

**Memoria del Proyecto de Investigación (P-III, 2008, 120):
“La incorporación del alumnado extranjero en los centros de
educación infantil y primaria de la Región de Murcia:
valoración de los docentes y del alumnado”**

INTRODUCCIÓN

Desde el conocimiento que como docentes de distintos niveles del sistema educativo podemos tener sobre la realidad educativa, y más concretamente, sobre la referida a la región murciana, trataremos de describir, brevemente, la investigación realizada y que se ha llevado a cabo a lo largo del bienio 2008-10. El objetivo fundamental de la misma ha consistido en conocer, la valoración que realizan los docentes y el alumnado del segundo y tercer ciclo de la etapa de educación primaria, sobre la escolarización del alumnado de procedencia extranjera en los centros de la Región de Murcia. Se ha pretendido, desde la visión de los docentes analizar aquellas medidas organizativas y curriculares que se están llevando a cabo para dar respuesta a las necesidades que se plantean en las aulas ante la incorporación de este alumnado. Por otra parte, y desde la visión del alumnado de los ciclos mencionados anteriormente se ha pretendido conocer las relaciones socioafectivas entre los niños y niñas de cada uno de los grupos de clase multiculturales y determinar, en consecuencia, las condiciones de integración del alumnado de familia extranjera.

El grupo investigador ha pretendido analizar, con un interés particular, las opiniones de los docentes y del alumnado ante esta integración del alumnado extranjero, así como las relaciones mantenidas entre el centro y las familias de estos alumnos. Consideramos de gran valor conocer cómo los docentes estiman que la presencia de nuevos colectivos de alumnos procedentes de otras culturas, en muchos casos con necesidades de compensación educativa derivadas de la situación social y cultural desfavorable, unidas a las ya existentes, hace necesario abordar una reformulación del Proyecto Educativo de cada centro para dar respuesta desde la institución educativa a la comunidad que atiende. Todo esto con la intencionalidad de que en el centro educativo

se tenga cada vez más conciencia de que la actuación educativa debe ser global, desde la normalización, es decir, desde una escuela inclusiva de todos y para todos.

Sin poner en entredicho el esfuerzo que han realizado los centros de enseñanza por actuar del mejor modo posible, y sin que se imponga caprichosamente ninguna medida como afirman Martín Rojo y otros (2003), desde este estudio pretendemos contribuir a tratar de comprender y mejorar una situación que provoca dudas, que genera muchos interrogantes y que resulta a veces problemática para quienes la viven cotidianamente. Las incertidumbres abarcan un espectro amplio, pues hay que responder a preguntas que van desde cómo incorporar en las actividades desarrolladas en el aula a estudiantes que no conocen la lengua vehicular, hasta cómo coordinar las actividades que se desarrollan en las aulas de educación compensatoria con las que se desarrollan en el aula común o de referencia; además, por supuesto, incluyendo también preguntas relativas a cómo formarse y qué materiales utilizar. Por ello, en este trabajo partimos del convencimiento de que conocer mejor los cambios socioeducativos permite diseñar líneas de actuación con las que puedan incrementarse las posibilidades de integración social de colectivos que se han incorporado a nuestras aulas en estos últimos años.

Sin duda y en la línea que venimos comentando, ha sido el deseo de comprender estas transformaciones sociales y educativas que viven los centros de educación infantil y primaria en la Región de Murcia lo que nos animó a emprender la investigación que hoy presentamos, la cual ha sido realizada por un equipo de docentes que provenimos de distintos niveles del sistema educativo, unos como docentes en centros de educación infantil y primaria, algunos como maestros especialistas en colegios acogidos al programa de educación compensatoria, también como docentes en educación secundaria, en los Equipos de Orientación Psicopedagógica, en los Centros de Profesores y Recursos o en el Centro de Animación y Documentación Intercultural (CADI), y otros como profesores del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Ello ha conferido a la investigación un enfoque plural e interdisciplinar, que ha tratado de conjugar un abanico amplio de puntos de vista y de voces, todas las cuales nos parecen necesarias para evitar simplificaciones en un terreno tan complejo como el que abordamos.

Una vez expuesta la finalidad de esta investigación y con la pretensión de ayudar al lector a comprender el desarrollo del proceso seguido trataremos de exponer el orden de los capítulos en los que hemos dividido la descripción de la investigación realizada. Así pues y dado que en nuestra muestra objeto de estudio aparecen dos

poblaciones, es decir, por un lado los docentes y por otro el alumnado del segundo y tercer ciclo de educación primaria, hemos dividido esta memoria en varios capítulos. Así comenzamos en el primero justificando la importancia de dicha investigación, planteando los antecedentes y el marco teórico relacionado con una educación intercultural. En el segundo capítulo describimos toda la valoración que hace el docente, contemplando desde el diseño de investigación llevado a cabo hasta reflejar los resultados obtenidos y conclusiones al respecto. Del mismo modo, recogemos en el tercer capítulo la valoración del alumnado con los mismos apartados descritos anteriormente respecto del docente. Por último, y dado que era uno de los objetivos de investigación, contemplamos algunas propuestas de mejora que se concretan en el capítulo cuatro.

Somos conscientes de que quedan muchos aspectos por seguir investigando en este campo de estudio tan importante como especial. Sin embargo, estamos convencidos de que los resultados obtenidos y las propuestas que incorporamos pueden ser de gran interés para numerosos docentes que cada día siguen apostando por una educación de calidad y lo más inclusiva posible.

CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

Introducción

El fenómeno de la inmigración es una realidad en nuestras sociedades modernas cuyos procesos de inserción social se ha convertido en un problema de raíces ideológicas, no siempre acordes en todos los países de nuestro entorno. Así comprobamos, como afirma Palomares (2006) que la llegada de inmigrantes “pobres” a Europa ha sido una cuestión muy debatida por los diversos gobiernos, debido a la creencia de la población de que contribuyen a aumentar la inseguridad. En tal sentido, en Grecia, un 80% de la población estima que los inmigrantes la incrementan, mientras que, en Alemania, Dinamarca y Francia, se sitúa en el 70%. El nivel más bajo lo encontramos en España, Finlandia, Suecia y Reino Unido, con un 35% de la población que opina en tal sentido. Realmente, son cifras muy preocupantes, que exigen un replanteamiento de las actitudes ante la inserción social de personas de otros lugares menos desarrollados socio-económicamente.

Sin duda, los cambios experimentados por las sociedades modernas, en constante evolución como estamos precisando día a día, originan nuevas formas de vivir, de entender el mundo o de trabajar, y esto nos obliga a una revisión, adaptación y actualización de nuestras maneras de enfocar la educación. Pensemos que, los flujos migratorios han supuesto un incremento de hijos de familias de procedencia extranjera en las aulas que configuran y forman parte del sistema educativo español. Nos situamos, como afirman Gairín e Iglesias (2008) ante una cuestión educativa prioritaria y preocupante tanto para la comunidad educativa como para la comunidad científica y académica

Como afirma Tébar (2006) la sociedad del futuro será necesariamente mestiza y la convivencia de pautas culturales distintas marcará su trayectoria. Esta situación, relativamente nueva en España, demanda un sistema educativo que se constituya en motor de integración intercultural. Un sistema educativo público y de calidad que no puede tener como objetivo único el éxito de aquellos alumnos y alumnas que acceden a él en las mejores condiciones, sino que debe ser capaz de promover y mejorar las posibilidades de integración social de todos.

1.1. Caminando hacia una educación inclusiva favoreciendo la interculturalidad

Pero sería un error abordar las cuestiones relativas a la educación intercultural de manera aislada, es decir, con independencia del conjunto de problemas que afectan al sistema educativo en general y al sistema escolar en particular. Posiblemente, resultaría previo plantearnos si la institución escolar está preparada para asumir y aprovechar educativamente una realidad multicultural y si están preparados los centros educativos para afrontar los retos que plantea la convivencia en las aulas de culturas y lenguas diversas. La educación intercultural ha de ser una educación por y para la igualdad de oportunidades, una educación de calidad para todos que facilite a cada uno sus máximas posibilidades como persona, una educación de cada día que haga del conflicto una herramienta pedagógica de aprendizaje, que potencie un modelo de persona participativa, responsable de sus actos y que acepte los valores democráticos (Castella, 1999). Por consiguiente, la educación intercultural no puede ser una cuestión de buenas intenciones para incorporar a un reducto “especial” o “diferente” de personas sino que nos implica a todos y a todos compromete porque es una responsabilidad colectiva e institucional, que requiere una reforma total, tanto política como pedagógica, del sistema educativo (Besalú, 2001; Caselles, 2004; Carbonell 2000; Escudero, 2002; Essomba, 2006; Sales y Moliner, 2005;).

Hemos de partir de que el fenómeno de la multiculturalidad, entendido como la coincidencia en un mismo territorio de grupos culturales diversos, no es nuevo en la Historia; pero el reto Intercultural, tal y como lo entendemos hoy, sí lo es. La interculturalidad es un fenómeno al que la Humanidad se ve conducida de manera irrenunciable y afortunada, a pesar de las condiciones frecuentemente difíciles y dolorosas que en el momento presente le acompañan. Pero, precisamente y como consecuencia de ello, si queremos apostar a favor de unas relaciones positivas y constructivas, donde todos las personas y grupos culturales participan por igual y son tenidos en cuenta, si queremos y deseamos, en suma, hacer una educación de calidad, es necesario conectar el mundo escolar con las necesidades del siglo XXI, lo que exige replantear y reconstruir nuestro sistema educativo (Arnaiz y de Haro, 2003; Caselles, 2004).

Por consiguiente, y en la línea que venimos comentando toda esta multiculturalidad presente se refleja en el sistema educativo que es receptor inmediato de la diversidad creciente que existe en la sociedad. Como parte de ella, produce y reproduce imágenes sociales acerca de aquellos sujetos diferentes que inciden en el

mantenimiento de los estereotipos existentes. Romper con esta dinámica requiere un esfuerzo en el ámbito legislativo, en el currículo y en la actitud de todos aquellos que componen la comunidad educativa. Sin embargo, el desarrollo de acciones para abordar la presencia del alumnado extranjero en la escuela debe superar el que su ejecución responda más a una moda o a una exigencia política que a un análisis profundo de una realidad que ha cambiado, que necesita nuevas respuestas y que afecta a todo el sistema educativo (López Melero, 1995, 2004; Kincheloe y Steinberg, 1999).

Si nos referimos concretamente a lo que ha supuesto el proceso de escolarización del alumnado extranjero en España, hay que tener en cuenta que la globalización genera un proceso de reafirmación de las identidades particulares que afecta al desarrollo de la interculturalidad que surge, con un espíritu constructivo, crítico y positivo, proponiendo modelos de referencia que permitan pensar en un mundo más humano y solidario. Para ello, se enfrenta al desafío de armonizar lo universal con lo particular a través del encuentro entre los diferentes grupos, partiendo de las diferencias que envuelven a cada individuo y no sólo considerando sus aspectos comunes. De este modo, la interculturalidad implica una actitud de valoración positiva hacia la comunicación entre culturas y hacia la comprensión de lo diferente como algo enriquecedor a nivel individual y colectivo. Como afirma Ruiz de Lobera (2004) al igual que sucede dentro de cada cultura, en las relaciones entre personas y entre grupos que se identifican con valores culturales distintivos más o menos fuertes surgen constantes situaciones de conflicto. La interculturalidad parte de una valoración del conflicto como oportunidad para el aprendizaje, y de su resolución como la posibilidad del reconocimiento de las convenciones de la cultura propia

De esta manera, como señalan Arnaiz y de Haro (2003) la interculturalidad aparece como una exigencia ineludible y la escuela se constituye en un medio de socialización del alumnado, comprometiéndose en la construcción de una sociedad democrática, igualitaria, justa y participativa. Es necesario, por tanto, reflexionar sobre la formación que se oferta, las metodologías que se están poniendo en práctica y la propuesta curricular establecida para valorar el modelo de escuela inclusiva que se está desarrollando en los centros (Arnaiz y de Haro, 2004). Desde este posicionamiento, la *Educación Intercultural* exige cambios y reformas (Escudero, 2002) y obliga a cambiar la práctica educativa, tratando de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales, constituyéndose en uno de los indicadores clave de la calidad educativa. No

podemos olvidar que interculturalidad y equidad caminan en un mismo sentido, estrechamente unidas (Echeíta, 2006; Lozano, 2006, 2007; Martín, 2003).

Como afirma Aguado y otros (2005) toda persona es intercultural y, por lo tanto, no constituye "un problema". Las relaciones entre iguales, en consecuencia, jamás podrán ser homogéneas. Seguir atribuyéndole a la escuela un papel reproductor adaptado a las necesidades de una sociedad neutralizante es olvidarse de que las sociedades son movedizas, de que las culturas nacen del intercambio y son agentes de dinamización de los espacios compartidos. La educación intercultural, por tanto, no nace en reacción al cambio en la escuela, ni es una medida paliativa contra el virus de la diversidad: es un planteamiento valiente para la construcción de la escuela del futuro. Un planteamiento integral que propone pautas concretas de actuación, tanto desde el aula (ofreciendo metodologías y prácticas escolares renovadas) como desde el ámbito institucional y de políticas educativas.

Por otra parte, en la línea de Carbonell (2005) lo importante, en tiempos de incertidumbre, no es ofrecer respuestas, sino ser capaces de plantear las preguntas que nos llevarán a trabajar con un objetivo común: educar. Por ello, la escuela debe ser a la vez un lugar de encuentro de igualdad y de respeto a la diferencia y fomentar el aprendizaje crítico, rehuyendo de la obsesión por cumplir los programas –no confundiendo el libro de texto con el vitae, por ejemplo- para centrarse en el aprendizaje de un “mínimo común cultural”. La instauración de niveles y clases homogéneas por grupos de edad similar, el tratamiento de la enseñanza de la lengua o la idoneidad de algunas estrategias de aprendizaje son algunos de los puntos que necesitan de un replanteamiento por parte del profesorado.

Nuestra trayectoria investigadora a lo largo de distintos proyectos de investigación-acción colaborativa en los centros (Arnaiz y Lozano, 1995; Ballesta y Guardiola, 2001; Ballesta, Gómez y Lozano, 2003; Lozano e Illán, 2001; Lozano y Serrano, 2003; Lozano y otros 2006) nos ha dado a conocer la importancia del tema objeto de estudio de esta investigación, al comprobar las dificultades que se están presentando en los centros cuando se pretende ofrecer una verdadera respuesta educativa de calidad a las necesidades específicas que presentan los alumnos extranjeros junto con los autóctonos en las aulas que aspiran a ser inclusivas.

Precisamente, y con la finalidad de comprender mejor esta realidad educativa pretendemos, a continuación, analizar, por una parte qué se contempla en la LOE (2006) y en el Decreto 359/2009 por el que se establece y regula la respuesta educativa a la

diversidad del alumnado en el Comunidad Autónoma de la Región de Murcia sobre la atención al alumnado extranjero que se incorpora tardíamente a nuestras aulas, así como y por otro lado, aquellos datos de interés sobre lo que está aconteciendo en España y concretamente en nuestra región con la incorporación de este alumnado, que junto con el que presenta necesidad específica de apoyo educativo por otras causas, está provocando cambios significativos en los centros educativos que pretendemos analizar a lo largo de esta investigación.

1.2. Alumnado extranjero con integración tardía en el sistema educativo: análisis de la realidad

Como plantea la Ley Orgánica de Educación (2006) las Administraciones Públicas favorecerán la incorporación al sistema educativo del alumnado que por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorpore de forma tardía al sistema educativo, “desarrollando programas específicos para aquellos alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el nivel correspondiente. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje” (Art. 79, p.1-2). Dicha escolarización “se regirá por los principios de normalización, integración e inclusión educativas y asegurará su no discriminación y distribución equilibrada entre los centros públicos y los centros privados concertados” (Art. 19.1. Decreto359/2009)

Pero la diversidad de alumnado de incorporación tardía es tal que cada caso es un supuesto específico y, como consecuencia de ello, tanto el ajuste del currículum como el diseño del itinerario educativo deberá contemplar esta situación personal y escolar propia (Lozano, 2007). Haciendo un ligero repaso de la diversidad de casuísticas que podemos encontrar en los centros docentes según Castilla (1999) contemplamos:

- Alumnos no escolarizados en su país de origen, procedentes de zonas rurales o urbanas, en países donde la escolarización no es obligatoria, o donde faltan plazas escolares, etc. Pueden hablar lenguas diferentes, incluso a las oficiales del país.

- Alumnos escolarizados en centros con currículum y objetivos diferentes de los nuestros, por ejemplo, escuelas religiosas con metodologías que potencian más aspectos memorísticos (escuelas coránicas, etc.)
- Alumnos escolarizados en centros educativos y que han seguido un currículum parecido al nuestro. Se incorporan, por tanto, a nuestro sistema educativo tardíamente, pero antes estaban escolarizados en su país. Dentro de este grupo puede haber una gran diversidad:
 - Alumnos que desconocen las lenguas oficiales y que su lengua familiar/materna es muy diferente a la nuestra.
 - Alumnos que desconocen las lenguas oficiales pero que desconocen lenguas cercanas a la nuestra, por ejemplo, el francés u otras lenguas románicas.
 - Alumnos que conocen alguna de las lenguas oficiales, por ejemplo, el castellano como sucede con los hispanoamericanos.

Aquellos alumnos que ya han sido escolarizados en centros educativos de su país encuentran, en gran medida, también diferencias significativas entre el funcionamiento de unos y otros. Aspectos como la disciplina escolar, la convivencia, las normas de funcionamiento, la metodología utilizada, la relación con los compañeros del mismo sexo o del otro sexo, la figura del profesor o profesora, etc., pueden de entrada, conllevar un cierto desconcierto y, por tanto, tendrá que haber un proceso de adaptación escolar inicial que puede favorecerse mucho si se lleva a término por parte de la escuela un buen plan de acogida progresivo, donde se contemple entre otros aspectos la adquisición de la lengua del país, puesto que hasta que se no se domina ésta las posibilidades de comunicación están muy limitadas. Su aprendizaje no se puede desligar de los aspectos afectivos y comunicativos. Una lengua se aprende más fácilmente si se hace en un entorno motivador, afectivo y dándole un enfoque comunicativo y de uso social.

Pero, precisamente este entorno comunicativo que se puede favorecer en el centro educativo para el aprendizaje de la lengua, también habrá que analizarlo en las familias de estos alumnos, puesto que y por lo general, los padres y los hijos e hijas, por cuestiones de trabajo que realizan y por la influencia de la escuela, aprenden más rápidamente la nueva lengua. Por el contrario, las madres suelen quedarse más recluidas

haciendo el trabajo en casa, por lo que el aprendizaje de la nueva lengua puede ser un proceso más largo. Este hecho, juntamente con otros aspectos culturales, debe tenerlo en cuenta la escuela cuando, a veces, se llama a la madre para informarla o pedir su participación; es posible que ésta no pueda participar en las reuniones, así como tampoco favorecerá el aprendizaje de la nueva lengua pues no se comunicará con sus hijos en la lengua del país de acogida ya que la desconoce en la mayoría de los casos. Por ello, es necesario plantearse la importancia de fomentar las escuelas de padres y la enseñanza del español cuando se estime oportuno aprovechando esta situación y la importancia que los padres de procedencia extranjera suelen poner en la institución educativa. Hay que considerar,

Una cosa sí que se suele considerar por parte de las familias extranjeras: la escuela es una institución que puede proporcionar una promoción social para sus hijos e hijas y, por tanto, suelen valorar mucho esta escolarización, conozca o no el currículum oficial que se desarrolla y funcionamiento de los centros. (Castella, 1999, p.155).

Precisamente, dado el gran valor que supone para la gran mayoría de las familias de procedencia extranjera la escolarización de sus hijos, la misma LOE (2006) contempla en el título II denominado “Equidad en la Educación”, y concretamente en el capítulo I titulado “Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo” donde se recoge al alumnado de procedencia extranjera en la sección tercera: *Alumnos con incorporación tardía en el sistema educativo* que serán las Administraciones educativas las que se encargarán de:

Adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español (LOE Art. 79,3).

1.3. La escolarización del alumnado de procedencia extranjera: el reto de su inclusión

Como venimos describiendo, este fenómeno migratorio ha tenido incidencia en diversos sectores y, principalmente, en el sector educativo que ha de responder a estas nuevas necesidades por los nuevos conciudadanos que proceden de universos lingüísticos y culturales diferentes.

Si nos referimos concretamente a lo que ha supuesto el proceso de **escolarización del alumnado inmigrante en España**, hay que tener en cuenta que la globalización genera un proceso de reafirmación de las identidades particulares que afecta al desarrollo de la interculturalidad que surge, con un espíritu constructivo, crítico y positivo, proponiendo modelos de referencia que permitan pensar en un mundo más humano y solidario. Para ello se enfrenta al desafío de armonizar lo universal con lo particular a través del encuentro entre los diferentes grupos, partiendo de las diferencias que envuelven a cada individuo y no sólo considerando sus aspectos comunes. De esta manera, como señalan Arnaiz y de Haro (2003) la interculturalidad aparece como una exigencia ineludible y la escuela se constituye en un medio de socialización del alumnado, comprometiéndose en la construcción de una sociedad democrática, igualitaria, justa y participativa. Sin duda, la realidad de las aulas nos obliga a más, a interrogarnos sobre la necesidad de dejar de hablar de la atención a la diversidad cultural para centrarnos en lograr la igualdad educativa. Como plantea López Cortinas (2010) para conseguir lo anterior se ha de apostar por la construcción de una escuela, de una educación de la pudiéramos sentirnos orgullosos: una escuela plural, ética y de calidad, con un profesorado comprometido, implicado y formado para la gestión de la diversidad desde la equidad educativa.

Hemos de tener en consideración que toda esta multiculturalidad presente se refleja en el sistema educativo que es receptor inmediato de la diversidad creciente que existe en la sociedad. Como parte de ella, produce y reproduce imágenes sociales acerca de aquellos sujetos diferentes que inciden en el mantenimiento de los estereotipos existentes. Romper con esta dinámica requiere un esfuerzo en el ámbito legislativo, en el currículo y en la actitud de todos aquellos que componen la comunidad educativa. Sin embargo, el desarrollo de acciones para abordar la presencia de los hijos de inmigrantes en la escuela debe superar el que su ejecución responda más a una moda o a una

exigencia política que a un análisis profundo de una realidad que ha cambiado, que necesita nuevas respuestas y que afecta a todo el sistema educativo.

Desde la propuesta de la escuela inclusiva, que avanza y profundiza aún más en el concepto de atención a la diversidad, se considera al alumnado extranjero de incorporación tardía como un grupo con necesidades específicas de apoyo educativo y, como tal, demanda la puesta en marcha de acciones educativas concretas que estén orientadas a paliar los déficit que impidan la integración de estos alumnos. Sin duda, la escuela intercultural propugna un modelo educativo que para hacerse efectivo requiere un fuerte apoyo social contribuyendo al cambio organizativo. Los profesionales que tienen una implicación directa en este asunto, especialmente los docentes, requieren una adecuada formación y orientación para reconocer y abordar las necesidades específicas de apoyo educativo de este alumnado.

Por consiguiente, los profesionales que orientan sus esfuerzos para ofrecer una educación de calidad deben reflexionar para poder afrontar el nuevo reto de trabajar en clases multiculturales. De esta reflexión, deben concretarse los planteamientos que ayuden a extraer los aspectos positivos de esta nueva situación, minimizando los negativos. Así pues, la presencia y el testimonio de los alumnos extranjeros en las aulas garantiza una aproximación cultural más directa a las tradiciones o las costumbres de otros lugares del mundo, relatadas en primera persona. Este hecho es un elemento enriquecedor del grupo y, por tanto, de la actividad educativa que se lleva a cabo, garantizando, en todo caso, el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades. Por ello, hemos estimado incluir entre las cuestiones dirigidas al alumnado para valorar la incorporación de los hijos de familias extranjeras en sus aulas, qué pensaban sobre los beneficios que podía aportar la incorporación s de este alumnado extranjero respecto del aprendizaje de otras tradiciones, culturas, lenguas, etc.

Por otra parte, para justificar nuestro interés por este ámbito de estudio es conveniente ofrecer algunos datos sobre la repercusión que tiene esta realidad social en la educación no universitaria, en nuestro país, en primer lugar, para pasar, posteriormente, a los datos regionales de nuestra Comunidad Autónoma.

Hay que tener presente que en España la escolarización de alumnado extranjero se ha multiplicado por ocho en una década, pasando de 68.000 en el curso 1995-96 a

600.000 alumnos de origen extranjero, el 8,4% del total, en el curso 2006-2007 y de 80587 alumnos extranjeros en el curso 1998-99 a 743696 en el curso 2008-09.

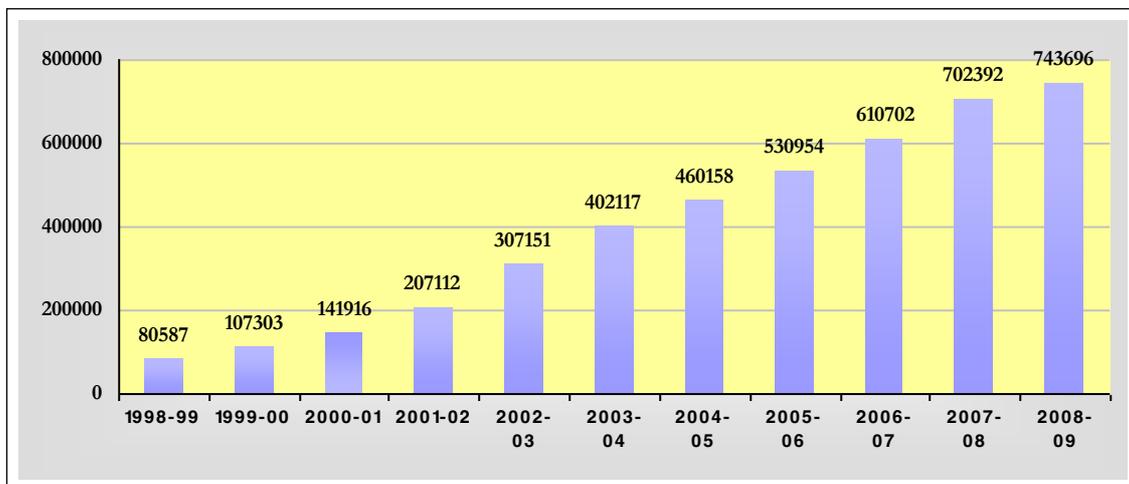


Gráfico 1. Evolución del alumnado extranjero

Este incremento ha propiciado que existan en la actualidad, centros educativos donde el porcentaje de alumnos extranjeros supera al de alumnos españoles. Ello, se debe fundamentalmente al hecho de haber conseguido escolarizar al 100% de los menores en edad de escolarización obligatoria, con lo que la población de hijos de inmigrantes ha terminado por acceder al sistema escolar (Fernández Batanero, 2006). Según el último anuario de la UNESCO, España ofrece la tasa de escolarización primaria en el 109%, y este dato no es un error, sino que tenemos escolarizados más niños de los que aparecen en los censos.

Tomando como referencia el Manual de Datos y Cifras publicado por el Ministerio de Educación para el curso 2009-2010 encontramos una información bastante interesante sobre esta temática. Así pues, si nos centramos en la procedencia del alumnado extranjero que cursa estudios en nuestro sistema educativo, se establece que más de un 40% procede de América del Sur, un 28.8% de Europa y un 20.6% de África. Completan esta distribución los alumnos procedentes de Asia y Oceanía con un 5.3%, América Central con un 3.7% y América del Norte con un 0.9%. (Ver gráfico 2)

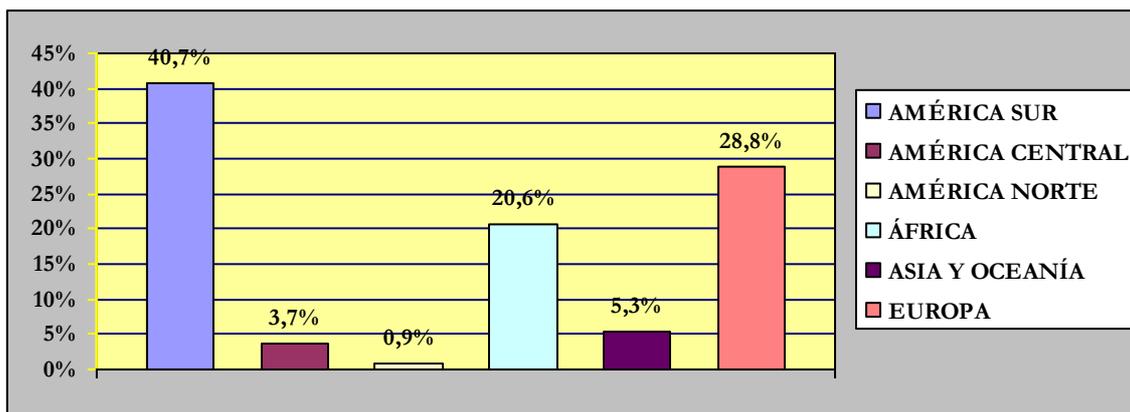


Gráfico 2. Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica. Curso 2008/09

Respecto a la presencia de alumnado extranjero en las distintas etapas educativas, se puede apreciar que existe, en la última década, un destacado incremento en todos los niveles: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En las tres etapas, los datos pertenecientes al curso 2008-2009 muestran que el número de estos alumnos se ha multiplicado aproximadamente por diez respecto a los datos establecidos en el curso 1998-1999. (Ver gráfico 3)

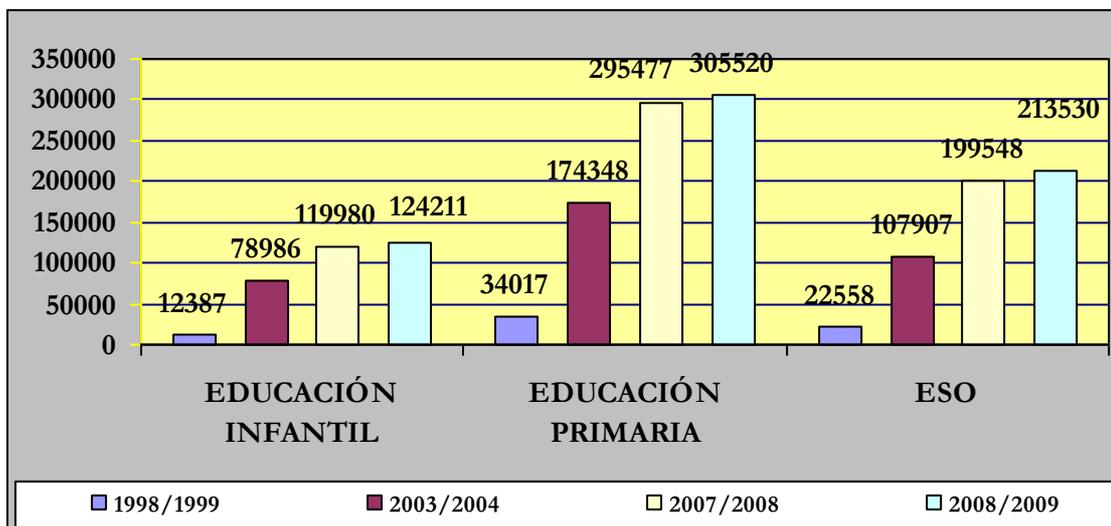


Gráfico 3. Evolución del alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español

Este fuerte crecimiento tiene su origen en el asentamiento de la población inmigrante en nuestro país y en la reunificación familiar, caracterizada por la llegada progresiva de los restantes miembros de unidad familiar que aún residían en sus países de origen. Asimismo, han de considerarse los nuevos núcleos familiares que se han ido creando.

Si dentro del territorio español destacamos aquellas regiones que más alumnado extranjero tienen en sus aulas, nos encontramos, de igual forma, que las comunidades que más inmigrantes escolarizan son Baleares, Madrid, La Rioja, Murcia y Cataluña, todas ellas por encima del 10% de alumnado extranjero, como podemos apreciar en el gráfico nº 4.

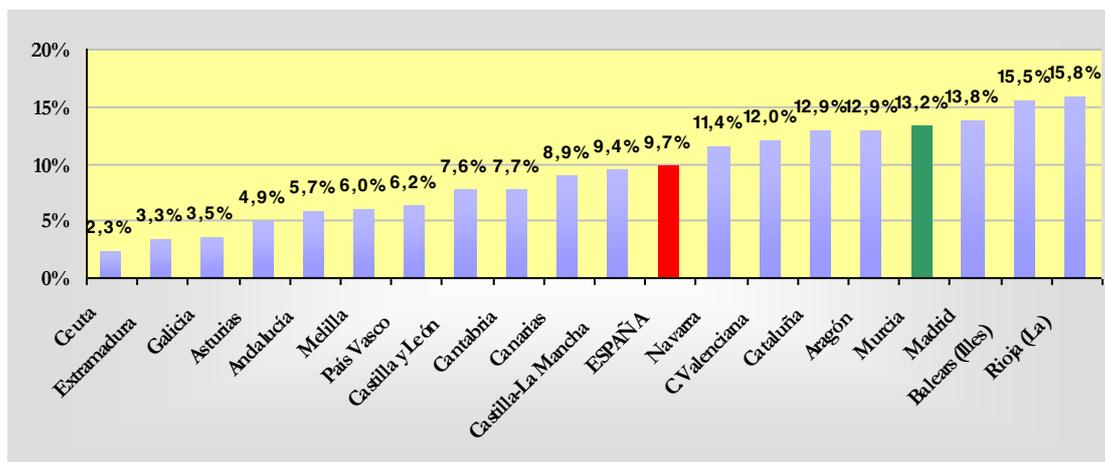


Gráfico 4. Porcentaje de alumnado extranjero por regiones

Otra de las cuestiones significativas es conocer, según los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, cuáles son las Comunidades Autónomas en las que existe una mayor presencia de alumnado extranjero en las **aulas públicas**. De este modo, regiones como Castilla La Mancha (90.8%), Extremadura (90.3%), Canarias (89.3%) y Andalucía (86.8%), ponen de relieve la asimilación de alumnado extranjero en sus centros públicos. Desde otra perspectiva, País Vasco (32.4%) y Cantabria (28.8%) destacan por incluir porcentajes elevados de alumnos extranjeros en sus centros concertados. Finalmente, las comunidades en las que se imparte docencia a un mayor número de niños extranjeros en los centros privados son Andalucía (7.7%) y Madrid (6.4%). Las cifras son claras y demuestran que la gran mayoría de los alumnos extranjeros estudian en centros públicos.

	% Centros Públicos	% Centros Concertados	% Centros Privados no Concertados
Andalucía	86,6	5,6	7,7
Aragón	78,5	19,0	2,5
Asturias (Principado de)	80,4	18,4	1,2
Baleares (Islas)	82,9	14,9	2,3
Canarias	89,3	4,6	6,0
Cantabria	70,1	28,8	1,1
Castilla y León	76,9	22,3	0,8
Castilla La Mancha	90,8	8,9	2,3
Cataluña	84,2	15,1	0,7
Comunidad Valenciana	86,8	11,8	1,4
Extremadura	90,3	9,1	0,6
Galicia	84,1	14,5	1,3
Madrid (Comunidad de)	75,8	17,8	6,4
Murcia (Región de)	89,1	10,0	0,9
Navarra (Comunidad Foral de)	79,5	20,4	0,1
País Vasco	66,9	32,4	0,7
Rioja (La)	78,1	21,7	0,2
Ceuta	89,9	10,1	0,0
Melilla	94,3	5,4	0,3
TOTAL	82,7	14,2	3,1

Tabla 1. Escolarización del alumnado extranjero según la titularidad del centro

Por otra parte, si tratamos de analizar las dificultades con las que acceden la mayoría de estos alumnos de origen extranjero, nos encontramos que junto con la diferencia cultural y con las desigualdades sociales y económicas, una de las principales carencias de este alumnado es el desconocimiento del castellano. Además, en muchas ocasiones su lengua materna dispone de caracteres orales y escritos que distan bastante de la lengua española. Esta situación ha motivado que las distintas comunidades autónomas con mayor presencia de alumnado extranjero en sus centros contemplaran

acciones orientadas a la acogida del alumnado inmigrante, el aprendizaje del español como lengua vehicular y el mantenimiento de la cultura de origen de cada alumno extranjero. Aspectos que hemos contemplado en la presente investigación y que han sido objeto de valoración por parte de los docentes de la muestra. En este sentido no creemos que la ayuda que se proporcione a este alumno de familia inmigrante que fracasa en los centros educativos en mayor proporción que el resto de los compañeros autóctonos (Montes, 2002)¹, venga sólo de la mano de enseñar el idioma que desconoce alejándolo del grupo de referencia, sino que consideramos que lo importante es utilizar nuevas metodologías que incorporen medios más motivadores para el alumnado (Ballesta, Gómez y Lozano, 2003; Lozano e Illán, 2001). Según Vila (2000), algo que bloquea al alumnado consiste en separarlo de las aulas donde les corresponde por edad y donde están los compañeros autóctonos argumentando que primero aprenderán la lengua, el idioma y luego ya acudirán a la clase que le corresponda, puesto que, para él, existen diferencias entre una situación de inmersión lingüística y una de submersión lingüística:

El resultado de la submersión lingüística suele ser el fracaso escolar y la exclusión social. Son escolares que, con el paso del tiempo, encuentran cada vez menos interesante el contexto escolar y la educación, que nunca llegan a dominar bien ni la segunda lengua ni la suya propia, que tienen dificultades para seguir los contenidos escolares en la medida en que no dominan el instrumento que los vehicula, etc. Una parte importante de la infancia que proviene de familias inmigrantes se encuentra en este tipo de situación (idem:157).....El aprendizaje de la lengua está en relación con la participación activa del aprendiz en las relaciones sociales con los de su edad tanto en el ámbito escolar como extraescolar. Cualquier tipo de política que promueva la segregación de este alumnado de las aulas ordinarias para cursar contenidos lingüísticos u otros al margen del resto del alumnado dificulta, desde nuestro punto de vista, la posibilidad de su incorporación a la lengua de la escuela (idem:163).

¹ Según Montes (2002, p. 21) *“el desfase en Primaria y la ESO de los alumnos norteafricanos se debe sobre todo, aparte de otros factores: al desconocimiento del idioma, no haber estado escolarizados previamente y al modelo educativo radicalmente diferente que existe en el mundo árabe. Al retraso curricular que todo ello ocasiona se une la falta de participación de los padres en el proceso educativo”*.

Esto nos lleva a la necesidad de recoger la valoración del profesorado sobre este importante fenómeno que está dándose en la mayoría de los centros para mejorar la educación desarrollada y evitar que el fracaso escolar aumente. Sin duda, todos estos datos nos sitúan ante una realidad educativa que se impone en los centros educativos y que está condicionada por la repentina llegada de alumnos procedentes de otros lugares que en muchas ocasiones está generando un clima de malestar por la falta de una planificación que se adapte a este fenómeno, donde centrándonos en los agentes educativos, y en especial en el profesorado, tendríamos que abordar la escasa formación de los docentes y, también la necesidad de más apoyo en cuanto a recursos humanos y materiales.

Sin duda, la incorporación en los centros educativos de este alumnado de familias inmigrantes hace imprescindible la adopción de medidas que permitan una adecuada respuesta en aras de conseguir una mayor calidad educativa para todos, pues los datos actuales nos hacen reflexionar sobre las dificultades con las que este alumnado inmigrante, en ocasiones, se enfrenta, en cuanto que existen altos porcentajes de abandono temprano (alrededor de un 25% del alumnado sale de la educación obligatoria sin el título). Es urgente analizar y valorar si los recursos ofertados están dando los resultados oportunos. Resulta de interés comparar el número de alumnado extranjero escolarizado en las distintas etapas educativas que conforman la enseñanza obligatoria como lo hemos recogido en el gráfico nº 2, donde podemos apreciar como en la Educación Secundaria Obligatoria el porcentaje es menor que en Educación Primaria. Por otra parte y teniendo en cuenta la experiencia docente y las investigaciones realizadas (Lozano y otros, 2008), otra de las dificultades con las que nos encontramos es que, para una gran mayoría de este alumnado, su experiencia educativa no es demasiado positiva debido a los obstáculos socioculturales que deben superar (merece una especial atención el tránsito de la educación primaria a la educación secundaria obligatoria, siendo un punto crítico en el que debe ofrecerse una atención extraordinaria para evitar el fracaso escolar.

1.4. La escolarización del alumnado extranjero en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

Murcia acoge cada año a un elevado número de extranjeros que eligen esta región como lugar de residencia, convirtiéndose en la cuarta comunidad con mayor

proporción de alumnos extranjeros. Si partimos del hecho de que casi una de cada siete personas residentes en la Región es de procedencia extranjera, ello va a afectar a las necesidades del sistema educativo. La composición de las aulas es el testimonio directo de lo rápido que está cambiando la sociedad murciana en cuanto al número de alumnado de incorporación tardía. Concretamente, los alumnos extranjeros de enseñanzas no universitarias fueron 35.524 el curso pasado en la Región, lo que representa el 13'2%. La cifra está muy por encima de la media nacional, ya que supone cuatro puntos más, según los últimos datos del Ministerio de Educación. En la Región de Murcia son casi 290.000 los estudiantes de familias inmigrantes que cursan las etapas de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. A escala nacional fueron 743.696 el curso 2008-09, lo que supone un 9,7% de la totalidad de los escolares. En cuanto a su nacionalidad de origen, el 44,3% procedía de América del Sur y Central, 31,1% de la Unión Europea, el 20,5% de África, el 5,2% de Asia, el 3,7% del resto de Europa y el 0,9% de América del Norte como podemos apreciar en el gráfico número cuatro. Sin duda, se ha de tener en cuenta que hemos pasado en una década de contar con poco más de tres alumnos extranjeros por cada mil a tener 110.

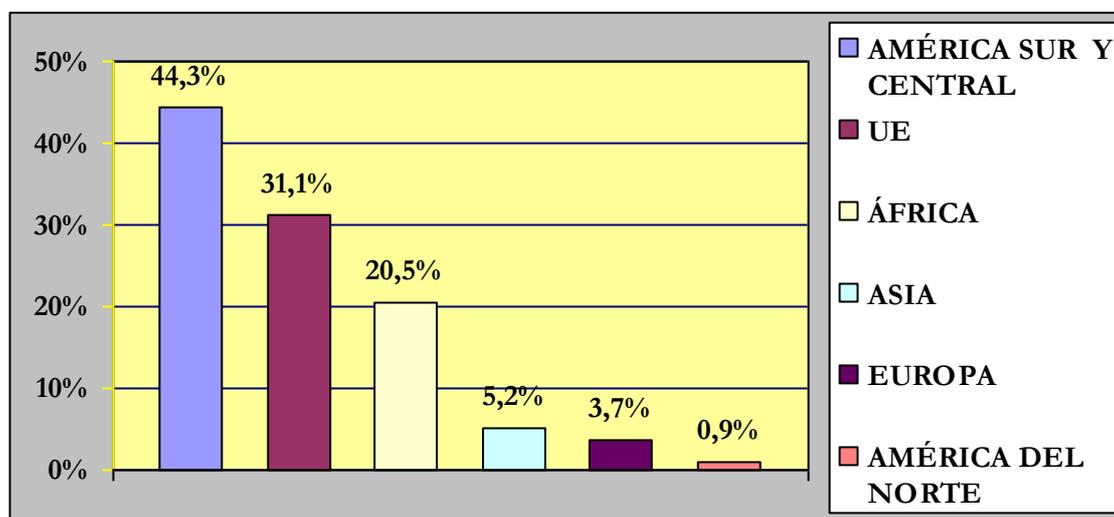


Gráfico 5. Procedencia del alumnado extranjero en la Región de Murcia

Por otra parte, y según datos recogidos en los periódicos “La Verdad” y “La Opinión” con fecha 25 de mayo de 2010, un 13,25% de la población escolar del alumnado de la Región entre Educación Infantil, Primaria y Secundaria es extranjero, y que nueve de cada diez alumnos extranjeros estudia en un centro público. Por ello, Fete-UGT y la fundación Consorcio de Entidades para la Acción Integral de Inmigrantes

(CEPAIM) firmaron ayer un acuerdo cuyo objetivo es lograr la equidad de la escolarización de extranjeros en el marco de una sociedad intercultural en la que prime la relación-comunicación entre diferentes. Como consecuencia de este convenio, responsables de ambas entidades elaborarán materiales didácticos para lograr una mejor formación de los docentes en la Región, una equidad de los alumnos extranjeros en centros públicos y concertados, así como terminar con la segregación en las aulas.

Ante este panorama educativo tan importante, pensamos que es fundamental conocer una primera aproximación cuantitativa de la incidencia de la presencia de alumnado extranjero en los centros educativos de la región de Murcia, donde se demuestra el grado de relevancia de esta temática y la necesidad de profundizar en ella a través de estudios e investigaciones, como la que ahora presentamos dando justificación de sus resultados, que ha tenido como finalidad conocer cómo en determinados centros educativos se adoptan medidas organizativas y curriculares que den respuesta a este alumnado, desde la perspectiva del profesorado. Estimamos que la visión de este colectivo es fundamental ante la incorporación del alumnado extranjero, visión que deseamos contrastar y valorar en las distintas dimensiones que posteriormente describiremos en el cuestionario, junto con la opinión que plantean el alumnado de estos centros educativos, de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, donde están escolarizados un gran porcentaje de los hijos de familias extranjeras.

1.5. Investigaciones sobre la integración del alumnado extranjero

Referido a la educación intercultural, y desde un punto de vista documental, no encontramos hasta 1990 ningún trabajo de investigación en español en las distintas bases de datos consultadas. Sin embargo, en los últimos años hay un importante interés en relación con este tema como se evidencia en los distintos congresos, jornadas, y encuentros que se vienen celebrando, así como las numerosas publicaciones desde distintos ámbitos (Campoy y Pantoja, 2004).

De la diversas investigaciones que se han desarrollado a lo largo de los últimos años registramos, a continuación, algunas relacionadas con nuestro objeto de estudio desde una perspectiva amplia, concretamente, la valoración del docente y del alumnado respecto a la integración del alumno/a extranjero/a así como las posibles propuestas de mejora que se están llevando en los centros educativos o que sería fundamentales establecer para poder favorecer dicha incorporación de dicho alumnado desde una plano

de igualdad y de equidad, desde una educación intercultural que favorezca la verdadera inclusión.

Para ello, comenzaremos contemplando la investigación llevada a cabo por Leiva (2009 a,b) donde recoge la percepción que tienen los docentes sobre los conflictos escolares que acontecen en los contextos educativos de diversidad cultural. Los resultados obtenidos a través de cuestionarios cumplimentados por 41 profesores de Málaga y de cuatro estudios de casos en profundidad, revelan que existe una gran multiplicidad de significados del conflicto desde la perspectiva docente y que éstos son conscientes de la importancia de aprovechar las situaciones conflictivas que surgen en las aulas para desarrollar la educación intercultural. Por otra parte, Campoy y Pantoja (2004), pero en la provincia de Jaén, estudian las percepciones de los alumnos extranjeros, alumnos autóctonos, profesores de Educación Primaria y Educación Secundaria y orientadores, así como estudiantes de las titulaciones de Maestro y Psicopedagogía de la Universidad de Jaén, sobre el fenómeno multicultural con el fin de diseñar programas que favorezcan la inserción del alumnado extranjero.

También y en la misma línea Álvarez, Campo, Castro y Álvarez (2009) analizaron, en la comunidad asturiana lo que opinaban los maestros especialistas en pedagogía terapéutica acerca de la integración del alumnado inmigrante en las escuelas. Los resultados obtenidos revelan que el funcionamiento de la integración es adecuado, sin embargo, los maestros demandan más recursos personales y materiales para lograr mejores resultados, así como la escolarización de estos alumnos en las aulas ordinarias donde deberían recibir el apoyo pertinente.

En la comunidad madrileña Plangger, Ortiz de Zárate, Rodríguez y Juanas (2006) valoran la situación del alumnado de procedencia extranjera respecto de su escolarización en la comunidad madrileña, analizando la intervención educativa llevada a cabo y describiendo un programa de apoyo llevado a cabo para la enseñanza del español. De los resultados obtenidos plantean la necesidad de aumentar la cantidad de profesionales especializados en la enseñanza del español como segunda lengua, al tiempo que resulta fundamental proporcionar formación al profesorado que realiza el apoyo educativo en los centros

También conviene destacar la investigación de Rodríguez y Retortillo (2006) donde presentan los resultados de un estudio sobre las relaciones sociales entre alumnos inmigrantes y españoles en los colegios públicos de la ciudad de Valladolid. En dicha investigación se analizaron el proceso de integración de los alumnos inmigrantes desde

diferentes perspectivas: una cuantitativa, donde se evalúa el componente conductual del prejuicio y las relaciones sociales a través de sociogramas, y otra cualitativa, donde se realiza el seguimiento en el aula de un colegio público de los alumnos recién llegados a España.

Por último, citaremos a Gairín e Iglesias (2008) quienes han estudiado los modelos de interacción docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia extranjera. Al final de su investigación ofrecen una serie de propuestas de mejora desde la perspectiva de la educación intercultural que favorecen el proceso de integración con la inclusión plena en el sistema educativo de los estudiantes de origen extranjero.

Por otra parte, merece mencionar la investigación de Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez (2003), quienes analizan cómo la escuela aborda en nuestro país las diferencias culturales, en orden a garantizar la igualdad de oportunidades y la consecución de objetivos adecuados valiosos en la enseñanza obligatoria. En la misma línea, Palomero Fernández (2006) analiza en qué medida nuestro sistema educativo está siendo capaz de responder de un modo constructivo a la nueva situación generada a raíz de la llegada de un importante número de alumnos extranjeros. Para ello, analiza la situación real de los alumnos extranjeros y las consecuencias de su incorporación para ellos mismos, para el resto de sus compañeros y para el personal docente. Analiza la actitud del profesorado y aporta propuestas para mejorar el sistema educativo.

El estudio del bilingüismo entre los escolares musulmanes de Melilla es estudiado por Mesa y Sánchez (1996) y los nuevos retos y escenarios de la educación ante una sociedad sometida a cambios son analizados por Palomero Pescador (2006), quien se centra en la formación inicial del profesorado ante el fenómeno de la inmigración, constatando que la Universidad española está dando un trato muy insuficiente, en los procesos de formación inicial de los futuros profesionales de la educación.

Como puede observarse en esta revisión, los trabajos de investigación realizados en nuestra realidad educativa ponen de manifiesto la relevancia de conocer las percepciones de los docentes y del alumnado sobre la incorporación en las aulas de alumnos extranjeros. Ante esta situación, nuestro proyecto de investigación pretende, con sus limitaciones, profundizar en el análisis de esta problemática en determinados centros de la Región de Murcia.

Consideramos que es importante conocer una primera aproximación cuantitativa de la incidencia de la inmigración en los centros educativos de esta Región, donde hay un porcentaje elevado de alumnado extranjero como venimos comentado a lo largo de este capítulo.

CAPÍTULO 2. VALORACIÓN DE LOS DOCENTES

Introducción

A lo largo de este capítulo daremos cuenta de las opiniones y puntos de vista de los maestros de la etapa de educación primaria de la Región de Murcia respecto de los cambios organizativos y metodológicos que en sus centros está conllevando la incorporación de alumnado extranjero. Para ello, comenzaremos planteando el diseño de investigación llevado a cabo, describiendo inicialmente los objetivos de estudio para, después justificar la selección de la muestra y las fases llevadas a cabo en dicho proceso. También, y en relación con las técnicas/instrumentos de recogida y análisis de datos utilizados justificamos la aplicación del método descriptivo de la encuesta y como instrumento de recogida de información el cuestionario. Dicha información recogida ha sido tratada mediante técnicas estadísticas de carácter descriptivo.

Por último, se exponen los resultados y las conclusiones que podemos extraer de ellos

2.1. Diseño de la Investigación

2.1.1. Objetivos

El **objetivo principal** que se pretende conseguir con esta investigación es determinar cómo se lleva a cabo y qué ha supuesto para el docente la escolarización del alumnado inmigrante en los centros educativos de educación infantil y primaria de la Región de Murcia.

Este gran objetivo se desglosa en los siguientes **específicos**:

1. Conocer a través de la percepción del docente su punto de vista sobre los cambios organizativos y metodológicos que se han planteado en el centro para incorporar al alumnado extranjero así como su valoración sobre la participación de la familia de dicho alumnado.
2. Analizar en función de los datos obtenidos cómo se desarrolla la vida en las aulas multiculturales valorando si la respuesta educativa que se lleva a cabo es adecuada o, por el contrario, habría que incorporar nuevas alternativas para una verdadera educación intercultural.

3. Proponer, en función de la información recogida, modos de actuación para una mejora de la inclusión del alumnado inmigrante en las aulas.

2.1.2. Muestra

Una de las muestras de nuestra investigación se trata de los docentes de todas las especialidades en las etapas de Educación Infantil y Primaria de algunos centros de educativos de la Región de Murcia. La **selección muestral** ha sido de tipo estratificada al azar bietápica, en la que el criterio para su selección ha sido la localidad según la ratio de inmigración escolarizada en los centros de los participantes. Así, las localidades de la Región de Murcia quedaron divididas en aquellas que poseían una ratio inmigrante superior a la media regional (14%), cercanas o igual a ésta, y finalmente, inferior a la misma. Una vez estratificado el universo por este criterio, fueron seleccionadas tanto las localidades como el centro o centros de la misma al azar.

2.1.2.1. Análisis de la muestra

Así nuestra muestra está formada por 17 centros de la Región, todos ellos han sido productores de datos, no existiendo de esta forma mortandad experimental.

Aunque hablamos de centros como elementos muestrales, verdaderamente nuestra muestra está constituida por 258 maestros, de los 460 docentes que se les invitó a participar en la investigación.

En la tabla siguiente, se realiza un resumen de los datos.

ANÁLISIS DE LA MUESTRA
Número de centros participantes: 17
Número de centros productores de datos: 17
Mortandad experimental : 0
Número de docentes participantes: 460
Número de alumnos productores de datos: 258, es decir el 56% de la muestra ha producido datos.
Mortandad experimental: 202.

Tabla 2. Análisis de la muestra de los docentes

Tal y como se ha señalado en la selección muestral, los centros (maestros) fueron seleccionados atendiendo a las diferentes comarcas en las que está distribuida la Región de Murcia.

Según el *Atlas Global de la Región de Murcia* publicado en 2007, la Región de Murcia está dividida en nueve comarcas, las cuales son:

1. *Altiplano de Jumilla – Yecla*: integrada por ambos municipios
2. *Comarca de Lorca*: incluyendo Águilas, Lorca y Puerto Lumbreras
3. *Bajo Guadalentín*: integrado por Aledo, Alhama, Librilla, Mazarrón y Totana.
4. *Campo Cartagena – Mar Menor*: integrado por Los Alcázares, Cartagena, Fuente Álamo de Murcia, San Javier, San Pedro del Pinatar, Torre Pacheco y la Unión.
5. *Área Metropolitana de Murcia*: integrada por Alcantarilla, Alguazas, Beniel, Murcia, Molina de Segura, Las Torres de Cotillas y Santomera.
6. *Noroeste*: integrado por Bullas, Calasparra, Caravaca de la Cruz, Cehegín y Moratalla.
7. *Cuenca de Abanilla – Fortuna*: integrada por Abanilla y Fortuna.
8. *Cuenca de Mula*: integrada por Albudeite, Campos del río, Mula y Pliego.
9. *Vega del Segura*: integrada por Abarán, Archena, Blanca, Ceutí, Cieza, Lorqui, Ojós, Ricote, Ulea y Villanueva del Segura.

De las cuales en nuestra investigación hemos recogido datos de seis de las nueve comarcas en las que está dividida nuestra Región.

COMARCAS	Porcentaje Docentes
ALTIPLANO	7,8
CAMPO DE LORCA	15,6
BAJO GUADALENTÍN	18,3
CAMPO CARTAGENA- MAR MENOR	19,8
ÁREA METROPOLITANA DE MURCIA	35,4

VEGA DEL SEGURA	3,5
-----------------	-----

Tabla 3. Distribución de Centros por comarcas

2.1.2.2. Fases en la selección de la muestra

La selección de la muestra, objeto de estudio se ha realizado teniendo en cuenta estas fases:

1^a) Contactar con la Administración Educativa para solicitar su colaboración en el desarrollo de la investigación facilitando datos sobre los centros educativos públicos que escolarizan alumnos de familias extranjeras.

2^a) En función de los datos proporcionados por la Consejería de Educación, Formación y empleo y se efectuó una selección de aquellos centros educativos de la Región de Murcia que escolarizan alumnado extranjero utilizando la técnica de muestreo no probabilística.

3^a) Una vez realizada esta selección de centros públicos se realizó un contacto telefónico con un representante del equipo directivo de cada uno de los centros para explicar el proyecto y los objetivos del mismo, así como el modo de participación en la recogida de información. Solicitándoles al mismo tiempo permiso a ellos y a su claustro para desarrollar la investigación en su centro.

4^a) Posteriormente, se envió a cada centro el número de cuestionarios que se concretó previamente, a través del contacto telefónico establecido.

Aunque previa a la distribución de los cuestionarios, a los diferentes claustros se les explicó el motivo de la investigación, en cada uno de los cuestionarios había una carta de presentación donde se les informó del objetivo de la investigación y de las personas responsables de la misma.

Para concluir, señalar que la muestra de docentes seleccionada han sido 17 centros públicos de la Región, que forman una muestra real de 258 maestros/as que han cumplimentado el cuestionario y por tanto, son productores de datos.

2.1.3. Instrumento

En relación con las técnicas/instrumentos hemos aplicado el método descriptivo encuesta utilizando como instrumento de recogida de información el cuestionario. La

información recogida de los cuestionarios ha sido tratada mediante técnicas estadísticas de carácter descriptivo.

El cuestionario dirigido a los maestros (*ver anexo I*), se estructuró en dos dimensiones, teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados anteriormente: *organización de centros* (que intenta dar respuesta a aspectos tales como: planes de acogida, participación de las familias en la vida del centro, estructuración de los equipos docentes, aulas de acogida, agrupamientos flexibles, grupos de refuerzo educativo, etc.) y *enseñanza del español como segunda lengua* (centrada en aspectos del proceso de E/A de una nueva lengua, uso de materiales, valoración de los recursos materiales y personales, etc.). También se recogió información sobre el perfil de la muestra, datos de identificación, donde se pretendía obtener información de los docentes sobre aspectos personales, profesionales y del centro donde trabaja.

Todas las preguntas del cuestionario se organizaron en las dimensiones anteriormente descritas y ordenadas por las diferentes temáticas que perseguíamos conocer. El cuestionario fue sometido a un estudio piloto, donde se seleccionaron de manera aleatoria a una serie de docentes de Educación Infantil y Primaria, de diferentes centros públicos, que nos aportaron sugerencias sobre el mismo.

Una vez elaborado el cuestionario lo sometimos a un juicio de expertos para su validación y evaluación del mismo. En concreto fueron cuatro personas, expertos en metodología y diseño de la investigación, así como expertos en el tema objeto de investigación. Así formaron parte de este tribunal de expertos un maestro especialista sobre la incorporación del alumnado de familias extranjeras en sus aulas, y otros docentes correspondientes al ámbito universitario, de los departamentos de DOE (Didáctica y Organización Escolar), MIDE (Métodos de Investigación y Desarrollo de la Educación) y Teoría e Historia de la Educación

La evaluación del contenido del cuestionario, se realizó en dos fases, la primera centrada en valorar el constructo u objeto de estudio y la segunda en la valoración del contenido de cada ítem. Con el fin de facilitar el análisis de los mismos, se agruparon los ítems por dimensiones y subdimensiones, de esta forma pretendíamos explicar cuál era el objetivo de cada uno de los bloques.

2.1.4. Recogida de información y análisis

Se analizó el nivel de confianza del instrumento para un 97% de confianza y un $\pm 4,22$ de error muestral, contemplándose una muestra de 258 encuestas.

En relación con el procedimiento de recogida de información tal y como se señaló anteriormente, en todos los centros teníamos una persona contacto (del equipo directivo o un miembro del claustro) que iba a ir recogiendo los cuestionarios que sus compañeros fueran cumplimentando. El grupo de investigación se repartió los centros para que de este modo hubiese una persona responsable por centro, para solucionar las dudas que pudiese surgir durante la recogida de la información por parte de los maestros implicados en la investigación.

Al comienzo de del cuestionario había una carta de presentación donde se les informaba a cada uno de los docentes sobre la finalidad del cuestionario, que la información del mismo iba a ser totalmente anónima y confidencial y que una vez vaciada la información se les invitaría a una reunión donde se conocieran los datos aportados por todos los maestros que hubiesen participado en la investigación.

La información recogida de los cuestionarios dirigidos a los docentes ha sido tratada mediante técnicas estadísticas de carácter descriptivo. Para tales análisis cuantitativos hemos utilizado el paquete estadístico SPSS 15.0, programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 15.0).

2.2. Resultados y conclusiones

Si comenzamos valorando el *perfil de la muestra*, podemos afirmar que del análisis de los datos de identificación de los maestros que han cumplimentado el cuestionario, podemos señalar que se trata de una muestra de maestros de mediana edad (38 años).

En relación con la *especialidad* de los maestros de la muestra mayoritariamente es la de educación infantil con un 28,7% seguido de educación primaria con un 18%, ya que son los tutores de las diferentes aulas, pero también existen otro importante número de maestros especialistas (maestros de lengua extranjera inglés, maestros de educación física, maestros especialistas en educación especial mayoritariamente) y otras especialidades menos frecuentes en los claustros de los centros como pueden ser orientadores, maestros de educación compensatoria, mediadores sociales, que forman parte como apoyos internos o externos, en algunos casos, de los centros que han dado respuesta a los cuestionarios

Con respecto a la *experiencia docente* nos encontramos que la mitad de los maestros encuestados tienen suficiente experiencia en la tarea de enseñar (49,4%), aunque, también, es necesario resaltar que un 40% de los mismos llevan menos de un

año en el centro, concretamente, son los maestros interinos que nos aportarán datos muy importantes a tener en cuenta en cuestiones posteriores. De todo ello podemos afirmar que hay un grupo importante de docentes que no conocen, con tanto rigor, el funcionamiento del centro. Este hecho da riqueza a la investigación, puesto que tienen una visión más amplia de lo que está sucediendo en otros centros públicos de la Región puesto que su trabajo de paliar las bajas laborales de los funcionarios docentes hacen que lleven experiencias sobre el funcionamiento de muchos centros en diversos aspectos. Aunque, también, va a suponer algún hándicap cuando se le pregunta sobre algo muy específico del funcionamiento del centro, ya que por las contestaciones aportadas, podemos interpretar que desconocen la realidad de sus respectivos colegios.

Otro grupo, a considerar son los veteranos en el centro que llevan entre 6 y más de 10 años en el mismo centro (33%); por consiguiente, tenemos una muestra de docentes que se puede establecer con el suficiente conocimiento sobre lo que está sucediendo en los centros y en su entorno, algo muy importante para poder analizar esta problemática como resulta ser, la opinión que tienen los maestros de determinados centros públicos de la Región de Murcia sobre la incorporación de alumnado de familias extranjeras a sus aulas.

En relación a los *años dedicados a la enseñanza* de los maestros encuestados, la mitad de ellos tienen más de 10 años de experiencia lo que nos indica que son maestros con un alto conocimiento en su quehacer diario. Solamente un 7,84% de maestros llevan menos de 1 año en la enseñanza, este porcentaje nos indica el número de maestros noveles y/o interinos que podemos tener en nuestra muestra que nos aportará datos muy importantes de tener en cuenta en cuestiones posteriores.

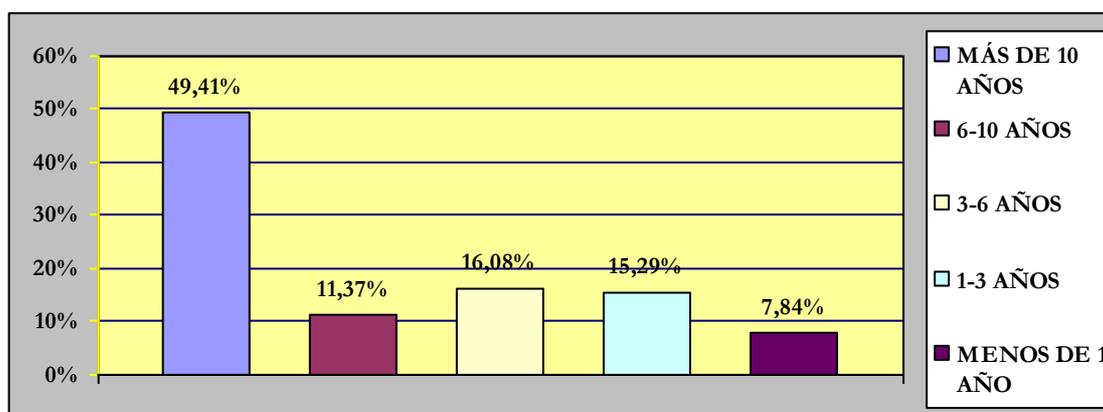


Gráfico 6. Años de experiencia en la enseñanza

Álvarez, Campo, Castro y Álvarez (2009), consideran en su investigación en la comunidad asturiana, que éstos se ven desbordados ante la diversidad de alumnos a los que tienen que hacer frente. Y para ello solicitan mayor formación como medida de ayuda, para cubrir las necesidades que cada vez se presenten en sus aula.

Si analizamos los años que llevan trabajando en el mismo centro, vemos que un cuarto de los encuestados llevan trabajando en el mismo centro más de 10 años, el 45% llevan de 3 a más de 10 años en el centro, lo que supone un conocimiento más exhaustivo de la vida dinámica y organizativa del mismo. Sin embargo, el 38,7% de los encuestados llevan menos de 1 año en el centro, por lo que la información que tienen del mismo puede ser bastante escasa y deficiente en algunos casos ya que todavía no conocen bien su funcionamiento. Por lo que se puede decir que casi la mitad de los docentes no conocen con tanto rigor el funcionamiento del centro. Este hecho da riqueza a la investigación, puesto que tienen una visión más amplia de los que esta sucediendo en otros centros de la Región puesto que su trabajo de paliar las bajas laborales de los funcionarios docentes hacen que lleven experiencias sobre el funcionamiento de muchos centros en diversos aspectos. Aunque también va a suponer algún handicap cuando se le pregunte sobre algo muy específico del funcionamiento del centro que puede que desconozcan puesto que todavía no tienen ese conocimiento del mismo.

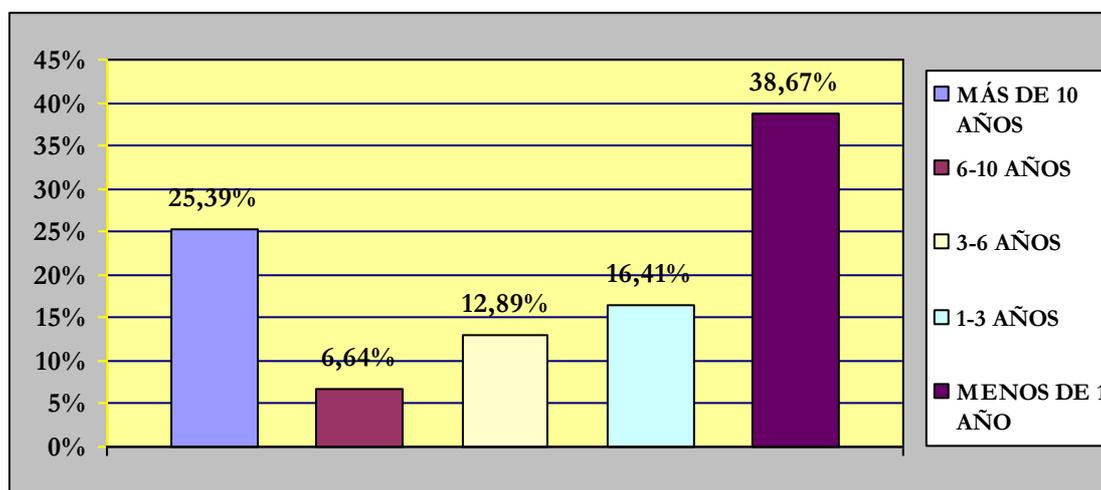


Gráfico 7. Años de experiencia en el centro

Otro aspecto a tener en cuenta es que un 51,2% de los maestros encuestados residen en la misma localidad donde se encuentra el centro frente a un 48,2% que no que reside. De estos datos podemos establecer que existe un buen conocimiento de lo

que sucede en la localidad y de todo lo que está aconteciendo fuera del recinto escolar, es decir en el sistema social que incide muy directamente en la vida de los centros.

Una vez establecido los datos más significativos del perfil de la muestra, vamos a comenzar a dar respuesta a cada uno de los objetivos de la investigación marcados previamente:

Si comenzamos recogiendo los resultados obtenidos de las cuestiones referidas a dar respuesta al primer objetivo, es decir, *valorar los aspectos organizativos de determinados centros para dar respuesta a la incorporación de los alumnos de familias extranjera*, comprobamos que en relación con la primera dimensión a estudiar, la **Organización de Centro**, y específicamente la “*Dinámica de los centros ante la incorporación del alumnado extranjero*”, de los datos obtenidos se pueden extraer estas conclusiones:

La mayoría de los maestros (95%) consideran el **centro como un lugar de convivencia intercultural**, de lo que podemos deducir que estiman que en los centros conviven directamente diferentes culturas dentro de un mismo espacio físico, sin que ello favorezca el conflicto, a priori, para las distintas personas que están diariamente en él. Estos resultados pueden hacer referencia al reflejo social de la interculturalidad dentro del recinto escolar; ya que los maestros pueden considerar que socialmente se está produciendo una “convivencia” armoniosa entre las diferentes culturas que conviven en nuestra región. Los que tienen más experiencia docente en un 49% que lleva más de 10 años concretamente.

Cuando tratamos de valorar la repercusión que puede tener el conocimiento de la vida del centro en esa contestación, observamos que son tanto los veteranos (25,2%) como los noveles (38,8%) los que opinan favorablemente respecto a que el centro sea un lugar de convivencia intercultural.

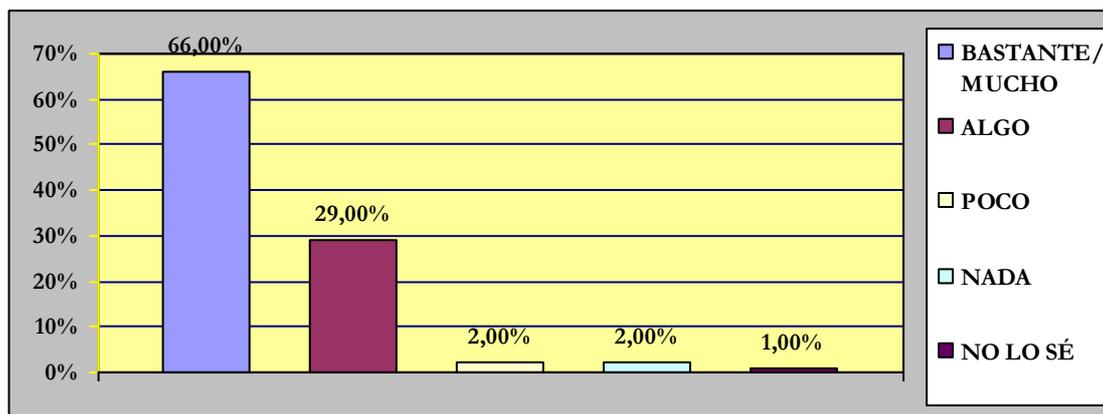


Gráfico 8. El centro considerado como lugar de Convivencia Intercultural

Además, el 63% de los docentes opinan que existe **una adecuada coordinación entre la comunidad educativa para favorecer la educación intercultural**. Tan sólo hay un 2,8% que lo desconoce, estimamos que pueden ser los interinos (docentes bien con poca experiencia en la enseñanza o con poca experiencia en el centro) los que opinen así. También se puede resaltar que hay un 30,2% de docentes que valoran en poca esa coordinación. Ya que es una opinión bastante ambigua para que en ella se sitúe un grupo tan importante de docentes, se podría interpretar como que desconocen la existencia de tal coordinación, o que la estiman insuficiente.

En relación con los años de experiencia en la enseñanza vemos que los más veteranos en la tarea de enseñar (49%) son los que opinan más favorablemente sobre la existencia de una adecuada coordinación con los distintos miembros que forman la comunidad escolar.

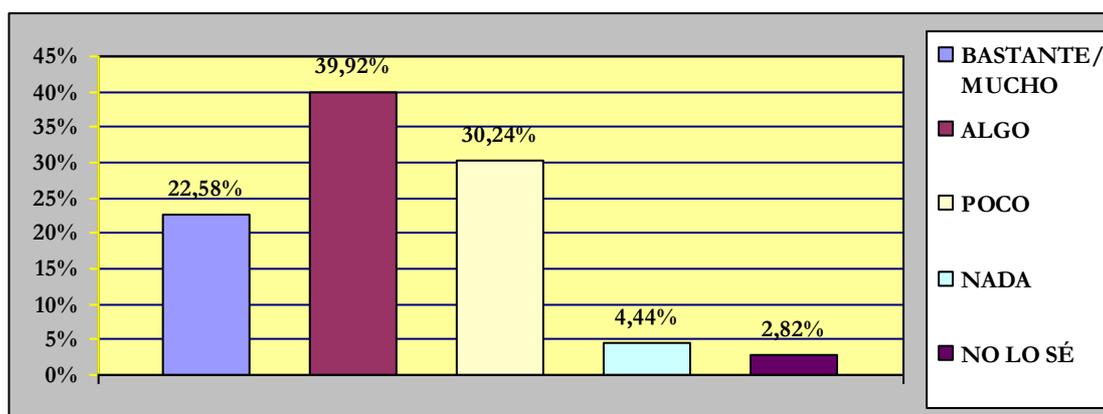


Gráfico 9. Adecuada coordinación con la comunidad educativa para favorecer la Educación Intercultural

Por otra parte, la mayoría de los docentes consideran que **se ve reflejado el carácter intercultural en los documentos organizativos y curriculares**. Tan solo un 9% desconoce este aspecto y coincide con aquellos maestros que llevan poco tiempo en el centro y que todavía no han podido revisar y conocer en profundidad los documentos del mismo para valorar el carácter intercultural del colegio.

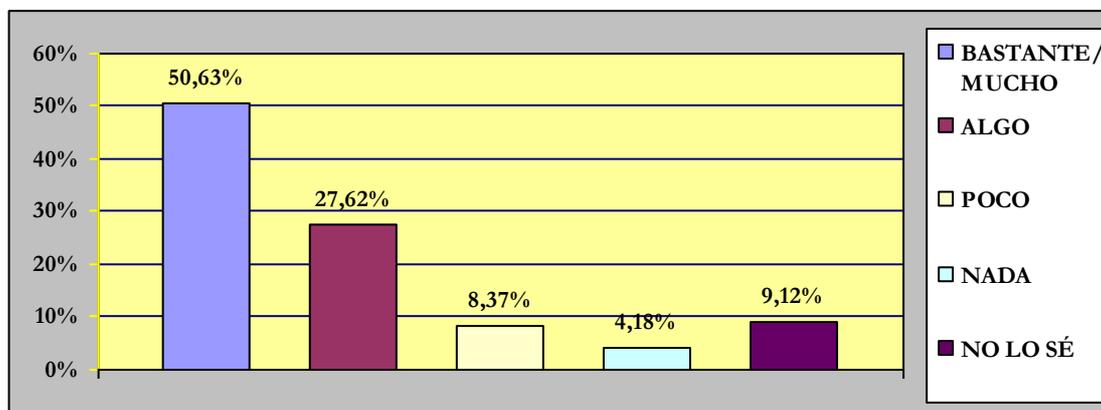


Gráfico 10. Carácter Intercultural en los Documentos Organizativos y Curriculares

Es importante señalar que tanto los docentes que llevan menos de un año en el centro como los que llevan más de 10 años consideran, en un porcentaje aproximado del 40 y 25% respectivamente, que existe el tratamiento intercultural en los documentos del centro, unos porque teóricamente lo piensan ya que es la formación que han recibido y otros, los veteranos, puesto que han sido ellos los artífices de tales documentos.

Cuando se relaciona el tiempo dedicado a la enseñanza con el tema en cuestión encontramos que son los maestros veteranos (48,3%) los que consideran la existencia de este carácter intercultural en los documentos de organización y funcionamiento de los centros frente a los maestros noveles que solamente lo priorizan en un 8,1%.

En relación con esta cuestión, comprobamos que más de la mitad de los docentes ven **reflejado ese carácter intercultural en espacios y actividades**. Al igual que en el ítem anterior, se ve la diferencia en las respuestas dadas en función del tiempo de permanencia en el centro de los maestros, puesto que son los maestros más noveles en el mismo los que desconocen en mayor medida estos aspectos. Sin embargo, hay que destacar que una tercera parte de los docentes realiza una valoración bastante escasa del carácter intercultural de los espacios y actividades, lo que habrá que tener en cuenta en las propuestas de mejora.

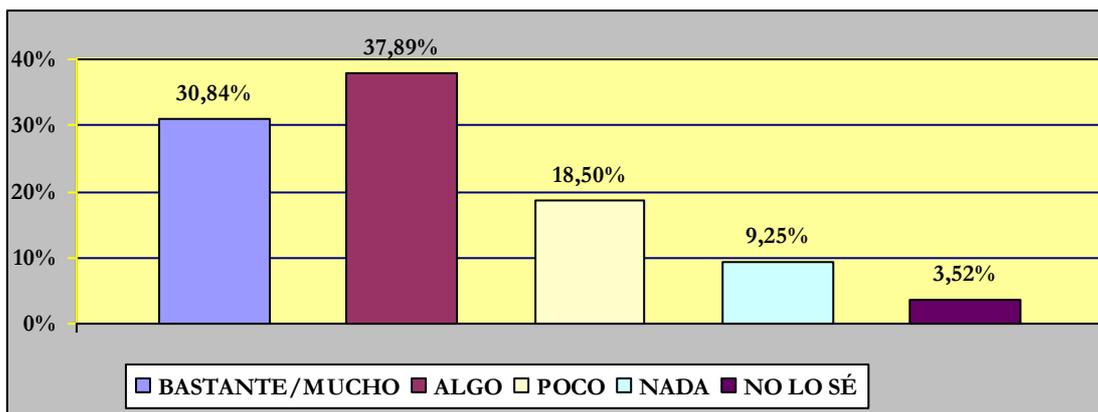


Gráfico 11. Los espacios del centro reflejan el Carácter Intercultural

Por lo que se puede extraer como conclusión de todas las afirmaciones anteriores, que aunque dos terceras partes de los maestros que componen nuestra muestra están de acuerdo en que se ve reflejada la interculturalidad en los documentos, espacios y actividades, siguen existiendo un grupo que no opinan así; por lo que vemos necesario que los centros sigan trabajando sobre estos temas para que, de esta manera, se ajusten más a la realidad actual, una sociedad intercultural de la que formamos parte.

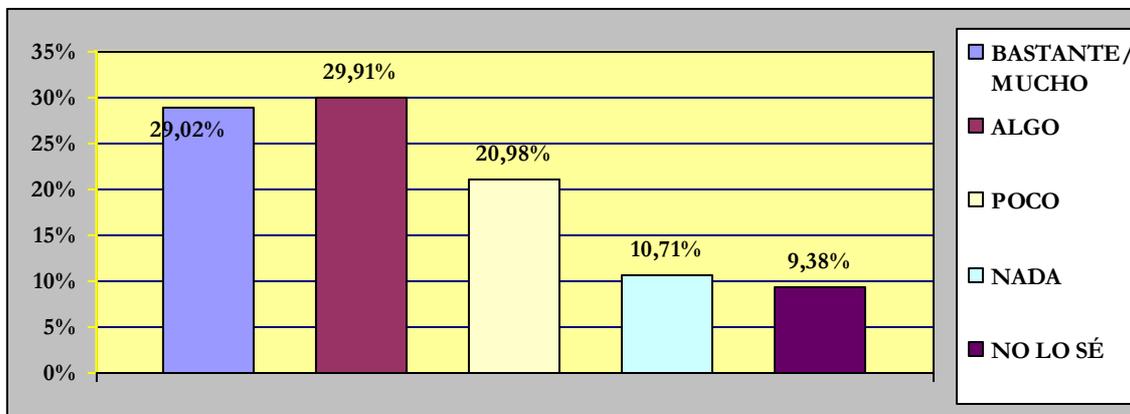


Gráfico 12. El carácter intercultural se encuentra en las Actividades Extraescolares.

Si valoramos las opiniones de los docentes respecto de las **diferentes unidades organizativas del centro** podemos concluir que con relación a las “Aulas de Acogida”, un 73,5% de los docentes desconocen la existencia de esta medida organizativa en el centro, tan sólo un 9% opinan favorablemente. Estos datos demuestran que son pocos los centros de educación infantil y primaria que están adscritos a esta medida organizativa, y que por tanto, la desconocen. Hemos de tener presente que esta medida surgió en Educación Secundaria (año 2001) y en los últimos años se está desarrollando en los centros de educación infantil y primaria, a través de la Orden 16/12/2005, donde

se establece y regulan las aulas de acogida en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Región de Murcia.

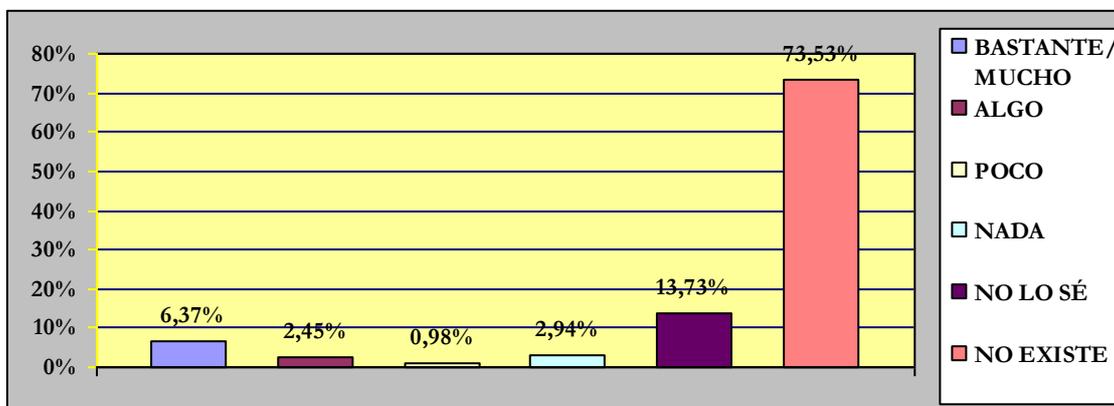


Gráfico 13. Funcionamiento de las Aula de Acogida

Por otra parte, la mitad de los docentes opinan favorablemente sobre las “**Aulas de Compensatoria**”, aunque tan sólo un 8,5 % desconocen su existencia. Por lo que deducimos que, en términos generales, los docentes opinan favorablemente sobre esta medida organizativa, puesto que es la que conocen durante más tiempo y tienen un recurso personal, el maestro de compensatoria, sobre el que realizar la valoración.

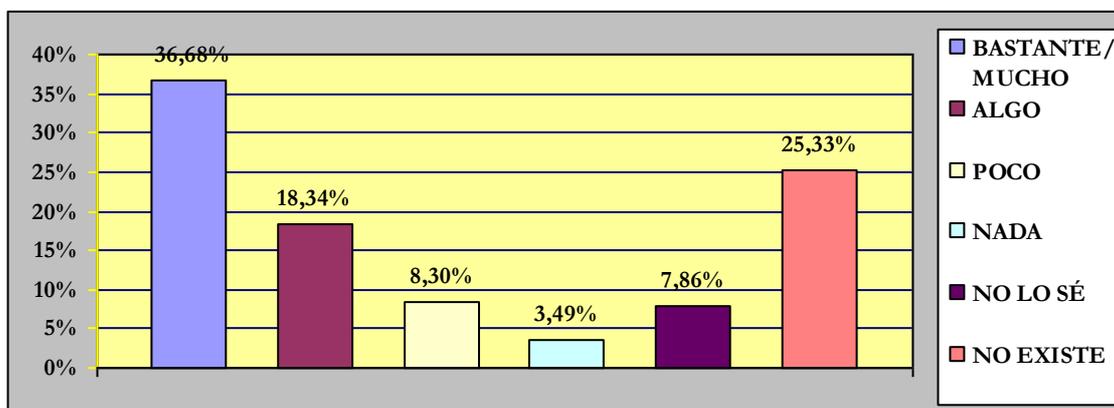


Gráfico 14. Funcionamiento del Aula de Compensatoria

Por último, cuando lo que se pretende es recoger la opinión de los docentes sobre las **unidades organizativas del centro**, los resultados obtenidos confirman que los docentes opinan favorablemente sobre los apoyos que se llevan a cabo en el aula ordinaria, concretamente un 68,9 % estima que los *grupos de apoyo* son algo o bastante adecuados, quedan, por tanto, un tercio de los docentes que no opinan favorablemente (así el 16,95 estima que esta medida es poco o nada adecuada, el 7,6% de los maestros

desconoce que exista esta medida organizativa en su centro y un 6,7% que no sabe cuál es el funcionamiento de la misma.).

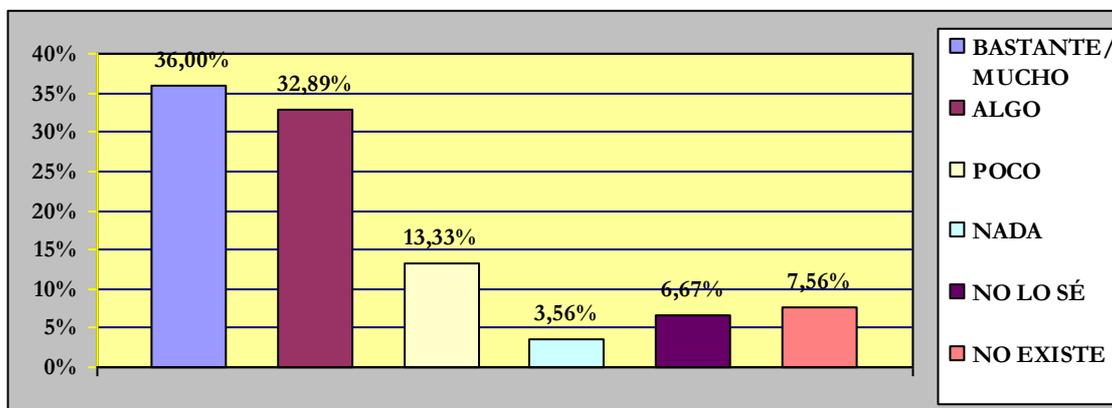


Gráfico 15. Funcionamiento de los Grupos de Apoyo

Sin embargo, los resultados obtenidos con respecto a su punto de vista sobre otras unidades organizativas del centro son bastantes contradictorios, pues mientras un 75% desconocen si existen las aulas de acogida en su centro (solamente un 8'9% la valora positiva y un 3,9% lo hacen de modo negativo), cuando se trata de valorar las aulas de compensatoria nos encontramos que un 55% opinan que su funcionamiento es algo o bastante adecuado frente al 11,8% que las valoran como poco o nada adecuado. Hay un cuarto de los docentes que desconocen esta medida (que coincide con aquellos centros que no existe aulas de compensatoria) y un 8% que no saben cómo funciona en su centro.

En relación al *funcionamiento de sus propias aulas* como unidades organizativas para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos que asisten a las mismas y al centro como organización general, un 79,9% de los maestros están algo o bastante de acuerdo con el funcionamiento de esta unidad frente al 12,1% que no lo está.

Un 4,9% de los maestros no saben de qué manera puede influir el funcionamiento del aula para dar respuesta a las necesidades educativas de la diversidad del alumnado que hay en sus aulas.

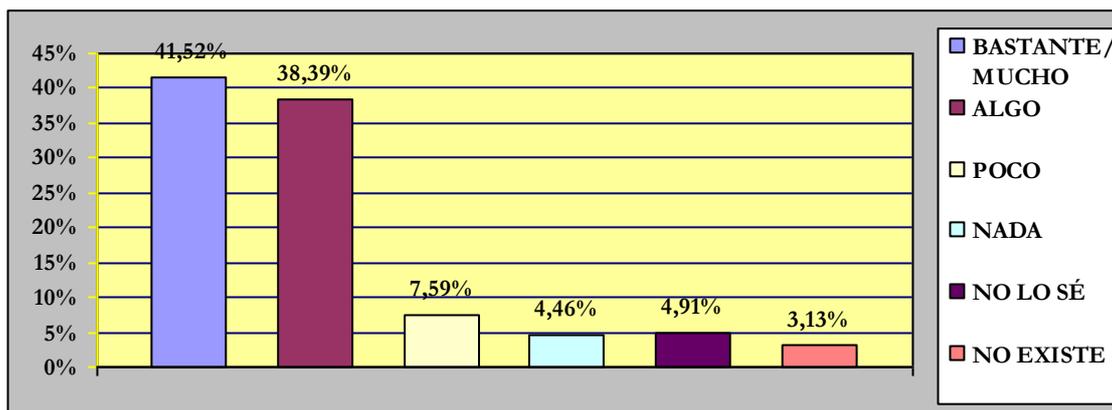


Gráfico 16. Funcionamiento del Aula

De manera más global, después de analizar todas las afirmaciones relacionadas con el funcionamiento de las diferentes unidades organizativas de los centros, se puede concluir que es necesario mejorar el funcionamiento de algunas de ellas, concretamente las aulas de acogida y las de educación compensatoria. Sería recomendable que los maestros fueran conocedores de su existencia, de la finalidad de las mismas y se implicasen más en el funcionamiento y organización de estas unidades para que se obtuviesen mejores resultados. Y que el profesional del aula de acogida tuviese mayor peso específico dentro del claustro de profesores con la finalidad de dinamizar el trabajo conjunto entre todos los docentes del centro, evitando que su acción e influencia quede limitada sólo al espacio físico del aula lo que propiciaría un mejor conocimiento de su finalidad y de la figura del profesional en el centro, como se contempla también en los resultados de la investigación de Gairin e Iglesias (2006).

Sobre los dos últimos aspectos tratados, el carácter intercultural en los centros y sobre el funcionamiento de las diferentes unidades organizativas será tratado en el próximo capítulo referido a las propuestas de mejora.

Siguiendo con las conclusiones referidas al primer objetivo referido a la valoración de la organización del centro para acoger al alumnado extranjero, podemos resaltar que el 50% de los docentes consideran escasa la **participación de las familias extranjeras en las tutorías**. De esta respuesta se puede deducir que las relaciones de las familias extranjeras con el maestro-tutor de sus hijos no son fluidas y constantes.

A esta misma conclusión llega Leiva (2009), cuando afirma que muchos de los problemas de incorporación de los alumnos extranjeros a los centros educativos viene determinada por la escasa participación de sus familias en la vida del centro.

En esta misma línea encontramos las conclusiones de la investigación efectuada por Álvarez y otros (2009) quienes afirman que las familias no están implicadas en el proceso educativo de sus hijos.

Esta afirmación es aceptada, mayoritariamente, por los docentes que llevan más de 10 años en la enseñanza, ya que la mitad de ellos opinan que los padres de alumnos de origen extranjero utilizan poco las tutorías como medio de comunicación con los maestros y con el centro en general. Sin embargo, opinan del mismo modo tanto los maestros con mayor número de años de permanencia en el centro como los maestros noveles en el mismo.

Un aspecto importante a señalar es que según sea la nacionalidad de la familia, así será su participación en la vida del centro. Ya que hay grupos que debido a cuestiones culturales o laborales participan menos en las tutorías.

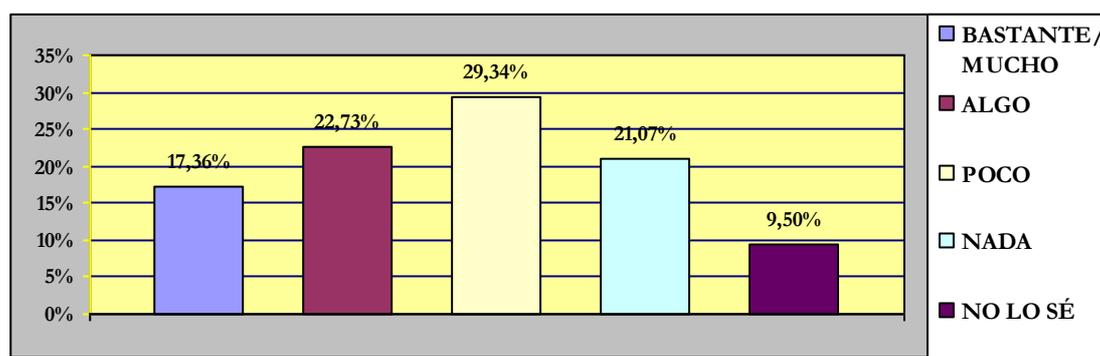


Gráfico 17. Participación de las familias extranjeras en las tutorías

Cuando, además de las cuestiones expuestas hasta este momento, se le preguntó a los docentes sobre su valoración referida a la realización de **actividades interculturales en el centro**, casi la mitad de los maestros encuestados contestan que se realizan dichas actividades, el 8% desconoce la existencia de tales actividades dentro de su centro y el resto las consideran poco o nada adecuadas. Si tenemos en cuenta la relación entre estas respuestas y la veteranía en la profesión, son los maestros más antiguos en el cuerpo los que consideran que en sus centros sí que se realizan este tipo de actividades, frente a los que llevan poco años de docencia que estiman, en un porcentaje más bajo, la escasa planificación e implementación de este tipo de actividades en sus respectivos centros.

Es posible que también se justifique esta escasa realización debida a la falta de formación sobre la acogida y la educación intercultural, ya que 63,82% de los maestros

estiman que **no se realizan dichas actividades de formación**, por otro lado, hay un grupo (21,1%) que desconoce si se ha realizado esta formación, que coincide con el grupo de maestros interinos o de maestros que llevan poco tiempo y que desconocen la trayectoria sobre esta temática en los distintos centros. Esta última afirmación se ha podido verificar cuando relacionamos años de experiencia en el centro con la formación del profesorado, vemos que son el grupo de maestros con menos experiencia en el mismo, menos de un año, los que tienen un porcentaje mayor de desconocimiento sobre este aspecto.

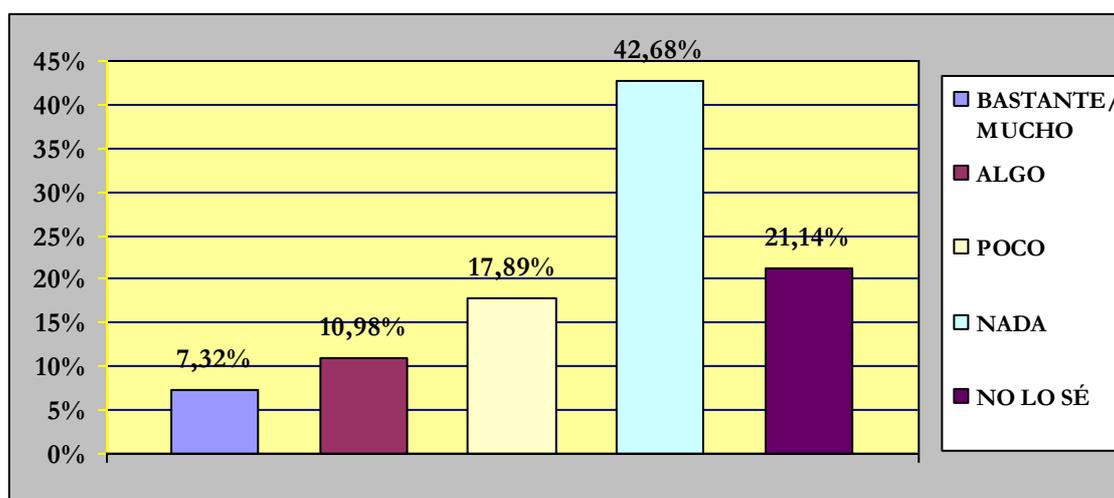


Gráfico 18. Actividades de formación del profesorado relacionadas con la acogida y la educación intercultural

Por tanto, resulta necesario establecer un modelo de formación en centros que dé respuesta a la demanda de los diferentes maestros encuestados en esta investigación con relación a la acogida del alumnado de familia inmigrante y la educación intercultural.

Además de la necesidad de mayor formación de los docentes, también resulta de interés comprobar como la mitad de los maestros consideran que **el centro no coordina con otras instituciones de carácter comunitario, en actividades interculturales** (51,9%), tal y como se puede apreciar en el gráfico 19. Sin duda, aspecto de gran interés y que se ha tenido en cuenta en las propuestas de mejora. Si tratamos de establecer relación de estos resultados con otros trabajos efectuados, comprobamos que la misma opinión la tienen los maestros de Asturias, según recogen Álvarez y otros (2009) quienes recogen en las conclusiones de su investigación que no hay suficiente coordinación entre los diferentes servicios (centros escolares,

ayuntamientos, Conserjería...). Gairin e Iglesias (2006) también consideran importante promover la interacción fuera del ámbito escolar, con otras instituciones sociales, a través de las actividades extraescolares que reflejen la interculturalidad del alumnado y de sus familias en los diferentes ámbitos de la vida social.

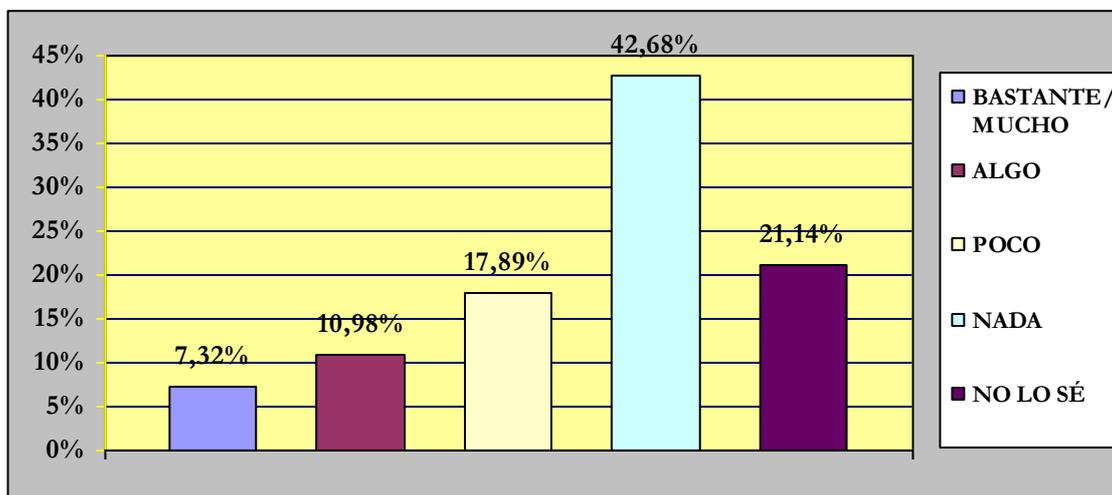


Gráfico 19. Coordinación del centro en actividades con otras entidades sociales

Por consiguiente, se puede concluir señalando que los centros siguen siendo entidades cerradas que no se abren a otras instituciones sociales del entorno para elaborar proyectos comunes, algo que mejoraría la vida y dinámica de los centros puesto que la escuela es un reflejo del entorno social y ésta debe introducirse en el entorno para mostrar el verdadero escenario donde viven y conviven los alumnos, sus familias y maestros que residen en la zona.

En relación con el **segundo objetivo de investigación**, la “*Aceptación y propuesta de acogida del alumnado extranjero por parte de los docentes*”, los resultados arrojan las siguientes conclusiones:

La mayoría de los docentes consideran **adecuada la información aportada a las familias a la llegada al centro** (80%). Sobre este aspecto hay que señalar la dificultad tanto de los maestros como de las familias de este alumnado para comunicarse, debido al desconocimiento de la lengua española por parte de las familias, lo que hace más dificultosa en muchos casos, la incorporación del alumnado al centro.

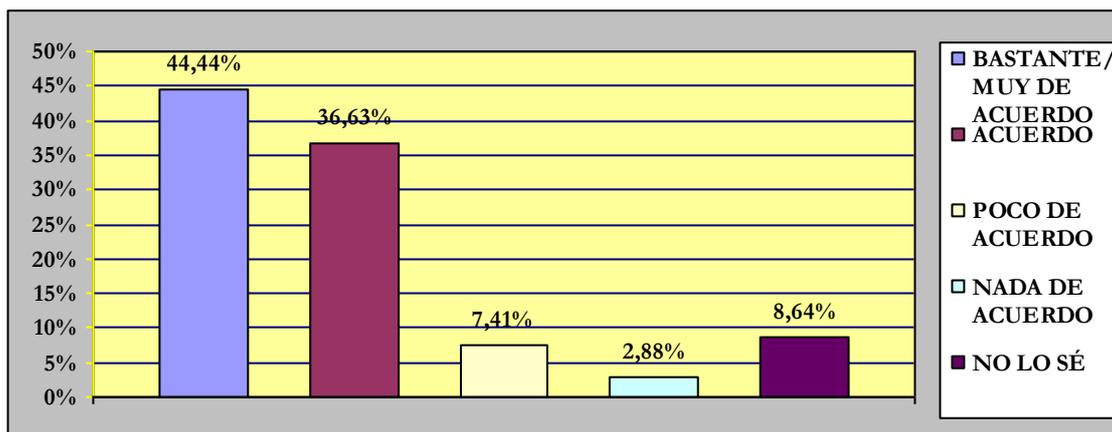


Gráfico 20. Información aportada a las familias

Cuando se trata de valorar la **acogida de este alumnado tanto por parte de los maestros como de los padres y los alumnos** la consideran en su mayoría adecuada. Analizando la afirmación de manera global, vemos que tanto los maestros, como los padres y los alumnos, bajo la perspectiva de los docentes valoran la acogida de los alumnos extranjeros de forma bastante adecuada. Por tanto, se puede concluir señalando que la comunidad educativa, desde la visión de los docentes obtienen una valoración bastante positiva con relación a la acogida de los alumnos extranjeros en los centros encuestados de la Región de Murcia.

Esta misma percepción es la que tienen los docentes de pedagogía terapéutica asturianos, según la investigación de Álvarez y otros (2009), cuando afirman que la acogida es buena y que no existe rechazo hacia los estudiantes extranjeros.

Por otro lado y dentro de lo que supone el plan de acogida, la mayoría de los docentes (80%) piensan que es adecuada **la evaluación inicial realizada al alumnado de incorporación tardía** puesto que estiman que los procesos de evaluación realizados son los pertinentes. Por lo que se puede afirmar que los maestros piensan que el proceso de evaluación realizado por ellos para conocer el nivel de conocimientos (curriculares, comunicativos y lingüísticos) de los alumnos que se incorporan tardíamente al sistema educativo es el correcto. Solamente tenemos un grupo de docentes, un 7,2% que no saben valorar tal proceso evaluativo, y coincide con los maestros especialistas o los maestros interinos que, según los comentarios adjuntados en el cuestionario, no han llevado a cabo este proceso todavía porque no se les ha incorporado ningún alumno a su aula en el curso académico en el que se realizó este estudio.

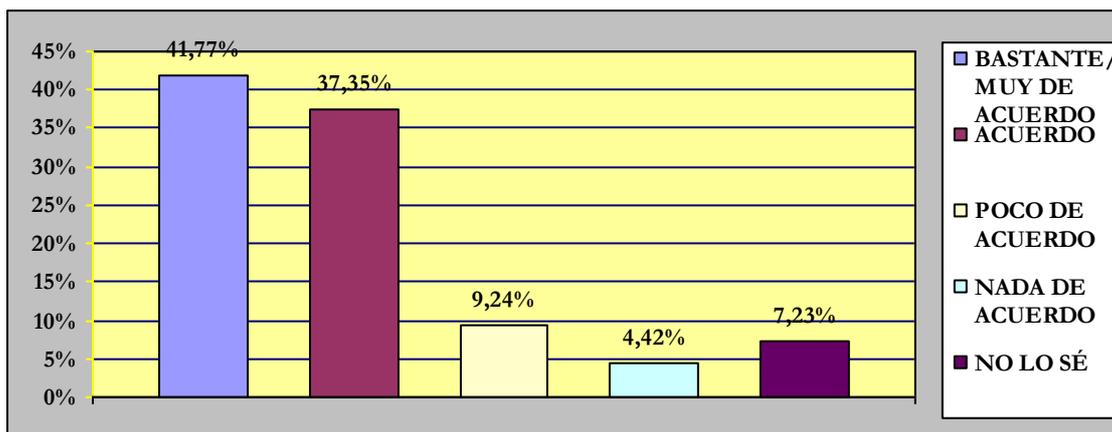


Gráfico 21. Proceso de evaluación inicial para el alumnado de incorporación tardía

Respecto de la **valoración que realizan sobre la diversidad cultural** (concretamente referidas a las aportaciones de otras culturas) en sus centros, resulta bastante adecuada por más de la mitad de los docentes (63,67%). Sin embargo, es importante, también, señalar que hay casi un 10% de maestros que la desconocen.

Las opiniones de los docentes se encuentran repartidas entre **el uso o utilización de los carteles en otros idiomas dentro del centro**, sólo el 43,75% están de acuerdo. Sería interesante señalar que otro aspecto importante, a ser tratado en la formación dirigida a los docentes, y que hemos contemplado en las propuestas de mejora del siguiente capítulo, es que el centro debe de establecer un sistema de comunicación (principalmente iconográfico) para que el alumno pueda desplazarse y conocer las diferentes dependencias del mismo y las personas que trabajan, preferentemente, en cada uno de ellos.

Por tanto, y a modo de conclusión de este apartado es que, debido a la diversidad de opiniones que hay en nuestra muestra y que es un reflejo de los que está sucediendo en los centros de la CARM, será necesario trabajar más en esta línea para que el sentido de centro intercultural se vea reflejado en el colegio y en todas la actuaciones de los docentes, y no sólo en los documentos institucionales o en actuaciones aisladas de maestros en sus aulas y en el centro.

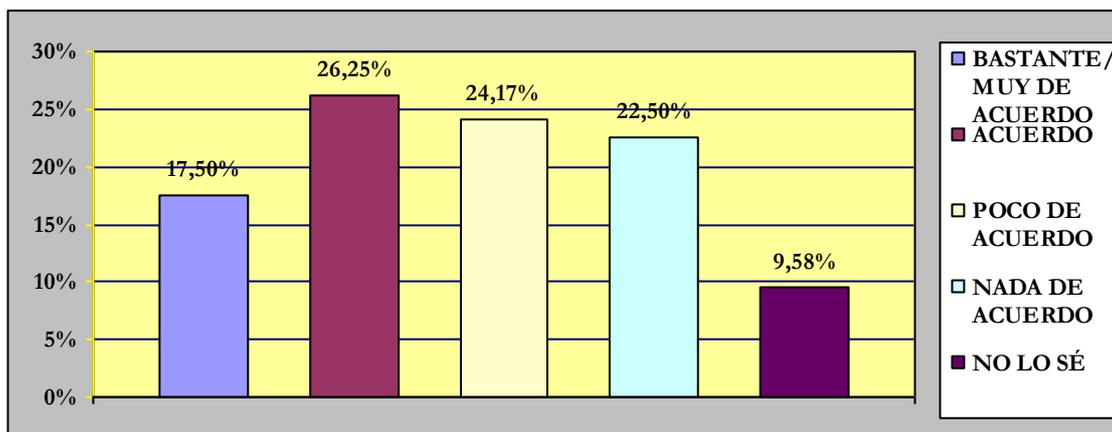


Gráfico 22. Utilización de carteles en otros idiomas para orientar a los alumnos

Por tanto, en las propuestas de mejora retomaremos este aspecto para proponer líneas de actuación ajustadas a favorecer los sistemas de comunicación (carteles, imágenes, pictogramas) en las diferentes dependencias de los centros que ayuden a los alumnos a ubicarse y desplazarse por el mismo.

Respecto del tercer objetivo marcado en este trabajo, la **enseñanza del español como segunda lengua (L2)**, y específicamente la *“Respuesta que ofrece el centro cuando el alumno desconoce el idioma”* se pueden extraer estas conclusiones:

Por una parte, más de la mitad de los docentes consideran adecuada la **atención que recibe el alumno de incorporación tardía hasta lograr la adquisición de la nueva lengua (65%)** tal y como podemos apreciar en el gráfico siguiente. Sin embargo destacamos, tal y como hemos comentado anteriormente, que esta atención no la relacionen con la existencia en el centro de las aulas de acogida, que como medida organizativa dirigida a este empeño no es conocida por casi las tres cuartas partes de los docentes. Por ello, pensamos que es necesario poner en conocimiento de todos los docentes de la región los objetivos que persigue dicha medida organizativa, que pretende favorecer la inmersión lingüística del alumno en la lengua castellana.

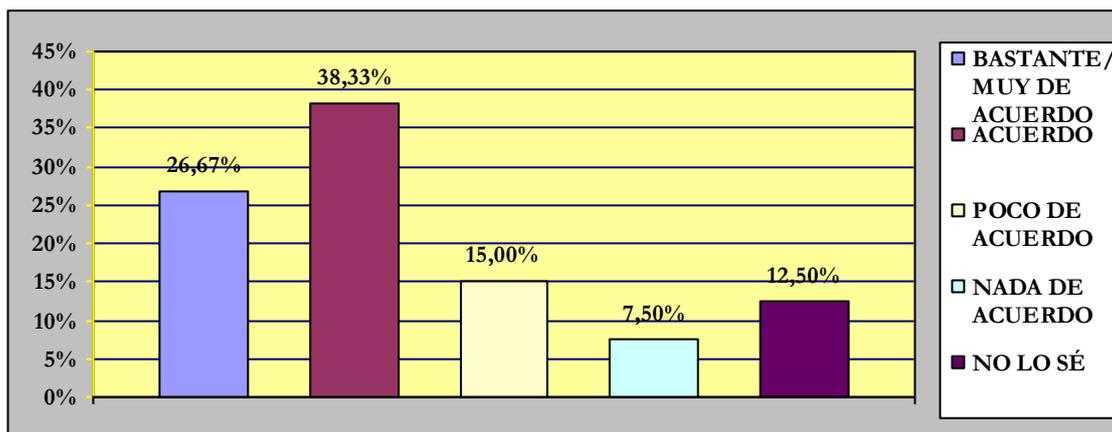


Gráfico 23 Atención que reciben los alumnos de incorporación tardía al sistema hasta lograr la adquisición de la nueva lengua

En otro orden de cosas y con relación a los **materiales empleados por los docentes para la enseñanza del español como L2** más de la mitad de ellos lo estiman adecuados. Sin embargo y como podemos apreciar en el gráfico 24, todavía hay un porcentaje considerable de docentes que no, los consideran escasos, o incluso que lo desconocen. Por tanto, pensamos que también sería interesante mostrar a los docentes, a través de distintas modalidades de formación, y como otra propuesta de avance, todos los materiales que hay en el mercado sobre la enseñanza del español como segunda lengua.

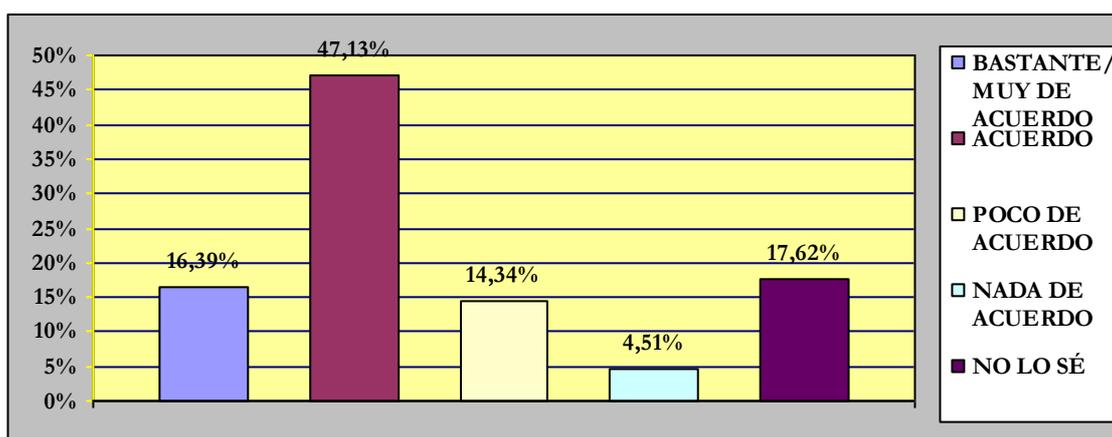


Gráfico 24. Material empleado para la enseñanza del español

Cuando lo que se trata de valorar son los procesos de enseñanza-aprendizaje para favorecer la adquisición del español como segunda lengua y favorecer la comunicación, tal y como se puede contemplar en el gráfico siguiente, más de la mitad de los maestros (63,52%) opinan que la **enseñanza de habilidades y destrezas para**

facilitar la comunicación entre el alumnado es la adecuada. Los resultados obtenidos confirman que tres cuartas partes de los docentes estiman favorable la enseñanza de habilidades y estrategias por parte del equipo docente para facilitar la comunicación entre todo el alumnado (utilizar gestos, imágenes, pictogramas, etc.). Es importante destacar el alto porcentaje de maestros que consideran que se fomenta en el aula este tipo de habilidades y estrategias, usando los gestos, imágenes, pictogramas siendo un medio adecuado.

Por ello y de acuerdo con los resultados obtenidos, creemos necesario utilizar materiales didácticos que tengan como base estos sistemas de comunicación para favorecer la enseñanza del español como segunda lengua.

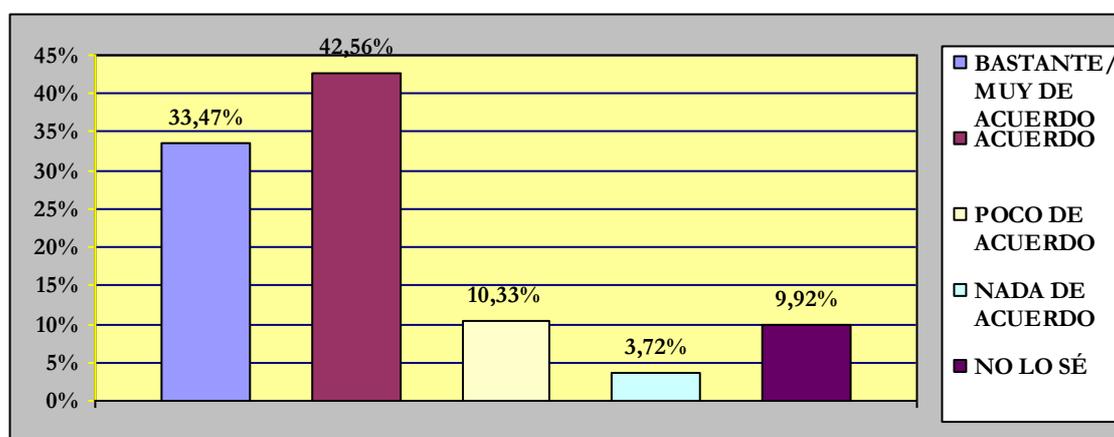


Gráfico 25. Uso de habilidades y estrategias para facilitar la comunicación

Tal y como recogen Plangger, Ortiz de Zárate, Rodríguez y , Juanas (2006) , en una investigación llevada a cabo en la comunidad madrileña, es necesario aumentar la cantidad y la formación del profesorado especializado en la enseñanza del español como lengua extranjera que trabajan con alumnado extranjero en el sistema educativo ordinario.

Un resultado obtenido, que nos ha llamado mucho la atención, ha sido encontrarnos con que **la incorporación de las TIC como complemento de la enseñanza del español** es considerada adecuada por el 76% de los maestros (ver gráfico 26). Por ello, estamos convencidos que es también aconsejable formar a los diferentes claustros de docentes de todas las novedades que lleva consigo el uso de las TIC. Estimamos que, en este caso, los ordenadores y las pizarras digitales son de gran ayuda a la hora de desarrollar actividades de enseñanza del español para extranjeros. Sin duda, el uso de estos materiales tiene un valor motivante muy alto para el alumnado, lo

que hace que los recursos que actualmente se están publicando tengan una base informatizada para la enseñanza del español como segunda lengua. Estos hechos pueden confirmar el motivo de la incorporación de las NNTT para complementar el proceso de E/A de una lengua extranjera, y especialmente del español como segunda lengua.

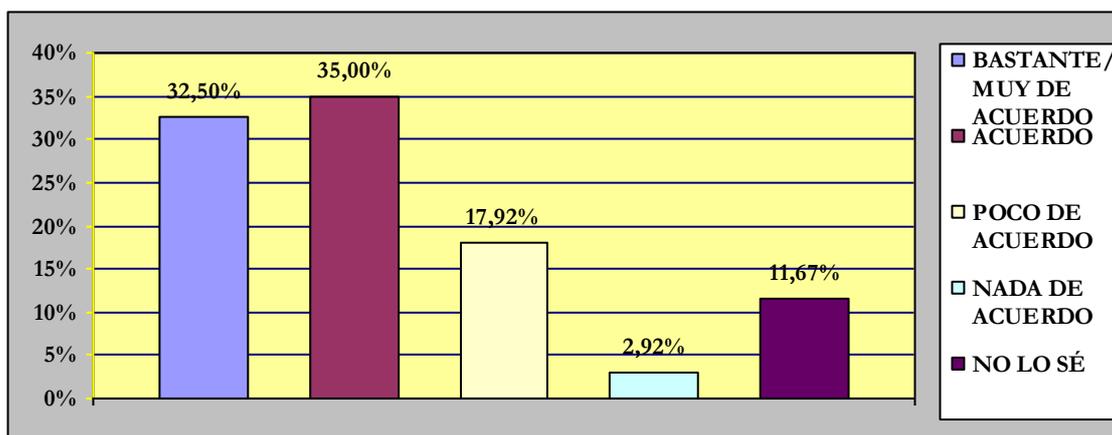


Gráfico 26. Incorporación de las NNTT a la enseñanza del español

Relacionado con la enseñanza del español como segunda lengua, está la valoración de si existe los recursos necesarios en el centro. Ante ellos, los datos obtenidos, y que se pueden apreciar en el gráfico siguiente, confirman que existe una dualidad entre las opiniones de los maestros más de la mitad de los docentes opinan que **los recursos personales son adecuados** (58,99%) para atender las demandas educativas que presentan los alumnos cuando se incorporan a los centros docentes y éstos desconocen el castellano. Frente a un 35% de los encuestados que lo consideran escasos. Coincide que estos docentes que opinan desfavorablemente respecto de los recursos personales están trabajando en los centros donde el número de alumnado extranjero escolarizado en sus aulas es muy elevado y, como consecuencia de ello, se necesita mayor dotación personal para atender correctamente las necesidades educativas que planteen dichos alumnos con o sin desconocimiento del idioma.

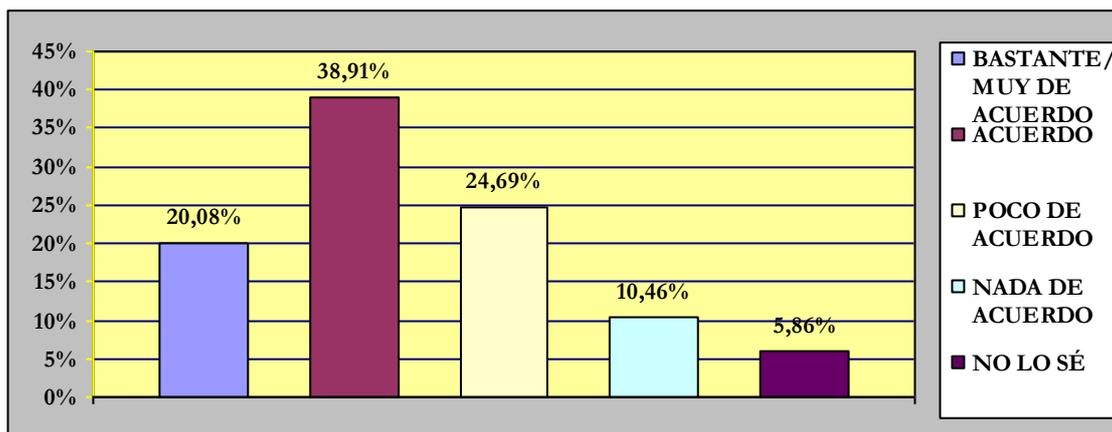


Gráfico 27. Recursos personales necesarios para ofrecer una respuesta educativa ajustada

Estas conclusiones también son recogidas en otras investigaciones, de este modo, Leiva (2009) en su trabajo confirma la falta de comunicación por el desconocimiento del idioma es el punto conflictivo dentro de la vida de los centros que más preocupa al profesorado. Puesto que esa falta de comunicación dificulta su relación educativa. A este aspecto según él hay que sumarle la falta de recursos para atender al alumnado extranjero; así 21,6% de los maestros encuestados de la comunidad andaluza consideran la falta de apoyo por parte de la administración educativa un problema importante a la hora de afrontar la atención escolar de alumnado inmigrante.

Según Álvarez y otros consideran que ni aumentando los recursos personales y materiales se mejoraría la integración del alumnado extranjero en las aulas, puesto que el punto de partida de su inclusión se encuentra en mejorar el manejo de la lengua, puesto que el desconocimiento de la misma no favorece su integración.

Si nos adentramos en las opiniones de los maestros respecto de otro aspecto fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje como resulta ser a la **colaboración entre los miembros de la comunidad educativa**, los datos confirman que dos tercios de la muestra (73,84%) la consideran adecuada (ver gráfico 28). Del mismo modo estiman que el trabajo conjunto incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo hay un 19% de docentes que opina que la colaboración entre los miembros es escasa. Por consiguiente, pensamos que otro tema fundamental a ser tratado como propuesta de mejora, tal y como lo contemplamos en el capítulo siguiente, es la necesidad de fomentar un trabajo colaborativo entre los docentes de los centros.

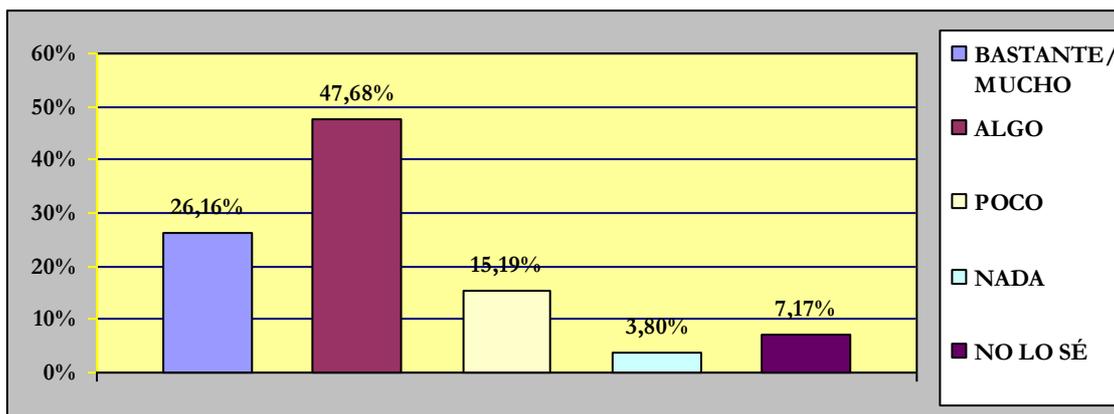


Gráfico 28. Colaboración entre los miembros de la comunidad educativa que intervienen en el proceso de E/A

Otro dato de gran interés resulta de valorar que casi la mitad de los docentes opinan que no se han propiciado **Proyectos de “Formación en Centros” sobre educación intercultural y la enseñanza del español como lengua extranjera**. Incluso, resulta curioso cuando valoramos que un 22,55% de los maestros no saben de la existencia de dicha formación (ver gráfico 29). Como dato importante de resaltar, explicitamos el hecho de que no influye, por el contrario, ni los años de experiencia en la enseñanza, ni los años de permanencia en el centro a la hora de valorar la importancia de los proyectos de formación. Estimamos, pues, que es necesaria esa formación para todos los docentes de un colegio, que bien puede llegar a través de los proyectos de formación en centros establecidos hasta el momento actual en los Centros de Profesores y Recursos, o bien a través de comisiones constituidas por maestros más sensibilizados por el tema, quienes una vez formados transmiten dichos conocimientos al resto de sus compañeros estableciendo así una nueva dinámica de formación.

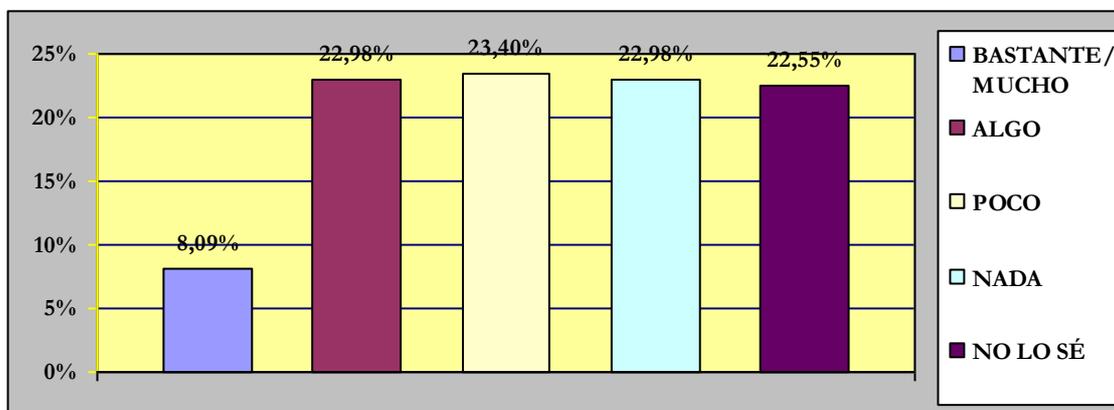


Gráfico 29. Desarrollo de Proyectos de Formación en Centros en relación a la Enseñanza del Español o a la Educación Intercultural

De manera general, y como lo contemplamos, también, en las propuestas de mejora, pensamos que sería necesario desarrollar este tipo de estrategias de formación en los centros ya que las realidades son diversas y es necesario que los docentes reflexionen, conjuntamente, sobre estas temáticas para mejorar el funcionamiento y la organización de los centros ante la incorporación del alumnado extranjero en sus aulas y centros.

CAPÍTULO 3. VALORACIÓN DE LOS ALUMNOS

Introducción

A lo largo de este capítulo, al igual que lo hemos hecho en el anterior referido a la valoración efectuada por los docente, vamos a explicitar los objetivos de investigación y de la muestra objeto de estudio, referida al alumnado del segundo y tercer ciclo de los centros de educación primaria de la Región de Murcia.

También analizaremos las técnicas/instrumentos de recogida y análisis de datos utilizados en la investigación, así conviene explicitar que hemos utilizado como instrumentos de recogida de información el cuestionario y el sociograma.

La información recogida de los cuestionarios ha sido tratada mediante técnicas estadísticas de carácter descriptivo y, con el sociograma, se ha extraído el índice de integración del alumnado extranjero en cada una de las aulas investigadas. Por último, daremos cuenta de los resultado obtenidos y de las conclusiones a las que nos llevan.

3.1. Diseño de la investigación

3.1.1. Objetivos

El **objetivo principal** que se pretende conseguir con esta investigación es determinar cómo se lleva a cabo y qué ha supuesto para el alumnado la escolarización de otros compañeros de nacionalidad extranjera en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia.

Este gran objetivo se desglosa en los siguientes **específicos**:

1. Conocer las relaciones socioafectivas existentes entre el alumnado de cada uno de los grupos de clases multiculturales y determinar, en consecuencia, las condiciones de integración y aceptación o rechazo del alumnado de familia extranjera.
2. Proponer, en función de la información recogida, modos de actuación para una mejora de la inclusión del alumnado inmigrante en las aulas.

3.1.2. Muestra

En este caso, nuestra muestra está constituida por el alumnado de la etapa de Educación Primaria, del segundo y tercer ciclo, de los centros educativos de educación infantil y primaria de la Región de Murcia.

La **selección muestral** ha sido de tipo estratificada al azar bietápica, en la que el criterio para su selección ha sido la localidad según la ratio de inmigración escolarizada en los centros participantes. Así, las localidades de la región de Murcia quedaron divididas en aquellas que poseían una ratio inmigrante superior a la media regional (14%), cercanas o igual a ésta, y finalmente, inferior a la misma. Una vez estratificado el universo por este criterio, fueron seleccionadas tanto las localidades como el centro o centros de la misma al azar. En la selección del alumnado se utilizó como elemento muestral las denominadas “aulas intactas”, esto es, la configuración establecida por los centros educativos de los grupos-clase.

3.1.2.1. Análisis De La Muestra

En relación con la muestra de los alumnos, podemos decir que se ha contado con la valoración de 3091 alumnos del 2º y 3º ciclo de educación primaria de la Región, pertenecientes a 21 centros educativos, habiéndose producido una mortandad experimental de 236 alumnos.

A continuación se recogen los datos referidos en el análisis de la muestra.

ANÁLISIS DE LA MUESTRA
Número de centros participantes: 22
Número de centros productores de datos: 21
Mortandad experimental : 1
Número de alumnos participantes: 3091
Número de alumnos productores de datos: 2855, es decir el 92,36% de la muestra han producido datos.
Mortandad experimental: 236.
Número de aulas participantes: 181
Número de aulas productoras de datos: 161, es decir el 88,95% de la muestra han producido datos.
Mortandad experimental: 20

Tabla 4. Análisis de la muestra de los alumnos

En relación con la distribución de los centros por las diferentes comarcas que forman la Región, se ha tenido en cuenta para tal fin la información recogida en el Atlas

Global de la Región de Murcia, publicado en 2007, sobre la división comarcal de la Región, en ella aparecen nueve comarcas, que son las siguientes:

1. *Altiplano de Jumilla – Yecla*: integrada por ambos municipios
2. *Comarca de Lorca*: incluyendo Águilas, Lorca y Puerto Lumbreras
3. *Bajo Guadalentín*: integrado por Aledo, Alhama, Librilla, Mazarrón y Totana.
4. *Campo Cartagena – Mar Menor*: integrado por Los Alcázares, Cartagena, Fuente Álamo de Murcia, San Javier, San Pedro del Pinatar, Torre Pacheco y la Unión.
5. *Área Metropolitana de Murcia*: integrada por Alcantarilla, Alguazas, Beniel, Murcia, Molina de Segura, Las Torres de Cotillas y Santomera.
6. *Noroeste*: integrado por Bullas, Calasparra, Caravaca de la Cruz, Cehegín y Moratalla.
7. *Cuenca de Abanilla – Fortuna*: integrada por Abanilla y Fortuna.
8. *Cuenca de Mula*: integrada por Albudeite, Campos del río, Mula y Pliego.
9. *Vega del Segura*: integrada por Abarán, Archena, Blanca, Ceutí, Cieza, Lorqui, Ojós, Ricote, Ulea y Villanueva del Segura.

De las cuales en nuestra investigación hemos recogido datos de siete de las nueve comarcas en las que está dividida nuestra Región.

COMARCAS	Porcentaje Alumnos
ALTIPLANO	13,7
CAMPO DE LORCA	7,1
BAJO GUADALENTÍN	3,9
CAMPO CARTAGENA- MAR MENOR	15,9
ÁREA METROPOLITANA DE MURCIA	46,2
NOROESTE	6,8
VEGA DEL SEGURA	6,4

Tabla 5. Distribución de Centros por comarcas

3.1.2.2. Fases en la selección de la muestra

La selección de la muestra, objeto de estudio se ha realizado teniendo en cuenta estas fases:

1^a) Contactar con la Administración Educativa para solicitar su colaboración en el desarrollo de la investigación facilitando datos sobre los centros educativos públicos que escolarizan alumnos de familias extranjeras.

2^a) En función de los datos proporcionados por la Consejería de Educación, Formación y empleo y se efectuó una selección de aquellos centros educativos de la Región de Murcia que escolarizan alumnado extranjero utilizando la técnica de muestreo no probabilística.

3^a) Una vez realizada esta selección de centros públicos se realizó un contacto telefónico con un representante del equipo directivo de cada uno de los centros para explicar el proyecto y los objetivos del mismo, así como el modo de participación en la recogida de información. Solicitándoles al mismo tiempo permiso a ellos y a su claustro para desarrollar la investigación en su centro.

4^a) Posteriormente, se envió a cada centro el número de cuestionarios que se concretó previamente, a través del contacto telefónico establecido.

Aunque previa a la distribución de los cuestionarios, a los diferentes claustros se les explicó el motivo de la investigación, en cada uno de los cuestionarios había una carta de presentación donde se les informó del objetivo de la investigación y de las personas responsables de la misma.

Para concluir, señalar que la muestra del alumnado, la forman 3091 alumno del segundo y tercer ciclo de centros de Educación Primaria de la Región de Murcia. De la muestra total, el 23,8% son alumnos de procedencia extranjera y el resto, el 76,2%, son de procedencia autóctona. El 50,7% son niños y el 49,3% son niñas.

3.1.3. Instrumento

Con respecto al instrumento utilizado para la valoración del alumnado se ha diseñado un cuestionario sociométrico (*ver anexo II*) con el objetivo de conocer las relaciones socioafectivas entre los niños y niñas de cada uno de los grupos de clase multiculturales y determinar, en consecuencia, las condiciones de integración del alumnado extranjero en las aulas/centros de educación primaria de la Región de Murcia.

Nuestro instrumento estaba estructurado en varias partes. Tras los datos de rigor de identificación de los alumnos encuestados, el cuestionario propiamente dicho

comenzaba con un sociograma en el que se incluían cuatro preguntas, que podrían resumirse en dos:

- Escribir el número de clase de tus tres mejores amigos, en orden de preferencia y las tres razones por las cuales has elegido a cada uno de ellos.
- Escribir el número de clase de tres compañeros que crees que no te han elegido, en orden de preferencia y las tres razones por las que crees que no te han elegido.

Así el *sociograma* es entendido como una técnica que intenta desarrollar indicadores y métodos fiables para evaluar el grado e intensidad con la que estos alumnos se incorporan y son aceptados en sus aulas. Esta técnica requiere utilizar instrumentos y técnicas distintas a las clásicas encuestas y entrevistas, de ahí, que a raíz de un estudio multidisciplinar sobre alumnos extranjeros, hayamos recurrido al sociograma, y partiendo del mismo se han construido indicadores numéricos que nos permiten evaluar el grado e intensidad de su integración.

El cuestionario elaborado, además de las cuestiones referidas al sociograma explicadas anteriormente, cuenta con preguntas-respuestas con 3 opciones (No, Sí, A veces), aunque cabe destacar que dos de las cuestiones son abiertas para justificar ítemes anteriores. El cuestionario está desarrollado para que sea cumplimentado por los propios participantes de forma autónoma. Además, se estructura en bloques según los datos buscados. Los primeros ítemes abordan aspectos sobre el perfil de la muestra y sus datos de identificación. A continuación, el cuestionario se engloba bajo la dimensión de incorporación de alumnos de familias extranjeras en las aulas, que está compuesta por seis ítemes que recogen información sobre los siguientes aspectos:

- Ítem 1: Preferencia de que en el aula haya compañeros de familias extranjeras.
- Ítem 2: Convivencia de distintas culturas en el aula.
- Ítem 3: Actividades lúdicas.
- Ítem 4: Trabajos de clase.
- Ítem 5: Festividades (cumpleaños).
- Ítem 6: Ayuda que reciben los alumnos de familias extranjeras.

Previo a su aplicación ha sido validado mediante un juicio de expertos en esta temática y además se ha realizado un estudio piloto, cuyas conclusiones sirvieron, entre

otros aspectos, para mejorar su aspecto formal para que, así, fuera más atrayente a la hora de su realización.

También se realizó la evaluación del contenido del cuestionario en dos fases, la primera centrada en valorar el constructo u objeto de estudio y la segunda en la valoración del contenido de cada ítem.

3.1.4. Recogida de información y análisis

Una vez diseñado el cuestionario, se analizó el nivel de confianza del instrumento obteniendo unos resultados del 97% de confianza y un $\pm 2,69$ de error muestral para una muestra de 3091 encuestas.

Con relación al ***procedimiento*** seguido, hemos de afirmar que una vez fueron seleccionados los centros escolares y los alumnos que componían la muestra, los cuestionarios fueron repartidos y recogidos en los centros por miembros del equipo de investigación o por docentes de los propios centros que, desinteresadamente, prestaron su colaboración. Los cuestionarios se acompañaban de una carta en la que se exponía el objeto de la investigación y se explicaba el contenido y la forma de cumplimentar, adecuadamente, el cuestionario a los maestros, quienes se encargaron de realizar dicha tarea dentro del aula, por lo que, agradecemos la enorme colaboración de los docentes que han sido los aplicadores del instrumento dentro de las diferentes aulas en esta investigación.

Siguiendo con el proceso seguido, en dicha carta se le sugería a los docentes unas instrucciones para la aplicación del cuestionario. Así, y con la finalidad de garantizar el anonimato del alumnado, el maestro debía escribir en la pizarra el nombre y el número de lista de los alumnos del aula. Un modo de llevarlo a cabo podría conllevar que un alumno del aula los escribiera mientras el maestro/tutor explicaba el procedimiento a seguir, que consistía en recordar a los alumnos que:

- a) El cuestionario era totalmente anónimo.
- b) Los datos son confidenciales.
- c) Cada alumno debía poner en el cuadro superior su número de lista.
- d) No se podía hablar mientras se contesta el cuestionario, ya que cada uno de ellos debía escribir lo que pensaba.

- e) Se podía dejar alguna opción en blanco del sociograma, aunque convenía recordar que los alumnos ausentes en el aula, en ese momento, también podían ser elegidos por el resto.

Se le indicaba al docente que el modo más idóneo de proceder en la aplicación del cuestionario, podía consistir en que el maestro fuese leyendo las cuestiones y dando un tiempo entre 2 y 3 minutos, según la edad de los alumnos, para que ellos contestaran. De este modo, el docente podía resolver las dudas en ese instante.

Antes de la cumplimentación del instrumento el maestro debía de explicar a sus alumnos la finalidad del mismo: *“Se pretende valorar con este cuestionario las relaciones que existen entre los compañeros del centro; aunque en el aparatado del sociograma sólo se tendrá en cuenta a los compañeros del aula”*

Por último, y para poder analizar los datos del sociograma, se le solicita al tutor un listado de la clase donde apareciese, exclusivamente, el número total de alumnos, y de ellos debían señalar los números de los alumnos que no son españoles especificando su país de origen.

3.1.4.1. Sociograma

En función de las habilidades de los niños, el sociograma podría ser autoaplicado u oral con la ayuda de los docentes de este alumnado.

3.1.4.1.1. Procedimiento para obtener el índice de integración del alumnado extranjero en su aula de referencia

Para obtener los índices de integración a través de las cuestiones del sociograma referidas a: “Escribe el número de clase de tus tres mejores amigos en orden de preferencia” y “Escribe el número de clase de tres compañeros que crees que no te han elegido en orden de preferencia”, se llevó a cabo el siguiente procedimiento, que consistió en que las elecciones del alumnado se tradujeron en una matriz de datos en el Excel codificando como 3 (1ª elección), 2 (2ª elección) y 1 (3ª elección). En dicha hoja de cálculo se introdujo una columna con la variable «ser extranjero» codificada como 1 (Si) y 0 (No). En dicha hoja de Excel se desarrolló una macro de forma que contabilizara sólo las elecciones realizadas por los alumnos que pertenecían a distintos colectivos. Es decir, sólo se contabilizaban las elecciones, independientemente de su orden de preferencia, que hacían desde el colectivo extranjero al no extranjero y viceversa. Olvidándonos del resto de elecciones en esta fase, es decir del análisis

realizado entre sujetos del mismo colectivo. Esto nos permitía obtener dos tipos de parámetros:

P_{ii} = Puntuación total intergrupos del colectivo de alumnos extranjeros.

P_{in} = Puntuación total intergrupos de las elecciones del colectivo autóctono

Ambos son obtenidos mediante la suma aritmética de las puntuaciones, según el orden de preferencia elegido a compañeros de distinto colectivo al suyo.

En el supuesto de que todos los alumnos del colectivo extranjero eligiesen a tres de sus compañeros autóctonos en las distintas elecciones otorgaría 6 puntos (3+2+1) y, a su vez si los alumnos no extranjeros hacen lo mismo eligiendo en sus tres opciones alumnos que si lo son, la puntuación máxima de estos parámetros sería

$$P_{ii(max)} = n_i * 6, \text{ mientras que:}$$

$$P_{in(max)} = n_n * 6, \text{ siendo}$$

n_i = Número de sujetos del colectivo extranjeros

n_n = Número de sujetos del colectivo autóctono

$$\text{Por tanto: } N = n_i + n_n$$

El Indicador de integración « I_i » queda definido como la media de la suma aritmética de esos parámetros, es decir:

$$I_i = \frac{P_{in} + P_{ii}}{6N}$$

$$\text{Este coeficiente será: } 0 \leq I_i \leq 1$$

Ya que 1 se dará bajo el supuesto de puntuación máxima en ambos colectivos de manera que:

$$I_{i(max)} = \frac{P_{in(max)} + P_{ii(max)}}{6N}$$

$$\text{Sustituyendo: } I_{i(max)} = \frac{(n_n * 6) + (n_i * 6)}{6N} = \frac{6 * (n_n + n_i)}{6N} = 1$$

$$\text{Puesto que } N = n_n + n_i$$

El coeficiente así calculado tiene una variabilidad máxima de 1, caso hipotético en donde todos los extranjeros eligen en sus opciones a compañeros autóctonos, y a su vez, todos los autóctonos eligen compañeros del colectivo extranjeros también en las suyas. El valor mínimo de este coeficiente es cero si todos los alumnos de ambos colectivos efectúan todas sus elecciones entre los propios compañeros de su colectivo,

es decir, el colectivo autóctono elige entre sus amigos compañeros del propio colectivo mientras el colectivo extranjeros hace lo propio sin que exista ninguna elección entre sujetos de uno y otro colectivo. Por tanto, de esta forma sencilla tenemos un indicador de cohesión o integración con variabilidad entre 0 y 1, que nos permite comparar los distintos grados de integración entre las diferentes aulas y grupos de alumnos.

A fin de caracterizar mejor el mayor o menor grado de integración de los grupos, además del coeficiente antes reseñado, se analizaron los porcentajes de elección de cada colectivo hacia el otro. Con estos valores de porcentaje de elecciones hacia el propio colectivo o el ajeno, no sólo tenemos el indicador numérico de integración sino la caracterización y contribución a él tanto del colectivo autóctono como del extranjero al que llamamos Contribución del colectivo extranjero.

E_{ip} = Número de elecciones realizadas del colectivo extranjeros a su propio colectivo

E_{in} = Número de elecciones realizadas del colectivo extranjeros al autóctono.

E_{np} = Número de elecciones realizadas del colectivo autóctono a su propio colectivo

E_{ni} = Número de elecciones realizadas del colectivo autóctono al extranjero.

E_T = Número total de elecciones realizadas entre sujetos de distinto colectivo.

Por tanto: $E_T = E_{in} + E_{ni}$

En ambos casos no hemos distinguido entre elecciones de primer, segundo y tercer grado, por lo que el total de elecciones posibles será para el colectivo extranjero y autóctono respectivamente:

$$E_{mi(max)} = n_i * 3 \quad \text{y} \quad E_{ni(max)} = n_n * 3$$

Con todo ello, podemos obtener los distintos porcentajes para cada uno de los colectivos, así como para la totalidad del grupo. Estos porcentajes, nos permitirán conocer el peso de la contribución que hace uno y otro colectivo a favor de la integración conjunta del grupo. Tendremos pues, tres porcentajes C_{ni} : el de elecciones realizadas por los autóctonos a los extranjeros, C_{in} : el mismo para el caso de los extranjeros y C_T : Porcentaje total de elecciones entre colectivos del total de las realizadas en el grupo.

$$C_{in} = \frac{E_{in}}{3n_i} \quad C_{cn} = \frac{E_{gn}}{3n_n} \quad C_T = \frac{E_T}{3N}$$

Utilizando el número de elecciones que se hacen sobre el propio colectivo podemos establecer la cohesión interna de los colectivos con el de integración, sabiendo además cual presenta mayor esfuerzo a la integración conjunta de ambos colectivos y cual de ellos está internamente más cohesionado.

3.1.4.1.2. Procedimiento para obtener los motivos (categorías) de la elección y del rechazo.

Para obtener los resultados referidos a las razones por las que los alumnos elegían a sus tres mejores amigos, o por las que pensaban que no iban a ser elegidos se siguió el siguiente proceso. En primer lugar, se comenzó con un trabajo laborioso intentando agrupar en frecuencias las numerosas respuestas obtenidas. Desde un primer momento, dado al volumen de la muestra (3091 cuestionarios) se vio la necesidad de limitar nuestra tarea al análisis de la primera opción- elección de las tres posibles, entendiendo que ésta primera es la que más carga de sentimiento y de pensamiento lleva, siendo las otras dos más insignificantes. Por lo tanto, la primera elección-razón dada va a ser sobre la que trabajemos, puesto que era suficiente para indagar en uno de nuestros propósitos de la investigación. La idea que subyace es la de **intentar descubrir cuáles son los motivos, si es que los hay, que lleva a los alumnos de educación primaria a incluir o excluir de su entorno escolar a sus iguales y especialmente a los alumnos extranjeros**, al mismo tiempo que nos permitiría hacernos una idea aproximada del **grado de inclusión** de éstos últimos en las aulas de los centros de educación primaria de nuestra Región.

Esta tarea, por tanto, comienza con un análisis de frecuencia de términos en cada una de las variables. La primera idea lógica fue establecer las categorías pertinentes a partir de las frecuencias más altas obtenidas con el objetivo de simplificar las respuestas obtenidas y poder establecer un “ranking” de razones por las cuáles los alumnos aceptan a sus iguales, valorando si influye en esta elección el país de origen del alumno.. De esta forma, en términos como “amistad” obtuvimos una altísima frecuencia de 754, por lo que se decidió establecer como primera categoría **AMISTAD Y RELACIÓN**, es decir, la razón de existencia de una amistad o una relación amistosa, donde se incluían razones de relación como estar y pasar tiempo juntos (“siempre está conmigo”, “siempre está conmigo cuando estoy en un lío”, “llevo varios años con ella”,...); llevarse bien (nos “llevamos genial”, “es con la que mejor me llevo”); compañerismo (“es buen compañero conmigo”, “es compañera de baloncesto”); conocerse (“lo conozco desde infantil” ,“porque la conozco de toda la vida”); pasarlo bien, divertirse, gustar ir/ estar con (“me gusta su forma de ser, me gusta estar con ella”); sentimiento de cercanía (sentir que el otro está cerca de mí, como: “nunca me deja de lado”, “siempre ha estado a mi lado”, “vamos siempre juntas”); etc.. Con una frecuencia de 231

obtuvimos razones sobre **CUALIDADES PERSONALES**, tipificando estas razones como una segunda gran categoría, donde se incluyeron razones sobre la bondad sin aludir a la amistad, respuestas como “es buena conmigo”, “es buena compañera”. Ser divertido (“porque es gracioso, divertido y simpático”); listo (“porque sabe mucho”, “porque es listo en el fútbol”); simpático, trabajador/estudioso, amable, generoso, hacer reír, cariñoso, bromista, sincero, incluso se incluye en este grupo el aspecto físico “tiene la cara redonda”, “es delgado y alto, es guapo” y otras respuestas curiosas que aluden a alguna cualidad personal como “es elegante” o “es fiel”.

Como tercera categoría se estableció dada la importancia sobre el número de frecuencias obtenidas de términos relacionados con **JUGAR Y HACER DEPORTE**. Encontramos aquí, respuestas como “juego con él en el patio”, “jugamos al fútbol juntos”, “siempre quiere jugar conmigo”, “porque me deja jugar al fútbol”, “es un futbolista”, “corre mucho y es ágil”. La cuarta categoría quedaría establecida para la **AUSENCIA DE CONFRONTACIÓN**, es decir, razones donde de forma explícita se aluda a un buen trato y/o una ausencia de situación de conflicto, como por ejemplo: ausencia de pelea (“Nunca se pelea conmigo”, “nunca me pega”); portarse/comportarse bien (“se porta bien conmigo”, “me respeta”, “se comporta bien en clase”); tratar bien (“me ha tratado bien desde que llegué al colegio”); etc.

También decidimos incluir las razones que hicieran referencia a **APOYO Y/O AYUDA**. Los términos que aparecen en estas respuestas son ayuda (“me ayuda en los momentos difíciles”, “es mi mejor amigo y me ayuda”); apoyar (“siempre me ha apoyado en todo”), compartir (“Porque comparte los colores”); prestar, dejar cosas, dar/regalar (“porque me lo deja todo”, “cuando no voy a clase me deja los deberes”); hacer cosas por mí, defender, estar cuando se necesita (“siempre está ahí.”); etc.

Finalmente, como última categoría se acordó incluir **PARENTESCO FAMILIAR Y VECINDAD**, dado que había una gran cantidad de respuestas que no se podían obviar y que tenían que ver con estas razones, por ejemplo, “porque es mi vecina”, “porque su madre y mi madre son amigas”, “porque es mi primo”, etc. Para terminar, decidimos incluir una categoría **OTROS** donde se incluirían el resto de razones cuyas frecuencias no habían sido tan elevadas por su diversidad pero no por ello menos interesantes.

Por otro lado, a la hora de hacer un tratamiento de los datos cualitativos obtenidos para el segundo bloque del sociograma, esto es, las respuestas a la pregunta “*quién crees que no te ha elegido y por qué crees que no te han elegido*”o. Nuevamente

analizamos el número de frecuencias obtenidas sobre los términos más utilizados en esas respuestas y vimos que podíamos establecer un paralelismo con las categorías establecidas para las respuestas en positivo, anteriormente expuestas. Se establecieron pues las mismas categorías pero en negativo: **ENEMISTAD Y/O NULA RELACIÓN** (“no es mi amigo”, “porque nunca está conmigo” “porque tiene a gente mejor” “nos odiamos a muerte” “casi nunca hablamos”, “no se junta conmigo” “no me cae bien” o “no le caigo bien”, etc.); **CUALIDADES PERSONALES** (razones como “es muy mala gente”, “no le caigo simpática” “porque no soy bastante lista” “se cree graciosa y no lo es” “se hace el chulo”, etc.); **JUGAR Y HACER DEPORTE** (“Nunca jugamos juntos”, “no me deja jugar”); **CONFRONTACIÓN** (presencia explícita de pelea, tratar mal, meterse con, insultar, etc.), **APOYO Y/O AYUDA** (“no me ayuda”, “porque no comparte sus cosas”, etc.); **PARENTESCO FAMILIAR Y VECINDAD**, incluyendo aquí las razones relacionadas con el género y el país como por ejemplo “sólo elige a chicos”, “porque soy de otro país”, “no me deja nada”. Finalmente aquí también se incluye una categoría **OTROS** que recogería aquellas respuestas no incluidas en las categorías anteriores.

En un segundo momento, de discusión en el grupo de trabajo, y una vez agrupadas las diferentes razones en las distintas categorías, se comenzó a reflexionar, a la luz de las respuestas leídas, ya que percibíamos una cierta indecisión de la población extranjera de la muestra a la hora de contestar razones para sus “enemigos”, como por ejemplo “no lo sé”, “porque no”, etc. Comenzó así una segunda vía de indagación en la que pudiésemos constatar que las razones que movían a unos y a otros a elegir positiva y negativamente fueran considerablemente distintas. Para ello, estas categorías no nos servían pues debíamos ir caso por caso y agruparlas en razones donde se expusiera de una forma más explícita las relaciones personales que existen entre los iguales. Este trabajo tuvo una doble vertiente, por un lado, una rápida visión de las elecciones tanto de “amigos” como de “enemigos” por aulas, marcando de colores las elecciones donde aparecían alumnos extranjeros, de esta forma, a un simple golpe de vista se podía ver la cantidad de alumnos extranjeros elegidos en cada bloque del sociograma y así poder constatar si aparecían en mayor número elegidos en el segundo bloque, recordemos que se trataba de la respuesta a *quién crees que no te ha elegido y por qué*.

Y por otro lado, una tarea aún más minuciosa y difícil, tratando de establecer otras nuevas categorías, como hemos dicho, algo más complejas, y ver de forma comparativa la percepción diferente de los alumnos autóctonos y los alumnos

extranjeros a través de sus respuestas. En esta línea, el proceso de investigación se desarrolló en dos fases

1º. Observar y categorizar lo que llamaremos **motivos de la elección y del rechazo** que responden a las contestaciones dadas por los alumnos y alumnas a las preguntas del sociograma, recordemos:

- ¿Por qué motivo has elegido a tus tres mejores amigos de la clase?
- ¿Por qué crees que no te han elegido tres compañeros de tu clase?

Para ello, perseguíamos un **objetivo**: Encontrar si existen diferencias o semejanzas en las relaciones de amistad y/o rechazo entre los alumnos autóctonos y extranjeros.

2º Análisis de los resultados, estableciendo un nuevo **procedimiento**, para ello se han seguido los siguientes pasos:

1. Se establecen, en primer lugar, categorías con las razones dadas en las preguntas *¿Por qué los has elegido?* y *¿Por qué crees que no te han elegido?*. A estas variables la llamamos: **motivo de la elección** y **motivo del rechazo** respectivamente.
2. Con los resultados obtenidos se hayan *porcentajes* para cada uno de los valores de las variables motivo de la “elección” y/o del “rechazo” y se cruzan con la variable procedencia (autóctonos y extranjeros)
3. La comparación de porcentajes nos permiten señalar las diferencias o semejanzas en las relaciones de “amistad” y/o rechazo entre los alumnos autóctonos y extranjeros que componen la muestra de estudio (alumnos/as escolarizados en la Región de Murcia en los cursos 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria).

Así, comenzaremos explicitando las categorías que se establecieron a “**¿Por qué los has elegido?**” cuya variable hemos denominado “**MOTIVO DE LA ELECCIÓN**”. Concretamente, esta variable se refiere a las razones por las que se elige a los amigos. El estudio o análisis de las mismas nos permite clasificarlas en cuatro categorías:

Categoría 1: Relación o Conocimiento sin Carga Emocional: no hay carga afectiva en la razón o la razón es muy general.

(Ejemplos: Lo conozco desde infantil. Porque la conozco de toda la vida. Nos vemos mucho. Porque nos vemos siempre. Es mi vecina. Vive por donde vivo yo. Porque se sienta a mi lado. Porque es mi primo. Es mi hermano.).

Categoría 2: Reciprocidad Explícita (incluido amistad = reciprocidad implícita): la relación de amistad se entiende como proceso recíproco explícito (aparece el verbo en primera persona del plural o y/o el pronombre “nos”). La contestación “es mi amigo” se incluye también en esta categoría (se entiende como una reciprocidad implícita, esto es, el sujeto al decir que es mi amigo lo entiende como un proceso recíproco: él es mi amigo y yo soy amigo, somos amigos), también hay carga afectiva en la razón con mayor o menor énfasis.

(Ejemplos: Es mi amigo. Estamos siempre juntos. Porque nos llevamos genial. Nos divertimos juntos. Es como mi hermano. Tenemos muchas cosas en común. Porque es con la que más hablo. Nos ayudamos. Hacemos muchas cosas juntos. Nunca nos peleamos. Siempre jugamos juntos. Siempre quiere jugar conmigo).

Categoría 3: Se resalta Calidad o Comportamiento en el Otro: la razón de la elección se vincula a cualidades, capacidades o valores del otro.

(Ejemplos: Me cae bien y es la mejor. Por buen compañero. Siempre confía en mí. Porque me aprecia mucho. Sabe escucharme. Lo comparte todo.. Es muy buena persona. Es divertido. Porque es gracioso, divertido y simpático. Porque sabe mucho. Es simpática y generosa. Es trabajadora.. Es generosa y no se porta mal. Por graciosa. Es gracioso y me lo paso bien)

Categoría 4: Se resalta Interés Propio: la razón de la elección se vincula a interés personal. En esta opción suelen aparecer los pronombres posesivos y personales: mi, me.

(Ejemplos: Me invita a su casa .Viene a mi casa. Porque siempre está conmigo y vive cerca de mí. El primer día estuvieron conmigo. Me paso el día con él. Me cae bien. Me gusta estar con ella. Porque le tengo mucha confianza. Porque se lo cuento todo y me hace caso. Piensa como yo. Le gustan las mismas cosas que a mí. Le tengo mucho cariño. Porque la quiero mucho. Porque nunca me deja plantado. Porque me hace feliz. Porque me escucha. Me comprende. Desde que llegué siempre está conmigo y me apoya. Me lo deja todo. Siempre me da cosas. Cuando estoy mala me lleva los deberes. Me defiende. Me enseña cosas de su país. Me acompaña. Me hace reír. Puedo hablar con ella sinceramente. Porque se porta bien conmigo. Me trata bien. Me respeta Juega conmigo).

Algunas de las respuestas contienen elementos que pueden ser a la vez incluidos en categorías diferentes. Para estos casos se sigue un orden de predominio de categorías, que es el siguiente:

- Categoría 3. Se resalta cualidad o comportamiento en el otro.
- Categoría 2. Reciprocidad explícita de amistad (incluido amistad = reciprocidad implícita).
- Categoría 4. Se resalta interés propio.
- Categoría 1. Relación o conocimiento sin carga emocional.

(Ejemplos: “Es estudioso y me lo paso bien”. Se observa que hay dos motivos: “Es estudioso” apunta a la categoría 3 (cualidad comportamiento en el otro) y “me lo paso bien” a la categoría 4 (interés personal). Como la categoría 3 predomina sobre la 4, la respuesta es clasificada como 3.

“Porque tengo confianza en él y nos gusta lo mismo” La primera parte de la respuesta apunta a la categoría 4 (interés propio) y la segunda parte a la categoría 2 (reciprocidad). Así pues la respuesta es clasificada como 2).

Los motivos o categorías que se obtuvieron del análisis de “**¿Por qué crees que vno te han elegido?**” se establecen en la **variable “MOTIVO DEL RECHAZO”**.

Esta variable se refiere a la percepción del rechazo de los otros sobre el propio alumno. Se establecen 4 categorías:

Categoría 1: Percepción de Diferencia (desconocimiento, incomunicación, nula relación): no hay carga afectiva en la razón o la razón es muy general.

(Ejemplos: No es mi amigo.. No tengo amistad con ella. Porque nunca está conmigo. No llevo mucho tiempo con él en el colegio. No estoy con ella. No nos conocemos muy bien. No tenemos confianza. No se junta conmigo. No tenemos nada en común. Casi nunca hablamos. No nos hablamos. No nos relacionamos.. No juego con él. No lo sé.. He elegido a otros).

Categoría 2: Percepción de Diferencia con Enfrentamiento: hay carga negativa en la razón y la razón hace referencia a diferencias conjuntas.

(Ejemplos: No congeniamos. No nos llevamos bien. No nos caemos bien. Somos enemigos .Nos odiamos a muerte. Porque no nos entendemos. Estamos peleadas. Tenemos roces. A veces discutimos. Nos insultamos. Por problemas. Nunca jugamos juntos. La odio).

Categoría 3: Percepción basada en Valores o Cualidades Negativos de los Otros: la razón de la elección se vincula a cualidades, capacidades o valores negativos del otro.

(Ejemplos: No le importa mi amistad. No se lleva bien conmigo. No me cae bien. Me cae mal. No es un buen compañero. No me gusta su forma de ser. Soy su enemigo. Porque no me escucha. Porque no me entiende. Nunca habla conmigo. Tiene envidia. Porque es un chico. Porque es de otro país. No me ayuda. Porque no comparte sus cosas. Ella no es buena. Es antipático. Porque es serio. No es trabajadora. Se lo toma todo a risa. Se ríe mucho de mí. Se hace el chulo. Siempre me está molestando. Porque se enfada siempre. Se porta mal. Me saca burla. No me deja jugar).

Categoría 4: Percepción basada en Valores o Cualidades Negativas Propias: la razón de la elección se vincula a cualidades, capacidades o valores negativos de uno mismo. En la razón de la elección existe interés personal.

(Ejemplos: No me llevo bien. Le caigo mal. Porque soy nuevo. No se divierten conmigo. No le gusto. Porque tiene a gente mejor. No quieren saber nada de mí. Porque no le importo. Me tiene un poco de manía, soy chica. Porque soy de otro país. Soy marroquina. No le ayudo a hacer los deberes. Porque no comparto. Porque no soy bastante lista. Porque no le caigo simpática. No soy lo suficientemente gracioso. Me río de ella. Le molesto. Porque soy revoltoso. Porque soy un pesado. Le hago rabiar. Algunas veces me enfado con él. Yo me porto mal. Porque no le trato bien. Porque discuto con él. Porque le grito).

Al igual que en las respuestas de la cuestión anterior algunas respuestas contienen elementos que pueden ser a la vez incluidos en categorías diferentes. Para estos casos se sigue el siguiente Orden de predominio de categorías:

- Categoría 4. Se resalta valor, cualidad o comportamiento negativo en sí.
- Categoría 3. Valor o cualidad negativo en el otro.
- Categoría 2. Diferencia con enfrentamiento.
- Categoría 1. Percepción de diferencia sin carga emocional.

Ejemplos: “Es muy malo y le hago rabiar”. La primera parte apunta a la categoría 3 (valor negativo en el otro), la segunda a categoría 4 (valor negativo en mí). Se clasifica como 4.

“Porque nunca hablamos y no le caigo bien”. Hay dos motivos claros: “Nunca hablamos” apunta a categoría 2 y “no le caigo bien” a categoría 3. Así pues la respuesta es clasificada en la categoría 3.

3.1.4.2. Cuestionario

Habiendo expuesto anteriormente el procedimiento seguido, pasamos a continuación a explicar el cuestionario. Para ello, merece destacar el hecho de que tenía dos partes claramente identificadas. En la primera se recogía información sobre la opinión de los alumnos sobre la incorporación del alumnado extranjero a sus aulas. Aquí los ítemes se encontraban repartidos con la siguiente estructura, (todas presentaban tres opciones), en las cuestiones 1, 2 y 6 las opciones de respuesta eran *Si- No- A veces*, y los ítemes 3, 4 y 5 “*Compañeros españoles- compañeros de otros países- Compañeros nacidos en España y en otros países*”.

Junto a estas cuestiones habían dos abiertas, en la primera parte del cuestionario, una que hacía referencia al por qué le gusta a los alumnos que hayan compañeros de

otros países en su aula; y otra referida a qué harían ellos para ayudar a los compañeros extranjeros cuando llegan al centro (para su integración).

En la segunda parte del cuestionario se recogía información sobre sus gustos y preferencias televisivas de los alumnos y de sus familias. En relación a los programas más vistos por los alumnos, sus padres y qué cadena de televisión eran la que más se veían en su casa.

El procedimiento de recogida de información fue el señalado anteriormente los maestros aplicaron el cuestionario a los alumnos leyéndoles las cuestiones y explicándoles en su caso, aquellas dudas que fuesen surgiendo. Luego, se recogieron todos los cuestionarios y se variaron los datos primeramente en unas plantillas Excel, para facilitar el trabajo a todos los miembros de la investigación, más tarde se pasaron los datos al SPSS para su posterior tratamiento..

La información recogida de los cuestionarios ha sido tratada mediante técnicas estadísticas de carácter descriptivo. Para tales análisis cuantitativos hemos utilizado el paquete estadístico SPSS 15.0, programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 15.0).

3.2. Resultados y conclusiones

3.2.1. Resultados obtenidos en el sociograma

Comentaremos inicialmente los resultados obtenidos con relación al índice de integración que nos ha proporcionado el análisis del sociograma y después en el siguiente apartado justificaremos las razones de la elección o del rechazo

3.2.1.1. Índice de integración.

De los 181 grupos que constituían la muestra de aulas, hemos podido analizar y calcular su índice de integración, solamente en 161 ya que los 20 grupos restantes, o faltaba información de algunos de los alumnos o bien eran aulas de una única nacionalidad y no procedía dicho análisis.

Tal y como señalamos al hablar de la construcción del indicador de integración, éste tiene una variabilidad entre cero y uno, aún cuando este valor máximo es más hipotético que real, ya que alcanzarlo requiere que todas las elecciones realizadas por los alumnos autóctonos vayan destinadas a compañeros extranjeros y viceversa. De ahí

que sea más apropiado hacer tipologías en función de la puntuación obtenida y de los porcentajes de elección interna y externa de cada uno de estos colectivos.

En las 161 aulas estudiadas encontramos que el coeficiente de integración alcanza una media de 0.26 y desviación típica de 0.11 contando con un rango de valores que va desde 0,04, en el valor más bajo, hasta 0.55 en el más alto. Por tanto, los valores promedios del 68% de los centros analizados tienen un coeficiente de integración que oscila entre 0.15 y 0.37. Para comprender bien el significado de estos valores, hay que pensar que un grupo de alumnos que se aproxime a la media de integración, es decir entre 0.25 a 0.27 sus miembros han destinado entre una de cada tres y una de cada cuatro elecciones, a un compañero que pertenece a un colectivo diferente al suyo.

De ahí que las aulas que dan valores superiores a la media 0.26, el conjunto de sus alumnos (sean extranjeros o autóctonos), ha destinado al menos un tercio de sus elecciones posibles a compañeros de distinto colectivo, y cabría por ello hablar de grupos bastante integrados.

Los coeficientes inferiores a 0.15 por el contrario, corresponden a grupos bastante desintegrados donde en ningún caso se alcanzó que el 15% de las elecciones posibles fueran realizadas entre sujetos de distinto colectivo.

La observación detenida de las características que tienen los grupos analizados y las puntuaciones de los mismos, justifican la clasificación que hacemos en 6 tipologías que detallamos a continuación:

- I. **«Escasa integración»** En esta tipología se integran todas las aulas o grupos que arrojan un coeficiente de integración entre 0.04 y 0.15, con una media de 0.09. El número de elecciones realizadas por sus miembros a compañeros de distinto colectivo al suyo no alcanza en ningún caso el 15%. Es decir, que si tenemos en cuenta que entre las sesenta y tres elecciones posibles que un grupo de 21 alumnos puede realizar (ésta es la media de alumnado), no sobrepasan en ningún caso las 6 que se han efectuado de uno a otro colectivo.
- II. **«Baja integración»** Obtienen puntuaciones en el indicador entre 0.16 a 0.20 con una media de 0.17. El porcentaje medio de elecciones efectuadas entre los dos colectivos que integran estos grupos está entre un 15% y un 20%

III. «**Mediana integración**» Puntúan en nuestro coeficiente de integración entre 0.21 y 0.25 y media de 0.23. El porcentaje medio de elecciones a distinto colectivo al propio está entre el 23.82% de las realizadas por sus miembros.

IV. «**Media-alta integración**» Dan indicadores de integración entre 0.26 y 0.31 con una media de 0.28. El porcentaje medio de elecciones a distinto colectivo está cercano al 30%, es decir una de cada tres.

V. «**Alta integración**» Tienen valores de integración entre 0.32 y 0.37 con una media de 0.34. Su porcentaje medio de elecciones a distinto colectivo es el 35,4% de las realizadas.

VI. «**Buena integración**» Tienen valores de integración entre 0.38 y 0.55 con una media 0.44. Su porcentaje medio de elecciones a distinto colectivo es del 43.9% de las realizadas por tanto, casi una de cada dos.

La tabla siguiente nos muestra además de las características ya señaladas de esta clasificación el número de centros y porcentaje del mismo que pertenece a cada una de los tipos antes descritos.

	Coeficiente de Integración			% Elecciones	Aulas	
	Media	Mínimo	Máximo		Nº	%
Escasa integración	0.09	0.04	0.15		24	14,8
Baja integración	0.17	0.16	0.20		31	19,1
Mediana integración	0.23	0.21	0.25		15	9,3
Media alta integración	0.28	0.26	0.31		39	24,1
Alta integración	0.34	0.32	0.37		25	15,4
Buena integración	0.44	0.38	0.55		28	17,3

Tabla 6 .Clasificación de centros

Con esta clasificación cabría concluir que el 66% de las aulas en nuestra Región presentan una integración entre mediana y buena mientras que el 34% restante la tendrían baja o escasa. Un 32.7% de los centros presentan una integración que cabe calificar de alta o buena.

Al analizar qué variables influyen en el grado de integración que presentan estos grupos, encontramos que la ratio de extranjeros en las aulas correlaciona de forma directa con este indicador. El índice de correlación de Pearson da 0.618 a un nivel de

significación de 0.01, por lo que cabe decir que ambas variables tienen una correlación media, tal y como se desprende de la representación que detalla el gráfico que mostramos a continuación

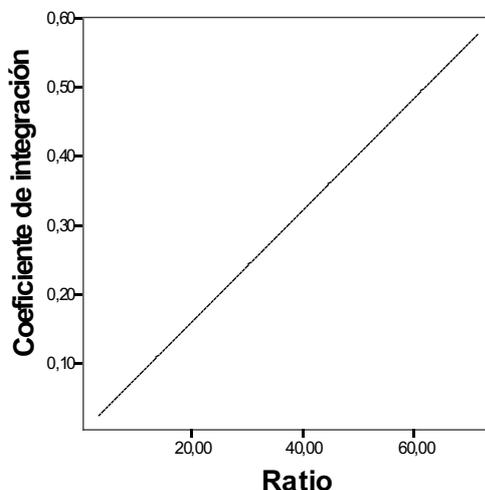


Gráfico 30. Correlación entre el número de alumnos y el coeficiente de integración

Idénticas conclusiones se extraen de las pruebas de Chi cuadrado al cruzar la variable de las tipologías de grupo en razón de su coeficiente de integración por los grupos clasificados según la ratio en aulas según «**Baja ratio** extranjeros» (menos del 20%), «**Media ratio** extranjeros» (entre el 20 y el 31%) y «**Alta ratio** extranjeros» (más del 31%). En este caso, observamos diferencias significativas en la prueba de Chi cuadrado a un nivel de significación $\alpha=0,001$ que indican que especialmente las frecuencias obtenidas en las categorías pertenecientes al tipo I «**Baja integración**» y «**Baja ratio** extranjeros» son más altas de las que cabría esperar. Por el contrario en el extremo opuesto según la ratio, correspondientes a las categorías «**Baja integración**» y «**Alta ratio** extranjeros». De idéntica forma encontramos que en las categorías más altas de la variable tipos de integración en los grupos pertenecientes a la categoría de «**Buena integración**», el número de aulas con «**Baja ratio** extranjeros» es significativamente menos, mientras que por el contrario es mayor en el caso de «**Alta ratio** extranjeros». De todo ello cabe concluir que se observa mejor integración en los grupos con mayor ratio extranjeros y viceversa.

El gráfico siguiente muestra cómo se distribuyen los valores del coeficiente de integración por cursos. En el mismo se observa como en cuarto curso, además de presentar una menor variabilidad en este coeficiente, de ahí que el cuerpo de la caja

central sea más estrecho, su mediana con un valor de 0.27 (representado con la línea roja), es más elevado que la distribución correspondiente al curso quinto que es de 0.16. Mientras que si comparamos las distribuciones correspondientes al tercer y sexto curso, vemos que aunque en este último los valores vuelven a recuperarse respecto de los observados en quinto, todavía la mediana queda por debajo del nivel que tenía en la distribución que se observaba en tercer curso.

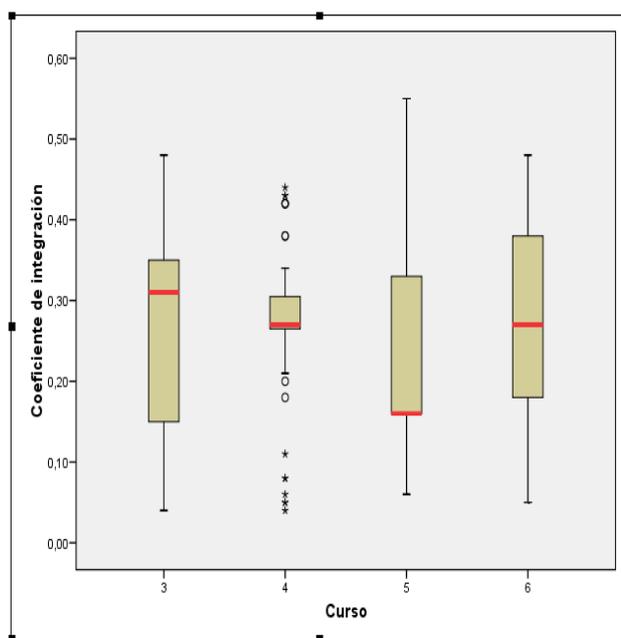


Gráfico 31. Distribución de los valores por niveles educativos

3.2.1.2. Motivos de la elección y del rechazo

Al analizar las **categorías de elección** teniendo en cuenta la **procedencia del alumnado (extranjero – autóctono)**, obtenemos el siguiente gráfico:

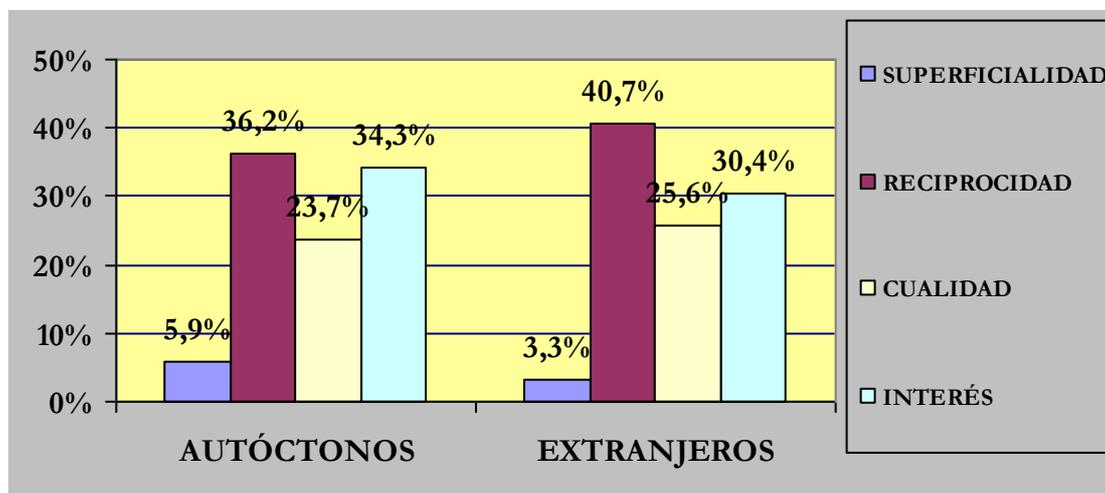


Gráfico 32. Motivos de elección.

Se observa que tanto los alumnos autóctonos como los extranjeros los mayores porcentajes (36,2% y 40,7%) se centran en la categoría 2: *reciprocidad explícita (incluido amistad = reciprocidad implícita)*, junto con la categoría 4: *se resalta el interés propio* en un porcentaje del 34,3% (autóctonos) y el 30,4% del alumnado extranjero. Así se puede valorar que las diferencias entre ambos grupos son mínimas (4 puntos porcentuales) y radican en que los extranjeros dan algo de más valor a la reciprocidad y menos valor al interés propio que los alumnos autóctonos.

El perfil que manifiestan los alumnos autóctonos apenas se diferencia del perfil que exhiben los alumnos extranjeros. Estas diferencias si bien apuntan hacia la idea de la necesidad de un mayor apoyo en el otro y una menor consideración hacia lo propio cuando se vive en un país extranjero, no pueden considerarse como estadísticamente significativas, al menos en el periodo de la Educación Primaria

Otra de las **categorías o motivos de rechazo** en relación con la **procedencia del alumnado (extranjero – autóctono)**, es la que obtenemos (en porcentajes) en la siguiente gráfica:

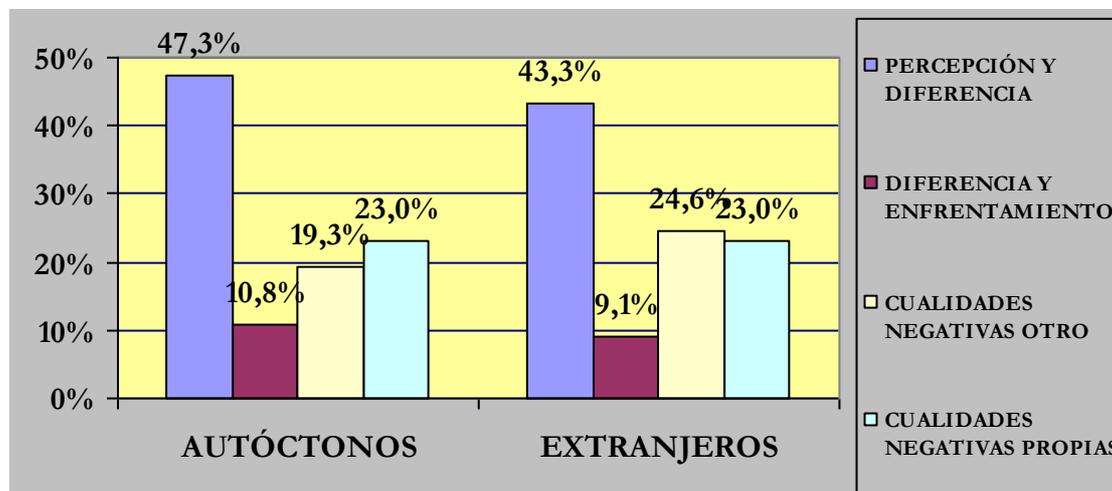


Gráfico 33. Motivos de rechazo

Un 47% de la población autóctona y un 43% de los extranjeros escolarizados en el segundo y tercer ciclo de la Educación Primaria basan el rechazo a la percepción de la diferencia simple, sin carga de enfrentamiento alguna y sin achacar la razón del rechazo a cualidades, comportamientos, negativos del otro o propias. Un 10% en ambos casos atribuye el rechazo al enfrentamiento puesto de manifiesto de distintas maneras. Se

atribuye el rechazo a las cualidades negativas del otro en un 20% aproximadamente en los autóctonos frente al casi el 25% de los extranjeros. El resto (23%) en ambos grupos cree que es rechazado por poseer unas cualidades, atributos, gustos, comportamientos negativos.

Por tanto, para concluir se puede decir que no existen diferencias significativas entre los alumnos autóctonos y los extranjeros en las razones que atribuyen a su rechazo.

3.2.2. Resultados obtenidos en el cuestionario

3.2.2.1. Datos de identificación de la muestra

El primer dato que nos encontramos es el *nivel educativo de la muestra*, así pues, partimos de una selección de la muestra elegida al azar, destacando que el reparto de los alumnos ha sido bastante proporcional. Existe aproximadamente un cuarto de muestra de cada nivel educativo seleccionado para la implementación de este instrumento, siendo el nivel de 6º de Educación Primaria donde se encuentra el mayor número de alumnos.

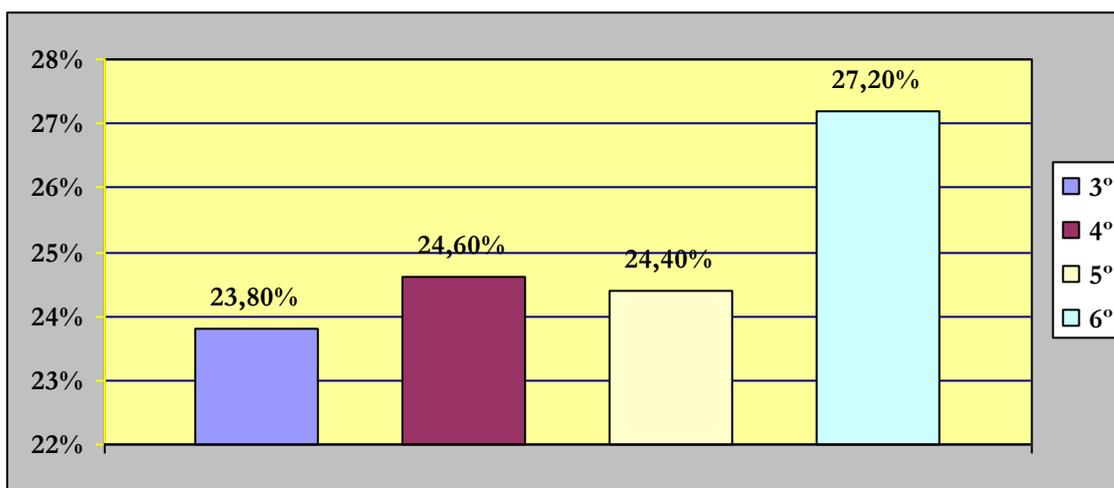


Gráfico34. Nivel educativo de la muestra

Sobre la *distribución de la muestra por ciclos*, donde se observa que, aunque el reparto de la muestra ha sido al azar, la proporción es bastante equilibrada; del total de 3091 alumnos encuestados el 48,4% de la muestra son alumnos escolarizados en el 2º ciclo de Educación Primaria (3º y 4º curso) y el resto (51,6%) son alumnos pertenecientes al 3º ciclo de Educación Primaria.

En relación al *género* de los 3091 alumnos encuestados, también existe un reparto proporcional de los mismos, un 50,7% de los encuestados son del género masculino y el resto (49,3%) son del género femenino.

Con respecto a la *edad* mayoritaria de los alumnos encuestados se centra principalmente entre los 10–11 años, que equivale a un 4º o 5º de Educación Primaria; el porcentaje más bajo son los alumnos de 13 años, que son los repetidores de la etapa, y los alumnos de 8 años con un porcentaje de 15,2%. Estos últimos son aquellos que ya han cumplido la edad, puesto que el cuestionario se implementó en el último trimestre del curso académico 2009/10.

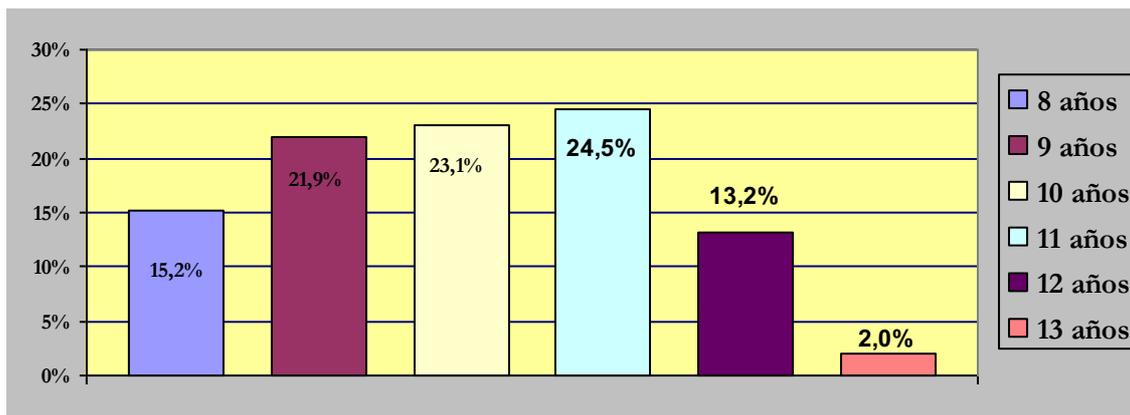


Gráfico 35. Edad

Centrándonos en los datos relativos a la *nacionalidad del padre*, sobre el 70% de los padres de los alumnos encuestados son españoles, seguidos de los latino-americanos con un 14,6%, principalmente de procedencia ecuatoriana, estando en tercer lugar los norte-africanos con un 9% (procedentes de Marruecos).

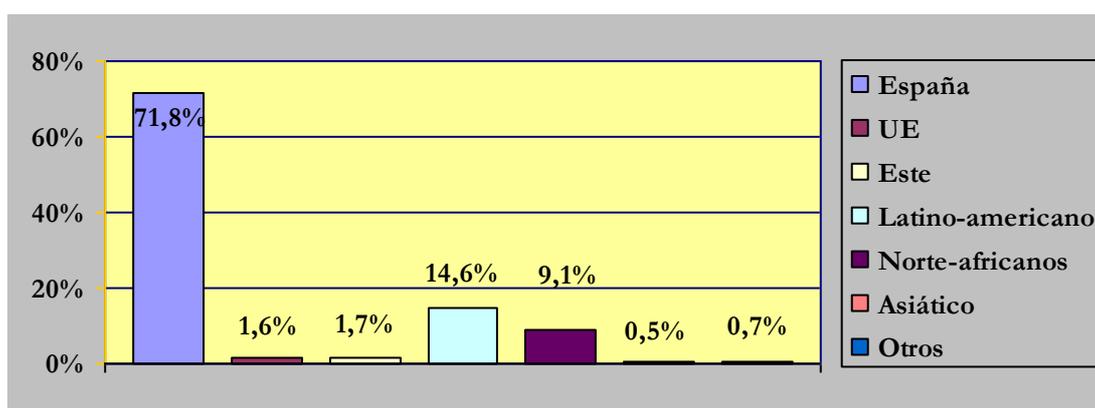


Gráfico 36. Nacionalidad del Padre

En relación la *nacionalidad de la madre*, el porcentaje de madres españolas es un poco más elevado que la de los padres con un 72,2%; los porcentajes de los otros

grupos mayoritarios son los mismos, por lo que podemos afirmar que tanto el padre como la madre son de la misma nacionalidad; el siguiente grupo son las madres latinoamericanas con un 14,6% (especialmente de nacionalidad ecuatoriana), y después de las madres norte-africanas con un porcentaje del 9,1% (principalmente de Marruecos).

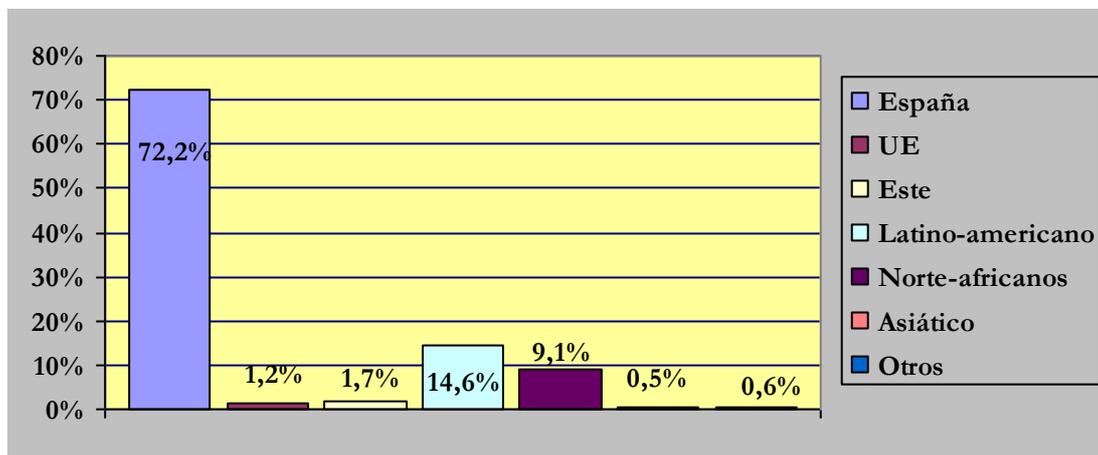


Gráfico 37. Nacionalidad de la Madre

En el siguiente gráfico observamos que en lo relacionado con la *nacionalidad del alumno*, más de las tres cuartas partes de los alumnos encuestados son españoles (76,2%), seguidos de los alumnos latinoamericanos (13,7%) principalmente de nacionalidad ecuatorianos; en tercer lugar se encuentran los alumnos norte-africanos (mayoritariamente marroquíes) pero en menor porcentaje (6,9%) que sus primogénitos, por lo que podemos afirmar que dentro de este grupo hay alumnos de la segunda generación que ya son considerados como españoles.

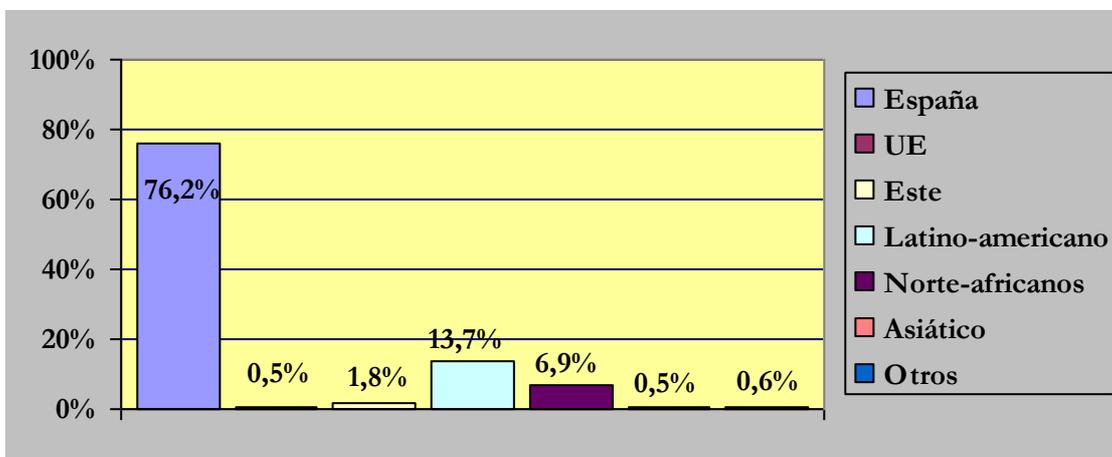


Gráfico 38. Nacionalidad del Alumno

En referencia a los *años que lleva residiendo la familia en España*, más de dos tercios de los alumnos encuestados han afirmado que llevan toda la vida en España, y un cuarto de ellos consideran que llevan en nuestro país entre 1 y 11 años.

Así se confirman los datos emitidos por otras instituciones y organismos, dado que esos datos informan que la inmigración se afianza en nuestra Región desde los últimos años de la década de los noventa.

Mayoritariamente los *alumnos encuestados llevan residiendo en España* entre 9 y 11 años así lo señala en un porcentaje de alrededor del 20%.

Otro dato de interés que hemos analizado del total de los alumnos encuestados (3091) es que más de una cuarta parte son alumnos extranjeros (26,8%), tal y como se observa en el gráfico siguiente.

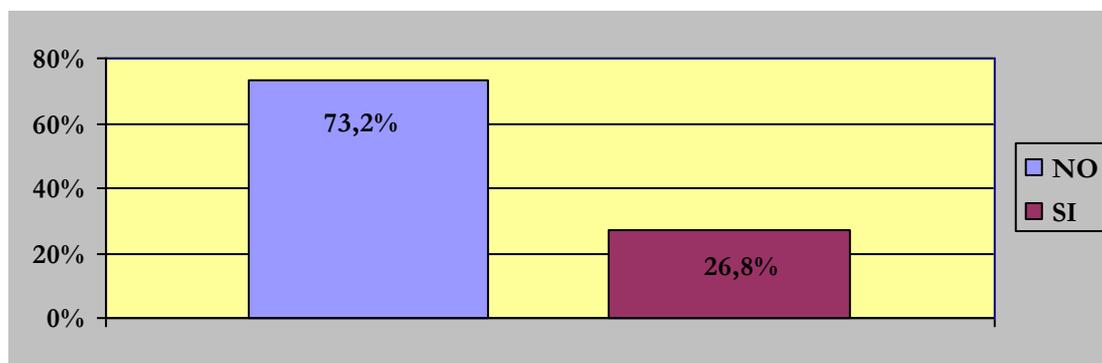


Gráfico 39. Número de extranjeros en el centro

3.2.2.2. Datos del cuestionario

A continuación, y una vez descritos los resultados obtenidos respecto de los datos de identificación de la muestra, nos centraremos en los diferentes ítems del cuestionario:

Un 72,8% de los alumnos encuestados afirman que *le gusta que haya alumnos extranjeros en sus aulas* frente al 5,6% que dice “no” gustarle tal situación, siendo el 21,6% de los mismos los que consideran que la incorporación del alumnado de procedencia extranjera en sus aulas le gusta “a veces”.

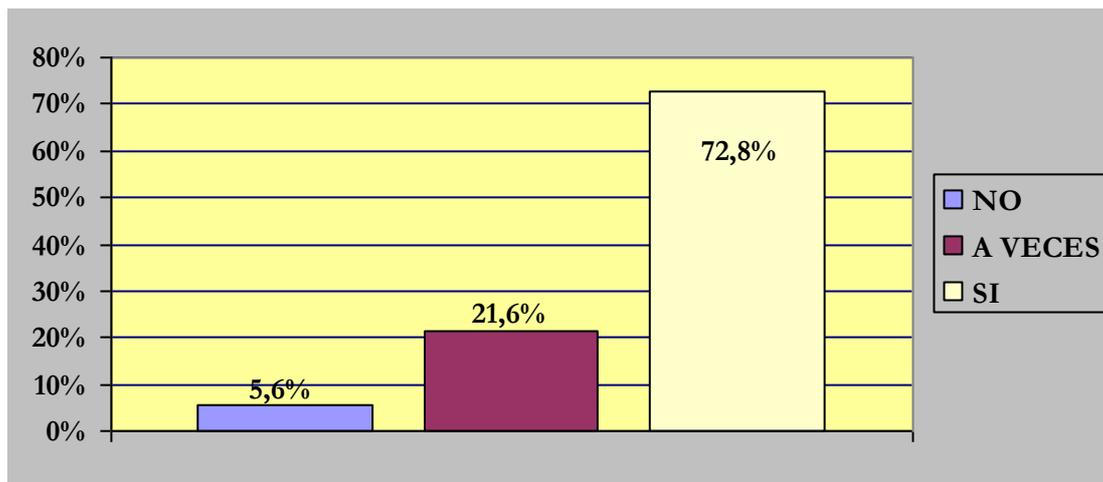


Gráfico 40. Alumnado de otros países en tu clase

Si el análisis se realiza teniendo en cuenta la *procedencia del alumnado* vemos que los datos son bastantes similares. La opinión de los alumnos sobre la incorporación del alumnado de otros países a sus aulas es semejante entre el grupo de autóctonos como en el de extranjeros. Podemos observar que son los alumnos autóctonos los que mayoritariamente opinan a favor de esa incorporación de alumnos de otros países en un 86,5%; mientras que se puede resaltar que un porcentaje muy bajo (2,7%) no quieren esa situación. En relación a los alumnos de procedencia extranjera, aunque el porcentaje de opinión positiva ha sido más bajo que el del grupo de autóctonos, también se puede considerar positiva la incorporación de alumnos procedentes de otros países dentro de este grupo. Aunque, merece la pena destacar que un 6,7% de alumnado extranjero piensan que no es positiva la incorporación de alumnado de procedencia extranjera dentro de sus aulas.

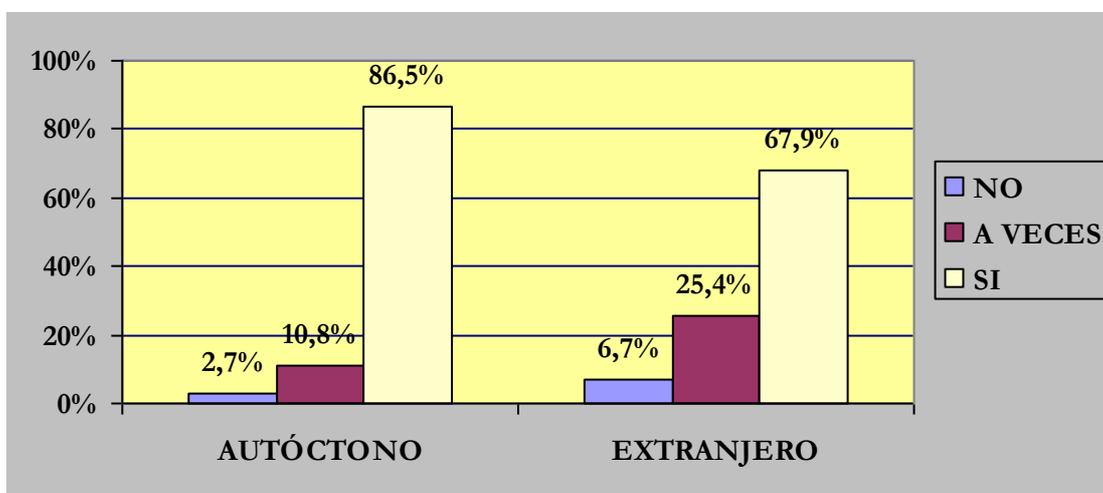


Gráfico 41. Alumnos de otros países en tu clase por procedencia

Tras el análisis cuantitativo del primer ítem del cuestionario, vamos a pasar a analizar la cuestión cualitativa, en la cual les preguntábamos a los alumnos el *por qué* de su respuesta.

Como venimos describiendo, uno de los propósitos de la presente investigación es conocer qué actitud manifiestan los alumnos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria de la Región de Murcia en relación a la presencia de compañeros de otros países en su aula. De igual modo, también se pretende profundizar en el estudio de dichas actitudes y conocer qué aspectos, factores o razones destacan los alumnos para justificar su actitud. En este sentido, en el instrumento de recogida de datos (cuestionario) se brindó al alumnado la posibilidad, mediante una pregunta de carácter abierto, de que manifestaran sus razones para justificar su actitud favorable o desfavorable en relación a la presencia de compañeros de otros países en su clase.

Así pues, el primer ítem del cuestionario tenía como objetivo conocer la actitud del alumnado encuestado en relación a la presencia de compañeros de otros países en su clase. Con tal propósito, se introdujo la siguiente pregunta en el cuestionario: *¿Te gusta que en tu clase hayan alumnos de otros países?* Para contestar a dicha cuestión, el alumnado encuestado debía seleccionar una de las tres opciones propuestas (*Sí, A veces, No*). Los resultados que se obtuvieron se han presentado anteriormente en el gráfico 41.

A nuestro entender, es importante conocer la actitud del alumnado pero, sobre todo, las razones que argumenta para justificar dicha actitud. En este sentido, a la pregunta planteada se le acompañó de otra de carácter abierto (*¿Por qué?*) con el objetivo de que el alumno, según su propio criterio, argumentara la justificación de la opción elegida.

Por consiguiente, a partir de estos resultados, podemos afirmar que la mayoría de alumnos encuestados, tanto los autóctonos como los extranjeros, manifiestan una actitud favorable a la presencia de alumnos de otros países en su clase. Además, son los propios alumnos extranjeros los que en mayor porcentaje manifiestan esta actitud.

Como se ha presentado en la primera parte del informe, la mayoría del alumnado encuestado (72,8%) ha seleccionado la opción “*Sí*” para manifestar su actitud favorable a la presencia de compañeros de otros países en su clase, Pero, ¿qué razones han ofrecido para justificar dicha opción?, o dicho con otras palabras, ¿qué aspectos destacan los alumnos encuestados para manifestar una actitud favorable en relación a la presencia de compañeros de otros países en su clase?

Una vez realizada la revisión y lectura correspondiente de las respuestas ofrecidas por el alumnado participante en este ítem del cuestionario, se ha procedido a la categorización de las mismas. En este sentido, las respuestas se han clasificado en ocho categorías (*AMISTAD/RELACIÓN – APOYO/AYUDA – JUEGO/DEPORTE – ASPECTOS CULTURALES – ASPECTOS RELACIONADOS CON EL IDIOMA – TOLERANCIA – CUALIDADES PERSONALES – OTRAS RAZONES*) que engloban la totalidad de las razones de los alumnos y cuya distribución porcentual y explicación mostramos a continuación:

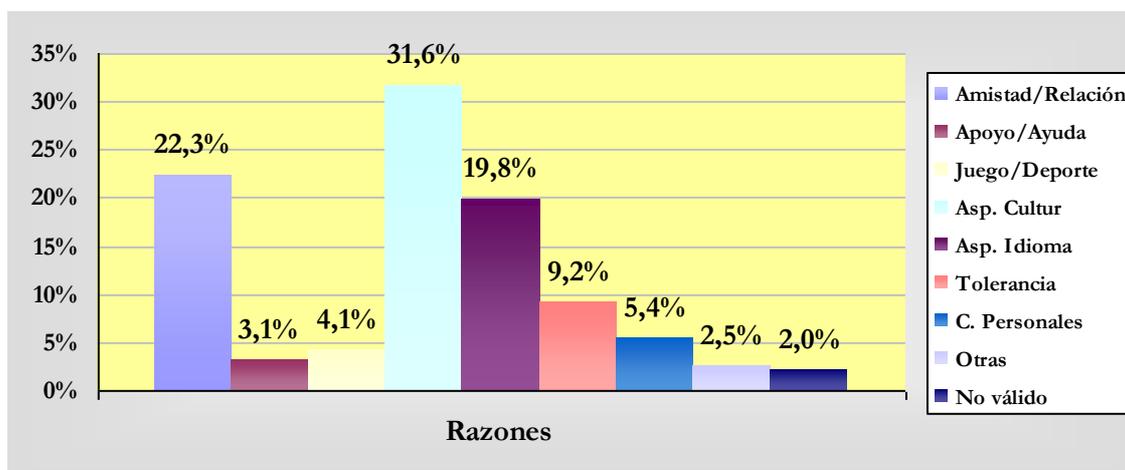


Gráfico 42. Porcentaje de categorías de la opción "Sí".

Casi un tercio (31,6%) de los alumnos encuestados que se muestran favorables a la presencia de compañeros de otros países en su clase, argumentan sus razones sobre la posibilidad de aprender otros **aspectos culturales** distintos a los propios. Así, para estos alumnos la presencia en el aula de compañeros de distintos países es positiva *"porque descubrimos cosas de otros países"*, *"porque aprendemos culturas nuevas"*, *"porque podemos conocer otras religiones, costumbres, etc."* y *"porque dicen o cuentan que hacen sus países, donde vivían y enseñan otros lugares"*. En este sentido, la mayoría de alumnos justifican su actitud favorable en relación a la presencia de compañeros de otros países en su clase por el aprendizaje de otras culturas ya que, como muchos de ellos afirman, *"podemos aprender muchas cosas de ellos"*.

Otra de las razones que los alumnos encuestados argumentan a favor de la presencia de compañeros de otros países en su clase, viene referida a cuestiones de **amistad y relación**. En efecto, muchos alumnos (22,3%) perciben la presencia de compañeros de otros países como una oportunidad para hacer más y nuevos amigos.

Pueden ser esclarecedoras las siguientes opiniones: *“porque me gusta conocer otros alumnos”, “así conocemos a nuevos niños de otros países”, “me gusta hacer amigos distintos”, “porque me gusta conocer gente de otros países” y “aquí estoy siempre con los niños de mi país y porque quiero conocer a gente que no sea de mi país”.*

Casi un quinto de los alumnos (19,8%) que se mostraron con una actitud favorable a la presencia de compañeros de otros países en su aula destacaron como aspecto positivo de este hecho la posibilidad de aprender otros **idiomas** (*“podemos aprender su idioma”, “así conoces otros idiomas que te puedes divertir mucho con los idiomas al aprenderlos”, “para hablar y aprender idiomas”*) y, a su vez, enseñar el propio (*“porque me enseñan otros idiomas y yo le enseño idiomas”, “me gusta que me enseñen sus idiomas y yo el mío”*).

También destacamos el alto porcentaje de alumnos (9,2%) que muestran razones explícitas de **tolerancia** ante la presencia de compañeros de otros países. Este alumnado argumenta sus razones sobre la idea de que todos somos iguales, independientemente del lugar de nacimiento de cada uno. Hemos rescatado cinco ejemplos característicos de esta categoría que mostramos a continuación:

- *“Porque ellos también tienen derecho a estar aquí como nosotros”.*
- *“Porque todos tenemos derecho a ir a cualquier colegio”.*
- *“Porque esto es un colegio para todos y que tienen también derecho a venir”.*
- *“Todos somos iguales aunque algunos vengamos de otros países, o seamos de otro color. Pero todos debemos estar en la misma clase y llevarnos bien”.*
- *“Todos tenemos los mismos derechos y da igual que sean de otros países. ¡TODOS SOMOS IGUALES!”*

Por otro lado, aunque en menor proporción que las categorías anteriores, un 5,4% del alumnado que se muestra favorable a la presencia de compañeros de otros países en clase, enfocan su decisión sobre los **aspectos o cualidades personales** de éstos. Así, en esta categoría se han clasificado opiniones como las que mostramos a continuación: *“son buena gente y algunos son mis mejores amigos”, “porque son buenos y simpáticos con los demás”, “porque son buenos conmigo y no se pelean conmigo”.* Además, estos alumnos destacan factores relacionados con la diversión que les produce tener compañeros de otros países, como se comprueba en estas opiniones: *“me hacen reír y me divierto mucho”, “es divertido tener compañeros de otros países”.*

Un porcentaje ligeramente inferior de alumnos que componían la anterior categoría (4,1%), destaca el beneficio de la presencia de compañeros de distintos países en su clase sobre la base de la posibilidad de realizar **juegos y deportes** con ellos y

entre todos. En este sentido, los alumnos explicitaron que, así, *“hay muchos más compañeros para jugar en el recreo”* y *“porque cuanto más somos más jugamos y nos lo pasamos mejor”*. Además, los alumnos manifestaron explícitamente que jugaban con todos los alumnos (*“porque juego con ellos”* y *“porque podemos jugar juntos”*) sobre la base de practicar los mimos deportes (*“porque saben jugar al fútbol y también a la cuerda”*) o diversiones (*“juego con ellos y nos divertimos mucho”*).

Por otro lado, el 3,1% de los alumnos encuestados que eligieron la opción *“Sí”* como respuesta al ítem 1 justificaron su elección sobre **aspectos relacionados con la ayuda y apoyo** que estos compañeros prestan (*“porque son buenos compañeros y me ayudan en todo”, “porque me ayudan en la clase”*) o por la que ellos mismos le prestan (*“me gusta porque puedo ayudar al alumno a relacionarse con su nuevo colegio”, “porque podemos enseñarles el colegio y jugar”, “lo puedo ayudar a hablar”*).

Finalmente, una minoría de razones de los alumnos que se han mostrado a favor de la presencia de compañeros de otros países en clase (2,5%), no pudieron ser clasificadas en ninguna de las categorías que hemos citado anteriormente. Nos estamos refiriendo, fundamentalmente, a razones no justificadas, como *“porque sí”, “es mejor”, “porque me interesa”*.

Si bien la mayoría de alumnado encuestado se mostraban abiertamente favorables a la presencia de compañeros de otros países en su aula, otros no lo manifestaron tanto o vinculaban su elección a determinados aspectos. Éste es el caso del 21,6% que seleccionaron la opción *“A veces”* para manifestar su actitud en relación a la presencia de compañeros de otros países en su clase. Pero, ¿qué razones argumentaban o qué factores destacaban para justificar dicha elección?

Una vez fueron leídas y estudiadas las opiniones de los alumnos encuestados que se mostraban favorables *“a veces”* a la presencia de compañeros de otro país en su clase, nos dimos cuenta de la gran variabilidad de opiniones manifestadas por los alumnos. Además, muchas de estas opiniones o razones se solapaban con otras opciones de respuesta del ítem 1 (*“Sí” – “No”*). En este sentido, se optó por una clasificación en cinco categorías que, a partir de la presentación de los resultados estadísticos, serán explicadas a continuación:

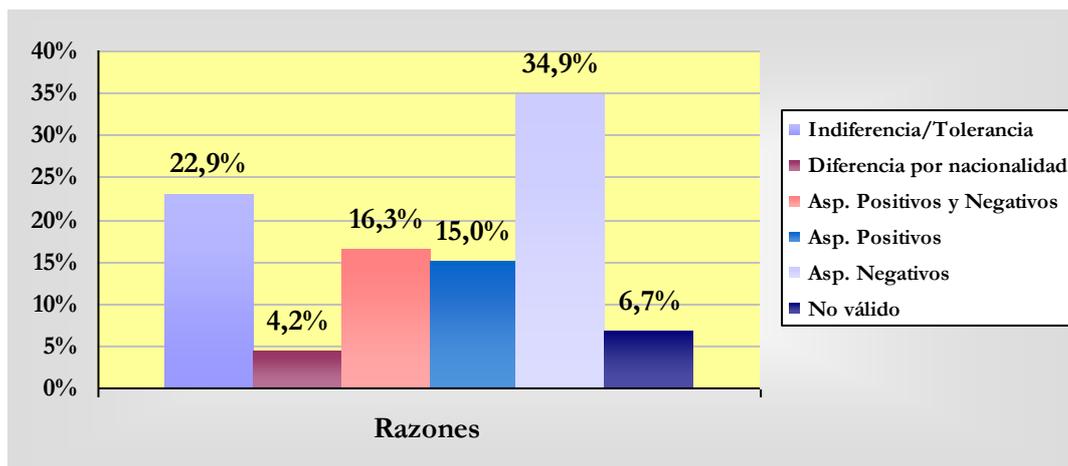


Gráfico 43. Porcentaje de categorías de la opción "A veces".

Se establecieron cinco categorías en función de las razones argumentadas por los alumnos al seleccionar la opción "A veces". La primera categoría, **Indiferencia/Tolerancia por la condición de extranjero**, englobó a un 22,9% de alumnado e incluía aquellas razones en las que éste se expresaba explícitamente tolerante e indiferente ante la condición de extranjero del compañero de clase. En este sentido, el alumnado vinculaba su actitud favorable en relación a la presencia de compañeros de otros países en su clase a otras variables distintas a la nacionalidad. Los ejemplos que se muestran a continuación, pueden ser claros ejemplos de las razones que conforman esta categoría:

- "Depende de la persona si es buena o mala".
- "Porque algunas veces son buenos y otras no".
- "A mi no me importa del color que sean, si estuviera la opción "me da igual" la marcaría".
- "Dependiendo de su personalidad. Y si es chica a lo mejor me la ligo".
- "Porque si son malas personas no, si son buenas si, igual que nosotros vamos a otros países ellos también tienen derecho".

Sin embargo, hay otro grupo de alumnos, si bien minoritario (4,2%), que asocian su actitud favorable a la presencia de compañeros de otros países en su clase en función de su **país o nacionalidad de origen**. En este sentido, puede ser de especial interés resaltar las siguientes opiniones de los alumnos:

- "Algunos países no me gustan, como Bolivia".
- "No me gustan los moros".
- "Los gitanos no me caen bien y los niños y niñas de Ecuador sí".

- “Porque por ejemplo en mi clase hay ecuatorianos y una colombiana y me caen muy bien y somos amigas. Pero hay 2 búlgaros que me caen fatal siempre están insultando y peleándose con todos”.
- “Porque los marroquíes no me gustan pero los ecuatorianos sí”.

Por otra parte, las tres últimas categorías, clasifican aquellas razones en las que los alumnos destacan **aspectos positivos de la presencia de compañeros de otros países en clase** (15,0%), como por ejemplo “porque me gustan otros idiomas y me hace gracia algunas palabras” o “porque suelen ser simpáticos y me gusta su forma de hablar, sus costumbres”, **aspectos negativos** (34,9%), como “hacen tonterías” o “porque a veces me insultan y me pegan”, y **aspectos positivos y negativos conjuntamente** (16,3%), como “algunas veces no entienden cosas pero nos divertimos con su lenguaje” o “Hay algunas veces que los de otros países me insultan y no me entero. Y sí porque me cuentan cosas de su lugar”.

Por último, una minoría de alumnos, tan sólo el 5,6%, se muestran en contra de la presencia de compañeros de otros países en su clase. Como ya se comentó anteriormente, el hecho de que sea una minoría no significa que no se le preste la debida atención a las razones que estos alumnos destacan por la que manifiestan actitudes de rechazo ante la presencia de compañeros de otros países en su clase. Es decir, ¿qué razones han destacado los alumnos que hacen que la presencia de compañeros de otros países se perciba de forma negativa?

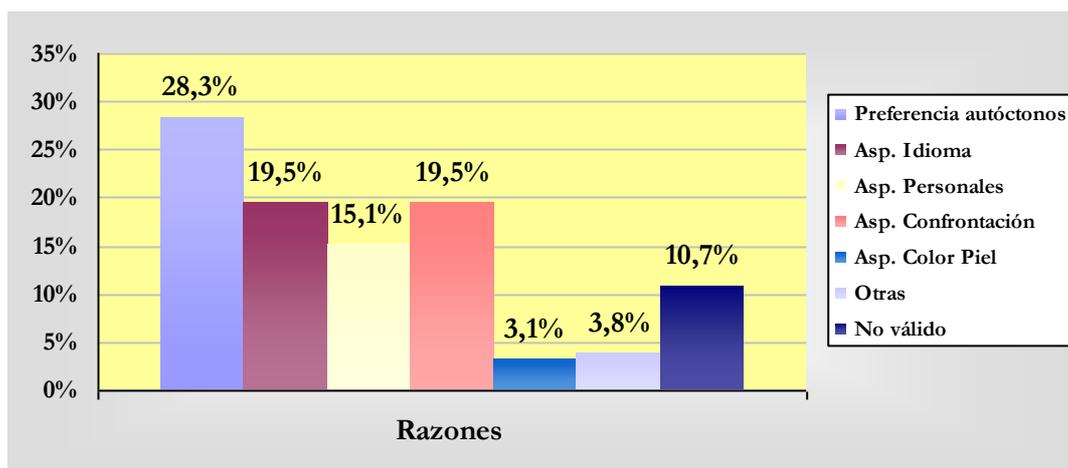


Gráfico 44. Porcentaje de categorías de la opción “No”.

Más de un cuarto de los alumnos que eligieron la opción “No” en relación a la presencia de compañeros de otros países en su clase (28,3%), manifestaban su

preferencia explícita por la presencia de compañeros autóctonos en su clase en lugar de compañeros de otros países. En este sentido, en la primera categoría, **Preferencia por los del país autóctono**, se incluían razones como las siguientes: “no me gusta que hayan”, “prefiero a los de mi país”, “no me caen bien” o, simplemente, “no me gusta”.

La segunda y tercera categoría, **Aspectos negativos relacionados con el idioma** y **Aspectos relacionados con presencia de confrontación**, incorporan al 19,5%, respectivamente, del alumnado que se mostraba en contra de la presencia de compañeros de otro país en su clase. Así, los alumnos justificaban su actitud de rechazo, tanto por la dificultad que conlleva el que éstos hablen otro idioma (“No entiendo cuando hablan”, “No me hablan y no les entiendo cuando hablan”), como por la presencia de conflictos con ellos (“Me peleo con ellos”, “Me insultan”, “No me respetan”).

Al igual que sucedía en el análisis de las razones de las otras dos opciones de respuesta al ítem 1, un porcentaje de los alumnos encuestados que seleccionaron la opción “No” (15,1%), aludían a **aspectos relacionados con las características personales** de los alumnos de otros países para manifestarse en contra de su presencia en el aula. Algunas de sus respuestas se muestran a continuación: “Porque son malos”, “Leen lentísimamente”, “Son malas personas”.

Aunque muy escasos, no podemos obviar el porcentaje de alumnos que mostraban una actitud de rechazo en relación a la presencia de compañeros de otros países en su aula por motivos del color de la piel (3,1%). Ésta es la cuarta categoría, e incluye razones como las que siguen: “No me gustan los negros”, “Porque no son del mismo color”.

Por último, un 3,8% de las razones de los alumnos que manifestaron su contrariedad a la presencia de compañeros de otros países en su clase, no pudieron ser clasificadas en ninguna de las categorías anteriores, y conformó la categoría que se denominó **Otras razones**. En ella se incluían razones como las siguientes: “Porque la maestra va con los inmigrantes y además ellos tienen muchas enfermedades” o “Porque les coges cariño y luego se van”.

2º Ítem del cuestionario: “Cuando conviven alumnos de distintas culturas y nacionalidades:

- a) Nos permiten conocer otras culturas y costumbres
- b), Aprendemos otras lenguas,
- c) Se desarrollan mejor actitudes de respeto y tolerancia
- d) Hace el trabajo del maestro más difícil

Una vez valoradas las razones que argumentan los alumnos para justificar su aceptación o rechazo del alumnado de procedencia extranjera damos paso al siguiente ítem del cuestionario que hace referencia al conocimiento de lo que puede conllevar la convivencia de distintas culturas. Por consiguiente se le preguntó al alumno que Cuando **conviven alumnos de distintas culturas y nacionalidades**, si este fenómeno nos permite conocer otras culturas y costumbres. Los resultados obtenidos confirman que más de dos tercios (67,6%) de los encuestados consideran que la convivencia de alumnos de diferentes culturas y nacionalidades en los centros nos permite conocer otras culturas y costumbres. Tan sólo un 8,2% “no” lo considera así, frente al 24,2 % que piensan que “a veces” este hecho nos permite conocer culturas y costumbres de diversos países.

En relación a la influencia en la respuesta la *procedencia del alumnado*, la opinión de los alumnos sobre *si la convivencia entre alumnos de diferentes culturas y nacionalidades favorece conocer otras culturas y costumbres* es bastante similar. Podemos observar que son los alumnos extranjeros los que mayoritariamente opinan a favor de esa convivencia de alumnos de otros países, en un 72,4% frente al 65,9% de los alumnos autóctonos. Sobre el resto de porcentajes no hace falta realizar ninguna reflexión puesto que son semejantes, se podría valorar que son los alumnos autóctonos los que en un porcentaje más alto, el 9% “no” consideran importante el hecho de conocer otras culturas y costumbres, fenómeno producido por la convivencia intercultural dentro de los centros educativos.

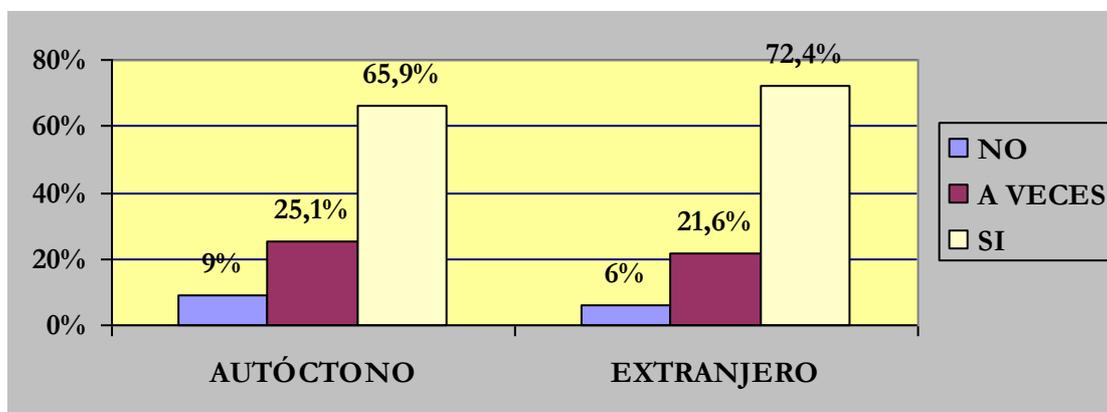


Gráfico 45. La convivencia entre los alumnos de diferentes culturas y nacionalidades nos permite conocer otras culturas y costumbres según la procedencia del alumnado

En relación a dicha convivencia favorece que *aprendamos otras lenguas*, la mitad de los encuestados (51%) afirman que la incorporación del alumnado de familias extranjeras al centro y/o al aula fomenta el aprendizaje de otras lenguas, el resto de los alumnos consideran que “no” en un 21,1% y otros que “a veces” en un porcentaje de 27,9%.

Si el análisis se realiza teniendo en cuenta la *procedencia del alumnado* observamos que sí que existen diferencias entre la percepción del alumnado autóctono frente al alumnado extranjero en esta cuestión. Podemos observar que son los alumnos extranjeros los que mayoritariamente opinan que el hecho de esa *convivencia de alumnos de otros países favorece el aprendizaje de otras lenguas* en un 65,9% frente al 45,8% de los alumnos autóctonos. También habría que resaltar que casi un cuarto de los alumnos autóctonos encuestados consideran que la convivencia entre alumnos de diferentes culturas y nacionalidades no favorece el hecho de aprender otras lenguas, frente al 11,4% de los alumnos extranjeros.

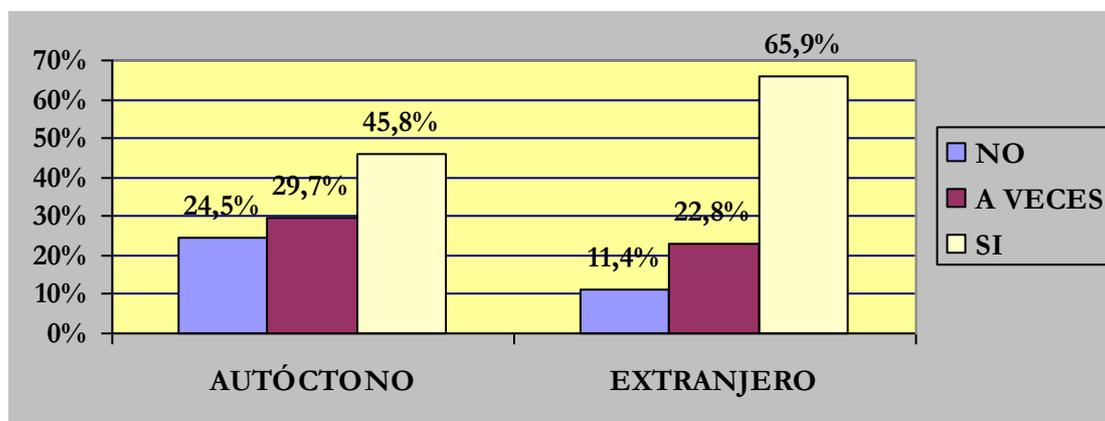


Gráfico 46. La convivencia entre los alumnos de diferentes culturas y nacionalidades nos permite aprender otras lenguas según la procedencia de los alumnos

Otro aspecto a valorar consistía en conocer si dicha convivencia favorecería *el desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia*. Los resultados obtenidos confirman que más de la mitad de los alumnos consideran que el hecho de que haya dentro del centro y de las aulas alumnos de distintas nacionalidades favorece actitudes de respeto y tolerancia; un 34,7% lo consideran “a veces” positivo frente al 10,1% de los alumnos encuestados que piensan que “no” se desarrollan esas actitudes de respeto y tolerancia en las aulas y en los centros.

En relación a la influencia de la *procedencia del alumnado* vemos que los datos son bastantes similares, la opinión de los encuestados *sobre la convivencia de alumnos de diferentes culturas y nacionalidades como hecho favorecedor del desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia*, es bastante similar según la procedencia de los mismos. Nos gustaría resaltar que son los alumnos extranjeros los que se encuentran más predispuestos ante esta situación en un 62,2% frente a los autóctonos en un 52,8%; también habría que tener en cuenta que son los alumnos autóctonos los que opinan negativamente en mayor porcentaje sobre esta cuestión en un 11,2% frente al 7% de alumnado de procedencia extranjera.

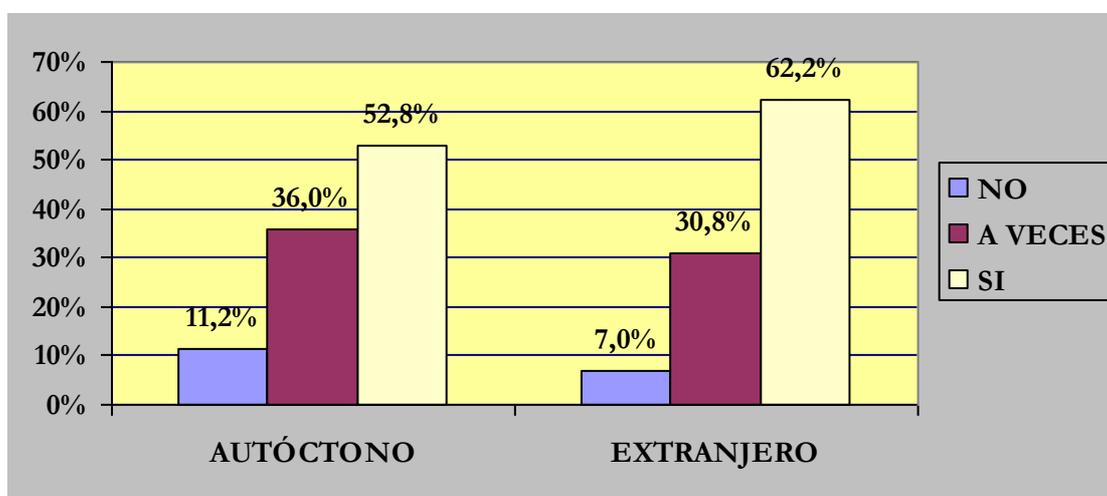


Gráfico 47. La convivencia entre los alumnos de diferentes culturas y nacionalidades favorece el desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia según la procedencia del alumnado

El último aspecto a valorar dentro de este segundo ítems, consistía en conocer si dicha convivencia podía *hacer más difícil la tarea del maestro*, Los resultados obtenidos confirman que casi un 41% de los encuestados dicen que “a veces” la incorporación de los alumnos de familia extranjera dificulta la tarea del maestro, junto con casi un 29% que lo afirman; tan sólo un 30,3% de los alumnos consideran que la llegada de alumnos de diferentes nacionalidades no hace más difícil el trabajo del maestro dentro de sus aulas.

Si en dicha respuesta tenemos en cuenta la *procedencia del alumnado* vemos que los datos son bastantes similares, la opinión de los alumnos sobre la convivencia de alumnos de diferentes culturas y nacionalidades y su relación con la dificultad de realizar el maestro su trabajo no influye ya que tanto el alumnado autóctono como el

extranjero opinan de la misma manera tal y como se contempla en el gráfico adjunto nº 48.

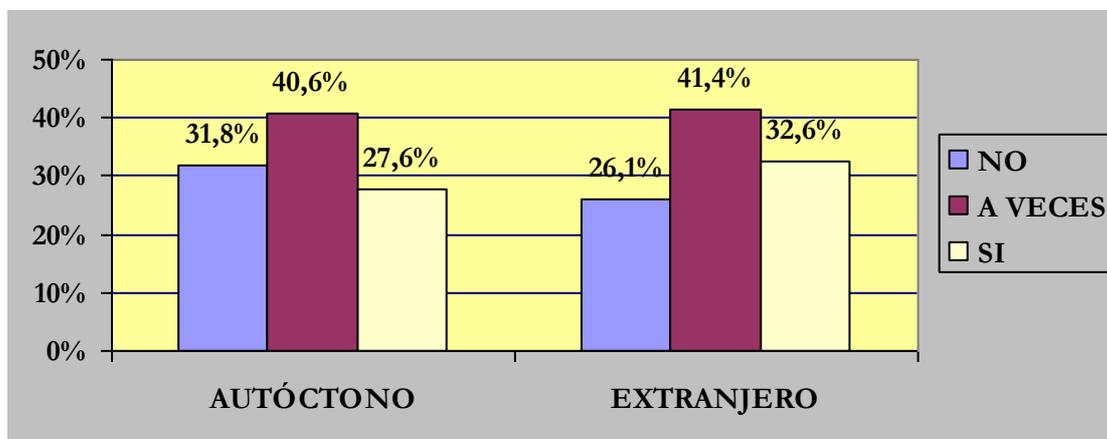


Gráfico 48. La convivencia entre los alumnos de diferentes culturas y nacionalidades hace el trabajo del maestro más difícil según la procedencia del alumnado

3er. Ítem ¿Con quién juegas en el recreo?

- a.- compañeros españoles
- b.- compañeros de otros países
- c.- compañeros nacidos en España y en otros países

Otro aspecto del cuestionario hace referencia a sobre con *quién les gusta jugar en el recreo* un 70,1% de ellos afirman que sus preferencias en relación a la elección de sus compañeros de juego son indiferentes puesto que juegan tanto con alumnos extranjeros como alumnos nacidos en otros países. Un 26,1% juegan solamente con alumnos españoles y tan sólo un 3,8% con los nacidos en otros países.

Los datos en relación a la influencia de la *procedencia del alumnado* en las respuestas del alumnado, comprobamos que son bastantes similares, y, por tanto, no influye en la opinión de los alumnos sobre *a quién eligen a la hora de jugar en el recreo*. Analizando por grupos observamos que los alumnos autóctonos eligen a compañeros españoles y extranjeros (69%), seguido del 30% que opinan que su elección se centraría en compañeros españoles. Frente a los alumnos de procedencia extranjera, que a la hora de elegir compañeros de juego para el recreo prefieren mayoritariamente a compañeros españoles y extranjeros en un 73,2%, las otras dos opciones de respuesta son bastante similares, ambos porcentajes rondan aproximadamente entre el 10 y el 15%.

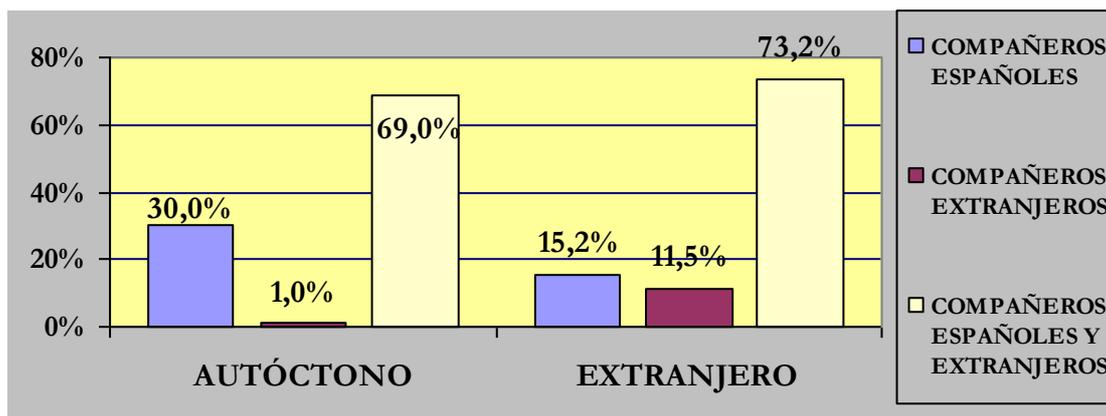


Gráfico 49. Con quién juegan en el recreo según la procedencia del alumnado

Ítem 4. A la hora de realizar un trabajo de clase, ¿a quién elegirías para formar grupo?

- a.- Los compañeros españoles
- b.- Los compañeros de otros países
- c.- Los compañeros nacidos en España y en otros países

Al igual que en la pregunta anterior los alumnos encuestados a la hora de trabajar dentro del aula en grupos eligen tanto alumnos españoles como extranjeros para formar los diversos equipos de trabajo, en un 70,2%. También hay más de un cuarto (25,9%) que prefieren elegir a los alumnos españoles preferentemente frente a un 3,8% que eligen a alumnos nacidos en otros países para trabajar dentro del aula.

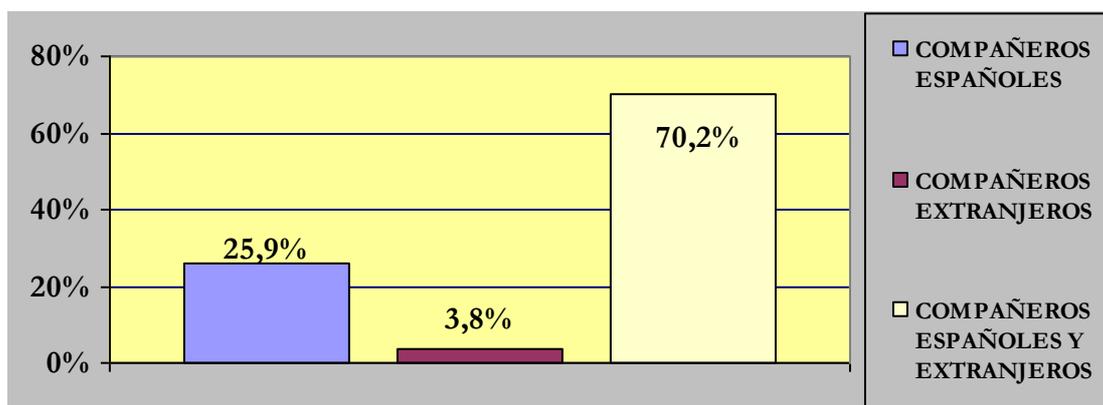


Gráfico 50. A quién eliges para trabajar dentro del aula

En relación a la influencia de la procedencia del alumnado vemos que la opinión de los alumnos no es diferente según sea ésta, así ambos grupos autóctonos y

extranjeros eligen preferiblemente a compañeros españoles y extranjeros a la hora de trabajar dentro del aula. Pero son los alumnos autóctonos los que en un 29,9% prefieren a compañeros españoles a la hora de realizar tareas de aula; los extranjeros también eligen a alumnos autóctonos en casi un 15%, pero hay que destacar que hay casi un 10% que eligen a alumnos extranjeros siendo ellos extranjeros.

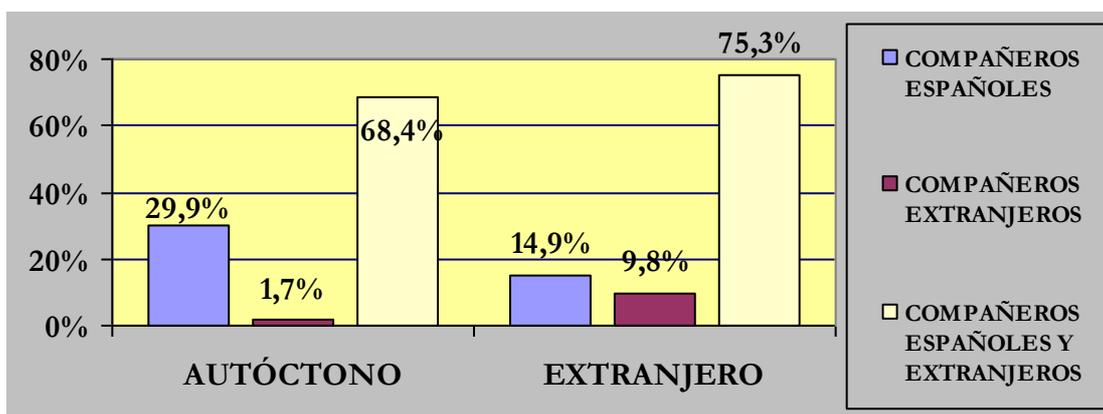


Gráfico 51. A quién eliges para trabajar dentro del aula según la procedencia del alumnado

Ítems 5. En tu fiesta de cumpleaños, invitas a:

- a.- Los compañeros españoles
- b.- Los compañeros de otros países
- c.- Los compañeros nacidos en España y en otros países

Cuando se le ha preguntado cuestiones relacionadas con el ámbito familiar, indirectamente, observamos que el porcentaje de alumnos que *invitaría a su fiesta de cumpleaños* compañeros españoles y extranjeros indistintamente desciende en relación con las cuestiones anteriores que corresponden más con el ámbito escolar pero aún así un 63,8% de los encuestados invitarían a sus compañeros sin tener en cuenta su nacionalidad, un 31 % a compañeros españoles y tan sólo un 5,2% a compañeros nacidos en otros países.

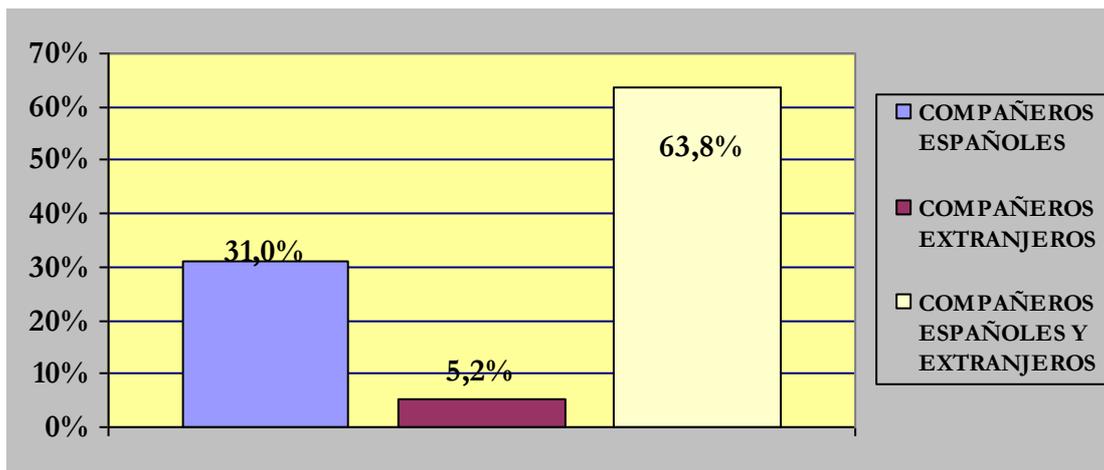


Gráfico 52. A quién invitas a tu fiesta de cumpleaños

Sobre la influencia de la *procedencia del alumnado* en las respuestas del alumnado, comprobamos que hay diferencias. Los alumnos autóctonos eligen en un 38,7% a compañeros españoles y en un 60,1% a compañeros españoles y extranjeros *para celebrar su fiesta de cumpleaños*; frente a los alumnos extranjeros que eligen en casi tres cuartos a compañeros españoles y extranjeros para celebrar su fiesta de cumpleaños, y en un 16,4% a compañeros extranjeros y, solamente un 9,5% eligen a compañeros españoles para celebrar su fiesta de cumpleaños.

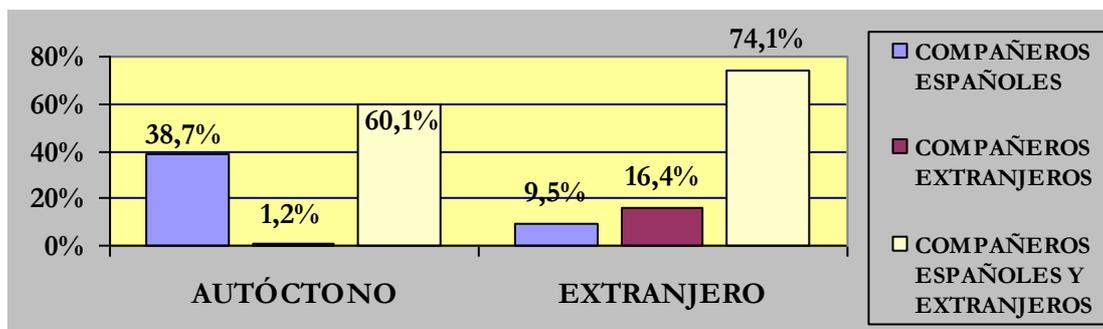


Gráfico 53. A quién invitas a tu fiesta de cumpleaños según la procedencia del alumnado

Ítems 6. Los alumnos de otros países que se incorporan a tu colegio son ayudados por:

- a.- Los compañeros españoles
- b.- Los compañeros de otros países
- c.- Los compañeros nacidos en España y en otros países

Otro de los ítems que se les ha preguntado a *los alumnos de otros países que se incorporan a tu colegio son ayudados por los compañeros españoles*, más de la mitad de los alumnos encuestados consideran que los alumnos extranjeros que se incorporan al centro son ayudados, mayoritariamente, por alumnos españoles (56,5%), mientras que un 37% consideran que “a veces” y tan sólo 6,5% dicen que “no” son ayudados por alumnos españoles a la hora de su incorporación al centro educativo.

Según la influencia de la procedencia del alumnado observamos que los alumnos autóctonos son los que opinan en un porcentaje más alto (59,1%) que son ellos mismos los que ayudan al alumnado extranjero en su incorporación al centro educativo frente a la percepción que tienen los alumnos extranjeros que opinan que “sí” que son ayudados por compañeros autóctonos en un 48,6%. También hay que resaltar que el 40,7% de los alumnos extranjeros opinan que esa ayuda se realiza “a veces”. Por último, señalar que hay casi un 11% de alumnado extranjero que opina que “no” son ayudados por compañeros autóctonos a la hora de incorporarse al centro educativo.

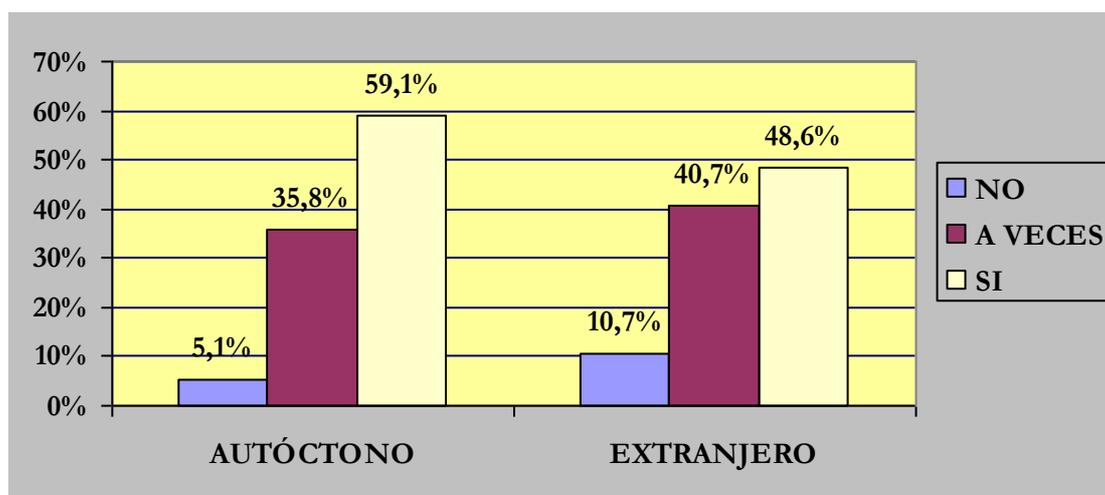


Gráfico 54. Los alumnos extranjeros que se incorporan al centro son ayudados por compañeros españoles según la procedencia de los alumnos

En relación a los compañeros de otros países, casi la mitad de los encuestados (47,2%) consideran que son los nacidos en otros países los que apoyan más a los recién llegados a la hora de incorporarse al centro escolar, un 37,4% piensan que “a veces” son ellos los que les facilitan el acceso y tan sólo un 15,4% piensan que “no” es así la situación.

Sobre la *procedencia del alumnado* observamos que los alumnos extranjeros consideran en un 53,3% que son ellos mismos los que ayudan a compañeros de otros países a la hora de su incorporación a los centros educativos, aunque un 45,1% de estudiantes autóctonos también así lo consideran. Se podría resaltar que hay un 10,8% de alumnado de procedencia extranjera que cree que los alumnos extranjeros “no” ayudan a los recién incorporados nacidos en otros países junto al 17% de alumnos autóctonos que opinan igual.

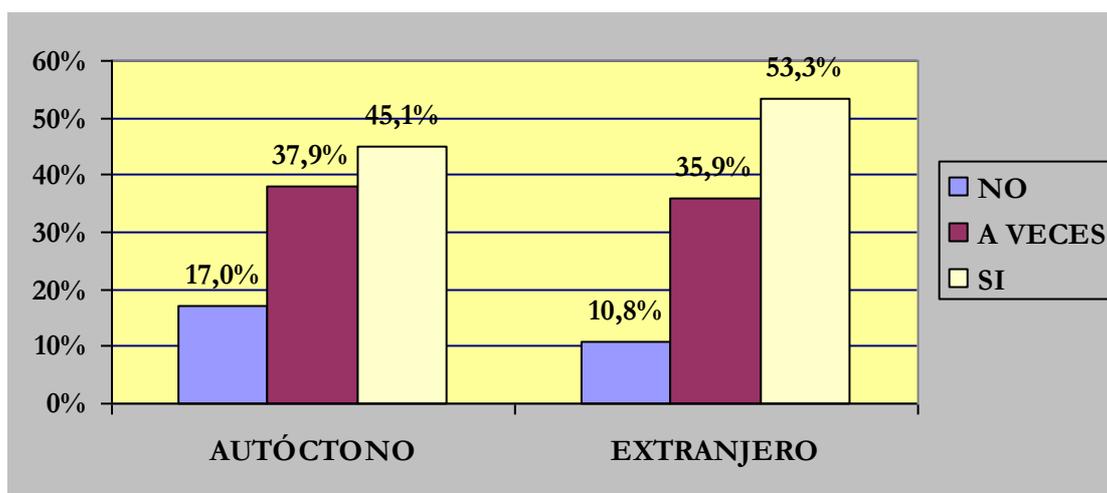


Gráfico 55. Los alumnos extranjeros que se incorporan al centro son ayudados por compañeros extranjeros según la procedencia de los alumnos

Por último los compañeros nacidos en España y en otros países, en relación a si la ayuda a los alumnos de familias extranjeras se produce de forma indistinta por ambos colectivos (nacidos en y fuera de España) en un 63,9% así lo consideran junto al 29,1% que piensan que “a veces”; solamente un 7% de los alumnos encuestados creen que “no” es así.

Según la *procedencia del alumnado* observamos que la percepción del alumnado autóctono frente al alumnado extranjero en esta cuestión es bastante similar, no hay diferencias significativas entre ambos colectivos; por lo tanto, se puede concluir diciendo que los alumnos encuestados según su procedencia opinan que los que se incorporan a los diferentes centros educativos son ayudados por compañeros nacidos en España y en otros países, en unos porcentajes del 62,5% alumnado autóctono y en un 67,9% alumnado extranjero.

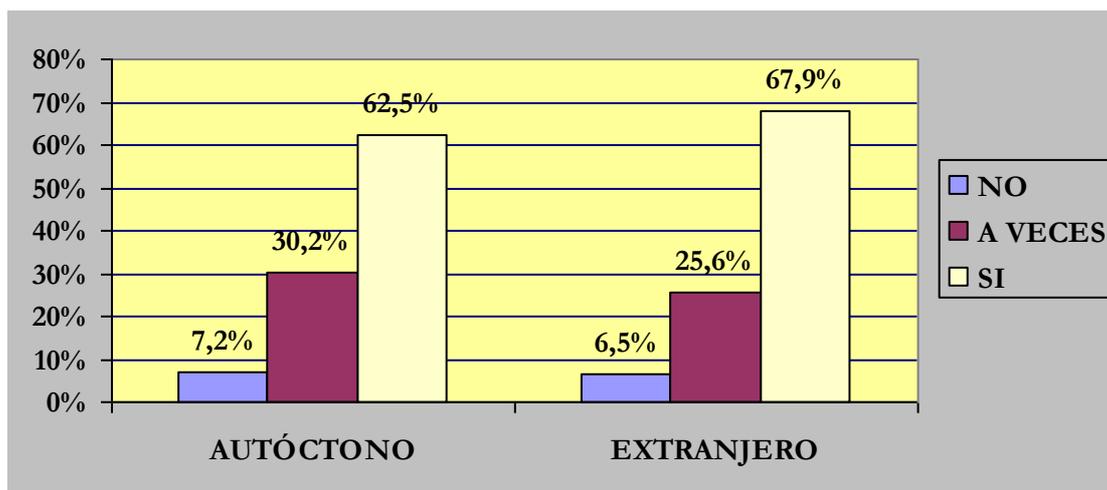


Gráfico 56. Los alumnos extranjeros que se incorporan al centro son ayudados por compañeros nacidos en España y en otros países según la procedencia de los alumnos

El siguiente ítems de carácter cualitativo hace referencia, a **qué harías tú para ayudar a tus compañeros nacidos en otros países cuando se incorporan al centro**, sobre las acciones o ayudas que realizaría para facilitar la incorporación al centro escolar de aquellos compañeros nacidos en otros países. En este sentido, las respuestas se clasificaron en nueve categorías que engloban la totalidad de las respuestas de los alumnos.

La primera categoría es **“Apoyo y ayuda en el ámbito escolar”**, en ella hemos recogido las respuestas de los alumnos relacionadas con el aprendizaje del idioma, con prestar ayuda con los deberes de clase, ayudar para estudiar un examen, etc. Por ejemplo, *“ayudarles a hacer los deberes”, “decirle lo que no entienda”, “enseñarles nuestro idioma”, etc.*

La segunda categoría es **“Acogida en el ámbito escolar”**, que engloba respuestas como *“le presentaría a mis compañeros o a los profesores”, “les enseñaría el colegio”* (dónde está el aseo, el aula, el despacho del director,...), *“les prestaría mi material escolar”* (libros, colores, lápices,...) u otras respuesta relacionadas con las normas de convivencia, tales como *“les enseñaría las normas, las costumbres, etc.”*.

Otra de las categorías con la que vamos a trabajar es **“Fomentar relaciones de amistad”**. Esta categoría recoge las respuestas que hacen alusión a la amistad, ya sea de una forma directa (por ejemplo, *“me hago amigo de ellos”* o *“ser su amigo”*) o de una forma indirecta (*“me llevo bien con ellos”, “lo defiendo”, “lo acompaño para que no se sienta solo”, “hacer que se sienta bien”, ...*).

La cuarta categoría es “**Fomentar relaciones mediante juego y deporte**”. Como su propio nombre indica, esta categoría engloba todas aquellas respuestas de los alumnos que hacen referencia a la práctica de juegos o deportes dentro del ámbito escolar y/o social como medio para facilitar la incorporación al centro de los compañeros nacidos en otros países. Por ejemplo, esta categoría incluye respuestas como la siguiente: “*jugar en el recreo al fútbol, al escondite,...*”

También recogemos la categoría de “**Acogida y apoyo en el ámbito social**” que, como indica su nombre, hace alusión a aquellas respuestas de los alumnos que prestarían ayuda más allá del ámbito escolar para facilitar la incorporación al centro de sus compañeros nacidos en otros países. Por ejemplo, en esta categoría tendrían cabida las siguientes respuestas: “*invitar al compañero a casa*”, “*a tomar algo*”, “*a un cumpleaños*”, o “*hacer una fiesta para darles la bienvenida a España*”, etc.

En la categoría “**Apoyo y ayuda sin especificar ámbito**” hemos recogido las respuestas de los alumnos que han dicho que “*ayudarían en todo lo que pudiesen*”, “*en todo lo que necesitasen*”,... pero no han especificado claramente cuál es el ámbito de actuación (social, escolar,...).

Si bien la mayoría de los alumnos encuestados (98,5%) han destacado una serie de acciones y ayudas para facilitar la incorporación al centro de sus compañeros nacidos en otros países, no significa que no existan otros alumnos encuestados que hayan argumentado su clara indisposición para ayudar a estos compañeros. En este sentido, estas respuestas fueron clasificadas dentro de la categoría “**Nada**”. Además, tampoco podemos soslayar, por la importancia que tiene para los objetivos de esta investigación, aquellas respuestas de los alumnos encuestados que manifiestan su incapacidad o desconocimiento para ofrecer ayuda. Así, estas respuestas se han incluido en la categoría “**No sabe como ayudar**”.

Por último, los argumentos de los alumnos que no pueden ser incluidos dentro de las anteriores categorías constituyen una propia que se ha denominado “**Otras razones**”. En ella, hemos englobado respuestas como “*yo quería que se viniesen a España porque allí hay muchas guerras y lo pasan mal*”. También otras respuestas menos tolerantes como “*Si me juntan con moros no, con ingleses o franceses sí*” o “*A que se hagan cristianos, que no se crean que tienen más derechos que nosotros*”.

A continuación, vamos a realizar el análisis de esta cuestión teniendo en cuenta distintas variables. En primer lugar vamos a realizar el análisis de esta pregunta del cuestionario teniendo en cuenta a la totalidad del alumnado encuestado para más tarde

poder diferenciarlos teniendo en cuenta la variable **nacionalidad**, es decir, comparar las respuestas de los alumnos autóctonos con las de aquellos alumnos procedentes de familias extranjeras.

En relación a los resultados obtenidos de la totalidad del alumnado encuestado, podemos decir que casi un tercio de los mismos (29,9%) realizarían o han realizado acciones para facilitar la acogida en el ámbito escolar de sus compañeros nacidos en otros países, es decir, “le enseñaría el colegio”, “le presentaría a los compañeros y profesores”, “le enseñaría las normas del colegio”,... Casi otro tercio de los alumnos encuestados (26,7%), ofrecerían apoyo y ayuda en dicho ámbito. Por ejemplo, “le enseñaría el idioma”, “le ayudaría a hacer los deberes”, “le ayudaría para estudiar un examen”,... Por otra parte, también hay que resaltar el porcentaje de alumnos, el 19,4%, que estiman importante fomentar relaciones mediante juego y deporte (“jugaría en el recreo con ellos”) y fomentar relaciones de amistad (el 16,5%), es decir, “me haría amigo de ellos” o “le animo para que no se sienta solo”. Destacamos que solamente un 1,1% no haría “nada” por ayudar a otros compañeros a incorporarse al centro educativo.

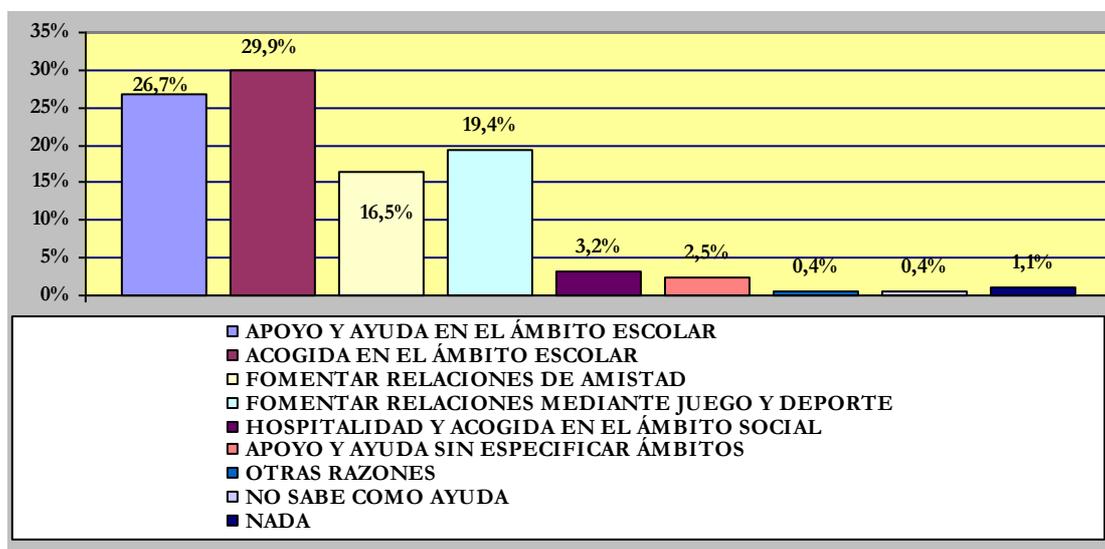


Gráfico 57.- Ayuda a otros alumnos a incorporarse al centro.

Si el análisis lo realizamos teniendo en cuenta la nacionalidad, concretamente diferenciando el alumnado autóctono del extranjero, comprobamos que las apreciaciones son diferentes, ya que un tercio de los alumnos extranjeros consideran que la ayuda a alumnos nacidos en otros países la llevarían a cabo mediante el apoyo y ayuda en el ámbito escolar frente al 24,5% del alumnado autóctono que así lo harían. Sin embargo, el 24,8% de los alumnos extranjeros ayudarían en la acogida en el ámbito

escolar frente al 31,7% del autóctono. Por otro lado, son más los alumnos autóctonos (20,6%) que ayudarían fomentando relaciones mediante juego y deporte que los alumnos extranjeros (16%), sucede a la inversa en el fomento de las relaciones de amistad. Cabe destacar que alrededor del 1% de ambos colectivos no haría nada por ayudar a sus compañeros nacidos en otros países para incorporarse en el centro educativo.

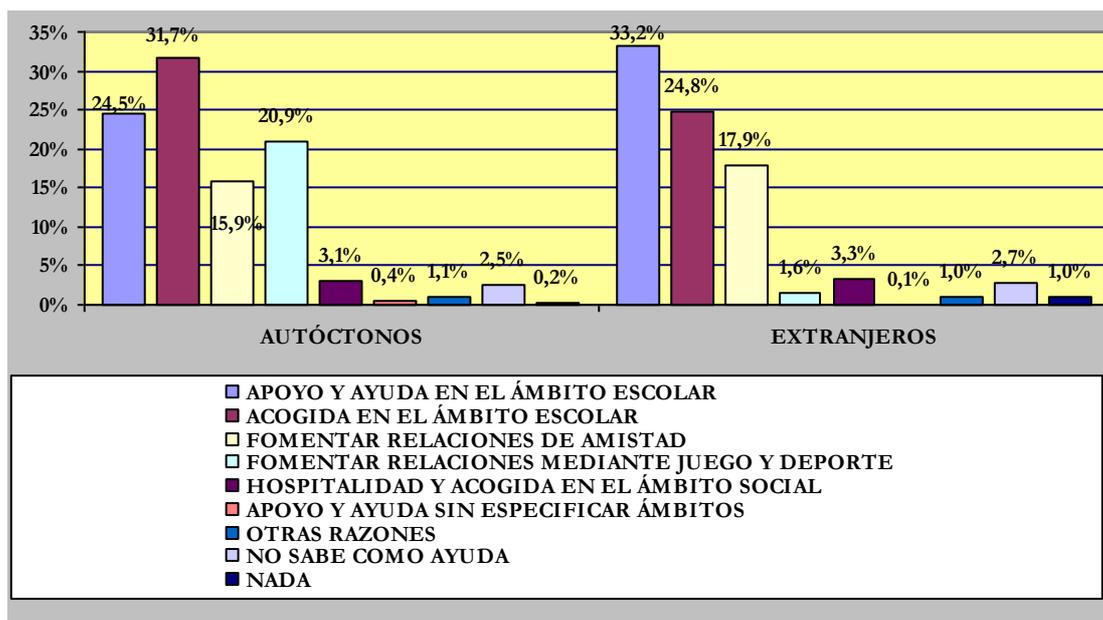


Gráfico 58. Ayuda a los alumnos a incorporarse al centro según nacionalidad

Por consiguiente, del análisis de los datos podemos deducir que el alumnado de procedencia extranjera considera que la ayuda para la incorporación de este alumnado vendría de la mano de fomentar mayoritariamente el apoyo y ayuda en el ámbito escolar y del fomento de las relaciones de amistad. Por tanto, realizarían acciones como “ayudar a hacer los deberes”, “ayudar a enseñar el idioma”, en el caso de la primera categoría, o “me haría su amigo”, “no lo dejaría solo”, si tenemos en cuenta las relaciones de amistad. Mientras que el alumnado autóctono estima que sería a través de la acogida en el ámbito escolar (“le enseñaría el colegio”, “le presentaría a los compañeros”,...) y fomentando las relaciones mediante el juego y el deporte (“jugaría con ellos en el recreo al fútbol”) como mejor se le podría facilitar dicha integración en las aulas.

Por último, vamos a dar respuesta a las tres últimas cuestiones sobre gustos y preferencias sobre la televisión, es decir vamos a analizar “El consumo televisivo en el

alumnado del 2º y 3º ciclo de Educación Primaria de la Región de Murcia". Por tanto, a continuación presentamos y comentamos los resultados de las preguntas número 8, 9 y 10 del cuestionario.

Estas cuestiones están dirigidas a conocer las preferencias televisivas de los alumnos y padres, además de las prioridades de las distintas familias (autóctonas y extranjeras) a la hora de seleccionar los canales de televisión.

En primer lugar, vamos a presentar los resultados globales de las preguntas 8, 9 y 10 del cuestionario, donde se muestran los programas más elegidos por los alumnos y los padres, así como las preferencias en la selección de los canales de televisión de las familias (canales nacionales, extranjeros ó ambos)

En segundo lugar daremos a conocer más específicamente si existen diferencias significativas entre los alumnos autóctonos y los extranjeros a la hora de elegir los programas de televisión.

Por último expondremos y analizaremos los resultados de la pregunta número diez del cuestionario para comprobar si existe relación entre el país de origen de las familias y los canales de televisión más vistos en cada una de ellas.

En lo referente a los resultados obtenidos para la totalidad de los alumnos encuestados en la pregunta número 8 del cuestionario (*Escribe, por orden de preferencia el nombre de 3 programas de televisión que te gusta ver*) los niños han respondido con una gran variedad de programas, aunque como se observa a través de los siguientes gráficos, sólo se exponen las 5 ó 6 variables (Tipos de programas de televisión) más significativas.

Según los siguientes gráficos de barras referidos a los tres programas de televisión más visto por los alumnos, existe una mayoría de alumnos que afirman que sus programas favoritos son aquellos incluidos en la variable **“Dibujos de adultos”**. Entre los que podemos señalar algunos como: *Los Simpsons, Padre de familia, South Park, Futurama, etc.*

De todos los alumnos que han elegido estos programas, el 20% lo ha seleccionado como primera opción, frente a un 18,7 % que lo ha hecho como segunda elección y un 14, 5% como tercera.

Siguiendo a esta variable, observamos que aparece otra también muy elegida por los alumnos, a la que hemos denominada con el nombre de: **“Tele-series juveniles”**,

entre las que se destacan algunas muy conocidas como: *Hanna Montana*, *Física y Química*, *El Club de la Herradura*, *High School*, etc.

En este caso, podemos observar como un 16,9% la señala en su primera opción, un 16.1% en su segunda elección y un 14.4% también las marca como más vista en la tercera opción.

Por otro lado, como bien se observa en los siguientes gráficos, los **“Dibujos para niños”** (Kuzko, Ben 10, La Banda del Patio, Doraemon, etc.), seguidos de las **“Tele-series”** (Hombres de Paco, Aída, House, Doctor Mateo, etc.) y de los **“Programas Show”** (El Hormiguero, Buenafuente, El Intermedio, etc.) son las opciones más elegidas por los alumnos en general.

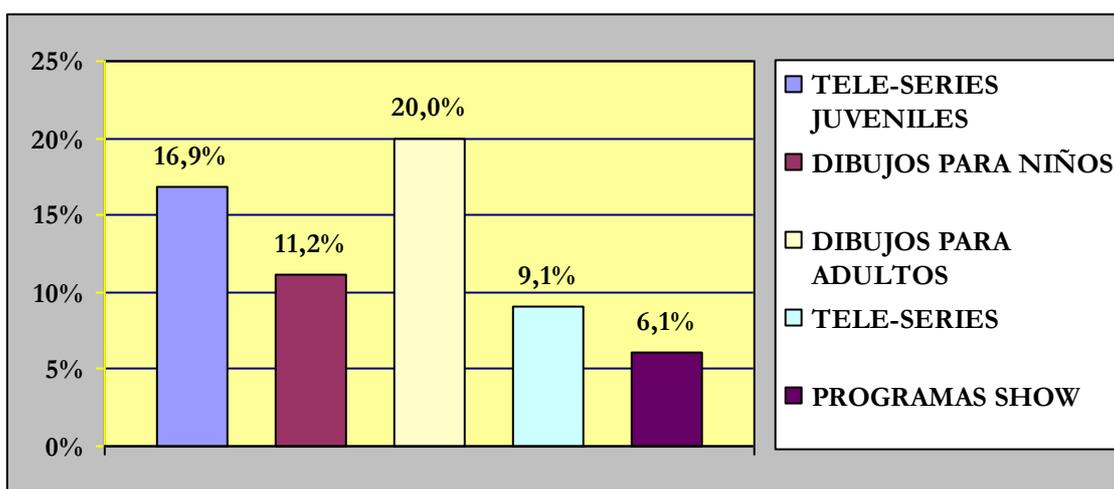


Gráfico 59. Opción 1º del alumno sobre elección de programa de TV

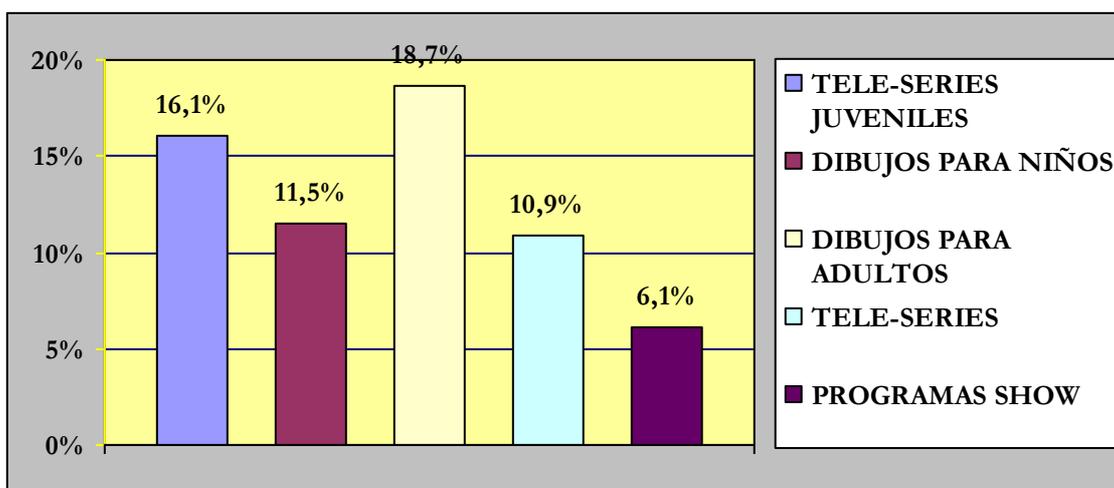


Gráfico 60. Opción 2º del alumno sobre elección de programa de TV

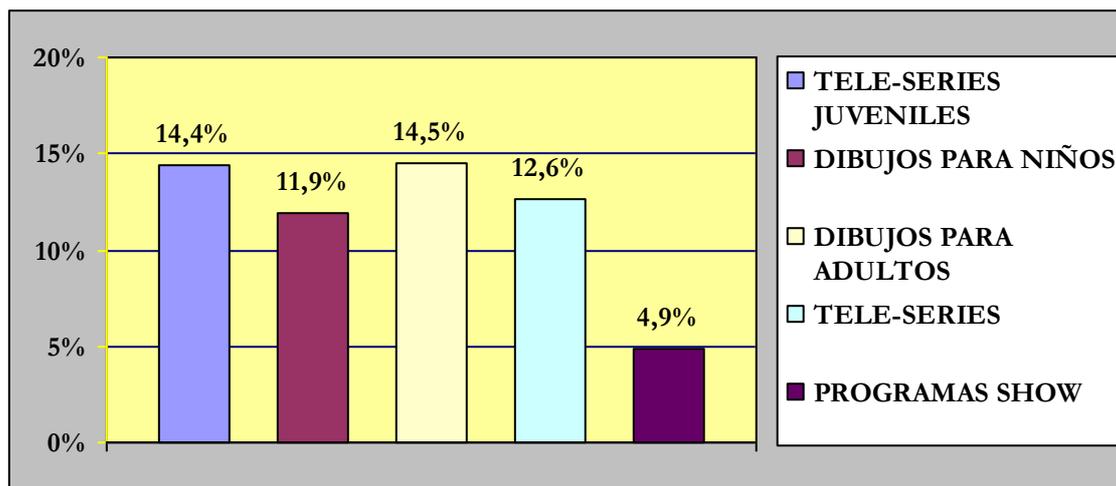


Gráfico 61. Opción 3ª del alumno sobre elección de programa de TV

Como se puede observar en los gráficos y ya hemos comentado anteriormente, éstos son los tipos de programas con un porcentaje mayor de elección entre los alumnos, lo que significa que no existe una mayoría significativa que se incline por un tipo de programas en general, sino que las preferencias de los niños y niñas son muy diversas y se encuentran repartidas en una gran variedad de programas, donde domina el entretenimiento y el dibujo animado de contenido para adultos.

A continuación se muestran tres gráficos realizados en función de la variable nacionalidad, es decir, relacionan la procedencia de los alumnos y los programas de televisión elegidos por cada uno de ellos.

Como podemos observar en estos gráficos, solo se hace referencia a un pequeño número de los tipos de programas más vistos.

Los resultados del análisis nos muestran algunas diferencias entre las preferencias televisivas de los alumnos autóctonos y extranjeros, aunque en general no podemos afirmar que resulten significativas.

En este sentido, como muestran los gráficos de la primera, segunda y casi también en la tercera opción elegida por los alumnos, tanto los niños autóctonos (20,7%) como los extranjeros (17,6%) se decantan en su mayoría por los **“Dibujos para adultos”**.

Si observamos los distintos gráficos, encontramos que existe una pequeña diferencia entre las preferencias de los alumnos autóctonos y las de los alumnos extranjeros, pues mientras que los alumnos procedentes de otros países eligen en las tres

opciones las **“Tele-series juveniles”**, los españoles solo aparecen interesados en ellas en la segunda y tercera opción.

Los **“Dibujos para niños”**, especialmente como tercera opción (Autóctonos: 11,5%, Extranjeros: 13,2%), también adquieren importancia en las preferencias televisivas de nuestros alumnos.

Así mismo, las **“Tele-series”**, especialmente en la opción tres de los alumnos españoles (14,0%), y los **“Programas Show”**, absorben también la atención de una parte de los niños encuestados.

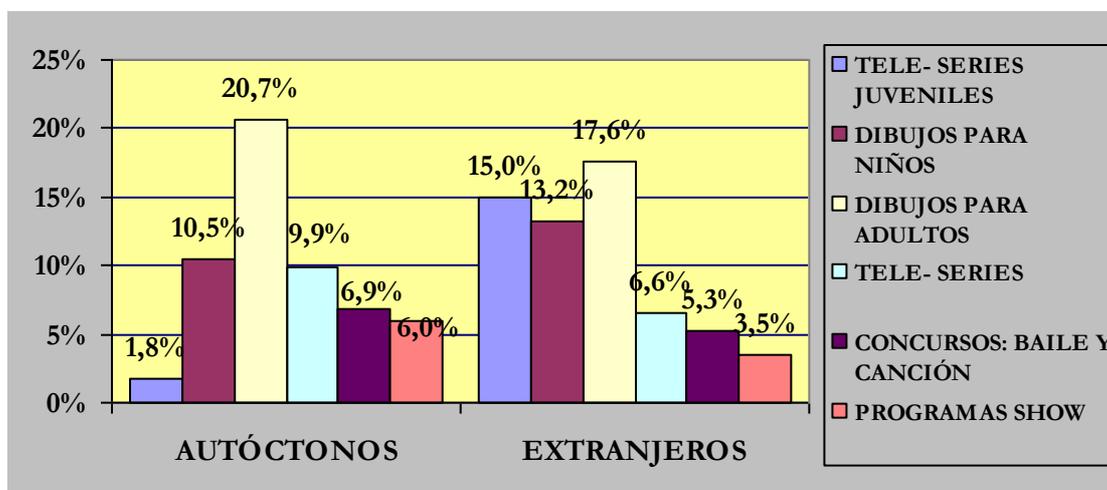


Gráfico 62. Opción 1ª del alumno sobre elección de programa de TV según su procedencia

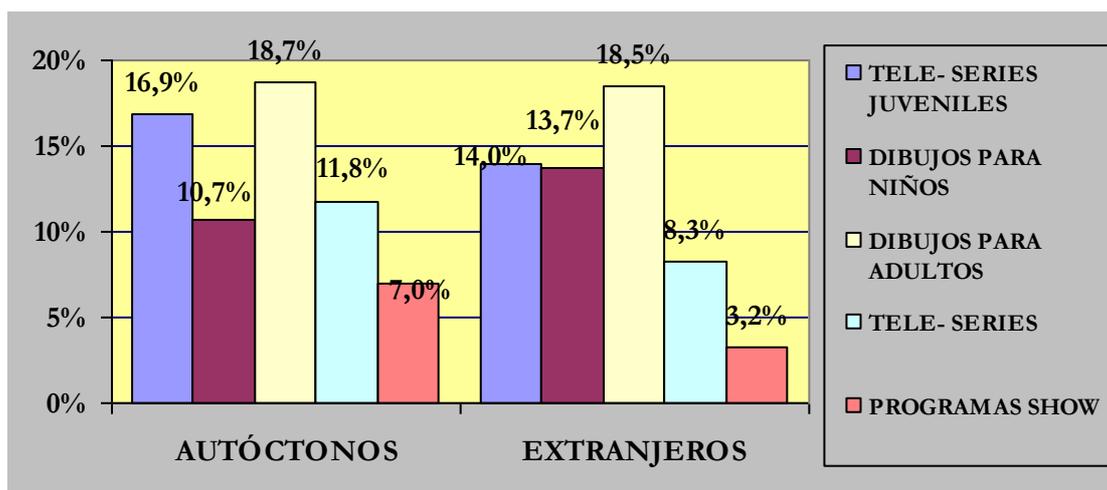


Gráfico 63. Opción 2ª del alumno sobre elección de programa de TV según su procedencia

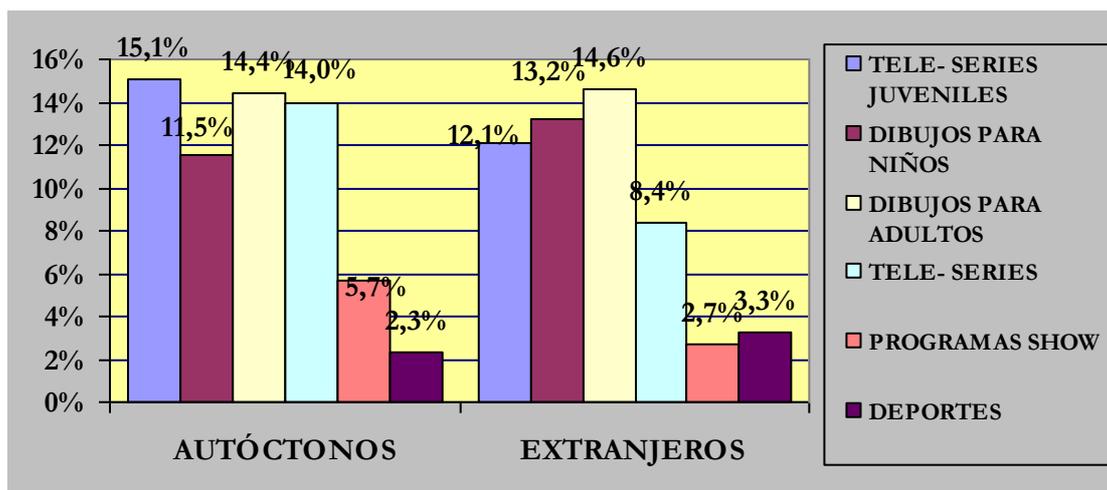


Gráfico 64. Opción 3ª del alumno sobre elección de programa de TV según su procedencia

En relación a la pregunta número 9 del cuestionario (*Escribe, por orden de preferencia el nombre de 3 programas de televisión que les gusta ver a tus padres*) observamos que como primera opción la mayoría de los alumnos han seleccionado **“Los Informativos-Tiempo atmosférico”** (28%), así mismo, un 15,5% lo ha hecho en la segunda opción y un 10,2% en la tercera.

Por otro lado, las **“Tele-series”** también adquieren gran importancia en la elección televisiva de los padres, con un 19,5% en la segunda opción, un 18,3% en la tercera y un 17,1% en la primera opción.

Los programas de **“Tele-basura”** (Diario de Patricia, Aquí hay tomate, Salsa rosa, La Noria, etc.) son la siguiente opción más elegida por los padres según los hijos, con un 7,2%, un 7,1% y un 6,1% en cada una de las opciones. A todos estos programas le siguen entre otros, programas de **“Deportes”**, **“Concursos: Reality Show”**, **“Tele-novelas”**, etc.

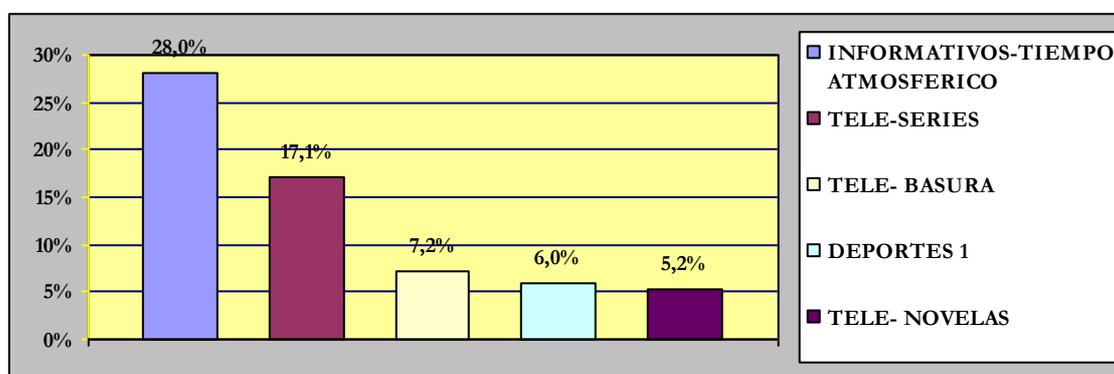


Gráfico 65. Opción 1ª de programa de TV que ven los padres

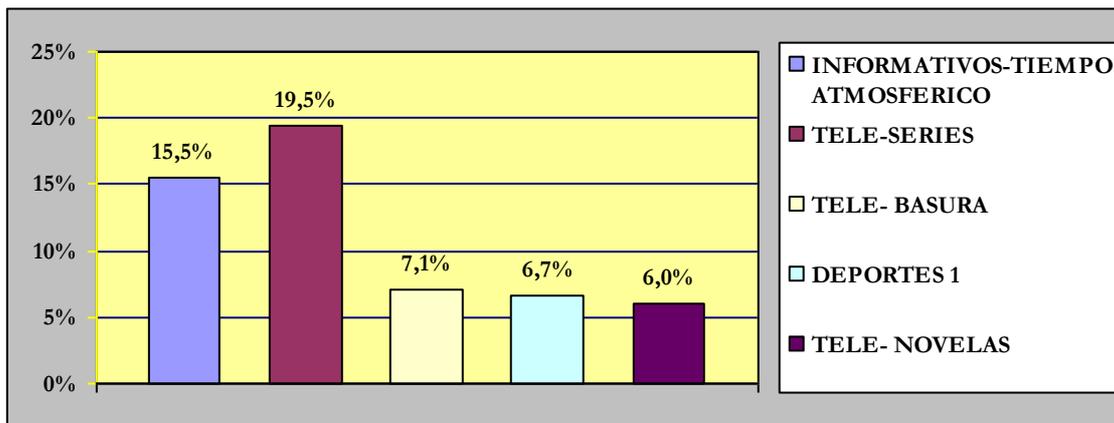


Gráfico 66. Opción 2º de programa de TV que ven los padres

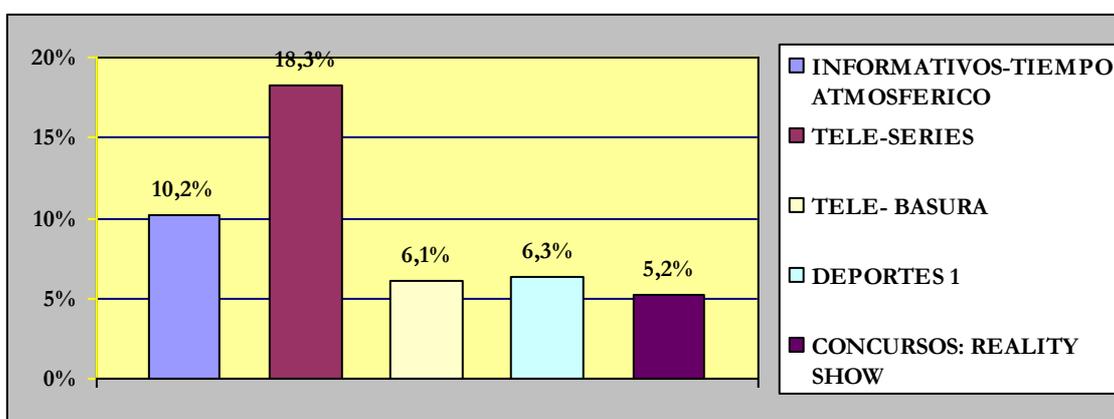


Gráfico 67. Opción 3º de programa de TV que ven los padres

El siguiente gráfico muestra los resultados generales que se han obtenidos a través del análisis de la pregunta número diez del cuestionario (*Escribe el nombre de las cadenas de televisión que se ven más en tu casa*).

Como se observa el 89,6% de los alumnos afirma que en su familia los canales de televisión más visto son sólo nacionales, así mismo, un 6,8% alega que en ocasiones, además de los canales nacionales, también ven canales extranjeros en casa. Mientras que el 3,6% de los alumnos encuestados defiende que en su hogar sólo se ven canales extranjeros.

Se ha de resaltar que estos datos hacen referencia a la muestra total de los alumnos encuestados, es decir, que los resultados abarcan tanto la elección de los canales de televisión de las familias autóctonas como la de las familias extranjeras.

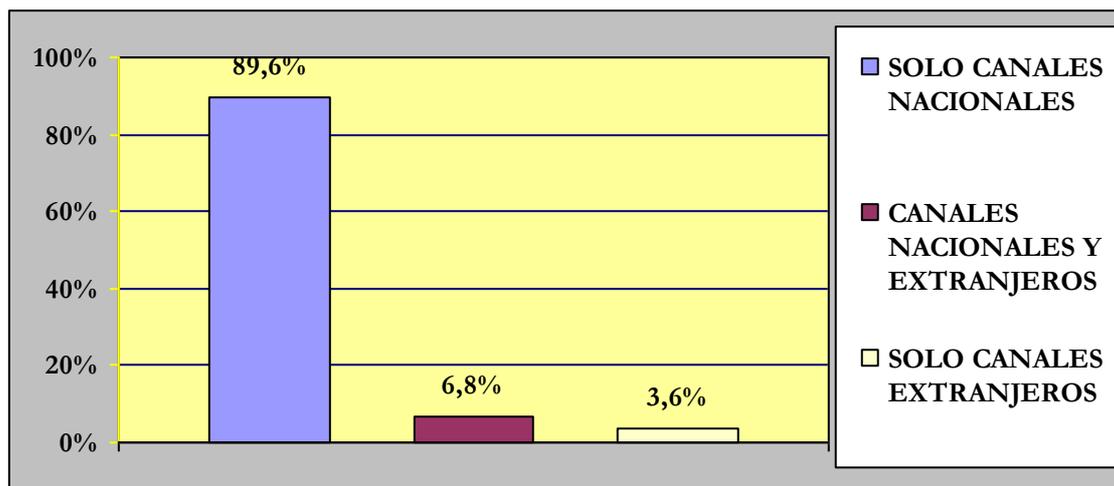


Gráfico 68. Canales de TV más vistos en sus casas

En relación a los datos obtenidos en las encuestas, los resultados nos muestran que más de la mitad de los alumnos extranjeros encuestados (64,7%) afirman que en su hogar sólo ven canales de televisión nacionales, frente a un 98,3% de alumnos españoles que coincide con esta posición.

Por otro lado, observando los resultados también encontramos una gran diferencia entre el número de niños extranjeros que ve tanto canales nacionales como extranjeros en casa, un 21,8% de los encuestados, y el escaso número de españoles que también lo hace, un 1,6%.

Así mismo las diferencias siguen patentes en la tercera opción de la pregunta: “Sólo canales extranjeros”. Pues mientras que un 13,4% de los extranjeros encuestados alega que en su hogar únicamente se ven canales no nacionales, tan solo un 0,2% de los españoles hace la misma afirmación.

En conclusión, podemos observar que, a diferencia de como ocurría en la elección de los tipos de programas más vistos por los alumnos, en esta cuestión si existen diferencias significativas entre las familias extranjeras y autóctonas a la hora de seleccionar los canales de televisión en el hogar.

CAPÍTULO 4. PROPUESTAS DE MEJORA PARA FAVORECER LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Introducción

Como venimos planteando a lo largo de los dos capítulos anteriores, uno de los objetivos de investigación consistía en especificar algunas propuestas de mejora dirigidas tanto a los docentes, como al alumnado y a la comunidad educativa en general. Por ello, a lo largo de este capítulo especificamos tres apartados donde tratamos de establecer estas orientaciones, a modo de propuestas, para favorecer la integración del alumnado extranjero en los centros educativos de educación infantil y primaria.

4.1. Propuestas de mejora dirigidas a los docentes

A partir de los resultados y conclusiones expuestas anteriormente, pretendemos ahora dar respuesta al cuarto objetivo de esta investigación, y que ha consistido en ofertar alguna propuesta de mejora para favorecer la integración del alumnado extranjero en los centros de Educación Infantil y Primaria ya que, como expusimos en su momento, estamos convencidos de que la investigación en la escuela debe conllevar algunos cambios y propuestas que mejoren su día a día en función de unos resultados obtenidos a través de la visión del docente.

Por un lado, pensamos que es necesario *constituir una comisión en el centro para informar a los nuevos maestros sobre el funcionamiento del mismo y del entorno*. La razón que nos lleva a plantear esta propuesta deriva, precisamente, de que en diferentes aspectos tratados en las subdimensiones que se han valorado en este cuestionario, se observa que el 40% de los docentes que llevan menos de un año, son los que han dado respuestas negativas con respecto a varios aspectos y que están en relación con el desconocimiento de las mismas, tales como las unidades organizativas del centro; las actividades interculturales que realiza el mismo; el carácter intercultural reflejado en los diferentes documentos, espacios y actividades, entre muchos otros aspectos. Estimamos que una información a principio de cursos sobre aspectos fundamentales del centro ayudaría en gran medida a los docentes que se incorporan, por primera vez, en el centro.

También estimamos de gran valor *crear una “Comisión Intercultural” formada por alumnos, docentes, y padres de distintas nacionalidades, así como distintos*

agentes externos (mediador sociocultural, asistente social, etc.) para atender distintos aspectos que influyan en toda la comunidad educativa relacionados con la educación intercultural. Además, consideramos pertinente establecer diferentes cauces de coordinación y colaboración entre el centro y las otras instituciones que forman parte del ámbito social, para atender y desarrollar programas conjuntos de educación intercultural.

En relación a este aspecto hay diferentes autores como Gairin e Iglesias (2006) que le dan gran importancia a la formación del docente sobre el contexto escolar, social, económico del país de procedencia del alumnado extranjero, esta información es muy necesaria para poder dar una respuesta ajustada a las necesidades del alumnado extranjero.

Cabría también destacar por su gran importancia, la necesidad de ***fomentar proyectos de Formación en Centros para desarrollar aspectos relacionados con la educación intercultural y la enseñanza del español como segunda lengua utilizando también las TIC.*** Los datos extraídos de la investigación en relación con si el colegio ha fomentado la formación en centros para desarrollar proyectos interculturales o sobre la enseñanza del español como segunda lengua, confirman que en los centros encuestados se han desarrollado poco o nada estos proyectos (43%), por lo que se puede considerar como una carencia de formación de los docentes que conforman los claustros de los diferentes centros encuestados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Estos datos coinciden con los obtenidos por Álvarez, Campo, Castro y Álvarez (2009) quienes valoraron la opinión de los maestros asturianos especialistas en pedagogía terapéutica sobre la integración del alumnado inmigrante. En su caso, contemplan que los maestros de Asturias se quejan de no disponer de suficiente formación para afrontar la diversidad cultural y de la necesidad de más medios personales y materiales. Destacan que el desconocimiento del idioma por parte de algunos alumnos extranjeros es la raíz de algunas dificultades que ellos plantean, pues hay un porcentaje pequeño de docentes de la muestra, que optan porque el apoyo se administre fuera de la clase ordinaria, en aulas específicas, dado que consideran fundamental un mayor refuerzo en el idioma.

A nuestro modo de ver, estos datos son indicativos de que la inclusión sin más no basta. Los maestros especialistas detectan necesidades que no se pueden satisfacer en condiciones normales y por eso apuestan por otras formas de

escolarización y de apoyo. Puede ser que el origen de todo esté en el desconocimiento del idioma. Se debería de comenzar por asentar el manejo de la lengua (p. 63).

En la misma línea respecto de la necesidad de más formación y medios se contemplan los resultados de Leiva (2009) en la provincia de Málaga. Por tanto, estimamos que los docentes necesitan más formación y recursos para responder con mayor calidad a la incorporación del alumnado de procedencia extranjera. Es, por tanto, la formación un eje fundamental para lograr la demandada calidad de la educación y la respuesta igualitaria a todos los alumnos.

Estimamos que es fundamental dar a los maestros la oportunidad de formarse durante un tiempo (mínimo un trimestre) sobre un aspecto de interés para el centro donde imparte su docencia que, además le guste, que se sienta atraído, motivado y surja de su interés, pero con el compromiso de que dicha formación será transmitida al resto de sus compañeros mediante pequeñas charlas para formar a todo el claustro sobre aspectos diversos que son de necesidad para todos los docentes. Pero, al contrario de la formación actual que se encuentra totalmente descontextualizada, ésta se haría en el centro y el formador conocería aquellos aspectos que más les pueden interesar a sus compañeros y sobre ellos sería sobre los que mayor hincapié realizase, consiguiendo de esta forma una nueva metodología de formación que puede dar resultado en diferentes entornos educativos.

Otra propuesta de mejora que establecemos a partir de los datos obtenidos es la de ***utilizar carteles en distintos idiomas para atender correctamente la acogida de los alumnos de nacionalidad extranjera y sus familias***. Sin duda, otro aspecto importante, es que el centro debe de establecer un sistema de comunicación (principalmente iconográfico) para que el alumno pueda desplazarse y conocer las diferentes dependencias del mismo y las personas que trabajan, preferentemente, en cada uno de ellos. Los resultados obtenidos confirman que tres cuartas partes de los docentes estiman favorable la enseñanza de habilidades y estrategias por parte del equipo docente para facilitar la comunicación entre todo el alumnado (utilizar gestos, imágenes, pictogramas, etc.). Hasta que el alumno llegue a conocer el castellano y sea capaz de desenvolverse en este nuevo idioma, esta medida junto con otras que deben estar recogidas en el Plan Acogida de los diferentes centros (nombrar alumno tutor,

actividades de bienvenida, presentación a su grupo de referencia...) son de vital importancia para conseguir la aceptación, integración y acogida del alumnado extranjero en los centros de nuestra Región. Precisamente, los resultados obtenidos en otra investigación reciente (Lozano y otros, 2008) nos confirman los beneficios que aporta la puesta en práctica de esta propuesta de mejora.

Por último, y siempre relacionado con la formación en el centro y para el centro estimamos que sería interesante *crear un modelo de asesoramiento entre los agentes del programa de educación compensatoria de los centros para que sus conocimientos reviertan no solamente en los alumnos de sus aulas (compensatoria y aula de acogida) sino también en la formación de los maestros del centro*. Para ello, sería necesario volver, una vez más, a la modalidad de formación establecida anteriormente, la formación en centros, con todas las ventajas expuestas, así como de una formación más específica para aquel docente, que trabaje en estas medidas o modalidades organizativas, pero con la condición de que éste sea, a su vez, el formador de sus compañeros sobre estos aspectos. Por consiguiente, creemos necesario la formación de un grupo de docentes (con especialidad) al que se le debe proporcionar una formación específica en lo que respecta a la enseñanza del castellano como segunda lengua y a la educación intercultural; con ello, no estamos aislando esta función a este docente exclusivamente, al contrario, estamos tratando de diseñar la formación de un maestro por centro, que sea capaz de transmitir al resto de sus compañeros esa información para realizar un trabajo en equipo, fundamentado tanto en aspectos teóricos como en prácticos.

Cuando pretendemos fomentar una educación intercultural, no cabe duda que la llave de la misma pasa por la formación de los docentes y de las familias para afrontar los cambios que se necesitan en la escuela, de modo que, desde esta institución se pueda dar a cada uno de los alumnos del centro lo que necesitan en aras de conseguir los objetivos marcados por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).

Esta misma propuesta de mejora es recogida por Gairin e Iglesias (2006) dentro de su investigación dentro de la Comunidad de Cataluña, cuando afirman que es necesario que el profesional que se haga a cargo del aula de compensación o aula de acogida, sea un referente en el centro para sus compañeros docentes a la hora de abordar el proceso educativo de estos alumnos, y también de sus familias. Es decir, se recoge la necesidad de una mayor coordinación y comunicación entre el profesional del aula de

acogida y los respectivos tutores y especialistas de los centros que escolarizan alumnos de procedencia extranjera.

4.2. Propuestas de mejora dirigidas al alumnado

Como venimos planteando a lo largo de toda esta memoria, el propósito que nos hemos planteado en esta investigación ha sido valorar la percepción de los alumnos escolarizados en centros de educación primaria de la Región de Murcia sobre la integración de los alumnos extranjeros. Los resultados obtenidos a través del cuestionario cumplimentado por los alumnos confirman que éstos tienen una valoración positiva sobre la integración de los compañeros extranjeros (72,8%), independientemente del centro en el que están matriculados. Además, algunos alumnos mantienen relaciones socioafectivas con los compañeros extranjeros, lo que demuestra que la integración está presente.

Dicho esto, no podemos obviar que hay algunos alumnos (5,6%) que no están convencidos de que la convivencia en las aulas sea algo tan favorable, sobre todo en lo relacionado a aspectos académicos, tales como el trabajo del maestro, que consideran que se ve dificultado por la permanencia en las aulas de estos alumnos extranjeros (28,9%), y que a la hora de realizar las tareas de clase algunos alumnos prefieren trabajar con españoles (25,9%), antes que con sus compañeros extranjeros.

Además, la valoración positiva de que haya alumnos en clase, en ocasiones, se ve reducida al ámbito escolar, es decir, los alumnos tan sólo mantienen relaciones con compañeros extranjeros en las aulas o en el recreo. Pero al salir del colegio estas relaciones parece que disminuyen, tal y como hemos observado cuando se le ha preguntado a quién invitaría a sus fiestas de cumpleaños. Solamente un 5,2% de los alumnos autóctonos invitaría a compañeros extranjeros.

A la vista de estos resultados, consideramos que es necesario realizar un plan de acogida para que los alumnos que se incorporan al centro reciban una atención adecuada con el propósito de llegar a una integración plena. Para realizar este plan de acogida, debemos tener en cuenta aquellos aspectos que nos han ido proporcionando los alumnos en el momento de contestar el cuestionario, mas sin cometer el error de reducirlo al ámbito escolar, ya que una integración plena implica todas las dimensiones sociales de las personas.

En resumen, el presente trabajo ofrece una nueva perspectiva sobre la integración en las aulas de los alumnos procedentes de familias extranjeras, ya que la mayoría de los alumnos de la Región de Murcia la valoran positivamente, aunque con algunas excepciones como hemos comentado.

Las *implicaciones educativas* de esta investigación, basadas en los resultados de las valoraciones y puntos de vista de los alumnos, se asientan en la consideración de que todavía queda mucho por hacer en los centros educativos para lograr una verdadera aceptación y educación intercultural. Como ya hemos dicho anteriormente, los alumnos encuestados valoran positivamente la convivencia entre compañeros de diferentes culturas. No obstante, a partir de la codificación y del análisis de los datos, hemos observado que, en torno a la integración y aceptación de los compañeros procedentes de familias inmigrantes, los alumnos poseen un número elevado de estereotipos. Seguramente estos estereotipos provengan de la sociedad, en general, o de aquello que han escuchado a sus familias. Por eso, consideramos conveniente, en primer lugar, trabajar y educar para conseguir que los alumnos no valoren negativamente al otro por proceder de otro país y tener una cultura diferente. Por tanto, este sería un primer paso para poder llegar a una plena integración a través de un plan de acogida que tenga en consideración acompañar a los estudiantes recién incorporados y que se encuentran desvinculados y poco identificados con el aula.

Esta necesidad de acompañamiento se justifica desde varias perspectivas. En primer lugar, a lo largo de la investigación se constata y evidencia que el período escolar del estudiante de origen extranjero puede resultar complejo y que una de las razones de esta complejidad es de naturaleza emocional, es decir, existe una falta de ubicación frente al nuevo escenario social, cultural y académico (Gairín e Iglesias, 2008)

Si tenemos en cuenta el análisis de los datos obtenidos cuando se le pregunta al alumnado qué acciones se podrían llevar a cabo para integrar en los centros a los compañeros nacidos en otros países nos encontramos que hay actuaciones idénticas y otras diferentes. Así, nos encontramos que el alumnado de procedencia extranjera considera que la ayuda para la incorporación de este alumnado vendría de la mano de fomentar mayoritariamente el apoyo y ayuda en el ámbito escolar y del fomento de las relaciones de amistad. Por tanto, realizarían acciones como “ayudar a hacer los deberes”, “ayudar a enseñar el idioma”, en el caso de la primera categoría, o “me haría su amigo”, “no lo dejaría solo”, si tenemos en cuenta las relaciones de amistad.

Mientras que el alumnado autóctono estima que sería a través de la acogida en el ámbito escolar (“*le enseñaría el colegio*”, “*le presentaría a los compañeros*”,...) y fomentando las relaciones mediante el juego y el deporte (“*jugaría con ellos en el recreo al fútbol*”) como mejor se le podría facilitar dicha integración en las aulas. De ello deducimos que si tenemos en cuenta el punto de vista del alumnado autóctono, ellos han percibido desde su experiencia en el centro educativo, que a través del juego y del deporte han conseguido mejorar la integración de sus compañeros nacidos en otros países, puesto que ello no exige el conocimiento del idioma, aspecto fundamental para la adaptación en la vida del centro. Sin embargo, para el alumnado extranjero, lo que les parece fundamental de cara a la integración social y educativa son las relaciones de amistad. Es precisamente, a través de éstas como ellos han experimentado la cercanía a sus compañeros y a las familias de éstos, ya que lo han vivido con dificultad son las sensaciones de soledad.

En verdad, esta tarea no es sólo propia del docente, sino de toda la comunidad educativa que debe apostar por una educación intercultural. En este sentido, habrá que tratar de ofertar un plan de acogida, no sólo al alumno, sino a la familia, y habrá que formar a ésta para que valore a cualquier alumno del centro independientemente de su país de nacimiento.

Es incuestionable la importancia de la participación de las familias en el proceso educativo. Conocer como funciona el centro y poder compartir actividades, ayuda a entender el proyecto educativo, a dar coherencia a la educación de los alumnos y alumnas, y esto repercute directamente en el alumnado tanto individualmente como en la convivencia del centro y de ello tenemos varias evidencias

Por otra parte y desde la perspectiva de los centros, proponemos realizar un plan de actuación en el que se tenga en cuenta las características del centro, de los alumnos y de sus familias, así como de los recursos y servicios que éste y la comunidad le pueden ofrecer. Así pues, sería aconsejable, por ejemplo, no reducir la convivencia con los alumnos extranjeros a una semana cultural donde lo que predomina es, exclusivamente, mostrar el folclore y cultura de otros países, ya que la convivencia intercultural es mucho más que conocer las tradiciones y costumbres de los demás.

Así, en algunas investigaciones, como recogen Gairín e Iglesias (2006) en la comunidad catalana, los docentes están preocupados por la falta de información previa sobre el contexto social, económico y académico de los alumnos recién incorporados a

sus centros, puesto que esa falta de información les afectará a la hora de cubrir las necesidades educativas de estos estudiantes.

Estamos convencidos que una escuela que se abre a la comunidad, que comparte sus actividades, es una escuela democrática y acogedora, donde los conflictos en caso de producirse, pueden ser tratados desde el diálogo y la reflexión partiendo del sentimiento de pertenencia a una comunidad que nos respeta. La complicidad que se crea entre las familias y el profesorado fruto de compartir experiencias y aumentar el conocimiento mutuo favorece el apoyo de los padres a la escuela y es vivido por los alumnos y alumnas como una muestra de coherencia en su educación. Pensemos que es posibilitar la participación real de madres y padres, sean del país que sean, aumenta la autoestima de muchos alumnos y alumnas comprobando que cada persona, en algún momento, puede tener un papel en la escuela. De este modo, se hace realidad el principio de escuela inclusiva al tratarse de actividades en las que todos y todas pueden participar y tienen algo que aportar.

Estas actividades posibilitan la relación entre los agentes educativos, aumentan la comunicación y la confianza, y facilitan el sentimiento de escuela como un espacio familiar en el que todos (tanto alumnos/as como familias) encuentran con quien compartir inquietudes, dudas, consultas, ayudas...El alumno/a tiene la oportunidad de ver cómo su padre y/o su madre viven una jornada de ocio con su profesor/a, con otros padres y madres, así como la complicidad que entre ellos se crea. (MEC, 2009)

En definitiva, el objetivo que debemos alcanzar con este plan de mejora es lograr que los alumnos no tengan en cuenta el país de origen de cada amigo o compañero, ya que todos somos iguales y las diferencias culturales son aspectos que viven en nosotros pero que nos enriquecen más que nos diferencian. Por consiguiente, no son los alumnos extranjeros los que deben modificar sus costumbres para asimilar nuestra cultura, sino que hemos de ser todos, tanto los docentes, padres y alumnos de españoles y de procedencia extranjera, los que nos enriquezcamos con otras costumbres, con otras lenguas, con otros modos de vivir, para al final llegar a alcanzar la verdadera interculturalidad y la equidad en la educación. En esta misma línea, Gairín e Iglesias (2006) consideran que es necesario que los docentes se ofrezcan como herramientas de apoyo a los nuevos estudiantes y que a su vez sean modelos de actuación para el resto de los compañeros para favorecer la incorporación de alumnado extranjero y de sus familias en la vida y en el funcionamiento de los centros educativos.

4.3. Medidas para una adecuada integración del alumnado extranjero

A todos los centros participantes en la investigación se les favoreció los resultados obtenidos utilizando reuniones con los distintos docentes y familias. Pero además, el equipo investigador estimó que lo más importante no era, solamente, ofertarle las conclusiones obtenidas sino aportarles algunas medidas que, desde los parámetros y dimensiones evaluados en el cuestionario impulsaran cambios en dichos centros. La propuesta se recogió en una guía que debía ser objeto de trabajo y reflexión en distintos momentos de la vida del centro: consejos escolares, escuelas de padres, proyectos de formación en centros, etc. Junto a este documento también se le ha ofertado otro donde se recogen todos los aspectos de dicha guía pero ofertando un ejemplo práctico de lo desarrollado en un centro piloto.

Esta guía es la que a continuación recogemos:

Medidas para una adecuada integración del alumnado inmigrante.

La incorporación de hijos de familias extranjeras a nuestro sistema educativo implica poner de relieve principios educativos como la verdadera integración, la atención a la diversidad en el aula, la personalización de la enseñanza, y, en suma, la educación intercultural. En muchas ocasiones este proceso de incorporación resulta costoso pues, por una parte, los recursos disponibles son insuficientes para dar una respuesta adecuada y, por otra, existe un desconocimiento de la trayectoria cultural de ese alumnado, de sus costumbres, de sus formas de vida, de su entorno social actual, etc. Si a esto sumamos que *“un proyecto social de inclusión pasa por la redefinición social de la función de los centros educativos, la tarea tradicional asignada, la de proporcionar aprendizaje académico, se muestra insuficiente cuando nos fijamos en el alumnado inmigrante”* (Essomba, 2006, p. 78): Por ello, antes de proponer algunas medidas referidas a los cambios necesarios en el escenario del centro educativo, expondremos alguna referida a la necesidad de un horizonte de intervención más comunitario:

1. *Es necesario articular una red de complicidades entre los distintos agentes educativos del territorio:* La escuela no puede atender todas las necesidades de los niños y los adolescentes extranjeros y se precisa algo más que el centro escolar, especialmente para aquellos que son de incorporación tardía, si lo que se pretende es contribuir a su

pleno desarrollo. Emerge, por tanto, la necesidad de articular una red de complicidades entre los distintos agentes educativos del territorio. Como afirma Essomba (2006) se trata de un principio que cada vez arraiga más en las conciencias de los educadores, y profesionales de la educación y responsables políticos. El problema surge cuando se tiene que hacer frente a la elección de una propuesta de estructuración de estas relaciones, atendiendo las necesidades concretas del territorio así como las posibilidades y recursos que permitan una adecuada acción.

Por tanto, se llevarán a cabo procedimientos de coordinación interinstitucional donde se concrete la comunicación con los servicios educativos y sociales municipales o autonómicos, equipos de orientación, servicios de salud, asociaciones y organizaciones no gubernamentales de la zona que trabajen en programas de mantenimiento de lengua y cultura, absentismo, mediación cultural, etc. (Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2001).

Esta misma opinión queda recogida por Gairin e Iglesias (2006), donde proponen mejorar y potenciar la coordinación y la comunicación entre los diversos agentes externos implicados en la inclusión socio-cultural de los estudiantes recién incorporados a los centros.

2. *Implicación de todo el profesorado en un “Proyecto Educativo Intercultural”*: Los centros que escolaricen alumnado de familias extranjeras deberán reflejar en sus Proyectos Educativos, así como en otros documentos institucionales del centro, las actuaciones necesarias para facilitar el tratamiento de las diferentes culturas en un plano de igualdad y para potenciar la integración social y la capacidad del alumnado para convivir en contextos culturalmente diversos. Ello supone, al margen de una formación previa, también, una implicación colectiva de todo el profesorado del centro, con un proyecto común, consensuado y compartido.

Los centros que acogen alumnado extranjero deben de dotarse de un **Plan de acogida**, enmarcado en el Proyecto Educativo del Centro, con el objetivo de facilitar y normalizar todas las actuaciones que se derivan de la escolarización de este alumnado. Este plan, según propone la Consejería de Educación y Cultura de la región de Murcia (2001) puede estar estructurado en torno a cuatro ámbitos:

- a) Con *relación al alumnado* contemplará la elaboración de un diagnóstico inicial de dicho alumnado referido a su situación personal y familiar, su competencia comunicativa y contenidos curriculares adquiridos, el grado de instrucción y

conocimiento de nuestros hábitos sociales, etc. Con todo ello se determinará la evaluación y seguimiento del alumno, planes de trabajo, servicios complementarios (comedor, transporte, becas, vacunaciones...) con la finalidad de adecuar la respuesta del centro a las necesidades del alumno.

- b) Con *relación a las familias* es necesario orientarlas sobre el sistema educativo, escolarización, organización y funcionamiento del centro, profesorado y tutor de sus hijos, material y calendario, actividades ordinarias y extraescolares, asignaturas y tutoría, oferta formativa, becas y servicios complementarios, etc. Se ha de procurar que la información sea lo más accesible posible utilizando para ello folletos en sus lenguas de origen, con pictogramas, o bien intérpretes cuando los hubiera, etc. Esta misma idea queda recogida por Gairín e Iglesias (2006), cuando proponen que el centro educativo adecue la tipología del lenguaje a la familia, es decir, obviar los tecnicismos, utilizar un lenguaje sencillo y accesible para los padres de los alumnos extranjeros y si fuese necesario hacer uso de un traductor para que puedan ayudarles a recibir y transmitirles la información que el centro y los docentes quieren darles.

Dentro del Plan de Acción Tutorial se planificará la atención a padres. También se llevarán a cabo programas específicos de formación para todos los padres del alumnado del centro tanto autóctonos como extranjeros que irán encaminados a tener una visión positiva de la inmigración y de las personas que se incorporan a la comunidad educativa, desterrando, en suma, estereotipos y prejuicios.

- c) Con *relación al profesorado* el plan promoverá la implicación de todo el profesorado del centro, a tal efecto se concretarán los criterios de participación en las medidas ordinarias y extraordinarias establecidas con el alumnado extranjero, actividades extraescolares, formación, etc. Concretamente se priorizará la planificación de programas específicos de lengua y cultura española así como de refuerzo educativo adaptados a estos alumnos, así como el desarrollo de programas de habilidades sociales adecuados al nuevo entorno, así como de salud, higiene, ocio, etc., que faciliten al alumnado las competencias para desenvolverse en igualdad de oportunidades en su nueva sociedad de acogida.
- d) Con *relación a la organización del centro* resulta fundamental la adopción de medidas ordinarias y/o extraordinarias que doten a los alumnos de unos

instrumentos básicos de comunicación, relación y aprendizaje que garanticen la mejora educativa.

3. Romper el dominio del currículum hegemónico y favorecer un currículum flexible.

La escuela debe propiciar y desarrollar en el alumnado la competencia para que éste pueda desenvolverse con soltura en las sociedades culturalmente diversas. Esta competencia multicultural sólo puede ofrecerse desde un marco de intervención educativa intercultural, lo que significa romper el dominio del currículum hegemónico sustentado en las decisiones y conveniencia de la cultura mayoritaria y de los grupos de poder (Gómez, 2006). Para ello, según esta autora, pueden utilizarse, entre otras muchas, actividades y estrategias como las que presentamos seguidamente a modo de ejemplo, y que, concretamente, posibilitan la utilización de la lengua materna de los alumnos en el aula y fomentan el intercambio cultural entre los participantes:

- Crear varios grupos culturales dentro de la escuela y dar siempre la bienvenida a los alumnos que hablan distintas lenguas
- Animar a los alumnos a que utilicen su lengua materna en clase
- Proporcionar oportunidades para que los alumnos hablen de las costumbres y los valores de su cultura
- Reclutar a personas que puedan servir como tutores de estos alumnos y que hablen su misma lengua
- Proporcionar libros escritos en distintas lenguas para trabajar en clase
- Aportar información en distintas lenguas dentro del periódico de la escuela
- Utilizar signos bilingües y multilingües en el desarrollo de las clases
- Adornar la escuela con dibujos, objetos y fotografías de distintas culturas
- Crear unidades didácticas en las que se incorpore la lengua materna de los distintos alumnos
- Pedir que los alumnos escriban artículos en el periódico de la escuela en su propia lengua
- Dar la oportunidad a los alumnos para formar asociaciones y clubes en los que se hable su lengua materna
- Implicar a los padres y a las familias en las actividades y la vida de la escuela

Así también Gairín e Iglesias (2006) en su investigación recoge como conclusión dentro de la comunidad catalana, que los materiales curriculares y didácticos que se utilizan son uniformes y estandarizados, sufren un gran etnocentrismo, por parte de la

comunidad mayoritaria, estos materiales responden a las necesidades del alumnado autóctono, sin tener en cuenta las experiencias o intereses del alumnado extranjero que se incorpora a las aulas. Por ello, debemos de crear materiales donde se recojan aspectos culturales de los diferentes países para poder entender mejor las distintas formas de vida.

Al mismo tiempo, que es necesario la utilización de materiales diversos adaptados a las necesidades de los alumnos este es un trabajo a realizar por los docentes, donde se trabajen y modifiquen todos los aspectos curriculares y didácticos (objetivos, contenidos, materiales) para darles una respuesta ajustada a las necesidades de los alumnos rompiendo con la hegemonía del curricular oficial y de las editoriales adaptándose así a la diversidad de alumnos que se presentan en sus aulas.

4. *Cambios metodológicos y organizativos:* Para que los centros educativos puedan adaptar y sistematizar su respuesta educativa ante la llegada del alumno extranjero, deben revisar sus metodologías y sus procesos de organización, teniendo en cuenta la diversidad de ideas previas, intereses, estilos, ritmos de aprendizaje, motivaciones y capacidades de los distintos alumnos. Además, hemos de tener en cuenta como plantea Fernández Batanero (2006) que la pertenencia a una minoría étnica o cultural supone a veces problemas interpersonales (generalmente con sus compañeros y, en ocasiones, también con el profesor); problemas que un proyecto de compensación educativa debe tratar de prevenir o resolver. Las desigualdades en el nivel de éxito y reconocimiento que obtienen los alumnos de un mismo grupo tienen un papel decisivo en el mantenimiento de las desigualdades existentes en la sociedad. Para lograr este objetivo han demostrado ser de gran eficacia ***procedimientos de estructura cooperativa*** (Pujolàs, 2001, 2004; Johnson y otros, 1999) que suelen suponer una importante transformación de la actividad habitual en el aula, generalmente dirigida por el profesor. También es necesario utilizar procedimientos de evaluación distintos a los tradicionales.

Por otro lado, aquellos alumnos que ya han sido escolarizados en centros educativos de su país encuentran, en gran medida, también diferencias significativas entre el funcionamiento de unos y otros. Aspectos como la disciplina escolar, la convivencia, las normas de funcionamiento, la metodología utilizada, la relación con los compañeros del mismo sexo o del otro sexo, la figura del profesor o profesora, etc.,

pueden, de entrada, conllevar un cierto desconcierto y, por tanto, tendrá que haber un proceso de adaptación escolar inicial, que puede favorecerse mucho si se lleva a término por parte de la escuela un buen plan de acogida progresivo, donde se contemple entre otros aspectos la ***adquisición de la lengua del país de acogida***, puesto que hasta que se ésta no se domina las posibilidades de comunicación están muy limitadas. Su aprendizaje no se puede desligar de los aspectos afectivos y comunicativos. Una lengua se aprende más fácilmente si se hace en un entorno motivador, afectivo y dándole un enfoque comunicativo y de uso social.

Como afirma Morales (2006) el alumnado extranjero, sólo por serlo, no precisa compensación educativa, ya que no es necesariamente un alumnado con dificultades intelectuales: comunica en su lengua materna y es portador de una cultura propia con experiencias previas muy válidas para sí mismo y para los demás. Sacarlo del aula para llevarlo a clase de compensatoria puede, por lo tanto, mermar su autoestima. El aprendizaje de un idioma no se hace al margen del contexto de socialización de los niños y niñas: una buena relación emocional en el contexto escolar con los autóctonos favorece el manejo de la lengua de acogida y, en consecuencia, su adquisición. Así, desarrollar estrategias y modalidades de intervención que se adecuen al contexto, revisar las actitudes, utilizar un modelo educativo intercultural basado en la diferencia y no en el déficit, resaltar la íntima conexión que existe entre escuela inclusiva y el uso de las estrategias cooperativas en el aprendizaje y establecer unas relaciones positivas entre familia y escuela son algunas de las estrategias que propone el autor de esta obra para abordar la enseñanza de la lengua no materna en un contexto multilingüe.

5. *Intervención con la familia:* Pero, además de lo expuesto anteriormente respecto al plan de acogida del centro con relación a las familias y, precisamente, para conseguir este entorno comunicativo que hemos comentado en el punto anterior y que se ha de favorecer en el centro educativo para el aprendizaje de la lengua, también habrá que analizarlo con relación a las familias de estos alumnos, puesto que y por lo general, los padres y los hijos e hijas, por cuestiones de trabajo que realizan y por la influencia de la escuela, aprenden más rápidamente la nueva lengua. Por el contrario, las madres suelen quedarse más recluidas haciendo el trabajo en casa, por lo que el aprendizaje de la nueva lengua puede ser un proceso más largo. Este hecho, juntamente con otros aspectos culturales, debe tenerlo en cuenta la escuela cuando, a veces, se

llama a la madre para informarla o pedir su participación; es posible que ésta no pueda participar en las reuniones, así como tampoco favorecerá el aprendizaje de la nueva lengua pues no se comunicará con sus hijos en la lengua del país de acogida ya que la desconoce en la mayoría de los casos. Por ello, es necesario plantearse la importancia de **fomentar las escuelas de padres y la enseñanza del español** cuando se estime oportuno aprovechando esta situación y la importancia que los padres de procedencia extranjera suelen poner en la institución educativa. Hay que considerar, como lo plantea Castella (1999, p.155) *“Una cosa sí que se suele considerar por parte de las familias extranjeras: la escuela es una institución que puede proporcionar una promoción social para sus hijos e hijas y, por tanto, suelen valorar mucho esta escolarización, conozca o no el currículum oficial que se desarrolla y funcionamiento de los centros”*.

Precisamente, dado el gran valor que supone para la gran mayoría de las familias de procedencia extranjera la escolarización de sus hijos, la misma LOE (2006) contempla en el título II denominado “Equidad en la Educación”, y concretamente en el capítulo I titulado “Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo” donde se recoge al alumnado de procedencia extranjera en la sección tercera: *Alumnos con incorporación tardía en el sistema educativo* que serán las Administraciones educativas las que se encargarán de: *“Adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español”*(LOE Art. 79,3).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguado, T., Ballesteros, B., Mailk, B. & Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323-348.
- Aguado T., Gil I. & Mata, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.
- Álvarez, T., Campo, C., Castro, A. & Álvarez, S. (2009). Visión de los especialistas en pedagogía terapéutica de la integración del alumnado inmigrante. *Aula abierta*, 37(1), 57-66.
- Arnáiz, P. & Lozano, J. (1995). *Proyecto curricular para la diversidad*. Madrid: CCS.
- Arnáiz, P. & De Haro, R. (2003). Alumnos magrebíes en las aulas: analizar y comprender el presente para transformar y mejorar el mañana. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 6(3), 63-82.
- Arnáiz, P. & De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio siglo XXI*, 22, 19-38.
- Atlas Global de la Región de Murcia (2007). Murcia: La Verdad
- Ballesta, J., Gómez, J. A., Guardiola, P., Lozano, J. & Serrano, F. J. (2003). *El consumo de medios en los jóvenes de secundaria*. Madrid: CCS.
- Ballesta, J. & Guardiola, P. (2001). *Escuela, familia, medios de comunicación*. Madrid: CCS.
- Besalú, X. (2001). Educación intercultural. La perspectiva europea. *Revista de Educación Especial*, 30, 97-114.
- Bujeda, J. (1974). *Manual de técnicas de Investigación social*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

- Campoy, T. J. & Pantoja, A. (2005). Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural. *Revista de Educación*, 336, 415-436.
- Carbonell, F. (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrànea.
- Carbonell, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: La Catarata.
- Caselles, J. F. (2004). Interculturalidad y educación. *Educatio siglo XXI*, 22, 9-18.
- Castella, E. (1999). La inmigración y la escolarización de alumnado de incorporación tardía. En M. A. Essomba, *Construir la escuela intercultural* (pp. 153-160). Barcelona: Graó.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa. (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Secretaria General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en el Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
- Diario "La Opinión" (2010). Los centros concertados acogen a sólo uno de cada diez alumnos extranjeros. Martes, 25 de mayo de 2010.
- Diario "La Verdad" (2010).UGT pide equidad en el reparto de alumnos extranjero. Martes, 25 de mayo de 2010.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid. Narcea.
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona: Ariel.

- Essomba, M. A. (Coord.). (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Fernández Batanero J. M. (2006). Alumnado inmigrante en el contexto español. Claves para su inclusión. *XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gairín & Iglesias (2008). La interacción docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante: propuestas de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 233-252.
- González Gil, T. (1995). El test sociométrico. En J. F. Morales, *Metodología de la Psicología*. UNED, Madrid.
- Kincheloe, J. & Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- LOE (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el BOE n. 106 de 4 de mayo de 2006 (páginas 17158-17207).
- Leiva, J. J. (2007). Estrategias y regulación de conflictos en los contextos educativos de educación intercultural. *Iberoamericana de Educación*, 47/3: Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación, La ciencia y la Cultura (OEI).
- Leiva, J. J. (2009a). El profesorado ante la concepción de los conflictivos en contextos de educación intercultural. *Aula Abierta*, 37(2), 93-110.
- Leiva, J. J. (2009b). Interculturales: Valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural. *Educación y Diversidad*, 3, 107-149.
- López Cortinas, C. (2010). La diversidad, la educación intercultural y el compromiso ciudadano. *Escuela*, 3.858, 24-26.
- López Melero, M. (1995). Diversidad y Cultura: Una escuela sin exclusiones. *Kikiriki*, 38, 26-38.

- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Lozano, J. (2006). El derecho a la diferencia, no a la desigualdad: la comunicación en contextos educativos multilingües. *VI Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad*. Universidad de Murcia. Murcia.
- Lozano, J. (2007). *Educar en la diversidad*. Barcelona: Davinci Continental
- Lozano, J. & Illán, N. (2001). *El euro para todos*. Madrid: CCS
- Lozano, J. & Serrano, F. (2003). Los media y el alumnado inmigrante. En J. Ballesta, (Coord.), *El consumo de medios en los jóvenes de secundaria* (pp. 111-163). Madrid: CCS.
- Lozano, J., Angosto, R., Cerezo, M. C. & Pujante, M. (2006). El acceso al lenguaje en contextos educativos interculturales y multilingües. *Actas del Congreso XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Lozano, J. et al. (2008). *Aprendiendo el lenguaje con Nora: Colección de materiales didácticos para el acceso al lenguaje en contextos educativos interculturales y multilingües*. Granada: Grupo Editorial Universitario
- Macarulla, I. & Saiz M. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva*. Barcelona. Graó.
- Martin, C. (2003). Educación y calidad. *Educatio siglo XXI, 20-21*, 16-28.
- Martín, L., Alcalá, E., Garín, A. Mijares, L. Sierra, I. & Rodríguez, M. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: MEC-CIDE.
- Martínez, R. (1995). *Psicometría. Teoría de los test Psicológicos y Educativos*. Madrid: Síntesis.

- MEC (2009). La integración del alumnado extranjero en la escuela. 2008. Informe sobre la situación social de los inmigrantes y refugiados en 2009. Foro para la Integración Social de los Inmigrantes. Monografías Foro.
- MEC (2009). Datos y Cifras. Curso 2009-2010. Madrid: Secretaría General Técnica. Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación.
- Mesa, M. C. & Sánchez, S. (1996). Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Montes, R. (2002). La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia. Situación y resultados dos años después. *II Jornadas de Interculturalidad en la Región de Murcia. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.*
- Orden de 15 de Enero de 2007, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).
- Orden de 16 de diciembre de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen y regulan las aulas de acogida en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia. (BORM nº 301, 31 /12/ 2005)
- Plangger, L., Ortiz de Zárate, E., Rodríguez, E. & de Juanas, A. (2006). V Congreso Internacional "Educación y Sociedad": La Educación: Retos del S. XXI. Universidad Complutense de Madrid.
- Palomares, A. (2006). Profesorado y Educación Intercultural. *XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Murcia: Universidad de Murcia.*
- Palomero Pescador, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 207-230.

- Palomero Fernández, P. (2006). Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza: Análisis de la realidad y propuestas para una escuela intercultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 91-111.
- Rodríguez, H. & Retortillo, A. (2006). El prejuicio en la escuela. Un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico en alumnos de quinto de primaria. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2) 133-149.
- Ruiz de Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Catarata.
- Sales, A. & Moliner, O. (2005). Formación inicial en actitudes interculturales para profesionales de la educación. *I Jornadas de Educación Intercultural e Inmigración*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Sales, A. & Moliner, O. (2005). Formación inicial en actitudes interculturales para profesionales de la educación. *I Jornadas de Educación Intercultural e Inmigración*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Seisdedos Benito, A. (2007). El Test sociométrico: Modelos, fiabilidad y validez. Madrid: Instituto de sociología aplicada.
- Tébar, P. (2006). *La gestión de los centros educativos. Una propuesta intercultural*. Madrid: MEC- CIDE.
- Vila, I. (2000). Inmigración, educación y lengua propia. La inmigración extranjera en España. Los retos educativos. Barcelona: Fundación la Caixa.

ANEXOS

ANEXO I: CUESTIONARIO DOCENTES

Universidad de Murcia
Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



Estimada maestra, Estimado maestro:

La Universidad de Murcia y la Consejería de Educación de la Región de Murcia están desarrollando una investigación que tiene como finalidad analizar la realidad de determinados Centros de Educación Infantil y Primaria con relación al uso de diversas alternativas metodológicas y organizativas que favorecen la incorporación de alumnado extranjero en contextos interculturales y multilingües.

Como profesional más implicado y afectado en estos contextos, es muy importante que conozcamos sus opiniones acerca de varios aspectos de la dinámica escolar del Centro donde trabaja. Por esta razón, le pedimos su colaboración cumplimentando este sencillo cuestionario. El anonimato y la confidencialidad de sus respuestas están garantizados.

Cuando tengamos el análisis de los resultados, será invitado a una reunión para que tenga conocimiento de las opiniones de los maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria encuestados.

Una vez que haya cumplimentado el cuestionario (a ser posible a lo largo de esta semana), le rogamos que lo introduzca en el sobre adjunto y lo entregue a la Dirección del Centro. Muchas gracias por su colaboración.

Reciba un cordial saludo.

Josefina Lozano Martínez

Directora del Proyecto de Investigación

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

- Edad: _____ años
- Especialidad: _____
- ¿Cuántos años está trabajando en la enseñanza?:

Menos de 1 año	<input type="checkbox"/>	De 1 a 3 años	<input type="checkbox"/>
De 3 a 6 años	<input type="checkbox"/>	De 6 a 10 años	<input type="checkbox"/>
Más de 10 años	<input type="checkbox"/>		

- ¿Y cuántos años lleva trabajando en el Centro actual?:

Menos de 1 año	<input type="checkbox"/>	De 1 a 3 años	<input type="checkbox"/>
De 3 a 6 años	<input type="checkbox"/>	De 6 a 10 años	<input type="checkbox"/>
Más de 10 años	<input type="checkbox"/>		

- ¿Reside en la misma localidad en la que se encuentra el Centro donde trabaja?:

Si No

CUESTIONARIO

**A CONTINUACIÓN TENGA EN CUENTA EL ENUNCIADO PROPUESTO
PARA CADA UNA DE LAS AFIRMACIONES**

DIMENSIÓN I: ORGANIZACIÓN DE CENTRO

Valore la dinámica del Centro teniendo en cuenta la incorporación del alumnado de familia extranjera [Señale el valor elegido con una cruz en la celdilla correspondiente: (1) Nada, (2) Poco, (3) Algo, (4) Bastante o Mucho, (0) No lo sé]

	1	2	3	4	0
El Centro es un lugar de convivencia intercultural donde se favorece la inclusión del alumnado de familia extranjera					
Existe una adecuada coordinación de la comunidad educativa (docentes, familia y alumnos, etc.) para favorecer la educación intercultural					
Este carácter de entorno intercultural del Centro se ve reflejada en sus:					
▪ Documentos organizativos y curriculares (P.E.C, P.C.C.,P.G.A., etc.)					
▪ Espacios (aulas, pasillos, tablones...)					
▪ Actividades extraescolares					
El funcionamiento de las siguientes unidades organizativas es adecuada a las necesidades del Centro:					
<i>No existe</i>					
▪ Aula de acogida					
▪ Aula de compensatoria					
▪ Grupos de Apoyo					
▪ Su aula					

Las familias de alumnos extranjeros utilizan las tutorías como medio de comunicación con el Centro					
En el Centro se realizan actividades interculturales					
En el Centro se ha llevado a cabo alguna actividad de formación del profesorado relacionada con la acogida y la educación intercultural					
Las actividades interculturales del Centro se coordinan con proyectos de actuación más globales (de carácter social, comunitario, colaboración con otros colectivos, etc.)					

En relación con la aceptación y propuestas de acogida del alumnado extranjero y sus familias, valore... [Señale el valor elegido con una cruz en la celdilla correspondiente: (1) Nada adecuado, (2) Poco adecuado, (3) Adecuado, (4) Bastante o Muy adecuado, (0) No lo sé]

	1	2	3	4	0
La información aportada a las familias a su llegada al Centro: notas informativas, solicitudes, becas, escuela de padres y madres, etc.					
La acogida del alumnado extranjero por parte de:					
▪ Docentes					
▪ Padres					
▪ Alumnos					
La evaluación inicial del alumnado de incorporación tardía para conocer su nivel de conocimientos					
La valoración de la diversidad cultural, significando las aportaciones que las otras culturas hacen sobre la propia					
La utilización de carteles en otros idiomas o pictogramas en el aula y otras dependencias del Centro para que el alumnado se oriente					

DIMENSIÓN II: ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO L2

Valore la respuesta educativa que ofrece el Centro cuando el alumnado extranjero desconoce el idioma castellano: [Señale el valor elegido con una cruz en la celdilla correspondiente: (1) Nada adecuado, (2) Poco adecuado, (3) Adecuado, (4) Bastante o Muy adecuado, (0) No lo sé]

	1	2	3	4	0
La atención que recibe el alumnado de incorporación tardía hasta lograr la adquisición de la nueva lengua					
Los materiales empleados para el aprendizaje del español como segunda lengua					
La enseñanza de habilidades y estrategias por parte del equipo docente para facilitar la comunicación entre todo el alumnado (utilizar gestos, imágenes, pictogramas, etc.)					
La incorporación de las nuevas tecnologías (ordenador, Internet, etc.) para complementar esta enseñanza del español.					
Los recursos personales necesarios (profesorado, auxiliares educativos, padres colaboradores, etc.) para ofrecer la respuesta educativa que necesitan					
La colaboración entre los miembros de la comunidad educativa y el trabajo conjunto de los mismos incide en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje					
Se han propiciado proyectos de formación en el Centro para efectuar una línea de actuación conjunta con relación a la educación intercultural y la enseñanza del español como segunda lengua					

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO II: CUESTIONARIO ALUMNOS

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Centro _____ Localidad _____

Hombre Mujer Edad _____ Curso _____

¿En qué país nació tu padre? _____

¿En qué país nació tu madre? _____

¿En qué país naciste tú? _____

¿Cuántos años vive tu familia en España? _____ años

¿Cuántos años vives tú en España? _____ años

Recuerda que el cuestionario es anónimo y que todos los datos son de total confidencialidad.

SOCIOGRAMA

1.- Escribe el número de clase de tus tres mejores amigos, en orden de preferencia:

1º _____

2º _____

3º _____

2.- ¿Por qué has elegido?

Al 1º _____

Al 2º _____

Al 3º _____

3.- ¿Qué tres compañeros de clase crees que no te han elegido? Escribe sus números de clase por orden de elección:

1º _____

2º _____

3º _____

4.- ¿Por qué crees que no te ha elegido?

El 1º _____

El 2º _____

El 3º _____

CUESTIONARIO

1.- ¿Te gusta que en tu clase hayan alumnos de otros países?

Sí

No

A veces

1.1.- ¿Por qué?

2.- Cuando conviven alumnos de distintas culturas y nacionalidades:

- Nos permiten conocer otras culturas y costumbres

Sí

No

A veces

- Aprendemos otras lenguas

Sí

No

A veces

- Se desarrollan mejor actitudes de respeto y tolerancia

Sí

No

A veces

- Pueden hacer más difícil el trabajo del maestro

Si

No

A veces

3.- ¿Con quién juegas en el recreo?

a.- compañeros españoles

b.- compañeros de otros países

c.- compañeros nacidos en España y en otros países

4.- A la hora de realizar un trabajo de clase, ¿a quién elegirías para formar grupo?

a.- Los compañeros españoles

b.- Los compañeros de otros países

c.- Los compañeros nacidos en España y en otros países

5.- En tu fiesta de cumpleaños, invitas a:

a.- Los compañeros españoles

b.- Los compañeros de otros países

c.- Los compañeros nacidos en España y en otros países

6.- Los alumnos de otros países que se incorporan a tu colegio son ayudados por:

a.- Los compañeros españoles

Si No A veces

b.- Los compañeros de otros países

Si No A veces

c.- Los compañeros nacidos en España y en otros países

Si No A veces

7.- ¿Qué harías tú para ayudar a tus compañeros nacidos en otros países cuando se incorporan al centro? Escribe tus propuestas:

8.- Escribe, por orden de preferencia el nombre de 3 programas de televisión que te gusta ver:

1° _____
2° _____
3° _____

9.- Escribe, por orden de preferencia el nombre de 3 programas de televisión que les gusta ver a tus padres:

1° _____
2° _____
3° _____

10.- Escribe el nombre de las cadenas de televisión que se ven más en tu casa. (Por ejemplo: TVE, Antena 3, canal chino, canal marroquí, canal alemán, etc).

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO III: INSTRUCCIONES PARA LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

Estimado maestro/ tutor:

La Universidad y la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia estamos desarrollando una investigación que tiene como finalidad valorar la percepción que tiene el alumnado de los centros de Educación Infantil y Primaria ante la incorporación de compañeros nacidos en otros países con la finalidad de analizar el grado de aceptación o de rechazo.

Para ello hemos diseñado el presente cuestionario que consta de tres partes bien definidas: un sociograma, unas cuestiones sencillas sobre la integración y aceptación del alumnado de familias extranjeras y otras cuestiones relacionadas con la importancia del consumo y preferencias televisivas de los medios de comunicación en la integración del alumnado.

Para facilitar el trabajo de los alumnos a la hora de contestar el sociograma, se escribirá en la pizarra el nombre y el número de lista de los alumnos del aula. Un modo de llevarlo a cabo podría ser que un alumno del aula los escribiera mientras el maestro/tutor explica el procedimiento a seguir.

El docente debe recordar a los alumnos que el cuestionario es totalmente anónimo y que los datos son confidenciales.

El modo más idóneo de proceder en la aplicación del cuestionario puede consistir en que el maestro vaya leyendo las cuestiones y dando un tiempo entre 2 y 3 minutos, según la edad de los alumnos, para que ellos vayan contestando al mismo tiempo. De este modo, el docente puede resolver las dudas en ese instante.

Hay que indicarle a los alumnos que pongan en el cuadro superior su número de lista.

El comentario que puede realizar el maestro a sus alumnos en relación con la finalidad del cuestionario podría sintetizarse en:

“Se pretende valorar con este cuestionario las relaciones que existen entre los compañeros del colegio, aunque en el apartado del sociograma sólo se tendrá en cuenta a los compañeros de la clase”.

NORMAS PARA LOS ALUMNOS

- No se puede hablar mientras se contesta el cuestionario, cada uno de los alumnos debe escribir lo que ellos piensen.
- Se puede dejar alguna opción en blanco del sociograma y los alumnos ausentes en el aula en ese momento también pueden ser elegidos por el resto.

Por último, y para poder analizar los datos del sociograma, se le solicita al tutor un listado de la clase donde aparezca exclusivamente el número total de alumnos, y de ellos que señalen los números de los alumnos que no son españoles especificando su país de origen. También se especificará el número de aquellos alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, concretando tanto la discapacidad como si tiene altas capacidades intelectuales.

