

La inclusión del alumnado Inmigrante en Educación Primaria

Tetyana Lukyanova Ivashchenko¹
CEIP Fulgencio Ruiz

Resumen

El estudio aborda la evolución de la educación intercultural hacia la multiculturalidad democrática, destacando la importancia de la formación docente y la participación de las familias inmigrantes.

Se lleva a cabo un estudio descriptivo cuantitativo para analizar la inclusión de estudiantes inmigrantes en Educación Primaria para evaluar actitudes y percepciones de docentes, estudiantes y familias utilizando cuestionarios en un centro público de Murcia, con un 40% de alumnado inmigrante. Se identifican tensiones entre las actitudes positivas del alumnado y las percepciones menos favorables de algunas familias autóctonas. Se resaltan desafíos en la adaptación académica de los estudiantes inmigrantes y discrepancias en la valoración de la interculturalidad entre docentes y familias.

La comparación con un estudio previo muestra asociaciones significativas entre la presencia de alumnado inmigrante y las percepciones de los docentes. A pesar de percepciones mayoritariamente positivas del alumnado inmigrante, persisten tensiones y actitudes desfavorables entre familias autóctonas y docentes.

La formación intercultural es limitada, afectando las percepciones. La inclusión del alumnado inmigrante en Educación Primaria es un proceso inconcluso que requiere esfuerzos adicionales en formación, colaboración y reflexión sobre actitudes y valores para lograr una verdadera inclusión educativa y social.

Inclusión, interculturalidad, Primaria, inmigración.

¹ tatyana.lukyanova@um.es

Inclusion of immigrant pupils in Primary Education

Abstract

The study addresses the evolution of intercultural education towards democratic multiculturalism, highlighting the importance of teacher training and the participation of immigrant families.

A quantitative descriptive study is carried out to analyse the inclusion of immigrant students in Primary Education to assess attitudes and perceptions of teachers, students and families using questionnaires in a public school in Murcia, with 40% of immigrant students. Tensions are identified between the positive attitudes of students and the less favourable perceptions of some native families. Challenges in the academic adaptation of immigrant students and discrepancies in the valuation of interculturality between teachers and families are highlighted.

Comparison with a previous study shows significant associations between the presence of immigrant students and teachers' perceptions. Despite mostly positive perceptions of immigrant pupils, tensions and unfavourable attitudes persist between native families and teachers.

Intercultural training is limited, affecting perceptions. The inclusion of immigrant pupils in primary education is an unfinished process that requires additional efforts in training, collaboration and reflection on attitudes and values to achieve true educational and social inclusion.

Inclusion, interculturality, primary education, immigration.

Introducción

Autores como Escarbajal Frutos (2010) y Aguado Odina (2003) coinciden en que la educación intercultural nace en un contexto sociopolítico que evoluciona desde el enfoque asimilacionista hacia otros que abordan la multiculturalidad desde los valores democráticos (Escarbajal, 2010, p. 99). La educación intercultural pone el énfasis en la interacción, comunicación, negociación y búsqueda del consenso.

La educación intercultural es una forma de asumir la educación inclusiva basada en la interdependencia enriquecedora de la diversidad cultural y, por consiguiente, del enriquecimiento para todos, fruto de la interacción entre valores culturales diferentes (Leiva, 2013, p. 169). En este sentido, el autor señala que nuestra ley educativa resulta ser un marco favorecedor del desarrollo práctico de la educación intercultural e inclusiva por los principios que promulga, entendida la escuela intercultural e inclusiva como una escuela para todas y todos, donde alumnado, profesorado, familias y agentes sociales conforman una comunidad educativa abierta (Leiva, 2011).

La revisión de la literatura científica sobre la temática de la educación intercultural pone de manifiesto la coincidencia de diversos autores en que la educación intercultural no es un mero modelo temporal o un modelo destinado en exclusiva al alumnado inmigrante, es un enfoque inclusivo para toda la comunidad educativa y, por ende, la sociedad.

Grosso modo, la educación intercultural debe contemplarse en la acción comunitaria, en los documentos del centro, en la formación del profesorado, en la colaboración de las familias y en las políticas educativas, es un enfoque que debe impregnar todos los ámbitos para resultar en una ciudadanía intercultural e inclusiva, en sintonía con la prioridad de la Comisión Europea de “construir sociedades cohesionadas e inclusivas a través de la educación y la cultura”. Al respecto, Escarbajal (2010) señala que “la educación intercultural supone plantear mucho más que estrategias educativas; es sacar a la luz los conflictos que subyacen en nuestra sociedad, vinculados a situaciones que van más allá del sistema educativo” (p. 100).

La Educación Intercultural como inclusión del alumnado inmigrante

La práctica educativa intercultural se ve moldeada principalmente por la concepción que los docentes tienen sobre el significado de la interculturalidad y su formación en este ámbito, generando una diversidad en las prácticas que a veces se sitúa entre un enfoque crítico y transformador y posturas más orientadas hacia la educación compensatoria (Leiva, 2011, p. 26).

Aunque la educación intercultural no es exclusiva del sistema educativo, la formación y preparación de los docentes son cruciales. Caride (2002), citado por Escarbajal (2010), enfatiza que la formación intercultural del profesorado debe centrarse en la adquisición de conocimientos científicos interdisciplinarios, así como en competencias específicas para el manejo de aulas pluriculturales, contextualizadas a las particularidades del centro. Además, destaca la importancia de asumir responsabilidades éticas y sociales hacia alumnos y familias, y el desarrollo de actitudes que fomenten la comunicación intercultural y valores como la solidaridad y la cooperación (p. 101).

Escarbajal (2010) subraya la relevancia de las actitudes de los profesionales como impulsores de la inclusión e interculturalidad, a menudo más importantes que las competencias profesionales. A pesar de un aumento en la oferta formativa en atención a la diversidad, algunos estudios indican que esto no se traduce necesariamente en una transformación de la práctica educativa (Nieto y Santos Rego, 1997; Aguado et al., 2006a y 2007, citados por Aguado, Gil y Mata, 2008, p. 275).

Las autoras plantean tres dilemas fundamentales en la formación intercultural de los docentes. Primero, resaltan la carencia de un enfoque intercultural integral en la formación del profesorado que dé sentido a su práctica (Aguado, Gil y Mata, 2008, p. 282).

El segundo dilema destaca la existencia de cursos en línea individuales y descontextualizados, abogando por la formación contextualizada en centros y redes colaborativas (Aguado, Gil y Mata, 2008, p. 283).

En el tercer dilema, las autoras reconocen la importancia de las técnicas y metodologías, pero argumentan que solo tienen sentido cuando el docente revisa sus creencias y percepciones, abogando por un "esquema espiral de acción-reflexión-acción" en la práctica docente (Aguado, Gil y Mata, 2008, p. 285).

Se destaca la necesidad de formación del profesorado, tanto inicial como continua, desde una perspectiva intercultural, junto con la eliminación de prejuicios por parte del docente, quien debe ser un ejemplo de interculturalidad y realizar una autocrítica constructiva de su actuación pedagógica y convicciones en favor de la inclusión.

En este contexto, Leiva y Escarbajal (2011) investigan la participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela, destacando la percepción positiva docente sobre el interés de las familias inmigrantes, el aumento de su participación, aunque aún limitada, y la escasa relación entre familias inmigrantes y autóctonas. Para construir la interculturalidad, el reconocimiento mutuo y el papel fundamental de las familias resultan indispensables (Leiva y Escarbajal, 2011, p. 412).

Método

Con el propósito de obtener respuesta a la pregunta de investigación planteada, comprobar si las hipótesis formuladas son adecuadas y pueden aceptarse o rechazarse, se realiza un estudio descriptivo de enfoque cuantitativo. Analizar el comportamiento de un fenómeno cualitativo como la inclusión requiere el uso de instrumentos de recogida y análisis de datos, cuya metodología permita cuantificar, medir y comparar dichos datos para la extracción de conclusiones.

Como instrumento de evaluación, se emplean cinco modelos de cuestionarios, cuatro de ellos diseñados por González, M. P. (2017), dirigidos a distintos miembros del centro educativo con el fin de conocer sus actitudes y percepciones hacia la diversidad cultural en el centro escolar. Estos cuestionarios se componen de preguntas de respuesta única, dicotómicas y tricotómicas.

Objetivos

Objetivo general

- Analizar cómo es la inclusión del alumnado inmigrante en la etapa de Educación Primaria.

Objetivos específicos

- Conocer la percepción de docentes, alumnado y familias hacia

- la diversidad cultural.
- Comprobar la existencia de elementos interculturales en documentos de centro.
- Averiguar si los docentes tienen formación en Educación Intercultural.

Participantes

Este estudio se lleva a cabo en un centro público de Educación Infantil y Primaria en San Javier (Murcia), con alrededor de medio millar de estudiantes. La alta proporción de alumnado inmigrante, aproximadamente el 40%, procedente mayoritariamente de países del norte de África, sur de América y este de Europa, junto con el nivel socioeconómico medio-bajo de la mayoría de las familias, caracteriza la idiosincrasia de la escuela.

La muestra del estudio abarca la totalidad del alumnado del segundo tramo de Educación Primaria, sus familias y los tutores de seis clases seleccionadas, sumando un total de 150 alumnos/as, 150 familias y 6 docentes con una edad media de 47 años, lo que da como resultado 306 participantes. La selección de la muestra se realiza de manera aleatoria, asegurando la representatividad del estudio.

Con base en la tasa de alumnado inmigrante en el centro, se estima que alrededor de 90 participantes pertenecen al colectivo autóctono y unos 60 al colectivo inmigrante. El estudio cuenta con la participación de 140 niños/as (93.3% del total considerado) y 97 familias (64.67% del total considerado), con un alto grado de colaboración en ambos colectivos, aunque se carece de información detallada sobre la edad y la distribución por género de los participantes.

Resultados

Los resultados que se recogen con los cinco tipos de cuestionarios empleados en este estudio se desglosan en función de los grupos participantes para conocer cómo son sus percepciones hacia la diversidad cultural.

Resultados docentes

En relación con el porcentaje de alumnado inmigrante existente en el aula (ítem 1), un 67% de los docentes señala que en su aula hay hasta un 40%, frente a un 33% de docentes que tienen hasta un 30% de alumnado inmigrante lo que indica que la presencia de alumnado inmigrante en el

centro es significativa.

En los ítems referidos a la dimensión intercultural en los documentos del centro (ítems 2-4), los docentes manifiestan un absoluto de acuerdo en que estos incluyen elementos interculturales, así como en que la Programación General Anual recoge la interculturalidad en las aulas. En cuanto a la existencia de un Plan de Acogida en el centro, el 83% de los docentes señala que sí, frente a un 17% que indica lo contrario (véase Figura 1).

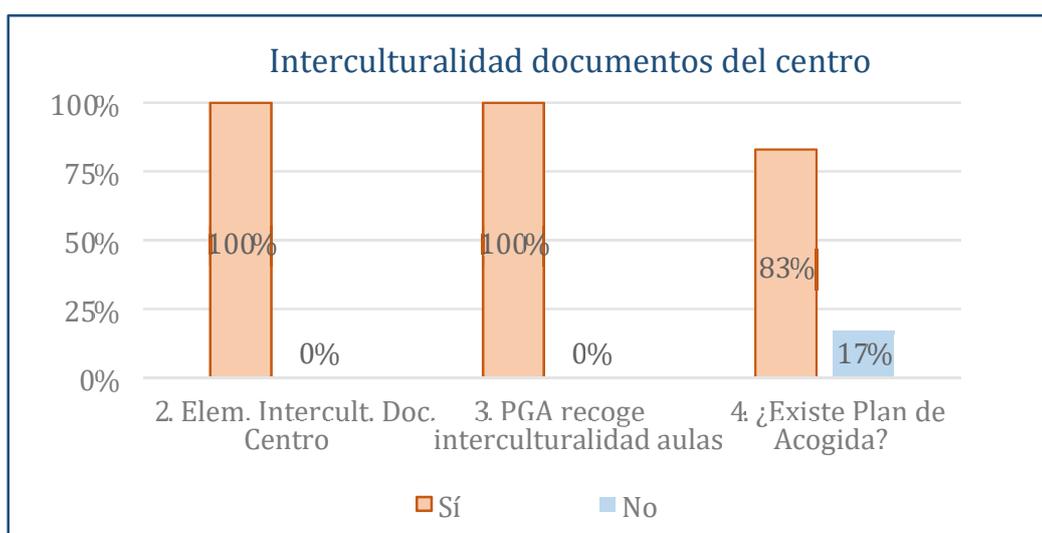


Figura 1. Interculturalidad en los documentos del centro. Elaboración propia.

Sobre la adaptación del alumnado (véase Figura 2), un 67% de los docentes considera que el alumnado inmigrante se ha adaptado bien al sistema educativo español. Igualmente, el 67% opina que el alumnado autóctono se ha adaptado bien a la situación pluricultural, el 33% restante cree que, tanto el alumnado inmigrante como el alumnado autóctono se han adaptado regular a esta situación y ningún docente contempla que se hayan adaptado mal.

Los tutores coinciden plenamente en la consideración de que alumnado inmigrante y autóctono deben compartir los juegos típicos de cada país. Vuelven a coincidir en un 100% al manifestar que las relaciones entre alumnado autóctono e inmigrante no suponen más cantidad de situaciones conflictivas.

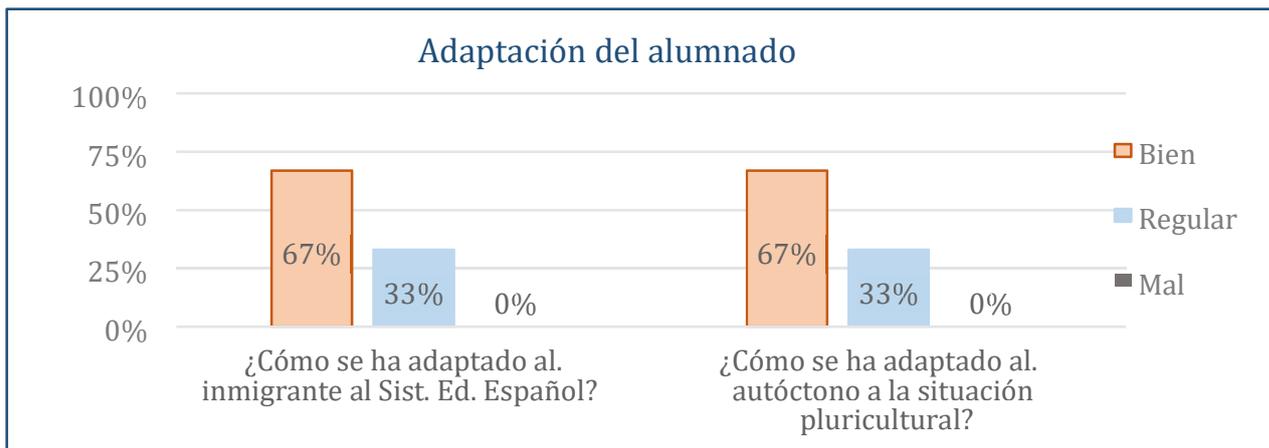


Figura 2. Percepción docente sobre la adaptación del alumnado. Elaboración propia.

Respecto a la formación en educación intercultural de los docentes, contemplada en los ítems 9-12 (véase Figura 3), un 67% de los tutores creen que su formación y preparación no es suficiente para incluir al alumnado inmigrante en el aula, frente a un 33% que considera estar preparado. El 67% de los participantes manifiesta tener conocimiento sobre educación intercultural, frente a un 33% que desconoce este enfoque educativo.

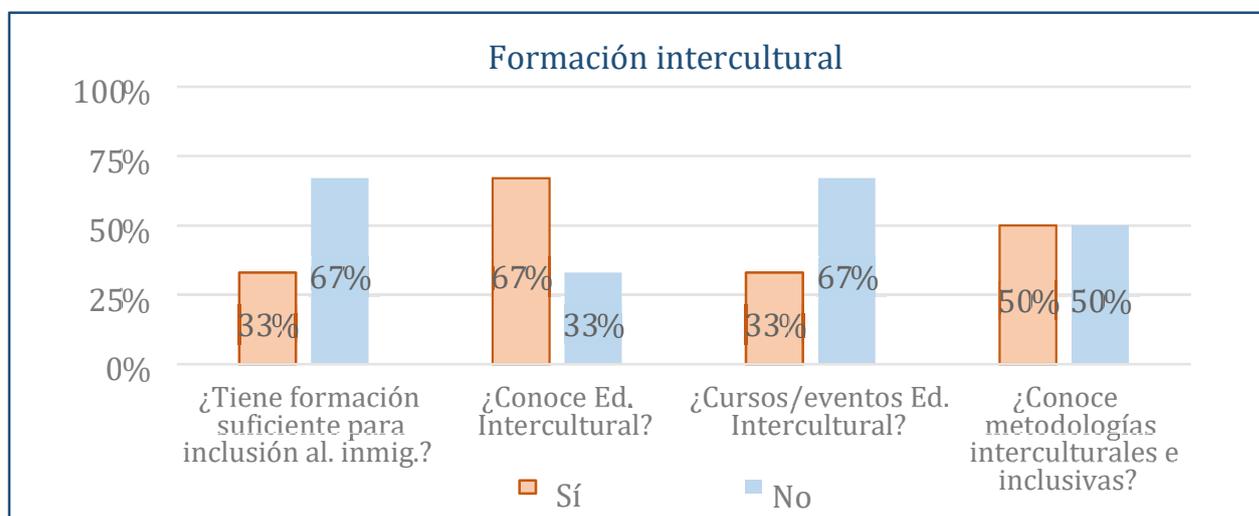


Figura 3. Formación intercultural docentes. Elaboración propia.

En cuanto a la realización y/o asistencia a actividades, el 67% afirma que no ha realizado cursos de formación ni ha acudido a eventos sobre educación intercultural. En el ítem 12, referido al conocimiento y uso docente sobre metodologías interculturales e inclusivas, el 50% de los docentes afirma conocerlas y el 50% restante desconoce estas metodologías.

En relación con la percepción sobre el rendimiento académico, el 67% de los docentes considera que los resultados académicos del alumnado inmigrante son iguales con respecto al alumnado autóctono, mientras un 33%, los considera inferiores (véase Figura 4, incluye resultado estudio de González, 2017).

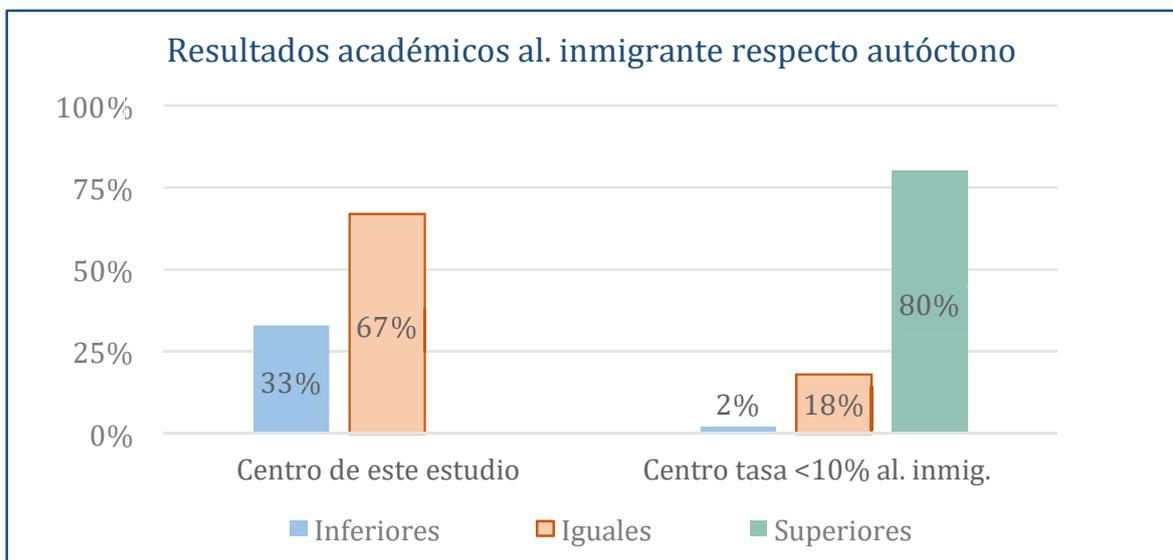


Figura 4. Percepción resultado académico alumnado. Elaboración propia.

Abordando la participación e interés de las familias del alumnado (ítems 14-17), un 83% de los docentes señala que las familias asisten a las tutorías programadas, mientras que el 17% indica lo contrario. En cuanto al interés de las familias inmigrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la inclusión de sus hijos/as (ítems 16-17), el 67% de los docentes opina que estas no muestran interés en ambas áreas (ver Figura 5).

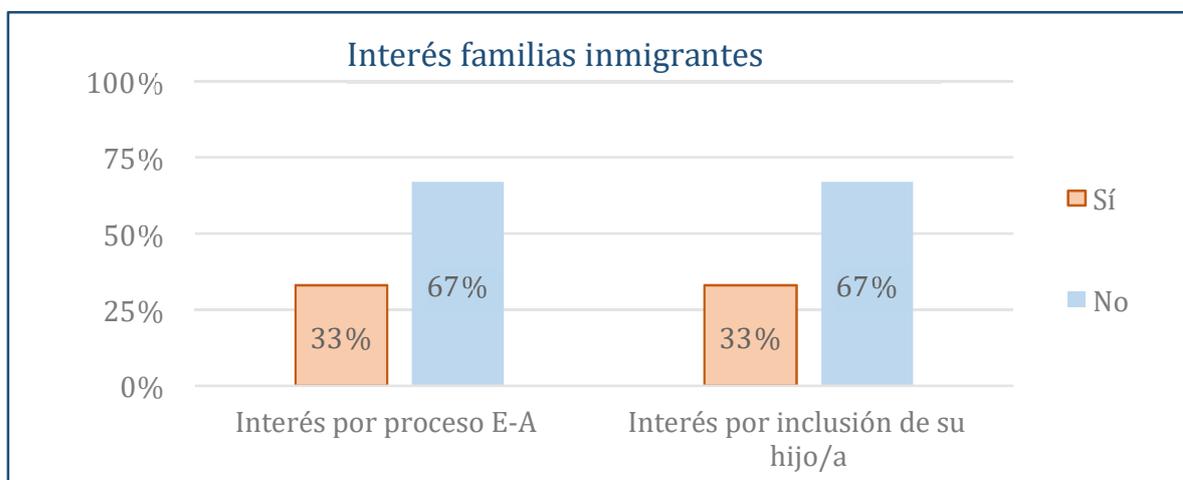


Figura 5. Percepción interés familias inmigrantes. Elaboración propia.

Los tres siguientes ítems indagan sobre las percepciones de los docentes en cuanto al tratamiento otorgado por el sistema educativo a las necesidades (18), recursos personales (19) y recursos materiales (20) que pudiera requerir el alumnado inmigrante.

En el siguiente gráfico se muestran las respuestas registradas en estos ítems (Figura 6).

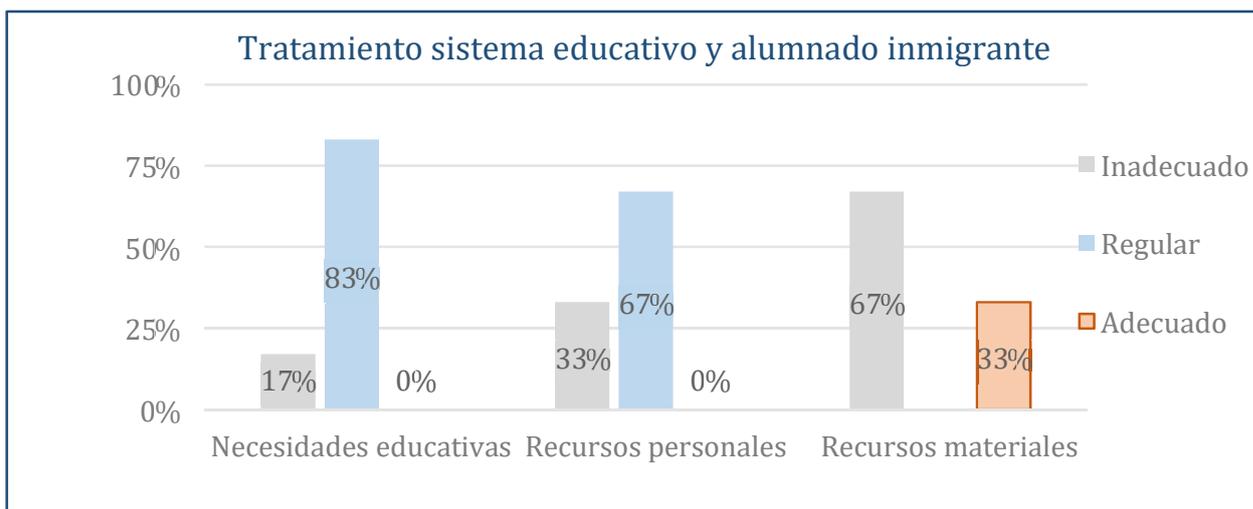


Figura 6. Tratamiento del sistema educativo a las necesidades educativas, recursos personales y materiales del alumnado inmigrante. Elaboración propia.

Este gráfico refleja que el 83% de los docentes cree que el tratamiento otorgado por el sistema educativo a las necesidades educativas que pudiera presentar el alumnado inmigrante es regular, mientras el 17% restante lo considera inadecuado.

En cuanto al tratamiento de los recursos personales que pudiera requerir el alumnado inmigrante, el 67% de los docentes opina que el tratamiento es regular y el 33% cree que es inadecuado. Por lo que respecta a los recursos materiales, el 33% considera que son adecuados frente al 67% que no los considera así.

En el ítem 20, se les pregunta a los docentes en qué etapa educativa consideran que pueden producirse las mayores dificultades para la inclusión del alumnado inmigrante, coincidiendo el 83% de estos en que es la Educación Secundaria, mientras el 17% restante considera que es la Educación Primaria (véase Figura 7, incluye resultado estudio de González, 2017).

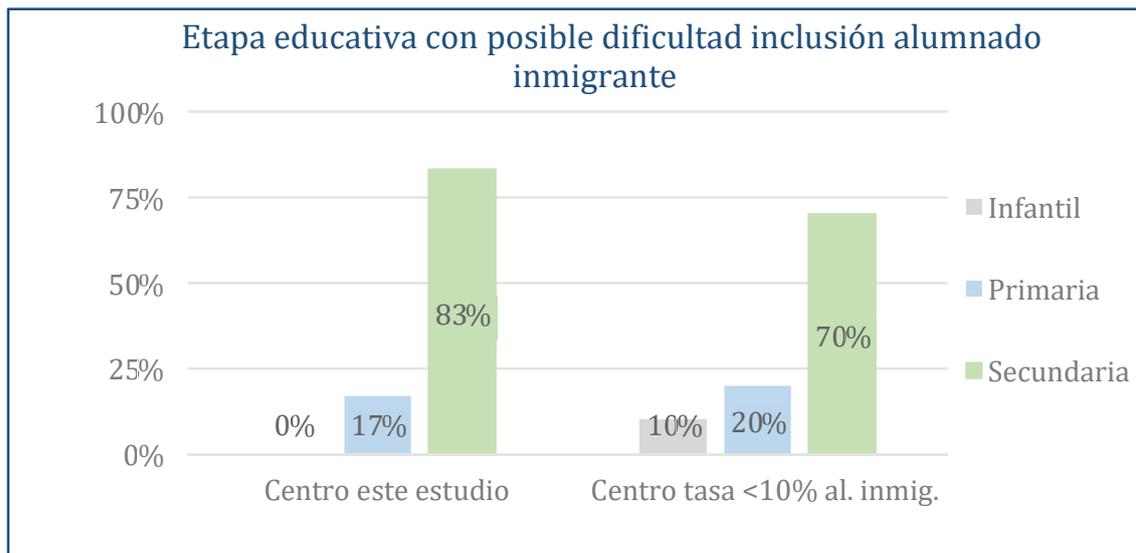


Figura 7. Etapa con posible dificultad inclusión. Elaboración propia.

Los dos últimos ítems del cuestionario dirigido a los tutores tratan de conocer su percepción general acerca del fenómeno migratorio y la incorporación de alumnado inmigrante a las aulas españolas.

Un 67% de los participantes confirma que siente agrado ante la creciente incorporación de alumnado inmigrante en el aula, en contraposición a un 33% que manifiesta no sentir agrado (Figura 8, incluye resultado estudio de González, 2017).

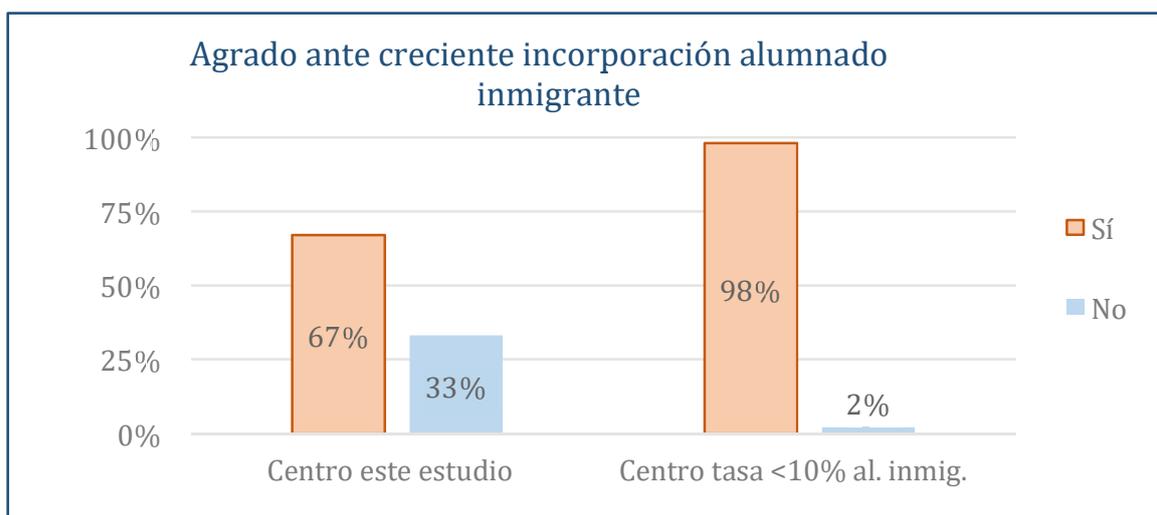


Figura 8. Actitud ante creciente incorporación alumnado inmigrante. Elaboración propia.

En cuanto a la consideración sobre el fenómeno migratorio, en la Figura

9 se muestra la opinión de los docentes al respecto. Todos los encuestados consideran que es positivo.

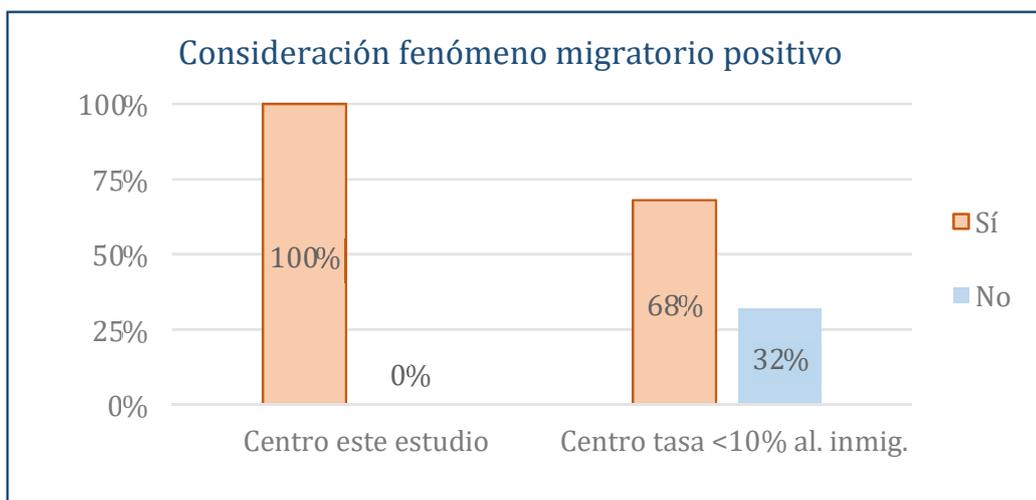


Figura 9. Consideración sobre fenómeno migratorio. Elaboración propia.

Se muestran a continuación, en la Tabla 1, las frecuencias de respuesta observadas, en porcentajes, en los ítems del cuestionario entregado a los tutores. Aparece en color naranja, al igual que en los gráficos, la alternativa de respuesta más inclusiva, con el fin de visualizar qué porcentaje de los encuestados se decanta por su elección. En los cinco ítems de color gris, esto no es aplicable, pues sus alternativas de respuesta no pueden considerarse más o menos inclusivas en sí mismas, pero su presencia es necesaria para el estudio.

Tabla 1

Registro respuestas docentes en centro tasa significativa alumnado inmigrante.

Respuestas docentes en centro con tasa significativa alumnado inmigrante (N=6)																						
Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
A	0	100	100	83	0	100	0	0	33	67	33	50	33	83	33	33	17	33	33	0	67	100
B	0	0	0	17	33	0	33	100	67	33	67	50	67	17	67	67	83	67	67	17	33	0
C	33				67		67						0				0	0		83		
D	67																					

Fuente: elaboración propia.

Se observa que, de los veintidós ítems contemplados y obviando los cinco ítems mencionados, quedan diecisiete ítems que posibilitan conocer la inclinación de los participantes hacia una actitud más o menos inclusiva. Se considera que la respuesta conjunta es positiva cuando la mayoría de los participantes, esto es, más del 50% de los docentes, elige la alternativa más inclusiva. En el caso de los encuestados, esta condición se cumple en diez ítems (2-8, 14 y 21-22), esto supone una respuesta positiva en el 58,8% de los diecisiete ítems y una respuesta no positiva en siete ítems, 41,2% de los diecisiete ítems considerados.

Dado que el estudio de González (2017), se lleva a cabo en un centro con una tasa no significativa de alumnado inmigrante, donde el 60% de los docentes afirma tener menos de un 10% de este alumnado, se transcribe a continuación, en la Tabla 2, el resultado de este colectivo. En el caso de esta muestra, se observa que el 91,4% de los diecisiete ítems considerados refleja una respuesta positiva, frente a un 5,8% de los ítems con una respuesta no positiva por parte del conjunto mayoritario.

Tabla 2

Transcripción respuestas docentes centro tasa no significativa alumnado inmigrante

Respuestas docentes en centro con tasa no significativa alumnado inmigrante (N=5)																						
Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
A	60	92	88	100	5	100	10	3	60			60	2	87	89	91	1	14	94	10	98	68
B	40	8	12	0	15	0	30	97	40			40	18	13	11	9	19	70	6	20	2	32
C	0				80		60						80				80	16		70		

Fuente: elaboración propia a partir de González, 2017.

Resultados alumnado autóctono

Se detalla en este apartado los resultados de los cuestionarios obtenidos del conjunto del alumnado autóctono participante con una muestra total de 90 alumnos/as. En la tabla 3 se muestra las frecuencias observadas en sus respuestas, siguiendo un procedimiento similar al de las tablas anteriores. Se continúa con la representación gráfica de estas respuestas con el fin de ilustrar las opiniones del alumnado autóctono y facilitar la posterior interpretación de estas.

Tabla 3
Registro respuestas alumnado autóctono en centro tasa significativa alumnado inmigrante.

Respuestas alumnado autóctono (N=90)																			
Ítem	1		2		3		4		5		6		7		8		9		
Xi	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	C	A	B	A	B
Ni	87	3	71	19	82	8	8	82	38	52	76	14	3	15	72	55	35	51	39
%	97	3	79	21	91	9	9	91	42	58	84	16	3	17	80	61	39	57	43

Fuente: elaboración propia.

Se observa en esta tabla que, en todos los ítems contemplados, la mayoría del alumnado autóctono manifiesta una respuesta positiva hacia el alumnado inmigrante.

Para comprobar cómo percibe el alumnado autóctono la incorporación de alumnado inmigrante al aula, en el ítem 1 se pregunta si se alegra con la llegada de nuevos/as compañeros/as inmigrantes. Prácticamente la totalidad de los participantes (97%) afirma hacerlo y un 3% niega alegrarse.

En el ítem 2, referente al interés del alumnado autóctono en conocer la cultura y hábitos de sus compañeros/as inmigrantes, el 79% reconoce sentir interés, mientras el 21% restante manifiesta lo contrario.

En cuanto a su relación con el alumnado inmigrante, en el ítem 3 se constata que el 91% mantiene una buena relación frente al 9% que expresa no tener buena relación (véase Figura 10).

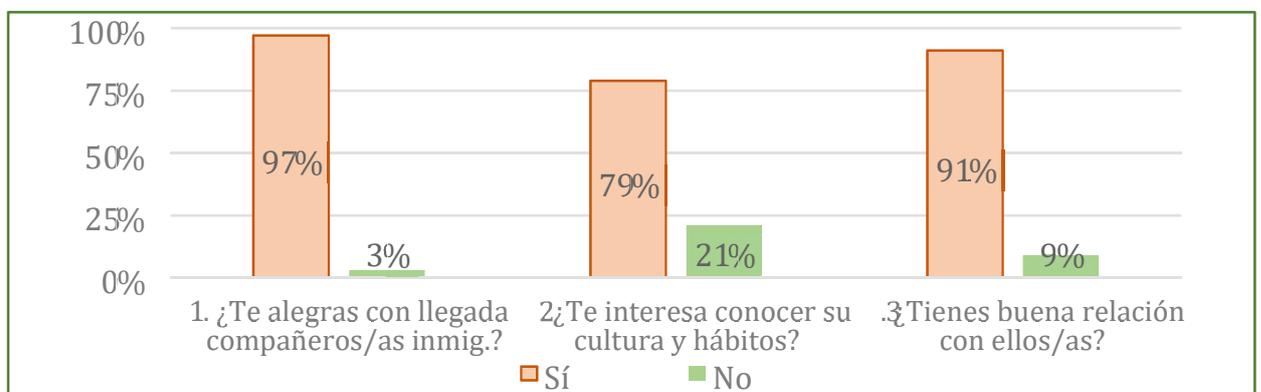


Figura 10. Respuestas ítems 1-3 alumnado autóctono. Elaboración propia.

Se pregunta en el ítem 4 si se ha tenido algún conflicto con algún compañero/a inmigrante por su forma de vestir, sus rasgos, su color de piel, sus costumbres o su país de origen, a lo que el 91% del alumnado autóctono responde que no y un 9%, que sí ha tenido lugar ese conflicto.

A la hora de realizar actividades en grupo, el 58% de los participantes manifiesta no tener preferencia por realizarlas con sus compañeros/as españoles y el 42% restante, prefiere desarrollarlas con alumnado autóctono que con alumnado inmigrante (véase Figura 11).

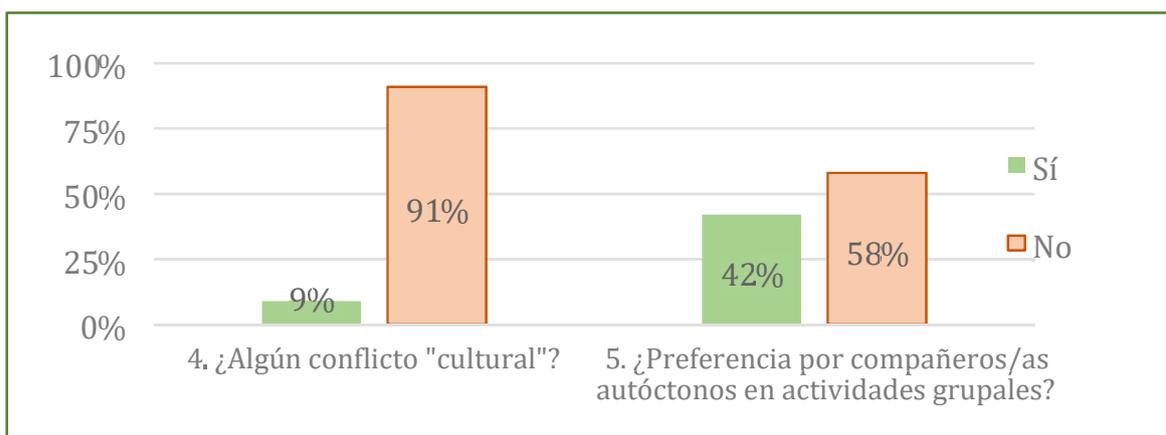


Figura 11. Respuestas ítems 4-5 alumnado autóctono. Elaboración propia.

Respecto al trato por parte del alumnado autóctono (ítem 6), un 84% de los encuestados afirma que trata del mismo modo a compañeros/as inmigrantes y españoles y un 16% reconoce que su trato no es equitativo. En esta línea, en el ítem 7 se pregunta con qué alumnado se relaciona más el alumnado autóctono, registrando que el 80% se relaciona por igual con ambos colectivos, el 17% reconoce relacionarse más con compañeros/as autóctonos y un 3% afirma relacionarse más con compañeros/as inmigrantes (véase Figura 12).

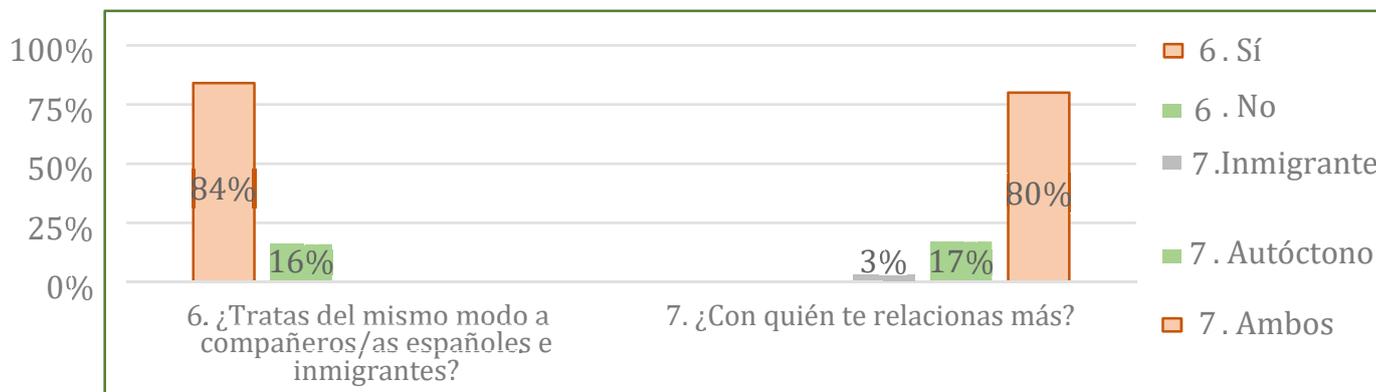


Figura 12. Respuestas ítems 6-7 alumnado autóctono. Elaboración propia.

Los ítems 8 y 9 pretenden averiguar la valoración del alumnado autóctono hacia la diversidad cultural y el trato hacia el alumnado inmigrante fuera del contexto escolar, respectivamente (véase Figura 13).

El 61% de los encuestados considera las diferencias entre culturas como algo enriquecedor, frente al 39% que no lo considera así.

Por último, en lo referido a la relación entre alumnado autóctono e inmigrante más allá del ámbito escolar, un 57% manifiesta que invita a los niños/as inmigrantes a la celebración de su cumpleaños y un 43%, no suele hacerlo.

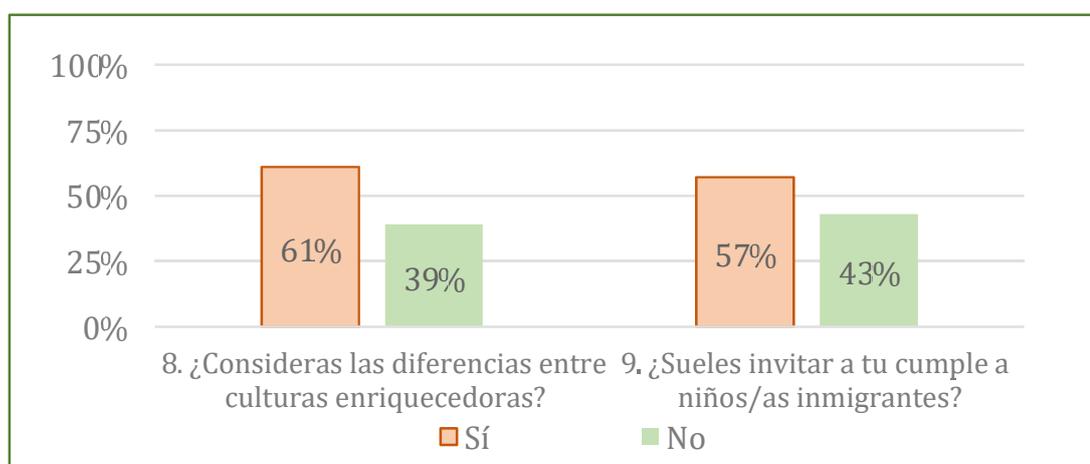


Figura 13. Respuestas ítems 8-9 alumnado autóctono. Elaboración propia.

Resultados alumnado inmigrante

La tabla 4 recoge las respuestas dadas por cincuenta alumnos/as inmigrantes al cuestionario empleado para averiguar, a través de los diez ítems que lo componen, si este alumnado se siente o no incluido en el centro. Se puede apreciar que las respuestas son positivas en el 90% de los ítems.

Tabla 4

Registro respuestas alumnado inmigrante en centro tasa significativa alumnado inmigrante.

Respuestas alumnado inmigrante (N=50)																					
Ítem	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		
Xi	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	C	A	B	A	B	A	B	A	B
Ni	47	3	45	5	12	38	42	8	10	40	0	10	40	35	15	30	20	35	15	42	8
%	94	6	90	10	24	76	84	16	20	80	0	20	80	70	30	60	40	70	30	84	16

Fuente: elaboración propia.

Al 94% de los encuestados le gusta su colegio actual y el 90% afirma haber sido bien recibido por sus compañeros/as cuando se produjo su incorporación al centro (véase Figura 14).

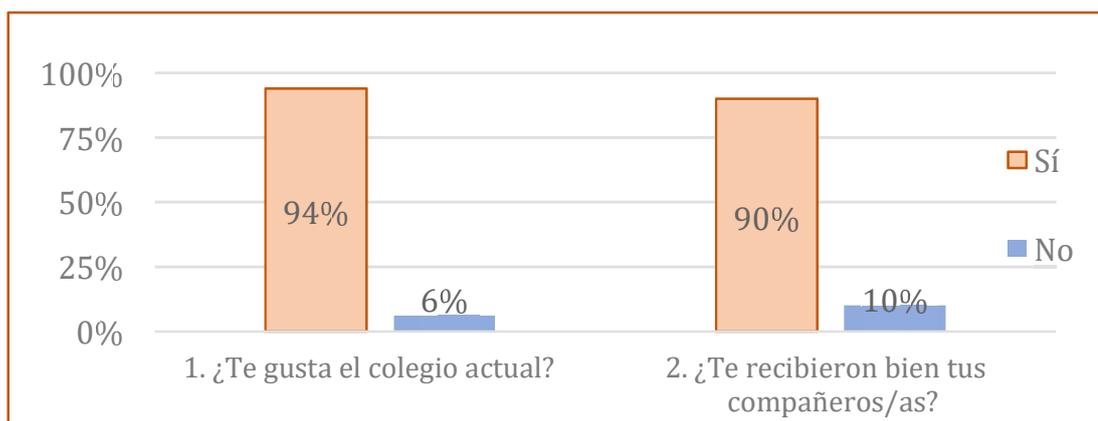


Figura 14. Respuestas ítems 1-2 alumnado inmigrante. Elaboración propia.

Respecto a si le gusta más el colegio del país de procedencia, el 76% expresa que no (ítem 3). En el ítem 5, sobre si algún compañero/a le ha faltado el respeto por ser de otro país, el 80% manifiesta que no y un 20% afirma este hecho (véase Figura 15).

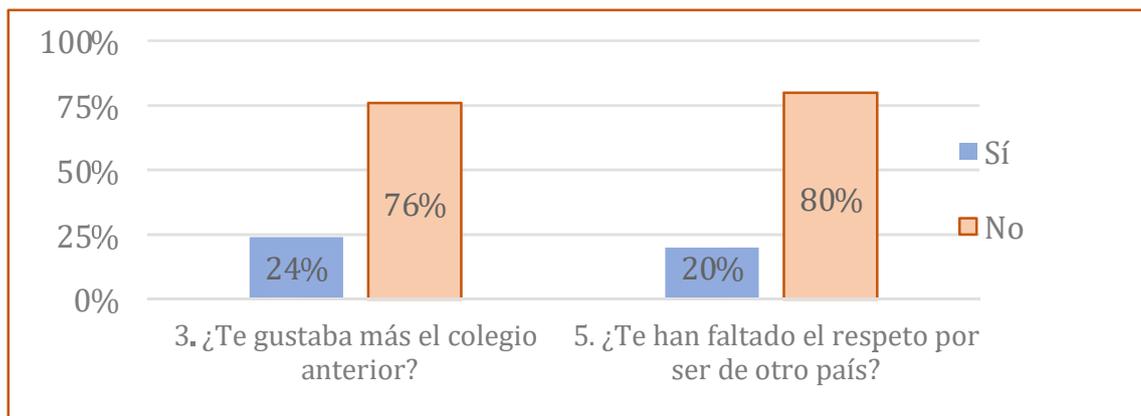


Figura 15. Respuestas ítems 3, 5 alumnado inmigrante. Elaboración propia.

En cuanto a la relación con los compañeros/as, el 84% del alumnado afirma tener buena relación y trato con compañeros/as autóctonos, así como el 80% indica que se relaciona con compañeros/as inmigrantes y autóctonos por igual (véase Figura 16).

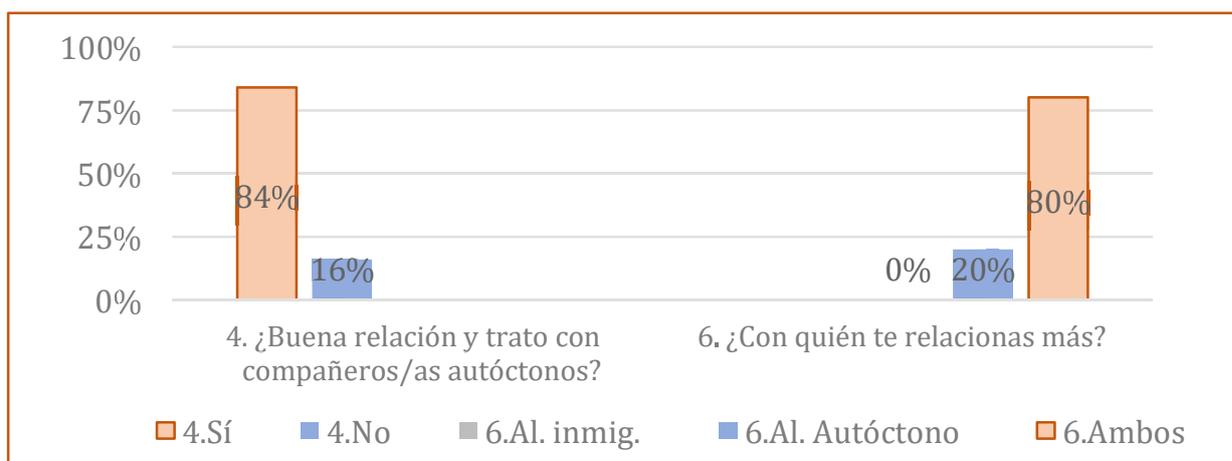


Figura 16. Respuestas ítems 4, 6 alumnado inmigrante. Elaboración propia.

Respecto a su relación extraescolar, en el ítem 7 se pregunta si los alumnos/as inmigrantes invitan a su cumpleaños tanto a compañeros/as españoles como inmigrantes, a lo que el 70% responde que sí. En la misma línea, en el ítem 8, el 60% manifiesta que suele asistir a los cumpleaños de sus compañeros/as autóctonos y un 40% indica que no suele (véase Figura 17).

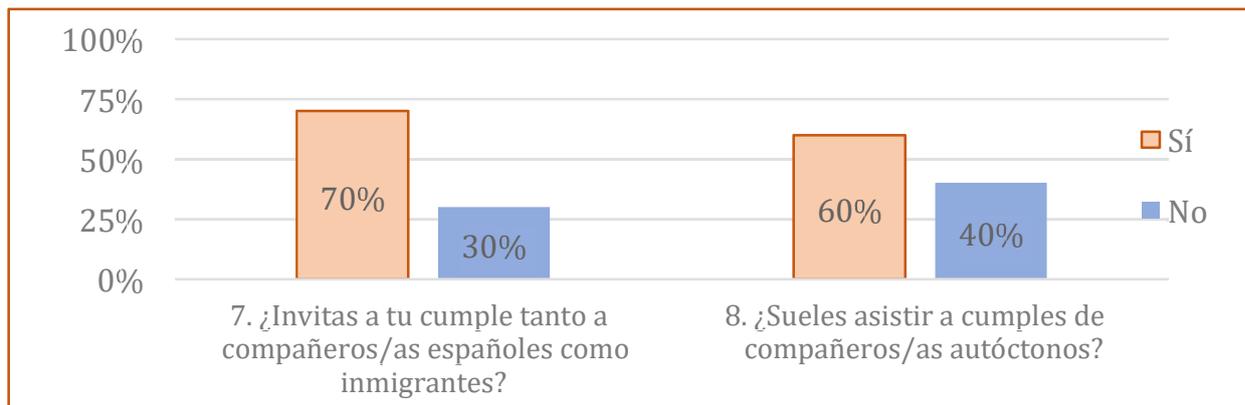


Figura 17. Respuestas ítems 7-8 alumnado inmigrante. Elaboración propia.

En el noveno ítem se intenta conocer si el alumnado inmigrante tiene dificultades para seguir el ritmo de trabajo en el aula, a lo que el 70% responde que sí las tiene. El último ítem pretende averiguar si alguna vez se ha hablado en el aula sobre el país de procedencia del alumnado inmigrante como reflejo de un enfoque intercultural, manifestando el 84% que sí se ha hablado sobre su país de origen (véase Figura 18).

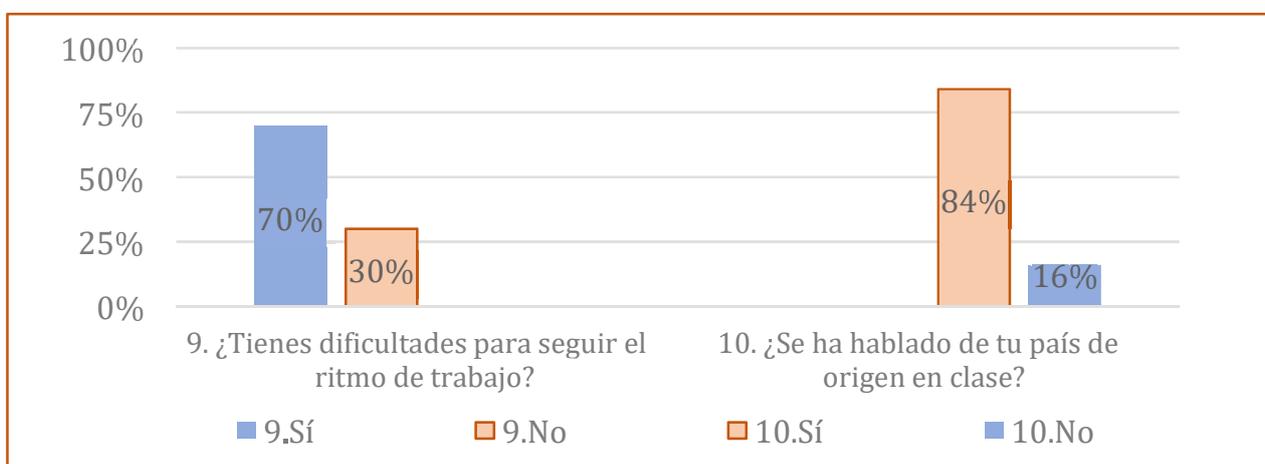


Figura 18. Respuestas ítems 9-10 alumnado inmigrante. Elaboración propia.

Resultados familias autóctonas

Se muestra en la siguiente tabla las frecuencias de respuesta observadas en el conjunto de las 60 familias autóctonas participantes. Puede

observarse que su respuesta es positiva en el 78,6% de los ítems abordados, no siendo así en el 21,4% restante.

Tabla 5

Respuestas familias autóctonas centro tasa significativa al. inmigrante.

Respuestas familias autóctonas (N=60)														
Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
A	7	7	53	37	64	53	69	24	78	58	13	87	87	80
B	53	58	47	63	36	47	31	76	22	42	9	13	13	20
C	40	35									78			

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la valoración de las familias autóctonas hacia la incorporación de alumnado inmigrante al centro y su percepción sobre la relación entre familias inmigrantes y autóctonas, se expone en la Figura 19 las respuestas a los ítems 1, 2 y 11.

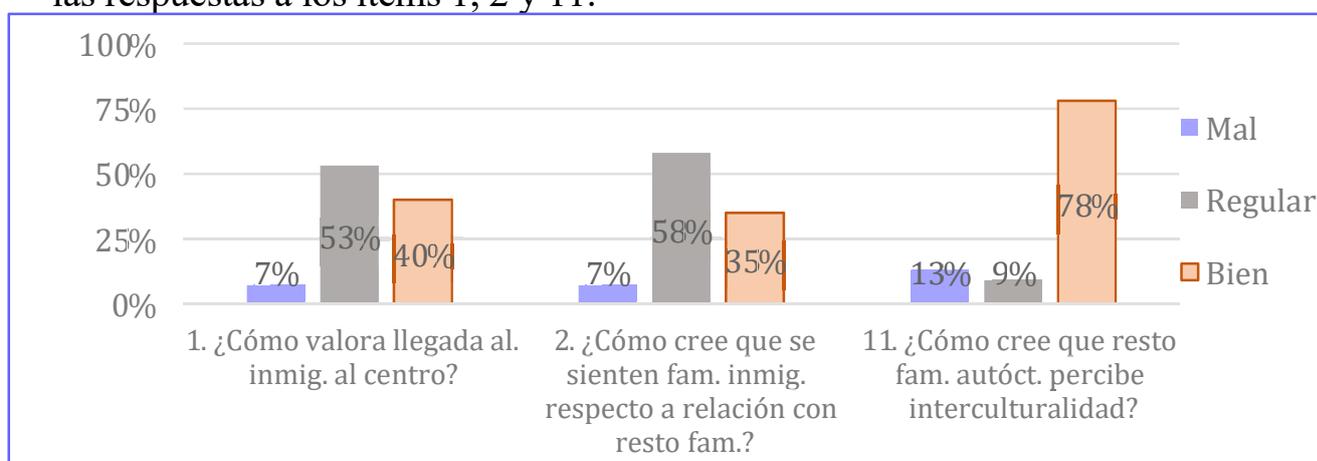


Figura 19. Respuesta ítems 1, 2, 11 familias autóctonas. Elaboración propia.

El 53% de los encuestados reconoce una valoración regular hacia la incorporación de alumnado inmigrante al colegio, el 40% manifiesta una buena valoración y el 7% expresa valorarla mal.

Un 58% de las familias autóctonas cree que las familias inmigrantes se sienten regular respecto a su relación con el resto de las familias, un 35% cree que se sienten bien y un 7% opina que se sienten mal.

En esta línea, el 78% considera que las demás familias autóctonas perciben bien la interculturalidad, el 13% piensa que la perciben mal y el 9%, regular.

Los ítems 3, 9 y 13 versan sobre la relación entre los hijos/as de las familias autóctonas y los de las familias inmigrantes y el fomento de esta relación (véase Figura 20).

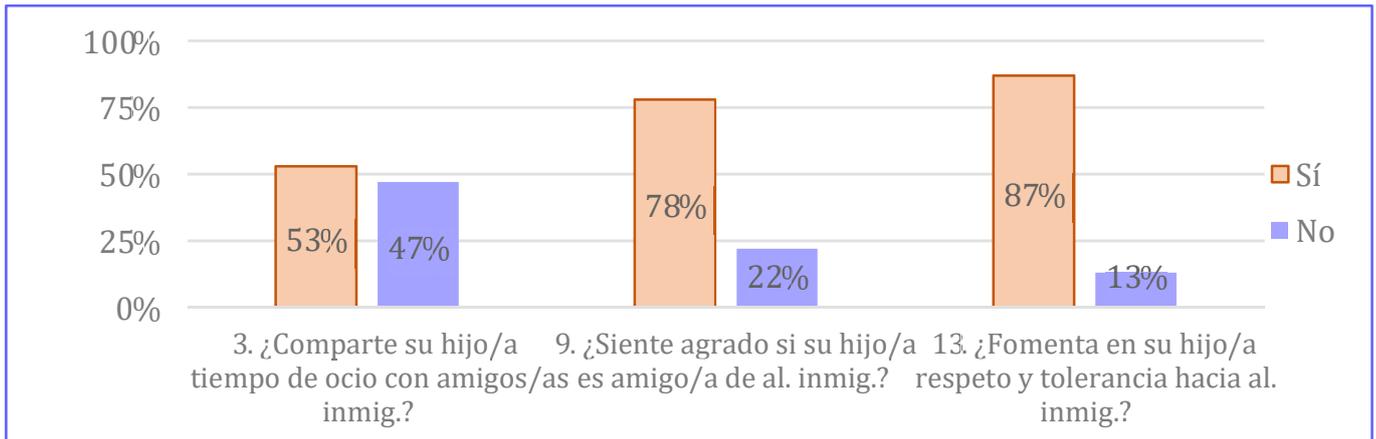


Figura 20. Respuestas ítems 3, 9, 13 familias autóctonas. Elaboración propia.

Como se observa, el 53% de las familias autóctonas afirma que su hijo/a mantiene una relación de amistad fuera del contexto escolar con compañeros/as inmigrantes. Esta relación de amistad se percibe con agrado por el 78% de las familias, las cuales en el 87% de los casos manifiestan fomentar actitudes de respeto y tolerancia hacia el alumnado inmigrante.

Para comprobar las convicciones de las familias autóctonas acerca de la incorporación de alumnado inmigrante al colegio se recurre a los ítems 4-8. En la Figura 21 se muestra la respuesta del colectivo a los ítems 4, 5 y 8.

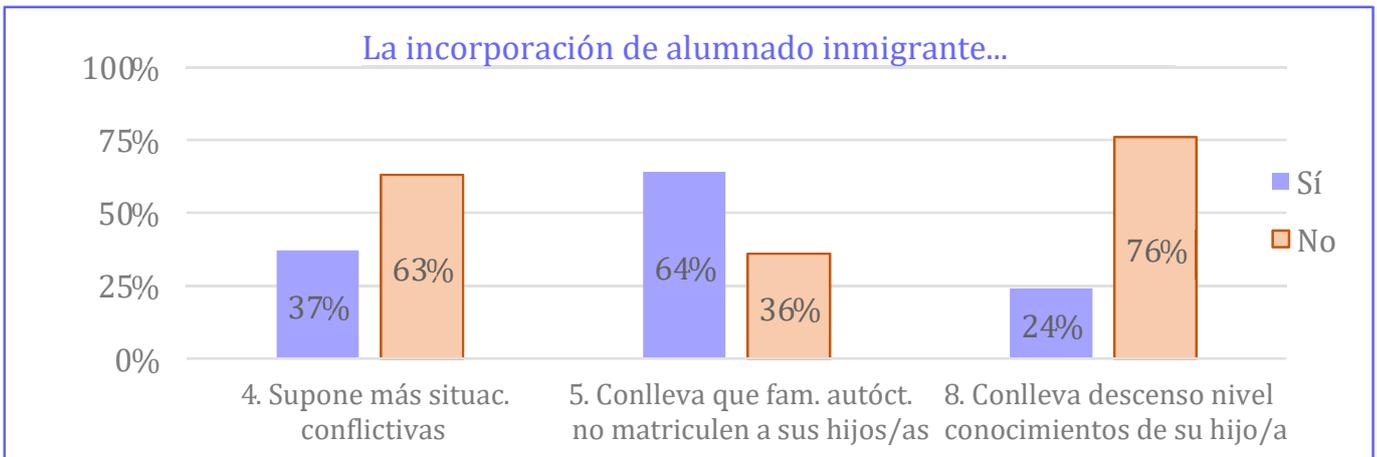


Figura 21. Respuestas ítems 4, 5, 8 familias autóctonas. Elaboración propia.

Respecto a si la incorporación de alumnado inmigrante al centro supone un aumento de situaciones conflictivas, el 63% considera que no y el 37% considera que sí.

El 64% de las familias cree que la incorporación de alumnado inmigrante al centro conlleva que las familias autóctonas tomen la decisión de no matricular a sus hijos/as en ese centro, frente a un 36% que no lo considera así.

Que la incorporación de alumnado inmigrante al centro tiene como consecuencia el descenso del nivel de conocimientos académicos en sus hijos/as, es una proposición rechazada por el 76% de las familias autóctonas y aceptada, como tal, por el 24% restante.

La Figura 22 refleja las consideraciones de las familias autóctonas sobre los ítems 6 y 7.

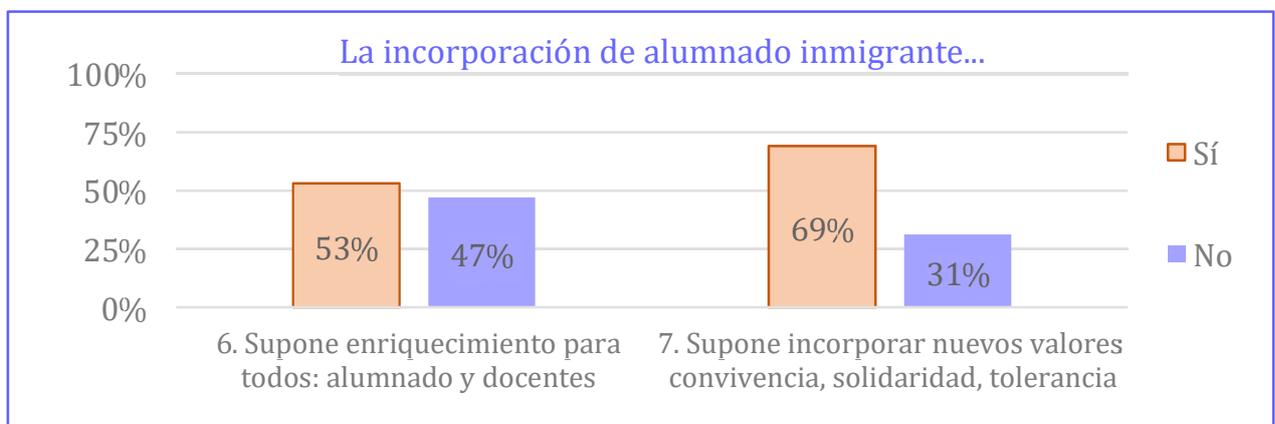


Figura 22. Respuestas ítems 6, 7 familias autóctonas. Elaboración propia.

El 53% de las familias opina que la incorporación de alumnado inmigrante al centro supone un enriquecimiento para todos, alumnado (tanto autóctono como inmigrante) y profesorado, mientras que el 47% no lo considera enriquecedor.

Sobre si esta incorporación supone la aparición de nuevos valores como la convivencia, la solidaridad o la tolerancia, el 69% cree que es así y el 31% no lo percibe de esta forma.

Para terminar con los resultados de las familias autóctonas, se expone en la Figura 23, sus respuestas a los ítems 10, 12 y 14.

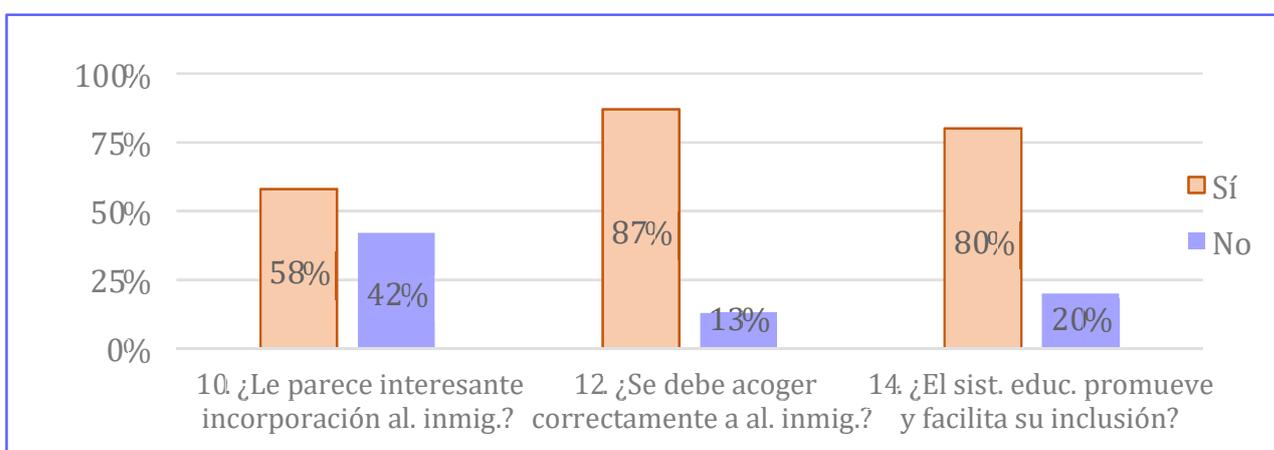


Figura 23. Respuestas ítems 10, 12, 14 familias autóctonas. Elaboración propia.

Al 58% de las familias autóctonas le parece interesante la incorporación de alumnado inmigrante al centro, mientras que al 42% restante, no le suscita interés esta situación.

Sobre si se debe realizar una correcta acogida al alumnado inmigrante, el 87% de las familias autóctonas considera que así debe ser, frente al 13% que manifiesta lo contrario.

En cuanto a su consideración sobre el sistema educativo, el 80% de las familias autóctonas cree que nuestro sistema educativo promueve y facilita la inclusión del alumnado inmigrante y un 20% no lo considera así.

Resultados familias inmigrantes

Se muestra en la Tabla 6, las respuestas de las 37 familias inmigrantes que participan en este estudio. Se registra una respuesta positiva en todos

los ítems que componen el cuestionario dirigido a este colectivo, con unos porcentajes bastante altos, lo que indica que no hay discrepancia significativa entre las opiniones recogidas.

Tabla 6
Respuestas familias inmigrantes centro tasa significativa al. inmigrante.

Respuestas familias inmigrantes (N=37)											
Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
A	96	96	81	19	74	100	93	33	81	93	96
B	4	4	19	81	26	0	0	67	4	7	4
C						0	7		15		

Fuente: elaboración propia.

A continuación, en la Figura 24, puede verse el resultado de los ítems 1 y 2. El 96% de los participantes cree que la llegada de su hijo/a al colegio fue bien valorada por la comunidad educativa y el 4% opina que no fue así. Con respecto a si se adoptaron las medidas necesarias para favorecer la inclusión de su hijo/a, el 96% considera que sí y el 4% considera que no se adoptaron.

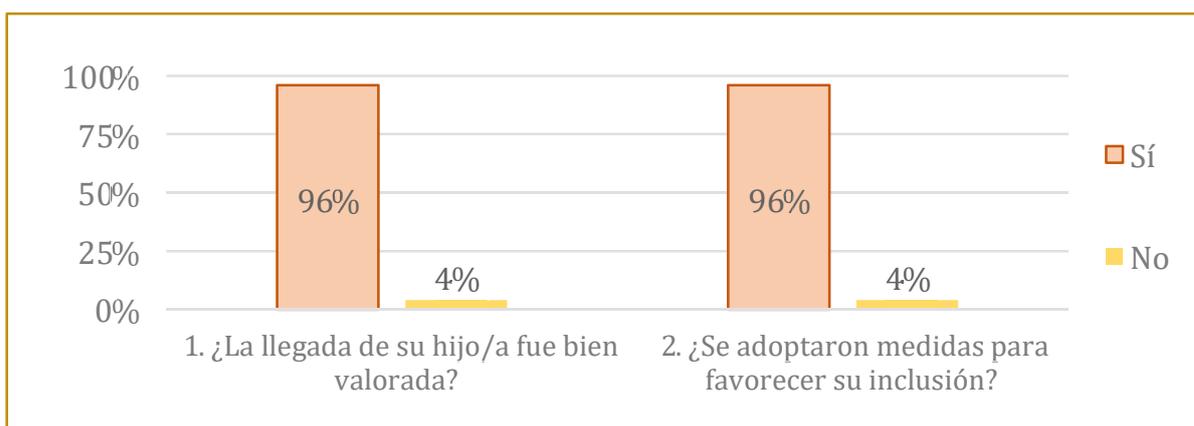


Figura 24. Respuestas ítems 1-2 familias inmigrantes. Elaboración propia.

Acerca de la relación de su hijo/a con el alumnado autóctono, en el ítem 3 se pregunta si comparte tiempo de ocio con amigos/as españoles, a lo que el 81% de las familias responde que sí y el 19%, responde que no se mantiene esa amistad extraescolar. En la misma línea, se intenta averiguar en el ítem 5, si el alumnado autóctono invita a su cumpleaños a su hijo/a

inmigrante, obteniendo una respuesta afirmativa en el 74% de los casos y negativa en el 26% restante (véase Figura 25).

Como indicador de posible actitud discriminatoria hacia su hijo/a, el ítem 4 recoge información sobre faltas de respeto hacia este por ser inmigrante. El 81% de las familias expresa que no se da el caso y un 19% confirma este hecho.

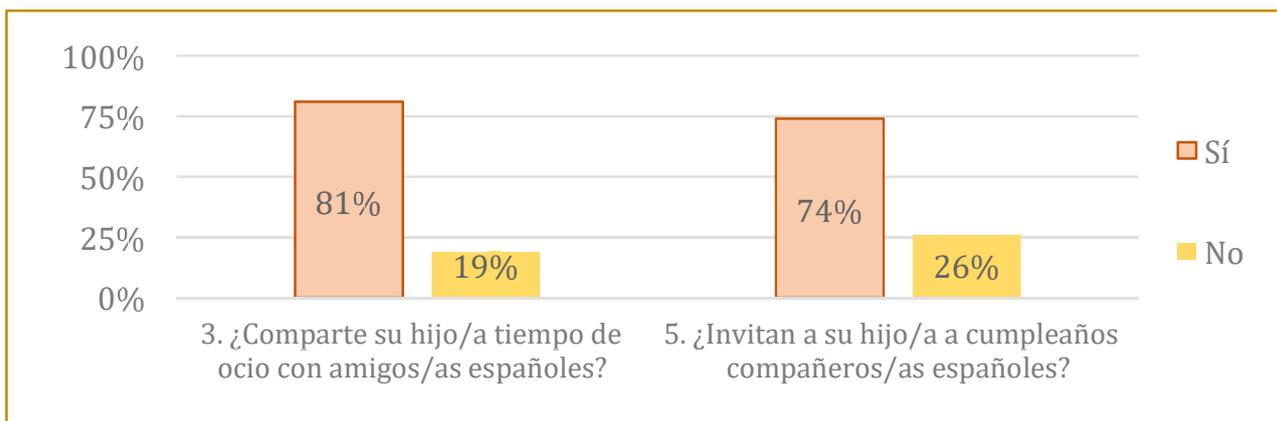


Figura 25. Respuestas ítems 3, 5 familias inmigrantes. Elaboración propia.

Se muestra en la Figura 26, junto al ítem 4, la respuesta al ítem 8, donde se pregunta si se tiene más trato con familias inmigrantes que con familias autóctonas. El 33% de los encuestados manifiesta tratar más con familias inmigrantes y el 67% restante, expresa que no tiene mayor trato con respecto a las familias españolas.

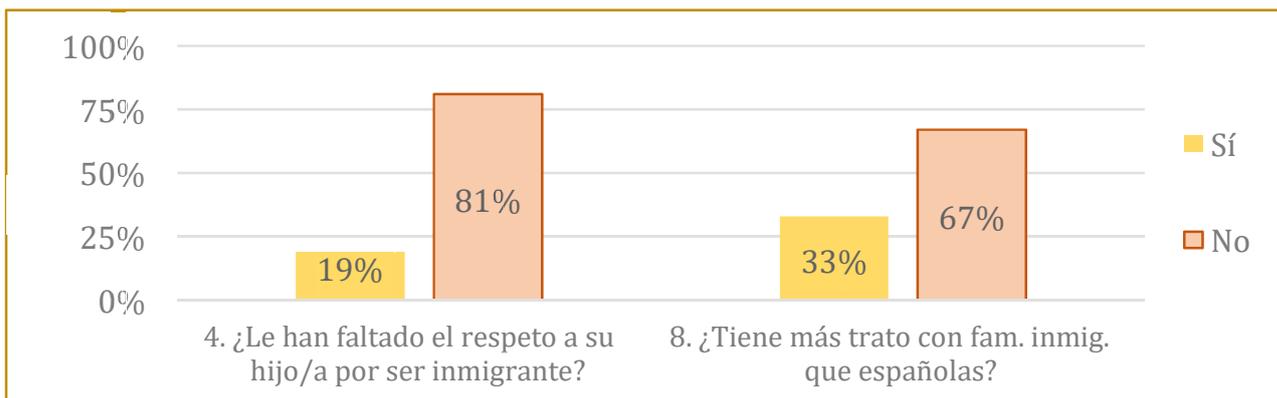


Figura 26. Respuestas ítems 4, 8 familias inmigrantes. Elaboración propia.

Respecto a la relación entre familias inmigrantes y autóctonas, los ítems 6, 7 y 9 ahondan en esta dimensión (véase Figura 27).

La totalidad de las familias inmigrantes se siente bien respecto a su

relación con las familias autóctonas, prácticamente como con respecto a otras familias inmigrantes, en este caso el 93% reconoce sentirse bien y el 7%, regular.

En este sentido, el 81% de las familias inmigrantes considera que las familias autóctonas perciben bien la interculturalidad, un 15% cree que la perciben regular y un 4% opina que la perciben mal.

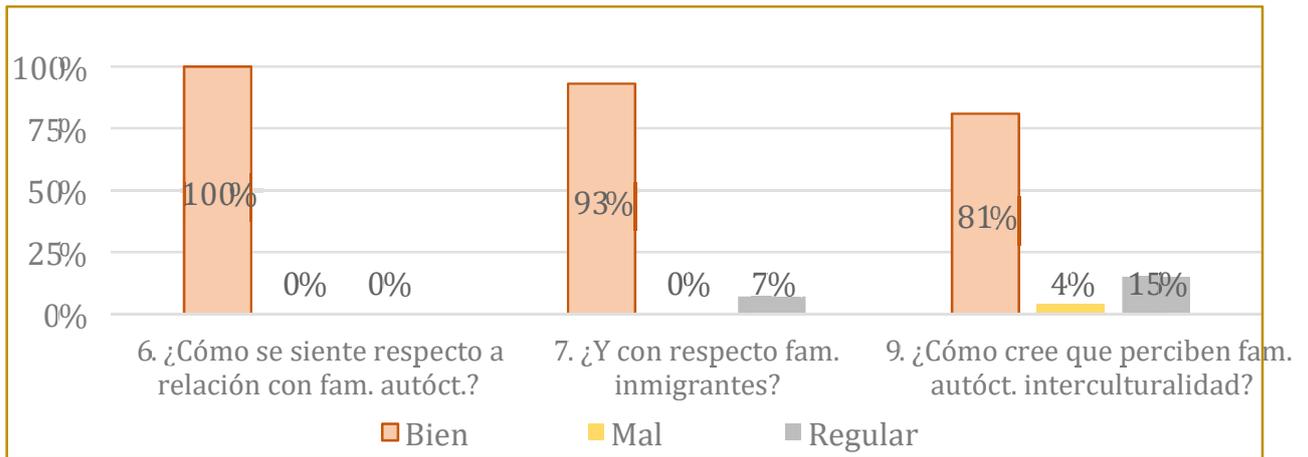


Figura 27. Respuestas ítems 6, 7, 9 familias inmigrantes. Elaboración propia.

Para finalizar con los resultados, en la Figura 28 se observa el registro de las respuestas a los ítems 10 y 11, sobre la asistencia a tutorías y reuniones escolares y la consideración sobre el sistema educativo como promotor de inclusión, respectivamente.

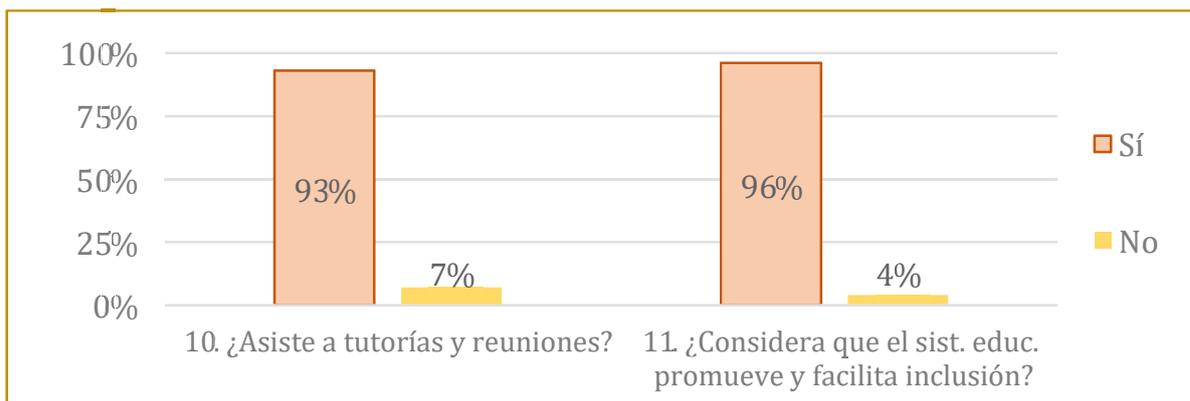


Figura 28. Respuestas ítems 10, 11 familias inmigrantes. Elaboración propia.

Prácticamente la totalidad de los encuestados, el 93%, indica que asiste a las tutorías y reuniones que se programan en el centro y el 7% reconoce no asistir.

En último lugar, el 96% de las familias inmigrantes considera que el sistema educativo español promueve y facilita la inclusión del alumnado inmigrante, no siendo considerado como tal por el 4% de los participantes.

Discusión

El análisis de los datos recogidos a través de los cuestionarios dirigidos a los distintos grupos participantes permite realizar la siguiente interpretación.

A través de las respuestas de los tutores, se constata que el centro tiene una tasa significativa de alumnado inmigrante, en torno al 40%, por tanto, la multiculturalidad está presente, lo que se corrobora también con el país de procedencia indicado por alumnado y familias inmigrantes, registrando catorce países diferentes, entre los que destaca Marruecos con una presencia mayoritaria.

En el caso de los tutores, aunque consideran el fenómeno migratorio como algo positivo, hay un porcentaje significativo que no siente agrado ante la incorporación de alumnado inmigrante. En esta línea, la valoración de esta incorporación por parte de la mayoría de las familias autóctonas es regular e incluso en un porcentaje escaso, mala. Del mismo modo, un porcentaje significativo de familias autóctonas no considera interesante esta incorporación y casi la mitad no considera que suponga un enriquecimiento para todos. La mayoría afirma que esta situación conlleva a familias autóctonas a no matricular a sus hijos/as en el centro.

Por su parte, el alumnado autóctono se alegra ante esta incorporación, el alumnado inmigrante reconoce que fue bien recibido y las familias inmigrantes corroboran esta buena valoración por parte de la comunidad educativa, aunque contrasta con la valoración regular de las familias autóctonas.

Así mismo, las familias inmigrantes, en su mayoría, creen que las familias autóctonas perciben bien la interculturalidad, cuando estas mismas reconocen que no es así, pero consideran que las demás familias autóctonas sí tienen una buena percepción en la mayoría de los casos, lo cual resulta paradójico.

Sobre la relación entre estas, las familias autóctonas creen que las familias inmigrantes se sienten regular con respecto a su relación con ellas, mientras que las familias inmigrantes en su totalidad reconocen sentirse

bien, lo cual puede interpretarse como cierto prejuicio por parte de las familias autóctonas.

Las familias inmigrantes, en la mayoría de los casos, no tienden a relacionarse más con otras familias inmigrantes en vez de con las autóctonas, lo cual es positivo pues se produce interacción entre los colectivos, aunque una tercera parte de estas sí reconoce tratar más con el colectivo inmigrante. Solamente un pequeño porcentaje de familias inmigrantes afirma sentirse regular respecto a su relación con otras familias inmigrantes.

Ante esta situación multicultural, la mayoría de los tutores considera que tanto alumnado autóctono como inmigrante se ha adaptado bien, aunque una tercera parte afirma que la adaptación es regular por ambas partes. Sobre si esta multiculturalidad supone un aumento de situaciones conflictivas, todos los docentes coinciden en que no y las familias autóctonas en su mayoría opinan igual, mientras un porcentaje significativo cree que sí conlleva una mayor conflictividad.

En esta línea sobre la conflictividad, prácticamente todo el alumnado autóctono niega haber tenido algún conflicto con el alumnado inmigrante por su condición de migrante y un pequeño porcentaje reconoce que se ha producido este hecho. La quinta parte del alumnado inmigrante, sin embargo, manifiesta que algún compañero/a le ha faltado el respeto por ser de otro país y así lo corrobora una quinta parte de las familias inmigrantes, lo cual demuestra presencia de actitudes discriminatorias.

Acercas de la relación entre alumnado autóctono e inmigrante, ambos colectivos manifiestan en su mayoría que esta es buena, aunque existen pequeños porcentajes que indican que no lo es.

Tanto el alumnado autóctono como el inmigrante expresan en gran medida que se relacionan con todos sus compañeros/as, sin importar su procedencia. Aunque la mayoría del alumnado autóctono afirma tener un trato equitativo hacia todos/as sus compañeros/as, surge una división de opiniones al realizar actividades grupales, ya que el 42% reconoce preferir trabajar con sus compañeros/as españoles. Este dato sugiere que, a pesar de afirmar una relación equitativa, existen preferencias en las interacciones grupales.

Un indicador crucial de la calidad de la relación y, por ende, de la inclusión del alumnado inmigrante, es la participación conjunta en actividades de ocio y la invitación/asistencia a fiestas de cumpleaños. En cuanto al alumnado autóctono, un significativo 43% indica que no invita a

sus compañeros/as inmigrantes a estas celebraciones. Contrariamente, el alumnado inmigrante muestra una mayor propensión a invitar a todos sus compañeros/as. En relación con la asistencia, un 40% de estudiantes inmigrantes no suele participar en las fiestas de cumpleaños de sus compañeros/as españoles, en concordancia con el porcentaje de alumnado autóctono que admite no invitar a sus compañeros/as inmigrantes. Esta situación se respalda con la respuesta del 26% de las familias inmigrantes, cuyos hijos/as no suelen ser invitados/as.

Es necesario aclarar que, en algunas creencias religiosas, como el caso de la religión islámica, no está permitida la celebración ni la aceptación de invitaciones a los cumpleaños por ser considerados fiestas paganas. Dada la significativa presencia de alumnado procedente de Marruecos, país cuya religión oficial y mayoritaria es el islam, es probable que la asistencia y la invitación a los cumpleaños mencionada anteriormente quede condicionada por esta razón, en el caso concreto de este alumnado.

Continuando con la relación extraescolar, son bastantes más las familias inmigrantes que afirman que su hijo/a tiene relación de amistad con compañeros/as autóctonos, que las familias españolas que confirman esta amistad, pues el 47% de ellas manifiesta que su hijo/a no comparte tiempo de ocio con amigos/as inmigrantes. Además, el 22% de las familias autóctonas no siente agrado ante esa posible amistad intercultural, un porcentaje no muy alto, pero sí significativo.

Según el marco teórico, la valoración de la diversidad cultural es esencial para lograr una educación intercultural e inclusiva. A pesar de que la mayoría del alumnado autóctono manifiesta interés en conocer la cultura, costumbres y hábitos de sus compañeros/as inmigrantes, y considera que las diferencias culturales son enriquecedoras, existen porcentajes significativos que no comparten esta perspectiva. Concretamente, el 31% de las familias autóctonas no percibe que la multiculturalidad aporte valores como la solidaridad y la tolerancia. Además, uno de cada cuatro encuestados cree que la multiculturalidad resulta en un descenso del nivel académico de su hijo/a autóctono. Un 13% de las familias autóctonas sostiene que no se debe adoptar una acogida adecuada al alumnado inmigrante y no fomenta actitudes de respeto y tolerancia en sus hijos/as hacia este grupo, aunque este porcentaje es bajo, está presente.

En lo relativo al interés y participación de las familias inmigrantes en el centro educativo, el 93% confirma asistir a las tutorías y reuniones que se programan y el 83% de los docentes corrobora esta participación. Sin embargo, el 67% de los tutores considera que las familias inmigrantes no

se interesan ni por el proceso de enseñanza-aprendizaje ni por la inclusión de su hijo/a.

Las familias inmigrantes consideran prácticamente en su totalidad que se han adoptado las medidas necesarias para la inclusión de su hijo/a en el centro, lo cual parece implicar un interés por su parte, pues denota el conocimiento de las posibles medidas o, de no ser el caso, implica considerar que su hijo/a está incluido/a, lo que se interpreta muy positivamente en ambos casos.

Así mismo, la inmensa mayoría de las familias inmigrantes considera que nuestro sistema educativo promueve y facilita la inclusión del alumnado inmigrante, opinión que también comparten las familias autóctonas, aunque una quinta parte de estas no considera lo mismo.

Esta consideración tan positiva por parte de las familias contrasta con la opinión de los docentes, quienes manifiestan que el tratamiento por parte del sistema educativo hacia las necesidades educativas y los recursos tanto personales como materiales que pudieran necesitar los niños/as inmigrantes para su inclusión, es regular e incluso inadecuado como señalan algunos porcentajes.

Respecto a esas necesidades educativas, preocupa que el 70% del alumnado inmigrante reconozca tener dificultades para seguir el ritmo de trabajo en el aula, debidas, quizás, a ese tratamiento regular que señalan los docentes o a que el 67% de estos considere no estar preparado y formado suficientemente para la inclusión del alumnado inmigrante en el aula. Sobre los resultados académicos, el 67% de los tutores opina que son iguales entre alumnado inmigrante y autóctono y un 33% opina que son inferiores en el alumnado inmigrante, en consonancia con las dificultades reconocidas por parte de los niños/as.

Al hilo de la formación y preparación mencionada, pese a que el 67% de los docentes conoce en qué consiste la educación intercultural, solo una tercera parte ha realizado cursos de formación o asistido a eventos sobre esta temática y la mitad de los docentes no conoce metodologías que fomenten la interculturalidad y la inclusión, un hecho preocupante, más al tratarse de un centro multicultural.

Sobre la interculturalidad en los documentos del centro, se demuestra con la respuesta de todos los tutores que la interculturalidad es contemplada en dichos documentos. Respecto a la existencia de un Plan de Acogida, se registra un resultado contradictorio, siendo la misma realidad objetiva, pues un pequeño porcentaje señala que no existe. Es

posible que el motivo de esta discrepancia sea la incorporación de nuevos docentes con quienes no se haya realizado un intercambio de información sobre los distintos planes existentes en el centro o que el Plan de Acogida no esté claramente definido, como recomienda García, J. A. (2012).

El hecho de que esta investigación continúe el estudio de González (2017), llevado a cabo en un centro con una tasa no significativa de alumnado inmigrante, permite realizar una comparativa entre los resultados obtenidos en ambos centros con el fin de obtener una visión más realista tal y como propone González (2017) en sus líneas de investigación futuras (p. 119).

Atendiendo a los resultados del alumnado autóctono, no se encuentran diferencias muy significativas entre este estudio y el de González (2017), mostrando unas actitudes similares hacia sus compañeros/as inmigrantes.

Sí se da el caso de que el alumnado autóctono en un centro cuya tasa de alumnado inmigrante no es elevada, tiende a preferir realizar actividades grupales con sus compañeros/as españoles y tratar de forma diferente a compañeros/as autóctonos e inmigrantes, en mayor medida que el alumnado autóctono de un centro cuya tasa de alumnado inmigrante es elevada.

Sin embargo, se da la paradoja de que se otorga mayor valoración e interés por parte del alumnado autóctono hacia la diversidad cultural en un centro cuya tasa de alumnado inmigrante no es significativa, en contraposición al interés del alumnado autóctono de un centro con una tasa superior de alumnado inmigrante.

En cuanto al resultado del alumnado inmigrante, la diferencia principal radica en el número de alumnos/as que componen la muestra, siendo de cincuenta en este estudio y once en el estudio de González (2017), ya que su estudio se lleva a cabo en un centro cuya tasa de alumnado inmigrante ronda el 10%, frente al 40% en el centro del presente estudio.

En general, tanto el alumnado inmigrante de un centro con una tasa no significativa de alumnado inmigrante como el del presente estudio comparten opiniones similares, excepto en dos aspectos. En el primer caso, la mayoría del alumnado inmigrante en un centro con baja presencia de alumnado inmigrante prefiere su antiguo colegio, mientras que, en el presente estudio, la mayoría prefiere el colegio actual. Esta diferencia podría atribuirse al grado de desarrollo del país de origen de este alumnado. El segundo aspecto destacado es la notable disparidad en los resultados sobre las dificultades para seguir el ritmo de trabajo en el aula, ya que en

este estudio el 70% del alumnado inmigrante reporta estas dificultades, mientras que en el estudio de González (2017) solo el 25% enfrenta dicha problemática.

Respecto al resultado de las familias autóctonas, en un centro cuya tasa de alumnado inmigrante no es significativa, hay menor discrepancia en las opiniones y se tiende a la elección de la alternativa de respuesta más positiva con la diversidad cultural, respecto a las familias autóctonas de un centro cuya tasa de alumnado inmigrante es superior.

En relación con el resultado de las familias inmigrantes, no es posible realizar la comparativa pues, como indica González, M. P. en su estudio, “ha sido imposible realizar los cuestionarios a las familias de los alumnos inmigrantes, puesto que no han mostrado una actitud receptiva ni de colaboración a la hora de compilar los mismos” (2017, p. 119). Este hecho, en sí mismo, ya es una diferencia significativa, pues en el presente estudio participan treinta y siete familias inmigrantes, mostrando una actitud participativa y colaborativa.

Para terminar, se aborda la comparación entre los resultados del colectivo docente del presente estudio y el colectivo docente del estudio de González (2017) por presentar unas diferencias significativas como se observa en las tablas 1 y 2 de los resultados, así como en algunos gráficos en los que se representa la respuesta de ambas muestras.

Con el propósito de averiguar si estas diferencias en las respuestas de los docentes son producto del azar o realmente existe alguna relación entre la percepción del docente hacia la diversidad cultural y la presencia de alumnado inmigrante en el centro, se precisa la aplicación de pruebas de contraste no paramétricas. En este caso, se recurre a la prueba chi-cuadrado.

En primer lugar, se disponen las frecuencias observadas (F_o) en una tabla de contingencia de 2×2 , con la variable independiente dispuesta en columnas (presencia de alumnado inmigrante) y la variable considerada dependiente en filas (percepción). Seguidamente se calculan las frecuencias esperadas (F_e) para cada frecuencia observada con la fórmula para ello:

$$F_e = \text{total columna} \times \text{total fila} / \Sigma \text{ total}$$

Tabla 7

Tabla contingencia con frecuencias observadas y esperadas.

Percepción	Presencia de alumnado inmigrante		Total marginal
	Significativa	No significativa	
Positiva (ítems respuesta positiva)	F _o 10 F _e 13	F _o 16 F _e 13	26
No positiva (ítems respuesta no positiva)	F _o 7 F _e 4	F _o 1 F _e 4	8
Total marginal	17	17	34

Fuente: elaboración propia.

Se constata que las frecuencias observadas no coinciden con las frecuencias esperadas. Para realizar la prueba chi-cuadrado, se calcula χ^2 para cada valor de las celdas siguiendo la fórmula: $\chi^2 \text{ calc.} = \sum ((F_o - F_e)^2 / F_e)$ obteniendo como valor χ^2 calculado 5,8846.

Para calcular el grado de libertad (v) se sigue la fórmula: $(n^\circ \text{ de filas} - 1) \times (n^\circ \text{ de columnas} - 1)$, obteniendo como grado de libertad 1.

El siguiente paso consiste en averiguar el valor de χ^2 crítico, buscando en la tabla de distribución de chi-cuadrado el valor otorgado para 1 grado de libertad y un margen de error (α) de 0,05. El valor de χ^2 crítico es 3,841. Se constata que χ^2 calculado es mayor que χ^2 crítico, lo que rechaza la hipótesis nula de independencia de las variables contempladas.

Una de las condiciones de aplicación de la prueba chi-cuadrado es que los valores esperados sean mayores a 5, como se obtienen frecuencias tanto observadas como esperadas inferiores a este valor, se recurre a la prueba chi-cuadrado con corrección de Yates y, además, a la prueba exacta de Fisher por ser considerada más idónea en caso de muestras pequeñas, obteniendo los valores mostrados en la Tabla 8.

Tabla 8

Resultado prueba chi-cuadrado y prueba exacta de Fisher.

F _o	F _e	$\chi^2 = \sum [(F_o - F_e)^2 / F_e]$	$\chi^2 = \sum [(F_o - F_e - 0,5)^2 / F_e]$
10	13	0,692307692	0,48076923
7	4	2,25	1,5625
16	13	0,692307692	0,48076923

1	4	2,25	1,5625
34	34	5,884615384	4,08653846
α	0,05		
ν	1		
Significancia	0,95		
χ^2 crítico	3,841		
χ^2 Pearson	5,8846	$\phi = \sqrt{\chi^2_2 / N} = 0,42$	
χ^2 Yates	4,0865	$\phi = \sqrt{\chi^2 / N} = 0,35$	
P Fisher 2 colas	0,0391		

Elaboración propia.

χ^2 calculado con corrección de Yates, sigue siendo mayor a χ^2 crítico y la prueba exacta de Fisher arroja un valor p menor al margen de error contemplado (α) de 0,05, lo que en ambos casos rechaza la independencia de las variables percepción y presencia de alumnado inmigrante. Para comprobar la fuerza de esta relación entre las variables, se calcula el coeficiente de Phi (ϕ), esto es la raíz cuadrada de χ^2 dividido entre la suma de los valores marginales de la tabla de contingencia, obteniendo como resultado 0,42 y 0,35, ya que se calcula con el valor de χ^2 de Pearson y χ^2 con corrección de Yates. Pese a que el valor del coeficiente ϕ es lejano a 1, sí que es superior a 0, lo que vuelve a confirmar la asociación entre la variable percepción hacia la diversidad cultural y presencia de alumnado inmigrante en el centro.

Conclusiones

Teniendo en cuenta todo lo expuesto a lo largo del estudio y dada la variedad de factores que entran en juego en la consecución de una educación inclusiva e intercultural, se puede concluir lo siguiente.

De forma general, aunque la mayoría de alumnado inmigrante y su familia considere sentirse bien en el centro, se registran porcentajes significativos de alumnado autóctono indicando preferencia por trabajar en grupo con compañeros/as españoles, trato desigual por su parte e incluso algunas faltas de respeto hacia alumnado inmigrante por su condición de migrante, lo que se corrobora con las afirmaciones de este colectivo y su familia.

Se evidencia un interés limitado por la diversidad cultural en muchas familias autóctonas y sus hijos/as, cuestionando el supuesto

enriquecimiento para la comunidad educativa. Además, un porcentaje considerable de familias autóctonas muestra una valoración regular, en lugar de positiva, respecto a la incorporación de alumnado inmigrante al centro. Asimismo, se observa que hay una significativa resistencia en algunas familias autóctonas hacia la amistad de sus hijos/as con compañeros/as inmigrantes, y no encuentran interesante la presencia de este alumnado en el centro.

Por la parte de los docentes, aunque valoren la migración como un fenómeno positivo, una tercera parte no siente agrado ante la incorporación de alumnado inmigrante al centro, al igual que considera que la adaptación tanto de los niños y niñas inmigrantes como españoles ante el fenómeno multicultural es regular. Igualmente realizan una valoración negativa de los recursos disponibles para favorecer la inclusión del alumnado inmigrante en el centro.

En vista de los resultados, no es posible confirmar la primera hipótesis de esta investigación: “las percepciones de docentes, alumnado y familias hacia la diversidad cultural son positivas”.

Con las respuestas otorgadas por el colectivo docente, se confirma la existencia de elementos interculturales en los documentos del centro confirmando la hipótesis planteada al respecto: “los documentos del centro presentan elementos interculturales”. Sin embargo, no es posible realizar un análisis de estos con el propósito de averiguar cómo se recoge esa dimensión intercultural, tal y como recomienda García, J. A. (2012) en sus consideraciones para incorporar la interculturalidad a todos los documentos y planes del centro.

Sobre la formación intercultural de los docentes, se observa que aproximadamente un tercio de ellos desconoce el enfoque de la educación intercultural. Además, la mayoría no participa en cursos ni eventos relacionados con esta temática, y la mitad de los docentes manifiesta no estar familiarizada con metodologías que fomenten la inclusión y la interculturalidad. Estos hallazgos contradicen la hipótesis inicial que afirmaba que los docentes tienen formación en educación intercultural.

Como se refleja en la discusión de los resultados, la comparación entre la muestra docente de un centro con una tasa significativa de alumnado inmigrante y la de otro centro sin una tasa significativa indica que las percepciones de los docentes no son similares, contradiciendo la hipótesis que sugiere que las percepciones serían iguales en ambos casos. Este hallazgo sugiere posibles consecuencias negativas para la inclusión del alumnado inmigrante.

El estudio tiene como objetivo analizar la inclusión del alumnado inmigrante en la Educación Primaria, y los resultados revelan percepciones menos positivas de lo esperado. Las actitudes de los participantes influyen en su interacción y condicionan su interpretación de la realidad, destacando actitudes discriminatorias que plantean desafíos para lograr una sociedad inclusiva e intercultural.

Por esta razón, se puede concluir que la inclusión del alumnado inmigrante en Educación Primaria es un proceso en el que se ha avanzado positivamente como se demuestra en las respuestas de muchos participantes, pero es un proceso inconcluso, ya que las actitudes negativas hacia este alumnado y la escasa valoración de la diversidad cultural como cualidad positiva y enriquecedora para la sociedad, están presentes.

Es necesario seguir apostando por la formación docente de calidad, la colaboración y formación de las familias, la elección de políticas inclusivas y, fundamentalmente, la reflexión sobre las propias actitudes y valores para la consecución de una verdadera inclusión, tanto educativa como social.

Referencias

Aguado Odina, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill

Aguado Odina, T., Gil Jaurena, I., & Mata Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: Dilemas y propuestas. *Revista complutense de educación*, 19(2), 275-292. [En línea] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2579819> [Visitado el 11/02/2020]

Escarbajal Frutos, A. (2010). Pluriculturalidad, instituciones educativas y formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(3), 95-103. [En línea] Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015214009.pdf> [Visitado el 10/02/2020]

Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A. B., Maquilón Sánchez, J. J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J. I., Orcajada Sánchez, N. & Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 135-144. [En línea] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4617037> [Visitado el 08/02/2020]

García Fernández, J. A. (2012). La dimensión intercultural en los documentos de planificación del centro escolar. En López, B. y Tuts, M. (Coord.). *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural*. (pp. 69-88). Madrid: Wolters Kluwer España. [En línea] Disponible en: <http://ligaeducacion.org/escuelasinterculturales/wp-content/uploads/2015/09/orientaciones-para-la-practica-de-laeducacionintercultural.pdf> [Visitado el 14/02/2020]

- García Martínez, A., Sáez Carreras, J. & Escarbajal de Haro, A. (1999). Educación Intercultural: modelos básicos. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (4), 5-16. [En línea] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2714357.pdf> [Visitado el 07/02/2020]
- González Yáñez, M. P. (2017). *Análisis de la inclusión del alumnado inmigrante en la etapa de Educación Primaria*. En Moreno Rodríguez, R. y Tejada Cruz, A. (coords.) et al. (2018). *Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas. Colección iAccessibility Vol. 15. La Ciudad Accesible* (pp. 101-132). [En línea]. Disponible en: https://sid.usal.es/docs/F8/FDO27377/iAccessibility_15.pdf [Visitado el 18/01/2019]
- Leiva Olivencia, J. J. (2011). Fundamentos pedagógicos de la educación intercultural: construyendo una cultura de la diversidad para una escuela humana e inclusiva. *Miscelánea Comillas*, 69(134), 5-30. [En línea] Disponible en: <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/777> [Visitado el 11/02/2020]
- Leiva Olivencia, J. J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de educación*, 11(15), 169-197. [En línea] Disponible en: <https://www.foro de educacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/284> [Visitado el 10/02/2020]
- Leiva Olivencia, J. J. y Escarbajal Frutos, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 389-416. [En línea] Disponible en: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/133121/122821> [Visitado el 13/02/2020]