. NMS: Zentrale Ergebnisse der NOESIS-Längsschnittevaluation aus vier jahren. *Erziehung und Unterricht 2015*, 3+4, 374–383.
- Grob, A., & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Hastedt, D. (2014). *Mathematics achievement of immigrant students*. PhD thesis. University of Vienna, Vienna, Austria.
- Kilian, M., & Katschnig, T. (2015). Wohlbefinden als komponente schulischen lernens. Veränderungen in der wahrnehmung von ausgewählten aspekten zum wohlbefinden von niederösterreichischen mittelschülerinnen im verlauf der sekundarstufe I unter berücksichtigung des schulstandortes. In Projektteam NOESIS (Ed.), *Gute Schule bleibt verändert. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (pp. 121–148). Graz: Leykam.
- Kilian, M. (2015). "Yeah, Geographie! Lernen, na ja." Die Entwicklung der Lernmotivation im Klassenkontext. In Projektteam NOESIS (Ed.), *Gute Schule bleibt verändert. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (pp. 149–191). Graz: Leykam.
- Knapp, M., Katschnig, T., Kilian, M., & Geppert, C. (2014). *Change and transformation of academic self-concept and academic motivation during the new middle school*. Presentation at the European Conference on Education Research, Porto. Recuperado de: <https://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/31940/>.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. New York, NY: Blackwell.
- Schmidt, M., Oertel, L., & Melzer, W. (2011). Gewalt an schulen. Ursachen, ausmaß und prävention. In K. Kansteiner-Schäfer (Ed.), *Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld. Band 5 Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (pp. 157–172). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Shumow, L., & Lomax, G. (2001). Predicting perceptions of school safety. *The School Community Journal*, 11(2), 93–112.
- United Nations. (2015). *Trends in International Migrant Stock: The 2015 revision*. New York, NY, USA: United Nations. Recuperado de: <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates15.asp>.
- UNESCO. (2017). *School Violence and Bullying. Global Status Report*. Paris, France: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000024697>.

Uslucan, H.H. (2008). Gewaltbelastungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In H. Scheiterhauer, T. Hayer & K. Niebank, (Eds.), *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter* (pp. 289–301). Stuttgart: Kohlhammer.

Vadeboncouer, J., Kady-Rachid, H., & Moghtader, B. (2014). Learning in and across contexts: Reimagination education. *National Society for the Study of Education*, 113(2), 339–358.

Wallner, S., & Stemmler, M. (2014). Jugendliche gewalt-delinquenz, psychosoziale merkmale und migrationsstatus. *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie* 8, 84–95.

Wittenberg, J., Reinecke J., & Boers K. (2009). Verbreitung, entwicklung und erklärungen von delinquenz im jugendalter, ergebnisse einer aktuellen längsschnittstudie, *Journal for Educational Research Online* 1(1), 106–134.



## IEA POLICY BRIEF

**SOBRE LA IEA** La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, conocida como IEA, es un consorcio internacional independiente de instituciones nacionales de investigación y agencias nacionales, con sede en Amsterdam. Su función principal es llevar a cabo estudios comparativos de rendimiento educativo a gran escala con el objeto de profundizar en un mejor entendimiento de los efectos de las políticas y prácticas dentro y entre los diferentes sistemas educativos.

Copyright © 2017 Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)  
Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación podrá ser reproducida, almacenada en un sistema de recuperación ni transmitida de forma alguna por ningún medio, ya sea electrónico, electrostático, cinta magnética, mecánico, fotocopia, grabación o cualquier otro sin la autorización del titular de los derechos.

**Por favor, cite esta publicación como:**

Katschnig, T., & Hastedt, D. (2017, August). Too scared to learn? Understanding the importance of school safety for immigrant students (Policy Brief No. 15). Amsterdam, The Netherlands: IEA.

ISSN: 2215-0196

Créditos de las fotos: CC0 Public Domain

Se pueden obtener copias de esta publicación en:

IEA Amsterdam  
Keizersgracht 311  
1016 EE Amsterdam

The Netherlands

by email: [secretariat@iea.nl](mailto:secretariat@iea.nl)

Website: [www.iea.nl](http://www.iea.nl)

Anne-Berit Kavli

*Presidenta de la IEA*  
Dirk Hastedt

*Director ejecutivo*

Andrea Netten

*Directora de IEA Amsterdam*

Gillian Wilson

*Secretario de la IEA.*

*Director de publicaciones*

*Editor of the policy brief*

David Rutkowski *Cento de*

*Mediciones Educativas de la*

*Universidad de Oslo (CEMO)*

**Traducción al castellano:** Alicia

González Merino

### Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Ministerio de Educación y Formación Profesional

Paseo del Prado, 28 • 28014 Madrid • España

INEE en Blog: <http://blog.intef.es/inee/> | INEE en Twitter: @educalNEE

NIPO: 847-20-191-8



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

**inee**

Instituto Nacional de Evaluación Educativa



**TRADUCCIÓN:** Esta traducción no ha sido realizada por la IEA y, por lo tanto, no se considera una traducción oficial de la IEA. La calidad de la traducción y su coherencia con el texto original de la obra son responsabilidad exclusiva del autor o autores de la traducción. En caso de discrepancia entre la obra original y la traducción, solo se considerará válido el texto de la obra original.