



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Los centros de Educación Infantil y Primaria de la
Región de Murcia ante la incorporación del
alumnado extranjero: la valoración de las familias

D^a. Rocío Angosto Fontes

2015



UNIVERSIDAD DE MURCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y
ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

***LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y
PRIMARIA DE LA REGIÓN DE MURCIA ANTE LA
INCORPORACIÓN DEL ALUMNADO
EXTRANJERO: LA VALORACIÓN DE LAS
FAMILIAS***

DOCTORANDA

Rocío Angosto Fontes

DIRECTORA

D^a. Josefina Lozano Martínez

MURCIA, 2015

A mi directora de tesis Josefina Lozano, por su ayuda, apoyo, colaboración y empuje para que este proyecto se haga realidad. Gracias por dedicarme tantas horas, que ahora tienen su fruto.

A mi abuela, La Mami, y a mi padre Juan, que aunque ya no están aquí conmigo, siempre creyeron en mí, me alentaron a seguir ampliando mi carrera profesional, disfrutaron con todos mis logros. Ahora en mi corazón, su fuerza me ha acompañado en todo momento para poder cumplir este objetivo común que teníamos.

A mi madre Magdalena, por estar a mi lado, y darme el cariño y el apoyo necesario.

A mi marido Pedro y mis hijos Luis y Jaime, por saber perdonarme tantos momentos en los que les he dejado solos para escribir esta tesis. Por ser mi luz, mi alegría y mis ganas de vivir.

A mi hermano Julián, por echarme una mano en los momentos críticos y hacerme reír cuando más lo necesitaba.

A M^a Carmen, mi amiga incondicional. Por no abandonarme en el camino y estar siempre a mi lado. Gracias por tu gran apoyo, confianza, soportarme y ayudarme a que este proyecto culmine.

A mis padrinos, Julianin y Pilar, que aún en la distancia, me han animado a terminar este trabajo

A Irina, por su gran ayuda en los últimos momentos.

Al grupo de investigación Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad (EDUCODI) de la Universidad de Murcia, por invitarme a ser miembro de él y permitirme llevar a cabo investigaciones en mi ámbito de trabajo, los centros educativos, y hacer posible que realice este trabajo.

A todos los directores, profesores y familias de los centros participantes, ya que sin ellos no hubiese podido realizar este trabajo de investigación.

Aquí presento el fruto de un largo trabajo que no hubiese podido hacerse posible sin la comprensión, el apoyo y la confianza de todos puesta en mí.

Gracias

INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	1
BLOQUE 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
CAPÍTULO 1: DIVERSIDAD CULTURAL EN LA REALIDAD EDUCATIVA: HACÍA LA ESCUELA INTERCULTURAL- INCLUSIVA	9
Introducción	10
1.1. Diversidad cultural y Escuela intercultural: análisis de la realidad educativa	10
1.1.2. Delimitación conceptual	22
1.2. Los planes de acogida. Una respuesta a la diversidad cultural	35
1.3. Investigaciones sobre el tema objeto de estudio	44
CAPÍTULO 2: MARCO LEGISLATIVO ACTUAL SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO Y LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS	47
Introducción	48
2.1. Escolarización del alumnado extranjero en España	49
2.2. Escolarización del alumnado extranjero en la Región de Murcia	52
2.3. Documentos institucionales internacionales que contemplan la escolarización del alumnado extranjero.	55
2.3.1. Marco legislativo sobre la escolarización del alumnado extranjero en España	58
2.3.2. Legislación sobre la escolarización del alumnado extranjero en Murcia	65
2.4. Las familias en la comunidad educativa desde el marco legislativo	72
CAPÍTULO 3: LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA VIDA DEL CENTRO: CAMINANDO HACIA LA INTERCULTURALIDAD	85
Introducción	86
3.1. El papel de las familias en la escolarización de alumnado extranjero	88
3.2. La participación de las familias en la vida del centro	91
3.2.1. Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA)	97
3.2.2. El Consejo Escolar	101
3.3. Formas de relación familia y escuela.	104
3.4. Información y formación a las familias para participar en la vida del centro	108
3.5. Las Tutorías	112

3.6. Las Escuelas de Padres	114
3.7. Las Comunidades de Aprendizaje	116
BLOQUE 2 : MARCO EMPÍRICO	125
CAPÍTULO 4: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	127
Introducción	128
4.1. Planteamiento de la investigación y exposición de motivos	129
4.2. Objetivos	130
4.3. Diseño metodológico	130
4.4. Fases y cronograma de la investigación	133
4.4.1. Fase Preliminar o introductoria	134
4.4.2. Revisión sobre la literatura	136
4.4.3. Muestra	138
4.4.4. Instrumento cuantitativo: el cuestionario	147
4.4.4.1. Concepto y tipo	147
4.4.4.2. Tipo de cuestionario	150
4.4.4.3. Construcción del instrumento	151
4.4.4.4. Validez	153
4.4.4.5. Fiabilidad	157
4.4.4.6. Prueba piloto o preliminar del cuestionario	159
4.4.4.7. Recogida de datos y análisis	160
4.4.5. Instrumento o técnica cualitativa: el grupo de discusión	162
4.4.5.1. Metodología desarrollada en la técnica de los grupos de discusión	164
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	171
Introducción	172
5.1. Análisis de datos cuantitativos	172
5.1.1. Análisis descriptivo	172
5.1.1.1. Análisis de los datos de identificación del cuestionario	173
5.1.1.2. Análisis descriptivo de los ítems del cuestionario	186
5.1.2. Análisis inferencial	220
5.1.2.1. Análisis inferencial de los datos de identificación	220

5.1.2.2. Análisis inferencial de las preguntas del cuestionario	231
5.2. Análisis de datos cualitativo: el grupo de discusión	246
BLOQUE3: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	287
CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	289
Introducción	290
6.1. Respecto de los datos de identificación de la muestra	291
6.2. Respecto de los objetivos específicos	297
CAPÍTULO 7: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	347
ANEXOS	379
ANEXO I: Validación cuestionario	381
ANEXO II: Cuestionario a la familia	387
ANEXO III: Carta invitación al grupo de discusión	395
ANEXO IV: Codificación del cuestionario	397
ANEXO V: Categorías profesionales	403
ANEXO VI: Grupo discusión familias	405

Tabla 1 <i>Datos sobre número de extranjeros en España</i>	12
Tabla 2 <i>Evolución del alumnado extranjero</i>	51
Tabla 3 <i>Cronograma del Proceso de Investigación.</i>	134
Tabla 4 <i>Clasificación de los centros por localidad y porcentaje familias extranjeras.</i>	140
Tabla 5 <i>Clasificación de los centros por las diferentes comarcas que constituyen la Región</i>	141
Tabla 6 <i>Resumen de la muestra por centro educativo</i>	142
Tabla 7 <i>Resumen de la muestra</i>	146
Tabla 8 <i>Fases de elaboración de un cuestionario</i>	151
Tabla 9 <i>Fiabilidad de las dimensiones con Alpha de Cronbach's.</i>	158
Tabla 10 <i>Nomenclatura padres participantes</i>	164
Tabla 11 <i>Guión Grupo de Discusión.</i>	168
Tabla 12 <i>Titularidad del centro diferenciado autóctonos y extranjeros</i>	174
Tabla 13 <i>Nivel de estudios de la unidad familiar</i>	181
Tabla 14 <i>Participan en reuniones de padres por nacionalidades</i>	188
Tabla 15 <i>Participan en actividades extraescolares diferenciado por nacionalidad</i>	189
Tabla 16 <i>Participan en la AMPA diferenciado por nacionalidad</i>	191

Tabla 17 <i>Participan en escuela de padres diferenciado por nacionalidad</i>	193
Tabla 18 <i>Valoración sobre la charla acogida diferenciado por nacionalidad</i>	195
Tabla 19 <i>Valoración charla intercultural diferenciado por nacionalidad</i>	196
Tabla 20 <i>Asisten a tutorías diferenciado p</i>	198
Tabla 21 <i>Diversidad mejora vida del centro diferenciado por nacionalidad</i>	200
Tabla 22 <i>Diversidad mejora vida alumnos diferenciado por nacionalidad</i>	202
Tabla 23 <i>Diversidad mejora vida maestros diferenciado por nacionalidad</i>	203
Tabla 24 <i>Relaciones entre miembros comunidad educativa mejores en escuela multicultural y multilingüe diferenciado por nacionalidad</i>	205
Tabla 25 <i>Funciona mejor escuela multicultural y multilingüe diferenciado por nacionalidad</i>	207
Tabla 26 <i>Influencia negativa en el rendimiento académico alumnos por nacionalidad</i>	209
Tabla 27 <i>Integración hace la tarea del</i>	211

*maestro más difícil diferenciado por
nacionalidad*

Tabla 28 *Recursos materiales del centro* 212

diferenciado por nacionalidad

Tabla 29 *Recursos personales del* 214

centro diferenciado por nacionalidad

Tabla 30 *Saben si el centro organiza* 215

charla acogida diferenciado por nacionalidad

Tabla 31 *Han participado en charla* 217

acogida diferenciado por nacionalidad

Tabla 32 *Han participado en charla* 218

*educación intercultural diferenciado por
nacionalidad*

Tabla 33 *Codificación variables* 220

identificación cuestionario

Tabla 34 *Análisis de correlación Chi-* 221

*cuadrado entre preguntas dimensión I con
datos de identificación*

Tabla 35 *Análisis de correlación Chi-* 221

*cuadrado entre preguntas dimensión II con
datos de identificación*

Tabla 36 *Análisis de correlación Chi-* 224

cuadrado entre

*preguntas dimensión III con datos de
identificación*

Tabla 37 <i>Análisis de correlación Chi-cuadrado entre preguntas dimensión IV con datos de identificación</i>	228
<hr/>	
Tabla 38 <i>Codificación ítems del cuestionario</i>	230
<hr/>	
Tabla 39 <i>Chi-cuadrado del cruce de todos los ítems del cuestionario</i>	232
<hr/>	
Tabla 40 <i>Chi-cuadrado del cruce de la P1 con el resto de las preguntas del cuestionario.</i>	233
<hr/>	
Tabla 41 <i>Chi-cuadrado del cruce de la P2 con el resto de las preguntas del cuestionario</i>	234
<hr/>	
Tabla 42 <i>Chi-cuadrado del cruce de la P3 con el resto de las preguntas del cuestionario</i>	235
<hr/>	
Tabla 43 <i>Chi-cuadrado del cruce de la P4 con el resto de las preguntas del cuestionario</i>	236
<hr/>	
Tabla 44 <i>Chi-cuadrado del cruce de la P5 con el resto de las preguntas del cuestionario</i>	237
<hr/>	
Tabla 45 <i>Chi-cuadrado del cruce de la P6 con el resto de las preguntas del cuestionario</i>	238

Tabla 46 <i>Chi-cuadrado del cruce de la P7 con el resto de las preguntas del cuestionario</i>	238
Tabla 47 <i>Chi-cuadrado del cruce de la P8 con el resto de las preguntas del cuestionario</i>	239
Tabla 48 <i>Chi-cuadrado del cruce de la P9 con el resto de las preguntas del cuestionario</i>	239
Tabla 49 <i>Chi-cuadrado del cruce de la P10 con el resto de las preguntas del cuestionario</i>	240
Tabla 50 <i>Chi-cuadrado del cruce de la P11 con el resto de las preguntas del cuestionario</i>	241
Tabla 51 <i>Chi-cuadrado del cruce de la P12 con el resto de las preguntas del cuestionario</i>	242
Tabla 52 <i>Chi-cuadrado del cruce de la P13 con el resto de las preguntas del cuestionario</i>	243
Tabla 53 <i>Chi-cuadrado del cruce de la P14 con el resto de las preguntas del cuestionario</i>	243
Tabla 54 <i>Chi-cuadrado del cruce de la P15 con el resto de las preguntas del cuestionario</i>	244

cuestionario

Tabla 55 *Chi-cuadrado del cruce de la P16 con el resto de las preguntas del cuestionario* 244

Tabla 56 *Chi-cuadrado del cruce de la P17 con el resto de las preguntas del cuestionario* 245

Tabla 57 *Chi-cuadrado del cruce de la P18 con el resto de las preguntas del cuestionario* 245

Tabla 58 *Codificación: ¿Los centros necesitan cambios?* 246

Tabla 59 *Codificación: ¿Influye la diversidad en el rendimiento de los alumnos?* 247

Tabla 60 *Codificación: ¿Dónde está escolarizado el alumnado extranjero?* 251

Tabla 61 *Codificación: ¿Dónde está escolarizado el alumnado extranjero?* 253

Tabla 62 *Codificación: ¿Influye la diversidad en la dinámica del centro?* 258

Tabla 63 *Codificación: ¿Mejora la diversidad la vida del centro?* 261

Tabla 64 *Codificación: ¿Mejora la* 262

diversidad la vida de los alumnos?

Tabla 65 *Codificación: ¿Mejora la diversidad la vida de los maestros?* 265

Tabla 66 *Codificación: ¿Cómo influye la diversidad en el funcionamiento del centro?* 267

Tabla 67 *Codificación: ¿Qué valoración hacen de los recursos personales y materiales del centro?* 270

Tabla 68 *Codificación: ¿Participan las familias en el centro?* 271

Tabla 69 *Codificación: ¿Participan las familias en la Escuela de padres?* 274

Tabla 70 *Codificación: ¿Cuál sería la pieza de cambio?* 279

Tabla 71 *Puntuaciones para las dimensiones* 282

<i>Figura 1 Previsión de alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias para el curso 2014-2015</i>	50
<i>Figura 2 Procedencia alumnado por nacionalidad en España</i>	52
<i>Figura 3 Distribución del alumnado en Murcia</i>	53
<i>Figura 4 Procedencia alumnado por nacionalidad en Murcia</i>	55
<i>Figura 5 Introducción del moderador en los Grupos de Discusión.</i>	166
<i>Figura 6 Titularidad del centro</i>	174
<i>Figura 7 Sector geográfico de los centros educativos</i>	175
<i>Figura 8 Nacionalidad de la muestra</i>	176
<i>Figura 9 Quién contesta</i>	176
<i>Figura 10 Número de hijos</i>	177
<i>Figura 11 Lengua materna utilizada en casa</i>	178
<i>Figura 12 Años que residen en la localidad</i>	179
<i>Figura 13 Nivel estudios Padre/Madre</i>	179
<i>Figura 14 Nivel de estudios padres autóctonos y extranjeros</i>	180
<i>Figura 15 Nivel de estudios madres autóctonas y extranjeras</i>	180
<i>Figura 16 Situación laboral Padre/Madre</i>	182
<i>Figura 17 Situación laboral padres autóctonos y extranjeros</i>	183
<i>Figura 18 Situación laboral madres autóctonas y extranjeras</i>	183

<i>Figura 19 Profesiones Padre/Madre</i>	184
<i>Figura 20 Profesiones padres autóctonos y extranjeros</i>	185
<i>Figura 21 Profesiones madres autóctonas y extranjeras</i>	185
<i>Figura 22 Participan en reuniones de padres datos totales</i>	186
<i>Figura 23 Participan en reuniones de padres diferenciado en autóctonos y extranjeros</i>	187
<i>Figura 24 Participan en actividades extraescolares datos totales</i>	188
<i>Figura 25 Participan en actividades extraescolares diferenciado en autóctonos y extranjeros</i>	189
<i>Figura 26 Participan en la AMPA datos totales</i>	190
<i>Figura 27 Participan en la AMPA diferenciado entre autóctonos y extranjeros</i>	191
<i>Figura 28 Participan en la escuela de padres datos totales</i>	192
<i>Figura 29 Participan en escuela de padres diferenciado entre autóctonos y extranjeros</i>	193
<i>Figura 30 Valoración sobre charla de acogida datos totales</i>	194

<i>Figura 31 Valoración sobre la charla acogida diferenciado entre autóctonos y extranjeros</i>	194
<i>Figura 32 Valoración charla intercultural datos totales</i>	195
<i>Figura 33 Valoración charla intercultural diferenciado entre autóctonos y extranjeros</i>	196
<i>Figura 34 Asisten a tutorías datos totales</i>	197
<i>Figura 35 Asisten a tutorías diferenciado entre autóctonos y extranjeros</i>	198
<i>Figura 36 Diversidad mejora vida del centro datos totales</i>	199
<i>Figura 37 Diversidad mejora vida del centro diferenciado entre autóctonos y extranjeros</i>	200
<i>Figura 38 Diversidad mejora vida alumnos datos totales</i>	201
<i>Figura 39 Diversidad mejora vida alumnos diferenciado entre autóctonos y extranjeros</i>	201
<i>Figura 40 Diversidad mejora vida maestros datos totales</i>	202
<i>Figura 41 Diversidad mejora vida maestros diferenciado entre autóctonos y</i>	203

extranjeros

Figura 42 Relaciones entre miembros 204

comunidad educativa mejores en escuela

multicultural y multilingüe datos totales

Figura 43 Relaciones entre miembros 205

comunidad educativa mejores en escuela

multicultural y multilingüe diferenciado entre

autóctonos y extranjeros

Figura 44 Funciona mejor escuela 206

multicultural y multilingüe datos totales

Figura 45 Funciona mejor escuela 207

multicultural y multilingüe diferenciado entre

autóctonos y extranjeros

Figura 46 Influencia negativa en el 208

rendimiento académico alumnos datos totales

Figura 47 Influencia negativa en el 209

rendimiento académico alumnos diferenciado

entre autóctonos y extranjeros

Figura 48 Integración hace la tarea del 210

maestro más difícil datos totales

Figura 49 Integración hace la tarea del 210

maestro más difícil diferenciado entre

autóctonos y extranjeros

Figura 50 Recursos materiales del centro 211

datos totales

<i>Figura 51 Recursos materiales del centro diferenciado entre autóctonos y extranjeros</i>	212
<i>Figura 52 Recursos personales del centro datos totales</i>	213
<i>Figura 53 Recursos personales del centro diferenciado entre autóctonos y extranjeros</i>	213
<i>Figura 54 Saben si el centro organiza charla acogida datos totales</i>	214
<i>Figura 55 Saben si el centro organiza charla acogida diferenciado entre autóctonos y extranjeros</i>	215
<i>Figura 56 Han participado en charla acogida datos totales</i>	216
<i>Figura 57 Han participado en charla acogida diferenciado entre autóctonos y extranjeros</i>	216
<i>Figura 58 Saben si centro organiza charla de educación intercultural datos totales</i>	217
<i>Figura 59 Saben si el centro organiza charla educación intercultural diferenciado entre autóctonos y extranjeros</i>	218
<i>Figura 60 Han participado en charla educación intercultural datos totales</i>	219

<i>Figura 61 Han participado en charla educación intercultural diferenciado entre autóctonos y extranjeros</i>	219
<i>Figura 62 ¿Los centros necesitan cambios?</i>	250
<i>Figura 63 ¿Influye la diversidad en el rendimiento de los alumnos?</i>	253
<i>Figura 64 Formación de guetos</i>	258
<i>Figura 65 ¿Dónde está escolarizado el alumnado extranjero?</i>	260
<i>Figura 66 ¿Influye la diversidad en la dinámica del centro?</i>	262
<i>Figura 67 ¿Mejora la diversidad la vida del centro?</i>	265
<i>Figura 68 ¿Mejora la diversidad la vida de los alumnos?</i>	266
<i>Figura 69 ¿Mejora la diversidad la vida de los maestros?</i>	269
<i>Figura 70 ¿Cómo influye la diversidad en el funcionamiento del centro?</i>	271
<i>Figura 71 ¿Qué valoración hacen de los recursos personales y materiales del centro?</i>	274
<i>Figura 72 ¿Participan las familias en el centro?</i>	278
<i>Figura 73 ¿Participan las familias en la Escuela de padres?</i>	281
<i>Figura 74 ¿Cuál sería la pieza de cambio?</i>	285

INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

*“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños,
haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo”
(Galeano, E. 1940-2015)*

La realización de esta Tesis doctoral, titulada *“Los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia ante la incorporación del alumnado extranjero: la valoración de las familias”*, que ahora el lector tiene en sus manos, viene motivada por mi condición de maestra y por el hecho de haber trabajado en diversos centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia donde el número de alumnado extranjero, siempre, ha sido muy elevado, llegando incluso al 70% de la población total. Este hecho me ha hecho reflexionar sobre lo que ha supuesto la incorporación de este alumnado no solo para el resto de los compañeros y los docentes, sino lo que ha conllevado para las familias y cómo ellas lo han vivido. Ante las muchas escenas experimentadas por mi parte ante la entrada al centro de alumnado extranjero junto con sus padres o hermanos, y en otros casos, sin ellos, me he planteado cómo es la participación de las familias.

Además, a esta situación personal como maestra se juntó otra profesional al participar en un proyecto regional sobre esta temática, y me estoy refiriendo al grupo de investigación EDUCODI (Comunicación, Innovación y Atención a la Diversidad) de la Universidad de Murcia, adscrito al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de la Educación.

Este grupo de investigación estaba realizando un proyecto relacionado con las valoraciones de la comunidad educativa: docentes, familias y alumnado ante el fenómeno de la integración del alumnado extranjero a sus aulas y centros de Educación Infantil y Primaria de toda la Región de Murcia. Todo este proyecto estuvo coordinado por Dña. Josefina Lozano Martínez, Profesora Titular de Universidad, y

yo, como investigadora y miembro de dicho grupo, manifesté mi interés por seguir avanzando más en este estudio pero centrándome en la perspectiva de las familias. Por consiguiente, hay que hacer constar que esta investigación nace del Proyecto de Investigación denominado "*La incorporación del alumnado extranjero a los centros de Educación Infantil y Primaria: la valoración de la comunidad educativa* perteneciente a un proyecto competitivo subvencionado (Proyectos de Investigación e Innovación Educativa. Código P-III, 2008, 120. Resolución-374/2008 de fecha 24 de julio, del Rectorado de la Universidad de Murcia, sobre Proyectos Conjuntos de Investigación e Innovación Educativa a desarrollar entre Profesores Universitarios y de Educación no Universitaria).

Por consiguiente, y ante lo expuesto anteriormente sobre este hecho tan importante, como es la incorporación de un elevado número de alumnado extranjero en los centros de Educación Infantil y Primaria, pensamos que era fundamental conocer una primera aproximación cuantitativa de la incidencia de la presencia de este alumnado en los centros de la región de Murcia desde la percepción de las familias. Convencidos de la importancia del tema hemos pretendido, en todo momento, recoger la opinión de las familias, sus voces como sector educativo fundamental de la comunidad educativa ante temas tales como: los planes de acogida de los centros, la participación en la vida del centro, la formación que han recibido sobre la educación intercultural y cómo piensan que puede favorecer la convivencia de diversas culturas en un centro, tanto respecto de los beneficios que puede aportar al alumnado como al resto de la comunidad educativa. Creemos que es fundamental analizar si consideran que la diversidad cultural es un valor o, por el contrario, plantea dificultades para los docentes, alumnos y padres.

Consideramos que la visión de este colectivo dentro de la comunidad educativa es fundamental ante la incorporación del alumnado de familia extranjera, visión que deseamos contrastar y valorar en las distintas dimensiones que posteriormente describiremos. Desde esta perspectiva lo que se pretende es dar un papel importante a la voz de las familias, a su *participación*, ya que ellas son un eje importante a la hora de asegurar un éxito educativo. Subirats (2009) habla de "gobernanza" para referirse a una nueva forma de gestión de la convivencia y de

regulación del conflicto, caracterizada por la interacción y la cooperación de múltiples actores en red para el desarrollo de proyectos colectivos. Por lo tanto, la incorporación de alumnado extranjero en las aulas debe ser un factor que facilite la unión de los miembros de la comunidad educativa, de modo tal que trabajen en la misma dirección para conseguir, como dice este autor, una visión de trabajo más vinculada al “trabajo en red” a la colaboración entre profesionales de diversos servicios, a la implicación ciudadana en un esfuerzo colectivo ante problemas de carácter integral que necesitan, también, respuestas integrales.

Por tanto, y llegados a este punto, hemos pretendido analizar la participación que hacen las familias en los centros educativos, en todas las formas posibles, reuniones de padres, actividades extraescolares, la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), la Escuela de Padres, las tutorías o en alguna charla formativa dirigida a las familias. Del mismo modo, nos hemos centrado en analizar qué valoración hacen las familias ante la multiculturalidad que se vive en los centros educativos ahondando en todos los sectores educativos: alumnos, maestros y familias; y analizando las repercusiones que esta diversidad llevan asociadas. Por otro lado, se ha pretendido valorar la percepción que tienen las familias ante los recursos, tanto materiales como personales con los que cuentan los centros educativos para atender a la diversidad de alumnado. Finalmente nos hemos centrado en el conocimiento que tienen las familias sobre el funcionamiento del colegio, y más concretamente, en la convocatoria de charlas de formación, tratando aspectos relacionados con la diversidad cultural, como es la acogida a los alumnos extranjeros y la formación específica sobre Educación Intercultural, Unido a ello, también, era fundamental conocer si las familias han participado en las mismas y, por ello, ha sido objeto de pregunta.

Por tanto, con esta Tesis, presentamos un trabajo que se ha llevado a cabo a lo largo del bienio 2008-10, estructurada en diferentes partes. Una primera parte que engloba el marco teórico del tema de estudio; una segunda centrada en el marco empírico y donde se presentan los resultados obtenidos, y una tercera parte donde se presenta la discusión y las conclusiones. A esta estructura debe de unirse la introducción y justificación de este trabajo, las referencias bibliográficas y los anexos

que será el cierre del mismo.

La primera parte de la investigación que hace referencia al marco teórico engloba tres capítulos. En el primero se aborda la situación actual de los centros educativos como consecuencia de la incorporación del alumnado llegado de distintos países del mundo por los movimientos migratorios vividos desde hace varios años. Realizamos, también, una aproximación conceptual a los términos que surgen debido a este fenómeno y se analiza el tipo de respuesta educativa que se puede llevar a cabo para atender a la diversidad a través de los Planes de Acogida. Por último, se concluye el capítulo comentando diversas investigaciones relacionadas con el tema.

En el segundo capítulo, se aborda el marco legislativo sobre la escolarización de los alumnos extranjeros tanto en España como particularmente en la Región de Murcia, así como los documentos internacionales que contemplan la escolarización de este alumnado. Se finaliza contemplando las leyes que regulan el papel de la familia en el sistema educativo.

El tercer capítulo incluye todo lo relacionado con la participación de las familias en la vida del centro, destacando cómo es la participación, cómo pueden hacerlo, y los tipos de participación que los padres pueden utilizar. En este sentido, se contempla todo lo relacionado con las tutorías, la Escuela de Padres, el Consejo Escolar, la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), como mecanismos de participación familiar. También incluimos aquí lo referente a las Comunidades de Aprendizaje, ya que como bien señala Essomba (2006), son la alternativa en el camino de favorecer la igualdad de oportunidades educativas desde las diferencias personales.

La segunda parte de la tesis hace referencia al marco empírico, donde exponemos los objetivos específicos de esta investigación, el diseño seguido en la misma, las fases de trabajo, la muestra con la que hemos contado y los instrumentos utilizados para la recogida de información, el cuestionario y el grupo de discusión. También incluimos el análisis de los datos, donde presentamos el análisis descriptivo de las dimensiones del cuestionario, realizando posteriormente un análisis inferencial del mismo, relacionando todas las variables de estudio. Terminamos con el análisis

cuantitativo de los datos obtenidos en el Grupo de Discusión.

En la última parte de la investigación se presentan las conclusiones finales, teniendo como punto de partida los objetivos específicos que nos habíamos marcado, así como una discusión teórica de los resultados. Cerramos el capítulo aportando una serie de propuestas de mejora, a la vista de los resultados obtenidos.

Por último, terminamos el trabajo de investigación con las referencias bibliográficas que han servido de soporte para la elaboración de este trabajo y los anexos que completan al mismo.

Finalmente, solo nos resta decir, que la investigación que se presenta ha sido objeto de varias comunicaciones y ponencias en congresos internacionales, a lo largo de todo el tiempo que ha llevado su estudio hasta el momento final que hoy contemplamos.

BLOQUE 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. DIVERSIDAD CULTURAL EN LA REALIDAD EDUCATIVA: HACÍA LA ESCUELA INTERCULTURAL- INCLUSIVA

Como consecuencia de este fenómeno migratorio tenemos que la inmigración ha irrumpido en las aulas y en los centros educativos, lo cual ha hecho necesario que se realicen unas incipientes y necesarias adaptaciones (Garreta, 2011)

Introducción

A lo largo de este capítulo realizaremos un análisis de la realidad actual con respecto al fenómeno de la inmigración y todo lo que ello conlleva. Al mismo tiempo, pretendemos delimitar las características fundamentales de la educación intercultural en cuanto que es el objetivo fundamental que se pretende tras la diversidad cultural que encontramos en los centros educativos. Abordaremos la evolución que ha desarrollado la educación intercultural desde sus inicios hasta nuestros días, repasando conceptos terminológicos que han ido surgiendo en todo este camino hacia la inclusión. Analizaremos un sistema de respuesta a la diversidad cultural, los planes de acogida y terminaremos el capítulo presentando investigaciones de diferentes autores que han abordado nuestro centro de interés.

1.1. Diversidad cultural y escuela intercultural: análisis de la realidad educativa

En la sociedad del siglo XXI la escuela ha experimentado una cantidad de cambios bastante significativos, siendo uno de ellos la incorporación de un elevado número de alumnado extranjero en las aulas de distintas nacionalidades

y orígenes socioeducativos y económicos diversos como consecuencia del fenómeno migratorio que se está viviendo en la actualidad.

Nuestra sociedad, como señalan Buendía, González, Pozo y Sánchez (2004), es consciente de que en su interior se están produciendo unas transformaciones que van más allá de la estricta dimensión socio-económica y que tienen que ver con los movimientos identitarios en los que intervienen procesos de globalización, etnonacionalismos y en los que se cruzan la pertenencia étnica, la pertenencia de clase y la de género. Estos cambios van transformado la sociedad, primero concebida en términos monoculturales, en una sociedad multicultural donde la amplitud de los fenómenos migratorios y las reivindicaciones identitarias y nacionalistas ponen de manifiesto la pluralidad cultural existente en las sociedades modernas. Los movimientos migratorios son un fenómeno que no podemos ignorar puesto que forman parte de la realidad de todos los tiempos y, desde esta perspectiva, las migraciones se constituyen en una realidad que enriquece la diversidad y también facilita el avance entre los pueblos. (Arnaiz y Martínez, 2000).

Como afirma la Fundación Encuentro (2006) la relevancia del fenómeno migratorio viene dada no sólo por los expresivos datos y las cuestiones de índole cuantitativa, sino sobre todo, por la cualidad de esta inmigración: la heterogeneidad de los colectivos (distintas nacionalidades, orígenes socioeducativos y económicos diversos), los grupos de edad que predominan (población joven en edad de trabajar, niños y jóvenes en el sistema educativo) y el proyecto de permanencia (familias).

Según los últimos datos del censo publicados el 5 de octubre de 2015, (www.empleo.gob.es/es/estadisticas/resumenweb/RUD.pdf) el número de extranjeros residentes con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor fue de 4.925.089 a fecha de diciembre de 2014. Del dato total nos encontramos que 2.598.060 son hombres y 2.327.029 son mujeres. En la tabla siguiente podemos ver la totalidad de los datos antes mencionados y clasificados por edad y procedencia.

Tabla 1 Datos sobre número de extranjeros en España

EXTRANJEROS CON CERTIFICADO DE REGISTRO O TARJETA DE RESIDENCIA EN VIGOR	Datos de Diciembre 2014
Extranjeros al fin del periodo	4925089
Hombres	2598060
Mujeres	2327029
De 0 a 15 años	647876
De 16 a 64 años	3990683
De 65 o más	286530
Espacio Económico Europeo y Suiza	2403127
Rumanía	953183
Reino Unido	275817
Italia	217524
Resto países EEE y Suiza	956603
Países no EEE y Suiza	2521962
Marruecos	770735
Ecuador	192404
China	191078
Colombia	139952
Bolivia	115202
Ucrania	82067
Pakistán	71152
Resto países	959372

Teniendo en cuenta los datos anteriores entendemos que, los cambios experimentados por las sociedades modernas, en constante evolución, están originando día a día 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.

Como afirma Tébar (2006) la sociedad del futuro será necesariamente mestiza y la convivencia de pautas culturales distintas marcará su trayectoria. Esta situación, 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, abriendo las puertas a una participación y co-responsabilidad de las familias en las tareas educativas de sus

hijos.

Sin embargo, podemos decir que nuestra sociedad tiene experiencia histórica en diversidad cultural ya que judíos, árabes, indios, gitanos,... nos han permitido saber en determinados momentos lo que supone la convivencia con otras culturas; pero, de todos son conocidas las respuestas que, históricamente, se le ha dado a estas circunstancias: guetos, expulsiones, conversiones forzosas, genocidios, limpiezas étnicas, estatutos para salvaguardar la pureza de sangre, marginación, explotaciones, prejuicios racistas y xenofobia (Buendía et al, 2004). Desde este repaso por los comienzos de la diversidad cultural en nuestro país comentamos algunas reflexiones de ciertos autores sobre lo que ello ha ido suponiendo.

Hace quince años Arnaiz y Martínez (2000) comentaban que la inmigración en España había crecido en los últimos veinticinco años provocando que los grupos étnicos y culturalmente minoritarios más numerosos en nuestros centros educativos fuesen:

- Alumnos gitanos: Presentan dificultades de integración escolar y social, bajo rendimiento escolar y un alto índice de absentismo escolar.

- Alumnos procedentes de sectores de alta marginación: Presentan el mismo tipo de problemas que el grupo anterior, sumándose la carencia de la pertenencia a una cultura propia.

- Alumnos procedentes de familias inmigrantes: sobre todo del Norte de África, de países latinoamericanos y, en algunos casos, de países de la Europa del Este y de países de Oriente.

- Hijos de familias itinerantes: Las dificultades de aprendizaje que presenta este grupo se ven agravadas por la situación de itinerancia en la que se ven inmersos.

Casi por la misma época Besalú, Campani y Palaudorios (1998, p.7), señalaban

“aunque el fenómeno migratorio ha sido la ocasión histórico-social que ha generado el interés por la interculturalidad, la problemática intercultural no puede reducirse a la cuestión de la inmigración y la incorporación de los hijos de los inmigrantes en la escuela”. El debate sobre la interculturalidad ha sido impulsado desde la década de los sesenta por diversos y complejos procesos socioculturales, entre otros:

- La reemergencia en los años 60 y 70 de las culturas minoritarias nacionales territorializadas y su reivindicación del derecho a una expresión cultural autónoma; tendencia que en los 70 y 80 se traduce en la reivindicación del derecho a la diferencia y en los 90 desarrolla un tipo de comunitarismo hostil a los “otros”, los inmigrantes, los extranjeros,...

- El impacto sobre las culturas nacionales y regionales de la integración europea.

- La acelerada movilidad de las poblaciones, la reducción de las distancias físicas, el aumento del racismo, la xenofobia y los conflictos culturales.

- El establecimiento definitivo de los inmigrantes en la Europa del norte y el paso de “tierra de emigración” a “tierra de in-migración” de la Europa del sur.

Como vemos, y señalan Buendía et al (2004), son muchos los procesos implicados en el origen del debate intercultural; sin embargo, el considerable incremento en las últimas décadas de los movimientos migratorios y de los procesos de estabilización de las poblaciones inmigrantes, han convertido este fenómeno en pieza protagonista del debate intercultural. Así pues, abordar el tema de la interculturalidad es abordar el fenómeno migratorio y avanzar en las interesantes reflexiones que éste suscita en torno a conceptos como identidad, ciudadanía intercultural, justicia social, tolerancia, equidad, integración; conceptos que son premisas de una dinámica social realmente intercultural y de una ciudadanía construida desde la diversidad étnica y el reconocimiento de la diferencia como fuente de enriquecimiento personal y sociocultural.

Podemos decir, por tanto, que han sido muchos los esfuerzos realizados desde el ámbito social, político y educativo por avanzar hacia una sociedad intercultural basada en el respeto y reconocimiento de la diferencia y responder a las demandas que genera el contexto multicultural haciendo frente a los procesos de discriminación, desviación, segregación y exclusión social, laboral, sanitaria, educativa y legislativa presentes en este contexto y que golpean especialmente a minorías étnicas y culturales procedentes de otros países.

Hay que señalar que la diversidad cultural es un tema complejo pero se hace más difícil cuando se une al tema de la desigualdad social ya que ésta dificulta el diálogo entre culturas. Como señalan Bartolomé y Cabrera (2003) afrontar la diversidad étnica y cultural, el pluralismo social y reconocer las distintas identidades individuales y colectivas son algunos de los grandes retos de las sociedades multiculturales actuales. La construcción de la identidad y la formación para una ciudadanía intercultural y el desarrollo de unas competencias interculturales, como recogen diversos autores son los grandes retos que esta situación pluricultural plantea al ámbito educativo, convirtiéndose en temas centrales y puntos de partida en el diseño de programas educativos interculturales (Buendía y Soriano, 1999; Soriano, 2001, 2004; Cabrera, 2002; Naval, 2003; Bartolomé, 2004; Buendía et al (2004). Como señala Bartolomé (2004) avanzar hacia una sociedad intercultural supone afrontar el desajuste social que provocan las representaciones estereotipadas derivadas de la diversidad y profundizar en el diseño de estrategias educativas que favorezcan procesos de socialización acordes con la realidad multicultural actual

A continuación, y en la línea del recorrido por las andaduras de la respuesta a la diversidad cultural, realizaremos una breve descripción del proceso seguido de la temática de la interculturalidad. A principios de la década de los setenta, y por mucho tiempo, la interculturalidad se trata como un problema técnico relativo al bilingüismo, siendo los hijos de los inmigrantes el centro de la problemática y el enfoque psicolingüístico el eje central en el tratamiento y estudio de la interculturalidad (Besalú et al, 1998).

Es a finales de los setenta cuando se comienza a abordar el tema de la interculturalidad desde un enfoque sociopolítico. Es en este momento cuando se incorporan muchos términos al lenguaje político, cultural, social y científico. Términos como *interculturalidad*, *multiculturalidad*, *pluriculturalidad*, *transculturalidad*...; éstos hacen referencia a las sociedades pluriculturales europeas de esta época y a los movimientos de reivindicación identitaria emergentes. A finales de los años setenta, desde el Consejo de Europa se definen todos estos términos aclarando el alcance y potencial de cada uno y evidenciando la preferencia de este organismo por el término *Educación Intercultural* sobre *Educación Multicultural* adoptado por el mundo anglosajón.

Será a partir de los años ochenta, y como respuesta al pluralismo con el que el flujo migratorio caracteriza la realidad social y escolar, cuando comienzan a realizarse, en el ámbito europeo, investigaciones (ex-post-facto, etnográficas y etnometodológicas) que abordan el ambiente socioeducativo multicultural, analizando los marcos normativos en los cuales se desarrolla la inmigración, debatiendo modelos o paradigmas de educación intercultural, diagnosticando las nuevas demandas educativas generadas por una sociedad multicultural y analizando el tratamiento que se hace de la diversidad en el ámbito educativo; así se desarrollan investigaciones centradas en la caracterización de las poblaciones multiculturales, el conocimiento de las prácticas educativas en estos contextos, en el estudio de las actitudes racistas y sus repercusiones en el rendimiento académico, en el estudio del multilingüismo, el análisis de los currículos escolares, de las habilidades y competencias de los docentes,... Así destacamos los trabajos de Etxebarría (1989), Galino y Escribano (1990), Perotti (1989), entre otros.

Si nos centramos al principio de los años noventa comprobamos que es cuando comienza a consolidarse el carácter interdisciplinar de enfoques e investigadores en educación intercultural. Por la complejidad del contexto socioeducativo y la variedad de los fenómenos socioculturales que están en la base del debate intercultural se comienza a condicionar la investigación en educación intercultural dirigiéndola hacia la diversidad metodológica y técnica, los diseños multivariados

son estrategias cada vez más presentes en esta clase de estudio. Investigar sobre educación intercultural sin entender esta complementariedad técnica y metodológica empobrece la investigación y limita las posibilidades de la ciencia para alcanzar descripciones o cuantificaciones, comprensiones o explicaciones, críticas o legitimaciones válidas, precisas y fiables de la realidad social (Bericat, 1998).

En estos años los aspectos comparativos entre los distintos sistemas educativos europeos en relación con la interculturalidad fueron objeto de discusión y análisis.

En España, por tanto, la preocupación por la educación intercultural surge a partir de los años noventa. Será en este momento cuando las investigaciones sobre esta temática comienzan a ser ricas y diversas. Sin embargo, y como señala Murillo (1995), sería injusto no reconocer el largo camino recorrido en el estudio de la minoría gitana por distintas asociaciones y colectivos desde mucho antes de que habláramos de educación Intercultural en España.

A principios de los noventa y ante el aumento considerado del fenómeno migratorio en nuestro país, se desarrollaron gran cantidad de estudios con carácter diagnóstico cuyo propósito era caracterizar la amplitud de la multiculturalidad en los centros educativos y analizar las implicaciones derivadas de la incorporación de nuevas minorías étnicas al sistema educativo. Posteriormente se desarrollaron una serie de trabajos cuyo propósito era aportar estrategias concretas que permitieran avanzar hacia un modelo educativo intercultural, clarificar los distintos paradigmas de educación intercultural y aportar argumentos que justifiquen la idoneidad de las diferentes políticas (asimilacionistas, de reconocimiento, de integración o de tolerancia pluralista) y sus posibles repercusiones en las instituciones educativas (Bartolomé, 2002). Como afirma Torres (2009), en la escuela, como grupo humano que es, se manifiesta claramente la diversidad de los alumnos y alumnas que, como las partes de un todo, integran y enriquecen la labor educativa. En la misma línea encontramos a Echeíta (2006) que dice que la interculturalidad, la educación en la diversidad 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.

Esta situación, relativamente nueva en España, demanda un sistema educativo que se constituya como base de integración intercultural. Es necesario contar con 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, abriendo las puertas a una participación y corresponsabilidad de las familias en las tareas educativas de sus hijos.

Como venimos analizando, mejorar la escuela para la puesta en marcha de un proyecto de educación en la diversidad ha de contemplar múltiples dimensiones o elementos, así como los efectos interactivos entre los mismos (Casanova, 2011). El objetivo principal es la construcción de comunidades educativas en las que la participación, la cohesión social y el aprendizaje estén presentes y garanticen el éxito de todos, en la medida que sus integrantes forman parte, de manera activa y plena, en el proceso de inclusión del conjunto del alumnado (Arnaiz, 2011) . Para esta autora, la transformación de la escuela vendría de la mano del cambio de organización y funcionamiento de las escuelas, de la revisión a fondo de su currículum y de favorecer dinámicas de trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa. En la misma línea encontramos a Lozano (2012) que señala que la educación inclusiva se configura, pues, como una corriente que afecta tanto al contexto educativo como social. Requiere adoptar una nueva cultura en los centros y aplicar una nueva lente con la que mirar la educación, lo que representa el abandono de los procesos de asimilación en virtud de procesos de transformación de las propias instituciones educativas con el fin de que respondan a la diversidad de todos y cada uno de sus alumnos.

Según autores como Rosales (1994), Pino (1992) y Siguán (1998), son tres las grandes políticas sociales y educativas que se pueden realizar teniendo en cuenta el fenómeno multicultural en los países comunitarios (Arnaiz y Martínez, 2000):

+ *Asimilacionismo*. Implica la pérdida de su propia cultura para los grupos minoritarios. La identidad cultural de origen no es tenida en cuenta e incluso supone un obstáculo o dificultad en el proceso de integración escolar e incorporación a las estructuras sociolaborales, políticas, etc.

+ *Segregacionismo*. Es un proceso de desarrollo paralelo en el que cada grupo étnico-cultural posee sus propias instituciones laborales, sanitarias, culturales, educativas, pero en el que el contacto con otros grupos intenta ser prácticamente nulo. En el ámbito escolar se organizan acciones para fomentar y mantener la identidad cultural de origen pero en paralelo al sistema educativo mayoritario.

+ *Interaccionismo*. Pretende un desarrollo diferenciado de los diversos grupos culturales, pero existiendo una permanente relación de comunicación entre ellos. En el ámbito educativo podemos situar aquí la inmensa mayoría de los programas de educación multicultural e intercultural.

Pero, una vez analizadas las tres grandes políticas sociales y educativas, y apostando, sin duda por el interaccionismo, 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.

Para Arnaiz y Martínez (2000, p.8) “La Educación Intercultural debe desarrollar toda una serie de supuestos teóricos y de organización del sistema educativo, para que sea adaptativo y flexible. Debe dejar de ofrecer una visión etnocéntrica de la historia para abrirse a una visión más amplia en donde se afirmen las mejores aportaciones de “lo propio”, al mismo tiempo que integren las mejores actuaciones de “los demás”. Al mismo tiempo consideran necesario que se debe

promover y estimular la diversidad étnico-cultural entre el profesorado en todo tipo de instituciones educativas, tanto formales como no formales y en las diferentes etapas educativas (E. Infantil, E. Primaria, E. Secundaria, Bachiller, Universidad...). Igualmente, señalan que es necesario incorporar innovaciones en el currículo de las distintas disciplinas para que favorezcan el desarrollo de la identidad, incluyendo temas supranacionales y globales que superen las orientaciones etnocéntricas de los actuales. Piensan que de esta forma, el alumnado puede desarrollar los conocimientos, los valores y las habilidades necesarias para llegar a ser unos ciudadanos activos y comprometidos en una sociedad pluralista y democrática, pero no sólo de su comunidad o estado, sino ciudadanos del mundo, universales.

Ante esta situación se necesitan actuaciones que doten de medios materiales y humanos a las escuelas, pero no sólo esto, sino nuevos recursos didácticos y propuestas novedosas para llegar al diálogo y al establecimiento de una escuela para todos (Macarulla y Saiz, 2009; Arnaiz, 2011). Las escuelas tienen que cambiar su organización y funcionamiento, los patrones generales de la educación misma, revisar a fondo su currículum y favorecer dinámicas de trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa (González, 2008).

Si nos planteamos que es necesario revisar el currículum, no lo es menos reformular los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde este planteamiento Pujolàs (2006) estima que es fundamental que exista una colaboración entre los alumnos para fomentar el aprendizaje, donde todos pueden aprender juntos aún siendo diferentes. Por ello, estima que educación inclusiva y aprendizaje cooperativo son dos conceptos distintos pero estrechamente relacionados, en la medida que sólo pueden aprender juntos alumnos diferentes (en capacidad, interés, motivación, cultura, lengua, origen social...) en una clase organizada cooperativamente, en la cual todos colaboran y cooperan, se ayudan, para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades. Este autor entiende el aprendizaje cooperativo como una forma de estructurar las diferentes actividades formativas de las

distintas áreas del currículum que propicie la interacción entre los participantes y en torno del trabajo en equipo, además, de basarse en la necesaria interacción entre el profesorado y los alumnos y las alumnas, y en el trabajo individual. En palabras del autor define la estructura cooperativa de la actividad, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, “al conjunto de operaciones y de elementos que regulan o condicionan, en una clase, lo que hacen los alumnos, y que actúan como “fuerzas” que provocan un determinado “movimiento”, efecto o evolución en los que participan en él, centrado en la colaboración y la ayuda mutua” (Pujolàs 2006, p.20).

En cuanto a los *materiales y recursos didácticos* útiles para que los centros consigan realizar una Educación Intercultural hay que insistir en tres aspectos como señalan Arnaiz y Martínez (2000, p.13):

- + Revisión de los libros de texto y material existente.

- + Material específico para la Educación Intercultural de toda la población escolar.

- + Medios específicos para el desarrollo de las lenguas y culturas de las minorías inmigrantes.

Del mismo modo, nos cuestionamos cómo es la participación de las familias en los centros educativos, si asisten a las actividades del centro cuando se les convocan o por el contrario presentan actitudes pasivas ante todo lo que gira en torno al centro educativo en el cual están inmersos sus hijos durante toda su vida escolar (Lozano, Colás y Alcaraz 2013). Ante esta cuestión nos encontramos con gran cantidad de quejas por parte de los maestros quienes reconocen la escasa participación e interés de las familias en todo lo que concierne a la vida escolar de sus hijos, máxime cuando ellas son de procedencia extranjera. Como bien reflexiona Bolívar (2009) cuando hay quejas de que los padres no colaboran suficientemente o de que les falta interés hay que preguntarse si desde los propios centros se hace todo lo que se puede en esta dirección. Para este autor el papel de las familias es fundamental en tanto en cuanto son “coeducadoras y

corresponsales” con la escuela, por lo que se requiere su participación activa para articular las prácticas escolares con su apoyo imprescindible.

1.1.2. Delimitación conceptual

La nueva situación que encontramos actualmente, tanto en la sociedad como en los centros educativos, con la llegada de familias inmigrantes nos lleva a realizar previamente un estudio de los términos que se utilizan a diario para referirnos a una población y todo lo que gira a su alrededor, ya que ha aumentado la diversidad cultural de las aulas. Debido a esta diversidad de culturas será necesario comenzar hablando de cultura. ¿Qué se entiende por cultura? Jordán (1994) entiende la cultura como significados compartidos que dan sentido a unos hechos y a los fenómenos sociales y humanos.

Desde esta concepción de cultura, conviene delimitar los conceptos que rodean la educación intercultural e inclusiva, y así podemos hacerlo desde la trayectoria recorrida. Por consiguiente, iniciaremos este camino comentando que tanto a nivel mundial, así como en Europa, hay una clara tendencia hacia la práctica inclusiva y un amplio acuerdo sobre los principios fundamentales englobados en la declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). Desde entonces, estos principios han sido reforzados por muchas convenciones, declaraciones y recomendaciones a nivel europeo y mundial, incluyendo la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), que hace explícita la referencia a la importancia de asegurar sistemas incluyentes de la educación. La UNESCO (2009) en sus Orientaciones Generales de Política para la Integración de la Educación establece las siguientes justificaciones hacia prácticas inclusivas y la necesidad de educar a todos los niños juntos:

- **Justificación educativa.** Las escuelas inclusivas tienen que desarrollar formas de enseñanza responder a las diferencias individuales y beneficiar a todos los niños.

- **Justificación social.** Las escuelas inclusivas son capaces de cambiar las

actitudes hacia la diversidad y forman la base para una sociedad justa y no discriminatoria.

- **Justificación económica.** Es menos costoso establecer y mantener las escuelas que educan a todos niños juntos que configurar un sistema complejo de diferentes escuelas 'especializado' en diferentes grupos de niños.

La definición de la UNESCO (2008) afirma que la educación inclusiva es: “encaminarnos en un proceso en curso ofreciendo una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las diferentes necesidades y habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y las comunidades, eliminando todas las formas de discriminación” (p. 3).

Está claro, entonces, que ese pensamiento ha avanzado más allá de la estrecha idea de inclusión como un medio de comprender y superar un déficit y ahora está ampliamente aceptado que se refiere a cuestiones de género, etnia, clase, condiciones sociales, salud y derechos humanos, que abarca la participación universal, acceso, participación y logro (Ouane, 2008).

Arnesen, Allen y Simonsen (2009) señalan que ' inclusión puede entenderse no sólo como adición a las estructuras existentes, sino como un proceso de transformación de las sociedades, comunidades e instituciones como escuelas para ser sensibles a la diversidad "(p. 46). Los autores señalan que el compromiso internacional de los derechos humanos ha llevado a una vista cambiante y a reducir el énfasis en "discapacidad" de un individuo que, a su vez, ha llevado a su clasificación como "socio-cultural". Esta visión es coherente con la perspectiva de estudios de la discapacidad que reconoce la discapacidad como 'otra forma interesante de estar vivo' y ve el apoyo individual como la norma para todos los estudiantes.

El colectivo Yedra (2008) ha realizado un glosario de términos, porque como bien dicen se habla de culturas, de contextos multiculturales, de lenguas minoritarias o de plurilingüismo, se confunden religiones con nacionalidades o se cuestionan los Derechos Fundamentales. Por esto y por las veces que el lenguaje lleva a

confusiones a la hora de expresar, en los medios de comunicación, en las escuelas, en los ámbitos políticos, este colectivo ha tenido un objetivo, simplemente, ofrecer una mirada clara, comprometida con los cambios sociales en los que la escuela debe involucrarse y proponer una pequeña guía de conceptos sobre los que reflexionar y que ayude a los agentes educativos a compartir una terminología común, basada en unos valores compartidos. Como añaden las expertas y expertos, profesionales de la investigación y de la práctica, tanto en educación formal como no formal, que colaboran en su realización, nos proponen reflexionar sobre la diversidad en el aula y en la sociedad, a través de un recorrido por conceptos como derechos fundamentales, educación intercultural, plurilingüismo, segundas lenguas, discriminación, democracia, identidad, género, ciudadanía, aulas inclusivas, entre otros, y buscan desenmarañar, también, la confusión que existe en la adecuación entre procedencia geográfica y opción religiosa.

Un miembro de este colectivo, Patricia Mata, en el Glosario de Educación Intercultural (Colectivo Yedra, 2008) comienza hablando del término ciudadanía, ya que como la autora señala, la ciudadanía no es una dotación a priori del ser humano, sino que es una conquista histórica, como son los derechos asociados a ella. Piensa que la ciudadanía se construye e institucionaliza en términos legales, políticos y sociales con el proceso de formación de los Estados. Surgen y se desarrollan las identidades nacionales, mientras se crean simultáneamente imágenes negativas de los extranjeros, de “los otros”. Por lo tanto, la ciudadanía se construye así sobre las diferencias, excluyendo el acceso a los recursos de “los otros” en base a su identidad étnica o nacional. Del mismo modo, el término ciudadanía va arrastrando toda la carga de significados que lo vinculan a un territorio físico y a un imaginario político concreto, el del Estado-nación, así como al reconocimiento o la negación de derechos en función de la nacionalidad. Esto implica una estrecha relación de los procesos de inclusión y exclusión, o como señala la autora, se marca la diferencia entre los que están “dentro” y los que están “fuera”. Y estar fuera significa, entre otras cosas, no tener, o tener limitados los derechos, y no tener, o tener un acceso limitado a los recursos y bienes sociales. Entendemos que para construir una sociedad más justa, inclusiva y

equitativa es necesario que se lleven a cabo procesos de transformación social basados en la participación real, efectiva, democrática, de los individuos y grupos, en condiciones de igualdad y reciprocidad. Para ello habrá que revisar y reformular el concepto de ciudadanía desde diversas consideraciones como señala Mata en Colectivo Yedra (2008):

a) desde el punto de vista *legal* es urgente ampliar los sujetos de ciudadanía, que han de incluir también a minorías, inmigrantes, mujeres, jóvenes, así como extender los derechos, hablamos de derechos de cuarta generación, ecológicos y culturales;

b) *políticamente*, es preciso superar el concepto de ciudadano como mero sujeto de derechos y deberes, y recuperar el espacio político, lo cual implica una redefinición de la esfera pública y nuevos modelos de participación;

c) *éticamente*, es necesario construir nuevos modelos de convivencia capaces de dar respuesta a las necesidades de la sociedad global multicultural.

El diccionario de la Real Academia Española define la ciudadanía como *calidad y derecho de ciudadano; país patria, pueblo, nacionalidad, nación; derecho y condición de ser ciudadano de un país.*

Para una gran parte de las personas, ser ciudadano es tener derecho a poseer aquello que otros poseen. Hoy ser ciudadano no es apenas estar al amparo del estado en que el sujeto nació y tener dentro de él derechos políticos, civiles y sociales. (Buendía et al, 2004). La ciudadanía se refiere a las prácticas sociales y culturales que dan sentido de pertenencia (García Canclini, 1994). Ejercer la ciudadanía supone participar de forma activa en los asuntos de la ciudad (Sánchez-Nuñez, 2003), entendida la ciudad como el espacio social, cultural, económico, político y de convivencia, sin excluir a nadie.

Como señala Buendía et al (2004), son muchos los conceptos asociados al de ciudadanía y muy variadas las dimensiones que dichos conceptos abordan; así hablamos de “ciudadanía cosmopolita” como aquella que va más allá de las

fronteras de la comunidad política nacional y transnacional; de “ciudadanía global” basada en el respeto y valoración de la diversidad; de “ciudadanía responsable” centrada en el compromiso social; de “ciudadanía activa; “crítica”; “multicultural”; “intercultural”; diferenciada”; “democrática”; “social”; “ambiental”; “paritaria” y “económica”. Conceptos éstos de ciudadanía basados en el sentimiento de pertenencia, de identidad, responsabilidad, justicia, equidad, derechos colectivos y respeto a la diversidad (Cabrera, 2002).

Por lo tanto, la ciudadanía es un status jurídico y político mediante el cual un ciudadano adquiere unos derechos como individuo (civiles, políticos, sociales, económicos, laborales, etc.) y unos deberes (impuestos, servicio, fidelidad...), que exige además un sentimiento de sentirse parte de, que se construye en colectividad y a través de la participación. (Buendía et al, 2004)

Pero, ¿qué significa participar? Significa tres cosas al mismo tiempo: “ser parte de”, “tener parte” y “tomar parte en” (Ander-Egg, 2000).

Para Mata (en Colectivo Yedra, 2008), ser parte de, pertenecer, es ser y sentirse parte de la comunidad; tener parte es tener igualdad de acceso a los recursos y bienes sociales; tomar parte es contribuir a la vida pública, a la construcción de lo común, de una forma activa; es tener la capacidad, la voluntad y el poder de actuar.

Por lo tanto, promover la participación exige crear condiciones que permitan que individuos y grupos diversos intervengan como actores sociales en un plano de igualdad no formal, sino real; significa devolver la política a los ciudadanos, una política entendida como proyecto de sociedad en el que los ciudadanos sean actores, y no meros receptores y electores de proyectos preestablecidos.

Pensamos que para el desarrollo de esta ciudadanía la educación va a jugar un papel fundamental, entendiendo el concepto de educación como un proceso continuo que involucra a todos y cada uno de los miembros de una sociedad en la transformación y mejora de sus entornos, un proceso que tiene que ver con la

definición de un proyecto de sociedad y la puesta en marcha de estrategias para llevarlo a cabo. La educación puede y debe contribuir a la transformación social, y para ello no puede ser neutral: tiene que vincularse a la realidad social y política. Aprender implica una participación activa en comunidades sociales, es estar incluido y es participar. Es, en definitiva ser, sentirse y ejercer como ciudadano/a (en Colectivo Yedra, 2008)

A ser ciudadano/a no se enseña: sólo puede aprenderse mediante la experiencia y la práctica. Los centros educativos pueden y deben convertirse en espacios democráticos para el ejercicio de la ciudadanía. Esto implica la participación activa de los y las estudiantes, de los equipos docentes y de las familias en la gestión democrática de los centros; la elaboración de proyectos pedagógicos basados en objetivos compartidos, y orientados al logro colectivo; la implicación de los y las estudiantes en la evaluación de su formación, así como la cooperación entre la escuela, la familia y la comunidad, y el fortalecimiento (*empowerment*) de todos los agentes educativos.

Un concepto muy ligado al de ciudadanía es el de “identidad”. Como recoge el Colectivo Yedra (2008) la presencia de alumnas y alumnos extranjeros en las aulas ha puesto de manifiesto la multiplicidad de identidades que componen los grupos y los individuos. Recordar esta pluralidad probablemente ayude a destacar los elementos que se comparten y que nacen de la libre elección. La identidad esencial se basa fundamentalmente en la memoria afectiva y la herencia impuesta es la base sobre la que se construye la personalidad. Será a través de resaltar y valorar las identidades individuales como la educación preparará a los alumnos y alumnas para un proyecto social y político plural, diverso, pero común.

La perspectiva con la que nos miran los que nos rodean va a influir en nuestra percepción de lo que somos y de lo que podemos llegar a ser. Creemos que la importancia de los estereotipos va a determinar no sólo la convivencia intercultural, sino la propia identidad de la persona.

El diccionario de la Real Academia Española define la Identidad como un *conjunto*

de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracteriza frente a los demás; circunstancia de ser realmente una persona la que se dice que es: probar la identidad de alguien.

Por tanto, al hablar de la identidad propia hay que considerar también la identidad ajena. No sólo nos diferenciamos por la nación a la cual pertenecemos, sino también por la cultura, la raza, la religión, la lengua, el idioma, o cualquier otro elemento que pueda singularizar su identidad (Buendía et al, 2004). Como afirma Marín (2002, p.31)

...estamos hablando, pues, de una estructura multidimensional de la identidad, lo cual significa que una persona no tiene múltiples identidades, sino sólo una, hecha de todos los elementos que le han dado forma, en una mezcla especial y única (somos el resultado del entrecruzamiento en nuestras biografías de rasgos y elementos variados: lugar de nacimiento, lugar de vida, profesión que se ejerce, la lengua o lenguas que hablamos, la religión o creencias que profesamos).

Buendía et al (2004) recogen en su literatura los distintos tipos de identidad: identidad individual, identidad colectiva e identidad pública. La individual hace referencia a una serie de rasgos totalmente personales que, a pesar de ser resultado de una combinación entre la herencia biológica y la vida social, son internalizados por aquéllos que participan en los movimientos sociales como parte de sus biografías personales. Para Silveira (2000, p.11) "Toda identidad individual busca que los "otros significativos" la reconozcan como una persona libre, autónoma e igual a cualquier otra, pero este reconocimiento no es fácil de conseguir cuando los "otros" no pertenecen a la misma comunidad".

El concepto de identidad colectiva se refiere a la definición de pertenencia a un grupo, los límites y actividades que este desarrolla. Para Melucci (1992), la identidad colectiva es una definición compartida e interactiva, producida por varios individuos (o por grupos a un nivel más complejo) que está relacionada con las orientaciones de la acción y con el campo de oportunidades y constricciones en las que ésta tiene lugar, es más el resultado de una acción consciente y de la autorreflexión individual que de una serie de características estructurales de la sociedad; para este autor, la identidad colectiva tiene tres dimensiones: la primera

es la que surge a través de una continua interpretación e interrelación entre la identidad individual y la colectiva del grupo; en segundo lugar, es una especie de *objetivo en movimiento* y en tercer lugar, los procesos de creación y mantenimiento de esa identidad resultan operativos en las distintas fases del movimiento.

Vemos que mientras las dos anteriores dimensiones de la identidad implican autoevaluaciones procedentes del propio individuo o del grupo, el concepto de identidad pública (el tercer tipo de identidad) abarca la influencia de personas ajenas a un movimiento social en la forma en que sus seguidores se ven a sí mismos. Tanto la identidad individual como la colectiva son afectadas por la interacción con personas que no participan en el movimiento y por las definiciones que de él hacen organismos estatales, contramovimientos y, especialmente en las sociedades contemporáneas, los medios de comunicación de masas.

Al final, todas las identidades están en continua reconstrucción, dando lugar a diferentes tipos, como dice Castell (1998): Identidad legitimadora, de resistencia e identidad proyecto, en función de las relaciones de poder que se establecen.

La ideología de la educación inclusiva, como se ha señalado, se implementa en diferentes formas a través de diferentes contextos y varía en función de las políticas nacionales y prioridades que son a su vez influenciadas por toda una gama social, cultural, cuestiones históricas y políticas. Las políticas y prácticas de educación inclusiva de todos los países son importantes y hay que tener en cuenta que los profesionales y los responsables políticos no siempre hablan la misma cosa (Watkins y D'Alessio, 2009). Mitchell (2005) afirma que ya no hay ningún modelo de educación inclusiva que se adapte a las circunstancias de cada país, que debe ser cuidado ejercido en la exportación e importación de un modelo en particular. Mientras que los países pueden aprender de experiencias de los demás, es importante que den importancia a sus propias singularidades sociales, económicas, políticas, culturales e históricas.

A pesar de las diferencias en los contextos nacionales, ha sido posible poner de

relieve los principios claves de políticas inclusivas acordados por los países miembros de la Agencia en los principios fundamentales del informe para promover la calidad de la educación inclusiva (2009). Estas políticas están interrelacionadas y se apoyan en principios claves, que resumen la perspectiva de la Agencia, y que son los siguientes:

- Ampliar participación para incrementar las oportunidades educativas para todos los estudiantes;
- Educación y capacitación en educación inclusiva para todos los maestros;
- Cultura organizacional – y ética que promueve la inclusión;
- Apoyar las estructuras organizadas con el fin de promover la inclusión;
- Flexible financiación de los sistemas que promuevan la inclusión;
- Políticas que promuevan la inclusión;
- Legislación que promueva la inclusión.

Una vez introducido el término inclusión, pasaremos ahora a delimitar conceptualmente los términos intercultural y multicultural, ambos nombrados anteriormente. ¿Pero existe diferenciación entre ambos? Según Soriano (2006), existe diferencia, siendo la procedencia del término la que marca esa diferencia. Si nos dirigimos en el ámbito europeo no anglosajón se emplea más el término intercultural, en cambio, en el ámbito norteamericano e inglés se utiliza más el término multiculturalidad. Según Martínez- Abellán (2006) ambos términos recogen una serie de características, las cuales describimos a continuación:

Educación Multicultural:

- + Tiene una clara dimensión estática.

- + Plantea una intervención educativa cuando hay alumnos de diferentes etnias en la escuela.

- + Presenta una visión atomizada.

- + Se centra en las diferencias de los alumnos.

- + Hace un enfoque descriptivo.

- + Realiza un enfoque por superposición, “tipo mosaico”

Educación intercultural:

- + Tiene una dimensión dinámica

- + Plantea una intervención educativa para cualquier centro escolar y para educación formal.

- + Plantea un enfoque globalizador.

- + Se centra es las relaciones igualitarias entre culturas.

- + Facilita y promueve procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.

- + Centra la atención en las similitudes.

- + Realiza una valoración y análisis de las culturas de forma crítica.

- + Entiende el proceso educativo como elemento aglutinador, no segregador.

- + Piensa en un enfoque interactivo, de interrelación.

Por lo tanto, vemos que la interculturalidad implica una actitud de valoración

positiva hacia la comunicación entre culturas y hacia la comprensión de lo diferente como algo enriquecedor a escala individual y colectiva. 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.

Por otro lado, como señalan Arnaiz y De Haro (2003) la interculturalidad aparece recogida 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. Del mismo modo, las autoras incluyen que es necesario 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. 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.

La acepción generalizada del término interculturalidad hace referencia a la interrelación entre culturas. Los términos multiculturalismo y pluriculturalismo indican simplemente una yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad (Arnaiz y Martínez, 2000).

Según Merino y Muñoz (1995), en España, en la década de los ochenta, hablar de Educación Intercultural equivalía a una educación para extranjeros inmigrantes, cuando en realidad por Educación Intercultural debemos entender la educación de todos para convivir dentro de una sociedad multicultural. Como define Arnaiz (1999, p.75):

La educación intercultural es, pues, un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana que deben estar contenidos en los documentos institucionales que rigen la vida de un centro. Igualmente, es un proceso educativo que comprende todos los aspectos relativos al currículum. Así entendida, la educación intercultural deberá ayudar a todos los alumnos a desarrollar autoconceptos positivos y a descubrir quiénes son en tanto sí mismos y en términos de los diferentes miembros del grupo, ofreciendo conocimiento sobre la historia, la cultura y las contribuciones de los diversos grupos a través del estudio de las diferencias en el desarrollo, la historia, la política y la cultura que los caracterizan.

Por otro lado, Clanet (1990, p.3) señala que para que pueda existir el interculturalismo, se requieren unas condiciones mínimas en la sociedad:

- + Reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural.
- + Reconocimiento de las diversas culturas.
- + Relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de varias culturas.
- + Constitución de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan intercambios.
- + Establecimiento de fronteras entre códigos y normas comunes y específicas mediante negociación.

Los grupos minoritarios necesitan adquirir los medios técnicos propios de la comunicación y negociación (lengua escrita, medios de difusión, asociación, reivindicaciones ante tribunales, manifestaciones públicas, participación en foros políticos...) para poder afirmarse como grupos culturales y resistentes a la asimilación. Por lo tanto, la educación intercultural pretende conseguir en todos los alumnos de todos los centros, a través de cualquier área y ámbito curricular, una sólida competencia cultural, o lo que es lo mismo, toda una serie de actitudes y habilidades que les capaciten para saber estar, convivir y responder adecuadamente en una sociedad diversa, plural, democrática y multilingüe.

Así pues, para Arnaiz y Martínez (2000) los *objetivos de la Educación Intercultural* los concretan en los siguientes:

- + Cultivar actitudes interculturales positivas.
- + Mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico de los alumnos.
- + Potenciar la convivencia y la cooperación entre alumnos de diversas culturas.
- + Fomentar la igualdad de oportunidades académicas.
- + Actuar en colaboración con las familias y otras entidades culturales del barrio.

Estos mismos autores señalan, en cuanto a los *principios pedagógicos de la Educación Intercultural*, los siguientes:

- Formación y fortalecimiento en los centros educativos y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- + Reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal.
- + Reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela.
- + Atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas.
- + No-segregación en grupos aparte.

- + Lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación.
- + Intento de superación de los prejuicios y estereotipos.
- + Mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minorías étnicas.
- + Y comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos.

1.2. Los Planes de Acogida. Una respuesta a la diversidad cultural

La incorporación del alumnado de familias extranjeras al centro escolar, independientemente del nivel educativo de que se trate, supone un proceso de adaptación no exento de dificultades. A menudo, el modo en que el alumnado se integra en el centro educativo repercute en su proceso de aprendizaje, en la comunicación con los compañeros y maestros y, en definitiva, en su desarrollo personal y en su futuro como estudiante. Pensamos que la situación de desventaja social de un número importante de estos alumnos, por su pertenencia a la población extranjera, supone una dificultad añadida a la hora de incorporarse a los centros escolares. Por lo tanto, es fundamental el papel de la escuela en la incorporación social de los alumnos extranjeros y su desarrollo personal. El centro educativo debe favorecer su acceso a la sociedad, su relación con los iguales, su promoción educativa, etc. En este contexto se han de adoptar todas las medidas educativas que den respuesta a la escolarización de éste bajo premisas de equidad. Por ello, para atender al alumnado extranjero es necesario que el centro escolar tenga clara una filosofía educativa intercultural y que esta filosofía se plasme en el Proyecto Educativo de Centro que a su vez impregnará la Programación General Anual y los documentos derivados de estos: Plan de Acción Tutorial, Plan de Acogida y el Plan de Atención a la Diversidad.

Por todo esto, los centros educativos deben dotarse de un Plan de Acogida enmarcado en un Proyecto Educativo de Centro intercultural e inclusivo, pues el centro educativo es el medio idóneo para aprender a convivir desde los valores de

respeto, tolerancia y solidaridad. Por tanto, en el proyecto educativo de centro (PEC) debe potenciarse el uso de metodologías y materiales didácticos compensadores y no discriminatorios y facilitar a través de actividades de grupo la convivencia y el conocimiento entre todos los alumnos y alumnas respetando y aceptando sus diferencias. De acuerdo con estos principios desde el Centro se debe dar respuesta a los diferentes ritmos de aprendizaje, a situaciones especiales de carencias personales, familiares y sociales y a necesidades educativas especiales de algunos alumnos.

El concepto de acogida ha ido evolucionando de una manera pareja a la inclusión educativa. Así, si hacemos una revisión de la literatura especializada vemos como en sus inicios, estos planes se concebían como un conjunto de medidas educativas destinadas a favorecer el proceso de adaptación del alumnado inmigrante (Garrido, 2009; Turiel y Santomé, 2004), mientras que una concepción más actual sienta sus bases en lo que Casanova (2009) describe como “cultura del cuidado” donde todos los miembros de la comunidad educativa se responsabilizan de todo lo que allí ocurre en el día a día y del cuidado de todos los integrantes de la vida escolar.

Siguiendo la Guía de Información Educativa Multilingüe de la Región de Murcia (Linares y López, 2006) el Plan de Acogida de centro, se define como el conjunto de las actuaciones que el centro docente pone en marcha para facilitar la adaptación del nuevo alumnado que se incorpora al centro, especialmente del alumnado de familia inmigrante. También en este Plan se contemplan medidas para las familias, así como para otros miembros de la comunidad educativa (docentes, instituciones de ámbito social...).

Por tanto, hemos de superar la visión del Plan de Acogida circunscrito exclusivamente para el alumnado inmigrante de incorporación tardía. A nuestro juicio, puede ser un excelente instrumento que ayude a gestionar la diversidad de los centros escolares, que fomente la corresponsabilidad y la preocupación entre todos los miembros de la comunidad escolar, que acoja a toda aquella persona que llegue al centro: alumnado y sus familias, profesorado y los agentes sociales.

Siguiendo esta línea destacamos la contribución de Palaudàrias y Garreta (2008) que nos aportan otra visión inclusiva relativa a los ámbitos de actuación pues afirman que todo Plan de Acogida debe desarrollarse en tres ámbitos:

Familiar (para favorecer la comunicación y la participación de las familias en la escuela), social (para facilitar la construcción y desarrollo de la identidad cultural y lingüística del alumnado a lo largo del proceso de socialización) y formativo: la acogida debe formar parte del proceso de aprendizaje de los alumnos (p.51).

Partiendo de esta concepción, mucho más integradora, entendemos que un Plan de Acogida es el conjunto de medidas recogidas en el Proyecto Educativo que surgen del diálogo y la participación de los distintos miembros de la comunidad educativa, con el objetivo de mejorar la inclusión de cualquier persona que se incorpore al centro y que se aplican de manera sistemática a lo largo de todo el proceso de adaptación en relación con otros planes como el de Atención a la Diversidad, el de Convivencia y/o el de Acción Tutorial. Cabe destacar que el Plan de Acogida será el instrumento que va a permitir a los equipos docentes llevar a cabo aquellas medidas que contribuyan a educar en valores y evitar actitudes de racismo o xenofobia.

Por lo tanto, entendemos que el Plan de Acogida de centro es el conjunto de las actuaciones que un centro educativo pone en marcha para facilitar la adaptación del alumnado de familias extranjeras que se incorpora al centro, deberá estar recogido en el Proyecto Educativo del Centro y ser revisado anualmente contemplándose aquellos cambios que surjan en función de la diversidad del alumnado. Los objetivos del Plan de Acogida del centro escolar van dirigidos por un lado a asumir, como centro, los cambios que comporta la interacción cultural con alumnos procedentes de otros países, y por otro lado, conseguir que el nuevo alumno que se incorpora comprenda el funcionamiento del centro, favorecer una adecuada integración de este alumnado al sistema educativo y social, así como reducir las dificultades de asistencia a los centros educativos.

El Plan de Acogida debe contemplar en su realización, los siguientes aspectos:

1. La elaboración de un diagnóstico inicial de este alumnado: su situación

personal y familiar, su competencia comunicativa, el grado de instrucción y conocimiento de nuestros hábitos sociales, etc., de modo que el centro pueda proporcionar la respuesta adecuada.

2. La planificación de programas específicos de lengua y cultura española, así como de refuerzo educativo, adaptados a estos alumnos.

3. El desarrollo de programas de habilidades sociales adecuados a nuestro entorno, así como de salud, higiene, ocio, etc., que faciliten al alumnado extranjero las competencias necesarias para desenvolverse en igualdad de oportunidades en su nueva sociedad de acogida.

Este plan 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. 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 los fenómenos migratorios 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 inmigrante, 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.

Siguiendo a López y Linares (2006), las premisas que el Plan de Acogida debe recoger son:

- Un protocolo de las *acciones previstas por el centro* a la llegada de un nuevo alumno: matriculación, adscripción al curso, apoyos o recursos complementarios, quién, cuándo y cómo lo va a atender,...

- Un protocolo de las *actuaciones previstas con el propio alumno* a su llegada: recogida de la información básica sobre el alumno, evaluación inicial para conocer su escolarización anterior, su nivel de conocimientos curriculares, su competencia lingüística en español, su lengua o cultura materna, los datos personales y familiares, etc. Con todo ello determinar la evaluación y seguimiento del alumno, planes de trabajo, servicios complementarios (comedor, transporte, becas, vacunaciones...) y el horario de estas actividades.

- Atención a las *familias* sobre el sistema educativo español, organización y

funcionamiento del centro, profesorado y tutor de sus hijos, material escolar, servicios y becas, actividades ordinarias y extraescolares, horarios y calendario, asignaturas y tutorías, normas de funcionamiento y convivencia, etc. Toda esta información y documentación debería estar procesada en notas informativas y traducidas en las distintas lenguas de las culturas existentes en el centro.

- *Organización del centro* para una respuesta educativa, que permita el desarrollo de estrategias de acogida, teniendo en cuenta todos los recursos disponibles del centro.

- 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.

Como hemos señalado anteriormente, tan importante es realizar una buena acogida a los alumnos cuando llegan al centro educativo como a sus familias. Es un pilar fundamental que la familia se sienta acogida y que ésta transmita a sus hijos la tranquilidad y la seguridad que el centro educativo es un lugar seguro donde se establecen relaciones entre los miembros de la comunidad en beneficio de la sociedad en general y en particular en cada uno de los miembros que forman la comunidad educativa: alumnos, maestros y padres. Por lo tanto, dentro del Plan de Acción Tutorial se planificará la atención a las familias. Es fundamental que los padres tengan una reunión inicial con los que serán tutores de su hijo para establecer un vínculo de unión y un primer acercamiento a la vida del centro. Esta reunión tiene que estar bien estructurada y planificada. Al mismo tiempo hay que tener presente si los padres a los que se van a entrevistar presentan desconocimiento del castellano y los maestros tienen que contar con la ayuda de una mediadora o con otro padre/madre del centro que lleve en el centro muchos años y pueda actuar como traductor en la entrevista. De cómo se desarrolle esta reunión podemos favorecer un acercamiento de la familia y una amplia participación al igual que como nos dicen López y Linares (2006) es

importante cuidar esta primera imagen que la familia recibe de nuestro sistema escolar y debemos de procurar que sea lo más positiva posible ya que de este primer encuentro podemos conseguir que los padres desechen sus miedos a una situación nueva y transmitirles tranquilidad y confianza en el lugar donde van a dejar a sus hijos para que emprendan su carrera educativa. El entorno familiar es considerado un factor esencial para la integración del alumnado inmigrante, llegando a señalarse como uno de los más importantes; la integración de los niños y niñas inmigrantes en la escuela depende, en gran medida, de la propia implicación y participación de los progenitores en el centro educativo, en particular, y en la sociedad en general.

Hay que señalar, que las expectativas de los padres respecto a la educación escolar de sus hijos/as son fundamentales, ahora bien, la familia como institución socializadora no es igual en todas las culturas, y por tanto, no todas las familias tienen las mismas expectativas sobre el funcionamiento de la escuela (Llorent, 2004 y Carracao y Berrocal, 2004). Las unidades familiares en la actualidad son mucho más diversas y heterogéneas ante factores emergentes como la incorporación de la mujer al trabajo, la baja tasa de natalidad, el envejecimiento generalizado de la población, los procesos de adopción, las rupturas matrimoniales, la posibilidad de parejas homosexuales y sus derechos a la paternidad,... (Buendía, 2005). A estos aspectos, en el caso de familias extranjeras, se añaden otros que conforman una serie de hándicaps para el establecimiento de relaciones y participación con la comunidad educativa y el apoyo escolar en el hogar a sus hijos/as, a saber: la alta tasa de natalidad, el fenómeno migratorio y la reagrupación familiar, la separación forzada de los padres, el abandono familiar de los hijos, el hacinamiento en viviendas o el solapamiento de lenguas en el contexto familiar, las excesivas cargas sociales, asuntos sanitarios, legales..., la discriminación laboral, escasez de contratos de trabajo, salarios ínfimos, largas jornadas de trabajo, inestabilidad laboral, discriminación social en el acceso a la vivienda, dificultades derivadas del no dominio de la lengua española, diferencias entre lo que la cultura de origen entiende por igualdad de género, educación, adolescencia,... y lo que entiende la cultura de acogida (Funes, 2000), desconocimiento de la legislación española y

del sistema educativo (Sánchez, Pérez y Bermejo, 2005).

Cuando una familia de procedencia extranjera llega a una nueva localidad para asentarse y empezar una nueva vida se encuentran con una serie de **necesidades y dificultades** de partida que inciden en el proceso de integración educativa y social de los alumnos tal y como aparece recogido por López y Linares en la Guía de información Educativa Multilingüe de la Región de Murcia (2006). Estas son:

- Las *dificultades económicas*, laborales y sociales de las familias, junto con el déficit del español como vehículo de comunicación en la sociedad de acogida, hacen que la institución escolar quede en un segundo nivel de sus necesidades básicas.
- La situación de *provisionalidad* en algunos casos, les origina inestabilidad, repercutiendo esto en la escolarización del niño/a.
- *El choque cultural*: diferencias en los sistemas educativos, concepción de la escuela, falta de formación de los padres,...
- *La dificultad* para tramitar la documentación académica en España y a veces en su país.
- *La falta de información* para la escolarización.

Todas estas variables repercuten en gran medida en su desenvolvimiento para emprender y elegir el camino más adecuado para cada situación. Por ello, las instituciones educativas tienen que realizar una gran labor potenciando y favoreciendo actitudes positivas de acogida por parte de toda la comunidad educativa y realizar un acercamiento entre todos los sectores educativos y las instituciones que inciden día a día en las vidas de las personas. El centro pasa a ser un vehículo de apertura al resto de la sociedad, facilitando y proporcionando la información necesaria para cada familia dando respuesta a sus necesidades y comenzando una coordinación interinstitucional.

Otro aspecto a tener en cuenta es la acogida del alumno en el aula. El tutor recibe al alumno, propiciando un ambiente adecuado para una buena acogida y adaptación. El proceso de enseñanza-aprendizaje está marcado por las relaciones que se establecen en el aula, siendo un proceso comunicativo de interacción entre compañeros y del profesor con los alumnos. Será necesario, por tanto, que como profesor tutor, desde el principio, facilite el establecimiento de relaciones positivas y la existencia de un clima de relación afectiva que haga posible la comunicación cuando falle el idioma. Hay que intentar que participe en todo aquello que sin necesidad de la expresión oral o escrita pueda intervenir con niveles nulos o básicos de conocimiento del idioma: actividades de artística, educación física, música, idiomas, tecnología, etc.

Por último, todo Plan de Acogida debe de tener su seguimiento y evaluación ya que todas las medidas que se toman tienen como fin la incorporación e integración total del alumno en su grupo clase, por lo tanto, y más que nunca, el seguimiento y evaluación es continuo para poder incorporar y reajustar las medidas oportunas e ir retirando los apoyos a medida que no los necesite puesto que una de las características principales debe ser la flexibilidad. Además de la coordinación continua entre tutor, maestro de educación compensatoria, maestro de apoyo y otros profesores que intervienen con los alumnos, trimestralmente y coincidiendo con las evaluaciones del resto de sus compañeros se realiza la evaluación de estos alumnos por parte de todo el profesorado y teniendo siempre en cuenta el programa específico diseñado para él, el resultado de esta evaluación se pone por escrito y se entrega a los padres en una entrevista con el tutor y el profesorado de apoyo.

Terminamos señalando que por la importancia que tiene actualmente el Plan de Acogida, existen Consejerías o Departamentos de educación en distintas comunidades autónomas que consideran necesario que los centros elaboren y desarrollen programas específicos, destinados a la acogida tanto del alumnado como de sus familias, en los que se preste especial atención al alumnado extranjero o en situación de desventaja social. Debido a esto, algunas Comunidades Autónomas como Aragón, Cataluña, Cantabria, Región de Murcia,

Comunidad Valenciana y Ceuta cuentan con *Planes de carácter* autonómico, destinados a la acogida e integración del alumnado, en los que se suministran orientaciones a los centros educativos para la elaboración de sus propios Programas de Acogida.

1.3. Investigaciones sobre el tema objeto de estudio

Comenzaremos diciendo que en España, los estudios sobre la relación familia de origen inmigrante y escuela no son muy numerosos (Baráibar, 2005, Bueno y Belda, 2005 y Ortiz, 2006).

Aunque ya en 1994, Garreta analizaba las actitudes de las familias de origen africano relacionándolas con el origen social, el nivel de estudios, el proyecto familiar, la situación socioeconómica que se vivía en aquel momento, entre otros. De dicho estudio el autor diferenció en tres grupos de familias: uno de padres “ilusionados” en el proyecto escolar de sus hijos que tenían una actitud participativa estimulante; un segundo grupo de padres “desilusionados”, que hacían constante referencias al origen, aferrados a la tradición, poco motivadores y participativos; por último, un tercer grupo al que denominó “en transición” hacia la desilusión por la situación que vivían en su nuevo destino y para los cuales la escuela no era una prioridad.

Por otro lado, encontramos el estudio que hace Terrén y Carrasco (2007) donde se pone de manifiesto que el proyecto migratorio, las ilusiones y los miedos terminan reflejándose en las expectativas educativas que elaboran en el destino, especialmente en lo referente a la confianza depositada en la educación.

Hay diversas investigaciones que versan sobre la valoración de la participación de las familias, así como la relación que se establece Familia- Escuela, y que incluyen los efectos positivos que ofrece dicha participación tanto a los alumnos como a las propias familias (Sarramona y Roca, 2002; Benito, 2006; Frías, 2007;

Feito, 2010; Colas y Contreras, 2013; Lozano, Alcaraz y Colás, 2013; Lozano, Ballesta, Alcaraz y Cerezo, 2013; Lozano, Alcaraz y Merino, 2013).

Como señalan Colás y Contreras (2013), conocer la participación de las familias en la escuela es de vital importancia ya que se considera un indicador de la calidad del sistema educativo al igual que nos da a conocer los beneficios de la relación de los agentes educativos más importantes como son la familia y la escuela.

Otras investigaciones donde se recoge la relación entre la escuela y la familia, desde una perspectiva inclusiva las encontramos en autores como Aguado, Ballesteros, Malik, Sánchez, 2003; Lozano, Ballesta & Angosto, 2011; Lozano, et al. (2013).

Como señala Lozano et al. (2003, p. 208): “El proceso de inclusión educativa del alumnado de origen extranjero está mediado por la efectividad de la relación de la familia con la vida del centro educativo y su participación en ella”.

Por otro lado, encontramos a Sánchez y García (2009, p.3) que apuntan: “Tanto el alumnado, como sus familias y la propia institución educativa resultan multibeneficiados cuando existen unas relaciones óptimas de participación y cooperación entre las familias y el centro educativo”.

González (2010) resume los datos de su investigación en un artículo llamado “La integración de las familias inmigrantes en la Comunidad Educativa” donde analiza el tema de la integración de las familias inmigrantes en las escuelas desde una vertiente socioeducativa, siendo sus conclusiones más relevantes que los padres y las madres inmigrantes están muy poco integrados en la escuela, destacando las escasas interacciones que se dan entre la población inmigrante y autóctona, caracterizándose dicha relación por la evitación o segregación. También describe la relación de las familias inmigrantes con el profesorado del centro estando basada en el distanciamiento y la desconfianza, aunque añade que las relaciones son cordiales, por lo general, habiendo también ocasiones en las que se muestran distantes y frías, donde las familias se sienten ignorados por los maestros. Dentro

de las conclusiones positivas encontramos:

1) Aprovechando las actividades en las que participan sus hijos se promueve el conocimiento e interacción con las familias autóctonas, de manera natural.

2) Facilitar la amistad entre las familias inmigrantes, gracias a las relaciones que mantienen sus hijos con otros niños inmigrantes.

3) Fomentar el intercambio, la participación de estas familias y la eliminación de los prejuicios a través de actividades como las jornadas interculturales.

4) Favorecer una red de apoyo para las familias inmigrantes, al facilitar contacto con otras entidades (servicios sociales, asociaciones culturales, entre otras)

Por último señalamos a Garreta (2008) que analiza la participación en la escuela de los progenitores de origen inmigrante, en España. Este autor considera que la experiencia previa de los progenitores tanto en su vida laboral como en la escolar, además de las oportunidades del contexto, es un factor importante y determinante por lo que supondrá la decisión de actitudes y expectativas que se forman respecto a sus hijos, aunque piensa que no siempre serán coincidentes.

CAPÍTULO 2.

MARCO LEGISLATIVO ACTUAL SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO Y LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

Las administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación. (LOE, art.78.2)

Introducción

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).

Es por esto por lo que las Administraciones, tanto Estatales como Territoriales, están desarrollando las medidas legislativas necesarias para dar respuesta a la población escolar y toda la comunidad educativa que gira en torno a ella.

Precisamente, y con la finalidad de comprender mejor esta realidad educativa pretendemos, a continuación, analizar, aquellos documentos legislativos para dar respuesta sobre lo que está aconteciendo en España y luego, más 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.

2.1. Escolarización del alumnado extranjero en España

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.

Desde este planteamiento inicial y para centrarnos en la escolarización del alumnado extranjero en España comenzaremos realizando un análisis de los datos proporcionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en relación a la previsión del alumnado que cursó enseñanzas de Régimen General durante el curso 2014-2015. Así y según la Figura 1, que aparece a continuación,

para el curso 2014-2015 fueron 8.141.628 los alumnos que cursaron sus estudios en la enseñanza de régimen general. Centrándonos en las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria, donde se realiza nuestra investigación, encontramos que para la etapa de Infantil contamos con 1.837.804 alumnos de los cuales, 1.398.924 se escolarizaron en el segundo ciclo de esta etapa. Por otro lado, nos encontramos que para la etapa de primaria se escolarizaron 2.899.957 alumnos. Estos datos han sufrido una modificación con respecto al curso anterior. En concreto 47.082 alumnos menos para la etapa de infantil mientras que en la etapa de primaria han aumentado 44.738 escolares.

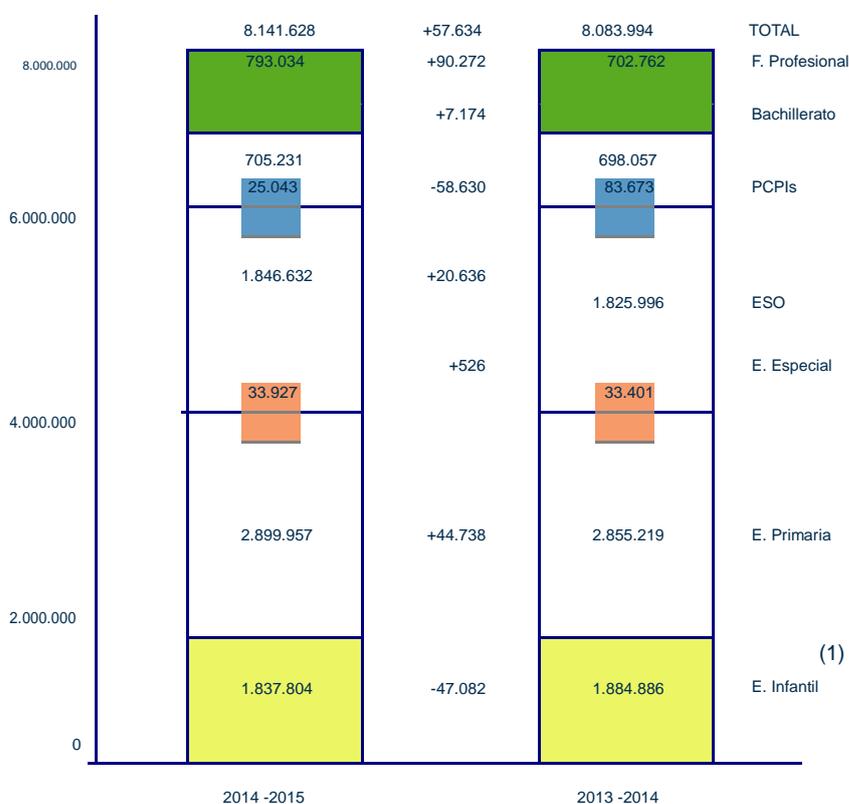


Figura 1 Previsión de alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias para el curso 2014-2015. Fuente: Datos y cifras curso escolar 2014-2015. Elaboración: MEC

Según esta misma fuente, en el curso 2013-2014, si hacemos una distinción según el sexo de los alumnos nos encontramos que de los escolares matriculados en la etapa de infantil para el curso 2014 -2015 el 51,6% son hombres mientras que el 48,4% son mujeres. En la etapa de educación primaria se matricularon el

51,5% de varones y el 48,5% de mujeres.

Como se refleja en el informe de Datos y Cifras (2014), esta población estuvo escolarizada en centros públicos, el 64,6% de los alumnos de Educación Infantil y el 67,7% de los alumnos de Educación Primaria. De los escolares de Educación Infantil que cambiaron de opción encontramos que el 24,7% se declinó por la enseñanza concertada, mientras que el 4,1% de los alumnos del segundo ciclo de infantil optó por un centro de enseñanza privada no concertada.

En la etapa de primaria encontramos que el 28,4% de los alumnos eligieron la enseñanza en escuelas concertadas frente al 3,9% que prefirieron la enseñanza en los centros privados sin concierto educativo.

Nos centramos ahora en la evolución del alumnado de procedencia extranjera desde el curso 2003 hasta el curso 2013-2014. Tal y como aparece recogido en la Tabla 2 vemos que en España, el número de alumnos extranjeros que cursaban las enseñanzas en la etapa de educación infantil era de 78.986 y de 174.722 para la etapa de educación primaria. Este número de alumnos llegó a 126.920 en la etapa de infantil en el curso escolar 2008-2009, año de nuestra investigación, y de 308.896 para la etapa de primaria. Para el curso 2014-2015 la cifra aumentó casi el 17% para la etapa de infantil con respecto al curso 2008, siendo el número de alumnado extranjero 152.214. En cambio, en la etapa de primaria ha habido un descenso del 21% con respecto al año 2008, siendo la cifra en el curso 2013-2014 de 243.113 alumnos.

Tabla 2 Evolución del alumnado extranjero

	Cursos			
	2003-04	2008-09	2012-13	2013-14
TOTAL	402.116	755.587	763.215	731.167
Enseñanzas de Régimen General	392.774	730.118	732.793	705.575
E. Infantil	78.986	126.920	151.334	152.214
E. Primaria	174.722	308.896	257.158	243.113
Educación Especial	1.331	3.312	3.974	3.924
ESO	107.533	216.585	205.128	190.126
Bachilleratos	15.520	33.493	47.991	47.710
FP - Ciclos Formativos Grado Medio	5.681	18.557	31.530	31.962
FP - Ciclos Formativos Grado Superior	5.859	13.636	18.171	17.798
Programas de Cualificación Profesional Inicial ⁽¹⁾	3.142	8.719	17.507	16.520
No consta enseñanza (EE. Rég. General)	-	-	-	2.208
Enseñanzas de Régimen Especial	9.342	25.469	30.422	25.592

Fuente: Datos y Cifras curso escolar 2014-2015. Elaboración: MEC

Este alumnado extranjero, como aparece recogido en la Figura 2, proviene de diferentes lugares del mundo, siendo mayoritariamente de América del Sur (31.9%); le siguen muy de cerca los alumnos de procedencia africana (29%) y de la Unión Europea (26.7%). Luego con un porcentaje inferior aparecen los escolares de Asia y Oceanía (8.3%) y un 4.1% del Resto de Europa.

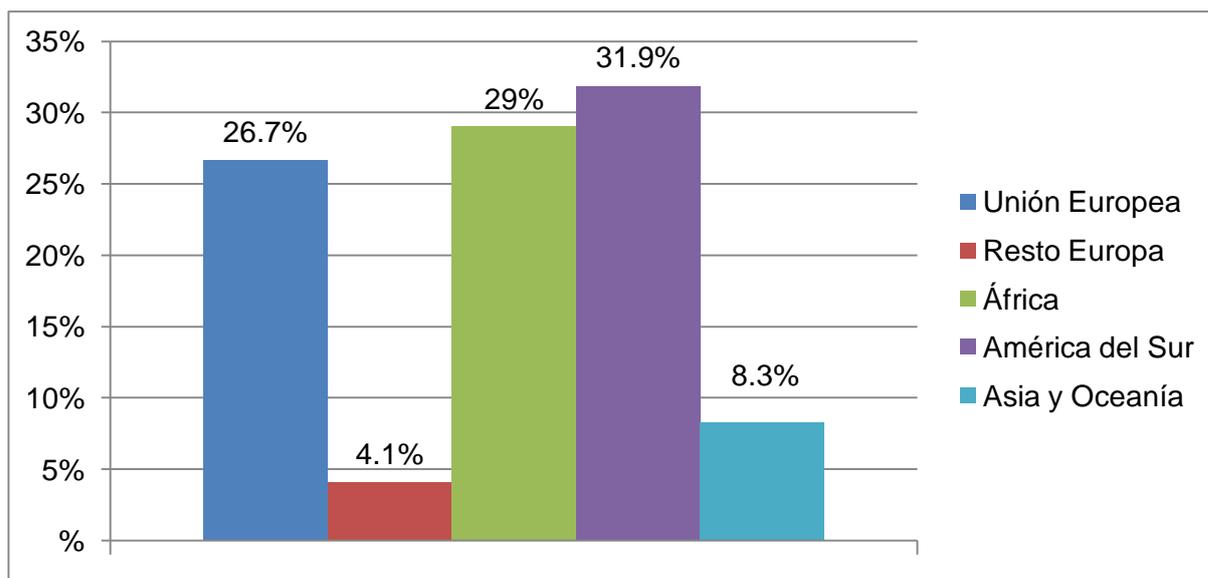


Figura 2. Procedencia alumnado por nacionalidad en España

2.2. Escolarización del alumnado extranjero en 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.

Si pasamos a ver los datos que refleja el documento antes mencionado sobre datos y cifras del curso 2014-2015 para la Comunidad Autónoma de la Región de

Murcia vemos que la población escolar de nuestra región corresponde al 3,5% del total de la población española. De la totalidad y centrándonos en las etapas educativas donde llevamos a cabo nuestra investigación encontramos que el 3,3% cursan Educación Infantil y el 3,7% de los alumnos se encuentran en Educación Primaria.

Este porcentaje ha variado entre los cursos 2003-2004 hasta este último año escolar 2014-2015 un 18,6% (Fuente Datos y Cifras 2014-2015), teniendo un crecimiento positivo de alumnos escolarizados en las enseñanzas de régimen general no universitario.

Este alumnado se distribuye por los distintos tipos de centros de enseñanza educativa, siendo en la región de Murcia el 71,9% escolarizado en los centros públicos, el 22% se encuentra en centros concertados y por último se encuentra el 6,1% escolarizado en los centros privados no concertados. Datos recogidos en la Figura 3.

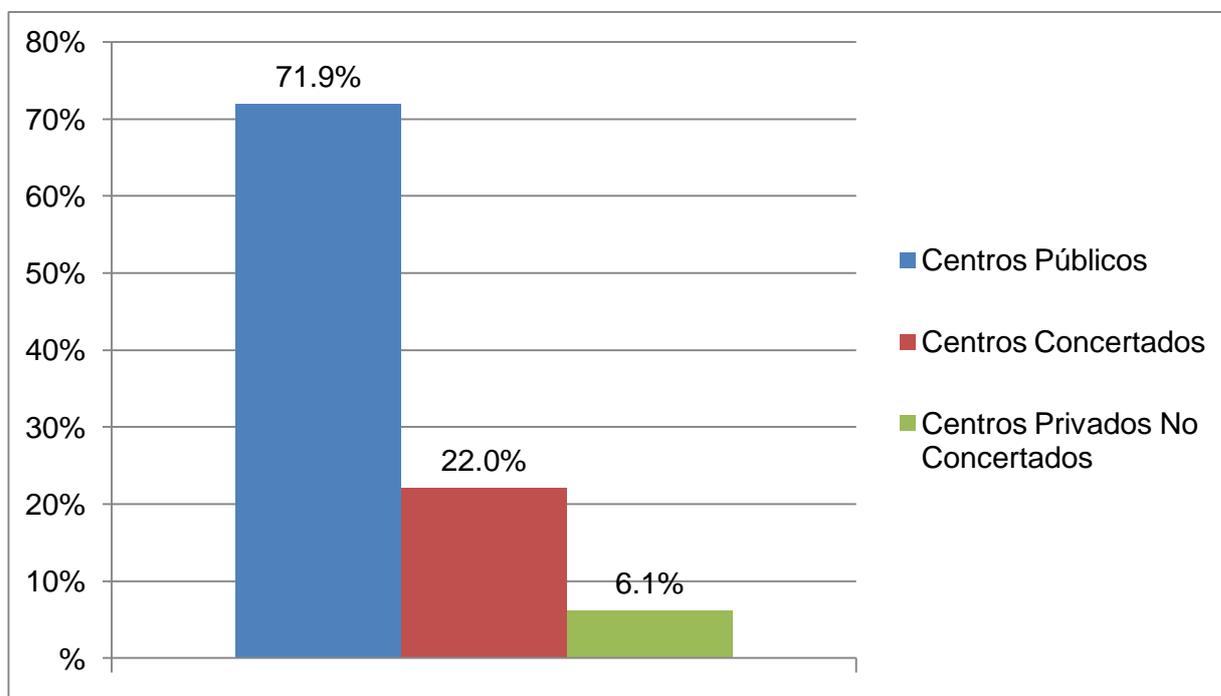


Figura 3. Distribución del alumnado en Murcia. Fuente: Datos y Cifras 2014-2015.

Según como apareció recogido en el artículo del periódico La verdad el 1 de septiembre de 2014, el curso escolar comenzó con 622 alumnos menos de otras nacionalidades, “pese a que los niños de Marruecos rompen la tendencia general y sumaran 1.141 más que el año pasado”. Según recoge este diario la presencia de este alumnado “es explicable en buen medida por la cercanía de su país, que les permite mantener el vínculo e incluso facilita el traslado. En cambio, las familias de los países de Ecuador, Bolivia y Colombia han protagonizado el descenso más acusado con “1.128 estudiantes menos entre las tres nacionalidades”. De los alumnos ecuatorianos, este año las aulas contarán con casi 800 menos, ya que según este diario van a “probar suerte en otros países europeos con mejores perspectivas laborales”.

“El descenso de estudiantes extranjeros no es uniforme en todos los niveles, y se deja sentir con más fuerza en los primeros, especialmente en Educación Infantil, etapa que cursarán este curso poco más de 6.900 niños de otros países de entre 3 y 6 años”. En cambio en las aulas de Primaria y Secundaria, “las aulas se nutren aún de los años de bonanza económica”.

Los porcentajes de alumnado extranjero según la procedencia, como aparece recogido en la Figura 4, son el 47.5% para los procedentes de África, seguido por los países de América del Sur (30.5%). Por detrás encontramos al alumnado de los países de la Unión Europea (12%), Asia y Oceanía (6%) siendo los alumnos del resto de Europa los escolares minoritarios (5%).

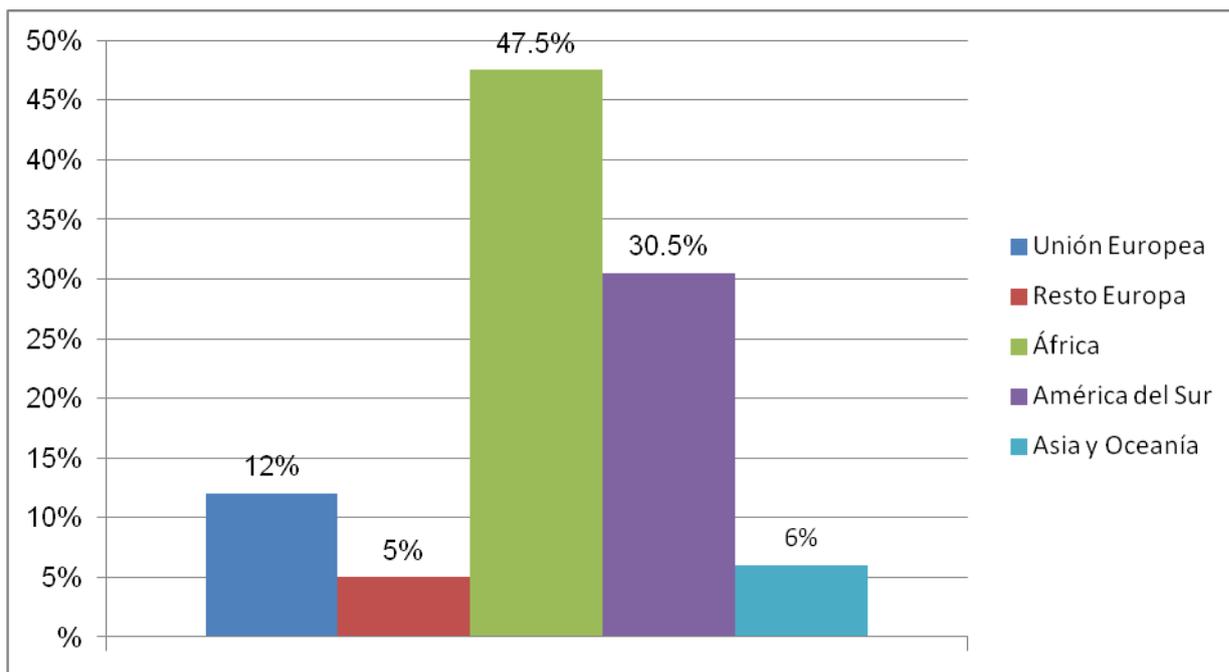


Figura 4. Procedencia alumnado por nacionalidad en Murcia. Fuente: Datos y cifras 2014-2015. Elaboración propia

2.3. Documentos institucionales internacionales que contemplan la escolarización del alumnado extranjero.

La presencia de alumnos extranjeros supone un enriquecimiento para el Sistema Educativo actual y, al mismo tiempo, plantea un desafío para las Administraciones Educativas, que asumen la obligación de facilitar los procesos de inserción escolar del alumnado perteneciente a culturas minoritarias y de apoyar a los maestros en esta ardua tarea educativa. Esta situación ha llevado a las Administraciones a desarrollar un marco legislativo que rige las actuaciones que han de ser encauzadas para conseguir una educación de calidad para todos.

Pero antes de exponer el marco legislativo actual consideramos imprescindible destacar algunas de las voces que se han alzado, desde diferentes Organismos e Instituciones internacionales, en la búsqueda de esta educación para todos y que han sentado las bases para una educación de calidad intercultural e inclusiva:

En el artículo 26.1 de la Declaración de los Derechos Humanos (1948) se señala

que, “toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria”.

La Convención de la Unesco relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza (UNESCO, 1960) establece en el artículo 3 y 4, respectivamente:

A fin de eliminar o prevenir cualquier discriminación (...), los Estados Partes se comprometen a (...) conceder, a los súbditos extranjeros residentes en su territorio, el acceso a la enseñanza en las mismas condiciones que a sus propios nacionales.

Los Estados Partes en la presente Convención se comprometen (...) a formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover, por métodos adecuados a las circunstancias y las prácticas nacionales, la igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza.

La Conferencia General de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura, proclamó la Declaración de los Principios de Cooperación Cultural Internacional (ONU, 1966), cuyo primer artículo recoge:

1. Cada cultura tiene una dignidad y un valor que han de ser respetados y conservados.
2. Todas las personas tienen el derecho y el deber de desarrollar su cultura.
3. En su rica variedad y diversidad y en las recíprocas influencias que ejercen unas sobre otras, todas las culturas forman parte del patrimonio común perteneciente a toda la humanidad.

En la misma línea se proclama el Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales de 16 de diciembre de 1966 destacando en el artículo 13 que:

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse

hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de la dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos...”

Años más tarde, la Directiva Comunitaria 77/486/CEE de 25 de julio de 1977. (Boletín Oficial de la Comunidad Económica Europea de 6 de agosto), relativa a la escolarización de los hijos de trabajadores migrantes, expone en el artículo 2:

Los Estados miembros, de conformidad con sus situaciones nacionales y sistemas jurídicos, adoptarán las medidas pertinentes para ofrecer en su territorio una enseñanza gratuita en favor de los hijos [de todo trabajador nacional de otro Estado miembro], que incluya, especialmente, la enseñanza de la lengua oficial o de una de las lenguas del Estado de acogida, adaptada a las necesidades específicas de estos hijos.

La Convención de los Derechos del Niño, de 20 noviembre de 1989 en su artículo 29 resalta que Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a “Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya”. En el artículo 14 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, de 7 de diciembre de 2000, se expone: “toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente”.

La Directiva del Parlamento Europeo y del Consejo (2008), relativa a procedimientos y normas comunes en los Estados miembros para el retorno de los nacionales de terceros países que se encuentren ilegalmente en su territorio endurece las condiciones de la Directiva Comunitaria 77/486/CEE de 1977.

Finalmente cabe destacar el Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), mayo de 2009, donde el Consejo de Europa establece como principal objetivo “asegurar la realización profesional, social y personal de todos los ciudadanos, la empleabilidad y la

prosperidad económica sostenible, a la vez que la promoción de los valores democráticos, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural”.

2.3.1. Marco legislativo sobre la escolarización del alumnado extranjero en España

Sin duda, la educación para todos es el eje de un país, pues de ella dependen en buena parte la convivencia social del país. En el contexto español, la Constitución Española (1978) ha reconocido el derecho a la educación como derecho fundamental, en el artículo 27, *derechos fundamentales y libertades públicas*, articula:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos

que la ley establezca.

10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

Centrándonos en las leyes específicamente educativas, cabe destacar:

La Ley General de Educación (1970) es la normativa que hace efectiva la educación obligatoria y gratuita para todos los españoles. En cuanto a los alumnos extranjeros destaca en el artículo 2, “La Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles... Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a la Educación General Básica y a una formación profesional del primer grado de forma gratuita”

Asimismo, en el artículo 48, expone:

1. Se establecerán cursos especiales para extranjeros, que permitan a éstos seguir con el máximo aprovechamiento cualquier ciclo del sistema educativo e informarse de la cultura española.
2. Esta modalidad educativa podrá impartirse en los propios Centros docentes de régimen ordinario como materia complementaria o en cursos especiales a cargo de dichos Centros o de cualesquiera otros, con la autorización y bajo la supervisión del Ministerio de Educación y Ciencia.
3. Se considerara la presencia de alumnos inmigrantes, sin embargo, esta Ley considera la presencia de estos alumnos como una realidad accidental y sólo se preocupa de articular los medios para que estos estudiantes se integren en la marcha escolar del resto, sin llegar a considerar sus verdaderas necesidades educativas.

Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 4 de julio de 1985 articula la puesta en marcha de medidas compensatorias para los alumnos que lo necesiten por razones, entre otras, socioculturales.

Es con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) con la que se inicia un movimiento más integrador, esta ley promueve la atención y el respeto a las necesidades individuales de los alumnos teniendo como base

principios básicos de normalización e inclusión, además va introduciendo términos con los que hace mayor hincapié en aspectos relacionados con lo cultural. En el artículo 2 establece que la actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios: “efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.”

Establece, además en el artículo 63 y 64 lo siguiente:

1. (...) desarrollar acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables.
2. (...) desarrollar políticas que eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Más tarde, en 2002 se aprueba la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE) en ella se establece en el artículo 2 que “todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando”.

Asimismo en el Capítulo VII dedicado a los alumnos de los alumnos con Necesidades Educativas, encontramos en la Sección 2ª, aquellos aspectos relacionados con los alumnos extranjeros, en el artículo 42 de esta sección se expone:

1. Las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Para los alumnos que desconozcan la lengua y la cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimiento básicos, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente.
2. Los programas a que hace referencia al apartado anterior se podrán impartir, de acuerdo con la planificación de las Administraciones educativas, en aulas específicas establecidas en centros que impartan enseñanzas en

régimen ordinario. El desarrollo de estos programas será simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

4. Los alumnos extranjeros tendrán los mismos derechos y los mismos deberes que los alumnos españoles.

5. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que los padres de alumnos extranjeros reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes, y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006) se define la escuela pública como un espacio de convivencia y aprendizaje, que ofrece un servicio que garantiza el derecho a la educación de todos los ciudadanos y ciudadanas, y que atiende a la diversidad cultural como un elemento educativo de primer orden, por ende se contempla la necesidad de incorporar apoyos y atenciones específicas para dar una respuesta educativa adecuada a la diversidad del alumnado. En sus fines y principios, opta por un modelo de persona y sociedad que se fundamente en un conjunto de valores (justicia, tolerancia, libertad, paz, cooperación, solidaridad, igualdad, etc.) y principios democráticos de convivencia: pluralismo, participación, respeto y cohesión social.

Los principios quedan redactados en el artículo 1, *Principios*, de la siguiente forma:

a) calidad de educación para todo el alumnado

b) equidad que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no-discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

c) la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayude a superar cualquier tipo de discriminación.

Es en el Título II, Equidad en la Educación en el sistema educativo, donde la LOE establece los principios que sustentan la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y, en concreto, en la sección tercera, al alumnado de integración tardía en el sistema educativo español. La atención educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo ha de estar regida por los principios de normalización e inclusión. Asimismo, tal y como se señala en el artículo 71.2 de la mencionada ley:

Corresponde a las Administraciones Educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Para ello en el artículo 71.3 se proclama que serán las administraciones educativas las encargadas de establecer “los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior”.

En lo que respecta al alumnado de integración tardía al sistema educativo, el artículo 78 de la LOE establece que:

1.- Las Administraciones públicas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizarán, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria.

2.- Las administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

En cuanto a los programas específicos que deben articular y desarrollar los centros educativos sostenidos con fondos públicos para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado de incorporación tardía al sistema educativo, es preciso indicar que la competencia comunicativa en castellano se postula como la necesidad educativa más palpable de este alumnado; la competencia comunicativa se presenta como elemento imprescindible tanto para la mejora de la competencia curricular como para su desarrollo personal y social. En este sentido, el artículo 79 de la citada ley se establece que:

1. Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.
2. 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.
3. Corresponde a las Administraciones educativas 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.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que ha realizado ajustes y cambios en la LOE, (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación) contempla la atención a la diversidad de la misma forma que la anterior. De nuevo la LOMCE hace referencia a la tolerancia, al respeto y a la no discriminación.

Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad. (LOMCE, 2013, Título I. Capítulo II Educación Primaria. Art. 17.d)

A pesar de que son pocas las modificaciones respecto a la temática que nos ocupa, respecto con la LOE se produce la reedición de algunos de los artículos

que aparecían en la LOE. En relación con la temática cultural, observamos que se modifica el artículo 1 de la LOE quedando redactado en la LOMCE (2013)

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

El artículo 71 de la LOE, queda articulado de esta forma en la LOMCE:

1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social.

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Se añade una sección cuarta: Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje dentro del capítulo I del título II y un artículo 79 bis "Medidas de escolarización y atención" con la siguiente redacción:

1. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.

2. La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

3. La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas.

2.3.2. Legislación sobre la escolarización del alumnado extranjero en Murcia

Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, desde la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia se han desarrollado una serie de disposiciones legales que regulan la actuación con el alumnado de integración tardía en el sistema educativo, así como la organización de medidas de compensación educativa. Las disposiciones legales vigentes referidas al alumnado de integración tardía al sistema educativo son:

- 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 sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia.
- Orden de 28 de octubre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regula la impartición del programa específico español para extranjeros y se proponen orientaciones curriculares.
- Decreto 359/2009, de 30 de Octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- La Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, regula el Plan de Atención a la Diversidad de los centros públicos y centros privados concertados de la Región de Murcia.
- El Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad

Autónoma de la Región de Murcia, tiene por objeto establecer la orientación y ordenación educativa en materia de atención a la diversidad, garantizar la respuesta educativa del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, regular la planificación y organización de las medidas educativas que deben ser adoptadas, los medios y recursos necesarios, así como ordenar la evaluación de dichas medidas haciendo efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades en educación.

El artículo 14 *"Integración tardía en el sistema educativo español"* establece:

1. La Consejería con competencias en educación desarrollará programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.
2. Con objeto de hacer efectivos los principios de inclusión y compensación educativa, se priorizará el apoyo individual en el aula ordinaria, realizándose fuera del aula sólo cuando las carencias lingüístico-comunicativas en lengua española se consideren graves o cuando posean desfases significativos de conocimientos instrumentales.
3. Quienes presenten un desfase en su nivel de conocimientos de más de un ciclo en la educación primaria o de dos o más cursos en la educación secundaria obligatoria podrán ser escolarizados en un curso inferior en la educación primaria o uno o dos cursos inferiores en la educación secundaria obligatoria siempre que dicha escolarización les permita completar las etapas en los límites de edad establecidos con carácter general.
4. Los alumnos y alumnas cuya lengua materna sea distinta del español y presenten graves carencias lingüísticas en esta lengua podrán seguir un Programa Específico de Español para Extranjeros, en las condiciones que establezca la normativa de desarrollo.
5. Cuando el alumno presente graves carencias en lengua española y/o posea desfases o carencias significativas de conocimientos instrumentales podrá ser atendido temporalmente en un Aula de Acogida a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente. Esta atención será, en todo caso,

simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal con objeto de respetar el principio de inclusión educativa.

6. Finalizado el tiempo de permanencia en el Aula de Acogida, este alumnado se incorporará al grupo ordinario de referencia, incorporación que quedará recogida en los correspondientes documentos de evaluación.

7. Corresponde al equipo docente, con el asesoramiento de los profesionales de la orientación, la decisión sobre la aplicación de estas medidas al alumnado con incorporación tardía al sistema educativo español, así como la coordinación para su mejor y más efectivo desarrollo.

8. Asimismo, corresponde al equipo docente, asesorado por los profesionales de la orientación educativa, la realización si fuera necesario de las adaptaciones del currículo a las condiciones y circunstancias del alumnado, que no supongan la alteración de los objetivos comunes prescriptivos, ni la consecución de las competencias básicas.

9. A fin de hacer efectivo los principios de integración e inclusión establecidos en este Decreto, se promoverá la educación intercultural, el encuentro entre las culturas y sus manifestaciones, el respeto a las mismas y el enriquecimiento de conocimientos y vivencias que aporta la pluralidad cultural, así como los programas para la enseñanza de la lengua y cultura de origen, todo ello en el marco de los principios y valores establecidos por la Constitución Española.

10. Se adoptarán las medidas necesarias para que los padres o tutores legales 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.

El artículo 19. "*Escolarización del alumnado con integración tardía en el sistema educativo español*" articula que la escolarización del alumnado que se integra de forma tardía al sistema educativo español 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”

Asimismo insta que la escolarización de este alumnado se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se incorpore al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

El Decreto 359/2009, asimismo, establece en su artículo 4, apartado 1, que los centros educativos elaborarán el Plan de Atención a la Diversidad.

Por ello, con el propósito de dar orientaciones acerca de su desarrollo la Orden 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia, recoge las actuaciones generales, las medidas ordinarias y específicas de respuesta educativa a la diversidad de su alumnado, los criterios y procedimientos previstos para su implantación, desarrollo, seguimiento y evaluación y los programas específicos que para una mejor atención del alumnado con necesidad específica pudieran establecerse.

El Plan ha de ser entendido como una reflexión y toma de decisiones conjunta del profesorado sobre medidas dirigidas a todo el alumnado y concretadas para el centro, y tiene como finalidad facilitar la inclusión de las medidas de atención a la diversidad en la organización general de los centros desde los principios de calidad, equidad e igualdad de oportunidades, normalización, integración e inclusión escolar, igualdad entre mujeres y hombres, compensación educativa, accesibilidad universal y cooperación de la comunidad educativa.

Como señalan Lozano, Cerezo y Alcaraz (2015), el Plan de Atención a la Diversidad supone la reflexión conjunta sobre las condiciones generales del centro, los recursos de que dispone, los estilos de aprendizaje del alumnado, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generen y el desarrollo de cada alumno y alumna para adecuar la intervención educativa a sus necesidades, incluyendo actuaciones generales, medidas ordinarias y específicas adaptadas a

la realidad del centro y dispuestas para la atención integral de su alumnado.

Una vez definido el Plan de Atención a la diversidad, y siguiendo con la Orden del 4 de Junio de 2010, que regula el PAD, destacamos que en el artículo 4, se establece un *"Catálogo de Actuaciones Generales y Medidas Ordinarias y Específicas"*. En el mismo queda establecido que dichas actuaciones y medidas son:

a. Actuaciones generales: son actuaciones generales todas aquellas estrategias que el centro educativo pone en funcionamiento para ofrecer una educación común de calidad a todo su alumnado, garantizando su proceso de escolarización en igualdad de oportunidades y actuando como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales.

b. Medidas ordinarias: son medidas de apoyo ordinario todas aquellas estrategias organizativas y metodológicas que, aplicadas a un alumno o grupo de alumnos en las aulas, facilitan la adecuación de los elementos prescriptivos del currículo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia al contexto sociocultural de los centros educativos y a las características del alumnado, con objeto de proporcionar una atención individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje sin modificar los objetivos propios del curso, ciclo y/o la etapa.

c. Medidas específicas: son medidas de apoyo específico todos aquellos programas, organizativos y curriculares, de tratamiento personalizado para que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, que no haya obtenido respuesta educativa a través de las medidas de apoyo ordinario, tanto organizativas como metodológicas, pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de las competencias básicas y los objetivos del curso, ciclo y/o la etapa.

Entre estas medidas específicas cabe destacar aquellas que tienen relación con la integración del alumnado extranjero. Recogemos algunas que aparecen contempladas por la Orden del 4 de junio de 2010 y que son detalladas y explicadas por Lozano et al (2015):

a) Las Aulas de Acogida: es una medida específica que pretende favorecer la incorporación al sistema educativo del alumnado procedente de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Es una medida dirigida a los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos. Por tanto, las aulas de acogida tienen como finalidad facilitar la adquisición de competencias lingüísticas del alumnado extranjero con desconocimiento del español.

Está destinada para alumnado de origen extranjero con desconocimiento del español escolarizado en los dos últimos ciclos de Educación Primaria o en Educación Secundaria Obligatoria. Para determinar el alumnado destinatario y su inclusión en esta medida se tendrá en cuenta: el nivel de competencia lingüística en español; el nivel de competencia curricular y su proceso de escolarización anterior. Cuando esta información no sea posible conseguir, el centro determinará las medidas oportunas para detectar las necesidades de su competencia lingüística que pueda presentar el alumno tomando como referencia el Marco común Europeo de referencia para las lenguas.

Las aulas de acogida se organizan en tres niveles de adscripción según la competencia lingüística del alumnado destinatario. Estarán organizadas en grupos reducidos de 10 a 15 alumnos, en cada uno de sus niveles:

- + *Nivel I*. Adquisición de las competencias lingüísticas generales a nivel oral.
- + *Nivel II*. Agrupamiento para adquisición de competencias lingüísticas generales y específicas
- + *Nivel III*. Adquisición, mediante los apoyos correspondientes, de competencia lingüística específica y curricular en las áreas instrumentales que presente desfases, una vez agotado el tiempo de permanencia en el Nivel II.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en estas aulas se organizará a través de adaptaciones curriculares para el aprendizaje del español. Estas adaptaciones curriculares tendrán entre sus principales objetivos la posterior reincorporación del alumnado a su grupo de referencia de manera que pueda continuar el proceso

escolar de una forma normalizada

b) Programas u optativas de español para extranjeros: esta medida tiene como finalidad que el alumnado procedente de diferentes países pueda participar, plenamente, en la vida social del país que lo acoge y, al mismo tiempo, garantizar su permanencia y promoción en el sistema educativo. Esta medida trata de desarrollar un programa específico para dar respuesta a las graves carencias lingüísticas del alumnado a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente en el menor tiempo posible; el desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios. En definitiva, esta medida pretende dar respuesta a los alumnos que han formado parte de las Aulas de Acogida y todavía continúan con carencias lingüísticas en español, así como a aquellos que no han podido integrarse en ellas, al no estar su centro autorizado para impartirlas.

Este programa va dirigido a alumnos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria cuya lengua materna no sea el español y presenten graves carencias lingüísticas en dicha lengua. El alumnado que participe en esta medida deberá ajustarse al siguiente perfil: proceder de otros países y tener como lengua materna una distinta del español, con un desconocimiento tal de la competencia comunicativa básica (hablar, escuchar, conversar, escribir y leer) que le impida su inclusión y progreso en el sistema educativo español.

c) Programas de compensación educativa: esta medida pretende compensar las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado originadas por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y tiene como meta dar apoyo específico, preferiblemente dentro del aula o, con carácter temporal, fuera del aula en agrupamientos flexibles, al alumnado que lo precise, principalmente, en las áreas instrumentales (Lengua Castellana y Matemáticas).

Este programa va dirigido a niños/as y jóvenes de sectores sociales desfavorecidos, de minorías étnicas, culturales o ámbito rural que presentan desfase curricular significativo de dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que efectivamente está escolarizado y se

desarrollará en centros educativos financiados con fondos públicos.

2.4. Las familias en la comunidad educativa desde el marco legislativo

Si analizamos el papel de las familias en la vida de los centros educativos españoles es imprescindible hacer una revisión de las principales leyes educativas que han regido la participación de estos agentes, puesto que esta realidad convive con la influencia del ordenamiento normativo establecido y depende en gran medida de ésta.

La *Constitución Española*, recoge en su artículo 27 el derecho de profesores, padres y alumnos a participar en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. Por ende, siguiendo la constitución se han desarrollado diversas leyes con el fin de hacer efectivo este derecho.

La *LOECE* (Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares), fue la primera Ley Orgánica dictada en desarrollo del artículo 27 de la Constitución de 1978. La Ley reconocía en primer término los derechos genéricos de los padres, que se derivaban de la regulación constitucional, como eran los derechos de elección de centro docente, derecho a que los hijos recibieran la educación religiosa y moral de acuerdo con las convicciones de los padres, derecho de participación y el derecho de asociación.

En la Ley se determinaban dos tipos de órganos de gobierno de los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria: los unipersonales y los colegiados. Entre los primeros se encontraban el director, el secretario y el jefe de estudios, entre los segundos se identificaban el Consejo de Dirección, la Junta Económica y el Claustro de Profesores. La participación de los padres quedaba concretada en el Consejo de Dirección y la Junta Económica. Por lo que respecta a la composición del Consejo de Dirección, quedaba integrado, además de por el director y el jefe de estudios, por cuatro profesores, cuatro representantes de los padres, designados por la Asociación de Padres de Alumnos, dos alumnos

elegidos por los delegados de curso, un representante del personal de administración y servicios y, en los centros de Preescolar y EGB, un representante de la corporación municipal. La Junta Económica estaba compuesta por el director, el secretario, dos docentes y tres padres.

Posteriormente, la *LODE* (Ley Orgánica 8/ 1985 de 3 de Julio Reguladora del Derecho a la Educación) también recogió los derechos de los padres del alumnado que derivan de la Constitución, estableció la figura de los Consejos Escolares tanto en los centros públicos como en los privados concertados. El Consejo Escolar realizaba funciones de supervisión del funcionamiento del centro, entre otras funciones de participación social en educación y funciones consultivas del Gobierno. Asimismo esta ley daba poder al Consejo Escolar de elegir e incluso destituir al director del centro en el caso de los centros públicos, mientras que en los concertados intervenía en la decisión de contratación y despido del profesorado.

La *LOGSE*, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, aprobada en 1990, ordenó el sistema educativo, si bien no supuso cambio alguno en lo que respecta a la composición de los órganos de gobierno de los centros docentes. La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (*LOPEG*), en lo que respecta a la participación de los padres en el Consejo Escolar del centro, preveía que uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar fuera designado por la Asociación de Padres más representativa en el centro, combinando de esta manera el derecho de representación individual de los padres con su derecho asociativo (Frías, 2014).

En el artículo tercero de Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (*LOCE*) se recogía una relación de derechos y obligaciones de los padres con respecto a la educación de sus hijos en el sistema educativo, que incluía los derechos de carácter constitucional como otros derechos de participación e información en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos. En lo que se refiere a los órganos de gobierno de los centros docentes, se produce una significativa modificación en la concepción existente hasta el

momento. La Ley consideraba como órganos de gobierno del centro a los miembros del equipo directivo (director, jefe de estudios y secretario). Los órganos colegiados como el Consejo Escolar, el Claustro de profesores y los órganos de coordinación docente eran calificados como órganos de participación en el control y gestión del centro. Como consecuencia de este nuevo enfoque, las competencias de este órgano colegiado quedaron limitadas a la aprobación del reglamento de régimen interior del centro y del proyecto de presupuesto y su liquidación.

Tal y como se ha explicitado en el capítulo anterior, las políticas de la Unión Europea han resaltado el papel de la educación en la consecución de la equidad y la participación activa de todos los miembros de la sociedad. Cualquier regulación normativa del derecho a la educación de los inmigrantes en España tendrá que ser respetuosa con los Tratados o Acuerdos Internacionales ratificados por nuestro país (Merino Senovilla, 2006). Esto se hace notar en el mismo preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (*LOE*), publicada en el BOE el 4 de mayo de 2006.

De este modo, podemos contemplar cómo uno de los principios orientadores de esta ley la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para proporcionar una educación de calidad a los ciudadanos de ambos sexos en todos los niveles del sistema educativo. Se trata de hacer (co)responsables del éxito escolar del alumnado a los distintos miembros de la comunidad educativa y de aplicar el principio del esfuerzo a todos ellos, que tendrán que realizar una contribución específica. Por lo tanto, las familias deberán colaborar y comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes. La Ley regula los compromisos educativos entre las familias y los centros, donde se reflejen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado.

La LOE reconoce en su artículo 118 que la participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución. Por esta razón, las administraciones

educativas fomentarán su ejercicio efectivo por parte del alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos. Concretamente, y con el fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, se adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración entre familia y escuela.

En el artículo 119 dedicado a la participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados nos encontramos recogido que:

- + Las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros.
- + La comunidad educativa participará en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar.
- + Los padres y los alumnos podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos.

Desde este punto podemos afirmar que las familias tienen el derecho a participar en el funcionamiento del centro donde están escolarizados sus hijos. La primera vía que señala es la del Consejo Escolar. En lo que afecta a la composición del Consejo Escolar, órgano donde se encuentra presente la representación de los padres, esta no se vio modificada por la Ley. En el artículo 126 de esta ley, a la que nos estamos refiriendo, señala que dicho Consejo Escolar estará compuesto por los siguientes miembros:

- a) El director del centro, que será su Presidente.
- b) El jefe de estudios.
- c) Un concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término municipal se halle radicado el centro.
- d) Un número de profesores, elegidos por el Claustro, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo.

- e) Un número de padres y de alumnos, elegidos respectivamente por y entre ellos, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo.
- f) Un representante del personal de administración y servicios del centro.
- g) El secretario del centro, que actuará como secretario del Consejo, con voz y sin voto.

En este mismo artículo continúa diciendo que una vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres. Como estableció en su momento la *LOPEG*, uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar debía ser designado por la asociación de padres más representativa del centro, de acuerdo con el procedimiento que establezcan las Administraciones educativas. Por otro lado, la ley educativa permite a las familias la asociación para la defensa de sus deberes y derechos, todo ello de forma legal. Dichas asociaciones, encabezadas por la AMPA, permiten participar activamente en la vida del centro.

En el preámbulo tanto de la LOE como de la LOMCE se recoge la necesidad de la participación, no solo de la familia sino de toda la comunidad. Así en la introducción de la actual ley educativa encontramos recogido que “la transformación de la educación no depende sólo del sistema educativo. Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo.”

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) además conserva la presencia de los padres en el Consejo Escolar de los centros sostenidos con fondos públicos, que, junto con los representantes del alumnado, no podrá ser inferior al tercio del total de los componentes del Consejo, pero son algunas las modificaciones que se incluyen en esta última ley educativa con respecto a la ley anterior, la LOE. A continuación las expondremos:

En el artículo 1, relacionado con los principios en la LOMCE se añaden nuevos párrafos.

h bis) El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos.

k) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.

q) La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales”.

En el artículo 119, *Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados*, encontramos:

1. Las Administraciones educativas garantizarán la intervención de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos a través del Consejo Escolar.

4. Los padres y los alumnos y alumnas podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos.

5. Los centros tendrán al menos los siguientes órganos colegiados, con las funciones que se indican en esta Ley:

a) Consejo Escolar.

b) Claustro del profesorado.

Tal y como hemos indicado anteriormente, las familias son miembros participantes del Consejo Escolar y el artículo 127 trata de las competencias del Consejo Escolar queda redactado de la siguiente manera respecto a las competencias:

a) Evaluar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley orgánica.

b) Evaluar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y

organización docente.

c) Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos.

d) Participar en la selección del director del centro, en los términos que la presente Ley Orgánica establece. Ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo. En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director.

e) Informar sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta Ley Orgánica y disposiciones que la desarrollen.

f) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o tutores legales, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.

g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género.

h) Promover la conservación y renovación de las instalaciones y del equipo escolar e informar la obtención de recursos complementarios, de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.

i) Informar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.

j) Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.

k) Elaborar propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión, así como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma.

l) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa.

Como podemos observar, el papel desempeñado por los padres, madres y tutores legales de los alumnos en el Consejo Escolar del centro se enmarca en la reestructuración competencial asignada por la Ley a este órgano y al director escolar, el cual pasa tras la reforma a ejercer algunas de las competencias antes atribuidas al mencionado Consejo Escolar. Las reformas realizadas en las competencias ejercidas por el Consejo Escolar suponen que las funciones ejercidas por éste se vuelvan más informativas que decisorias, pues dónde antes los componentes del Consejo podían aprobar, decidir o reformar ahora únicamente puede conocer e informar.

Por todo lo citado consideramos que la LOMCE no supone una mejora en la participación de la comunidad y las familias, pues como indica Escudero (2013):

No es el tiempo de centros competitivos ni de directores con más poder, sino de centros donde la participación y la democracia se apliquen a pensar y hacer que todo el alumnado aprenda al máximo, armando equipos docentes fuertes, capaces, comprometidos en garantizar a todos la buena educación debida.

En cuanto al ámbito regional, el *Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre*, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia contiene un artículo destinado a las familias, concretamente en el capítulo VIII, denominado “Participación y coordinación”.

En dicho capítulo se establecen los cauces de participación de las familias del alumnado con necesidades específicas de apoyo y con otras instituciones con el fin de mejorar la respuesta educativa a la diversidad del alumnado, para ello destina el artículo 37 y el artículo 38 denominados *Participación y colaboración de las familias* y *Coordinación con organizaciones no gubernamentales, asociaciones*

sin ánimo de lucro y otras administraciones respectivamente.

Concretamente en el artículo referente a la participación y colaboración de las familias se establece que se garantizará la participación de las familias en los procesos que afecten tanto a la escolarización como a los procesos educativos de sus hijos, así como prioriza las relaciones y encuentros con las familias, así como con las asociaciones de padres y madres o de alumnos entre otras cosas.

Como hemos comentado anteriormente, la Orden del 4 de junio de 2010, que regula el Plan de Atención a la Diversidad del centro recoge algunas actuaciones generales donde es fundamental la participación de la familia. Recordemos que estas actuaciones son todas aquellas estrategias que el centro educativo pone en funcionamiento para ofrecer una educación común de calidad a todo su alumnado, garantizando su proceso de escolarización en igualdad de oportunidades y actuando como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales. Por consiguiente señalamos, a continuación, aquellos programas y las actuaciones donde puede participar la familia y que son fundamentales de cara a la inclusión de todo el alumnado, tanto autóctono como extranjero según contemplan Lozano et al (2015):

+ *Programas y actividades para la prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar.* Dentro del apartado de los recursos personales que pueden intervenir en los programas y actuaciones de prevención, seguimiento y control de absentismo y abandono escolar, encontramos al Consejo Escolar, en el cual se encuentran incluidas las familias.

7. Consejo Escolar. Como órgano representativo de la comunidad educativa, asume funciones de aprobación de los programas y actuaciones que el centro docente desarrolle para la prevención y actuación del absentismo y abandono escolar. No obstante, también puede colaborar a través de campañas de información de las propuestas que el centro lleve a cabo en este tema. En este sentido, algunas actuaciones que puede realizar el consejo escolar son las siguientes:

- Aprobación de los planes de absentismo escolar.

- Evaluación de la situación de absentismo y abandono escolar en sus centros educativos. (p.41)

Por otro lado estos autores señalan que esta tarea no puede ser asumida sin un sistema externo de apoyo y colaboración que refuerce la capacidad de éstos para ejercer sus responsabilidades con todo el alumnado. En este sentido, en los programas y actuaciones de prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar es imprescindible la colaboración de todos aquellos recursos externos que puedan colaborar con el centro y el profesorado. A continuación, indicamos otros de especial significatividad (Lozano et al, 2015,).

3. Familia del alumnado. Constituye un ámbito fundamental de intervención por la estrecha relación que puede existir con la presencia de situaciones de absentismo y abandono escolar. Algunas propuestas de ayuda para colaborar en el desarrollo de programas y actuaciones de prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar son las siguientes:

- Garantizar el compromiso de la familia por la asistencia regular de su hijo al centro docente, por ejemplo, mediante la medida ordinaria de contratos pedagógicos.
- Contar con la colaboración familiar en el desarrollo de los protocolos de seguimiento, intervención y actuación del absentismo y abandono escolar.
- Intentar mejorar las condiciones formativas en general de la familia y ofrecerles la posibilidad de asistir a acciones formativas, como por ejemplo, las escuelas de padres y madres.
- Facilitar el acceso a las familias a la información relativa a la asistencia de sus hijos mediante la promoción del uso de TIC (Internet, SMS): información sobre faltas, solicitud de justificación de las faltas, solicitud de que la situación conflictiva no se vuelva a repetir, etc.
- Motivar a la familia para asistir a las reuniones con profesores de sus hijos.
- Actuar para lograr que la familia del alumnado concilie vida familiar y laboral, ya que conflictos en dicha conciliación pueden ser barreras para prevenir e intervenir en situaciones de absentismo y abandono escolar. A

este respecto, la actuación de los servicios municipales y de empleo es muy pertinente.

- Asegurar la implicación y participación de las familias en las decisiones adoptadas en los planes de acción tutorial.

4. *Entorno social del alumnado.* Constituye un ámbito fundamental de intervención por la estrecha relación que puede existir con la presencia de situaciones de absentismo y abandono escolar, ya que los entornos en los que el alumnado se desenvuelve pueden ser en sí mismos entornos de riesgo (Escudero, 2005; Escudero y González, 2013). A este respecto, las actuaciones que centran su atención en el entorno social del alumnado en situaciones de absentismo y abandono escolar son diversas y amplias, pretendiendo todas ellas el siguiente objetivo: Coordinar acciones e intervenciones conjuntas que desde los ámbitos escolares y sociales es pertinente desarrollar para normalizar la asistencia del alumnado al centro educativo y el compromiso familiar. (p.44)

+ *Programas y actuaciones de apoyo para prevenir y ofrecer apoyo psicológico al alumnado víctima del terrorismo, de catástrofes naturales, maltrato, abusos, violencia de género o violencia escolar o cualquier otra circunstancia que lo requiera.*

Dentro de este apartado encontramos que la participación de la familia es un elemento fundamental dado que si el objetivo de la educación es conseguir el pleno desarrollo integral del alumnado, no sólo tenemos que prestar atención a las competencias cognitivas o intelectuales, sino también a las competencias socio-afectivas y de inserción y actuación social. Por ello, los centros docentes desarrollan programas y actuaciones, desde varias disciplinas, que impregnan la totalidad de las actividades del centro, para apoyar psicológica y educativamente al alumnado víctima del terrorismo, de catástrofes naturales, maltrato, abusos, violencia de género o violencia escolar. Si bien son diversos los programas y actuaciones que persiguen tales fines en función de la realidad del centro docente, destacamos algunos de ellos:

2. Colaboración con la comunidad educativa para educar en la igualdad entre hombres y mujeres. Es necesario que en las actuaciones que se desarrollen para prevenir situaciones de violencia de género y educar en la igualdad entre hombres y mujeres, colabore toda la comunidad educativa. En este sentido, en muchos centros docentes estas actividades se impulsan desde el consejo escolar y las

asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPA). Puede ser pertinente que en el seno de los centros docentes se creen comisiones que impulsen medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres (p.56).

CAPÍTULO 3. LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIAS EN LA VIDA DEL CENTRO: CAMINANDO HACIA LA INTERCULTURALIDAD

“Si queremos que las escuelas respondan a la sociedad a la que sirven, tiene que desarrollarse un sentido de comunidad, de pertenencia, de implicación, resultado de la participación democrática.” (Feito, 2010 p.59)

Introducción

Tal y como se ha reflejado en el capítulo 1 son diversas las investigaciones que han demostrado la importancia de la relación familia-escuela en la actualidad y los beneficios de la misma en los alumnos, familias y escuela. En palabras de Sánchez y García (2009) “tanto el alumnado, como sus familias y la propia institución educativa resultan multi-beneficiados cuando existen unas relaciones óptimas de participación y cooperación entre las familias y el centro educativo”. (p.3).

Entre los beneficios que distinguen Grant y Ray (2013) para los padres destacan el desarrollo de actitudes positivas, la mayor satisfacción con los profesores, el mejor entendimiento del funcionamiento del colegio y sus programas, lo que les mueve a participar más y asumir responsabilidades en la escuela. En cuanto a la propia escuela, los profesores ven facilitada su tarea y esta alcanza mejores resultados académicos y mayores beneficios económicos.

Hay que señalar, que los beneficios de esta relación son visibles también en contextos interculturales, asimismo, el proceso de inclusión educativa y social del alumnado de origen extranjero y su familia se ve mediado por la efectividad de la relación de la familia con la vida del centro educativo y su participación en ella. Por consiguiente, la participación es, sin duda, un elemento constitutivo de la «ciudadanía», entendida como el vínculo de derechos y deberes que define la plena pertenencia a una sociedad. Justamente, el de la ciudadanía es el segundo de los principios, junto al de igualdad e interculturalidad, que modulan el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010 (www.mtas.es). En él, se afirma que para lograr una sociedad cohesionada e integrada no es suficiente con

la igualdad efectiva de derechos y obligaciones, sino que debe ser posible una participación activa en la configuración de la propia sociedad. Este principio implica avanzar en el reconocimiento de plenos derechos de participación cívica, económica, social, cultural y política a la población inmigrada. Reconocimiento que es condición necesaria, pero no suficiente por sí sola, para garantizar el éxito de la integración.

Por tanto, la importancia de la relación familia-escuela en la actualidad está fuera de toda duda (Alfageme y Miralles, 2010). Pero el papel de las familias en el funcionamiento de los centros educativos no ha sido uniforme a lo largo del tiempo. Según la ley educativa que regía la educación en cada momento el papel de la familia estaba más limitado o por el contrario disponía de capacidad de decisión y organización de los centros. Por este hecho a lo largo de este capítulo veremos la evolución legislativa y el papel de las familias en la participación del centro.

Al mismo tiempo, en este capítulo abordaremos aspectos educativos que consideramos positivos para la mejora de la participación. Nos referimos a las “Tutorías”, “Escuelas de Padres” y “Comunidades de Aprendizaje”, entendiendo que la participación de las familias a partir de estos mecanismos puede influir positivamente en la educación de sus hijos y, por ende, en el centro educativo en su totalidad, es decir, docentes, alumnos y familias. Ya que si nos planteamos el objetivo de ofrecer una escuela intercultural e inclusiva, se evidencia la necesidad de realizar una serie de cambios en los centros de forma que la participación tanto de las familias como de la comunidad en la escuela se vea potenciada.

3.1. El papel de las familias en la escolarización de alumnado extranjero

Hay que tener en cuenta que, como venimos comentando, el Plan de Acogida, recogido en el Proyecto Educativo de los centros educativos, afecta a toda la comunidad educativa, maestros, alumnos y padres. Respecto a las actuaciones que sería conveniente que se desarrollasen con estos últimos podemos destacar que es necesario orientar a las familias sobre el sistema educativo, escolarización, características, oferta formativa, becas y servicios complementarios, etc. Se procurará que la información sea lo más accesible posible mediante intérpretes, folletos, etc. Dentro del Plan de Acción Tutorial se planificará la atención a padres.

En un estudio sobre la integración de los hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela (Colectivo IOE, 1996) el entorno familiar es considerado un factor esencial para la integración del alumnado inmigrante, llegando a señalarse como uno de los más importantes. Los docentes afirman en este estudio que la integración de los niños y niñas inmigrantes en la escuela depende, en gran medida, de la propia implicación y participación de los progenitores en el centro educativo, en particular, y en la sociedad en general.

Por lo tanto, podemos decir que tan importante es realizar una buena acogida a los alumnos cuando llegan al centro educativo como a sus familias. Es un pilar fundamental que la familia se sienta acogida y que esta transmita a sus hijos la tranquilidad y la seguridad de que el centro educativo es un lugar seguro donde se establecen relaciones entre los miembros de la comunidad en beneficio de la sociedad en general y, en particular, en cada uno de los miembros que forman la comunidad educativa: alumnos, maestros y padres. Esta triangulación debe de realizarse siempre en la misma dirección, persiguiendo unos objetivos comunes.

Como contempla Jiménez (2008) entre la escuela y familia es necesario que se cree una relación para poder educar en la diversidad. Por eso, en los planes de acogida y en los discursos sobre la educación en valores se destaca la importancia de una educación intercultural y de educar en la diversidad. Hay

mucho material didáctico sobre el tema y cada vez más propuestas sobre cómo aplicarlo en las aulas. Según Jiménez (2008), sin embargo, todavía no llega a todas las aulas debido al hecho de que no forma parte del currículum oficial, piensa que “incorporarlo, formar al profesorado y trabajar estos temas de manera transversal con el alumnado sería un primer paso importante para promover una acogida positiva”.

Pero la diversidad no acaba en la puerta del aula, por lo tanto tampoco el plan de acogida puede limitarse a enfocar la situación dentro del colegio. No debería solamente consistir en un “plan para el nuevo alumnado inmigrante” sino en un proyecto más integral dirigido a toda la comunidad educativa con sus ejes principales: profesorado, alumnado, familia y entorno.

Dentro de dicho proyecto debe reforzarse especialmente *la relación entre escuela y familia* que muchas veces queda olvidada o solamente mencionada sin darle la importancia que realmente tiene para garantizar una acogida lograda, también a largo plazo, y que, además, debería ser un recurso básico en la atención al alumnado recién llegado (León, 2012 a y b; Sales, 2012; Soriano, 2008). A menudo se olvida aprovechar la propia diversidad que tenemos en el mundo escolar y su entorno –la que siempre ha existido con facetas diferentes– para facilitar y promocionar la interculturalidad que sería la consecuencia de un buen plan de acogida.

Conceptos claves para este recurso son *la comunicación y la participación*. Resulta fundamental ser consciente del sentido original de la palabra latina “comunicar”: relacionarse/ poner en común/ participar; y no eludir responsabilidades dándose por satisfecho con la interpretación actual: informar y transmitir datos.

Como recoge González Falcón (2007), un estudio cualitativo sobre la relación entre centros educativos y familias de alumnado inmigrante, así como el análisis de publicaciones relacionadas con el ámbito inmigración - educación han permitido observar una falta de comunicación oportuna y duradera. Según las afirmaciones de los/las informantes (tanto personal de centros educativos y

psicopedagogas como madres y padres inmigrantes), la colaboración es mediocre a causa de cuestiones de horario, del idioma, de una inseguridad por parte de las familias debido a su situación social, del desconocimiento de lo que significa la participación, de la reducción del proceso de acogida a una relación unilateral que pretende solamente informar y no recibir informaciones, así como de la falta de interés en participar.

El AMPA (Asociación de Madres y Padres) puede por lo tanto tener un papel clave, creando espacios de relación y un clima de diálogo con el apoyo del profesorado. Pero no se trata sólo de poner a disposición los espacios sino sobre todo de promocionar la participación teniendo siempre en cuenta que no todos/as saben lo que significa participar e ir a una reunión escolar.

No cabe duda que hablando de falta de participación están incluidos/as también las madres y padres autóctonos. Es aquí donde empieza el intercambio: buscando intereses comunes, conociendo otras formas/ vías de comunicación, más sencillas que una reunión oficial, y recurriendo a los recursos más cercanos, por ejemplo, preguntando a la persona de enfrente.

Como señala Arnaiz y Guirao (2015) existen una serie de vías para recuperar el camino hacia la educación intercultural en inclusiva, siendo una de ellas la necesidad de fomentar las relaciones entre la escuela y la comunidad, lo que implica la apertura de las puertas del centro a todos los sectores de la educación, siendo uno de estos sectores la familia, incluyendo también asociaciones, administraciones, entre otras. Para Costa y Torrubia (2007) tienen que cumplirse seis requisitos para que pueda darse la participación de las familias en los centros:

- 1) El modelo de escuela participativa debe disponer de un amplio consenso social.
- 2) El equipo docente debe estar convencido de la necesidad de una buena implicación de las familias.
- 3) Los padres y docentes tienen que compartir unos objetivos.

- 4) Debe existir un reparto claro de funciones que no dificulte una gestión ágil y la toma de decisiones.
- 5) En el centro se deben crear contextos que favorezcan la participación.
- 6) Los docentes deben disponer de tiempo y de formación para crear y mantener vivos los contextos participativos.

3.2. La participación de las familias en la vida del centro

La participación de las familias en la educación es un derecho básico en las sociedades democráticas, y, como tal derecho, lleva aparejada la garantía, por parte de los poderes públicos, de hacerlo efectivo de forma constructiva y eficaz (Reparaz y Naval, 2014). En el sistema educativo español, este derecho se ha ido reflejando en un gran número de leyes como hemos descrito anteriormente.

Según estas autoras, existe una amplia evidencia *empírica* que indica que la participación de las familias en la escuela, además de constituir un derecho y un deber, aporta grandes beneficios, tanto a los estudiantes como a la escuela y a los propios padres y madres. Destacan una serie de autores que han investigado sobre ello. Entre ellos cabe mencionar: Jeynes (2011), que da cuenta, en un metaanálisis, de la alta relación que guarda el factor «implicación parental» (*parent involvement*) con el rendimiento académico de los alumnos, tanto cuando se examina como variable global como cuando se analiza en sus diversos componentes; Sanders y Sheldon (2009), aportan datos sobre los beneficios que se obtienen en el rendimiento de los hijos en las diferentes materias escolares y en los distintos niveles de estudios. A modo de ejemplo, señalan que en Educación Infantil está muy claro el beneficio en alfabetización y aprendizaje de la lectura cuando en casa los padres leen con los hijos y hay ambiente de lectura. En concreto, según los autores, aumenta el nivel de vocabulario, el lenguaje oral y las destrezas de comunicación, y se aprende a leer con mayor eficacia; Grant y Ray (2013) distinguen entre beneficios para los estudiantes (que coinciden plenamente con los destacados por los investigadores mencionados), para las

familias y para la escuela. Entre los beneficios para los padres destacan el desarrollo de actitudes positivas, la mayor satisfacción con los profesores, el mejor entendimiento del funcionamiento del colegio y sus programas, lo que les mueve a participar más y asumir responsabilidades en la escuela. En cuanto a la propia escuela, los profesores ven facilitada su tarea y esta alcanza mejores resultados académicos y mayores beneficios económicos.

También interesa destacar que la participación es considerada, desde hace décadas, como un factor o elemento de calidad educativa. En este sentido, la investigación disponible avala que las escuelas y los profesores más eficaces son aquellos que colaboran en gran medida con las familias; de ahí que la escuela ayude a las familias para que participen en la educación de los estudiantes y, a la vez, que los padres conozcan aspectos de la educación que recibe su hijo y de su conducta en la escuela para poder colaborar con esta (Grant y Ray, 2013).

Ya en 1992, Martínez, a partir de una revisión de estudios empíricos, concluía que todos ellos apuntaban «una idea común que engloba dos componentes relacionados: cuando los padres participan activamente en el centro escolar, los hijos incrementan su rendimiento académico y, además, el centro mejora su calidad educativa, por lo que se considera que estos son centros más eficaces en el desempeño de su labor formativa» (Martínez, 1992, p.172). También Sarramona (2004, 2007) ha sostenido la existencia de una relación estrecha entre participación de los padres y calidad de la educación:

La participación se presenta como una exigencia de la democracia social, puesto que se trata de intervenir en una actividad trascendental para la vida de las personas (...), está justificado poner el énfasis en la participación de los padres por su decisivo papel en la educación (...). Los padres no solamente representan, además de los alumnos, los destinatarios próximos de la actuación de la escuela, sino que son agentes condicionantes de la efectividad de la educación escolar; la escuela sola y sin la colaboración de las familias obtendrá resultados muy limitados en comparación con los que se pueden lograr si ambas instituciones actúan conjuntamente. (Sarramona, 2004, pp. 27-28).

Llegados a este punto, hay que señalar que dependiendo del concepto y de la forma de entender la participación, los padres podrán colaborar o implicarse en la escuela más o menos, y esta, a su vez, potenciará, en mayor o menor medida, la colaboración con los padres. Pero ante este hecho, deberíamos plantearnos qué entendemos por participar.

El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* define 'participar' como 'tener una parte en una cosa o tocarle algo de ella'. Etimológicamente, apunta al verbo latino *participare*, que muestra un sentido activo, 'tomar parte', y un sentido causativo, 'hacer tomar parte', lo que vendría a completar la acción de dar con la de recibir en la participación (cfr. Naval, 2003). Esta participación puede ser entendida como participación cívica, social o incluso política, dependiendo de las instancias en las que se ejerza.

Para que la participación sea un hecho, es imprescindible que los llamados a participar, es decir, padres, profesores y alumnos, quieran tomar parte e intervenir en el proyecto educativo, en sus actividades, etc. Así pues, la motivación es condición necesaria para la participación. Pero no basta con que las personas quieran participar, también es necesario que sepan cómo hacerlo, y para ello necesitan formación. Formación para la tarea, formación para la comunicación y la cohesión, y formación para el funcionamiento organizativo. Por último, querer participar y saber cómo hacerlo no es suficiente para que se dé la participación, es necesario poder participar. Es necesario que se den los cauces y mecanismos de participación necesarios para poder llevar a cabo la tarea: estar informados, poder comunicar y contar con espacios y mecanismos que permitan intervenir. En definitiva, es preciso contar con las estructuras organizativas adecuadas.

Por lo tanto, en nuestra sociedad que es cada vez más diversa, desde la escuela se debe atender a esta diversidad y ofrecer respuestas acordes con esta situación y que promuevan una escuela y una sociedad democrática.

Feito (2010) argumenta que son principalmente tres, los elementos con los que la escuela contribuye a la configuración de una sociedad más democrática y por tanto, también, a una escuela más inclusiva. El primero es garantizar el éxito

escolar a todo el alumnado, con esto se entiende haber superado al menos la escolaridad básica, ya que las elevadas tasas de fracaso existentes suponen una gran cantidad de gente que tendrá dificultades para participar justamente en la vida democrática de su país. El segundo elemento clave consiste en que los distintos procesos de aprendizaje que se den en el aula ayuden a potenciar una ciudadanía democrática y participativa. El tercer elemento se refiere a la necesidad de la participación de toda la comunidad tanto en el control como gestión de los centros públicos. Por ende, una sociedad democrática y una escuela intercultural e inclusiva va a depender en gran medida de garantizar la participación en la escuela de todos los sectores, incluidas todas las familias.

Como podemos observar el concepto de escuela intercultural va ligado al de escuela inclusiva y democráticas, pues siguiendo esta línea encontramos la aportación dada por Aguado (citado en Leiva, 2012): “La educación intercultural nutre e impregna los principios de una educación inclusiva donde el referente pedagógico por excelencia es la vivencia y convivencia de la diferencia cultural y social como factor de enriquecimiento educativo” (p.58).

Si nos centramos en aquellos alumnos que provienen de diversos países, es de común reconocimiento que el proceso de integración escolar de los niños y niñas de familias inmigrantes está, sin lugar a dudas, mediado por la efectividad de la relación de la familia con la vida del centro educativo y su participación en ella. La escuela es el primer espacio social en el que los inmigrantes son reconocidos como personas y no como fuerza de trabajo o fuente de problemas sociales (Santos Rego, 2009). Por lo tanto, este es un ámbito que a los inmigrantes les importa especialmente, puesto que además de servirle para informarse, facilita la adquisición de recursos y pone a su disposición estrategias a favor de una mayor integración social.

El Informe Europeo sobre calidad de la Educación Escolar (mayo 2000), hace explícita mención a la participación de los padres como factor influyente en la mejora del funcionamiento de los centros y de la educación de los niños (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). En dicho capítulo se recoge como objetivo fundamental defender que el desarrollo educativo intercultural de las

familias en general, y de las familias inmigrantes en particular, debe asociarse, antes de nada, al principio de participación en la esfera pública de la sociedad civil, y más concretamente, en la escuela.

Ya el Informe del Defensor del Pueblo (2003), apuntaba que la participación de los padres en la educación de sus hijos es uno de los factores que más ayuda a la integración escolar de los alumnos de familias inmigrantes. Sabemos que la educación en general, y la instancia escolar en particular, generan en las comunidades inmigrantes una representación optimizadora al vincular sus efectos a la mejora de sus posibilidades de integración social, la aceptación por parte de la cultura autóctona y, sobre todo, la elevación de las expectativas de que sus hijos progresen y consigan alcanzar una calidad de vida que los padres posiblemente no disfrutaron.

Los padres y madres de origen inmigrante tienen muy claro que la escolarización de sus hijos e hijas es un factor clave de estabilidad e integración social que los proyecta mejor en la sociedad de acogida. En general, el grado de «ambición escolar» de los padres es alto, ya que son conscientes de que la promoción social pasa, en buena medida, por realizar una importante inversión en educación (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003).

Consideramos que el papel de la Educación es un elemento que hace posible conocer y reconocer esta realidad de una manera más justa, humano y solidario, al mismo tiempo, que el centro educativo se convierte en el espacio ideal para la construcción de una escuela intercultural. Es decir, la educación ha de recuperar su protagonismo en la transmisión de valores que contribuyan a crear espacios de convivencia pacífica y enriquecedora (Campoy y Pantoja, 2004). Se necesita que la educación contemple la ciudadanía desde una perspectiva inclusiva e intercultural (Arnaiz y de Haro, 2004).

Estamos convencidos que hay que potenciar una educación intercultural que muestre que las culturas no se contraponen sino que se complementan y enriquecen mutuamente. El sistema educativo juega un papel crucial para lograr

el encuentro entre las culturas, colaborar en la lucha contra el racismo, la xenofobia y cualquier tipo de discriminación.

Pero la educación intercultural no debe ir dirigida exclusivamente a las minorías culturales, sino a todo el conjunto de la población escolar para que adquiriera una serie de competencias y actitudes que capaciten a todos los alumnos para vivir adecuadamente en una sociedad multicultural y multilingüe (Ortega y Mínguez, 2001).

Como consecuencia, los centros educativos deberían implementar un enfoque intercultural con el fin de proporcionar una educación justa y de calidad a todos los niños, puesto que esta perspectiva es la única que puede garantizar una igualdad real de oportunidades en la educación y el logro de objetivos considerados deseables en la educación obligatoria (Aguado, Ballesteros, Mailk y Sánchez, 2003).

Por consiguiente, resulta necesario 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, dado que en los últimos años se ha evidenciado un cierto desconcierto sobre cómo abordar esta cuestión, dado que existen barreras que dificultan su consecución (Lozano, 2006). Como afirman Gairín e Iglesias (2008), en los centros educativos hay escollos tales como la existencia de un currículum y de una cultura marcadamente etnocéntricos, junto a un cuerpo docente con déficits formativos en relación a los contenidos interculturales o un exceso de burocratización que entorpecen la educación intercultural. En este sentido, se avanza lentamente por el camino de la inclusión, pues reconocemos que este proceso no está exento de dificultades y retos.

Esta última idea queda reflejada en autores como Duk y Murillo (2011) quienes afirman que es necesario desarrollar procesos de reflexión y cambio orientados a mejorar la respuesta de los centros educativos a la diversidad. Bajo la perspectiva de estos autores, estos cambios deben orientarse a todos los niveles de la

escuela e involucrar a todos sus agentes: directivos, docentes, estudiantes, familias y personal de administración. Son necesarias grandes transformaciones en todo el sistema educativo para que se lleguen a generar las condiciones necesarias para que se dé una escuela intercultural, inclusiva y de calidad, estaríamos hablando de cambios tanto en las políticas y normativas, como en el financiamiento, en la organización y funcionamiento de los centros escolares, una transformación en las actitudes y prácticas de los docentes, así como en los niveles de relación de los distintos actores; por tanto se demanda para tal fin un modelo educativo totalmente diferente. (Duk y Murillo, 2011)

Asimismo, Arnaiz y Guirao (2015) ofrecen una serie de vías para recuperar el camino hacia la educación intercultural e inclusiva. Entre las actuaciones que respectan a los centros educativos aparece la necesidad de fomentar las relaciones entre la escuela y la comunidad, abriendo las puertas del centro a todos los sectores implicados en la educación (familias, asociaciones, administración...). De lo que se trata no es únicamente de implicar a padres y madres en el seguimiento de las tareas y los progresos escolares, sino de conseguir que todos los miembros de la comunidad educativa lleguen a sentir como propio el centro para que, en consecuencia, éste se convierta en una instancia de participación y de aprendizaje cívico (Baráibar, 2005).

3.2.1. Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA)

Según recoge la Guía Práctica sobre Las Asociaciones de Madres y Padres, Orientaciones para la participación (2009) “la AMPA es la **A**sociación que agrupa a **M**adres, **P**adres y tutores y tutoras legales del **A**lumnado de un centro educativo” (p.8). Su objetivo principal es fomentar la participación de las familias y colaborar en una educación integral, no solo académica, sino en formar personas para que sean ciudadanos libres, autónomos, responsables y críticos, que al término de su formación hayan adquirido las Competencias Básicas que regula la Ley. Según queda recogido en el Real Decreto 1593/86, que desarrolla en este aspecto el artículo 5 de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, que promulga que los padres y las madres del alumnado tienen garantizada la libertad de asociación en el ámbito educativo (artículo 1), y que asumirán las siguientes finalidades:

- 1.-Asistir a los padres, madres o tutores en todo lo concerniente a la educación de sus hijos/as.
- 2.- Colaborar en las actividades educativas de los centros.
- 3.- Promover la participación de los padres, madres y/o tutoras y tutores del alumnado en la gestión del centro.
- 4.- Asistir a los padres, madres y/o tutores y tutores del alumnado en el ejercicio de su derecho a intervenir en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos.
- 5.- Facilitar la representación y la participación de los padres, madres y/o tutoras y tutores del alumnado en los consejos escolares de los centros públicos y concertados, y en otros órganos colegiados.
- 6.- Cualesquiera otras que, en el marco de la normativa vigente, le asignen sus respectivos estatutos.

La AMPA la forman todos los socios y todas socias, y para cumplir los fines y objetivos de la Asociación es necesario un Equipo, al que se llama Junta Directiva, que es la encargada de gestionar y representar a la asociación y es elegido en la Asamblea General. Está Junta Directiva está compuesta por:

- + PRESIDENCIA: Es el representante legal de la asociación. Convoca y preside las reuniones de Junta directiva y Asambleas
- + VICEPRESIDENCIA: Si existe, colabora y sustituye a la Presidencia en caso de ausencia.
- + SECRETARÍA: Es la encargada de custodiar los libros oficiales de la AMPA, y levanta acta de las reuniones.
- + TESORERÍA: Es el responsable de las finanzas de la asociación, responsable del libro de cuentas, elabora el presupuesto anual y presenta el balance.

+ RESPONSABLE DE FORMACIÓN. Dinamiza la Escuela de Padres y Madres con un proyecto de participación en cursos y jornadas de interés.

+ RESPONSABLE DE ACTIVIDADES. Coordina las actividades extraescolares

+ VOCALES: Deciden y actúan conjuntamente con los cargos de la Junta Directiva.

Como cualquier asociación, la AMPA tiene unos derechos que podemos resumirlos en:

1.- Tener reservado en el centro un espacio claramente diferenciado, para el desarrollo de sus actividades y si las instalaciones lo permiten será de uso exclusivo de la AMPA.

2.- Tener acceso libre al centro, sin condicionar la presencia de los miembros de la AMPA a la presencia del profesorado ni a la del personal no docente.

3.- Utilizar, con preferencia, las instalaciones del centro para el desarrollo de las funciones según los fines establecidos en sus estatutos (asambleas, reuniones informativas, de Junta Directiva, actividades formativas, culturales, lúdicas, talleres, etc.) siempre que no interfieran en el normal desarrollo de la actividad docente y no sean lucrativas. Tiene la potestad de utilizar las instalaciones del centro educativo fuera del horario lectivo obligatorio, haciéndose responsable de su buen uso. En todo caso la AMPA deberá informar por escrito la utilización de las instalaciones con al menos dos días de antelación a la actividad.

4.- Participar, a través de sus representantes, en cuantas actuaciones se desarrollen en el Consejo Escolar del Centro y las comisiones que se constituyan, de acuerdo al Reglamento de Régimen Interior o Normas de funcionamiento.

5.- Presentar candidaturas diferenciadas para las elecciones a consejos escolares, indicando que candidatas y candidatos pertenecen a la AMPA, a través de publicidad y en las propias papeletas de voto.

6.- Designar directamente un representante a Consejo Escolar, que podrán sustituir en cualquier momento, sin que haya de coincidir con la convocatoria de elecciones.

7.- Acceder a cualquier documentación e información sobre el centro educativo: Actas del Consejo Escolar, estado económico, normas de organización y funcionamiento, Proyecto Educativo (PEC), Plan General Anual (PGA), proyecto de gestión del centro, situación de los recursos, etc. con la finalidad de aportar propuestas y actuaciones que mejoren la vida del centro.

8.- Participar en la elaboración y revisión del Proyecto Educativo del Centro, con la misma documentación e información que dispongan los demás miembros de la comunidad educativa

9.- Formar e informar a las familias e impulsar la apertura del centro al entorno.

10.- Presentar y desarrollar proyectos de actividades extracurriculares que se incorporen a la programación anual.

11.- Participar en los procesos de evaluación interna y colaborar en los de evaluación externa del centro.

Pero igual que tiene unos derechos, la AMPA también tiene que cumplir una serie de obligaciones:

a) Estar legalmente constituida e inscrita en el Registro de asociaciones y en los registros de entidades que por su naturaleza le corresponda (ver cuadro Inscripciones en la siguiente página).

b) Poseer estatutos de acuerdo a la normativa vigente, sellados e inscritos en el Registro de Asociaciones.

c) Tener sellados, completos y actualizados los libros de actas, cuentas y socios/as. En éste último deberá inscribirse individualmente a madre, padre o tutor/a. Se anotarán de forma numerada y correlativa indicando la fecha de alta y

baja. En el libro de actas el secretario/a siempre firmará las actas con el visto bueno de la presidencia.

d) Poseer Código de Identificación Fiscal.

e) Informar de los cambios de la composición de su junta directiva a FAPACE y a cada uno de los registros.

f) La junta directiva saliente entregará toda la documentación de la AMPA) a la junta directiva entrante.

3.2.2. El Consejo Escolar

El Consejo Escolar es el órgano de gobierno de los centros, donde participa toda la comunidad educativa a través de sus representantes. Su constitución es obligatoria en todos los centros docentes de enseñanza no superior sostenidos con fondos públicos ya sean públicos o concertados. Las competencias del Consejo Escolar son las siguientes:

1.- Aprobar y evaluar el Proyecto Educativo y el de Gestión, las normas de organización, y funcionamiento, la programación general anual del centro, los recursos complementarios diferentes de los fijados por las Administraciones Educativas y en los términos que éstas establezcan.

2.- Conocer las candidaturas a la dirección, los proyectos de dirección presentados por los candidatos y candidatas, y participar en la selección del director/a del centro mediante su participación en las Comisiones de Selección de los directores/as.

3.- Decidir sobre la admisión del alumnado con sujeción a lo establecido en las leyes. Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente.

4.- Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombre y mujeres y la resolución pacífica de conflictos.

5.- Promover la conservación y renovación de las instalaciones y equipo escolar y aprobar la obtención de recursos complementarios, que podrán provenir de las actividades llevadas a cabo por las asociaciones de padres y madres y del alumnado en cumplimiento de sus fines, de acuerdo con lo que las administraciones Educativas decidan.

6.- Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.

7.- Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.

8.- Elaborar propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión, así como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma.

9.-Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa.

Como queda recogida en la Guía Práctica de las AMPAS (2009), el Consejo Escolar podrá funcionar en pleno o en comisiones, constituidas según la normativa vigente. Las reuniones deberán celebrarse en el día y con el horario que posibiliten la asistencia de todas y todos sus miembros y en sesión de tarde, sin que interfiera el horario lectivo del centro. La asistencia es obligatoria para todas y todos sus miembros, las ausencias deben justificarse.

Se reunirá cuando lo convoque la Dirección del Centro o cuando lo solicite, al menos, un tercio de sus miembros. Lo hará como mínimo una vez al trimestre y será preceptiva una reunión al principio de curso y otra al final del mismo. Dentro de las funciones que tiene el Consejo Escolar encontramos:

- Realizar propuestas para la elaboración o modificación del Proyecto Educativo del Centro (PEC), Programación General Anual (PGA) y

Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) ya sea como AMPA o a través de sus representantes.

- Informar de todos los aspectos generales que considere oportuno sobre de la marcha del centro, infraestructuras e instalaciones que considere haya que modificar, corregir, potenciar, etc.
- Proponer actividades extraescolares.
- Colaborar con la elaboración de actividades complementarias.

Al igual que señalamos los derechos que tiene la AMPA, los Consejos Escolares tienen los siguientes:

- + Recibir en tiempo y forma las convocatorias a las reuniones antes de su celebración, con el Orden del Día y toda la documentación necesaria para analizar los temas, y así poder elaborar propuestas o intervenciones.
- + Disponer de los documentos del centro Proyecto Educativo del Centro (PEC), Programación General Anual (PGA) y Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) y la memoria. Documento que recoge las conclusiones de la evaluación interna, y en su caso, de la evaluación externa, sobre los objetivos programados en la PGA. Será elaborada por el equipo directivo.
- + Conocer los resultados académicos globales y la valoración de los mismos.
- + Recibir información sobre los libros de texto y los materiales didácticos aportados por el centro.

3.3. Formas de relación familia y escuela.

Siguiendo a Feito (2010) consideramos que el término “participar”, dentro de los centros escolares, es polisémico, pues son diversas las formas de participación que pueden darse en el contexto escolar; la participación puede ir desde la simple recepción de información a la toma de decisiones importantes para la vida del centro.

Si nos centramos en analizar las diferentes formas de colaboración y participación entre familia y escuela encontramos que ésta puede darse de diferentes formas y en distintos grados, así, según Samper (2000), los padres pueden entender la escuela como un lugar donde “aparcar” a los hijos, como un lugar que sirve para adquirir unos conocimientos útiles para el mundo laboral o como un lugar de formación integral de la persona. También la escuela, en palabras de Solé y Alcalde (2004) puede ser percibida como “(...) uno de los principales instrumentos para garantizar la igualdad y promover la movilidad social” (p.745). En la misma línea, Vila (1998), escribió:

Las familias, según su origen socio-profesional, adoptan formas de relación distintas con la escuela. Las de nivel medio/alto tienen unas relaciones cómodas con la escuela, sintonizan con los proyectos educativos, y, si tienen problemas, tienen también los recursos para poder influir en el contexto escolar. Las de nivel bajo se encuentran en una situación de inferioridad frente a la institución: tienen menos información, conocen menos canales de comunicación con la escuela, y su autoestima respecto a la posibilidad de incidir en el contexto escolar es baja. Estas familias se interesan por la escuela y por el trabajo de las maestras, pero se sienten incapaces de aportar cosas relevantes para la educación de sus hijos y, en consecuencia, no asisten a las reuniones de clase o semejantes (p.108).

Otros autores han establecido diferentes formas y grados de participación familiar en la escuela en función de cómo ésta es percibida por las familias. El modelo de Vogels de 2002, (citado en Colás y Contreras, 2013) sintetiza las concepciones educativas de las familias en: consumidores, clientes, participantes y socios. Dichas concepciones incidirán y determinarán su participación en el centro. Con el término “Consumidores” se hace referencia a aquellas familias que ven la educación como un producto, limitando su participación a la elección del colegio

que creen mejor. Así el término “Clientes” es utilizado cuando los padres delegan los asuntos escolares en los profesores, pues los consideran los responsables plenos de dichos asuntos. La modalidad de “Participantes” estaría señalando a aquellas familias con iniciativa, que se implican activamente en la educación de sus hijos/as. El término “Socios” implicaría el nivel máximo de implicación de las familias, superando al de “participantes”, pues en esta categoría las familias asumen que la educación de sus hijos/as es algo que se debe afrontar de forma colaborativa con los profesionales del centro.

Asimismo, Torres (2007), nos señala cuatro tipos de relación:

- 1.-Burocrática: las familias acuden al centro sólo cuando son convocadas para algún trámite burocrático (compra de materiales, horarios...)
- 2.- Tutelar: la familia participa en aquellas tareas específicas que programa unilateralmente el profesorado: cursos, charlas, escuela de padres,...). También cuando se demanda el apoyo familiar para vigilar el rendimiento escolar de los hijos/as se establece este tipo de relación, lo que se transmite la idea de que la familia ha de participar sólo cuando su hijo/a va mal en los estudios.
- 3.- Consumista: las familias “eligen” centro en función de la información social o estereotipada de lo que es una buena o mala educación y los centros seleccionan a los alumnos con mejor rendimiento para tener una buena fama en el “mercado educativo”. La relación se basa en mantener ese beneficio neoliberal mutuo.
- 4.- Cívica: relación basada en la participación, la toma de decisiones compartidas, la cooperación y la resolución de problemas.

Asimismo, en función del tipo de participación que se promueva desde la escuela, las familias también ejercerán distintos tipos de participación, obteniendo así diferentes concepciones sobre su rol (Rivas, 2007). Así Epstein y otros (citado en Colás y Contreras, 2013) proponen una clasificación que permite identificar el tipo

de oferta de participación que ofrecen los centros a las familias. Diferenciándose seis tipos:

- + Ayuda a los padres (Parenting): Se refiere al apoyo que se realiza desde el centro en la crianza de los niños.
- + Comunicación (Communicating): Potenciar la comunicación entre el centro y la familia y viceversa.
- + Voluntariado (Volunteer-ring): Potenciar la participación de los padres en cualquier tipo de actividad realizada en el centro.
- + Aprendizaje en casa (Learning at home): El centro ofrece una serie de directrices para que el hogar se convierta en cuanto a temas educativos una continuación de la escuela.
- + Toma de decisiones (Decision making): Implicación de las familias y del alumnado en los diferentes órganos de gobierno y en gestión del centro.
- + Colaboración con el entorno (Collaborating with community): Hace referencia a las relaciones que el colegio establece con el entorno próximo, las familias deberán apoyar esta práctica.

El Proyecto Includ-ed (2006) ofrece una clasificación sobre los diferentes tipos de participación que se identifican en las escuelas y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes:

- + Participación informativa: Las reuniones con los padres son de carácter informativo. El centro transmite información a las familias y éstas las reciben sin más posibilidad de participación.
- + Participación consultiva: El centro pide la opinión de las familias y la comunidad. La participación de las familias se canaliza a través de los órganos de gobierno de los centros, aunque su papel es únicamente consultivo.

- + Participación decisoria: los padres pueden participar en la toma de decisiones referentes a los contenidos de enseñanza y a la evaluación
- + Participación evaluativa: Las familias y miembros de la comunidad se implican y evalúan conjuntamente los resultados generales alcanzados por la escuela, así como los progresos escolares obtenidos por los niños y niñas.
- + Participación educativa: Tanto las familias como la comunidad participan en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, así como en su propia formación.

Feito (2010) sintetiza en dos las formas de participación, por un lado encontraríamos la participación individual que se referiría a aquellas visitas que realizan los padres para hablar sobre su hijo o escuchar al tutor y, por otro lado, la participación colectiva en la que los padres colaboran en las decisiones tomadas sobre los aspectos generales del centro.

Finalmente cabe destacar a Costa y Torrubia (2007) quienes determinan que existen seis requisitos para que se dé la participación de las familias en los centros:

- 1) El modelo de escuela participativa debe disponer de un amplio consenso social.
- 2) El equipo docente debe estar convencido de la necesidad de una buena implicación de las familias,
- 3) Los padres y docentes tienen que compartir unos objetivos.
- 4) Debe existir un reparto claro de funciones que no dificulte una gestión ágil y la toma de decisiones.
- 5) En el centro se deben crear contextos que favorezcan la participación.
- 6) Los docentes deben disponer de tiempo y de formación para crear y mantener vivos los contextos participativos.

3.4.- Información y formación a las familias para participar en la vida del centro

En España, numerosos estudios han reflejado la bondad de los programas de formación de padres en su competencia para participar en la vida escolar (Maganto y cols., 2000, 2003 y 2008, 2009; Martínez y cols. 2010; Torío y cols. 2010).

Pero, de acuerdo con este planteamiento, cabe plantearse la siguiente cuestión: ¿a quién le corresponde ayudar a los padres a desarrollar esta compleja competencia? ¿Quién forma a los padres para participar en la vida escolar?

Son muchos los autores que destacan la importancia y la necesidad de preparar a los profesores para asumir la labor de integrar a los padres en la vida escolar, y en el hecho de que es la escuela la que ha de promover que la familia se implique en el contexto escolar (Cantón, 2003; Reparaz y Naval, 2014). Es el centro el que debe provocar el interés de los padres y madres en conocer el centro, entender los valores que lo impregnan, las actividades que en él se desarrollan.

Epstein (2011) afirma que los docentes reconocen no saber conducir las relaciones entre familia y escuela. Por ende, destaca la urgente necesidad de asumir esta cuestión en la formación inicial del profesorado.

En su última obra dedicada a la formación de los maestros, basándose en sus años de investigación, confirma seis realidades (citado en Reparaz y Naval, 2014):

1. Todos los estudiantes tienen familias. Todos los estudiantes y las familias viven en sociedad. Familias y sociedad son importantes en las vidas de los niños y, junto con las escuelas, influyen en el aprendizaje de los estudiantes.
2. Maestros y directores tienen un contacto directo o indirecto con las familias de los estudiantes cada día.
3. Pocos maestros y directores están preparados para trabajar conjuntamente con las familias y la sociedad en la educación de los niños.

4. Existe un amplio consenso y evidencia acumulada de que los programas y las prácticas de colaboración entre escuela, familia y sociedad, bien diseñadas, benefician a los estudiantes, a las familias y a las escuelas.
5. Son necesarias más investigaciones y evaluaciones rigurosas para mejorar la eficacia de la colaboración entre familia, escuela y sociedad.
6. Aunque siempre hay más que aprender, sabemos lo suficiente para implementar investigaciones y programas colaborativos entre escuela, familia y sociedad que impliquen a los padres de forma eficaz para alcanzar el éxito académico de todos los alumnos. (p.31)

Asimismo, Grant y Ray (2013) proyectan la necesidad de formar a los profesores para una fructífera relación familia-escuela, desde una perspectiva culturalmente sensible, que acepte la diversidad de las familias como algo que puede enriquecer la vida escolar y mejorar el funcionamiento del aula.

Si nos centramos específicamente en las familias de origen extranjero, cabe señalar que para ellas iniciar el proceso de escolarización de sus hijos o colaborar en las tareas escolares les supone una gran tarea. Prácticamente la mitad de los padres y madres inmigrantes desconocen las asignaturas que estudian sus hijos/as; siendo levemente superior el conocimiento de las madres que el de los padres (Santos Rego y Lorenzo, 2003). Ello concuerda con las estimaciones del Defensor del Pueblo (2003) donde se advertía que sólo el 58,4% de los padres y madres inmigrantes ayudan a sus hijos /as en los estudios, y con la investigación realizada en Málaga (Esteve y Ruiz, 2004, citado en González Falcón, 2007), que estima en 33,8% dicha implicación en el caso de las familias árabes. Esto no se corresponde, sin embargo, con lo expresado por las familias inmigrantes sudamericanas y árabes de este mismo estudio de Galicia y Málaga, quienes consideraban más aventajados sus hijos/ as que a los autóctonos /as en cuanto a la ayuda familiar recibida (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004). En general, en las diversas indagaciones realizadas con familias inmigrantes se observa esa tendencia, sin embargo, al contrastar sus respuestas con las de sus hijos/as se llega a la conclusión de que las familias no ayudan tanto, como motivan, a sus hijos/as en las cuestiones escolares (Defensor del Pueblo, 2003).

Al mismo tiempo, señalan que las familias inmigrantes también se muestran totalmente desconcertadas cuando tienen que iniciar el proceso de escolarización de sus hijos/as o cuando éstos pasan a otra etapa educativa, desconociendo igualmente los tipos de ayudas y becas que existen y los procesos a cursar para solicitarlas. En este sentido, como afirma Labrador (2004) la información de las familias sobre las diversas instituciones y servicios en los que pueden solicitar colaboración no está clara, teniendo nociones sobre los proyectos y apoyos que existen pero no sobre la forma de acceder a ellos o el modo en el que pueden serles útiles.

Estos últimos autores, (Santos Rego et al, 2004), pusieron de relieve que las familias inmigrantes de varios municipios de Valencia desconocían los valores, objetivos y metas de la instrucción de sus hijos/as; no conociendo tampoco el plan de estudios del centro escolar. El grado de desconocimiento se mide también en las comparaciones que suelen hacer sobre sus propios sistemas educativos, ya que en muchos casos los padres y madres inmigrantes enuncian que simplemente no hay diferencias o que éstas se centran en las mayores exigencias y disciplina que las escuelas de sus países impone a los escolares. Sólo en contadas excepciones hacen un análisis comparativo más exhaustivo, comprobándose que son estos padres y madres los que mejor conocen nuestro sistema educativo.

En muchas ocasiones la poca información que las familias inmigrantes tienen del centro escolar viene mediatizada por el punto de vista de sus propios hijos/as, al ser éstos los que a menudo informan a sus padres y madres de cuanto acontece en la escuela. Ello, como señalan Baraibar (2005) y Bueno y Belda (2005) genera a veces diversos malentendidos que no hacen sino aumentar las preocupaciones de las familias sobre el trato y tipo de educación que reciben sus hijos/as. Y es que la falta de información, la ausencia de canales rápidos, fidedignos y frecuentes hace difícil una participación plena.

Como señala González (2007), es escaso el conocimiento que muchas familias inmigrantes tienen respecto al funcionamiento y organización de la institución escolar. Este desconocimiento junto con la falta de información que también

presentan sobre la cultura escolar de acogida y los temores que experimentan hacia la asimilación total por parte de sus hijos de la cultura autóctona, pone trabas desde el principio para que estos padres y madres puedan asumir un rol activo en la escuela y en la educación de sus hijos e hijas. Evidentemente, estos factores no son los únicos que condicionan ese proceso de integración y participación escolar, aunque sí afectan a la mayor parte de las familias inmigrantes e inciden de manera notable en el modelo de participación que suelen adoptar un modelo pasivo en la mayoría de los casos. Por todo esto, la institución escolar debe dar la información y formación adecuada que les permita conocer los servicios que puedan resolver sus problemas de documentación, vivienda, escolarización, entre otras, así como el funcionamiento de la escuela. A este respecto, como afirma González (2007), es fundamental informar a las familias de las vías que el centro educativo pone a disposición de los padres y madres para que puedan participar, debiéndoles asesorar sobre las funciones del AMPA y del Consejo Escolar. Asimismo es esencial que se les aclare cuáles son las responsabilidades que los padres y madres tienen que cumplir en las actividades complementarias y extraescolares, en las tutorías y en las sesiones de evaluación. Igualmente, es importante asesorarles sobre la cultura escolar del país de acogida, sobre todo, cuando la escolarización se realiza antes de los seis años ya que, en muchos casos, especialmente en las familias procedentes del Magreb, África Subsahariana y Latinoamérica, ni ellos mismos ni sus hijos/as han sido escolarizados con anterioridad a esta edad y la participación de las familias en la etapa de la Educación Infantil es una de las principales demandas de los docentes españoles.

Como explica Portera (citado en González, 2007), seguramente, muchos de los problemas escolares, económicos o sociales presentes en las familias inmigrantes, se podrían solucionar simplemente mediante una información pertinente, explicándoles, por ejemplo, los aspectos más importantes del sistema educativo.

Del mismo modo González (2007) indica que a través de todo ese proceso de auto-confrontación y mediante la información y formación de los padres y madres inmigrantes en la dinámica escolar, los centros educativos pueden convertirse en

auténticos promotores de la integración de estas familias y de sus hijos e hijas, al permitir superar algunas de las trabas que frenan la participación de los mismos en el seno de la comunidad educativa y su contexto próximo.

Si nos centramos en nuestra comunidad, en el Plan Regional de Solidaridad en la Educación de la Región de Murcia (2001) se contempla el siguiente objetivo, “Apoyar la formación de madres y padres pertenecientes a minorías étnicas o culturales”. Con esta finalidad destaca como medidas que se han de desarrollar para atender a las familias del alumnado inmigrante:

- 1.- Desarrollo de programas integrados en los planes de acción tutorial de los centros docentes, en el marco del proceso educativo.
- 2.- Desarrollo de programas de mediación y acompañamiento familiar, así como de acciones orientadas a informar a las familias de minorías sobre la organización y funcionamiento de los centros y el sistema educativo.
- 3.- Desarrollo de acciones de sensibilización dirigidas al conjunto de la comunidad educativa, en torno a los temas de integración de minorías y programas de formación de padres.

3.5. Las Tutorías

Los dos procedimientos más utilizados para garantizar la participación de los padres en el sistema educativo son, por una parte, la existencia de asociaciones de padres y, por otra, la inclusión de este colectivo en los órganos en los que están representados los diferentes sectores que componen la comunidad educativa, ya sea en el nivel del centro escolar o en los niveles local, regional o nacional. Pero además del Consejo Escolar y las AMPAS, los padres y madres pueden participar de otras maneras en la vida del centro, como es a través de las Escuelas de Padres, asistir a las tutorías con los profesores de sus hijos, fiestas, participar en las actividades extraescolares del centro así como en cualquier otra actividad que convoque el centro y esté abierta a la participación familiar.

Las tutorías pueden ser el medio más eficaz para conducir la implicación de la familia en la educación de sus hijos e hijas, pues con ellas se aprovechan al máximo las posibilidades educativas que pueda tener la propia familia (Pérez, 1993).

Navarro (1999), define la Tutoría como la estrategia que alcanza mayor importancia, dentro de los cuerpos legales sobre educación anteriormente comentados. Desde ellos se entiende como labor esencial de la acción educativa y como vehículo imprescindible en la relación escuela-familia.

La aparición de la figura del profesor-tutor responde a una concepción de la educación que va más allá de la mera instrucción. De aquí que la Tutoría debe ser entendida como labor esencial de la acción educativa y, en ningún caso, como labor subsidiaria o complementaria.

García López (1997) y Sánchez González (1991) exponen diferentes objetivos que se pueden conseguir a través de las tutorías con el colectivo de padres del grupo-clase:

- Abordar las relaciones colectivas del grupo de padres con el tutor y el equipo educativo.
- Analizar las condiciones ambientales que influyen en el desarrollo del alumnado.
- Hacer propuestas de mejora para desarrollar junto con el tutor o tutora y el equipo educativo que interviene en el grupo.
- Dar información sobre el desarrollo y objetivos del curso, y sobre las características del grupo, la etapa y el centro.
- Recoger las inquietudes, sugerencias, demandas y propuestas que surjan del grupo de padres, y canalizar las mismas adecuadamente.

- Exponer las sugerencias y pautas generales de colaboración que desde el centro y su grupo se demanda a la familia para conseguir así el desarrollo de sus hijos e hijas.
- Intercambiar opiniones.
- Coordinar a padres y profesores en los criterios educativos.
- Proponer la participación de los padres en las actividades educativas tanto dentro del aula como fuera del mismo.
- Elegir vocales de aula que representan a los padres de la misma.

Guardia Romero (2002) añade una función más a las tutorías: la función de formación. Así expresa que una idea para madurar a los tutores y tutoras es convertir las reuniones colectivas con los familiares en reuniones de formación. De esta manera se crea una reflexión conjunta entre familias y tutores, y estas reuniones acaban convirtiéndose en intercambios de experiencias, ideas y puntos de vista, de modo que se ayuda a crear una coherencia entre los mensajes que se dan a los más pequeños en los dos contextos en los que se encuentra éste: el educativo y el familiar.

3.6 Las Escuelas de Padres

La Escuela de Padres es uno de los medios eficientes a través de los cuales se les puede ofrecer a los padres formación que les permita ayudarles en la difícil tarea de educar a sus hijos mejorando la convivencia, la comunicación y el desarrollo integral de los niños y niñas. (Cano y Casado, 2015). Desde el punto de vista de Corrales, Iglesias y Sánchez (2008) podemos decir que en un centro educativo se puede formar esta escuela por la propia necesidad de las familias para resolver problemas que surjan. Dichos problemas o necesidades pueden variar desde el desconocimiento de aspectos fundamentales que les ayuden en la educación de sus hijos, como problemas de aprendizaje, desmotivación y

desgana para estudiar, hasta charlas formativas e informativas sobre temas de actualidad, nuevas tecnologías, Internet, entre otras.

Siguiendo a las autoras anteriores, para la puesta en marcha de la “Escuela de Padres” hay que seguir una metodología. Una vez convocada y puesta en funcionamiento hay que plantearse cuál será el inicio de la misma. Para ello se realizará entre los padres un sondeo para conocer qué interrogantes y aspectos son los prioritarios para ellos. Éste será el punto de partida para plantear las temáticas de las sesiones en las que girará la “Escuela de Padres”. Dicha formación e información puede realizarse a través de los mismos padres, es decir, un padre o madre que domine una temática podrá convertirse en el docente y transmitir los conocimientos que posea sobre ese tema. Por otro lado, los docentes del centro pueden también participar en las “Escuelas de Padres” cambiando a sus alumnos por los padres y madres de los alumnos del centro. Por último, el centro puede contar con la colaboración de otras entidades públicas o privadas que participen en las sesiones de formación dirigidas a los padres. Como ya hemos mencionado anteriormente, el centro educativo forma parte de un sistema social en el cual se establecen relaciones y una de las relaciones puede ser participando a través de la “Escuela de Padres”. Esta participación se puede realizar a través de la mediadora de Servicios Sociales que puede dar información sobre aspectos de interés para las familias, como con las administraciones sanitarias, para dar charlas sobre aspectos sanitarios como nutrición, educación sexual, entre otras.

Es evidente que el centro educativo ha de ser el punto de confluencia de padres, niños y profesionales. Las Escuelas de Padres tienen el objetivo de contribuir a la capacitación pedagógica de la familia, a elevar su nivel de cultura psicológica y pedagógica y a prestar ayuda concreta en los distintos aspectos de la educación de sus hijos.

El hecho de que la organización de las escuelas de padres suponga el debate y la reflexión de un tema previamente acordado entre padres y educadores posibilita y exige la participación de las familias que exponen sus dudas, opiniones, intercambian sus experiencias, sugerencias y consejos, y llegan a conclusiones, e

inclusive a formular acuerdos acerca de conductas y estilos a seguir sobre una actuación o problema específico. La formación educativa de las escuelas de padres, su carácter participativo e interactivo, otorga a esta forma organizativa de educación familiar magníficas posibilidades de cumplir con los propósitos que se plantea: contribuir a la concienciación de los padres y a prepararles para llevar a cabo una educación más científica de sus hijos.

Existen múltiples modalidades de educación de padres, como son los días de puertas abiertas, las charlas, las consultas por grupos, los murales y buzones de información y sugerencias, entre otras. Todas estas formas de organización se pueden apoyar con materiales didácticos y audiovisuales en su realización, así como con demostraciones con los niños, que permitan hacer bien evidente a los padres los mensajes educativos que se plantean.

Entendemos que para que una escuela de padres funcione lo esencial es invitar a los padres a proponer sus necesidades y, en un análisis colectivo, a elaborar el programa anual que quieren desarrollar. Para ello se pueden utilizar diversos procedimientos y técnicas participativas.

3.7. Las Comunidades de Aprendizaje

La respuesta a las demandas sociales y educativas actuales, pasan por la apertura del centro educativo, no sólo a las familias, sino a toda la comunidad educativa (Buendía, Aguado, Marín y Soriano, 2005; Essomba, 2006, 2012; Echeita, 2006, 2008; Gairín e Iglesias, 2008; Feito, 2011).

En tal sentido, entender que la escuela puede organizarse como una comunidad de aprendizaje supone un importante paso en esta dirección (Essomba, 2006; Torres, 2007, 2012; León, 2012 a y b; Feito, 2011; CREA, 2013).

Hay que señalar que para que la participación de las familias sea lo más activa y dinámica es necesario que la escuela sea democrática, abierta, flexible e inclusiva, posibilitando en todo momento la entrada de las familias en las

escuelas. Creemos que la forma que facilita que las familias participen en todo momento en la vida del centro es que las escuelas funcionen como Comunidades de Aprendizaje, ya que de esta forma son las familias y los miembros de la comunidad educativa los que deciden qué tipo de escuela quieren, marcándose una dirección que seguir en paralelo e interactuando en todo momento para la optimización de las relaciones y, por ende, en el buen funcionamiento de la escuela. Una de las definiciones más reconocidas de comunidades de aprendizaje la recoge Essomba (2006, p. 96) cuando afirma que:

Las comunidades de aprendizaje son una alternativa en el camino de la igualdad de las diferencias. Se basan en el diálogo de toda la comunidad para construir y aplicar un proyecto que incluye las dimensiones comunicativas e instrumentales del aprendizaje y la promoción de las expectativas positivas. La relevancia del respeto a la diferencia y la solidaridad no se opone, sino que incluye el objetivo de aprender todas las habilidades de selección y procesamiento de la información que se requieren para no ser excluido socialmente.

Torres (2012) define las Comunidades de Aprendizaje como:

Aquella agrupación de personas que se organiza para construir e involucrarse en un proyecto educativo y cultural propio, y que aprende a través del trabajo cooperativo y solidario, es decir, a través de un modelo de formación más abierto, participativo y flexible que los modelos más tradicionales (p.51).

Según aparece recogido en la página web sobre las Comunidades de Aprendizaje (www.comunidadesdeaprendizaje.es) podemos encontrar información sobre los diferentes aspectos que se pueden trabajar en los centros educativos para conseguir una educación de calidad. Dentro de las propuestas que nos encontramos en dicha página comenzaremos definiendo qué se entiende, desde esta perspectiva, por grupos interactivos, la Formación y la Participación de las Familias y las Tertulias Literarias Dialógicas.

Comenzaremos definiendo lo que son los grupos interactivos:

1. Una forma de organización del aula.
2. Grupos reducidos de alumnado agrupados de forma heterogénea tanto por niveles de aprendizaje, cultura, género...
3. Grupos donde se establecen relaciones entre los y las alumnas que forman parte del grupo por medio del diálogo igualitario.
4. Cada grupo cuenta con la presencia de un adulto referente que puede ser el maestro o maestra, familiares, u otros voluntarios. El aprendizaje de los alumnos y alumnas depende cada vez más del conjunto de sus interacciones y no sólo de las que se producen en el aula tradicional.
5. La participación de las y los voluntarios en el aula facilita el aprendizaje y aumenta la motivación de los niños y niñas por el aprendizaje, creando un buen clima de trabajo.
6. Todos los niños y niñas del grupo trabajan sobre la misma tarea.
7. Tanto el profesorado como los y las voluntarias mantienen unas altas expectativas hacia los alumnos y alumnas.
8. Todos los niños y niñas aprenden, incluso aquellos que tienen facilidad, porque ayudar al otro implica un ejercicio de metacognición que contribuye a consolidar los conocimientos, hasta el punto de ser capaz de explicarlos a otras personas.

Los padres también cuentan con su espacio de formación y participación:

1. Unir los esfuerzos para alcanzar objetivos comunes
2. Responsabilidad compartida de estos agentes de la comunidad educativa respecto a las decisiones que afectan a la escuela

3. Aprovechamiento de todos los recursos existentes en la Comunidad escolar
4. Tipos de participación: puntuales (fiestas, encuentros...), comisiones mixtas, formación conjunta, contratos de aprendizaje, participación como voluntarios en grupos interactivos...
5. Relaciones de diálogo igualitario entre el profesorado y los familiares, fundamentado por pretensiones de validez y no de poder
6. Respeto y valoración de la inteligencia cultural que aportan las familias al aprendizaje de los niños y niñas y a la escuela
7. Altas expectativas hacia el papel de las familias como motor de transformación del contexto y de mejora de la convivencia y excelencia en los aprendizajes

Otra forma de participación de las familias y como actividad dentro de las Comunidades de aprendizaje, nos encontramos con las Tertulias Literarias Dialógicas:

1. Se basan en la Lectura Dialógica e implican un proceso de lectura e interpretación colectiva y dialógica de textos en un contexto donde prima la validez de los argumentos en lugar de las pretensiones de poder de las y los participantes. A través de este procedimiento dialógico cada persona y el grupo da un nuevo sentido a la lectura de los clásicos y se alcanzan comprensiones muy profundas y críticas que hubiesen sido imposibles en solitario.
2. Se leen libros de la Literatura Clásica Universal
3. La comprensión colectiva de los textos se produce a través de un proceso de interpretación colectiva que está mediado por el

diálogo igualitario entre todas las personas participantes en la tertulia.

4. Las personas participantes en la tertulia ya van con la lectura hecha de las páginas que se hayan acordado. Una vez en el espacio de tertulia se expone un párrafo que ha llamado la atención, que ha gustado especialmente, y se comparte con el resto el sentido de ese párrafo y qué le ha hecho reflexionar. Posteriormente se abre un turno de palabras donde el resto de participantes dicen sus opiniones respecto de ese párrafo o elaboran sobre las interpretaciones realizadas previamente, construyendo así de forma dialógica un nuevo sentido.

5. Hay un rol de moderador que tiene la función de favorecer la participación igualitaria de todos los y las miembros

6. El diálogo igualitario promueve el desarrollo de valores como la convivencia, el respeto y la solidaridad.

7. Se puede llevar a cabo con familiares, miembros de la comunidad, profesorado, voluntariado y estudiantes desde Educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato hasta la educación de adultos.

Del mismo modo, para que no existan confusiones sobre qué son las comunidades de aprendizaje vamos a hacer referencia a lo qué no son, planteándolo con la misma estructura que hicimos anteriormente: Grupos interactivos, formación y participación de las familias y las Tertulias Literarias Dialógicas.

Los grupos interactivos no son:

1. Una metodología
2. Grupos cooperativos

3. Agrupaciones flexibles
4. Dividir la clase por grupos con un solo adulto como referente, el profesor/a
5. Si previamente se han sacado del aula a aquellos alumnos y alumnas con bajo nivel de aprendizaje
6. Si sin sacar a nadie del aula los grupos se forman de forma homogénea de acuerdo al nivel de aprendizaje
7. Si se hacen agrupaciones heterogéneas en un aula donde están los alumnos y alumnas de mayor nivel de aprendizaje
8. Si dentro de los grupos interactivos heterogéneos se dan tareas diferentes a los niños y niñas por nivel de aprendizaje
9. Si no hay interacción entre los alumnos y alumnas mientras se resuelve la tarea planteada

Desde las comunidades de aprendizaje, la formación y participación de las familias no es:

1. Si se ve la participación de las familias desde una perspectiva de la cultura de la queja: es que no participan, participan siempre los mismos, etc.
2. Si se tienen bajas expectativas hacia la participación de los y las familiares
3. Si se mantienen relaciones de poder del profesorado hacia las familias
4. Si se ponen trabas a la participación como por ejemplo: marcar los horarios de reunión en función de los intereses de los profesores y profesora.

5. Si sólo se llama a las familias para explicarles lo mal que va el niño o la niña, o su mal comportamiento.
6. Si las familias no participan en la toma de decisiones, ni en las asambleas.
7. Si no se les permite la participación dentro del aula, en grupos interactivos, en las comisiones mixtas.
8. Si tan sólo se promueve la participación en determinados momentos y espacios.

Por último, no son tertulias literarias dialógicas:

1. Si no se lleva a cabo la lectura de libros, y tan sólo supone una reunión formativa sobre algún tema de interés, donde hay un experto que transmite conocimiento.
2. Si no se leen libros de la Literatura Clásica Universal.
3. Si el diálogo está basado en pretensiones de poder y no de validez, siendo las personas con mayor status académico las que monopolizan el debate o imponen sus interpretaciones.

En definitiva, los centros escolares deben comprometerse de manera global en la atención educativa de este alumnado, adaptando su organización y currículo a la realidad de una sociedad plural y dinámica (Feito, 2011; Sales, 2012; Sales, Traver y García, 2012). Contar con la participación de la familia y otros agentes sociales y educativos con el objeto de desarrollar verdaderas comunidades educativas interculturales.

Las comunidades de aprendizaje proponen crear espacios de encuentro, de diálogo y reflexión conjunta que posibilitan crear nuevos significados compartidos y desmitificar otros, y que en definitiva son la base de la acción social y la transformación personal.

Muchas medidas durante los últimos años se han dirigido, de forma primordial, hacia las llamadas comunidades “minoritarias” y se han orientado fundamentalmente hacia la folclorización y simbolización de éstas o a la puesta en marcha de dispositivos específicos y especiales hacia ciertos colectivos.

Al contrario, la comunidad de aprendizaje, no ponen el acento, exclusivamente, en la diversidad basada en etnicidad, religión, género o discapacidad, es decir, no se personalizan las medidas hacia ciertos grupos concretos, sino que se parte de la existencia de que todos somos diversos reconociendo y tomando conciencia de las diferencias individuales (Antolinez y García-Cano, 2011).

La convivencia intercultural requiere del diseño de proyectos educativos comunitarios que atiendan no sólo a la escuela sino también a su entorno social. Como apunta Banks (2008) es la comunidad educativa quien tiene que incidir en el proyecto educativo intercultural con el compromiso de todos los agentes de la comunidad escolar.

La escuela intercultural debe ser entendida en términos de comunidad de aprendizaje, es decir, basada en la participación activa e implicación de los alumnos, familia y entidades sociales en el marco de una comunidad intercultural de aprendizaje (Flecha, 2010; Valls y Otros, 2002). Se trataría de naturalizar la presencia y la relación educativa del profesorado con el resto de los agentes de la comunidad educativa desde un enfoque de simetría participativa.

Después de lo planteado a lo largo de este apartado sobre el camino de la escuela hacia las comunidades de aprendizaje como un medio para favorecer la educación intercultural, y en suma, la inclusión de todos los alumnos, sólo nos resta decir que, a lo largo de la segunda parte de esta investigación daremos cuenta del diseño metodológico de la misma donde, partiendo de lo expuesto anteriormente se ha buscado investigar como objeto de estudio el estado inicial de la cuestión en relación a:

- 1.- Cómo participan las familias en la vida del centro.
- 2.- Cómo incide la diversidad en la vida del centro y en los miembros que la conforman
- 3.- Cómo son los recursos personales y materiales con los que cuenta el centro.
- 4.- Qué medidas de actuación formativa se están desarrollando en los centros con relación a la acogida de las familias extranjeras y la Educación Intercultural.

BLOQUE 2: MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4.

DISEÑO DE LA

INVESTIGACIÓN

Si existiera un solo término capaz de definir la esencia de la sociedad contemporánea éste sería el término diversidad. Diversidad de lenguas, de culturas, de valores, marcada por las tensiones entre lo global y lo local, por la multiplicidad de las identidades, por los movimientos migratorios. Aprender a gestionar la diversidad es quizá el reto fundamental al que se enfrentan en la actualidad nuestros sistemas educativos, tanto en su vertiente formal como no formal, considerando la educación como un proceso permanente, de carácter comunitario, cuya finalidad es el desarrollo de una ciudadanía global y necesariamente intercultural (Grañeras y otros, 2007, 153).

Introducción

En este capítulo expondremos la justificación metodológica de nuestro trabajo así como los objetivos del mismo. Igualmente, vamos a intentar plantear de forma ordenada y estructurada las dos metodologías (cuantitativa y cualitativa) empleadas para el estudio de nuestra investigación, describiendo e ilustrando de manera específica –en ambos casos– cada uno de los pasos que hemos ido siguiendo a lo largo de nuestro proceso investigador.

A la hora de dar sentido a la investigación un factor decisivo consistió en establecer el contexto donde se iba a desarrollar la misma; era imprescindible insertar nuestro objeto de estudio en la realidad circundante. Para ello, fue previo reflexionar sobre cuál iba a ser el diseño de investigación que se iba a desarrollar, siempre teniendo presente los objetivos que nos habíamos planteado y que, por tanto, deberíamos darle respuesta.

Así pues, a la hora de plantear el diseño de la investigación nos planteamos las siguientes cuestiones

- ¿Qué diseño de investigación será el más adecuado, según el problema de investigación?

- ¿Quién o quiénes van a ser objeto de estudio y cómo se va a realizar el proceso de selección de la muestra?
- ¿Qué método de indagación utilizaremos?
- ¿Qué técnicas o instrumentos de investigación servirán para recoger la información?

4.1. Planteamiento de la investigación y exposición de motivos

El punto de partida de la presente investigación se sitúa, en primer lugar, en estudiar una realidad en la que llevo años inmersa como maestra. Este hecho me ha propiciado estar en contacto con personas y contextos que hicieron plantearme la necesidad de conocer qué repercusiones e influencias se están produciendo en el ámbito educativo debido al aumento de alumnado extranjero en las aulas de nuestros centros educativos. Esta sociedad cada vez más plural y heterogénea tiene importantes repercusiones e influencias en el mundo educativo. Nuestras escuelas se están convirtiendo en espacios muy diversos, donde la educación se constituye como una clave fundamental de comprensión y de acción para una sociedad más justa e igualitaria. Además, la diversidad es en sí misma un factor que contribuye a hacer una educación y una escuela de mayor calidad sin exclusiones y sin excluidos, en igualdad de oportunidades, pues ésta se puede entender desde el encuentro de la diversidad, ese encuentro enriquecedor que nos hace más humanos pues nos hace tener contactos e interacciones con personas de diferentes orígenes, etnias, lenguas y realidades muy distintas (Leiva, 2007)

Podemos comprobar en todos los contextos y en particular en el educativo que la inmigración es una realidad presente en todo lo que nos rodea, en nuestras vidas, en nuestros barrios, y por supuesto, en los propios medios de comunicación. Como bien dice Leiva (2007) el conocimiento de esta realidad es una variable importante dentro de los análisis necesarios para comprender la actual situación sociocultural plural de nuestros contextos.

4.2. Objetivos

El **objetivo principal** que se pretende conseguir con esta investigación es conocer la valoración de las familias sobre la incorporación del alumnado de procedencia extranjera en los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia y en qué medida ellas consideran que se ha visto modificado la realidad de los centros con relación a la integración de dicho alumnado

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

- + Identificar el grado de participación de las familias en la dinámica del centro (reuniones de padres, actividades extraescolares, AMPA, Escuela de padres, tutorías, charlas de formación).

- + Analizar la opinión de las familias sobre los beneficios que aporta la diversidad cultural en la vida de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia.

- + Valorar la percepción que tienen las familias ante los recursos, personales y materiales, con los que cuenta su centro para atender a la diversidad de alumnado.

- + Valorar la percepción sobre las dinámicas de formación, organizadas por el centro, y dirigidas a las familias para favorecer la Educación Intercultural.

- + Proponer, en función de la información recogida, modos de actuación para una mejora de la inclusión del alumnado extranjero en las aulas.

4.3. Diseño Metodológico

Como mencionamos en la introducción de este capítulo, llegados a este punto, nos planteamos una serie de cuestiones relacionadas con el diseño metodológico de nuestra investigación, es decir, es necesario explicar cómo vamos a desarrollar este estudio.

A la hora de dar sentido a nuestra investigación un factor decisivo consistirá en establecer el contexto donde se va a desarrollar la misma; es imprescindible insertar nuestro objeto de estudio en la realidad circundante. Para ello, reflexionaremos sobre cuál va a ser el diseño de investigación que se va a desarrollar, siempre teniendo presente los objetivos que nos planteamos y que, por tanto, deberíamos darles respuesta.

Según Arnau (1998), el diseño de una investigación:

Puede definirse como un plan de acción que, en función de unos objetivos básicos, está orientado a la obtención de información o datos relevantes a los problemas planteados. (p. 27)

De acuerdo, pues, con esta definición, el diseño de investigación, se caracterizará por dos aspectos fundamentales:

- a.- En primer lugar, por los objetivos o propósitos a que obedece todo plan de trabajo.
- b.- En segundo lugar, por la clase de información o datos que dichas estrategias obtienen.

Nuestra investigación es no experimental, ya que como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2007), en este tipo de investigaciones se trata de observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para más tarde poder analizarlos y que nos sirva para dar respuesta a los objetivos. En nuestro caso nos vamos a basar en un diseño mixto, donde combinamos técnicas, tanto del método cuantitativo como del cualitativo (Creswell, 2003). Consideramos que la unión de estos dos métodos nos va a permitir conocer más a fondo la realidad objeto de estudio, al mismo tiempo que se complementan.

Hernández et al (2007), destacan que los diseños mixtos:

(...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en

todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p. 21)

En nuestro diseño mixto contamos con un instrumento cuantitativo, como es el cuestionario, a través de cual pretendemos conocer la valoración que hacen las familias ante la incorporación de alumnado extranjero en los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. Por otro lado, realizamos un grupo de discusión, instrumento cualitativo, donde participan las familias respondiendo a una serie de preguntas abiertas relacionadas con la temática objeto de estudio, que nos permitan profundizar e incluso comparar, los resultados obtenidos en el cuestionario.

Por tanto, la presente investigación se va a desarrollar dentro de un enfoque pluriparadigmático pues tanto responderá a las metodologías propias del *paradigma positivista, cuantitativo, empírico-analítico, o racionalista* (desde la elaboración y análisis del cuestionario para contemplar la valoración de las familias) como del *paradigma interpretativo, cualitativo constructivista, fenomenológico, hermenéutico, subjetivista, naturalista, convencionalista y holístico* (con los grupos de discusión.) de modo que se constituye como una alternativa a la metodología empírico- analítica de corte positivista.

Consideramos que con la diversidad de métodos que hay, “un investigador no tiene porqué adherirse ciegamente a uno de ambos paradigmas, sino que puede elegir libremente una relación de atributos que indistintamente provengan de uno u otro, si así logra una adaptación flexible a su problemática” como señala Pérez Serrano (1994, p.62):

En esta misma línea encontramos a otros autores (Eisner, 1993; Salvador Mata, 2001) que opinan que desde una perspectiva metodológica de investigación lo importante, en el ámbito educativo, es comprender mejor y, en consecuencia, mejorar las experiencias educativas de los alumnos. Por todo esto, existen diferentes modos de indagar e investigar, donde ninguno de ellos es útil y verdadero en todos los contextos, sino que es necesario establecer diversos

modos de indagación, donde ninguno de ellos sobresalga, sino donde se comprueben las posibles alternativas para ajustar las respuestas a los objetivos o fines de la investigación.

4.4. Fases y cronograma de la investigación

Una vez señalados los objetivos continuamos describiendo los pasos seguidos en cada una de las fases de la investigación, de modo que se pueda comprobar el proceso seguido desde el momento inicial hasta el final.

Cabe señalar que la planificación y sistematización en el desarrollo de cualquier trabajo de investigación son ejes básicos para la consecución de los objetivos marcados.

Como todo proceso de investigación comenzamos con la identificación del objeto de estudio en el cual íbamos a centrar nuestra atención. Una vez que estaba claramente planteado, nos dispusimos a realizar una revisión de la literaria sobre el tema para recopilar toda la información relativa a nuestro centro de interés. Posteriormente nos marcamos los objetivos que pretendíamos conseguir con nuestro proceso de investigación, seleccionamos la muestra con la que trabajar y centramos el enfoque de nuestra investigación. Hasta este momento hemos cubierto todo el marco teórico de la investigación y es a partir de esa etapa cuando diseñamos la estrategia y el instrumento que guiará todo nuestro proceso. El instrumento que se implementó fue un cuestionario dirigido a las familias de los alumnos de los centros de la Región de Murcia seleccionados; además se realizó un grupo de discusión con las familias una vez recogidos los datos del cuestionario para complementar la información obtenida. Por consiguiente, y como venimos comentando, recogida toda la información de los cuestionarios se realizó el posterior análisis de los datos del mismo, al igual que el vaciado de los grupos de discusión. Por último se emitieron las conclusiones en un informe de investigación.

A continuación aparece en la Tabla 3 el cronograma en el cual describimos las fases y la duración de las mismas, dentro del periodo en el que se ha ido realizando el proceso de investigación.

Tabla 3 Cronograma del Proceso de Investigación.

CRONOGRAMA		
FASES DE LA INVESTIGACIÓN	CURSO ACADÉMICO	TEMPORALIZACIÓN
1ª Fase: Estado de la cuestión: revisión de la literatura	2008/2009	1 año
2º Fase: Construcción del instrumento de diagnóstico.	2008/2009	2 meses
3ª Fase: Selección de la muestra.	2008/2009	1 mes
4º Fase: Recogida de datos y Análisis de la información.	2009/2011	2 años
5ª Fase: Memoria Final y propuesta de mejora.	2012/2015	3 años

A continuación pasamos a explicar con más detalle lo realizado en cada una de las fases.

4.4.1. Fase Preliminar o introductoria

Como ya hemos mencionado anteriormente, la población educativa extranjera en los últimos años ha evolucionado, significativamente, lo que nos lleva a valorar cómo está influyendo esta nueva situación en los centros educativos y qué percepción tienen las familias ante este nuevo hecho. Además, como maestra de un centro público de la Región de Murcia, dentro del cual se desarrolla, en aquel momento inicial, el Programa de Educación Compensatoria, ya que el porcentaje de alumnado extranjero era muy elevado, creí que era un tema de interés conocer la valoración de las familias, de mi centro y de otros de la Región, sobre lo que

estaba suponiendo la incorporación del alumnado de familias extranjeras a sus aulas y cómo se les ha estado dando respuesta desde diferentes ámbitos (organizativos – metodológicos, etc.) para atenderlos correctamente, dando respuesta así a sus necesidades educativas.

Pero fue, como hemos comentado en la introducción¹, el deseo de conocer lo que pensaban al respecto las familias ante este hecho concreto, lo que me motivó a investigar, lo unido a que comencé a participar en un proyecto regional sobre esta temática, y me estoy refiriendo al grupo de investigación EDUCODI (Comunicación, Innovación y Atención a la Diversidad) de la Universidad de Murcia, adscrito al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de la Educación. Este grupo de investigación estaba realizando, por aquellos momentos, un proyecto relacionado con las valoraciones de la comunidad educativa: docentes, familias y alumnado ante el fenómeno de la integración del alumnado extranjero a sus aulas y centros de Educación Infantil y Primaria de toda la Región de Murcia. Todo este proyecto estuvo coordinado por Dña. Josefina Lozano Martínez, Profesora Titular de Universidad, y yo, como investigadora y miembro de dicho grupo, manifesté mi interés por seguir avanzando más en este estudio pero centrándome en la perspectiva de las familias.

Así comenzamos a realizar los inicios de esta investigación, que me llevó a presentar el Diploma de Estudios Avanzados y una Tesis de Licenciatura con los datos de una fase preliminar,

Así llegamos al objeto de estudio, y la pregunta de reflexión respondería a ¿qué pretendemos con la presente investigación? Nuestro objetivo fundamental es valorar la percepción que tienen las familias de distintos centros educativos seleccionados de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia sobre la incorporación de los alumnos de familias extranjeras en dichos centros. Para ello,

¹ Proyecto financiado perteneciente a la convocatoria de “Proyectos de Investigación e Innovación Educativa. Código P-III, 2008, 120. Resolución-374/2008 de fecha 24 de julio, del Rectorado de la Universidad de Murcia, sobre Proyectos Conjuntos de Investigación e Innovación Educativa a desarrollar entre Profesores Universitarios y de Educación no Universitaria

hemos desglosado el anterior objetivo principal en otros específicos como expusimos anteriormente.

4.4.2. Revisión sobre la literatura

Con relación a este apartado, y aunque se está explicitado en el marco teórico de este estudio, volvemos a resumir el proceso indicando que se llevó a cabo una búsqueda de las principales referencias bibliográficas, realizándose un extracto del contenido. Este proceso se realizó después de analizar las distintas investigaciones y publicaciones, que al respecto se consideraron de interés sobre la educación intercultural y estudios relacionados con nuestro objeto de estudio.

Ante ello, hemos de resaltar que no hay muchas investigaciones sobre nuestro tema de estudio, en concreto aquellas referidas a valorar las opiniones de familias sobre lo que ha supuesto para su quehacer diario y para el centro, entendido en su globalidad, la incorporación del alumnado extranjero. Este hecho fue el que nos animó a efectuar la presente investigación, ya que nos enfrentábamos ante un nuevo reto, conocer la valoración y las opiniones de un grupo muy importante de la comunidad educativa sobre lo que ellos opinaban en cuanto a la organización del centro que ve, en pocos años, un aumento del alumnado de familias extranjeras en sus aulas y lo que esto puede conllevar de cara a un plan de acogida.

Así pues, establecimos dos ámbitos de investigación, uno relacionado con la educación intercultural y lo que suponía este hecho para lograr una escuela más inclusiva, y otro sobre las investigaciones que contemplaran las opiniones de las familias sobre su participación en la vida del centro, y concretamente, si ésta venía influenciada por la nacionalidad de las familias.

Respecto del primero, analizamos distintas fuentes, por un lado aquellas investigaciones relacionadas con dicha educación. Pudimos comprobar cómo en el ámbito español la producción científica, en torno al tópico de la Educación Intercultural, no se inicia hasta la década de los 90. Sin embargo, esta realidad ha

cambiado notablemente en estos últimos años; siendo prolíficas las reuniones científicas cuyo núcleo de interés y reflexión han girado en torno a las problemáticas emergentes relacionados con la interculturalidad, dentro y fuera del ámbito educativo. Así entre las entidades y grupos de investigación que se han ocupado del tema destacamos los informes de Muñoz-Repiso (1992), Sánchez y Torres (2002) y Avramidis y Norwich (2004) o las investigaciones del Colectivo IOÉ (1996,2003), Grañeras, Lamelas, Segalerva, Vázquez, Gordo y CIDE (1998 y 1999), Grupo Eleuterio Quintanilla (1998), García y Sales (1997, 1998), Echeita (2004), Esteve (2004) Alemany (2004) y Álvarez, Campo, Castro y Álvarez (2005), Domínguez (2006), Leiva (2007), Essomba (1999,2003), Lozano (2006)

Al momento actual de cerrar esta investigación, no en sus comienzos en el 2007, tenemos que reconocer que han sido publicados varios trabajos de interés relacionados con esta temática Touriñan (2010), Escarbajal (2011), Bernabé (2012), López y Pérez (2013) Lozano (2012) Lozano, Cerezo y Alcaraz (2015) entre otros muchos. Todos estos trabajos tienen en común contribuir a la mejora de la calidad de la escuela y ayudar a buscar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos en el sistema educativo español sea cual sea su procedencia.

Y concretamente, referido a las investigaciones relacionadas con la opinión de las familias sobre la incorporación del alumnado extranjero hay que afirmar que, como ya hemos especificado en el segundo capítulo, existe muy poco publicado salvo algún trabajo de Régil (2002) y Santos Rego y Lorenzo Moledo (2009, 2011).

Cercanos con esta temática hemos analizado cómo diversas investigaciones han tratado de valorar la participación de los padres en función de la nacionalidad de procedencia. Los resultados sitúan la participación de los padres extranjeros por debajo de la de los padres autóctonos (Defensor del Pueblo, 2003; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003), teniendo en cuenta que ésta ya no es precisamente alta (Consello Escolar de Galicia, 1996; González-Anleo, 1998; Pérez, Rodríguez y Sanchez, (2001)

Otras investigaciones han tratado de valorar el motivo de la baja participación de las familias inmigrantes (García, Moreno, García, Monarca; Tamayo & Vilches (2002). Las razones que la explican parece que están relacionadas, sobre todo, en los problemas con la lengua, el desconocimiento de la cultura escolar de la sociedad de acogida (Llevot, 2002; Llorent 2004), los estereotipos del profesorado, o la falta de estabilidad familiar, ya que la familia, a menudo, se ve sometida a constantes cambios de orden laboral y afectada, entre otras, por situaciones que tienen que ver con el estatus jurídico de sus miembros (Santos Rego & Lorenzo Moledo, 2009).

Por otra parte, también, hemos encontrado estudios que han analizado las relaciones entre la implicación familiar en la educación y los niveles de rendimiento escolar del alumnado (Thorkildsen y Stein ob. cit. en. Cervini, 2001).

4.4.3. Muestra

Para la selección de la muestra hemos utilizado un procedimiento aleatorio, en particular, un muestreo aleatorio por conglomerados y etapas (polietápico).

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. En la selección de las familias del alumnado utilizaremos con elemento muestral las denominadas “aulas intactas”, esto es, la configuración establecida por los centros educativos de los grupos-clase.

Del mismo modo, para seleccionar la muestra con la que hemos desarrollado nuestra investigación hemos seguido una serie de fases las cuales voy a desarrollar a continuación:

1) Contactar con la Administración Educativa para solicitar su colaboración en el desarrollo de la investigación, facilitando datos sobre los centros educativos que escolarizan alumnos extranjeros. Para ello, se contactó personalmente con el representante de la Dirección General de Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), para recoger información sobre los centros educativos que escolarizan al alumnado extranjero y se solicitó un compromiso de colaboración, por parte de la Administración educativa para llevar a cabo el trabajo de campo.

2) En función de los datos proporcionados por la Consejería de Educación, Formación y Empleo se efectuó una selección de aquellos centros educativos de la Región de Murcia que escolarizan alumnado extranjero utilizando un procedimiento aleatorio, en particular, un muestreo aleatorio por conglomerados y etapas (polietápico).

Los **criterios para la selección de la muestra** fueron diversos. A continuación iremos justificando cada uno de ellos.

a.- Según los datos de la CARM, elegimos aquellas poblaciones donde mayor número de alumnado extranjero hay en sus aulas desde 1994 hasta el curso escolar 2009/10. Dentro de estas poblaciones, se tuvo en cuenta la proporción de alumnado extranjero que hay en las distintas zonas. Dentro de estas zonas se seleccionaron a unos centros con mayor o menor número de alumnado extranjero, como ya se ha explicitado antes, y como es el caso de la zona de Mazarrón, Lorca, Santomera y Murcia que suponían, de antemano, poblaciones con bastante número de alumnado extranjero. Con esta selección, se intentaba incorporar a centros con diferente proporción de familias de procedencia extranjera, así las valoraciones serían lo más significativas posible.

Con las siguientes consideraciones, hemos estudiado estas zonas geográficas de la Región de Murcia, mostradas en la Tabla 4.

Tabla 4 Clasificación de los centros por localidad y porcentaje familias extranjeras.

POBLACIÓN	CENTROS EDUCATIVOS	PORCENTAJE FAMILIAS EXTRANJERAS
Mazarrón	CEIP. Manuela Romero	29,01%
	CEIP. La Cañadica	11,07%
San Javier	CEIP. Severo Ochoa	59,07%
Alhama de Murcia	CEIP. Ginés Díaz	30,29%
Santomera	CEIP. Ricardo Campillo	15,88%
	CEIP. Ramón Gaya	36,75%
Lorca	CEIP. San Cristóbal	35,55%
	CRA. Zarcilla de Ramos	7,38%
	CEIP. Petra González. La Paca	12,76%
Jumilla	CEIP. Ntra. Sra. de la Asunción	23,98%
Archena	CEIP. José Alcolea	13,84%
Murcia	CEIP Ntra. Sra. de la Encarnación	14,21%
	CEIP. Federico de Arce.	19,33%
	CEIP. San Juan	57,48%
Cartagena	CEIP. San Isidoro	28,21%
Yecla	CC. La Inmaculada	1,70%
Moratalla	CC. Jesucristo Aparecido	3,52%

Consideramos como razón importante a la hora de seleccionar la muestra tener en cuenta criterios geográficos; ya que se pretendió tener una muestra de casi todas las comarcas en las que está repartida la Región. Así como aparece en la siguiente tabla, se especifican las contempladas en la investigación.

Tabla 5 Clasificación de los centros por las diferentes comarcas que constituyen la Región

CENTRO EDUCATIVO	SECTOR GEOGRÁFICO O COMARCA
CEIP Ntra. Sra. de la Encarnación CEIP. Federico de Arce CEIP. San Juan CEIP. Ricardo Campillo CEIP. Ramón Gaya	Área Metropolitana de Murcia
CEIP. San Isidoro CEIP. Severo Ochoa	Campo de Cartagena- Mar Menor
CEIP. San Cristóbal CRA. Zarcilla de Ramos CEIP. Petra González	Comarca de Lorca
CEIP. Ginés Díaz CEIP. Manuela Romero CEIP. La Cañadica	Bajo Guadalentín
CEIP. José Alcolea	Vega del Segura
CC. Jesucristo Aparecido	Noroeste
CEIP. Ntra. Sra. de la Asunción CC. La Inmaculada	Altiplano

Fuente Elaboración propia

3) Una vez realizada esta selección de centros educativos comenzamos a realizar el contacto telefónico con un representante del equipo directivo de cada uno de los centros para explicar el proyecto y los objetivos del mismo, al igual que el modo de participación en la recogida de información. Al mismo tiempo se les solicitó permiso a ellos y a su claustro para desarrollar la investigación en su centro.

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

Una vez entregado los cuestionarios en el centro se realizó un compromiso con cada uno, a través de la persona de contacto, de modo que el equipo directivo del centro o quien ellos considerasen oportuno, se encargaría de la distribución a cada docente-tutor, para que los repartiese a sus alumnos, ya que los alumnos y alumnas serían el vehículo de contacto entre la escuela y la familia, teniendo en cuenta que aunque la familia tuviese varios hijos, sólo se le entregaría un ejemplar. En aquellos centros donde las familias no dominasen el castellano, se buscaría el modo de que algún miembro de la misma que lo conociese, otra familia o bien algún intérprete pudiese ayudar en dicho proceso. Para la devolución de los mismos se les dio un margen de tiempo suficiente para que el mayor número de familias hicieran su devolución.

Cuando estuvieron cumplimentados los cuestionarios por parte de las familias y avisados por los centros que ya disponíamos de ellos, se recogieron para su vaciado y posterior análisis. Se estableció un compromiso con los centros de devolución del informe de resultados de cara a su análisis por toda la comunidad educativa

Así, a modo de resumen, en el siguiente cuadro aparece recogida toda la información relativa a los centros seleccionados para conocer la opinión de las familias sobre la incorporación del alumnado extranjero. En él se puede apreciar el porcentaje total de familias extranjeras así como su procedencia.

Tabla 6 Resumen de la muestra por centro educativo.

CENTRO EDUCATIVO	POBLACIÓN/ COMARCA	PORCENTAJE DE FAMILIAS EXTRANJERA	PROCEDENCIA DE FAMILIAS EXTRANJERAS
CEIP Ntra. Sra. de la Encarnación	Murcia/ ÁREA METROPOLITANA DE MURCIA	14,21%	BOLIVIA (20) BRASIL (2) ECUADOR (1) MARRUECOS (5) RUMANIA (1)
CEIP. Federico de Arce	Murcia/ ÁREA METROPOLITANA DE MURCIA	19,33%	ARGENTINA (1) BANGLADESH (1) BOLIVIA (24) BRASIL (3) COLOMBIA (2) CHINA (1) ECUADOR (27) GEORGIA (1)

			MARRUECOS(10) MÉXICO (2) PORTUGAL (1) RUMANIA (2) UCRANIA (3) VENEZUELA (3)
CEIP. San Juan	Murcia/ ÁREA METROPOLITANA DE MURCIA	57,48%	ARGELIA (2) BOLIVIA (28) BULGARIA (1) CONGO (2) CHINA (3) ECUADOR (13) MARRUECOS (17) RUMANIA (3) UCRANIA (3) URUGUAY (1)
CEIP. San Isidoro	Cartagena/ CAMPO DE CARTAGENA- MAR MENOR	28,21%	ALEMANIA (2) BULGARIA (3) COLOMBIA (5) ECUADOR (6) LITUANIA (3) MARRUECOS (108) PARAGUAY (2) REINO UNIDO (4) RUMANIA (1)
CEIP. San Cristóbal	Lorca/ COMARCA DE LORCA	35,55%	BÉLGICA (1) BOLIVIA (5) BULGARIA (5) ECUADOR (61) FRANCIA (1) GHANA (2) MARRUECOS (88) RUMANIA (13)
CRA. Zarcilla de Ramos	Lorca/ COMARCA DE LORCA	7,38%	BOLIVIA (4) BULGARIA (1) COLOMBIA (1) ECUADOR (3) FRANCIA (1) ITALIA (1) REINO. UNIDO (14) RUMANIA (8)
CEIP. Manuela Romero	Mazarrón/ BAJO GUADALENTÍN	29,01%	ALBANIA (1) ALEMANIA (3) ARGENTINA (1) BULGARIA (2) COLOMBIA (4) CHINA (6) ECUADOR (59) EEUU (1) LETONIA (1) MARRUECOS (53) POLONIA (3) PORTUGAL (2) REINO UNIDO (16) UCRANIA (3) YUGOSLAVIA (4)
CEIP. La Cañadica	Mazarrón/ BAJO GUADALENTÍN	11,07%	COLOMBIA (2) ECUADOR(23)

			MARRUECOS (4) REINO UNIDO (1)
CEIP. Severo Ochoa	San Javier/ CAMPO DE CARTAGENA-MAR MENOR	59,07%	ALEMANIA (2) ARGENTINA (1) BOLIVIA (15) BULGARIA (3) COLOMBIA (1) CHILE (1) ECUADOR (23) MARRUECOS (105) REINO UNIDO (1) RUMANIA (1)
CEIP. Ginés Díaz	Alhama/ BAJO GUADALENTÍN	30,29%	ARGENTINA (4) BOLIVIA (21) BULGARIA (1) COLOMBIA (3) CHILE (2) ECUADOR (30) MARRUECOS (74) NIGERIA (1) POLONIA (3) PORTUGAL (2) REINO UNIDO (1) RUMANIA (1) SENEGAL (3)
CEIP. Ntra. Sra. de la Asunción	Jumilla/ ALTIPLANO	23,98%	ARGELIA (1) ARGENTINA (1) BOLIVIA (9) BRASIL (1) BULGARIA (7) COLOMBIA (8) ECUADOR (47) MARRUECOS (26) RUMANIA (4) VENEZUELA (2)
CEIP. Ricardo Campillo	Santomera/ ÁREA METROPOLITANA DE MURCIA	15,88%	BOLIVIA (3) BRASIL (2) BULGARIA (3) COLOMBIA (15) CHILE (2) CHINA (3) ECUADOR (20) HAITÍ (1) ITALIA (1) MARRUECOS (16) RUMANIA (3) RUSIA (1) VENEZUELA (1)
CEIP. Ramón Gaya	Santomera/ ÁREA METROPOLITANA DE MURCIA	36,75%	ALEMANIA (1) ARGELIA (3) ARGENTINA (5) BOLIVIA (9) BRASIL (9) BULGARIA (2) COLOMBIA (18) CHILE (1) CHINA (2) ECUADOR (17)

			FRANCIA (1) ITALIA (1) MARRUECOS (55) NIGERIA (1) POLONIA (1) PORTUGAL (3) RUMANIA (4) UCRANIA (1) URUGUAY (2)
CEIP. José Alcolea	Archena/ VEGA DEL SEGURA	13,84%	ARGENTINA (5) BOLIVIA (10) BRASIL (1) COLOMBIA (4) CONGO (1) ECUADOR (19) HONDURAS (1) MARRUECOS (8) PARAGUAY (11) PORTUGAL (1) RUMANIA (1) RUSIA (1) UCRANIA (4) VENEZUELA (1)
CEIP. Petra González	Lorca/ COMARCA DE LORCA	12,76%	ARGENTINA (2) BOLIVIA (16) ESLOVENIA (1)
CC. Jesucristo Aparecido	Moratalla/ NOROESTE	1,70%	BOLIVIA (3)
CC.La Inmaculada	Yecla/ ALTIPLANO	3,52%	BOLIVIA (3)

Para concluir, señalar que la muestra seleccionada la forma 17 centros de la Región, que conlleva una muestra real de 2193 familias que han cumplimentado el cuestionario y por tanto, son productores de datos. De esta muestra podemos diferenciar en 1624 familias autóctonas, que representan el 74,1% del total y 569 familias extranjeras, lo que representa un cuarto de familias encuestadas.

Aunque hay que señalar que la muestra invitada, consistió en una población de 4480 familias, solamente el 48,95% nos devolvió el cuestionario cumplimentado; analizando este dato, pues observamos que hay una participación *media* en el estudio. Pero tal y como señala Manzano (1998, p.91), entraría en un porcentaje razonable, pues recuperando aportaciones de otros autores, aglutina las razones de los bajos índices de respuesta diciendo: “La gente no está y cuando está, está ocupada. No creen que el estudio tenga consecuencias positivas o sospechan que tenga consecuencias negativas o ambas cosas. Desconfían (...)”

También hay que tener en cuenta, por los comentarios recogidos de los mismos equipos directivos de los centros a los que se envió la muestra, que un porcentaje de familias no dominan el castellano, tiene que ser en algunas ocasiones un miembro de éstas, un hijo o una hija mayor quien le traduzca a su idioma. Esto dificulta mucho la contestación de los cuestionarios. Si a esto sumamos que, para esta población de procedencia extranjera, lo más importante no es, en muchos casos, el centro educativo que es entendido como un medio de cuidado de sus hijos y no como un lugar de formación indispensable, nos encontramos que en bastantes ocasiones afirman que no pueden dedicar tiempo a responder cuestionarios, bien porque no dispongan de él, o porque no estiman el valor que esto tiene. Así, y cómo podemos apreciar en la tabla adjunta nº7 se presentan los datos totales de la muestra, observando el porcentaje de muestra invitada y de mortandad.

Tabla 7 Resumen de la muestra

CENTRO EDUCATIVO	MUESTRA INVITADA	MORTANDAD EXPERIMENTAL	MUESTRA PRODUCTORA DE DATOS
<i>Ricardo Campillo – Santomera</i>	343	102	241
<i>Severo Ochoa – San Javier</i>	200	70	130
<i>Ntra. Sra. Encarnación – La Raya (Murcia)</i>	160	71	89
<i>Ramón Gaya – Santomera</i>	290	160	130
<i>San Isidoro – El Algar (Cartagena)</i>	318	149	169
<i>Federico de Arce – Murcia</i>	328	161	167
<i>Manuela Romero – Mazarrón</i>	220	59	161
<i>La Cañadica – Mazarrón</i>	240	92	148
<i>José Alcolea –</i>	450	274	176

<i>Archena</i>			
<i>CRA. Zarcilla de Ramos – Lorca</i>	170	78	92
<i>San Juan - Murcia</i>	80	24	56
<i>San Cristóbal - Lorca</i>	400	300	100
<i>Ginés Díaz – Alhama</i>	425	349	76
<i>Petra González – La Paca (Lorca)</i>	120	65	55
<i>Ntra. Sra. de la Asunción – Jumilla</i>	325	183	142
<i>CC. La Inmaculada - Yecla</i>	269	93	176
<i>CC. Jesucristo Aparecido - Moratalla</i>	142	57	85
TOTAL	4480	2287	2193

4.4.4. Instrumento cuantitativo: el cuestionario

4.4.4.1. Concepto y tipo

Como venimos comentando en apartados anteriores, en relación con las técnicas/instrumentos de recogida y análisis de datos, se ha potenciado el método descriptivo, la encuesta, utilizando como instrumento de recogida de información, el cuestionario.

Por otra parte, se ha elegido este método en la medida que nos permite obtener información representativa de estudios, como el que presentamos, con poblaciones diferentes en segmentos y estratos varios en contextos socioeducativos complejos. En particular y referido al instrumento, hemos utilizado esta técnica del cuestionario de auto-cumplimento.

Como señala Leiva (2007) la utilización de un cuestionario viene determinada por la necesidad de indagar en las opiniones, ideas y concepciones generales, en

este caso que tienen las familias sobre los aspectos y temas más relevantes y de interés para la consecución de los objetivos del presente trabajo.

Utilizar el cuestionario como método de investigación tiene una serie de ventajas, igual que inconvenientes, que es necesario tener en cuenta a la hora de planificarlo y utilizarlo. Así Hopkins, (1989, p.95), enumera las siguientes ventajas e inconvenientes en la realización de un cuestionario como instrumento de recogida de información:

a) ***Ventajas***

- + Fácil de realizar, se rellena rápidamente
- + Fácil de valorar
- + Compara directamente grupos e individuos.
- + Da retroalimentación sobre:
 - Actitudes
 - Adecuación de recursos
 - Adecuación del profesor
 - Ayuda
 - Preparación para la siguiente sesión
 - Conclusiones al finalizar el trimestre
 - Los datos son cuantificables

Como señala Buendía (1997) y Colás (2010) otra de las ventajas que presenta el cuestionario es que no se necesitan personas preparadas para usar este instrumento, por tanto, hace más fácil y rápida la distribución y recogida de opiniones e informaciones de los sujetos que componen la muestra. En nuestro caso el cuestionario ha sido dado a todas las familias de los centros educativos seleccionados. Junto con el cuestionario anexamos una carta de presentación, en la cual se explicaba el objetivo del instrumento y cuál iba a ser su utilidad.

b) *Inconvenientes*

- El análisis requiere bastante tiempo.
- Se necesita gran preparación para conseguir preguntas claras y relevantes.
- Es difícil conseguir preguntas que exploren en profundidad.
- La eficacia depende mucho de la capacidad lectora.
- Los sujetos pueden tener reparo en contestar sinceramente.
- Los encuestados intentarán dar respuestas “correctas”.

Al igual que añadimos a las ventajas, Buendía (1997) y Colás (2010) señalan una serie de inconvenientes de este instrumento, ya que las contestaciones a las preguntas pueden estar condicionadas por el cambio de humor o estado general del sujeto a la hora de contestar.

Después de analizar las ventajas y los inconvenientes se realizó la selección de este instrumento puesto que nos iba a aportar información de una muestra bastante importante de familias de la CARM. Ya que a través de él se podía explorar y describir la realidad que está sucediendo en los centros de la Región sobre el objeto de estudio, la incorporación del alumnado de familia extranjera a los centros.

4.4.4.2. Tipo de cuestionario

Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de realizar la elaboración y diseño del cuestionario hace referencia a la selección del tipo de opción de respuesta a cada una de las preguntas. Para nuestro cuestionario se optó por la opción de dividirlo en cuatro subescalas con preguntas de varias respuesta donde "(...)" el entrevistado tiene la opción de elegir entre varios grados de acuerdo o desacuerdo. (González Río 1997, pp. 77-79)

Estas premisas nos llevaron a construir un cuestionario con preguntas-respuestas, con una escala de graduación, tipo Likert del 0 al 4 (desde 0 no lo sé/ 1 nada/ 2 poco/ 3 algo/4 bastante o mucho), al mismo tiempo que se alternaban preguntas de tres opciones (sí, no y no lo sabemos) y dos opciones (sí o no).

Teniendo todos estos aspectos en cuenta se eligió esta modalidad de respuesta por los siguientes motivos:

- Facilitamos al encuestado la respuesta
- Se facilita el análisis posterior de datos: a través del paquete informático SPSS 19.0.
- Se evitaba el riesgo de invalidar preguntas, por obtener respuesta que no aportaran nada al contenido.

Respecto a la estructura se pensó en una distribución en cuatro subescalas, teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados anteriormente aunque primero tenían que rellenar los datos de identificación de las familias. Las cuatro subescalas son:

+ La participación de los padres donde se intenta dar respuesta a aspectos como la participación de las familias en la vida del centro así como las relaciones entre familias autóctonas con extranjeras y familias extranjeras entre sí.

+ La valoración multicultural centrada en el aspecto multicultural propiamente dicho, valorando sobre todo los aspectos de la educación intercultural y sus implicaciones.

+ La valoración de los recursos tanto materiales como personales con los que cuentan en sus centros.

+ La formación intercultural en el centro relacionada con la formación dirigida a los padres, donde se analiza la implicación del centro a la hora de informar y formar a las familias sobre aspectos multiculturales.

Todas las preguntas del cuestionario se organizaron en las subescalas anteriormente descritas y ordenadas por las diferentes temáticas que perseguíamos conocer.

4.4.4.3. Construcción del instrumento

La construcción del cuestionario nos llevó mucho tiempo dado que estimamos que es un factor esencial en el posterior desarrollo de la investigación, y por lo tanto, en la consecución de los objetivos de investigación (Buendía, 1997; Pantoja Vallejo, 2009). Las fases que llevamos a cabo fueron:

Tabla 8 Fases de elaboración de un cuestionario

FASES:
1.- ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO
2.- JUICIO DE EXPERTOS. VALIDACIÓN
3.- SEGUNDA VERSIÓN DEL CUESTIONARIO
4.- ESTUDIO PILOTO
5.- VERSIÓN ORIGINAL
6.- APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

Como hemos señalado anteriormente, la elaboración del cuestionario se considera un factor fundamental para el posterior desarrollo de la investigación. Por ese motivo a continuación vamos a exponer brevemente los pasos para la elaboración del mismo, según Padilla, González & Pérez (1998, p. 121) y Cohen & Manion (1990, pp. 147-148).

1.- **Determinación precisa de los objetivos del cuestionario**, este primer paso es necesario dado que hay que exponer claramente los objetivos que queremos conseguir, y cómo lo vamos a plasmar en el cuestionario, a través de la naturaleza de la preguntas.

2.- En la **planificación del cuestionario**, existen unas fases necesarias a la hora de poder planificar e implementar, posteriormente, un cuestionario.

3.- Respecto a la **elaboración y/o selección de las preguntas** seguimos las orientaciones de Cohen y Manion (1990, pp.147-148), referidos a los siguientes aspectos:

+ Decisiones sobre el contenido de las preguntas

Decisiones sobre la redacción de las preguntas

+ Decisiones sobre la forma de respuesta de las preguntas.

+ Decisiones sobre la ubicación de la pregunta en la secuencia.

4.- Análisis de la calidad de las preguntas y/o test.

5.- Disposición provisional de las preguntas y/o test en el cuadernillo.

6.- Análisis de la fiabilidad y validez del cuestionario.

7.- Edición final del cuestionario.

Todos estos aspectos se han tenido en cuenta a la hora de elaborar el cuestionario, el cual se diseñó durante dos meses con la colaboración del grupo de investigación, ya que todos estos datos forman parte de un Proyecto de Investigación que se realizó entre la Universidad de Murcia y la Consejería de Educación, Formación y Empleo, de cara a valorar, como ya hemos explicitado en anteriores ocasiones, la opinión de la comunidad educativa (docentes, familias y alumnado) en los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia,. Por consiguiente, se realizaron reuniones semanales para la elaboración del instrumento, de modo tal, que se ajustase a aquellos aspectos que eran de interés en nuestra investigación.

4.4.4.4. Validez

La utilización de expertos como estrategia para la evaluación de materiales de enseñanza, de instrumentos de recogida y análisis de información, o de las metodologías empleadas es bastante usual en el terreno de la investigación educativa, y constituye, además, la base del método Delphi (Cañibano & Alberto, 2008; Barroso & Cabero, 2010; Romero, 2012). Presenta las siguientes ventajas: la teórica calidad de las respuestas alcanzadas, el nivel de profundización de las respuestas obtenidas, y el poder recoger una información pormenorizada (Cabero, 2001); al mismo tiempo se la considera como una técnica de gran utilidad para establecer el conocimiento del arte en contenidos y temáticas difíciles, complejas, novedosas o poco estudiadas (Shanteau, 1992; Lannoy & Procaccia, 2001, en Cabero y Barroso, 2013).

El término experto en sí es bastante polisémico y, muchas veces, poco clarificador. Como nos señala el Diccionario de la RAE, suele ir asociado a lo práctico, hábil o experimentado que podemos considerar a una persona. Como indica Mengual (2011, p 158), podemos llegar a entender por experto: “tanto al individuo como al grupo de personas que son capaces de proporcionar valoraciones fiables sobre un problema en cuestión, y al mismo tiempo, hacen recomendaciones en función de un máximo de competencia”.

La validez de contenido consiste en qué tan adecuado es el muestreo que hace una prueba del universo de posibles conductas, de acuerdo con lo que se pretende medir (Cohen & Swerdlik, 2001). Para autores como Ding y Hershberger (2002), la validez de contenido es un componente importante de la estimación de la validez de inferencias derivadas de los puntajes de las pruebas, ya que brinda evidencia acerca de la validez de constructo y provee una base para la construcción de formas paralelas de una prueba en la evaluación a gran escala.

El juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros expertos como cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. (Escobar- Pérez y Cuervo- Martínez, 2008) La identificación de las personas que formarán parte del juicio de expertos es una parte crítica en este proceso, frente a lo cual Skjong y Wentworht (2000) proponen los siguientes criterios de selección:

a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras)

b) reputación en la comunidad

c) disponibilidad y motivación para participar, y

d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad. También plantean que los expertos pueden estar relacionados por educación similar, entrenamiento, experiencia, entre otros; y en este caso la ganancia de tener muchos expertos disminuye.

Como recogen Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), el número de jueces que se debe emplear en un juicio depende del nivel de experticia y de la diversidad del conocimiento; sin embargo, la decisión sobre qué cantidad de expertos es la adecuada varía entre autores. Así, mientras Gable y Wolf (1993), Grant y Davis (1997), y Lynn (1986) citados en McGartland, Berg, Tebb, Lee y Rauch (2003) sugieren un rango de dos hasta 20 expertos. Hyrkäs, Appelqvist-

Schmidlechner, y Oksa (2003) manifiestan que diez brindarían una estimación confiable de la validez de contenido de un instrumento. Si un 80% de los expertos han estado de acuerdo con la validez de un ítem éste puede ser incorporado al instrumento (Voutilainen & Liukkonen, 1995, citados en Hyrkäs et al. (2003). Otras propuestas, como la de Malla y Zabala (1978) sugiere que su número debe oscilar entre 15 y 20; la de Gordon (1994) los sitúa entre 15-35; la de Landeta (2002) indica que deben estar comprendido entre 7 y 30; García y Fernández (2008) para quienes el intervalo debe situarse entre 15 y 25 (citados en Cabero y Barroso, 2013).

Los pasos que se deben realizar en un juicio de expertos son: (a) Preparar instrucciones y planillas, (b) seleccionar los expertos y entrenarlos, (c) explicar el contexto, (d) posibilitar la discusión, y (e) establecer el acuerdo entre los expertos por medio del cálculo de consistencia.

La validez de contenido generalmente se evalúa a través de un panel de expertos, y en muy raras ocasiones la evaluación está basada en datos empíricos (Ding & Hershberger, 2002) Para realizarlo se debe recabar información de manera sistemática. A continuación se proponen una serie de pasos que permiten organizar la información, de manera que el proceso de juicio de expertos sea más eficiente (Skjong & Wentworht (2000), y de Arquer ,1995: Escobar- Pérez y Cuervo- Martínez, 2008):

- *Definir el objetivo del juicio de expertos.* En este apartado los investigadores deben tener clara la finalidad del juicio, ya que puede utilizarse con diferentes objetivos: (a) Establecer la equivalencia semántica de una prueba que se encuentra validada en otro idioma, (b) evaluar la adaptación cultural, es decir, el objetivo de los jueces es evaluar si los ítems de la prueba miden el mismo constructo en una cultura distinta; y (c) validar contenido en una prueba diseñada por un grupo de investigadores.

- *Seleccionar a los jueces.* Para ello han de tomarse en cuenta los criterios especificados anteriormente para la selección, considerando la formación

académica de los expertos, su experiencia y reconocimiento en la comunidad. Se propone un mínimo de cinco jueces, dos de los cuales deben ser expertos en medición y evaluación, y para el caso de traducciones y adaptaciones de pruebas, se requiere por lo menos un experto en lingüística.

- *Preparar instrucciones y explicitar tanto las dimensiones como los indicadores que está midiendo cada uno de los ítems de la prueba.* Esto le permitirá al juez evaluar la relevancia, la suficiencia y la pertinencia del ítem. No hay que dar por sentado que el juez únicamente con la descripción del constructo a medir pueda identificarlo claramente, ya que es posible que existan diferentes definiciones de un mismo constructo.

- *Especificar el objetivo de la prueba.* El autor debe proporcionar a los jueces la información relacionada con el uso de la prueba, es decir, para qué van a ser utilizados los puntajes obtenidos a partir de ésta. Esto aumenta la contextualización del juez respecto a la prueba, incrementando a su vez el nivel de especificidad de la evaluación; ya que la validez de los ítems está directamente relacionada con su utilización, por ejemplo, para hacer un diagnóstico o un tamizaje, o evaluar desempeño, entre otros.

- *Establecer los pesos diferenciales de las dimensiones de la prueba.* Esto sólo se hace cuando algunas de las dimensiones tienen pesos diferentes. Por ejemplo, si una prueba va a ser utilizada para el diagnóstico y asignación a un programa de rehabilitación de una adicción, se debe dar mayor peso a las dimensiones que midan la calidad de vida que a las que evalúen personalidad adictiva.

+ *Diseño de planillas.* La planilla se debe diseñar de acuerdo con los objetivos de la evaluación.

+ *Calcular la concordancia entre jueces y establecer el acuerdo entre los expertos por medio del cálculo de consistencia.*

+ *Elaboración de las conclusiones del juicio que serán utilizadas para la*

descripción psicométrica de la prueba.

Por lo comentado hasta este momento sobre el juicio de expertos de cara a la validación del cuestionario y aplicado a la realidad de la presente investigación hemos de explicitar que para la validación y evaluación del cuestionario se sometió a un juicio de expertos compuesto por 2 profesores del departamento de DOE (Didáctica y Organización Escolar), 2 profesores del departamento MIDE (Métodos de Investigación y Desarrollo de la Educación), 1 profesor del departamento de Teoría e Historia de la Educación, 5 miembros de los equipos directivos de centros educativos de la región de Murcia así como 5 presidentes de las AMPAS de otros centros educativos. Entre todas estas personas validamos la idoneidad del instrumento siguiendo los pasos que hemos descrito anteriormente. Después de realizada la validez del instrumentos tenemos que señalar que no se presentaron muchos cambios al respecto, más bien se matizaron determinados términos y frases de las planteadas. En el Anexo 1 incluimos el instrumento de validez del cuestionario.

Como venimos comentando y, a modo de conclusión, cabe decir que existen diferentes criterios para validar un test, según Martínez (1995, p.355), son “validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo”. En nuestro caso, y en esta ocasión nos hemos centrado en validar el instrumento tomando como criterio la validez del contenido.

Para realizar la evaluación del contenido del cuestionario, se siguieron dos fases, la primera que se centró en valorar el constructo u objeto de estudio; la segunda que hacía referencia a la valoración del contenido de cada ítem. Con el fin de facilitar el análisis de los ítems, se agruparon los ítems por subescalas, de esta forma pretendíamos explicar cuál era el objetivo de cada uno de los bloques.

4.4.4.5. Fiabilidad

Tal y como señala Martínez (1995, p 74) debemos saber que “la fiabilidad” se refiere a variaciones en las puntuaciones que se producen en ausencia de

razones teóricas y/o empíricas para el cambio, por lo que las diferencias encontradas pueden atribuirse a errores aleatorios asociados al proceso de medición". Igual que Gento (2004) señala que la fiabilidad de un instrumento se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales.

Para analizar la fiabilidad del presente instrumento realizamos el estudio de la consistencia interna de la prueba a través del test estadístico del coeficiente de consistencia interna de Cronbach, entendida está cómo "el nivel en que los diferentes ítems o preguntas de una escala están relacionados entre sí. Esta homogeneidad entre los ítems nos indica el grado de acuerdo entre los mismos y, por tanto, lo que determinará que éstos se puedan acumular y dar una puntuación global" (Martín Arribas, 2004, p. 27). El coeficiente alfa de Cronbach es un método estadístico muy utilizado, desarrollado por este autor en el año 1951. Los valores resultantes oscilan entre 0 y 1. Los valores entre 0,60 hasta 0,70 se consideran el límite inferior de la aceptabilidad; los valores cercanos a 0,80 podríamos considerarlos como muy altos (Bisquerra, 1989; 2012) y en consecuencia con altos niveles de fiabilidad del instrumento.

En la tabla que aparece, a continuación, recogemos los valores de fiabilidad de las dimensiones en las que ha sido dividido nuestro cuestionario, considerándose moderada o media. Al igual que la obtenida por el cuestionario en general: 0,739

Tabla 9 *Fiabilidad de las dimensiones con Alpha de Cronbach's*

Nº Items	SUBESCALAS	Items	Cronbach's Alpha
7	PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES	Participan en reuniones de padres	,778
		Participan en actividades extraescolares	
		Participan en la AMPA	
		Participan en Escuela Padres	
		Valoración charla acogida	
		Valoración charla Educación Intercultural	
		Asisten a tutorías	

7	VALORACIÓN POSITIVA DE LA MULTICULTURALIDAD	La diversidad mejora vida centro	,769
		La diversidad mejora vida alumnos	
		La diversidad mejora vida maestros	
		Relaciones entre miembros comunidad educativa mejores en escuela multicultural y multilingüe	
		Funciona mejor la escuela multicultural y multilingüe	
		Influencia en el rendimiento de los alumnos	
		La integración de alumnos extranjeros hace la tarea del maestro más difícil	
2	VALORACIÓN DE LOS RECURSOS	Recursos materiales del centro para atender diversidad	,771
		Recursos personales del centro para atender diversidad	
4	FORMACION INTERCULTURAL EN EL CENTRO	Saben si organiza centro charla acogida familias extranjeras	,719
		Han participado charla acogida	
		Saben si organiza centro charla Educación Intercultural	
		Han participado charla educación Intercultural	

4.4.4.6. Prueba piloto o preliminar del cuestionario

Con el fin de comprobar si las preguntas y respuestas estaban formuladas de una manera comprensible, y si recogían la información que nos interesaba y una vez elaborada la carta de presentación y el cuestionario, decidimos llevar a cabo un estudio piloto. Para ello, realizamos un número limitado de cuestionarios (10) que se pasaron a una serie de familias elegidas de manera aleatoria con hijos escolarizados en algún curso de educación infantil o primaria. Con esta prueba piloto teníamos como objetivo conocer las dificultades e incidencias que manifestaban las familias a la hora de rellenar los mismos; así como otros aspectos de tipo formal (tiempo que empleaban en la realización del cuestionario, si tenían problemas con el lenguaje empleado o había confusiones semánticas, etc...). El objetivo final era precisamente encontrar en el cuestionario piloto aquellos fallos o errores que se habían cometido, las preguntas que habían resultado más difíciles de entender por las familias, y aquellas cuestiones que estaban mal planteadas y que no recogían la información que realmente se

pretendía.

Los padres que participaron en el estudio piloto opinaron positivamente sobre el instrumento, aunque matizaron sobre algunos aspectos, nos aportaron sugerencias sobre el mismo lo que nos sirvió para la posterior modificación. Los aspectos modificados fueron para facilitar su entendimiento y por lo tanto su respuesta. Al mismo tiempo se mejoró el aspecto formal del mismo con la finalidad de que resultase más atrayente a la hora de su cumplimentación. En el Anexo 2 recogemos el cuestionario final tras los cambios pertinentes planteados por el grupo piloto.

4.4.4.7. Recogida de datos y análisis

Una vez diseñado y validado el contenido del cuestionario, se determinó el tamaño de la muestra mediante la aplicación de la estimación del tamaño muestral para la proporción a través del nivel de confianza obteniendo unos resultados del 97% de validez con un error muestral de $\pm 3,2\%$, para una muestra de 2193 cuestionarios.

Para calcular el nivel de confianza de la muestra utilizamos la siguiente fórmula (Briones, 2002; Jauset, 2000,2007):

$$n = K^2 \cdot p \cdot q \cdot N / E^2 (N-1) + K^2 \cdot p \cdot q$$

En la cual K =valor de sigma para la probabilidad pedida (2 o 3); p = estimación del valor de la proporción en el universo (si no se tiene base para darle un cierto valor, se usa el valor 50); $q=50$; E^2 = tamaño aceptado del error de muestreo, al cuadrado (3 o 5) y n = el número de cuestionarios.

En relación con el procedimiento de recogida de información tal y como se señaló anteriormente, en todos los centros teníamos una persona denominada “de contacto” (del equipo directivo o un miembro del claustro) que iba a ser la responsable de ir recogiendo los cuestionarios que las familias, a través de sus hijos (nos referimos al alumnado del colegio), iban enviando al centro después de

su cumplimentación. Del mismo modo siempre estuvimos disponibles para solucionar las dudas que pudiese surgir durante la recogida de la información por parte de las familias implicadas en la investigación.

Durante el diseño del cuestionario también se redactó la carta de presentación que iba dirigida a las familias. En ella se les indicaba que el cuestionario había sido elaborado para recoger las opiniones que las familias de hijos escolarizados en Educación Infantil y Primaria tiene sobre la presencia de alumnado inmigrante en los colegios públicos de la Región de Murcia ante la situación de diversidad cultural existentes en sus centros educativos. Además, en esta carta de presentación, incluida en el cuestionario, se explicaba a las familias nuestro compromiso de confidencialidad respecto a los datos obtenidos. Además se les informaba que una vez vaciada la información se les invitaría a una reunión donde se conocieran los datos aportados por todas las familias que hubiesen participado en la investigación.

La información recogida de los cuestionarios dirigidos a las familias ha sido tratada mediante técnicas estadísticas de carácter descriptivo. Para tales análisis cuantitativos hemos utilizado el paquete estadístico SPSS 19.0, programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 19.0). Este programa, desarrollado en la Universidad de Chicago, facilita realizar pruebas estadísticas de carácter descriptivo e inferencial que nos permiten cumplir con los objetivos propuestos para la información analizada a través de los instrumentos de carácter cuantitativo de una manera sencilla.

Por el tamaño de nuestra muestra y por el diseño de investigación planteado, el análisis de datos de carácter cuantitativo comprenderá la estadística descriptiva, pues con ella pretendemos resumir y organizar las opiniones de las familias en relación con la incorporación del alumnado extranjeros en las aulas, a partir de las pruebas estadística como el cálculo de la media, frecuencia y porcentaje. Posteriormente, también se llevará a cabo un análisis inferencial buscando establecer las correlaciones posibles entre distintas variables.

El procedimiento seguido a la hora de la recogida de datos es el que a continuación relatamos:

- a) Recoger de los centros los cuestionarios.
- b) Realizar la clasificación de cuestionarios por centros y numerarlos, para realizar el posterior análisis estadístico.
- c) Codificación y tratamiento estadístico de los datos, que presentamos en el *Anexo 4*.
- d) Estudio exploratorio de datos (depuración y corrección de datos anómalos)
- e) Técnicas estadísticas para variables cualitativas o categóricas (cálculo de frecuencias y porcentajes) y elaboración de gráficos exploratorios.

4.5. Instrumento o técnica cualitativa: el grupo de discusión

Comenzaremos definiendo lo que se entiende por grupo de discusión. El grupo de discusión es una técnica de investigación social de recogida de datos que trabaja con el habla, y cuyo **objetivo fundamental es ordenar y dar sentido al discurso social** que se va a producir entre un grupo de personas (Buendía, Colás y Hernández Pina, 2009).

Se trata de una **técnica cualitativa** y así la definen autores como Ibáñez (1992) o González Rio (1997), cuando dicen que el grupo de discusión es una técnica de investigación social que trabaja con el habla, igual que sucede con la entrevista en profundidad, o con la historia de vida.

También, otros autores como Gil (1993) y Anguera, Arnau, Ato, Martínez, Pascual, y Vallejo (1998) opinan que se trata de “una modalidad de recogida de datos propia de la metodología cualitativa que ha sido poco empleado en el pasado, pero que posee un gran potencial”.

A continuación señalaremos algunos aspectos a destacar para el buen desarrollo del grupo de discusión:

- + Las conversaciones del grupo deben ser consideradas en su totalidad; nunca se deben realizar análisis individuales.

- + El grupo tiene que estar constituido por entre 5 a 10 personas, las cuales deben ser lo más homogéneas posibles.

- + El moderador debe fomentar el diálogo libre y espontáneo, absteniéndose de ofrecer su opinión, pero reconduciendo la conversación en caso de desvío de la misma.

- + Debe estar bien fundamentado, ya que el éxito dependerá, en mayor medida, de la habilidad del investigador para la elección del tema, así como para encontrar y explicar los resultados obtenidos de la conversación entre los participantes. .Como afirman Canales y Peinado (1994, cit. en Colás, Buendía y Hernández Pina, 1998,).

El grupo de discusión va a sacar a la luz, a través de sus formas de lenguaje, dimensiones socioculturales y cognitivas y por ello constituye un dispositivo que permite la reconstrucción del sentido social en el seno de un situación grupal-discursiva (p. 254)

Para la realización y el diseño del grupo de discusión se ha tenido en cuenta las sugerencias de la literatura consultada al respecto. A continuación detallamos el proceso seguido.

Con el grupo de discusión se ha utilizado un esquema de diseño, en el que podemos apreciar el orden seguido respecto a dichos grupos, desde la selección del tema a discutir, hasta el análisis de los datos obtenidos de los mismos, pasando por la formación de los grupos, la manera de contactar con los participantes, el establecimiento de la duración de la sesión, el lugar de celebración de la discusión, cual es el papel que ha de desempeñar el moderador, cómo se procederá durante el desarrollo de las diferentes sesiones y el registro

de los datos obtenidos.

4.4.5.1. Metodología desarrollada en la técnica del grupo de discusión

Para la preparación, constitución y desarrollo del grupo de discusión, hemos seguido una serie de fases, como señala Palacios (2012) Por tanto, comenzamos a describir cada uno de los pasos que hemos tenido en consideración.

a) Selección del tema a discutir:

Para el grupo de discusión seleccionamos una serie de contenidos relacionados con la temática de la investigación, y que complementan los resultados obtenidos en el cuestionario en la medida que buscan dar respuesta a los objetivos planeados. Así como afirma Callejo (2001) “las características de la propuesta del tema condicionan también el grado de participación de los convocados a la reunión”.

b) Grupos:

Realizamos un grupo de discusión en el cual formaron parte cuatro padres de tres de los centros participantes en la investigación, que representaban a centros con diversidad de familias de procedencia extranjera: uno con poca cantidad, otro con población intermedia y otro centro con mucha cantidad de familias de otros países. Los centros y familiares que asistieron han sido:

Tabla 10 Nomenclatura padres participantes

CENTRO	CANTIDAD DE FAMILIAS EXTRANJERAS	FAMILIARES
CEIP FEDERICO DE ARCE	MUCHOS	MADRE 1 (M1)
CEIP RICARDO CAMPILLO	INTERMEDIO	MADRE 2 (M2)
CEIP Nª SRA. DE LA	POCOS	PADRE 3 (P3)

ENCARNACIÓN		MADRE 3 (M3)
-------------	--	--------------

A la hora de nombrar a cada uno de los participantes a lo largo de nuestro trabajo de investigación utilizaremos la nomenclatura que aparece en la Tabla nº10, tal y como puede apreciarse en el Anexo 6 donde se recogen los comentarios de los diversos miembros del grupo de discusión.

c) Contacto con cada participante:

Gil (1993) recoge dos criterios, generalmente aceptados en investigaciones con grupos de discusión, para la selección de los sujetos concretos que van a intervenir en los grupos:

* Evitar que los participantes se conozcan entre sí y conozcan al moderador, ya que la existencia de relaciones puede interferir el funcionamiento del grupo.

* Los miembros tienen que poseer las características definidas para cada grupo de población.

En nuestro caso contactamos con las personas que iban a participar a través de una carta de invitación. En el Anexo 3 incluimos la carta enviada; y como recoge la literatura, en este proceso de contacto con los sujetos se les dio una idea vaga del tema específico sobre el que se iba a tratar, a fin de evitar que asistieran a la discusión con ideas o actitudes predeterminadas. A partir de esta explicación inicial, se acordó el día de reunión con el grupo de discusión y la hora de comienzo.

d) Duración de la sesión:

La sesión con el grupo de discusión, se realiza el lunes 28 de abril a las 18:30 h. Para la sesión se fijó una duración de entre una hora y una hora y media.

e) Lugar de celebración:

Como lugar de celebración del grupo de discusión se acordó que fuese en un seminario del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

f) Papel del moderador:

Existen variados trabajos que tratan el papel que ha de desempeñar el moderador. Hay autores como Ibáñez (1992), que opinan que el preceptor no interviene en la discusión, que su actuación debe limitarse a provocar la discusión, planeando el tema y así, catalizando el discurso y deshaciendo los bloques y nudos que impiden el desarrollo del mismo, mantener el debate centrado en el tema. Por otra parte, autores como Krueger (1991), le adjudican al moderador la misión de formular varias preguntas abiertas, cuidadosamente pensadas, que servirán para guiar el discurso espontáneo, absteniéndose en todo momento de ofrecer su opinión.

Para el desarrollo del grupo de discusión explicamos con detalle la finalidad de nuestra reunión creando un clima cálido y acogedor donde los participantes se sintieran cómodos y, así participaran sin inconveniente, haciendo partícipes a todo el grupo de sus opiniones. Además solicitamos permiso para poder grabar en audio las conversaciones. Esta introducción queda recogida en la siguiente figura.

Introducción del moderador

En primer lugar dar las gracias a todos los asistentes a esta reunión. La temática de la reunión está englobada en un proyecto de investigación centrada en conocer las opiniones de las familias ante la incorporación del alumnado extranjero en las aulas de Educación infantil y primaria de los centros de la Región de Murcia.

Como ya sabéis las familias de vuestros centros contestasteis a un

cuestionario sobre esta temática y ahora realizamos este grupo de discusión centrado en confirmar las respuestas recogidas en dicho cuestionario.

La duración que tendrá esta reunión será de entre una hora y una hora y media. Yo actuaré como moderadora. Si os parece, primero daré un turno de palabra para que cada uno diga su primera impresión general sobre el tema. Una vez finalizada esta primera ronda, cada uno puede intervenir en los bloques de contenido que os he entregado.

Sería conveniente que no hablásemos todos a la vez y que, respetásemos el turno de palabra. Es importante aclararos que, para nosotros, todas vuestras opiniones son interesantes y por tanto, todas ellas son válidas.

Si os parece bien, vamos a utilizar una grabadora para no tener que estar tomando notas en el papel. Os aclaro que la información recogida aquí es totalmente confidencial y que está garantizado el anonimato y la confidencialidad de lo que aquí se diga.

¡Gracias!

Figura 5 Introducción del moderador en los Grupos de Discusión. Tomado de Gil (1993, p. 204)

g) Desarrollo de la sesión:

Después de la presentación del moderador se mostró una diapositiva con los puntos que se iban a debatir en la sesión. Además se les entregó los resultados analizados en su centro después del vaciado del cuestionario a las familias para que conocieran los resultados finales y compararlos con los resultados globales de los centros participantes. Los contenidos que se trataron son los que muestra la siguiente tabla:

Tabla 11 *Guión Grupo de Discusión.*

<p>DIMENSIÓN I: PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES</p> <p>¿Cómo valoráis la participación de las familias en la vida del centro?</p>	<p>- Participación en reuniones de padres</p> <p>- Participación en la escuela de padres</p>
<p>DIMENSIÓN II: VALORACIÓN POSITIVA DE LA MULTICULTURALIDAD</p> <p>¿La diversidad de alumnado en las aulas influye en la dinámica del centro? ¿Por qué?</p>	<p>- La diversidad mejora la vida del centro</p> <p>- La diversidad mejora la vida de los alumnos</p> <p>- La diversidad mejora la vida de los maestros</p> <p>- La incorporación del alumnado extranjero influye negativamente en el rendimiento académico de los alumnos</p> <p>- Hace la tarea del maestro más difícil</p>
<p>DIMENSIÓN III: VALORACIÓN DE LOS RECURSOS</p> <p>¿Cómo influye la diversidad de alumnado en el funcionamiento del aula?</p>	<p>- Valoración de los recursos personales</p> <p>- Valoración de los recursos materiales</p>

Dentro del grupo de discusión también se trataron varios aspectos que no estaban recogidos en el cuestionario, como temas relacionados con la formación de grupos de la misma nacionalidad en las aulas y si los alumnos extranjeros están escolarizados en centros públicos. En la medida que esto enriquecería a los datos obtenidos en las contestaciones recogidas en el cuestionario. No se contempló, sin embargo, la última dimensión del mismo, dado que se comprobó que la inmensa mayoría de las familias no habían recibido formación alguna sobre la acogida del alumnado extranjero y la educación intercultural, y no se deseaba hacer más extensa la reunión de dicho grupo

h) Registro de datos:

Gil (1993, p. 207), respecto a la recogida de los datos producidos por los grupos de discusión, señala que “El grupo de discusión implica un proceso lingüístico de producción de datos en una situación de interacción verbal. Los datos producidos por el grupo de discusión consisten en un discurso oral, que queda registrado mediante una grabadora y transcrito mecanográficamente, resultando un texto para analizar”.

Por ello, los datos obtenidos los hemos recogido con una grabadora de audio, para después transcribirlos. En el apartado siguiente nos ocuparemos del proceso seguido para el análisis del contenido del grupo de discusión.

i) Análisis de los datos

El análisis de los datos obtenidos del grupo de discusión, lo hemos realizado a través del análisis de contenido. Para ello utilizamos el programa informático MAXqda versión 10.0, el cual nos facilitó el análisis cualitativo de la información recogida en el grupo de discusión.

Al realizar un análisis de datos nos estamos refiriendo al conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que se hacen sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a las preguntas de investigación (Rodríguez, Gil & García, 1996). Lo que en definitiva persigue el análisis de los datos es lograr el máximo conocimiento posible sobre la realidad estudiada. Los datos obtenidos en los grupos de discusión son datos textuales que fueron tratados para su posterior análisis, categorización y reducción a códigos, tal y como señala Buendía (1997).

Si nos centramos en nuestro proceso, al análisis de los datos extraídos en el grupo de discusión fueron interpretados mediante un análisis descriptivo, que tal y como define Navarrete (2011), se trata de un proceso de atribución de significados a los datos, que ya fueron categorizados, codificados y procesados.

Todo el análisis del grupo de discusión tenía como finalidad contrastar toda la información de las familias recogida en el cuestionario y que fuera complementada con los datos aportados

A partir de estos pasos, comentaremos en el capítulo siguiente los resultados obtenidos en función del análisis realizado, tanto en el cuestionario como en el grupo de discusión, para, finalmente y, en función de dichos resultados, llegar en el último capítulo a exponer las conclusiones y propuestas de mejora.

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Gracias a la dedicación de personas interesadas por este tema, el sueño de la enseñanza inclusiva se está convirtiendo en una realidad en muchos lugares de todo el mundo. Pero como en todos los sueños dignos de verse cumplidos, ha habido y continúa habiendo muchos retos y barreras. Y aunque los retos y barreras no sean razones insalvables para dejar de perseguir el sueño, sí son problemas que hay que solucionar. (S. B. Stainback, 2002, p. 1)

Introducción

En este capítulo vamos a centrarnos en la parte que consideramos más interesante de toda la investigación, el análisis de los datos obtenidos por un lado mediante el instrumento de recogida de datos cuantitativos, el cuestionario y por otro lado, con el instrumento de recogida de datos cualitativos, el grupo de discusión, que nos permite complementar los datos obtenidos de forma cuantitativa. Como ya comentamos en el capítulo anterior hemos realizado tanto un análisis descriptivo de los datos del cuestionario, como un análisis inferencial de correlación de los mismos, para ver la influencia que hay entre los datos recogidos entre sí.

Después del análisis cuantitativo continuamos con el análisis cualitativo tratando los datos resultado del grupo de discusión que se realizó a la muestra representante de las familias, para complementar los datos obtenidos con el cuestionario y contar con una información directa de los sujetos objeto de estudio.

5.1. ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS

5.1.1. Análisis descriptivo

Antes de comenzar con el análisis descriptivo de los resultados del cuestionario recordamos las dimensiones en las que se encuentra estructurado nuestro cuestionario.

- + Datos de Identificación: Perfil de la muestra

- + Dimensión I: Participación de las familias

- + Dimensión II: Valoración de la interculturalidad

- + Dimensión III: Valoración de los recursos

- + Dimensión IV: Formación intercultural en el centro

Del mismo modo, recordamos que los datos que vamos a presentar del cuestionario fueron producidos por 2193 familias de 17 centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, dos de ellos concertados y el resto públicos, con las cuales se ha pretendido dar respuesta a nuestro objetivo: conocer la valoración que hacen las familias ante la incorporación de alumnado extranjero en las aulas de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

5.1.1.1. Análisis de los datos de identificación del cuestionario

Comenzamos el análisis del cuestionario con los *datos de identificación* de las familias que han participado en nuestra investigación. Iniciamos este análisis viendo la *titularidad de los centros* participantes. De los 17 centros que componen la muestra el 88.1% son de titularidad pública, mientras que el 11.9% corresponden a titularidad privada.

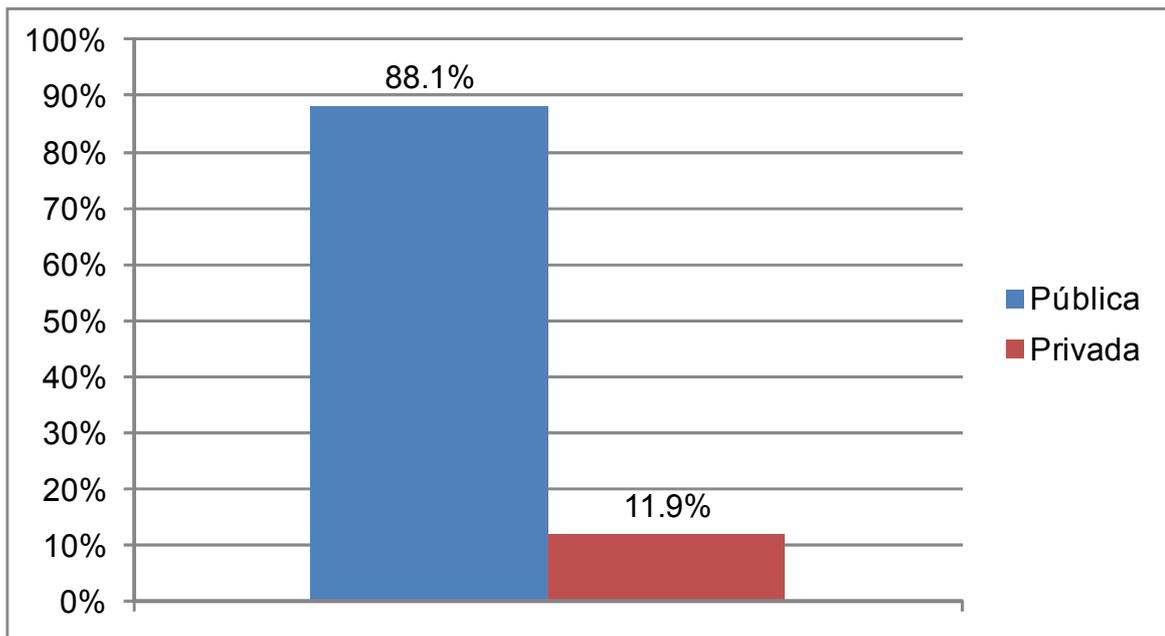


Figura 6: Titularidad del centro

Del porcentaje total nos encontramos que el 86.4% de los *padres autóctonos* tienen a sus hijos escolarizados en un centro público frente al 93% de los *padres extranjeros*.

Tabla 12 Titularidad del centro diferenciado autóctonos y extranjeros

	Autóctonos	Extranjeros
Centros públicos	86.40%	93.00%
Centros privados	13.60%	7.00%

La muestra de familias que ha cumplimentado el cuestionario estaba repartida por los diferentes municipios de la Región. Para poder tener la información más concentrada hemos clasificado los distintos centros en *sectores geográficos*. El porcentaje mayor de centros participantes, con un 31.1%, son los ubicados en la zona de Murcia, seguidos por los centros del Bajo Guadalentín, Mar Menor y Altiplano con un porcentaje del 15 al 18%. El número más bajo de centros los encontramos en Lorca y Cieza con un 8% y con un 3.8% los centros situados en el Noroeste.

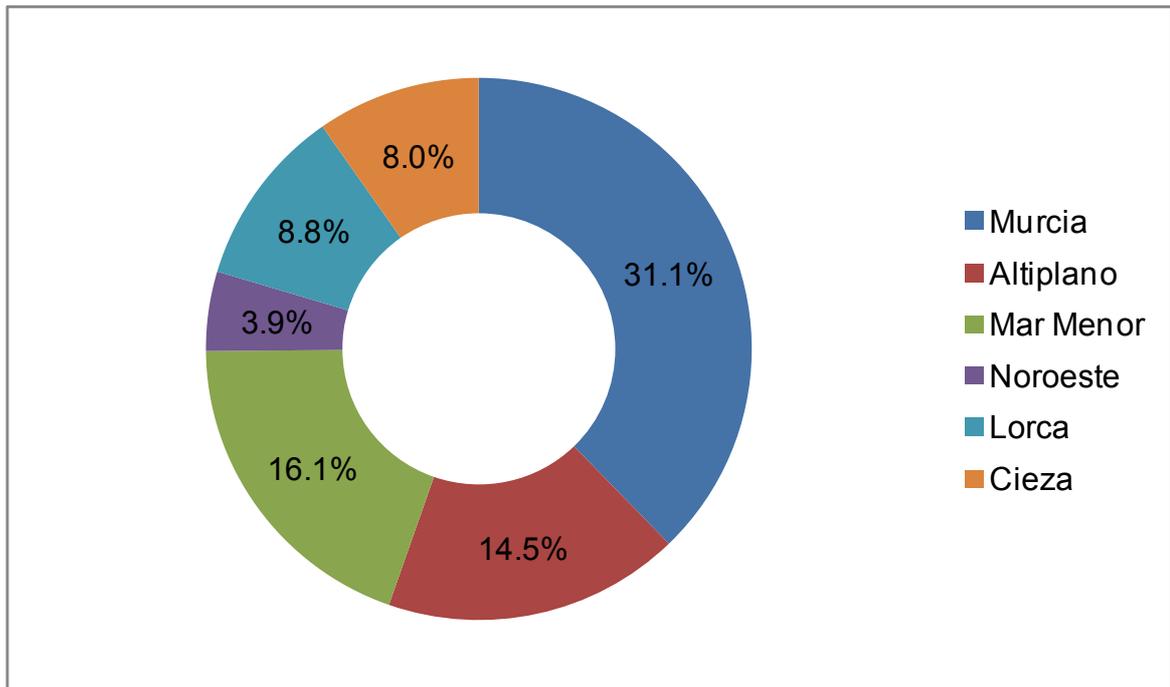


Figura 7: Sector geográfico de los centros educativos

Si diferenciamos a las familias en *autóctonas* y *extranjeras*, comprobamos que se encuentran en un porcentaje mayor de concentración, como hemos comentado anteriormente, concretamente con un 31.2% y un 30.9% respectivamente, en el sector geográfico de Murcia, mientras que la cantidad menor de autóctonos y extranjeros que han respondido el cuestionario se encuentra localizada en el Noroeste, siendo un 4.9% y un 1.1% del total respectivamente.

La muestra participante en nuestra investigación es mayoritariamente española (76.9%), seguida de familias de América del Sur (14.2%), principalmente de Ecuador y de familias llegadas de África (5.2%). En un porcentaje minoritario señalamos a la población procedente de Europa (1.7%) y otros lugares del mundo como China (2%).

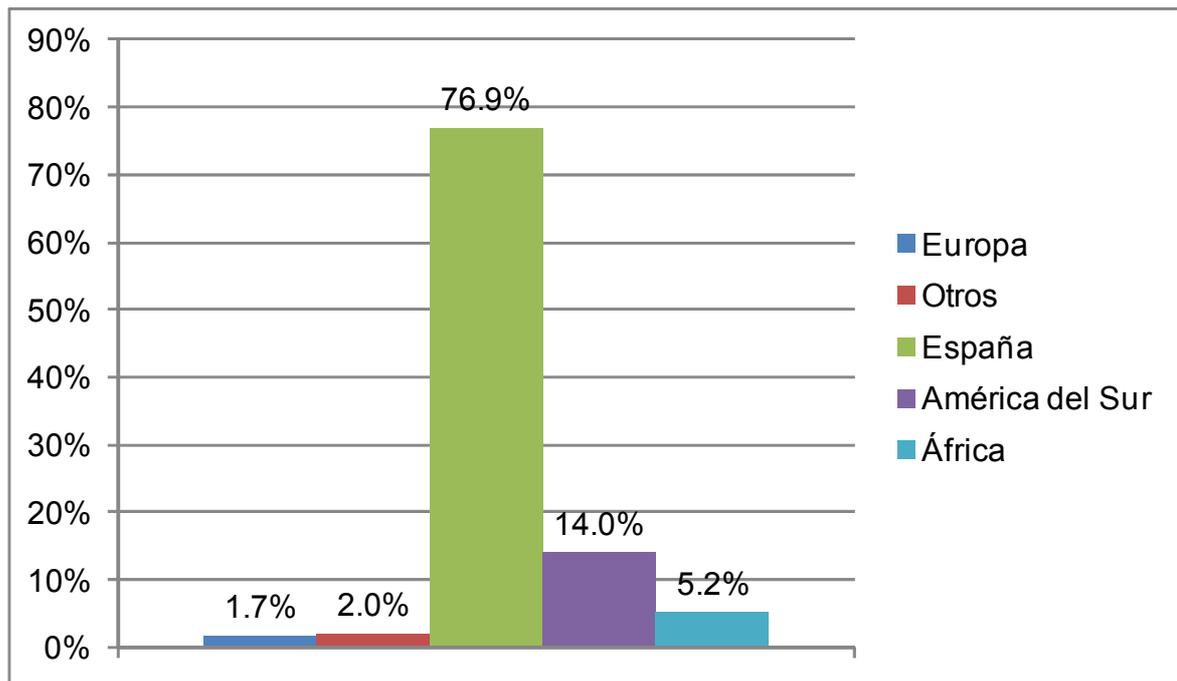


Figura 8: Nacionalidad de la muestra

A la hora de analizar *quién respondió* al cuestionario nos encontramos que el 45.2% fueron sólo las madres, seguido de un 44.5% que lo hacen los dos progenitores (padre y madre). Sólo el 8.2% de los cuestionarios fueron contestados sólo por el padre. Hay que destacar que un 2% de los cuestionarios los respondió otro familiar del alumno distinto a su padre o a su madre.

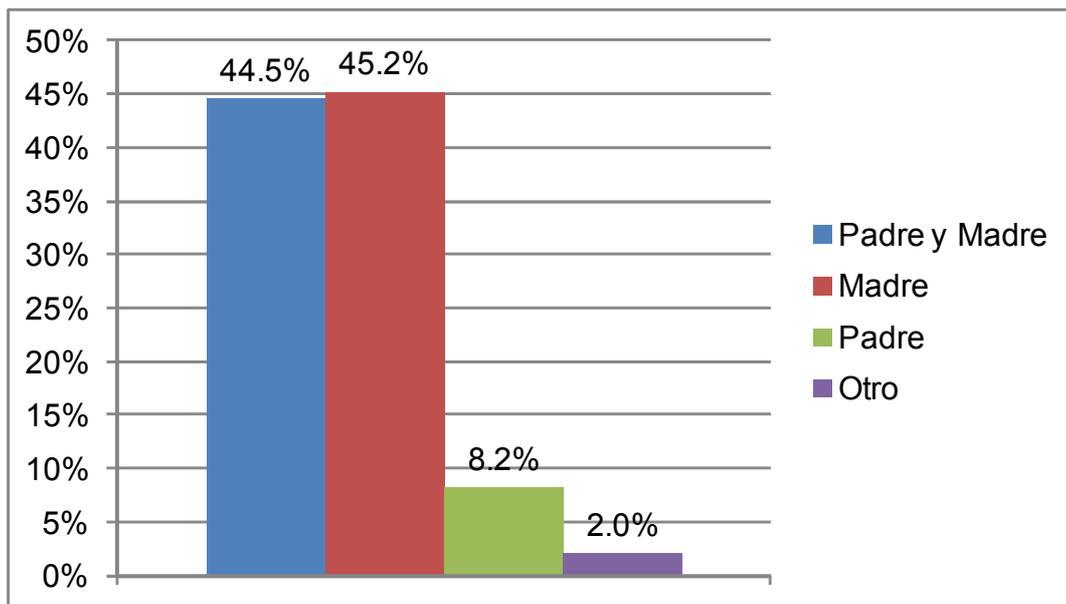


Figura 9: Quién contesta

Dentro de los *padres autóctonos*, vemos que son las “madres” las que han contestado en un 48.8% el cuestionario, siendo el porcentaje más alto. En cambio, en el caso de las familias de origen *extranjero*, el porcentaje más elevado corresponde a cuando el cuestionario es cumplimentado por el “padre y la madre” juntos con un 49.9%.

Otro dato de identificación contemplado corresponde al *número de hijos* que tenían las familias participantes. De todas ellas el 64.5% sólo tienen un hijo, el 29.3% tienen dos hijos y el 5% de las familias tienen tres hijos. Señalamos que un 1.2% de la familias tienen más de tres hijos.

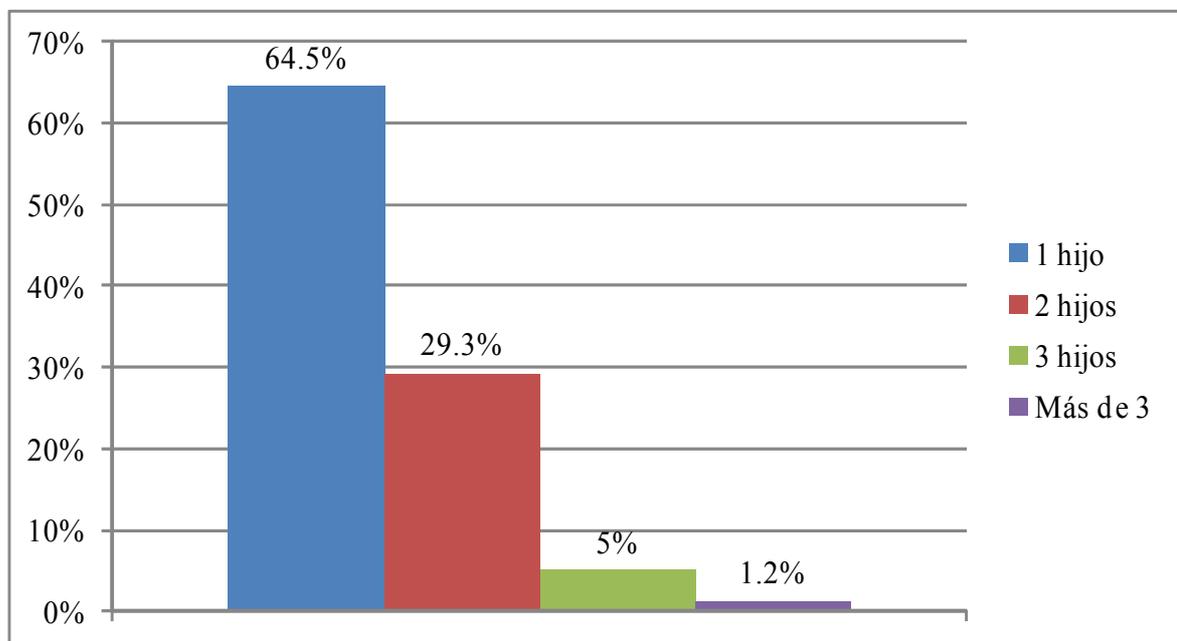


Figura 10: Número de hijos

El 65.9% de los *padres autóctonos* afirman que tienen un hijo y, también el 60.2% de los *padres extranjeros*. Sólo el 8% de los padres autóctonos dicen que tienen más de 3 hijos, frente al 5% de los padres extranjeros.

La *lengua materna* predominante entre la muestra de familias es el español en un porcentaje de un 91.9% para los padres autóctonos y un 67.2 por parte de las familias de origen extranjero, seguida del árabe (2.4%) y del marroquí (2.3%). El 3.4% de la muestra utiliza en casa otra lengua distinta a la del país de acogida y

que corresponde con la de la nacionalidad de los progenitores.

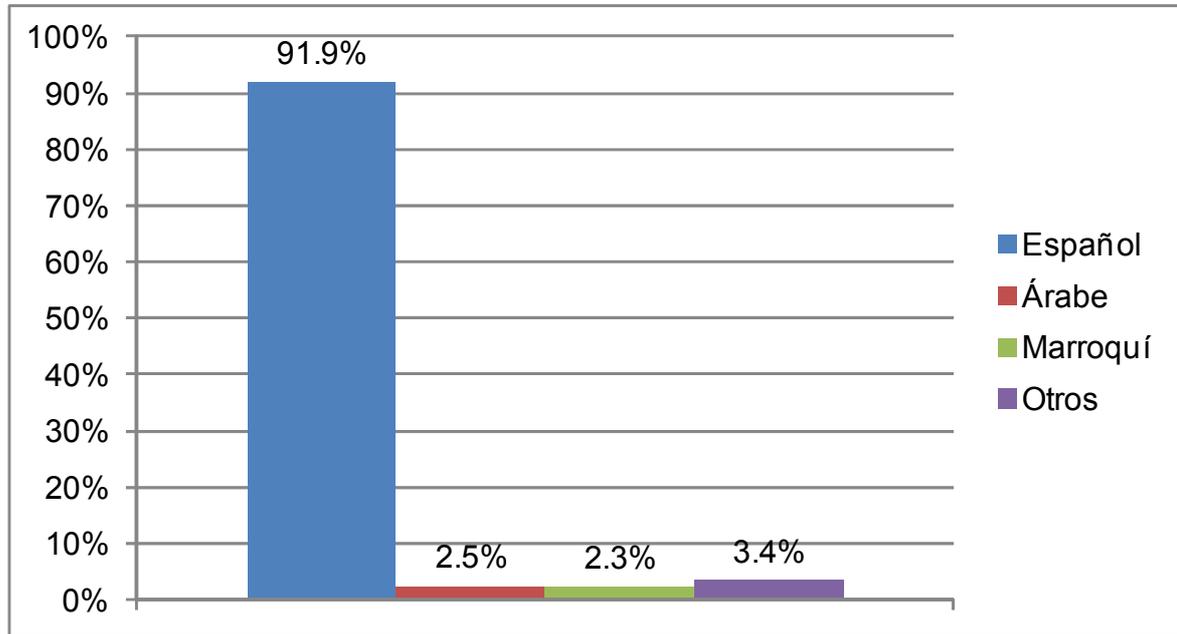


Figura 11: Lengua materna utilizada en casa

Si valoramos *cuántos años viven en la localidad* nos encontramos que el 77.4% de las familias encuestadas residen más de 5 años en la misma. Un 19.1% contesta que viven entre 1 y 5 años. Sólo hay un 3.5% de familias que residen menos de un año. Si diferenciamos entre autóctonos y extranjeros, comprobamos que el 89.7% de los *padres autóctonos* afirman vivir en la localidad más de 5 años, mientras que los *padres extranjeros* residen mayoritariamente (48%) entre 1 y 5 años, luego residen en menor número de años, en comparación con las familias autóctonas.

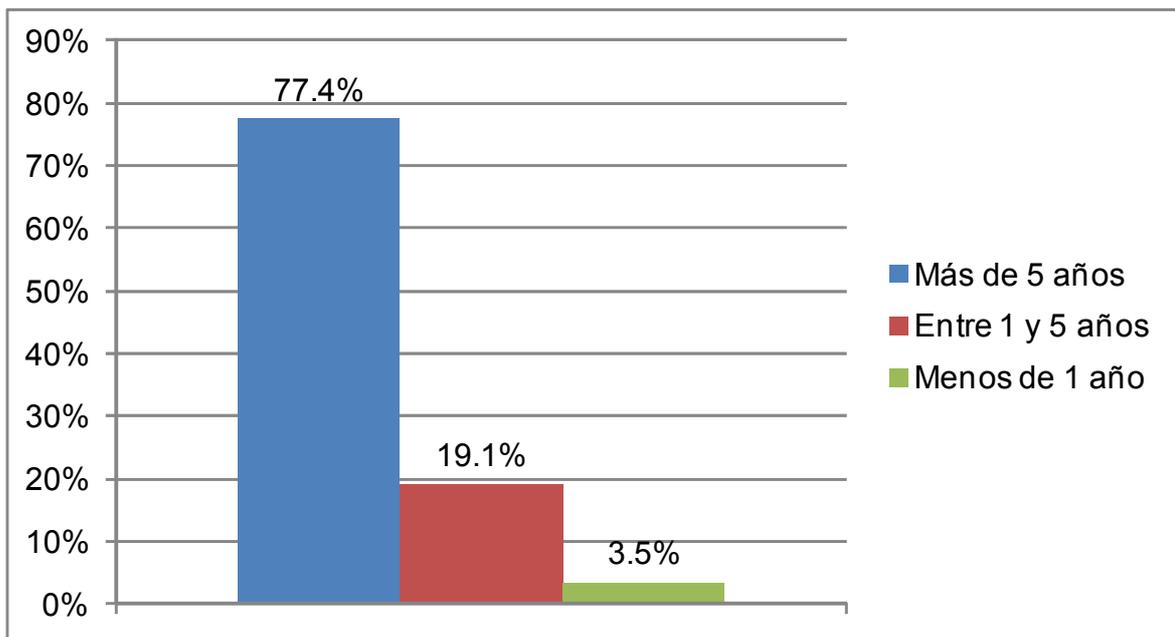


Figura 12: Años que residen en la localidad

Los padres/madres encuestados tienen mayoritariamente un *nivel de estudios* básicos (46.1% de padres y 43.1% de madres), seguidos de un nivel medio (27.8% los padres y 30.7% de las madres). Por otro lado nos encontramos que entre el 20-22% de los padres /madres tienen estudios universitarios frente a un 5.6% de padres y un 4.6% de las madres que dicen no tener ningún estudio.

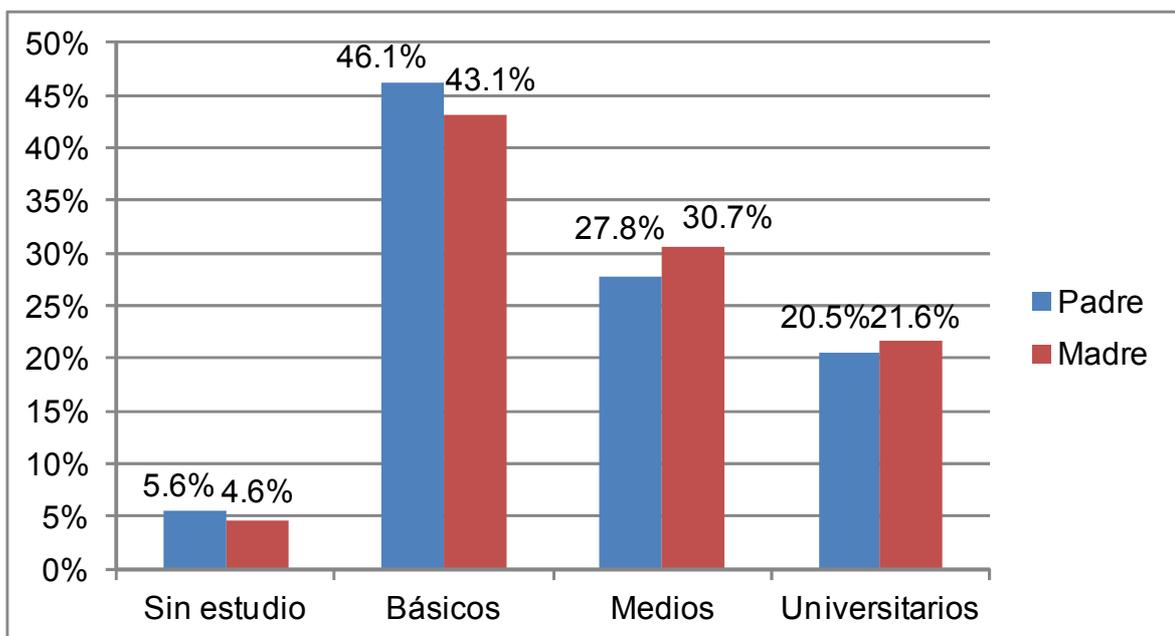


Figura 13: Nivel estudios Padre/Madre

Si diferenciamos por nacionalidad, los *padres autóctonos* tienen en un 50.8% estudios básicos, mientras que los *padres extranjeros* como porcentaje mayor (31.3%) afirman que tienen estudios medios, junto con el 30.6% que tienen estudios básicos. Si analizamos los datos recogidos de las madres autóctonas vemos que el 46.7% tienen estudios básicos, mientras que como ocurría con los padres extranjeros, los segundos estudios mayoritarios de las madres extranjeras son los estudios medios (32.5%) seguidos de los estudios básicos (31.3%).

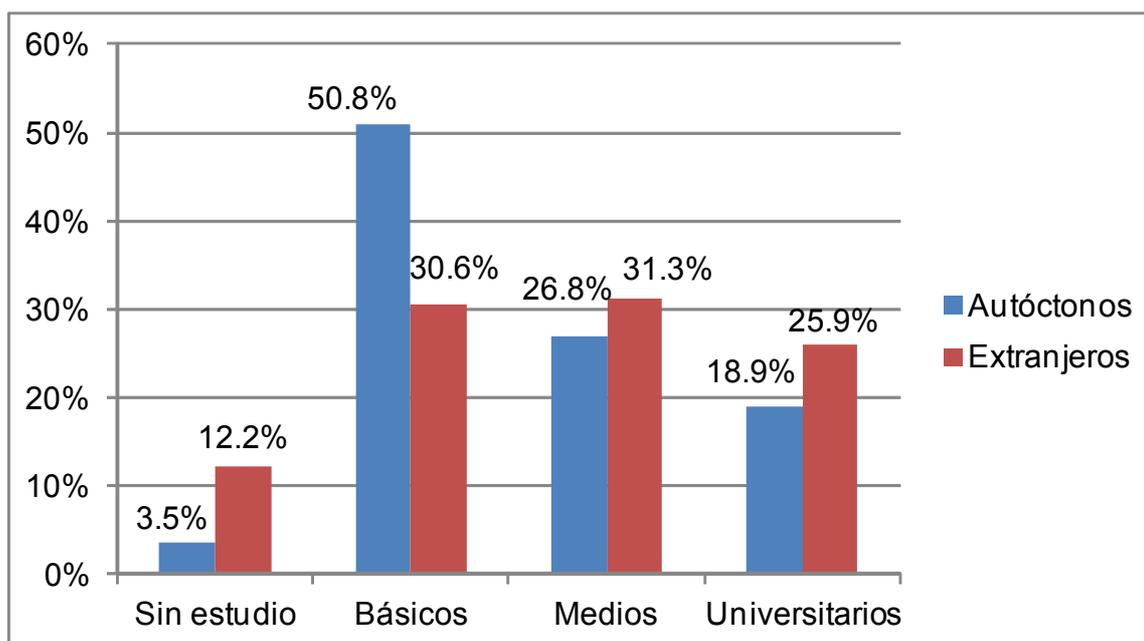


Figura 14: Nivel de estudios padres autóctonos y extranjeros

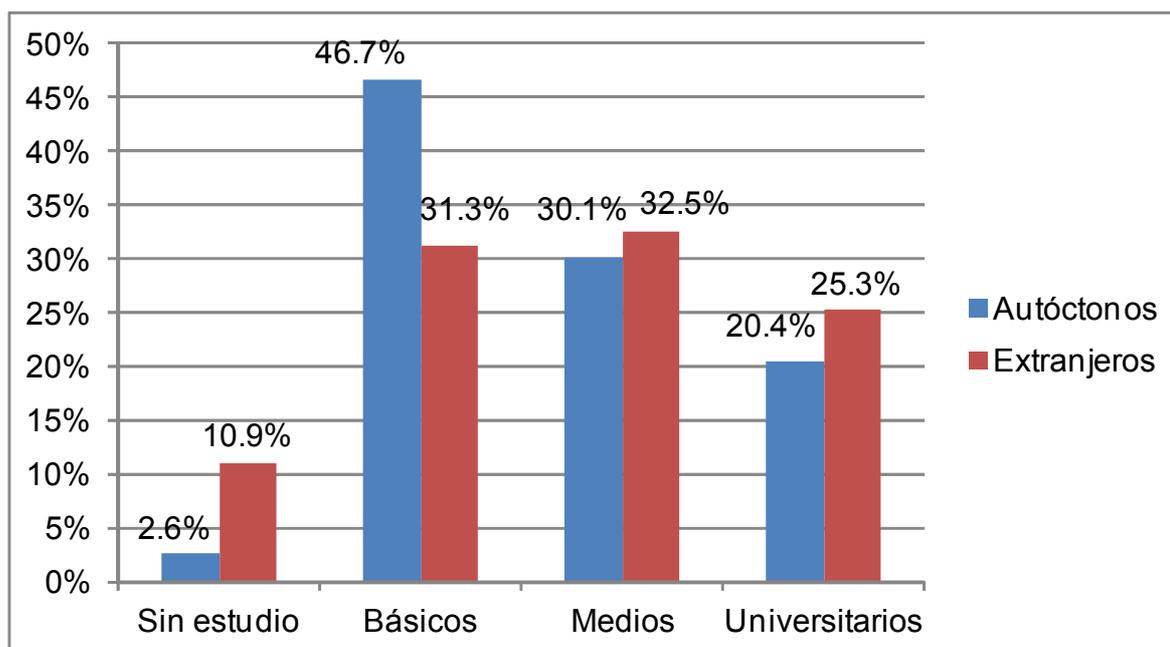


Figura 15: Nivel de estudios madres autóctonas y extranjeras

Para poder realizar un análisis más detallado del cuestionario hemos agrupado la variable estudios del padre y estudios de la madre, creando una variable nueva denominada estudios de la familia. A continuación presentamos la clasificación realizada de estudios de la familia y el porcentaje de padres en cada uno de los mismos.

Tabla 13 Nivel de estudios de la unidad familiar

NIVEL ESTUDIOS FAMILIA	Porcentaje familias total	Familias autóctonas	Familias extranjeras
Sin estudios ambos	3.40%	1.70%	8.80%
Básicos ambos	31.30%	34.60%	20.80%
Medios ambos	15.80%	14.00%	21.60%
Universitarios ambos	14.80%	13.60%	18.70%
Uno sin estudios y otro básicos	3.70%	3.20%	5.10%
Uno sin estudios y otro medios	1.50%	1.20%	2.40%
Uno sin estudios y otro universitarios	0.80%	0.70%	1.20%
Uno con estudios básicos y otro medios	17.10%	19.50%	9.60%
Uno con estudios básicos y otro universitarios	3.80%	3.90%	3.50%
Universitarios y medios	7.70%	7.60%	8.30%

A partir de esta Tabla nº13 podemos ver que las familias que han respondido el cuestionario presentan como *nivel de estudios* mayoritario el nivel “básico” en ambos miembros de la familia (31.3%), seguido de la unidad familiar que tiene estudios básicos y medios (17.1%) y muy cerquita las familias en la que los dos progenitores tienen estudios medios los dos (15.5%) junto con las familias que ambos son universitarios (14.8%).

Cuando analizamos los datos según sean *familias autóctonas y extranjeras* nos encontramos que el porcentaje mayor de estudios lo presentan los padres autóctonos que ambos tienen estudios básicos (34.6%), mientras que en las familias extranjeras es de estudios medios para ambos (21.6%). Luego vemos que sigue la pareja de padres autóctonos donde uno tiene estudios básicos y otro

con estudios medios (19.5%) y en las familias extranjeras cuando ambos tienen estudios básicos (20.8%). El tercer mayor porcentaje de estudios lo encontramos en las familias autóctonas cuando ambos tienen estudios medios (14%) y en las familias extranjeras cuando ambos progenitores tienen estudios universitarios (18.7%).

Respecto a la *situación laboral* que presenta las familias encuestadas nos encontramos que más de la mitad de las madres que han respondido al cuestionario realizan las tareas del hogar frente a un 2.6% de padres. Por esta razón nos encontramos que son los padres con un 75.8% los que se encuentran en activo mientras que en el caso de las madres encontramos un 33.5%. Si comprobamos los datos de los padres que están en paro, el porcentaje de padre/madre es muy similar siendo un 6.5% el de los padres y un 7.4% el de las madres.

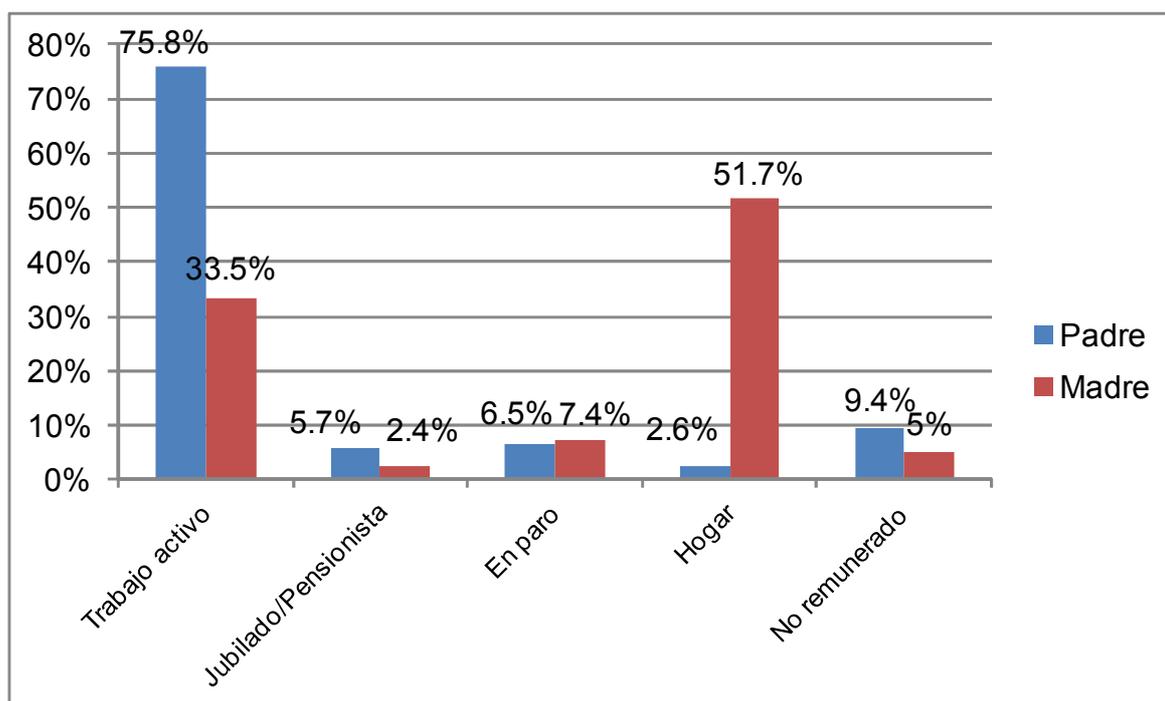


Figura 16: Situación laboral Padre/Madre

Si tratamos de analizar los datos en función de la nacionalidad española y extranjera, comprobamos que los *padres autóctonos* se encuentran en activo con un porcentaje del 82.2% mientras que los *padres extranjeros* se encuentran en activo el 55.3% y el 24.3% se encuentran realizando trabajos no remunerados. Cuando comparamos la situación laboral de las madres vemos que es bastante

parecida pues las *madres autóctonas* dicen que su situación laboral es el trabajo que realizan dentro de casa (52.5%) al igual que las *madres extranjeras* (48.9%).

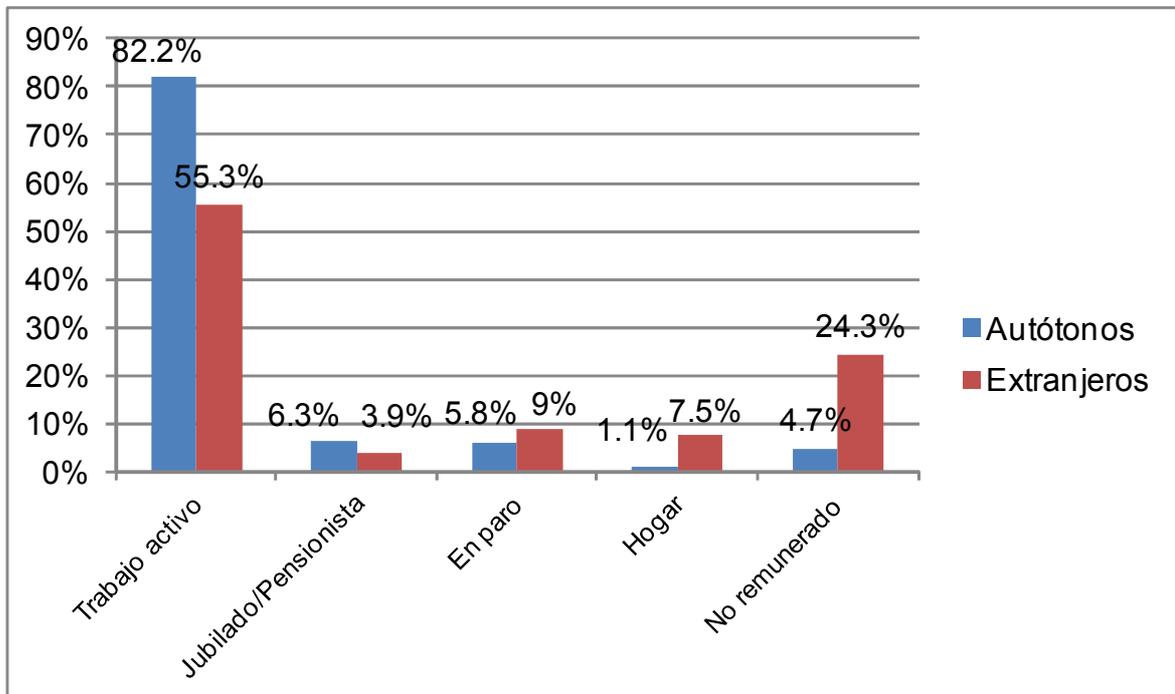


Figura 17: Situación laboral padres autóctonos y extranjeros

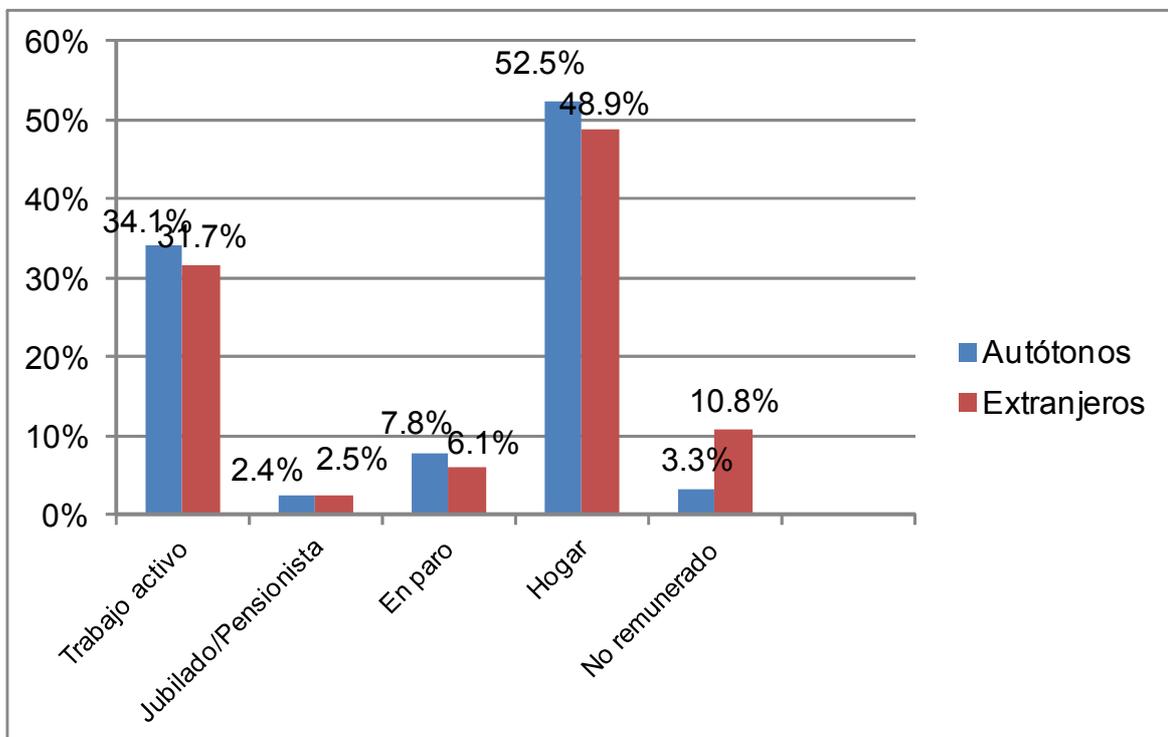


Figura 18: Situación laboral madres autóctonas y extranjeras

Si analizamos las *profesiones* que realizan los padres y las madres encuestadas nos encontramos que la mayor cantidad de ellos, tanto padres (32%) como madres (40.7%) se sitúan en la clase obrera. Las madres destacan por ocupar puestos administrativos (19.3%) y los padres ser obreros cualificados (30.7%). Tanto los padres como las madres realizan, minoritariamente, trabajos técnicos o de clase alta, los padres con porcentajes de 4.2% y 3.2%, mientras que las madres se encuentran en trabajos técnicos en 1.6% y en trabajos de clase alta en un 2.4%.

En el Anexo 5 se encuentra la Tabla de clasificación de las categorías profesionales utilizada para valorar los puestos que desempeñan los padres y las madres que han respondido el cuestionario.

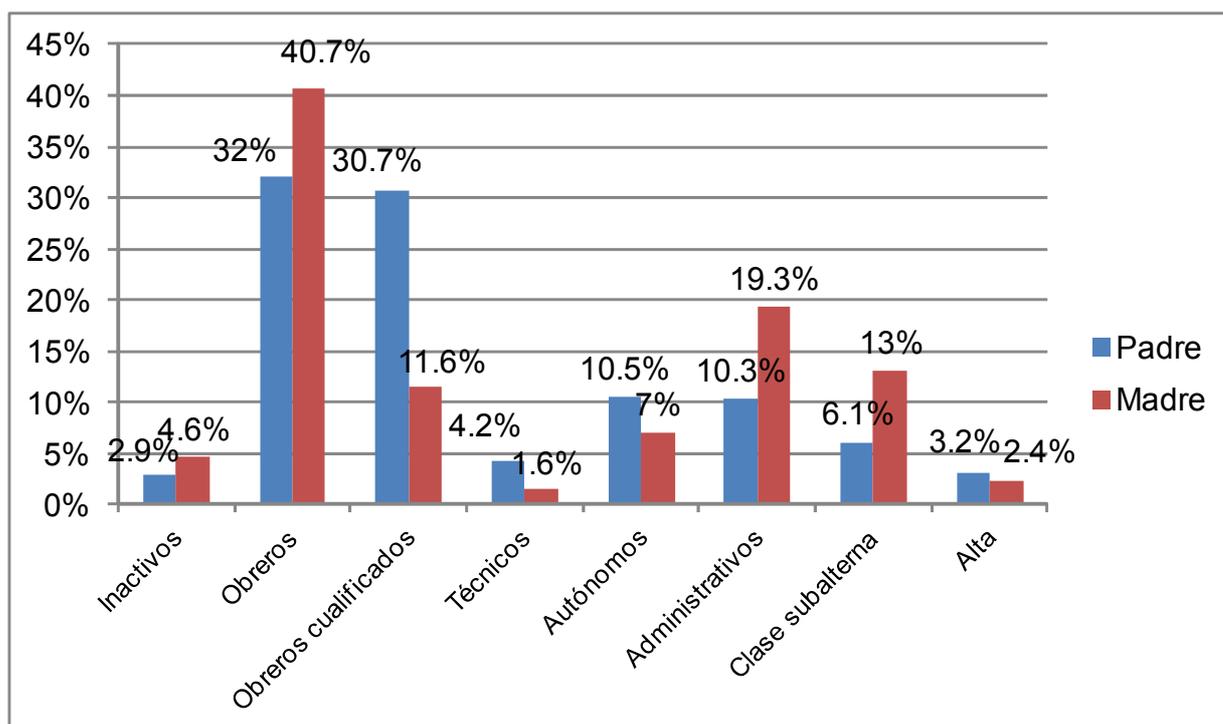


Figura 19: Profesiones Padre/Madre

Las profesiones mayoritarias de los *padres autóctonos* son las clasificadas como trabajos de obreros cualificados (25.1%) y obreros (19.9%) mientras que en los *padres extranjeros* son las profesiones de obreros las que tienen mayor porcentaje (33.2%) y los obreros cualificados son el 14.8%.

Las *madres autóctonas* realizan los trabajos de la categoría de “obrero” (31.3%)

y trabajos administrativos (24%) mientras que las *madres extranjeras* realizan sobre todo trabajos de la categoría de “obreros y obreros cualificados” (72.1%).

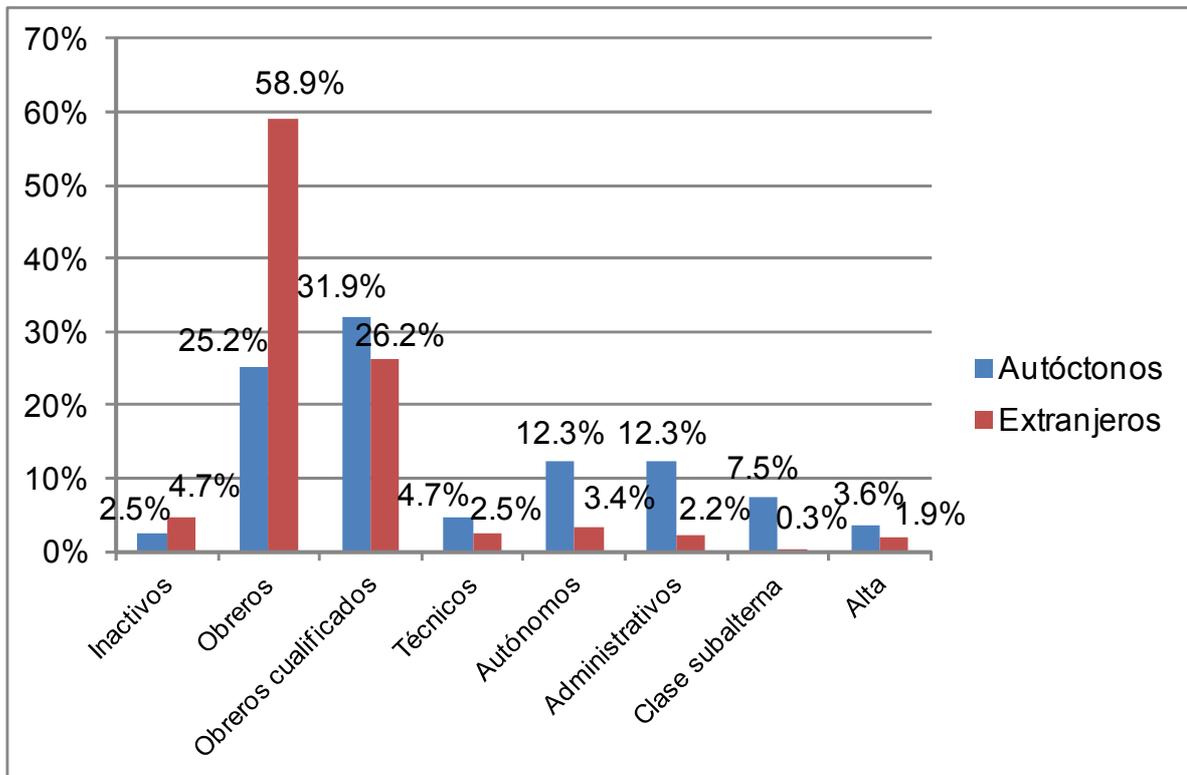


Figura 20: Profesiones padres autóctonos y extranjeros

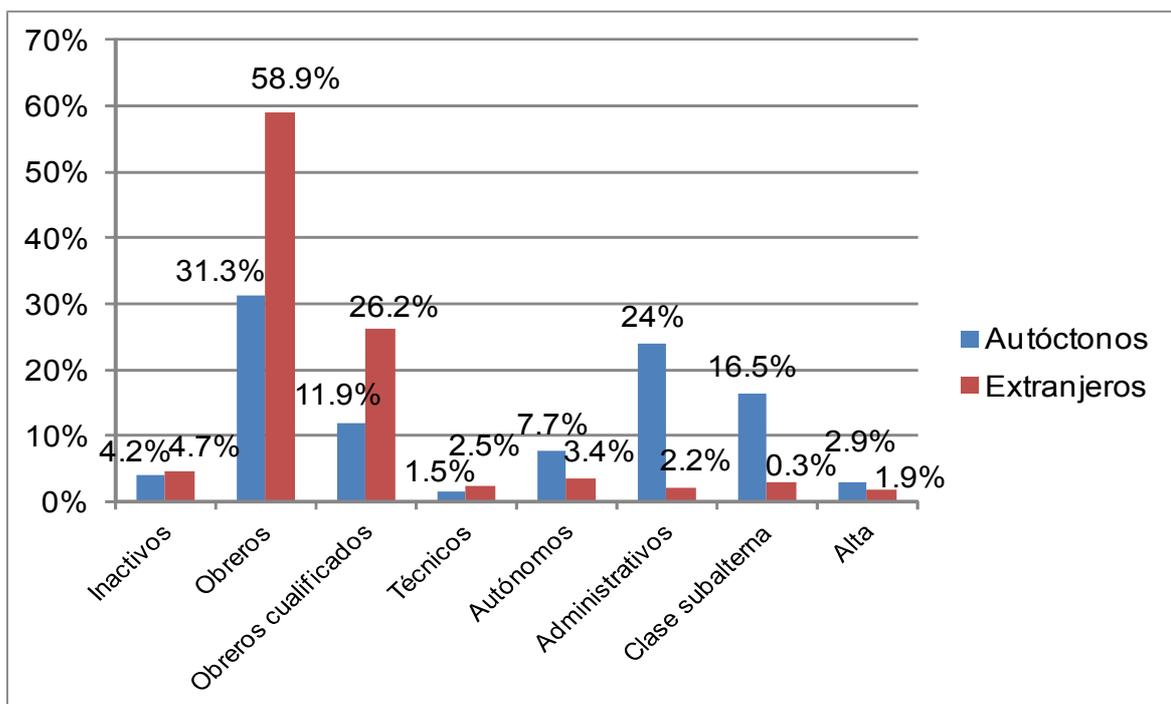


Figura 21: Profesiones madres autóctonas y extranjeras

5.1.1.2 Análisis descriptivo de los ítems del cuestionario

Pasamos a realizar el análisis descriptivo de los datos de los ítems del cuestionario. Los haremos atendiendo a las dimensiones del mismo.

DIMENSIÓN I: PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

En la dimensión 1 nos centramos en las diferentes *formas de participación de una familia dentro de la vida de un centro educativo*, a través de los distintos modos de participación institucionalizada en el colegio, al mismo tiempo que valoramos la opinión de los padres ante la acogida que realiza el centro a los alumnos de nueva incorporación, así como de la situación intercultural que se vive en las aulas.

Así en lo referido a la asistencia y *participación de las familias en las reuniones de padres* que se convocan en el centro, a nivel general para dar información sobre aspectos educativos de sus hijos, casi la mitad de las familias opinan que participan “algo”, junto al 25,9% que afirman participar “mucho”; mientras que casi un cuarto de las familias dicen participar “poco” y un 6,3% contestan que no participan “nada” cuando se convocan estas reuniones. (Ver figura 22)

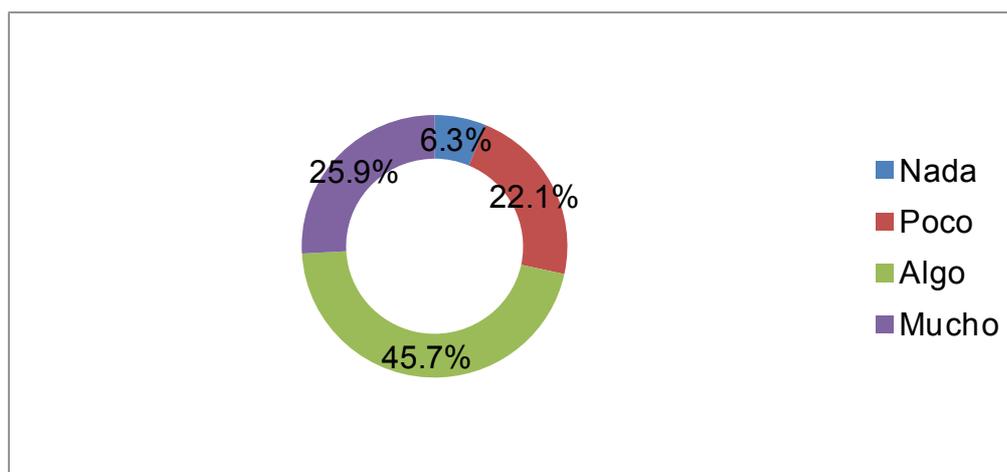


Figura 22: Participan en reuniones de padres datos totales

De los datos totales, si diferenciamos las respuestas dadas según sean padres autóctonos o extranjeros, tal y como se comprueba en la figura 23, nos encontramos que el valor de participación de los padres autóctonos es mayor tanto si participan “mucho” o “algo” con relación a los de procedencia extranjera. Cabe señalar que las familias extranjeras no participan “nada” en un porcentaje de 8.9% frente a un 5.3% de padres autóctonos, por lo que comprobamos que dentro de este sector hay un pequeño grupo que tampoco participa.

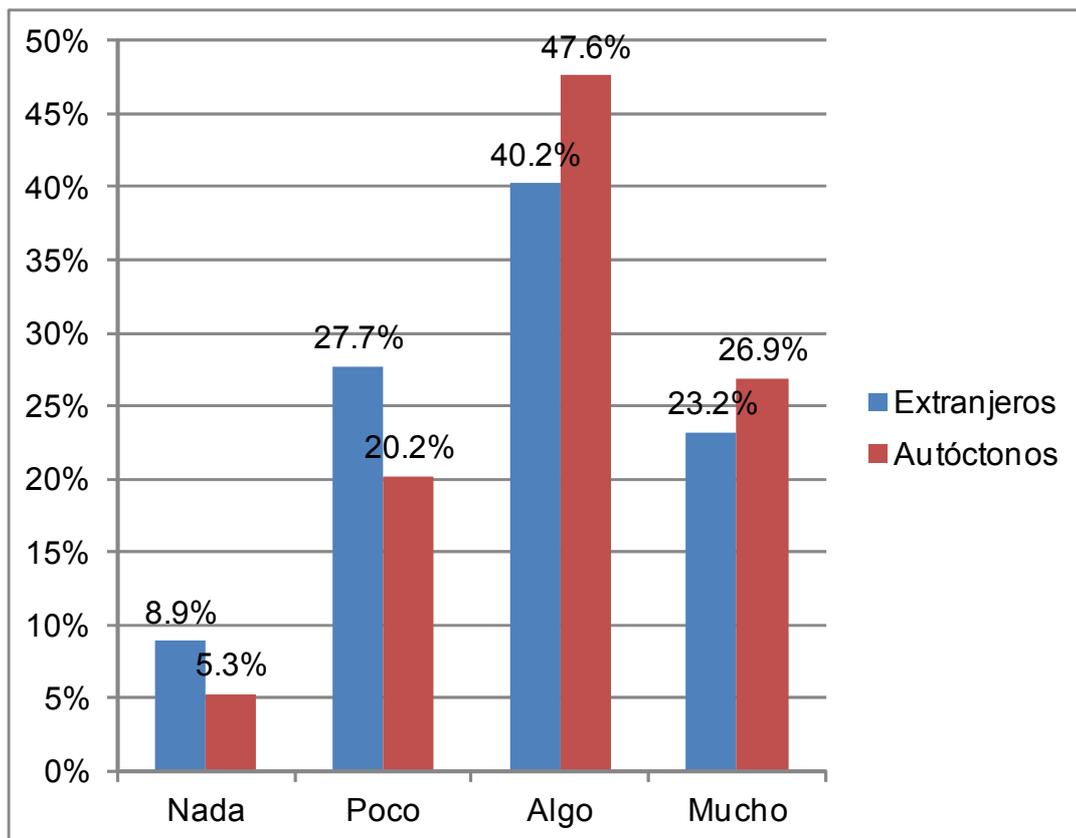


Figura 23: Participan en reuniones de padres diferenciado en autóctonos y extranjeros

Si profundizamos en las nacionalidades de las familias extranjeras con relación a la participación en las reuniones de padres, nos encontramos que las familias procedentes de Europa (31.4%) son las que más participan, seguidas de las de América y otros países (23.8%). Los padres africanos son los que menos participan. Datos recogidos en la Tabla 14

Tabla 14 Participan en reuniones de padres por nacionalidades

	Europa	América	África	Asia	Otros
Nada	17.10%	4.40%	20.40%		11.90%
Poco	11.40%	30.60%	30.10%		19.00%
Algo	40.00%	41.20%	34.00%	100.00%	45.20%
Mucho	31.40%	23.80%	15.50%		23.80%

En el ítem 2, donde se le demanda opinar sobre si *participan en las actividades extraescolares*, como vemos en la figura 24, encontramos que el 21.4% de las familias dicen que “no” participan “nada”, el 64.2% aseguran participar “poco” y “algo” mientras que el 14.4% afirman participar mucho.

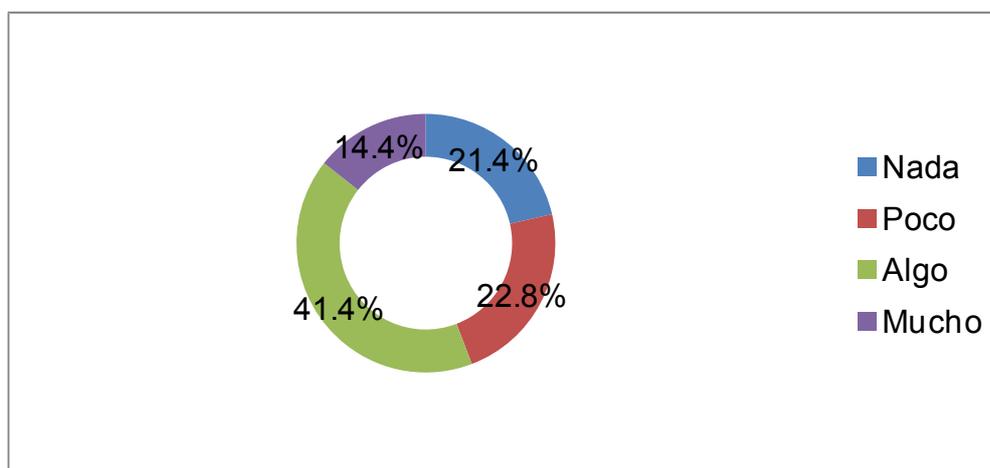


Figura 24: Participan en actividades extraescolares datos totales

Si analizamos los datos diferenciando entre autóctonos y extranjeros nos encontramos que, como se aprecia en la figura 25, son los padres autóctonos los que más participan aunque no lo hacen en demasía, pues el valor más elevado es el de participar “algo” (43.5%). Por lo que comprobamos que hay un porcentaje mayor de familias autóctonas (66.1%) que se sitúa entre los que dicen participar “poco” (22.6%) y “algo” (43.5%), mientras que los padres extranjeros, también, presenta un porcentaje similar pero más pequeño (58.6%), ya que estos últimos dicen que no participan “nada” en un porcentaje mayor (26.6%) que los autóctonos (19.6%).

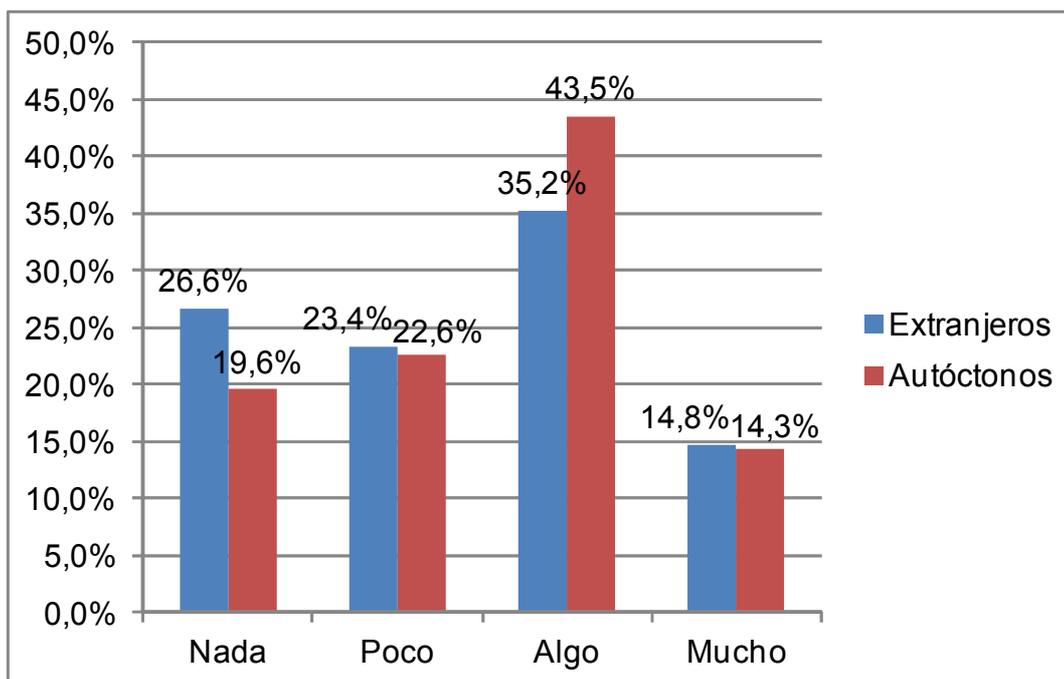


Figura 25: Participan en actividades extraescolares diferenciado en autóctonos y extranjeros

Al diferenciar por nacionalidades nos encontramos que más de un cuarto de las familias africanas dicen que no participan “nada” (35.90%), mientras que el resto de nacionalidades afirman participar “algo”. Como se muestra en la Tabla 15

Tabla 15 Participan en actividades extraescolares diferenciado por nacionalidad

	Europa	América	África	Asia	Otros
Nada	20.60%	26.20%	35.90%		20.00%
Poco	26.50%	24.80%	21.40%		17.50%
Algo	32.40%	35.00%	32.00%	100.00%	42.50%
Mucho	20.60%	13.90%	10.70%		20.00%

En relación con la *participación de las familias en la Asociación de Madres y Padres (AMPA)*, que constituye el siguiente ítem, nos encontramos que, tal y como podemos apreciar en la siguiente figura 26, no existe participación de las familias en el máximo órgano de representación de las mismas como asociación, dado que, un 38.4% de las familias dicen que no participan “nada”, un 23% afirman participar “poco” y un 27% afirman que “algo” y sólo un 10.7% participan “mucho”.

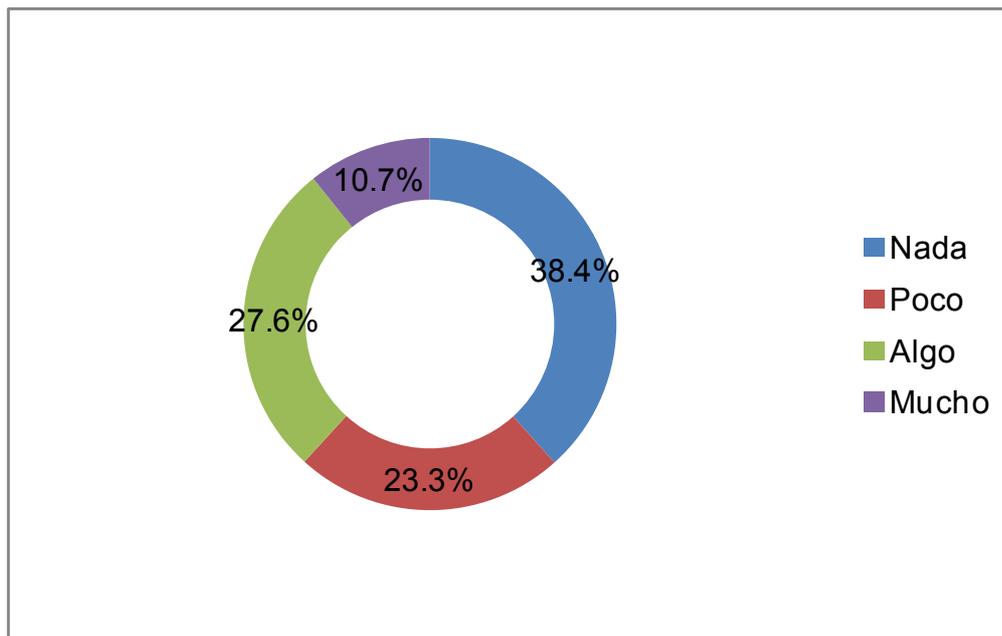


Figura 26: Participan en la AMPA datos totales

Al diferenciar las respuestas dadas entre padres autóctonos y extranjeros podemos ver, como apreciamos en la figura 27 que el 55% de las familias extranjeras afirman que no participan “nada” en las reuniones del AMPA frente al 32.7% de los padres autóctonos. Por otro lado, vemos que las familias extranjeras participan “poco” o “algo” en un 48.2% mientras que en las familias autóctonas su porcentaje de participación en estas escalas es del 55.2%. Sólo el 12.1% de los padres autóctonos afirman participar mucho frente al 6.6% de los padres extranjeros.

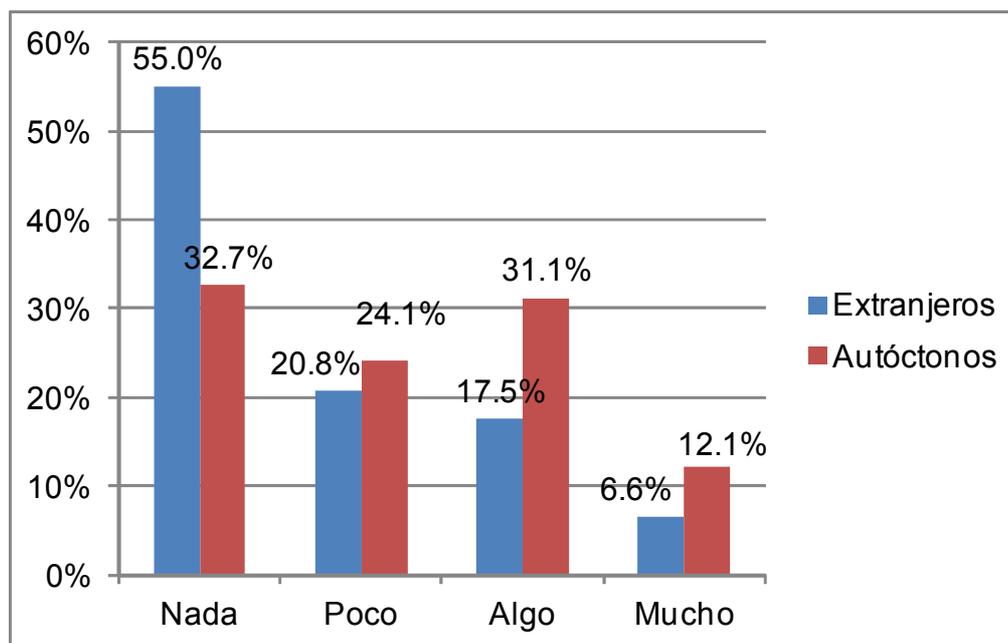


Figura 27: Participación en la AMPA diferenciada entre autóctonos y extranjeros

En relación a la participación en la AMPA nos encontramos que más de la mitad del porcentaje de todos los extranjeros, independientemente de su nacionalidad, afirman que no participan “nada”. Véase la Tabla 16

Tabla 16 Participación en la AMPA diferenciada por nacionalidad

	Europa	América	África	Asia	Otros
Nada	56.30%	57.60%	60.80%	100.00%	48.80%
Poco	31.30%	20.30%	18.60%		19.50%
Algo	6.30%	16.90%	14.70%		22.00%
Mucho	6.30%	5.10%	5.90%		9.80%

El ítem 4 del cuestionario, dentro de esta primera dimensión, hace referencia a la *participación de las familias en la escuela de padres*. Al realizar el análisis de las respuestas dadas por todas las familias nos encontramos que, tal y como aparece reflejado en la figura 28; no existe casi participación, dado que el 55.5% de los padres afirman que no participan “nada”, un 40.8% de las respuestas están englobadas en “poco” y “algo” frente al solo 3.7% de las familias que dicen participar “mucho” en las escuelas de padres.

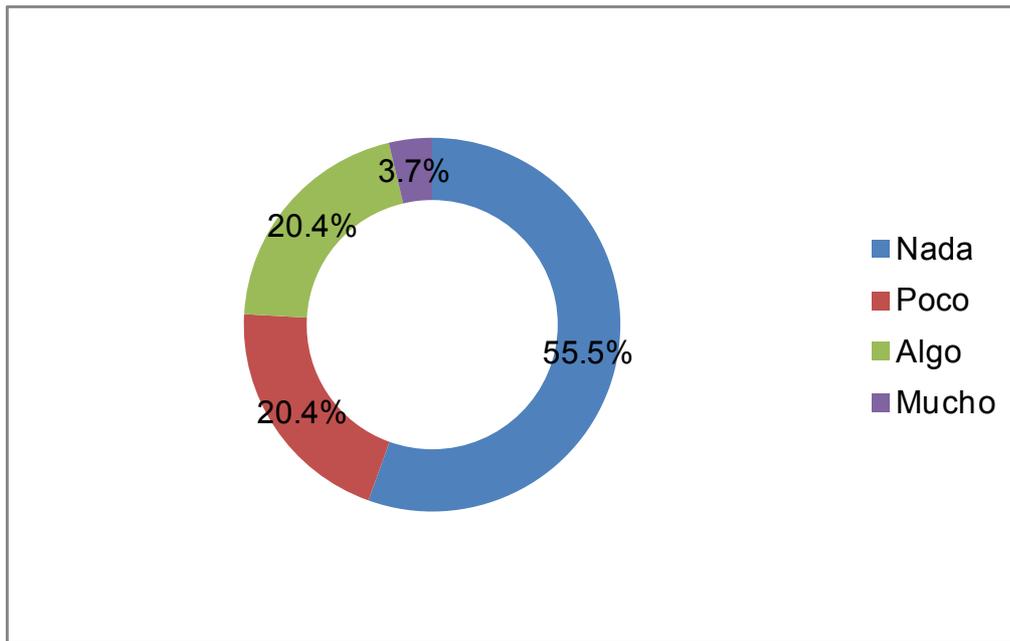


Figura 28: Participan en la escuela de padres datos totales

Cuando desglosamos los datos entre familias autóctonas y extranjeras vemos que la participación también es muy baja para ambos, siendo algo mayor entre los nacionales. Comprobamos que los padres autóctonos no participan nada en un porcentaje de 52.1% frente al 65% de los padres extranjeros. Por otro lado las respuestas de las familias como “algo” y “poco” en las familias autóctonas las encontramos en un 44.4%, mientras que en las familias extranjeras alcanza el 30.5%. Por último, cabe destacar que sólo el 3.4% de las familias autóctonas participan “mucho” en estas escuelas y las familias extranjeras un 4.4%. Luego hay un pequeño sector que participa mucho independientemente de su nacionalidad y el resto casi no lo hace. Datos recogidos en la figura 29.

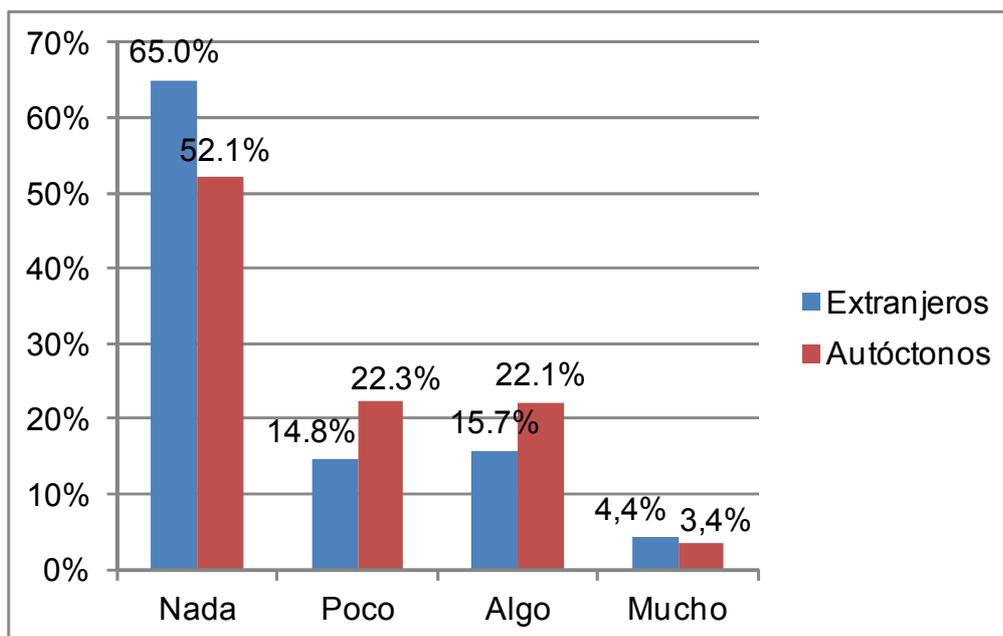


Figura 29: Participación en escuela de padres diferenciado entre autóctonos y extranjeros

En el caso de la participación de las familias en la escuela de padres, si tratamos de analizar las diferencias en función de su nacionalidad, comprobamos, tal y como se aprecia en la Tabla 17 siguiente, que las tres cuartas partes de los padres de procedencia europea y africana dicen que no participan “nada, al igual que el resto de familias de procedencia sudamericana (57.6%), Asia (100%) y otros lugares del mundo (63.4%). Los que participan “algo” o en “pocas” ocasiones son las familias americanas

Tabla 17 Participación en escuela de padres diferenciado por nacionalidad

	Europa	América	África	Asia	Otros
Nada	76.50%	57.60%	74.50%	100.00%	63.40%
Poco	8.80%	20.30%	10.80%		14.60%
Algo	5.90%	16.90%	11.80%		22.00%
Mucho	8.80%	5.10%	2.90%		

Un ítem incorporado en el cuestionario, a continuación de los anteriores, hace referencia a la *valoración que hacen las familias respecto de las charlas sobre la acogida a las familias extranjeras realizada en sus centros*. De este análisis podemos decir, tal y como se aprecia en la figura 30 hay un 3% de los padres que no la consideran “nada adecuada”, el 15.2% la ven “poco adecuada”, pero hay un gran sector que lo considera “bastante adecuada” y muy interesante.

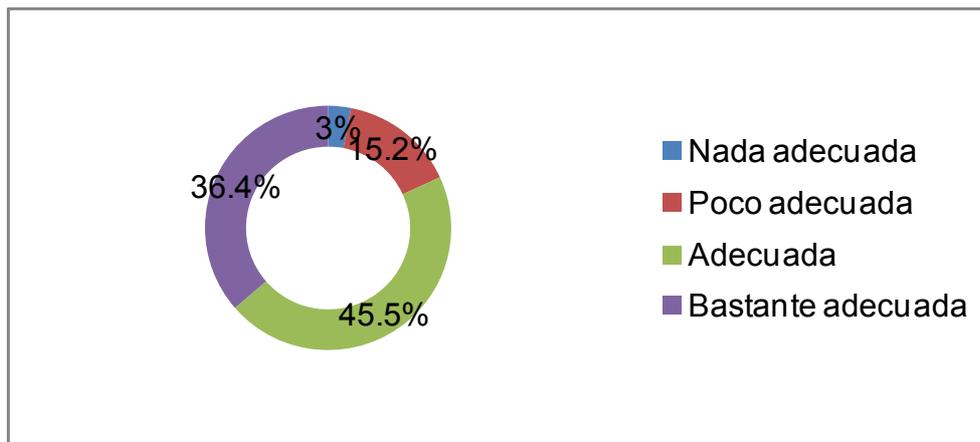


Figura 30: Valoración sobre charla de acogida datos totales

Si analizamos esta cuestión según sean familias autóctonas y extranjeras, encontramos, como podemos apreciar en la figura 31 que ambas familias consideran esta charla “bastante adecuada” en un porcentaje aproximado del 36%. Luego encontramos un porcentaje de familias extranjeras, mayoritariamente, que piensan que la charla es “poco adecuada” y un 3% la ven como “nada adecuada”. Por consiguiente, parece que son las familias autóctonas las que estiman que las charlas sobre la acogida de las familias extranjeras en el centro son adecuadas y muy adecuadas, pero no opinan igual las de procedencia extranjera, pues comprobamos que una cuarta parte de estas familias estiman que las charlas que se le brindaron no son las adecuadas.

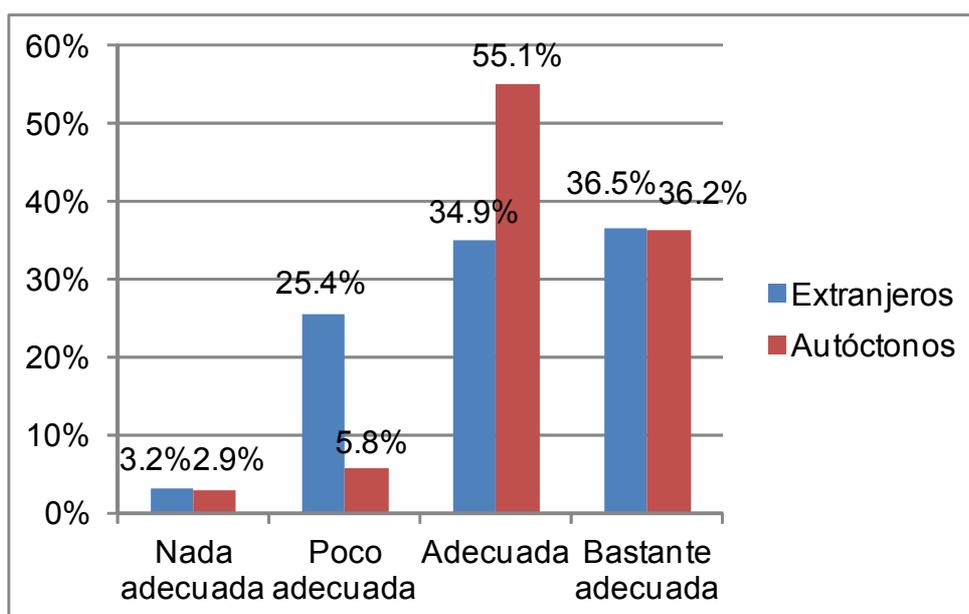


Figura 31: Valoración sobre la charla acogida diferenciado entre autóctonos y extranjeros

A la hora de analizar esta pregunta, dependiendo de la nacionalidad de los padres extranjeros, nos encontramos variedad de opiniones. Así, y como apreciamos en la Tabla 18, mientras que para las familias europeas la valoración de la charla sobre la acogida ha sido “bastante adecuada”, la familia asiática no contesta, las familias sudamericanas y de otros lugares la consideran “adecuada”, y los padres africanos la valoran como “poco adecuada”.

Tabla 18 Valoración sobre la charla acogida diferenciado por nacionalidad

	Europa	África	Asia	Otros
Nada adecuada		5.70%		
Poco adecuada	25.00%	17.10%	44.40%	
Adecuada	25.00%	40,00%	22.20%	66.70%
Bastante adecuada	50.00%	37.10%	33.30%	33.30%

El siguiente ítem 6 del cuestionario, sobre la *valoración de la charla sobre interculturalidad*, nos muestra, como se puede analizar en la figura 32, que los padres, en su gran mayoría, lo estiman de valor y que ha sido positiva. El 55.6% de las familias la considera “adecuada” junto con el 35.9% que opina que es “bastante adecuada”. Sólo el 3.3% la considera “nada adecuada”. Sólo el 3.3% la considera “nada adecuada”.

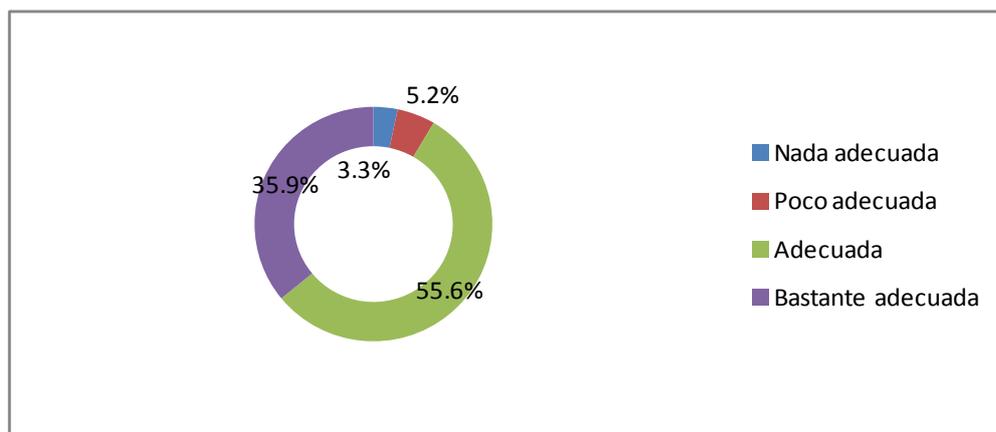


Figura 32: Valoración charla intercultural datos totales

Al analizar los datos, diferenciando entre extranjeros y autóctonos, nos encontramos que, como apreciamos en la figura 33, las familias lo estiman bien, así el 60.8% de los padres autóctonos consideran que la charla sobre

interculturalidad es “adecuada” y el 34.6% “bastante adecuada”, mientras que los padres extranjeros tienen la misma opinión en un porcentaje algo mejor (47.6% y 37.8% respectivamente). Destacamos que sólo el 1.5% de los padres autóctonos la consideran “nada adecuada” frente al 6.1% de los padres extranjeros.

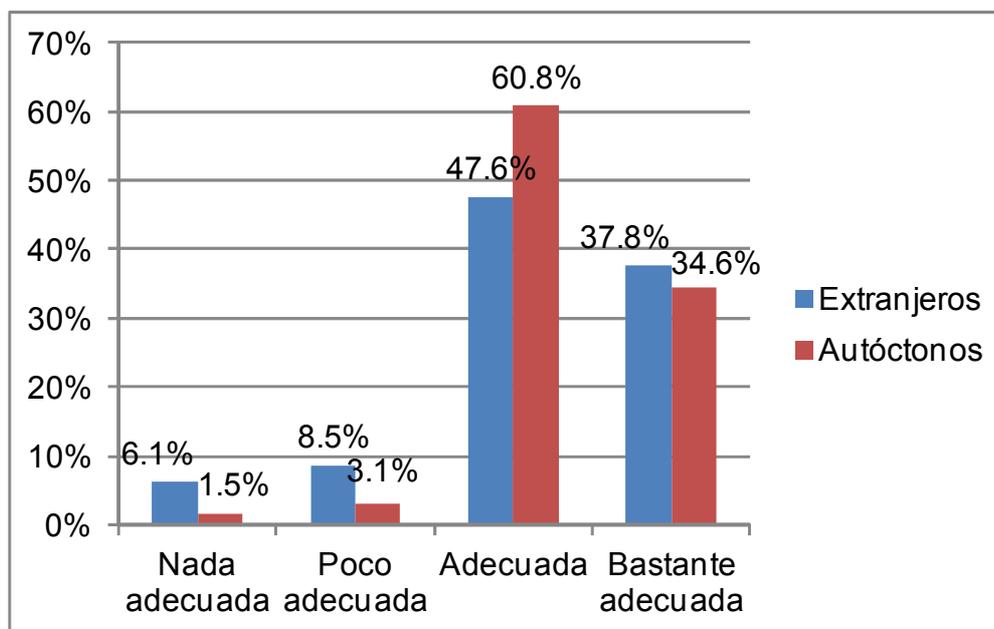


Figura 33: Valoración charla intercultural diferenciada entre autóctonos y extranjeros

La valoración de la charla sobre interculturalidad analizada teniendo en cuenta las distintas nacionalidades de las familias nos muestra que sólo las familias europeas la consideran “bastante adecuada” (66.7%); los padres sudamericanos (47.1%), los africanos (60%) y los de otras procedencias (100%) la valoran como “adecuada”. La familia asiática no contesta. Estos datos los vemos recogidos en la Tabla 19.

Tabla 19 Valoración charla intercultural diferenciada por nacionalidad

	Europa	América	África	Asia	Otros
Nada adecuada		5.90%			
Poco adecuada		7.80%	13.30%		
Adecuada	33.30%	47.10%	60.00%		100.00%
Bastante adecuada	66.70%	39.20%	26.70%		

El último ítem de la dimensión 1 hace referencia a la *asistencia a las tutorías* y encontramos que el 45.9% de las familias afirman que van “a veces” a hablar con el tutor de sus hijos. Por otro lado hay un 28.4% de los padres que dicen asistir “con frecuencia” y un 20.6% que van “bastante a menudo”. Sólo nos encontramos que hay un 5.1% de familias que no asisten “nunca”. Véase la figura 34.

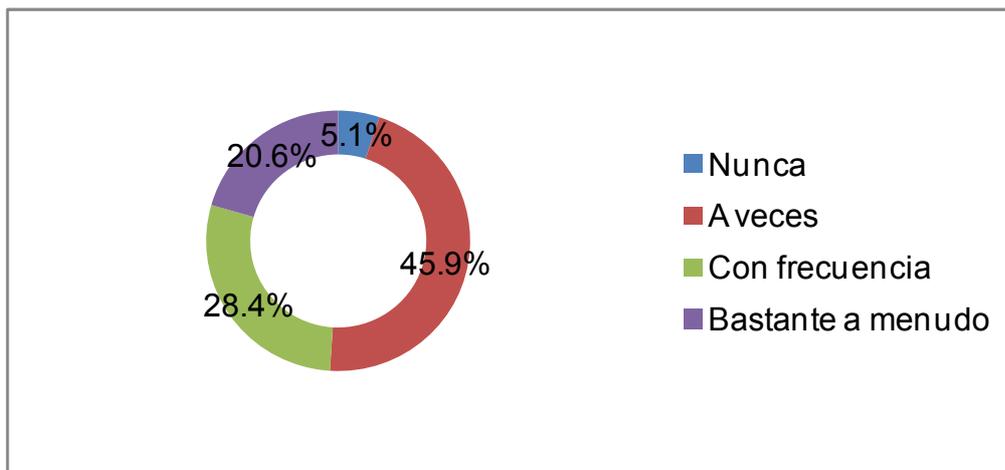


Figura 34: Asisten a tutorías datos totales

Entre las respuestas dadas por las familias autóctonas y extranjeras encontramos pequeñas diferencias. Como aparece recogido en la figura 35, mientras que un 4.6% de los padres autóctonos dicen que no asisten “nunca” a las tutorías vemos que esta respuesta la da el 6.6% de las familias extranjeras. Por otro lado, el 43.1% de las familias autóctonas afirman ir “a veces” mientras que esta respuesta la dan las familias extranjeras un 53.8%. Por otro lado, los padres autóctonos dicen ir “con frecuencia” algo más que las familias extranjeras. Por último, las familias que asisten “bastante a menudo” son un porcentaje mayor (22.4%) por parte de las autóctonas en comparación con las extranjeras (15.2%).

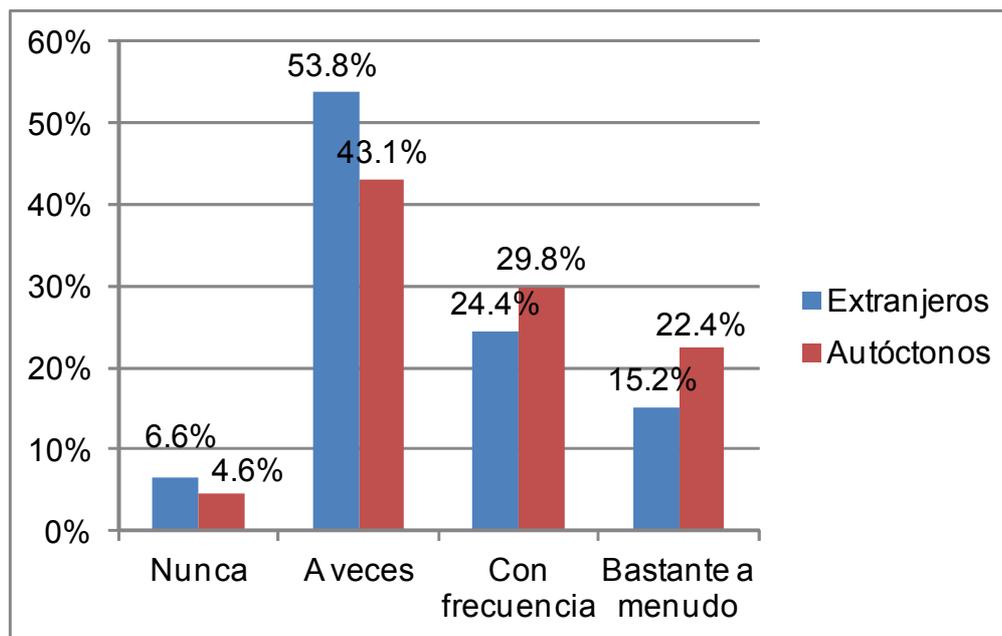


Figura 35: Asisten a tutorías diferenciado entre autóctonos y extranjeros

Al analizar la asistencia a las tutorías dependiendo de la procedencia, como vemos en la Tabla 20, nos encontramos que excepto la familia asiática, que afirma ir “con frecuencia”, el resto de padres dicen que asisten mayoritariamente “a veces”, destacando que, aproximadamente una cuarta parte de las familias de procedencia europea y americana sí lo hacen “con frecuencia”.

Tabla 20 Asisten a tutorías diferenciado por nacionalidad

	Europa	América	África	Asia	Otros
Nunca	5.90%	4.60%	13.90%		4.90%
A veces	44.10%	51.60%	63.40%		46.30%
Con frecuencia	29.40%	29.30%	7.90%	100.00%	31.70%
Bastante a menudo	20.60%	14.50%	14.90%		17.10%

DIMENSIÓN II; VALORACIÓN DE LA MULTICULTURALIDAD

Pasamos a realizar el análisis descriptivo de las preguntas de la *segunda dimensión*. Todas las cuestiones enmarcadas dentro de esta dimensión tratan de dar respuesta a si en el centro existe ese matiz intercultural, que debería estar desarrollándose, puesto que actualmente vivimos en una sociedad multicultural y

los centros escolares son subsistemas sociales de la sociedad en general, y por tanto ese matiz debería desarrollarse dentro de las actuales instituciones educativas.

El primer aspecto a analizar hace referencia a la diversidad de alumnos que actualmente están matriculados en los centros educativos y como esa diversidad afecta al centro en su globalidad y a los diferentes agentes que forman parte del mismo.

En relación al ítem 8 que hace referencia a *si la diversidad mejora la vida del centro*, nos encontramos que el 53.1% de las familias piensan que “sí” mejora, aunque hay un 33.9% que “no saben”. Sólo encontramos que un 13% opinan que la diversidad “no” mejora la vida del centro. Como se muestra en la figura 36.

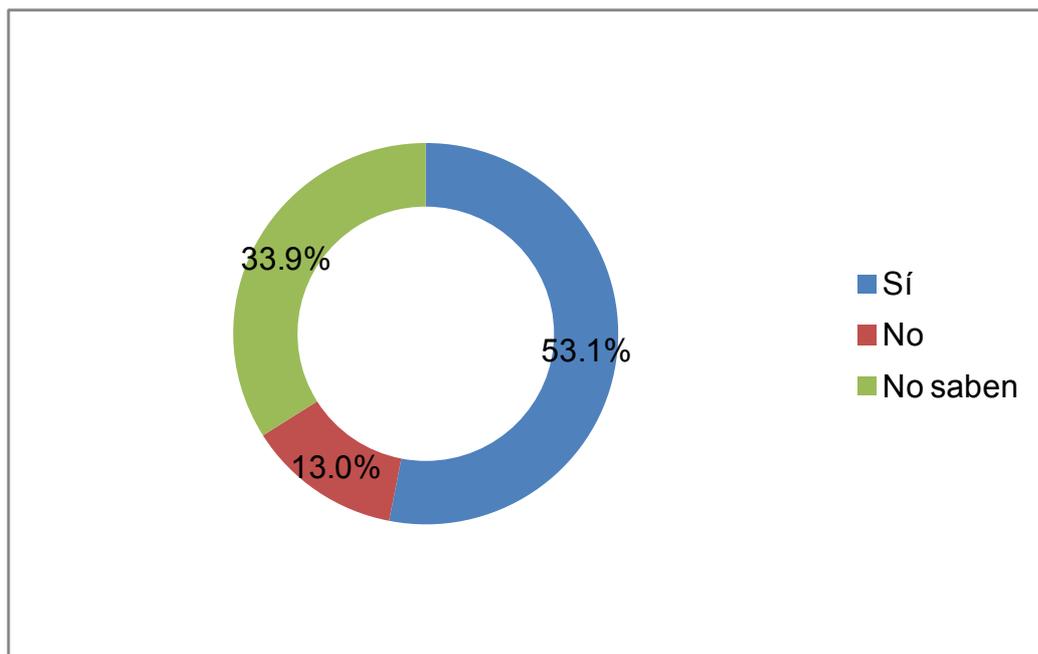


Figura 36: Diversidad mejora vida del centro datos totales

Haciendo el análisis teniendo en cuenta si la respuesta proviene de las familias autóctonas o extranjeras vemos que son los padres extranjeros los que piensan en un mayor porcentaje (67.2%) que la diversidad “sí” mejora la vida del centro, mientras que la respuesta de los padres autóctonos fue de un 48.2%. Cuando la respuesta es que “no” mejora, nos encontramos sólo el 3% de los padres extranjeros marcan esta opción, en cambio las familias autóctonas piensan que

“no” en un porcentaje bastante superior que se sitúa en el 16.4%. Destacamos que tanto los padres autóctonos como extranjeros hay un porcentaje alto que dicen “no saber” si la diversidad afecta a la vida del centro, un 35.4% para los primeros frente al 29.8% del segundo. Ver figura 37.

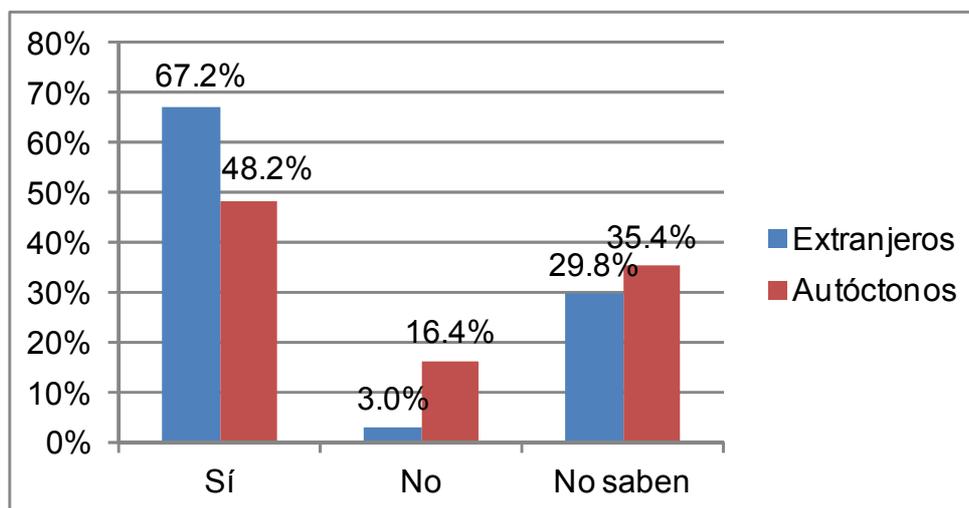


Figura 37: Diversidad mejora vida del centro diferenciado entre autóctonos y extranjeros

Independientemente de la nacionalidad de los padres encuestados, como aparece en la Tabla 21, más de la mitad de la muestra afirma que la diversidad “sí mejora la vida del centro”, siendo las familias africanas quien lo piensa en un porcentaje mayor (70.7%), junto con la familia asiática.

Tabla 21 Diversidad mejora vida del centro diferenciado por nacionalidad

	Europa	América	África	Asia	Otros
Sí	65.70%	68.20%	70.70%	100.00%	60.00%
No	2.90%	1.40%	1.00%		10.00%
No saben	31.40%	30.40%	28.30%		30.00%

En el ítem 9, centrándonos en *si la diversidad mejora la vida de los alumnos*, el 55.2% de los padres piensan que “sí” mejora. Por otro lado, volvemos a encontrar un porcentaje elevado de familias (31.9%) que “no saben” sí la diversidad mejora la vida de los alumnos. Sólo el 12.9% opinan que “no” mejora. Tal y como se muestra en la figura 38.

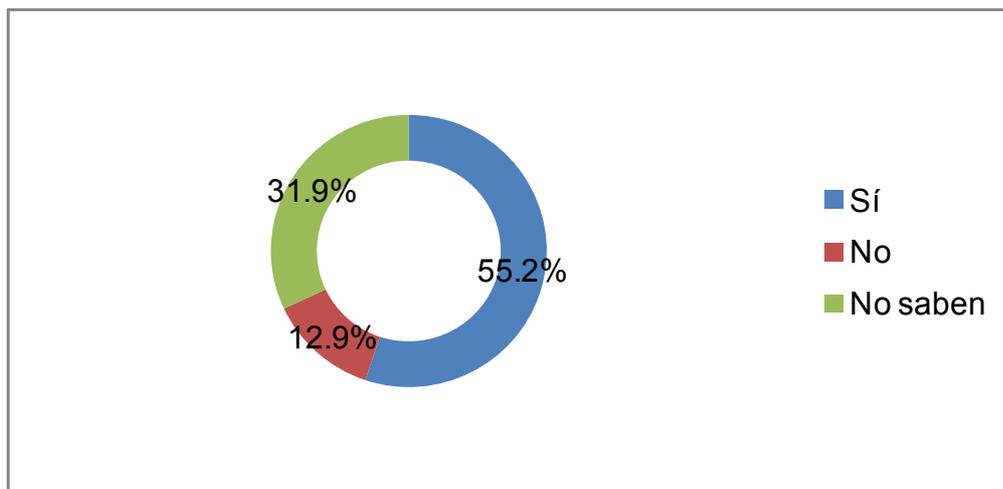


Figura 38: Diversidad mejora vida alumnos datos totales

Al diferenciar entre familias autóctonas y extranjeras vemos que las segundas en un porcentaje mayor (63.3%) ven positiva la diversidad para los alumnos, frente al 52.5% de los padres autóctonos. En este análisis encontramos que sólo el 4.5% de las familias extranjeras piensan que la diversidad “no” mejora la vida de los alumnos, porcentaje mayor en los padres autóctonos (15.7%). A la hora de responder que “no saben” si la diversidad mejora a los alumnos ambos grupos de familias rondan el 32%, luego ya se percibe bastante desconocimiento al respecto, aunque el porcentaje mayoritario es que la diversidad sí mejora la vida de los alumnos, como aparece en la figura 39.

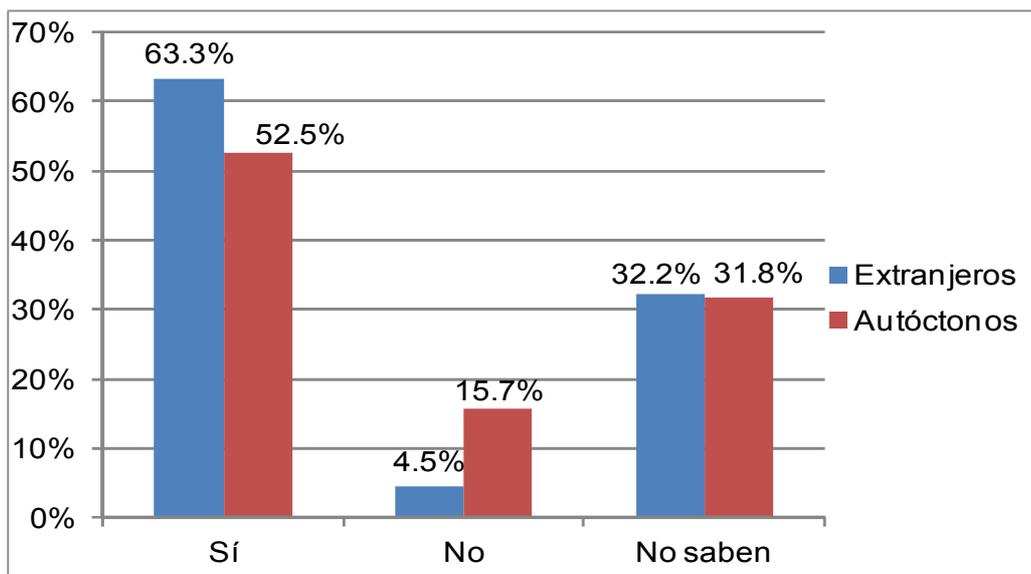


Figura 39: Diversidad mejora vida alumnos diferenciado entre autóctonos y extranjeros

Al plantear si la diversidad mejora la vida de los alumnos, vemos en la Tabla 22, que casi las tres cuartas partes de las familias europeas dicen que “sí” (73.5%); las familias sudamericanas y africanas opinan lo mismo, en un porcentaje de casi el 65%; la familia asiática también piensa que se mejora la vida de los alumnos junto con los padres de otras nacionalidades (55%).

Tabla 22 *Diversidad mejora vida alumnos diferenciado por nacionalidad*

	Europa	América	África	Asia	Otros
Sí	73.50%	64.60%	62.90%	100.00%	55.00%
No	5.90%	2.60%	2.10%		12.50%
No saben	20.60%	32.80%	35.10%		32.50%

En el ítem 10, si *la diversidad mejora la vida de los maestros*, y tal como se muestra en la figura 40, las familias piensan que “sí” mejora en un porcentaje del 42.7%, aunque el 41.8% desconocen si la diversidad mejora o no. Por otro lado encontramos que un 15.5% de los padres opinan que “no”.

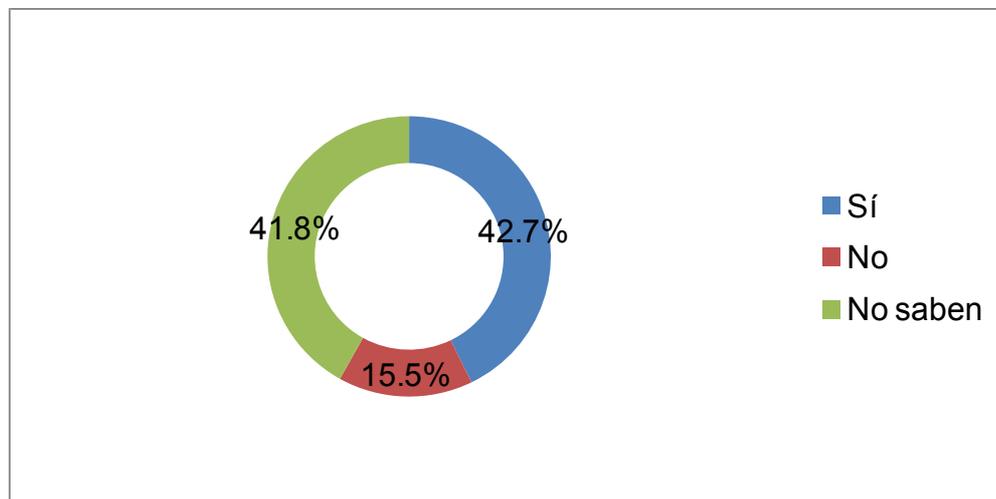


Figura 40: Diversidad mejora vida maestros datos totales

Como en los ítem anteriores relacionados con la diversidad, y tal y como aparece reflejado en la figura 41, nos encontramos que más de la mitad de las familias extranjeras opinan que la diversidad “sí” mejora la vida de los maestros frente al 39.1% de los padres autóctonos. Luego vemos que alrededor del 41% de ambos grupos de familias “no saben” si la diversidad influye en la vida de los maestros. Por otro lado, sólo el 6.2% de los padres extranjeros y el 18.6% de los padres

autóctonos piensan que la diversidad “no” mejora.

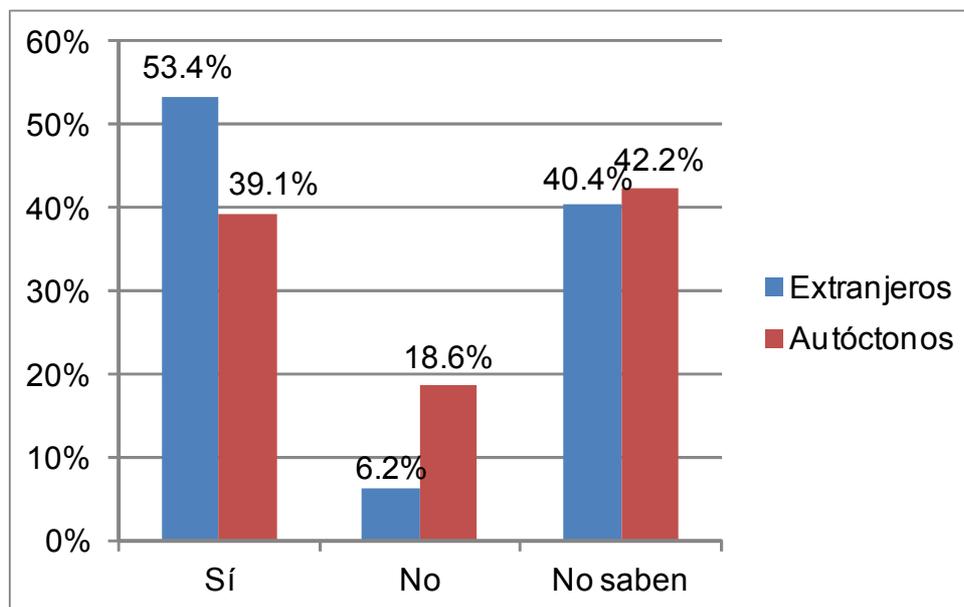


Figura 41: Diversidad mejora vida maestros diferenciado entre autóctonos y extranjeros

Más de la mitad de los padres de procedencia europea, sudamericana y africana opinan que la diversidad “sí” mejora la vida de los maestros; la familia asiática piensa que “no”; mientras que el 52.5% de los padres con otras procedencias “no saben” si la diversidad influye en mejorar la vida de los maestros, Tal y como aparece en la Tabla 23.

Tabla 23 Diversidad mejora vida maestros diferenciado por nacionalidad

	Europa	América	África	Asia	Otros
Sí	57.10%	53.70%	57.60%		37.50%
No	5.70%	3.30%	5.10%	100.00%	10.00%
No saben	37.10%	43.00%	37.40%		52.50%

En relación al ítem 11, que trata sobre si *las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa son mejores en la escuela multicultural y multilingüe*, vemos que más de la mitad de las familias encuestadas “no lo saben”. Por otra parte el 26% dicen que “sí” son mejores, frente al 22.2% de los padres que opinan que “no” son mejores las relaciones en estas escuelas. Datos recogidos en la figura 42.

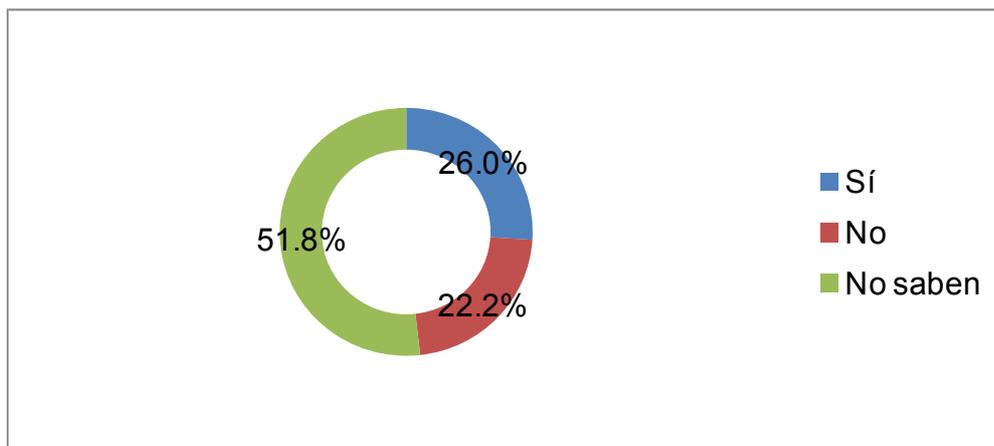


Figura 42: Relaciones entre miembros comunidad educativa mejores en escuela multicultural y multilingüe
datos totales

Si diferenciamos entre familias autóctonas y extranjeras (ver figura 43), el porcentaje de familias que responden que “no saben” si las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa son mejores, para los padres autóctonos es del 53.2% mientras que para los extranjeros baja a 47.8%. En relación a las familias que opinan que las relaciones “sí” son mejores vemos que esta respuesta la dan el 40.8% de los padres extranjeros frente al 21% de los padres autóctonos. Por otro lado vemos que el 25.8% de las familias autóctonas dicen que las relaciones “no” son mejores frente al 11.4% de los padres extranjeros. Luego, tras el gran porcentaje de desconocimiento del tema por parte de las familias en general, son las de procedencia extranjera las que, en casi la mitad de la muestra, opinan favorablemente, no siendo así por parte de las familias autóctonas que solo lo consideran en menos de una cuarta parte

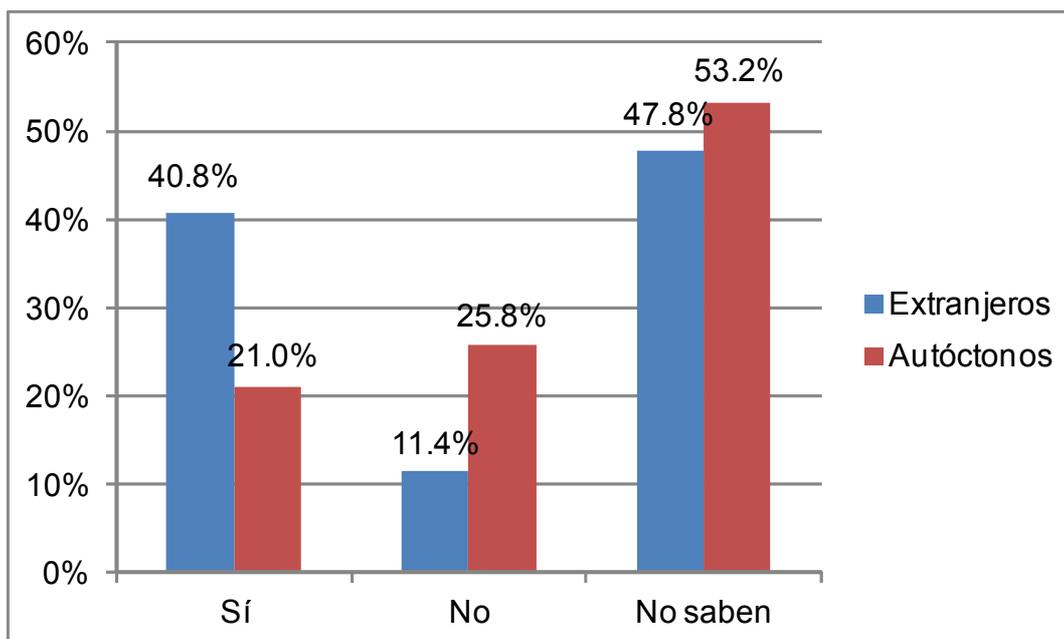


Figura 43: Relaciones entre miembros comunidad educativa mejores en escuela multicultural y multilingüe diferenciado entre autóctonos y extranjeros

Al diferenciar la procedencia de las familias extranjeras, como aparece en la Tabla 24, llama la atención que es solo la familia asiática la que afirma que las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa en las escuelas multiculturales y multilingües “no” son mejores. Por otro lado, las familias europeas y africanas dicen que “sí” son mejores, mientras que los padres sudamericanos y los de otras nacionalidades “no saben” si las relaciones en estas escuelas son mejores.

Tabla 24 Relaciones entre miembros comunidad educativa mejores en escuela multicultural y multilingüe diferenciado por nacionalidad

	Europa	América	África	Asia	Otros
Sí	48.60%	35.30%	57.30%		29.30%
No	5.70%	10.10%	2.90%	100.00%	19.50%
No saben	45.70%	54.50%	39.80%		51.20%

Ante el ítem 12, de *sí funciona mejor la escuela multicultural y multilingüe*, más de la mitad de las familias contestan que “no saben” (53.7%). El 25.2% piensan que este tipo de escuelas “sí” funciona mejor, pero luego también está el 21.1% que dicen que “no” funciona mejor la escuela multicultural y multilingüe. Datos reflejados en la figura 44.

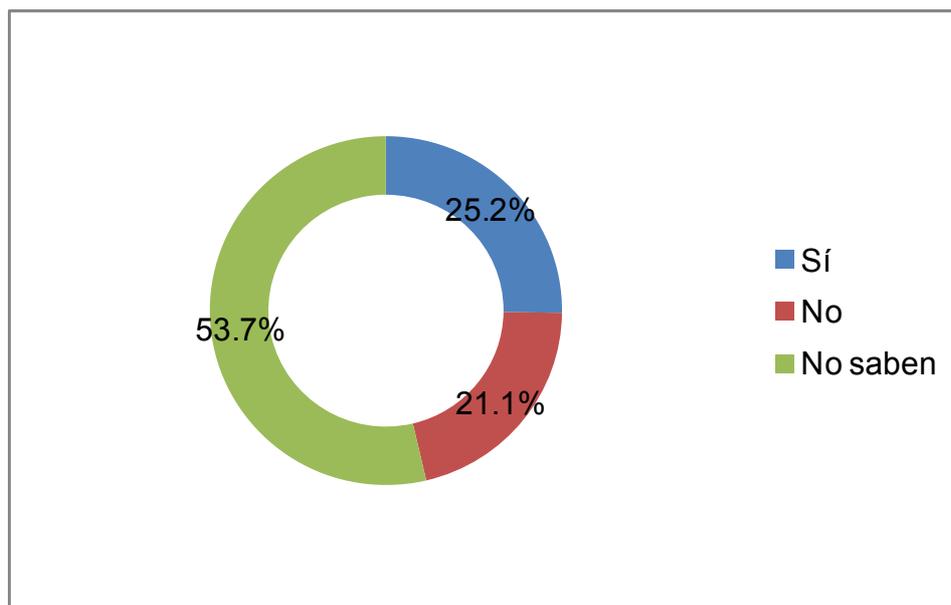


Figura 44: Funciona mejor escuela multicultural y multilingüe datos totales

A la hora de diferenciar las respuestas según las aporten las familias autóctonas o extranjeras podemos destacar que el porcentaje de padres que desconocen la respuesta en ambos casos supera la mitad de las familias encuestadas (54.5% autóctonas y 51.2% extranjeras). Otro dato significativo lo encontramos cuando responden que “no” funciona mejor la escuela multicultural y multilingüe. En el caso de familias extranjeras el porcentaje es mucho menor (8.5%) que en el caso de las familias autóctonas (25.5%). Lo contrario sucede cuando la respuesta es que “sí” funciona mejor esta escuela. El 40.3% de los padres extranjeros es superior al 20% que responden los padres autóctonos. (Véase la figura 45). Luego, podemos afirmar que las familias de procedencia extranjera están más a favor del funcionamiento positivo de las escuelas multiculturales y multilingües en comparación con las autóctonas.

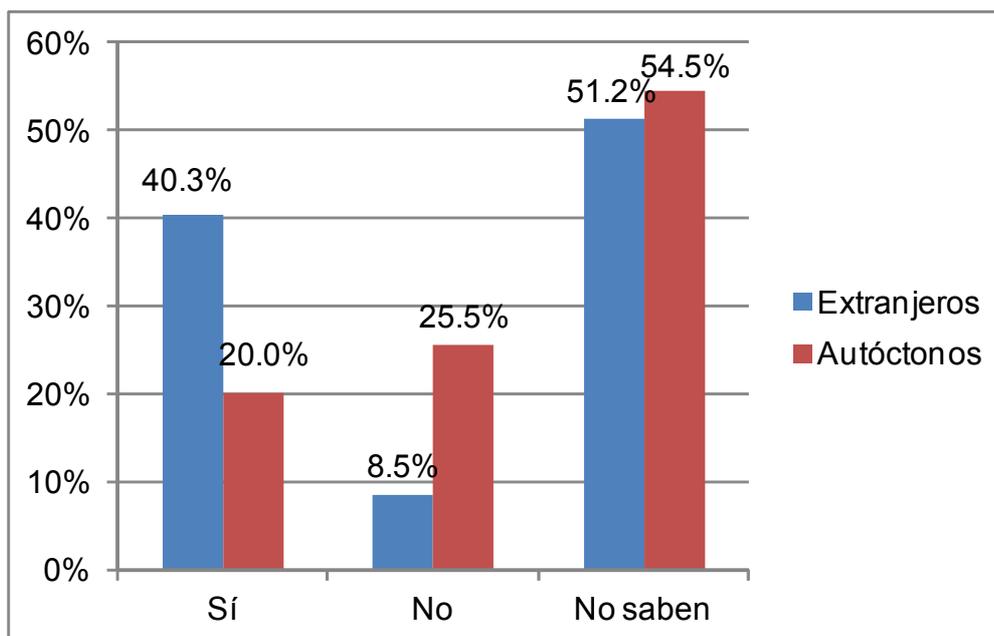


Figura 45: Funciona mejor escuela multicultural y multilingüe diferenciado entre autóctonos y extranjeros

Con respecto a si las escuelas multiculturales y multilingües funcionan mejor nos encontramos, y recogemos en la Tabla 25, que el mayor porcentaje se sitúa en el desconocimiento de si funcionan mejor. Sólo las familias africanas, en un porcentaje del 56.3%, afirman que “sí”, por encima del resto.

Tabla 25 Funciona mejor escuela multicultural y multilingüe diferenciado por nacionalidad

	Europa	América	África	Asia	Otros
Sí	40.00%	35.90%	56.30%		37.50%
No	5.70%	7.70%	3.90%		10.00%
No saben	54.30%	56.40%	39.80%	100.00%	52.50%

Los datos que obtenemos del análisis del ítem 13, que hace referencia a si *la integración de alumnado extranjero influye negativamente en el rendimiento académico*, nos indica que la muestra está bastante dividida. Así el 38.6% de las familias opinan que la integración no influye “nada” en el rendimiento de los alumnos, el 15.8% de los padres creen que sí influye “bastante”, 16.3% piensa que influye “poco” mientras que el 29.2% restante responde que influye “algo”. (Véase la figura 46).

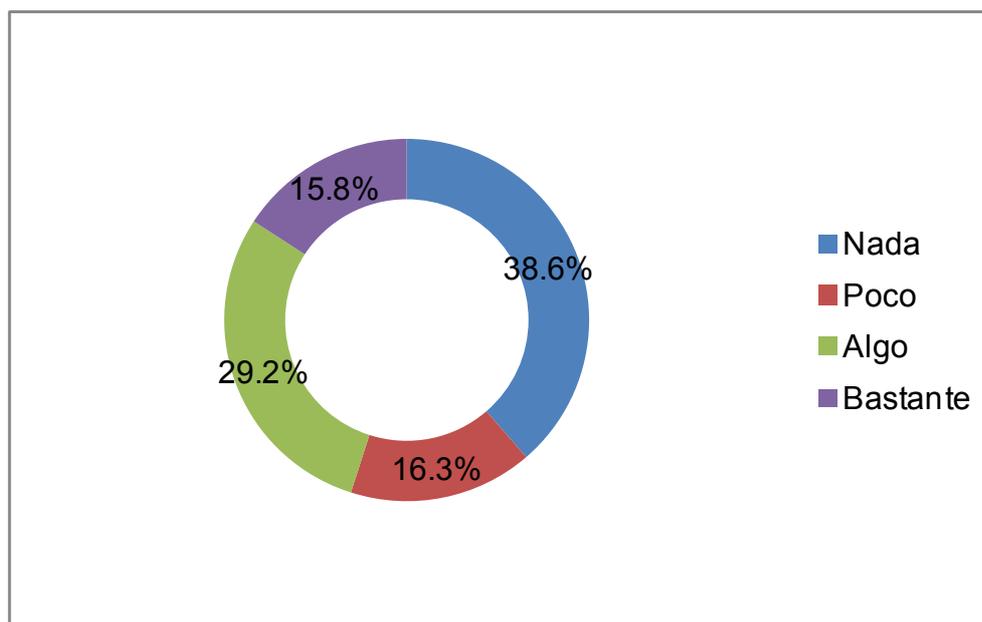


Figura 46: Influencia negativa en el rendimiento académico alumnos datos totales

Del análisis, distinguiendo en padres autóctonos y extranjeros, encontramos una gran diferencia, ya que el 50% de las familias extranjeras afirman que la integración no influye “nada” al rendimiento del alumno, mientras que los padres autóctonos sólo responden esta opción en un 34.6%. En cambio, cuando la respuesta elegida es que la integración influye “bastante”, son las familias autóctonas las que destacan por seleccionar esta opción con un 17.9%, mientras que sólo el 9.60% de los padres extranjeros. El 16.2% junto con el 31.3% de familias autóctonas y el 16.4% junto con el 23.1% de familias extranjeras opinan que la integración influye “poco” y “algo” respectivamente, tal y como aparece recogido en la figura 47.

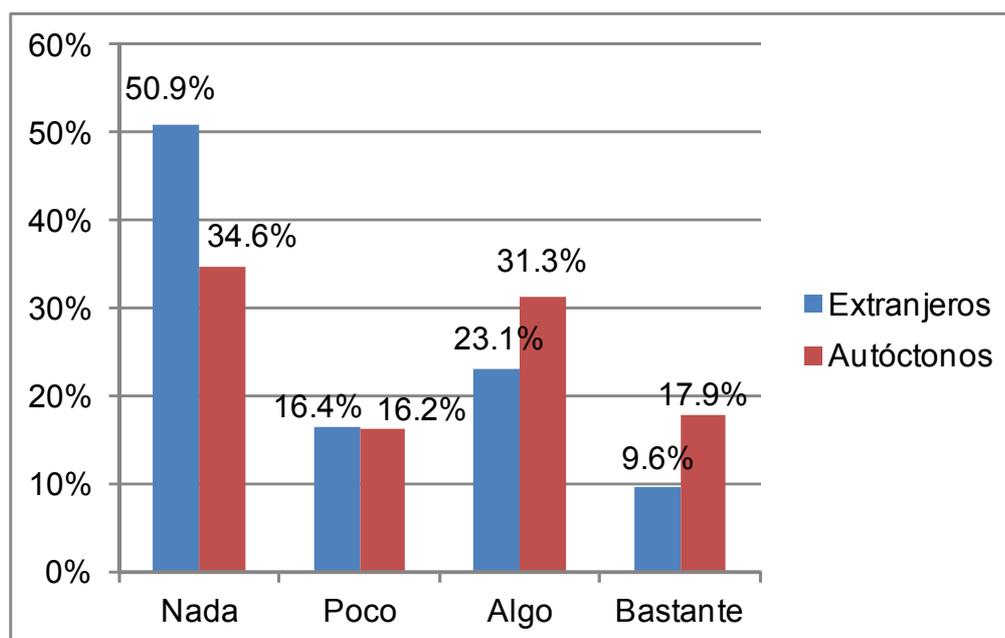


Figura 47: Influencia negativa en el rendimiento académico alumnos diferenciado entre autóctonos y extranjeros

En la Tabla 26 vemos que todos los grupos de familias extranjeras opinan que la diversidad no influye “nada” en el rendimiento académico de los alumnos. Podemos destacar que las familias europeas, en un porcentaje del 18,8%, el mayor en comparación con el resto de nacionalidades, piensan que la diversidad influye “mucho” en el rendimiento académico.

Tabla 26 Influencia negativa en el rendimiento académico alumnos por nacionalidad

	Europa	América	África	Asia	Otros
Nada	50.00%	53.90%	44.30%	100.00%	61.00%
Poco	12.50%	14.50%	23.70%		14.60%
Algo	18.80%	24.10%	21.60%		19.50%
Mucho	18.80%	7.40%	10.30%		4.90%

El último ítem de la segunda dimensión, y recogido en la figura 48; hace referencia a si *la integración hace la tarea del maestro más difícil*, y los datos que salen del análisis de las respuestas de las familias son que el 66.7% de los padres opinan que los alumnos extranjeros “sí” hacen la tarea del maestro más difícil frente al 33.3% que dicen que “no”.

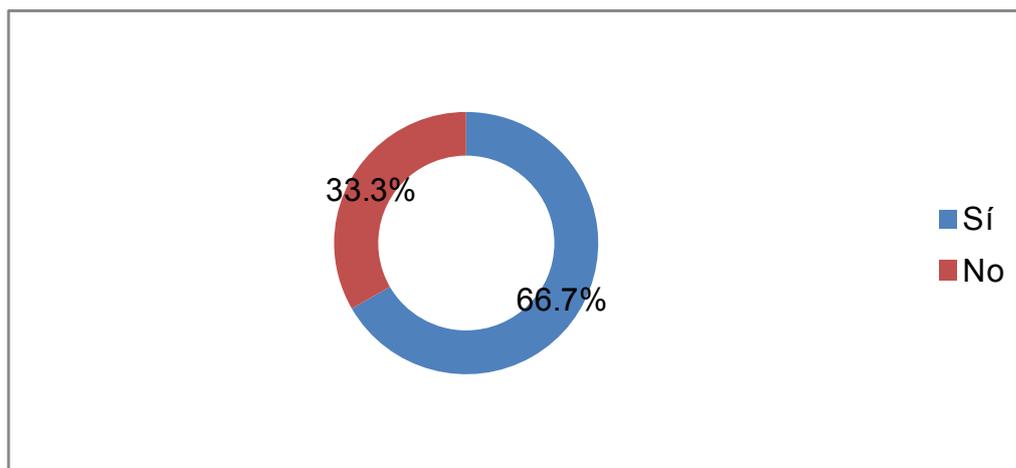


Figura 48: Integración hace la tarea del maestro más difícil datos totales

Comparando las respuestas dadas según si son familias extranjeras o autóctonas en la figura 49, vemos una gran diferencia. Mientras que para los padres autóctonos los alumnos inmigrantes “sí hacen la tarea del maestro más difícil (74.5%) para los padres extranjeros predomina el “no” (56.7%).

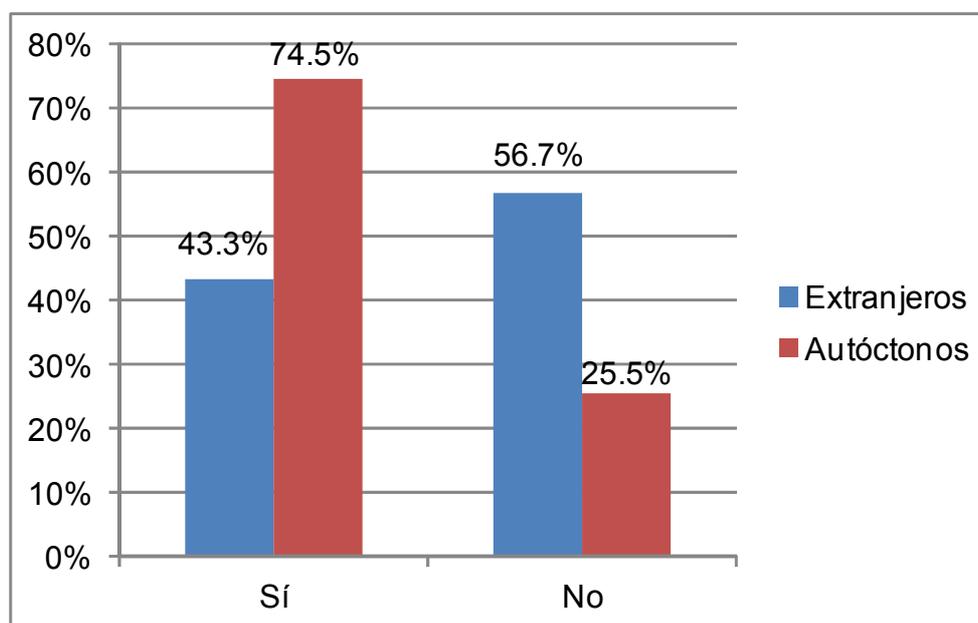


Figura 49: Integración hace la tarea del maestro más difícil diferenciado entre autóctonos y extranjeros

Cuando preguntamos si la diversidad hace la tarea del maestro más difícil, más de la mitad de las familias extranjeras procedentes de Europa, Asia y otros lugares diferentes, piensan que “sí” es más difícil, mientras que los padres sudamericanos (60.1%) y africanos (62.9%) opinan lo contrario, que la diversidad no hace la tarea del maestro más difícil. Datos recogidos en la Tabla 27.

Tabla 27 Integración hace la tarea del maestro más difícil diferenciado por nacionalidad

	Europa	América	África	Asia	Otros
Sí	57.10%	39.90%	37.10%	100.00%	65.80%
No	42.90%	60.10%	62.90%		34.20%

DIMENSIÓN III: VALORACIÓN DE LOS RECURSOS

Pasamos a analizar los ítems de la *tercera dimensión* que hacen referencia a la valoración de la dotación de recursos, tanto personales como materiales, con los que cuentan los centros educativos de las familias que han respondido el cuestionario.

En el ítem 15, que hace referencia a cómo son *los recursos materiales de los centros*, y se muestra en la figura 50, los padres, en un 68.4%, dicen que “se pueden mejorar”. Sólo el 7.3% los consideran “bastantes” y el 24.3% “suficientes”.

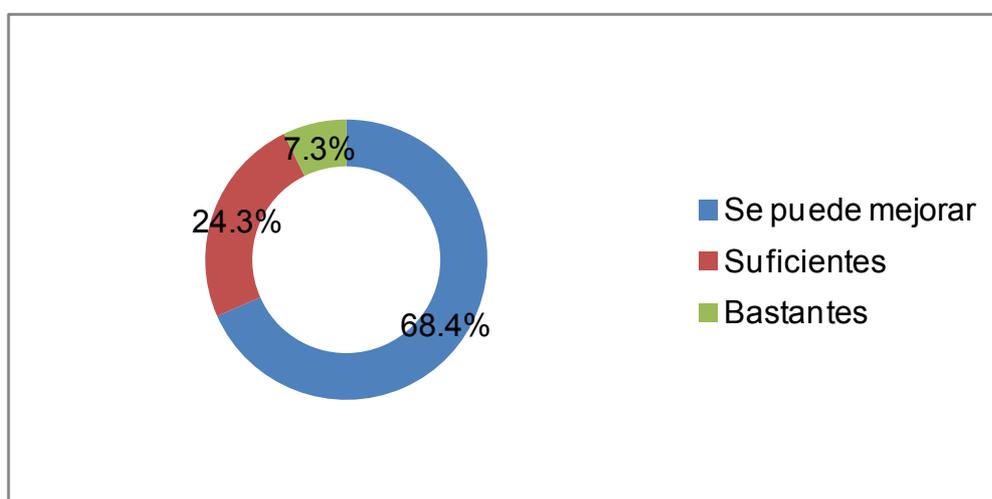


Figura 50: Recursos materiales del centro datos totales

Si analizamos los resultados de las respuestas dadas por las familias según sean autóctonas o extranjeras (figura 51) encontramos que las dos consideran que los recursos de sus centros educativos “se pueden mejorar” (70.6% y 61.4% respectivamente), los ven suficientes el 22.6% de padres autóctonos y el 29.7% de los extranjeros. Por último, el 6.8% de las familias autóctonas piensan que tienen “bastantes” recursos materiales mientras que esta opinión la tiene el 8.9% de padres extranjeros.

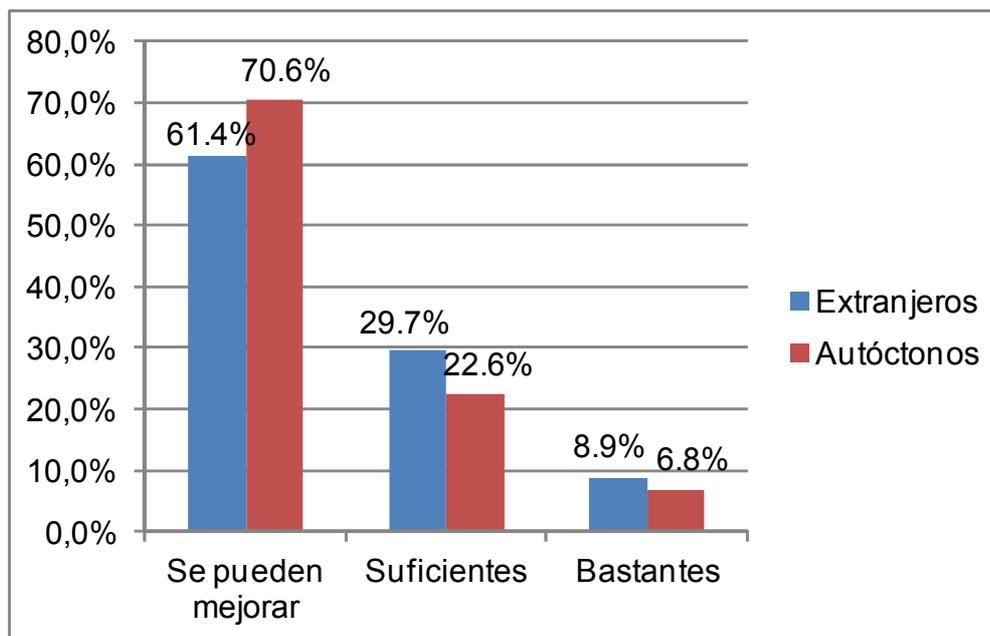


Figura 51: Recursos materiales del centro diferenciado entre autóctonos y extranjeros

Al preguntar y diferenciar a las familias extranjeras según su procedencia, (ver Tabla 28), nos encontramos que todos los grupos de padres piensan que los recursos materiales “se pueden mejorar”. La familia asiática (100%) y las familias con orígenes variados son los que lo piensan en un porcentaje mayor (65.8%), seguidos de los sudamericanos (64%), los africanos (51.1%) y los europeos (44.1%). Estos últimos son los que consideran en un porcentaje alto (41.2%) que los recursos materiales del centro son suficientes.

Tabla 28 Recursos materiales del centro diferenciado por nacionalidad

	Europa	América	África	Asia	Otros
Se pueden mejorar	44.10%	64.00%	51.10%	100.00%	65.80%
Suficientes	41.20%	29.80%	37.20%		26.30%
Bastantes	14.70%	6.20%	11.70%		7.90%

Con relación a los *recursos personales del centro*, el ítem 16 del cuestionario, nos encontramos que el 68.3% de las familias opinan que “se pueden mejorar”, el 24.6% los consideran “suficientes” frente al 7.1% que ven que sus centros tienen “bastantes” recursos personales. Datos reflejados en la figura 52.

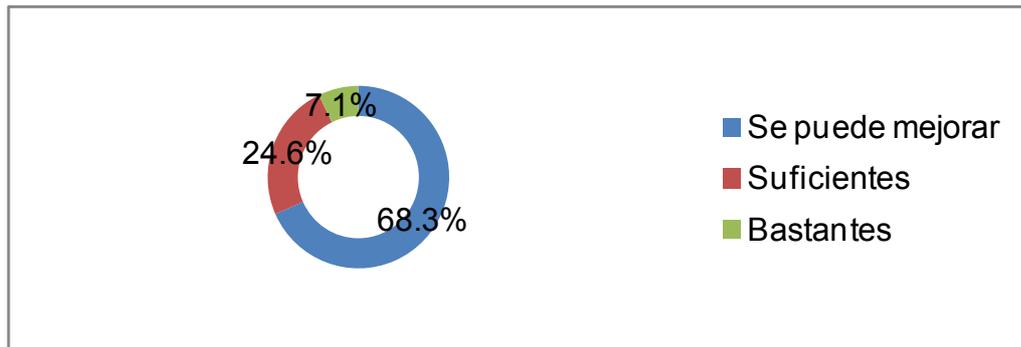


Figura 52: Recursos personales del centro datos totales

Tanto los padres autóctonos como los extranjeros dicen que los recursos personales del centro “se pueden mejorar” (68.8% y 66.5% respectivamente), los ven suficientes el 23.6% de familias autóctonas frente al 27.5% de las familias extranjeras. Sólo el 7.5% de los padres autóctonos los consideran “bastantes” y el 6% de los padres extranjeros (véase la figura 53).

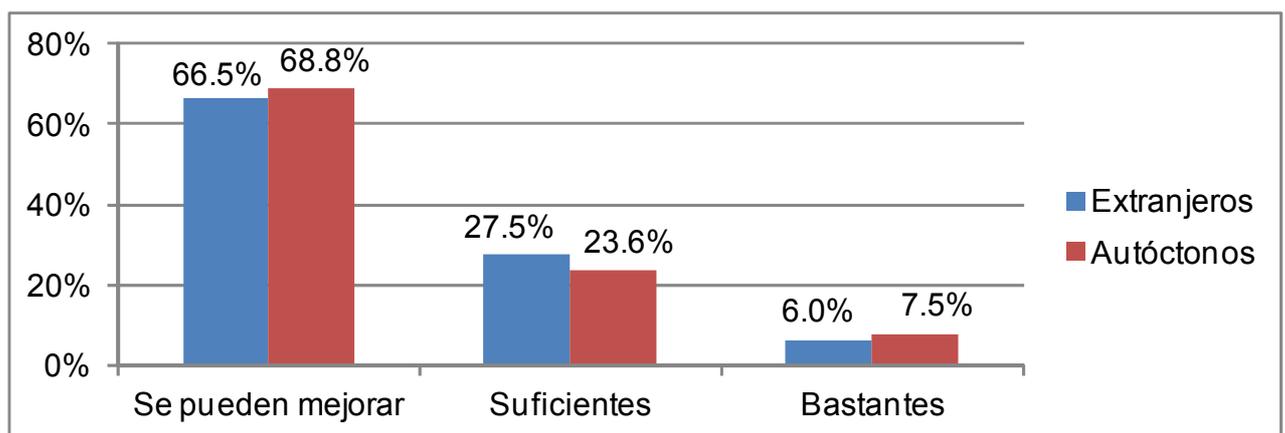


Figura 53: Recursos personales del centro diferenciado entre autóctonos y extranjeros

Al igual que ocurría con los recursos materiales, las familias extranjeras diferenciadas por su nacionalidad, respuestas recogidas en la Tabla 29, opinan que los recursos personales del centro “se pueden mejorar”. Todos los grupos rozando el 70% de respuestas, excepto la familia asiática (100%) y las europeas (47.1%). Vuelven a ser estos últimos padres los que dan un porcentaje alto de respuestas afirmando que los recursos personales son suficientes (41,2%).

Tabla 29 Recursos personales del centro diferenciado por nacionalidad

	Europa	América	África	Asia	Otros
Se pueden mejorar	47.10%	68.40%	68.10%	100.00%	69.20%
Suficientes	41.20%	26.20%	28.70%		28.20%
Bastantes	11.80%	5.50%	3.20%		2.60%

DIMENSIÓN IV: FORMACIÓN INTERCULTURAL EN EL CENTRO

Finalizamos el análisis descriptivo con los ítems de la *cuarta dimensión* relacionada con la formación que dan los centros educativos a las familias sobre aspectos relacionados con la acogida a las familias extranjeras y la interculturalidad y si los padres han participado en ellas.

Otro ámbito importante y relevante dentro de la investigación consistía en conocer si las familias encuestadas sabían si en el Centro se había organizado alguna *charla de formación* dirigida a los padres y madres de todos los alumnos *relacionada con la acogida de niños de familias extranjeras*. Ante este ítem nos encontramos que más de la mitad de las familias “no lo saben” (62.3%). Sólo el 7.9% afirman que en su centro se ha realizado alguna charla con la temática de la acogida. También encontramos que el 29.8% de los padres dicen que “no” se ha organizado ninguna charla. (Véase la figura 54).

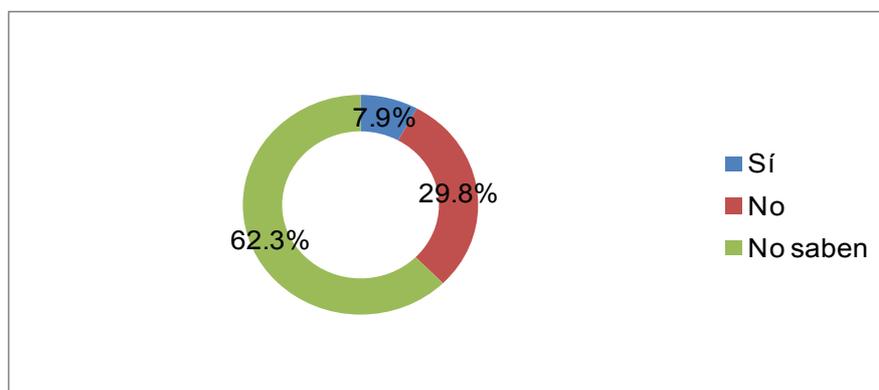


Figura 54: Saben si el centro organiza charla acogida datos totales

Al realizar el análisis diferenciando en padres autóctonos y extranjeros nos encontramos que ambos grupos de familias “no saben si en sus centros se ha organizado esta charla sobre acogida (62.6% y 61.2% respectivamente). Luego el desconocimiento es mayoritario independientemente de la nacionalidad. Por otro lado vemos que el 12.5% de los padres extranjeros dicen que “sí” se ha organizado la charla y sólo el 6.3% de los padres autóctonos. Las familias que responden que “no” se ha organizado la charla de acogida son el 31% de las autóctonas y el 26.4% de las extranjeras, Tal y como se refleja en la figura 55.

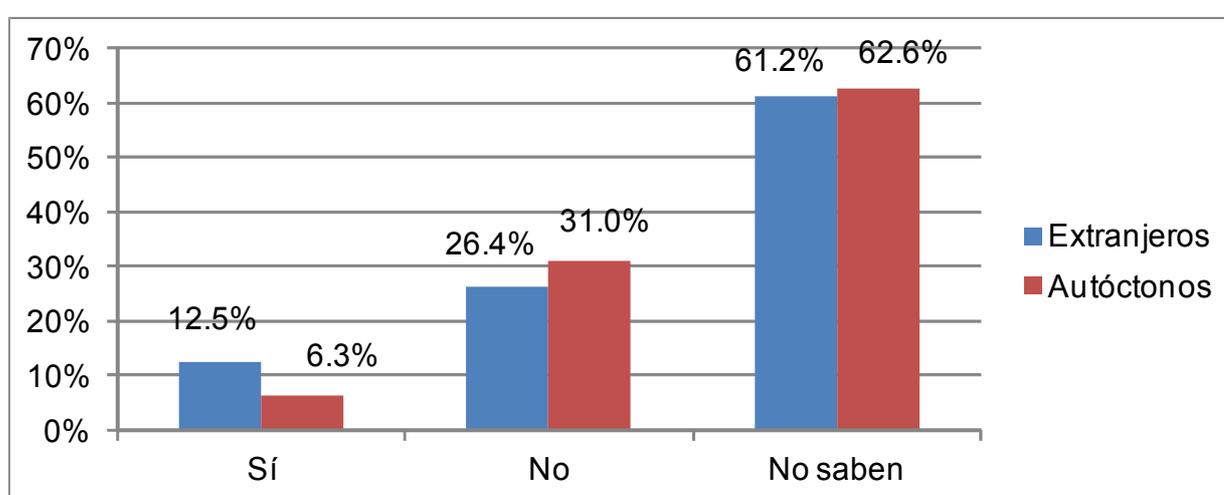


Figura 55: Saben si el centro organiza charla acogida diferenciado entre autóctonos y extranjeros

Si diferenciamos la respuesta según la dan las familias extranjeras, teniendo en cuenta su nacionalidad, en la Tabla 30, nos encontramos que todos los grupos de padres “no saben” si en sus centros se ha organizado una charla sobre acogida a familias extranjeras. Sólo la familia asiática afirma que “no” se ha organizado en su centro.

Tabla 30 Saben si el centro organiza charla acogida diferenciado por nacionalidad

	Europa	América	África	Asia	Otros
Sí	8.80%	12.80%	9.60%		12.20%
No	20.60%	27.00%	21.20%	100.00%	31.70%
No saben	70.60%	60.10%	69.20%		56.10%

Después de preguntar si saben si sus centros organizan la charla de acogida, les preguntamos a los padres si han *participado* en ella. Comprobamos que la muestra está dividida dado que el 46.5% de las familias dicen que “sí” han

participado y el 53.5% contestan que “no”: Datos recogidos en la figura 56.

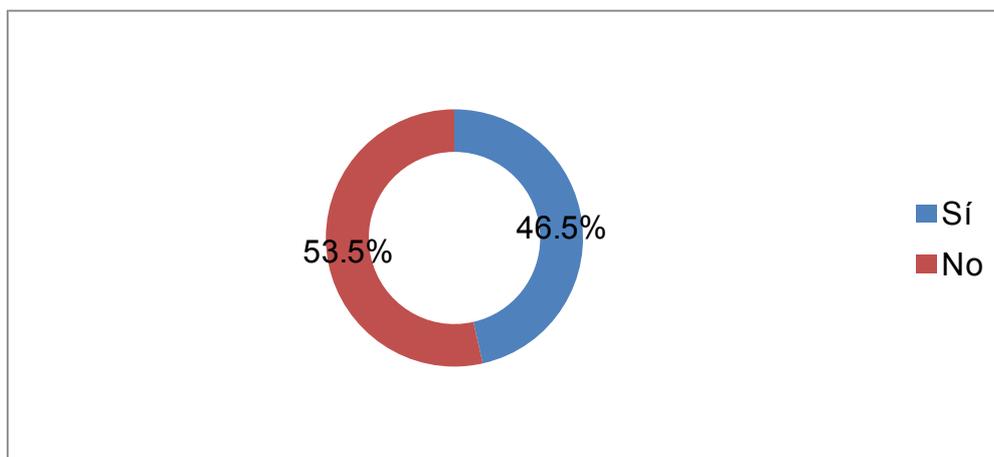


Figura 56: Han participado en charla acogida datos totales

Como podemos ver en la figura 57, si diferenciamos los resultados en función de la nacionalidad española y extranjera, nos encontramos que la mitad de las familias extranjeras dicen que “sí” han participado y la otra mitad “no”. En cambio, los padres autóctonos que han participado son un 44% y los que “no” han participado en la charla sobre acogida es el 56%.

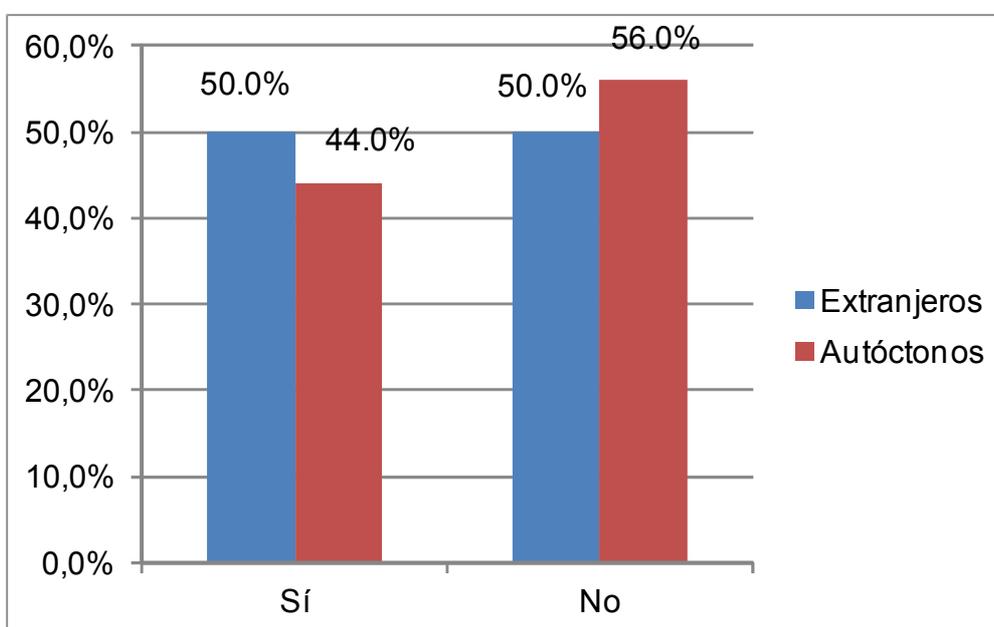


Figura 57: Han participado en charla acogida diferenciados entre autóctonos y extranjeros

Las familias extranjeras que afirman “sí” haber participado en la charla de acogida son las que proceden de África y otros lugares variados. La familia asiática no

contesta a esta pregunta y los padres europeos y sudamericanos dicen que “no” han participado. (Datos recogidos en la Tabla 31)

Tabla 31 Han participado en charla acogida diferenciado por nacionalidad

	Europa	América	África	Asia	Otros
Sí	25.00%	44.40%	60.00%		60.00%
No	75.00%	55.60%	40.00%		40.00%

En el ítem 19, y tal como aparece recogido en la figura 58, que hace referencia a si en su centro se *organizan charlas sobre Educación intercultural* nos encontramos que más de la mitad de las familias encuestadas “no saben” si se organiza esta charla en su centro en su centro (57.1%). Sólo el 14.2% afirman que sí se organizan frente al 28.7% de los padres que dicen que “no” se organizan charlas de interculturalidad en sus colegios.

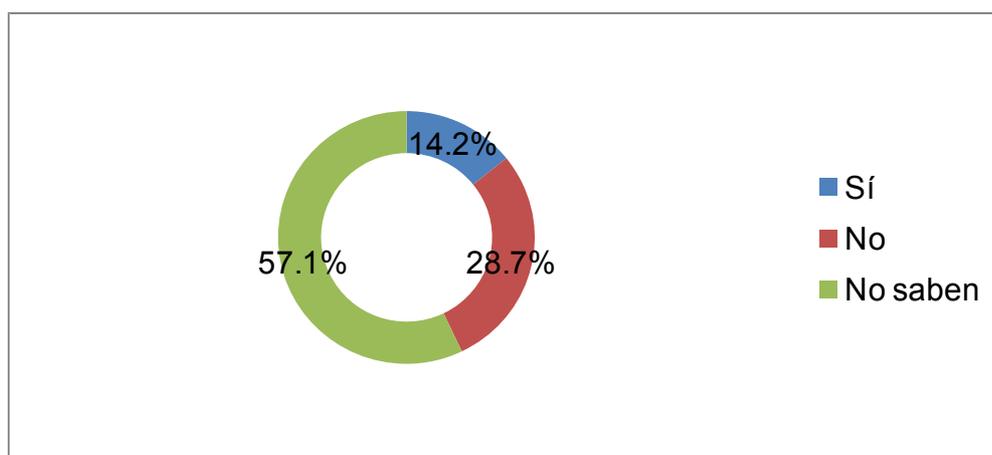


Figura 58: Saben si centro organiza charla de educación intercultural datos totales

Estos resultados se asemejan cuando hacemos la diferencia entre familias autóctonas y extranjeras. Como comprobamos en la figura 59, ambos grupos de padres, en más de la mitad del tanto por ciento total desconocen si en sus centros se organizan charlas sobre interculturalidad (56.7% y 58.3%). Los que dicen que “sí” se organizan son el 12.5% de las familias autóctonas y el 18.9% de las familias extranjeras. A la hora de responder que “no” se organizan los datos resultantes son el 30.8% de las familias autóctonas y el 22.8% de las extranjeras.

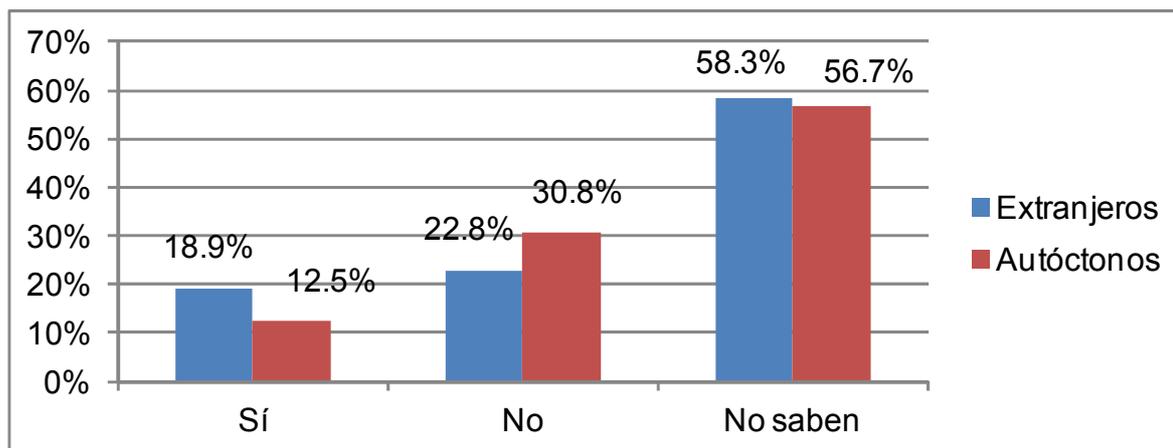


Figura 59: Saben si el centro organiza charla educación intercultural diferenciado entre autóctonos y extranjeros

En relación a sí las familias extranjeras saben si en sus centros se ha organizado una charla sobre interculturalidad en sus centros, en la Tabla 32, nos encontramos que todos los grupos de padres “no saben” si se ha organizado en sus centros. Sólo la familia asiática dice que “no” se ha organizado “nada”.

Tabla 32 Saben si el centro organiza charla educación intercultural diferenciado por nacionalidad

	Europa	América	África	Asia	Otros
Sí	5.70%	22.30%	16.50%		9.80%
No	17.10%	21.30%	19.40%	100.00%	36.60%
No saben	77.10%	56.40%	64.10%		53.70%

Por último, les preguntamos a las familias si *habían participado en la charla sobre educación intercultural*, y tal como se muestra en la figura 60 nos encontramos que la mitad de las familias dicen que “sí” han participado y la otra mitad dicen que “no”.

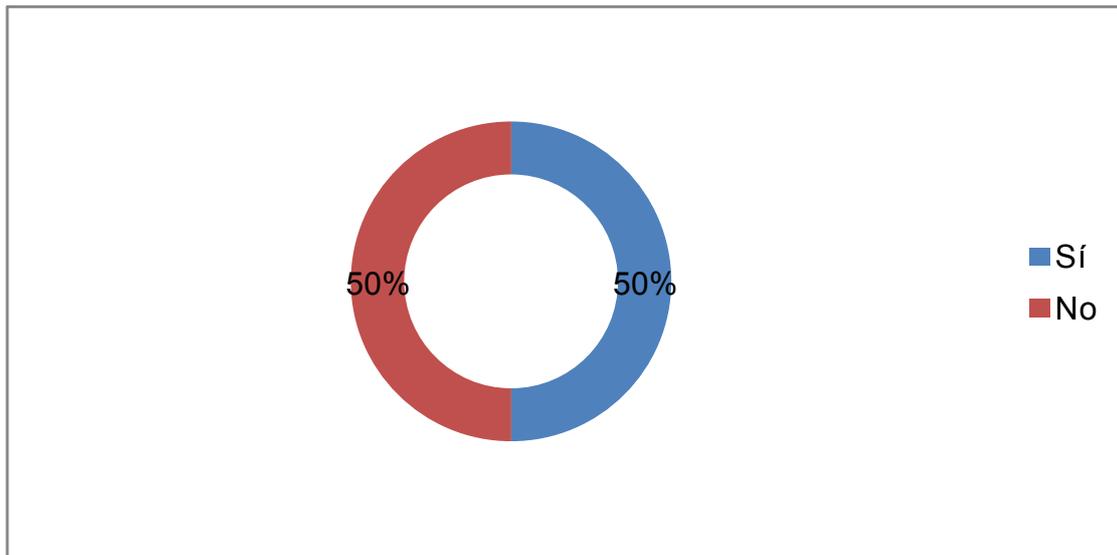


Figura 60: Han participado en charla educación intercultural datos totales

Más de la mitad de los padres autóctonos dicen que “sí” han participado en la charla sobre educación interculturalidad (51.5%) frente al 46.9% de las familias extranjeras. En cambio, más de la mitad de los padres extranjeros dicen que “no” han participado (53.1%) frente al 48.5% de las familias autóctonas. (Figura 61).

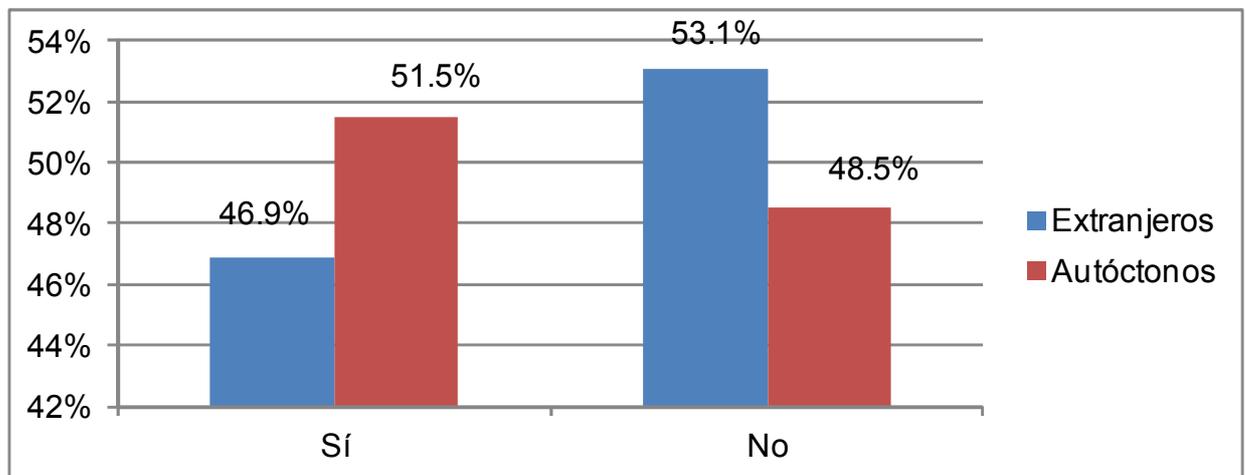


Figura 61: Han participado en charla educación intercultural diferenciando entre autóctonos y extranjeros

Al analizar las respuestas de las familias extranjeras según su nacionalidad vemos, tal y como se recoge en la Tabla 33, que los padres europeos y africanos “sí” han participado en la charla sobre interculturalidad, mientras que las familias sudamericanas y de otros países contestan que “no”. La familia asiática no responde a esta cuestión.

Tabla 33 Han participado en charla educación intercultural diferenciado por nacionalidad

	Europa	América	África	Asia	Otros
Sí	66.70%	45.00%	62.50%		33.30%
No	33.30%	55.00%	37.50%		66.70%

5.1.2. Análisis Inferencial

5.1.2.1.- Análisis inferencial de los datos de identificación

Realizamos un análisis inferencial para comprobar si existe algún tipo de correlación entre los distintos ítems del cuestionario. Este análisis lo realizamos tras el análisis descriptivo anterior. Para ello, hemos realizado dos análisis, uno entre los datos del perfil de la muestra con cada uno de los ítems del cuestionario, y otro análisis de todas las preguntas entre sí.

A continuación, pasamos a comentar el análisis, que aplicando el estadístico Chi-cuadrado de Pearson (χ^2), obtienen diferencias significativas, es decir, parece que hay influencia entre las variables cruzadas. Para ello nos hemos fijado en los residuos estandarizados (z)= $\pm 1,9$, recogiendo, de esta forma, el valor más alto de los porcentajes de las diferentes Tablas de contingencia resultantes de los datos de identificación con las preguntas del cuestionario, como de estas mismas entre sí. Las correlaciones más significativas son los que en la Tabla aparece el valor del χ^2 acompañado de dos asteriscos (** $p=.000$) y los que también presentan significatividad, pero con menor valor, los que llevan solo un asterisco (* $p \leq .05$). De esta forma, y con la finalidad de recoger aquellos datos de mayor valor, iremos analizando todas las preguntas del cuestionario que sean significativas, teniendo tanto dos asteriscos como uno, es decir, con valor $p=.000$ y $p \leq .05$, dimensión por dimensión

La codificación utilizada para los datos de identificación aparece recogida en la siguiente Tabla:

Tabla 34 Codificación variables identificación cuestionario

CODIFICACIÓN	DESCRIPCIÓN
TITU	Titularidad del centro (público o concertado)
SG	Sector geográfico (Murcia, Mar Menor,...)
NACIÓN	Nacionalidad (España, Bretaña, Alemania...)
CONTESTA	Quién contesta (Padre, Madre, Padre y Madre, Otro familiar)
NHIJOS	Número de hijos
LENGUA	Lengua materna hablada en casa
RESIDEN	Años de residencia en la localidad
ESTPA	Nivel de estudios del padre
ESTMA	Nivel de estudios de la madre
LABPA	Situación laboral del padre
LABMA	Situación laboral de la madre
PROFPA	Profesión del padre
PROFMA	Profesión de la madre

Dimensión I:

Tabla 35 Análisis de correlación Chi-cuadrado entre preguntas dimensión I con datos de identificación

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
TITU	52.65**	38.69**	42.12**	103.20**	4.15	4.57	10.59*
SG	90.63**	76.90**	118.50**	136.01**	28.54	19.26	55.31**
NACIÓN	75.47**	28.47*	109.55**	56.59**	15.82	11.56	55.25**
CONTESTA	29.38*	8.67	17.26*	19.3*	10.52	36.4**	23.71*
NHIJOS	20.04	37.03*	24.23	14.41	5.95	19.94	26.04*
LENGUA	108.71**	46.95	63.62*	54.14	22.35	21.33	77.89**
RESIDEN	17.84*	13.92*	58.06**	32.87**	6.37	1.84	24.14**
ESTPA	31.86**	21.2*	11.08	12.13	12.29	6.91	55.38**
ESTMA	68.27**	25.3*	24.04*	6.73	6.6	11.77	78.72**

LABPA	19.68	8.5	20.17	10.95	9.65	9.52	16.19
LABMA	24.16*	9.95	11.98	8.16	9.83	18.58	22.69*
PROFPA	33.02*	25.88	48.68*	33,77*	14.59	18.15	48.95*
PROFMA	43.48*	21.71	78.65**	26.53	22.89	16.72	45.68*

* $p \leq .05$ ** $P = .000$

Como podemos apreciar el valor de Chi-cuadrado y el grado de significatividad en la Tabla 35, en lo relacionado al ítem 1 de la “Dimensión I” referido a la *participación de las familias en las reuniones de padres* y el resto de datos de identificación de la muestra, se comprueba que respecto a la *titularidad* del centro (públicos y concertados) encontramos que las familias que participan “mucho” en las reuniones de padres son aquellas que su centro es concertado (18.5%); que se encuentra ubicado en el *sector geográfico* del Altiplano (21.2%) los que los *padres y madres* tienen *estudios* universitarios (26.5% y 30.2% respectivamente), donde la *situación laboral* de las madres es encontrarse activo (0.7%) y la *profesión del padre* está enmarcada en la clase alta de servicio (5.3%).

Los padres que no participan “nada” en estas reuniones son las que *proceden* de África (16.2%) y que en su domicilio *hablan* árabe (0.7%) y *residen* en la localidad entre 1 y 5 años (30.3%).

Por otro lado nos encontramos que los progenitores que responden que participan “poco” en las reuniones de padres son los que han *respondido el cuestionario* sólo el padre (11.5%) o los que las madres tienen un trabajo clasificado como de categoría “obrero” (50.4%).

Cuando nos centramos en analizar los datos resultantes del análisis del ítem 2, *sobre la participación en las actividades extraescolares*, y cuyo valor de la Chi-cuadrado y grado de significatividad podemos apreciar en la Tabla 35, los datos aportan que los padres que participan “algo” en las *actividades extraescolares* son aquellos que sus centros son de *titularidad* concertada (16.8%) y se encuentran *situados* en la zona del Altiplano (20.1%), *residen* en la localidad entre 1 y 5 años

(16.4%).

Por otro lado encontramos que los padres que tienen 2 hijos no participan “nada” en las actividades extraescolares (21.1%) al igual que las familias *procedentes* de África (8.4%) y cuyos *estudios de los padres* (14.8%) y *de las madres* (16.1%) son universitarios.

Con relación al ítem 3, *sobre la participación de las familias en la AMPA*, los datos arrojan que son los padres de la escuela *concertada* los que no participan “nada” en la AMPA (6.4%), al igual que las familias cuyo centro está *situado* en el Altiplano (8.5%) y son familias que proceden de América (21.7%). Esta respuesta también la encontramos cuando al contestar el cuestionario responde otro familiar (3.1%), viven en la localidad menos de un año (6%) y son madres que tienen estudios universitarios (18.1%). Por otro lado, comprobamos que otro grupo de madres con *estudios* universitarios (26.3%), y aquellas cuya *profesión* está clasificada dentro del sector de “trabajador administrativo” son las que participan “algo” en la AMPA (28.3%); mientras que los padres que su trabajo está clasificado en la categoría de “clase subalterna” afirman participar “poco” en la misma (10%).

Respecto al ítem 4, *sobre la participación en la escuela de padres*, los datos obtenidos arrojan que los padres que participan “algo” vuelven a ser los que sus hijos están en el centro de *titularidad* concertada (23.9%), *situado* en la zona del Altiplano (28.2%) y *residen* en la misma localidad entre 1 y 5 años (12.4%); mientras que las familias que no participan “nada” son las que los padres proceden de América (17.6%) y los cuestionarios son respondidos por otro familiar (0.3%). Por otro lado, aparece que participan “mucho” en esta escuela los padres cuya *profesión* está clasificada como clase alta de servicio.

Si analizamos los datos referidos a la ítem 6, *sobre la valoración de la charla de formación sobre interculturalidad* impartida en los centros, vemos que la consideran “nada adecuada” cuando *responde* al cuestionario otro familiar diferente al padre o a la madre del alumno del centro (28.6%).

Del análisis de la ítem 7, relacionado con *la asistencia a las tutorías*, comprobamos que los padres que viven en el *sector geográfico* del Mar Menor (11.9%) y que contestan tener tres hijos (2.4%) son los que asisten “con frecuencia” a estas reuniones.

Por otro lado, tenemos a las familias de los centros de *titularidad* concertada que afirman no asistir "nunca" a las tutorías (4.7%), al igual que las familias que *proceden* de África (13.7%), que viven menos de un año en la localidad (8.5%) y los padres y madres no tienen estudios (14% y 11.8% respectivamente). Lo mismo encontramos cuando son madres cuyo puesto de *trabajo* es “técnico o supervisores” (6.8%), y cuando el cuestionario lo contesta otro familiar (6.7%). Estos grupos también afirman no ir “nunca” a las tutorías.

En cambio, encontramos que los padres cuyo trabajo está englobado en la “clase alta de servicio” afirman asistir “bastante a menudo” a las tutorías (5.9%). Por último, destacamos que las madres que realizan un trabajo no remunerado afirman que asisten "a veces" a las tutorías.

Pasamos a analizar los datos de la *segunda dimensión*. En la Tabla 36 presentamos los datos resultantes del análisis de correlación (Chi- cuadrado) entre las preguntas de la segunda dimensión del cuestionario con los datos de identificación.

Tabla 36 Análisis de correlación Chi-cuadrado entre preguntas dimensión II con datos de identificación

	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14
TITU	25.34**	21.83**	46.60**	3.27	5.21	74.87**	85.09**
SG	46.52**	42.80**	76.10**	42.83**	45.93**	85.07**	81.68**
NACIÓN	87.50**	53.82**	72.55**	129.12**	140.73**	67.94**	174.95**
CONTESTA	11.08	17.61*	9.42	13.73*	29.42**	17.18*	17.42*
NHIJOS	12.14	8.85	12.46	20.25*	14.96	9.27	2.44

LENGUA	33.92	35.46	30.94	100.62**	75.60**	39.29	68.67**
RESIDEN	26.79**	21.37**	17.56*	23.41**	37.19**	26.80**	31.68**
ESTPA	19.51	19.67*	8.07	28.13**	27.17**	3.67	10.28*
ESTMA	14.56	19.86*	22.53*	40.41**	27.23*	16.96	16.79*
LABPA	17.25*	12.11	11.61	24.89*	22.17*	12.81	27.89**
LABMA	3.02	6.51	6.31	16.88*	5.16	12.3	10.11
PROFPA	48.23**	30.07*	38.13**	26.51*	39.99**	48.12*	38.05**
PROFMA	27.39*	31.56*	48.43**	32.89*	54.22**	43.10*	35.51**

* $p \leq .05$
 ** $P = .000$

Comenzamos el análisis correlacional del ítem 8 referido a *si la diversidad mejora la vida del centro*. Así, son los padres de los centros concertados los que dicen que “sí mejora” (15.3%), mientras que no opinan lo mismo aquellas familias localizadas en la zona del bajo Guadalentín (25.4%), al igual que, aquellas familias que *proceden* de América del Sur (1.5%), que llevan viviendo en la localidad entre 1 y 5 años (10.7%), los padres que su *situación laboral* es parado (2.3%) y cuya *profesión del padre* está clasificada en la “clase subalterna de servicio” (12.5%) Por el contrario, las madres con profesiones clasificadas dentro de la “clase subalterna de servicios” (21.5%) afirman que la vida de los centros “no mejora” con la diversidad cultural.

Por otro lado destacamos que los padres con estudios universitarios “no saben” si la diversidad mejora la vida del centro (17.4%)

Si analizamos los resultados significativos de la correlación del ítem 9, referido a si estiman que *la diversidad mejora la vida de los alumnos*, los datos arrojan que son los padres de la escuela concertada los que afirman, también, que la diversidad “sí mejora” la vida de los alumnos (15.1%).

Como en la pregunta anterior, los padres de los centros del Bajo Guadalentín (25.1%), las familias procedentes de América del Sur (2.7%) donde responden el

cuestionario el padre y la madre conjuntamente (54.5%), que residen en la localidad entre 1 y 5 años (10.2%) y los padres cuyo trabajo está clasificado en la clase subalterna de servicios (11.2%) opinan que la diversidad “no mejora” la vida de los alumnos.

Por otro lado, comprobamos que los padres que “no” tienen estudios (7.6%) y las madres con estudios universitarios (17.5%) son los que “no saben” si la diversidad mejora la vida del centro, al igual que “no lo saben” las madres cuyo trabajo está clasificado como “clase subalterna” (8.1%).

Respecto al ítem 10, referida a si estiman que *la diversidad mejora la vida de los maestros*, los datos obtenidos informan que los padres de los centros concertados dicen que la diversidad “si mejora” la vida de los maestros (17.6%).

En cambio, los padres de la zona del Altiplano (6.8%), cuyas familias proceden de América del Sur (2.9%), y llevan en la localidad entre 1 y 5 años (12.4%), dicen lo contrario, que esa diversidad de alumnado “no mejora” la vida de los maestros. Lo mismo opinan las madres que tiene estudios universitarios (28.5%).

Ante esta misma pregunta vemos una diferencia significativa entre los padres y las madres según la profesión que tienen. Los padres enmarcados en la profesión de “clase subalterna de servicio” afirman que la diversidad “no mejora” la vida de los maestros (11%), en cambio, las madres que desempeñan su puesto de trabajo en la categoría de “técnicos o supervisores” dicen que “no saben” si la diversidad influye o no en la vida de los maestros (2.7%).

Los datos obtenidos con respecto al ítem 11, *sobre la opinión de las familias con respecto a las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa en las escuelas multiculturales y multilingües* contemplamos que estiman que “si funciona mejor” para aquellas familias que *residen* en el Noroeste (6.5%), para la que *proceden* de África (11.2%), la lengua materna que se *habla* en casa es el marroquí, que *residen* en la localidad entre 1 y 5 años (24.6%), También las madres con estudios universitarios (22.1%), opinan que “sí funcionan mejor” las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa en la escuela

multicultural y multilingüe.

En cambio, los padres “sin estudios” (2.4%), que se encuentran realizando un trabajo “no remunerado” (3.1%), y los que su profesión se enmarca dentro de la clase subalterna de servicio (9.8%) piensan que las relaciones en estos centros no funcionan mejor. Esta misma opinión es la que tienen las madres cuyo trabajo se clasifica dentro de la “clase subalterna de servicio” (20.1%), las que su situación laboral es estar jubilada o ser pensionista (0.6%), y cuando el cuestionario lo responde otro familiar distinto a los padres (0.7%).

Con respecto al ítem 12, *sí funciona mejor la escuela multicultural y multilingüe*, se comprueba que son también los padres del Noroeste (7.6%), cuyo origen familiar es África (11.4%), cuando el cuestionario lo responde otro familiar diferente a los progenitores (4.1%), que su lengua materna es el árabe (1.3%) y que residen en la localidad entre 1 y 5 años (25.5%) los que piensan que “sí funciona mejor” la escuela multicultural y multilingüe.

Los padres sin estudios (2.2%), que su situación laboral es desempeñar un trabajo “no remunerado” (3.2%), que su profesión está clasificada como obrera (23.2%), junto con las madres con estudios universitarios (28.5%), cuyos trabajos están incluidos en la “clase subalterna de servicio” (21.9%), en cambio opinan que estas escuelas “no funcionan mejor”.

Con relación al ítem 13, *sí consideran que la integración influye negativamente en el rendimiento de los alumnos*, podemos ver que los padres de los centros concertados (19.1%), localizados en la zona del Noroeste (7.2%), cuyas familias proceden de América del Sur (19.3%), opinan que “no influye nada” la incorporación del alumnado extranjero en el rendimiento de los alumnos. Lo mismo opinan los padres y madres cuyo trabajo se encuentra dentro de la clasificación de “clase subalterna de servicio” (3.2% y 7.4%).

En cambio, nos encontramos que los padres que llevan viviendo en la localidad menos de un año (0.7%) y cuando el cuestionario lo responde el padre sólo (11.6%) opinan que sí influye “bastante” la integración en el rendimiento

académico.

Finalizamos el análisis de la segunda dimensión con el ítem 14, *si la integración de alumnos extranjeros hace la tarea del maestro más difícil*, donde los padres de los centros de titularidad concertada (21.4%), cuyos centros están situados en la zona del Altiplano (21.8%), de familias procedentes de América del Sur (25.5%), que residen en la localidad de 1 a 5 años (23.9%), cuya lengua predominante en casa es el “marroquí” (1.6%), creen que la integración de alumnos extranjeros en los centros “no” hace la tarea del maestro más difícil. Esto mismo opinan los padres sin estudios (7.5%) los que en el momento de responder el cuestionario su situación laboral es el “trabajo dentro del hogar” (4.6%), y los padres cuya profesión está incluida en la “clase subalterna de servicios” (3.3%); mientras que la profesión de las madres que dicen que la integración “no” hace la tarea del maestro más difícil, es la clasificada como “obreroa” (49.2%) junto con las madres que tienen estudios universitarios (17.4%).

También encontramos que cuando es otro familiar el que responde el cuestionario piensan que la integración “no” hace la tarea del maestro más difícil (3.8%).

En la Tabla 37 presentamos los datos resultantes del análisis de correlación entre las preguntas de la *tercera dimensión* del cuestionario con los datos de identificación.

Tabla 37 Análisis de correlación Chi-cuadrado entre preguntas dimensión III con datos de identificación

	P15	P16
TITU	56.95**	111.04**
SG	116.70**	137.72**
NACIÓN	31.24*	14.23
CONTESTA	18.17*	21.7*
NHIJOS	8.15	13.57
LENGUA	48.73*	28.48

RESIDEN	14.17*	3.93
ESTPA	19.42*	11.29
ESTMA	17.53	7.32
LABPA	8.77	7.62
LABMA	5.61	12.12
PROFPA	25.68*	32.05
PROFMA	37.03*	20.97

* $p \leq .05$

** $P = .000$

Cuando analizamos los resultados obtenidos del análisis del ítem 15, que trata sobre *los recursos materiales del centro*, los datos que se desprenden son que, los padres de los colegios de titularidad concertada afirman que son “suficientes” (19.1%), igual que los padres de procedencia africana (7.1%), cuando responde el cuestionario otro familiar (3.3%), las familias que residen en la localidad menos de un año (5.4%), los padres que “no tienen estudios” (8.6%) y los padres y las madres que se encuentran “inactivos” a la hora de responder el cuestionario (4.6% y 8.3% respectivamente). Por otro lado nos encontramos que los padres cuyos centros están ubicados en el Noroeste, las madres que no tienen estudios (9.2%) afirman que sus centros disponen de “bastantes” recursos materiales (15.1%).

En el ítem 16, que hace referencia a *los recursos personales del centro*, son los padres de los colegios de titularidad concertada los que afirman que son “suficientes” (22.7%), al igual que encontramos un grupo de cuestionarios respondidos por ambos progenitores juntos (38.2%) y cuando responde sola la madre (51.8%) que opinan lo mismo. En cambio, los padres de los centros situados en el Noroeste piensan que los recursos personales de su centro son “bastantes” (15.5%).

Por último, en la Tabla 38 presentamos los datos resultantes del análisis de correlación entre las preguntas de la *cuarta dimensión* del cuestionario con los

datos de identificación.

Tabla 38 Análisis de correlación Chi-cuadrado entre preguntas dimensión IV con datos de identificación

	P17	P18	P19	P20
TITU	5.97*	3.65	62.03**	3.31
SG	66.19**	4.35	99.21**	3.85
NACIÓN	25.03*	2.05	38.83**	2.39
CONTESTA	10.38	1.21	4.68	1.93
NHIJOS	17.51	9.74*	11.52	2.85
LENGUA	26.19	6.46	25.73	5.25
RESIDEN	8.44	3.31	9.1	2.36
ESTPA	12.52	0.48	14.62*	2.72
ESTMA	22.33*	0.15	43.20**	8.22
LABPA	24.94*	2.35	20.74*	5.51
LABMA	21.76*	3.86	12.89	5.17
PROFPA	25.28*	8.8	23.78*	9.96
PROFMA	17.9	7.27	18.9	11.72

* $p \leq .05$

** $P = .000$

En relación al ítem 17, donde se les pregunta a los padres si *saben si en sus centros se organiza alguna charla sobre la acogida de familias extranjeras*, los datos obtenidos muestran que son las familias de los centros concertados (17.5%) y residentes en el Altiplano las que dicen que “sí” se ha organizado una charla sobre acogida a las familias extranjeras en sus colegios (30.4%), al igual que los padres procedentes de América del Sur (24.1%) y los padres que realizan trabajos “no remunerados” (22.2%) o los padres cuyos trabajos están clasificados en la clase alta de servicios (7.5%). En cambio, las madres con estudios universitarios afirman que en su centro “no” se organizan charlas sobre acogida (26.3%) pero

las madres en activo contestan que "sí" se han organizado (17.8%).

Respecto al ítem 18, donde les preguntamos a las familias *si han participado en la charla sobre acogida a las familias extranjeras*, las familias con tres hijos responde que "sí" han participado (11.1%).

Por último, en el ítem 19 *sobre si los padres saben si en su centro se organizan charlas sobre Interculturalidad* comprobamos que son cuando los padres pertenecen a los centros concertados los que dicen que "sí" se organizan las charlas sobre Interculturalidad (25.5%), al igual que los centros que están situados en el Altiplano (29.8%) y cuando la procedencia de las familias es de América del Sur (22.4%). Señalamos que las madres "sin estudios" también afirman saber que se realizan estas charlas en su centro (9.9%), al igual que los padres que realizan trabajos no remunerados (14.8%) y los padres que se encuentran inactivos (5.6%).

Por otro lado, los padres sin estudios (3.5%) dicen que en su centro "no" se ha organizado una charla sobre Educación Intercultural en su centro.

5.1.2.2. Análisis inferencial de las preguntas del cuestionario

A continuación se realiza el análisis inferencial de los *ítems* del cuestionario comentando aquellas correlaciones en las que se obtienen diferencias significativas mediante el estadístico Chi-cuadrado de Pearson (χ^2). Para ello nos hemos fijado en los residuos estandarizados (z)= ± 1.9 , recogiendo, de esta forma, el valor más alto de los porcentajes de las diferentes Tablas de contingencia resultantes del análisis correlacional de los ítems del cuestionario. Las correlaciones con más alto valor de significatividad son los que en la Tabla aparece dicho valor de χ^2 acompañado de dos asteriscos (** $p=.000$) y los que también presentan significatividad aunque sea menor llevan un asterisco (* $p\leq .05$). De esta forma, y con la finalidad de recoger aquellos datos de mayor valor, iremos analizando todas las preguntas del cuestionario que sean significativas, teniendo dos asteriscos o uno, es decir, con valor $p=.000$ y $p\leq .05$, pregunta por pregunta.

A continuación, en la Tabla 39, recogemos la codificación empleada de los ítems del cuestionario.

Tabla 39 Codificación ítems del cuestionario

Nº Ítems	Ítems
P1	Participan en reuniones de padres
P2	Participan en actividades extraescolares
P3	Participan en la AMPA
P4	Participan en Escuela Padres
P5	Valoración charla acogida
P6	Valoración charla Intercultural
P7	Asisten a tutorías
P8	La diversidad mejora vida centro
P9	La diversidad mejora vida alumnos
P10	La diversidad mejora vida maestros
P11	Las relaciones entre miembros comunidad educativa mejores en escuela multicultural y multilingüe
P12	Funciona mejor la escuela multicultural y multilingüe
P13	La diversidad de alumnado extranjero influye en el rendimiento de los alumnos
P14	La integración de alumnos extranjeros hace la tarea del maestro más difícil
P15	Recursos materiales del centro para atender diversidad
P16	Recursos personales del centro para atender diversidad
P17	Saben sí organiza el centro charla sobre acogida a familias extranjeras
P18	Han participado en la charla sobre acogida
P19	Saben sí organiza centro charla sobre educación intercultural
P20	Han participado en la charla sobre educación intercultural

En la Tabla 40 recogemos los valores de la Chi-cuadrado de Pearson que han resultado del análisis correlacional de todos los ítems del cuestionario.

Tabla 40 Chi-cuadrado del cruce de todos los ítems del cuestionario

	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	
P1	55 4.7 8**	46 8.8 2**	23 7.4 4**	13. 98	26. 87	25 2.2 7**	23. 16*	37. 96* *	37. 21* *	20. 46*	11. 96	37. 65* *	5.2	3.8 3	13. 47	21. 96*	19. 44* *	40. 83* *	5.15	
P2		52 5.7 5**	37 2.6 4**	21. 82	27. 96	111 25 **	15. 46	20. 78*	27. 09* *	23. 05*	18. 3	24. 22*	14. 18*	3.2 8	8.7 4	29. 67* *	11. 71	11. 18	14.2 1*	
P3			74 5.2 9**	16. 86	12. 99	10 6.9 6**	9.0 0	10. 48	15. 54	25. 77* *	9.3 5	6.5 9	5.3 5	8.2 4	12. 31	48. 92* *	4.8 8	46. 61* *	14.1 8*	
P4				13. 51	14. 56	75. 14* *	30. 13* *	21. 36*	39. 84* *	24. 07*	16. 78	23. 82*	17. 03*	3.1 8	8.7 5	53. 23* *	17. 55*	27. 50* *	8.79	
P5					64. 33* *	25. 70* *	11. 01	18. 23	10. 71	4.0 7	4.5 1	15. 38	6.7 3	4.5 8	11. 70	7.7 8	10. 68	3.0 2	11.8 1	
P6						21. 97	13. 59	5.5 2	7.7 4	10. 73	6.4 8	11. 31	7.4 7	24. 50* *	7.3 1	5.2 9	10. 28	15. 69	23.9 8**	
P7							10. 62	12. 77	13. 04	10. 38	12. 14	18. 85	7.6 2	22. 44* *	11. 25	7.9 3	6.5 2	13. 07	2.93	
P8								22 20. 33* *	15 48. 39* *	41 1.2 3**	47 5.4 6**	28 8.9 7**	12 8.3 8**	27. 60* *	17. 14	55. 14* *	9.2 3	73. 50* *	2.10	
P9									16 94. 90* *	38 4.2 5**	42 1.9 1**	24 2.9 6**	99. 91* *	18. 90* *	18. 87* *	29. 87* *	16. 78* *	56. 29* *	1.62	
P10										39 5.3 6**	42 8.0 5**	22 0.5 6**	13 5.9 6**	23. 08* *	21. 07* *	34. 39* *	9.3 9	67. 38* *	1.55	
P11											19 33. 00* *	12 7.2 1**	76. 65* *	15. 90* *	6.5 1	85. 62* *	2.2 5	58. 54* *	6.80	
P12												18 7.7 5**	10 8.0 2**	29. 09* *	16. 46	48. 67* *	5.2 1	43. 40* *	4.73	
P13													33 8.9 0**	65. 50* *	97. 23* *	18. 22	8.6 9	10. 19	3.09	
P14															49. 40* *	66. 46* *	5.6 4	0.0 4	20. 33* *	0.17
P15															13 31. 79* *	14. 84* *	0.6 6	19. 75* *	5.12	
P16																12. 36	0.4 3	16. 85	1.10	
P17																	6.6 5	65 0.1 4**	11.0 2*	
P18																		17. 40* *	22.3 1**	
P19																			4.82	

* $p \leq .05$
** $P = .000$

Comenzaremos con la interpretación de los datos obtenidos de la correlación (Chi- cuadrado) del primer ítem de la *dimensión I* del cuestionario referida a la participación de las familias del alumnado en las *reuniones de padres* con el resto de ítems del cuestionario. A continuación en la Tabla XXX aparece el valor de la Chi-cuadrado resultante:

Tabla 41 Chi-cuadrado del cruce de la P1 con el resto de las preguntas del cuestionario.

	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
P1	55 4. 78 **	46 8. 82 **	23 7. 44 **	13 .9 8	26 .8 7*	25 2. 27 **	23 .1 6*	37 .9 6**	37 .2 1**	20 .4 6*	11. 96	37 .6 5**	5. 2	3. 83	13 .4 7	21 .9 6*	19 .4 4**	40 .8 3**	5.15

* $p \leq .05$

** $P = .000$

Tras el análisis inferencial se observa que las familias que participan “mucho” en las *reuniones de padres* son también aquellas que participan “mucho” en las *actividades extraescolares* (33.5%), en la *AMPA* (28.8%) y en la *Escuela de padres* (11%). También consideran que la *charla sobre Educación Intercultural* en su centro es “bastante adecuada”, al igual que consideran que la diversidad mejora la vida de los maestros (34.1%).

Por otro lado encontramos que las familias que participan “mucho” en las reuniones de padres sí participan en las *charlas sobre acogida* (67.2%), y sobre *Educación Intercultural* (46.5%).

También, se comprueba, por los datos resultantes, que son las familias que afirman no participar “nada” en las *reuniones de padres* y que tampoco asisten “nunca” a las *tutorías* (23.8%) las que, además, consideran que la *diversidad* “no mejora la vida de los alumnos” (24%) y “no mejora” la vida del centro (23.7%). Al igual que se confirma que los padres que no participan “nada” en estas reuniones dicen que “no son mejores las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa en las escuelas multiculturales y multilingües” (31.6%). Del mismo modo, podemos comprobar que los padres que afirman que hay “bastante” *influencia negativa en el rendimiento académico* a consecuencia de la integración de

alumnos extranjeros son los que no van “nada” a las reuniones de padres (30.8%).

A continuación en la Tabla 42 pasamos a reflejar el resultado de la Chi-cuadrado después de la correlación de la pregunta dos (P2) con el resto de ítems del cuestionario.

Tabla 42 Chi-cuadrado del cruce de la P2 con el resto de las preguntas del cuestionario

	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
P2	52 5.7 5**	37 2.6 4**	21. 82 *	27. 96 *	11 1.2 5**	15. 46	20. 78 *	27. 09 **	23. 05 *	18. 3*	24. 22 *	14. 18 *	3.2 8	8.7 4	29. 67 **	11. 71	11. 18	14.2 1*

* $p \leq .05$
** $P = .000$

Tras el análisis de los resultados de la correlación del ítem 2, referida a la participación de los padres en las actividades extraescolares, con el resto del cuestionario se comprueba que las familias que participan “mucho” en las actividades extraescolares también participan “mucho” en la AMPA (34%) y en la Escuela de padres (13.6%); piensan que la diversidad “sí” mejora la vida de los maestros (52.7%), al igual que consideran que las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa en los centros multiculturales y multilingües “sí” son mejores (35.9%), y que “sí” funciona mejor la escuela multicultural y multilingüe (34.1%); al mismo tiempo, “sí” están enterados que en su centro se organizan charlas sobre acogida a familias extranjeras (13.4%).

Por otro lado, se comprueba que los padres que no participan “nada” en las actividades extraescolares, no asisten “nunca” a las tutorías (11%), valoran como “nada adecuada” la charla sobre acogida (20%), igual que la charla sobre Educación Intercultural (15.6%), aunque son los que piensan que la diversidad “sí” mejora la vida de los alumnos (48.1%).

También encontramos a los padres que participan “algo” en las actividades extraescolares opinan que la diversidad “no mejora” la vida del centro (10.9%).

Por último, señalamos que las familias que participan “poco” en las *actividades extraescolares* opinan que la integración de alumnado extranjero tiene “poca” *influencia negativa en el rendimiento académico de los alumnos* (20.7%).

Realizamos a continuación al análisis del *ítem 3* sobre la participación de los padres en la AMPA” y la correlación con el resto de preguntas del cuestionario. En la Tabla 43 recogemos los valores de la Chi-cuadrado.

Tabla 43 Chi-cuadrado del cruce de la P3 con el resto de las preguntas del cuestionario

	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
P3	74 5.2 9**	16. 86	12. 99	10 6.9 6**	9.0 0	10. 48	15. 54*	25. 77* *	9.3 5	6.5 9	5.3 5	8.2 4	12. 31	48. 92* *	4.8 8	46. 61* *	14.1 8*

* $p \leq .05$

** $P = .000$

Al igual que en las preguntas anteriores, vemos que existe significatividad entre la participación de las familias en la AMPA con la *escuela de padres* (19.4%) y la asistencia a las *tutorías*. Los padres que participan “mucho” en la AMPA también participan “mucho” en la escuela de padres y afirman asistir “bastante a menudo” a las tutorías (37.3%), al igual que dicen que en sus centros “no” se organizan *charlas sobre acogida a las familias extranjeras* (44%) *ni charlas sobre educación intercultural* (43%). Destacamos que los padres que participan “mucho” en la AMPA “sí” han participado en la *charla sobre interculturalidad* organizada en su centro (73.2%), *pero “no saben” si la diversidad mejora la vida de los maestros* (30.4%).

Por otro lado, se comprueba que los padres que participan “poco” en la AMPA “no saben” si las *relaciones entre los miembros de la comunidad educativa* son mejores en la escuela multicultural y multilingüe (44.4%).

Del análisis correlacional del *ítem 4*, sobre la *participación en la escuela de padres* con el resto de preguntas del cuestionario, vemos los siguientes, valores de la Chi-cuadrado que recogemos en la Tabla 44.

Tabla 44 Chi-cuadrado del cruce de la P4 con el resto de las preguntas del cuestionario

	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
P4	13. 51	14. 56	75. 14*	30. 13*	21. 36*	39. 84*	24. 07*	16. 78*	23. 82*	17. 03*	3.1 8	8.7 5	53. 23*	17. 55*	27. 50*	8.79*

* $p \leq .05$
** $P = .000$

Los padres que participan “mucho” en la *escuela de padres* son los que también asisten “bastante a menudo” a las *tutorías* (46.5%), en cambio, “no saben” si la *diversidad mejora la vida de los maestros* (19.7%). Estos mismos padres consideran que “sí” son *mejores las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa en las escuelas interculturales y multilingües* (40.3%). También nos encontramos que este grupo de familias responden que “sí” *funciona mejor la escuela multicultural y multilingüe* (38.4%) y que “sí” *han asistido a la charla sobre Educación Intercultural* (81.3%).

Por otro lado, las familias que participan “algo” en la escuela de padres dicen que la *diversidad “no” mejora la vida del centro* (8.2%) y *de los alumnos* (9%). En cambio, son los que saben que sus centros “sí” *organizan charlas sobre la acogida de familias extranjeras* (13.5%) y *sobre educación intercultural* (19.8%); También opinan que *la integración de alumnado extranjero no influye “nada” negativamente sobre el rendimiento académico de los alumnos* (45.6%), al igual que piensan que el alumnado extranjero “no” *hace la tarea del maestro más difícil* (41.1%).

Por último, vemos que las familias que no participan “nada” en la *Escuela de padres* en cambio “sí” *han participado en la charla sobre acogida al alumnado extranjero* (26.7%)

A continuación presentamos los resultados del ítem 5, sobre la valoración que hacen los padres de la charla de formación sobre la acogida a familias extranjeras, con el cruce de las preguntas del cuestionario (Los valores de la Chi-cuadrado aparecen en la Tabla 45:

Tabla 45 Chi-cuadrado del cruce de la P5 con el resto de las preguntas del cuestionario

	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
P5	64.3 3**	25.7 0*	11.0 1	18.2 3*	10.7 1	4.07	4.51	15.3 8	6.73	4.58	11.7 0	7.78	10.6 8*	3.02	11.81 *

* $p \leq .05$ ** $P = .000$

Los padres que valoran como “poco adecuada” la charla sobre acogida a las familias extranjeras, valoran del mismo modo la charla sobre Interculturalidad (44,4%) que se ha impartido en su centro, al igual que afirman que “nunca” asisten a las tutorías (15.8%) y que “no saben” si la diversidad mejora la vida del alumnado (52.9%).

Por otro lado encontramos a las familias que consideran “nada adecuada” la charla sobre acogida a las familias extranjeras y que “no” han participado en la charla sobre Educación Intercultural (100%), al igual que tampoco han participado en la charla sobre acogida (100%).

Al analizar los resultados de la relación del ítem 6, valoración de la charla de formación sobre Interculturalidad con el resto de las preguntas del cuestionario, obtenemos los valores de la Chi-cuadrado recogidos en la Tabla 46:

Tabla 46 Chi-cuadrado del cruce de la P6 con el resto de las preguntas del cuestionario

	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
P6	21.97*	13.59	5.52	7.74	10.73	6.48	11.31	7.47	24.50*	7.31	5.29	1.28	15.69*	23.98**

* $p \leq .05$ ** $P = .000$

Así comprobamos que ante la pregunta de cómo valoran los padres la charla sobre la interculturalidad encontramos que los que la valoran como “nada adecuada” son aquellos que “no saben” si en su centro se ha organizado dicha charla (28.6%) y que “no” han participado en ella (100%). Por otro lado, consideran que los recursos materiales con los que cuenta el centro de sus hijos son “bastantes” (50%).

También tenemos a familias que valoran la charla sobre Educación Intercultural como "poco adecuada" y son los que afirman ir "a veces" a las tutorías (81.8%)

En relación al **ítem 7**, que hace referencia a si *asisten a las tutorías*, en la Tabla 47 encontramos que los resultados de la Chi-cuadrado son:

Tabla 47 Chi-cuadrado del cruce de la P7 con el resto de las preguntas del cuestionario

	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
P7	10.62	12.77	13.04*	10.38	12.14	18.85*	7.62	22.44*	11.25	7.93	6.52	13.07*	2.93

* $p \leq .05$
 ** $P = .000$

De dicho resultados podemos comentar que hay significatividad con el ítem 15 y que, por consiguiente, son los padres que asisten "a veces" a las tutorías los que consideran que los recursos materiales del centro son "suficientes" (28.5%) y que hay "bastante" influencia negativa en el rendimiento de los alumnos cuando se incorpora alumnado extranjero (13.1%).

Por otro lado, están los padres que asisten "bastante a menudo" a las tutorías y piensan que la diversidad "sí" mejora la vida de los maestros (49.9%) y saben que en sus centros se ha organizado una charla sobre la Educación Intercultural (18.6%).

El análisis correlacional del *ítem 8*, perteneciente a la *Dimensión II*, sobre si la diversidad mejora la vida del centro, aporta los siguientes valores de la Chi-cuadrado, que recogemos en la Tabla 48:

Tabla 48 Chi-cuadrado del análisis de la P8 con el resto de las preguntas del cuestionario

	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
P8	2220.33**	1548.39**	411.23**	475.46**	288.97**	128.38**	27.60**	17.14*	55.14**	9.23*	73.50**	2.10

* $p \leq .05$
 ** $P = .000$

Los padres que "no saben" si la *diversidad mejora la vida del centro*, también

dicen que “no saben” si la *diversidad mejora la vida de los alumnos* (77.6%) y “sí” *han participado en la charla sobre acogida a las familias extranjeras* (26.3%).

En cambio, los que dicen que “no” mejora la vida del centro, también dicen que “no” *mejora la vida de los maestros* (71.8%), que las *relaciones entre los miembros de la comunidad educativa* “no” son mejores en la *escuela multicultural y multilingüe* (61.3%), que estas *escuelas multiculturales y multilingües* “no” *funcionan mejor* (62.8%), que los *recursos personales con los que cuenta el centro son suficientes* (18.2%) y creen que existe “bastante” influencia negativa en el *rendimiento académico* a causa de la integración de los alumnos extranjeros (45.6%); en cambio dicen que “no” hace la *tarea del maestro más difícil* (6.6%). Estos mismos padres dicen que en su centro “no” se organizan *charlas sobre la acogida a las familias extranjeras* (43.6%) y sobre *Interculturalidad* (45.7%).

Por otro lado, los padres que dicen que la diversidad “sí” mejora la vida del centro creen que los *recursos materiales* con los que cuenta el centro de sus hijos son “bastantes” (9.7%).

Continuamos con el ítem 9, si la *diversidad mejora la vida de los alumnos*, apareciendo recogidos los valores de la Chi-cuadrado en la Tabla 49:

Tabla 49 Chi-cuadrado del análisis de la P9 con el resto de las preguntas del cuestionario

	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
P9	1694.90**	384.25*	421.91*	242.96*	99.91**	18.90*	18.87*	29.87**	16.78**	56.29**	1.62

* $p \leq .05$

** $P = .000$

En el ítem 9, que hace referencia a sí *la diversidad mejora la vida de los alumnos*, analizamos que los padres que dicen que “no” mejora la vida de los alumnos opinan también que “no” mejora la *vida de los maestros* (76.3%), al igual que piensan que las *relaciones entre los miembros de la comunidad educativa* “no” son mejores en la *escuela multicultural y multilingüe* (61.3%) y que estas *escuelas* “no” *funcionan mejor* (63.2%). Incluso estos padres piensan, que la *influencia en el rendimiento académico* con la integración de alumnado extranjero es “bastante”

negativa (42.3%), en cambio “no” creen que este alumnado haga *la tarea del maestro más difícil* (7.6%). También vemos que los padres que dicen que la diversidad “no” mejora la vida de los alumnos dicen que en su centro “no” se organizan *charlas sobre la acogida de familias extranjeras y sobre Interculturalidad* (40.4%). También encontramos que las familias que piensan que la diversidad no mejora la vida de los alumnos piensan que los *recursos materiales* con los que cuenta su centro son “suficientes” (17.4%) mientras que consideran “bastantes” los *recursos personales* (3.5%).

Por otro lado, destacamos que los padres que “no saben” si la diversidad mejora la vida de los alumnos “sí” han *participado en la charla sobre la acogida de familias extranjeras* (19%).

Analizamos a continuación el *ítem 10*, si *la diversidad mejora la vida de los maestros* y en la Tabla 50 podemos encontrar los valores de la Chi-cuadrado:

Tabla 50 Chi-cuadrado del análisis de la P10 con el resto de las preguntas del cuestionario

	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
P10	395.36*	428.05*	220.56*	135.96*	23.08**	21.07*	34.39**	9.39	67.38**	1.55

* $p \leq .05$
 ** $P = .000$

Del análisis de la pregunta 10, *la diversidad mejora la vida de los maestros*, con la pregunta 11, *las relaciones entre miembros de la comunidad educativa* son mejores en la escuela multicultural y multilingüe comprobamos que las familias que responden que “no” a la primera pregunta también lo hacen a la segunda (57.3%). Igual que piensan que “no” *funciona mejor la escuela multicultural y multilingüe* (57.6%) y dicen que “no” hay *influencia negativa en el rendimiento académico* por la integración de alumnado extranjero (15.7%); Además opinan que en su centro “no” se *organizan charlas sobre educación intercultural* (42%) y que los *recursos materiales* con los que cuenta el centro para atender a la diversidad son “bastantes” (3.6%) mientras que sus centros cuentan con “suficientes” *recursos personales* (18.2%).

Por otro lado, se comprueba que los padres que dicen que la diversidad “sí” mejora la vida de los maestros, piensan que este hecho “no” les hace la *tarea más difícil* a los mismos (44.8%) al igual que responden que en su centro “sí” se organizan *charlas sobre la acogida de familias extranjeras* (10.6%).

Analizamos el *ítem 11*, que hace referencia a *las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa en las escuelas multiculturales y multilingües*. En la Tabla XXX pasamos a reflejar el resultado de la Chi-cuadrado:

Tabla 51 Chi-cuadrado del cruce de la P11 con el resto de las preguntas del cuestionario

	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
P11	1933.00*	127.21**	76.65**	15.90*	6.51	85.62**	2.25	58.54**	6.80

* $p \leq .05$
** $P = .000$

Los padres que piensan que *las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa* “no” son mejores en las escuelas multiculturales y multilingües opinan que estas escuelas “no” funcionan mejor (76.5%), al igual que dicen que hay “bastante” influencia negativa en el rendimiento académico a causa de la integración de alumnado extranjero (30.2%), que “no” hace la *tarea del maestro* más difícil (18.3%) y que en su centro “no” se organizan *charlas sobre la educación Intercultural* (39.3%).

Por otro lado, están los padres que piensan que las *relaciones* entre los miembros de la comunidad educativa de las escuelas multiculturales y multilingües “sí” son mejores y al mismo tiempo saben que en su centro “sí” se organizan *charlas de acogida a las familias extranjeras* (14.3%); también afirman que los recursos materiales de su centro para atender la diversidad son “bastantes” (9.7%).

Continuamos con el *ítem 12*, si *funciona mejor la escuela multicultural y multilingüe*, y los resultados del análisis correlacional quedan recogidos en la Tabla 52:

Tabla 52 Chi-cuadrado del análisis de la P12 con el resto de las preguntas del cuestionario

	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
P12	187.75**	108.02**	29.09**	16.46*	48.67**	5.21	43.40**	4.73

* $p \leq .05$
 ** $P = .000$

Los padres que opinan que “no” *funciona mejor la escuela intercultural y multilingüe* consideran “bastante” negativa la *influencia de la integración sobre el rendimiento académico de los alumnos* (33.8%) aunque opinan que esto “no” hace la *tarea del maestro más difícil* (15.2%) y consideran suficientes los *recursos personales* del centro para atender la diversidad (19.6%).

Por otro lado, se comprueba que las familias que consideran que las *escuelas multiculturales y multilingües* “sí” funcionan mejor, al mismo tiempo opinan que cuentan con “bastantes” *recursos materiales* en el centro para atender la diversidad (11.1%) y dicen que en sus centros “sí” *organizan charlas sobre la acogida de familias extranjeras* y sobre *Interculturalidad* (13%).

Pasamos a analizar el *ítem 13*, sobre *la integración y su influencia en el rendimiento de los alumnos*, y los cruces con el resto de preguntas del cuestionario. En la Tabla XXX se muestran los datos obtenidos de la Chi-cuadrado:

Tabla 53 Chi-cuadrado del análisis de la P13 con el resto de las preguntas del cuestionario

	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
P13	338.90**	65.50**	97.23**	18.22*	8.69	10.19	3.09

* $p \leq .05$
 ** $P = .000$

Respecto a la pregunta de sí *la integración influye negativamente en el rendimiento académico de los alumnos*, los padres que han respondido que no influye “nada” piensan que la integración de los alumnos extranjeros “no” hace la *tarea del maestro más difícil* (56,4%) y que los *recursos materiales* (31.9%) y los

recursos personales con los que cuenta el centro son “suficientes” (32.9%). Por otro lado, las familias que consideran que existe “bastante” *influencia negativa en el rendimiento* por la integración del alumnado extranjero dicen que en sus centros “no” se ha organizado charla sobre acogida a las familias extranjeras (36.4%)

El análisis correlacional del *ítem 14*, relacionado con la tarea del maestro, da los siguientes resultados significativos (Datos recogidos en la Tabla XXX):

Tabla 54 Chi-cuadrado del análisis de la P14 con el resto de las preguntas del cuestionario

	P15	P16	P17	P18	P19	P20
P14	49.40**	66.46**	5.64	0.04	20.33**	0.17

* $p \leq .05$
** $P = .000$

Los padres que piensan que la integración de los alumnos de las familias extranjeras “no” hace *la tarea del maestro más difícil* opinan que sus centros cuentan con *recursos* “suficientes” tanto *materiales* (32%) como *personales* (34.7%) para atender la diversidad. Del mismo modo dicen que en sus centros “no” se organizan *charlas de educación Intercultural* (25.1%).

Comenzamos el análisis de los ítems de la *Dimensión III*, con el *ítem 15*, referido a los *recursos materiales* del centro. Los resultados del análisis correlacional se encuentran recogidos en la Tabla 55:

Tabla 55 Chi-cuadrado del análisis de la P15 con el resto de las preguntas del cuestionario

	P16	P17	P18	P19	P20
P15	1331.79**	14.84*	0.66	19.75*	5.12

* $p \leq .05$
** $P = .000$

Del análisis de la pregunta de los recursos *materiales* con los *recursos personales* del centro destacamos que los padres que opinan que hay “bastantes” recursos

materiales también piensan que hay “bastantes” recursos personales (56%).

Por otro lado, encontramos que los padres que consideran “suficientes” los *recursos materiales* del centro dicen que en su centro “no” se organizan *charlas sobre acogida* a las familias extranjeras (24.6%) y “no” se organizan *charlas sobre Interculturalidad* (24.2%).

Los datos del análisis correlacional del *ítem 16*, referido a los recursos personales del centro, los encontramos en la Tabla 56 con los valores que presentaba la Chi-cuadrado.

Tabla 56 Chi-cuadrado del análisis de la P16 con el resto de las preguntas del cuestionario

	P17	P18	P19	P20
P16	12,36	0,43	16.85*	1,10

* $p \leq .05$
 ** $P = .000$

En el análisis encontramos que las familias que consideran "suficientes" los recursos personales del centro contestan que en su centro "sí" se organiza una charla sobre Educación Intercultural (18%).

Pasamos al análisis correlacional del *ítem 17*, donde se pregunta a los padres si saben si en su centro se organizan charlas sobre acogida a las familias extranjeras. Ítem incluido en la *Dimensión IV*, donde los valores de la Chi-cuadrado se encuentran recogidos en la Tabla 57:

Tabla 57 Chi-cuadrado del análisis de la P17 con el resto de las preguntas del cuestionario

	P18	P19	P20
P17	6.65	650.14**	11.02*

* $p \leq .05$
 ** $P = .000$

Del análisis correlacional del ítem sobre la organización de charlas en los centros educativos encontramos que los padres que dicen que en su centro “no” se organizan *charlas sobre la acogida de familias extranjeras* afirman que tampoco organizan en sus centros *charlas sobre Educación Intercultural* (63%).

Por otro lado, destacamos que los padres que “sí” saben que en su centro se ha organizado la *charla sobre interculturalidad* responden que “sí” han participado en ella (65.2%).

Finalizamos el análisis correlacional con el *ítem 18*, referido a la participación de los padres en la charla sobre acogida a las familias extranjeras. En la Tabla 58 recogemos los valores de la Chi-cuadrado:

Tabla 58 Chi-cuadrado del análisis de la P18 con el resto de las preguntas del cuestionario

	P19	P20
P18	17.40**	22.31**

* $p \leq .05$
 ** $P = .000$

En este último análisis correlacional destacamos que los padres que “sí” han *participado en la charla sobre acogida de familias extranjeras* “no saben” si en sus centros organizan *charlas sobre Educación Intercultural* (24.7%). Por otro lado vemos que los padres que “no” han participado en la charla sobre la acogida tampoco han *participado en la charla sobre Educación Intercultural* (67.6%).

5.2 ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVO: EL GRUPO DE DISCUSIÓN

El análisis realizado con los datos del grupo de discusión se ha llevado a cabo

siguiendo la estructura de las preguntas planteadas al mismo. De cada una de las preguntas hemos sacado las categorías que aparecen recogidas en las Tablas con la codificación de cada una de ellas y la frecuencia de aparición de las mismas.

Además, cada pregunta analizada incluye unos ejemplos de frases textuales dichas por las familias participantes.

Finalizamos el análisis de cada una de las preguntas con unas figuras en la cual aparecen recogidas las ideas principales que podemos extraer de toda la conversación.

Señalamos que en el Anexo 6 recogemos la transcripción completa del Grupo de discusión realizado a las familias.

El procedimiento llevado a cabo con los componentes del grupo de discusión consistió en iniciar el debate haciendo una pregunta abierta donde los padres pudieran responder, sin ningún tipo de dificultad, sobre el tema objeto de estudio. Dicha pregunta iba encaminada a indagar sobre si los centros necesitan cambios ante la incorporación del alumnado extranjero. En la Tabla 59 aparece la codificación y la frecuencia de las respuestas dadas por las familias para la primera pregunta Y en el Anexo 6 recogemos la transcripción completa del Grupo de discusión realizado a las familias.

Tabla 59 Codificación: ¿Los centros necesitan cambios?

CODIFICACIÓN	FRECUENCIA
Incorporación rápida	4
Dificultad idioma	3
Organización interna	2

Tarea maestro difícil	1
Alumnos adaptados	2

1) LOS CENTROS NECESITAN CAMBIOS ANTE LA INCORPORACIÓN DE ALUMNADO EXTRANJERO

Ante esta pregunta las familias participantes comenzaron a dar sus opiniones las cuales podemos agruparlas en las siguientes variables:

Incorporación rápida. Todo el proceso de escolarización que se está llevando a cabo en los centros con los alumnos extranjeros que llegan, que se incorporan tardíamente al sistema educativo en muchas ocasiones, se produce de forma rápida y continua. Esto lo plantean las familias en las siguientes afirmaciones:

“Yo lo que creo que ha pasado es que, ha pasado de una manera muy rápida Entonces a los centros no les da tiempo a reaccionar y poner en marcha todos los engranajes que necesitan de personal, de organización, que a lo mejor no es tanto ni tener más personal, pero sí que es de organizar muchas cosas internas, que les cuesta trabajo poner en marcha porque, como tú decías, no todos los días te puedes reunir para ver esos casos, para ver que hacemos o para ver que organizamos, es complicado”.... “En muy pocos años han llegado muchos, y yo eso es lo que veo”. (M1)

Por otro lado M2 continúa lo que dice M1:

“Es que es lo que tú dices, han venido así, en poco tiempo” (M2)

Dificultad del idioma. Cuando se incorporan alumnos extranjeros en las aulas, llegados de países con diferentes idiomas al nuestro, el proceso de enseñanza – aprendizaje se ve influenciado por este desconocimiento del idioma, siendo un problema, tanto para el alumno, como para el maestro, y las familias lo comentan así:

“Hay que ver la dificultad del idioma en el tema de los que vienen de fuera, porque

los marroquíes, bueno, el que está aquí ya asentado o tiene hermanos mayores bueno, pero estos que vienen de hoy para mañana y empieza el colegio, lo veo sobre todo un problema de trabajo en el profesor". Y añade "Es que no te puedes entender con ellos, para mí sería genial que en todos los colegios hubiese un intérprete" (M2).

En la misma línea M3 comenta:

"Y luego incluso con los profesores también hay problemas porque algunos no los entienden" (M3).

Organización interna. Las familias piensan que por el aumento de alumnado extranjero los centros tienen que llevar a cabo procedimientos que hagan la incorporación y la adaptación del nuevo alumno lo más rápida y satisfactoria posible, pero encuentran esta tarea muy difícil, como afirma una madre:

"Se están poniendo en marcha muchas cosas, lo que pasa que cuesta trabajo. Entonces a los centros no les da tiempo a reaccionar y poner en marcha todos los engranajes que necesitan de personal, de organización, que a lo mejor no es tanto ni tener más personal, pero sí que es de organizar muchas cosas internas, que les cuesta trabajo poner en marcha porque, como tú decías, no todos los días te puedes reunir para ver esos casos, para ver que hacemos o para ver que organizamos, es complicado".(M1)

Tarea del maestro más difícil. Como consecuencia de la dificultad del idioma, las familias ya relacionan esta variable con la tarea del maestro, como hemos visto que decía M2:

"Lo veo sobre todo un problema de trabajo en el profesor" (M2)

Alumnos integrados. Los padres, aunque vean dificultades en la integración de los alumnos extranjeros, piensan que los niños se adaptan con gran facilidad a situaciones nuevas; tanto los niños que llegan nuevos al centro, como los que son autóctonos o extranjeros y llegan de nueva escolarización al centro. Esto lo vemos en las afirmaciones que hace un padre:

“Y yo lo único que veo es que los zagalos se adaptan bien”... “Los críos se llevan bien entre ellos”. (P3)

En la siguiente figura 62 aparecen recogidas todas las ideas planteadas por las familias para esta primera pregunta.

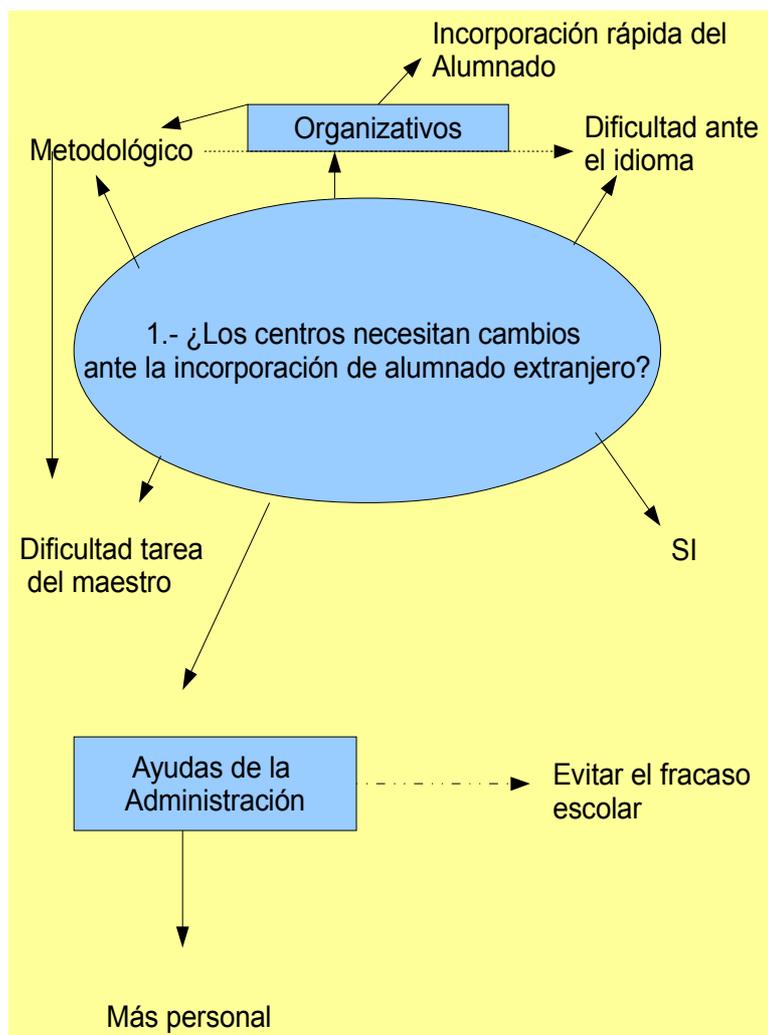


Figura 62: ¿Los centros necesitan cambios?

2) ¿LA INCORPORACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO INFLUYE EN EL RENDIMIENTO DE ALUMNOS?

La segunda pregunta que se les planteó a las familias giraba a si ellos creen que la integración de alumnos extranjeros influye en el rendimiento de los alumno. Las respuestas que hemos obtenido las vemos codificadas en la Tabla 60 junto a la

frecuencia de aparición:

Tabla 60 Codificación: ¿Influye la diversidad en el rendimiento de los alumnos?

CODIFICACIÓN	FRECUENCIA
Alumnos adaptados	4
Padres inadaptados	2
Tarea maestro difícil	3

Alumnos integrados. Los padres, aunque vean dificultades en la integración de los alumnos extranjeros, piensan que los niños se adaptan con gran facilidad a situaciones nuevas; tanto los niños que llegan nuevos al centro, como los que son autóctonos o extranjeros y llegan de nueva escolarización al centro. Esto lo vemos en las afirmaciones que hace:

“Yo creo que a los que menos influye la entrada de los niños extranjeros al colegio es a los propios alumnos” (P3)

Luego este mismo padre añade:

“Ellos es a los que menos influye porque son los que mejor se adaptan a todas las circunstancias”. “Ellos se adaptan estupendamente”. (P3)

Padres inadaptados. Dentro de las escuelas, vemos que las familias necesitan más tiempo para integrarse y establecer lazos de unión entre ellos e incluso con los miembros de los centros educativos. Mantienen actitudes de distanciamiento y poca implicación. Esto lo vemos en los comentarios que dieron como este:

“Los que menos nos adaptamos somos los padres, porque, primero tenemos que implicarnos los padres en esa adaptación para poder implicar a tus críos en eso” (P3)

Luego esto mismo padres añade:

“Los padres dejan a sus críos en la puerta del colegio y se van” (P3)

Tarea maestro más difícil. Esta tarea del maestro más difícil los padres la entienden cuando en las aulas hay una gran cantidad de alumnado y además con orígenes diversos. Cuando les preguntamos si la diversidad influye o no en el trabajo de los docentes nos encontramos las siguientes afirmaciones:

“Lo que es, muy muy complicado, yo pienso, es para el profesorado. Es muy complicado dar una clase en la cual 3 niños marroquíes, 2 niños ucranianos, 3 ecuatorianos que además son niños que no vienen desde los tres años, sino que son mayores, que vienen de otro país, con un nivel educativo diferente, con otra manera de dar las clases diferentes, entonces yo para mí veo que quién realmente tiene un problema en el colegio es el profesor, porque además tampoco obtiene del ministerio de educación, lo que necesita o lo que requiere para poder hacer su trabajo”.(P3)

Este mismo padre luego añade:

“Quién tiene de verdad un problema es el profesor”. (P3)

Y concluye diciendo: *“El profesorado es el que tiene el marrón. Es el que llega allí y tiene que educarlos. Eso es lo que yo veo”.* (P3)

En la figura 63, recogemos las ideas de las familias sobre la opinión ante la influencia sobre el rendimiento de los alumnos de la integración de alumnado extranjero.

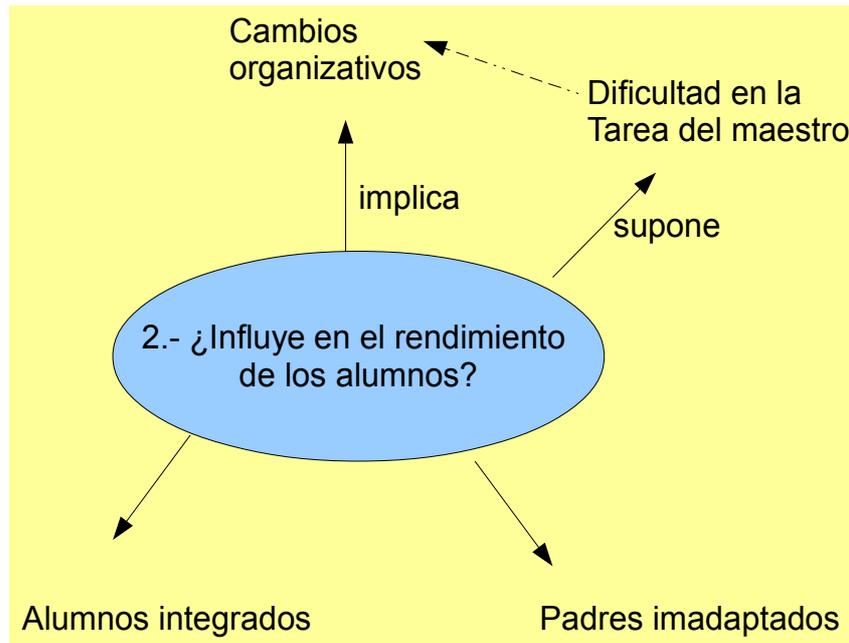


Figura 63: ¿Influye la diversidad en el rendimiento de los alumnos?

3) FORMACIÓN DE GRUPOS DE LA MISMA NACIONALIDAD

La tercera pregunta del grupo de discusión iba encaminada a conocer lo que pensaban los padres en relación a la formación de grupos de la misma nacionalidad en los centros educativos. Las respuestas aparecen codificadas en la Tabla 61:

Tabla 61 Codificación: ¿Dónde está escolarizado el alumnado extranjero?

CODIFICACIÓN	FRECUENCIA
Infantil y primaria no	9
Secundaria sí	1
Mucha cantidad de inmigrantes	2
Agrupamiento por edad/ clase	1
Difícil relación con padres	6

Necesidad cambio actitud padres	3
---------------------------------	---

* **Infantil y primaria no.** Cuando en los centros educativos hay mucha cantidad de alumnos extranjeros, éstos tienden a juntarse para crear una unión que les “proteja”. Esta formación de grupos de la misma nacionalidad se ve más marcada en las edades más avanzadas. Las opiniones que nos han dado las familias ante si en sus centros se forman grupos de la misma nacionalidad son las siguientes:

“Eso es cuando son más mayores” (M1):

Esta misma madre luego añade:

“Pero los que van llegando; de hecho los que están aquí ya, que incluso han nacido aquí, y aunque tengan hermanos más mayores o lo que sea, en primaria no se nota ese gueto. Yo creo que no” (M1).

Otra madre responde a nuestra pregunta en la misma línea:

“Eso en principio no” (M2)

Luego, otra madre añadió:

“A ellos les da igual el color” (M3)

Es otro padre el que señala:

“Los críos son críos, y se agrupan ellos para hacer un poco más de fuerza respecto a los que son de aquí. Ya que vienen a un país extranjero, están en un sitio extranjero. Como cuando de aquí de España sales como inmigrante o a Francia o Alemania, lo normal es agruparse y estar todos metidos en una caseta y es más protección” (P3)

A todo lo anterior añadieron:

“O son más mayores o es lo que tu decías, es donde hay más cantidad de

inmigrantes". (M1)

Por último vemos como una madre se pone en el lugar del alumno extranjero y dice:

"Yo lo pienso por mí misma. Si tuviera que irme a otro país a trabajar con otro idioma, al final te juntas con tu gente y luego te vuelves a tu casa. Y ellos funcionan así y es normal" (M2)

* **Secundaría sí.** La percepción de las familias ante la formación de grupos de la misma nacionalidad la comienzan a tener cuando los alumnos pasan a secundaria, son más mayores y crean lazos de unión con sus iguales.

"Eso pasa más en secundaria, cuando vienen iniciado ya el curso, porque son críos que a lo mejor vienen de Sudamérica y no están acostumbrados a estar escolarizados en esas edades y aquí obligatoriamente se tienen que escolarizar, tienen que estar hasta los 16 y entonces llegan al instituto y allí sí que buscan sus raíces" (M1)

* **Agrupamiento por edad/clase.** Si los alumnos extranjeros tuvieran que agruparse, buscarían a los de su misma edad, ya que por afinidad se sentirían más a gusto. Por lo tanto los de la misma clase se juntan para formar sus grupos de amigos. En esta línea encontramos a una madre cuando comenta:

"Si, al final se agrupan por edad, por la clase donde van. Yo lo veo allí en Santomera". (M2)

***Mucha cantidad de inmigrantes.** Los agrupamientos de alumnos por nacionalidad cuando son pequeños son muy escasos, ya que tienden a estar con todos los compañeros de la clase. Conforme se van haciendo más mayores empiezan a darse los agrupamientos, tendiendo los de la misma nacionalidad a unirse para crear un grupo más amplio con la misma cultura, pensamientos, etc.

En los comentarios de las familias encontramos que dicen:

“O son más mayores o es lo que tu decías, es donde hay más cantidad de inmigrantes”. (M1)

“Eso se da en colegios donde hay mucha variedad de extranjeros como en Torre Pacheco. Y es casi normal que si hay mucha cantidad de marroquíes entre ellos, uno que viene aquí, y ya tiene un rechazo de la sociedad de los de aquí, es hasta normal que entre ellos se agrupen, para hacer un poquito más de fuerza”.(P3)

***Difícil relación con los padres.** Las relaciones entre los padres de los centros educativos son complejas, y más cuando algunas familias tienen diferentes nacionalidades y al mismo tiempo diferentes culturas. Esto hace que las relaciones que se pueden establecer entre ellas sean difíciles y complicadas. En relación a este tema nos encontramos comentarios como los siguientes:

“En el horario escolar es muy difícil coincidir con ellos, porque trabajan mucho. La mayoría de ellos han venido a trabajar. Su horario no coincide con el tuyo, de traer y llevar a los críos y claro no los ves. Entonces es difícil” (M2).

Y luego añade:

“Eso también es una dificultad con los padres, como se tiran tanto tiempo trabajando. Los padres de esos chicos” (M2).

También encontramos opiniones como la siguiente:

“De todas maneras hay que pensar que como bien has dicho tú ellos vienen a trabajar con lo cual tienen muy poco tiempo para adaptarse a esto. Porque ocio tienen poco y eso se lo transmiten a los hijos. Yo no he encontrado a nadie que diga esta tarde celebran un cumpleaños y te lleva tu padre o tu madre. No es lo normal”. (P3)

Del mismo modo, encontramos comentarios como el siguiente:

“Yo si he notado que a los críos pequeños los lleva de la mano los más grandes. Y a las reuniones tampoco acuden mucho. Si están trabajando, pero tampoco hay mucho interés. Hay cosas ahí, que les cuesta adaptarse. Si he notado yo que los

padres están muy unidos entre ellos. Los padres. Porque se ayudan mucho entre ellos” (M3).

* **Necesidad cambio actitud padres.** Para que las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa sean más fluidas y mejores sería necesario un cambio de actitud en los padres en la que se demuestre una apertura de miras de aceptación y por lo tanto relación entre todos ellos. Los padres participantes en el grupo de discusión lo plantean de la siguiente forma:

“Conforme vayamos cambiando los padres de actitud ante la inmigración los hijos irán cambiando y nuestros hijos lo verán de otra manera, es así”. (P3)

Al mismo tiempo añade que:

“La educación no termina en la valla del colegio” (P3)

Este mismo miembro del grupo comentó:

“En el ámbito familiar, cuando se reúnen y oyen a los padres “es que todos son un atajo de no sé qué, que son unos ladrones... luego él va allí al colegio y no ve esa realidad, eso le crea una confusión en ese tema. Yo estoy viendo aquí a mis padres que dicen de él y yo estoy aquí con él y no lo veo. Este es mi amigo y me llevo muy bien con él” (P3)

Por último una madre añadió:

“Y a las reuniones tampoco acuden mucho. Si están trabajando pero tampoco hay mucho interés”. (M3)

En la figura 64, aparecen las ideas sobre la formación de grupos de la misma nacionalidad.



Figura 64: Formación de guetos

4) ESCOLARIZADOS EN CENTROS...

La cuarta pregunta relacionada con la escolarización del alumnado extranjero y dónde piensan las familias que se encuentran escolarizados arrojan los siguientes resultados que aparecen recogidos en la Tabla 62

Tabla 62 Codificación: ¿Dónde está escolarizado el alumnado extranjero?

CODIFICACIÓN	FRECUENCIA
Centros Concertados	11
Centros públicos	5

* **Centros públicos.** Las familias piensan que la mayoría del alumnado extranjero se está escolarizando en los centros públicos en vez de los concertados, haciendo que algunos de ellos se encuentren masificados y no

viendo por parte del organismo competente que se pongan los medios para solucionar los problemas que se están produciendo por esta situación.

Como dice P3: *“Nosotros tenemos una zagala de 15 años que va al instituto y se ve que la sensación de lo público en el IES me da que está descontrolado. NO ponen los medios que hay que poner, de control”*. También añade: *“En vez de haber clases de 20 alumnos hay 35, entonces me da la sensación que están mejor en el centro concertado. Pensando que lo público está masificado”*.

Luego vemos que M1 dice: *“En nuestro centro está pasando. Nuestro centro que está justo en el centro de Murcia está rodeado de colegios concertados, y entonces pues, el centro se está vaciando, está llegando el momento de haber estado saturadísimo de niños se está empezando a vaciar, han empezado a ver fallos en las clases y se están completando con los inmigrantes. Claro si llegan a mitad de curso, ¿dónde hay hueco en la zona? Los concertados están así. Entonces donde hay hueco únicamente es en el nuestro”*.

* **Centros concertados.** Aquí nos encontramos las opiniones que tienen las familias ante el tema de los centros concertados, que no tienen inmigrantes y que su selección se encuentra un poco descontrolada aunque a nivel de organización superan a la escuela pública:

M1 dice: *“Pero estos no tienen inmigrantes. Yo por la realidad que conozco, cero”*. También comenta: *“Lo que pasa es que es curioso si un centro privado, privado puede seleccionar a su alumnado, genial, pero un centro concertado, que está subvencionado con dinero público, pues es curioso... Ese sí que está más descontrolado que lo que tú dices del público”*.

Además M1 piensa que en los centros concertados no hay inmigrantes por los impedimentos que les ponen desde el centro: *“Pero es cierto que sí que le ponen esas trabas y eso es ilegal, y con la ley ahora se suponía que iban a perseguir ese tema. Porque eso es ilegal, el cobrar por esas cosas”*.

P3 comenta: *“No es que piense que los profesores de la concertada son más preparados, pero si más organizados”*. Y añade: *“En los concertados vienen con pedigrí”*

A esta afirmación contesta M1: “En los concertados no hay inmigrantes, hay extranjeros, es muy diferente”.

También encontramos que P3 dice: “Pero es como decíamos antes de los concertados, los que estamos fomentando eso somos nosotros”.

A continuación, aparece la figura 65, recogemos las ideas principales aportadas por las familias.



Figura 65: ¿Dónde está escolarizado el alumnado extranjero?

5) LA DIVERSIDAD DE ALUMNADO INFLUYE EN LA DINÁMICA DEL CENTRO

Para tratar el tema de si la diversidad influye o no comenzamos la quinta pregunta haciendo un sondeo general, para luego incidir más concretamente en si la diversidad influye y mejora la vida del centro, de los alumnos y de los maestros.

Tabla 63 Codificación: ¿Influye la diversidad en la dinámica del centro?

CODIFICACIÓN	FRECUENCIA
Diversidad influye totalmente	7

***Diversidad influye totalmente.** Las familias creen que la diversidad de alumnado en los centros influye en la dinámica del mismo. Y además consideran la mayoría de las veces que esa influencia es negativa, cuando debía de ser al contrario.

M1 opina que: *“Influye totalmente”* aunque añade: *“Puede influir, como alguna gente piensa en bajar el rendimiento general, vamos en plan académico, pero también enriquece muchísimo”*.

P3 comenta: *“Claro que influye”*. *“Lo que se pretende es que influya en sentido positivo. Porque influye de las dos maneras”*

En la figura 66 contemplamos sintetizadas las ideas aportadas por las familias para este ítem.

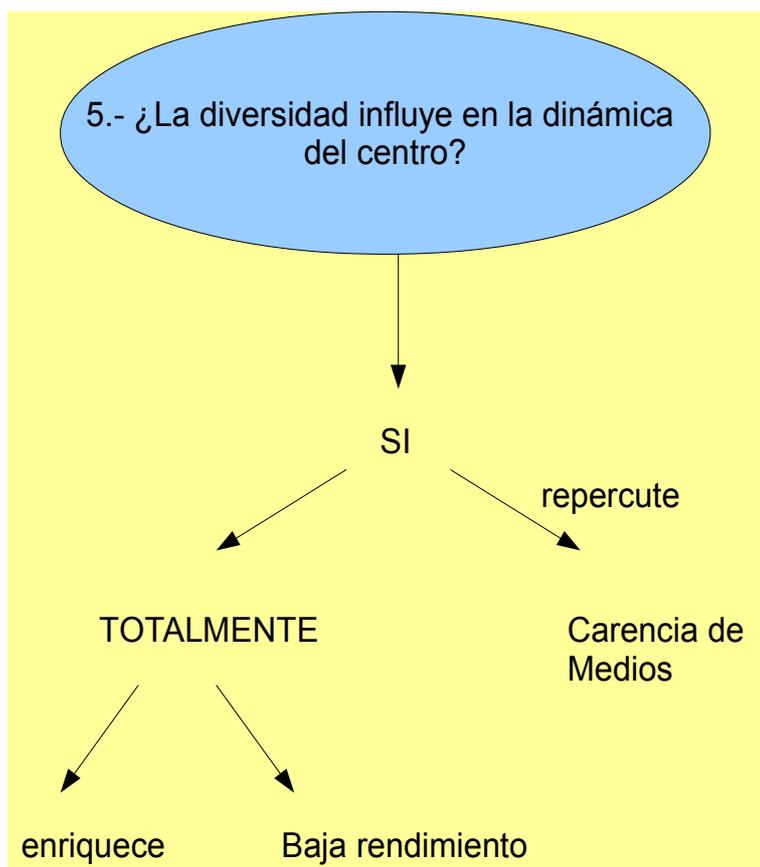


Figura 66: ¿Influye la diversidad en la dinámica del centro?

6) MEJORA LA VIDA DEL CENTRO

Si nos centramos en si la diversidad mejora la vida del centro nos encontramos las siguientes respuestas, que aparecen primero recogidas en la Tabla 64 y luego comentadas cada una de ellas.

Tabla 64 Codificación: ¿Mejora la diversidad la vida del centro?

CODIFICACIÓN	FRECUENCIA
Escasa participación padres inmigrantes	10
Interés madres	3
Escuela de padres	2

Diversidad enriquece	2
Baja rendimiento	1
Diferentes ritmos	1

***Escasa participación padres.** La participación de las familias en la vida del centro la valoran escasa y mucho más cuando hablan de las familias extranjeras.

Esto lo vemos en la opinión de M1: *“Últimamente voy a las reuniones y soy casi la única española que hay. Te quiero decir que veo que van mucho, las madres, los padres no, pero los nacionales tampoco”*

M2 dice: *“Respecto a las reuniones. Si es para una simple cosa de una excursión y no acuden; si es gratis. Es a nivel general”.*

P3 comenta: *“A los padres lo que les falta es concienciarse y además de dejar al crío en la puerta del colegio tienen que implicarse un poco”.*

M3 añade: *“Pero se ponen unas horas por la mañana, otras por la tarde; se hace más o menos calculando las horas de los trabajos, y no los mueves.”*

*** Interés madres.** Las familias opinan que son las madres las que están más involucradas en la educación de sus hijos.

M1 dice que: *“Cada vez van más las madres de los inmigrantes para interesarse. Porque hay cosas que no conocen”.* Y añade: *“Nada más que para informarse y luego la maestra la pilla para decirle cómo va el crío, y en las reuniones así del trimestre están empezando a ir”.*

*** Escuela de padres.** Un sistema de participación de las familias en los centros educativos y que además consigue dar una formación para ayudar en la educación o crianza de los hijos es la Escuela de Padres. Las familias opinan y

hablan así de ella:

M1 comenta que: *“Y es ahí, cuando el centro ha utilizado eso un poco de excusa para cogerlos para otras cosas, les dicen “oye que está la escuela de padres tal día”, y se lo machacan mucho”*. Y añade: *“Y en escuelas de padres que se están haciendo allí había un porcentaje bueno de inmigrantes”*.

* **Diversidad enriquece**. Como se hablaba antes, la diversidad influye en la vida del centro y en este caso en la de los alumnos. Las familias opinan así:

P3 dice: *“Yo pienso que para los zagales es una riqueza”*. Y añade: *“A los zagales esa diversidad los enriquece y al mismo tiempo los ralentiza”*.

* **Diferentes ritmos**: A colación de lo que supone la integración de alumnado extranjero en las aulas las familias igual que dicen que enriquece también comentan que implica que en el aula haya diferentes ritmos de enseñanza - aprendizaje. P3 dice:

“El profesor no puede llevar el ritmo que podría llevar si no estuvieran ellos”.

* **Baja rendimiento**. La incorporación de alumnado extranjero influye en los procesos de enseñanza – aprendizaje tanto de manera positiva como negativa. P3 comenta:

“A los zagales esa diversidad los enriquece y al mismo tiempo los ralentiza”.

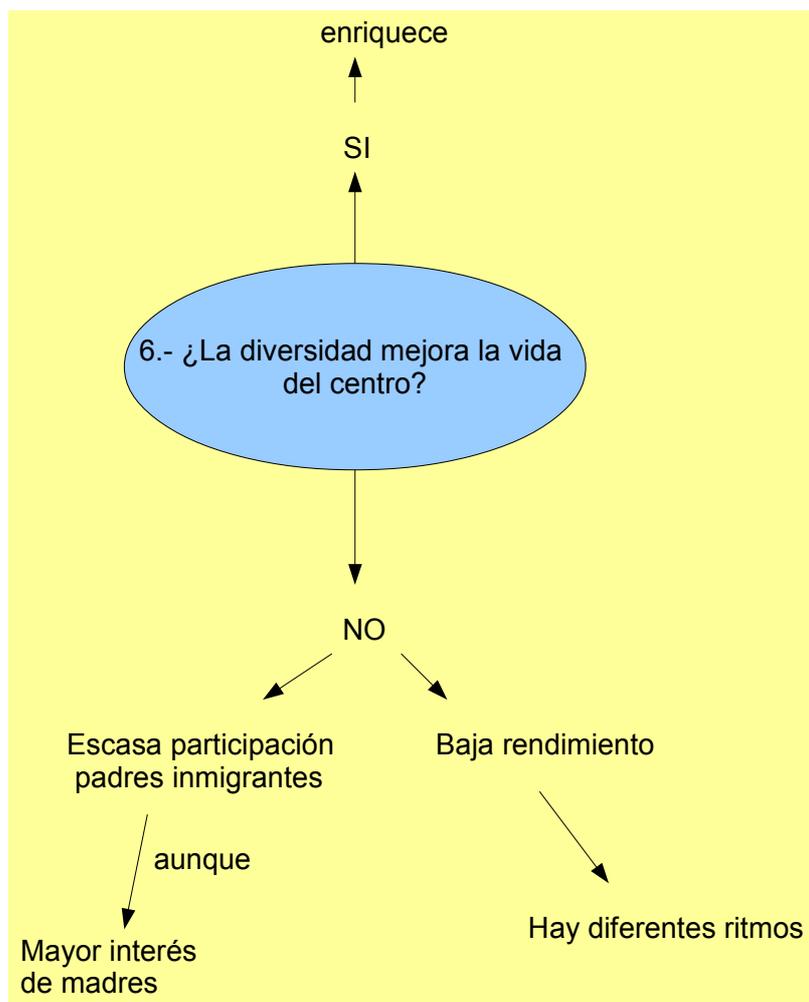


Figura 67: ¿Mejora la diversidad la vida del centro?

7) MEJORA LA VIDA DE LOS ALUMNOS

Comentamos ahora las respuestas a si la diversidad mejora la vida de los alumnos y la codificación aparece recogida en la Tabla 65.

Tabla 65 Codificación: ¿Mejora la diversidad la vida de los alumnos?

CODIFICACIÓN	FRECUENCIA
Desconocimiento generalizado	2

* **Desconocimiento generalizado.** Cuando se les pregunta a las familias lo que opinan sobre la integración del alumnado extranjero y la influencia que tiene sobre los alumnos vemos que los padres comentan el gran desconocimiento que tienen sobre este tema. Y ante los resultados mostrados del análisis del cuestionario, los padres del grupo de discusión creen que el porcentaje de familias que hubiesen contestado que no saben si la diversidad mejora la vida de los alumnos sería mayor. Esto lo comprobamos en las respuestas dadas por los participantes del grupo de discusión.

P3 dice: *“Ese porcentaje sería mayor si la gente hubiese dicho la verdad, los padres lo desconocen”*. A lo que M1 añade: *“Ese porcentaje sería mayor si hubiesen sido sinceros”*.

A continuación presentamos la figura 68, con la idea aportada por las familias.

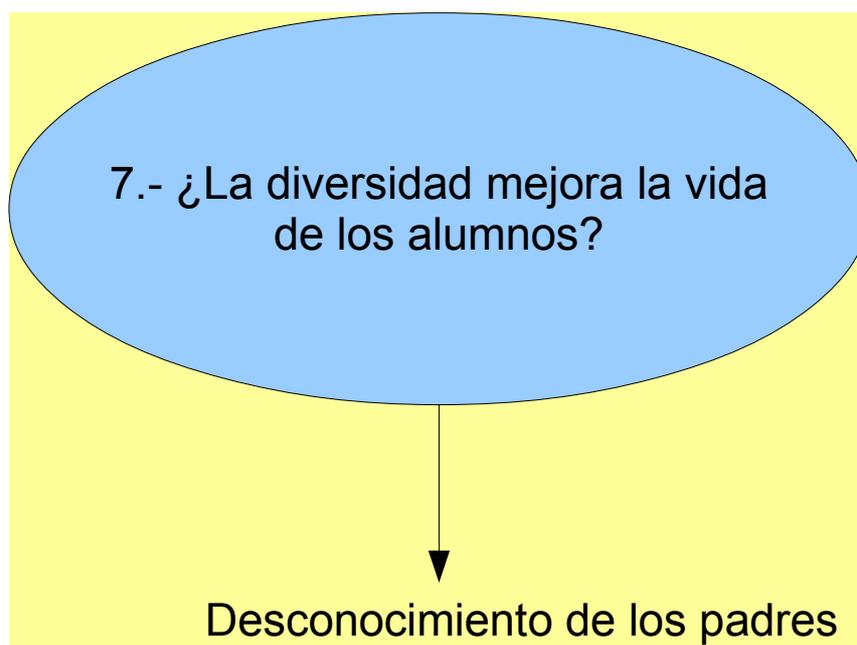


Figura 68: ¿Mejora la diversidad la vida de los alumnos?

8) MEJORA LA VIDA DE LOS MAESTROS

En la siguiente pregunta se abordó si la vida de los maestros mejora por la diversidad de alumnado de las aulas. En la Tabla 66 recogemos las variables

codificadas para esta pregunta:

Tabla 66 Codificación: ¿Mejora la diversidad la vida de los maestros?

CODIFICACIÓN	FRECUENCIA
Incorporación continua	1
Detecciones tardías	4
Tarea del maestro más difícil	7
Faltan medios	2
Aumento alumnos	2
No fallan los profesores	1

* **Incorporación continua.** Todo el proceso de escolarización que se está llevando a cabo en los centros con los alumnos extranjeros que llegan, se produce de forma rápida y continua. Esto lo plantean las familias en la siguiente afirmación. M1 dice:

“Eso es que cada semana entran niños nuevos”

* **Detecciones tardías.** Las familias añaden que además de que los alumnos extranjeros están llegando de forma muy rápida y continua muchas veces vienen con alguna necesidad especial que hace que su proceso de enseñanza – aprendizaje sea más complicado y hace que la tarea del maestro se vea influenciada.

M3 comenta: *“Además ahora están viniendo críos que vienen con problemas, que vienen con problemas de audición, problemas que aquí también tenemos, que allí no se han dado cuenta”.* Y añade *“Esas criaturas que necesitan más ayuda. Entonces si cada*

vez necesitamos más ayuda, sí que es el profesor el que manda, pero si no hay aulas, dónde metemos a esos críos”.

Como apunta M1: *“Y se detecta después”*

* **Tarea del maestro más difícil.** Las familias opinan que la diversidad no mejora la vida del maestro sino lo contrario, que le trae más complicaciones, haciendo que su trabajo sea más difícil:

Por un lado vemos que M2 dice que es difícil responder a esa pregunta: *“Es que es complicado, sin ponerte en el pellejo de los maestros, es complicado”.*

Por otro lado P3 dice: *“Yo pienso que no, que no mejora la vida de los maestros. Que no mejora a nivel laboral”.* A lo que M3 añade: *“A nivel laboral si les complica”.*

También podemos señalar que M3 dice: *“Nosotros hemos puesto que sí, y no son muchos y se nota. Porque yo estoy muy implicada en el colegio y yo lo noto. No es que los profesores cometan fallos, ni nada de eso. Es que les cuesta”.*

* **Faltan medios.** Otra variable que dicen las familias que influye y hace la tarea del maestro más difícil es la escasez de medios con la que cuentan los centros o el estado en el que se encuentran:

M3 dice: *“Y luego tenemos un centro, que cada vez hay más niños y no tienen recursos en ningún lado”.* A lo que P3 apunta: *“Lo que decíamos faltan medios”.*

* **aumento alumnos.** Al igual que la escasez o el mal estado de los materiales, el número de alumnos en las aulas es una variable importante para las familias y creen que influye negativamente en la tarea del maestro:

M1 dice que: *“Eso es que cada semana entran niños nuevos.”*

M3 comenta: *“Donde hay más críos extranjeros es en preescolar, cuando se hacen grandes se los van llevando de un lado a otro.”*

* **No fallan los profesores.** Cuando las familias hablan de que la tarea del maestro es más difícil no piensan que sea porque ellos estén haciendo algo mal, sino por la dificultad que conlleva trabajar con alumnado diverso y con características individuales:

M3 dice: “No es que los profesores cometan fallos, ni nada de eso. Es que les cuesta.”



Figura 69: ¿Mejora la diversidad la vida de los maestros?

9) COMO INFLUYE LA DIVERSIDAD EN EL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO.

La pregunta número 9 hace referencia a si las familias creen que la diversidad influye en el funcionamiento de los centros. En la Tabla 67 recogemos la frecuencia de aparición de las variables comentadas por las familias.

Tabla 67 Codificación: ¿Cómo influye la diversidad en el funcionamiento del centro?

CODIFICACIÓN	FRECUENCIA
Bajo rendimiento	2
Movilizar padres	2
Faltan ayudas	1

* **Bajo rendimiento.** Las familias piensan que la incorporación de alumnado extranjero influye en los procesos de enseñanza – aprendizaje, en este caso de manera negativa:

P3 opina diciendo: *“Creo que la educación se ralentiza totalmente. El profesor no se puede estar dedicando a dar las clases en castellano, darlas en marroquí, y seguir”*. También añade: *“Y eso es lo que hace que se ralenticen las clases. Lo ralentiza para los que entran y para los que están ahí”*.

* **Faltan ayudas.** Como se apuntaba anteriormente las faltas de apoyos y ayudas a la mejora de la educación lo consideran una variable a tener en cuenta. Lo vemos en el comentario siguiente:

M3 dice: *“Yo pienso que debían de haber más ayudas por parte de la consejería; tenía que meter un poco más de ayudas. Para analizar a los alumnos que tienen problemas no se hace nada”*.

* **Movilizar padres.** Las familias consideran fundamental que todos los padres se impliquen y apuesten por la educación de sus hijos. Piensan que la unión de todos puede ser una fuerza para luchar por los intereses de sus hijos, incluso utilizando los medios de comunicación para conseguir el objetivo propuesto:

M3 dice: *“Solo si dices que vas a los medios de comunicación y entonces ya”*.

M1 comenta: *“Por eso es tan importante movilizar a los padres”*.

En la figura 70 plasmamos las ideas aportadas por las familias.

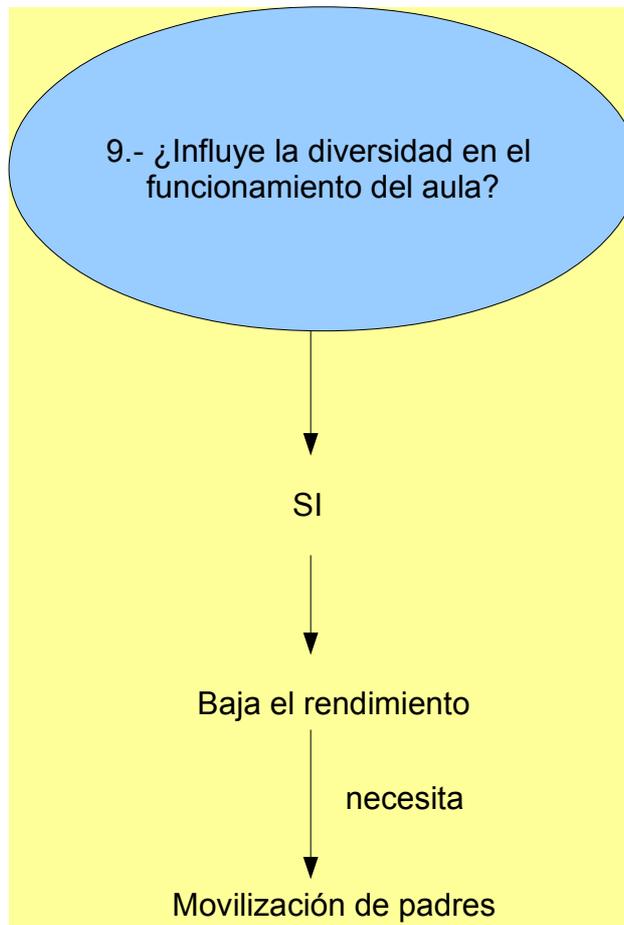


Figura 70: ¿Cómo influye la diversidad en el funcionamiento del centro?

10) VALORACIÓN DE LOS RECURSOS PERSONALES /MATERIALES DEL CENTRO

En esta pregunta se les pide a los padres que valoren los recursos materiales y personales con los que cuenta su centro. A partir de ella surgieron diferentes temas relacionados con los recursos. En la Tabla 68 aparecen recogidos:

Tabla 68 Codificación: ¿Qué valoración hacen de los recursos personales y materiales del centro?

CODIFICACIÓN	FRECUENCIA
Generalizar recursos	4

Movilizar padres	5
Uso inadecuado recursos según políticos	5
Son obsoletos y escasos	3

* **Generalizar recursos:** Las familias opinan que para que todos los centros estuviesen cubiertos de los recursos necesarios para garantizar un óptimo proceso de enseñanza – aprendizaje a sus alumnos, la Consejería de Educación debería generalizar los recursos para que todos los centros dispusieran de los mismo. A continuación transcribimos las opiniones vertidas por las familias participantes en el grupo de discusión:

M1 comenta: “Lo cierto es que con lo que no se ha apostado con el tema de la inmigración es en generalizar los recursos, porque eso hubiese creado muchas menos suspicacias entre los centros. Por ejemplo hay centros como tú dices que tienen lo de compensatoria”. También dice: “Pero en la consejería no se ha apostado por generalizar eso. Y es un error en ese sentido porque a lo mejor no estaba previsto que vinieran tantos, o que vinieran tan de golpe, o no lo sé, pero se veía venir”.

* **Movilizar padres.** Ante esta pregunta las familias vuelven a mencionar la movilización de los padres para conseguir lo que se proponen como algo necesario e importante. Al igual que ven necesario usar los medios de comunicación tanto la prensa como la televisión:

M2 comenta: *“Y les digo que voy a los medios de comunicación, que les va a encantar, salimos hace quince días y volvemos a salir y les da el tembleque, cada vez que lo nombro. Es que lo tengo comprobado, lo que más les fastidia son los medios de comunicación”.*

M1 dice: “Pero no están concienciados que hay que unirse y ver las necesidades que hay, que la mayoría no lo saben”.

P3 punta: *“Que llegue el director o la directora del centro y que diga estas son las necesidades que hay, y vamos todos a unirnos”.*

* **Uso inadecuado recursos según políticos.** Las familias comentan que los políticos no hacen todo lo que podrían por mejorar los recursos, tanto personales como materiales, de los centros.

M3 dice: *“Lo que estábamos hablando antes de lo del colegio nuevo, allí vino el consejero y todo a Santomera, in situ, y todo eso se lo va a llevar el tiempo con el tema del cambio político en el pueblo, ya está. Y nos queda na para verlo. Pero te da mucha rabia, estamos rodeados”.*

M1 comenta: *“Pero no han valorado lo que es más rentable. Podía haber sido más rentable hacer esa prevención”.*

A lo que dice M1, M3 apunta: *“Si lo han valorado, pero sus intereses”. Esto es política pura y dura”.*

* **Son obsoletos y escasos.** Por último señalamos que las familias comentan los recursos tan escasos y obsoletos con los que cuentan en sus centros, llegando a mencionar incluso, que son los mismos de cuando ellos estudiaban.

P1 comenta: *“Daos cuenta que estamos en la era de la tecnología pero los materiales que tienen son muy insulsos, para gimnasia, las colchonetas, el potro y te das cuenta y dices madre mía. Son materiales de hace 60 años, y así no puedo fomentar el deporte, si no tienen medios”. Y luego añade: “Porque me acuerdo yo haber estudiado en las escuelas de maestría y allí estábamos haciendo prácticas y tal con cosas de hacía 20 años y que luego salías a la calle a trabajar y decías a mí me han dicho que es esto pero no se parece en nada a lo que yo tenía. Todo se ha quedado obsoleto”.*

En la figura 71 aparecen recogidas las aportaciones de las familias a esta cuestión.



Figura 71: ¿Qué valoración hacen de los recursos personales y materiales del centro?

11) PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS CENTROS

A esta pregunta planteada en el grupo de discusión, para verificar los resultados obtenidos en el cuestionario, nos encontramos diferentes respuestas destacables que demuestran la escasa participación de los padres extranjeros, aunque también señala que muchas veces es escasa esta participación incluso por parte de las familias autóctonas. En la siguiente Tabla 69 recogemos las variables y las frecuencias de las respuestas:

Tabla 69 Codificación: ¿Participan las familias en el centro?

CODIFICACIÓN	FRECUENCIA
Participación más elevada de madres	2
Desconocimiento tarea del maestro	1

Desconocimiento funcionamiento centro	6
Inmigrantes más respetuosos con maestros	2
Falta de respeto a maestros	2
Escasa participación padres	1
Niños brillantes por preocupación padres	2
Fracaso escolar por despreocupación padres	2
Maestros sin autoridad/Falta disciplina	3

* **Escasa participación padres.** En el grupo de discusión podemos encontrar un grupo reducido de madres que asisten a todas las reuniones que se convocan en su centro y los que sus hijos no presentan ningún problema o a los que la temática que se está tratando no sea de su necesidad. Como señala M3:

“Si hasta con la reunión del tutor de tu hijo. Es muy triste. Es como me paso a mí el otro día con la clase de mi hijo. Hay un problema gordo, gordo, con el tema de escritura y demás, y las nueve madre que siempre vamos de los 23 críos que creo que hay, pero si habéis venido justo las madres de los críos que no tienen ningún problema, los que menos faltan tienen”.

* **Participación más elevada de madres.** Las familias comentan que son las madres las que asisten con más frecuencia a las reuniones convocadas en el centro. Lo vemos en las respuestas dadas por las familias participantes:

M1 dice: *“Parece que tradicionalmente ha sido más tarea de la madre y aunque la madre se haya incorporado al mundo del trabajo es curioso pero lo sigue llevando”.*

M3 también comenta: *“Normalmente las madres participan más. Yo siempre voy a las reuniones, empezando por las de mi cría grande hasta la pequeña a todas las reuniones”.*

es muy raro que yo falte”.

***Desconocimiento funcionamiento del centro.** Como señalábamos antes, las familias presentan un gran desconocimiento sobre todo lo relacionado con el funcionamiento del centro

M3 dice: *“Nada. A mí me han llegado madres diciéndome tengo una reunión y no sé cómo se llama el profesor”,* lo que denota una falta de información o interés en conocer al tutor de sus hijos, e incluso de los especialistas, como cuenta (M1): *“Me ha llamado el de música y no sé ni quién es”.* Y luego ella misma añade: *“Eso viene relacionado con lo del treinta y tantos por ciento que no se sabía poner en el lugar del maestro, que tú decías es que es difícil ponerte en el lugar del maestro, pero es más difícil a los que no saben ni lo que hace el maestro. Fíjate si es difícil para una persona que no está allí con el día a día de cómo se lleva una clase. Pues imagínate a un padre que no sabe cómo funciona el colegio, ni si el crío tiene un maestro de música o si tiene gimnasia o ni como se llama su tutor”*

*** Inmigrantes más respetuosos con maestros.** Las familias participantes en el grupo de discusión opinan que los padres extranjeros son más respetuosos con los maestros. Esto lo vemos en las respuestas como:

M1 comenta: *“Pues eso es una cosa que los inmigrantes están influyendo de manera positiva en nuestros hijos. Porque en relación al colegio ellos sí que la figura del maestro la tienen muy arraigada. Para ellos el maestro es... algunos le dicen doctor, el magistrado, yo me muero de risa, “lisensiado”* Y al mismo tiempo añade: *“Y se lo toma muy amable, por el respeto que tienen al maestro. El maestro me ha dicho tal, y enseguida uh... Movilizan ahí al crío lo castigan y a lo mejor no es para tanto, porque tienen otra valoración de esa figura. Y en eso deberíamos aprovechar otra vez para tener más respeto al maestro”.*

*** Falta de respeto a maestros:** Al mismo tiempo que las familias comentaban lo respetuosos y educados que son los extranjeros con los maestros, también nos respondieron que también hay otro grupo de padres que tienden a faltar el respeto a la figura del maestro. En estos comentarios queda recogido:

M2 nos cuenta: *“En eso fallamos. Cuando yo voy al colegio a mí me da un no sé qué en el estómago cuando oyes que sale un crío a la madre diciéndole que la maestra le ha dicho no sé qué, y oyes el insulto ese, y la madre le dice y quien se ha creído que es esa para hacerte a ti eso. Y tú dices, pues la maestra de tu hijo, y si se lo ha hecho es porque se lo merecía. Yo lo pienso así. El mío cuando sale sin recreo le digo, pues muy bien, algo habrás hecho y luego cuando lleguemos a la casa me lo cuentas. Eso me da muchísima rabia”.*

* **Niños brillantes por preocupación padres.** Cuando en las clases encontramos algún niño brillante, las familias participantes en el grupo de discusión argumentan que son por la preocupación y atención que reciben por parte de sus padres: P3 dice:

“Los que van bien. Pero sabes que es que somos los padres los que estamos encima de ellos, esto lo tienes que hacer así”.

* **Fracaso escolar por despreocupación padres.** Al contrario que ocurría antes, si hay alumnos con fracaso escolar es debido a la despreocupación de las familias sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje de sus hijos. Esto lo podemos comprobar en los siguientes comentarios:

P1 lo argumenta de la siguiente manera: *“A mí me hace mucha gracia cuando salen los políticos. Es que hay tanto fracaso escolar porque la ley de enseñanza ya no vale. Hay fracaso escolar porque los padres no nos ocupamos de los hijos que tenemos. Por eso, por eso hay fracaso escolar. La enseñanza será mejor o peor. Tendrá un nivel u otro nivel, pero los padres tienen que preocuparse de los zagales. Pero mejor si están aparcaícos. Y esto es así porque es menos responsabilidad”.* Y luego añade: *“Pero esto pasa hasta que los críos traspasan la puerta del colegio, es responsabilidad del centro, y allí están seis horas sin que yo tenga esa responsabilidad”.*

* **Maestros sin autoridad/ falta disciplina.** Volvemos a retomar en este punto la falta de autoridad hacía la figura del maestro y la falta de disciplina que hay en las aulas. Las familias nos lo comentan así:

P1 dice: *“Y lo que si nos preocupa a los padres es que a los maestros le quiten*

autoridad. Son los que están muchas horas con ellos y debía de haber una disciplina. Luego añade: “Yo recuerdo que cuando pasaba algo, dentro o fuera del colegio, y si se enteraba mi madre yo me la cargaba. Además que no me preguntaba”.

A este último comentario M3 comenta: “Además nos castigaban y no dudaban”.

En la figura 72 recogemos sintetizadas las ideas aportadas por las familias.



Figura 72: ¿Participan las familias en el centro?

12) PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA DE PADRES

La variable Escuela de padres ya apareció en el grupo de discusión anteriormente cuando nos referíamos a la participación de las familias en la vida del centro. Ahora planteamos por sí sola la pregunta si las familias participan en la Escuela

de padres. En las respuestas encontramos que en unos centros si hay y en otros no, y que la participación en ella es escasa. Todas las variables quedan recogidas en la Tabla 70.

Tabla 70 Codificación: ¿Participan las familias en la Escuela de padres?

CODIFICACIÓN	FRECUENCIA
Ausencia escuela de padres	2
Éxito escuela de padres	3
Fracaso actividades extraescolares	5
Nula participación vida del centro	3

* **Ausencia escuela de padres.** En esta variable encontramos que en los centros no suele haber Escuela de padres, siendo los argumentos dados por los participantes en el grupo de discusión los siguientes. M1 argumenta que en los centros no hay Escuela de padres así:

“No, porque te quemas”

En cambio M3 dice: “En mi colegio no hay escuela de padres”.

* **Éxito escuela de padres:** Hay centros en las que sí se lleva a cabo la Escuela de padres teniendo ésta un gran éxito, mientras que en otras resultan un gran fracaso. Esto es lo que nos dicen las familias al respecto:

M1 dice: *“Yo sé que en Molina las personas que lo han llevado estaban contentísimos. Porque la gente también ha acudido mucho. Y añade: “Lo que he visto muy importante es que el profesorado se ha implicado muchísimo en el tema de convocar a la gente. Y que tú ibas a la reunión de tu hijo a su clase y el primer tema que salía es: oye, ¿estáis yendo a la escuela de padres? Es que está muy bien, hablaron de esto y hablaron de lo otro.*

Además lo han ido recordando”.

En cambio M2 nos habla del fracaso de la Escuela de padres contando: *“Esas jornadas se han llevado en el colegio del Rosario, otro colegio de allí de Santomera, pero se llega a informar al resto de padres del pueblo por si quieren. Pero no participa gente, que va, que va, que va.”*

* **Fracaso actividades extraescolares.** Al igual que se habló de la Escuela de Padres y las opiniones referidas a su fracaso, las familias trajeron a colación el fracaso igualitario que se había dado con las actividades extraescolares que se ofertaban en el centro, siendo esto lo que nos comentaron:

M3 dice: “Además las actividades extraescolares no funcionan. Yo apunto a mi cría otra apunta a su cría pero no va a funcionar para tres personas”.

M2 nos cuenta: “Es que en Santomera hay tres colegios y al final las actividades extraescolares terminan dándose en uno sólo. Nos lo vamos repartiendo. Aunque el Ayuntamiento también oferta tantas actividades extraescolares: fútbol, baloncesto...”

Después M1 hizo una reflexión ante el fracaso de las actividades extraescolares: “Pero los padres españoles tenemos un defecto, como decíamos antes, lo que es gratis no lo valoramos. En el caso de las actividades muy bien pero tú les das lo que ellos necesitan gratis y no lo quieren, prefieren pagar una academia particular o alguien que vaya a su casa”. A lo que M2 apunta: “Esto es muy triste, pero piensan así”.

* **Nula participación.** Por último las familias destacaron que existía nula participación en la Escuela de padres, al mismo tiempo que señalaron que también es nula la participación en cualquier actividad que se organice en el centro.

M2 nos cuenta: “En mi colegio en la fiesta fin de curso. ¿Por qué? Porque hay cerveza y va la gente con las tortillas de patatas que ha hecho la gente en su casa o lo que quiera llevar cada uno. Pero es la única manera que tenemos para conseguir la participación una vez al año de todos los padres”.

Esta escasa participación, P3 la refleja en nuestro grupo de discusión, ya que de todos los centros invitados a participar, sólo vinieron tres a lo que nos dice: “Os aseguro que si hubieseis hecho aquí un ágape hubiese venido más gente, incluso padres”.

En la figura 73 recogemos las ideas comentadas por las familias.

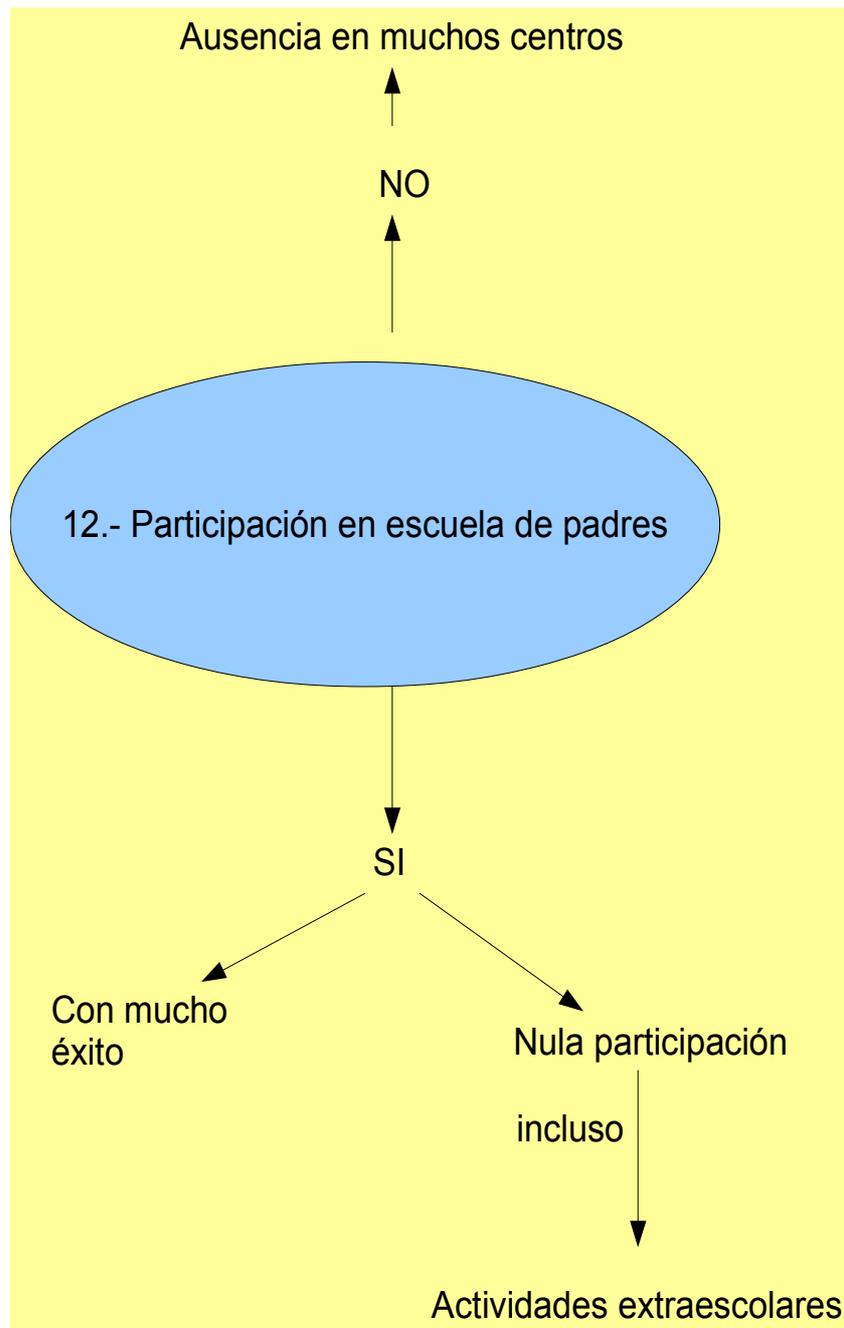


Figura 73: ¿Participan las familias en la Escuela de padres?

13) PIEZA DE CAMBIO

En la última pregunta del grupo de discusión les pedíamos a las familias que nos dijeran cuales eran para ellas las piezas que pudiesen dar un cambio a todo lo que está sucediendo en las escuelas y se había reflejado en las respuestas dadas a todas las preguntas planteadas. De esta manera, y como aparece recogido en la Tabla 71, codificamos las contestaciones que nos dieron:

Tabla 71 Codificación: ¿Cuál sería la pieza de cambio?

CODIFICACIÓN	FRECUENCIA
Prevención- formación	6
Convenio educación- sanidad	1
Cambio de valores	2
Unión padres-centro	1
Actitud padres	4

* **Prevención/formación:** Las familias consideran muy importante la prevención y la formación para el cambio que necesita la escuela.

M1 comenta: “Pero nadie te enseña que tienes que hacer mi hijo con dos años o que tiene que hacer con uno, o si ahora se despierta con pesadillas esto es normal o no es normal. Como no te hinchas tu a leer por tu cuenta. Entonces esa información y esas primeras pautas ya habría que meterlas en ese momento. Desde sanidad, igual que hacen preparación al parto por qué no meten pautas educativas. Solamente meten pautas sanitarias, de higiene, de cosas de ese tipo. No lo sé cómo lo harán ahora pero últimamente desde luego creo que hay ahí una carencia, total o absoluta”.

M1 también nos dice: “Todo sale al final. Entonces yo creo que debía de haber un

apostar por todo eso. Y eso está todo por hacer. La formación de padres no está". "Siempre dicen eso que los niños no vienen con un manual de instrucciones debajo del brazo. Pero sí que hay cosas muy, muy, muy básicas que muchos padres desconocen, muchos padres, muchísimos. Todo eso se ha dejado de hacer, entonces damos por sobreentendido que lo saben hacer, pero no". Igual que M1 cree que no se debe formar a los padres en la Escuelas de padres cuando sus hijos entran en el colegio, piensa que: "Y antes. Es lo que yo te digo si cuando entran al colegio ya es demasiado tarde".

* **Convenio educación – sanidad.** Creen las familias que lo que se debía de hacer es crear un convenio entre educación y sanidad para que cogidos de la mano se formase a los padres desde el mismo momento en el que se enteran que van a ser padres. Es decir, aquí estamos trabajando con varias variables diferentes, formación y prevención a través de dicho convenio.

M1 lo plantea así: "Yo, haciendo prevención, la veo desde Rocío, desde los padres primerizos. Pero eso debía ser a nivel de todas las instituciones. O sea, que hubiera un convenio de alguna manera entre sanidad, entre educación, a todos los niveles.

* **Cambio de valores.** Además de todo lo mencionado anteriormente, las familias creen necesario que en los padres se dé un giro en los pensamientos y valores, si queremos que se dé un cambio en la educación de los niños. En los siguientes comentarios recogemos sus opiniones:

P3 hace la siguiente reflexión: *"Vivimos en una sociedad de consumo de que necesitas para funcionar un dinero, que necesitas estar mucho tiempo fuera de casa, de que la mujer tiene que trabajar porque si no, no se puede pagar, entonces la casa es un descontrol. Toda la responsabilidad se la damos al centro, al profesor. Y si nosotros tenemos poco en casa, todo eso de la educación se lo damos al centro y al profesor, y él además de la misma historia que tenemos nosotros en casa tiene el tomate que tienen ellos, que vaya tomate. Si es que eso es imposible. Y eso se va complicando y ya cuando el alumno entra ya a otros niveles, pues si ya llega a la universidad allí ya no podremos ni mirarlo. Yo pienso que aquí hemos fracasado mucho los padres, los padres".*

A esta reflexión M1 añade: *"Tú fíjate si han cambiado los valores, que yo lo achaco a todo eso también, el cambio de valores. Fíjate como hemos subido en valorar la salud y*

como es bajado en valorar la educación”.

* **Unión padres- centro.** Como pieza de cambio también a tener en cuenta encontramos que las familias creen que el centro debe de contar con la unión y el apoyo de los padres. P3 lo dice así:

“Es que no hay lazo de unión entre los padres y el centro”.

* **Actitud padres:** Por último recogemos la necesidad del cambio de actitud de las familias ante la educación de sus hijos. Pieza fundamental como señalan así:

M1 comparte que: “Estás un poco en el vacío y vas reproduciendo lo que sabes, lo que has vivido tú, tus esquemas que tienes familiares. Y cuando son familias normalizadas, estructuradas o tal vale, estupendo”.

P3 nos dice: “Pero yo le achaco más a los padres. Porque los padres tenemos un punto de muy protectores, muy permisivos, muy de que como yo no quiero que pase si yo he pasado una falta anteriormente no quiero que mi hijo la pase. No es que ya no la pase es que si lo puedo superar. Si yo no he tenido nada nunca Es que no hemos vuelto lo que estamos formado se nos escapa de las manos pero cuando vayamos a darnos cuenta ya se nos han escapado”. También añade: “Es que hemos pasado de yo hago de padre, padre, a que se ocupe el colegio. Mi padre que tenía un nivel educativo bajo, yo con un nivel educativo más alto sigo haciendo lo mismo. Antes había un respeto, transmitían unos valores que eso sí los tenían muy marcaicos y nos los marcaban mucho”.

En la figura 74 aparecen recogidas las ideas aportadas por las familias.

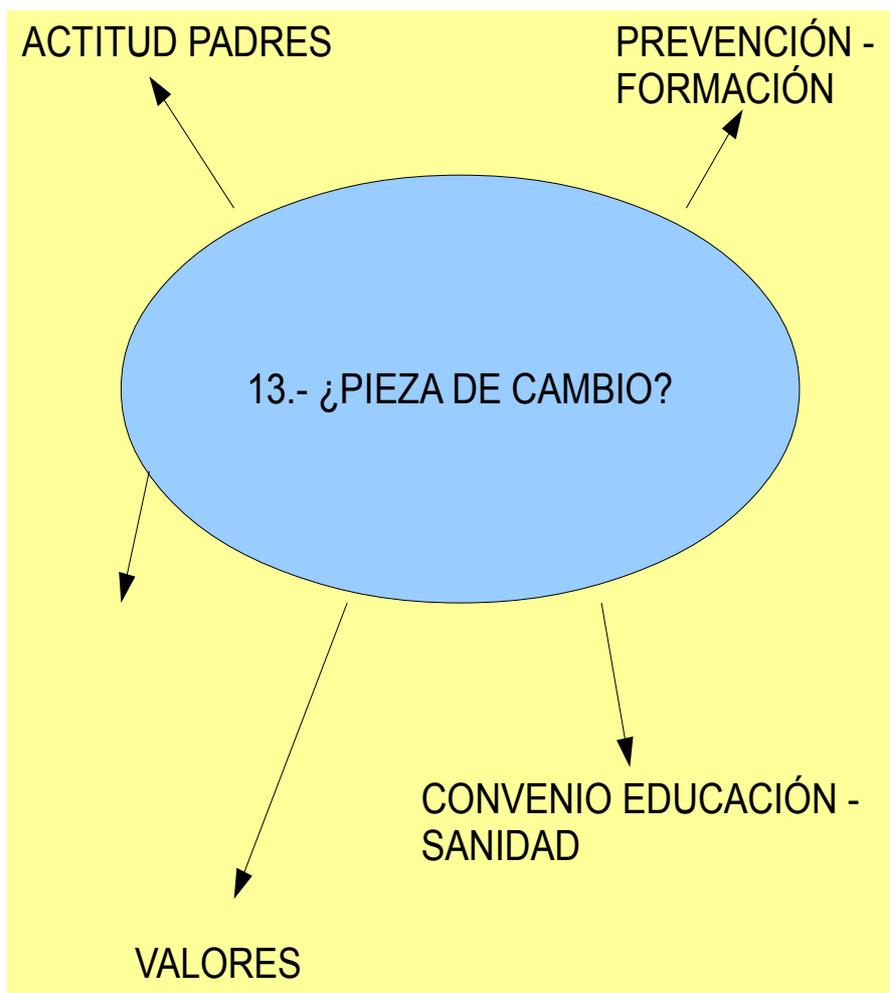


Figura 74: ¿Cuál sería la pieza de cambio?

BLOQUE 3: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

La inmigración es un proyecto familiar no sólo en origen, sino también en destino. La presencia de los hijos e hijas hace más visible a esta población en la sociedad de acogida, debido a la necesidad de hacer uso de determinados servicios, entre los que se encuentran los de la escuela. No olvidemos que, para muchos padres y madres inmigrantes, la escuela es el primer espacio social en el que son reconocidos como personas en lugar de ser considerados fuerza de trabajo, fuente de problemas sociales o un frío número en una estadística (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2009, p.289).

Introducción

Para finalizar este trabajo de investigación vamos a establecer, en este capítulo, las conclusiones más interesantes del estudio realizado, así como las posibles propuestas de mejora que se pueden llevar a cabo en los centros, para conseguir la máxima participación de las familias tanto autóctonas como extranjeras lo que repercutirá en la integración del alumnado de familia extranjera del modo más rápido posible dentro del funcionamiento diario del centro. De este modo, queremos dar respuesta al objetivo principal y a los específicos que nos planteamos inicialmente. Es decir, nos propusimos analizar la valoración de las familias de los centros seleccionados, sobre la incorporación del alumnado de procedencia extranjera, y en qué medida se había visto modificada la realidad de estos centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia con relación a la integración de dicho alumnado, siempre, desde las voces de las familias. En concreto, nos ha interesado valorar sus percepciones sobre la participación de las familias en la dinámica del centro, sobre los beneficios que aporta la diversidad cultural en la vida de los colegios. También, sus puntos de vista sobre los recursos, personales y materiales, con los que cuenta su centro para atender a la diversidad de alumnado. Y sus opiniones sobre las dinámicas de formación,

organizadas por el centro, y dirigidas a las familias para favorecer la Educación Intercultural.

En función de toda esta información recogida hemos pretendido proponer modos de actuación para una mejora de la inclusión del alumnado extranjero en las aulas.

Por consiguiente y con la finalidad de dar respuesta a estos objetivos iremos comentando los resultados y estableciendo las conclusiones en función de los distintos datos obtenidos de los apartados y dimensiones que establecimos en el cuestionario cumplimentado por las familias y los resultados del análisis del grupo de discusión. Será en función de dichas conclusiones cuando finalizaremos el capítulo con las propuestas de mejora.

6.1. Respetto de los datos de identificación de la muestra

Pasamos a redactar algunas conclusiones de interés referidas a los datos de identificación de la muestra participante en la investigación. Como ya expusimos en el capítulo anterior la muestra seleccionada corresponden a las familias de 17 centros de la Región Murcia, que forman una muestra real de 2193 familias que han cumplimentado el cuestionario, y que por tanto, son productores de datos. De esta muestra podemos diferenciar en 1624 familias autóctonas, que representan el 74.1% del total y 569 familias extranjeras, lo que representa un cuarto de familias encuestadas. Cabe destacar que la muestra invitada consistió en una población de 4480 familias, donde solamente el 48.95% nos devolvió el cuestionario cumplimentado. Hemos de precisar que la población recogida es representativa de las familias de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia y responde al nivel de confianza del 97%.

El estudio del *perfil familiar* nos sitúa ante una población donde los centros educativos elegidos son más de titularidad pública que concertada. Si diferenciamos por nacionalidad, el porcentaje mayor de familias extranjeras tienen escolarizados a sus hijos en los centros públicos (93%) por encima de las

autóctonas (86.45%), luego ciertamente se cumplen los pronósticos, es decir, que los alumnos extranjeros están escolarizados en los centros públicos por encima de los concertados. Estos datos confirman lo recogido por Santos Rego y Lorenzo Moledo (2011):

Tanto los estudios realizados a escala internacional (Suárez-Orozco y Suárez Orozco, 2003, 2008) como los que se han llevado a cabo en nuestro país (ver Sánchez Hugalde, 2007) demuestran la mayor probabilidad de que los alumnos autóctonos asistan a centros de titularidad privada en aquellas zonas donde existe una alta concentración de población inmigrante. Los argumentos sostenidos con más fuerza por padres y madres cuando se les pregunta por los motivos que justifican la elección de un centro educativo u otro se relacionan estrechamente con la percepción de la calidad educativa que, a su vez, varía en función de la composición socioeconómica y/o étnica del alumnado” (p.414).

Estos centros se encuentran situados mayoritariamente en la zona de Murcia capital y alrededores, donde predomina la nacionalidad española siendo la sudamericana la que sigue más de cerca con familias de Bolivia, Ecuador, y Colombia. Hay que señalar que estos datos cambian cada día, ya que desde que se realizó la presente investigación en el curso 2008-2010, hemos encontrado un aumento en el porcentaje de las familias procedentes de la Unión Europea y Marruecos con respecto a las de América del Sur, ya que muchas de estas familias regresaron a sus países de procedencia ante la crisis económica.

Como ya señalamos en el marco teórico de la presente investigación, en la Región de Murcia los porcentajes de familias extranjeras encuestadas estaban repartidos de la siguiente forma: en primer lugar las familias procedentes de América del Sur (14.2%), principalmente de Ecuador y seguidamente aquellas llegadas de África (5.2%). En un porcentaje minoritario señalamos a la población procedente de Europa (1.7%) y otros lugares del mundo como China (2%). Encontramos que los datos han ido cambiando y lo verificamos con las informaciones que, día a día, surgen a partir de la llegada de población extranjera. Una variable a tener en cuenta, como señalan estos autores, anteriormente mencionados, es que ni la escuela pública ni la concertada tienen margen de

autonomía para seleccionar a su alumnado, aunque muchos de esos mecanismos auspician una cierta selección encubierta por parte de algunos centros concertados. Con relación a este punto de vista en el grupo de discusión de la presente investigación se les preguntó a las familias dónde pensaban que se encontraban escolarizados, mayoritariamente, los alumnos inmigrantes, y todos los participante coincidieron en afirmar que se escolarizan en los centros públicos, siendo muy pequeño el número de alumnado extranjero el que se puede encontrar en los centros concertados. Como muestra de lo comentado retomamos alguna de las respuestas de los padres, dadas en el grupo de discusión:

“Estos no tienen inmigrantes”, refiriéndose a los centros concertados. “Por eso si en un concertado hay alguno de otra raza, o un morico, algún mulato o algún tal, no son inmigrantes son extranjeros, porque su padre es ingeniero o arquitecto que acaba de llegar aquí” (M1).

A este comentario añade otro padre:

“Eso se llama las privatizaciones encubiertas. Que en este país se juega económicamente. Parece que en este país lo público no interesa. Pero no ya solo en educación, sino en nada. Interesa lo concertado, lo privado, porque ahí se enriquecen ciertas personas y eso es lo que se fomenta a nivel político” (P3).

Con este último comentario confirmamos las afirmaciones que incluimos antes de Santos Rego y Lorenzo Moledo (2011), referidas a que en los centros concertados hay menos cantidad de alumnado extranjero debido a la selección encubierta que se hace del mismo y que existe, de todos modos, una clara desigualdad en la distribución del alumnado extranjero entre los centros públicos y los privados concertados.

Por otro lado señalamos, que coincidimos con la investigación recogida en el Defensor del Pueblo (2003), “el porcentaje de familias de origen inmigrante que respondieron a la encuesta fue considerablemente inferior al de las autóctonas” (p.192).

Con relación a *quién ha respondido el cuestionario*, la población mayoritaria son

madres junto con padres, aunque hay un porcentaje muy elevado donde han sido las madres solas las que se han encargado de responderlo, por lo que podemos concluir que son ellas, mayoritariamente, las encargadas de lo relacionado con el mundo educativo de sus hijos y que están más implicadas en lo relacionado con el centro escolar.

Si diferenciamos entre familias autóctonas y extranjeras para ver quién ha respondido el cuestionario vemos que en el grupo de familias autóctonas el porcentaje más elevado es el de madres solas que responden, mientras que en las familias extranjeras predomina la opción de respuesta conjunta del padre con la madre. Ante estos datos podemos concluir que en las familias autóctonas es la madre sola la que, mayoritariamente, se puede ocupar de lo relativo al centro educativo de sus hijos, mientras que en las familias extranjeras, quizás por el desconocimiento del idioma o porque su cultura hace que la figura pública sea la masculina, el cuestionario lo rellenan los padres conjuntamente o bien ellos solos.

En el grupo de discusión ya se comentó como la tarea de las madres es ayudar a sus hijos e involucrarse en lo relacionado con el proceso educativo de sus hijos. Así es interesante este comentario de una de las madres del grupo de discusión:

“Parece que tradicionalmente ha sido más tarea de la madre y aunque la madre se haya incorporado al mundo del trabajo es curioso pero lo sigue llevando” (M1).

Dentro del perfil muestral de las familias encontramos que más de la mitad de las mismas sólo tienen un hijo. Y en este caso no existe diferencias entre nacionalidad española o extranjera, el número de hijos coincide.

En ambos grupos de familias la opción mayoritaria es la de sólo un hijo, aunque en la opción de tener tres hijos son las familias autóctonas las que presentan un porcentaje algo mayor (8%) que las extranjeras (5%). Concluimos que la justificación de estos datos podría responder a que, actualmente, el ritmo de vida de los padres, donde ambos están inmersos en el mundo laboral o la situación económica no es muy boyante, hace más difícil el formar familias numerosas.

Con respecto a la *lengua materna* que utilizan en casa encontramos que la lengua

predominante es el español, incluso cuando nos referimos a la lengua de las familias extranjeras, ya que la muestra de población hispanoparlante es mayor que la de las familias que hablan otra lengua. Aunque todavía encontramos un pequeño grupo de familias extranjeras que en el hogar siguen hablando su lengua materna. Hecho que nos proporciona cierta dificultad para que algunas mujeres, sobre todo de procedencia árabe, puedan consolidar pronto la lengua del país de acogida. Esta dificultad con el idioma ha podido ser un condicionante a la hora de no disponer de un número elevado de cuestionarios cumplimentados por estas familias extranjeras. En esto coincidimos con lo publicado en el Defensor del Pueblo (2003):

En general, puede decirse que los progenitores inmigrantes tienen dificultades para colaborar con las demandas de la escuela por muchos y muy variados problemas, entre los que destacan las dificultades con el idioma autóctono, tanto oral como escrito, los posibles temores derivados de su situación legal en España y, en muchos casos, el desconocimiento de las prácticas que regulan el funcionamiento y la dinámica de los centros educativos en nuestro país (p.192).

También, un aspecto a destacar son los *años que residen en la localidad* las familias que han respondido al cuestionario. Una proporción muy elevada, las tres cuartas partes de las familias, llevan más de 5 años residiendo en la localidad donde se ubica el centro, sólo un 3.5% llevan menos de un año. Si diferenciamos entre autóctonos y extranjeros, comprobamos que el 89.7% de las familias *autéctonas* afirman vivir en la localidad más de 5 años, mientras que casi la mitad de las familias extranjeras residen mayoritariamente entre 1 y 5 años. Por estos datos podemos concluir que se trata de una muestra que conoce la localidad, sus servicios, así como el funcionamiento del centro educativo, aunque son las familias autóctonas las que están más consolidadas y tienen mayor conocimiento sobre la dinámica del centro.

Si tenemos en cuenta las aportaciones del Defensor del Pueblo (2003), el tiempo que se lleva residiendo en España es, junto con el dominio de la lengua, el factor considerado más determinante del nivel de integración, luego parece que las familias de la muestra presentan cierto nivel de integración.

Centrándonos en los *estudios que tienen las familias* en la muestra total vemos que el porcentaje más alto lo encontramos cuando el padre y la madre tienen estudios básicos (ambos superan el 40% del total). Aunque si diferenciamos en autóctonos y extranjeros, el porcentaje de progenitores varones con estudios básicos es menor cuando hablamos de los padres extranjeros, ya que el mayor porcentaje (31.3%) tienen estudios medios. Si nos referimos a los estudios de las madres, en las familias autóctonas el porcentaje mayoritario lo encontramos en los estudios básicos, ya que casi la mitad de las madres tienen estos estudios; mientras que en las madres extranjeras es superior el porcentaje de las que tienen estudios medios (32.5%).

Como comentamos en el capítulo de resultados para poder realizar un análisis más detallado del cuestionario en relación con los niveles de estudios, hemos agrupado la variable estudios del padre y estudios de la madre, creando una variable nueva denominada estudios de la familia.

A modo de conclusión, vemos que en las familias autóctonas el porcentaje mayor lo presentan los estudios básicos, mientras que en las familias extranjeras son los estudios medios. También nos sorprende que haya mayor porcentaje de familias extranjeras con estudios universitarios que las autóctonas. Esto nos muestra que las familias extranjeras vienen de sus países con estudios, con carreras universitarias, aunque luego en nuestro país no estén realizando trabajos relacionados con el nivel de estudios que han alcanzado. Estos datos coinciden con los publicados en el Defensor del Pueblo (2003), cuando comprueban que tanto las madres como los padres inmigrantes que vienen de países Latinoamericanos o de Europa del Este han alcanzado un nivel de estudios superior al de la población autóctona.

Por lo que respecta a la *situación laboral* en la que se encuentran las familias encuestadas, sólo el 33.5 % de las madres responden que están en activo, cuando casi la mitad de ellas tienen estudios medios y universitarios. Si diferenciamos a las madres, en autóctonas y extranjeras, responden en un porcentaje más alto, más de la mitad, que realizan su trabajo dentro del hogar las autóctonas, mientras que en las extranjeras no llega a la mitad de ellas.

Si nos centramos en el dato de los padres encontramos que las tres cuartas partes de ellos están en activo, luego hay más proporción de padres que trabajan en comparación con las madres. Por consiguiente no ha afectado el nivel de estudio para la adquisición del trabajo, recordemos que había más proporción de madres que de padres con estudios medios y universitarios.

Si diferenciamos en padres autóctonos y extranjeros, destacamos que casi un cuarto de los padres extranjeros que se encuentran realizando un trabajo no remunerado tienen estudios, ya que los datos proporcionados en el análisis nos mostraban que más del 85% de los padres extranjeros tienen estudios desde básicos hasta universitarios.

Analizando *la profesión* que desempeñan cada uno de los miembros de la familia los datos muestran que tanto los padres como las madres de origen extranjero se encuentran realizando trabajos clasificados como obreros. Conviene destacar que las *madres autóctonas* realizan los trabajos de la categoría de “obrerros” (31.3%) y un cuarto de ellas, trabajos administrativos (24%) mientras que casi las tres cuartas partes de las *madres extranjeras* realizan sobre todo trabajos de la categoría de “obrerros”.

Podemos concluir que las familias de origen extranjero, tanto las madres como los padres, no están desempeñando puestos de trabajo acordes con sus estudios y un porcentaje elevado de ellas no trabajan.

6.2. Respecto de los objetivos específicos.

Pasamos a establecer las conclusiones para cada uno de los objetivos específicos planteados en función de los datos obtenidos a través del cuestionario tanto en el análisis descriptivo como en el inferencial, así como de los recogidos en el grupo de discusión

Recordamos que el *primer objetivo específico* hace referencia a *“Identificar el grado de participación de las familias en la dinámica del centro (reuniones de*

padres, actividades extraescolares, AMPA, Escuela de padres, tutorías, charlas de formación".

Por consiguiente nos preguntamos *¿Cómo es la participación de las familias en la dinámica del centro?* Para responder a la misma, la vamos a dividir entre diferentes tipos de participación:

a) **La participación formativa: Escuelas de padres y charlas de formación**

Con relación a la participación que hacen en la *Escuela de Padres* (pregunta cuatro del cuestionario) más de la mitad de las familias afirman no participar "nada" en ella, siendo el porcentaje de familias extranjeras, sobre todo, las procedentes de Europa, superior en la nula participación en comparación con las autóctonas. Esto nos demuestra la poca implicación de las familias, tanto autóctonas como extranjeras en la participación de las Escuelas de padres que se organizan en el centro. Hay que añadir, que del grupo de discusión podemos entresacar que no en todos los centros existe la Escuela de padres, por lo que puede ser que la respuesta mayoritaria haya sido que no participan nada, pero porque no hay este tipo de órgano de participación y formación, tal y como lo explicita una madre del grupo de discusión:

"En mi colegio no hay escuela de padres" (M3)

Del mismo modo, en el grupo de discusión los padres comentaron que si en alguna ocasión hubo Escuela de padres en sus centros, dejó de haberla por la escasa participación de las familias en esta actividad y porque el grupo organizador no recibió la respuesta deseada a su esfuerzo, trabajo y compromiso, aunque sí encontraron el apoyo de los docentes.

"No porque te quemas" (M1)

Esta frase la pronunció la madre del centro 1 cuando se preguntó si en sus centros había Escuela de Padres. Aunque luego hizo una mención positiva a la implicación de los maestros en los momentos en los cuales se realizaba la Escuela de padres.

"Lo que he visto muy importante es que el profesorado se ha implicado

muchísimo en el tema de convocar a la gente” (M1)

Del análisis correlacional de la pregunta referida a si las familias participan en la Escuela de padres podemos decir que parece que son los progenitores que asisten a la “Escuela de padres” los que tienen más información al respecto sobre la organización de charlas de formación en el centro. Se supone que de alguna manera ellos han debido de participar en dicha organización. De igual modo, piensan y conocen el centro por lo que también resulta con un grado de significatividad el “no considerar” que la incorporación del alumnado extranjero influya negativamente sobre el rendimiento académico de los alumnos, aunque sí estiman que la diversidad no mejora la vida de los alumnos, en particular, ni del centro en general.

Con relación al ítem 18, donde se les pregunta, si han participado las familias en *la charla sobre acogida a familias extranjeras*, los datos nos muestran que más de la mitad de la población “no” participó en ella. De la totalidad, son las familias autóctonas (56%) las que no participan en un porcentaje casi similar a las extranjeras (50%). Esto nos muestra que existe poco interés por participar en la formación sobre la acogida de las familias extranjeras, tanto sean autóctonas como procedentes de otros países.

Del análisis correlacional concluimos que las familias que sí participan en la charla sobre acogida a familias extranjeras son las que asisten “mucho” a las reuniones de padres, aunque no participan “nada” en la Escuela de padres, “no saben” si la diversidad mejora la vida de los alumnos y desconocen si en el centro se organizan charlas sobre Educación Intercultural. Por consiguiente, parece que las familias con nivel alto de participación en la charla sobre acogida son aquellas que asisten a reuniones de padres, es decir, tienen cierta preocupación por el centro educativo, aunque esto no les afecta para participar en la Escuela de padres, pues no lo hacen bien porque no exista en el centro o porque no les resulta de interés, así como tampoco tienen información sobre otro tema como resulta ser la charla sobre Educación Intercultural.

Por otro lado, se comprueba que las familias que no participan en la charla sobre

acogida, tampoco participan en la charla sobre Educación Intercultural. Por consiguiente, no parece que están interesados en ningún tipo de formación, lo que puede justificar su escaso interés, además, por las Escuelas de padres.

Los resultados procedentes del análisis del otro ítem del cuestionario que hace referencia a la participación de forma colectiva en el centro, y nos referimos cuando se demanda su opinión sobre si consideran que las familias han participado en *la charla sobre Educación Intercultural* del centro, arrojan que casi el 60% de las familias “no saben” si en sus centros se ha organizado esta charla, siendo el porcentaje de padres extranjeros que desconocen este dato superior al de familias autóctonas. Dentro de las nacionalidades encuestadas, más de la tercera parte de las familias europeas son las que “no saben” si en sus centros se ha organizado la charla sobre Educación Intercultural. Estos datos nos hacen concluir que existe un desconocimiento generalizado sobre el funcionamiento del centro y sobre todo en la formación que se imparte en los mismos dirigida a las familias, aunque este desconocimiento, también nos puede llevar a pensar que está asociado a la ausencia de este tipo de formación.

Centrándonos en los resultados del análisis correlacional vemos que existe un grado de significatividad entre la participación en la charla sobre Educación Intercultural. Por un lado vemos que las familias que “no” han participado en esta charla tampoco han participado en la charla sobre acogida y además hacen una valoración negativa de la misma. Esto nos indica que las familias no respondieron el cuestionario haciendo una lectura detenida y pormenorizada de cada una de las preguntas, ya que se les planteaba que sí no habían participado en ella, no tenían que valorarla. Además la valoración que dan a esta charla es negativa.

b) Participación normativa: reuniones de padres y tutoría

Con relación a la participación que hacen las familias en las *reuniones de padres*, ítem 1 del cuestionario, y como comprobamos en el capítulo de análisis de datos, las familias afirmaban participar bastante, ya que casi el 75% de la muestra participante afirmaba asistir “mucho” o “algo” a estas reuniones. Esta participación resultaba ser más elevada cuando los asistentes son las familias autóctonas que las extranjeras, calificando como “algo” la participación de este colectivo,

encabezada por las familias sudamericanas.

Teniendo en cuenta el análisis correlacional de la participación de las familias en las reuniones de padres, con el resto de preguntas, podemos destacar que las familias que participan “mucho” en este tipo de reuniones también lo hacen, del mismo modo, en las otras formas de participación en el centro, como las actividades extraescolares, la AMPA, la Escuela de Padres y las charlas de formación que se realizan en su centro. En cambio, las familias que responden que no asisten nunca a las reuniones de padres tampoco van a las tutorías y piensan que la diversidad cultural “no” mejora la vida del centro y de los alumnos, aunque desconocen si esa diversidad mejora la vida de los docentes.

De este modo, podemos concluir diciendo que las familias que participan mucho en el centro lo hacen en todas las vías posibles menos en las tutorías donde todas se decantan por participar “a veces”. En términos generales, aunque hay una pequeña proporción de familias que participan mucho y que está formada por familias con nivel altos de estudios, la relación directa con los docentes es muy escasa y valoran negativamente la diversidad de alumnos en las aulas. Aunque, por otro lado, podemos destacar que con respecto al rendimiento del alumnado, parece que no lo relacionan, pues el 11% de las familias que participan mucho en las reuniones de padres piensan que no influye “nada” la integración de alumnado extranjero en el rendimiento académico.

Por consiguiente, por los datos obtenidos las familias que no participan en las reuniones de padres, ni en las tutorías son, también, aquellas que no tienen una opinión favorable sobre las mejoras en el rendimiento del alumnado y de la comunidad tras la incorporación del alumnado extranjero.

De las aportaciones del grupo de discusión podemos entresacar que la participación en las reuniones es escasa, tanto por parte de las familias autóctonas como de las extranjeras, y que los datos proporcionados en el cuestionario no se corresponden luego con la realidad que se vive en los centros desde el punto de vista de los padres que participaron en el grupo de discusión.

“Últimamente voy a las reuniones y soy casi la única española que hay. Te

quiero decir que veo que van mucho, las madres (las inmigrantes), los padres no, pero los nacionales tampoco” (M1)

“Pero se ponen unas horas por la mañana, otras por la tarde; se hace más o menos calculando las horas de los trabajos, y no los mueves” (M3)

“A los padres lo que les falta es concienciarse y además de dejar al crío en la puerta del colegio tienen que implicarse un poco” (P3)

Si nos centramos en la relación existente entre la participación en las reuniones de padres con los datos de identificación la muestra, podemos concluir que las familias que participan mucho en las reuniones de padres son las de los centros concertados ubicados en la zona del Altiplano y cuando los progenitores tienen estudios universitarios., así como, las madres que se encuentran en activo y los padres que desempeñan puestos en la clase alta de servicios. Por consiguiente, las familias que participan mucho en dichas reuniones de padres son aquellas cuyos hijos asisten a la escuela concertada y además tienen estudios universitarios, luego son las familias más formadas, y, además, son las que están trabajando, como es el caso de las madres y de los padres que desempeñan puestos de clase alta de servicios.

Si nos centramos en la *participación de las familias en la tutoría* encontramos que casi la mitad de las familias responden que asisten “a veces” a ver al tutor de sus hijos. Si distinguimos entre familias autóctonas y extranjeras comprobamos que la opción más elegida de respuesta fue también “a veces”, siendo el porcentaje de las familias extranjeras más elevado que el de las familias autóctonas.

Destacamos que la mitad de la población total de las familias participantes afirma ir “con frecuencia” o “bastante a menudo” a ver al tutor de sus hijos. Este porcentaje disminuye cuando son las familias extranjeras las que responden. Estos datos confirman los de Santos Rego y Lorenzo Moledo (2009) al señalar que en su estudio, algo más de la mitad de los padres y madres de los alumnos inmigrantes afirman no conocer o conocer poco a los tutores y resto del profesorado de sus hijos e hijas.

De estos datos podemos concluir que *son las familias autóctonas las que asisten*

a las tutorías más que las familias extranjeras, aunque estos datos se enriquecen con los obtenidos en el grupo de discusión, ya que las familias participantes afirmaban que, además hay padres autóctonos y extranjeros que no saben el nombre de los docentes de sus hijos, lo que demuestra que no han ido a hablar con ellos muy a menudo.

“A mí me han llegado madres diciéndome tengo una reunión y no sé cómo se llama el profesor” (M3)

“Me ha llamado el de música y no sé ni quién es. Cosas así es lo que oyes” (M1)

Estas opiniones de los padres coinciden con las de Santos Rego y Lorenzo Moledo (2008) cuando afirman que algo más de la mitad de los padres y madres de los alumnos inmigrantes afirman no conocer o conocer poco a los tutores y resto del profesorado de sus hijos e hijas.

De estos datos, se denota la poca información que tienen del centro y la nula implicación con el mismo, dado que no asisten ni a lo más directamente implicado con la educación de sus hijos en el centro, como resultan ser las tutorías.

Si recordamos los resultados obtenidos del análisis correlacional encontramos que las familias que no asisten nunca a la tutoría, nunca van a las reuniones de padres, no acuden nunca a participar en las actividades extraescolares de sus hijos y consideran poco adecuada la charla sobre acogida a las familias extranjeras, en el caso de que se haya impartido en su centro.

Si nos fijamos en los datos de identificación de la muestra participante destacamos que las familias que no asisten “nunca” a las tutorías son aquellas de los centros concertados, cuando las familias son de procedencia africana, las que llevan menos de un año viviendo en la localidad y tanto el padre como la madre no tienen estudios.

Luego, seguimos comprobando como existe un sector de familias que no se implican en nada con respecto a la dinámica del centro, pues no asisten a la tutoría pero, tampoco lo hace con el resto de actividades relacionadas con la participación de los padres en el colegio.

Las familias que acuden “a veces” a las tutorías consideran suficientes los recursos materiales del centro, sin embargo estiman que hay bastante influencia negativa en el rendimiento de los alumnos por la incorporación del alumnado extranjero

Por otro lado, nos encontramos que las familias que acuden bastante a menudo a las tutorías son aquellos padres que participan mucho en la AMPA, en la Escuela de padres, consideran que la diversidad mejora la vida de los maestros y saben que en sus centros se ha organizado una charla sobre Educación Intercultural.

Podemos concluir diciendo que la mayoría de las familias participan algo en las tutorías y aquellos que participan bastante son los mismos que se encuentran muy involucrados en las actividades del centro, participando tanto en las reuniones de padres como en la Escuela de padres como en todo lo que organiza la AMPA. Esto nos demuestra que la participación de las familias en todo lo relativo al sistema educativo está muy relacionado entre sí, pero que siempre hay un pequeño sector de familias que participan en todo, que mayoritariamente está constituido por madres y que suelen tener un nivel de estudios medio-alto. Al igual que hay otro sector que no participa nunca y otro que lo hace en ocasiones.

c) Participación colaborativa: actividades extraescolares

Pasamos ahora a analizar los resultados obtenidos en el ítem 2 del cuestionario referida a la participación de las familias en las *actividades extraescolares*. Los datos recogidos sobre esta pregunta arrojan que casi la mitad las familias consideraban su participación como “algo”, aunque un porcentaje decían participar “mucho”. La mitad de las familias autóctonas se inclinan más por participar “algo” o “mucho”, mientras que las familias extranjeras su porcentaje es mayor cuando responde que su participación es “poca” o incluso “nada”.

De esto datos podemos concluir que las familias autóctonas de la Región de Murcia suelen participar algo más que las familias extranjeras en las actividades extraescolares.

Si nos fijamos en las respuestas dadas al ítem, y teniendo en cuenta los datos de identificación de la muestra, encontramos significativo que las familias no

participan demasiado en las actividades extraescolares, sólo lo hacen “algo” aquellas que pertenecen a centros de titularidad concertada, situados en la zona del Altiplano y que viven en la localidad entre 1 y 5 años.

Si nos centramos en los resultados del análisis correlacional, los datos obtenidos nos muestran que las familias que participan mucho en las actividades extraescolares también participan mucho de todas las formas posibles, como en las reuniones de padres, en la AMPA, Escuela de Padres. Además se comprueba que afirman tener un conocimiento de lo que gira en torno al centro y opinan, positivamente, ante la diversidad cultural del centro. En cambio, aquellas familias que participan poco o nada en las actividades extraescolares no asisten nunca a las tutorías, por lo que no están implicadas en la vida del centro.

Cuando pasamos al análisis del grupo de discusión, las familias participantes nos comentan que la participación en las actividades extraescolares es muy escasa. Incluso en algún centro no se imparten por falta de alumnado.

“Además las actividades extraescolares no funcionan. Yo apunto a mi cría otra apunta a su cría pero no va a funcionar para tres personas” (M3)

“Es que en Santomera hay tres colegios y al final las actividades extraescolares terminan dándose en uno sólo. Nos lo vamos repartiendo. Aunque el Ayuntamiento también oferta tantas actividades extraescolares: fútbol, baloncesto” (M2)

d) Participación colectiva: Asociación de Madres y de Padres de Alumnos (AMPA)

Terminamos las conclusiones de la primera dimensión centrándonos en el ítem 3 del cuestionario sobre la *participación de las familias en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA)*.

Del total de las familias que han respondido el cuestionario señalamos que la participación en la AMPA es poca, ya que más del 60% de las familias afirman participar poco o nada. Destacamos que más de la mitad de las familias extranjeras responden que no participan nada en la AMPA, siendo la participación de las familias autóctonas más elevada. Las familias africanas son las que menos

participan en la AMPA.

Del análisis inferencial de la pregunta si las familias participan en la AMPA con los datos de identificación, podemos destacar que las familias que no participan nada en la AMPA pertenecen a los centros concertados, su centro está situado en la zona del Altiplano y son familias que proceden de Sudamérica.

Centrándonos en los estudios de las familias comprobamos que dentro de las madres universitarias hay un grupo que no asisten “nada” mientras que otro grupo afirma asistir “algo”.

Del análisis correlacional con el resto de preguntas del cuestionario concluimos que *las familias que participan mucho en la AMPA participan mucho en las reuniones que se organizan en el centro y están muy implicadas con el sistema educativo de sus hijos y todo lo que gira a su alrededor. Por lo que se deduce que las familias que participan en la Asociación de las Madres y Padres de un centro por ende son familias que participan en todas las actividades, reuniones o actos que se desarrollen en el centro educativo de sus hijos.*

Haciendo una conclusión general sobre la participación de las familias, comprobamos que estos resultados coinciden con diversas investigaciones precedentes, alguna incluso realizada con familias de nuestra propia Comunidad. Así, retomamos las conclusiones que aparecen en el Estudio del Ministerio de Educación y Cultura en 2014 sobre la participación de las familias en la educación escolar elaborado por Parra, García, Gomariz y Hernández (2014). Estos autores distinguen entre dos grandes grupos o perfiles de familia, que también podemos ver reflejados en los datos de la muestra de familias objeto del presente estudio, pero que en este caso, es en el sector de padres con alta implicación donde encontramos a un pequeño grupo que forma parte de todos los medios posibles de participación.

El primer grupo lo constituyen aquellos padres que muestran una alta implicación y ejercen una participación efectiva. Estas familias se caracterizan por una comunicación frecuente y satisfactoria con el centro, por una participación activa en las actividades desarrolladas por el centro,

por un mayor sentido de pertenencia e identificación con el mismo, por un mayor interés en la información sobre sus hijos, por promover la autonomía y responsabilidad, y por enriquecer el entorno del estudiante a través de la realización de actividades culturales en familias. En el polo opuesto, se situarían los padres que presentan una menor implicación y cuya participación es de tipo formal. Este colectivo presenta medias inferiores en las características citadas anteriormente y, por el contrario, niveles más altos de conocimiento y pertenencia en la AMPA y de conocimiento, pertenencia y participación en el Consejo Escolar de Centro (p.142).

Al mismo tiempo en este estudio, realizan su investigación teniendo en cuenta las características de carácter cultural, socio-económico y socio-demográfico que permiten describir a las familias y las diferentes formas de participación. Para estos autores el nivel de estudios y la edad de los progenitores, los recursos para el aprendizaje, recursos materiales y número de libros, la condición de inmigrante del padre o de la madre y la titularidad del centro al que llevan a sus hijos e hijas y el origen nacional son los más definitorios. Como podemos apreciar en el ejemplo de Parra et al (2014), y que retomamos a continuación, el nivel de estudios y de formación es un factor importante a la hora de la participación, como hemos comprobado, también, en la investigación que nos ocupa.

(...) las familias con mayor nivel de formación encuentran la educación de sus hijos e hijas como algo en lo que se deben involucrar en cuanto a acompañamiento, seguimiento y colaboración. Y al contrario, las familias cuyo nivel de formación es más bajo interactúan en menor medida con los centros escolares (p.142).

En relación a esta afirmación, ya Martínez, Pereira, Peña, Martínez, Donaire, Álvarez y Casielles (2000), basándose en las variables anteriores, señalaban la “conveniencia de que los centros estimulen a los padres y madres que tienen menores niveles de estudios a que contacten con los profesores y a que se impliquen en las actividades de seguimiento de los progresos de sus hijos/as” (p. 119).

Por otro lado, podemos tener como variable que influya en la participación de las familias el que alguno de sus progenitores, o ambos, no sea de nacionalidad

española. Cuando esto sucede tienden a mantener comportamientos de distanciamiento con los centros escolares. Más específicamente, las familias inmigrantes acuden en menor medida que las autóctonas a las reuniones escolares, participación que desciende aún más en el caso de su implicación en las actividades de la AMPA (Parra et al, 2014), tal y como también hemos recogido, anteriormente, por parte de la muestra de la investigación que describimos.

También podemos señalar que, los datos obtenidos en la investigación que vamos describiendo están en la misma línea de los hallados por (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2009) cuando afirma que algo más de la mitad de los padres y madres de los alumnos inmigrantes afirman no conocer o conocer poco a los tutores y resto del profesorado de sus hijos e hijas

Entonces, ¿cuáles pueden ser los factores que contribuyen a una escasa implicación de las familias en las cuestiones educativas de sus hijos? González y Romero (2011) señalan que entre las causas de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en los centros escolares, el trabajo, además de las diferencias culturales y de las dificultades asociadas al idioma, existen una serie de prejuicios y estereotipos que dificultan la relación de la familia-escuela. Por lo tanto, situaciones como un nivel de formación bajo, bajos recursos económicos y situaciones de desapego sociocultural pueden favorecer el riesgo de una baja calidad en la relación de las familias y los centros escolares, incluida la comunicación, participación en actividades, implicación directa en los aprendizajes o indirecta en las AMPAs y/o en los Consejos Escolares (Parra et al, 2014).

Por otro lado, como afirman Navaridas y Raya (2012):

“La realidad no refleja una participación activa y significativa de los padres en la vida de los centros” (p. 239).

Terminamos el apartado de la participación de las familias con Garreta (2008), quien en su estudio concluye afirmando que la implicación de las familias es distinta según origen y que todos, aún con diferencias, suspenden en participación.

A continuación, pasamos a establecer ciertas conclusiones respecto del segundo objetivo específico referido a *“Analizar la opinión de las familias sobre los beneficios que aporta la diversidad cultural en la vida de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia”*

Para poder comenzar a dar respuesta a este objetivo nos preguntamos, *¿Qué supone la diversidad cultural?* Para dar respuesta, de un modo más concreto, dividimos el concepto de diversidad cultural según en el ámbito en el que se desarrolla.

+ Ámbito de la Comunidad educativa: *“Las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa son mejores en la escuela multicultural y multilingüe”*.

Con relación a la pregunta *si las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa son mejores en la escuela multicultural y multilingüe*, (ítem 11 del cuestionario), los datos obtenidos muestran que más de la mitad de las familias respondían que *“no sabían”* si las relaciones son mejores en estos centros. Siendo el desconocimiento mayor en las familias autóctonas en relación con las extranjeras. De la otra mitad que si consideraban tener cierto conocimiento al respecto, el porcentaje más elevado se lo llevaba la opción de que *“sí”* son mejores (26%). Y en este caso, al diferenciar las respuestas de las familias autóctonas con respecto a las de las extranjeras esta opción la daban más las familias extranjeras (40.8%), mientras que sólo el 21% de las familias autóctonas respondían que sí son mejores dichas las relaciones. De las familias extranjeras destacamos que más de la mitad de la población africana fue la que respondió positivamente a estas relaciones, siendo las familias sudamericanas las que presentan más desconocimiento sobre este tema, ya que más de la mitad de su población contesta que *“no saben”* si las relaciones en las escuelas multiculturales y multilingües son mejores.

De estos datos podemos concluir que existe un gran desconocimiento en torno a cómo son las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa en los centros multiculturales y multilingües, es decir, las familias, miembros de esa comunidad, desconocen cómo son las relaciones entre los

maestros, los alumnos y entre ellos mismos, posiblemente porque estas relaciones son más bien escasas. Pero resulta de interés que, de aquellas familias que tienen cierto conocimiento, son las familias de origen extranjero las que están a favor de esta relación con respecto a las autóctonas, y especialmente, las procedentes del continente africano a diferencia de las sudamericanas, que presentan más desconocimiento del tema

Nuestra conclusión está en la misma línea que la obtenida por Santos Rego y Lorenzo Moledo (2009) en una investigación sobre la participación de las familias inmigrantes en la escuela. En ella, concluían diciendo que los padres inmigrantes y la relación con otros miembros de la comunidad educativa, que no sean los propios profesionales de la educación, es más bien escasa. En la misma línea encontramos los datos aportados por González (2010), que expresa que los padres y las madres inmigrantes están muy poco integrados en la escuela, y señala que, en cuanto a la red de relaciones, lo que destaca son las escasas interacciones que se dan entre la población inmigrante y autóctona. Esta relación, señala esta autora, se caracteriza por la evitación.

Con relación a esta falta de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa encontramos que, las familias que participaron en el grupo de discusión, comentan que la relación entre las familias autóctonas y las extranjeras es casi inexistente ya que no coinciden demasiado:

“En el horario escolar es muy difícil coincidir con ellos, porque trabajan mucho. La mayoría de ellos han venido a trabajar. Su horario no coincide con el tuyo, de traer y llevar a los críos y claro no los ves. Entonces es difícil” (M2).

“De todas maneras hay que pensar que como bien has dicho tú ellos vienen a trabajar con lo cual tienen muy poco tiempo para adaptarse a esto. Porque ocio tienen poco y eso se lo transmiten a los hijos. Yo no he encontrado a nadie que diga esta tarde celebran un cumpleaños y te lleva tu padre o tu madre. No es lo normal” (P3).

Del análisis correlacional de esta pregunta con los datos de identificación de la muestra se comprueba que resulta significativo en la medida que las familias que

opinan que “sí” son mejores las relaciones en los centros multiculturales y multilingües, son aquellas que residen en el Noroeste, las que tienen su origen de procedencia en África, las que viven en la localidad entre 1 y 5 años y las madres con estudios universitarios.

Si contemplamos los datos obtenidos del análisis correlacional de esta cuestión con las preguntas del cuestionario entre sí, encontramos que, las familias que opinan que la diversidad “no mejora” la vida del centro, de los alumnos y de los maestros opinan que “no” son mejores las escuelas multiculturales y multilingües, al igual que piensan que hay bastante influencia negativa en el rendimiento de los alumnos, aunque creen que no hace la tarea del maestro más difícil, y desconocen si en su centro se organizan charlas sobre educación Intercultural. Luego venimos a recoger el sector de familias que no está a favor de que mejoran las relaciones en el centro, ni el rendimiento del alumnado a consecuencia de la diversidad cultural del alumnado del centro. Además, no tienen información alguna sobre la formación que se establece en el centro y tampoco estima que la incorporación del alumnado extranjero haga la tarea del docente más difícil.

Por el contrario; las familias que opinan que “sí” son mejores las relaciones en las escuelas multiculturales y multilingües, afirman que en su centro se ha organizado una charla sobre acogida a familias extranjeras y consideran que los recursos materiales del centro para atender la diversidad son “bastantes”.

Como conclusión podemos destacar que las familias presentan un gran desconocimiento de cómo son las relaciones en los centros. Pero encontramos que hay familias que tienen una imagen positiva de dicha relación, y otras, por el contrario, definen como negativa la relación de los miembros en las escuelas multiculturales y multilingües. Además, son aquellas que valoran negativamente la diversidad cultural en el centro, considerando que esta diversidad influye en sentido negativo, al centro, a los maestros y a los alumnos.

Cerramos las conclusiones de esta pregunta con las palabras de Baráibar (2005) donde piensa que el fin último es conseguir que todos los miembros de la comunidad educativa lleguen a sentir como propio el centro para que, en

consecuencia, éste se convierta en una instancia de participación y de aprendizaje cívico.

+ Ámbito de centro: la diversidad mejora la vida del centro y funciona mejor la escuela multicultural y multilingüe

Nos centramos ahora en el ítem 8, que hace referencia a sí *la diversidad mejora la vida del centro*. Los datos resultantes del análisis corroboran que, más de la mitad de las familias consideran que la diversidad “sí” mejora la vida del centro, siendo este porcentaje mayor cuando responden las familias extranjeras (67.2%), aunque son las familias africanas las que responden afirmativamente en mayor porcentaje. También hay que destacar que en ambas familias, autóctonas y extranjeras hay un porcentaje considerable que desconoce si la diversidad influye en dicha mejora. De estos datos podemos concluir que son las familias extranjeras las que tienen mayor opinión favorable a que la diversidad mejora la vida del centro, ya que ellas son parte de ese grupo que hace que la escuela se convierta en un espacio multicultural y multilingüe.

Del grupo de discusión podemos extraer una serie de comentarios con relación a sí la diversidad influye en la vida del centro. Así algunos padres opinaron:

“Claro que influye” (P1)

“La diversidad influye siempre” (M1)

“Hay que sopesar los dos aspectos, el positivo y el negativo y llegar a un acuerdo, y eso es lo complicado, y es donde faltan los medios, y es donde hay que trabajar. Pero influir influye, claro” (M1).

Comprobamos que las familias del grupo de discusión confirman que la diversidad de alumnado en las aulas influye en el centro educativo, y en sus respuestas encontramos que esa influencia se aprecia tanto de forma positiva como negativa.

Si pasamos a nuestro análisis de relación del ítem 8 con los datos de identificación encontramos que hay significatividad entre la pregunta cuando responden el cuestionario las familias de los centros concertados. Estas familias opinan que esta diversidad “sí” mejora la vida del centro. En cambio, las familias

que piensan que la diversidad “no” mejora la vida del mismo son aquellas que se encuentran situadas en la zona del Bajo Guadalentín, las que proceden de Sudamérica, y las que llevan viviendo en la localidad entre 1 y 5 años.

Cuando retomamos los datos del análisis correlacional de las preguntas del cuestionario, nos encontrábamos que la significatividad en las mismas venía dada, sobre todo, en sentido negativo, es decir, las familias que opinan que la diversidad “no” mejora la vida del centro, opinan que “no” mejora la vida de los maestros, aunque creen que no hace la tarea más difícil del docente, y que existe una gran influencia negativa en el rendimiento académico por la integración de alumnado inmigrante.

Si nos centramos ahora en *si funciona mejor la escuela multicultural y multilingüe*, los datos obtenidos reflejan un desconocimiento generalizado por parte de las familias, ya que más de la mitad de ellas afirman no saber esto. Por otro lado, encontramos una cuarta parte de los padres que opina que estas escuelas “sí” funcionan mejor. Cuando diferenciamos las respuestas dadas según sean de las familias autóctonas y extranjeras encontramos diferencia significativa. Las familias que opinan que estas escuelas “sí” funciona mejor son las extranjeras en un porcentaje bastante más elevado que el obtenido por las familias autóctonas, lo que nos hace pensar que al ser ellas un elemento integrador de la multiculturalidad ven el funcionamiento más positivo que las familias autóctonas. Destacamos, que son las familias africanas las únicas que opinan que la escuela multicultural y multilingüe funciona mejor en un porcentaje del 56.3%, es decir, más de la mitad de estas familias tiene las ideas muy claras con respecto a esta pregunta.

En el análisis correlacional encontramos significatividad con relación a los datos de identificación referidos a la zona geográfica, siendo las familias del Noroeste las que piensan que son mejores, al igual que las familias africanas, como ya vimos anteriormente, cuya lengua materna es el árabe y residen en la localidad entre 1 y 5 años. De estos datos podemos concluir que las familias que llevan en la misma localidad cierto tiempo y están afincadas en la zona, y sobre todo de nacionalidad africana, ven que las escuela multiculturales y multilingües funcionan

mejor.

En cambio, cuando en la familia, el padre no tiene estudios y la madre estudios universitarios y desempeñan puestos de trabajo clasificados como obreros o de clase subalterna de servicios piensan que estas escuelas “no” funcionan mejor.

Si retomamos los datos obtenidos en el análisis correlacional de este ítem con el resto del cuestionario encontramos significatividad cuando las familias responden que estas escuelas “no” funcionan mejor y también responden que la diversidad “no” mejora la vida de los alumnos, ni la de los maestros, existe “bastante” influencia negativa en el rendimiento de los alumnos, pero no hace la tarea del maestro más difícil, al igual que cuando responden que los centros cuentan con suficientes recursos personales para atender la diversidad.

Por otro lado, encontramos significatividad cuando las familias responden que “sí” funciona mejor la escuela multicultural y multilingüe, consideran que en sus centros cuentan con bastantes recursos materiales para atender a la diversidad y saben que en sus centros sí se organizan charlas sobre acogida a familias extranjeras y sobre interculturalidad.

Si recogemos las opiniones de las familias del grupo de discusión encontramos que piensan, que estas escuelas multiculturales y multilingües, no funcionan mejor, ya que señalan que el proceso de enseñanza- aprendizaje se ve afectado por los distintos niveles que se encuentran en una misma aula:

“Creo que la educación se ralentiza totalmente” (P3).

“Entonces a los centros no les da tiempo a reaccionar y poner en marcha todos los engranajes que necesitan de personal, de organización, que a lo mejor no es tanto ni tener más personal, pero sí que es de organizar muchas cosas internas, que les cuesta trabajo poner en marcha porque, como tú decías, no todos los días te puedes reunir para ver esos casos, para ver que hacemos o para ver que organizamos, es complicado” (M1)

Por consiguiente, los datos expuestos anteriormente confirman los obtenidos por Buendía et al (2004), cuando estiman que la presencia de extranjeros en el centro

es una fuente de riqueza cultural, aunque no creen que la escuela haya favorecido el conocimiento de los otros, ni el conocimiento de otras costumbres o lenguas de los grupos extranjeros de la clase. Al igual que piensan, que son muchos los factores que determinan el proceso de acercamiento e integración de cualquier colectivo inmigrante a la realidad social, cultural y económica del país de acogida: la participación en asociaciones y ONGs, en el barrio, la implicación en el centro educativo de los hijos/as, el desarrollo social de la propia familia (amistades, ocio,..), la percepción de la diversidad cultural y la aceptación de “los otros” son algunos de estos factores que en ocasiones se convierten en trabas y obstáculos en el proceso de acercamiento a otras culturas y en otras ocasiones, como en el caso del colectivo latinoamericano, son muestras de los grandes esfuerzos grupales y personales realizados cara a la aceptación, integración y construcción de una identidad.

+Ámbito de los maestros: la diversidad mejora la vida de estos docentes, hace su tarea más difícil

Si pasamos al ítem 10, el cual hace referencia a *sí la diversidad mejora la vida de los maestros*, recordamos que los datos que obtuvimos en el cuestionario muestra que las familias estaban divididas a la hora de responder a esta pregunta, ya que la mitad de ellas piensa que “sí” mejora, mientras que la otra mitad dice lo contrario. Al desglosar los datos, y diferenciar en extranjeros y autóctonos, vemos que los primeros consideran en un porcentaje mayor que la diversidad mejora la vida de los maestros, y que en las familias autóctonas el desconocimiento el valor más alto... Debemos destacar que no todas las familias opinan que esta diversidad mejora la vida del maestro. Sólo para las familias europeas, sudamericanas y africanas sí que mejora. Consideramos que esto es así, ya que estas nacionalidades son las que tienen más presencia en los centros educativos y por ello consideran que contribuyen a mejorar la vida de los maestros.

De nuestro grupo de discusión podemos destacar que las familias participantes consideraban que la diversidad hace que la tarea del maestro sea más complicada. Esto lo podemos ver en las frases que extraemos del grupo:

“Yo pienso que no, que no mejora la vida de los maestros. Que no mejora a

nivel laboral” (P3).

“A nivel laboral si les complica” (M3)

También encontramos una madre que piensa que es muy difícil responder esta pregunta sin ponerse en el lugar del docente:

“Es que es complicado, sin ponerte en el pellejo de los maestros es complicado” (M2).

Pasando al análisis correlacional, encontramos significatividad, al responder positivamente esta pregunta, cuando las respuestas las dan las familias de los centros concertados, las que residen entre 1 y 5 años y cuando las madres tienen estudios universitarios. Otro factor que influye en las respuestas es la situación laboral de las familias. Para los padres con trabajos clasificados en la clase subalterna de servicio, la diversidad no mejora, mientras que las madres técnicas o supervisores desconocen si la vida de los maestros mejora.

Con estos datos podemos concluir que, aunque la muestra está dividida, hay más familias que piensan que la diversidad no mejora la vida de los maestros, sino que al contrario, lo que hace es dificultarla. Destacamos que, son las familias extranjeras las que consideran que esta diversidad es un elemento positivo para los maestros.

Cuando tratamos de valorar sí *la integración hace la tarea del maestro más difícil*. Los datos obtenidos fueron que casi las tres cuartas partes de las familias consideran que la integración sí hace la tarea del maestro más difícil. Estos datos coinciden con los arrojados anteriormente. Las familias consideran que la diversidad no mejora la vida del maestro, sino que además opinan que les hace la tarea más difícil. En estos datos encontramos diferencias significativas cuando diferenciamos entre autóctonos y extranjeros, ya que las tres cuartas partes de las familias autóctonas encuentran que hay más dificultad en la tarea del maestro, mientras que para las familias extranjeras el porcentaje disminuye a algo más de la mitad. Las familias autóctonas encuentran la tarea del maestro más difícil cuando hay alumnos con diversidad de culturas. Si distinguimos las familias por nacionalidades obtenemos que las familias sudamericanas y las africanas piensan

que la integración no hace la tarea del maestro más difícil en porcentajes superiores a la mitad de los encuestados. Esto podría interpretarse como que las familias de estas nacionalidades, al ser parte, mayoritariamente, de esta integración no consideran que sean un factor decisivo para entorpecer y dificultar la tarea del maestro.

Del grupo de discusión de familias destacamos las opiniones siguientes, relacionadas con la tarea del maestro:

“Hay que ver la dificultad del idioma en el tema de los que vienen de fuera, porque los marroquíes, bueno, el que está aquí ya asentado o tiene hermanos mayores bueno, pero estos que vienen de hoy para mañana y empieza el colegio, lo veo sobre todo un problema de trabajo en el profesor” (M2).

“Y luego incluso con los profesores también hay problemas porque algunos no los entienden” (M3).

Estos datos corroboran los aportados por Gairín e Iglesias (2008), donde concluyen diciendo:

“Los docentes muestran una preocupación vinculada a la falta de información previa sobre el contexto social, económico y académico del estudiante de reciente incorporación. Cubrir esta necesidad permitiría situar mejor al docente con el fin de comprender más profundamente la experiencia personal del estudiante”. (p. 241)

Recordando los datos que obtuvimos en el análisis correlacional, encontramos que existe significatividad cuando las familias responden que la integración “no” hace la tarea del maestro más difícil y también opinan que la diversidad de alumnado “no” mejora la vida de los alumnos, en cambio “sí” mejora la vida de los maestros. Las mismas familias que opinan que la integración no hace la tarea del maestro más difícil son aquellas que también piensan que la integración no influye “nada” en el rendimiento académico de los alumnos, que los centros cuentan con los recursos materiales y personales suficientes para desarrollar su labor docente y comentan que en sus centros no se organizan charlas sobre Educación

Intercultural.

+ **Ámbito del alumnado: la diversidad mejora la vida de los alumnos, la integración de alumnos extranjeros influye en el rendimiento de los alumnos**

Pasamos a ver las opiniones vertidas por las familias en relación a la influencia que tiene la integración y la diversidad en relación a los alumnos y las conclusiones que se pueden extraer.

Nos centraremos primero en el ítem que hace referencia a, *sí la diversidad mejora la vida de los alumnos*. Destacamos que la mitad de las familias encuestadas responden de forma afirmativa, aunque encontramos que el 31.9% de ellos “no saben”. Cuando diferenciamos según el tipo de familia, el porcentaje es superior cuando responden las familias extranjeras, aunque la mitad de las familias autóctonas también opinan lo mismo. El porcentaje de ambas familias es similar a la hora de responder que “no saben” y se encuentra entorno al 30%. De las familias extranjeras, las tres cuartas partes de las familias que proceden de Europa piensan que la integración sí mejora la vida de los alumnos.

En el análisis inferencial de correlación encontramos que sólo las familias que tienen a sus hijos en los centros concertados consideran que la diversidad “sí” mejora la vida de los alumnos. En cambio, encontramos significatividad con los siguientes datos de identificación, concretamente cuando los padres residen en el Bajo Guadalentín, las familias procedentes de Sudamérica, cuando contesta el cuestionario el padre con la madre, cuando residen en la localidad entre 1 y 5 años y la figura paterna realiza trabajos clasificados como clase subalterna de servicios. En todos estos casos hay significatividad cuando responden que la diversidad “no mejora” la vida de los alumnos.

Si analizamos los datos obtenidos en el análisis de correlación de las preguntas del cuestionario nos encontramos que las familias que “no saben” sí la diversidad mejora la vida de los alumnos, valoran como “nada adecuada” la charla de formación sobre Educación Intercultural, junto con los que responden que en su centro no se organiza esta charla, al igual que consideran que la integración ejerce una influencia “bastante” negativa sobre el rendimiento de los alumnos.

Estas familias también piensan que sus centros cuentan con “suficientes” recursos materiales, pero “bastantes” los personales.

De estos datos podemos concluir que las familias encuestadas están divididas en esta apreciación, la mitad consideran positiva la integración de alumnado extranjero ya que mejora la vida de los alumnos, siendo las familias extranjeras las más favorables a esto, pero existe un tercio de las mismas que no saben si la diversidad mejora la vida de los alumnos y que piensan que influye en el rendimiento de los mismos aunque cuenten con los suficientes recursos materiales y personales.

Del grupo de discusión destacamos que las familias consideran que el porcentaje obtenido en el análisis descriptivo en relación a sí la diversidad influye en la vida de los alumnos no corresponde con lo que era de esperar. Estas familias opinan que hay un gran desconocimiento sobre este aspecto y el porcentaje de respuestas obtenidas en el apartado “no saben” debía haber salido mayor del que presentamos.

“Ese porcentaje sería mayor si la gente hubiese dicho la verdad, los padres lo desconocen” (P3)

“Ese porcentaje sería mayor si hubiesen sido sinceros” (M1).

Pasamos al ítem donde se preguntaba si *la integración influye en el rendimiento de los alumnos*, siendo el porcentaje más alto el de familias que opinan que no influye “nada”. Aunque nos encontramos que casi un 30% de ellas creen que influye “algo”. Si añadimos el porcentaje de padres que opinan que influye “bastante” llegamos a un porcentaje del 45%. Es decir, el porcentaje de las familias que creen que existe influencia negativa, aunque en diferentes grados es mayor que los que piensan que no influye nada.

Si diferenciamos la respuesta según contesten las familias extranjeras o autóctonas encontramos que la mitad de las familias de origen extranjero opinan que no existe nada de influencia negativa sobre el rendimiento de los alumnos, mientras que las familias autóctonas el porcentaje es un poco menor (34.6%). Si

valoramos las respuestas en función de la nacionalidad, las familias europeas son las que piensan en un porcentaje más elevado que existe bastante influencia negativa.

Como conclusión podemos decir que la mayoría de las familias consideran que existe influencia negativa a causa de la integración de alumnado extranjero, siendo el porcentaje de familias autóctonas superior al de extranjeras.

En el análisis correlacional de la pregunta con los datos de identificación encontramos dos grupos de familias, las que opinan que la integración no influye “nada”, y coincide que son padres de centros concertados, situados en la zona del Noroeste, de procedencia Sudamericana y cuando los progenitores realizan trabajos clasificados de la clase subalterna de servicio. Y, por otro lado, están las familias que consideran que la integración influye “bastante” en el rendimiento del alumnado y corresponde con familias que llevan en la localidad menos de un año y cuando responde sólo el padre.

Si nos basamos en los datos obtenidos en el análisis correlacional con respecto al resto de preguntas del cuestionario, podemos concluir que las familias que piensan que la integración de alumnado extranjero no influye “nada” en el rendimiento académico de los mismos, al mismo tiempo, contestan que los recursos materiales y personales con los que cuentan sus centros son “suficientes”. Estas son familias que se encuentran involucradas en la dinámica del centro y encuentran que sus centros están dotados con lo necesario para atender a la diversidad, tanto en relación a los recursos personales como a los materiales. Por otro lado, las familias que consideran que influye “bastante” la integración, responden que en sus centros “no” organizan charlas sobre acogida a familias extranjeras, posiblemente debido al desconocimiento del funcionamiento del centro.

Las familias del grupo de discusión piensan que la diversidad si influye en el rendimiento de los alumnos, pero al mismo tiempo encuentran una parte positiva, ya que permite enriquecer culturalmente a la población escolar e incluso a la Comunidad educativa:

“Puede influir, como alguna gente piensa en bajar el rendimiento general, vamos en plan académico, pero también enriquece muchísimo”. (M1)

Por otro lado, encontramos a un padre que opina, que para que la influencia no fuese negativa ni en gran medida, los centros deberían estar mejor dotados de recursos, tanto materiales como personales:

“Para que influyera muy poco tendrían que dotar al centro de los medios adecuados para que influyera lo menos posible. Si viene un ecuatoriano tendremos menos problemas, que si viene, no sé, un moro, un marroquí, la verdad que el problema es grande, primero para el alumno para adaptarse, por el tema del idioma y tal, pero es que además el profesor tiene que estar ahí con unos alumnos que lo entienden y otros que no lo entienden, entonces si a ese alumno al centro lo dotaran de profesores para enseñar el idioma. No es decir de apartarlo, sino por lo menos es que entienda lo que le están diciendo”. (P3)

En esta línea, Buendía et al (2009) apuntan que la diversidad cultural está presente dentro y fuera del aula, sin embargo la predisposición y aceptación de esta diversidad por parte de estos estudiantes en el contexto escolar formal es diferente a su percepción en el contexto familiar y no formal. La diversidad cultural existente en contextos no formales es percibida por estos estudiantes como fuente de riqueza personal; en el grupo de amigos, en el ocio, en la música, en los programas de televisión, está presente esta diversidad y en ningún momento es considerada como negativa, conocer otras culturas, costumbres y juegos son las razones que les llevan a tal consideración; sin embargo cuando ésta se refiere al aula, la situación no es percibida como especialmente enriquecedora por estos alumnos/as . Sin embargo, para la gran mayoría de ellos esta diversidad cultural en el aula no les ha aportado el conocimiento.

Nuestro tercer objetivo específico buscaba *“Valorar la percepción que tienen las familias ante los recursos, personales y materiales, con los que cuenta su centro para atender a la diversidad de alumnado”*

Para poder comenzar a dar respuesta a este objetivo nos preguntamos, ¿Cómo son los recursos con los que cuenta el centro? Para dar respuesta a este objetivo

analizaremos por un lado los recursos personales y por otro los recursos materiales.

- Recursos personales

El análisis de los recursos personales nos mostró que casi las tres cuartas partes de las familias consideran que estos recursos en su centro “se pueden mejorar”. Sólo un 7% piensan que son “bastantes”. Al diferenciar en familias autóctonas y extranjeras los resultados se repiten. Ambos consideran que sus recursos personales “se pueden mejorar” en un porcentaje similar, llegando casi al 70%. De las familias extranjeras, todas consideran que se pueden mejorar los recursos personales del centro, aunque las familias europeas creen que son suficientes, casi en el mismo porcentaje, que ven que se pueden mejorar.

De estos datos podemos concluir diciendo que las familias piensan que los centros no cuentan con los recursos personales necesarios para atender a la diversidad y dar respuesta a las necesidades e intereses de todos los alumnos.

Si pasamos a recordar los datos obtenidos en el análisis correlacional con los datos de identificación, los resultados significativos aparecieron en la respuesta de la familia cuando elige la opción de que en su centro tienen recursos personales “suficientes” o “bastantes”. Son “suficientes” para las familias de los centros concertados, cuando responden ambos progenitores juntos o sólo la madre. En cambio, para las familias situadas en la zona del Noroeste los recursos personales de su centro son “bastantes”. Por consiguiente las familias de los centros concertados piensan que hay recursos suficientes en comparación con las de los centros públicos.

Si vemos los resultados del análisis correlacional del cuestionario general, encontramos que las familias participantes en la charla sobre Educación Intercultural consideran que los recursos personales son “suficientes”. Esto nos puede llevar a concluir que las familias que participan en el centro en la charla de formación piensan que los recursos personales con los que cuenta el centro en el que se escolarizan sus hijos, son “suficientes” para poder llevar a cabo todo el proceso de enseñanza- aprendizaje de forma adecuada.

Pensamos que, por lo que venimos considerando a lo largo de esta investigación, aquellas familias que están más involucradas en la dinámica de los centros, que tienen escolarizados a sus hijos en los centros concertados, y que son las que asisten a las charlas de formación y a otras actividades del colegio, son las que estiman que los recursos personales son suficientes para la incorporación del alumnado extranjero. Pero junto a estas, nos encontramos un gran porcentaje de familias, la mayoría de centros públicos, donde se recoge la opinión de padres extranjeros y autóctonos, que estiman que los recursos se pueden mejorar

- Recursos materiales

Una vez analizados los recursos personales del centro, pasamos a ver las opiniones de las familias ante los recursos materiales con los que cuentan sus centros.

Igual que ocurrió con los resultados de los recursos personales, las familias, en su mayoría, casi el 70%, creen que los recursos materiales que hay en sus centros se pueden mejorar. Este valor es menor cuando la respuesta la dan las familias extranjeras, ya que para ellas, los recursos materiales “se pueden mejorar” en un 61.4%. Hay un porcentaje de padres que consideran que son “suficientes”. Este porcentaje de familias pertenece a las familias procedentes de África, ya que el 37.2% de estas familias piensan que son “suficientes”, al contrario que las sudamericanas que, en un 64% opinan que los recursos “se pueden mejorar”.

Estos datos nos llevan a concluir que las familias africanas, están más satisfechas con los materiales con los que cuenta su centro, para atender a sus hijos, mientras que las sudamericanas y las de otras nacionalidades, se sienten más disconformes con los mismos.

Recordando los datos obtenidos en el análisis correlacional del cuestionario con los datos de identificación nos encontramos que existía significatividad cuando los padres respondían que los recursos materiales de su centro eran “suficientes” y las respuestas las daban las familias de los centros concertados, las familias africanas, al responder un familiar diferente a los progenitores, cuando la familia reside menos de un año en la localidad, el padre no tiene estudios y ambos

progenitores se encuentran inactivos. En cambio, las familias de los centros del Noroeste y las madres sin estudios responden que el centro cuenta con “bastantes” recursos materiales.

Si pasamos a recordar los datos obtenidos en el análisis correlacional de las preguntas del cuestionario encontramos que, las familias que valoran la Charla sobre Educación Intercultural piensan que sus centros tienen “bastantes” recursos materiales, igual que las familias que también opinan que en sus centros hay “bastantes” recursos personales. En cambio, encontramos que las familias que desconocen si en sus centros se organizan charlas de formación, tanto sobre acogida, como de Educación Intercultural, ven los recursos materiales “suficientes” para poder llevarse a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje. El desconocimiento de la organización del centro, en cuanto a organización de charlas de formación, hace que las familias respondan que los recursos materiales del centro son suficientes.

Como conclusión general de las aportaciones de las familias en el grupo de discusión, agrupamos las respuestas, fundamentalmente, en que los recursos, tanto personales como materiales, se debían de generalizar, sobre todo lo referido a los docentes del programa de educación compensatoria, que están en unos centros y en otros no, con la finalidad de que no hubiese diferencias entre los mismos, en aras de que todos los alumnos tuviesen la misma calidad de la educación. Del mismo modo, las familias opinan que los recursos materiales se encuentran obsoletos y en algunos centros son escasos:

“Lo cierto es que con lo que no se ha apostado con el tema de la inmigración es en generalizar los recursos, porque eso hubiese creado muchas menos suspicacias entre los centros. Por ejemplo hay centros como tú dices que tienen lo de compensatoria” (M1)

“Daos cuenta que estamos en la era de la tecnología pero los materiales que tienen son muy insulsos, para gimnasia, las colchonetas, el potro y te das cuenta y dices madre mía. Son materiales de hace 60 años, y así no puedo fomentar el deporte, si no tienen medios” (P3)

“Todo se ha quedado obsoleto” (P3)

“Y luego tenemos un centro, que cada vez hay más niños y no tienen recursos en ningún lado” (M3)

Por último, destacamos las conclusiones aportadas por Garín e Iglesias (2008), cuando dicen que en su investigación constatan que gran parte de los materiales curriculares y didácticos utilizados en las aulas son uniformes y estandarizados. Al igual que añaden que los estudiantes utilizan los mismos textos pensados para el alumno autóctono, que en muchos casos no responden a las necesidades del estudiante inmigrante, al reproducir tópicos y visiones etnocéntricas.

Pasamos al cuarto objetivo específico de nuestra investigación, el cual hace referencia a *“Valorar la percepción sobre las dinámicas de formación, organizadas por el centro, y dirigidas a las familias para favorecer la Educación Intercultural”*.

Para dar respuesta a este objetivo nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Los centros forman a las familias sobre la diversidad cultural? Para dar respuesta a esta pregunta recordaremos los datos aportados por las familias en relación a las charlas formativas que se impartían en los centros y la posterior valoración que hacen de las mismas.

⤴ Organización de charlas formativas: organiza el centro charlas sobre acogida y organiza el centro charlas sobre Interculturalidad

Comenzaremos con la organización de charlas sobre acogida a las familias extranjeras. De los datos obtenidos en nuestro análisis encontramos que más de la mitad de las familias desconocen si en su centro se ha impartido este tipo de charla. Sólo hay un 7% de familias que afirman que se organizan en su centro charlas sobre acogida. Cuando diferenciamos las respuestas según sean las familias autóctonas o extranjeras, el porcentaje es similar, alrededor del 62%, en ambos casos. Pero destacamos que las familias extranjeras responden en un porcentaje mayor que “sí” se realiza esta charla, probablemente porque su asistencia a la misma es más elevada, por tratarse temas de interés para ellos. Cuando diferenciamos las familias extranjeras por su nacionalidad, son las familias europeas y africanas las que responden en un porcentaje más alto (70%) que “no saben” si se organiza esta charla. En cambio, las familias sudamericanas,

son las que responden que “sí” en un porcentaje más elevado. Por consiguiente son las familias sudamericanas las que conocen la organización de estas charlas de acogida.

Si pasamos a ver los resultados del análisis correlacional de las preguntas del cuestionario destacamos que, aquellas familias que han respondido que en su centro “no” se organizan charlas sobre acogida también responden que “no” se organizan charlas sobre interculturalidad. Por otro lado, encontramos que las familias que “sí” han participado en la charla sobre acogida son las mismas que saben que “sí” se organiza la charla sobre acogida. Luego, las familias que participan en una charla de acogida, también lo hacen en otra sobre interculturalidad y al contrario. Deducimos que depende de la implicación de la familia en los temas educativos

Si pasamos a ver los resultados obtenidos en el ítem, referido a si en su centro se organizan charlas sobre Educación Intercultural, encontramos que el porcentaje mayor lo tenemos en la respuesta de las familias “no saben”, ya que más de la mitad de las familias elige esta opción al responder el cuestionario. Encontramos significativo, que casi el 30% contesta que “no” se imparte esta charla en su centro. Es decir, las familias desconocen o responden que “no” se organizan charlas sobre Educación Intercultural en su centro. Ese desconocimiento podemos asociarlo a que en los centros no se imparte este tipo de charlas, por lo que las familias no saben si se ha organizado o no, ya que su implicación en la vida del centro puede ser nula o muy escasa. Estos mismos resultados los obtenemos cuando diferenciamos entre familias extranjeras y autóctonas. Ambas presentan un porcentaje mayor en la opción de respuesta “no saben”. Por lo que podemos seguir afirmando que las familias presentan un gran desconocimiento en lo relativo a la formación que imparte el centro o por el contrario lo desconocen porque no existe dicha formación. Al distinguir la respuesta según la procedencia de las familias, son las europeas las que casi al 80% responden que “no lo saben”.

Si pasamos al análisis correlacional de este ítem con los datos de identificación del cuestionario, encontramos significatividad cuando las familias que responden

que “sí” se organiza esta charla, pertenecen a los centros concertados, son de la zona del Altiplano, son familias sudamericanas, responde la madre sin estudios, los padres que realizan trabajos no remunerados, al igual que los padres inactivos. Destacamos la significatividad que se establece cuando responde el padre sin estudios y afirma que en su centro “no” se organizan charlas sobre Educación Intercultural.

Una vez expuesto el conocimiento que tienen las familias sobre la formación que se imparte en su centro, pasamos a preguntarnos, ¿Cuál es la valoración de las familias a la formación recibida?

Pasamos a concluir que valoración hacen las familias a las charlas de formación:

△ Valoración de la formación proporcionada por el centro: valoración charla acogida y valoración charla sobre educación intercultural.

Las familias participantes en nuestra investigación consideran que la charla sobre acogida fue adecuada, ya que casi la mitad de las familias eligen esta opción de respuesta. Destacamos que también hay un porcentaje elevado (36.4%) que la han valorado como “bastante adecuada”. Por lo que podemos concluir que las familias valoran positivamente la charla impartida en su centro sobre acogida a familias extranjeras.

Esta valoración positiva es más elevada por parte de las familias autóctonas, ya que el 81% de ellas responden que la charla ha sido “adecuada” y “bastante adecuada”. Estas mismas opciones de respuesta la da el 71% de las familias extranjeras, ya que hay un porcentaje considerable de éstas que la valoran como “poco adecuada” (25.4%).

De estos datos podemos concluir que las familias extranjeras hacen una mayor crítica a las charlas sobre acogida impartidas en sus centros, siendo las familias autóctonas las que las valoran muy positivamente.

De los grupos de familias según la nacionalidad, son las familias europeas las que

valoran esta charla como bastante adecuada, mientras que las familias africanas la estiman “poco adecuada”.

Recordando los datos obtenidos en el análisis correlacional del ítem con el resto del cuestionario, destacamos que las familias que valoran como “poco adecuada” la charla sobre acogida a familias extranjeras, también consideran “poco adecuada” la charla sobre Educación Intercultural.

Concluimos la valoración que hacen las familias a la charla sobre Educación Intercultural impartida en su centro. Así se comprueba que al igual que ocurrió con la valoración de la charla sobre acogida, casi la totalidad de las familias consideran la charla sobre interculturalidad “adecuada” y “bastante adecuada”, lo que nos indica un alto grado de satisfacción por la misma.

Al diferenciar entre familias autóctonas y extranjeras, son las familias autóctonas, las que en su totalidad afirman la adecuación de esta charla, mientras que las familias extranjeras lo estiman en algo más de la media. Destacan, dentro de estas últimas, las europeas que lo estiman “bastante adecuada” con respecto a las sudamericanas que eligen la opción de “nada adecuada”.

Por otro lado, hay que señalar que en el grupo de discusión surgieron una serie de comentarios, que merecen ser destacados por la relación con nuestro tema de estudio. Entre ellos les preguntamos a las familias si pensaban que en los centros se forman grupos de la misma nacionalidad, a lo que las familias concluyeron que en los centros de Educación Infantil y Primaria no ocurría, sobre todo en los cursos iniciales. Las familias opinan que los niños de esta etapa no tienen ningún perjuicio contra los compañeros de otras nacionalidades, siendo esto más frecuente en centros con mucha cantidad de inmigrantes y en los cursos superiores.

Por último, concluimos con la opinión de las familias sobre cuál la pieza de cambio necesaria para dar respuesta a que los centros sean un lugar multicultural e inclusivo. Las familias creen que lo primero que tiene que haber es una prevención que se consiga a partir de una formación de los padres, ya que sin información no se sabe cómo actuar. Como señala (M1):

“Siempre dicen eso que los niños no vienen con un manual de instrucciones debajo del brazo. Pero sí que hay cosas muy, muy, muy básicas que muchos padres desconocen, muchos padres, muchísimos. Todo eso se ha dejado de hacer, entonces damos por sobreentendido que lo saben hacer, pero no”.

Al mismo tiempo, comentan que es necesario que todas las familias deban unirse para crear unos vínculos que haga una estructura sólida el proyecto educativo de los centros, como comenta (P3):

“Es que no hay lazo de unión entre los padres y el centro”

A lo que (M1) comenta que no es una tarea fácil:

“Tenemos que unirnos todos, todos, todos y eso ya es muy difícil”

Retomando esta última opinión de las familias pasamos a describir, el último objetivo específico que hace referencia a *“Proponer, en función de la información recogida, modos de actuación para una mejora de la inclusión del alumnado extranjero en las aulas”*.

Es decir, una vez llegados a este punto y después de los resultados obtenidos en la presente investigación queremos enunciar una serie de propuestas de mejora que faciliten la inclusión del alumnado extranjero en las aulas de Educación Infantil y Primaria, llegando a conseguir escuelas eficaces.

Lo primero que queremos remarcar es que la participación de las madres y los padres en las etapas escolares es un derecho y, a la vez un deber básico en las sociedades democráticas. Este derecho ya aparece recogido en el artículo 27, apartados 5 y 7, de la Constitución Española.

Como recogimos en el desarrollo del marco teórico de esta tesis, Paludàrias y Garreta (2008) nos aportan una visión inclusiva relativa a los ámbitos de actuación pues afirman que todo Plan de Acogida debe desarrollarse en tres ámbitos:

“familiar (para favorecer la comunicación y la participación de las familias en la escuela), social (para facilitar la construcción y desarrollo de la identidad

cultural y lingüística del alumnado a lo largo del proceso de socialización) y formativo: la acogida debe formar parte del proceso de aprendizaje de los alumnos” (p.51).

Por lo tanto, creemos que lo primero y fundamental es que en los centros se elabore un buen Plan de Acogida, a través del cual se favorezca la correcta integración de las familias a la vida del centro. Para ello sería necesario que el centro tuviera un *Proyecto Educativo Compensador e Intercultural*, de modo tal que tuviese en cuenta y previese las incorporaciones de alumnos nuevos y por consiguiente de las familias y favorezca su integración tanto en la vida del centro como en la vida social del barrio y su entorno próximo. En dicho caso, el centro educativo actuará como vehículo socializador facilitando el acercamiento de las familias recién incorporadas a todo el entramado social que girará en torno de ellas, es decir, todos los servicios necesarios para desarrollar su día a día de manera plena y satisfactoria.

Creemos conveniente que los centros educativos contemplen en su Proyecto Educativo Compensador e Intercultural la elaboración de folletos e informes que contengan la información básica para el inicio de las familias en el mundo educativo, como información general del centro, profesorado que lo integra, normas de funcionamiento y convivencia, materiales necesarios, libros, etc. Todo ello estará redactado en las distintas lenguas de las familias recién incorporadas para que el desconocimiento del idioma no sea un impedimento para tener acceso a la información básica del centro, ya que no todas las familias cuentan con alguien que haga de traductor o interprete en las relaciones con el centro.

Del mismo modo, desde la escuela se deben llevar a cabo procesos en los cuales las familias se sientan parte fundamental de la misma. Para ello se realizaría un programa de intervención, de carácter sistemático en el cual consigamos una mayor participación de las familias en los centros educativos.

Este programa de intervención como señalan Sánchez González (1991) y Santos Guerra (1996) recogido en Guardia (2002) se trata de un proyecto global que reúne los pasos necesarios para que se dé un cambio social. El desarrollo de este programa consta de las siguientes fases:

- Fase de sensibilización: Para que se cambie realmente la situación actual de la participación hace falta, en primer lugar, generar necesidades de participación, que los llamados a participar vean la necesidad y la importancia que ella tiene y lo que supone. Este trabajo de sensibilización debe dirigirse hacia la consecución de un cambio de mentalidad, de las creencias erróneas y de las teorías implícitas que cada sector tiene y que acarrea que la implicación en las comunidades educativas conlleve para las personas y los grupos una serie de problemas o inconvenientes que pueden llevar al abandono.

Se trataría de elaborar un programa de intervención sistemático que abordara los siguientes objetivos:

1. Priorizar el trabajo de sensibilización de las familias más conflictivas y desestructuradas y con escasa o nula participación.
2. Sensibilizar a las familias de la importancia que tiene para la educación de sus hijos, su implicación en el centro.
3. Sensibilizar a las familias en el papel que cumplen como educadoras, haciendo una mención especial al papel del padre-varón.
4. Despertar en las familias una actitud reivindicativa en el ámbito escolar de su derecho a la participación.
5. Animar a las familias para que se sientan protagonistas y significativas en el centro de sus hijos y en el proceso educativo de los mismos.
6. Fomentarles la conciencia como colectivo.
7. Conseguir un cambio de actitud hacia el otro sector.
8. Sensibilizar del papel que el equipo directivo debe jugar en los procesos participativos, dando oportunidades para participar y facilitando recursos. El equipo directivo debe ser el primer interesado en mejorar la participación.

- Fase de formación: En segundo lugar, hay que crear un plan de acción formativo con una serie de objetivos a corto, medio y largo plazo. Ese plan de

acción sería mucho más sistemático, a través de “Escuelas de Padres y Madres, Cursos de perfeccionamiento para el profesorado, Jornadas, Campañas a través de los medios de comunicación de masas, a través de boletines o revistas (en el ámbito municipal o territorial) de información y difusión general, dirigidas a padres y madres, etc.

Los objetivos a conseguir en esta fase formativa podrían ser:

1. Dotar a las familias de medios y estrategias para la educación de sus hijos.
2. Organizar un plan de formación activa de padres y madres partiendo de sus propios intereses y necesidades.
3. Implicar en el plan de formación a los servicios concurrentes.
4. Hacer que conozcan los canales de participación (de cada sector) creando vínculos.
5. Hacer que conozcan sus derechos y deberes dentro del contexto familiar y en la comunidad educativa.
6. Conseguir que estén informados y formados para la participación en contenidos pedagógicos (programación, actividades, contenidos, evaluación...) y en la estructura y funcionamiento del centro (AMPAs, CCEE, Normas de funcionamiento,...).
7. Conseguir la formación inicial y permanente del profesorado necesaria para que pueda cumplir su función de dinamizador de la participación de los padres.
8. Conseguir la formación específica para el desempeño de las funciones directivas y tutoriales.
9. Conseguir, a través de la formación, una nueva imagen del dirigente cuyas características sean:
 - Una visión conjunta de las cosas.
 - Tener cualidades propias de un líder.

- Creatividad para poder participar en las innovaciones.
- Mente estructurada que permita analizar, criticar y tomar las mejores decisiones.
- Capacidad para trabajar en equipo.
- Capacidad de comunicación.
- Fuertes dosis de motivación.
- Dominar las estrategias más eficaces para resolver los conflictos

10. Adquirir un aceptable grado de "cultura participativa y grupal".

11. Adquirir valores de la persona humana como: comunicación, motivación grupal, tolerancia, ayuda mutua, crítica constructiva, etc.

12. Dinamizar la creación de Escuelas de Padres y Madres, con la participación del profesorado en ellas.

13. Transmitir la información necesaria para evitar que nadie pierda el interés por la participación.

- Fase de participación: En tercer lugar, se trataría de dotar de sentido a la misma práctica participativa del día a día de los centros educativos consiguiendo que la experiencia participativa sea educativa. Se debe intentar conseguir que se vaya interiorizando el significado de la convivencia, del respeto mutuo, de la solución de problemas sin enfrentamientos, puesto que la democracia debe aprenderse en todos los ámbitos de actividad del centro. La naturaleza democrática de la interacción diaria es tan importante como la participación en las estructuras formales. Aunque formalmente existan órganos de participación, no es sino a partir del trabajo sistemático en las clases, en las tutorías y, en general, en el conjunto de las actividades de un centro educativo, donde se va creando una "cultura participativa".

Así pues, los objetivos a conseguir en esta fase podrían ser:

1. Garantizar, poniendo los medios para ello, que todos los padres y las madres del centro tengan algún tipo de vinculación con el mismo, relacionándolos:
 - Al proceso formativo de su hija o hijo junto a los maestros (Individual).
 - Junto al tutor o tutora, al proceso formativo del aula (Aula).
 - A la vida educativa del centro (Comunidad Educativa).
 - A la vida socio-educativa-cultural del entorno inmediato del centro educativo (Barrio).
2. Conseguir que el profesorado practique una pedagogía participativa.
3. Incentivar la creación de Asociaciones de padres de alumnos y Asociaciones de alumnos.
4. Integrar las actividades de las asociaciones de padres de alumnos y del alumnado en el Proyecto Educativo de Centro.
5. Aprovechar las reuniones del aula para trabajar temas educativos con los padres y madres.
6. Organizar seminarios conjuntos entre padres y madres y profesorado, para los temas de participación.
7. Los tutores y los Jefes de estudios deben facilitar la organización del alumnado e impulsar la participación en el centro, especialmente a través de la Junta de Delegados.
8. Hay que definir espacios, tiempos y formas para la implicación de los padres.
9. Permitir que las familias entren en las diferentes dependencias, que pasen al interior de las salas y que dejen y recojan a sus hijos en el interior de la escuela
10. Hacer que los padres se conozcan entre sí y a todas las personas que trabajan en la escuela.
11. Establecer contactos cotidianos y contactos individuales de forma sistemática

previamente fijados entre el tutor y la familia de cada uno de los alumnos

12. Establecer fiestas o salidas de convivencia previamente planificadas para favorecer el conocimiento y comunicación.

13. Preparación de fiestas o celebraciones. Para ello se plantean reuniones conjuntas con las familias que quieran participar en qué queremos hacer y cómo se va a desarrollar y distribuyendo tareas en pequeños grupos.

14. Reuniones por grupos de edad, para poner en común a través de algunos temas, sus inquietudes, necesidades y diferentes formas de resolver las situaciones que se les presentan con sus hijos.

15. Organizar grupos de trabajo con la actuación de los padres (para hacer un periódico, para abordar temas de alimentación, para organizar un grupo de teatro...).

16. Buscar el aprovechamiento máximo a los mecanismos de participación legalmente establecidos, para convertir al centro escolar en la "célula básica" de la democracia educativa.

17. Promover la organización de actividades por parte de los diversos sectores de una forma autónoma e independiente y colectiva.

18. Dar y recibir información sobre el niño y su contexto a través de los contactos diarios y de entrevistas personales previamente prefijadas con los padres. Cuanta más información llega a la familia más posibilidades tendrán de participar y de entender la dinámica de funcionamiento de la escuela.

19. Generar desde la escuela confianza en su papel de padres y en sus posibilidades de hacer propuestas.

- Fase en la Política Educativa: Los cambios sociales deben reflejarse, inevitablemente, en cambios educativos y éstos se traducen en cambios en la política educativa. Tanto las administraciones educativas estatales como autonómicas y municipales, deben adaptar su gestión y organización a la

consecución de los anteriores objetivos dando, en todo momento, apoyos económicos y técnicos que ayuden a materializar una gestión participativa y democrática en los centros educativos

Entre los objetivos que se deben cubrir en este ámbito de política educativa destacamos:

1. Mayor descentralización y autonomía para los centros.
2. Que la Administración articule los mecanismos que hagan que los centros se desburocraticen para liberarles de un tiempo que pueden dedicarles a tareas menos formales y burocráticas como pudiera ser la dinamización de la participación de los padres.
3. A una descentralización real de funciones y desburocratización debe acompañar la existencia de un talante auténticamente democrático de la Administración en su relación con los centros, respetando y aceptando la diversidad y especificidad de los mismos.
4. Los responsables políticos de la Administración deben propiciar que las dos universidades canarias revisen los actuales planes de estudios de los diferentes títulos de maestros, para llenar el vacío de una formación inicial del profesorado en todos los aspectos que conlleva la participación educativa de los padres y el papel del profesorado como agentes de cambio y dinamizadores de las comunidades educativas.
5. Que la Administración establezca sistemas que garanticen la colaboración de las universidades en la formación permanente.
6. Que la Administración continúe con el esfuerzo de planificar cursos de perfeccionamiento para el profesorado sobre esta temática para sensibilizar y aportar herramientas suficientes que haga que el profesorado se sienta capaz de trabajar con las familias pero estableciendo sistemas para que dicha formación permanente no quede en el mero voluntarismo por parte del profesorado.
7. Incluir en el plan de perfeccionamiento de la función directiva el tema del papel

imprescindible que debe jugar el director y el equipo directivo en mejorar la participación. 8. Que la Administración organice tiempo, espacios, apoyos de todo tipo (humanos y materiales) y sistemas de incentivación para que el profesorado pueda dedicarse a trabajar por la participación de los padres.

9. Dar refuerzos, apoyar, animar y hacer valoraciones públicas y premiar a aquellas comunidades que desarrollen la participación, poniéndolas como modelos. La Administración debe ofrecer como modelos a seguir aquellos centros con experiencias participativas, ofreciéndoles los refuerzos y apoyos necesarios para que dichas experiencias continúen.

10. Apoyo y colaboración del municipio de todas las iniciativas que intenten desarrollar y profundizar en la participación.

11. Por último, la Administración debe establecer mecanismos de evaluación y seguimiento en cada centro para revisar y mejorar periódicamente los procesos participativos en todos los niveles, mediante un análisis crítico que permita comprender cada realidad participativa y las variables que puedan estar dificultando los intentos de democratizar las escuelas haciéndolas más participativas.

Centrándonos en la participación de las familias y en los niveles tan bajos obtenidos en la vida del centro, y como señala García Fernández et al. (2002) sobre la escasa participación de las familias inmigrantes en términos de «pseudo-participación», ya que aunque se les informa y asesora sobre la mejor educación para sus hijos no tienen mucho que decir al respecto. Las razones que la explican hay que situarlas, sobre todo, en los problemas con la lengua y el desconocimiento de la cultura escolar de la sociedad de acogida (ver, por ejemplo, Llevot, 2002; Llorent Bedmar, 2004). Por consiguiente, una serie de propuestas para conseguir la mayor participación de las familias podrían ser:

+ Aprovechando las actividades en las que participan sus hijos se promueve el conocimiento e interacción con las familias autóctonas, de manera natural.

+ Facilitar la amistad entre las familias extranjeras, gracias a las relaciones que

mantienen sus hijos con otros niños inmigrantes.

+Fomentar el intercambio, la participación de estas familias y la eliminación de los prejuicios a través de actividades como las jornadas interculturales.

+ Favorecer una red de apoyo para las familias de origen inmigrante, al facilitar contacto con otras entidades (servicios sociales, asociaciones culturales, entre otras)

Tomando como referente a Sánchez y García (2009), estos autores indican las siguientes propuestas para mejorar la participación de las familias en la escuela, las cuales implican cambios en el funcionamiento escolar, y que por tanto, necesitan del consenso, responsabilidad y decisión de la comunidad educativa implicada:

+ Es importante contar con traductores o mediadores que puedan poner en contacto a los profesores con las madres que no hablan español, siendo figura referente para la integración social, educativa y cultural que facilita el contacto, la participación y la comunicación con las familias, a la vez que aportan una visión externa de las relaciones entre las familias y los centros.

+ Sería conveniente poder aumentar o modificar el horario de visita de las familias al profesorado para evitar las coincidencias con el horario de trabajo. Para ello deberían organizarse franjas y horarios flexibles y alternos. Recordamos que parece inamovible en el horario de los centros educativos la tutoría de atención a padres en las tardes del lunes o del martes *per secula seculorum*, sin pensar en la incompatibilidad horario para las familias, especialmente aquellas en riesgo de exclusión social y cultural que dedican más horas a trabajar.

+ Conocidas las creencias, opiniones y predisposiciones de las familias, y aunque algunas han sido clasificadas como fortalezas, no debieran descuidarse o presuponerse, al contrario sugerimos que se trabaje en ellas haciéndolas explícitas en la cotidianeidad del centro y en la medida de lo posible, establecer encuentros y talleres que promuevan una visión más extendida entre los padres de la importancia de la implicación en la escuela y de las tareas concretas que

éstos pueden realizar en función de sus situaciones e intereses particulares.

+ Realizar seminarios o tareas colectivas donde se fomente la visión de la escuela como una institución socializadora de promoción personal y social a disposición del alumnado y las familias.

+ Impulsar el respeto a la diversidad cultural como un eje esencial de funcionamiento en la escuela y las relaciones interfamiliares.

Por otro lado, como señala Torres (2007), es necesario articular en el centro actividades de sensibilización para concienciar de la importancia de establecer una relación *cívica* entre la familia y la escuela. Debe trabajarse entre docentes y familias para que el contacto y la relación entre ellos no se limite a encuentros esporádicos debidos a situaciones o comportamientos problemáticos del menor, más bien, deben programarse actividades, tareas y responsabilidades conjuntas y compartidas para promover el desarrollo y la integración social y educativa.

De un modo más integral, una opción o modalidad que podría agrupar la mayoría de estas propuestas es la creación de escuelas de padres/madres o de familiares. Se trataría de fomentar la planificación y el desarrollo de diversas actividades sociales y formativas con el fin de aumentar la relación entre las familias y el centro educativo por medio de su formación en cómo ayudar a los hijos en la realización de las tareas escolares, el conocimiento de la adolescencias, el uso del español, entre otros. Sería interesante diversificar las temáticas tratadas hacia intereses y necesidades reales de las familias, aunque éstos no sean estrictamente escolares, como por ejemplo *temas sociales, sanitarios, de vivienda, legales, laborales, uso de nuevas tecnologías,...*

Con relación a la formación de las familias y su participación en la vida del centro, proponemos que se realice en el centro, como mencionaban anteriormente Sánchez y García (2009), una Escuela de Padres en la que se traten aspectos demandados por ellos mismos y en horario en el cual puedan asistir el mayor número de padres. Creemos que desde el centro se debía de favorecer la creación de una dicha escuela en la que primero se trabaje positivamente sobre la incorporación de las familias extranjeras en los centros educativos, favoreciendo

el acercamiento de las distintas culturas y eliminado posturas racistas, abriendo los ojos ante la diversidad cultural y mostrando aspectos enriquecedores para todas las culturas. Por otro lado y, como hemos mencionado anteriormente, se pueden tratar aspectos demandados por las propias familias, desde aspectos educativos, sanitarios, nutricionales o relacionados con las Nuevas Tecnologías de la Información (Internet, uso del ordenador). Creemos que abordando temas motivantes e interesantes, en horario en el cual pueda asistir el mayor número de padres, la Escuela de Padres sería un lugar de acercamiento del centro a las familias.

Pensamos que, a través de estas escuelas, como opina Bolívar (2006), se puede potenciar, una relación entre las familias de origen inmigrante y las escuelas que acogen y educan a los niños de la inmigración, lo que ayudará a incrementar el logro de tres metas propias de la educación intercultural: la construcción de conocimiento, la reducción de los prejuicios y la creación de una cultura de integración a través de dinámicas comunitarias centradas en la habilitación competencial de los educandos.

Del mismo modo, creemos que sería a través de las escuelas de padres, donde se aborden aspectos relacionados con la acogida de familias extranjeras así como se traten aspectos relacionados con la Educación Intercultural. Los propios profesores del centro, conocedores de la realidad que existe actualmente en sus aulas, y preocupados y concienciados en desarrollar su trabajo de manera integradora serán los que informen y formen a las familias sobre todo lo relacionado y recogido en el Plan de Acogida Compensador e Integrador del centro, al tiempo que propicien que todas las familias participen en la acogida de las recién llegadas, así como que lleguen a conocer mejor cómo es un centro intercultural y abierto a la nueva realidad social.

Por otra parte, sería muy necesaria la presencia de un mediador sociocultural que lleve a cabo distintas propuestas de actuación con las familias del alumnado inmigrante. La relación debe ser transversal (en todos los espacios donde la familia puede participar) y a la vez orientarse específicamente a las AMPAS. Los objetivos de estas actuaciones serían, entre otras:

+ Impulsar la participación activa de padres y madres dentro del funcionamiento de las AMPAS y de sus actividades.

+ Fomentar desde las AMPAS el desarrollo de actividades específicas para conocer y respetar las distintas culturas.

+ Implicar a las familias para desmontar prejuicios, intentar cambios de actitudes y desarrollar conductas abiertas y solidarias.

+ Transmitir una sensación de confianza y valoración de sus aportaciones y del trabajo de sus hijos e hijas.

Es importante tener en cuenta el carácter secuencial de la relación. Hay que distinguir por tanto los diferentes momentos:

1. Fase de información y matriculación.
2. Llegada y adaptación del alumnado.
3. Seguimiento/continuación del curso escolar.

Las dos primeras fases son competencia del anteriormente citado plan de acogida. Las medidas que podemos utilizar en el desarrollo de la tercera etapa también abarcan un gran abanico de posibilidades:

+ Integración de la población inmigrante en cursos de formación y escuelas de adultos.

+ Fomento de la participación en la vida asociativa (asociaciones de alumnos y alumnas, juveniles, de vecinos, de ocio y tiempo libre, etc.).

+ Creación de espacios para que AMPAS y otros padres y madres intervengan en la vida escolar (en las aulas, en el comedor, en las actividades extraescolares, etc.)

+ Fomentar la relación directa entre equipo directivo, profesorado y tutores con las familias: tutorías, reuniones generales y específicas.

- + Fortalecer las figuras de los y las responsables de la acogida y relación con las familias, mediadores, etc.
- + Apoyo a programas de intercambio cultural, en los que participen distintos sectores de la comunidad educativa.
- + Desarrollo de actividades interculturales lúdicas y festivas, con la participación e implicación de las familias: festividades, días patronales, Semana de la Salud, Día de la Paz, Día de la Mujer, Día de Puertas Abiertas...

Para mejorar todo lo relacionado con las percepciones y creencias de las familias en relación a la dimensión Multicultural, y con la finalidad de caminar siempre hacia una educación intercultural, creemos que una propuesta de mejora sería que el centro educativo fuera una “*COMUNIDAD DE APRENDIZAJE*”, entendiéndolo por ello, como contempla Essomba (2006, p.95): “al genérico que se aplica a varios programas y experiencias educativas que persiguen no la adaptación sino la transformación del contexto social” .

Una de las formas de conexión que mantienen con el exterior es a través de “Relaciones comunitarias”, ya que utilizando estas vías se implica a las familias en el proyecto educativo del centro, facilitando así el despliegue de la dimensión más emocional y social. De esta manera, las familias participarían más de la vida del centro, conocerían las relaciones que se establecen entre los agentes educativos y los alumnos, y los padres pasarían a formar parte de esas relaciones sociales, aumentando la comunicación y superando las diferencias y desigualdades producidas por diferentes factores, como la procedencia, la religión, los recursos económicos, etc.

Partiendo de la perspectiva de los distintos estudios que analizan las relaciones entre la implicación familiar en la educación y los niveles de rendimiento escolar del alumnado, y que ya expusimos en el segundo capítulo fundamentamos la participación de las familias en los centros educativos a través de las *Comunidades de aprendizaje*. Desde esta organización se proponen diferentes tipos de dinámicas cuyas actuaciones suponen un éxito asegurado. Estas dinámicas se han desarrollado en el CEIP La Paz de Albacete durante el curso

2006-2007 (García, 2009). De ellas, destacamos:

+ Las “*Comisiones Mixtas*”, compuestas por personal del centro, familiares y representantes de las entidades sociales que colaboran en proyectos del centro. Las relaciones se basan en el diálogo igualitario.

+ Las “*Asambleas Familiares*” (Flecha, 1997), que se basan en una concepción del aprendizaje-diálogo, es decir, el aprendizaje del niño se basa en sus interacciones. En la medida que las interacciones que recibe en el domicilio y en la calle están coordinadas con las que recibe en la escuela, el aprendizaje funciona. Por lo tanto, realizar Asambleas de familiares donde se aborden diferentes temas de interés relacionados, por ejemplo, con las normas del centro, la asistencia, formas de participar, amplía los lazos de unión entre la familia y la escuela.

+ La “*Formación de familiares*”, técnica que pone el énfasis en la participación de los familiares y el entorno social en el aprendizaje escolar, dando lugar a los modelos de relación y de participación de familiares como cogestores o clientes (Bolívar, 2006). Esta formación a las personas que conviven en el hogar con los alumnos enriquece las interacciones y posibilitan una participación desde una óptica diferente.

+ Los “*Grupos Interactivos*”, que responden a una modalidad inclusiva de agrupamiento del alumnado dentro del aula que consiste en incorporar al aula tanto adultos como sean necesarios para “ayudar al profesor” (Puigvert y Santacruz, 2006). De esta manera se optimizan las interacciones entre los alumnos, elemento clave para lograr el éxito educativo. En una misma aula podemos encontrar grupos de cuatro a seis alumnos coordinados por un adulto y gestionado por el profesor. Estos grupos tienen que ser heterogéneos (de etnia, género, motivación, rendimiento).

Dentro de las Comunidades de Aprendizaje un factor importante es la formación y participación de las familias, ya que ellas aparecen como un elemento fundamental, ya que como miembros de la comunidad educativa pueden aportar y colaborar en todas las actividades que se realicen en el centro educativo, o desde

sus casas, apoyando en todo momento el aprendizaje y desarrollo de sus hijos. Desde esta perspectiva las familias aparecen como un elemento favorecedor del cambio educativo, siendo ellas partícipes de que los centros realicen buenas prácticas educativas como colaboradores de las mismas.

+ Por último, podemos señalar las “*Tertulias Literarias Dialógicas*”, a través de las cuales se da sentido a lecturas de Clásicos, alcanzando una comprensión que individualmente es más difícil de realizar. En estas tertulias, las familias también juegan un papel importante, ya que participan desde casa y en la escuela.

Para concluir, afirmamos que transformar la escuela en una Comunidad de Aprendizaje favorecerá la mejora de los resultados académicos de los alumnos, al mismo tiempo que la implicación de las familias en los centros educativos se incrementa creando una red de relaciones en el contexto educativo muy satisfactorias para todos los miembros de la comunidad educativa.

De este modo y como propuesta de mejora, el centro educativo, en su objetivo de impulsar junto con las diferentes asociaciones y grupos del municipio la sensibilización de la educación intercultural, y en coordinación con estas, puede poner en marcha diversos mecanismos:

- Campañas de sensibilización que informen sobre derecho a la educación, su importancia y el deber de las familias sobre la escolarización.
- Campañas que fomenten la participación de la comunidad en el centro: como voluntariado, en tareas de mediación, de traducción, en actividades formativas formales e informales, deportivas, culturales...
- Apoyo a programas específicos de intercambio cultural.
- Actividades abiertas, festivas, foros, talleres, encuentros, exposiciones, etc. en las que puedan participar familiares, asociaciones de vecinos y vecinas, asociaciones de inmigrantes, culturales y personas que no estén asociadas.

Por tanto, en su relación con los organismos municipales, la escuela tiene que desarrollar un trabajo interdisciplinar y permanente con las diferentes

instituciones: servicios sociales, servicios sanitarios, policía, servicios de ocio y tiempo libre, etc. Una de sus funciones es crear líneas de coordinación entre centro educativo y las instituciones públicas y entidades privadas. El objetivo es el trabajo conjunto entre todos estos agentes con el fin de facilitar la integración de los recién llegados en la comunidad educativa. La mediación intercultural y sus figuras profesionales son, sin duda, una herramienta clave para favorecer todos estos procesos que la escuela debe conocer y por los que debe apostar día tras día.

A modo de conclusión, queremos retomar las ideas de Tebar (2006) cuando afirma que la sociedad del futuro será necesariamente mestiza y la convivencia de pautas culturales distintas marcará su trayectoria. Esta situación, 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.

CAPÍTULO 7.

REFERENCIAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2009). *Principios fundamentales para la Promoción de la Calidad en la Educación Inclusiva - Recomendaciones para los responsables políticos*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. Obtenido desde www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ES.pdf
- 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.
- Aleman, I. (2004). Las actitudes del profesorado ante el reto de integrar a alumnos con NEE. Una propuesta de trabajo. *Polibea* 72, 44-52.
- Alfageme, M. B. & Miralles, P. (2010). Análisis de las concepciones del alumnado de Educación Infantil sobre la familia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 24, 45-61. Obtenido desde <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/viewFile/2398/1943>
- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. & Álvarez, E. (2005a). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17 (4), 601-606.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. & Álvarez, E. (2005b). La situación de los alumnos extranjeros vista por los maestros de primaria. *Aula Abierta*, 86, 205-218.
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid: CCS.
- Anguera, M.T., Arnau, J., Ato M., Martínez, R., Pascual, J. & Vallejo, G. (1998). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis

- Antolinez, I & García-Cano, M. (2011). Miradas antropológicas en clave intercultural hacia una escuela que decide ser comunidad de aprendizaje. En F. Villalba & J. Villatoro. (Eds.). *Prácticas en Educación: Educación Intercultural y Currículo. Vol. 2*, (pp. 130-143). Edición Digital: Prácticas en Educación,
- Arnaiz, P. (1999). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. En A. Sánchez Palomino et al, *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 nº 1, 25-44
- Arnaiz P. & Martínez, R. (2000). La integración de las minorías étnicas: Hacia una educación intercultural. En Actas de Congreso *Atención a la diversidad: De la integración a una educación para todos*. Las Palmas de Gran Canaria. Obtenido desde www.empleo.gob.es/es/estadisticas/resumenweb/RUD.pdf
- Arnaiz, P. & De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-38.
- Arnaiz, P. & Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. *Reifop*, (18), 45-101.
- Arnaiz, P. & Guirao, J. M. (2015). La educación intercultural en una escuela inclusiva. Vías para reorientar el camino. En. A. Escarbajal. (Ed), *Comunidades interculturales y democráticas (pp.53-62)*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Arnesen, A., Allen, J. & Simonsen, E. (Eds.) (2009). *Políticas y prácticas para la enseñanza de la diversidad sociocultural. Conceptos, principios y desafíos en la formación del profesorado*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

- Arquer de, M. (1995). Fiabilidad humana: métodos de cuantificación, juicio de expertos. *Centro Nacional de Condiciones de Trabajo*. Obtenido desde http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp_401.htm
- Arnau, J. (1998). Metodología de la investigación Psicológica. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual & G. Vallejo, *Métodos de Investigación en Psicología* (pp. 23-43). Madrid: Síntesis.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos Mundos*, (2), 25-44.
- Ballard, K. (2003). El análisis del contexto: algunas reflexiones sobre la formación del profesorado, la cultura, la colonización y la desigualdad. En K. Nes & M. Stromstad (Eds.), *El desarrollo de la formación del profesorado incluido*. Londres: Routledge / Falmer
- Ballesta, J., Lozano, J., & Serrano, F. (2003). Los jóvenes de Secundaria y el consumo de medios de comunicación en la Región de Murcia. *Comunicación y Pedagogía*, 187, 22-36.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37 (3), 129-139.
- Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Catarata.
- Bartolomé, M. (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M. (2004). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. *Bordón*, 56 (1), 65-79
- Bartolomé, M. & Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, 1, 169-189

- Bernabé, M. (2012). La comunicación intercultural a través de la música. *Cuaderno del profesorado* 5 (10), 87-97.
- Barroso, J. & Cabero, J. (2010). *La investigación educativa en TIC. Visiones prácticas*. Madrid: Síntesis.
- Barroso, J., Cabero, J. & Vázquez, A. (2012). Formación desde la perspectiva de los entornos personales de aprendizaje. *Apertura*. Obtenido desde http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num16/1_formacion.html
- Benito, B. (2006). Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción. En A. Calvo, M. García, J. M. Osoro, & S. Rojas. (Coord.). *Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación*, (pp.218-129). Santander.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la Investigación Social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bertrán Tarrés, M. (2005). *Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Besalú, X., Campani, G. & Palaudorios, J. (1998). *La educación Intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A. (2009). Las familias en la educación: de la representación a la participación activa. *Monográficos Escuela*, Octubre, p. 3.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Colombia: ARFO editores
- Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. En Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F. *Métodos de investigación en Psicopedagogía*, (pp.119-155). Madrid: MC Graw-Hill.

- Buendía, L. (2005). Nuevas fórmulas educativas ante la multiculturalidad. En T. Escudero, & A. D. Correa. (Coords.), *Investigación en Innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Buendía, L., Aguado, T., Marín, M. A. & Soriano, E. (2005). Nuevas fórmulas educativas ante la multiculturalidad. En T. Escudero & A. Correa. (Coords.), *Investigación en Innovación Educativa: algunos ámbitos relevantes*, (pp. 89-143). Madrid: La Muralla.
- Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F. (1998). *Investigación Educativa*, 3ª edición. Sevilla: ALFAR.
- Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: Davinci.
- Buendía, L., Fernández, A. & Ruiz, J. (1995). Estudios evaluativos en diferentes contextos. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 159-185.
- Buendía, L., González, D., Pozo, T. & Sánchez, C. A. (2004). Identidad y competencias interculturales. *Relieve* 10 (2), 135-183. Obtenido desde http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_1.htm
- Buendía, L., González, D. & Pozo, M. T. (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Buendía, L. & Soriano, E. (1999). Comparative study of Human values between immigrant student of African origin and native student from Almeria. En *European Conference on Educational Research (ECER, 99)*. Finlandia.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. (dir.) (2006). Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 27, 11-29.

- Cabero, J. & Barroso, J. (2013). La utilización del juicio experto para la evaluación del TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón* 65, (2) ,25-38
- Cabrera, F. A. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé. (Coord.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Calleja R. (2008, marzo 26). Baja participación de las familias en la escuela. *Comunidad Escolar*. Obtenido de: www.comunidad-escolar.pntic.mec.es/828/info4.html
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión. Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Calvo Buerzas, T. (2008). *Actitudes ante la inmigración y cambio de valores. Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo. UCM*.
- Campoy, T. J. & Pantoja, A. (2004). Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural. *Revista de Educación*, 336, 415-436.
- Cano, R. & Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-2.
- Cantón, I. (2003). La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 47, 139-165. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1244>
- Cañibano, L. & Alberto, F. (2008). El control instruccional de la información financiera: aplicación de un estudio Delphi. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 37 (140), 795-829.
- Carracao, J. & Berrocal, E. (2004). *Valores familiares de los adolescentes musulmanes y cristianos de Ceuta*. De la multiculturalidad a la

interculturalidad. En *Atención a la Diversidad y Calidad Educativa*. Granada: GEU

Carreres, F. (2014, septiembre 1). Los alumnos sudamericanos vacían las aulas, pero los marroquíes siguen en aumento. *La Verdad*, (pp. 2-3), Región de Murcia.

Casanova, A. (2004). Interculturalidad y educación. Reflexiones para la actuación en los centros docentes. En M^a. V. Reyzábal. (Dir.), *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, (pp. 19-35). Madrid: CE. Comunidad de Madrid.

Casanova, M. A. (2009). *Inclusión educativa en un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.

Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.

Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol.2 El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.

Cervini, R. (2001). *Participación familiar y logro académico del alumno*. Informe presentado a UNICEF-Argentina.

Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Cohen, R. & Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas: introducción a las pruebas y a la medición*. (4^a ed.). México: Mc Graw Hill.

Colás, P. (2004). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. En Rebollo, A. & Mercado, I. (coords.). *Mujeres y desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad*. Madrid: Mcgraw-Hill.

Colás, P. (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson

Colás, P & Contreras, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 485-499. Obtenido desde <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>

Colectivo IOE (1996). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada. Universidad De Granada.

Colectivo IOE (2003). *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. Madrid: CIDE.

Colectivo IOE., Actis, W., Pereda, C. & de Prada, M. A. (2002). La interculturalidad ¿va al cole? En *Ofrim Publicación especializada de Inmigración: Educación e Inmigración*. Madrid: Dirección General de Servicios Sociales. Consejería de Servicios Sociales

Colectivo IOE, Pereda, C., de Prada, M. & Actis, W. (1996). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa-Ministerio de Educación y Ciencia.

Colectivo Yedra (2008). *Glosario Educación Intercultural*. Coordinación: Colectivo Yedra. Madrid

Comisión Europea (2009). *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. Obtenido desde http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework_en.htm

Consejería de Educación y Universidades (2001). *Plan Regional de solidaridad en la educación: Comunidad Autónoma de la Región de Murcia 2001-2003*. Murcia: Dirección General de Enseñanzas de Régimen General y atención a la Diversidad.

Consejo de Europa (1977, agosto 6). Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de Julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de trabajadores de migrantes. *Diario Oficial n° L 19*.

- Consejo de Europa (2000). *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea*. Obtenido desde <http://www.boe.es/doue/2010/083/Z00389-00403.pdf>
- Consello Escolar de Galicia (1996). *A participación nas escolas galegas (curso 93-94)*. Santiago de Compostela: Consello Escolar de Galicia.
- Constitución Española. (BOE 311, de 29 de diciembre de 1978).
- Corrales, M., Corrales, R. M., Iglesias, R. M. & Sánchez, M. T. (2008). *Propuesta Didáctica Proyecto Rumbo Nubaris. Segundo ciclo de educación infantil*. Madrid: Edelvives.
- Costa, M. & Torrubia, R. (2007). Relación familia-escuela: una asignatura pendiente en muchos centros educativos. *Revista cuatrimestral del consejo escolar del estado*, 4(1), 47-53. Obtenido desde <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/revista-4.pdf>
- CREA Centro de investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades (2013). La participación familiar, clave para superar las barreras culturales. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 70-73.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education
- Cuesta Azofra, M. C. & Confederación Sindical de Comisiones Obreras (2000). *La escolarización de los hijos de inmigrantes en España*. Madrid: CC.OO. Fundación 1º de Mayo.
- Dauber, S. L. & Epstein, J. L. (1993). *Parent attitudes and practices of involvement in inner city elementary and middle schools*. En Chavkin, N. F. (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 205-216). Albany: State University of New York Press.
- Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la

respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM núm. 254, de 3 de noviembre de 2009).

Defensor del Pueblo de Castilla-La Mancha (2003). *La enseñanza intercultural en la etapa de Educación Infantil*. Albacete

Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico. Volumen II*. Madrid.

Díez, J. & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 24(1), 19-30.

Ding, C. & Hershberger, S. (2002). Assesing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 283-297.

Domínguez, M. C. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Madrid: Universitas

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeita, G. (2004). La situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la comunidad de Madrid. *Psicología educativa*, 10(1), 19-44.

Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.

Eisner, E. W. (1985). Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo? En J. Gimeno & A. Pérez Gómez. (Ed), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 257-264). Madrid: Editorial Ankal

Escarbajal, A. (2011). Hacia la educación intercultural. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 18, 131-149.

- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances de medición*, 6, 27-37.
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma: ¿qué calidad para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339(2006), 19-41
- Escudero, J. M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *CEE Participación Educativa*, 16, 93-102.
- Escudero, J. M. (2013, enero 21). Nos va a caer como una losa. *El país*. Obtenido desde http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/01/17/actualidad/1358441982_492947.html.
- Essomba, M. A. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Grao.
- Essomba, M. A. (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona. Cisspraxis.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Grao.
- Essomba, M. A. (2012). Aprender sobre inmigración en tiempos de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 420, 72-75.
- Esteve, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón*, 56(1), 95-115.
- Etxebarria, F. (1989). Marco lingüístico del euskera de los niños en las diferentes situaciones sociolingüísticas. *Revista de investigación educativa*, VII, 14.
- Frías, A. S. (2007). La participación educativa de padres y madres del alumnado

en España: evolución y normativa. *Revista cuatrimestral del consejo escolar del estado*, 4(1), 16-25. Obtenido desde <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/revista-4.pdf>

Feito, R. (2009). El modelo educativo de la familia. ¿Otra responsabilidad en la escuela? *Monográficos Escuela*, Octubre, 10-12.

Feito, R. (2010). Escuela y democracia. *Política y sociedad*, 47(2), 47-61. Obtenido desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3344640&orden=288765&info=link>

Feito, R. (2010). Familias y escuela. Las razones de un desencuentro. *Educación y Futuro*, 22, 87-107.

Obtenido desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3216438>

Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar*. Madrid: Morata.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós

Fundación Encuentro (2006). *Informe España 2006. Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.

Funes, J. (2000). Migración y Adolescencia. En Colectivo IOÉ, *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, (pp.119-145). Colección de estudios sociales nº 1. La Caixa

Gairín, J. (2004). Organizar la escuela intercultural. En Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía *La educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad*, (pp. 273-328). Valencia.

Gairín, J. & Iglesias, E. (2008). La integración docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante: propuestas de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 233-252.

Galino, A. & Escribano, A. (1990). La educación intercultural en el enfoque y

desarrollo del currículum. *Apuntes* / N° 54. Madrid Narcea.

García Canclini, N. (1994). *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. Caracas: Mimeo.

García, J. (1997). *La Tutoría, un marco para las relaciones de la comunidad educativa. Herramientas. Guía para padres y madres*. Madrid: CEAPA.

García, R & Sales, A. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista española de pedagogía*, LV (207), 317-336.

García, R & Sales, A. (1998). Formación de actitudes interculturales en la educación secundaria: un programa de educación intercultural. *Teoría de la educación: Revista Interuniversitaria*, (10), 189-204.

García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.

García Fernández, J. A., Moreno, I., García, R., Monarca, H., Tamayo, A. & Vilches, Y. (2002). La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid. En MEC, *Premios Nacionales de Investigación Educativa*, (pp. 205-231). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE.

García López, J. (2009). Participación de los familiares y mejora de los resultados escolares. La experiencia del CEIP La Paz de Albacete. *Monográficos Escuela*, Octubre, 16-17.

Garreta Bochaca, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 354, 133-155.

Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista educación*. Obtenido desde www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_09.pdf

- Garrido, Y. (2009). Puertas abiertas a la igualdad. La acogida del alumnado inmigrante en el centro educativo. *Caleidoscopio. Revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, (2), 14-28.
- Grant, B. K. & Ray, J. A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. London: Sage.
- Grareñas Pastrana, M., Mañeru Méndez, A., Martín Sánchez, R., de la Torre Sanz, C., Alcalde Rumayor, A. (2007) La prevención de la violencia contra las mujeres desde la educación: investigaciones y actuaciones educativas públicas y privadas. *Revista de Educación* 342, Enero- Abril. pp. 189-209 [Revista electrónica]. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_10.html
- Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*. 10(11), 199-212.
- Gil, M. (2006). *Análisis de la realidad educativa del profesor/a de apoyo a la integración en los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de Huelva y su provincia*. (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva.
- Guardia Romero, R. M. (2002). *Variables que mediatizan la participación educativa de las familias*. (Tesis Doctoral). Universidad de la Laguna: Tenerife. Obtenido de: www.tesis.bbt.ull.es/ccssyhum/cs139.pdf
- Guerrero, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Goenechea Permisán, C. (2005). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- González, I. (2010). La integración de las familias inmigrantes en la comunidad educativa. *Educación y Diversidad*, 4 (2), 105-116
- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones

sobre el liderazgo en el centro escolar. *Reice*, 6 (2), 82-99.

González-Anleo, J. (dir.) (1998). *Diagnóstico del sistema educativo. Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

González Falcón, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: Necesidad de orientación y formación. *Universidad de Huelva. Revista de Educación XXI*, 9, 155-169.

González Río, M. J. (1997). *Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos*. Alicante: Aguaclara.

Grant, B. K. & Ray, J. A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. London: Sage.

Grañeras, M., Lamelas, R., Segalerva, A., Vázquez, E, Gordo, J. L. & CIDE (1998). *Catorce años de investigaciones sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE.

Grañeras, M., Lamelas, R., Segalerva, A., Vázquez, E, Gordo, J. L. & CIDE (1999). *Las desigualdades de la educación en España II*. Madrid: CIDE.

Grupo Eleuterio Quintanilla (1998). *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa, D.L.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2007). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill

Herraz, M. & Lozano, S. (2006). Técnicas de resolución de conflictos. En Malik, B. & Herraz, M. (coords.). *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*, (pp.151-177). Málaga: Aljibe.

Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona, PPU.

Hyrkäs, K, Appelqvist-Schmidlechner, K & Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International*

Journal of nursing studies, 40 (6), 619 – 625.

Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid. Siglo XXI.

Includ-ed (2006). *Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea*. Obtenido desde www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm

Jauset, J.A. (2000). *La investigación de audiencias en televisión. Fundamentos estadísticos*. Barcelona: Paidós.

Jauset, J.A. (2007). *Estadística para periodistas, publicitarios y comunicadores: Aplicaciones de los porcentajes y diseño e interpretación de encuestas. 110 ejercicios y cuestiones prácticas*. Barcelona: Editorial UOC

Jeynes, W. H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.

Jiménez León, I. (2008). *La relación familia-escuela*. Obtenido desde www.publicatuslibros.com

Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid. Pirámide.

León, M. J. (2012 a). El liderazgo para y con la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.

León, M. J. (2012 b). *Educación inclusiva*. Madrid: Síntexis.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970).

Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. (BOE núm. 154, de 27 de junio de 1980).

Ley Orgánica 8/ 1985 de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. (BOE núm. 159 de 4 de julio de 1985).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. LOGSE (BOE núm.238, de 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, de la Participación de la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE núm.1995, de 21 de noviembre de 1995).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm.106, de 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE. (BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).

Llevot, N. (2002). El mediador escolar en Québec: El último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural. *Revista de Educación*, 327, 305-320.

Llorent Bedmar, V. (2004). La inmigración magrebí en España. En Actas de la Sociedad Española de Pedagogía, *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad* (pp.671-685). Valencia: Universidad de Valencia.

López, M. & Linares, J. E. (2006). *Guía de información Educativa Multilingüe de la Región de Murcia*. Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Enseñanzas Escolares. Servicio de Atención a la Diversidad.

López Gómez, E. & Pérez Navío, E. (2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 6(12), 32-42.

- Lorenzo Moledo, M. M. (dir.) (2007). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socio-educativa de la integración*. Informe de Investigación no publicado: Secretaría General de Política Científica y Tecnológica-MEC/SEJ2004-05967.
- Lozano, J. (2006). El derecho a la diferencia, no a la desigualdad: la comunicación en contextos educativos multilingües. En *Actas del VI Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad*. Universidad de Murcia. Murcia.
- Lozano, J. (2012). Diversidad y educación. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 11-24.
- Lozano, J., Alcaraz, S. & Colás, P (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Revista Educación XXI*, 16(1), 210-232. Obtenido desde <http://www.redalyc.org/pdf/706/70625886011.pdf>
- Lozano, J., Alcaraz, S. & Merino, S. (2013). La colaboración familia-escuela-universidad para la mejora de habilidades sociales en alumnos con trastorno del espectro autista en un centro de educación secundaria. En M. Cardona, C. E, Chiner & A. Giner. (Coord.), *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*, (pp. 319-327). Alicante, España.
- Lozano, J., Ballesta, J., & Angosto, R. (2011). La familia ante la incorporación del alumnado extranjero en educación primaria: análisis en la Región de Murcia. *Revista Quaderns Digital*, 16(1), 210-232. Obtenido desde <http://www.redalyc.org/pdf/706/70625886011.pdf>
- Lozano, J., Ballesta, F., Cerezo, M. C. & Alcaraz, S. (2013). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA). *Revista Fuentes*, 14, (2013); 193-208
- Lozano, J., Cerezo, M. C. & Alcáraz, S. (2015). *Plan de Atención a la Diversidad*.

Madrid. Alianza Editorial.

Lozano, J. & Illán, N. (2003): Aprender con el euro en una escuela para todos. *Educación en el 2000. Revista de Formación del Profesorado*, 5(2), 103-109. Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

Macarulla I. & Saiz, M. (coord.) (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva*. Barcelona: Graó.

Maganto, J. M., Bartau, I., Echeberría, J. & Martínez, R. (2000). Evaluación de un programa de intervención dirigido a fomentar la participación de la comunidad educativa en los centros escolares. *Bordón*, 52(2), 197-211.

Manzano, V. (1998). Selección de muestras. En Rojas, A. J. et al (eds). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.

Marín, M. A. (2002). Construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En Bartolomé, M. (Coord.). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Martínez, R. A. (1992). La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares. *Bordón*, 44(2), 171-175.

Martínez, R. (1995). *Psicometría. Teoría de los test Psicológicos y Educativos*. Madrid: Síntesis.

Martínez Abellán, R. (2006). El tratamiento de la interculturalidad en la Educación física y en el deporte desde una perspectiva inclusiva. *En Actas del VI Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: Universidad de Murcia.

Martínez González, R. A., Pereira, M., Rodríguez, B., Peña, A., Martínez, R., García González, M. P., Donaire, B., Álvarez, A. I. & Casielles, B. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la

formación del profesorado en este campo de actuación. *REOP*, 11(19), 107-120

Martínez, R. A., Rodríguez, B. & Gimeno, J. L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educación Siglo XXI*, 28(1), 127-156.

Mata, F. S. (2001). *Educación Especial: Enfoques conceptuales y de investigación*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

McGartland, D. Berg, M., Tebb, S. S., Lee, E. S. & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.

Medina, A. & Domínguez, M. C. (1999). *Formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.

Melucci, A. (1992). The process of collective identity. En *Internacional Workshop on culture and social movements*. San Diego.

Mengual, S. (2011). *La importancia percibida por el profesorado y el alumnado sobre la inclusión de la competencia digital en educación Superior*. Alicante: Departamento de Didáctica General y Didácticas específicas de la Facultad de Alicante.

Merino Senovilla, H. (2006). La inmigración y el derecho a la educación. Dimensión jurídica. En Santos Rego, M. A. (Ed.), *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*, (pp. 43-65). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Merino, J. V. & Muñoz, A. (1995). Ejes de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural. *Revista de Educación*, 307, 127-162.

Merino, J. & Muñoz, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 207-247.

Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2014a). *Informe 2014, sobre el*

estado del sistema educativo. Madrid: Secretaría General Técnica. Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2014b). *Datos y Cifras. Curso 2014-2015*. Madrid: Secretaría General Técnica. Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2007). *Sistema Estatal de indicadores de la educación 2007*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Ministerio de Trabajo e Inmigración. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística (2009). *Resumen últimos datos*. Obtenido desde <http://www.mtin.es>

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007). *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010*. Obtenido desde <http://www.mtas.es>

Mitchell, D. (ed.) (2005). *Contextualización de la educación inclusiva: evaluación de las perspectivas internacionales nuevas y viejas*. Londres: Routledge.

Morales, A. & Collados, J. (2001). La educación familiar. En Gervilla, E. & Soriano, A. (Coords). *La educación hoy, concepto, interrogantes y valores*, (pp.197-210). Granada: GEU.

Muñoz-Repiso, M. (1992). *Las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE.

Murillo, F. J. (1995). La investigación española en educación intercultural. En *Revista de Educación*, 305, 199-216

Murillo, F. J. & Duk, C. (2011). ¿Escuelas eficaces versus escuelas inclusivas? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 5(1), 11-32

Naval, C. (2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario Filosófico*, XXX-VI/1, 183-204

Naval, C. (2003). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. *Revista de Educación*, N^o Extraordinario, 169-189.

Navaridas, N. & Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista española de Educación Comparada*, 20, 223-248

Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1), 47-60.

Oficina Internacional de Educación de 2009. Conferencia Internacional de Educación. Educación inclusiva: el camino del futuro período de sesiones Ginebra. UNESCO: París. Obtenido desde http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CE_FINAL_REPORT_eng.pdf

Oliva, A. & Palacios, J. (2000). Familia y escuela: padres y profesores. En M^a J. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano*, (pp. 333-350). Madrid: Alianza Editorial.

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 núm. 301, del 31 de diciembre de 2005).

Orden de 28 de octubre de 2007, de la Conserjería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regula la impartición del programa específico español para extranjeros y se proponen orientaciones curriculares. (BORM núm.256, de 6 de noviembre de 2007).

Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, regula el Plan de Atención a la Diversidad de los centros públicos y centros privados concertados de la Región de Murcia (BORM núm. 137, de 17 de junio de 2010).

- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Obtenido desde <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Organización de Naciones Unidas (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Obtenido desde <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>
- Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Obtenido desde <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/44/25/>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Obtenido desde www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf
- Ortega, P. & Mínguez, R. (2001a). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ortega, P. & Mínguez, R. (2001b). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ouane, A. (2008). La creación de sistemas educativos que ofrezcan oportunidades para el aprendizaje permanente. Documento presentado en la UNESCO Conferencia Internacional de Educación. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 48ª reunión*. Ginebra.
- Padilla, J. L., González, A. & Pérez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En Rojas, A. J., Fernández, J. S. & Pérez, C. *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y prácticos*, (pp.115-140). Madrid. Síntesis.
- Palacios Martínez, S. (2012). *Desarrollo de competencias básicas a partir de un proyecto de educación afectiva sexual en el currículum de la E.S.O. en el aula de apoyo a la integración*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva
- Paludàrias, J. M. & Garreta, J. (2008). La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación de Cataluña. *Revista Española de Educación Comparada*, (14), 49-78.

- Pantoja Vallejo, A. (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: Editorial EOS.
- Parlamento Europeo y Consejo (2008). *Directiva 2008/115/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 16 de diciembre de 2008, relativa a normas y procedimientos comunes en los Estados miembros para el retorno de los nacionales de terceros países en situación irregular*. Estrasburgo.
- Parra, J. García, M. P., Gomariz, M. A. & Hernández, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Catálogo de publicaciones del Ministerio, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Obtenido de http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/11/20141119-consejo-escolar/EstudioParticipacion-CEE_Digital_r.pdf
- Pérez, R. (1993). *Participación social en las instituciones educativas. Una perspectiva integradora*. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Oviedo.
- Pérez Díaz, V., Rodríguez, J. C. & Sánchez Ferrer, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I y II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Perotti, A. (1989). Migración y sociedad. Las recientes mutaciones y sus consecuencias educativas y culturales. Por una sociedad intercultural. *Proyecto Nº 7 del Consejo de Cooperación Cultural*. Informe final, Nº 65, pp. 15-66. Madrid: Fundación Encuentro
- Pino, A. (1992). La educación intercultural ante las diferencias étnicas. En *Sociedad Española de Pedagogía: Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación Provincial.
- Puigvert, L. & Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en

comunidades de aprendizaje. Calidad para todos. *Revista de Educación*, 339, 169-176.

Pujolàs Maset, P. (2006). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *A tu salud. Revista de educación para la salud*, 20(27), 55-56. Obtenido desde <http://repositori.uvic.cat/handle/10854/2727>.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima tercera edición.

Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos. (BOE núm. 180, de 29 de julio de 1986)

Régil, M. (2002). *Integración educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos*. Memoria de doctorado. Universidad Complutense de Madrid.

Repáraz, Ch. & Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias». En VV.AA. *La participación de las familias en la educación escolar*, (pp. 21-34). Madrid: Consejo Escolar del Estado - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista española de pedagogía*, 65(238), 559-574.

Rivero, L., Vera, M. & Bakker, M. (2009). Las Asociaciones de Madres y Padres. Orientaciones para la participación. *Guía Práctica. Fapace. Almería*.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación*. Málaga: Aljibe.

Romero, R. et al. (2012). El método Delphi y la formación del profesorado en TIC. *Global*, 9(44), 81-92.

Rosales, C. (1994). El reto de la educación multicultural en la construcción del currículum. En Santos Rego, M. A. (Ed.): *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Santiago. Universidad.

- Ruiz de Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Sales, A. (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 113-132.
- Samper, L. (Ed) (2000). *Familia, cultura y educación*. Lleida: Universidad de Lleida
- Sanchez Gonzalez, P. (Coord) (1991). La participación de la renovación de la escuela. Cuadernos nº 1, 2, 3, 4 y 5. *Programa de Participación del Servicio de renovación pedagógica*. Dirección General de Educación, Consejería de Educación y Cultura. Comunidad de Madrid.
- Sánchez Manzano, E. (1994). *Introducción a la Educación Especial*. Madrid: Editorial Complutense.
- Sánchez-Núñez, C. A. (2003). Claves para la construcción de una ciudadanía activa, intercultural y responsable a través de prácticas educativas participativas. Algunas experiencias en la ciudad de Granada. *En III Jornadas de Educación Intercultural. Universidad de Almería. Noviembre de 2003. (En prensa)*
- Sánchez-Núñez, C. A. & García Guzmán, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2)
- Sánchez-Núñez, C. A., Pérez, B. & Bermejo, D. (2005) Alumnado de origen no español escolarizado en Granada: relaciones familia y escuela. En *Actas del III Congreso Nacional de Atención a la Diversidad*, (pp.249-259). Elche.
- Sánchez, A & Torres, A. (2002). *Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámides.
- Sanders, M. G. & Sheldon S. B. (2009). *Principals Matter. A Guide to School, Family and Community Partnership*. London: Sage.
- Santos Guerra, M. A. (1996). La democracia, un estilo de vida. *Cuadernos de*

Pedagogía 251, 50-54

Santos Rego, M. A. (2009). Familias inmigrantes y desarrollo educativo intercultural desde la escuela, en Soriano, E. (coord.). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*, (pp.85-110). Madrid: La Muralla.

Santos, M. A. & Lorenzo, M. M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo: Xerais.

Santos Rego, M. A. & Lorenzo Moledo, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300

Santos Rego, M. A. & Lorenzo Moledo, M. (2011) Inmigración, Educación y Segregación: ¿qué ha pasado en España? *Revista Portuguesa de pedagogía* (411-425). Obtenido desde Digitalis.uc.pt

Sarramona, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *Estudios sobre Educación*, 6, 27-38.

Sarramona, J. & Roca, E. (2002). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Revista cuatrimestral del consejo escolar del estado*, 4(1), 25-34. Obtenido desde <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/revista-4.pdf>

Sarramona, J. & Roca, E. (2007). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Participación Educativa*. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado, 25-33.

Shanteau, J. (1992). How much information does an expert use? Is it relevant? *Acta Psychologica*, 81, 75-86.

Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

Silveira, H. C. (2000). La vida en común en sociedades multiculturales. Aportaciones para un debate. En Silveira, H. C. *Identidades comunitarias y*

democracia. Madrid: Trotta.

Skjong, R & Wentworth, B. (2000). *Expert Judgement and risk perception*.

Obtenido desde <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>

Smith, R. & Leonard, P. (2005) Colaboración para la Inclusión: Perspectivas Profesional. *Equidad y Excelencia en la Educación*, 38, 269-279

Solé, C. & Alcalde, R. (2004). Exclusión social y educación multicultural de la inmigración. En *Actas de XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*, (pp.742-757). Valencia.

Soriano, E. (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid: La Muralla.

Soriano, E. (2004). La construcción de la identidad cultural en contextos multiculturales. *Ponencia presentada en el XIII Congreso nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*. Valencia.

Soriano, E. (2006). *La mujer en la perspectiva intercultural*. Madrid: La Muralla.

Soriano, E. (2008). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.

Soriano, E. & Fuentes, C. (2003). La educación de valores en la escuela para contribuir a la ciudadanía intercultural. En L. Buendía, T. Pozo, D. González & C. A. Sánchez Núñez. En *Actas del XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad*. Granada: GEU.

Stainback, S. B. (2002): "Prólogo", En P. Pujolàs, (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro

Subirats, J. (2009). Corresponsabilidad, Educación y Entorno. Avanzando en la gobernanza del Sistema Educativo. *Monográficos Escuela*, Octubre, 4-6

Tébar, P. (2006). *La gestión de los centros educativos. Una propuesta*

intercultural. Madrid: MEC- CIDE.

Terrén, E. & Carrasco, C. (2007). Familia, Escuela e Inmigración. *Migraciones*, 22, 9-46

Torío, S., Peña, J. V., Rodríguez, M. C., Fernández, C. & Molina, S. (2010). Hacia la corresponsabilidad familiar: Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 85-108.

Torres, J. (2007). Centros escolares y familias en sociedades multiculturales. *Revista Andalucía Educativa. Interculturalidad en la escuela*, 60.

Torres, J. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70.

Torres González, J. A. (2009). Análisis de los procesos de inclusión social y educativa: nuevos retos para suprimir las desigualdades y compartir las diferencias. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 12, 31-56.

Touriñán, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 7-36.

Turiel, A. M. & Santomé, J. (2004). Orientaciones para la acogida sociolingüística del alumnado inmigrante. Consejería de Educación y Ciencia. *Dirección general de Ordenación Académica e Innovación. Servicio de Innovación y Apoyo a la Acción Educativa*. Obtenido desde http://www.educastur.es/media/publicaciones/orientaciones_acogida.pdf.

UNESCO (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. Obtenido desde http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

UNESCO (1994). *La Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. París: UNESCO.

- UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra. Obtenido desde www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- UNESCO (2009). *Orientaciones Generales de Política para la Integración de la Educación*. París: UNESCO.
- Vilá, I. (1998). *Familia, Escuela y Comunidad. Cuadernos de Educación*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Vila, I. (1998). Minorías culturales y escuela: Una aproximación educativa. En C, Mir (Coord.). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- Vila, I. (2000a). Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse. *Textos*, 23, 23-30.
- Vila, I. (2000b). Inmigración, educación y lengua propia. En Porta, J. (Ed.), *La inmigración en España*. Barcelona: La Caixa.
- Watkins, A. & D'Alessio, S. (2009) Las comparaciones internacionales de la política de inclusión y práctica: ¿estamos hablando de lo mismo? *La investigación en Educación Comparada*, 4, 3. Obtenido desde www.comunidadesdeaprendizaje.net

ANEXOS

**PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL
“CUESTIONARIO PARA CONOCER LA OPINIÓN QUE TIENEN LAS FAMILIAS
SOBRE LA INCORPORACIÓN DE LOS ALUMNOS EXTRANJEROS EN LAS
AULAS DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE LA
REGIÓN DE MURCIA”**

El cuestionario que te pedimos valores, a continuación, es un instrumento elaborado para formar parte de un proyecto de investigación que tiene como finalidad: conocer la opinión de las familias autóctonas y extranjeras sobre la incorporación del alumnado extranjero en los centros de educación infantil y primaria de la Región de Murcia, y que está dirigido por D^a Josefina Lozano Martínez, Profesora Titular de Universidad del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar (Facultad de Educación).

El cuestionario pretende comprobar, desde la percepción de las familias, si en la actualidad la realidad en los centros de estas etapas educativas de la comunidad autónoma de la Región de Murcia (CARM) está favoreciendo la incorporación del alumnado y de las familias de origen extranjero con relación al uso de diversas alternativas metodológicas y organizativas.

Con objeto de validar el cuestionario para mejorar la coherencia, la estructura así como el contenido del mismo, pido amablemente su colaboración en calidad de experto, la cual considero imprescindible para este propósito.

Con esta finalidad, le doy a conocer el modo y las puntuaciones a valorar de cada una de las dimensiones del cuestionario:

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta	1.- No cumple con el criterio 2.- Bajo Nivel 3.- Moderado nivel 4.- Alto nivel	- Los ítems no son suficientes para medir la dimensión -Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total. -Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente -Los ítems son suficientes
CLARIDAD El ítems se comprende fácilmente , es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1.- No cumple con el criterio 2.- Bajo Nivel 3.- Moderado nivel 4. Alto nivel	-El ítem no es claro -El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas -Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem -El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante , es decir, debe ser incluido	1.- No cumple con el criterio 2.- Bajo Nivel 3.- Moderado nivel 4. Alto nivel	-El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión -El ítem tiene una relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste -El ítem es relativamente importante -El ítem es muy relevante y debe ser incluido
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo	1.- No cumple con el criterio 2.- Bajo Nivel 3.- Moderado nivel 4. Alto nivel	-El ítem no tiene relación lógica con la dimensión -El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión -El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo -El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo

Asimismo, le pedimos indique si cada ítem está formulado de forma concreta y clara y si es coherente con la dimensión en la que está situado. Por último, en el caso en que lo considere, le rogamos incorpore otros ítems, así como cuantas observaciones considere oportunas.

Le agradecemos su colaboración.

DIMENSIÓN I. PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES La participación que hacen los padres en la vida del centro tiene diferentes cauces. Valore si...	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD
1. ¿Participan en reuniones de padres y madres?				
2. ¿Participan en actividades extraescolares?				
3. ¿Participan en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA)?				
4. ¿Participan en la Escuela de Padres?				
5. ¿Qué les ha parecido la charla de formación organizada por el centro relacionada con la acogida de los niños de familias extranjeras?				
6. ¿Qué les ha parecido la charla de formación organizada por el centro sobre la educación intercultural?				
7. ¿Van a las tutorías para pedir o dar información sobre su hijo o el Centro?				
OBSERVACIONES 				
DIMENSIÓN II: MULTICULTURALIDAD Qué opinión tiene sobre la diversidad cultural del alumnado en los centros educativos. Esta realidad:	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD
8. Mejora la vida del Centro en general				
9. Mejora la convivencia de los propios alumnos				
10. Mejora la vida de los maestros				

11. Favorece que las relaciones de las familias, maestros y alumnado sean mejores				
12. Potencia que las escuelas multiculturales y multilingües funcionen mejor?				
OBSERVACIONES				
DIMENSIÓN III. VALORACIÓN DE LOS RECURSOS Valore los recursos tanto personales como materiales con los que cuenta, actualmente, el centro educativo para favorecer la incorporación del alumnado extranjero y dar respuesta a la diversidad cultural de las aulas	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD
13. Valoren los recursos materiales del centro para atender a la diversidad del alumnado				
14. Valoren los recursos personales del centro para atender a la diversidad del alumnado				
OBSERVACIONES				
DIMENSIÓN IV. FORMACIÓN INTERCULTURAL EN EL CENTRO Los centros educativos están acogiendo en sus aulas alumnado extranjero, lo que requiere una formación para llevar a cabo una correcta actuación. Dicha formación puede extrapolarse a las familias que	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD

forman la comunidad educativa.				
15. ¿Saben si en el centro se ha organizado alguna charla de formación dirigida a los padres y madres de todos los alumnos relacionada con la acogida de niños de familias extranjeras?				
16. ¿Han participado en esta actividad?				
17. ¿Saben si en el centro se ha organizado alguna charla de formación dirigida a los padres y madres de todos los alumnos sobre la educación intercultural?				
18. ¿Han participado en esta actividad?				
OBSERVACIONES				

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



Estimado padre, Estimada madre:

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 miembros de la comunidad educativa que son, es muy importante que conozcamos sus opiniones acerca de varios aspectos de la dinámica escolar de sus hijos e hijas para conseguir la finalidad que nos hemos propuesto. Por esta razón, le pedimos su colaboración cumplimentando este sencillo cuestionario. El anonimato y la confidencialidad de sus respuestas están garantizados.

Una vez que hayan cumplimentado el cuestionario (a ser posible a lo largo de esta semana), les rogamos que lo introduzcan en el sobre adjunto y lo entreguen al tutor o

tutora de su hijo o hija. Muchas gracias por su colaboración.

Reciban un cordial saludo.

Josefina Lozano Martínez

Directora del Proyecto de Investigación

Datos de identificación

- Van a cumplimentar este cuestionario: Padre y Madre

Padre

Madre

Otro familiar: _____

- ¿Cuál es la nacionalidad de origen de la familia?:

- Número de hijos e hijas que tienen escolarizados en este

Centro:_____

- ¿Cuál es la lengua materna que suelen utilizar en casa?:

- ¿Cuántos años residen con sus hijos en esta

localidad?:_____

- Por favor, señalen su nivel de estudios:

Padre

Madre

Sin estudios

Iniciales, Básicos (Primaria, EGB, etc.)

Enseñanzas Medias (ESO, FP, Bachiller, etc.)

Estudios Universitarios

Su situación laboral es:

	Padre	Madre
Realizo un trabajo no remunerado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajo dentro del hogar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estoy en el paro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soy jubilado o pensionista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajo actualmente como...		
(Especificar, por favor)	<input type="text"/>	<input type="text"/>

CUESTIONARIO

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

DIMENSIÓN I: PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES

1.- ¿Participan en reuniones de padres y madres?:

Mucho Algo Poco Nada

2.- ¿Participan en actividades extraescolares?:

Mucho Algo Poco Nada

3.- ¿Participan en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA)?:

Mucho Algo Poco Nada

4.- ¿Participan en la Escuela de Padres?:

Mucho Algo Poco Nada

5.- ¿Qué les ha parecido la charla de formación, organizada por el centro, dirigida a los padres y madres de todos los alumnos relacionada con la acogida de niños de familias extranjeras?:

Bastante adecuada Adecuada

Poco adecuada Nada adecuada

6.- ¿Qué les ha parecido la charla de formación, organizada

por el centro, dirigida a los padres y madres de todos los alumnos sobre la educación intercultural?:

Bastante adecuada Adecuada
Poco adecuada Nada adecuada

7.- ¿Van a las tutorías para pedir o dar información sobre su hijo o el Centro?:

Bastante a menudo Con frecuencia
A veces Nunca

DIMENSIÓN II: VALORACIÓN MULTICULTURAL

La diversidad de los alumnos y alumnas mejora:

8.- ¿La vida del Centro?:

Si No No lo sabemos

9.- ¿Y la de los propios alumnos?:

Si No No lo sabemos

10.- ¿Y la de los maestros?:

Si No No lo sabemos

11.- ¿Consideran que en las escuelas multiculturales y multilingües las relaciones entre padres, maestros y alumnos son mejores?:

Si No No lo sabemos

12.- ¿Opinan que las escuelas multiculturales y multilingües funcionan mejor?:

Si No No lo sabemos

13.- ¿Consideran que la integración de los niños de familias extranjeras influye negativamente en el rendimiento académico de todos los alumnos?

Bastante Algo Poco Nada

14.- ¿Creen que la incorporación del alumnado de familias extranjeras hace la tarea del maestro más difícil?

Si No

DIMENSIÓN III: VALORACIÓN DE RECURSOS

15.- Valoren los recursos materiales del Centro para atender a la diversidad del alumnado:

Se pueden mejorar Son suficientes Son bastantes

16.- Valoren los recursos personales del Centro para atender a la diversidad del alumnado:

Se pueden mejorar Son suficientes Son bastantes

DIMENSIÓN IV: FORMACIÓN INTERCULTURAL EN EL CENTRO

17.- ¿Saben si en el Centro se ha organizado alguna charla de formación dirigida a los padres y madres de todos los alumnos relacionada con la acogida de niños de familias extranjeras?:

Si No No lo sabemos

- En el caso de que hayan contestado SI a la pregunta anterior, respondan a la siguiente cuestión de lo contrario, continúen con la pregunta número 19.

18.- ¿Han participado en esta actividad?:

Si No

19.- ¿Saben si en el Centro se ha organizado alguna charla de formación dirigida a los padres y madres de todos los alumnos sobre la educación intercultural?:

Si No No lo sabemos

- En el caso de que hayan contestado SI a la pregunta anterior, responda a la siguiente cuestión de lo contrario, el cuestionario ha finalizado.

20.- ¿Han participado en esta actividad?:

Si No No lo sabemos

iii Muchas Gracias por su Colaboración!!!

Estimadas familias:

Tal y como nos comprometimos en su día cuando les hicimos llegar el cuestionario desde la Universidad de Murcia, con la finalidad de recoger vuestras opiniones en relación con la incorporación del alumnado extranjero en vuestro centro, os convocamos a una reunión con el objeto de, en primer lugar, ofrecer una devolución de los resultados obtenidos tras su análisis y llevar a cabo un debate con los asistentes de los distintos centros en torno a la temática valorada.

Os pedimos vuestra participación enviando a un representante del AMPA, quienes harán llegar, posteriormente, todos los datos al centro.

Dichos encuentros tendrán lugar en el campus Universitario (Espinardo) la *Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, seminario nº 10 situado en la 2º planta del ala izquierda*, el día: **lunes 28 de abril a los 18,30 h**

Muchas gracias por su colaboración.

Josefina Lozano Martínez

Directora del Proyecto de Investigación



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

Nombre de variable	Definición	Valores
NCUES	Número de cuestionario	A determinar (1, 2, 3...)
CENTRO	Centro Educativo	
	Ricardo Campillo (Santomera):	1
	Severo Ochoa (San Javier):	2
	Ntra. Sra. Encarnación (La Raya):	3
	Ramón Gaya (Santomera):	4
	San Isidoro (El Algar):	5
	Federico de Arce (Murcia):	6
	Manuela Romero (Mazarrón):	7
	La Cañadica (Mazarrón):	8
	José Alcolea (Archena):	9
	CRA. Zarcilla de Ramos (Lorca):	10
	San Juan (Murcia):	11
	San Cristóbal (Lorca):	12
	Ginés Díaz (Alhama):	13
	CRA Alzabara (Torre Pacheco):	14
	Ntr. Sra. De la Asunción (Jumilla):	15
	CC "La Inmaculada" (Yecla)	16
	CC "Cristo Crucificado" (Moratalla)	17

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

TITU	Titularidad centro	Público: 1 Concertado: 2 No contesta: .
SG	Sector Geográfico	Murcia: 1 Campo de Cartagena: 2 Comarca de Lorca: 3 Vega del Segura: 4 Altiplano: 5 Bajo Guadalentín: 6 Noroeste: 7
NACION	Nacionalidad	No contesta: .
España: 1	Ecuador: 17	Marruecos: 28

Bretaña:	2	Bolivia:	18	Senegal:	29
Alemania:	3	Colombia:	19	Argel:	30
Francia:	4	Argentina:	20	Nigeria:	31
Rumania:	5	Chile:	21	Túnez:	32
Polonia:	6	Perú:	22		
Ucrania:	7	Méjico:	23	China:	33
Bulgaria:	8	Brasil:	24	Japón:	34
Lituania:	9	Guatemala:	25	Thailandia:	35
Portugal:	10	Puerto Rico:	26	India:	36
Rusia:	11	Cuba:	27	Otros:	37
Croacia:	12				
Yugoslavia:	13				
Eslovenia:	14				
Bélgica:	15				
Suecia:	16				

CONTESTA	Encuestado	Padre y madre:	1
		Padre:	2
		Madre:	3
		Otro:	4
		No contesta:	.

RESIDEN	Años residen en localidad con hijos	Menos de un año:	1
		Entre 1 y 5 años:	2
		Más de 5 años:	3
		No contestan:	.

NHIJOS	Número de hijos	1 ,2, 3,...	
		No contestan:	.

LENGUA	Lengua que hablan en casa		
Español:	1	Marroquí:	16
Inglés:	2	Senegalés:	17
Alemán:	3	Argelino:	18
Francés:	4	Nigeriano:	19
Rumano:	5	Tunecino:	20
Polaco:	6	Árabe:	21
Ucraniano:	7	Chino:	22
Búlgaro:	8	Japonés:	23
Lituano:	9	Tailandés:	24
Portugués:	10	Indio:	25
Ruso:	11	Otros:	27
Croata:	12		
Yugoslavo:	13		
Esloveno:	14		
Sueco:	15		

ESTPA	Estudios padre	Sin estudios: 1 Básicos: 2 Medios: 3 Universitarios: 4 No contesta: .	
ESTMA	Estudios madre	Sin estudios: 1 Básicos: 2 Medios: 3 Universitarios: 4 No contesta: .	
LABPA	Situación laboral padre	Trabajo no remunerado:1 Dentro del hogar: 2 En paro: 3 Jubilado/Pensionista: 4 Trabajo activo: 5 No contesta: .	
LABMA	Situación laboral madre	Trabajo no remunerado:1 Dentro del hogar: 2 En paro: 3 Jubilado/Pensionista: 4 Trabajo activo: 5 No contesta: .	
PROFPA	Profesión padre	Inactivos: 1 Obreros: 2 Obreros cualificados: 3 Técnicos, Supervisores: 4 Pequeños propietarios, Autónomos: 5 Trabajador administrativo: 6 Clase subalterna de servicio: 7 Clase alta de servicio: 8 No contesta: .	
PROFMA	Profesión madre	Inactivos: 1 Obreros: 2 Obreros cualificados: 3 Técnicos, Supervisores: 4 Pequeños propietarios, Autónomos: 5 Trabajador administrativo: 6 Clase subalterna de servicio: 7 Clase alta de servicio: 8 No contesta: .	

CUESTIONARIO

DIMENSIÓN I: PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES

PREGUNTA 1 REUNION	Participan en reuniones de padres	Nada Poco Algo Mucho No contesta	1 2 3 4 .
PREGUNTA 2 EXTRAES	Participan en actividades extraescolares	Nada Poco Algo Mucho No contesta	1 2 3 4 .
PREGUNTA 3 AMPA	Participan en la AMPA	Nada Poco Algo Mucho No contesta	1 2 3 4 .
PREGUNTA 4 ESCUPA	Participan en la Escuela de Padres	Nada Poco Algo Mucho No contesta	1 2 3 4 .
PREGUNTA 5 VALORACO	Valoración acogida	Nada adecuada Poco adecuada Adecuada Bastante adecuada No contesta	1 2 3 4 .
PREGUNTA 6 VALOREI	Valoración intercultural	Nada adecuada Poco adecuada Adecuada Bastante adecuada No contesta	1 2 3 4 .
PREGUNTA 7 TUTOR	Asisten a tutorías	Nunca A veces Con frecuencia Bastante a menudo No contesta	1 2 3 4 .

DIMENSIÓN II: VALORACIÓN MULTICULTURAL

PREGUNTA 8 DIVERCE	Diversidad mejora vida centro	Si	1
		No	2
		No saben	3
		No contesta	.
PREGUNTA 9. DIVERAL	Diversidad mejora vida alumnos	Si	1
		No	2
		No saben	3
		No contesta	.
PREGUNTA 10 DIVERMA	Diversidad mejora vida maestros	Si	1
		No	2
		No saben	3
		No contesta	.
PREGUNTA 11 MULTIRE	Relaciones entre miembros comunidad Educativa mejores en escuela multicultural y multilingüe	Si	1
		No	2
		No saben	3
		No contesta	.
PREGUNTA 12 OPINA	Funciona mejor la escuela multicultural y multilingüe	Si	1
		No	2
		No saben	3
		No contesta	.
PREGUNTA 13 INFREA	Influencia negativa de la integración en rendimiento académico	Nada	1
		Poco	2
		Algo	3
		Bastante	4
		No contesta	.
PREGUNTA 14 TAMA	Integración alumnos familias extranjeras hace tarea maestro más difícil	Si	1
		No	2
		No contesta	.

DIMENSIÓN III: VALORACIÓN DE LOS RECURSOS

PREGUNTA 15. RECMAT	Recursos materiales del centro para atender diversidad	Se pueden mejorar Suficientes Bastantes No contesta	1 2 3 .
PREGUNTA 16 RECPER	Recursos personales del centro para atender diversidad	Se pueden mejorar Suficientes Bastantes No contesta	1 2 3 .

DIMENSIÓN IV: FORMACIÓN INTERCULTURAL EN EL CENTRO

PREGUNTA 17 CHARAFE	Saben organiza centro charla acogida familias extranjeras	Si No No saben No contesta	1 2 3 .
PREGUNTA 18 PARTIACO	Han participado charla acogida	Si No No contesta	1 2 .
PREGUNTA 19 CHARAEI	Saben organiza centro charla educación Intercultural	Si No No saben No contesta	1 2 3 .
PREGUNTA 20 PARTIEI	Han participado charla interculturalidad	Si No No contesta	1 2 .

CATEGORÍAS PROFESIONALES

- 1.- *CLASE ALTA DE SERVICIO*: médicos, abogados, ingenieros, arquitectos, profesores universitarios, jueces, director de banca, notario, inspector de hacienda...
- 2.- *CLASE SUBALTERNA DE SERVICIO*: maestros y profesores de secundaria, ATS, enfermeros, fisioterapeuta, arquitectos técnicos, educadores sociales...
- 3.- *TRABAJADOR ADMINISTRATIVO*: agentes comerciales, policías, cartero, oficinista, empleado de banca, auxiliares, óptico...
- 4.- *PEQUEÑOS PROPIETARIOS Y AUTÓNOMOS*: supermercado, carnicería, zapatería, tienda de ropa, agencia de seguros, inmobiliaria, librería, electrodomésticos, conservas, perfumería, agencia de viajes...
- 5.- *TÉCNICOS, SUPERVISORES*: jefe de taller, encargado de empresa, jefe de recepción, secretario de dirección, programador informático, prevención de riesgos laborales...
- 6.- *OBREROS CUALIFICADOS*: fontanero, encofrador, escayolista, panadero, pastelero, carnicero, carpintero, tapicero, ebanista, analista de laboratorio, fotógrafo, electricista, mecánico, cocinero, conductor de autobús, camionero...
- 7.- *OBREROS*: albañil, agricultor, repartidor, labores domésticas, pescador, camarero, dependiente, pintor de brocha, empleados de limpieza, empleado de supermercado, empleado de gran superficie, vendedor ambulante...
- 8.- *INACTIVOS*: desempleado, en paro, en excedencia

GRUPO DE DISCUSIÓN FAMILIAS

En la siguiente tabla aparece recogida la codificación empleada en la transcripción de los participantes en el grupo de discusión.

CODIFICACIÓN	PARTICIPANTE
J	Moderador 1
R	Moderador 2
M1	Madre Federico de Arce (Murcia)
M2	Madre Ricardo Campillo (Santomera)
M3	Madre Nº Sra. de la Encarnación (La Raya, Murcia)
P3	Padre Nº Sra. de la Encarnación (La Raya, Murcia)
T	Todos (madres y padre)

A continuación comienza la transcripción del grupo de discusión realizado a las familias.

PRESENTACIÓN R:

En primer lugar dar las gracias a todos los asistentes a esta reunión. La temática de la reunión está englobada en un proyecto de investigación centrada en conocer las opiniones de las familias ante la incorporación del alumnado extranjero en las aulas de Educación infantil y primaria de los centros de la Región de Murcia.

Como ya sabéis las familias de vuestros centros contestasteis a un cuestionario sobre esta temática y ahora realizamos este grupo de discusión centrado en confirmar las respuestas recogidas en dicho cuestionario.

La duración que tendrá esta reunión será de entre una hora y una hora y media. Yo actuaré como moderadora. Si os parece, primero daré un turno de palabra para que cada uno diga su primera impresión general sobre el tema. Una vez finalizada esta primera ronda, cada uno puede intervenir en los bloques de contenido que os he entregado.

Sería conveniente que no hablásemos todos a la vez y que, respetásemos el turno de palabra. Es importante aclararos que, para nosotros, todas vuestras opiniones son interesantes y por tanto, todas ellas son válidas.

Si os parece bien, vamos a utilizar una grabadora para no tener que estar tomando notas en el papel. Os aclaro que la información recogida aquí es totalmente confidencial y que está garantizado el anonimato y la confidencialidad de lo que aquí se diga.

¡Gracias!

P3: ¿Todos los colegios son públicos o son concertados?

J y R: Todos públicos

P3: ¿No hay ninguno concertado?

J: Ahora mismo de lo que se fue eligiendo, quisimos irnos, de alguna forma, a lo que se comentaba, en cuanto, que algunos de estos centros concretamente tienen el 80 o el 90 por ciento de alumnado inmigrante, pues sabéis que se va diciendo que los centros públicos se están quedando sencillamente para casos como de gueto no, entonces dijimos, vamos a ver si es verdad. Sabemos que en los concertados hay bastantes menos, eso sí lo sabemos.

P3: Es que en los concertados se selecciona mucho.

J: Efectivamente. Pero donde puede estar de alguna manera si existe el problema es en el centro público. Ver realmente desde esa situación que está haciendo el docente y que opinan los padres. Porque ya sabemos que la realidad más dificultosa está en la pública, no está ni en la concertada ni en la privada. De todas formas esta investigación posiblemente se amplíe, y si algún día esto sigue adelante pues ya os lo diremos con todo el cariño del mundo. ¿De acuerdo? Pues nada, empezamos y hablar con toda la franqueza que aquí no hay otras pretensiones, sino el ayudar a los centros. ¿Bien?

R: Vamos a decir unas normas, y lo que estaba diciendo Josefina podéis participar activa y libremente, con cualquier opinión que tengáis, eso si, respetamos el turno de palabra para que todos podamos entendernos todos y aclararnos. Respetamos la opinión de los demás porque yo creo que estamos en un país democrático que podemos no compartir la opinión de las otras personas, pero bueno, vamos a respetar aquí lo que se vaya a decir. Y cualquier duda que os surja en todo el proceso de presentación de los resultados aquí estamos para responder.

Aquí tenéis todos los centros que han participado en esta investigación. Como decía Josefina desde Murcia, Santomera, San Javier, Lorca, Mazarrón, Alhama, Archena, Cartagena y Jumilla, han sido los centros que en esta primera fase han participado rellenando el cuestionario que os enviamos a vuestros centros.

Y basándonos en las dimensiones que hemos seleccionado del cuestionario, nos hemos centrado en cuatro dimensiones y no hemos seleccionado todas las preguntas del cuestionario para devolveros los datos, porque era bastante extenso, entonces hemos seleccionado aquellas cuestiones que han sido más significativas, a la hora de ver los resultados que nos aportaban.

En la *primera dimensión* respecto a la escolarización del alumnado extranjero en los centros nos hemos dado cuenta que está propiciando que en los centros se lleven a cabo ciertos cambios. ¿Qué pensáis vosotros al respecto? ¿Es necesario que el centro haga esos cambios, que no los haga? ¿Influye o no influye?

M3: Pero esos cambios respecto a qué? Vamos a ver respecto a los críos, respecto a los

profesores?

J: Respecto a todo

R: Si. Respecto a todo. ¿Qué pensáis?

M3: Yo que sé. En un principio parece bueno, pero en otro principio estamos acostumbrados a las costumbres de ellos, y se van perdiendo muchas costumbres de aquí. Yo lo estoy observando allí, y allí no tenemos muchos. Tenemos grupillos. Y luego incluso con los profesores también hay problemas porque algunos no los entienden. Algunos entran mayores. Hay un poco de problemas. Han habido algunos problemas. Y yo lo único que veo es que los zagales se adaptan bien. Los críos se llevan bien entre ellos. Yo con mis criáis hay varios y de varios sitios, ecuatorianos, hay moros. Antes también había un crío de ucrania, que ya no está, se fue hace poco. Y el proceso de adaptación va bastante bien. A lo mejor en algunas cosas quieren involucrarte muchos de ellos. Es lo único que yo veo. En lo demás, no hay mucha exageración. A lo mejor también conforme más haya será de otra forma. Pero lo demás yo lo veo bien, de momento allí en La Raya la cosa está muy bien.

R: ¿En los demás centros?

M1: Yo lo que creo que ha pasado es que, que ha pasado de una manera muy rápida. No es que haya sido una avalancha así, de muchos niños en todos los centros, porque se ve, como tú dices, un poco picoteo. A lo mejor hay zonas donde hay más magrebíes, en otras zonas donde hay más ecuatorianos, son diferentes zonas, pero sí que ha pasado muy rápido. Entonces a los centros no les da tiempo a reaccionar y poner en marcha todos los engranajes que necesitan de personal, de organización, que a lo mejor no es tanto ni tener más personal, pero sí que es de organizar muchas cosas internas, que les cuesta trabajo poner en marcha porque, como tú decías, no todos los días te puedes reunir para ver esos casos, para ver que hacemos o para ver que organizamos, es complicado. Los centros son cada vez más grandes, tienen más profesores y todo eso lleva mucho tiempo organizarlo, ante la rapidez con la que han llegado. Han llegado en muy pocos años han llegado muchos, y yo eso es lo que veo. Si eso se hubiera asentado se hubiese hecho poco a poco, hubiera dado tiempo a que la gente, tanto los padres como los maestros, como la consejería, como todo el mundo que está implicado en la educación nos hubiéramos organizado mejor, pero claro eso es una cosa que no podemos controlar tampoco nosotros. Han llegado y hay que ir poniendo en marcha cosas. Se están poniendo en marcha muchas cosas, lo que pasa que cuesta trabajo.

M2: Es que es lo que tú dices, han venido así, en poco tiempo, y hay que ver la dificultad del idioma en el tema de los que vienen de fuera, porque los marroquíes, bueno, el que está aquí ya asentado o tiene hermanos mayores bueno, pero estos que vienen de hoy para mañana y empieza el colegio, lo veo sobre todo un problema de trabajo en el profesor, porque haber como empiezas a comunicarte con esta gente, con el marroquí, con el que viene de los países del este, y como en mi colegio también tenemos diversidades, pues yo lo veo así, que dificultad, para esta persona que está aquí trabajando, que es que no te puedes entender con ellos para mí sería genial que en todos los colegios hubiese un intérprete, de verdad, porque desde el primer día podrá empezar a trabajar con esos críos, y como por

edad claro tienen que estar en la clase que les pertenece, ahí es donde más dificultad veo yo, en el tema de los idiomas.

R: Vale, después nos hemos centrado en el cuestionario en la pregunta que hacía referencia a que la incorporación del alumnado extranjero si influía negativamente en rendimiento académico de los alumnos, refiriéndonos a si esa incorporación les influye negativamente al resto de compañeros. Y ha sido sorprendente ver como el 35,52% de la totalidad de los padres han respondido de que no, de que no influye nada. Que esa incorporación no influye.

P3: Yo creo que a los que menos influye la entrada de los niños extranjeros al colegio es a los propios alumnos, a ellos es a los que menos influye porque son los que mejor se adaptan a todas las circunstancias. Los que menos nos adaptamos somos los padres, porque, primero tenemos que implicarnos los padres en esa adaptación para poder implicar a tus críos en eso. Ellos se adaptan estupendamente. Lo que es muy muy complicado, yo pienso, es para el profesorado. Es muy complicado dar una clase en la cual 3 niños marroquíes, 2 niños ucranianos, 3 ecuatorianos que además son niños que no vienen desde los tres años, sino que son mayores, que vienen de otro país, con un nivel educativo diferente, con otra manera de dar las clases diferentes, entonces yo para mí veo que quién realmente tiene un problema en el colegio es el profesor, porque además tampoco obtiene del ministerio de educación, lo que necesita o lo que requiere para poder hacer su trabajo. Eso es lo que yo observo en el consejo del colegio. Quién tiene de verdad un problema es el profesor. Los críos se adaptan perfectamente. Los padres dejan a sus críos en la puerta del colegio y se van. El profesorado es el que tiene el marrón. Es el que llega allí y tiene que educarlos. Eso es lo que yo veo.

J: Es verdad, lo único que pasa que como sabéis todos algunos padres dicen: la incorporación del alumnado extranjero, entre que no conocen el idioma y el maestro se tiene que acomodar para dar respuesta a cada uno de ellos, pues parece que nuestros hijos, sobre todo los autóctonos, parece que los niveles se están mermándose, no sé porque el profesor como tú dices tiene la gran dificultad de tener que dar respuesta a todos los alumnos y por eso fue que hicimos la misma pregunta, a los docentes y a los padres. ¿Consideráis que la incorporación de este tipo de alumnado puede influir en el rendimiento de los alumnos? Ahí tenéis vosotros la respuesta que dieron los padres de cada uno de vuestros centros, pero nos gusto ver que un porcentaje decía que no influía nada, pero si empezáis a sumar los que piensan que algo que son casi un 31% con los que sí que piensan que bastante, que son un 17,27% más los que poco influye, daros cuenta que hay un porcentaje que sumándolo casi, te puede decir que está influyendo no demasiado en el ámbito positivo, vale. Esto es una de las cosas que luego ir viendo en vuestros centros y ver la respuesta que se está dando, vale?

R: Otra de las cuestiones fue si la diversidad de alumnos en las aulas propicia la formación de grupos de la misma nacionalidad, lo que aquí llamamos los guetos. Si en un colegio, donde hay mucha cantidad de marroquíes, ¿ellos se agrupan por nacionalidades? Y un 46,90% de las familias han respondido que sí, que sí que forman esos grupos en los centros. También es muy significativo que un 28,44% de la totalidad dicen que no saben. No sabemos si esas respuestas es porque no conocen la situación del centro donde están sus

hijos, no sabemos las variables que pueden haber influido para dar estas respuestas.

J: Vosotros tenéis la percepción que en vuestros centros, aunque sea en el patio, si que existen esos guetos, es decir que los que son de una nación y los que son de otra nación se juntan?

M2: Eso en principio no.

M1: Eso es cuando son más mayores.

P3: Eso se da en colegios donde hay mucha variedad de extranjeros como en Torre Pacheco. Y es casi normal que si hay mucha cantidad de marroquíes entre ellos, uno que viene aquí, y ya tiene un rechazo de la sociedad de los de aquí, es hasta normal que entre ellos se agrupen, para hacer un poquito más de fuerza. Los críos son críos, y se agrupan ellos para hacer un poco más de fuerza respecto a los que son de aquí. Ya que vienen a un país extranjero, están en un sitio extranjero. Como cuando de aquí de España sales como inmigrante o a Francia o Alemania, lo normal es agruparse y estar todos metidos en una caseta y es más protección. Si ya da gusto saliendo de España o ni saliendo de España, te vas a Asturias y ves a un murciano y dices ¡Que gusto que de verlo! Y estamos en España. Por eso yo pienso que es normal. A lo mejor aquí en La Raya no, porque hay muy pocos y están en un curso o en otro curso

M2: Si, al final se agrupan por edad, por la clase donde van. Yo lo veo allí en Santomera.

M3: A ellos les da igual el color.

M1: Eso pasa más en secundaria, cuando vienen iniciado ya el curso, porque son críos que a lo mejor vienen de Sudamérica y no están acostumbrados a estar escolarizados en esas edades y aquí obligatoriamente se tienen que escolarizar, tienen que estar hasta los 16 y entonces llegan al instituto y allí sí que buscan sus raíces. Pero los que van llegando, de hecho los que están aquí ya, que incluso han nacido aquí, y aunque tengan hermanos más mayores o lo que sea, en primaria no se nota ese gueto. Yo creo que no. O son más mayores o es lo que tu decías, es donde hay más cantidad de inmigrantes.

P3: Conforme vayamos cambiando los padres de actitud ante la inmigración los hijos irán cambiando y nuestros hijos lo verán de otra manera, es así.

M3: Yo si veo la diferencia por ejemplo en una fiesta de cumpleaños invitan a toda la clase. Les da igual. Ellos tienen buen rollo, se relacionan todo el día y quieren que vengan a su fiesta de cumpleaños. Sean de donde sean, les da igual.

P3: La educación no termina en la valla del colegio.

J: Es lo que tu decías, ellos tienen menos dificultades, a veces, a la hora de relacionarse. A veces somos más los mayores los que tenemos que cambiar el chip.

P3: En el ámbito familiar, cuando se reúnen y oyen a los padres “es que todos son un atajo de no sé qué, que son unos ladrones... luego el va allí al colegio y no ve esa realidad, eso le

crea una confusión en ese tema. Yo estoy viendo aquí a mis padres que dicen de él y yo estoy aquí con él y no lo veo. Este es mi amigo y me llevo muy bien con él.

M1: Tenemos que invitarlos más a los cumpleaños. Jejejeje. Esa sería la forma de acercarnos más a los padres.

M2: Eso también es una dificultad con los padres, como se tiran tanto tiempo trabajando. Los padres de esos chicos.

J: Lo que ella dice, si los invitamos a los cumpleaños a esos chicos y ellos vienen a recoger a sus hijos, nosotros tendremos que hablar con ellos.

M2: En el horario escolar es muy difícil coincidir con ellos, porque trabajan mucho. La mayoría de ellos han venido a trabajar. Su horario no coincide con el tuyo, de traer y llevar a los críos y claro no los ves. Entonces es difícil porque tu hijo te dice fulanito me ha dicho que vaya a su cumpleaños y preguntas y quién es su madre? ¿Dónde vive? Y eso crea más dudas que la típica vecina que tienes al lado que conoces de más tiempo.

P3: De todas maneras hay que pensar que como bien has dicho tú ellos vienen a trabajar con lo cual tienen muy poco tiempo para adaptarse a esto. Porque ocio tienen poco y eso se lo transmiten a los hijos. Yo no he encontrado a nadie que diga esta tarde celebran un cumpleaños y te lleva tu padre o tu madre. No es lo normal.

M3: Yo si he notado que a los críos pequeños los lleva de la mano los más grandes. Y a las reuniones tampoco acuden mucho. Si están trabajando pero tampoco hay mucho interés. Hay cosas ahí, que les cuesta adaptarse. Si he notado yo que los padres están muy unidos entre ellos. Los padres. Por que se ayudan mucho entre ellos.

P3: Ellos necesitan mucho más tiempo que un crío para adaptarse. Porque la edad que tienen es para venir aquí, ver las condiciones económicas que tienen y volver a su país. Porque normalmente siempre se dejan allí algo.

M2: Yo lo pienso por mí misma. Si tuviera que irme a otro país a trabajar con otro idioma, al final te juntas con tu gente y luego te vuelves a tu casa. Y ellos funcionan así y es normal.

J: Ya tenemos nosotros experiencia en España cuando fuimos un país que ahora recogemos pero nosotros también nos fuimos fuera.

R: A la pregunta que me habéis hecho antes, si eran sólo centros públicos o también hay concertados ahora preguntamos si pensáis que todos los alumnos extranjeros están escolarizados en los centros públicos. Si os fijáis el tanto por ciento tan elevado de padres que han respondido que sí, un 84,09% piensan que *sí que están todos los alumnos extranjeros escolarizados en centros públicos.*

J: Y si os dais cuenta vuestro resultados más o menos, siempre puede haber una pequeña diferencia. Pero los padres si que lo captan. No sólo son los docentes los que dicen es que los centros públicos se están quedando en muchas ocasiones como guetos sino que los

mismos padres saben la realidad.

P3: Es por sensaciones de edad. Nosotros tenemos una zagala de 15 años que va al instituto y se ve que la sensación de lo público en el IES me da que está descontrolado. NO ponen los medios que hay que poner, de control. En vez de haber clases de 20 alumnos hay 35, entonces me da la sensación que están mejor en el centro concertado. Pensando que lo público está masificado. Como en la sanidad, en vez de la Arrixaca si me puedo permitir pagar lo privado, menos masificado, menos listas de espera, que me atiendan antes. Es la sensación que tengo. No es que piense que los profesores de la concertada son más preparados, pero si mas organizados. El ministerio de educación, el gobierno o a quien corresponda no dedica el dinero y los empleados necesarios. Es mi sensación, mi opinión personal.

J: te voy a dar un dato que te puede llamar la atención. Hay determinados centros públicos que van quedándose con la mitad del alumnado que les correspondería por aula, que de 25 algunos tienen 12, 13. Se están cerrando determinados niveles y aulas de centros públicos, y es muy curioso que a pocos kilómetros se abra un centro concertado y los alumnos se vayan al concertado.

P3: Eso se llama las privatizaciones encubiertas. Que en este país se juega económicamente. Parece que en este país lo público no interesa. Pero no ya solo en educación, sino en nada. Interesa lo concertado, lo privado, porque ahí se enriquecen ciertas personas y eso es lo que se fomenta a nivel político.

J: Lo que pasa es que es curioso si un centro privado, privado puede seleccionar a su alumnado, genial, pero un centro concertado, que está subvencionado con dinero público, pues es curioso...

M1: Ese sí que está más descontrolado que lo que tú dices del público.

J: Que el dinero público, nuestro dinero público, esté llegando a un centro concertado, y el alumnado de un determinado colegio se está yendo al otro concertado y a ese público le están mermando las unidades y le están quitando profesorado, es decir, esta es una realidad que hemos ido viendo y analizando que se está dando en los centros.

M1: En nuestro centro está pasando. Nuestro centro que está justo en el centro de Murcia está rodeado de colegios concertados, y entonces pues, el centro se está vaciando, está llegando el momento de haber estado saturadísimo de niños se está empezando a vaciar, han empezado a ver fallos en las clases y se están completando con los inmigrantes. Claro si llegan a mitad de curso, ¿donde hay hueco en la zona? Los concertados están así. Entonces donde hay hueco únicamente es en el nuestro.

P3: Por eso a mí me gustaría que en la encuesta, eso que preguntabais, porque es muy importante ver los concertados, que también son públicos, porque se financian con dinero público. ¿Qué porcentaje de niños hay en los concertados? Si antes había 25 ahora hay 35. Van subiendo y bajando el número de la clase. Además cuando los chavales pasan al instituto ya van pasando, van dejándolo, pero está masificada. Y además como eso en el

colegio tiene que haber una productividad económica, tiene que haber unos beneficios, pues también se echa en falta los medios que hay que poner para que funcione una clase con 35 alumnos. Pero no están los medios. Pero no están porque hay que ir ahorrando, porque si el centro tiene que ganar 100, eso lo pagaremos los padres.

M1: Pero estos no tienen inmigrantes. Yo por la realidad que conozco cero.

P3: Pero así no se está fomentando lo público. Pero así funciona.

J: Parece ser que las estrategias de determinadas personas que nos comentaron, que cuando un padre extranjero llega a un centro concertado, porque le viene cerquita de donde vive, pues lógicamente el director o la directora le dicen, Mira, sabéis que existe un convenio con la consejería para que un tanto por ciento de plazas estén en los concertados para ellos, pero claro, dice hecha la ley, hecha la trampa; que es lo que dice el director o la directora; Mira ya sabes que aquí, al ser un centro concertado tenemos una serie de actividades extras que conllevan X dinero. Si tú padre o madre que vienes, sin economía, que lo que vienes es a trabajar, que casi te falta para lo fundamental, tienes que pagar X dinero, el mismo director te dice: Mira aquí tendrías que pagar X euros, pero allí enfrente o aquí al lado tienes un público que no te cuesta nada. ¿Tú qué haces? Pues te lo llevas al público, lógicamente. Que fue por lo que de alguna manera nosotros casi no quisimos meternos mucho en este terreno, como ha dicho Rocío y es verdad, es una fase de una investigación más grande, pues se va a tener en cuenta para hacerlo en la próxima fase.

M1: En los concertados no hay inmigrantes, hay extranjeros, es muy diferente.

J: Si, es muy diferente.

P3: Vienen con pedigrí.

M1: Por eso si en un concertado hay alguno de otra raza, o un morico, algún mulato o algún tal, no son inmigrantes son extranjeros, porque su padre es ingeniero o arquitecto que acaba de llegar aquí, en ese sentido. Pero es cierto que si que le ponen esas trabas y eso es ilegal, y con la ley ahora se suponía que iban a perseguir ese tema. Porque eso es ilegal, el cobrar por esas cosas.

P3: Pero es como decíamos antes de los conciertos, los que estamos fomentando eso somos nosotros.

T: Es verdad, es cierto.

R: En la *segunda dimensión* organizativa os preguntamos *si la diversidad de alumnado en las aulas influye en la dinámica del centro, y si decís que sí por qué o si decís que no por qué*. ¿Qué pensáis ante esta pregunta? Influye esa diversidad del aula en la dinámica.

M1: Influye totalmente

P3: Claro que influye.

M1: Claro que influye, lo que se pretende es que influya en sentido positivo. Porque influye de las dos maneras. Puede influir, como alguna gente piensa en bajar el rendimiento general, vamos en plan académico, pero también enriquece muchísimo. Entonces, la diversidad influye siempre. Hay que sopesar los dos aspectos, el positivo y el negativo y llegar a un acuerdo, y eso es lo complicado, y es donde faltan los medios, y es donde hay que trabajar. Pero influir influye, claro.

P3: Para que influyera muy poco tendrían que dotar al centro de los medios adecuados para que influyera lo menos posible. Si viene un ecuatoriano tendremos menos problemas, que si viene, no sé, un moro, un marroquí, la verdad que el problema es grande, primero para el alumno para adaptarse, por el tema del idioma y tal, pero es que además el profesor tiene que estar ahí con unos alumnos que lo entienden y otros que no lo entienden, entonces si a ese alumno al centro lo dotaran de profesores para enseñar el idioma. No es decir de apartarlo, sino por lo menos es que entienda lo que le están diciendo

R: Dentro de esa diversidad y mejora, hemos preguntado si esa diversidad mejora la vida del centro y ha respondido un 51,07% del total que sí que se mejora la vida del centro.

P3: Yo pienso que para los zagales es una riqueza.

R: Esa diversidad.

P3: A los zagales esa diversidad los enriquece y al mismo tiempo los ralentiza. El profesor no puede llevar el ritmo que podría llevar si no estuvieran ellos.

R: Sólo un 13,83% dicen que no, que no mejoraría la vida del centro, y no sabe el 35,10%, lo que es un porcentaje muy elevado para que no sepan si esa diversidad mejora o no mejora.

P3: Muy elevado; son sinceros.

M2: Yo no lo veo que sea elevado o no elevado, yo veo que la realidad del día a día con respecto a las reuniones. Si es para una simple cosa de una excursión y no acuden; si es gratis. Es a nivel general.

M1: Lo que decías tú antes de las reuniones, de que están trabajando todo el día, si asisten o no, lo que está pasando en mi colegio, seguramente son gente que se han establecido un poco más o que trabajan menos horas porque yo últimamente voy a las reuniones y soy casi la única española que hay. Te quiero decir que veo que van mucho, las madres, los padres no, pero los nacionales tampoco; así que estoy encantada que haya un padre aquí porque también brillan mucho por su ausencia. Pero que en nuestro centro está pasando eso cada vez van más las madres de los inmigrantes para interesarse. Porque hay cosas que no conocen, o hay cosas como que se plantea una excursión o una fiesta de no sé qué y ellos son muy recelosos en esas cosas, de donde va el crío y quien se lo lleva. Nada más que para informarse y luego la maestra la pilla para decirle cómo va el crío, y en las reuniones así del trimestre están empezando a ir. Y en escuelas de padres que se están haciendo allí había un porcentaje bueno de inmigrantes, que nos hizo mucha ilusión, nos llamó la

atención.

J: Lo que pasa es que el Federico de Arce, no sé si vosotros sabéis donde está.

M1: Está en San Antón, al lado de la iglesia del padre Joseico.

J: Que comparativamente con otros centros que se han analizado tiene población, pero tiene menos. Quizás la población que está entrando en ese centro por la situación de la zona se están sensibilizando más; es un centro muy dinámico, muy abierto, que el equipo directivo es muy abierto, tira muchísimo del centro, que los padres sé que estáis ahí codo con codo, eso hace muchísimo. Entonces los padres si ven que los autóctonos están tirando entonces incluso los otros también. Y lo que tú dices de que están recelosillos con donde van mis hijos, tienen un poquito de miedo y la madre sobre todo es la que más asiste posiblemente.

M1: Aunque sea para esas cosas, aunque sea para que a nivel de los estudios no le de tanta importancia, pero para otras cosas, como para la reunión del comedor los que más van son ellos, a ver que les van dan de comer, ese tipo de cosas si les interesa.

J: Si, eso sí les interesa mucho.

M1: Si, les interesa mucho. Y es ahí, cuando el centro ha utilizado eso un poco de excusa para cogerlos para otras cosas, "oye que está la escuela de padres tal día", y se los machacan mucho.

P3: Yo creo que iremos sábado y domingos.

T: jajajaja.

M1: Porque no damos bocadillos y cervezas, porque si invitáramos. Y si es gratis vamos todos.

P3: El no ir no es por na. Es porque si te hacen la reunión a las seis de la tarde y hay madre, digo madre como padre, que está tomándose un café, que está a 50 metros del colegio y que no va.

M3: Porque eso no interesa. Como dice mi vecina, tú que eres la presidenta luego me lo dices por la ventana.

P3: Por lo menos han sido sinceros y han dicho que no saben.

J: Es que no conozco esa dinámica, no la conozco.

M2: Los profesores dan los papeles y luego van las madres y dicen "que no me he enterado de la reunión". Y yo digo, vamos a ver, pero si han puesto carteles, se ha mandado a cada casa una circular, ¿cómo no te enteras? Porque yo mi cría llega directamente y me dice está carta es para ti y yo la pongo en el frigorífico para que no se me olvide.

M1: Pues fíjate que yo propuse en el centro nuestro de que grabaran incluso lo de la Escuela de padres, que habían ido muchos padres inmigrantes, que lo grabaran y lo pusieran después. Que se hicieran fotos y tal y luego se hicieran murales para los de aquí también vean quien ha participado. Esto hay que venderlo de cualquier manera. Porque solo se enteraron los que fueron.

J: Muy buena idea, muy buena idea. Está muy bien pensado M^a del Mar esa idea

M1: Es que luego queda como que no haces nada.

P3: Es que las madres tienen que preparar el café, el bizcocho para que vaya alguien.

J: Como un regalito que va acompañado.

M3: Pero lo cierto es que con los críos que hay en el colegio, nos presentamos a votar 15, 16, 18.

M1: Es que es muy triste.

M3: Pero se ponen unas horas por la mañana, otras por la tarde; se hace más o menos calculando las horas de los trabajos, y no los muebles, pero vamos.

P3: A los padres lo que les falta es concienciarse y además de dejar al crío en la puerta del colegio tienen que implicarse un poco.

J: No es un aparcamiento, no es un aparcamiento.

P3: Y si es mejor que recogerlo a las 5 mejor a las 7.

J: Si, mejor menos horas.

M1: Eso es lo que decíamos, volviendo al tema del colegio concertado, que esa es la tendencia que están tomando los padres, por eso se están llenando los concertados. Por que mira, lo meto en la guardería, antes de que los niños cumplan 3 años, mejor, entonces lo meto ya de golpe con un año y es que sale de allí ya con 16, sino tiene bachiller. Sale de allí con todo hecho y yo no me preocupo de nada porque me dan todo hecho. Porque lo mismo me venden el uniforme, el gorro de nadar, y viene con la natación hecha, el inglés dado y todo absolutamente hecho. Y entonces yo lo dejo y lo recojo.

P3: Y luego el sábado te llega el chiquillo y te dice “¿mamá quién es este hombre que hay en casa?”

T: Jajajaja

M1: Exactamente.

J: Totalmente. Muy bien. Muy oportuno.

R: Luego nos vamos a centrar en si mejora la vida de los alumnos. También un porcentaje alto dice que sí, un 53,29%. Y ahora tenemos un 32,97% que dice que desconoce si influye en la vida de los alumnos.

P3: Ese porcentaje sería mayor si la gente hubiese dicho la verdad.

M1: Ese porcentaje sería mayor si hubiesen sido sinceros.

P3: Si de 300 alumnos van 20 padres a una reunión el porcentaje tenía que haber sido por lo menos del 70%

J: Vosotros de todas maneras tenéis al principio del informe tenéis el número de cuestionarios que se mandaron a cada centro y los que se contestaron. Os lo hemos dado también para que lo veáis. Hay que sensibilizarnos quizás más y si es que la gente que va más a las reuniones es la que está más sensibilizada con el tema, no quien más lo necesita. Por eso lo que decía M^a del Mar me parece una estrategia estupenda, si estamos viendo ciertos cambios lo que tenemos que hacer es venderlos, en el buen sentido de la palabra, difundirlo, para que eso se capte y se fomenten esas escuelas de padres. Quizás es de las pocas soluciones que hay.

R: y luego también se pregunto sobre si se mejoraba la vida de los maestros. Aquí el tanto por ciento de los que no saben es mucho más elevado, y que digan que si solamente un 40,01 %.

M2: es que es complicado, sin ponerte en el pellejo de los maestros es complicado.

P3: Yo pienso que no, que no mejora la vida de los maestros. Que no mejora a nivel laboral.

J: Que le complica un poco la vida.

M3: A nivel laboral si les complica.

P3: A nivel laboral tiene que tener más complicaciones y calentamientos de cabeza.

J: La verdad que los datos obtenidos tienen cierta coherencia. Ahí tenéis vuestros datos y los de los globales.

M3: Nosotros hemos puesto que sí, y no somos muchos y se nota. Porque yo estoy muy implicada en el colegio y yo lo noto. No es que los profesores cometan fallos, ni nada de eso. Es que les cuesta. Y luego tenemos un centro, que cada vez hay más niños y no tienen recursos en ningún lado. Yo no sé donde vamos a meter a los críos.

J: En el patio. Jajaja

M3: Donde hay más críos extranjeros es en preescolar, porque cuando se hacen grandes se los van llevando de un lado a otro. Están aquí una temporada y luego se van. Entonces donde más se nota es ahí, en los críos pequeños. Te encuentras que hay 13 o 14 críos y de esos te encuentras 4 o 5 inmigrantes, pero luego te vienen más. Hace poco han entrado dos

en el aula de los pequeños. 2 o 3 han entrado.

M1: Eso es cada semana que entren niños nuevos.

M3: Entonces quizás yo lo veo así. Que les cuesta a los profesores, que vienen críos con una timidez porque vienen de otro centro, esas criaturas que necesitan más ayuda. Entonces si cada vez necesitamos más ayuda, si que es el profesor el que manda, pero si no hay aulas, donde metemos a esos críos.

P3: Lo que decíamos faltan medios.

M3: Además ahora están viniendo críos que vienen con problemas, en La Raya está pasando, que vienen con problemas de audición, problemas que aquí también tenemos, que allí no se han dado cuenta.

M1: Y se detecta después

M3: Y se detecta después. Entonces es otro tipo de problemas. Por eso los que hemos puesto aquí que sí es por eso. Por qué se ve eso, de que al maestro le cuesta más trabajo.

R: La *tercera dimensión* es la curricular y os preguntamos cómo influye la diversidad de alumnado en el funcionamiento del aula. Y a nivel de aula, ¿creéis que esa diversidad influye, cómo influye?

P3: Creo que la educación se ralentiza totalmente. El profesor no se puede estar dedicando a dar las clases en castellano, darlas en marroquí, y seguir.

M1: En chino.

J: Si, también hay alumnos chinos por cierto.

P3: Y eso es lo que hace que se ralentice la clase. Lo ralentiza para los que entran y para los que están ahí.

M3: yo pienso que debían de haber más ayudas por parte de la consejería; tenía que meter un poco más de ayudas. Para analizar a los alumnos que tienen problemas no se hace nada. Solo si dices que vas a los medios de comunicación y entonces ya.

J: Yo lo que digo que como Josefina Lozano, como coordinadora de esta investigación que estos datos van a llegar a la consejería.

T: Te damos las gracias, a ver si se puede hacer algo.

J: Lo que si os digo es que muchas veces a los padres se le hace mas caso que a nadie. Eso vosotros lo sabéis.

M3: Eso lo sabemos perfectamente.

M1: Por eso es tan importante movilizar a los padres.

J: Por eso vosotros como padres, la propuesta que os he hecho antes, incluso como ejemplo, un objetivo del consejo escolar valoración docentes y familias, y vista la realidad de vuestro centro, que una de las cuestiones que va a salir es la de los recursos, pues entonces oye, desde vuestro centro, consideramos que visto el análisis que se ha establecido una medida para que consideréis que necesitamos más recursos, humanos y materiales.

R: Dentro de esta dimensión hemos incluido la cuestión que hacía referencia a si hace la tarea del maestro mas difícil. Y un 70,25% han respondido que sí, que hace la tarea del maestro más difícil. Y no un 29,75%.

Con respecto a la valoración de los recursos personales del centro con los que contáis cada uno de vosotros en vuestro centro, en total el 72,16% de las familias considera que se pueden mejorar, o sea, que son escasos y se pueden mejorar.

P3: Daos cuenta que estamos en la era de la tecnología pero los materiales que tienen son muy insulsos, para gimnasia, las colchonetas, el potro y te das cuenta y dices madre mía. Son materiales de hace 60 años, y así no puedo fomentar el deporte, si no tienen medios.

M2: Que nos lo digan a nosotros. Hace poco tuvimos un problemón allí y yo no me lo pensé. Allí en la pista de jugar los niños llena de botellas, preservativos y allí está todo el mundo callado en la consejería. Y nosotros a luchar porque no vienen a limpiar, porque no saben si pertenece a fiestas o a nosotros. Es que eso es muy fuerte. A los pocos días nos ponen un contenedor porque no tenemos aulas y entonces las cosas que tenemos de psicomotricidad les dijimos que necesitábamos un aula, nos traen un contenedor de estos para meter el material y nos mandan a principio de año que se llevan el contenedor, que lo metamos debajo de los huecos de las escaleras el material escolar.

P3: Un contenedor no está mal.

M1: Esa es su frase favorita, en los huecos de las escaleras, parece que no se utilizan los huecos de las escaleras.

M2: Y yo digo, como vamos a meter.

P3: Y además está prohibido meterlo porque no cumplen las condiciones.

M1: Y si luego tienes que hacer una evacuación o algo, o yo que sé.

M2: Pues hemos ido dos o tres veces a la consejería, las dos o tres madres que estamos más involucradas, nos pasan de unos a otros, como una pelota, me llaman, me marean, pues me voy a los medios de comunicación otra vez, estuve hace dos días y hoy otra vez. Enseguida empieza el tembleque, no, no, esto se va a solucionar. Dicen que estaban pagando 3500€ todos los meses por el alquiler del contenedor y que eso no se podía seguir permitiendo pagando la consejería, que eso era un disparate todos los meses. Y yo digo que

será un disparate, pues que hagan una obra, un pabelloncico pequeño, que hay terreno y cosas para poder hacerlo.

P3: Por lo que han pagado por el contenedor, lo podían haber invertido en material. Podían haber hecho uno allí fijo y con material nuevo.

M1: Podían haber hecho un aula nueva.

M2: Con todo lo que han pagado estos meses. 3500€ al mes podían haber hecho algo allí. Pues el contenedor aun no se lo han llevado. No has amenazado que van a ir a llevárselo. La cuestión es que todo el papeleo que hicimos por el pabellón que dijimos se ha quedado todo parado. Hemos recibido un escrito que dice que cuando haya más recursos nos van a hacer el pabellón. ¿Dónde nos van a hacer el pabellón? Si falta sitio. Tendrán que comprar más terreno.

P3: Me imagino que aquí en la universidad os pasará lo mismo.

J: Igual.

P3: Porque me acuerdo yo haber estudiado en las escuelas de maestría y allí estábamos haciendo prácticas y tal con cosas de hacía 20 años y que luego salías a la calle a trabajar y decías a mi me han dicho que es esto pero no se parece en nada a lo que yo tenía. Todo se ha quedado obsoleto.

J: Si nos ponemos a analizar necesitamos medios y recursos

M2: Pero lo mejor es que el que nos atendió dijo que el anterior a él no sabía cómo había podido hacer eso. Yo me quedé digo, como si eso hubiese sido algún tipo de fraude.

M1: A lo mejor tiene algún familiar que trabaja allí.

M2: es que resulta que el cuñado por parte de la mujer trabaja en los contenedores.

J: Mira M^a del Mar como sabía por dónde iba.

T: Jejeje.

M1: Lo cierto es que con lo que no se ha apostado con el tema de la inmigración es en generalizar los recursos, porque eso hubiese creado muchas menos suspicacias entre los centros. Por ejemplo hay centros como tú dices que tienen lo de compensatoria. Pues tabla rasa, compensatoria para todos, por si acaso, y ya está. Eso es una persona sola y no hace falta una super clase y más historias, no hay más que nombrar una persona que hay cada cierto número de inmigrantes. Y si se duplican pues una persona más. Y así, pon la de oficio en todos los colegios y así no crearían esas suspicacias que hay entre unos y otros, de que si tú tienes más, yo tengo menos, esto es un gueto, esto es que se te vienen todos aquí. Pues no. Tampoco eso es tan difícil, llámalo como quieras de compensatoria, o un experto que esté allí o un apoyo al maestro que pudiera dar al maestro el apoyo ese que decimos que le falta cuando se enfrenta a tanta diversidad. Que le busque materiales, que le busque

cosas, pero que sea esa persona y el maestro no tenga que dejar de hacer cosas por atender eso. Pero en la consejería no se ha apostado por generalizar eso. Y es un error en ese sentido porque a lo mejor no estaba previsto que vinieran tantos, o que vinieran tan de golpe, o no lo sé, pero se veía venir. Poco a poco tenía que haberlo ido generalizando y no todos los recursos se han ido a lo mejor al campo de Cartagena y donde hay 4 ¿qué hacemos? A lo mejor en otro centro hay muy poquicos inmigrantes pero a lo mejor los maestros están más perdidos todavía que en un centro donde hay muchísimos. Porque si que allí tienen otros recursos, tienen la atención de otros servicios de la consejería para poder atenderlos, y a lo mejor están los vuestros más aislados o mas perdidos, o los nuestros.

J: Y de hecho es que la inmigración, y te lo digo porque nosotros en esta investigación hicimos un seguimiento, si al principio estaba en el campo de Cartagena, por eso como ella dice los recursos iban para Torre Pacheco, para la zona de La Unión, luego para Lorca. Pues haciendo un seguimiento a lo largo de los años resulta que Murcia capital y sus pedanías empezaron a tener. Que la zona de Molina tenía bastantes, entonces claro, como ella dice, hubiera sido, desde mi punto de vista estoy totalmente de acuerdo con ella, más prudente dotar de un maestro de apoyo en cualquiera de los centros que nada más que el otro profesorado se siente, de alguna forma como acogido y compensado, porque le viene un montón de alumnado que desconoce, ese maestro se siente bien. De la otra manera ya tiene motivo para protestar. Entonces en vez de acallar voces se han ido potenciando. Y un maestro es mucho pero ¿cuanto dinero se está yendo por otros ángulos?

M1: Pero no han valorado como lo vuestro lo del contenedor, lo que es más rentable. Podía haber sido más rentable hacer esa prevención.

M2: Si lo han valorado, pero sus intereses. Esto es política pura y dura. Y se ha presentado la policía a un lado y si su antecesor lo ha hecho ha sido un fraude, nosotros nos echamos a la calle y nos atamos al contenedor. Eso está clarísimo. Y les digo que voy a los medios de comunicación, que les va a encantar, salimos hace quince días y volvemos a salir y les da el tembleque, cada vez que lo nombro. Es que lo tengo comprobado, lo que más les fastidia son los medios de comunicación.

P3: Lo que pasa es que la consejería no quiere que los padres se conciencien que teniendo ese recurso no se emplea lo suficiente

J: Es verdad.

M1: Si se empleara para lo que realmente hace falta.

P3: No se emplea lo suficiente.

M1: Pero no están concienciados que hay que unirse y ver las necesidades que hay, que la mayoría no lo saben.

P3: Que llegue el director o la directora del centro y que diga estas son las necesidades que hay, vamos todos a unirnos.

M1: Vamos todos a una.

M2: Lo que estábamos hablando antes de lo del colegio nuevo, allí vino el consejero y todo a Santomera, in situ, y todo eso se lo va a llevar el tiempo con el tema del cambio político en el pueblo, ya está. Y nos queda na para verlo. Pero te da mucha rabia, estamos rodeados.

J: Ha sido un placer que vengáis los dos, como ha dicho M^a del Mar, de tener una representación masculina.

M1: Es verdad, yo siempre lo agradezco, cuando va algún padre, muchísimo.

P3: Yo no soy de los habituales.

M1: Con lo bien que estabas quedando.

T: Jajaja.

M1: Te falta la segunda parte, que has venido a esta porque creías que esto era muy importante.

P3: He venido acompañando porque mi mujer no sabía venir aquí. A mí me gustan las reuniones, pero mi trabajo me lo impide. Me gusta participar.

J: Pues te lo agradecemos, porque es una visión, aunque tu mujer pueda compartirla igual que tú, pero se necesita. Igual que se necesita fomentar las escuelas de padres, pues que vayan también.

M3: Normalmente las madres participan más. Yo siempre voy a las reuniones, empezando por las de mi cría grande hasta la pequeña a todas las reuniones es muy raro que yo falte.

J: había una pregunta inicial en el cuestionario que nos la hemos pasado porque se supone ya, quién contestaba el cuestionario, si el padre y la madre conjuntamente, si era la madre, ¿os acordáis?

R: Arriba en el informe os aparece el porcentaje de participación en vuestros centros, que por ejemplo en el total el 48% han sido el padre y la madre juntos, y el 42% solo la madre.

P3: ¿Pero falta el dato del padre?

R: Es que era muy escaso

J: Era lo que te completa para el 100. Fíjate, súmalo. Por eso no había necesidad de rellenarlo. Era muy pequeño, entonces sí que es verdad que la tarea educativa ahí tenemos que cambiar. Hay un porcentaje, como vosotros y hay familias que están unidas pero hay otro gran porcentaje donde se delega mucho en la madre o por que el padre no puede, o porque parece que tradicionalmente ha sido más tarea de la madre y aunque la madre se haya incorporado al mundo del trabajo es curioso pero lo sigue llevando.

M1: Pero lo sigue llevando.

J: Incluso hay cosas que la madre no solo la asistencia al centro sino dentro de casa, parece que es tuyo, que es una tarea tuya. Pero luego en el mundo educativo que es donde puede estar el factor de cambio, y lo que decías vosotros antes, nuestros hijos y los hijos de nuestros hijos ya verán esto de otra manera. Entonces si somos nosotros los que tenemos que favorecer el cambio, pues eso, tenemos que empujar todos juntos porque va a ser difícil, sinceramente.

J: Me lo estoy pasando muy bien con vosotros.

M3: Invítanos también con los profesores jajaja.

J: Lo estuvimos pensando.

M1: Así sabes lo que ellos también piensan.

J: Pero es que pensamos que sería aún más rico que luego lo hicierais vosotros en vuestros centros. Pero ya cuando yo he llamado por teléfono al director o a la directora de cada uno de los centros se lo he dicho. Le he dicho, mirar pienso que los datos los vamos a hacer de esta manera, Creo que los padres, su opinión es importantísima, y luego también queríamos que no hubiera ningún tipo de coacción. Yo se que vosotros, aunque estuvieran aquí los docentes iríais a decir lo mismo. Yo se que de otros centros que no han podido venir, y justificaron su ausencia, podían haberse sentido un poco coaccionados.

M2: Según las relaciones que tengan.

J: Efectivamente. Entonces dijimos, que estén los padres libremente, que opinen ellos, que opinen los docentes y luego ya los docentes y los padres será una tarea de cada uno de los centros.

R: Volviendo a las preguntas, antes hemos vistos los recursos personales y ahora vamos a ver los recursos materiales que también son muy importantes y dicen que se pueden mejorar en un 71,17%.

Y la *última dimensión* es la de la *participación de las familias* en la vida del centro, y ya vemos como se valora esta participación, a la vista está.

P3: En la cámara se ve.

T: jejeje.

P3: Se puede ver que de 15 centros, somos 3.

J: Yo comprendo que hay dificultades. Que a veces uno quiere y no puede. Pero sí que es verdad que hay que pegarle un giro.

P3: Esto había que haberlo hecho de otra manera, posiblemente hubiese venido más gente,

poniendo algo de cena.

T: jejeje.

J: Eso lo hemos hablado. Hemos insistido mucho, hemos llamado, hemos enviado cartas y aún así, esta es la realidad. Además esto es un reflejo de la realidad. Seamos coherentes.

R: Los datos de la participación en la vida del centro se están reflejando en la participación de la devolución de los datos de los centros.

T: Ya. Exactamente. Se refleja en todo.

M3: Si hasta con la reunión del tutor de tu hijo. Es muy triste. Es como me paso a mí el otro día con la clase de mi hijo. Hay un problema gordo, gordo, con el tema de escritura y demás, y las nueve madre que siempre vamos de los 23 críos que creo que hay, pero si habéis venido justo las madres de los críos que no tienen ningún problema, los que menos faltan tienen.

P3: De los que van bien. Pero sabes que es que somos los padres los que estamos encima de ellos, esto lo tienes que hacer así.

J: Por eso tu mismo lo estas expresando. Cuando la familia se implica en la educación los resultados son diferentes. Con el mismo maestro, con la misma clase, con el mismo ambiente, ¿por qué unos van funcionando y otros no? ¿Por qué hay diferentes capacidades? Pero hay un gran porcentaje de alumnado que está con buenas capacidades.

P3: a mí me hace mucha gracia cuando salen los políticos. Es que hay tanto fracaso escolar porque la ley de enseñanza ya no vale. Hay fracaso escolar porque los padres no nos ocupamos de los hijos que tenemos. Por eso, por eso hay fracaso escolar. La enseñanza será mejor o peor. Tendrá un nivel u otro nivel, pero los padres tienen que preocuparse de los zagalos. Pero mejor si están aparcaicos. Y esto es así porque es menos responsabilidad.

M3: Cuando llegan las vacaciones de veranos, y los padres se quejan de que tienen tres meses de vacaciones. Pero si se lo tienen merecido.

P3: Tú tienes a los críos y los mandas 12 horas al colegio. Imagínate con veintitantos a donde los mandabas.

M1: Eso viene relacionado con lo del treinta y tantos por ciento que no se sabía poner en el lugar del maestro, que tú decías es que es difícil ponerte en el lugar del maestro, pero es más difícil a los que no saben ni lo que hace el maestro. Fíjate si es difícil para una persona que no está allí con el día a día de como se lleva una clase. Pues imagínate a un padre que no sabe cómo funciona el colegio, ni si el crío tiene un maestro de música o si tiene gimnasia o ni como se llama su tutor.

M3: Nada. A mí me han llegado madres diciéndome tengo una reunión y no sé cómo se llama el profesor.

M1: Me ha llamado el de música y no sé ni quién es. Cosas así es lo que oyes.

P3: Y que tú dejas a tu hijo en un centro en el cual no sabes lo que se hace allí

M1: También es una cosa curiosa. Los padres ahora, en general, somos tan proteccionistas y eso y luego los dejas en un colegio que no sabes si la portería se les va a caer, que ya ha matado a un montón de críos. Te quiero decir son cosas que pasan en los centros o si las goteras caen dentro de la clase y los mojan a todos; o si las rampas están mal hechas o si la comida del comedor es desastrosa. No lo saben, ni les preocupa, los dejan y ya está.

P3: Pero esto pasa hasta que los críos traspasan la puerta del colegio es responsabilidad del centro y allí están seis horas sin que yo tenga esa responsabilidad.

M1: Es lamentable pero es así. Por eso luego enlazando con otros temas, por ejemplo el tema de la convivencia, o cosas así que están tan de moda en los centros de secundaria y todo eso, pero si no han hecho nada en toda la primaria. Si los padres no se han ocupado de favorecer eso, como ahora se quejan de que en un instituto hay problemas. ¿Te has preocupado antes?

J: Y que el maestro o el profesor no puede hacerlo todo.

M1: No están para eso.

J: La base viene de la familia. Y cuando la familia funciona se nota.

P3: Y lo que si nos preocupa a los padres es que a los maestros le quiten autoridad. Son los que están muchas horas con ellos y debía de haber una disciplina.

M1: Pues eso es una cosa que los inmigrantes están influyendo de manera positiva en nuestros hijos. Porque en relación al colegio ellos sí que la figura del maestro la tienen muy arraigada. Para ellos el maestro es... algunos le dicen doctor, el magistrado, yo me muero de risa, "lisensiado". Yo también trabajo en los colegios y algunas veces tengo que reprimirme porque si alguno ha hecho algo viene el padre diciéndote: ¿qué ha hecho mi hijo? ¿Qué ha pasado? Y se lo toma muy amable, por el respeto que tienen al maestro. El maestro me ha dicho tal, y enseguida uh... movilizan ahí al crío lo castigan y a lo mejor no es para tanto, porque tienen otra valoración de esa figura. Y en eso deberíamos aprovechar otra vez para tener más respeto al maestro.

M2: En eso fallamos. Cuando yo voy al colegio a mi me da un no sé qué en el estomago cuando oyes que sale un crío a la madre diciéndole que la maestra le ha dicho no se qué, y oyes el insulto ese, y la madre le dice y quien se ha creído que es esa para hacerte a ti eso. Y tú dices, pues la maestra de tu hijo, y si se lo ha hecho es porque se lo merecía. Yo lo pienso así. El mío cuando sale sin recreo le digo, pues muy bien, algo habrás hecho y luego cuando lleguemos a la casa me lo cuentas. Eso me da muchísima rabia.

P3: Yo recuerdo que cuando pasaba algo, dentro o fuera del colegio, y si se enteraba mi madre yo me la cargaba. Además que no me preguntaba.

M3: Además nos castigaban y no dudaban.

J: pero era porque tu padre respetaba la función del maestro. Pero si el chico lo que escucha es lo que tú decías: es que quién es ésta para decirte eso. Entonces que ocurre, la madre le está quitando la autoridad al maestro, pero es que el hijo la está escuchando. Con lo cual mañana el se ve con potestad para gritarle, para insultarle, o para lanzarle un objeto, que hay casos de todos.

R: El tanto por ciento de participación a nivel de padres, el más alto es el 45,53% que son los que participan algo. Pero yo tengo una pregunta para vosotros ¿qué puede significar ese algo?

M2: En mi colegio en la fiesta fin de curso. ¿Por qué? Porque hay cerveza y va la gente con las tortillas de patatas que ha hecho la gente en su casa o lo que quiera llevar cada uno. Hay un concurso donde el jurado son los profesores y le damos un premio a la comida más rica. Y yo como presidenta del AMPA suelto mi discurso: este año hemos hecho esto, esto y esto y es la forma de vendernos. Por lo menos aprovecho y os lo digo. Es lo que estábamos diciendo, las circulares las mandas todas las habidas y por haber pero luego nadie las lee. Y funcionamos así. Ah, hay colchonetas para los niños en el patio y nosotros mientras cenamos y el barril de cerveza que ha comprado la asociación, y está mal decirlo así, pero es la única manera que tenemos para conseguir la participación una vez al año de todos los padres en el centro.

P3: Os aseguro que si hubieseis hecho aquí un ágape hubiese venido más gente, incluso padres.

T: Jejeje

R: Y por último hemos puesto la participación en la *escuela de padres* y fijaros un 59,39% dicen que no participan nada. Lo que tampoco sabemos es si en todos los centros hay escuela de padres.

M1: No, porque te quemas.

M3: En mi colegio no hay escuela de padres. Además las actividades extraescolares no funcionan. Yo apunto a mi cría otra apunta a su cría pero no va a funcionar para tres personas.

M2: ¿En la Raya hay más colegios?

M3: No, solo hay uno.

M2: Es que en Santomera hay tres colegios y al final las actividades extraescolares terminan dándose en uno sólo. Nos lo vamos repartiendo. Aunque el Ayuntamiento también oferta tantas actividades extraescolares: fútbol, baloncesto...

M3: En el PAI nosotros tenemos hasta lista de espera y cantidad de gente que no puede entrar.

M1: Pero los padres españoles tenemos un defecto, como decíamos antes, lo que es gratis no lo valoramos. En el caso de las actividades muy bien pero tú les das lo que ellos necesitan gratis y no lo quieren, prefieren pagar una academia particular o alguien que vaya a su casa. Y tú le estás dando clases de apoyo en el colegio gratuitamente, como está pasando en el nuestro a través de una ONG que ayuda a los inmigrantes y los que no son inmigrantes para los críos que llevan un desfase, por las tardes, todas las tardes, había clases particulares, clases de apoyo. Pues les venía fenomenal, y más a estos grupos de críos que los padres están trabajando y tenían la garantía que así hacían los deberes. Un crío que haga los deberes todos los días tiene ganado muchísimo. Pues no van, no van, como es gratis y eso lo hacen allí en el colegio. Prefieren apuntarse a fútbol o baloncesto que les cuesta 20 euros al mes.

M2: esto es muy triste, pero piensan así.

J: A mí me llama la atención lo que tú has dicho antes de la última escuela de padres que hicisteis que fueron las madres inmigrantes, ¿de qué hablasteis?

M1: Esa escuela de padres lo llevó a cabo el programa VALER. En nuestro colegio se ha hecho un par de años y en la zona de Molina también lo están haciendo. Es que trabajo en Molina y conozco los centros que hay allí. Es un programa que inicio el Ministerio del Interior, hace ya años, de prevención de drogodependencia. Se lo presentaron a los ayuntamientos y tienen ese material del Ministerio del Interior pero lo da gente del ayuntamiento. En mi cole el ayuntamiento de Murcia pero si lo dan en Molina es porque también lo dan otros ayuntamientos. Entonces son cuatro sesiones o cinco. Y se hacen actividades con las iniciales de la palabra VALER. Me acuerdo de autoestima con la A. Cada sesión trata de un tema y por lo visto la gente que lo da es muy dinámica y lo hace muy bien, engancha mucho con los padres. Está teniendo mucho éxito porque engancha de una sesión a la otra y la gente no faltaba. Y la gente se tenía que inscribir o sea un poco más formal. Luego el profesorado ha hecho una labor muy importante ahí, que ha sido machacar en todas las reuniones, papelitos recordatorios que la jefa de estudios mandaba el día antes de cada sesión. Con guardería para los niños para que los padres estén más tranquilos, y a lo mejor fueron 60 personas. Allí hay muchos críos, más de 400 críos. Y fue una convocatoria bastante buena, lo mejor es que se iba manteniendo en las sucesivas sesiones y estaba bastante bien. Eso lo podéis pedir, no sé dónde. Al Ayuntamiento de Murcia podéis llamar e informaros.

J: Yo creo es la FAPA.

M1: Yo se que en Molina las personas que lo han llevado estaban contentísimos. Porque la gente también ha acudido mucho.

P3: Si tratan problemáticas que están muy al día.

J: Yo lo sé por la zona a la que van mis hijos, y es la FAPA la que la coordina. Donde tú quieres, da igual que sea centro de primaria que de secundaria, ella lo puede coordinar.

M2: Esas jornadas se han llevado en el colegio del Rosario, otro colegio de allí de

Santomera, pero se llega a informar al resto de padres del pueblo por si quieren. Pero no participa gente, que va, que va, que va.

M1: Lo que he visto muy importante es que el profesorado se ha implicado muchísimo en el tema de convocar a la gente. Y que tú ibas a la reunión de tu hijo a su clase y el primer tema que salía es: oye, ¿estáis yendo a la escuela de padres? Es que está muy bien, hablaron de esto y hablaron de lo otro. Además lo han ido recordando.

J: A parte de esas cuatro sesiones, ¿tenéis más temas o no?

M1: Esto se ha retomado porque lo que hacían no iba nadie y con esto se ha visto que tenía éxito entonces se han repetido dos años.

M2: Me tengo que ir.

J: Muchísimas gracias.

M2: No a vosotras.

J: Cualquier cosa que queráis que nosotras desde aquí podamos colaborar ya sabéis que sin ningún problema. Y os lo digo de verdad, en la medida que podamos hacer llegar datos de determinados aspectos lo haremos. Y os invito a que lo hagáis también vosotros. Tenéis el poder que ellos dicen, el poder de llegar a los medios y decir “como padres no estamos de acuerdo con esto”. Y tenemos que hacer entre todos intentar cambiar. Creo que se pueden hacer muchísimas cosas.

M2: Tenemos que unirnos todos, todos, todos y eso ya es muy difícil.

J: Eso es una realidad y sabemos que es inviable, entonces es decir los que estemos más sensibilizados, cada uno que ponga su granito de arena. Yo se que lo nuestro es pobre ahora mismo, pero es un granito de arena, junto con otro granito de arena, algo haremos, más que si no ponemos ninguno. Es la única alternativa. Así que muchísimas gracias.

M2: Ha sido un placer el conoceros. Adiós.

J: Bueno, os estaba preguntando lo de la escuela de padres, porque los que venimos de la enseñanza muchos años, yo estoy ahora en la universidad pero he tenido 23 años de servicio fuera de la universidad, entonces reconozco también las escuelas y me acuerdo que nuestra trayectoria inicial se fue fomentando mucho las escuelas de padres, a tal extremos que si les dábamos a los padres pautas de cómo les enseñábamos a los alumnos a leer y escribir y ellos colaboraban con nosotros. Me acuerdo de una experiencia que se llevo en Molina, que tenía un nivel social muy desfavorecido pues ellos colaboran y sabían porque hacíamos en cada momento tal cosa que era un enfoque más globalizador, más silábico, como padres que sabían que la s con la a sa, si tú estabas trabajando mesa, entonces se vio un avance bastante significativo. Entonces los padres cuando llegaron a darse cuenta de que la asistencia reportaba beneficios en su propio hijo, fue el reenganche. Cuando el padre va y dice jolín, ahora me tengo que dejar esto, ahora me tomaría una cervecica tan a gusto

en el bar y ahora me tengo que ir a las 20:30 que estoy reventando y la verdad que el padre tiene sus motivos para decirlo y la madre igual, pero cuando ven que se les justifica y que los resultados los está viendo en su propio hijo, entonces yo que quiero para mi hijo, pues lo mejor, con lo cual me voy sacrificando. Yo me acuerdo que aquella experiencia que se llevó a cabo fue muy motiva, es decir, no solamente contábamos los docentes sino que era la época de M^a Dolores Ríu, no sé si te acuerdas y vino y estuvo la mujer explicando y dio charlas y luego trajimos a otros, cada uno daba su visión de los talleres que se estaban llevando en infantil y tuvo un resultado bastante positivo. Pero yo creí que aquella época fue casi de esplendor porque lo que había en Molina fue pasando por muchos sitios pero luego se fue acallando y yo ahora no veo ese resurgir.

M1: No.

J: y por eso os pregunto a vosotros ¿dónde está la pieza del cambio? ¿Vosotros como padres donde la veis?

M1: Yo, haciendo prevención, la veo desde Rocío, desde los padres primerizos. Pero eso debía ser a nivel de todas las instituciones. O sea, que hubiera un convenio de alguna manera entre sanidad, entre educación, a todos los niveles. Porque todos los padres al principio tienen cubiertas todas las necesidades de salud, enseguida tienes tu pediatra, tu pediatra te va indicando, vas siguiendo las pautas de todo. Pero nadie te enseña que tiene que hacer mi hijo con dos años o que tiene que hacer con uno, o si ahora se despierta con pesadillas esto es normal o no es normal. Como no te hinchas tu a leer por tu cuenta. Entonces esa información y esas primeras pautas ya habría que meterlas en ese momento. Desde sanidad, igual que hacen preparación al parto por qué no meten pautas educativas. Solamente meten pautas sanitarias, de higiene, de cosas de ese tipo. No lo sé como lo harán ahora pero últimamente desde luego creo que hay ahí una carencia, total o absoluta. Entonces los padres tienen al crío, vale muy bien, ahora son niños muy deseados, porque los has programado, no es como antes, y tú empiezas a enfrentarte con el crío cuando lo tienes y nadie te ha enseñado ni la más mínimas pautas de los primeros inicios, ni de su desarrollo evolutivo no sabes por dónde va pasando el crío por cada momento, entonces tu actúas como buenamente puedes. Ahí se empiezan a dar todos los estilos diferentes, los que los protegen demasiado, los que les exigen demasiado, los que son indiferentes, de todo. Esto debía de ser como el carnet por puntos. La primera intervención cuando estás preparándote para el parto y cuando vas a ser. No solo para cambiar pañales. Y luego ir renovando eso continuamente. Porque luego llega la edad de las escuelas infantiles. Pues si tienes la suerte que tu hijo entra en una escuela infantil pública, que son las que miran todo eso, las privadas no sé hasta qué punto lo hacen pero si tienes la suerte de que entre en la escuela infantil. ¿Pero cuántas escuelas infantiles hay? Si hay poquísimas. ¿Quién retoma eso otra vez para ver cómo se educa al crío? Nadie, desde que el crío nace hasta que empieza a escolarizarse, nadie. Y han pasado los tres años más importantes de su desarrollo en ese momento, con lo cual estás en el aire. Estás un poco en el vacío y vas reproduciendo lo que sabes, lo que has vivido tú.

J: Tus esquemas.

M1: Tus esquemas que tienes familiares. Y cuando son familias normalizadas, estructuradas o tal vale, estupendo.

J: Porque se reproduce algo positivo, pero como sea negativo, también se reproduce lo negativo.

M1: Todo sale al final. Entonces yo creo que debía de haber un apostar por todo eso. Y eso está todo por hacer. La formación de padres no está.

J: Yo a veces pienso que es por desconocimiento. Cualquier padre, no estamos hablando de casos especiales, pero cualquier padre desea para su hijo lo mejor. ¿Y por qué no lo hace en muchas ocasiones? Porque lo desconoce. Pero ¿quién se ha preocupado como dice M^a del Mar. Te estoy escuchando y me alegro infinito. Yo siempre he pensado lo mismo que ella, ¿quién se preocupa para que tú de ambiente X. Ambiente X+Y, del ambiente que sea te haya preparado para ser padre? ¿Quién te ha dado ese máster? Porque nadie te lo da.

M1: siempre dicen eso que los niños no vienen con un manual de instrucciones debajo del brazo. Pero si que hay cosas muy, muy, muy básicas que muchos padres desconocen, muchos padres, muchísimos. Todo eso se ha dejado de hacer, entonces damos por sobreentendido que lo saben hacer, pero no.

R: Pero muchas veces en los centros se convocan escuelas de padres para dar charlas sobre alimentación o sobre algo y luego te encuentras la escasa participación de los padres. Que no sabes si es que se lo saben ya o es por otro motivo.

M1: Pero porque ya estamos en una dinámica en la que los padres también van creciendo conforme va creciendo el crío, entonces los padres ya han pasado una etapa, en la que a tí al principio te angustia mucho todo eso, pero después deja de angustiarte porque ya es como que lo dominas. Vale, ya hemos pasado por las distintas etapas de la crianza básica, bueno luego ya están colocaditos en la escuela, tiene su horario de comidas, ya duerme toda la noche, todo esto lo tenemos tan superado ya que para que voy a ir yo a una charla de estas, yo ya se perfectamente lo que come mi hijo y como tengo que dárselo. Entonces esa educación de los padres en esos temas tienes que empezarla antes de ser padres, desde que se está preparando para ser padres porque si no esa costumbre la pierden. Es demasiado tarde cuando ya llegan al colegio. Cuando llegan al colegio el retomar a los padres y meterlos en charlas de este tipo. Yo lo veo que es demasiado tarde, sino tienes ya una costumbre de que de vez en cuando le hables de esos temas y si realmente lo pusieran en práctica se darían cuenta de las repercusiones y los beneficios de su propio hijo y de su propio clima familiar y su forma familiar, si es que eso es lo ideal, ¿no? Que supieran afrontar cualquier situación.

J: Tú lo has dicho antes las escuelas de padres como carnet de puntos. Pero fijaos, yo a veces lo he pensado, cuando se escolariza un chaval, ahora a los tres años, ¿no?, pues yo casi como una condición sin equane, yo pondría como condición que si escolarizas a tu hijo en tal centro tienes que comprometerte, al mes o cada mes o a lo que sea tenéis que asistir. Que haya un mínimo control que sea una garantía. Es decir, o la escuela y los padres vamos caminando conjuntamente y la educación la compartimos y lo hacemos lo mejor que

podemos o los problemas que tú decías, que estamos viviendo de conflictos, de violencia en secundaria, viene de ese vacío. Yo siempre he apostado por los padres, además que he visto el cambio. Yo estoy convencida absolutamente de eso. Ahora mi preocupación es ¿cómo se articula, qué habría que decirle a la administración, cómo habría que hacerlo para que esto cambiase? Porque estoy convencida que el padre quiere lo mejor para su hijo indiscutiblemente y el docente también. ¿Pero por qué la cosa no funciona como a todos nos gustaría? ¿Cómo lo debemos de hacer?

P3: Es que no hay lazo de unión entre los padres y el centro. Pero yo le achaco más a los padres. Por que los padres tenemos un punto de muy protectores, muy permisivos, muy de que como yo no quiero que pase si yo he pasado una falta anteriormente no quiero que mi hijo la pase. No es que ya no la pase es que si lo puedo superar. Si yo no he tenido nada nunca Es que no hemos vuelto lo que estamos formado se nos escapa de las manos pero cuando vayamos a darnos cuenta ya se nos han escapado.

M1: Y antes. Es lo que yo te digo si cuando entran al colegio ya es demasiado tarde.

P3: Ya no puedes controlarlo. Y además de eso vivimos en una sociedad de consumo de que necesitas para funcionar un dinero, que necesitas estar mucho tiempo fuera de casa, de que la mujer tiene que trabajar porque si no no se puede pagar, entonces la casa es un descontrol. Toda la responsabilidad se la damos al centro, al profesor. Y si nosotros tenemos poco en casa, todo eso de la educación se lo damos al centro y al profesor, y él además de la misma historia que tenemos nosotros en casa tiene el tomate que tienen ellos, que vaya tomate. Si es que eso es imposible. Y eso se va complicando y ya cuando el alumno entra ya a otros niveles, pues si ya llega a la universidad allí ya no podremos ni mirarlo. Yo pienso que aquí hemos fracasado mucho los padres, los padres.

M1: Es que se ha dejado, se ha dejado.

P3: Es que hemos pasado de yo hago de padre, padre, a que se ocupe el colegio. Mi padre que tenía un nivel educativo bajo, yo con un nivel educativo más alto sigo haciendo lo mismo. Antes había un respeto, transmitían unos valores que eso sí los tenían muy marcaicos y nos los marcaban mucho.

M1: Tú fíjate si han cambiado los valores, que yo lo achaco a todo eso también, el cambio de valores. Fíjate como hemos subido en valorar la salud y como es bajado en valorar la educación. Por lo que decíamos antes del carnet de puntos, a qué a ningún padre normalizado se le pasan las vacunas de sus hijos. Tú tienes un carnet, lo vas anotando y si no lo llevas te mandan una carta para que vayas, “oiga que no lo ha llevado”. Pues así algo parecido debía de ser en educación. Por que cuando hablamos ahora de salud no hablamos de salud física, hablamos de salud integral, de todo. Y la salud mental está cada vez peor por muchos fallos en los valores y en la educación. Eso es así. Entonces cuando hablamos de salud ¿de qué estamos hablando? ¿Qué queremos estar perfectos? Ahora todos vamos al dentista para tener los dientes perfectos, está todo perfecto.

P3: Menos la cabeza.

M1: Menos la cabeza, menos el interior. Ahora hacemos muchas revisiones y tal y llevamos en orden todas las cosas. Al gimnasio, tiene cualquier cosa, al logopeda, que está fenomenal.

P3: Y al psicólogo, y todo eso es continuo porque la cabeza no está bien

M1: A mí me dan mucha envidia los de sanidad que lo tiene tan claro. Y que ha sido como una cosa más obligatoria. Y todo el mundo ha ido entrando por ese tema y ya está. Y ahora todo el mundo se controla el azúcar, el colesterol, el no sé cuanto. Y empezó porque la administración apostó por eso. Por qué cuántas campañas hay de la obesidad infantil y de no sé cuánto, de la nutrición y cualquier padre hoy en día sabe que alimentos son malos, porque lo oyen en la radio, en la tele porque gracias a Dios están continuamente en los telediarios sacando alguna noticia.

P3: Pero porque somos muy permisivos. Porque aquí se fomenta la dieta mediterránea y es donde hay más obesidad de España.

M1: En el Mediterráneo.

P3: Donde es el lugar del tomate, del pimiento, de la lechuga. Y aquí a la hora del bocadillo, en vez de un bocadillo le damos un bollycao, es más fácil.

M1: Es más rápido.

J: La verdad que ha sido precioso este debate y a ver si pudiéramos articularlo. Estoy totalmente de acuerdo con todos vosotros.

M3: Con este tema de la educación se debía de hablar mucho más todavía.

J: De todas formas por nuestra parte si necesitáis algo en La Raya sin ningún problema. M^a del Mar ya lo sabe porque ya nos conocemos y que yo estoy por esta labor.