



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

La inclusión educativa del alumnado extranjero en Educación Infantil y Primaria: la voz de las familias para el logro de buenas prácticas en Educación Intercultural.

D^a. Irina Sherezade Castillo Reche

2017



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN
EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: LA VOZ DE LAS FAMILIAS
PARA EL LOGRO DE BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN
INTERCULTURAL.

DOCTORANDA

Irina Sherezade Castillo Reche

DIRECTORA

D^a. Josefina Lozano Martínez

MURCIA, 2017

Con ese espíritu me gustaría decirles, primero a los «unos»: cuanto más os impregnéis de la cultura del país de acogida, tanto más podréis fecundarla con la vuestra, y después a los «otros»: cuanto más perciba un inmigrado que se respeta su cultura de origen, más se abrirá a la cultura del país receptor (...) En el fondo, se trata de un contrato moral, en el que las partes integrantes ganarían al precisarse en cada situación particular: ¿qué es lo que, en el país de acogida, constituye el bagaje mínimo que toda persona ha de asumir, y qué es lo que legítimamente puede discutirse o, incluso, rechazarse? Lo que vale igualmente para la cultura de origen de los inmigrados: ¿qué componentes culturales merecen seguir siendo transmitidos en el país de adopción como algo de gran valor, y qué otros deberían dejarse en el vestuario?

(Maalouf, 1999, p. 56).

A ellas, que me enseñaron el valor de la lucha,

el esfuerzo y la educación.

Os echo de menos.

AGRADECIMIENTOS

Una vez acabada mi Tesis Doctoral es imposible no parar un momento a mirar atrás, recapitular y pensar cómo he llegado hasta aquí, y dar las gracias a todas las personas que han hecho posible, de una manera u otra, haber logrado culminar este importante proyecto.

Quiero mostrar mi mayor agradecimiento a Josefina, directora de este trabajo; por la orientación y apoyo en esta investigación y por lo mucho que me ha ayudado. Por su paciencia, dedicación, motivación, criterio y aliento. Pero, sobre todo, por la amistad que hemos construido en estos años compartidos. Ha sido un privilegio compartir esta experiencia contigo. Gracias por ofrecerme un segundo hogar.

A Javier, le agradezco que me haya abierto las puertas del grupo de investigación, y las de su casa, dándome la oportunidad de tener una visión más amplia del mundo de la investigación y descubrir cuánto me motiva; y sobre todo, por hacerme sentir como si estuviera entre mi propia familia.

No puedo olvidar a mis compañeros y amigos del grupo de investigación EDUCODI y del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia, con los que he compartido despacho e innumerables horas de trabajo. En especial a Mari Carmen, que me acompañó en incalculables tardes, porque siempre estuvo ahí; mil gracias por haberme hecho la vida mucho más fácil durante la fase final de este trabajo, porque eres, más que una compañera, una gran amiga.

A Rocío, porque eres la tercera “pata” de este maravilloso trípode, por tu ayuda y consejos, de corazón, gracias.

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

A los miembros de este tribunal, a los que agradezco que hayan aceptado formar parte de la comisión que va a evaluar esta investigación, así como por su atención y su dedicación en este momento tan importante para mí.

A mis alumnos, que me han hecho aprender mucho más de lo que yo les he enseñado y han despertado en mí, más si cabe, la pasión por la docencia; alentándome a acabar este largo proceso.

A todos los que ocupan, o han ocupado, un lugar especial en mi vida y que no he podido ver tanto como me hubiera gustado durante la elaboración de este trabajo. A mis amigos, que han sabido disculpar mis ausencias y siempre han tenido una palabra de ánimo, a Sofía, Cristina, Silvia, Sarai, Carolina, Antonio, Alberto, Tomás, Diego...

Y en especial, a mis “Sumur”, Beatriz, Irene, Amanda y Analí, porque sin duda con vosotras he aprendido que la diversidad enriquece, porque sois el ejemplo de que conjugar cinco formas diferentes de ver el mundo, lo hace todo más bonito y especial.

Quiero acabar agradeciendo a mi familia; pues todo esto nunca hubiera sido posible sin el apoyo incondicional de mis padres, mis abuelos y mi hermano, que siempre están ahí. Gracias por todo lo que he aprendido de vosotros, porque esto, sin duda, es más vuestro que mío. Os quiero.

A todos, mi eterno agradecimiento

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN: JUSTIFICACIÓN Y PROPÓSITO	1
MARCO TEÓRICO	9
CAPÍTULO 1. LA INCORPORACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LAS AULAS. ANÁLISIS DE LA REALIDAD EDUCATIVA	11
Introducción	12
1.1. El fenómeno migratorio	14
1.1.1. Escolarización del alumnado extranjero en España	16
1.1.2. Escolarización del alumnado extranjero en la Región de Murcia	17
1.2. Conceptos clave: delimitación conceptual	18
1.2.1. Diversidad Cultural	19
1.2.2. Educación Inclusiva	22
1.2.3. Educación Intercultural	23
1.2.4. Acogida escolar	25
1.3. Escuela como escenario de representación de la diversidad cultural: su respuesta educativa	26
1.3.1. Tratamiento de la diversidad en las aulas	26
1.3.2. Modelos educativos para atender la diversidad cultural	29
1.3.3. La gestión de la diversidad cultural en la Unión Europea. Diversidad cultural en las aulas europeas.	31
1.3.4. La escuela Intercultural e Inclusiva	33
1.4. Antecedentes e investigaciones previas sobre el tema objeto de estudio	34
CAPÍTULO 2. LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO: MARCO LEGISLATIVO Y DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	41
Introducción	42
2.1. La atención del alumnado extranjero en diferentes normativas internacionales que avalan la educación Intercultural e Inclusiva	44
2.2. Marco normativo para la escolarización del alumnado extranjero en España	49
2.3. Marco legislativo del alumnado extranjero en la Región de Murcia	55

2.4. Documentos institucionales que contemplan la escolarización del alumnado extranjero: el Plan de Atención a la Diversidad y el Plan de Acogida	62
2.4.1. Plan de Atención a la Diversidad	62
2.4.2. Plan de Acogida	66
CAPÍTULO 3. FACTORES QUE INCIDEN EN EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES E INCLUSIVAS: PROMOCIÓN DE LA ACOGIDA E INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO EXTRANJERO	73
Introducción	74
3.1. Participación de las familias y de la comunidad en la escuela.	75
3.1.1. Modos de participación de las familias en los centros escolares	76
3.1.2. Estudios sobre la participación de las familias en la escuela.	77
3.1.3. La participación de las familias en la escuela: el marco legislativo actual	81
3.1.4. Importancia de la participación de otros agentes de la comunidad educativa	83
3.2. Relación de la comunidad educativa en los centros escolares.	84
...3.2.1. Relación entre familia-escuela-comunidad	84
3.2.2. Relaciones entre los alumnos: evitación de la segregación intercentros e intracentros	85
3.3. Comunicación familia-escuela	89
3.4. Valoración positiva de la diversidad e intereses compartidos.	91
3.5. Formación Intercultural	93
3.5.1. Formación del profesorado ante la Diversidad Cultural.	93
3.5.2. Formación Intercultural dirigida a familias	96
3.6. Los recursos para atender a la Diversidad Cultural	98
3.6.1. Aulas de Acogida	99
3.6.2. Comunidades de Aprendizaje	100
3.6.3. Plan de Acogida para fomentar la inclusión del alumnado extranjero y sus familias	101

MARCO EMPÍRICO	105
CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	107
Introducción	108
4.1. Planteamiento de la investigación y exposición de motivos	109
4.2. Objetivos de la investigación	110
4.3. Diseño Metodológico	111
4.4. Fases de la investigación	112
4.4.1. Fase preliminar o introductoria	114
4.4.2. Acceso y selección de la muestra	116
4.4.2.1. Criterios de selección de la muestra	119
4.4.2.2. Características de la muestra	122
4.4.2.3. Nivel de confianza de la muestra	123
4.4.3. Técnicas e instrumentos de recogida de información	127
4.4.3.1. Construcción del instrumento	128
4.4.4. Recogida de datos y análisis	136
4.4.4.1. Recogida de datos	136
4.4.4.2. Análisis de los datos cuantitativos	137
4.4.4.3. Análisis de los datos cualitativos	141
4.4.4.3.1. Proceso de categorización	142
4.4.4.3.2. Claves de análisis de la información	156
PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	159
CAPÍTULO 5. RESULTADOS	161
Introducción	162
5.1. Datos de identificación: perfil de la muestra	163
5.2. Fomento y participación en la acogida del alumnado extranjero y sus familias	179
5.2.1. Resultados de las preguntas cuantitativas de la dimensión I del cuestionario	179
5.2.2. Comentarios cualitativos de las familias en relación con el fomento y la	192

participación en la acogida	
5.3. Comunicación Familia – Centro	198
5.3.1. Resultados de las preguntas cuantitativas de la dimensión II del cuestionario	198
5.3.2. Comentarios cualitativos de las familias en relación con la comunicación Familia.-Centro	204
5.4. Las relaciones del alumnado extranjero en los centros educativos.	206
5.4.1. Resultados de las preguntas cuantitativas de la dimensión III del cuestionario	206
5.4.2. Comentarios cualitativos de las familias en cuanto a las relaciones establecidas en el centro educativo	217
5.5. Otras propuestas de las familias para mejorar la acogida del alumnado de origen extranjero y la educación en centros multiculturales	222
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, PROPUESTAS DE MEJORA E IMPLICACIONES EDUCATIVAS	247
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, PROPUESTAS DE MEJORA E IMPLICACIONES EDUCATIVAS	249
Introducción	250
6.1. Discusión de los Resultados y Conclusiones.	252
6.1.1. Respecto de los datos de identificación de la muestra	252
6.1.2. Respecto de los objetivos específicos	257
6.2. Propuestas de mejora: Plan de Acogida	286
6.2.1. Ámbitos de aplicación del Plan	288
6.2.2. Finalidad y objetivos	290
6.2.3. Desarrollo del Plan de Acogida	292
6.2.4. Competencias que se pretenden desarrollar	308
6.2.5. Evaluación del Plan de Acogida	309
6.3. Implicaciones educativas de la investigación	326
6.3.1. Implicaciones y limitaciones de la investigación	326
6.3.2. Líneas de investigación futura	328
CAPÍTULO 7. REFERENCIAS	331

ANEXOS	371
Anexo I. Cuestionario	373
Anexo II. Protocolo Validación del Cuestionario	379
Anexo III. Codificación del Cuestionario	385
Anexo IV. Protocolo del vaciado de las respuestas de las familias	391
Anexo V. Ejemplo de Informe de Centro	443

ÍNDICE DE TABLAS	
Tabla 1 Ideologías, teorías y modelos educativos	29
Tabla 2 Fases para el acceso a la muestra	117
Tabla.3 Clasificación de los centros por población y porcentaje familias extranjeras	119
Tabla 4 Clasificación de los centros por las diferentes comarcas que constituyen la Región	120
Tabla 5 Resumen de la muestra invitada y productora de datos	121
Tabla 6 Resumen de la muestra	125
Tabla 7 Fiabilidad de las dimensiones del cuestionario	135
Tabla 8 Grupos para la exploración de resultados	137
Tabla 9 Construcción de las categorías	147
Tabla 10 Tipografía utilizada en el informe	157
Tabla 11 Claves para identificar los centros educativos participantes	158
Tabla 12 Resumen de la muestra según procedencia por centro educativo	164
Tabla 13 Titularidad del centro diferenciando autóctonos y extranjeros	168
Tabla 14 Porcentaje de la muestra que pertenece a las diferentes comarcas que constituyen la Región	168
Tabla 15 Porcentaje de la muestra que pertenece a las diferentes tipologías de centros en función del número de alumnos de familias extranjeras	169
Tabla 16 Quién contesta al cuestionario en función del continente de origen	170
Tabla 17 Quién contesta al cuestionario en función del país de origen	170
Tabla 18 Nivel de estudios de la unidad familiar	174
Tabla 19 Porcentaje de la muestra según el nivel sociocultural	178

Tabla 20 Porcentaje de la muestra según el nivel sociocultural y el origen	179
Tabla 21 Ayuda entre familias para la acogida de familias extranjeras. Diferencia entre autóctonas y extranjeras	183
Tabla 22 Acogida de todos los agentes educativos: perspectiva de las familias de la Región de Murcia	188
Tabla 23 Acogida de todos los agentes educativos: perspectivas de las familias autóctonas y extranjeras	189
Tabla 24 Acogida de todos los agentes educativos: perspectiva de las familias según continente de origen	189
Tabla 25 Frecuencia de las subcategorías pertenecientes a la categoría “fomento y participación en la acogida”	193
Tabla 26 Adecuación de la información que se transmite desde el centro: la perspectiva de familias según el continente de origen	199
Tabla 27 Importancia de la transmisión de la información a través de las NNTT: la perspectiva de familias según el continente de origen	202
Tabla 28 Recibir y dar información a través del ordenador: la perspectiva de familias según el continente de origen	203
Tabla 29 Frecuencia de las subcategorías pertenecientes a la categoría “comunicación familia-centro”	204
Tabla 30 La mejora de las relaciones entre los alumnos debido a la presencia de alumnos extranjeros: la perspectiva según el origen	207
Tabla 31 El conflicto y la presencia de alumnos extranjeros: la perspectiva según el origen	210
Tabla 32 Escolarización mayoritaria de los alumnos extranjeros en centros públicos: la perspectiva según el origen	215
Tabla 33 Frecuencia de las subcategorías pertenecientes a la categoría “relaciones”	218
Tabla 34 Frecuencia de las subcategorías pertenecientes a la categoría “participación en el centro”.	224
Tabla 35 Frecuencia de las subcategorías pertenecientes a la categoría “valoración de la diversidad”	228
Tabla 36 Frecuencia de las subcategorías pertenecientes a la categoría “recursos”	233
Tabla 37 Frecuencia de las subcategorías pertenecientes a la categoría “formación intercultural”.	237
Tabla 38 Frecuencia de las categorías emergentes	241

ÍNDICE DE FIGURAS	
Figura 1 Proceso de investigación desarrollado	113
Figura 2 Fases para la construcción del cuestionario	129
Figura 3 Hoja de registro del protocolo de validación	132
Figura 4 Instrumento de validación	133
Figura 5 Cuestionario tras el juicio de expertos	134
Figura 6 Análisis de datos cuantitativos	141
Figura.7 Protocolo para la transcripción y ordenación de la información cualitativa	142
Figura 8 Categorización previa y categorización emergente	145
Figura 9 Categorías y subcategorías finales con los códigos	152
Figura 10 Ejemplo de las primeras codificaciones de la información cualitativa	154
Figura 11 Ejemplo de las codificaciones impresas definitivas de la información cualitativa	155
Figura 12 Identificación de la muestra según procedencia	163
Figura 13 Titularidad de los centros educativos participantes	167
Figura 14 Quién contesta el cuestionario	169
Figura 15 Número de hijos	171
Figura 16 Lengua materna utilizada en casa	172
Figura 17 Años que residen en la localidad	172
Figura 18 Nivel de estudios Padre/Madre	173
Figura 19 Nivel de estudios padres autóctonos y extranjeros	173
Figura 20 Nivel de estudios madres autóctonas y extranjeras	174
Figura 21 Situación laboral Padre/Madre	175
Figura 22 Situación laboral padres autóctonos y extranjeros	176
Figura 23 Situación laboral madres autóctonas y extranjeras	176
Figura 24 Profesiones Padre/Madre	177
Figura 25 Profesiones padres autóctonos y extranjeros	177
Figura 26 Profesiones madres autóctonas y extranjeras	178

Figura 27 Fomento de la acogida por parte del centro: percepción según la procedencia	180
Figura 28 Fomento de la acogida por parte del centro: percepción según la zona geográfica	181
Figura 29 Fomento de la acogida por parte del centro: percepción según número de alumnos extranjeros	181
Figura 30 Acogida de la familia autóctona a la familia extranjera: percepción según el sector geográfico	182
Figura 31 Acogida de la familia autóctona a la familia extranjera: percepción según el número de alumnos extranjeros	183
Figura 32 Ayuda entre familias extranjeras: la perspectiva de las familias autóctonas y extranjeras	184
Figura 33 Ayuda entre familias extranjeras: la perspectiva según quién contesta el cuestionario	185
Figura 34 Ayuda entre familias extranjeras: percepción según el número de alumnos extranjeros	185
Figura 35 Ayuda entre compañeros: la perspectiva de familias autóctonas y extranjeras	186
Figura 36 Ayuda entre compañeros: percepción según los sectores geográfico	187
Figura 37 Ayuda entre compañeros: la perspectiva según quién contesta el cuestionario	187
Figura 38 Promoción de la acogida por parte de los maestros: la perspectiva de familias autóctonas y extranjeras	188
Figura 39 Promoción de la acogida por parte de los maestros: percepción según el sector geográfico	190
Figura 40 Promoción de la acogida por parte de los maestros: percepción según el número de alumnos extranjeros escolarizados en el centro	191
Figura 41 Promoción de la acogida por parte de los maestros: la perspectiva según años de residencia en la localidad	191
Figura 42 Adecuación de la información que se transmite desde el centro: la perspectiva de familias autóctonas y extranjeras	199
Figura 43 Adecuación de la información que se transmite desde el centro educativo: perspectiva según el sector de la Región de Murcia	200
Figura 44 Adecuación de la información que se transmite desde el centro educativo: percepción según quién contesta	200
Figura 45 Adecuación de la información que se transmite desde el centro educativo: perspectiva según años de residencia en la localidad	201
Figura 46 Adecuación de la información que se transmite desde el centro educativo: percepción según el número de alumnos extranjeros escolarizados	201
Figura 47 Importancia de la transmisión de la información a través de las NNTT:	202

la perspectiva de familias autóctonas y extranjeras	
Figura 48 Recibir y dar información a través del ordenador: la perspectiva de familias autóctonas y extranjeras	203
Figura 49 Recibir y dar información a través del ordenador: la perspectiva de familias según el nivel sociocultural	204
Figura 50 La mejora de las relaciones entre los alumnos debido a la presencia de alumnos extranjeros: la perspectiva de familias autóctonas y extranjeras	207
Figura 51 La mejora de las relaciones entre los alumnos debido a la presencia de alumnos extranjeros: la perspectiva de familias según el sector geográfico de la Región de Murcia	208
Figura 52 La mejora de las relaciones entre los alumnos debido a la presencia de alumnos extranjeros: la perspectiva de familias según quién contesta	208
Figura 53 La mejora de las relaciones entre los alumnos debido a la presencia de alumnos extranjeros: la perspectiva de familias según el nivel sociocultural	209
Figura 54 El conflicto y la presencia de alumnos extranjeros: la perspectiva de familias según el nivel sociocultural	209
Figura 55 El conflicto y la presencia de alumnos extranjeros: la perspectiva de familias autóctonas y extranjeras	210
Figura 56 El conflicto y la presencia de alumnos extranjeros: la perspectiva según el número de alumnos extranjeros escolarizados	211
Figura 57 El conflicto y la presencia de alumnos extranjeros: la perspectiva de familias según sector geográfico de la Región	211
Figura 58 El conflicto y la presencia de alumnos extranjeros: la perspectiva según años de residencia en la localidad	212
Figura 59 Creación de grupos de la misma nacionalidad: la perspectiva de familias autóctonas y extranjeras	212
Figura 60 Creación de grupos de la misma nacionalidad: la perspectiva de familias según sector geográfico de la Región	213
Figura 61 Creación de grupos de la misma nacionalidad: la perspectiva de familias según el nivel sociocultural	213
Figura 62 Creación de grupos de la misma nacionalidad: la perspectiva de familias según el número de alumnos extranjeros escolarizados en el centro	214
Figura 63 Escolarización mayoritaria de los alumnos extranjeros en centros públicos: la perspectiva de familias autóctonas y extranjeras	214
Figura 64 Escolarización de la mayoría de los extranjeros en centros públicos: la perspectiva de familias según sector geográfico de la Región	216
Figura 65 Escolarización de la mayoría de los extranjeros en centros públicos: la	216

perspectiva de familias según el nivel sociocultural	
Figura 66 Escolarización de la mayoría de los extranjeros en centros públicos: la perspectiva de familias según el número de alumnos extranjeros escolarizados en el centro	217
Figura 67 Escolarización de la mayoría de los extranjeros en centros públicos: la perspectiva según años de residencia en la localidad	217

INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN: JUSTIFICACIÓN Y PROPÓSITO

“Si los profesores que ejercen en contextos multiculturales consiguiesen de sí mismos unas actitudes positivas en relación con los alumnos que tienen y a la enseñanza en esas situaciones, entonces la problemática que andamos analizando quedaría resuelta casi en su totalidad”

(Jordán 1994, p.37)

A lo largo de los últimos años el cambio social y los movimientos migratorios han modificado de forma amplia y profunda la estructura social y la población educativa en España. Sin duda, los cambios experimentados por las sociedades modernas, en constante evolución como estamos precisando día a día, originan nuevas formas de vivir, de entender el mundo o de trabajar, y esto nos obliga a una revisión, adaptación y actualización de nuestras maneras de enfocar la educación.

La centralidad de la escuela ante el fenómeno migratorio le ha otorgado un papel fundamental en el logro de objetivos importantes de la esfera social, entre los cuales sobresale la inclusión de los alumnos extranjeros en la sociedad de acogida (Leiva, 2011; Lozano, Ballesta y Angosto, 2011; Lozano, Cerezo y Angosto, 2011a;). La educación en general y el centro escolar en particular, son dos instrumentos fundamentales de cara a la inclusión de los alumnos de origen extranjero; lo que ha llevado a resaltar, como una constante en la descripción del campo educativo, la responsabilidad de la escuela ante este hecho (Villalón, 2009).

Siguiendo esta responsabilidad, actualmente vivimos un proceso de transformación que toma como base modelos interculturales e inclusivos, que permiten hacer efectivo el derecho a la no discriminación y a la participación de todos los estudiantes

¹Para hacer más accesible la lectura y que resulte a su vez más fluido y eficaz la comunicación escrita, de este trabajo emplearemos el plural masculino, con funciones de plural neutro, para designar a ambos sexos.

independientemente de su condición social o cultural, de su género o de sus características personales. Este proceso de cambio escolar hacia este modelo intercultural inclusivo, implica conjugar la calidad con la equidad desde la diversidad (Escudero, 2007; Escudero y González, 2013; Feito, 2011; Sales, 2012 a y b;). Por tanto, la calidad se entiende como un valor añadido en aquellas escuelas que se esfuerzan por generar oportunidades para el alumnado más vulnerable y que consideran la diversidad como algo habitual y deseable (Murillo, 2008).

La construcción de una escuela intercultural, así como el desarrollo de marcos educativos inclusivos donde el alumnado de familia inmigrada sea considerado uno más, requiere no solo medidas de naturaleza didáctica sino también organizativa. Por este motivo se hace necesario ir cubriendo, con aportaciones teóricas y prácticas, esta dimensión. Pues como venimos indicando, el éxito de la escuela inclusiva depende de una serie de factores o condiciones que han sido puestos de relieve en numerosas investigaciones que analizan la efectividad de las acciones desarrolladas en las escuelas para promover la inclusión (Ainscow, 2001; León, 2012 a y b, Sales, 2012 a y b; Susinos y Rodríguez, 2011; Torres, 2010).

Basándonos en lo hasta ahora expuesto, nuestra finalidad última es promover la comprensión de esta realidad y ahondar en el conocimiento sobre cómo mejorar la gestión de la diversidad cultural en los centros educativos, pues parece haber una coincidencia en el planteamiento de la necesidad de incluir educativa y socialmente, cada vez más, a los alumnos procedentes de otros países y que residen en nuestra sociedad, pero no así en el modo de abordar esta tarea. Cuestión que resulta de especial interés con el fin de emprender acciones que lleven a la mejora de los actuales y futuros escenarios caracterizados por una amplia diversidad cultural.

Por ello, desde el grupo de investigación al que pertenezco, EDUCODI (Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad) de la Universidad de Murcia, adscrito al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación, se inició un gran proyecto, a escala regional, 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 con el fin de lograr ese conocimiento acerca de la realidad educativa en relación a la diversidad cultural.

Por consiguiente, y al formar parte de este trabajo de investigación, coordinado por Dña. Josefina Lozano Martínez, Profesora Titular de Universidad, como investigadora principal manifesté mi interés por seguir avanzando más en este estudio, pero desde la perspectiva de las familias, y más concretamente sobre su perspectiva en cuanto a la acogida del alumnado extranjero y las posibilidades de mejora de esta y por ende de la inclusión educativa del alumnado extranjero. Por consiguiente, hay que hacer constar que esta investigación forma parte del Proyecto de Investigación denominado "La incorporación del alumnado extranjero a los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia: 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).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, desde esta investigación **pretendemos**, por una parte, *conocer la percepción de las familias en cuanto a cómo es la acogida del alumnado extranjero en los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia*, profundizando para ello en **tres dimensiones fundamentales** que consideramos que están directamente relacionadas con esta: *la participación y fomento de la acogida por parte de todos los sectores de la comunidad educativa (docentes, familias y alumnos); la comunicación familia-centro*, en la que se analiza cómo estiman las familias la información transmitida por el centro y los canales utilizados para la comunicación; y como son percibidas las **relaciones** establecidas por los alumnos al llegar al centro, indagando en aspectos como la mejora de las relaciones de los alumnos o la creación de conflictos derivados de la diversidad cultural, así como en las oportunidades de los alumnos de interacción con diversas culturas haciendo referencia a dos de las situaciones que bajo nuestra perspectiva limitan estas posibilidades: la escolarización en centros públicos-privados y la formación de grupos de la misma nacionalidad. En definitiva, **nuestro propósito** ha sido *examinar cómo valoran las familias la experiencia de acogida de alumnos de origen extranjero y sus progenitores en los centros educativos, atendiendo a aspectos como la participación de alumnos, familias y docentes en dicha acogida, las relaciones inter-étnicas y contacto cultural que mantienen con la población de acogida, así como la*

comunicación establecida entre la familia y el centro educativo.

Pero no pretendemos situarnos solamente ahí, pues además de conocer cómo es la perspectiva de las familias en cuanto a la acogida del alumnado extranjero y sus familias en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, nos planteamos el objetivo de aportar información para mejorar dicha acogida y por ende, la educación en centros educativos donde existe diversidad cultural. Por ello, hemos retomado las voces de las familias, que quisieron libremente opinar para aportar información de cómo ellas viven la situación actual. Por esta razón ***indagamos también en las acciones que bajo el prisma de las familias es necesario llevar a cabo para mejorar la acogida y la educación en los centros educativos con diversidad cultural en la Región de Murcia.***

Todo ello con la finalidad de **proponer**, en función de la información recogida, ***modos de actuar para la mejora de la inclusión y acogida del alumnado extranjero y sus familias.*** No se trata solo del análisis de las opiniones, sino de la búsqueda de las alternativas inclusivas que determinen qué condiciones deben darse en los centros escolares, desde su visión como padres, para que la diversidad cultural y lingüística constituya una oportunidad de crecimiento mutuo, que eviten respuestas segregadoras centradas en el déficit y garanticen la igualdad de derechos y oportunidades de alumnado.

Con esta finalidad, hemos estructurado el presente trabajo del siguiente modo:

La primera parte recoge el marco teórico en el que se inscribe el presente estudio. En esta primera sección se aborda la revisión de algunas de las contribuciones teóricas que se han desarrollado en torno a la incorporación de las minorías en los centros educativos y que han dado lugar a escuelas multiculturales. Comenzamos por tanto este apartado con aspectos que nos ayudan a la comprensión del fenómeno multicultural. Así mismo, tenemos en cuenta diversos conceptos, fundamentales en el marco escolar actual como son: diversidad cultural, educación inclusiva, educación intercultural o acogida escolar.

La escuela es el reflejo de la sociedad, de forma que los acontecimientos de esta última inciden de manera significativa y marcan el desarrollo de la primera. Por ello, es necesario identificar aportaciones relativas a la incorporación de los alumnos extranjeros en las instituciones escolares, lo que nos exporta también a la atención de las

formas de gestión de diversidad que han ido asumiendo las escuelas. La revisión de las contribuciones desde las cuales partimos pretende incidir en la necesidad de comprender la escuela en un marco social cambiante que exige el replanteamiento de la actuación de esta ante la diversidad. Asimismo, se hace una revisión de las principales investigaciones desarrolladas en esta línea. Lo hasta ahora expuesto, forma parte del primer capítulo del presente documento.

La revisión del fenómeno que nos acontece estaría incompleta sin el análisis de las distintas medidas legislativas existentes, por tanto en el capítulo 2, se analizan las diferentes normativas internacionales, nacionales y regionales que promueven la inclusión educativa del alumnado extranjero; así como los documentos de centro que ayudan a que esta sea una realidad.

Finalmente, para cerrar la parte teórica de la Tesis Doctoral se analizan los distintos factores que según la revisión bibliográfica realizada inciden en el desarrollo de buenas prácticas, bajo las premisas de interculturalidad e inclusión, y en la promoción de la acogida del alumnado extranjero.

Por tanto, sin pretensiones de realizar un análisis extremadamente exhaustivo, en las páginas del marco teórico, que queda integrado por el capítulo 1, capítulo 2 y capítulo 3, se intenta recoger algunas de las aportaciones que desde las ciencias sociales se han realizado respecto de nuestro objeto de estudio: la acogida e inclusión educativa del alumnado extranjero.

La segunda parte hace referencia al planteamiento empírico de la Tesis Doctoral; en esta se recogen los objetivos que orientarán la investigación, el diseño metodológico de la misma, el instrumento de recogida de información y las técnicas de análisis de la información recabada.

Tras la presentación del marco metodológico de la investigación se presentan los resultados obtenidos, desde el análisis de las distintas dimensiones del cuestionario, presentando para cada uno de los ítems que aportan información cuantitativa, los resultados de carácter descriptivo y de carácter inferencial, estableciendo la relación entre las variables de estudio, y la información cualitativa obtenida a través de una pregunta “abierta” realizada al final del cuestionario.

En relación a éstos se realizan una serie de consideraciones y reflexiones finales

discutiendo y concluyendo de esta forma la información contenida en los apartados desarrollados a lo largo de toda esta trayectoria. A partir de éstos se realizan propuestas de mejora, para ello, se elabora un Plan de Acogida que tiene en cuenta las propuestas realizadas por las familias. Para finalizar este capítulo se exponen las implicaciones educativas y las líneas de investigación futura derivadas de la presente investigación.

El presente documento se cierra con la presentación de las referencias utilizadas a lo largo de todo este y los anexos más relevantes de la investigación realizada.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

LA INCORPORACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LAS AULAS. ANÁLISIS DE LA REALIDAD EDUCATIVA

“La inmigración es un proyecto familiar no solo 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

Los movimientos migratorios a través de las fronteras internacionales se han ido conformando a lo largo de las últimas décadas como un fenómeno de creciente importancia, constituyéndose como uno de los fenómenos más característicos del escenario social actual. La situación migratoria aterrizó, en nuestro país, dibujando un tejido social que incorpora cambios perceptibles e importantes en lo que concierne a múltiples dimensiones y ámbitos de la vida social y cultural, trazando un recorrido de alta trascendencia para el futuro y apuntando a una reorganización de los distintos sistemas.

Aunque estamos ante un hecho que ha existido siempre, y a pesar de que la diversidad es algo intrínseco a las sociedades humanas; nunca antes en la historia del mundo, el movimiento de grupos tan diversos a nivel de etnia, religión y lengua ha sido tan numeroso y rápido, ni han surgido cuestiones tan complejas y difíciles sobre la ciudadanía, los derechos humanos, la democracia y la educación (Banks, 2014).

Como consecuencia de este fenómeno migratorio, 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) desde los diferentes agentes que configuran la comunidad escolar para establecer las medidas adecuadas para dar respuesta a las necesidades del alumno extranjero en las aulas actuales.

Esto ha provocado que en la esfera actual el debate en torno a los fines de la educación, transite sus máximos exponentes. De esta situación emergen los procesos de cambio de las instituciones educativas al hacerse eco de las transformaciones del contexto social en general que la modifican. Las escuelas españolas, durante muchos años, han seguido una política de asimilación de la cultura minoritaria. La diversidad en las aulas ha sido entendida como un problema más que como una oportunidad para compartir y aprender otras formas de entender la vida. Percepción que en los últimos años está caminando hacia la valoración de la diversidad y la globalización de la enseñanza evitando la definición de los alumnos en función de etiquetas como la nacionalidad, la capacidad, la etnia, el género, etc. (Mata y Ballesteros, 2012). Por ende, actualmente vivimos un proceso de transformación educativa que toma como base modelos interculturales e inclusivos, que busca hacer efectivo el derecho a la no discriminación y a la participación de todos los estudiantes independientemente de su condición social o cultural, de su género o de sus características personales. De forma que la educación intercultural e inclusiva se presenta como la mejor alternativa para afrontar la diversidad cultural de las sociedades occidentales democráticas. Considerándose el enfoque más adecuado para el alumnado en sentido educativo y el mejor en sentido ético por lo que supone para la promoción de la convivencia en aulas que son verdaderamente interculturales (Gorski, 2008) e inclusivas (Casanova, 2011a y Escudero y Martínez, 2011,).

Teniendo en cuenta estas circunstancias, tanto la educación, como las instituciones educativas juegan un papel de suma importancia en relación a la inclusión de los

alumnos de origen extranjero, constituyendo contextos en los cuales interactúan con la población mayoritaria, considerada como la comunidad de acogida. Es necesaria por tanto, una transformación global de la estructura, cultura y prácticas escolares que tengan como horizonte proyectos educativos interculturales e inclusivos, que contemplen la participación de la comunidad educativa como ejes centrales y procesos prioritarios (Sales, Moliner y Traver, 2010).

Por ello, 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.

Por consiguiente, en este capítulo analizaremos varios de estos aspectos. Por una parte partiremos de una descripción del fenómeno de la inmigración en la actualidad, analizando sobre todo la escolarización del alumnado extranjero en España y en la Región de Murcia; tras dicha descripción se realizará un análisis de qué supone la diversidad cultural en las aulas y en los centros y cómo se da respuesta a tal diversidad; y finalmente se reflexionará sobre algunas investigaciones desarrolladas en este ámbito.

1.1. El fenómeno migratorio

La migración es un fenómeno antiguo. El éxodo en busca de tierras mejores y la diversidad cultural y social fuente de tales movimientos ha existido desde los inicios de la historia del hombre. No estamos, por tanto, ante un fenómeno nuevo, es la rapidez y el aumento extremado de las migraciones lo novedoso; y lo que ha dado lugar a cambios políticos, sociales, económicos y educativos.

La enorme amplitud que ha tomado el movimiento migratorio y sus repercusiones políticas, sociales y humanas, demanda un análisis profundo y riguroso que afecta, no solo a los que parten de sus países de origen, sino también a los pueblos y culturas que acogen (Campoy y Pantoja, 2005). Las migraciones y el fenómeno migratorio han sido estudiadas desde diversas disciplinas y desde diversos aspectos. Por ello, una adecuada aproximación a este fenómeno social necesita la consideración de todas las contribuciones para comprender el fenómeno migratorio en toda su complejidad. Además, el estudio de las migraciones exige una reconceptualización de la migración

como proceso (no como un fenómeno estático y homogéneo) complejo; en la que actúan factores económicos, políticos, sociales, ecológicos y culturales de ambos países: el país remitente y el receptor. Por lo que debemos aproximarnos al fenómeno migratorio desde el punto de vista más comprensivo, considerando todos los factores inherentes a tal proceso.

Suárez- Orozco & Sattin (2007) sostienen que la “emigración” internacional es la cara humana de la globalización. La globalización ha dado lugar a numerosos escritos y manifestaciones en Europa y Norteamérica de ahí la dificultad de dar una definición exacta y universal de lo que significa la globalización (Soriano, 2011). Pero todos ellos coinciden en destacar que en la era de la globalización cualquier lugar de la tierra parece alcanzable, la noción de tiempo y espacio se modifica, las personas mantienen relaciones y comunicación con otros lugares y personas. Esta se asocia, por tanto, a las posibilidades de comunicación entre sujetos, al flujo de información recibido a partir del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, al acceso al conocimiento y a las relaciones entre naciones para trabajar en función de los desarrollos que demanda la sociedad global (Castro, 2007).

Hoy en día la globalización económica y los fenómenos migratorios que se han dado en los últimos veinte años han generado que nuestras sociedades sean cada vez más plurales. Este nuevo contexto social pluricultural ha generado cambios en los diferentes sistemas sociales (en la economía, los sistemas productivos, la política, en la educación, etc.), cambios que obligan repensar como gestionar esa pluralidad y analizar qué valor se otorga a la diversidad.

Pero la situación de la última década, tal y como destacábamos, caracterizada por los movimientos migratorios es más acusada en los últimos años dada la necesidad de numerosas personas de salir de sus países debido a los conflictos bélicos existentes.

En los últimos meses, decenas de miles de migrantes y solicitantes de asilo - incluso aun sin precedentes del número de niños - tuvieron que desafiar el áspero mar y alambre de espinos para encontrar la seguridad y una mejor vida en Europa (OCDE, 2015).

Todo ello ha dado lugar a que la diversidad de la comunidad estudiantil haya crecido de forma casi exponencial. Los cambios vividos en los centros educativos no se resumen en cifras, pero estas permiten apreciar su intensidad y acercarnos a la realidad de la

población escolar cada vez más diversa, por ello, echaremos una mirada a las estadísticas oficiales, para determinar la magnitud del fenómeno que nos ocupa: el alumnado de origen extranjero y sus familias.

1.1.1. Escolarización del alumnado extranjero en España

En nuestro país, y según los últimos datos ofrecidos por el Ministerio de Educación (2016 a y b) recogidos en el Informe Anual “Datos y Cifras. Curso escolar 2016/2017” y “Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2015-2016. Datos Avance” y en el informe "Sistema estatal de indicadores de la educación 2016" el número de alumnos extranjeros escolarizado en el Sistema Educativo es de 715.846 alumnos en el curso 2015-2016, 8.789 menos que en el curso anterior, lo que significa un 1.2% menos de alumnado extranjero escolarizado.

El número, tras una década de incrementos muy significativos, en la que se alcanzó en el curso 2008-2009 el 9.8%, continúa descendiendo por cuarto año consecutivo debido principalmente al freno migratorio y los procesos de nacionalización, pero esta caída es cada vez más desacelerada, En el curso actual, representa un 8.4% de la población total de alumnado escolarizado en las enseñanzas de régimen general no universitarias en España.

Por enseñanzas, destaca el descenso que se produce en ESO (-10.058 alumnos; -5.6%); si nos centramos en el nivel que nos ocupa, Educación Infantil y Primaria, observamos que los alumnos de origen extranjero escolarizados en Infantil ha sufrido un pequeño descenso en el último año; durante el curso 2014-2015 teníamos escolarizados a 149.984 alumnos en este nivel educativo y en el curso 2015-2016 tenemos a 148.018; sin embargo en el caso de Educación Primaria, por ende, en el último curso escolar hemos sufrido un aumento de casi 5000 alumnos, siendo las cifras en el curso escolar 2014-2015 de 248.288 y 253.105 en 2015-2016 (un 1.9% más).

En cuanto a la procedencia de los alumnos escolarizados en las aulas españolas, observamos que el mayor porcentaje de alumnado (33.4%) corresponde a Europa, junto con el de África (30.9%), seguido muy de cerca del alumnado procedente de América Central y del Sur (25.1%), que en años anteriores ha venido siendo el mayoritario. En porcentajes menores encontramos a los alumnos procedentes de Asia y Oceanía (9,8%). Por países, el alumnado más numeroso corresponde a Marruecos (174.785), que

aumenta en 957 alumnos, Rumanía (102.918; +2.761), Ecuador (37.463; -7.113), China (36.000; +2.141) y Bolivia (23.883; -2.070). En los últimos años baja la proporción de los provenientes de América del Sur pero suben los de África y Asia ya que se destaca la disminución del alumnado de América del Sur, que sumaba 304.089 en el curso 2008-09 mientras que fue de 188.503 en el 2013-14 y de 145.263 en el 2015-16. Por el contrario, los mayores aumentos se han dado entre los estudiantes llegados de África, que este curso han sumado 220.614 mientras que en 2008-09 eran 152.542. Y los de Asia alcanzan la cifra de 68.760 cuando eran 40.400 en 2008-09. Los estudiantes de países de la UE han pasado de 191.269 a 201.445 alumnos entre 2008-09 y 2013-14 y en este último curso la cifra ha subido a 206.056.

Asimismo, la proporción de alumnado escolarizado, varía de manera significativa según la titularidad del centro: el alumnado extranjero representa el 10.0% del alumnado de centros públicos, aproximadamente el doble que en los centros privados, donde es el 5.1%.

El volumen relativo del alumnado extranjero en las enseñanzas no universitarias de Régimen General presenta diferencias significativas entre las comunidades y ciudades autónomas; por comunidades autónomas, la mayor concentración de alumnado extranjero en el curso recién acabado se dio en Baleares (13.2 %) y La Rioja (13.1 %), seguidas por Cataluña (12.6 %), Aragón (12.2 %), Murcia (12 %) y Madrid (10.9 %).

La Región de Murcia se ha convertido en una de las comunidades con mayor proporción de alumnos de origen inmigrado. Por consiguiente, gran parte de los centros se caracterizan por una acentuada diversidad cultural en su alumnado, convirtiéndose en la 5ª Comunidad Autónoma con mayor número de alumnado escolarizado en dichos niveles, según los informes anteriormente citados.

1.1.2. Escolarización del alumnado extranjero en la Región de Murcia

Aunque ya sin el efecto de la incorporación de alumnado extranjero, el cual se ve frenado desde los tres cursos anteriores, en las aulas de la Región de Murcia se sigue manteniendo el alumnado extranjero relativamente estable. El curso 2014-2015 en la Región de Murcia, comenzó con 622 alumnos menos que en cursos anteriores, de otras nacionalidades, provocado por el retorno a sus países de origen de alumnos extranjeros procedentes de Ecuador, Bolivia o Colombia. Pero la tendencia general se rompió

debido a la incorporación de alumnos procedentes de Marruecos los que suman 1141 más que el curso pasado según el diario La Verdad (2014, septiembre 1); durante el curso 2015-2016 se escolarizaron en nuestras aulas 35717, 7780 en Educación Infantil y 12673 en Educación Primaria, lo que supone un total de 20453 alumnos extranjeros en las etapas que nos ocupan.

Si atendemos a la distribución según la titularidad del centro encontramos que los alumnos extranjeros escolarizados en centros públicos suponen el 14.9% mientras que los escolarizados en centros privados suponen un 4.8% del total.

En cuanto al origen del alumnado extranjero que estudia en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), según los datos obtenidos por continentes, de América los países con mayor número de alumnado son Ecuador (6048), Bolivia (2002) y Colombia (785). Respecto al continente europeo, el país con mayor número de escolares es Rumanía con 1.388, seguido de Ucrania y Bulgaria con 927 y 727, respectivamente. En relación al continente africano (18.451), es Marruecos con 17303 escolares la máxima representación de escolares en la Región, tras otros países como Argelia con 375 y China que es el país asiático, con más representación en el mapa de la región con 824 escolares matriculados en sus centros.

Estas cifras reflejan la necesidad de fomentar la inclusión socio-educativa de los inmigrados en destino. Justo porque la inclusión socio-educativa no puede producirse de manera abstracta o teórica, sino práctica y que, para ello, han de tenerse en cuenta otros muchos elementos que la determinan, posibilitan y complementan: aspectos laborales, sociales, culturales, simbólicos, de vivienda, de educación... nuestros esfuerzos han de aunarse y deben estar orientados a la inclusión y el entendimiento de las culturas (Leiva y Borrero, 2011).

1.2. Conceptos clave: delimitación conceptual

Dado que a lo largo de esta tesis iremos haciendo mención a diversos términos, que están directamente relacionados con el objeto de estudio: diversidad cultural, cultura, educación inclusiva, educación intercultural y acogida escolar, estimamos de gran valor realizar una definición de dichos conceptos clave antes de detenernos en otros apartados dentro del presente capítulo.

1.2.1. Diversidad cultural.

Si hasta ahora hemos hablado del carácter multicultural de las sociedades en razón de las migraciones dadas a lo largo de la historia, es necesario también mostrar cómo la pluralidad y diversidad cultural no está provocada solamente por ellas. La diversidad no es “algo nuevo” que traen quienes llegan como inmigrantes a los países receptores, sino que toda sociedad es, en sí misma, plural y diversa. Los seres humanos somos diferentes unos de otros en lo biológico, social y cultural, así como por la singularidad de contextos en los que vivimos y la asimilación que hacemos de ellos. El problema llega cuando esa diversidad no es percibida siempre como enriquecedora y se torna en diferencias que pueden convertirse en desigualdades.

Frente a este escenario se hace necesario analizar la noción de diversidad, subrayando hasta qué punto se emparenta o no al de diferencia y en qué medida se acerca al de desigualdad.

Diversidad, diferencia y desigualdad son tres conceptos relacionados pero no han de utilizarse indistintamente. Alegret (1998) plantea que percibimos la diversidad, la categorizamos como diferencias y la valoramos desigualmente. Es decir, partiendo del hecho de que en el entorno existe diversidad, se clasifica o explica dicha diversidad estableciendo diferencias o categorías; el establecimiento de categorías no se realiza de forma aséptica sino que va acompañado de juicios de valor que jerarquizan dichas diferencias. Autores como Díaz-Agudo et al, (2008), van más allá realizando el paso de la constatación de la diferencia a la justificación del racismo. En este caso el establecimiento de categorías va más allá y genera desigualdad por la valoración diferente de los grupos que los sitúa a unos y a otros en situaciones privilegiadas o desfavorecidas en cuanto a los recursos, el poder o consideración social.

Siguiendo esta revelación de interpretaciones, manejadas a modo introductorio, nos centraremos en la dimensión de la diversidad que en este enclave nos interesa: la diversidad cultural.

El término “diversidad cultural” ha sido cargado de diferentes interpretaciones y cambios. Como señala Obuljen (2006, p.21) “cualquier tentativa de escribir sobre la diversidad cultural no puede empezar sin el reconocimiento de la existencia de múltiples definiciones del término”. A pesar de ello, queremos dejar constancia de una

aproximación al concepto, a través del cual se alude a la variedad de estrategias y comportamientos ideados por el hombre para sobrevivir y perpetuarse como grupo. Sin embargo es necesario entender esa variedad de estrategias y comportamientos, no solo en referencia a distintas sociedades sino también en el interior de las sociedades (Fox, 1999); tradicionalmente se habla de las diferencias culturales en función de la etnia, lengua, religión, etc., aunque también se dan diferencias culturales entre los grupos de diferentes generaciones, los distintos géneros...

La diversidad cultural alude, por tanto, a las distintas respuestas adaptativas que grupos humanos han ido dando a sus situaciones vitales; se refiere a los diversos grupos que podemos encontrar y que son diferenciables por su sistema de significados compartidos.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, en este trabajo preferimos hablar de la diversidad y no de la diferencia: de una lógica de la diversidad que se abre a procesos de equidad y encuentro frente a la lógica de la diferencia que enfatiza la distancia y favorece la desigualdad y el desencuentro. Del mismo modo, debemos entender la cultura en su sentido plural y adaptativo y no en un sentido unívoco y determinista. Por consiguiente y llegados a este punto, consideramos fundamental e imprescindible, abordar el concepto de **cultura**. Desde la antropología se insta a tomar este concepto desde el plural; entendemos las culturas como construcciones adaptativas diversas. Ya que de esta forma se refleja mejor la idea de que estas construcciones humanas son múltiples y diversas.

La definición de cultura ha sido acuñada por la antropología, si bien, son muchas las definiciones formuladas por los antropólogos, desde que Tylor en su *Primitive Culture* (1977, p.9) enunció la cultura como “ese complejo conjunto que incluye el conocimiento, las creencias, las artes, la moral, las leyes, las costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad”.

Dentro de este panorama conceptual y atendiendo a las diferentes definiciones actuales, podemos ver un denominador común al considerar que la cultura constituye un esquema históricamente transmitido de sentidos y significaciones representadas en símbolos. Se trata de un sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los seres humanos se comunican, desarrollan su conocimiento, sus valores y estilos de vida. Estas abarcan además características que llevan a definirla como: general (capacidad humana) y específica (diversas tradiciones culturales de sociedades

específicas); aprendida en un contexto social; simbólica (existen en ella símbolos dotados de significado); compartida, normativa y pautada (está conformada por costumbres, creencias y valores); dinámica, cambiante y adaptable (evoluciona, no es estable ni estática).

La naturaleza humana es ser cultural, de modo que la cultura se convierte en la llamada “segunda naturaleza” de los seres humanos. La cultura tiene función adaptativa y carácter convencional (Ruiz de Lobera, 2004) cumple una acción de adaptación y por ello, toda cultura es una respuesta adaptativa con fines de supervivencia; se trata de una creación humana y es, por tanto, convencional, en su sentido de ser una respuesta entre otras posibles, arbitraria y por ende dinámica, cambiante, y objeto de revisión constante.

En este sentido, no existen culturas peores o mejores que otras en términos absolutos, pues cada una de ellas es la respuesta dada en un medio determinado y solo pueden entenderse y valorarse desde tal medio. Esta es la postura defendida por el relativismo cultural, frente a concepciones esencialistas y absolutas de la cultura, en línea con posturas etnocéntricas en las que existe una actitud generalizada de considerar la propia cultura como superiores; convirtiendo la propia cultura en el centro desde el que se observa, enjuicia, valora a los otros grupos humanos. (Pérez Alonso-Gueta, 2007).

El relativismo cultural, supone un método de aproximación y acercamiento a la diversidad cultural. El intercambio cultural exige una actitud abierta, respetuosa y curiosa hacia la diversidad, proporcionada por el relativismo cultural, que implica capacidad empática y suspensión del juicio previo (Gil, 2008). Geertz (1996) sostiene que el relativismo nos ha enseñado que contamos con otros modos y criterios de verdad pero ello no implica caer en un escepticismo radical, no tener criterios morales, o perder la capacidad de poder juzgar otras culturas o elementos de las mismas.

Las propuestas de interacción cultural y construcción conjunta de significados se complementa con otro planteamiento tomado de la antropología social: la teoría del **pluralismo cultural** (Gil, 2008). Esta teoría se basa en los valores de igualdad de status y participación plena de todos los ciudadanos/as (Scott, 2001) y en el derecho democrático de todo grupo étnico a mantener su propia cultura (Bennett, 2001).

Supone la creación de una sociedad cohesionada donde todos los individuos interaccionan y participan igualmente a la vez que mantienen sus propias identidades culturales (Coelho, 1998).

1.2.2. Educación Inclusiva

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).

Siguiendo la definición de la UNESCO (2008), entendemos por educación inclusiva como el proceso continuo cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando las diferentes necesidades, capacidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y sus comunidades, en definitiva, respetando la diversidad. Pero no se trata solo de ofrecer una educación de calidad a todos, sino de la eliminación de todas las formas de discriminación. Lo que lleva a que la inclusión impregne todos los ámbitos educativos, tanto teóricos como prácticos (Casanova, 2011b; Herrán e Izuzquiza, 2010).

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). De la misma forma lo entiende Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013) que la describe como la aceptación del alumnado, valorando y reconociendo su singularidad independientemente de su procedencia, etnia, cultura o características psico-emocionales.

Por ende, tal y como señalan Arnesen, Allen & Simonsen (2009), “la inclusión no puede entenderse solo 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". Asimismo, la inclusión es una cuestión de derecho (Echeita,

2006, 2008; Escudero, 2012a) que está estrechamente ligada a la democracia, justicia y equidad; y apostar por ella dará lugar al éxito escolar. De este modo, Echeita, Verdugo, Sandoval y otros (2009, p.159), dan una definición referida a lo que dicha inclusión conlleva:

La inclusión compromete una tarea ineludible de identificar y remover, en su caso, las barreras que desde distintos planos de la vida escolar, al interactuar negativamente con las condiciones personales o sociales de los alumnos en determinados momentos, pudieran limitar en cada centro, precisamente, su presencia, aprendizaje o participación. Todo ello implica un proceso... que se extiende en el tiempo y que se centra en las tareas de planificar, implementar y sostener procesos de innovación y mejora escolar. Este proceso debe dirigirse a la reestructuración de las políticas y las prácticas escolares existentes, de forma que progresivamente respondan con más equidad a la diversidad del alumnado en sus respectivas localidades...

1.2.3. Educación Intercultural

La educación intercultural se presenta como la mejor alternativa para afrontar la diversidad cultural de las sociedades occidentales democráticas. Se considera que es el enfoque más adecuado para el alumnado en sentido educativo y el mejor en sentido ético por lo que supone para la promoción de la convivencia.

La educación debe ser una vía para promover la cooperación y la solidaridad, potenciar la igualdad y los derechos humanos, enfrentarse a la discriminación injusta y favorecer los valores sobre los que se construyen la igualdad y el empoderamiento de los oprimidos (Soriano, 2011; Torres, 2001).

Pero, ¿Qué entendemos por Educación Intercultural? Besalú (2002) la define de la siguiente forma:

La educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particularmente que conviven en un ambiente determinado. Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, solo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. La educación intercultural

es una educación para y en la diversidad cultural y en una educación para los culturalmente diferentes. (p.71).

Si atendemos a definiciones más actuales, de todas ellas se deduce y resume que el objetivo de la educación intercultural es dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas, desde premisas que respetan y valoran el pluralismo cultural como algo sustancial de las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo (Lozano, Alcaraz, Cerezo y Angosto, 2011; Lozano, Cerezo y Angosto, 2011 b y c).

El reconocimiento de la diversidad de códigos culturales conlleva saber comunicarse en contextos pluriculturales, tomar conciencia y respetar la propia identidad cultural, romper con el etnocentrismo, combatir los prejuicios y estereotipos y abrirse al encuentro con los otros en todas las facetas de la vida.

Las necesidades y los intereses, que difieren según las personas y los grupos en función de su origen sociocultural, deben negociarse, y en su caso, ser objeto de acuerdo, teniendo en cuenta que el objetivo es encontrar una base sólida para una convivencia en la cooperación. Conflicto, interés y solidaridad, son por lo tanto, categorías políticas que deben ser objetivo de una educación intercultural.

Solo sobre la doble base de la igualdad jurídica y de la educación intercultural es posible hacer realidad un reconocimiento social que acepte, sin miedos ni recelos, los rasgos culturales diferenciales de los colectivos, y promueva, al mismo tiempo, los derechos humanos individuales de los miembros de esos colectivos (Zamora, 2008).

Pero, para que se pueda establecer un verdadero marco de relación intercultural debe existir un reconocimiento mutuo de los que están presentes en una comunidad, en tanto que se trata de personas iguales en derechos y que se esfuerzan, conscientemente, en el intento de afrontar de forma positiva los problemas que estas relaciones pueden plantear. Para poder relacionarse con otras culturas de modo eficaz, es importante reconocer de nuevo la propia, pues solo a través del esfuerzo autorreflexivo es posible comprender la manera de conciliar la propia ética con la de los otros (Guidetti, 2010).

En resumen, educar para y en la diversidad cultural supone una actitud de valoración positiva hacia la comunicación e interacción entre culturas, y hacia la comprensión de lo

diverso como un factor de aprendizaje positivo y necesario en las actuales organizaciones escolares (Leiva, 2012; Moreno, 2007).

1.2.4. Acogida escolar

El concepto de acogida ha ido evolucionando paralelamente al concepto de inclusión educativa.

Así, si hacemos una revisión de la literatura especializada vemos como en sus inicios, la acogida era concebida como la ayuda destinada a favorecer el proceso de adaptación del alumnado inmigrante (Turiel y Santomé, 2004), mientras que una concepción más actual, tienen un carácter mucho más integrador entendiendo esta como el conjunto actuaciones cuyo objetivo es facilitar la inclusión de los nuevos miembros de la Comunidad Educativa en el centro escolar, ya sea alumnado, profesorado o familias y donde todos los miembros de la comunidad educativa se responsabilizan del cuidado de todos los integrantes de la vida escolar (Labajos y Arroyo, 2013). Se pretende superar el simple acogimiento administrativo inicial en el que se le aporta a los nuevos miembros información relativa a la normativa del dentro, horario instalaciones, ect; buscando facilitar la incorporación de alumnos, familias y profesorado en las mejores condiciones, estimulando para ello la adquisición de hábitos de convivencia y socialización. Por ende, las acciones emprendidas para la acogida han de surgir del diálogo y la participación de los distintos miembros de la comunidad educativa.

Se hace necesaria la colaboración de los diferentes grupos de la comunidad educativa, buscando espacios de entendimiento y colaboración mutua, dando voz también a las familias y los alumnos, y demás miembros de la comunidad educativa, para favorecer la acogida de aquellos que llegan nuevos al centro educativo.

En este sentido Muntaner (2010) refiere que para acoger la diversidad es necesaria la “reflexión sobre la propia práctica con el objetivo de innovar, desde la colaboración y la confianza en la formación de equipos profesionales potenciando la autonomía de los alumnos en su aprendizaje” (p.12).

1.3. Escuela como escenario de representación de la diversidad cultural: su respuesta educativa

1.3.1. Tratamiento de la diversidad en las aulas

Tal y como hemos resaltado anteriormente, España, en estos últimos años, se ha convertido en uno de los principales países de destino de inmigrantes dentro de la Unión Europea, aunque la crisis acaecida ha supuesto el retorno a sus países para muchos de estos inmigrantes, seguimos hablando de un fenómeno que reina en la actualidad.

De manera que la diversidad de la comunidad estudiantil ha crecido de forma casi exponencial y ha pasado a ser una de las características definitorias de nuestra sociedad y, por ende, de nuestra escuela; lo cual ha comportado que busque la realización de incipientes y necesarias adaptaciones en el ámbito educativo que nos ayuden a dar respuesta a tal diversidad (Garreta, 2011).

Siguiendo a Mata y Ballesteros. (2012, p. 22) entendemos por diversidad cultural en el ámbito educativo aquella “lógica de segmentación de la población escolar en grupos culturales delimitados entre sí por variables que pretenden ser explicativas. Así, la nacionalidad, la lengua, la pertenencia minorías étnicas o la religión son las categorías más utilizadas para ilustrar la imagen de la diversidad cultural en nuestras escuelas”.

Desde esta concepción, comprobamos que *la diversidad étnico-cultural en las escuelas españolas* se ha visto incrementada en los últimos tiempos por la incorporación del alumnado extranjero. Si analizamos cómo se ha ido planteando la inclusión educativa de dicho alumnado, comprobamos que se han ido implementado diferentes modos de abordarla. Fernández Enguita (1996) diferenció desde el punto de vista histórico tres etapas; una primera etapa de exclusión, del ámbito escolar, de colectivos culturalmente diversos; una segunda de segregación en las llamadas escuelas-puentes, que se convirtieron en una forma de escolarización segregada; y una tercera en la que se les incorporó al aula ordinaria con el apoyo de programas de educación compensatoria. Por su parte Garreta (2007) añade una cuarta etapa en la que la incorporación del alumno de origen inmigrado va más allá del modelo compensatorio, introduciéndose el discurso relativo a la educación intercultural (Ortiz, 2011). Hay diversos autores que insisten en la idea de que durante años se ha venido haciendo un planteamiento equivocado de la atención a la diversidad en la escuela (Contreras, 2002). Esta ha consistido fundamentalmente en atender al alumnado “diferente” al que se desvía de la norma, de la media, de la normalidad (Duschatzky y Skliar, 2000). Lo más común ha sido atender a la diversidad ocupándose del alumno diverso, sinónimo de “alumnado problemático”.

Por lo que, dicha diversidad, en numerosas ocasiones, ha servido para justificar la exclusión educativa y social. En especial, la diversidad de aquellos que tienen otras culturas y hablan otras lenguas. Por ende, nos preocupa que en la actualidad, se creen desigualdades en la escuela, como prueban numerosas investigaciones sobre el papel que desempeña la escuela como reproductora de clases sociales, a través del lenguaje, la cultura o la promoción del alumnado (Baudelot y Establet, 1990; Bourdieu y Passeron, 1977) o que abordan los problemas originados por la diversidad cultural (Carbonell, 2005; Juliano, 1993). Por tanto, la escuela debe fomentar la diversidad, pero debe combatir la que se convierte en desigualdad y atenta contra los principios de igualdad.

En la actualidad aun continuamos con prácticas que, supuestamente bajo el paraguas de “la interculturalidad”, siguen dejando en el descuido los valores y actitudes de rechazo que suscitan las diferencias culturales entre el alumnado (Ainscow, 2007; Lozano, 2010) y que pueden estar contribuyendo a estereotipar determinados colectivos, ya que se sustentan en una forma de pensamiento esencialista, que mantiene que la “cultura” es algo que la gente “posee” y que algunos “poseen mejor que otros” (Ortiz, 2008).

Uno de los problemas del sistema escolar, en nuestra opinión, es el hecho de seguir orientando muchos de los programas de atención a la diversidad utilizando elementos o recursos acuñados desde fuera bajo la idea de una atención “especial” y “específica” a un grupo determinado, que aunque encaminados a hacer desaparecer las diferencias, en la práctica, no busca la igualdad sino igualar. Así comprobamos, que en ocasiones, lejos de ser una alternativa igualitaria, que responda a las necesidades específicas de cada alumnado buscando la equidad, han generado nuevas desigualdades sociales y educativas. Como podemos comprobar, durante muchos años entre la comunidad educativa y la sociedad en general, se ha generalizado la visión restrictiva y problemática de la diversidad cultural; se ha problematizado la inmigración (Gratacos y Ugidos, 2011).

En definitiva, las escuelas españolas, durante muchos años, han seguido una política de asimilación de la cultura minoritaria. La diversidad en las aulas ha sido entendida como un problema más que como una maravillosa oportunidad para compartir y aprender otras formas de entender la vida. Asimismo, el tratamiento de la diversidad en la escuela ha respondido tradicionalmente a planteamientos teóricos centrados en el déficit y la diferencia. La teoría del déficit plantea eliminar las diferencias, al considerarlas como un déficit y origen de la desigualdad, mediante modelos educativos que entrañan

segregación, basados en la asimilación y la compensación y dirigidos únicamente a aquellos alumnos o alumnas que presentan tal “déficit”.

Percepción que en los últimos años está caminando hacia la valoración de la diversidad y la globalización de la enseñanza evitando la definición de los alumnos en función de etiquetas como la nacionalidad, la capacidad, la etnia, el género, etc.(Mata y Ballesteros, 2012) y hacia una teoría de la diferencia que no se plantea eliminarla las diferencias, sino que propone un enriquecimiento mutuo desarrollando para ello modelos educativos basados en una ideología integradora, que promueven el mantenimiento de la identidad y las características culturales sin que se produzca segregación sino integración real.

Por ello, teniendo en cuenta todo lo anterior, hemos de centrarnos en la búsqueda de planteamientos más globales y transformadores donde estén implicados todos los miembros de la comunidad educativa (García Fernández, Barrigüete, García y Salguero, 2010; Lozano, Cerezo & Castillo, 2017). No se busca un modelo diferente de educación, sino que se plantea intervenir con los mejores medios, optimizando los recursos y maximizando las posibilidades de aprendizaje. Donde los valores de relación entre culturas se resalten y en los que los agentes educativos se interrelacionan favoreciendo el conocimiento mutuo y el respeto hacia la diversidad. En estos contextos el discurso de la interculturalidad se hace más latente y en ellos se llevan a cabo acciones educativas interculturales cuyo eje fundamental es la mejora de la convivencia de estos centros escolares (Casanova y Rodríguez, 2009; Lozano, 2011).

Estos planteamientos se basan en la “Educación Intercultural e Inclusiva” como presupuesto ideológico para garantizar la inclusión educativa y social de todos los niños y niñas que asisten a nuestras escuelas, tal y como veremos más adelante.

Según lo expresado anteriormente, los centros educativos españoles son actualmente espacios multiculturales, en los que conviven estudiantes de distintas procedencias geográficas, comunidades culturales y confesiones religiosas. Por ello, convertirlos en espacios realmente interculturales resulta uno de los retos urgentes e imprescindibles a los que se enfrenta la educación inclusiva (García-Santesmases y Herrero, 2014). Ya que los sistemas escolares tienen un papel fundamental para atender la diversidad y por ende a los alumnos y las familias que provienen de un país extranjero, dado su gran impacto en la inclusión socio educativa de todos ellos. Responder a la migración comienza con garantizar que todos los alumnos triunfen académicamente, continuos por

preparar a todos los estudiantes para la disposición y colaboración con personas de diversos orígenes culturales, aprendiendo a apreciar las posibilidades de enriquecimiento que nos otorgan la existencia de ideas, perspectivas y valores diferentes. Y termina con la realización de la escuela un lugar donde todos se sientan parte de ella. (OCDE, 2015).

1.3.2. Modelos educativos para atender la diversidad cultural

Dentro de las teorías expuestas en el apartado anterior pueden encontrarse una gran variedad de modelos educativos para atender la diversidad, estudiados por numerosos autores como Jordán (1992) o Carbonell (1995) destacando los siguientes: Modelo Asimilador, de Compensatoria, Multicultural e Intercultural. Modelos educativos que, en distintos momentos de la historia han tratado o continúan tratando de gestionar la diversidad en las aulas. Marcan las diversas formas de afrontar la heterogeneidad cultural del alumnado e inciden en las posiciones de dichos estudiantes en nuestras sociedades, pues la aplicación de uno u otro tipo de modelo educativo es determinante a la hora de promover prácticas integradoras, segregadoras, asimiladoras, o incluso marginadoras.

Martín Rojo (2003) y Martín Rojo y Mijares (2007), relacionan los distintos modelos con las teorías desarrolladas en el apartado anterior y con las distintas ideologías subyacentes; para explorar las ideologías que animan el tratamiento de la diversidad cultural en educación recurre a dos preguntas: “¿Se facilita en los centros de enseñanza el mantenimiento de la identidad y de las características culturales del alumnado, sean estas mayoritarias o minoritarias?”, “¿se promueve el establecimiento de relaciones intergrupales?”. A continuación exponemos la tabla resumen donde se exponen las posibles respuestas a dichas preguntas, los modelos y teorías.

Tabla 1
Ideologías, teorías y modelos educativos

¿Se facilita el mantenimiento de la identidad y de las características culturales minoritarias?			
¿Se promueven relaciones intergrupales?		NO	SI
	NO	Marginación. Teoría del Déficit <i>Modelo educativo de</i>	Segregación Teoría de la Diferencia <i>Modelo educativo</i>

		<i>°11Compensatoria.</i>	<i>Multicultural</i>
	SI	Asimilación Teoría del Déficit <i>Modelo educativo Asimilador</i>	Integración Teoría de la Diferencia <i>Modelo educativo Intercultural</i>

Fuente: Martín Rojo (2003, p.59)

Modelo Asimilador: El modelo se basa en la teoría del déficit y pretende que todos aquellos que se incorporen al sistema escolar se “asimilen” a la mayoría; busca lograr la igualdad diluyendo o eliminando las diferencias culturales. Se constituyen las formas de la mayoría como legítimas; actuando estas como marco de referencia del que no hay que distinguirse. Son los que emigran quienes deben con su esfuerzo incorporarse a los usos y formas de la mayoría, brindándoles para ello un apoyo puntual. Los programas se dirigen, por tanto a los forráneos y sus descendientes; a quienes presentan “carencias”. Sin que se introduzcan otros cambios en los contenidos o en la forma de enseñar que afecten al conjunto de la comunidad escolar.

Modelo de Compensatoria: Al igual que el modelo anterior se sustenta en la teoría del déficit y comparte el deseo de conseguir la igualdad desde la asimilación cultural y sus acciones por tanto, solamente están dirigidas al alumnado “con problemas” o “déficit”. La asimilación cultural se busca a través de la separación estratégica y transitoria a quienes son distintos. Esta posición da lugar a programas educativos de compensatoria y podemos descubrirla de forma inequívoca cuando observamos una dualización del sistema educativo.

Modelo Educativo Multicultural: Vinculado a la teoría de la diferencia, ya que no pretende la asimilación cultural, sino que trata de facilitar el mantenimiento de la identidad y de los rasgos lingüísticos y culturales diferenciales. Aunque no promueve las relaciones entre culturas. Esta posición da lugar a actividades que, en menor o mayor grado, tienen un componente segregador y magnifican las diferencias de manera folclórica, presentando las diferencias como “curiosidades”. Pero no busca la integración de las diferencias.

Modelo Educativo Intercultural: Se apoya en la teoría de la diferencia y se dirige a toda la comunidad educativa; la comunidad de acogida también se abre a la diversidad.

Supone una nueva concepción de la organización de los centros, que difiere de las anteriores, se introducen nuevos contenidos referidos a las culturas de todo el alumnado. Busca puntos comunes y lugares de encuentro entre las diferentes culturas al fomentar el conocimiento y enriquecimiento mutuo y el desarrollo de formas de convivencia en las que todos se vean representados. Esta nueva posición ha dado lugar a programas educativos interculturales y antirracistas que persiguen la igualdad, el reconocimiento y valoración de otras formas culturales.

1.3.3. La gestión de la diversidad cultural en la Unión Europea. Diversidad cultural en las aulas europeas

Como hemos resaltado en apartados anteriores, la llegada de la multiculturalidad a los centros educativos ha abierto un interesante debate en torno a la gestión de la diversidad y en torno a qué proyectos o políticas educativas son más adecuadas para afrontarla. Por tanto, uno de los principales retos a lo que ha de enfrentarse la educación inclusiva es el logro del respeto hacia la diversidad cultural.

En otros países europeos la llegada de inmigración fue anterior por lo que han tenido segundas y terceras generaciones de población de origen inmigrante en las aulas. Conocer su gestión de esa diversidad cultural en el ámbito educativo, tanto a través de las políticas públicas que han diseñado como de la experiencia de los actores implicados, resulta imprescindible para entender el caso español y diseñar políticas públicas y programas educativos adecuados y eficaces.

Francia, Alemania y Reino Unido resultan referentes europeos de distintos modelos de gestión de la diversidad cultural, lo que les convierte en objetos de estudio clave para entender el impacto de estos enfoques sobre el acceso, permanencia y éxito de las segundas y terceras generaciones de inmigrantes en el sistema educativo.

Según Rodríguez (2009), la incorporación del alumnado de origen extranjero por parte de los países europeos ha seguido distintas líneas políticas, que han tenido un gran efecto en el diseño y aplicación de los planes educativos. A pesar de esta diversidad de modelos de incorporación de alumnado de origen extranjero se suelen agrupar en tres fundamentales: el asimilacionista (que como hemos visto anteriormente, se basa en la idea de que la población extranjera es quien debe adaptarse a la sociedad de acogida, aceptando sus normas y valores sociales, Francia es el máximo representante de este

modelo; el modelo multicultural (caracterizado por el respeto a la diversidad cultural, presente en países como Reino Unido, los Países Bajos o Canadá); y el segregacionista (caracterizado por la separación entre comunidades étnico-culturales, Austria y Alemania serían ejemplos representativos de este modelo).

Por su parte, Faas (2011) propone cuatro categorías que agrupan a los países europeos según su respuesta a la diversidad cultural.

1. Sociedades con una gran trayectoria migratoria, que han desarrollado una visión monocultural de la sociedad, pero desde una perspectiva europeísta. El máximo representante de esta situación es Alemania.
2. Sociedades con una gran trayectoria migratoria, que apuestan por el multiculturalismo y mantienen una postura de escepticismo frente a la idea de una identidad europea. El máximo representante es Inglaterra.
3. Sociedades en las que la migración es reciente, en las que convive la identidad multicultural con el sentimiento de pertenencia a Europa. Por ejemplo, Grecia.
4. Sociedades de reciente inmigración, que cuentan con un enfoque de carácter multicultural pero miran las instituciones europeas con gran escepticismo. Como es el ejemplo de Irlanda.

En la actualidad, uno de los grandes retos a los que se enfrenta la Unión Europea en la gestión de la diversidad cultural es la atención a la multiculturalidad que presentan los centros educativos. A partir de la aplicación de distintas políticas y medidas educativas, los países europeos intentan dar respuesta a las demandas que plantea el alumnado de origen extranjero con la intención de garantizar su plena inclusión y la igualdad de oportunidades a todos los efectos.

Los procesos migratorios tienen una larga tradición en la mayoría de países europeos, por lo tanto, la implantación de políticas de atención al alumnado de origen extranjero no resulta novedoso para el viejo continente. Sin embargo, desde finales del s. XX tanto la Unión Europea como el Consejo de Europa intentan definir las líneas generales de actuación que deben seguir los países miembros para alcanzar un objetivo de primer orden: la adecuada inclusión de las personas inmigrantes y de sus hijos e hijas (Cobano-Delgado y Terrón-Caro, 2012).

Las administraciones juegan un importante papel para buscar políticas que logren reducir la desventaja que acompaña el desplazamiento del alumnado de origen extranjero. Pero la política de aprendizaje del idioma por si sola no es suficiente. Los informes PISA muestran que los estudiantes obtuvieron peores resultados en aquellos centros educativos en los que existía concentración de alumnado en desventaja socioeconómica que en escuelas con alto nivel de concentración de alumnado extranjero o estudiantes que hablaban un idioma diferente al del centro escolar en casa. Quizá la reducción de las dificultades en las escuelas pasa por requerir cambios que afectan a otra política social, tales como alojamiento o bienestar, o fomentar un mayor equilibrio social, mezclando el alumnado de las escuelas. Asimismo, la cultura y la educación adquirida antes de migrar tienen un impacto en el rendimiento de los estudiantes.

1.3.4. La escuela Intercultural e Inclusiva

Dentro de este marco conceptual e ideológico encuadramos la Educación Intercultural Inclusiva como a “un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y del respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la justicia y la solidaridad” (Sales y García, 1997, p. 46).

El gran reto en estos momentos en la escuela es aportar por una educación interculturalmente inclusiva, que según García y Goenechea (2009) podríamos definir como:

“Un proceso educativo continuo que repiensa las relaciones de la comunidad educativa, que está dispuesta a reconstruir su identidad y que implica una filosofía de la educación basada en la equidad que valora las diferencias, más que con un conjunto de recetas a aplicar en los centros. Para ello, los centros más que ir aplicando un simple conjunto de actuaciones tendrán que ir identificando qué barreras de aprendizaje y de participación se están generando en sus contextos e ir diseñando propuestas educativas coherentes en el plano cultural, programático y práctico de su realidad educativa” (p.35).

Sales, Moliner y Traver, 2010 se plantean la necesidad y urgencia de llevar a cabo un enfoque educativo intercultural e inclusivo en los centros escolares actuales desde una revisión global de la organización y cultura escolar y no solo desde cambios puntuales

que si bien pueden resolver situaciones problemáticas más inmediatas no favorecen una transformación profunda y real de la institución y, por tanto de las actitudes y prácticas desarrolladas por y en la comunidad.

1.4. Antecedentes e investigaciones previas sobre el tema objeto de estudio

En los últimos años, paralelamente al desarrollo de los distintos programas y acciones, se ha ido creando un campo de investigación especializado en temas de “inmigración”, donde aún proliferan investigaciones y diagnósticos que son referencia para el diseño e incluso la gestión de programas y acciones de intervención social, así como una nutrida producción acerca de la incorporación de “nuevos escolares” en los centros educativos. Por consiguiente, la presencia de personas procedentes de otros países ha provocado innegable interés por abordar el tema de la educación de “sus hijos”.

Cabe resaltar que siguiendo en esta línea de investigación han proliferado numerosos estudios sobre interculturalidad y organización escolar, si bien muchas de las investigaciones realizadas, tanto en nuestro país como en la Unión Europea, han sido de corte cuantitativo y estadístico, las cuales se revelan como insuficientes para una comprensión más profunda de la realidad educativa intercultural (Banks, 2008), de ahí la necesidad de desarrollar investigaciones que promuevan el conocimiento cualitativo y nos permita aproximarnos de forma más detallada a la realidad existente (Parrilla, 2010).

El análisis de lo que puede estar ocurriendo en la vida de las escuelas y la convivencia escolar ha sido y está siendo fruto de numerosas investigaciones dada su complejidad (Díaz-Aguado, 1999; Díez y Flecha, 2010; Escudero y González, 2013; Escudero y Nieto, 2013; Herrera y Lorenzo, 2011; Jimerson & Furlong, 2006; Lozano, Alcaraz y Colás, 2012; Lozano, Cerezo, y Angosto, 2011a y b; Martín y Lamarca, 2006; Pujolàs, 2010; Torrego y Moreno, 2003; UNESCO, 2005;).

Pese a ello, algunos estudios sobre convivencia escolar en España (Calvo, 2008; Cucalón y Olmos, 2010; Díaz-Aguado, 2008) reflejan una problemática seria de integración y convivencia entre alumnos de diferentes culturas, que se agrava con la crisis económica actual. Bajo el prisma de autores como Leiva (2008) los conflictos y las dificultades en relación a dicha problemática parten del contexto social y mediático

que afecta a toda la comunidad educativa construyendo un escenario poco propicio para el encuentro intercultural, pero también de la configuración de la institución escolar y de su organización.

La investigación que desarrollamos, como objeto de tesis, puede encuadrarse en esa tipología de trabajos acerca de la convivencia en los centros educativos cuyo núcleo exploratorio tiene que ver con los puntos de vista de las familias, para ofrecer propuesta de mejora de la educación en centros en los que conviven niños y niñas de diversos orígenes, etnias, religiones y lenguas. Pues, los planteamientos educativos que apuesten por la educación intercultural implican, entre otros aspectos, conocer la percepción y valoración de personas representativas que conviven en el mismo espacio o influyen en el contexto escolar (Lozano, Alcaraz y Colás, 2012; Lozano, Cerezo y Angosto, 2011 a y b).

En relación a dicha percepción y valoración, cabe destacar que existen muy pocas investigaciones que sitúen a las familias como eje central de estudio, y hemos de considerar éstos como informantes clave en la investigación intercultural. El análisis de la opinión de la familia generalmente supone un objeto secundario que completa las indagaciones principales respecto al profesorado o al alumnado extranjero. Ello hace interesante el estudio de este tópico a fin de arrojar nuevos datos que puedan facilitar la construcción de conocimiento sobre ello. Al mismo tiempo, esta investigación, se enmarca en los estudios sobre diversidad cultural y educación, concretamente en el conocimiento de buenas prácticas y la realización de propuestas de educación intercultural que tendrán como objetivo atender la diversidad cultural de los estudiantes mediante cambios globales que afectan a todos los agentes y dimensiones escolares (Aguado, 2003; Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2005).

Si hacemos una revisión más detallada, de las investigaciones relacionadas con alumnos extranjeros; en España desde 1990 una creciente producción científica ha pretendido explicar qué pasa con esos “nuevos escolares” cuando se incorporan a los centros educativos. Todas estas investigaciones se pueden agrupar en distintos campos: estudios que han intentado cuantificar el fenómeno en términos estadísticos y que nos hablan de la concentración de estos escolares en algunos centros; investigaciones que se centran en los programas de acogida y dispositivos especiales creados específicamente; otros han tratado de explicar el funcionamiento de la enseñanza de las lenguas vehiculares de

la escuela y la enseñanza y promoción de las “lenguas maternas”; estudios dedicados a las relaciones entre las familias y su interacción con la escuela; y trabajos sobre el éxito o fracaso de estos escolares en el sistema educativo (García Castaño, Rubio y Bouacha, 2008).

Por tanto, el primer tema abordado en la literatura producida en este sentido ha sido la cuantificación del fenómeno, pero después de constatar un aumento numérico de estos “nuevos escolares”, se trató también sobre la capacidad del sistema educativo para acoger a los recién llegados. A continuación se ofrece la demostración, ya admitida por todos los estudios, de la desigualdad distribución de la población extranjera en las escuelas y especialmente entre los sistemas públicos y los sistemas privados de escolarización (Cerezo, Angosto & Lozano, 2017). Concentración especial en determinados centros educativos o determinados barrios y junto a este fenómeno, la “huida de los alumnos autóctonos a escuelas sin inmigrantes.

Una vez “contados” y con ello constatada su presencia, se ha pasado a “acogerles”. Aunque las respuestas de las administraciones han sido muy desiguales en lo que se refiere para tratar el asunto, los tipos de acogida se han terminado pareciéndose mucho entre los diferentes países y regiones.

Esa primera acogida comienza con la adscripción de estos “nuevos escolares” al grupo de aquellos que necesitan algún tipo de compensación educativa, todo ello basándose de manera implícita en la teoría del déficit. Esta compensación se traduce en la práctica en la creación de las “aulas de acogida”, que van desde estrategias abiertamente segregadoras, donde la población escolar extranjera es “apartada” hasta que domina la lengua vehicular de la escuela, hasta modelo menos segregadores en apariencia en los que los escolares comparten horas de la jornada escolar con los compañeros. La necesidad de dotar al alumnado de nueva incorporación de la lengua vehicular ha justificado este tipo de actuación. Lo que ha llevado en numerosas ocasiones a que se establezca como relación de causa-efecto el dominio de la lengua de la escuela y la integración escolar, y como consecuencia el éxito académico. Por tanto, contamos con estudios que centran su atención en el análisis de los espacios específicos creados para esta incorporación, entre los cuales destaca la publicación del CIDE (2005) que recoge las medidas de acogida adoptadas en las escuelas de las diversas CCAA. Estos espacios y aulas específicas, entre los que cabe citar los iniciales Talleres de Adaptación Escolar

y Aprendizajes Instrumentales (TAE) y las actuales Aulas de Acogida en Cataluña; las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía o las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid se han concretado de diversa forma, pero han tenido como objetivo prioritario la adquisición de la lengua en el menor tiempo posible.

Pero toda esta producción científica sobre las aulas “especiales” de enseñanza-aprendizaje del castellano tras su práctica generalización en los sistemas educativos de todas las comunidades autónomas, nos permite observar las diversas posturas existentes en torno a estas (Castilla, 2011).

Por ende, una revisión de la literatura científica sobre experiencias de incorporación de este alumnado al sistema educativo y especialmente, así oscila entre quienes las justifican por el desconocimiento de la lengua de la escuela por parte de este alumnado y su papel como nexo entre el mundo de exclusión y un entorno de integración (Bedmar, 2002), hasta su consideración más crítica donde algunos autores las consideran como una medida asimilacionista o segregadora que no favorece la integración de los “nuevos escolares” (Carbonell 2002; García, Rubio y Bouacha, 2008; Martín Rojo y Mijares, 2007; Ortiz 2008; Palaudárias, 2001); trabajos como el de Quintana (2003) cuestionan el tiempo de permanencia y el grado de contacto de estos escolares con su aula de referencia; los de Vila (2004) señalan el límite del aprendizaje de las lenguas en estos entornos y la relación entre este y el contexto de uso para la automatización de las habilidades conversacionales. Por su parte, Cucalón y del Olmo (2010), al analizar las trayectorias de algunos de los alumnos que salieron de una aula de enlace en la Comunidad de Madrid, afirman que el programa fracasa para aquellos estudiantes extranjeros que llegan con una buena formación escolar y altas expectativas académicas ya que se les obliga a incorporarse en niveles inferiores a su escolarización previa, bajo los argumentos que relacionan su desfase lingüístico con el académico; estudios como el de Nusche (2009) ahondan en los riesgos que acompañan a las prácticas de diferenciación curricular estable: estigmatización de los alumnos de menor rendimiento escolar, reducción de las expectativas de los alumnos, generación de entornos de aprendizaje poco estimulantes, etc. Dicha separación puede comportar la imposibilidad de entrar en entornos de aprendizaje que permitan el desarrollo educativo y lingüístico, pero sobre todo la integración social y cultural (Nusche, 2009). Asimismo otros autores como Gratacós y Urgidos (2011) plantean un interesante debate en torno a los peligros que la educación compensatoria genera sobre los procesos de integración

social de este alumnado. Obviándose que la integración escolar y social la conforman muchos más asuntos que lo exclusivamente lingüístico.

Si ampliamos el ámbito de estudio a escala internacional, comprobamos que la conveniencia de mantener y desarrollar la lengua y cultura es la idea defendida por un sólido número de estudios internacionales. Así, el análisis de los programas de acogida de alumnos de origen inmigrado realizados por Coelho (1998, 2006) en países como Canadá, EEUU, Holanda, Alemania y Francia permite clasificar estos programas en: programas de “segregación”, “recepción”, “integración parcial” “integración total con ayuda” y “educación bilingüe”. Los programas de “integración parcial” son los más generalizados en estos países, como también ocurre en España, ya que se basan en la ubicación de los alumnos extranjeros en un “aula de acogida” donde deberá adquirir una competencia básica para incorporarse plenamente a las aulas ordinarias.

Mc Andrew (2008) realiza un análisis comparado de los sistemas escolares de Canadá, EEUU, Gran Bretaña, y Bélgica, llegando a la conclusión, igualmente del impacto negativo de las clases especiales sobre la integración social.

A pesar de ello, las investigaciones no se han centrado únicamente en el análisis de este tipo de prácticas relacionadas con el apoyo lingüístico. Varios estudios coinciden en subrayar la necesidad de centrar la atención en cuestiones no estrictamente lingüísticas, como el reconocimiento de las lenguas de origen, sino más bien en la valoración de la diversidad cultural y la interacción entre el alumnado: Vila (2002); Franzé (2003); Etxeberria y Elosegui, (2010). Investigaciones como las de Alegre, Benito y González (2006, 2008) muestran los factores que intervienen en los procesos de acogida en los centros de secundaria y la importancia en ellos de la figura del profesorado. Mientras que investigaciones como las de Carrasco y Gibson (2010) y Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada y Ríos (2012) aportan evidencias comparativas internacionales a los planteamientos de Gitlin, Buendía, Crosland & Doumbia (2003) sobre cómo en los procesos de acogida del alumnado recién llegado coexisten fuerzas enfrentadas en una lógica acogedora y excluyente (welcoming- unwelcoming) dentro de los centros. Su trabajo describe las contradicciones entre el discurso y la práctica, y entre las estructuras ordinarias y las específicas en las que se organiza la enseñanza, y su impacto en las experiencias de estos estudiantes recién llegados, que ven limitadas sus trayectorias académicas. Una situación que coexiste con los discursos oficiales sobre la función

clave de la educación para su inclusión social (Carrasco, 2003). Este interés se ha plasmado en el aumento de la producción científica en estos ámbitos en forma de proyectos comparativos internacionales, encuentros científicos, y publicaciones académicas, al tiempo que las agencias, fundaciones y laboratorios de ideas internacionales han elaborado informes y buscado indicadores para evaluar también los dispositivos creados para la acogida e integración del alumnado extranjero (Carrasco, Pamies y Narciso, 2012).

Por tanto, las formas de incorporación y acogida del alumnado recién llegado a las escuelas e institutos se han situado en el centro del debate en la mayor parte de países de la OCDE en los últimos años. En España, el conjunto de medidas desarrolladas para la acogida del alumnado de origen extranjero en las diversas Comunidades Autónomas ha sido motivo también de investigación específica, señalándose las coincidencias y contradicciones entre los discursos pedagógicos y las prácticas escolares.

Por ello, es fundamental emprender estudios que promuevan la comprensión de esta realidad y favorezcan y ahonden en el conocimiento sobre cómo son percibidas y gestionadas las diversidades en las escuelas con el fin de promover una verdadera educación intercultural, que no se quede en meros discursos pedagógicos y promueva verdaderas prácticas escolares interculturales e inclusivas, pues tal y como dijimos anteriormente, estamos ante un horizonte en el que la mayoría de las referencias y experiencias en torno a la gestión de la diversidad cultural en la escuela del estado español muestran un panorama pesimista (García Castaño, Rubio y Bouachra, 2008; Goenechea & García, 2007; Relaño, 2010). Ante este panorama desolador del modelo de respuesta generalizada vigente, nos planteamos la necesidad de encaminar nuestra mirada hacia otras alternativas, destacando proyectos como el School Development Program en EEUU; las comunidades de aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002), o las Second Chance Schools, así como el movimiento de las escuelas inclusivas (Ainscow, 1999, 2008, 2010; Ainscow y Miles, 2008; Arnáiz, 2003, 2012; Echeita, 2006, 2008; Echeita y Ainscow, 2011; Lozano e Illán, 2001; Stainback y Stainback, 1990, 2008).

Pero, tras este breve repaso del panorama internacional y español, surge las cuestiones que nos han hecho reflexionar en la presente investigación, y que hemos tratado de analizar desde nuestro marco regional ¿Están nuestras escuelas preparadas para ayudar

a los estudiantes extranjeros a integrarse en sus nuevas comunidades? ¿Está dispuesta las comunidades de acogida a colaborar con otros de diversos orígenes; a apreciar diferentes ideas, perspectivas y los valores; y unirlos otros? (OCDE, 2015).

CAPÍTULO 2

LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO: MARCO LEGISLATIVO Y DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

“La educación intercultural no se hace con leyes, normas, teorías y declaraciones, sino que solo será posible y real con los profesionales y de aquí la importancia de su formación y de su compromiso”

(Besalú, 2002, p. 237)

Introducción

La centralidad de la escuela ante el fenómeno migratorio le ha otorgado un papel fundamental en el logro de objetivos importantes de la esfera social, entre los cuales sobresale la inclusión del alumnado de origen inmigrado en la sociedad de acogida (Lozano, Ballesta y Angosto, 2011; Lozano, Cerezo y Angosto, 2011b;). La educación en general y el centro escolar en particular, son dos instrumentos fundamentales de cara a la inclusión socio-educativa de los alumnos de origen extranjero en nuestra comunidad, ya que el ámbito educativo es uno de los contextos más apropiados para facilitar el contacto y la aceptación de la cultura.

La creciente presencia en las aulas de alumnado extranjero está planteando la necesidad de definir el modelo de integración social desde el que podremos dar respuesta adecuada a las nuevas realidades presentes en nuestro entorno.

Por ello las diferentes Administraciones Educativas, haciéndose eco de esta realidad, han ido dando respuestas de diferente índole para afrontar este desafío. Estas decisiones se han traducido en el aumento de políticas educativas, dando lugar, en la actualidad, a una amplia y heterogénea regulación de diferentes actuaciones que se han ido poniendo en marcha: Planes Generales o Medidas específicas, Leyes, Decretos, Resoluciones...orientadas a facilitar el proceso de escolarización e inclusión en el sistema educativo del alumno de origen inmigrado.

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. Ante esta situación, las Administraciones han de desarrollar un marco legislativo que tutele las actuaciones encauzadas para conseguir una educación de calidad para todos. Para afrontar este desafío, las Administraciones Educativas han ido dando respuestas de diferente índole, lo que ha dado lugar a una amplia y heterogénea regulación de diferentes actuaciones puestas en marcha para acoger y facilitar el proceso de escolarización en el sistema educativo del alumnado de origen inmigrado.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el presente capítulo nos vamos a centrar en desarrollar las medidas legislativas vigentes, y aquellas que han influido de forma esencial en la inclusión del alumnado extranjero, referidas al ámbito internacional, nacional y en particular de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, con la finalidad de comprender mejor la realidad educativa presente. Además analizaremos los documentos de centro que contemplan este alumnado.

2.1. La atención del alumnado extranjero en diferentes normativas internacionales que avalan la Educación Intercultural e Inclusiva

La legislación sobre educación intercultural es variada y diversa, se han desarrollado normativas desde diferentes Organismos e Instituciones. Todas ellas bajo bases de educación pública como derecho básico y fundamental. Por ello, en la búsqueda de esta educación para todos, diferentes Organismos e Instituciones Internacionales han alzado la voz para crear las raíces que lleven a conseguir una verdadera educación de calidad intercultural e inclusiva.

La Declaración de los Derechos Humanos, la Convención de la Unesco de 1960, la Conferencia General de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura, la Constitución española, la Declaración de los Objetivos del Milenio, entre otros, reconocen el derecho de todo niño y niña a recibir una educación de calidad respetando y promoviendo la diversidad cultural.

En esta línea, 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 reciprocas influencias que ejercen unas sobre otras, todas las culturas forman parte del patrimonio común perteneciente a toda la humanidad.

En el mismo perfil 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. Conviene 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), se constituye como la primera legislación en esta materia donde se hace referencia explícita a la escolarización de hijos de trabajadores migrantes. En este documento legislativo se invita a los estados miembros a tomar todas las medidas necesarias que garanticen una enseñanza gratuita a los descendientes de inmigrantes procedentes de países comunitarios. Destaca en esta directiva la recomendación de promover la lengua materna y la cultura de origen del alumnado extranjero con la colaboración de los países de origen y en acuerdo con la enseñanza general del estado de acogida, 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 Constitución Española (1978) en el artículo 14, Principios de igualdad formal e igualdad social, expone "Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social".

En el año 1983, la Resolución sobre la educación de los migrantes plantea la necesidad de diseñar una atención educativa al alumnado de migrante que gire en torno al concepto de educación intercultural.

En el mismo año, se alumbra el Instrumento de Ratificación del Convenio-Marco para la protección de las Minorías Nacionales del Consejo de Europa. Este Convenio-Marco acoge una serie de normas mínimas que dan respuesta de un modo objetivo y apolítico a las necesidades de las minorías. En el artículo 12.3 indica que “las Partes se comprometen a promover la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación a todos los niveles para las personas pertenecientes a minorías nacionales”.

Entre el periodo de 1984 y 1989 el Consejo de Europa vuelve a poner énfasis en la integración de la lengua y la cultura de origen de los jóvenes inmigrantes en la programación escolar. Entre otras medidas para promover la lengua materna, se recomienda introducir en la educación secundaria la lengua de origen como lengua extranjera siempre que sea posible. Se pone el acento además en la promoción de la dimensión multicultural en los currículos educativos, se sientan las bases de acceso a estudios superiores del alumnado extranjero y se especifica que el profesorado debe formarse permanente en aspectos interculturales (Llorent y Terrón, 2011).

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 año 1994 el Informe de la Comisión sobre la educación de los hijos migrantes en la Unión Europea hace alusión explícita a los hijos de los trabajadores no comunitarios. Destacando en relación a estos la importancia del enfoque intercultural a la hora de abordar la diversidad cultural y lingüística (Mijares, 2009).

En 1999 el Consejo Europeo de Tampere concluye en su artículo 18 lo siguiente: “La Unión Europea debe garantiza un trato justo a los nacionales de terceros países que residen legalmente en el territorio de sus Estados miembros. Una política de integración más decidida debería encaminarse a concederles derechos y obligaciones comparables a los de los ciudadanos de la Unión, así como fomentar la ausencia de discriminación en

la vida económica, social y cultural y a desarrollar medidas contra el racismo y la xenofobia”.

En el año 2000 la Comisión Europea aprueba la Directiva 2000/43/CE relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico. En este sentido se establecen una serie de obligaciones que los estados miembros deberán cumplir. En su artículo 1 expresa: “La presente Directiva tiene por objeto establecer un marco para luchar contra la discriminación por motivos de origen racial o étnico, con el fin de que se aplique en los Estados miembros el principio de igualdad de trato”.

En el artículo 14 del capítulo II 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, así como el derecho de los padres a tener garantizada la educación de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas”.

Posteriormente, en el año 2003 se aprueba, por un lado la Directiva 2003/109/CE del Consejo relativa al estatuto de los nacionales de terceros países de larga duración. Aquí se recoge que los estados miembros deberán ofrecer igualdad de oportunidades de acceso al sistema educativo a los hijos e hijas menores de edad de padres y madres inmigrantes legales, que estén en posesión de un permiso de residencia de larga duración (Crespo, 2004). Por otro lado, en la Declaración de los ministros de educación europeos sobre educación intercultural se anima a los distintos estados miembros a contemplar la interculturalidad en sus políticas educativas (Council of Europe, 2003). Dos años después, en 2005, la Resolución sobre la integración de los inmigrantes en Europa mediante una escuela y una enseñanza multilingüe se especifica que: “Los hijos de inmigrantes en edad escolar tienen derecho a una enseñanza pública, cualquiera que sea el estatuto jurídico de su familia, y que este derecho incluye el aprendizaje de la lengua del país de acogida, sin perjuicio del derecho de estos niños al aprendizaje de su lengua materna”

El siguiente año, la Comisión Europea contra el Racismo y la Tolerancia recomienda medidas para luchar contra el racismo y la discriminación social a través de la educación escolar (Consejo de Europa, 2007). La Recomendación del año 2008 sobre la promoción de la integración de los descendientes de migrantes y de origen inmigrante

es de especial relevancia. Aquí se establecen aspectos que resultan fundamentales a la hora de promocionar la integración del alumnado inmigrante tales como: el aprendizaje de la lengua, los derechos humanos, la ciudadanía, la democracia y la diversidad, la integración en la escuela y el apoyo a los padres de niños migrantes (Llorent y Terrón, 2011). En el mismo año, 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. Un año después, 2009, se aprueba el Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el “Libro Verde Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE” que asume que: La responsabilidad de la definición de las políticas educativas sigue siendo claramente de los Estados miembros”. A su vez, se establece que los estados deberán garantizar a los niños y jóvenes inmigrantes además del acceso al sistema educativo y la no discriminación, el derecho al éxito escolar.

En el mismo año, el Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), mayo de 2009, 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.”.

La Conferencia internacional “La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social”, celebrada en el mes de marzo de 2010, en Madrid, durante la Presidencia Española de la Unión Europea, acogió a los representantes de los países europeos y de Iberoamérica, declaró que la educación inclusiva, centrada en la persona, beneficia a todos los estudiantes, pues los prepara para vivir en una sociedad plural, que constituye la base para la cohesión social.

Finalmente cabe destacar el Dictamen del Comité Económico y Social Europeo (CESE): Educación para la inclusión: un instrumento de lucha contra la pobreza y la exclusión social”, del 28 de abril de 2010, considera que las razones fundamentales por las que es preciso optar por una educación inclusiva son educativas, sociales y económicas. En dicho comité se decidieron como temas prioritarios para los años venideros: la pobreza infantil, la transmisión intergeneracional de la pobreza, el acceso a

los servicios básicos y la superación de la discriminación y el fomento de la integración de los inmigrantes y la inclusión social de las minorías étnicas, entre otros. (Casanova, 2011b).

2.2. Marco normativo para 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 estos 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 solo 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.

La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de julio de 1985 articula la puesta en marcha de medidas compensatorias para los alumnos que lo necesiten por razones, entre otras, socioculturales; reconociendo el derecho a la educación a todos los españoles y a los extranjeros residentes en España, sin que en ningún caso el ejercicio del mismo pudiera estar limitado por razones sociales, económicas o de residencia.

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.

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:

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. Marco legislativo del alumnado extranjero en la Región de 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.

Desde que se le transfirieron las competencias en materia educativa a la Región de Murcia, por el Real Decreto 938/1999, de 4 de junio, se traspasaron las funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en materia de enseñanza no universitaria y por el Decreto 52/1999, de 2 de julio, se aceptaron dichas competencias y se atribuyeron a la Consejería de Educación y Cultura las funciones y servicios transferidos. Desde este momento, se han desarrollado una serie de disposiciones legales que regulan las actuaciones con el alumnado de familias extranjeras (desde diferentes ámbitos) dentro de los centros de la Región. Estas disposiciones legales son:

Plan Regional de Solidaridad en la Educación. Comunidad Autónoma de Murcia. 2001-2003.

La Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, durante el trienio 2001-2003, desarrolló el Plan Regional de Solidaridad en la Educación, con el objeto de garantizar la efectividad del principio de igualdad de oportunidades en la educación del alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa, al mismo tiempo, que establece acciones que contribuyan a la calidad educativa y adecuada atención del alumnado con necesidades de compensación educativa, y facilite la incorporación e integración social de las familias provenientes de otras culturas.

Orden de 12 de marzo de 2002, por la que se regula el proceso de escolarización de alumnos extranjeros con necesidades educativas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas en los centros sostenidos con fondos públicos. (BORM, 64, 2002)

En esta orden se desarrollan todos los aspectos relacionados con la escolarización del alumnado con necesidades educativas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia. Recogiendo aspectos establecidos en el Plan Regional de Solidaridad en educación, en su artículo 7.1.2 objetivo 2.

Arbitrar los mecanismos que posibiliten una escolarización equilibrada del alumnado con necesidades de compensación educativa entre todos los centros sostenidos con fondos públicos, para prevenir procesos de dispersión que puedan conducir a la desescolarización de determinados grupos, así como los de concentración que puedan conducir a la consideración social de centros de carácter segregado.

Así pues lo que se pretende con esta orden es garantizar el derecho a la igualdad en el acceso a la educación de todos los alumnos (sin tener en cuenta lugar de nacimiento o procedencia) de la Región de Murcia.

Orden de 16 de diciembre de 2005, de la Conserjería 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.

El objetivo de esta Orden es la organización y seguimiento de las Aulas de Acogida, cuya prioridad respecto al alumnado extranjero con desconocimiento del español es “procurarle el acceso, lo más rápidamente posible, al conocimiento de la lengua vehicular con el fin de facilitar su integración en el ámbito escolar y social y, simultáneamente, el acceso a las enseñanzas que le corresponda cursar”. En este sentido, la orden regula la organización de las aulas de acogida que pretenden la adaptación del alumnado extranjero centrándose en el aprendizaje inmediato de la lengua española y de las pautas de conducta propias de la institución escolar. Por ende, debido al creciente aumento de la población escolar con desconocimiento del castellano la Consejería de Educación y Cultura establece esta medida de organización para dar respuesta a las necesidades de este grupo de alumnos.

Orden de 18 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.

Esta orden pretende regular la implantación del programa específico de español para extranjeros destinado a alumnos que presenten graves carencias comunicativas y lingüísticas en dicha lengua. Regula el Currículo de español como segunda lengua, donde se establecen los objetivos a desarrollar para cada uno de los niveles (acceso, plataforma, umbral; según el Plan Marco Europeo de las Lenguas) en el que se encuentre el alumno, atendiendo al nivel de competencia comunicativa y lingüísticas; así como los criterios de evaluación de cada uno de los niveles. En definitiva, regula la impartición del Programa de Español para Extranjeros y propone orientaciones curriculares, igualmente, establece en su artículo 6.2 que la Dirección General de Ordenación Académica emitirá resolución en la que consten los centros autorizados para impartir este programa específico.

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.

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 solo 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 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, además, establece en su artículo 4, apartado 1, que los centros educativos elaborarán el Plan de Atención a la Diversidad.

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.

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 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.

Circular sobre la organización y el desarrollo de las medidas de compensación educativa y atención educativa al alumnado de integración tardía al sistema educativo español para el curso 2011/12

La circular tiene por objeto organizar la atención educativa al alumnado que, por su incorporación tardía al sistema educativo o por su situación de desventaja socioeducativa requieren de una atención educativa específica. Con el fin de que los centros desarrollen las medidas de compensación educativa y atención al alumnado con integración tardía o aquel que presenta necesidades educativas que requieren una atención específica derivada de sus especiales condiciones sociales, económicas, culturales, geográficas, étnicas o de otra índole.

Establece que se ha de “garantizar una respuesta educativa de calidad y ajustada a sus características personales, en función de su diversidad cultural o de otras necesidades de carácter personal, familiar o social, para lograr la plena normalización de su proceso educativo”. Establece como objetivos a desarrollar los siguientes:

- a) Promover la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y promoción del sistema educativo, así como una educación de calidad para todo el alumnado, prestando especial atención a aquellos sectores más desfavorecidos y haciendo efectiva la compensación de las desigualdades de partida.
- b) Facilitar la incorporación e integración social de todo el alumnado, contrarrestando el riesgo de exclusión social y cultural que se pudiera originar, desarrollando actitudes de comunicación y respeto mutuo entre todos los alumnos y alumnas, independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico.

- c) Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, promoviendo el desarrollo intercultural.
- d) Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y del resto de los estamentos sociales para hacer efectivo el acceso a la educación y a la sociedad en igualdad de oportunidades y para facilitar la incorporación de las familias provenientes de otras culturas o con especiales dificultades de integración social.
- e) Impulsar la coordinación y la colaboración con otras administraciones, instituciones, asociaciones y organizaciones sin fines de lucro para la convergencia y desarrollo de las acciones de compensación social y educativa dirigidas a los colectivos en situación de desventaja.
- f) Desarrollar la adquisición de las competencias lingüísticas en español que posibiliten la incorporación y desarrollo de los procesos académicos en igualdad de oportunidades.

La circular también destaca que se desarrollarán medidas de atención educativa dentro del aula y con sus grupos ordinarios, y que únicamente de forma excepcional y con carácter temporal y en función de las posibilidades de cada centro se podrán establecer grupos fuera del aula de referencia pero en periodos lectivos que no coincidan con aquellas actividades que puedan promover inserción del alumnado con necesidades de compensación educativa ni con las áreas de Educación Física, Educación Artística, Religión o actividades alternativas, Educación Plástica y Visual, Música y Tecnología.

Finalmente, establece que la valoración de las necesidades educativas del alumnado que se incorpore al sistema educativo tardíamente o el alumnado en situación de desventaja socioeducativa requerirá de la elaboración de un informe (responsabilidad del tutor y del resto de profesorado que atiende al alumno, con el asesoramiento del orientador que atiende al centro y con la participación del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, en caso de que esté esta figura) de necesidades de compensación educativa según al modelo que dicha circular incluye en el anexo 1, siempre y cuando el alumno presente un desfase curricular significativo de, al menos, dos cursos entre el curso que está escolarizado y su nivel de competencia curricular. En él, se determinarán las medidas de compensación educativa.

2.4. Documentos institucionales que contemplan la escolarización del alumnado extranjero: el Plan de Atención a la Diversidad y el Plan de Acogida

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 este bajo premisas de equidad. 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: el Plan de Acogida y el Plan de Atención a la Diversidad.

2.4.1. Plan de Atención a la Diversidad

El Plan de Atención a la Diversidad (PAD) “es un documento individual y personalizado del centro docente que manifiesta cómo se va a organizar y qué va a realizar para dar respuesta educativa a la diversidad de necesidades de la comunidad educativa” (Lozano, Cerezo y Alcaráz, 2015, p.31). 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 ; que 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. Por tanto, tal y como indican Lozano, Cerezo y Alcaráz el PAD supone la reflexión conjunta sobre las condiciones generales del centro, los recursos disponibles y los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo actuaciones generales, medidas ordinarias y medidas específicas.

En el artículo 4, de la Orden del 4 de junio, explicitada anteriormente, se establecen estas últimas en un *"Catálogo de Actuaciones Generales y Medidas Ordinarias y Específicas"*. Dicho catálogo queda establecido de la siguiente forma:

- 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.

Centrándonos en las medidas específicas que establece el PAD en la orden mencionada, para atender al alumnado extranjero, según Lozano, Cerezo y Alcaraz (2015), se recogen:

- **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. Se 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 (pp. 175).

- **Aulas de acogida.** Con esta medida específica se 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 (pp.177).

- **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 (León, 2012b) 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). Aunque como afirma Escudero (2003) si colocamos la educación compensatoria en el escenario que es conveniente, hemos de relacionarla con políticas sociales y escolares de mayor alcance que las que serían propias de un programa específico y puntual

Entre otros objetivos a través de este programa se persiguen:

- Promover la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción a una educación de calidad para todos los niños-as y jóvenes. Prestando atención preferente a aquellos sectores más desfavorecidos, articulando medidas que hagan efectiva la compensación de desigualdades de partida.
- Facilitar la incorporación e integración social de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y respeto mutuo entre todos los alumnos y alumnas independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico.
- Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, promoviendo el desarrollo intercultural.
- Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y del resto de los estamentos sociales para hacer efectivo el acceso a la educación y a la sociedad en igualdad de oportunidades y para facilitar la incorporación de las familias provenientes de otras culturas o con especiales dificultades de integración social.
- Impulsar la coordinación y la colaboración con otras administraciones, instituciones, asociaciones y organizaciones sin fines de lucro para la

convergencia y desarrollo de las acciones de compensación social y educativa dirigidas a los colectivos en situación de desventaja (pp.180-181).

En la misma orden, en el artículo 5, se establece la "*Estructura del PAD*" siendo la siguiente estructura:

- Objetivos: se especificarán los objetivos que persiguen, en el mayor grado posible, la consecución de las competencias básicas, la mejora del éxito escolar y la prevención del absentismo y abandono escolar del alumnado.
- Actuaciones y medidas: Se enumerarán las actuaciones generales y medidas ordinarias con el mayor grado de especificidad posible. Las medidas específicas serán objeto de tratamiento diferenciado.
- Seguimiento y evaluación: Se determinarán los momentos, instrumentos y procedimientos necesarios para el seguimiento y evaluación del Plan, así como los órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente implicados en el proceso.

El Proceso de elaboración del PAD, queda recogido en el artículo 6, donde se establece que el proceso de elaboración ha de “permitir la reflexión conjunta de la comunidad educativa, así como la determinación y aprobación de las actuaciones y medidas más idóneas para cada centro docente.” Este proceso será tutelado e impulsado por el equipo directivo. El Claustro de Profesores será el encargado de formular al equipo directivo las propuestas para la elaboración del PAD bajo 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.

El artículo 8, "*Seguimiento y evaluación del PAD*", se recoge que es la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), la encargada de realizar el seguimiento oportuno, para dicho seguimiento, la CCP contará con la información necesaria del equipo directivo, de los diferentes órganos de coordinación docente del centro, entre ellos el Equipo de Apoyo a la Diversidad o el departamento o servicio de orientación correspondiente. La CCP informará al Claustro de Profesores y al Consejo Escolar sobre el desarrollo, aplicación y resultados obtenidos de las medidas adoptadas en el Plan. El equipo directivo realizará el correspondiente informe de evaluación relativo a la

aplicación, desarrollo y propuestas de mejora del PAD. Y ese informe de evaluación pasará a formar parte de la memoria anual del centro, que será aprobada por el Consejo Escolar. Por último, la Inspección de Educación supervisará y evaluará el desarrollo y resultados del PAD.

La "*Revisión del PAD*" queda contemplada en el artículo 9 de la Orden mencioanda y establece que corresponde a la CCP, al inicio de cada curso académico, realizar la modificación del PAD, de acuerdo con las propuestas y conclusiones recogidas en el informe de evaluación realizado en el curso académico anterior.

2.4.2. Plan de Acogida

Las referencias a la “acogida” de la población extranjera en las escuelas las encontramos en diferentes soportes más o menos formales en los que la legislación autonómica se refiere: Así, por un lado, existen comunidades que publican en sus boletines oficiales órdenes o decretos en los que se alude a la cuestión de la acogida. Es el caso de Murcia, Aragón y las Islas Baleares. En estas normativas se regulan las aulas de acogida, su funcionamiento, destinatarios, etc.

En otras comunidades nos encontramos con documentos sobre la acogida que no están publicados en los boletines oficiales. Se centran exclusivamente en la organización o gestión de los planes de acogida (actuaciones de acogida) y se presentan como publicación propia de la consejería de educación, destacan el de Cataluña con su “Plan de Acogida de centro docente”.

También, nos encontramos con comunidades que, a pesar de no poseer un escrito específico que desarrolle la acogida si disponen de documentos que se centran en ofrecer orientaciones para la elaboración de planes de acogida. Dichas orientaciones se dirigen a la adquisición de lengua y cultura de acogida y a los procesos de integración dentro del ámbito escolar.

Estos documentos son el paso previo a una normalización e inclusión del alumno extranjero en las escuelas de la sociedad receptora.

Por ello, bajo nuestro prisma, los centros educativos deben dotarse de un Plan de Acogida enmarcado en un Proyecto Educativo de Centro intercultural e inclusivo, pues el centro educativo se constituye como el medio idóneo para aprender a convivir desde

los valores de respeto, tolerancia y solidaridad. Dicho Plan de Acogida ha de ser un protocolo de actuaciones cuyo objetivo es facilitar la adaptación del nuevo alumnado y sus familias al centro educativo. Debe aplicarse en todas las etapas educativas, incluidas las no obligatorias, al igual que debiera de ser un proceso generalizado a todos los miembros de la comunidad educativa. El Plan de Acogida 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 (Linares y López, 2006; Viñas, 1999).

Hemos de superar la visión del Plan de Acogida circunscrito exclusivamente para el alumnado extranjero 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. 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 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 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.

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).

La Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) ha regulado el Plan de Acogida Educativa estableciendo las diferentes medidas y actuaciones encaminadas a garantizar la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo en las mismas condiciones que el alumnado autóctono, favoreciendo el aprendizaje del español como elemento de comunicación, mediante:

- El Proyecto Educativo de carácter compensador e intercultural, fruto de la contextualización de los respectivos proyectos de centro.
- El Plan de Acogida de centro, como conjunto de actuaciones para facilitar la adaptación del alumnado al centro.
- Las Aulas de Acogida, medida organizativa y transitoria, para acelerar el aprendizaje del español y favorecer la integración socioeducativa del alumnado extranjero.

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 extranjera.

Entre otras premisas este plan debe recoger:

- 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.

Teniendo en cuenta lo anterior, el Plan de Acogida puede estar estructurado en torno a cuatro ámbitos y contener los siguientes aspectos:

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 extranjero, actividades extraescolares, formación, etc. Concretamente se priorizará la planificación de programas específicos de lengua y cultura española así como de refuerzo educativo adaptados a estos alumnos, así como el desarrollo de programas de habilidades sociales adecuados al nuevo entorno, así como de salud, higiene, ocio, etc., que faciliten al alumnado las competencias para desenvolverse en igualdad de oportunidades en su nueva sociedad de acogida.

d) Con relación a la organización del centro resulta fundamental la adopción de medidas ordinarias y/o extraordinarias que doten a los alumnos de unos instrumentos básicos de comunicación, relación y aprendizaje que garanticen la mejora educativa.

En cuanto a los principios que deben versar en el Plan de Acogida consideramos siguiendo a autores como Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero (2008), Echeita y Ainscow (2011), Muntaner (2010), Palaudàrias y Garreta (2008) y Stainback y Stainback (2007), que todo Plan de Acogida debe buscar por encima de todo la presencia, participación y el éxito educativo o progreso de todo el alumnado, para lo que se hace necesario diseñar experiencias educativas de calidad en las que todos los alumnos se sientan incluidos y representados. La participación requiere implicar al alumnado en tareas de planificación, desarrollo, evaluación de Planes de Acogida y otras medidas inclusivas. Tradicionalmente esta tarea se ha reservado al equipo docente,

pero se hace necesaria la colaboración sistemática de los diferentes grupos de la comunidad educativa. Este principio implica un cambio de roles y relaciones entre alumnado profesorado-familias y agentes sociales, buscando espacios de entendimiento y colaboración mutua (Sales, Moliner y Traver, 2010). Un Plan de Acogida afecta a toda la Comunidad Educativa y no solo al alumnado, familias o profesorado que se incorpora. La responsabilidad y toma de decisiones respecto a este alumnado no puede quedar solamente en manos del tutor del grupo. Todos los estamentos del Centro están implicados en la respuesta educativa: docentes, orientadores, claustro, equipo directivo y el Consejo Escolar; que tienen la responsabilidad de analizar la situación y buscar las soluciones más adecuadas.

Otro principio básico aplicable a los Planes de Acogida es la innovación en los aspectos metodológicos y organizativos priorizando la utilización de medidas ordinarias, la ayuda de las redes naturales de apoyo, la cooperación, la autonomía, la reflexión crítica y el conflicto cognitivo, así como la potenciación de prácticas inclusivas como las recogidas en el Proyecto INCLUD-ED (2011): “grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos, desdobles en grupos heterogéneos, ampliación del tiempo de aprendizaje, adaptaciones curriculares individuales inclusivas y optatividad inclusiva” (p.92).

El Plan de Acogida debe superar el simple acogimiento administrativo: información de la normativa del Centro, requisitos de funcionamiento, horarios, instalaciones, etc. Pretendiendo facilitar la incorporación de escolares, familias y profesorado en las mejores condiciones de afecto y, en consecuencia, estimular la adquisición de hábitos de convivencia y socialización, conjuntamente con el aprendizaje en las áreas del currículo y el aprendizaje del castellano en los casos necesarios.

Debe partir de un modelo educativo que propicie el enriquecimiento cultural a través del intercambio, el diálogo y la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad basada en el reconocimiento radical de la dignidad de todos los seres humanos, en el respeto de los derechos fundamentales, el de la tolerancia y la solidaridad. Ha de ser integral, constante y desarrollarse no como un hecho puntual sino que forme parte de la práctica educativa diaria, teniendo como punto de partida una Educación Intercultural. Debe implicar una actitud positiva como es la empatía, la tolerancia, el respeto y la cooperación de todos aquellos que estén involucrados en este proceso.

El Plan de Acogida debe ser entendido como un proceso dirigido a favorecer la inclusión del alumnado no solamente en la escuela, sino también en el ámbito sociocultural del alumno. Para ello, este debe incorporarse dentro de un plan municipal de acogida e integración plural, ya que las escuelas necesitan, para desarrollar la acogida de la forma más exitosa posible, la colaboración e intervención de profesionales del ámbito social (Palaudàrias y Garreta 2008)

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 (desarrollado en el apartado anterior), el de Convivencia y/o el de Acción Tutorial (Labajos y Arroyo, 2013).

CAPÍTULO 3

FACTORES QUE INCIDEN EN EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES E INCLUSIVAS: PROMOCIÓN DE LA ACOGIDA E INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO EXTRANJERO

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. Debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.

(UNESCO, 2005, p. 14).

Introducción

¿Qué nos lleva a tener una escuela intercultural e inclusiva? ¿Qué factores propician el desarrollo de prácticas educativas interculturales desde un modelo inclusivo? En este capítulo se analizarán todas aquellos factores que bajo la perspectiva de numerosos autores son necesarios para promover una verdadera escuela intercultural e inclusiva y conseguir gracias a esta una adecuada acogida e inclusión educativa de todos y cada uno de los alumnos que asisten a nuestras escuelas, pero en especial, de los alumnos extranjeros. Se hace imprescindible identificar qué acciones concretas contribuyen a favorecer el éxito en la educación y la inclusión educativa a lo largo de las distintas

etapas de la enseñanza obligatoria, prestando especial atención a grupos sociales considerados más vulnerables como es el caso del alumnado extranjero. De ahí que nuestro interés se centre en analizar y valorar las dimensiones y factores que pueden propiciar un cambio hacia la interculturalidad y la inclusión en el ámbito escolar.

En esta línea, 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, estarían: el compromiso y la formación del profesorado como principales responsables, la valoración positiva de la diversidad porque va a mejorar la calidad educativa, y 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, profesores, asociaciones, agentes de apoyo externos). Igualmente autores como Rodríguez (2015) señalan que son tres las variables que definen la educación inclusiva: presencia, aprendizaje y participación. Con la última señala que tanto la participación familiar como la de la comunidad, resultan ser aspectos claves para el éxito educativo. Ballesteros, Aguado y Malik (2014), analizan las buenas prácticas interculturales inclusivas y de todas ellas identifican que existen dos principios básicos comunes a todas ellas: uno es el carácter social de la escuela, y el otro conocer y respetar a cada estudiante. También estos centros que apostan por la educación intercultural consideran fundamental generar confianza en las familias y compartir su visión de la escuela, al mismo tiempo que ofrecen espacios para las familias y para la comunidad escolar; en los que las familias u otros agentes puedan desarrollar otros proyectos dirigidos a otros intereses educativos propios, sin que necesariamente tengan que estar dirigidos a sus hijos. Todos estos aspectos, junto a otros son los que van a ser analizados en el presente capítulo.

Comenzamos, por tanto, por aquel factor que en los últimos tiempos tiene mayor relevancia y ha sido eje central de numerosos escritos que abogan por promover la educación inclusiva e intercultural.

3.1. Participación de las familias y de la comunidad en la escuela

Con el término “participación familiar” nos referimos a la implicación de los progenitores en el centro escolar donde están escolarizados sus hijos, que se sustenta en

una actitud de colaboración que se fomenta si en el centro hay un clima que favorezca en sus integrantes una percepción en la que se sientan escuchados, respetados y valorados (Castro-Zubizarreta & García-Ruíz, 2013,2016)

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).

3.1.1. Modos de participación de las familias en los centros escolares

En cuanto a los modos de participación, existen diferentes clasificaciones en función del autor. A continuación vemos algunas de ellas:

Según García-Bacete (2003) existen diversos tipos de participación:

- *Participación informativa o pseudoparticipación:* las familias reciben información, asumiendo un rol de espectador, sin capacidad de decisión. El docente es quien toma la iniciativa en este tipo de relación unidireccional.
- *Participación consultiva:* en la que las familias forman parte de los órganos de gobierno del centro, como integrantes de la comunidad educativa, representadas en el consejo escolar. Podemos entender esta participación como un nivel de control sobre unas decisiones tomadas por otros.
- *Participación en planes o proyectos del centro:* de forma esporádica o sistemática, como parte de la Asociación de padres y madres o como miembros individuales, a propuesta del equipo educativo o por iniciativa propia. Este tipo de participación se considera una participación plena en el centro y otorga a las familias un papel activo en la vida escolar, con capacidad de decisión.

Por otro lado, el Proyecto Includ-ed (2006) y autores como Gatt y Petreñas (2012) 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 estas 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:

- *Participación individual*: se refiere a aquellas visitas que realizan los padres para hablar sobre su hijo o escuchar al tutor.
- *Participación colectiva*: en la que los padres colaboran en las decisiones tomadas sobre los aspectos generales del centro.

3.1.2. Estudios sobre la participación de las familias en la escuela

Conocer la participación de las familias en la escuela es de vital importancia, ya que esta es un indicador de la calidad del Sistema Educativo, así como nos permite conocer los beneficios de la relación de los agentes educativos más importantes: familia y escuela (Colás y Contreras, 2013). Son numerosos los estudios que muestran que la participación de las familias en la escuela incide sobre el rendimiento del alumnado, dado que contribuye a mejorar la coordinación entre la escuela y el hogar, multiplicando al mismo tiempo los recursos de los que dispone el centro. Este factor resulta especialmente beneficioso para el rendimiento académico del alumnado perteneciente a minorías y del alumnado con discapacidades. Asimismo, ha quedado constatado en diversos estudios que el fomento de la interacción cultural y educativa entre el alumnado y los agentes sociales y, más concretamente, entre los primeros y sus familias, contribuye a mejorar el rendimiento escolar. Por ejemplo, se demuestra que algunos programas de formación de familiares y de participación de la comunidad que fomentan la interacción cultural y educativa han contribuido a la mejora de dicho rendimiento. En base a estas evidencias se han desarrollado políticas educativas que

incrementan el rendimiento académico de todo el alumnado mediante el fomento de programas de educación para las familias y de la participación de la comunidad en la escuela.

Si nos centramos específicamente en estudios que analizan las ventajas de la participación de las familias en los centros educativos, encontramos a autores como Grant & Ray (2013) quienes distinguen entre beneficios para los estudiantes, 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. Otros autores como Jeynes (2011) dan cuenta de la alta relación que guarda el factor «implicación parental» (parent involvement) con el rendimiento académico de los alumnos; Sanders & 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.

Hay que señalar, también, que los beneficios de esta relación son visibles en contextos interculturales, pues como señalan Lozano, Alcaraz y Colás (2013) “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” (p.208).

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 extranjeras 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 extranjero 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).

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. Tal y como afirma Garreta (2009):

“La escolarización universal y el desarrollo en determinados países de los sistemas educativos que la hacen posible es relativamente reciente, así como también lo es la implicación de las familias en los centros educativos, dado que no siempre se ha considerado necesaria y, cuando así ha sido, su aplicación práctica ha comportado resistencias por parte de las dos instituciones: familia y escuela” (p. 47).

En la actualidad, estudios empíricos y la realidad cotidiana de muchos centros escolares constatan la baja participación de los progenitores, sobre todo en los órganos reconocidos legalmente, como son el AMPA y el Consejo Escolar (Angosto, 2016; Feito, 2011; Fernández Enguita, 1993; Garreta, 2008; Giró y Cabello, 2011; Lozano 2013; Lozano, Alcaraz y Colás 2012; Navaridas y Raya, 2012) y hasta un cierto desconocimiento de estos órganos; tal y como muestra Fernández Prada (2003) indica que la participación de algunos padres se limita a la elección de centro, en algunos casos por desconocimiento de los órganos de participación y del rol que pueden jugar ellos mismos.

Existen además, numerosos estudios como los realizados por Garreta (2008), que concluyen que la implicación de las familias es distinta según origen; Godás, Santos y Lorenzo (2008) afirman que algo más de la mitad de los padres y madres de los alumnos extranjeros afirman no conocer o conocer poco a los tutores y resto del profesorado de sus hijos e hijas. Y autores como Delgado y Ruiz (2012) afirman más específicamente que las familias de origen marroquí son catalogadas como las más reacias a participar en las actividades que promueven los centros.

Por ende, numerosas investigaciones confirman que la realidad en nuestro país muestra índices de participación familiar bajos, situando la participación de los padres de origen extranjero por debajo de la de los autóctonos (Lozano, Alcaraz y Colás, 2012; Lozano, Cerezo, y Angosto, 2011b; Santos y Lorenzo, 2009).

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. Crosnoe (2010) además señalaba la existencia de prejuicios y estereotipos y el estatus socioeconómico. 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 (Angosto, 2016; Lozano, Alcaraz y Colás, 2012; Parra, García, Gomáriz y Hernández, 2014).

Pero, ¿cuáles pueden ser los factores que contribuyen a una mejora de la implicación de las familias en las cuestiones educativas de sus hijos?

Garreta (2009), pone de manifiesto que las familias participan en aquello que consideran más rentable, lo que tienen efectos directos sobre sus hijos, por ello se propone como elemento clave para la mejora de la relación familia escuela incorporarlos en aquello que tiene mayor relación con el logro académico, supervisión de horario, condiciones de estudio, valoración de los trabajos realizados, etc.... Para potenciar la colaboración con las familias es preciso reflexionar sobre los canales de participación que se ofertan (Ellis & Hughes, 2002; Mora; 2002).

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.

3.1.3. La participación de las familias en la escuela: el marco legislativo actual

En cuanto a cómo se recoge la participación de las familias en el panorama normativo español, la participación de las familias está regulada desde 1985 con la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación, mediante la participación formal en órganos de representación, en este caso el consejo escolar del centro. En la ley actual de educación se regulan aspectos fundamentales como el derecho a elegir centro, a la elección del tipo de formación religiosa o moral que prefieren para sus hijos, o el intercambio de información entre escuela y familia entre otros (Frías del Vals, 2014).

La declaración Universal de Derechos Humanos (1948) establece que los padres tienen derecho preferente de elegir el tipo de educación que recibirán sus hijos (art.26.3) dicho derecho se ha ido corroborando en las distintas declaraciones y convenciones europeas.

Pero además del derecho de elección en el contexto europeo las familias han ido adquiriendo otros derechos relacionados con la educación de sus hijos. Así, en el momento actual se diferencian dos grandes tipos de categorías de derechos paternos vigentes en todos los países Europeos (IPPE, 2011).

- Derechos individuales relacionados con la elección del centro, el derecho a recurrir cuando no están de acuerdo con las decisiones adoptadas por la autoridad escolar y el derecho a la información sobre el progreso educativo de sus hijos y sobre sus propios derechos.
- Derechos colectivos, que se refieren a participar de forma colectiva a través de estructuras formales en el sistema educativo (Egido, 2014).

La actual legislación educativa española, LOMCE (2013) mantiene la relación de los derechos de los padres, madres y tutores legales, incluido el derecho de asociación, contenida en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) a pesar de que recoge muchos aspectos de Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006),

realiza una serie de modificaciones que suponen cambios importantes en la participación que ejercen tanto las familias como la comunidad en los centros. En el preámbulo tanto de la LOE (2006) como de la LOMCE (2013) 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 solo del sistema educativo. Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo” (p. 97859).

La nueva Ley (LOMCE, 2013) 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. 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. Por tanto, entre los cambios más destacados de esta nueva ley que afectan a la participación de los padres y madres encontramos en su artículo dos, que tanto el Consejo Escolar como el claustro de profesores, pasan a ser considerados órganos colegiados, por lo que suprimen el término gobierno. El Consejo Escolar pasa a ser considerado un órgano de participación de la comunidad educativa en cuanto a la programación general de la enseñanza, así como asesor de cara al gobierno del centro. Esto supone un retroceso frente a las anteriores leyes, como la LOE (2006) en las que el Consejo Escolar se consideraba uno de los órganos colegiados de control y gobierno, por lo que este cambio reduce la capacidad de participación de la comunidad, aumentando por otro lado las competencias del director. Por tanto, 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. La LOMCE va en una dirección contraria y por ello debe ser contestada” (p.1).

De otro lado 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.

3.1.4. Importancia de la participación de otros agentes de la comunidad educativa

La respuesta a las demandas sociales y educativas actuales, pasan por la apertura del centro educativo, no solo a las familias, sino a toda la comunidad educativa (Buendía, Aguado, Marín y Soriano, 2005; Echeita, 2006, 2008; Essomba, 2006, 2012; Feito, 2011; Gairín e Iglesias, 2008 Lozano, Cerezo & Castillo, 2017; Sales, Traver y García, 2011). Es fundamental, por tanto, contar con la participación de la familia y otros agentes sociales y educativos con el objeto de desarrollar verdaderas comunidades educativas interculturales e inclusivas (Sales, 2012a; Sales, Moliner, Traver, 2010; Simon, Giné y Echeita, 2016).

Los centros educativos han de consolidarse como espacios de encuentro, de diálogo y reflexión conjunta que posibiliten crear nuevos significados compartidos y desmitificar otros. Creando en estos la oportunidad de aprender no solo de los alumnos, sino de toda la comunidad participante en esta (Murillo y Krichesky, 2015). Pero para ello, es fundamental una buena gestión de estos (Sales, Fernández y Moliner, 2012).

La convivencia intercultural requiere, por tanto, del diseño de proyectos educativos comunitarios que atiendan no solo a la escuela sino también a su entorno social, posibilitando de este modo la relación y participación de todos los agentes que tienen

que ver con él. Pero, tal y como apunta Banks (2008), es la comunidad educativa quien tiene que incidir en la creación de este proyecto educativo comunitario e intercultural que cuente con el compromiso de todos los agentes de la comunidad escolar.

Por ende, la escuela intercultural e inclusiva debe ser entendida en términos de participación activa e implicación de los alumnos, familia y entidades sociales, en los que la presencia y la relación educativa del profesorado con el resto de los agentes de la comunidad educativa se realice desde un enfoque de simetría participativa.

3.2. Relación de la comunidad educativa en los centros escolares

Precisamente, estos dos constructos “participación” y “relación” aunque no son estrictamente sinónimos se utilizan a menudo para referirse a la implicación de las familias en la educación de sus hijos, principalmente en el ámbito escolar. A continuación, pasamos a analizar las relaciones que en el contexto educativo emergen.

3.2.1. Relación entre familia-escuela-comunidad

Hablamos de “relación familia-escuela” para referirnos principalmente al vínculo establecido entre familias y el personal de la escuela, sobre todo los docentes. Pero estos modelos de relación se construyen a partir de lo que cada agente considera deseable para alcanzar sus objetivos y se inician unas espirales de relación positivas o negativas.

La relación familia-escuela generalmente pasa por ser depositaria de cometidos escolares, relegando la implicación en la facilitación y refuerzos que hagan posible la consecución de logros académico de los alumnos (Ballesteros, Aguado y Malik 2014). Pero hemos de ir más allá de la concepción “relación familia-escuela” que muchas veces queda olvidada o solamente es percibida como mera facilitación del aprendizaje del alumno.

Por ello, debemos prestar especial atención, a la relación entre escuela y familia dada la importancia que realmente tiene para garantizar la atención al alumnado recién llegado (León, 2012 a y b; Sales, 2012a; Soriano, 2008). Pero, todavía con un avance mayor, no solamente para garantizar dicha acogida de alumnado extranjero, o para mejorar el desarrollo académico de los alumnos en general. Diversos estudios han identificado efectos positivos de esta correspondencia para las familias, que tienden a desarrollar

competencias específicas relacionadas con la escuela (Garreta, 2015), afianzando el desarrollo de una parentalidad positiva, así como beneficios para los docentes que sienten mayor implicación.

Así pues, el proceso de cambio y mejora de la escuela la convierte en un espacio para el intercambio de opiniones, la negociación y resolución de conflictos, como estrategia y herramienta para consensuar mínimos de convivencia y de indagación colaborativa de toda la comunidad educativa.

Por ello, no hemos de quedar meramente en la relación de la familias y la escuela, cada vez son más numerosos los autores que apuestan por la participación (tal y como hemos resaltado en el punto anterior) y relación de toda la comunidad educativa, incluyendo a las personas del entorno, para mejorar el éxito escolar en este nuevo contexto diverso e intercultural (Arnaiz y Guirao, 2015; Domingo, Domingo y Martos, 2010; Duk y Murillo, 2011; Feito, 2010; Lozano, Traver y Sales 2016; Muñoz, Rodríguez y Barrera, 2013; Rodríguez, 2015; Sales, 2010; Sales, Moliner y Traver, 2010).

En definitiva, se trata de promover, de reforzar los vínculos entre comunidad social, política y educativa (Parrilla, Muñoz y Sierra, 2013; Simon, Giné y Echeita, 2016) en beneficio de todos aquellos que forman parte de la comunidad escolar. Promover las relaciones pues “lo que caracteriza a las personas, más allá de su origen y sus prácticas culturales, es la igualdad sobre la que los individuos pueden construir y reconstruir sus relaciones” (Sáez Carreras y Molina, 2005, p.123).

3.2.2. Relaciones entre los alumnos: evitación de la segregación intercentros e intracentros

Una de las cuestiones que más se ha resaltado en relación al fenómeno migratorio y su presencia en las escuelas, en las últimas décadas, ha sido la distribución del alumnado de nacionalidad extranjera en distintos centros educativos del país y los posibles procesos de segregación intercentros-e intracentros que ello pudiera estar ocasionando. Por tanto, ha sido un fenómeno sobradamente documentado en el contexto internacional.

En numerosas ocasiones se ha analizado el fenómeno de huida del alumnado autóctono de aquellos centros en los que existía un alto porcentaje de alumnado extranjero, lo que ha dado lugar, tal y como afirma Carbonell (2000, 2002a, 2002b) a una concentración

irregular del alumnado extranjero en determinadas regiones y, dentro de ellas, en zonas concretas. A ello, se le suma otra concentración artificial como resulta ser la escolarización en escuelas públicas de alumnos de familias extranjeras, lo que provoca una limitación en las posibilidades de relación entre alumnado caracterizado por una gran diversidad cultural; y provocando, tal y como afirman Avilés (2003), Fernández Enguita (2003), Galvín (2003), o Pajares (2005) que la escuela privada o concertada se convierta en la escuela de “élites”, donde el alumnado autóctono se inserta evitando así las “escuelas de pobres”.

Existen además de las ya realizadas por Carbonell (1995), investigaciones que constatan que la distribución del alumnado extranjero en los centros públicos y privados concertados es irregular. El Informe del Defensor del Pueblo (2003) expone que la distribución del alumnado de origen inmigrante en los centros docentes sostenidos con fondos públicos es desigual. Los centros concertados de titularidad privada escolarizan a un porcentaje de estos alumnos significativamente menor que el escolarizado en centros de titularidad pública. Además, entre estos últimos centros, los que se ubican en entornos de nivel sociocultural más bajo son los que acogen a mayores porcentajes de alumnos de origen extranjero que, en algunos casos, llegan a suponer la mayoría de los alumnos escolarizados en el centro. Otros autores como Etxeberría y Elosegui (2010) también han hablado de esta concentración de alumnado extranjero en centros públicos, en su estudio desarrollado en el País Vasco, destacan que existe una mayor concentración del alumnado extranjero en los centros públicos. En la Región de Murcia destacamos investigaciones realizadas por el grupo de investigación Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad (EDUCODI) y de la que forma parte esta investigación, en las que, bajo la perspectiva de los docentes, los alumnos extranjeros están escolarizados mayoritariamente en centros de titularidad pública (Cerezo, 2016; Lozano, Ballesta y Cerezo, 2011; Lozano, Cerezo y Motos, 2014). Esta situación nos lleva a resaltar la necesidad de que las políticas públicas de las Comunidades Autónomas regulen la distribución desigual de esta población y su concentración (Aja, 2000).

Una de las razones fundamentales de la huida del alumnado autóctono de la escuela pública, y que ha provocado la concentración de numerosos extranjeros en determinados centros (Carabaña, 2008), es la idea de que la presencia de estos últimos influyen en el descenso del nivel académico del resto de alumnado, debido a una serie de razones

(lengua, menor soporte académico en la familia,..). Esta idea es confirmada por Cebolla (2007) cuando afirma la existencia de un efecto negativo y estadísticamente significativo de la concentración de estudiantes de origen extranjero sobre el rendimiento medio de los alumnos que asisten a una determinada escuela. En la Región de Murcia, encontramos investigaciones como la de Angosto (2016) y Lozano, Ballesta y Angosto (2011), según la cual, casi el 60% de las familias consideraba que la presencia del alumnado extranjero influye en el rendimiento académico del resto de alumnos. Si atendemos a la opinión de los docentes mostrada en los estudios realizados por Cerezo (2016) y Lozano, Ballesta y Cerezo (2011) observamos que un 50% de los docentes considera que la incorporación del alumno extranjero influye en el rendimiento.

A pesar ello, hemos de tener en cuenta la información aportada por autores como Palomero (2006) quien considera que esta no influye en el rendimiento; o por la OCDE (2015) según la cual, los datos de Pisa muestran que no es la concentración de estudiantes extranjeros en la escuela, sino la concentración de desventajas socioeconómicas, la que dificulta el logro de los estudiantes, teniendo efectos perjudiciales en el aprendizaje.

Dicho descenso del nivel educativo, es justificado en numerosas ocasiones por el “desbordamiento” sufrido por los docentes ante la situación multicultural. Son numerosas las investigaciones que hablan sobre dicho fenómeno (Angosto, 2016; Cerezo, 2016; Cerezo, Angosto & Lozano, 2017; De Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Hotulainen & Takala, 2014; Lozano, Ballesta y Angosto, 2011; Lozano, Ballesta y Cerezo, 2011; O’Connor, 2007; Rogers, 2007; Villegas, Simón y Echeita, 2014). Por ello, es esencial que los docentes cuenten con los recursos adecuados, la formación pertinente y que, además, se construya una visión colectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, que lleve a construir “las escuelas como comunidades, transformando la cultural escolar individualista en una cultura de colaboración que se ve como un dispositivo para aprender y resolver problemas, constituir una cooperación en la escuela o una vía de desarrollo profesional de los miembros” (Bolívar, López y Murillo, 2013, p. 26).

En relación a esta situación el informe de la (OCDE, 2012) destaca que las escuelas más desfavorecidas tienen menor proporción de alumnos por profesor, sin embargo tienen al

profesorado menos experimentado y cualificado. Por ello, son numerosos los autores que destacan la necesidad de crear incentivos para los docentes que trabajen en estos centros. Algunos gobiernos proporcionan fondos adicionales a los maestros de estas escuelas, en forma de mejores condiciones de trabajo o mayores retribuciones salariales. Incentivos, tales como, clases más pequeñas, menos horas, salario adicional, futura promoción a puestos administrativos o preferencias en la elección de la próxima escuela (Schleicher, 2014).

El descenso del nivel educativo no es la única razón por la que se produce el fenómeno huida del alumnado extranjero, otras de las razones es la creencia por parte de las familias que las escuelas en las que existe mayor número de alumnado extranjero existe mayor conflicto, entendiendo este desde una perspectiva negativa. Dicha percepción negativa no se limita únicamente a las familias (como destacan investigaciones de autores como Angosto (2016) o Lozano, Merino, Castillo y Motos, (2014). Así, comprobamos, según Cerezo (2016), Lozano, Cerezo y Motos (2014) que gran parte de los docentes consideran que la incorporación de alumno extranjero a sus aulas está conllevando ciertos problemas de integración.

Sin embargo, hay numerosas investigaciones como las realizadas por Campoy y Pantoja (2005) y Leiva (2010) quienes consideran que la presencia de los alumnos extranjeros dentro de las aulas no afecta, de forma negativa, al clima de aula; es más, supone un enriquecimiento para el resto del alumnado, identificando el conflicto no como algo negativo sino como una oportunidad de aprendizaje y dando valor a la diversidad cultural, aspecto que será tratado en mayor profundidad en epígrafes posteriores. Concretamente, en la Región de Murcia, la investigación realizada por Cerezo (2016); Lozano, Cerezo y Motos (2014) indican con relación a esta cuestión, que casi la mitad de los maestros consideran que la incorporación de los alumnos extranjeros en los centros y aulas de la CARM, propicia la formación de grupos de la misma nacionalidad.

Asimismo, las situaciones intercentros anteriormente descritas no son la única forma de segregación de este alumnado, también existen prácticas dentro del mismo centro educativo que limitan las posibilidades de relación del alumnado extranjero. Estas prácticas segregacionistas son uno de los principales factores de exclusión dentro de los sistemas educativos europeos que genera, a su vez, exclusión social y educativa. Un

ejemplo muy significativo es la segregación del alumnado en distintos itinerarios educativos y centros escolares en base al desconocimiento del idioma. Este modelo de agrupamiento tiene un gran impacto sobre el rendimiento escolar y sobre las futuras oportunidades laborales del alumnado, además de provocar que estos alumnos estén siendo estigmatizados (Karsten, 2006). Cuanto más temprano se lleva a cabo esta segregación, mayores son las desigualdades que se generan entre el alumnado. Así pues, este modelo de agrupamiento debería realizarse lo más tarde posible, siendo completamente desaconsejable efectuarlo a edades tempranas. Pues se ha comprobado que las clases ordinarias es la forma más efectiva de integración de los niños con antecedentes de migración (OCDE, 2010c). Por ende, como forma más efectiva para promover el aprendizaje del idioma de la sociedad de acogida se proponen clases extraescolares (Mägi & Nestor, 2014) en lugar de la separación del grupo de referencia para el alumno. Pues, tal y como hemos reflejado en epígrafes anteriores el descenso del rendimiento escolar no ha sido asociado al fenómeno migratorio ni al idioma, aunque si se destacan mayores dificultades de los alumnos en la comprensión de la lectura, y en sus habilidades para resolver problemas. (Lozano, 2013; OCDE, 2015) que están relacionadas con el idioma.

3.3. Comunicación familia-escuela

Un elemento importante para potenciar las relaciones familia-escuela y la participación es la existencia de una comunicación fluida en ambos sentidos (Garreta, 2015). Por ello, es indispensable analizar qué canales de comunicación se utilizan entre padres y docentes, ya que estos se consideran uno de los principales factores que influyen en la creación de dinámicas positivas entre ambos agentes. Asimismo, tal y como hemos visto anteriormente, encontramos varios estudios que prueban la relación existente entre la mejora de los rendimientos académicos o comportamentales del alumno y el acercamiento de la cultura escolar y la familiar (Bolívar, 2006; Collet y Tort, 2013; Lozano, Alcaraz y Colás, 2013).

Pero para poder participar y para el ejercicio de la relación familia-escuela, el acceso a la información es un factor fundamental, pues para cumplir las condiciones que posibiliten la participación y relación se requiere tener acceso a la información relevante. La transparencia y la información fomentan la confianza entre los agentes y

esta precede a la colaboración (Sarramona y Rodríguez, 2010; Torres 2008).

La introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los centros escolares ha abierto nuevas posibilidades de comunicación y nuevas perspectivas para informar e implicar a las familias en la escuela. Además ha supuesto una vía fundamental para mejorar las relaciones entre ambos agentes y acercar ambas culturas (Aguilar y Leiva, 2012; Sánchez y Cortada, 2015). En la última década sobre todo han aparecido numerosas investigaciones que muestran la importancia y necesidad de potenciar las TIC en la relación familia-escuela (Hohlfeld, Ritzhaupt & Barron, 2010; Lewin & Luckin, 2010; Thompson, 2008; Thompson & Mazer, 2012) en la medida que constituyen un factor importante para la participación.

Sin embargo, a pesar de esta importancia, son numerosas las investigaciones que estiman los canales de comunicación como insuficientes. Garreta (2012, 2015) comenta que los canales de comunicación habituales entre las familias y la escuela son fundamentalmente las reuniones al inicio de curso, las tutorías, la agenda escolar y las circulares y notas a los padres. Pero, en muchas ocasiones estos canales son solamente utilizados para la transmisión de información curricular, comportamental o actitudinal del alumno, pero no son utilizados para potenciar la comunicación entre agentes, de forma que ayuden a conocerse mejor, crear una conciencia grupal y a identificarse con el centro (Macía, 2016). El trabajo de Cantón y García (2012), al describir los dispositivos de comunicación, considera que se incorporan de forma deficiente y con poco aprovechamiento. Por consiguiente y tal y como hemos destacado anteriormente, esta comunicación es esencial para promover la participación y relación de las familias en las escuelas, sobre todo en aquellos casos en los que la lengua nativa de la familia no es la misma que la de la escuela de acogida (Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen, 2004; Gasteiger-Klicpera, Gebhardt, & Schwab, 2013; Verdugo, Rodríguez, Sarto, Calvo, y Santamaría, 2009; Yssel Engelbrecht, Oswald, Eloff & Swart, 2007).

Por tanto, es necesario que la comunicación sea eficaz tanto en calidad como en cantidad (Turnbull, Turnbull, Erwin & Soodak, 2006), creando para ello un espacio físico y simbólico (Llevot y Garreta, 2013), que permita un traspaso de información adecuado y eficaz, que les lleva a todos los agentes de la comunidad a conseguir acuerdos fructíferos. Además, la comunicación verdaderamente intercultural requiere que se compartan unos valores e intereses por parte de todos los miembros de la escuela (Duk y Murillo, 2011). Por tanto, es esencial potenciar el sentido de pertenencia al

grupo, que se produzca a partir del intercambio recíproco de datos y opiniones, en el respeto, la responsabilidad compartida y la toma de decisiones conjunta (Sales, Moliner y Traver, 2010; Sales, 2012b).

3.4. Valoración positiva de la diversidad e intereses compartidos

Es indudable que asistimos en nuestro contexto occidental a una gran revolución de los modos de pensar, actuar y de relacionarnos con los demás, que engloba todos los ámbitos de nuestra existencia (Giddens, 2000). Eso es consecuencia, entre otras razones, porque el mundo y especialmente la sociedad europea, es cada vez más plural y compleja, por la inmigración y el consiguiente aumento de la diversidad en la composición cultural de los grupos humanos. Ello ha hecho que nuestra cultura, nuestra escala de valores y nuestra convivencia hayan sido afectadas de alguna manera (Escarbajal y Leiva, 2011). Lo que provoca, tal y como destacan Torres y Morrow (2005) que la constitución de la identidad se vea afectada una vez que las personas entran a interactuar con otras formas de vida, con otros modelos de sociedad en los que la alternativa de comunicación permanente alteran las esferas de lo cognitivo y lo emocional.

En la constitución de la identidad, en la labor de definición del “quién soy yo”, nos movemos en un espacio simbólico en el que el lenguaje, la propia imagen, las apropiaciones que hagamos de la cultura, las lealtades o discontinuidades respecto al legado familiar será las piezas con las que irán completando el rompecabezas de la propia identidad (Comas, 2012). Sin olvidar que se trata de un rompecabezas interactivo y sin fin: nunca se concluye, sino que tiene tantas caras como momentos, situaciones, evoluciones tiene la vida de cada persona. Se irá construyendo a lo largo de la vida, a partir de afinidades, de arraigos, de lugares, de opciones estéticas, de pensamiento crítico, etc.

Todas estas cristalizaciones identitarias se activan en el vivir y convivir cotidiano, a partir de las relaciones y las interacciones con el entorno. De aquí la relación de causalidad entre identidad y convivencia: que hace que las definiciones de la identidad cultural sean consistentes pero al mismo tiempo abiertas, permeables y constructivas. (Comas, 2012).

La conexión continua entre personas de distintos lugares de la tierra, ya sea real o virtual, conlleva un amalgama de elementos subyacentes en cuanto a la reorganización que se produce en el sistema de creencias, valores y normas; por ello, en numerosas ocasiones la percepción y representación de la diversidad se ve acentuada como una manera de fortalecer identidades precarias, proyectos de vida que están marcados por la incertidumbre y la transitoriedad.

Una de las principales consecuencias negativas de esa situación es la pérdida de la confianza en el otro, por lo que la calidad de las relaciones está en peligro. El resultado es que nos encerramos en nosotros mismos o en el grupo que creemos que representa mejor nuestra identidad, en una postura totalmente defensiva ante la sociedad compleja en la que vivimos (Portera, 2006). Desde esta situación, la oposición por parte del país receptor puede venir por el miedo a ser absorbidos por las culturas y valores que “traen”. La generación de tales sentimientos y respuestas a los problemas de la inmigración, obvian las principales causas de la inmigración y minan la buena voluntad y las relaciones de respeto necesarias entre ambas partes para poder convivir (Grant, 2009). Muñoz (2008) afirma que los países deben trabajar juntos para enfrentarse a la tensión que hay detrás de la inmigración. Esto requiere un esfuerzo colectivo que empieza por un reconocimiento mutuo de la responsabilidad compartida para tener la posibilidad de cooperar.

Por tanto, la actual situación multicultural plantea la necesidad de afianzar como reto fundamental el aprender a convivir con la diferencia y el aprender a aprender de la diferencia (Ainscow, 2003). Por ende, se hace preciso garantizar la interacción amistosa entre todas las partes y una adecuada voluntad para convivir personas y grupos culturales heterogéneos y dinámicos (UNESCO, 2001).

Pero para garantizar este tipo de relación es necesario que todos los agentes valoren positivamente la diversidad de culturas y la perciban como una oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento mutuo; pues cada persona es distinta, y las diferencias personales, sociales y culturales no deben ser motivo de exclusión, más bien al contrario, “la diversidad se ha de entender como la valoración positiva de la diferencia personal y cultural” (Leiva, 2010, p.2).

Para ello, es esencial favorecer la buena comunicación entre personas de distintas culturas, con cosmovisiones diferentes, para evitar el aumento de los estereotipos y

prejuicios que bloquean el diálogo igualitario y el desarrollo de un proyecto educativo compartido. Pues, la existencia de prejuicios influirán en la percepción hacia el otro y por tanto condicionarán nuestras expectativas y relaciones (García Martínez, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2007), llevando a aceptar a determinados inmigrantes y a discriminar a otros (Aparicio y Portes, 2014).

Asimismo, la educación está también fuertemente asociada con las actitudes de la gente hacia los extranjeros; los individuos mejor educados, menos probable es que mantengan actitudes discriminatorias y negativas hacia los inmigrantes (Borgonovi, 2012; Hooghe, Reeskens, Stolle & Trappers, 2008; Kunovich, 2004; OCDE, 2010a, 2010b; Quillian, 1995; Scheepers, Gijsberts & Coenders, 2002; Semyonov, Rainmann, Tov & Schmidt, 2004).

3.5. Formación Intercultural

Como hemos comentado anteriormente Arnaiz y Guirao (2015) ofrecen una serie de vías para recuperar el camino hacia la educación intercultural e inclusiva. Entre las actuaciones que se han de replantear los centros educativos por su especial relevancia estaría la formación del profesorado como uno de los principales ejes responsables.

3.5.1. Formación del profesorado ante la Diversidad Cultural

La formación intercultural del profesorado es una demanda cada vez más emergente en los planes de formación inicial y permanente de las titulaciones de educación, no solo por la presencia de alumnado extranjero en nuestros centros escolares, sino también por la necesidad de dar una respuesta pedagógica de calidad al desafío de construir escuelas interculturales e inclusivas (Leiva, 2012)

El profesorado es la pieza clave para este reto que supone la educación intercultural, por lo que, como venimos comentando, no podemos hablar de un buen tratamiento del mismo si no se está sensibilizado y formado en esta dimensión (Barrón, 2015; Cerezo, 2016; Santos Rego, 2009).

Si atendemos a investigaciones relacionadas con esta formación, Garreta (2003), destacan que esta es escasa y demasiado teórica, estableciendo que depende más de la actitud que el docente tenga hacia el asunto que de una verdadera política de formación

del profesorado; en esta misma línea, Jordán, Besalú, Bartolomé, Aguado, Moreno y Sanz (2004); destacaban las necesidades formativas del profesorado para responder a la realidad multicultural de las aulas. Plangger, Ortiz de Zárate, Rodríguez y Juanas (2006) exponen que resulta fundamental proporcionar formación al profesorado que realiza el apoyo educativo en los centros, o qué tipo de formación se está ofreciendo dentro del ámbito de la educación intercultural (Aguado, Gil y Mata, 2008; Díe, 2012).

En cuanto a la percepción que los propios docentes tienen sobre su formación en aspectos interculturales, la ONU (2013) resalta que un gran porcentaje de docentes perciben como alta o moderada la necesidad de desarrollo profesional en el área de la diversidad cultural. Otras investigaciones internacionales (OCDE, 2010c; Jensen, 2010; OCDE, 2015) revelan que gran parte de profesionales de la educación tienen la sensación de falta de preparación, sobre todo en aquellos países con mayor incremento de la diversidad.

Aguaded, De la Rubia y González (2013) realizan un trabajo de investigación para conocer si el profesorado se siente realmente competente en materia intercultural. La revisión de las repuestas obtenidas en las entrevistas advierten que, el profesorado cree estar capacitado y ser válido interculturalmente, sin embargo, la realidad muestra que carece del uso de técnicas o actitudes necesarias para desarrollar en el alumnado las competencias interculturales. En el ámbito regional, Lozano, Cerezo y Angosto (2011 a,b) ;Cerezo (2016) destaca que al preguntar a los docentes sobre la formación realizada en el centro respecto a Educación Intercultural, solo la mitad de los docentes estima que esta se realiza de forma adecuada.

Asimismo el informe de la OCDE (2015) muestra que ha sido poco trabajada en la formación inicial de los docentes y, por tanto, muchos de los maestros no han adquirido habilidades relacionadas con la educación Intercultural en su periodo de formación inicial.

De las investigaciones anteriores se deriva la necesidad de formación del docente tanto de forma inicial (en el ámbito universitario) como de forma permanente (a través de instituciones y/ o administraciones, entre otras). Pues no se puede disponer de un profesorado competente si no ha sido bien formado, ni se puede alcanzar un trabajo eficaz si las condiciones organizativas no son las requeridas (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2009). La formación inicial del profesorado influirá en las actitudes posteriores

sobre y en su práctica educativa, por lo que dicha formación deberá incluir una preparación y un cambio en sus actitudes hacia la atención a la diversidad (Escudero y Martínez, 2011), y la formación permanente le capacitará para adaptarse a la realidad en constante evolución y cambio. Es por ello, que se debe prestar especial atención en el desarrollo de competencias profesionales a lo largo de todo el proceso formativo, sobre todo, en aquellas como la competencia intercultural, que les capacite para el ejercicio profesional de calidad en centros escolares con alumnos de procedencias distintas (Gómez, Medina y Gil, 2011).

¿Pero cómo podemos realizar esta? Para dar respuesta a esta cuestión diversos autores como Soriano, Zapata y González (2009) realizan investigaciones con el fin de analizar cómo es la formación necesaria para lograr una sociedad intercultural e inclusiva. O autores como Borrero, Yuste, Blázquez, Calvo, Cubo, González, Gutiérrez, y Oria (2011) quienes centran sus intereses en realizar un diagnóstico de la educación intercultural que les permita intervenir mediante un modelo pedagógico y didáctico acorde a las necesidades formativas del profesorado del siglo XXI. Sales (2012) desarrolla una propuesta formativa en la que analiza los factores positivos obtenidos tras implementar el proceso de formación del profesorado y transformación de la escuela. Las conclusiones finales muestran que dicha formación intercultural del profesorado alberga las claves para el cambio, fomenta la aplicación de estrategias orientativas y aporta unas condiciones básicas para su éxito en escuelas interculturales. López y Pérez (2013) quienes exponen que ha de existir un nuevo modelo de formación permanente y duradera del profesorado que incluya aquellas necesidades de los centros educativos mediante un arduo trabajo de innovación, investigación y evaluación siempre guiado por la competencia intercultural. Para ello, en la formación permanente del profesorado, los contenidos han de ser variados y se precisa un análisis riguroso y preciso de los diferentes contextos culturales que conviven en los colegios, incluyendo aspectos de desarrollo lingüístico (Lozano, Cerezo y Angosto, 2011c; Lozano, 2013), así como una revisión de las metodologías, asegurando que se emplean aquellas que abordan la diversidad intercultural. Se trata, por tanto, de un aprendizaje que nunca cese, un aprendizaje crítico que además incluya la autoestima docente, las emociones y que ayude a enfrentarse y a superar las disputas y conflictos en los centros educativos.

En definitiva, la Educación Intercultural requiere una formación permanente que se caracterice por su emergencia y urgencia sobre procesos de interacción continua entre

teoría y práctica a través de la observación, investigación, innovación, reflexión y evaluación sobre la misma, llevada a cabo en el contexto institucional, donde los docentes desempeñan su labor (Imbernón, 2013). Para ello, la formación en el centro, el asesoramiento o la creación de grupos de investigación-acción son algunas de las propuestas que deberían generalizarse en un sistema articulado de apoyo al profesorado (Cerezo, 2016), dado que son, una de las piezas claves para conseguir el éxito escolar, la calidad de la enseñanza y la igualdad de oportunidades (Escudero, 2007,2011, 2012a, 2012b; Escudero y González, 2013; Escudero y Martínez, 2011, 2017; Escudero, González y Rodríguez, 2013).

Un medio idóneo mediante el cual poder alcanzar la convergencia de las necesidades inherentes al éxito del proceso de inclusión educativa es el trabajo colaborativo y en red. Colaboración entre padres, a fin de establecer relaciones de interdependencia positiva y apoyo mutuo, tanto dentro como fuera del aula; colaboración entre profesorado, para afrontar la complejidad que supone dar respuesta a la diversidad de características y necesidades del alumnado, asumiendo la responsabilidad de los resultados de aprendizaje de todos y cada uno de ellos (Echeita, 2008; Echeita y Duk, 2008; Forteza, 2011). Por ello, autores como Grant & 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.

3.5.2. Formación Intercultural dirigida a familias

Tal y como hemos expuesto en capítulos anteriores es esencial que las familias participen en los centros educativos para promover una escuela intercultural e inclusiva, 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, Bartau, Echeberría, y Martínez, 2000; Maganto y Bartau, 2003; Martínez, Rodríguez y Gimeno, 2010; Torío Peña, Rodríguez, Fernández y Molina, 2010; Reparaz y Naval, 2014). Por ende, es de vital importancia mostrar los beneficios que tiene la participación de las familias en los centros educativos para toda la comunidad, a través de la formación. Aspecto que resulta fundamental, pues, como hemos destacado anteriormente son numerosos los trabajos que han abordado la influencia positiva de la participación familiar. Sobre todo como factor de protección de colectivos vulnerables o minorías

(Chen & Gregory, 2010; Task-Tate & Cunningham, 2010; Strayhorn, 2010; Somers, Chiodo, Yoon, RatnerBarton & Delaney-blackZedan, 2011).

Existen, también, varios estudios que señalan que la falta de implicación de las familias se debe al escaso conocimiento que estas presentan, sobre todo las familias de origen extranjero. Un ejemplo de ello, es González (2007) quien afirma que 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 extranjeras 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 (Bolívar, 2006, 2008) debiéndoles asesorar sobre las funciones del AMPA y del Consejo Escolar.

Pero la formación no es necesaria únicamente para promover la participación; aprender a ser y a convivir deben ser pilares básicos en las estrategias didácticas generadoras de espacios educativos interculturales e inclusivos (Sales, Fernández y Moliner, 2012). Por tanto, la formación intercultural ha de ser responsabilidad de la comunidad escolar en su conjunto (López, 2006; Santos Rego, 2011a).

Tal y como señalan Peñalva y Soriano (2010) la formación intercultural no puede centrarse exclusivamente en el profesorado sino que debe dirigirse a toda la comunidad educativa desde un enfoque democrático e inclusivo que aproveche las sinergias de la participación de las familias autóctonas y extranjeras para la mejora de la convivencia escolar. Asimismo, en la Región de Murcia, existen diversos estudios, primigenios del presente (Angosto (2016);Lozano, Ballesta y Angosto, 2011; Lozano, Cerezo y

Angosto, 2011b, 2011c) que muestran que esta formación no es llevada a cabo en los centros de la Región de Murcia (casi un 30% de las familias afirman que no se organizan) o que existe un gran desconocimiento por parte de las mismas en cuanto a si existe este tipo de formación en los centros educativos dado que un 60% de las familias indican que desconocen esta información.

3.6. Los recursos para atender a la Diversidad Cultural

Los recursos destinados a la atención de la diversidad cultural han sido valorados como insuficientes por numerosas investigaciones, como ejemplo de estas encontramos a autores como Soriano (1997) en cuya investigación concluía que en las escuelas había escasez de recursos materiales y humanos, al igual que Pantoja y Campoy (2005) quienes establecían que habían carencias de los recursos materiales y humanos en los centros para atender a la diversidad cultural o, incluso, el estudio de Plangger, Ortiz de Zárate, Rodríguez y Juanas (2006) quienes planteaban la necesidad de aumentar la cantidad de profesionales especializados en la enseñanza del español como segunda lengua. En el ámbito Regional, Angosto (2016); Lozano, Cerezo y Angosto (2011b); Lozano, Ballesta y Cerezo (2011) y Cerezo (2016), destacan que tanto familias como docentes, respectivamente consideran necesaria una mayor dotación de recursos por parte de las Administraciones Educativas dado que solo un 70% de las familias y un 75% de los docentes los estiman como mejorables.

Autores como Cebolla (2010), Santos Rego y Lorenzo Moledo (2011b) abogan por que las Administraciones inviertan más recursos adicionales en aquellos centros donde la concentración de alumnado extranjero sea mayor evitando de este modo la segregación escolar y fomentando la equidad educativa.

Aunque se estiman insuficientes, tal y como venimos comentando por los resultados de las investigaciones anteriores, las diversas Comunidades Autónomas destinan recursos especiales, tanto humanos como materiales para realizar acciones que promuevan la educación intercultural. En algunos casos se han creado Centros de Recursos para apoyar la atención al alumnado extranjero, en otros, se destinan ayudas específicas para elaborar los instrumentos y materiales didácticos destinados a prestar apoyo escolar al alumnado extranjero. Uno de los recursos más singulares promovidos por las

comunidades autónomas para la atención a la diversidad son los Observatorios relacionados con esta y que promueven la convivencia y los Centros de Animación y Desarrollo Intercultural (CADI) como ha ocurrido en la Región de Murcia. También se han desarrollado desde las diferentes comunidades autónomas programas específicos destinados a la acogida tanto del alumnado como de sus familias. Entre los programas de apoyo a la atención del alumnado culturalmente diverso están el desarrollo de planes específicos como es el Plan de Acogida o de otras medidas como son las aulas de acogida dentro de los Planes de Atención a la Diversidad (Lozano, Alcaraz y Cerezo, 2017) o bien diversas formas de organización en Comunidades de Aprendizaje.

3.6.1. Aulas de Acogida

En el marco de las políticas de atención a la diversidad focalizadas y centradas en el proceso escolar, ha ocupado un lugar central la creación y desarrollo de las aulas de acogida, medidas organizativas específicas creadas con el objetivo de facilitar la primera acogida de los alumnos de origen inmigrado en los centros educativos, con el objeto de ofrecerles aquellas herramientas básicas referidas, preferentemente, al desarrollo de la lengua del país de acogida que les permitan desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que ha de ser su espacio educativo de referencia, el aula ordinaria.

Las aulas de acogida se diseñan como un mecanismo abierto al que los alumnos extranjeros asisten un tiempo determinado de su jornada lectiva, complementando, esta jornada desde el inicio de su escolarización en el aula ordinaria.

Normalmente el aula está ubicada en la misma escuela donde los alumnos y las alumnas se matriculan. En esta aula, el profesor o la profesora se dedica a la enseñanza de los elementos básicos del lenguaje español mientras proporciona otros contenidos propios de Matemáticas, Historia de España, Geografía, etc.... Cuando es posible, el alumnado sale del aula para participar con los alumnos y las alumnas autóctonos en clase de Educación Física, Arte, Inglés, etc. Los programas tienen el objetivo de integrar al alumnado extranjero en un aula de referencia tan pronto como sea posible. Este periodo puede durar entre un trimestre o un año escolar. Ninguna comunidad propone estancias más largas de un año escolar, pero casi todas admiten excepciones.

Tal y como vimos en apartados anteriores, existen diversas opiniones a favor o en contra de este tipo de medidas. Alegre, Benito y González (2008) continúa persistiendo en el peligro de que estas aulas se conviertan en pequeños guetos ubicados, ahora, dentro de los mismos centros escolares donde se derive a un alumnado que, por razones diversas (el idioma, la falta de conocimientos instrumentales...), “complica el normal” funcionamiento de las clases ordinarias.

Torres Santomé (2000) afirma que podemos considerar esta iniciativa segregadora, clasista y racista, creadas con la finalidad de facilitar y acelerar el aprendizaje del idioma castellano. Esta legislación, en concreto en nuestra región podemos citar el Decreto 359/2009 y la Orden de 2010 de la denominada en aquella época Consejería de Educación, Formación y Empleo, se implanta con la finalidad de mejorar la integración del alumnado, pero su propia redacción deja márgenes suficientemente amplios como para permitir abusos segregadores clasistas y racistas.

Muchos destacan que esta medida está basada en la teoría del déficit, que lejos de conseguir el objetivo declarado en la normativa que las regula, se dirige a encubrir las deficiencias del sistema para responder a la diversidad. El criterio en que se basa esta medida no hace sino abonar los criterios de exclusión por guetización y alimentar cierta xenofobia institucional (García Castaño, Rubio y Bouachra, 2008).

Benito y González (2010), a diferencia de los autores anteriores, hablan de un mecanismo flexible, con capacidad de adaptación a la situación personal de cada alumno. El aula de acogida no se concibe, pues, como un aula de educación paralela, sino, que ha de ser atendida como un mecanismo de transición, un instrumento que ejerce de puente de entrada al centro y de incorporación al aula ordinaria.

3.6.2. Comunidades de Aprendizaje

En los últimos años, parece recomendable que los esfuerzos para atender la diversidad lingüística del alumnado se orienten a un modelo educativo general. 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, 2012b). El objetivo es contar con la participación de la familia y otros agentes sociales y educativos con la finalidad 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 se dirigen, de forma primordial, hacia las llamadas comunidades “minoritarias” y se orientan fundamentalmente hacia la folcklorización y simbolización de estas o a la puesta en marcha de dispositivos específicos y especiales hacia ciertos colectivos. Al contrario, la comunidad de aprendizaje, no pone 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 solo 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, 2012; Elboj, Puigdemívol y Valls, 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. Este tipo de programa adopta una perspectiva inclusiva y está estrechamente relacionado con una filosofía holística.

3.6.3. Plan de Acogida para fomentar la inclusión del alumnado extranjero y sus familias

Son numerosos los autores que hablan sobre la acogida e inclusión del alumnado extranjero. Autores como Garrido (2009) y Labajos, Gallego y Lagos (2012), describen las fases por las que pasa el alumnado extranjero desde su llegada al país de acogida hasta que adquiere cierto estatus e identidad. Rodríguez (2009) habla de cinco fases relacionadas con el establecimiento de relaciones y Garrido (2009), en cambio, defiende cuatro marcadas por las expectativas, el choque entre culturas y la adquisición de una verdadera identidad. Durante dichas fases es de especial importancia una buena organización y cultura escolar del centro, resaltando los aspectos que potencian la

inclusión educativa de estos alumnos. La utilización de un adecuado plan de acogida que tenga en cuenta los factores puestos en juego en cada una de las fases y que nos va a permitir acercarnos a planteamientos interculturales para atender a la diversidad. La incorporación del alumnado extranjero y sus familias 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.

El plan de acogida pretende que se cree una verdadera “cultura del cuidado” (Casanova, 2009), promoviendo la inclusión de “todos” los involucrados, bajo la responsabilidad de “todos”, por ende, toda la comunidad educativa, asume el cuidado de cada uno de sus integrantes. El diseño de estos planes contribuye enormemente a la construcción de una educación intercultural e inclusiva, si se dirigen a todos los recién llegados al centro, ya sean alumnos, familias o docentes, tal y como vimos en el capítulo anterior.

Generalmente, la atención a la diversidad se incluye entre los objetivos de los documentos institucionales (proyectos educativos, planes de atención a la diversidad, etc.) aunque identificado más bien con alumnado con necesidades educativas específicas (Aguado, 2010). Pero hemos de concebir este Plan como un plan realizado por y para todos, para favorecer la inclusión educativa y el beneficio de todos. Por tanto, dicho Plan ha de estar directamente conectado con el Plan de Atención a la Diversidad del Centro, y por lo tanto debe formar parte del propio Proyecto Educativo.

En este Plan se incluirán tal y como señalan Besalú y Tort (2009), todas las actuaciones que se desarrollarán en el centro para recibir, incorporar y promover la inclusión de los nuevos alumnos, profesores y familias. Y en el caso del alumnado de diversidad cultural, entre las actuaciones específicas deberemos incluir aquellas referidas a la sensibilización y cuidado del choque emocional que supone enfrentarse a un contexto y entorno nuevo, entre otros muchos aspectos.

Pero, sin duda, hemos de contar con una comunidad escolar capaz de cohesionar y motivar de forma conjunta la elaboración de proyectos que propicien esta educación intercultural e inclusiva. Toda la comunidad educativa ha de estar involucrada en la

acogida al alumnado extranjero y dispuesto a asumir los cambios en organización, metodología, evaluación, etc., requeridos para la nueva realidad. Por ello, es fundamental que para motivar esta participación, se promueva la idea de la acogida como un elemento enriquecedor y novedoso, que puede proporcionar al centro un valor añadido.

A colación de todo lo anterior, y tal y como resaltamos en el capítulo anterior, defendemos la creación de un Plan de Acogida para dar respuesta a la incorporación e inclusión del alumnado extranjero y sus familias, en el que se tengan en cuenta todos los factores que a lo largo de este capítulo se han ido describiendo. Por ello, como propuesta final a este largo y arduo trabajo que es la realización de una Tesis Doctoral, se realizará la propuesta de un Plan de Acogida (Capítulo 6) que atienda a todos estos principios y los que las familias consideran fundamentales para mejorar la educación de todos los alumnos en cualquier centro educativo, pero, mayoritariamente, en aquellos caracterizados por una amplia diversidad cultural. Aún conocedores de que esta no es la solución mágica a los múltiples problemas que acechan la vida en los centros educativos que pretenden una educación intercultural e inclusiva, que la concepción de una comunidad de aprendizaje es un abanico mayor para la participación de todos los sectores educativos, estimamos que con esta propuesta podemos comenzar a escalar, a subir un peldaño de la escalera de busca una comunidad educativa más comprometida con el cambio social, aportando nuestro grano de arena al camino que hemos de emprender para conseguir una escuela intercultural e inclusiva.

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal.

(Delors, 1996, p. 18).

Introducción

En este capítulo expondremos cada uno de los pasos que hemos ido siguiendo a lo largo de nuestro proceso investigador, centrándonos para ello en el contexto en el que esta investigación se ha desarrollado, imprescindible para ajustar nuestro estudio a la realidad circundante; en el diseño metodológico planteado y desarrollado, teniendo presentes los objetivos programados y a los que hemos intentado dar respuesta, quién o quiénes participan en el estudio y qué técnicas o instrumentos van a permitir recoger la información.

4.1. Planteamiento de la investigación y exposición de motivos

Desde esta investigación pretendemos conocer cómo se está llevando a cabo la acogida del alumnado de origen extranjero y sus familias. Para ello, se indagará en los detalles que envuelven el proceso de acogida escolar de alumnos y alumnas de origen inmigrado y sus familias, así como los factores institucionales que lo facilitan o lo dificultan. Para ello, hemos pretendido atender a las características del entorno escolar en el que tiene lugar la acogida y escolarización del alumnado de origen inmigrado, dirigiendo nuestra mirada hacia las particularidades y el desarrollo de aquellas acciones que acaban condicionando de manera significativa el proceso de acogida de este. En resumen, nuestro propósito es examinar cómo identifican las familias la experiencia de acogida de alumnos de origen extranjero y sus familias en los centros educativos, atendiendo a aspectos como la participación de alumnos, familias y docentes en dicha acogida y las relaciones inter-étnicas y contacto cultural que mantienen con la población de acogida, así como la comunicación establecida entre la familia y el centro educativo. Teniendo en cuenta que la escuela se articula como un universo de significados, un escenario donde se generan un cúmulo de interacciones y condicionantes explícitos e implícitos que condicionan los procesos de acogida e inclusión educativa del alumnado extranjero. Asimismo, con el objetivo de mejorar dicha acogida y el proceso educativo en centros donde existe diversidad cultural indagamos en las propuestas, que bajo el prisma de las familias, es necesario llevar a cabo para mejorar la educación en dichos centros.

Todo ello con la finalidad de proponer, en función de la información recogida, modos de actuar para la mejora de la inclusión educativa del alumnado extranjero en las aulas. No se trata solamente del análisis de la acogida de dicho alumnado, sino de la búsqueda de las alternativas inclusivas que determinen qué condiciones deben darse en los centros escolares para que la diversidad cultural y lingüística constituya una oportunidad de crecimiento mutuo, que eviten respuestas segregadoras y garanticen la igualdad de derechos y oportunidades de alumnado.

Al hilo de lo expuesto, y teniendo en cuenta lo anterior, nos asaltan cuestiones sobre la acogida del alumnado de origen extranjero y sus familias:

¿Favorecen la escuela y los sectores que en ella interactúan (familias, docentes, alumnos) realmente la acogida del alumnado y de familias extranjeras y participan en ella? ¿Qué relaciones se establecen entre los alumnos de origen extranjero y la comunidad educativa al llegar al centro? ¿Existen dichas posibilidades de relación? O por el contrario, ¿se crean agrupamientos? ¿Se estiman apropiadas las posibilidades de relación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa? ¿Es adecuada la comunicación entre las familias y los centros? ¿Son adecuados los canales de comunicación? ¿Qué otras acciones podemos desarrollar para la mejora de la educación en centros multiculturales y multilingües?.

4.2. Objetivos de la investigación

Los **objetivos principales** que se pretenden conseguir con esta investigación serán:

- ✓ Conocer la percepción de las familias con relación a la acogida del alumnado de procedencia extranjera y sus familias en los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia.
- ✓ Analizar las propuestas de mejora aportadas por las familias para favorecer la acogida del alumnado extranjero y la educación en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria caracterizados por la diversidad cultural.

Estos objetivos se desglosan en los siguientes objetivos **específicos**:

+ Identificar cómo es la percepción de las familias en cuanto a la participación y fomento de la acogida del alumnado extranjero y sus familias, por parte de las mismas, los docentes y el alumnado de la Región de Murcia.

+ Valorar la apreciación que tienen las familias en cuanto al traspaso de información entre la familia y el centro y los canales establecidos para dicho traspaso.

+ Conocer la opinión de las familias sobre las relaciones existentes entre alumnado autóctono y extranjero en los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia.

+ Analizar las propuestas de mejora ofrecidas por las familias de la Región de Murcia para favorecer la educación en centros multiculturales y multilingües y la

acogida del alumnado extranjero.

+ 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

Habiendo identificado la finalidad de esta investigación y delimitado los objetivos de la misma, procedemos a comentar el diseño del estudio realizado, abarcando aspectos como el enfoque propugnado, la población/muestra analizada, las técnicas/instrumentos utilizados y el proceso analítico desarrollado.

Siguiendo estas premisas podríamos definir el tipo de estudio desarrollado como **descriptivo y prospectivo**, pues se trata de un estudio realizado con el objetivo de vislumbrar los códigos culturales subyacentes en los procesos de acogida, brindando la oportunidad de abrir la mirada a los códigos y usos que rigen las instituciones educativas para poder transformarlos. Estos códigos los podíamos definir como aquellos aspectos o factores que las familias establecen cuando se les pregunta directamente por la acogida del alumnado extranjero a los centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Por tanto, esta investigación se configura como un estudio empírico acerca de los procesos y las relaciones entre los diversos grupos culturales que transcurren en el contexto escolar y que se constituyen como lente imprescindible para la realización del estudio.

Debido al contenido social-humanista que manejamos, esta investigación va a tener un enfoque metodológico de corte tanto cuantitativo como cualitativo. Así pues siguiendo la premisa de Pérez Serrano (1994, p.62) “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”. Siguiendo en esta misma línea otros autores (Eisner, 1985; Salvador Mata, 2001) opinan que desde la perspectiva metodológica de investigación lo importante en las investigaciones educativas es comprender mejor y, en consecuencia, mejorar las experiencias educativas de los alumnos y para ello, disponemos de diferentes modos de indagación e investigación, 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 compruebe las posibles alternativas para dar respuesta más ajustada a los objetivos o fines de la investigación. De ahí que establezcamos que nuestro diseño que actuará como guía del estudio será mixto, conjugando las potencialidades de una y de otra (Hernández, Fernández y Baptista, 2007):

(...) 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).

La investigación cualitativa ha alcanzado, en estos años, un alto reconocimiento y se ha configurado como una vía rigurosa para acceder al conocimiento científico (Stake, 1999). El acceso a ambas fuentes de datos nos permitirá entender con mayor profundidad y amplitud la realidad; buscando obtener, de este modo, una perspectiva que tienda hacia una visión holística, que permita describir los fenómenos de forma global. Es creciente el empleo de este tipo de diseño mixto, en el cambio de los contextos educativos que caminan hacia la educación intercultural. Ejemplos de tales diseños son los desarrollados por investigadores como Díaz-Agudo, 2002; Jordán, 2007; Leiva, 2010; Montón, 2004; Sales, 2012 y Soriano, 2008, quienes plantean la necesidad de conjugar diferentes enfoques metodológicos.

4.4. Fases de la investigación

Una vez señalados los objetivos y el diseño metodológico continuamos describiendo los pasos seguidos en cada una de las fases de la investigación, de modo que se pueda comprobar el proceso desarrollado desde el momento inicial hasta el final. Cabe señalar que la planificación y sistematización en el impulso 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 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 Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia seleccionados. Tras la recogida de toda la información se realizó el posterior análisis de los datos obtenidos. Por último se emitieron las conclusiones en un informe de investigación. La siguiente figura muestra, de forma resumida, el proceso de investigación llevado a cabo. Tras esta se expondrá, con mayor detalle, cada una de las fases que han guiado el proceso.

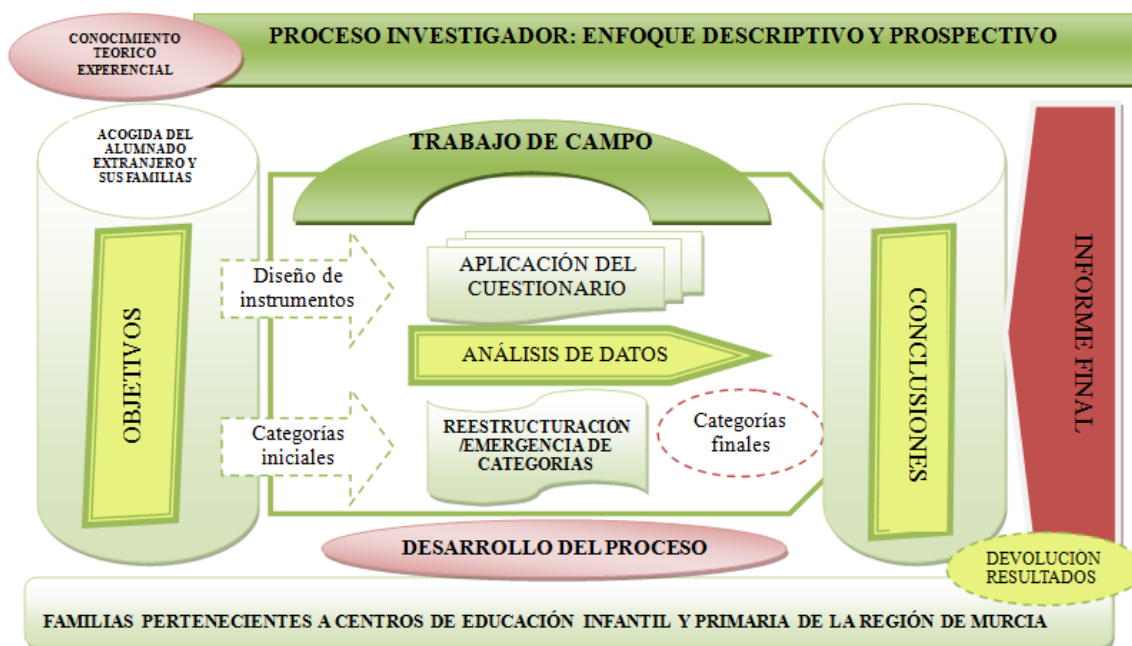


Figura 1. Proceso de investigación desarrollado

Una vez concretado el enfoque investigador que guía este proceso, cabe mencionar el carácter continuo del mismo, el cual se ha venido desarrollando a través de una serie de fases que no han tenido un principio y un final claramente delimitados, sino que se superponen y mezclan unas con otras, pero siempre en un sentido hacia adelante en el intento de responder a las cuestiones planteadas en la investigación. Las fases que han marcado este proceso investigador -con el sentido recurrente indicado-, podemos caracterizarlas del siguiente modo:

4.4.1. Fase preliminar o introductoria

En esta fase se estableció el marco teórico-conceptual desde el cual iniciar la investigación, tomando como base los conocimientos sobre investigación adquiridos a lo largo de la Licenciatura de Pedagogía, el Máster en Antropología, Migración y Salud y las aportaciones realizadas por mi Directora de Tesis y por todo el grupo de investigación EDUCODI (Educación, Comunicación y Atención a la Diversidad E073-05) del cual formo parte.

En esta fase se realizó el planteamiento inicial de la investigación, este estuvo orientado a conocer cómo es la acogida del alumnado de origen extranjero y sus familias en los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, e indagar sobre qué cambios hemos de realizar en los centros para realizar una acogida lo más ajustada posible a las necesidades de los alumnos y de las familias de origen extranjero que se escolarizan en los centros públicos y concertados de la Región, así como para mejorar la educación ofrecida en dichos centros. Esta investigación forma parte de otra más amplia en la que se pretendía conocer el punto de vista de docentes, familias y alumnado en relación a lo que estaba suponiendo la escolarización de alumnado extranjero en los centros de la Región de Murcia. En dicha investigación se analizaba la visión de todos los participantes en relación a aspectos como la valoración de la diversidad, los recursos para atender esta, la formación intercultural, la participación en el centro escolar de las familias y alumnos de diferentes orígenes, entre otros; y fruto de dicha investigación surgieron dos tesis doctorales, una centrada en los docentes y otra centrada en las familias que analizaban dichos aspectos (Angosto, 2016 y Cerezo, 2016).

Mi interés en relación a la temática estaba en la línea de las familias y cómo ellas podían favorecer la acogida y, por ende, la inclusión educativa del alumnado de origen extranjero, potenciando de este modo el desarrollo de acciones que lleven a una escuela verdaderamente intercultural e inclusiva, centrándome por tanto en ***la acogida escolar del alumnado extranjero y sus familias***.

Como voluntaria en diversos centros públicos de la Región de Murcia pude apreciar la necesidad de reflexionar sobre la acogida del alumnado de familias extranjeras ya que

diversas experiencias me llevaron a considerar que esta no era del todo ajustada a las necesidades de estos alumnos y de sus familias, o al menos, desde mi punto de vista, no se le concedía el valor adecuado a dicho proceso, poniendo el acento en otros aspectos. Estimo que una acogida adecuada es la base para la inclusión educativa de estos alumnos y en numerosas ocasiones obviamos esta fase esencial en el proceso de inclusión del alumnado de origen extranjero. Asimismo, he observado, por la zona donde vivo, por el colegio donde estudié de pequeña, que las familias tienen mucho que añadir en relación con la inclusión de los alumnos de origen extranjero en los centros escolares, pues son actores fundamentales, que determinan en gran medida la inclusión de este alumnado, siendo quienes pueden crear la oportunidad de interacción entre alumnos y familias de diversos orígenes.

Asimismo, la situación de la Región de Murcia y de España en general, ha cambiado sustancialmente; en los últimos años hemos pasado de ser una región y un país de emigrantes a ser una región y país inmigrante. Este fenómeno es necesario que sea valorado por toda la sociedad y por supuesto por el sistema educativo, y como representantes del mismo hemos elegido a las familias como agentes de valoración de la acogida; para poder dar una respuesta ajustada a la diversidad de alumnado que se encuentra escolarizado en los centros y que van cambiando continuamente exigiendo nuevas necesidades, lo que propicia que las escuelas, tengan que ir generando nuevas formas de actuar para atender adecuadamente a los alumnos y a sus familias que acceden al centro.

Así llegamos al *objeto de estudio* y a la *justificación de la investigación*.

La presente investigación intenta dar respuesta a través de las reflexiones anteriores a conocer cómo se está desarrollado el proceso de acogida de acogida del alumno y de sus familias, bajo el prisma de un sector fundamental de la comunidad educativa, las propias familias tanto autóctonas como extranjeras, de distintos centros educativos de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia Y por último, conocer cómo podemos mejorar la situación actual de los centros de nuestra comunidad autónoma, de modo tal que nos lleve a la creación de escuelas interculturales e inclusivas.

A esta etapa reflexiva, siguió otra etapa de diseño, dedicada a la planificación inicial de las actividades que se iban a desarrollar a lo largo de la investigación: definir el objeto

de estudio, las cuestiones de investigación, el escenario o localizaciones, los recursos disponibles, el método, la confección del cuestionario como instrumento de recogida de datos, (atendiendo a las categorías teóricas que se habían visto fundamentales desde la revisión de los diferentes estudios de investigaciones previas en la misma línea de estudio realizada en la primera fase), la orientación del proceso analítico a seguir y la presentación y aprobación del proyecto por parte de los afectados.

4.4.2. Acceso y selección de la muestra

En este epígrafe se exponen las distintas fases desarrolladas para el acceso a la muestra y los criterios de selección de la misma. En la tabla 2 podemos encontrar, de forma resumida, las acciones llevadas a cabo para acceder a la muestra que ha sido objeto de estudio en la presente investigación:

Tabla 2

Fases para el acceso a la muestra

Fase	Objetivo	Acciones desarrolladas:
Contacto con la Administración Educativa	❖ Solicitar la colaboración de la Administración Educativa en el desarrollo de la investigación. ❖ Recoger datos relativos a los centros que escolarizan a alumnado de origen extranjero.	Contacto personal 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). Recogida de información sobre los centros educativos que escolarizan al alumnado extranjero. Solicitud de compromiso por parte de la Administración Educativa para llevar a cabo el trabajo de campo.
Selección de los Centros Educativos de la Región de Murcia participantes en el estudio	❖ Seleccionar la muestra participante en la investigación	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 que participarían en la presente investigación, para ello se realizó un muestreo aleatorio por conglomerados.
Contacto con los centros educativos	❖ Dar a conocer a los centros educativos seleccionados la investigación y el modo de participación en la misma.	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.
Envío de cuestionarios a cada centro educativo.	❖ Distribuir el instrumento de recogida de información a los distintos centros educativos participantes	Se envió a cada centro el número de cuestionarios que se concretó previamente, a través del contacto telefónico establecido.

Distribución a las familias	❖ Envío del instrumento de recogida de información a las diferentes familias de cada centro educativo.	El equipo directivo de cada centro se encargó de la distribución a cada docente-tutor. El docente fue el encargado de repartir a sus alumnos el instrumento, ya que los alumnos serían el vehículo de contacto con las familias, teniendo en cuenta que las familias que tuviesen varios hijos, solo se les entregaría un ejemplar. En aquellos centros donde las familias no dominasen el castellano, se buscaría que algún miembro de la misma pudiese actuar de traductor o el apoyo de algún mediador o intérprete. Para la devolución de los mismos se les dejó un margen suficiente de tiempo.
Recogida de los cuestionarios	❖ Recoger los cuestionarios cumplimentados por las diferentes familias participantes en la investigación.	Una vez rellenados los cuestionarios por parte de los docente y avisados por los centros que ya disponíamos de ellos, se recogieron todos los cuestionarios para su vaciado y posterior análisis.

Fuente: elaboración propia

4.4.2.1. Criterios de selección de la muestra

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

a.- Elegimos aquellas poblaciones donde existía un mayor número de alumnado extranjero escolarizado en sus aulas en el curso escolar 2009/10, siguiendo los datos de Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM).

b.- Dentro de estas poblaciones se seleccionaron centros con mayor o menor número de alumnado extranjero. Con esta selección, se intentaba incorporar visiones de padres y madres pertenecientes a centros con diferente proporción de familias de procedencia extranjera, así las valoraciones serían lo más significativas posible.

Tabla 3

Clasificación de los centros por población 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%

Fuente: elaboración propia

c.- Asimismo, consideramos como razón importante a la hora de seleccionar la muestra tener en cuenta criterios geográficos; intentando tener una muestra de casi todos los sectores geográficos de la Región. En la Tabla 4, se especifican las diferentes comarcas contempladas en la investigación.

Tabla 4

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	<i>Área Metropolitana de Murcia</i>
CEIP. San Cristóbal CRA. Zarcilla de Ramos CEIP. Petra González	<i>Comarca de Lorca</i>
CEIP. San Isidoro CEIP. Severo Ochoa	<i>Campo de Cartagena- Mar Menor</i>
CEIP. Ntra. Sra. de la Asunción CC. La Inmaculada	<i>Altiplano</i>
CEIP. Ginés Díaz CEIP. Manuela Romero CEIP. La Cañadica	<i>Bajo Guadalentín</i>
CEIP. José Alcolea	<i>Vega del Segura</i>

CC. Jesucristo Aparecido

Noroeste

Fuente: elaboración propia

d.- Se seleccionaron centros públicos y concertados ubicados en zonas urbanas, semi-urbanas y rurales con diferentes niveles socio-demográficos.

e.- Otro factor ha sido recoger centros donde se desarrollaba o no el programa de Educación Compensatoria dentro de la CARM.

f.- También se ha tenido en cuenta que los centros contemplarán como medida organizativa el Aula de Acogida o no.

g.- Centros con alumnado de distinta nacionalidad (extranjeros, comunitarios o no comunitarios europeos).

En la tabla 5 se muestra el resumen de la muestra final productora de datos, tanto cuantitativos como cualitativos, así como la mortandad experimental y la muestra invitada.

Tabla 5
Resumen de la muestra invitada y productora de datos

Centro Educativo	Muestra Invitada	Mortandad experimental	Muestra productora de datos cuantitativos	Muestra productora de datos cualitativos
<i>Ricardo Campillo – Santomera</i>	343	102	241	87
<i>Severo Ochoa – San Javier</i>	200	70	130	44
<i>Ntra. Sra. Encarnación – La Raya (Murcia)</i>	160	71	89	33
<i>Ramón Gaya – Santomera</i>	290	160	130	50
<i>San Isidoro – El Algar (Cartagena)</i>	318	149	169	59
<i>Federico de Arce</i>	328	161	167	69

– Murcia				
Manuela Romero – Mazarrón	220	59	161	52
La Cañadica – Mazarrón	240	92	148	39
José Alcolea – Archena	450	274	176	78
CRA. Zarcilla de Ramos – Lorca	170	78	92	18
San Juan –Murcia	80	24	56	19
San Cristóbal – Lorca	400	300	100	27
Ginés Díaz – Alhama	425	349	76	27
Petra González – La Paca (Lorca)	120	65	55	7
Ntra. Sra. de la Asunción – Jumilla	325	183	142	51
CC. La Inmaculada – Yecla	269	93	176	29
CC. Jesucristo Aparecido – Moratalla	142	57	85	14
TOTAL	4480	2287	2193	703

Fuente: elaboración propia

4.4.2.2. Características de la muestra

Estamos ante un muestreo por conglomerados, ya que tal y como se ha explicitado anteriormente se tienen en cuenta una colección de elementos que tienen una configuración parecida a la población de que procede, de forma que no son los individuos sino los propios grupos (conglomerados) los que se tienen en cuenta en dicha selección (Gil, 2015). Por tanto, podemos decir que nuestra *muestra es no probalística*, entendida esta como un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos

no dependen de la probabilidad sino de las características de la investigación, puesto que la selección de la misma se tuvieron en cuenta las causas enunciadas anteriormente, centros con determinado número de alumnado extranjero, de los diferentes sectores que componen la Región de Murcia, la titularidad del centro, que tuvieran ciertas medidas organizativas, etc.

4.4.2.3. Nivel de confianza de la muestra

Finalmente, la muestra está contemplada por 2193 familias de alumnos escolarizados en centros de Educación Infantil y Primaria de la CARM. En primer lugar 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; E2 = tamaño aceptado del error de muestreo, al cuadrado (3 o 5) y n= el número de cuestionarios.

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.

En relación a la segunda parte del cuestionario, es decir, la parte final del mismo donde se le ofertaba la posibilidad de sugerir por escrito propuestas de mejora, solo solo contestaron el 32.1% de la muestra anterior (2193 familias).

Por lo que en esta parte la muestra está contemplada por 703 familias de alumnos escolarizados en centros de Educación Infantil y Primaria de la CARM. Para identificar el nivel de confianza de la muestra, se determinó el tamaño de la muestra mediante la aplicación de la estimación del tamaño muestral para la proporción, con un *nivel de confianza del 95% y un error máximo admisible del 5%*. La fórmula para calcular el nivel de confianza (Briones, 2002; Jauset, 2000, 2007) de la muestra es la siguiente:

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

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 respuestas dadas.

Así pues, la muestra tiene un nivel de confianza de **95% y un error de ± 3.7 de error muestral, para una muestra 703 familias**, siendo la muestra total N=105466, familias de alumnos escolarizados en centros de Educación Infantil y Primaria en el curso 2009/2010.

Como cierre a este apartado, en la siguiente tabla (6), mostramos de forma resumida la muestra participante en la investigación:

Tabla 6
Resumen de la muestra

CENTRO EDUCATIVO	MUNICIPIO	COMARCA	FAMILIAS Total Cuanti/cuali	FAMILIAS Pública Cuanti/cuali	FAMILIAS Concertada Cuanti/cuali	ALUMNOS Total	Alumnos Extranjeros
CEIP. Manuela Romero	Mazarrón			161/52	0	548	159
CEIP. La Cañadica	Mazarrón		385/118	148/39	0	271	30
CEIP. Ginés Díaz	Alhama de Murcia	Bajo Guadalentín	17.6%/16.7%	76/27	0	482	146
CEIP. Severo Ochoa	San Javier	Campo de Cartagena –	299/103	130/44	0	259	153
CEIP. San Isidoro	Cartagena	Mar Menor	13.6% /14.7%	169/59	0	475	174
CEIP. San Cristóbal	Lorca			100/27	0	495	176
CRA. Zarcilla de Ramos	Lorca	Campo de Lorca	247/52- 11.3%/7.4%	92/18	0	238	20
CEIP. Petra González.	Lorca- La Paca			55/7	0	141	18
CEIP. José Alcolea	Archena	Vega del Segura	176/78 8.0%/11.1%	176/78	0	491	68
CEIP Ntra. Sra. de la	Murcia	Área	683/258	89/33	0	240	29

Encarnación		<i>Metropolitan</i>	<i>31.1%/36.7%</i>				
CEIP. Federico de Arce.	Murcia	<i>a de Murcia</i>		167/69	0	419	81
CEIP. San Juan	Murcia			56/19	0	127	73
CEIP. Ricardo Campillo	Santomera			241/87	0	447	71
CEIP. Ramón Gaya	Santomera			130/50	0	370	136
CC. La Inmaculada	Yecla	<i>Altiplano</i>	<i>318/80</i>	0	176/29	330	3
CEIP. Ntra. Sra. De la Asunción	Jumilla		<i>14.5%/11.4%</i>	142/51	0	442	106
CC. Jesucristo Aparecido	Moratalla	<i>Noroeste</i>	<i>85/14</i> <i>3.9%/ 2.0%</i>	0	85/14		
Total			<i>2193/703</i>	<i>1932 (88.1%)</i>	<i>261 (11.9%)</i>		
			<i>100.0%/100.0%</i>	<i>660 (93.9%)</i>	<i>43 (6.1%)</i>		

Fuente: elaboración propia

4.4.3. Técnicas e instrumentos de recogida de información

Para la recogida de la información se utilizó la técnica de encuesta, consistente en la realización de una serie de preguntas escritas de forma organizada. De esta forma se ha obtenido información de un gran número de informantes que nos ayuda a tener una visión global de su opinión en relación con determinados aspectos o categorías, siendo dicha información representativa. Como instrumento para desarrollar dicha técnica utilizamos un cuestionario que ha sido cumplimentado en su totalidad por familias que tienen escolarizados a sus hijos en centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, y cuyo objeto de estudio ha sido conocer las perspectivas de las mismas en cuanto a la acogida del alumnado de origen extranjero y sus familias, así como sus propuestas para mejorar esta, y al mismo tiempo, el proceso educativo en centros multiculturales.

El cuestionario puede abarcar al mismo tiempo aspectos cuantitativos y cualitativos. Por tanto para obtener la información deseada se puede recurrir a varios tipos de preguntas, que según el modo de formularse pueden ser preguntas cerradas o abiertas. Las cuestiones cerradas ofrecen al usuario que va a cumplimentar el cuestionario todas las alternativas posibles, el sujeto solamente ha de elegir una. Las cuestiones abiertas, por el contrario, no ofrecen ninguna categoría para elegir, dejando la respuesta a la consideración del sujeto que completa el cuestionario (García Muñoz, 2003).

En la investigación desarrollada dicho cuestionario busca tanto una información cuantitativa, con vistas a tener una visión global de la Región. a través de preguntas cerradas en las que el encuestado tiene la opción de elegir entre varios grados de acuerdo o desacuerdo (González Río, 1997), como una información cualitativa; se incluyó una pregunta abierta que pretendía recoger información de carácter cualitativo, cuya finalidad era ampliar y enriquecer la información de carácter cuantitativo ofrecida, y conocer aquellos aspectos que las familias consideran relevantes y susceptibles de mejora y que no han sido contemplados por el equipo investigador.

La utilización de la primera parte del cuestionario en el proceso investigador nos ha permitido abordar la temática de una forma descriptiva. Según Rodríguez, Gil y García (1996), “el cuestionario es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos” (p.186). Por tanto, la

utilización de esta primera parte nos ha ofrecido la oportunidad de consultar a una amplia población y obtener su visión de una manera rápida y económica (García Muñoz, 2003). Y el uso de la segunda nos ha permitido abordar los problemas desde una óptica exploratoria en profundidad.

La estructura del cuestionario quedó repartida en *preguntas de identificación*, que son aquellas que se refieren a las características básicas de las unidades de observación (Sierra, 1998); tres dimensiones teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados anteriormente, que incluyen preguntas cerradas y una pregunta abierta con el fin de recoger información cualitativa relevante para el objeto de investigación. Las tres dimensiones son las siguientes:

- Participación y fomento de la acogida
- Comunicación familia-centro
- Relaciones

Y la pregunta abierta es la que a continuación se especifica:

“Y para finalizar, ¿quieren hacernos algún otro comentario que nos ayude a mejorar la acogida del alumnado extranjero y la educación en un Centro donde han de aprender niños y niñas de orígenes, culturas, religiones y lenguas diferentes? Escribanlas a continuación:”

4.4.3.1. Construcción del instrumento

Para la construcción del instrumento de recogida de información se siguieron una serie de fases que a continuación explicitamos en la figura 2:

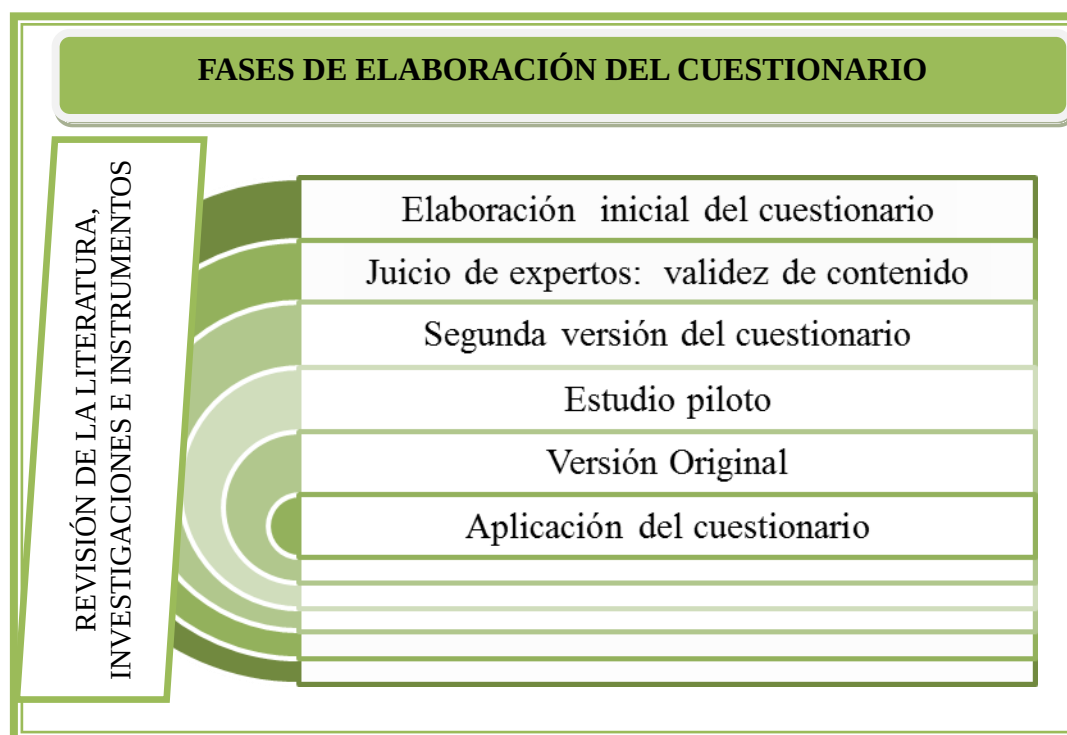


Figura 2. Fases para la construcción del cuestionario

El instrumento de recogida de información debe ser utilizado con acertada aplicabilidad, es decir, de forma que nos permita acceder a la información deseada y abarcar los objetivos planteados. Para conseguir dicha verificación es necesario seguir una serie de pasos que nos lleven a una adecuada elaboración del instrumento de recogida de información. A continuación explicitamos aquellos pasos seguidos, tal y como aparecen en la figura 2.

a) *Elaboración inicial del cuestionario*

En la fase inicial del diseño del cuestionario, se plantearon los objetivos a los que debía responder dicho instrumento, una vez establecida claramente la finalidad de este, se redactaron varios borradores del cuestionario con un formato sencillo de lectura y de aplicación. Una vez vistos dichos borradores se seleccionó una primera versión y dicha versión se sometió a análisis por los miembros del grupo investigador, donde se realizaron determinadas correcciones y ajustes a partir de los criterios cualitativos que obtuvieron mayor consenso. Para la elaboración del cuestionario fueron necesarios varios meses en los que se realizaban semanalmente reuniones con el grupo de investigación, accediendo a sesiones de trabajo en las que el cuestionario se iba depurando y ajustando a las necesidades del estudio. Estableciendo como requisitos de partida los indicados por Ramos, Giménez, Lapaz, y Muñoz (2006): brevedad (no

muchos ítems); sencillez (fundamentalmente en su aplicación); vocabulario comprensible y adaptado tanto a la edad como a las características sociales y culturales de la muestra; preguntas breves y sin negaciones ni dobles negaciones; tres respuestas cerradas (posibilita una rápida ejecución al tiempo que se disminuye la vaguedad de las respuestas); motivador; atractivo en su diseño (preguntas impresas en letra grande y clara); entre otros.

La versión consensuada fue validada, en una segunda ronda, por el grupo de expertos seleccionados, con la intención de recabar información en aquellos criterios cuantitativos y cualitativos más estables (siguiente fase). En dichas sesiones se llevó a cabo el diseño del cuestionario en su versión experimental y, posteriormente, se determinaría de la versión definitiva (Anexo I)

b) Validez de contenido

Una vez teníamos la versión experimental del cuestionario, se procedió a su validación con carácter previo a su aplicación, concibiendo por validez -en el tipo de investigación que presentamos-, el grado en que un instrumento sirve para el propósito con el que ha sido construido, siendo los indicadores/cuestiones representativas de lo que se pretende analizar (validez de contenido) y garantizando la comprensión y cercanía de los supuestos planteados por parte de los encuestados. Por tanto, para el estudio de la validez del cuestionario se definió la validez de contenido como el grado en que una prueba representa de forma adecuada lo que se ha realizado (Thomas y Nelson, 2007; Wieserma, 2001).

Para alcanzar niveles óptimos de validez de contenido se utilizó la técnica de expertos, y un estudio piloto para conocer la validez de contenido desde la perspectiva de la validez de comprensión de los sujetos objeto de estudio. Esta técnica debe realizarse de manera adecuada, ya que en muchas ocasiones constituye el único indicador de la validez de contenido. Actualmente el juicio de expertos es una práctica generalizada que requiere interpretar y aplicar sus resultados de manera acertada, eficiente y con toda la rigurosidad metodológica y estadística, para permitir que la evaluación basada en la información obtenida de la prueba pueda ser utilizada con los propósitos para la cual fue diseñada.

Según Escobar y Cuervo (2008)“el juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p.29).

Por ello, se solicitó a los expertos que valorasen diferentes aspectos sobre la información inicial, el cuestionario de medida, los ítems y una valoración global de cada uno de ellos (Wieserma, 2001); teniendo en cuenta el grado de comprensión, adecuación en la redacción, etc.

Asimismo, las fases que se han desarrollado para la realización del juicio de expertos han sido las siguientes:

- La selección de expertos cuya aportación al estudio se considera valiosa.

La identificación de las personas que formarán parte del juicio de expertos es una parte crítica en este proceso, por ello hemos seguido los criterios que Skjong & Wentworht (2000) proponen para dicha 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
- (d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad.

Por otro lado, el número de jueces que se debe utilizar 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.

Finalmente, dicho proceso de validación del cuestionario ha sido llevado a cabo por un grupo de 15 profesionales especialistas en educación intercultural, entre los que figuraban:

- ✚ 2 profesores universitarios del departamento de Didáctica y Organización Escolar.

- ✚ 2 profesores universitarios del departamento de Métodos de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- ✚ 1 profesor universitario del departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- ✚ 5 miembros de los equipos directivos de centros educativos de la Región de Murcia.
- ✚ 5 presidentes de las AMPAS de otros centros educativos.

El proceso ha sido constituido por los siguientes pasos:

- 1) Invitación a participar en el proceso a través de email.
- 2) Envío y recepción del cuestionario por correo electrónico en archivo adjunto, conformado por una primera página con una breve introducción y explicación del tema de investigación, una hoja para el registro de los datos personales del encuestado, descripción clara del objetivo de estudio y las instrucciones para cumplimentar el cuestionario, seguido del correspondiente instrumento para la validación. En la siguiente figura aparece una imagen de dicha introducción (Figura 3), puede encontrarse la versión completa en el Anexo II.

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO “ACOGIDA DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA” DIRIGIDO A FAMILIAS

El cuestionario que, a continuación, os presentamos es un instrumento elaborado para formar parte de un proyecto de investigación que tiene como finalidad analizar la realidad de determinados centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia con relación a la acogida del alumnado y de sus familias cuyo origen es extranjero. Este instrumento forma parte de una tesis dirigida por D^a Josefina Lozano Martínez, Profesora Titular de Universidad del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar (Facultad de Educación).

Con el objeto de validar el coeficiente de su competencia experta respecto del tema, le agradeceríamos que, antes de rellenar la valoración sobre cada uno de las dimensiones de la entrevista, sitúe su conocimiento respecto del tema objeto de estudio en las siguientes escalas:

1.- En primer lugar, valore en una escala de 0 a 10 (considerándose el 0 como no tener absolutamente ningún conocimiento y 10, el pleno conocimiento de la cuestión) acerca de la temática: la inclusión del alumnado extranjero en las aulas de Educación Infantil y Primaria, desde la perspectiva del Equipo Directivo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2.- A continuación, autovalore el grado de influencia que, cada una de las fuentes que le presentamos en la siguiente tabla, ha tenido en su conocimiento sobre el tema de la inclusión del alumnado extranjero en los centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM).

	Bajo	Medio	Alto
• Análisis teórico realizado por usted			
• Experiencia obtenida de su actitud práctica			

Figura 3. Hoja de registro del protocolo de validación.

- 3) Instrumento para la validación: el instrumento está compuesto por preguntas dicotómicas para conocer si los ítems son claros y coherentes con la dimensión;

preguntas de escala tipo Likert con 4 categorías según su grado de adecuación o pertenencia del ítem a la dimensión que pretendemos investigar; y un apartado de observaciones para recoger las valoraciones cualitativas acerca de los ítems planteados o la introducción de alguno nuevo. En la figura 4 aparece el instrumento de validación utilizándose como ejemplo la dimensión de participación en la acogida. El instrumento de validación se encuentra completo en el Anexo II.

DIMENSION I. PARTICIPACION EN LA ACOGIDA	La pregunta es clara, concreta y se entiende.		La pregunta es coherente con la dimensión .		Clasifique del 1-4 la pertinencia y relevancia del ítem respecto al objeto de la entrevista.				Observaciones:
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
1. ¿Fomenta el Centro la aceptación y la acogida de los alumnos de familias extranjeras?									
2. ¿Participan las familias autóctonas en la acogida de las familias extranjeras?									
3. ¿Las familias extranjeras se ayudan entre sí cuando se incorpora uno de sus hijos al Centro?									
4. Los niños y niñas recién incorporados al Centro ¿suelen ser ayudados por otros compañeros?									
5. ¿La acogida de los alumnos de familias extranjeras en el Centro por parte de los maestros es adecuada?									

Figura 4. Instrumento de validación

- 4) Se informó del plazo máximo de entrega del protocolo de validación. El plazo máximo que se les dio fue de 30 días.
- 5) Seguimiento por email de las personas seleccionadas.
- 6) Análisis de la información recabada y realización de modificaciones pertinentes.

Los resultados de esta consulta fueron analizados por el grupo investigador desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, extraído este último de las opiniones expresadas por los expertos o expertas a la pregunta abierta incorporada al instrumento de consulta.

En relación a los ítems, se registró el grado de pertenencia al objeto de estudio en una escala de 1 a 4; y en qué medida cada uno de ellos debía formar parte de la misma. La decisión tomada inicialmente era eliminar todos aquellos ítems con valores medios próximos a 2, modificar los ítems con valor en torno a 3 y aceptar los de valores cercanos a 4. Una vez realizados estos cálculos, decidimos continuar con los 12 ítems establecidos.

En definitiva, el juicio de expertos ha permitido realizar los cambios pertinentes según las inferencias e interpretaciones de las anotaciones que se han obtenido tras el análisis cuantitativo de la plantilla de análisis, así como las valoraciones cualitativas que los investigadores y expertos efectuaron en su proceso de construcción, las cuales fueron consideradas retomadas a la hora de finalizar el proceso de construcción del instrumento, objeto este de este tipo de evaluación.

Tras lo cual, se realizaron algunas pequeñas modificaciones que dieron lugar al cuestionario utilizado (Figura 5).

Cuestionario: La Acogida del alumnado extranjero en Educación Infantil y Primaria desde la visión de la familia

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

Dimensión I.- Participación en la Acogida

1. ¿Fomenta el Centro la aceptación y la acogida de los alumnos de familias extranjeras?:
Sí ☐ No ☐ No lo sabemos ☐
2. ¿Participan las familias autóctonas en la acogida de las familias extranjeras?:
Mucho ☐ Algo ☐ Nada ☐
3. ¿Las familias extranjeras se ayudan entre sí cuando se incorpora uno de sus hijos al Centro?:
Mucho ☐ Algo ☐ Nada ☐
4. Los niños y niñas recién incorporados al Centro ¿suelen ser ayudados por otros compañeros?:
Mucho ☐ Algo ☐ Nada ☐
5. La acogida de los alumnos de familias extranjeras en el Centro por parte de los maestros es:

Figura 5. Cuestionario tras el juicio de expertos

c) Fiabilidad

La fiabilidad, el otro requisito de calidad de todo instrumento de medición, se define como el grado con el que un instrumento mide con precisión y descarta el error, y lo hace a través de la consistencia, la estabilidad temporal y el acuerdo entre los expertos. Así según Del Río Sandoli (2005, p. 174) "la fiabilidad, en general, es identificada como la precisión en la medida, con independencia de las circunstancias de recogida de datos [...]". Es decir, se trata de dotar a los datos de la veracidad suficiente, sin comprometer la naturaleza del instrumento (García Cabrera, González y Mérida, 2011).

Para el estudio de la consistencia interna utilizamos el 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 estos se puedan acumular y dar una puntuación global" (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 .60 hasta .70 se consideran el límite inferior de la aceptabilidad; los valores cercanos a .80 podríamos considerarlos como muy altos (Bisquerra, 1989; 2012) y en consecuencia con altos niveles de fiabilidad del instrumento. En relación con nuestro cuestionario, la fiabilidad total del instrumento es de .764 según el coeficiente Alpha de Cronbach, podemos decir, que nuestro instrumento tiene un índice de fiabilidad alto, lo que nos indica que tiene una alta coherencia interna en la construcción del mismo. En la tabla siguiente aparecen recogidas las fiabilidades de las dimensiones en las que ha sido estructurado el cuestionario. Se observa que las dimensiones (I y II) son las que presentan una mayor fiabilidad.

Tabla 7
Fiabilidad de las dimensiones del cuestionario

DIMENSIONES	FIABILIDAD
DIMENSIÓN I: Participación en la acogida.	.789.
DIMENSIÓN II: Comunicación familia-centro	.751
DIMENSIÓN III: Relaciones	.711

d) **Pilotaje del cuestionario**

Una vez elaborada la carta de presentación y el cuestionario (Anexo I), decidimos llevar a cabo un estudio piloto a fin de comprobar si las preguntas y posibles respuestas estaban formuladas de una manera comprensible, y si recogían la información que nos interesaba. Para ello, se realizaron un número limitado de cuestionarios en los que el investigador tenía como objetivo conocer las dificultades e incidencias que manifestaban las familias al realizar 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 de esto era precisamente señalar en el cuestionario piloto aquellos fallos o errores que se habían encontrado, 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.

Las familias opinaron positivamente sobre el instrumento, por lo que no se hizo ninguna modificación en relación al contenido, se mejoró un poco el aspecto formal del mismo para que fuera más atrayente a la hora de su cumplimentación, cambiándose la tipología de letra, para facilitar la lectura de las familias.

4.4.4. Recogida de datos y análisis

4.4.4.1. Recogida de datos

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

- 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 para el tratamiento estadístico de los datos, que presentamos en el Anexo III.
- d) Estudio exploratorio de datos (depuración y corrección de datos anómalos).
- e) Técnicas estadísticas para variables cuantitativas (cálculo de frecuencias y porcentajes) y elaboración de gráficos exploratorios.
- f) Realización de un estudio profundo acerca de la idoneidad de emplear pruebas paramétricas. Análisis de la normalidad (las observaciones se extraen de poblaciones distribuidas según la curva normal para cada grupo) y la homocedasticidad (varianza homogénea, las varianzas de los diferentes grupos tienen que ser iguales) a través de la prueba de Levene.
- g) Decisión de realizar pruebas no paramétricas para la información cuantitativa (prueba del Chi-cuadrado).
- h) Realización del proceso de categorización para la pregunta abierta del cuestionario (explicado con detalle posteriormente).

i) Decisión de utilizar el programa informático MAXQDA para el análisis de la información cualitativa.

4.4.4.2. Análisis de los datos cuantitativos

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 22.0. Este programa, desarrollado en la Universidad de Chicago, permite realizar pruebas estadísticas de carácter descriptivo e inferencial que nos permiten analizar información de carácter cuantitativo. La información contenida en los cuestionarios fue analizada de forma descriptiva estableciendo las frecuencias y porcentajes que las familias de la Región de Murcia destacaban de las distintas opciones de respuesta. Al mismo tiempo, se tuvo en cuenta las diferencias existentes en las perspectivas entre diferentes “grupos” establecidos en función de una serie de variables, que en la tabla 8 se especifican; con el fin de indagar sobre las causas que provocan la diversidad de perspectivas aportando, de este modo, datos para favorecer ideas positivas en cuanto a la acogida del alumnado extranjero se refiere.

Tabla 8
Grupos para la exploración de resultados

VARIABLE	GRUPOS
Origen de las familias	• Extranjeros • Autóctonos
Nivel Sociocultural de las familias	• Bajo • Medio • Alto
Quién contesta el cuestionario	• Padre • Madre • Padre y Madre • Otros

Sector geográfico	• Altiplano • Bajo Guadalentín • Vega del Segura • Lorca • Murcia • Noroeste • Mar Menor-Campo de Cartagena
Número de alumnos extranjeros escolarizados en el centro educativo	• Número de alumnos extranjeros bajo • Número de alumnos extranjeros medio • Número de alumnos extranjeros alto
Años de residencia en la localidad	• Menos de un año • Entre uno y cinco años • Más de cinco años

Fuente: Elaboración propia

La información de todas las variables del cuestionario, se obtuvieron directamente de la información aportadas por las familias a la hora de cumplimentar el cuestionario, a excepción de la variable, *Nivel Sociocultural*, para la clasificación de las familias a cada una de estas tres categorías de clase social que utilizamos en el análisis (Baja, Media Alta), se utilizaron las variables originales estudios del padre y de la madre, y profesión del cabeza de familia.

Previamente, se refundieron las dos variables *Estudios del Padre* y *Estudios de la Madre* en una sola de diez categorías en función de las cuatro categorías de estudios que tenían tanto los estudios del padre como los de la madre, resultando una variable nueva denominada *Estudios de los Padres* de tipo ordinal que iba de la categoría 1 (ambos progenitores sin completar los estudios básicos), hasta la 10 (ambos con

estudios universitarios). Por otra parte, las profesiones del cabeza de familia se habían categorizado siguiendo la Clasificación Social adaptada por Carabaña y Gómez (1996), de diez categorías, la fusión de esta variable con la de estudios de los padres antes descrita nos permitió clasificar a las familias en los tres grupos o clases sociales que utilizamos en el análisis y que cabría denominar Clase Baja, Media y Alta.

De esta forma en el primer grupo de clase baja estarían las familias cuyos progenitores no superaron los básicos u obligatorios y, la profesión de los mismos es la del trabajo asalariado por cuenta ajena en trabajos manuales que no pasan de semi-cualificación profesional.

En la clase media tendríamos familias donde al menos uno de los padres tiene estudios Postbásicos (Bachiller o Formación Profesional), mientras que sus profesiones van desde técnicos o supervisores cualificados a pequeños propietarios y trabajadores por cuenta propia.

Finalmente en la clase alta se aglutinan los padres que, al menos uno de ellos tiene estudios universitarios y, el otro, superior a los básicos, y ocupan profesiones relacionadas con trabajos no manuales de supervisión, dirección administración o técnicos de alto nivel cuando trabajan por cuenta ajena, o cuando trabajan por cuenta propia en negocios distintos al sector primario.

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 acogida del alumnado extranjero y sus familias, a partir de las pruebas estadística como el cálculo de la media, frecuencia y porcentaje. No obstante, hemos considerado relevante realizar cruces de diferentes variables al objeto de conocer algunas pistas sobre las relaciones de dependencia que se pueden establecer entre diferentes variables que, hipotéticamente, pueden resultar estadísticamente significativas, obviando aquellas menos relevantes o carentes de significación estadística. Para ello hemos optado por el empleo de la prueba de Chi-cuadrado, una de las más aptas en el marco del análisis de las variables contempladas en nuestro estudio (preferencias, ideas, valoraciones...). Puesto que el objeto de este estadístico es evaluar la posible relación entre dos variables categóricas (Hernández, Fernández y Baptista, 2007).

Aunque en el apartado anterior se ha explicitado algo del proceso recorrido para realizar el análisis estadístico, a continuación lo describimos con mayor detalle siguiendo a autores como Gil (2015):

- a) Introducir los datos en el programa estadístico. Creamos un fichero de datos en forma matricial, donde en filas estaban los distintos casos que se han recogido y en columnas los atributos o variables a tener en cuenta.
- b) Filtrado y depuración de los datos. Eliminamos los casos anómalos.
- c) Imputación o eliminación de casos ausentes.
- d) Seleccionar los distintos procedimientos para calcular los estadísticos. En este caso se realizó un análisis descriptivo, utilizando para ello frecuencias y porcentajes, lo que nos aporta una visión global de los datos; y un análisis inferencial cuyo objetivo era identificar las relaciones entre distintas variables.
- e) Ejecutar el procedimiento y elegir los resultados que se necesiten como salida.

En la figura adjunta aparecen las fases del análisis desarrollado a través del programa informático SPSS (versión 22.0.)

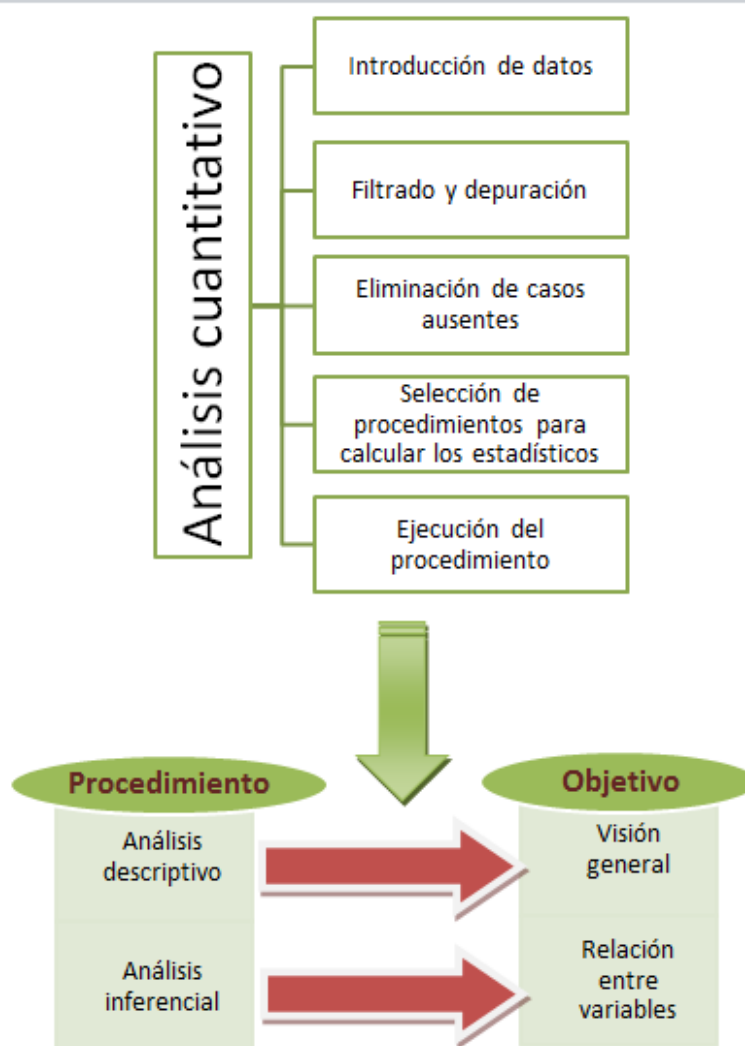


Figura 6. Análisis de datos cuantitativos

4.4.4.3. Análisis de los datos cualitativos

Debido a que en el cuestionario, también, existía una pregunta abierta esta fue analizada por el programa informático para el tratamiento de los datos cualitativos, MAXQDA en su versión 12.0. Lo que realmente posibilita el uso del programa, es apoyar y facilitar la labor del investigador, pero en ningún caso lo sustituye o hace el trabajo de forma automática. Los datos recabados por si solos, poca información pueden ofrecer. Para poder extraer verdadera información de los datos recogidos se necesita de un proceso de organización de los mismos que facilite su posterior análisis, interpretación y discusión (Pantoja Vallejo, 2009 y Rodríguez, Gil y García 1996).

El investigador tiene que establecer su proceso de categorización en relación con las respuestas extraídas de su investigación. El uso del programa informático tiene como

finalidad facilitar el manejo de la información, así como aumentar la calidad en la investigación, tal y como recoge Flick (2007).

4.4.4.3.1 Proceso de categorización

El análisis de la información recolectada es un proceso que requiere de gran cantidad de tiempo (Álvarez-Gayou, 2005). Asimismo, el análisis de datos cualitativos debe ser sistemático, seguir una secuencia y un orden (Álvarez-Gayou, 2005). Por ello, siguiendo a los autores anteriores, este proceso puede resumirse en las siguientes fases (Álvarez-Gayou, 2005; Fernández Núñez, 2006):

1. **Obtener la información de análisis:** en esta ocasión hemos adquirido la información a través de una pregunta abierta del cuestionario utilizado como instrumento de recogida de información.

2. **Capturar, transcribir y ordenar la información:** toda la información obtenida, debe ser transcrita en un formato que sea perfectamente legible; para ello se ha creado un documento de vaciado de la información, en el que queda recogida toda la información obtenida a través de los 703 cuestionarios en los que las familias dan respuesta a la última cuestión. En la figura 7, aparece un ejemplo de dichas hojas de vaciado de la información cualitativa. La información transcrita se encuentra en el Anexo IV.

PROTOCOLO PARA EL VACIADO DE LAS RESPUESTAS DE LAS FAMILIAS A LA PREGUNTA FINAL		
Nº DE CUESTIONARIO	CENTRO	EXPLICACIÓN O REGISTRO TEXTUAL
1	C.3	Mas información a los padres sobre la integración y cuales son las consecuencias.
7	C.3	En los casos en que el nivel del alumno sea bajo, apoyarlo para alcanzar el nivel del resto y no bajar el nivel de aprendizaje para adaptarlo al nivel del alumno.
12	C.3	¿Por qué no admiten mas niños extranjeros, incluso mis hijas a un centro privado; y por supuesto subvencionado por el Estado, quien quiera enseñanza privada que la pague, porque los colegios públicos reciben pocas ayudas y están en muy malas condiciones, que destinen más dinero al publico, y apoyen a la gente trabajadora con varios hijos. Que un colegio publico no se convierta en un gueto, por color de piel, o religión.
14	C.3	Me parece bien la integración de niños de otros países o culturas, lo único que me parece mal es que en ocasiones desplacen a los niños que son del pueblo por llegar al cupo permitido.
18	C.3	A los padres de alumnos extranjeros también deberíamos y nos deberían incorporar al comité de padres de familias en el colegio.
20	C.3	Desearía que hagan más actividades culturales para que nuestros hijos estén más ocupados en su centro.
23	C.3	No necesitan más preguntas.
24	C.3	A mi me parece bien que se integren niños de otras culturas y

Figura 7. Protocolo para la transcripción y ordenación de la información cualitativa

3. Codificar la información: Una vez que la información ha sido recogida, transcrita y ordenada, la primera labor consiste en intentar otorgarle un sentido. Es imprescindible simplificar y encontrarle sentido a toda la complejidad contenida en las transcripciones textuales (Patton, 2002). Para ello, es necesario utilizar algún proceso de codificación que permita desarrollar una clasificación manejable o sistema de códigos (Patton, 2002). Codificar es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, temas similares, conceptos principales, etc (Rubin y Rubin, 1995). Por tanto, las categorías nos permiten asignar significados comunes a la información compilada durante la investigación.

Los códigos son etiquetas para identificar categorías y que nos permiten asignar unidades de significado a la información recogida durante la investigación, pueden ser palabras o números, lo que el investigador encuentre más sencillo de recordar y de aplicar.

No se trata únicamente de un proceso inicial, conforme el proceso investigador ha ido avanzando y hemos ido analizando nuevos segmentos de datos o revisando los ya examinados, hemos ido generando más categorías, códigos y consolidando los anteriores. Esta etapa del proceso investigador es esencial ya que el agrupar y desplegar los trozos agrupados en las diversas categorías, sienta, las bases para la realización de las conclusiones de investigación. Por tanto, usamos la categorización y codificación para comenzar a revelar significados potenciales y desarrollar ideas; para ir comprendiendo lo que sucede con los datos.

Para la realización de dicha categorización y codificación se pueden seguir tres opciones:

- 1. Crear una lista inicial de categorías y códigos previa. Esta lista se elabora antes del trabajo de campo y proviene del marco conceptual, de las preguntas de investigación, hipótesis, áreas problemáticas y/o variables clave que el investigador lleva al estudio. Tiene un contenido específico.
- 2. Utilizar técnicas de categorización y codificación inductivas. En este caso el investigador prefiere no tener ninguna codificación previa a la recolección de datos, prefiere obtenerlos directamente de los datos. Se dice que el investigador muestra una mente más abierta y mayor sensibilidad al contexto, aunque el

objetivo final sigue siendo unir las observaciones con una teoría o serie de constructos.

- 3. Crear un esquema de categorías y códigos general. Alternativa a mitad de camino entre la aproximación a priori y la inductiva. Ese esquema de categorías y códigos general no tiene un contenido específico, pero apunta a aspectos generales.

En esta ocasión nos centramos en la tercera opción, que mezcla las dos anteriores, se creó un sistema de códigos a priori que apuntaba a aspectos generales, dicho sistema de códigos se fue modificando y ampliando con la recolección y análisis de los datos.

La figura 8, nos muestra los cambios sufridos en el proceso investigador en la categorización previa y las categorías y subcategorías obtenidas finalmente.

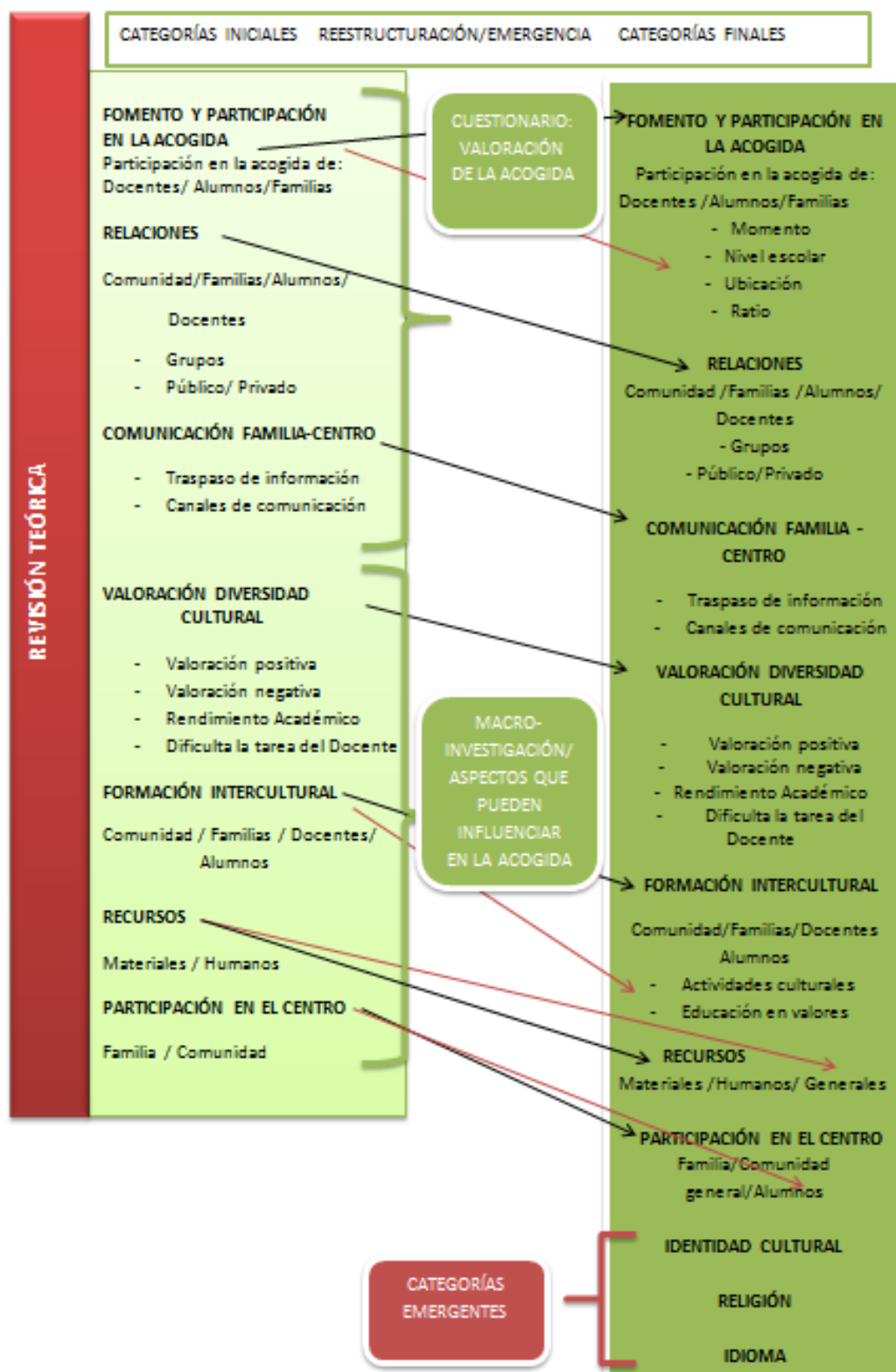


Figura 8. Categorización previa y categorización emergente

Tal y como hemos resaltado anteriormente, el establecimiento de las categorías en el presente estudio ha supuesto un proceso de reestructuración en función del acopio de nueva información y la detección de la significatividad y relevancia de los datos obtenidos. En este sentido, si bien, esta investigación surge con una definición y estructuración de aspectos que analizar en función de la inicial importancia asignada a los mismo para comprender el objeto de estudio (propuestas para la mejora de la acogida y la educación en contextos multiculturales), dicha categorización va siendo reformulada al detectarse nuevas categorías relevantes para alcanzar una mejor interpretación del conjunto de datos obtenidos.

Es cierto que no se determinan de antemano ciertas categorías específicas a ser analizadas. Pero también es cierto que el investigador siempre identifica los aspectos conceptuales de interés para la investigación antes de entrar en el lugar. La inducción y la deducción están en constante diálogo. (Biddle & Anderson, 1989, p.121)

Analizando las correspondencias que aparecen en dicha figura, vemos cómo hay categorías que emergen nuevas al detectarse su importancia, otras que se bifurcan en numerosas subcategorías y otras que cambian su denominación y sentido. Las categorías previas surgen de las categorías identificadas para valorar la acogida del alumnado extranjero y sus familias (participación en la acogida, relaciones y comunicación), y de las tenidas en cuenta para la macro investigación a la que hemos hecho referencia anteriormente, que se han considerado fundamentales pues influyen en dicha acogida, aunque no de forma directa pero sí indirectamente.

Una vez delimitadas las categorías que pasaron a constituir, tal y como se contempla en la Tabla 9, la configuración definitiva en el informe que presentamos, pasaremos a comentarlas, detallando de cada una aspectos como el origen de su consideración, su significado, y el proceso de reconstrucción que han mantenido a lo largo de la misma.

Tabla 9
Construcción de las categorías

CATEGORÍA	Origen	Significado	Reconstrucción a lo largo del proceso investigador
FOMENTO Y PARTICIPACIÓN EN LA ACOGIDA	Fue considerada desde el principio como una categoría de interés para comprender la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en la acogida del alumnado extranjero y el fomento de esta acogida por parte del centro educativo.	Es concebida como la ayuda ofrecida por los distintos miembros de la comunidad educativa que se responsabilizan de cuidar el proceso de inclusión de los nuevos miembros de la comunidad escolar.	Dicha categoría se ha ido perfilando a lo largo del proceso investigador, lo que ha permitido establecer mayor cantidad de subcategorías. En un inicio se atendió solamente a los sectores de la comunidad que participaban en dicha acogida (familias, alumnos y docentes) y tras el desarrollo del proceso investigador se crearon nuevas subcategorías relacionadas con las acciones que promueven la acogida tales como: momento, nivel y ubicación de acogida y ratio.
RELACIONES	Desde el comienzo se considera de gran interés para analizar la relación de los alumnos en el centro, aglutinando como se perciben estas relaciones (mejoran o promueven el conflicto) y las posibilidades de relación e interacción entre las diversas culturas existentes.	Hace referencia al vínculo establecido entre los diferentes sectores de la comunidad educativa, especialmente al de los alumnos que son el agente de estudio directo de esta tesis doctoral.	Al inicio del proceso investigador se consideraron subcategorías adscritas a esta que hacen referencia a los diferentes agentes que establecen dichas interacciones: familias, alumnos, docentes y otros agentes de la comunidad. Otras subcategorías contempladas desde el inicio hacen referencia a la creación de grupos de la misma nacionalidad y a la dicotomía de escolarización pública/privada
COMUNICACIÓN FAMILIA-CENTRO	Se consideró desde el comienzo de interés para dar respuesta al objeto de estudio de esta investigación, al delimitar claramente como es la información transmitida entre las	Es identificada como la creación de un espacio físico y simbólico que permita un traspaso de información adecuado y eficaz entre la familia y el centro educativo y que les lleva a todos los	Al final del proceso investigador aglutina las mismas categorías contempladas que al inicio, traspaso de información y canales de comunicación.

	familias y el centro escolar y qué canales se utilizan para la comunicación. Estableciendo así las bases para la adecuada relación familia-escuela, clave en la acogida escolar del alumnado extranjero.	agentes de la comunidad a conseguir acuerdos fructíferos.	
VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD	La importancia de esta categoría de cara a analizar el objeto de estudio de nuestra investigación se reconoce desde el inicio, al constituir un elemento de gran incidencia en las posibilidades de acogida e inclusión educativa, al ser el preámbulo a cualquier relación enriquecedora.	Hace alusión a la apreciación que tienen los diferentes agentes de la comunidad sobre la diversidad de culturas, haciéndose necesario que esta sea percibida como una oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento mutuo con el fin de garantizar la interacción amistosa entre todas las partes.	Al igual que la anterior, queda diseñada tal y como se concibió al principio, formando parte de ella las subcategorías de valoración positiva y negativa de la diversidad, dificultad del profesor y rendimiento académico.
FORMACIÓN INTERCULTURAL	La relevancia de esta categoría en relación al análisis del objeto de estudio de nuestra investigación se reconoce desde el inicio, al constituir un elemento de gran incidencia en el proceso de acogida e inclusión del alumnado extranjero.	Se refiere a las estrategias didácticas generadoras de espacios educativos interculturales e inclusivos, en las que los diversos agentes de la comunidad educativa aprendan a ser y a convivir bajo premisas de diversidad cultural.	En esta ocasión se establecen al inicio, tras la revisión de la literatura, subcategorías relacionadas con el receptor de tal formación, hablando por tanto de familias, docentes y alumnos. Tras el proceso investigador y con las aportaciones de las familias se añaden nuevas subcategorías que hacen referencia a los modos de formación, destacando la educación en valores y las actividades culturales.
RECURSOS	Igualmente fue considerada desde el inicio como una categoría de interés para el estudio de la investigación, pues es un elemento de gran	Esta categoría hace alusión al conjunto de medios personales o materiales que ayudan al desarrollo de una escuela intercultural que apueste por la	Esta categoría estaba dividida inicialmente en función de la tipología de recursos, humanos o materiales; tras el proceso investigador se añade una tercera subcategoría que aglutina

	relevancia según muestra la revisión bibliográfica para atender a la diversidad cultural en los centros educativos.	inclusión educativa de todos y cada uno de los agentes que en ella participan.	ambos denominada como general.
PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO	Se estimó pertinente desde el inicio de la investigación tener en cuenta esta categoría pues las líneas de investigación actuales constituyen la participación de toda la comunidad educativa en el centro como base para el desarrollo de una escuela intercultural e inclusiva.	Es entendida como la implicación de los diferentes miembros del centro escolar en este, que se sustenta en una actitud de colaboración y conlleva reflexión conjunta de todos los agentes.	Esta categoría estaba dividida en dos subcategorías inicialmente, una que hacía referencia a la participación de la familia y otra que iba referida a otros agentes de la comunidad. Tras el proceso añadimos dos nuevas subcategorías, “general”, para cuando las familias hacen referencia a la participación de toda la comunidad educativa y alumnos pues aunque la considerábamos implícita las familias resaltan en numerosas ocasiones su importancia.
IDENTIDAD CULTURAL	Emergencia en el proceso tras analizar los comentarios cualitativos de las familias y al considerarla de entidad para constituirse como tal y vislumbrar implicaciones en el objeto de investigación.	Hace referencia a los procesos de reconstrucción del sistema de creencias, valores y normas de las personas en base a su propia cultura y al entrar en contacto con otras. Y en ella se analizan las dificultades para la creación de la identidad cultural al haber coexistencia de culturas.	La categoría surge a colación de los comentarios de las familias, por lo que no se tuvo en cuenta inicialmente, su importancia y reiteración en las propuestas de las familias hizo que se considerase su incorporación como nueva categoría para el análisis de la información.
IDIOMA	Emergencia en el proceso tras analizar los comentarios cualitativos de las familias y al considerarla de entidad para constituirse como tal y	Esta categoría es reconocida como el sistema de comunicación propio de una comunidad humana. Y en ella se analizan las dificultades surgidas por	La categoría surge a colación de los comentarios de las familias, por lo que no se tuvo en cuenta inicialmente, su importancia y reiteración en las propuestas de las familias

	vislumbrar implicaciones en el objeto de investigación.	el desconocimiento del idioma de la comunidad de acogida.	hizo que se considerase su incorporación como nueva categoría para el análisis de la información.
RELIGIÓN	Emergencia en el proceso tras analizar los comentarios cualitativos de las familias y al considerarla de entidad para constituirse como tal y vislumbrar implicaciones en el objeto de investigación.	Es entendida como los conocimientos dogmáticos que regirán en la persona un comportamiento según una cierta moral y que incurre en determinados ritos. Y en ella se analizan aspectos relacionados con la promoción de la diversidad de religiones.	La categoría surge a colación de los comentarios de las familias, por lo que no se tuvo en cuenta inicialmente, su importancia y reiteración en las propuestas de las familias hizo que se considerase su incorporación como nueva categoría para el análisis de la información.

Asimismo en este proceso de categorización y codificación se intentó que el nombre del código fuese lo más cercano posible al concepto que describe. Por ejemplo, si el término es *Participación y fomento de la Acogida*, el código *P.ACOG*. La idea era que fuésemos capaces de regresar al concepto original tan rápido como sea posible, sin tener que traducir el código al concepto. Además consideramos importante que un segundo lector fuese capaz de hacer lo mismo. Por ello, no utilizamos números, ya que estos son más difíciles de recordar y más difíciles de reconvertir al concepto que representan. En la figura 9 aparecen las diferentes categorías y subcategorías finales con el código utilizado teniendo en cuenta que su construcción ha seguido las siguientes condiciones mínimas (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 212):

- Objetividad. Deben ser inteligibles para diferentes investigadores, de manera que la interpretación del contenido de las unidades genere cierta consistencia.
- Pertinencia. Deben ser relevantes en función de la investigación y de los objetivos formulados.

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS
FOMENTO Y PARTICIPACIÓN EN LA ACOGIDA	P.ACOG
MOMENTO DE ACOGIDA	MOMENTO
NIVEL ESCOLAR	NIVEL
UBICACIÓN	UBICACIÓN
RATIO	RATIO
RELACIONES	REL
GRUPOS	GRUP
PÚBLICO-PRIVADO	PUBLI
COMUNICACIÓN FAMILIA CENTRO	COMU
TRASPASO DE INFORMACIÓN	INFO
CANALES DE COMUNICACIÓN	CANAL
VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL	VALOR
VALORACIÓN POSITIVA	VALOR +
VALORACIÓN NEGATIVA	VALOR -
RENDIMIENTO ACADÉMICO	RENDI
DIFICULTA LA TAREA DEL DOCENTE	DIF.PROF
FORMACIÓN INTERCULTURAL	FORMACI
ACTIVIDADES CULTURALES	ACT
EDUCACIÓN EN VALORES	VALORES
RECURSOS	REC
MATERIALES	MAT
HUMANOS	HUM
GENERALES	GENERALES
PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO	PART
IDENTIDAD CULTURAL	IDENT
RELIGIÓN	REL
IDIOMA	IDIO
DOCENTES	DOC
FAMILIAS	FAM
ALUMNOS	ALUM

Figura 9. Categorías y subcategorías finales con los códigos

A continuación exponemos los pasos establecidos siguiendo a autores como Álvarez-Gayou, 2005; Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002; Rubin & Rubin, 1995; para la realización del proceso de codificación:

- Comenzamos el proceso de codificación transcribiendo todo el material analizado. Tal y como se observa en la figura 10, utilizamos un formato que tenía un amplio margen izquierdo y derecho para poder hacer anotaciones.
- En un momento inicial, leímos y releímos varias veces todas las transcripciones para familiarizarnos con ellas y comprender el sentido general de los datos, al mismo tiempo que comenzamos a cuestionarnos: ¿qué ideas generales mencionan los participantes?
- Tras la lectura global, comenzamos a leer cuidadosamente el texto, y con un lápiz de color, señalábamos cualquier parte que nos parecía interesante o importante.
- En esta primera lectura detallada, se anotaba con lápiz códigos tentativos (de los creados a priori en base al marco conceptual o nuevos que iban surgiendo) para estos trozos de los datos considerados relevantes, a través de notas al margen, tal y como muestra la figura 10. Esto constituye el primer paso para organizar los datos en tópicos, ya que el objetivo de esta primera lectura de los datos es desarrollar un primer sistema de códigos, de categorías, en general, un primer sistema de clasificación.

82	C.4	La sociedad es plurilingüe y multicultural y el colegio tiene que ser un reflejo de esta sociedad, de lo contrario estaremos formando seres para reductos sociales.	→ REC ECO HUM
87	C.4	Aportando los medios económicos y recursos humanos suficientes para que todos los niños progresen sin que nadie se vea perjudicado.	→ PART FAM
88	C.4	Deberían hacer más cosas para que puedan colaborar padres y madres de todas las religiones. Se debería enseñar más las costumbres de todos los países de origen del alumnado para poder estrechar lazos tanto en los alumnos como para los padres.	→ REC
90	C.4	Más clases de apoyo para los niños que viene a mitad de curso.	→ REC
92	C.4	Pienso que debería haber clases para estos niños, porque los profesores tiene que bajar el nivel, para poder llevar la clase, ya que estos niños vienen muy flojitos en comparación a los nuestros, incluso los musulmanes ni siquiera hablan español, y como no se integran, sobre todo las madres, aquí hay mujeres que van al médico o a la compra con el niño porque los llevan de interprete, y las sudamericanas también se mueven entre ellas, aunque los niños se integran más, IPERO TIENEN UN PELIGRO!	→ RENDIMI → REL FAM
93	C.4	Por sus creencias, suelen exigir en vez de aceptar y adaptarse a nuestro sistema y cultura, tenemos que ser nosotros los que nos adaptemos y eso creo conflictos y es un error.	→ ADAP
96	C.4	Los niños de origen y cultura diferente les restan aprendizaje a los de la misma cultura y hacen que los profesores tengan que dedicarles más tiempo a ellos.	→ REND
97	C.4	Lo primero de todo es que todos los extranjeros (por lo menos niños) reciban clases de español intensivas para que puedan por lo menos comunicarse con el resto. Que además se les incorpore a la educación en función de su nivel académico y no por su edad. Que todos los centros concertados tengan el mismo número de niños inmigrantes que los públicos por Ley.	→ AGOGIA MOMENTO NIVEL
99	C.4	Consideramos que las relaciones multiculturales no solo son positivas sino también necesarias, porque enriquece a nuestros hijos y evitan la xenofobia, pero para el buen funcionamiento del centro escolar y un rendimiento bueno en las aulas, los centros deberían contar con un mayor número de profesores/as especializados, ya que algunas veces los maestros/as se ven desbordados y el nivel académico de los alumnos baja considerablemente.	→ VALOR + → DIF. PROF
101	C.4	Necesidad de más profesores de apoyo para niños con dificultades, para niños inmigrantes y extranjeros, y con ambientes desfavorecidos, logopedas para dificultades en el habla, psicólogos y pedagogos.	→ REC. HUM
104	C.4	Nosotros aunque somos de nacionalidad española pero somos de religión islámica. Para mi opinión creo que en todos los centros debe de haber todas las religiones. Y yo creo que deben de dar religión islámica también ¿Y Por qué los cristianos le dan clases de religión y los musulmanes no?	→ OT. REL
105	C.4	Creo que es muy importante valorar los conocimientos académicos y del idioma castellano de los alumnos de familias	

Figura 10. Ejemplo de las primeras codificaciones de la información cualitativa

- En una segunda lectura, con un rotulador de otro color se subrayaban partes de texto que podían servir de citas textuales en el reporte final por lo ilustrativos que son de un código o categoría.
- En este proceso, no ha bastado con una sola lectura, el investigador se ha familiarizado plenamente con el texto. Las lecturas repetidas con las anotaciones y la codificación han brindado mayor claridad y estructura al análisis.
- Después de estas primeras lecturas, se hizo una nueva lectura para comenzar con la codificación formal de una manera sistemática. Para ello, se utilizaron adhesivos de varios colores (figura 11), para asociar cada color a una categoría diferente.

VALOR	82	C.4	nuestro hijo... y darles la oportunidad de aprender, a todos los extranjeros. Gracias a vosotros.	→ NO CAMBIA
REC	87	C.4	La sociedad es plurilingüe y multicultural y el colegio tiene que ser un reflejo de esta sociedad, de lo contrario estaremos formando seres para reducidos sociales.	→ VALOR +
PART FAM	88	C.4	Aportando los medios económicos y recursos humanos suficientes para que todos los niños progresen sin que nadie se vea perjudicado.	→ REC → CDS HUM
REC	90	C.4	Deberían hacer más cosas para que puedan colaborar padres y madres de todas las religiones. Se debería enseñar más las costumbres de todos los países de origen del alumnado para poder estrechar lazos tanto en los alumnos como para los padres.	→ PART → FAM
	92	C.4	Más clases de apoyo para los niños que viene a mitad de curso.	→ REC
RENDIM		C.4	Pienso que debería haber clases para estos niños, porque los profesores tiene que bajar el nivel, para poder llevar la clase, ya que estos niños vienen muy flojitos en comparación a los nuestros, incluso los musulmanes ni siquiera hablan español, y como no se integran, sobre todo las madres, aquí hay mujeres que van al médico o a la compra con el niño porque los llevan de interprete, y las sudamericanas también se mueven entre ellas, aunque los niños se integran más, ¡PERO TIENEN UN PELIGRO!	→ RENDIMI
REL.FAM				→ REL FAM
IDENT	93	C.4	Por sus creencias, suelen exigir en vez de aceptar y adaptarse a nuestro sistema y cultura, tenemos que ser nosotros los que nos adaptemos y eso creo conflictos y es un error.	→ IDENT
RENDI	96	C.4	Los niños de origen y cultura diferente les restan aprendizaje a los de la misma cultura y hacen que los profesores tengan que dedicarles más tiempo a ellos.	→ REND
	97	C.4	Lo primero de todo es que todos los extranjeros (por lo menos niños) reciban clases de español intensivas para que puedan por lo menos comunicarse con el resto.	→ ASP.ORG
ASP.ORG			Que además se les incorpore a la educación en función de su nivel académico y no por su edad.	→ MOMENTO → NIVEL
	99	C.4	Que todos los centros concertados tengan el mismo número de niños inmigrantes que los públicos por Ley.	
REC		C.4	Consideramos que las relaciones multiculturales no solo son positivas sino también necesarias, porque enriquece a nuestros hijos y evitan la xenofobia, pero para el buen funcionamiento del centro escolar y un rendimiento bueno en las aulas, los centros deberían contar con un mayor número de profesores/as especializados, ya que algunas veces los maestros/as se ven desbordados y el nivel académico de los alumnos baja considerablemente.	→ VALOR + → REC HUM → DIF. PROF
VALOR	101	C.4	Necesidad de más profesores de apoyo para niños con dificultades, para niños inmigrantes y extranjeros, y con ambientes desfavorecidos, logopedas para dificultades en el habla, psicólogos y pedagogos.	→ REC HUM
REC				
RELI	104	C.4	Nosotros aunque somos de nacionalidad española pero somos de religión islámica. Para mi opinión creo que en todos los centros debe de haber todas las religiones. Y yo creo que deben de dar religión islámica también ¿Y Por qué los cristianos le dan clases de religión y los musulmanes no?	→ OT. REL

Figura 11. Ejemplo de las codificaciones impresas definitivas de la información cualitativa

- Durante el proceso de codificación el sistema de códigos se ha visto modificado, al aparecer trozos de texto que no encajaban bien en las categorías disponibles.

- Una vez codificado inicialmente todo el material físico, comenzamos el trabajo con el programa informático MAXQDA, que nos permite clasificar los datos cualitativos produciendo un marco para organizar y describir lo que hemos recolectado durante el trabajo de campo. Lo que nos ha permitido sentar las bases para la realización de la fase posterior.

4. **Integrar la información:** relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior entre sí, y con los fundamentos teóricos de la investigación. El proceso de categorización y

codificación nos obliga a ver cada detalle, cada cita textual, para determinar qué aporta al análisis. Una vez que se han encontrado esos temas e ideas destacadas se deben relacionar entre sí para poder elaborar una explicación integrada. Por tanto, al analizar los datos cualitativos se han seguido un proceso en dos fases. Primero, el material se analiza, examina y compara dentro de cada categoría, tal y como hemos explicado en el apartado anterior. Luego, el material se compara entre las diferentes categorías, buscando los vínculos que puedan existir entre ellas, lo que nos permite obtener una visión más global de la información y establecer conclusiones respecto de esta. 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. Se trata pues de entender los enunciados descriptivos como conclusiones que solo permiten identificar las diversas características del objeto de estudio. Para realizar el análisis descriptivo, primero se parte de los datos cualitativos (extraídos de la pregunta abierta del cuestionario) reducidos y procesados; después los datos cualitativos se infieren enunciados parciales de carácter empírico y descriptivo. Y por último, se establece el enunciado sintético, que resume y redondea las características identificadas anteriormente y dan sentido a toda la argumentación.

Una vez categorizadas las respuestas se elaboró un informe para cada uno de los centros participantes en la muestra, devolviéndoles, de este modo, los resultados obtenidos en ambas partes, los datos cuantitativos del centro relacionados con la acogida y las propuestas de mejora que las familias aportaban. Podemos encontrar un ejemplo de este informe en el Anexo V.

4.4.4.3.2 Claves de análisis de la información

Para concluir este apartado dedicado al proceso de investigación desarrollado y antes de adentrarnos en la descripción análisis e interpretación de los resultados sustanciales que han ido emergiendo de esta investigación, pasemos a comentar las claves que emplearemos a lo largo del mismo en función de la siguiente clasificación:

- a) Tipográficas. Tipo de fuente que utilizaremos para distinguir el sentido del texto en el conjunto del informe:

Tabla 10

Tipografía utilizada en el informe

Tipografía	Explicación
Times New Roman 12	Texto normal
Negrita	Llamada de atención al lector por la importancia del dato o el interés destacable de carácter conceptual
<i>“Cursiva y comillas”</i> (tamaño 11):	Cita textual de un encuestado (referencia no bibliográfica la cual se realiza según normas APA).
(...):	Indicarán la falta intencionada de fragmentos en las transcripciones literales.

b) De fuentes

En cuanto a la información de los informantes/participantes con el fin de preservar la confidencialidad de los datos, previamente comprometida en la fase negociadora, se realizará a lo largo del informe con las siguientes siglas:

Se identificará con las siglas **FA** a las familias de origen autóctono y se utilizará como siglas significativas **FE** para las familias de origen extranjero. Asimismo la familia de cada centro educativo será identificada con el número de cuestionario que tienen asociado.

En caso de que se destaquen los continentes de origen, estos serán identificados con las siguientes siglas AF (África), AM (América), EU (resto de Europa), AU (hará referencia a los autóctonos). Si queremos seguir matizando el origen y queremos hablar de alguna nacionalidad en concreto, se especificará dicha nacionalidad.

En función del centro al que pertenecen las familias utilizaremos la sigla C y el número de centro (CX), a continuación se detallan los centros y la clave para cada uno de ellos.

Tabla 11

Claves para identificar los centros educativos participantes

Centro Educativo	Clave
CEIP. Ricardo Campillo	C1
CEIP. Severo Ochoa	C2
CEIP Ntra. Sra. de la Encarnación	C3
CEIP. Ramón Gaya	C4
CEIP. San Isidoro	C5
CEIP. Federico de Arce	C6
CC. La Inmaculada	C7
CEIP. Manuela Romero	C8
CEIP La Cañadica	C9
CEIP. José Alcolea	C10
CC. Jesucristo Aparecido	C11
CRA. Zarcilla de Ramos	C12
CEIP. San Juan	C13
CEIP. San Cristóbal	C14
CEIP. Ginés Díaz	C15
CEIP. Petra González.	C16
CEIP. Ntra. Sra. de la Asunción	C17

Fuente: elaboración propia

Ejemplo práctico:

“Quiero comentar que nuestra cultura y costumbres, se deben respetar, no solo nosotros respetarlos a ellos. En Navidad imagino que por respeto a ellos, no ha habido villancicos, ni funciones, creo que no se ha respetado una costumbre nuestra.” (C1.FA.166).

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

*“Mucha gente pequeña,
en lugares pequeños, haciendo
cosas pequeñas.”*

(Galeano, 1940-2017)

Introducción

Este capítulo está dedicado a la exposición de los resultados de la investigación. Para ello, analizaremos los datos obtenidos a través del instrumento de recogida de información. La exposición de la información se realizará teniendo en cuenta las dimensiones y categorías establecidas previamente. Comenzaremos realizando un análisis descriptivo de los datos del cuestionario para, posteriormente, realizar un análisis inferencial de correlación de los mismos, con el objetivo de ver la influencia de los datos recogidos en la dimensión “Datos de identificación de la muestra (zona geográfica, años de residencia, lugar de origen, estudios del padre y de la madre, etapa educativa, etc....) en las respuestas dadas a los distintos ítems del cuestionario.

Complementaremos dichos datos cuantitativos con la exposición de los comentarios cualitativos recogidos en el mismo, con el fin de otorgar mayor sentido y enriquecer la información cuantitativa y, al mismo tiempo, ofrecer propuestas de mejora recogidas directamente de los sujetos objeto de estudio.

5.1 Datos de identificación: perfil de la muestra

A lo largo de este epígrafe describiremos la muestra participante utilizando para ello los datos de identificación obtenidos a través del instrumento de recogida de información, y recurriendo en ocasiones a la variable autóctono/extranjero al describir dichos datos.

La muestra productora de datos ha sido 2193 familias de 17 centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. De las 2193 familias el 74.1% son familias de origen autóctono, correspondiendo el 25.9% a familias de origen extranjero, lo que representa un cuarto de familias encuestadas; sobretodo pertenecientes a América del Sur (14.2%) y a África (5.2%). En un porcentaje minoritario señalamos a la población procedente del resto de Europa (1.7%) y otras zonas no recogidas en ninguna de las categorías anteriores como es Asia (2.0%), tal y como muestra la figura 12.

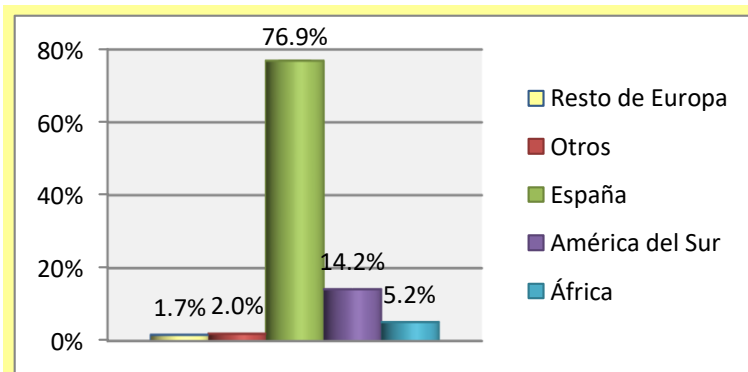


Figura 12. Identificación de la muestra según procedencia

Si atendemos a la nacionalidad en función del país de procedencia, observamos una gran variedad de orígenes de las familias participantes en la investigación, tras España, Ecuador es el país más presente con un 9.2%, seguido de Marruecos (5.0%), Bolivia (2.9%) y Colombia (1.3%).

La tabla 12 muestra el porcentaje total de familias autóctonas y extranjeras participantes por centro así como la procedencia de las familias extranjeras, reflejando la nacionalidad y el número de familias de dicha nacionalidad por cada uno de los centros educativos.

Tabla 12

Resumen de la muestra según procedencia por centro educativo

CENTRO EDUCATIVO	PORCENTAJE DE FAMILIAS AUTÓCTONAS	PORCENTAJE DE FAMILIAS EXTRANJERA	PROCEDENCIA DE FAMILIAS EXTRANJERAS
CEIP Ntra. Sra. de la Encarnación	85.8%	14.2%	BOLIVIA (20) BRASIL (2) ECUADOR (1) MARRUECOS (5) RUMANIA (1)
CEIP. Federico de Arce	80.7%	19.3%	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	42.5%	57.5%	ARGELIA (2) BOLIVIA (28) BULGARIA (1) CONGO (2) CHINA (3) ECUADOR (13) MARRUECOS (17) RUMANIA (3) UCRANIA (3) URUGUAY (1)
CEIP. San Isidoro	71.8%	28.2%	ALEMANIA (2) BULGARIA (3) COLOMBIA (5) ECUADOR (6) LITUANIA (3) MARRUECOS (108) PARAGUAY (2) REINO UNIDO (4) RUMANIA (1)
CEIP. San	64.4%	35.6%	BÉLGICA (1) BOLIVIA (5)

Cristóbal			BULGARIA (5) ECUADOR (61) FRANCIA (1) GHANA (2) MARRUECOS (88) RUMANIA (13)
CRA. Zarcilla de Ramos	92.6%	7.4%	BOLIVIA (4) BULGARIA (1) COLOMBIA (1) ECUADOR (3) FRANCIA (1) ITALIA (1) REINO. UNIDO (14) RUMANIA (8)
CEIP. Manuela Romero	71.0%	29.0%	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	88.9%	11.1%	COLOMBIA (2) ECUADOR (23) MARRUECOS (4) REINO UNIDO (1)
CEIP. Severo Ochoa	40.9%	59.1%	ALEMANIA (2) ARGENTINA (1) BOLIVIA (15) BULGARIA (3) COLOMBIA (1) CHILE (1) ECUADOR (23) MARRUECOS (105) REINO UNIDO (1) RUMANIA (1)

CEIP. Ginés Díaz	69.7%	30.3%	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	76.0%	24.0%	ARGELIA (1) ARGENTINA (1) BOLIVIA (9) BRASIL (1) BULGARIA (7) COLOMBIA (8) ECUADOR (47) MARRUECOS (26) RUMANIA (4) VENEZUELA (2)
CEIP. Ricardo Campillo	84.1%	15.9%	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	63.2%	36.8%	ALEMANIA (1) ARGELIA (3) ARGENTINA (5) BOLIVIA (9) BRASIL (9) BULGARIA (2) COLOMBIA (18) CHILE (1) CHINA (2) ECUADOR (17)

CEIP. José Alcolea	86.2%	13.8%	FRANCIA (1)
			ITALIA (1)
			MARRUECOS (55)
			NIGERIA (1)
CEIP. Petra González	87.2%	12.8%	POLONIA (1)
			PORTUGAL (3)
			RUMANIA (4)
			UCRANIA (1)
CC. Jesucristo Aparecido	98.3%	1.7%	URUGUAY (2)
			ARGENTINA (5)
			BOLIVIA (10)
			BRASIL (1)
CC. La Inmaculada	96.5%	3.5%	COLOMBIA (4)
			CONGO (1)
			ECUADOR (19)
			HONDURAS (1)
			MARRUECOS (8)
			PARAGUAY (11)
			PORTUGAL (1)
			RUMANIA (1)
			RUSIA (1)
			UCRANIA (4)
			VENEZUELA (1)
			ARGENTINA (2)
			BOLIVIA (16)
			ESLOVENIA (1)
			BOLIVIA (3)
			BOLIVIA (3)

Fuente: elaboración propia

De los centros participantes, identificamos que el 88.1% son de titularidad pública, mientras que el 11.9% son de titularidad privada-concertada, tal y como se aprecia en la figura 13.

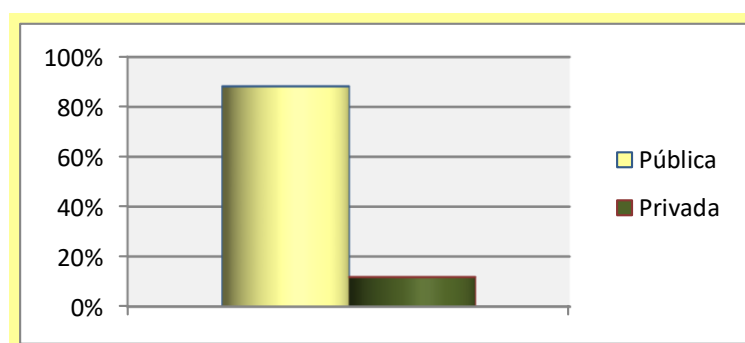


Figura 13. Titularidad de los centros educativos participantes

En relación con la titularidad y el origen de las familias, cabe destacar que el 86.4 % de los padres autóctonos productores de datos en esta investigación tienen a sus hijos escolarizados en un centro público frente al 93.0% de los padres extranjeros. Por tanto, el porcentaje de familias extranjeras que tienen escolarizados a sus hijos en centros privados es menor que el porcentaje de autóctonos como podemos observar en la Tabla 13.

Tabla 13

Titularidad del centro diferenciando autóctonos y extranjeros

	Autóctonos	Extranjeros
Centros públicos	86.4%	93.0%
Centros privados	13.6%	7.0%

Fuente: elaboración propia

Dichos centros educativos pertenecen, asimismo, a los diferentes sectores geográficos de la Región de Murcia quedando representada, de esta forma, toda la Comunidad Autónoma. La tabla 14, muestra el porcentaje de participantes por cada sector geográfico o comarca.

Tabla 14

Porcentaje de la muestra que pertenece a las diferentes comarcas que constituyen la Región

% de la muestra	SECTOR GEOGRÁFICO O COMARCA
31.1%	Área Metropolitana de Murcia
16.1%	Campo de Cartagena- Mar Menor
8.8%	Comarca de Lorca
17.6%	Bajo Guadalentín
8.0%	Vega del Segura
3.9%	Noroeste
14.5%	Altiplano

Fuente: elaboración propia

Asimismo, se contemplan centros con un alto porcentaje de alumnos de familias extranjeras, centros con un porcentaje medio y centros con un bajo porcentaje. En la tabla 15 se muestra el porcentaje de familias productoras de datos que pertenece a cada uno de los tres niveles establecidos.

Tabla 15

Porcentaje de la muestra que pertenece a las diferentes tipologías de centros en función del número de alumnos de familias extranjeras

% de la muestra	Nº de alumnos de familias extranjeras.
22.4%	Alto
52.2%	Medio
25.4%	Bajo

Fuente: elaboración propia

En cuanto al encuestado, es decir, a *quién contestó* al cuestionario nos encontramos que el 45.2% fueron cumplimentados por las madres, seguido de un 44.5% que lo hacen los dos progenitores (padre y madre). Solo el 8.2% de los cuestionarios fueron contestados solo por el padre. Asimismo, hay que destacar que un 2.0% de los cuestionarios los respondió otro familiar del alumno distinto a su padre o a su madre, tal y como muestra la figura 14.

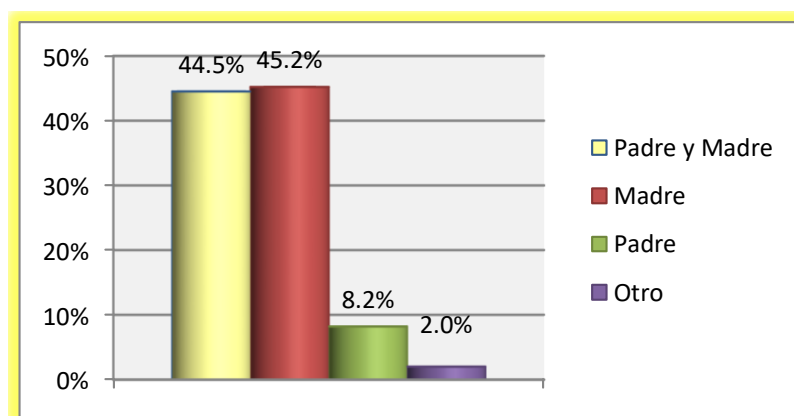


Figura14. Quién contesta el cuestionario

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 los cuestionarios cumplimentados por el “padre y la madre” juntos con un 49.9%.

Si continuamos entrando en mayor detalle con relación a quién contesta el cuestionario y el origen, identificamos, tal y como resalta la tabla 16, que aquellas familias que pertenecen a América realizan el cuestionario ambos progenitores en un mayor porcentaje que el resto de familias. También observamos que en el caso de que la madre

conteste sola, el porcentaje de familias africanas desciende notablemente en relación con el resto, siendo más alto en el caso de dichas familias el porcentaje correspondiente a “otros”. Estos datos nos hicieron seguir indagando y realizamos un análisis inferencial para ver si había significatividad entre el continente y quién contesta el cuestionario, los resultados muestran significatividad entre el continente y quién cumplimenta el cuestionario ($X^2(15)=282.159$; $p=.000$).

Tabla 16

Quién contesta al cuestionario en función del continente de origen

	PADRE Y MADRE	PADRE	MADRE	OTROS
ÁFRICA	43.1%	17.6%	16.7%	22.5%
ESPAÑA	42.8%	7.9%	48.8%	0.4%
AMÉRICA	53.8%	8.3%	37.6%	3.1%
EUROPA	44.1%	2.9%	50.0%	2.9%

Fuente: elaboración propia

Del mismo modo, en la tabla 17 mostramos los resultados, resaltando aquellos países que han tenido mayor representación muestral, el análisis inferencial nos indica que existe significatividad ($X^2(63)=382.452$; $p=.000$) entre los países y quién contesta al cuestionario. Observamos que en el caso de España es la madre quien contesta en un mayor porcentaje, en Ecuador, Bolivia y Marruecos son ambos progenitores. Además se resalta el alto porcentaje de Marruecos en la contestación de solo el padre y otros frente al resto y el bajo porcentaje de contestación de la madre (15.3%).

Tabla 17

Quién contesta al cuestionario en función del país de origen

	PADRE Y MADRE	PADRE	MADRE	OTROS
MARRUECOS	43.9%	17.3%	15.3%	23.5%
ESPAÑA	42.8%	7.9%	48.8%	0.4%
ECUADOR	53.8%	8.1%	36.0%	2.2%

BOLIVIA	53.3%	8.3%	35.0%	3.3%
RUMANÍA	44.4%	11.1%	44.4%	0.1%

Fuente: elaboración propia

En relación con el *número de hijos* que tienen las familias participantes, cabe resaltar que de todas ellas el 64.5% solo 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.

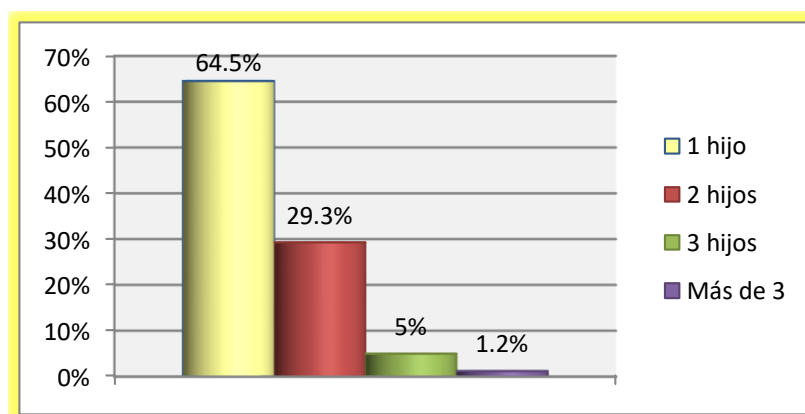


Figura 15. Número de hijos

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

En cuanto a la *lengua materna usada en casa*, predomina entre la muestra el castellano en un porcentaje del 91.9%, seguida del árabe (2.4%) y del marroquí (2.3%). El 3.4% restante 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.

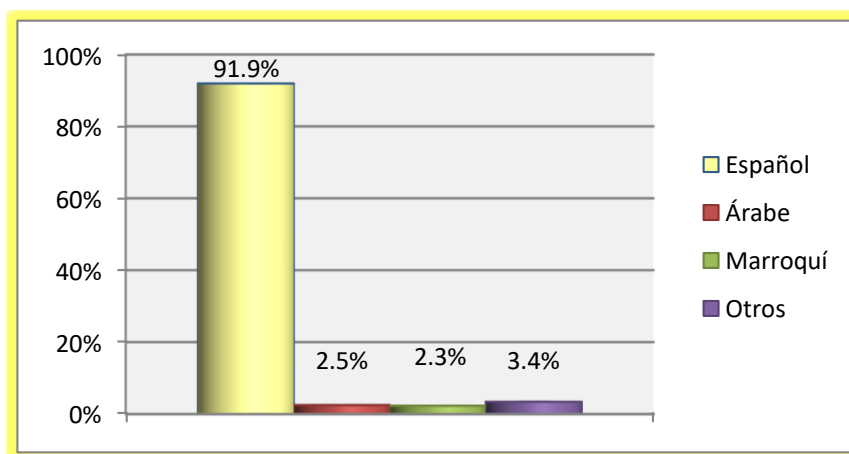


Figura 16. Lengua materna utilizada en casa

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. Solo 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, por tanto la media de años de residencia en la localidad de las familias extranjeras es menor que la de las familias autóctonas.

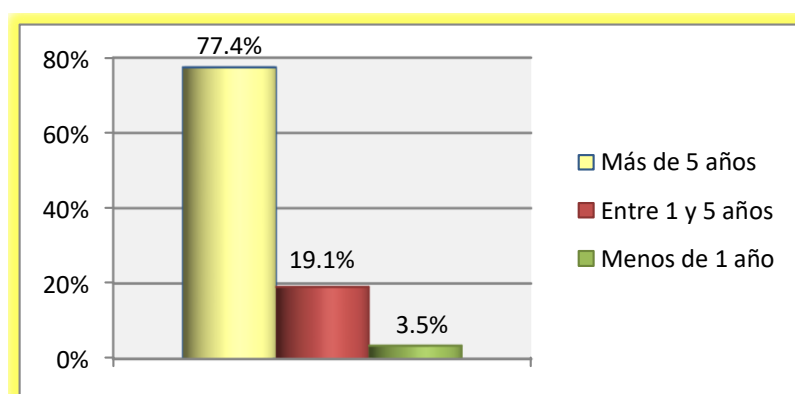


Figura 17. Años que residen en la localidad

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.

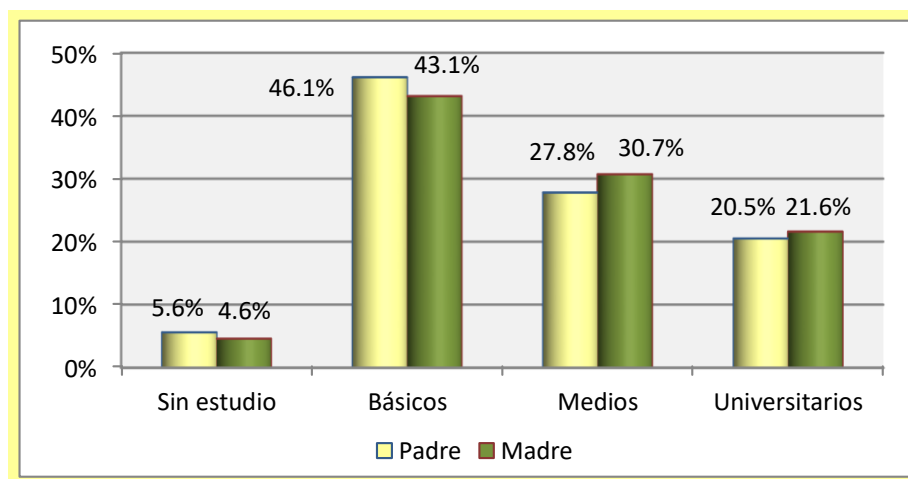


Figura 18. Nivel estudios Padre/Madre

Si diferenciamos por origen, 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%).

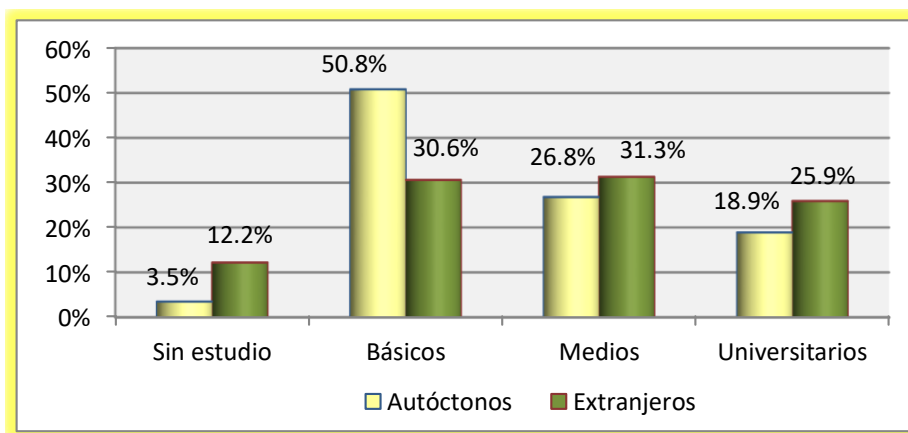


Figura 19. Nivel de estudios padres autóctonos y extranjeros

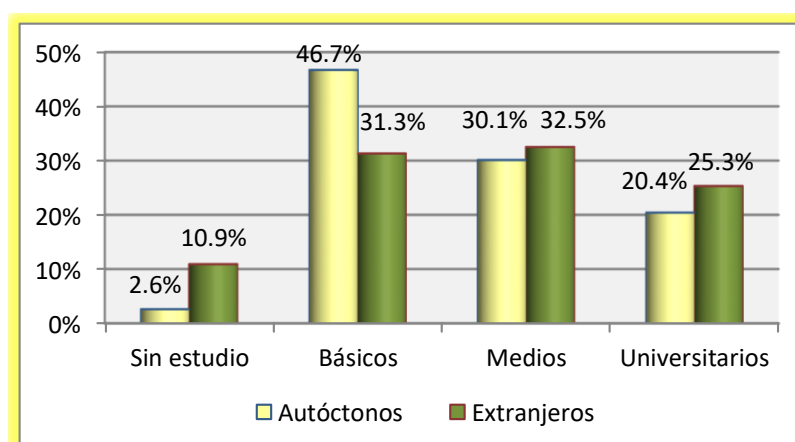


Figura 20. Nivel de estudios madres autóctonas y extranjeras

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. (Ver nivel sociocultural y cambiar)

Tabla 18

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%

Fuente: elaboración propia

A partir de esta Tabla 18 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 comprobamos 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 analizamos 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.

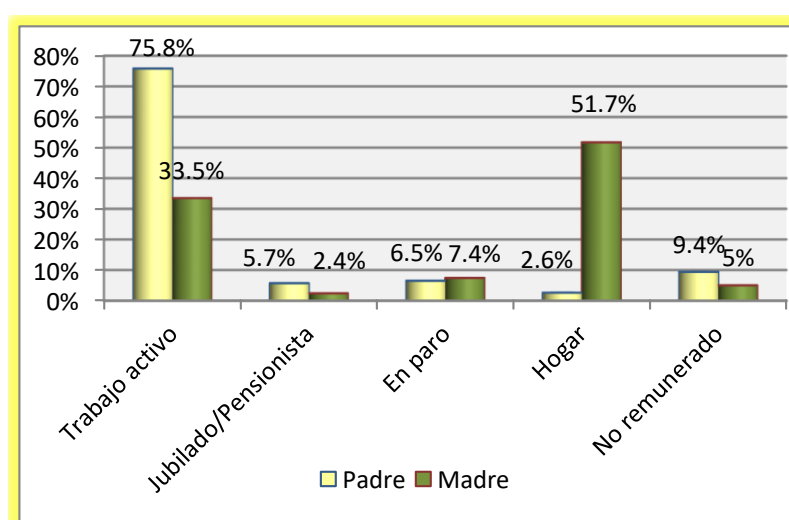


Figura 21. Situación laboral Padre/Madre

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 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%).

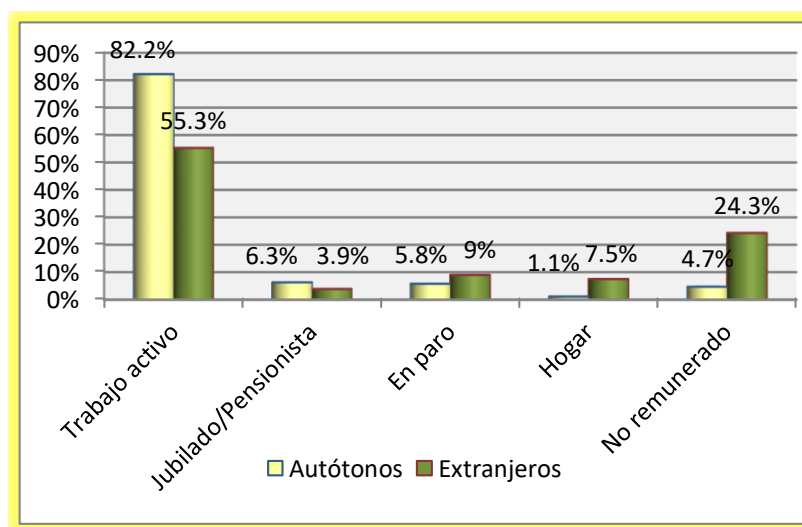


Figura 22. Situación laboral padres autóctonos y extranjeros

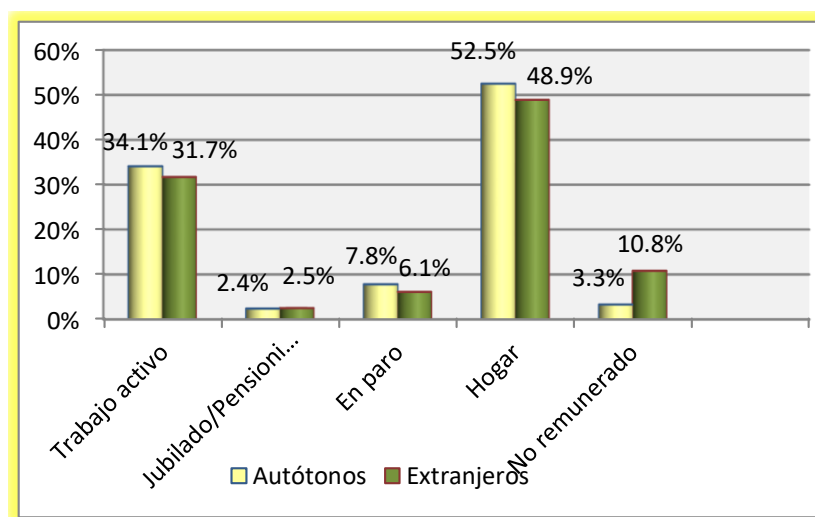


Figura 23. Situación laboral madres autóctonas y extranjeras

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%.

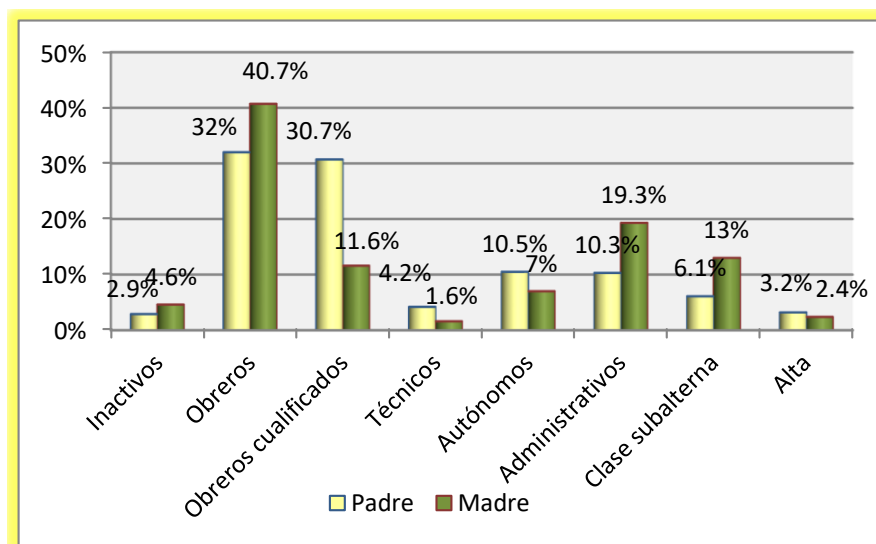


Figura 24. Profesiones Padre/Madre

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 “obreros” (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%).

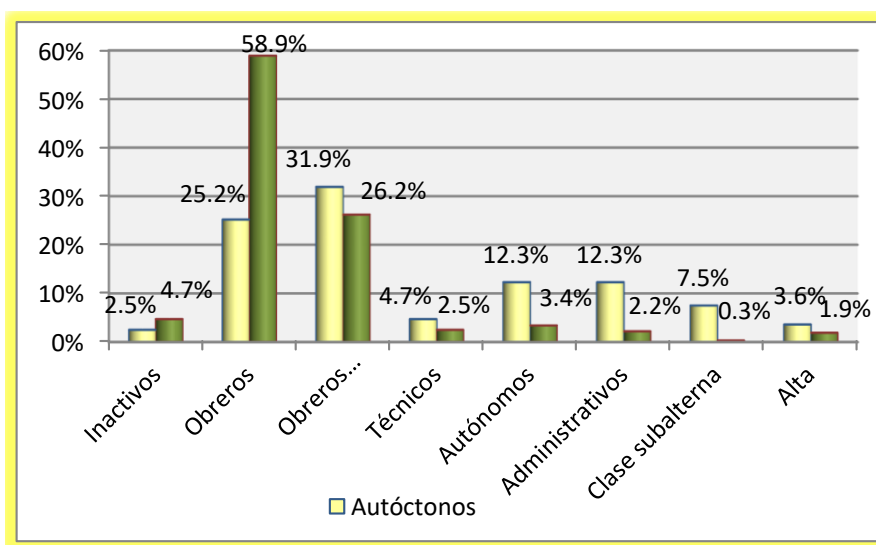


Figura 25. Profesiones padres autóctonos y extranjeros

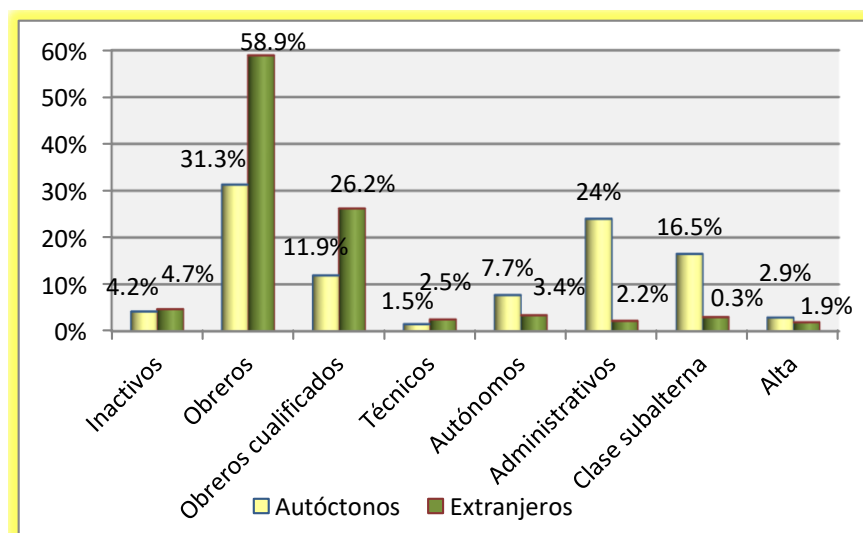


Figura 26. Profesiones madres autóctonas y extranjeras

Para finalizar este apartado mostramos el porcentaje de familias con un nivel sociocultural alto, medio y bajo, según los análisis realizados (explicado en el capítulo de metodología), en los que se tenía en cuenta para el establecimiento de tales niveles los de estudios de la familia y la profesión de estas, realizado con el fin de agilizar la exposición de los resultados en los epígrafes siguientes. Tal y como muestra la tabla, la muestra está formada en mayoría por familias de nivel sociocultural medio.

Tabla 19
Porcentaje de la muestra según el nivel sociocultural

% de la muestra	Nivel sociocultural
9.7%	Alto
52.3%	Medio
37.9%	Bajo

Fuente: elaboración propia.

Si diferenciamos los niveles socioeconómicos en función de la nacionalidad (autóctonos/extranjeros) observamos pequeñas diferencias tal y como se refleja en la tabla 20, a pesar de que los porcentajes en los que el nivel sociocultural es bajo son similares, se observa que las familias de origen autóctono tienen un nivel sociocultural alto en mayor porcentaje que las de origen extranjero.

Tabla 20

Porcentaje de la muestra según el nivel sociocultural y el origen

Nivel sociocultural	Autóctonos	Extranjeros
<i>Alto</i>	12.1%	2.3%
<i>Medio</i>	49.6%	61.1%
<i>Bajo</i>	38%	36.6%

Fuente: elaboración propia.

5.2. Fomento y participación en la acogida del alumnado extranjero y sus familias

En este apartado centramos nuestra atención en la valoración que hacen las familias del alumnado de los centros de Educación Infantil y Primaria respecto de los diferentes sectores intervinientes en la acogida de los alumnos extranjeros y sus familias. Para ello, analizamos la visión de cómo es la acogida por parte de las familias tanto de origen autóctono como de origen extranjero, cómo es la acogida por los propios alumnos, por los maestros y si se considera que el centro favorece esta; todo ello para identificar cómo es la acogida de los alumnos extranjeros y sus familias, y cómo podría mejorar bajo el prisma de las familias de estos centros educativos la Región de Murcia.

A continuación exponemos los resultados de las distintas cuestiones de análisis:

5.2.1. Resultados de las preguntas cuantitativas de la dimensión I del cuestionario.

¿Fomenta el centro la aceptación y acogida de los alumnos de familias extranjeras?

Así en lo referido a la acogida y aceptación por parte del centro, las familias participantes declaran que, de forma general, el centro fomenta la aceptación y acogida, ya que casi el 90% de los encuestados considera que su centro educativo fomenta *mucho* o *algo* la acogida de los alumnos de familias extranjeras, frente al 10% que estima que el centro no favorece la acogida.

Tras el análisis inferencial observamos diferencias entre los grupos establecidos. Observamos que las familias de origen autóctono tienen una valoración más positiva en cuanto a la aceptación y acogida del alumnado de familias extranjeras por parte del

centro, ya que casi el 92% de los autóctonos considera que el centro la fomenta frente al 84 % de los extranjeros ($X^2(2)=35.352$; $p=.000$). Por el contrario, el porcentaje de extranjeros que considera que el centro no lo hace asciende al 16.5% en el caso de las familias extranjeras frente al 8.1% de los autóctonos, lo que supone que existe más del doble de familias extranjeras que de familias autóctonas que consideran negativa la acogida por parte de los centros de la Región de Murcia, tal y como muestra la figura 27. Si entramos en mayor detalle y observamos las diferencias en las percepciones según el continente del que provienen las familias identificamos que las familias de África tienen la percepción más negativa del grupo de extranjeros pues consideran en un 25.2% de los casos que los centros no fomentan la acogida frente a las familias de Asia y América que tienen una visión más positiva de esta ($X^2(10)=50.828$; $p=.000$).

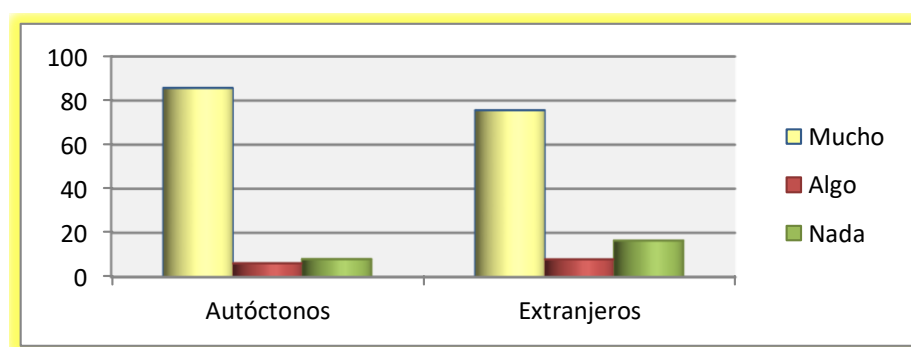


Figura 27. Fomento de la acogida por parte del centro: percepción según la procedencia

También se observan diferencias estadísticamente significativas entre los distintos sectores geográficos de la Región de Murcia ($X^2(12)=53.675$; $p=.000$), tal y como muestra la figura 28, las familias pertenecientes al sector del Noroeste consideran, en un mayor porcentaje que el resto de familias, que sus centros promueven la aceptación de alumnos de origen extranjero; en el lado contrario, cabe resaltar a las familias de los sectores de Lorca y Mar Menor que consideran en un mayor porcentaje (15.7% y 14.4%, respectivamente), que el resto de familias, que sus centros no fomentan la aceptación de alumnado y familias extranjeras.

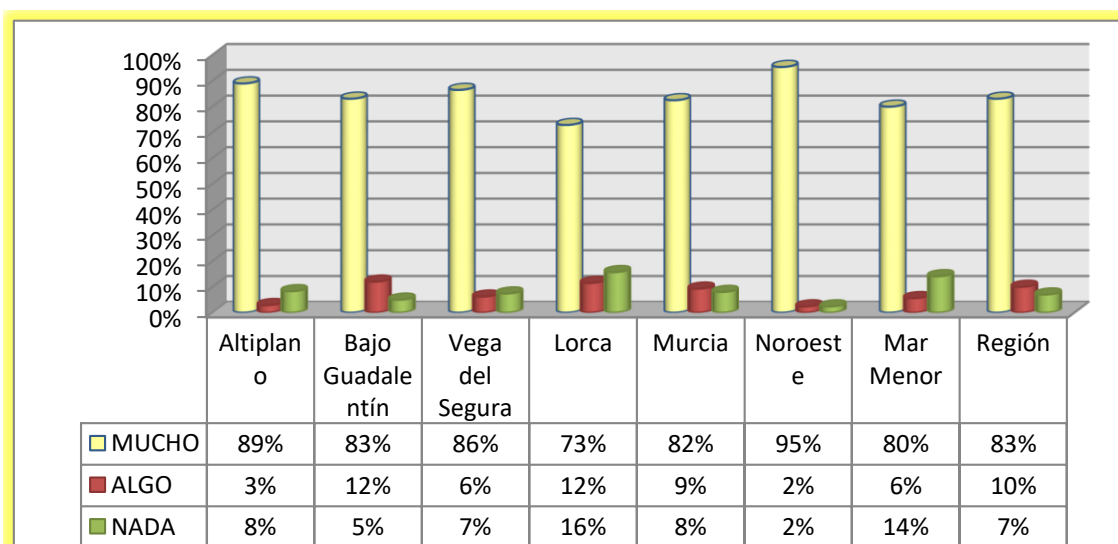


Figura 28. Fomento de la acogida por parte del centro: percepción según la zona geográfica

Si atendemos al número de extranjeros en el centro, según los niveles previamente establecidos bajo, medio y alto, los resultados nos muestran que las familias que conviven en centros con un alto porcentaje de alumnos de familias extranjeras perciben un peor fomento y acogida del alumnado de familias extranjeras en su centro seleccionando la opción “nada” en un 15.0 % ($X^2(4)=19.147$; $p=.001$) de las ocasiones tal y como se resalta en la figura 29.

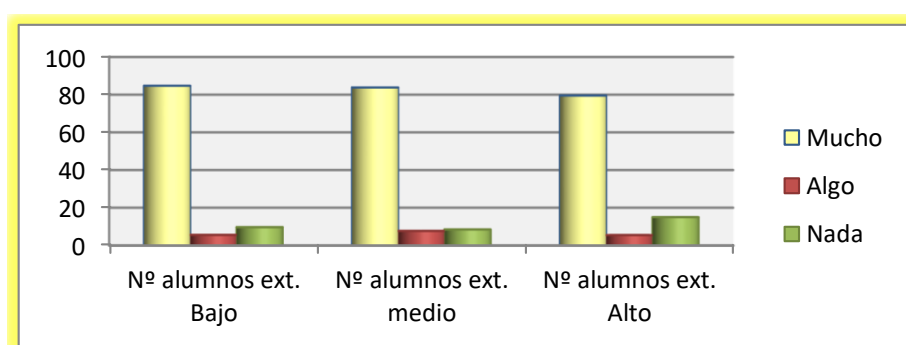


Figura 29. Fomento de la acogida por parte del centro: percepción según número de alumnos extranjeros

¿La familia autóctona acoge a la familia extranjera?

Si nos centramos en la cuestión en la que se pone en valor la acogida de las familias extranjeras por parte de las familias de origen autóctono observamos que la muestra productora de datos afirma que la familia autóctona acoge a la familia extranjera “mucho” en un 27.7% y algo en un 49.5 %; asimismo, el porcentaje de familias que

afirman que las familias autóctonas no ayudan en la acogida de las familias extranjeras asciende al 22.9%.

En cuanto a la percepción en función del origen, no existen diferencias estadísticamente significativas, lo que nos indica que la percepción de las familias de origen autóctono y extranjero en cuanto a la ayuda ofrecida por las familias autóctonas es similar.

Tras el análisis inferencial observamos diferencias en las percepciones de las familias en cuanto al sector geográfico de la Región ($X^2(12)=39.869$; $p=.000$). Tal y como muestra la figura 30, Bajo Guadalentín es el sector donde la percepción de ayuda es menor, sin embargo la zona del Noroeste resalta una mayor ayuda por parte de estas familias siendo solo el 11.1% de los informantes quienes afirman que esta ayuda no existe llegando a casi el 50% quienes afirman que la familia autóctona acoge “mucho” a la familia extranjera.

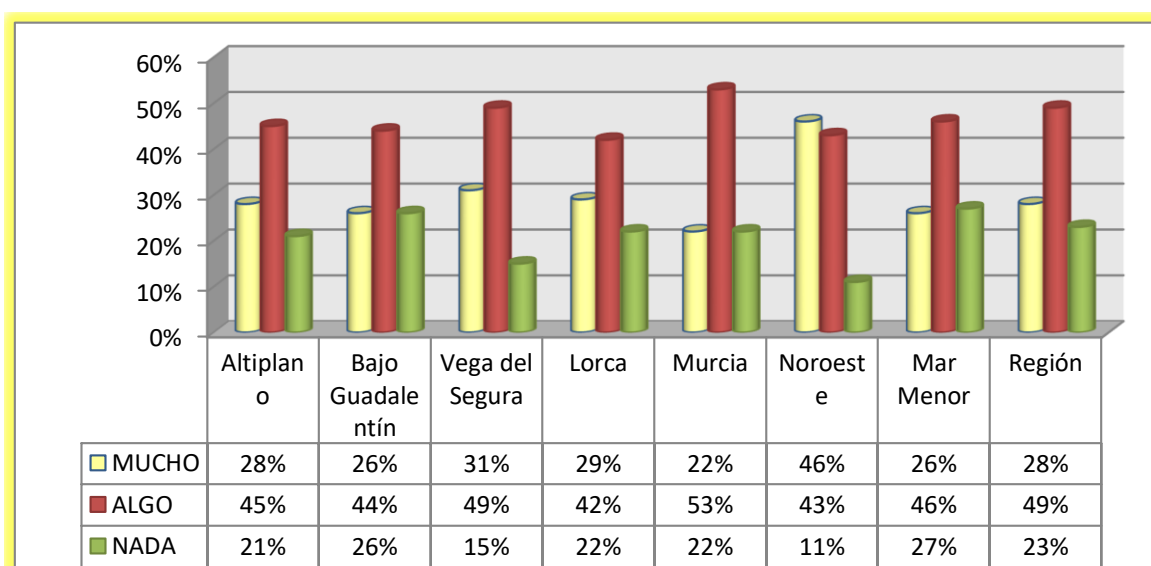


Figura 30. Acogida de la familia autóctona a la familia extranjera: percepción según el sector geográfico

De igual modo, se observan diferencias en las percepciones de las familias en función del número de alumnos de familias extranjeras que tiene el centro educativo donde están escolarizados sus hijos. Las familias que pertenecen a centros educativos donde la ratio de alumnos de origen extranjero es menor, consideran en mayor porcentaje, que las familias de origen autóctono ayudan a las familias de origen extranjero “mucho”, y en un menor porcentaje que el resto que las familias autóctonas no ayudan, seleccionando en menor porcentaje que las familias de centros donde el número de alumnos es medio-

alto, la opción “nada”, tal y como se identifica en la siguiente figura ($X^2(4)=19.345$; $p=.000$):

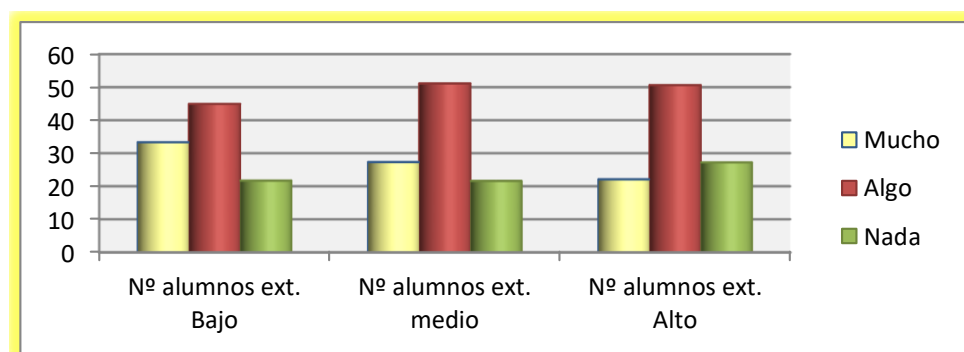


Figura 31. Acogida de la familia autóctona a la familia extranjera: percepción según el número de alumnos extranjeros

¿Las familias extranjeras se ayudan entre ellas?

Si continuamos con la atención puesta en la ayuda ofertada por las familias para acoger a las familias extranjeras no hemos de olvidar la ayuda ofrecida por aquellas familias que han pasado por situaciones similares, esto nos lleva a reflexionar sobre si las familias de origen extranjero se ayudan entre ellas. Observamos según los datos obtenidos en el cuestionario, que las familias consideran que estas familias extranjeras se ayudan entre ellas en un mayor porcentaje que lo hacen las autóctonas, reduciéndose en esta ocasión el número de familias que consideran que no se ayudan nada, tal y como muestra la tabla 21.

Tabla 21

Ayuda entre familias para la acogida de familias extranjeras. Diferencia entre autóctonas y extranjeras.

	Ayuda de familias autóctonas en la acogida de familias extranjeras.	Ayuda de familias extranjeras en la acogida de otras familias extranjeras
Mucho	27.7%	40.7%
Algo	49.5%	52.5%
Nada	22.9%	6.9%

Fuente: elaboración propia

Por ende, tal y como observamos en la tabla anterior según las familias de la Región de Murcia la ayuda para la acogida de familias extranjeras es mayor en el caso de las

propias familias extranjeras, y por tanto menor en el caso de las familias de origen autóctono. Si atendemos a los datos derivados del análisis inferencial, se destacan diferencias en cuanto a la percepción en esta cuestión relacionadas con quién contesta al cuestionario, el lugar de procedencia de los informantes (si son extranjeros o no y en función del continente al que pertenecen). Asimismo, encontramos también diversidad en las respuestas en función del número de alumnos extranjeros en el centro.

Comenzamos en esta ocasión exponiendo los resultados en función del origen de los informantes, las familias de origen extranjero se posicionan más en los extremos, es decir consideran en un mayor porcentaje que las autóctonas, que las familias que han pasado por su misma situación ayudan mucho o no ayudan, tal y como muestra la figura 32. Sin embargo las autóctonas se acogen a posturas más intermedias afirmando que estas ayudan algo ($X^2(2)=285.159$; $p=.000$).

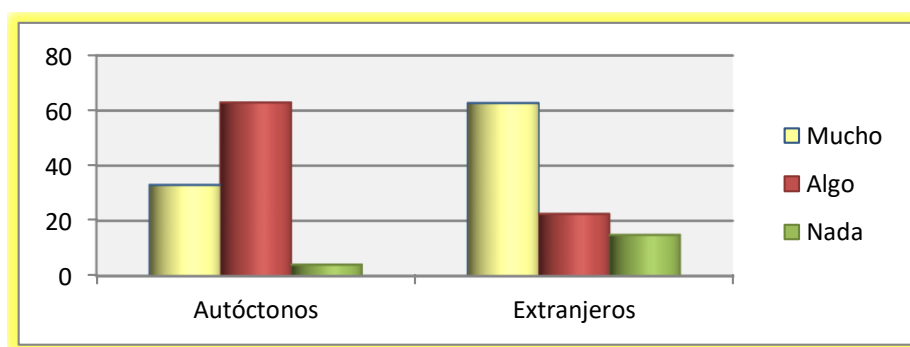


Figura 32. Ayuda entre familias extranjeras: la perspectiva de las familias autóctonas y extranjeras

Se pueden establecer diferentes perspectivas no solamente entre autóctonos y extranjeros, observamos que éstas están también presentes en función del continente de origen de las familias. De esta forma, los datos muestran que las familias de África opinan, en un mayor porcentaje, que las familias extranjeras no se ayudan entre sí (21.7%). Las familias procedentes de América (15.6%) y del resto de Europa (14.7%) lo creen un menor porcentaje ($X^2(10)=295.815$; $p=.000$).

Se identifican también diferencias, en cuanto a la percepción sobre la ayuda que las familias extranjeras ofrecen para la acogida de otras familias nuevas que llegan al centro escolar en función del informante. Así, si atendemos a quién responde el cuestionario observamos que las madres y los padres consideran en un mayor porcentaje que las familias extranjeras se ayudan entre sí ($X^2(6)=26.438$; $p=.000$). Sin embargo cuando

quien contesta el cuestionario es otro familiar el porcentaje correspondiente al “nada” asciende al 19%, tal y como podemos ver en la figura 33.

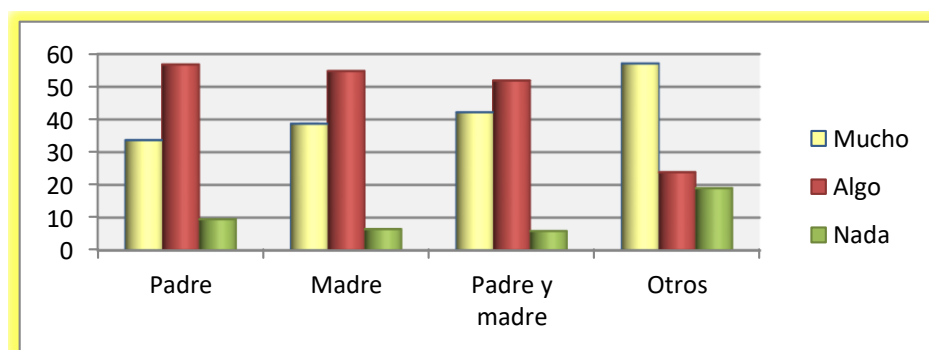


Figura 33. Ayuda entre familias extranjeras: la perspectiva según quién contesta el cuestionario

Asimismo, se observan tales diferencias en función del número de alumnos de familias extranjeras que están escolarizados en el centro educativo al que pertenecen las familias que han respondido al cuestionario. Observamos pues, que cuanto mayor es el porcentaje en el centro de alumnos de familias extranjeras mayor es el porcentaje en la selección de los extremos “mucho” y “nada” ($X^2(2)=33.383$; $p=.000$). Tal y como muestra la figura 34.

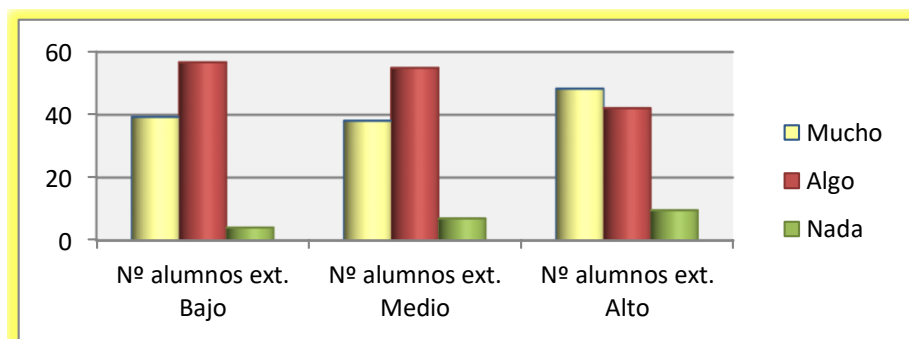


Figura 34. Ayuda entre familias extranjeras: percepción según el número de alumnos extranjeros

¿Se ayudan los alumnos en la acogida de alumnado extranjero?

Las familias de la Región de Murcia consideran en un alto porcentaje que los compañeros se ayudan entre si cuando el centro ha de acoger a alumnos de origen extranjero. El 93.7 % de las familias indican que los compañeros se ayudan mucho o algo frente al 6.4 % de las familias que resaltan que los alumnos no ayudan en la acogida de alumnado extranjero.

Empezamos dando respuesta a esta cuestión exponiendo los resultados en función del origen de los informantes. Tras el análisis inferencial observamos diferencias entre los grupos establecidos; comprobando que las familias de origen autóctono tienen una valoración más positiva en cuanto a la aceptación y acogida por parte de los alumnos.

Las familias de origen autóctono se posicionan más en posturas intermedias-altas afirmando que ayudan algo o mucho ($X^2(2)=93.387$; $p=.000$) que lo hacen las familias de origen extranjero. En la figura 35 podemos encontrar la comparación de los grupos establecidos con la opinión de la muestra general.

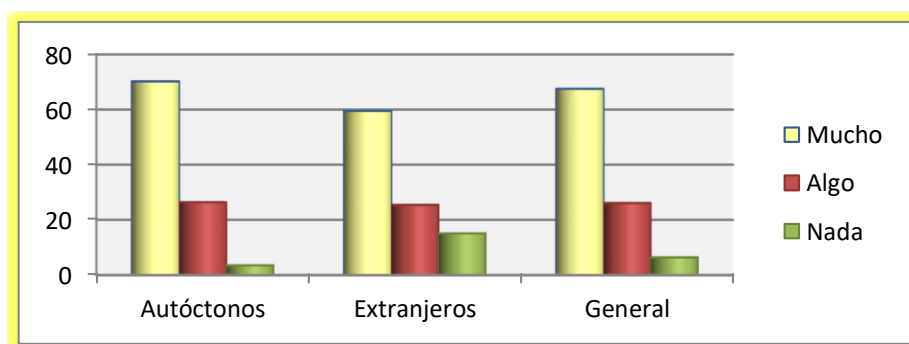


Figura 35. Ayuda entre compañeros: la perspectiva de familias autóctonas y extranjeras

El análisis inferencial también nos muestra diferencias en las percepciones en función del origen atendiendo al continente al que pertenece el informante ($X^2(2)=111.285$; $p=.000$). Se identifica que las familias del resto de Europa responden que los compañeros ayudan mucho en un mayor número de ocasiones que las familias de origen africano y americano (68.6%, 57.8% y 57.1%, respectivamente). En el extremo, en las respuestas de “nada” encontramos porcentajes más altos en las familias de América (18.4%, frente al 13.7% y 14.0% de África y Europa).

Dicho análisis también revela diversas opiniones según el sector geográfico de la Región de Murcia ($X^2(2)=36.690$; $p=.000$), tal y como muestra la figura 36. Así, Lorca y Mar Menor son los sectores donde la percepción de ayuda es menor, sin embargo la zona del Noroeste resalta una mayor ayuda por parte de los compañeros siendo solo el 100% de los informantes quienes afirman que esta ayuda existe siempre, llegando a casi el 90% quienes afirman que los compañeros acogen “mucho” a la familia extranjera.

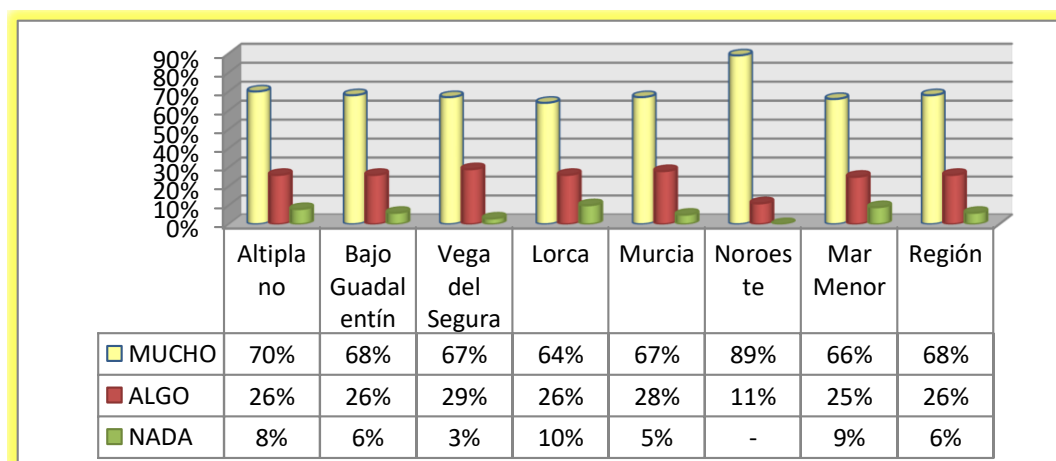


Figura 36. Ayuda entre compañeros: percepción según los sectores geográficos

Se identifican también diferencias, en cuanto a la percepción sobre la ayuda que los propios alumnos ofrecen para la acogida de los compañeros extranjeros de nueva incorporación en función del informante. De este modo, si atendemos a quién responde el cuestionario observamos que las madres consideran, en un mayor porcentaje, que los compañeros se ayudan entre sí ($X^2(6)=23.696$; $p=.001$). Sin embargo cuando quien contesta el cuestionario es otro familiar el porcentaje correspondiente al “nada” asciende al 19%, tal y como podemos ver en la figura 37.

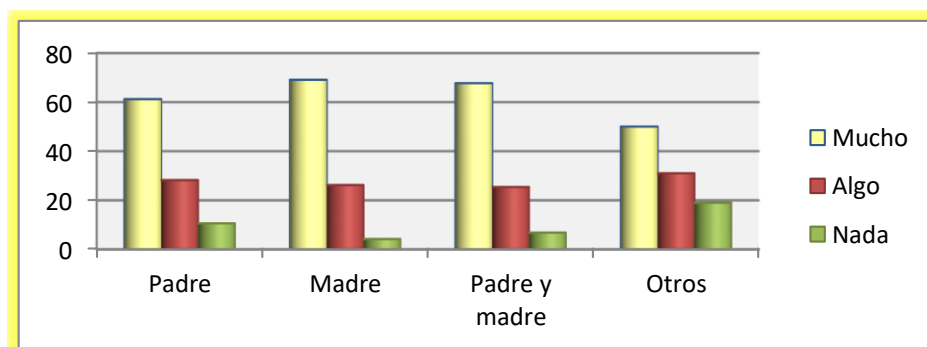


Figura 37. Ayuda entre compañeros: la perspectiva según quién contesta el cuestionario

¿Ayudan los maestros en la acogida de alumnado extranjero?

Preguntamos también a las familias por la acogida ofrecida por los propios maestros. Observamos según los datos recogidos que las familias consideran que la acogida es muy adecuada o algo adecuada en un 95.3%, solamente el 4.7% afirma que es nada adecuada. Tal y como observamos en la tabla 22, y a modo de resumen, las familias de la Región de Murcia consideran que los maestros, las familias extranjeras y los alumnos

son quienes ofrecen una mayor acogida de los alumnos extranjeros y sus familias, siendo esta menor en las familias autóctonas.

Tabla 22

Acogida de todos los agentes educativos: perspectiva de las familias de la Región de Murcia

	Familias Autóctonas	Familias Extranjeras	Alumnos	Maestros
Mucho	27.7%	40.7%	66.0%	52.3%
Algo	49.5%	52.5%	26.3%	43.0%
Nada	22.9%	6.9%	7.7%	4.7%

Fuente: elaboración propia

En relación con la acogida por parte de los maestros encontramos también diferencias tras el análisis inferencial en función de los grupos preestablecidos. Los resultados muestran que si atendemos al origen observamos que las familias de origen autóctono tienen una visión más positiva que las familias de origen extranjero ya que las primeras consideran en un 97.4% que la acogida por parte de los maestros es algo adecuada o muy adecuada frente al 89.1% de las familias extranjeras, lo que supone que estas últimas consideran en un 10.9% de los casos que los maestros no favorecen nada la acogida del alumnado de origen extranjero. ($X^2(2)=61.470$; $p=.000$).

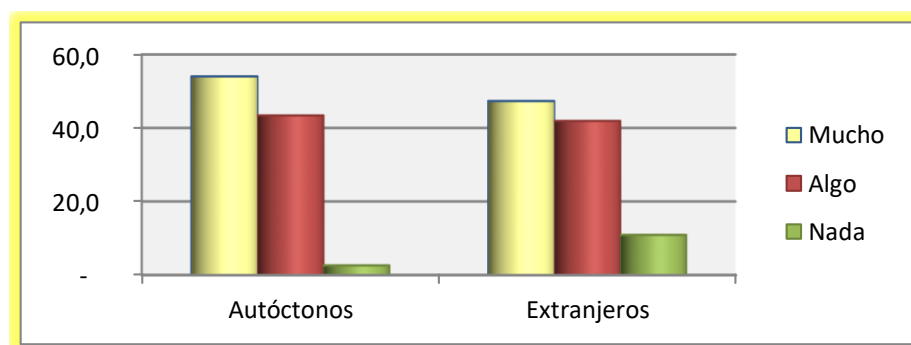


Figura 38. Promoción de la acogida por parte de los maestros: la perspectiva de familias autóctonas y extranjeras

A continuación se expone una tabla resumen (Tabla 23; donde A= Autóctonos y E= Extranjeros) de las distintas preguntas realizadas en cuanto a la acogida de extranjeros por parte de diversos agentes de la comunidad educativa y en la que se expone las diferencias en las perspectivas de las familias autóctonas y extranjeras, siendo las familias extranjeras en mayor porcentaje quienes denuncian que la acogida es nada adecuada.

Tabla 23

Acogida de todos los agentes educativos: perspectivas de las familias autóctonas y extranjeras

	Familias Autóctonas		Familias Extranjeras		Alumnos		Maestros	
	A	E	A	E	A	E	A	E
Mucho	28.7%	24.4%	33.0%	62.6%	70.1%	59.5%	54.0%	47.3%
Algo	48.9%	51.4%	62.9%	22.5%	26.4%	25.4%	43.4%	41.9%
Nada	22.4%	24.2%	4.1%	14.9%	3.5%	15.1%	2.6%	10.9%

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los continentes de origen, tal y como ocurría en las cuestiones anteriores se observan diferencias significativas en el análisis inferencial ($X^2(10)=71.648$; $p=.000$). Las familias provenientes de África consideran en un 14.9% que esta acogida no es nada adecuada, las familias de América del sur la consideran nada adecuada en un 11.3% y las del resto de Europa en un 5.9%. En el extremo, en el muy adecuada encontramos que el 58.8 % de las familias de origen Europeo selecciona esta acción frente al 43.6% de las familias de África y el 46.1% de las familias del Sur de América.

Resaltamos en una tabla 24 resumen las diferencias más significativas de esta y las anteriores cuestiones referidas a la acogida en relación con el continente. (AF = África; AM = América; EU = Europa). Se destacan dichos continentes dado que la muestra más representativa se encuentra en estos.

Tabla 24

Acogida de todos los agentes educativos: perspectiva de las familias según continente de origen

	Familias Autóctonas			Familias Extranjeras			Alumnos			Maestros		
	AF	AM	EU	AF	AM	EU	AF	AM	EU	AF	AM	EU
M	21.0%	20.6%	32.3%	52.8%	67.3%	58.8%	57.8%	57.1%	68.6%	43.6%	46.6%	58.8%
A	46.0%	55.9%	32.3%	25.5%	17.0%	26.5%	28.4%	24.5%	17.1%	41.6%	42.6%	35.3%
N	33.0%	23.5%	35.5%	21.7%	15.6%	14.7%	13.7%	18.4%	14.3%	14.9%	11.3%	5.9%

Fuente: elaboración propia (Nota: M: Mucho, A: Algo; N: Nada)

Si continuamos con el análisis inferencial, este también muestra distintas opiniones respecto a esta cuestión según el sector geográfico de la Región de Murcia ($X^2(12)=56.125$; $p=.000$), tal y como muestra la figura 39. Concretamente Lorca es el sector donde los informantes marcan la opción “nada adecuada” en un mayor número de ocasiones (10.2%), en el lado opuesto, es decir, como zona geográfica en la que se selecciona en menor porcentaje la opción de “nada adecuada” encontramos el Noroeste, zona en la que dicho porcentaje es nulo y la Vega del Segura quienes afirman que esta ayuda es adecuada, siendo el 97.7% de los informantes de dicho sector quienes afirman que la acogida por parte de los maestros es algo adecuada o muy adecuada.

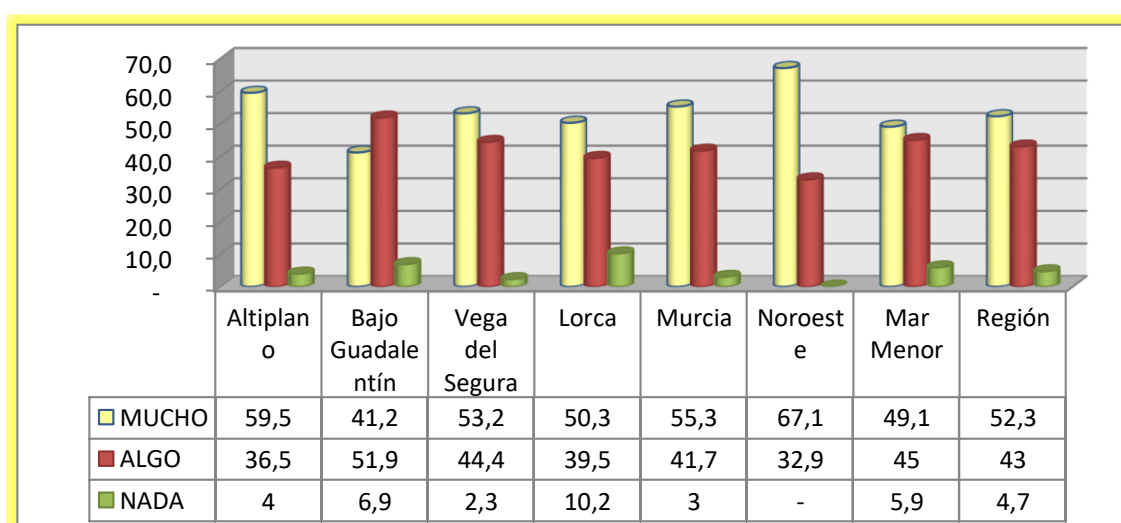


Figura 39. Promoción de la acogida por parte de los maestros: percepción según el sector geográfico

Si atendemos al nivel sociocultural existen diferencias en cuanto a la acogida, del alumnado de familias extranjeras, ofrecida por el centro y los diferentes sectores (familia, alumnos, docentes) pues observamos diferentes perspectivas cuando la cuestión es referida a los docentes. Los análisis muestran que aquellas familias pertenecientes a un nivel sociocultural bajo o medio estiman en un 50% aproximadamente que la respuesta ofrecida por los maestros ante la acogida de los alumnos de familias extranjeras es muy adecuada; sin embargo este porcentaje asciende a casi el 65% en el caso de aquellas familias con un nivel sociocultural alto. La opción “nada adecuada” es seleccionada solamente por el 0.5% de las familias con un nivel sociocultural alto, ascendiendo al 5.1 % en el caso de un nivel sociocultural bajo y medio ($X^2(4)=18.052$; $p=.001$).

En cuanto a las diferencias en las perspectivas de las familias en relación con el número de alumnos de familias extranjeras observamos en el análisis inferencial ($X^2(4)=21.306$; $p=.001$) que en un mayor porcentaje las familias que conviven en un centro donde el número de alumnos y familias extranjeras es alto resaltan que la labor de los maestros es “nada” adecuada en mayor ocasiones que el resto, siendo elegida en el 8.6% de las ocasiones por estas familias, frente al 3.0 % para las de bajo número y un 3.9% para las de medio.

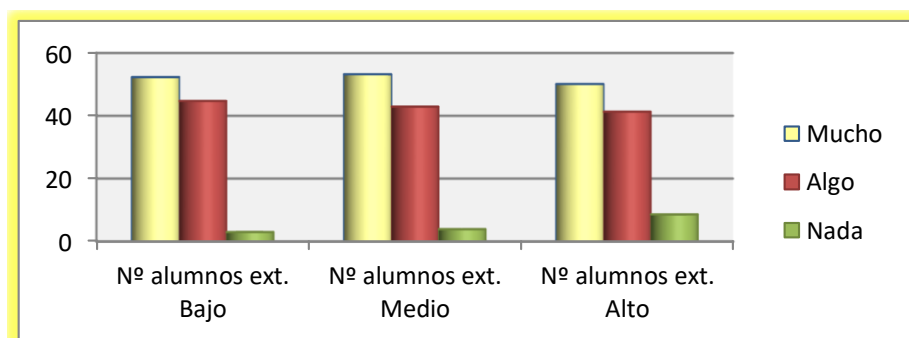


Figura 40. Promoción de la acogida por parte de los maestros: percepción según el número de alumnos extranjeros escolarizados en el centro

Por primera vez en esta dimensión, el análisis inferencial también nos muestra diferencias significativas en cuanto a los grupos establecidos según los años de residencia de las familias en la localidad con los hijos ($X^2(4)=16.073$ $p=.003$) Así, los resultados muestran que cuantos más años residen las familias en la misma localidad más adecuada estiman la acogida por parte de los docentes. Tal y como muestra la figura 41 las familia de menos de un año consideran que la acogida por los maestros es nada adecuada en 8.7% frente al 3.8% de las familias que residen más de 5 años; asimismo la opción de muy adecuada es más destacada en estas últimas (53.7% frente al 44.9% de las familias que residen menos de un año).

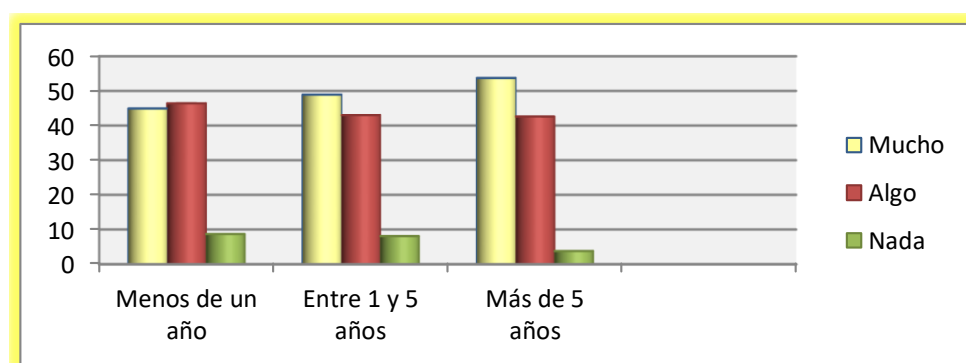


Figura 41. Promoción de la acogida por parte de los maestros: la perspectiva según años de residencia en la localidad

5.2.2. Comentarios cualitativos de las familias en relación con el fomento y la participación en la acogida

Antes de comenzar a destacar aquellos comentarios realizados por las familias en la pregunta abierta del cuestionario es necesario recordar cuales eran las claves de análisis de estos comentarios y que aparecerán a lo largo del discurso. Se realizará la codificación de los informantes a lo largo del capítulo con las siglas que explicitamos a continuación, con el fin de preservar el anonimato de quienes cumplieron el instrumento de recogida de información:

- Se identificará con las siglas FA a las familias de origen autóctono y se utilizará como siglas significativas FE para las familias de origen extranjero. Asimismo la familia de cada centro educativo será identificada con el número de cuestionario que tienen asociado.
- En caso de que se destaquen los continentes de origen, estos serán identificados con las siguientes siglas AF (África), AM (América), EU (resto de Europa), AU (hará referencia a los autóctonos). Si queremos seguir matizando el origen y queremos hablar de alguna nacionalidad en concreto, se especificará dicha nacionalidad.
- En función del centro al que pertenecen las familias utilizaremos la sigla C y el número de centro (CX)

Si el lector así lo desea, puede volver a consultar el capítulo de metodología de investigación donde vienen especificadas dichas claves con mayor precisión.

En relación con la acogida, las familias hacen referencia en los comentarios cualitativos contemplados en el apartado de sugerencias del cuestionario para la mejora a dos aspectos fundamentales; la participación de la comunidad en la acogida del alumnado extranjero y de las acciones que el centro educativo ha de realizar cuando el alumno de origen extranjero se incorpora al centro; un total de 72 familias, 68 familias autóctonas y 6 extranjeras, proponen alternativas a la situación actual que los centros de la Región de Murcia pueden llevar a cabo con el fin de favorecer la inclusión de estos alumnos y la educación de alumnos tanto autóctonos como extranjeros. La tabla 25 muestra la frecuencia en la que cada una de las subcategorías pertenecientes a la categoría “Fomento y participación en la acogida” ha sido destacada.

Tabla 25

Frecuencia de las subcategorías pertenecientes a la categoría “fomento y participación en la acogida”

SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA
PARTICIPACIÓN en la acogida	8
MOMENTO de la acogida	14
NIVEL en el que se ha de realizar la acogida	15
LUGAR de acogida / UBICACIÓN	35
RATIO	55

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la **participación** de la comunidad educativa en la acogida del alumnado se han manifestado cinco familias de origen autóctono y 3 familias de origen extranjero. Las familias de origen autóctono consideran que para mejorar la acogida del alumnado extranjero es necesario que las familias extranjeras participen en dicha acogida. A continuación se exponen algunos ejemplos del discurso de las familias autóctonas:

“La acogida de los niños no solo depende del centro donde está escolarizado sino que debe ser asumido por los propios padres extranjeros que tienden a negarse (grupos reducidos) por razones religiosas y culturales.” (C6.FA.24)

“Los españoles están preparados para la acogida de los extranjeros, pero los extranjeros no....no es problema de los niños, sino de sus padres que no participan.” (C6.FA.57)

Por el contrario, las familias de origen extranjero identifican como positiva esta acogida por parte de toda la comunidad, resaltando la labor de acogida realizada en nuestro país y en comparación con otros países, según su experiencia, tal y como muestran los siguientes comentarios:

“Mis hijos han estado escolarizados en Ucrania dos meses, después de muchos problemas para que los escolarizaran. En COSTA RICA NO QUISIERON escolarizarlos porque llegamos a mitad de curso. Por lo tanto opino que en pocos sitios del mundo se acoge por parte de todos al extranjero como en ESPAÑA y se les facilitan las cosas como aquí, y lo sé basándome en la experiencia que me da haber vivido en el extranjero”. (C6.FE.64. Ucrania)

“Aquí, tanto el profesorado como los padres los han acogido muy bien, son gente muy buena y educada.” (C1.FE.58. Ecuador)

Con relación a las distintas acciones que el centro educativo puede llevar a cabo, las familias hacen propuestas que han sido aglutinadas en 3 subcategorías fundamentales relacionadas con la acogida inicial de este alumnado: el momento, el nivel y la ubicación en el centro escolar.

Respecto al **momento**, los padres autóctonos indican que los alumnos menores se adaptan mejor, y que por ello, conseguiremos una mejor educación si los alumnos de origen extranjero se escolarizan cuando son pequeños. Dos familias extranjeras se manifiestan en esta línea indicando que sus hijos al escolarizarse a edad temprana ha conllevado que tuviesen una buena acogida, tal y como muestra el segundo comentario:

“En niños pequeños el problema desaparece pronto, cuando el chico/a es mayor el problema de integración se mantiene en el tiempo.” (C6.FA.4)

“Mi hija se adaptó muy bien en el colegio, porque está desde los 3 años en el mismo colegio. De pequeños readaptan mejor que cuando entran grandes.” (C9.FE.95.Ecuador)

“Los niños que empiezan en Infantil no tienen color, religión, idioma, son todos iguales y los niños españoles no saben si son extranjeros o no (se integran perfectamente).” (C10.FA.53)

Asimismo en esta subcategoría encontramos familias autóctonas que resaltan la importancia del momento referido no al nivel académico sino al momento en el curso escolar; muchas de las familias que se manifiestan en este sentido indican que se produce en numerosas ocasiones la acogida inicial del alumnado de origen extranjero en mitad del curso escolar y que esta situación retrasa el nivel educativo del resto de alumnos, tal y como muestran los comentarios que a continuación se exponen:

“La entrada de nuevos alumnos a medio curso paraliza la buena marcha de los demás.” (C4.FA.20)

“No favorece que a la mitad de curso entren niños de cualquier nacionalidad y tengan que empezar desde cero. Esto los atrasa un poco.” (C8.FA.136)

“La introducción de alumnos inmigrantes en mitad de curso influye negativamente en el aprendizaje del resto de la clase.” (C10.FA.76).

En cuanto al **nivel escolar**, las familias autóctonas consideran que sería una opción positiva para la mejora de la educación, escolarizar a los alumnos en función de los conocimientos y no de la edad.

“Creo que es muy importante valorar los conocimientos académicos y del idioma castellano de los alumnos de familias extranjeras para ubicarlos en el nivel correspondiente y no solo hacerlo por la edad.” (C4.FA.105)

“También creo que no deberían de meterlos en el aula por edad, sino por el conocimiento de cada uno; por ejemplo si tiene 9 años y su nivel es de un niño de primero de primaria que vaya a primero, eso me paso a mí cuando vine de Francia a los 9 años.” (C15.FA.68)

“No se puede reunir en la misma clase a niños por edad, puesto que los niños extranjeros que vienen a este centro, la mayoría no sabe leer ni escribir, y considero que atrasan al resto del alumnado, puesto que el profesor no puede retrasar el curso enseñando a leer a los niños extranjeros que llegan a su clase, no es discriminación, simplemente que agrupen a los niños extranjeros por conocimientos.” (C17.FA.136).

Asimismo, los padres autóctonos han hablado sobre en qué lugar se deben incorporar a los alumnos para mejorar la educación en los centros educativos, es decir cuál ha de ser su **ubicación** una vez que llegan al centro. Identificamos un gran número de padres autóctonos que, como propuesta para favorecer la educación en centros educativos dónde existe diversidad cultural, estiman necesario ubicar a los alumnos culturalmente diversos en aulas distintas a aquellos que son de origen autóctono. Algunos lo proponen como medida temporal destacando para ello las aulas de acogida y otros como medida permanente. A continuación se exponen algunos ejemplos de dichos comentarios y propuestas:

“No se pueden mezclar culturas diferentes en una misma aula.” (C3.FA.24)

“Considero necesario y de gran necesidad crear aulas de acogida para atender a los niños cuando llegan al centro.” (C3.FA.29)

“Me parece estupendo que los niños de diversos orígenes estén escolarizados en centros públicos con nuestros hijos, pero considero

necesario y de gran necesidad crear aulas de acogida para atender a los niños cuando llegan al centro, mas profesores de educación compensatoria y más apoyos para las aulas así como material adecuado para llevar a cabo un adecuado proceso de E/A sin que influya la incorporación de este alumnado al centro con el descenso del rendimiento escolar de nuestros hijos/as.” (C4.FA.34)

“Aulas de acogida permanentes.” (C15.FA.32)

Las familias llegan incluso a proponer la creación de centros específicos en función del origen del alumnado. Esta propuesta es sobretodo resaltada para los alumnos de origen africano, tal y como se muestra en los siguientes comentarios:

“Cada nacionalidad en un grupo y así no atrasan a los demás ya que algunos ni hablan ni quieren hablar nuestro idioma y no quieren adaptarse a nuestras costumbres.” (C5.FA.98).

“La idea sería clasificar por orígenes y cada origen en un colegio.” (C9.FA.77)

“Creo que deberían hacer colegios para niños islámicos, puesto que son los padres los que no se integran, y solo los llevan al colegio para poder trabajar ellos.” (C4.FA.70)

Las medidas temporales son destacadas sobre todo para favorecer el aprendizaje de la lengua vehicular, por lo que cuando preguntamos a las familias sobre cómo mejorar la acogida de alumnado extranjero un gran número de familias aluden a alumnos cuya lengua es distinta al español obviando como extranjero aquel que tiene la misma lengua que la de acogida:

“Los alumnos de lenguas distintas se les deberían enseñar el idioma antes de integrarlos a las clases.” (C6.FA.12).

“Pienso que los niños que hablan otra lengua tenían que tener una base del idioma para poder entender y comprender, facilitando así el trabajo del maestro y no interfiriendo en la enseñanza de los demás alumnos.” (C14.FA.70).

Entre las razones para su ubicación en un lugar distinto las familias afirman como principal razón, tal y como se ha observado en los comentarios anteriores, que al estar en una misma aula se entorpece el ritmo de clase:

“Pero lo de haber extranjeros en el mismo aula, creo que en principio entorpece al profesor y a los demás alumnos a seguir bien ritmo y el nivel.” (C4.FA.40)

Otra de las razones que dan las familias para la creación de un itinerario paralelo en el caso de los extranjeros es que no suelen adaptarse a las costumbres de aquí tal y como hemos podido ver en algunos de los comentarios anteriores y como analizaremos posteriormente de forma más detallada en la categoría “Identidad Cultural”.

Para finalizar este apartado del fomento y participación de la acogida, las familias indican que en el momento inicial de la acogida, es necesario que el centro tenga en cuenta también la ratio de alumnado existente. Existe una queja general por parte de las familias en cuanto al número de alumnado escolarizado en los centros, es decir, a la ratio alumno/profesor existente en las aulas, tal y como muestran los siguientes comentarios:

“Me gustaría que las clases fueran con menos cantidad de niños para poder tener mejor aprendizajes y educación.” (C1.FA.49)

“Que las clases estuviesen tan saturadas me parecería bien que se creasen más aulas con menos niños, los profesores por mucho que pongan de su parte es imposible atender a tantos niños como deben.” (C14.FA.84)

Pero algunos hablan de una ratio específica para alumnado extranjero, destacando que no ven adecuado que haya un alto porcentaje de alumnado extranjero en las aulas, y que deberían repartirse estos entre las diferentes clases:

“no veo justo que en una clase de 21 niños 11 sean extranjeros.” (C4.FA.122).

“Que los niños extranjeros estén más o mejor repartidos en los grupos de cada curso, porque hay algunas clases con muchos niños extranjeros y varios no hablan español y otras clases en las que apenas hay. Creo que deberían equilibrar más eso para que esos niños aprendan y no retrasen el rendimiento de la clase.” (C1.FA.108).

“No me parece bien que haya tanto niño extranjero en una misma aula porque retrasan mucho la enseñanza de los demás niños al no entender bien nuestro idioma, nuestra cultura, etc. y los profesores tienen que perder mucho tiempo en explicarles las cosas, hay demasiados niños en una sola aula para un solo profesor y sin otro de apoyo en el aula de mi hija han optado por formar otro aula de cuatro años y así la clase no esta tan saturada (han pasado de ser 28 niños a ser 17) y en los 20 días que está en marcha ya han admitido dos niños extranjero más y encima a medio curso para retrasar el doble. La mayoría de estos niños van sucios, con mocos, etc. ¿Qué ganamos mezclándonos con culturas más atrasadas que la nuestra?” (C10.FA.1).

5.3. Comunicación Familia-Centro

En este epígrafe recogemos los resultados correspondientes a la dimensión del cuestionario denominada comunicación familia-centro, dicha dimensión abarca preguntas referidas a la valoración de la adecuación de la información actual que el centro trasmite a las familias y la pertinencia o no de utilización de nuevos canales de traspaso de información más adaptados a la nuevas sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías.

5.3.1. Resultados de las preguntas cuantitativas de la dimensión II del cuestionario.

Comenzamos por tanto este apartado con la exposición de los resultados cuantitativos referidos a la adecuada o no transmisión de la información, resaltando las diferentes perspectivas existentes en función de los grupos de análisis establecidos a priori.

Tras el análisis de los resultados observamos que más del 40% de las familias de la Región de Murcia considera que la información dada a las familias por los centros educativos es “*nada adecuada*”, siendo solamente el 12.0% de las familias quienes resaltan que la información es “*muy adecuada*”, el porcentaje restante corresponde a familias que la estiman “*algo adecuada*”. Si atendemos a las diferencias en las perspectivas en función del origen de las familias identificamos que el porcentaje de familias extranjeras que considera que la información es “*muy adecuada*” desciende al 6.2% y el porcentaje de las mismas que considera que es “*nada adecuada*” asciende al 45.3%, existe, por tanto, significatividad estadística ($X^2(2)=23.662$; $p=.001$) al comparar esta muestra con los autóctonos; en la figura 42 podemos apreciar tal comparativa.

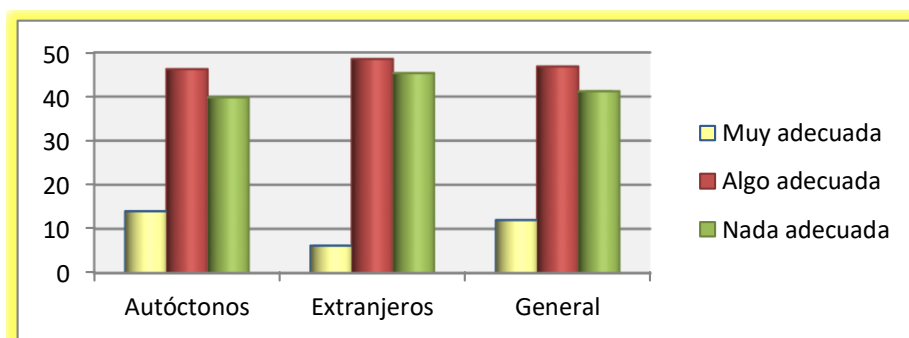


Figura 42. Adecuación de la información que se transmite desde el centro: la perspectiva de familias autóctonas y extranjeras

Si atendemos al continente de origen observamos que existen también diferencias significativas ($X^2(2)=31.575$; $p=.000$); la percepción más positiva, en relación con la información, es la de las familias de origen europeo; como se puede observar en la tabla 26, el porcentaje correspondiente a “*nada adecuada*” es menor en el caso del resto de Europa (29.4%), ascendiendo este porcentaje al 48.8% en el caso de las familias procedentes de América (AM) y al 44.8% de las familias procedentes de África (AF).

Tabla 26

Adecuación de la información que se transmite desde el centro: la perspectiva de familias según el continente de origen

	Información			
	AF	AM	EU	AU
Muy adecuada	4.2%	6.3%	8.8%	14.0%
Algo adecuada	51.0%	44.9%	61.8%	46.2%
Nada adecuada	44.8%	48.8%	29.4%	39.8%

Fuente: elaboración propia

Si continuamos con el análisis inferencial, este también muestra distintas opiniones respecto a esta cuestión según el sector geográfico de la Región de Murcia al que pertenecen las familias ($X^2(12)=49951$; $p=.000$). Tal y como muestra la figura 43, Noroeste es el sector donde los informantes marcan la opción “*nada adecuada*” en un menor número de ocasiones (18.1%), en comparación con el resto de sectores geográficos en los que esta opción es seleccionada aproximadamente por el 40% de los casos.

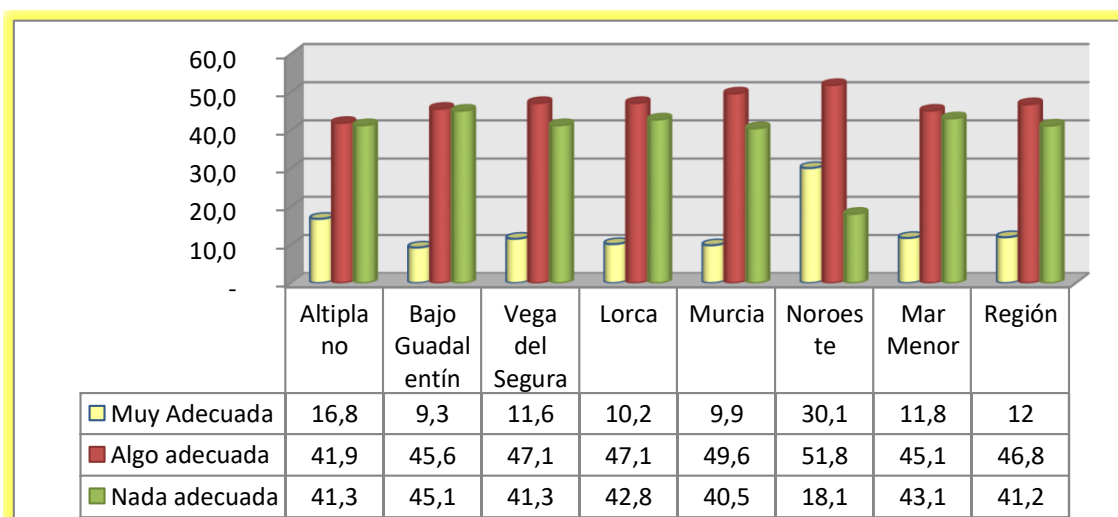


Figura 43. Adecuación de la información que se transmite desde el centro educativo: perspectiva según el sector de la Región de Murcia

Se identifican también diferencias, en cuanto a la apreciación sobre la información transmitida por el centro si atendemos a quién responde el cuestionario. Así, observamos que las madres cuando contestan de forma individual al cuestionario consideran en un menor porcentaje que el resto ($X^2(6)=20.810$; $p=.002$), que la información ofrecida por el centro es “*nada adecuada*”, como podemos ver en la figura 44, por tanto tienen una visión más optimista en cuanto a la información transmitida.

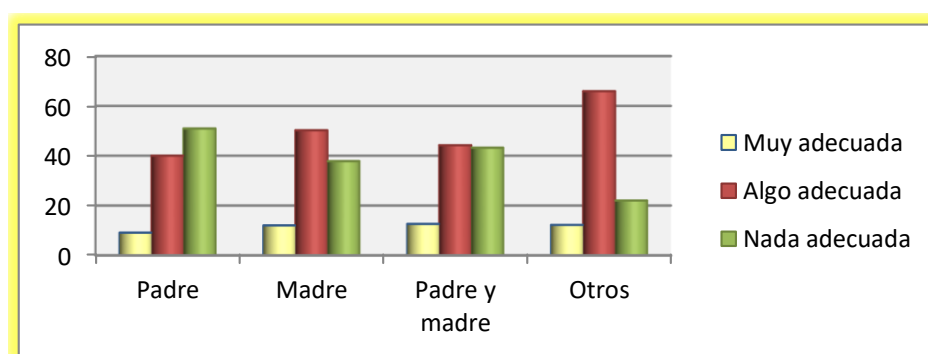


Figura 44. Adecuación de la información que se transmite desde el centro educativo: percepción según quién contesta

Se observan, además de las anteriores, variaciones en la perspectiva de las familias en función del tiempo de residencia en la localidad con hijos ($X^2(4)=21.228$ $p=.000$). Los resultados muestran que cuantos más años residen las familias en la misma localidad más adecuada estiman la información ofrecida por parte del centro, tal y como muestra la figura 45 las familias que residen más de 5 años seleccionan la opción de “*muy adecuada*” en el 13.6%, frente al 4.7 % de las familias que residen menos de un año y el 6.6% de las familias que residen entre 1 y 3 años.

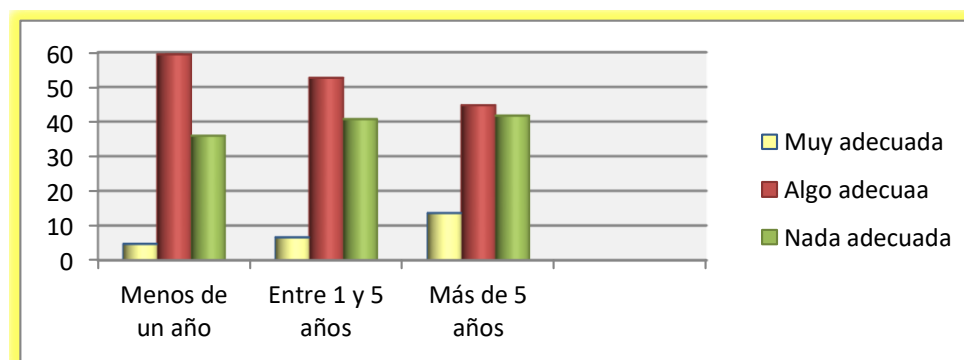


Figura 45. Adecuación de la información que se transmite desde el centro educativo: perspectiva según años de residencia en la localidad

Finalmente, cabe destacar la existencia de diversidad en las contestaciones en función del número de alumnos de familias extranjeras existente en el centro educativo, identificamos que en un mayor porcentaje las familias que conviven en un centro donde el número de alumnos y familias extranjeras es bajo afirman que la información transmitida por el centro educativo es “*muy adecuada*”, siendo este grupo de familias quienes seleccionan la opción “*nada adecuada*” en un menor porcentaje, podemos ver dichos porcentajes representados en la figura 46.

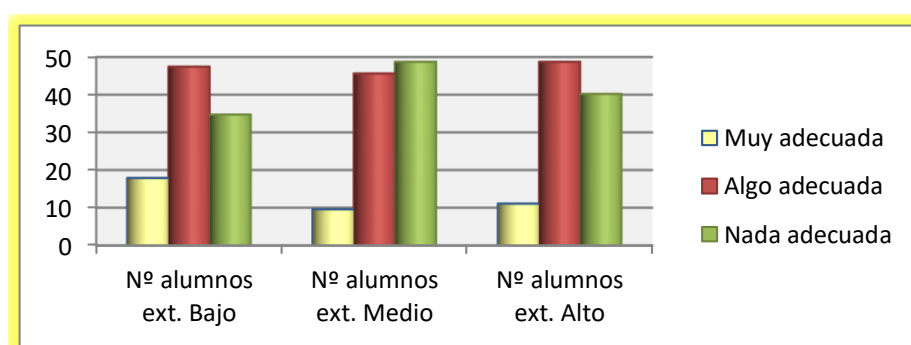


Figura 46. Adecuación de la información que se transmite desde el centro educativo: percepción según el número de alumnos extranjeros escolarizados

Las siguientes cuestiones a las que hace referencia el cuestionario están relacionadas con la comunicación familia-centro educativo tratan de indagar en la necesidad de crear nuevos canales de comunicación y de transmisión de información entre la familia y el centro educativo. La primera hace referencia a la importancia de utilizar otros canales de información y la segunda de estas cuestiones hace referencia a la inclinación hacia el uso de canales más informáticos. Por tanto continuamos con la exposición de los resultados, haciendo mención a la pregunta siguiente:

“Para el traspaso de información familia-centro, ¿Les parece importante el uso de las nuevas tecnologías (ordenadores, Internet, etc.)?”

A nivel general las familias de la Región de Murcia consideran de gran importancia el uso de las nuevas tecnologías para la transmisión de la información ya que el 86.2% de las familias de la Región consideran que el uso de dichos canales es “*muy importante*”, y solamente el 3.7 % los estima “*nada importante*”. Si atendemos al origen de las familias observamos diferencias en las perspectivas. Tal y como muestra la figura 47, las familias extranjeras afirman en un mayor porcentaje que el resto, que estos canales no son importantes ya que el 6% señala la opción de *nada importante*, frente al 2.9% de las familias autóctonas, quienes eligen la opción muy importante en el 87.5% de los casos frente al 82.1% de los casos de las familias extranjeras ($X^2(2)=14.641$; $p=.000$).

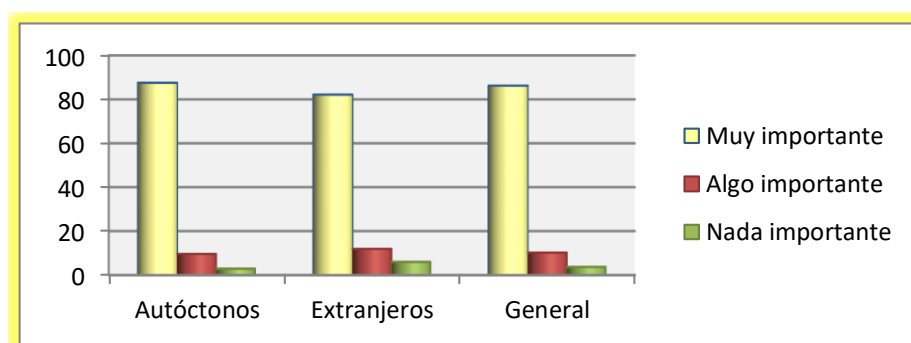


Figura 47. Importancia de la transmisión de la información a través de las NNTT: la perspectiva de familias autóctonas y extranjeras

Si indagamos en las percepciones en función del continente de origen observamos que las familias de origen europeo dan mayor importancia al uso de estos canales que el resto de familias ($X^2(10)=43.017$; $p=.000$); ya que el 91.4% considera muy importante el uso de dichos canales. Las familias de origen africano no llegan al 70% en la selección de dicha opción, elevándose al 12.6% el porcentaje que selecciona que este uso no es importante.

Tabla 27

Importancia de la transmisión de la información a través de las NNTT: la perspectiva de familias según el continente de origen

	AF	AM	EU	AU
Muy importante	69.9%	85.9%	91.4%	87.5%
Algo importante	17.5%	9.6%	5.7%	9.6%
Nada importante	12.6%	4.5%	2.9%	2.9%

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la última cuestión de esta dimensión, en la que se pregunta a las familias si les gustaría recibir y dar la información a través del ordenador. Llama la atención que las familias considerasen en un porcentaje alto el uso adecuado de canales de comunicación relacionados con las nuevas tecnologías para tal fin, pero que y por el contrario, cuando hablamos de si les gustaría recibir o dar tal información a través del ordenador, el porcentaje es menor señalando el 68.3% de la muestra total la opción “Sí”, y el 27.4% la opción “No”. La figura 48 muestra de forma gráfica los porcentajes en cada una de las posibilidades de respuesta, de forma general y en función del origen (autóctono y extranjero); en esta ocasión no existen diferencias estadísticamente significativas en función de si la familia que contesta es autóctona o extranjera. Por el contrario si existen ($X^2(10)=27.878$; $p=.000$) si atendemos al continente de origen tal y como mostramos en la tabla siguiente (Tabla 28). Las familias de origen africano (al igual que ocurría en la pregunta anterior) les gustaría recibir o dar información en un menor porcentaje menor que el resto; también como en la ocasión anterior, aparece un mayor predisposición ante estos canales por parte de las familias pertenecientes al resto de Europa.

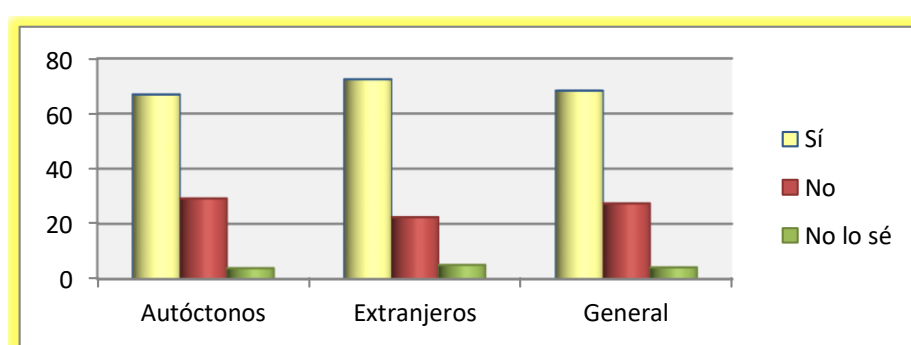


Figura 48. Recibir y dar información a través del ordenador: la perspectiva de familias autóctonas y extranjeras

Tabla 28

Recibir y dar información a través del ordenador: la perspectiva de familias según el continente de origen

	AF	AM	EU	AU
Sí	62.6%	76.3%	85.7%	66.9%
No	32.7%	18.3%	14.3%	29.2%
No lo sé	4.7%	5.3%	0.0%	3.9%

Fuente: elaboración propia

Finalmente, en relación a la transmisión de la información a través del ordenador, observamos que las familias con un nivel sociocultural alto les gustaría dar o recibir información a través de este en un mayor porcentaje (79.7%) que el resto de familias ($X^2(6)=45.105$; $p=.000$); se puede observar tras los análisis que cuanto mayor es el nivel sociocultural mayor es el porcentaje de familias que eligen la opción “Sí”, tal y como se muestra en la figura 49

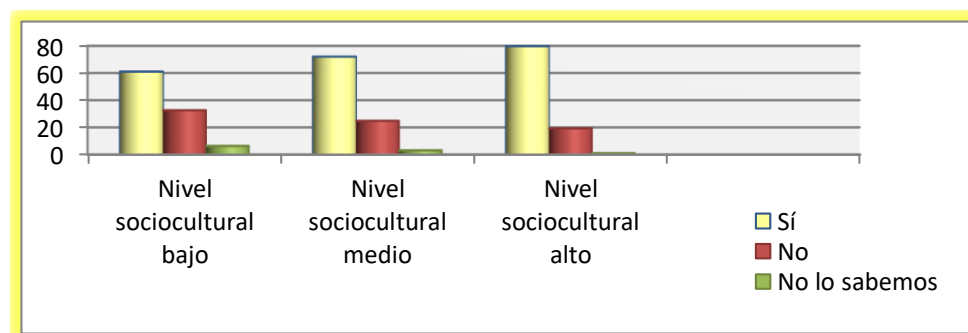


Figura 49. Recibir y dar información a través del ordenador: la perspectiva de familias según el nivel sociocultural

5.3.2. Comentarios cualitativos de las familias en relación con la comunicación Familia-Centro

En relación con la comunicación familia-centro educativo, las familias hacen referencia en los comentarios cualitativos a la importancia de la comunicación de las familias con el centro para la mejora de la educación en centros donde han de convivir alumnos de diversos orígenes, sobretodo resaltan la importancia de la transmisión de información relacionada con diversidad cultural y la necesidad de crear nuevos canales; un total de 19 familias, 15 familias autóctonas y 4 extranjeras pertenecientes a América del sur (Bolivia y Ecuador), exponen en su discurso la importancia de esta comunicación y transmisión de información. La tabla 29 muestra la frecuencia en la que cada una de las subcategorías pertenecientes a la categoría “*Comunicación familia-centro*” han sido destacadas.

Tabla 29

Frecuencia de las subcategorías pertenecientes a la categoría “comunicación familia-centro”

SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA
CANALES DE COMUNICACIÓN	8
TRANSMISIÓN DE INFORMACIÓN	14

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los resultados obtenidos del análisis discursivo de las familias, se observa que las familias autóctonas destacan la necesidad de favorecer la comunicación de las familias con los centros educativos para mejorar la educación, destacando la urgencia de crear nuevos canales de comunicación a través de las nuevas tecnologías de la información.

“Necesitamos mejorar la comunicación con el colegio, sobre todo tener información a través de nuevas tecnologías.” (C12.FA.44)

Además destacan la necesidad de transmitir a las familias autóctonas información sobre la acogida del alumnado extranjero y las consecuencias que para la educación de sus hijos puede tener, tal y como se muestra en los siguientes comentarios:

“Más información a los padres sobre la integración y cuáles son las consecuencias.” (C3.FA.1)

“Información sobre cómo actuar ante las diversidades o problemas que nos podamos encontrar en estos ámbitos u otros por el estilo. En definitiva, más información sobre todo lo que afecte a la educación de nuestros hijos para poder mejorar.” (C12.FA.78)

Asimismo consideran que hemos de informar a las familias de origen extranjero cuando llegan por primera vez a la comunidad de acogida, pues esto mejoraría su acogida e inclusión.

“Respecto a los inmigrantes, igualmente, cuando llegan aquí hacerles llegar información.” (C1.FA.102)

Por otro lado, las familias de origen extranjero denuncian que existe desinformación respecto a esta temática, y por ello destacan la necesidad de informar a toda la comunidad educativa sobre sus países de origen, así como de los motivos que impulsan a las familias de origen extranjero a emigrar de sus países, con el fin de mejorar su acogida.

“Existe una desinformación muy grande acerca de las diferentes culturas que conviven en el centro “conocer para comprender”. (C7.FE.125.Ecuador)

“Se debe dar más información de los países de origen de los alumnos extranjeros para mejorar su integración.” (C13.FE.43. Bolivia)

“Debería haber más información y concientización, porque la emigración es una realidad.” (C7.FE.111. Ecuador)

5.4. Las relaciones del alumnado extranjero en los centros educativos

En esta dimensión analizamos, desde la visión de las familias cómo son las relaciones en los centros educativos a partir de la presencia de alumnado extranjero. Para ello, preguntamos a las familias participantes en la investigación sobre su percepción respecto a si consideran que la presencia de alumnado de familias extranjeras favorece las relaciones entre los alumnos o si, por el contrario, propicia el conflicto escolar; asimismo profundizamos en las posibilidades de relación de los alumnos atendiendo a la creación de grupos, en función de la nacionalidad en los centros escolares dónde la diversidad es la base de la que parten, o su agrupación en determinados centros públicos frente a los privados-concertados.

5.4.1. Resultados de las preguntas cuantitativas de la dimensión III del cuestionario

Comenzaremos, por tanto, dando respuesta a la primera cuestión ¿Consideran las familias de la Región de Murcia que la presencia de alumnado de origen extranjero favorece las relaciones entre los alumnos?

Los resultados muestran que el 67.8% de las familias de la Región consideran que la presencia de alumnado de origen extranjero favorece las relaciones entre los alumnos, pero, aún existe un alto porcentaje que considera que no (26.7%), el 5.5% restante corresponde a aquellas familias que han seleccionado la opción “no lo sé”. Si analizamos dicha visión en función del origen de las familias que han contestado al instrumento de recogida de información, se destacan diferencias significativas en función de este. Observamos que las familias de origen extranjero tienen una perspectiva más positiva ($X^2(2)=43.272$; $p=.000$), en cuanto a dicha cuestión pues el 75.1% ha considerado que la presencia de alumnos de origen extranjero favorece las relaciones, frente al 65.3% de las familias autóctonas. Sin embargo, hay un dato que nos llama la atención, el 16.8% de las familias extranjeras indican que las relaciones no se favorecen con la incorporación de alumnos extranjeros, porcentaje que asciende al 30.1% en el caso de las familias autóctonas, tal y como muestra la siguiente figura:

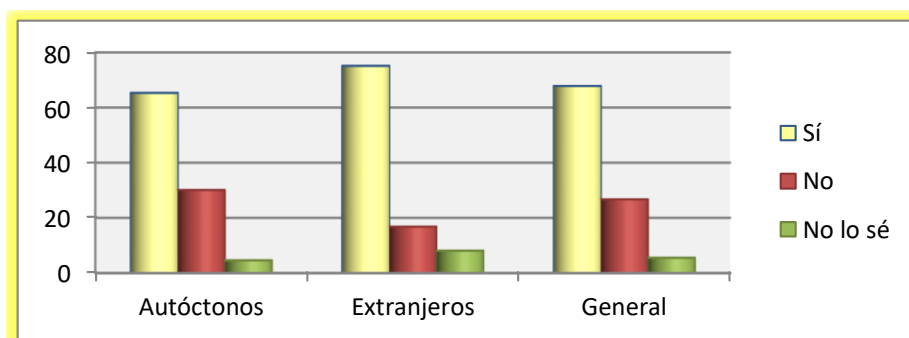


Figura 50. La mejora de las relaciones entre los alumnos debido a la presencia de alumnos extranjeros: la perspectiva de familias autóctonas y extranjeras

Igualmente se observa, como muestra la tabla 30, diversidad de opiniones en función del continente de origen de las familias ($X^2(10)=50.776$; $p=.000$); las familias de origen africano consideran, en un mayor porcentaje que el resto, que la presencia de alumnos de origen extranjero en el centro educativo favorece las relaciones, siendo esta opción seleccionada por un menor porcentaje en el resto de procedencias, sobre todo por las familias autóctonas y de las familias de origen americano.

Tabla 30

La mejora de las relaciones entre los alumnos debido a la presencia de alumnos extranjeros: la perspectiva según el origen

	AF	AM	EU	AU
Sí	84.1%	73.0%	77.1%	65.3%
No	9.3%	18.3%	18.3%	30.1%
No lo sé	6.5%	8.7%	8.7%	4.6%

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, se identifican también diferentes perspectivas ($X^2(12)=44.391$ $p=.000$) en función del sector geográfico de la Región al que pertenecen las familias, de modo tal que se comprueba que las familias del Noroeste de Murcia consideran, en un 84.7%, que la presencia de estos alumnos favorece las relaciones entre todos, así pues las familias de Bajo Guadalentín, Lorca y Mar Menor seleccionan esta opción en un menor porcentaje (60.8%, 61.5% y 65.5%, respectivamente); los últimos sectores seleccionan, por tanto, en un mayor porcentaje que el resto de sectores la opción correspondiente a que la presencia del alumnado extranjero no favorece las relaciones entre todos los alumnos tal y como muestra la figura 51.

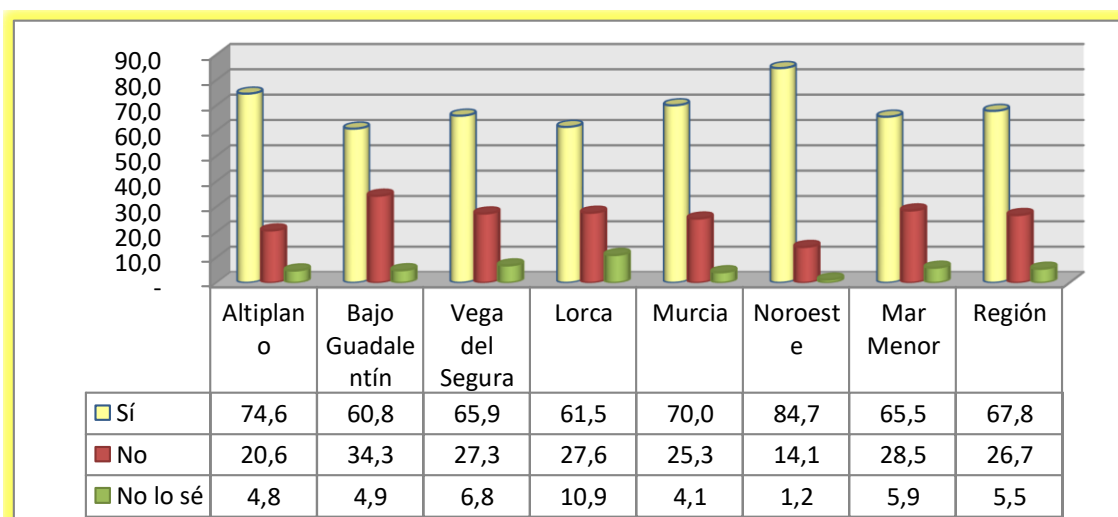


Figura 51. La mejora de las relaciones entre los alumnos debido a la presencia de alumnos extranjeros: la perspectiva de familias según el sector geográfico de la Región de Murcia

Si atendemos a quién responde el cuestionario observamos que cuando son contestados por otros familiares, estos seleccionan en un mayor porcentaje que la presencia de alumnos de origen extranjero favorece las relaciones ($X^2(6)=21.578$; $p=.000$). Sin embargo cuando quien contesta el cuestionario son padres y madres juntos el porcentaje correspondiente al “no” asciende al 29.1%, tal y como podemos ver en la figura 52.

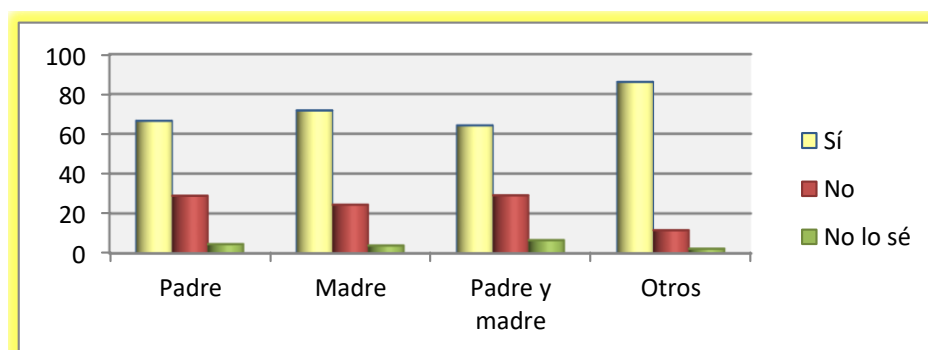


Figura 52. La mejora de las relaciones entre los alumnos debido a la presencia de alumnos extranjeros: la perspectiva de familias según quién contesta

Si atendemos a la clasificación de las familias en función del nivel sociocultural observamos, tras el análisis, que a mayor nivel sociocultural mayor porcentaje de familias que considera que la presencia de alumnado de origen extranjero favorece las relaciones ($X^2(4)=22.386$; $p=.000$), tal y como observamos en la figura 53.

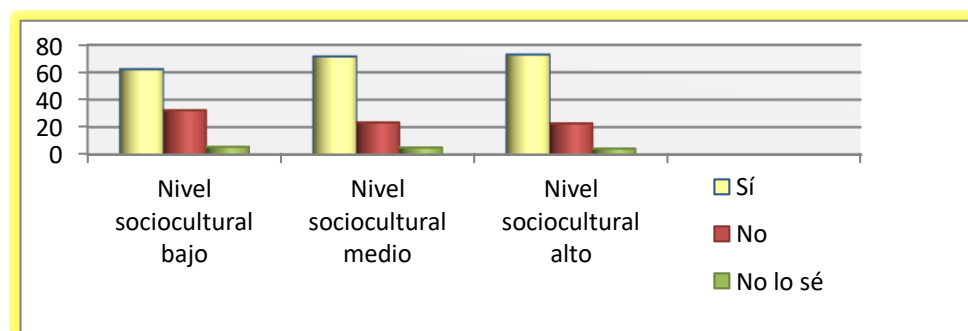


Figura 53. La mejora de las relaciones entre los alumnos debido a la presencia de alumnos extranjeros: la perspectiva de familias según el nivel sociocultural

Por el contrario, cuando hablamos de que **la presencia del alumnado de familias extranjeras propicia el conflicto escolar**, siguiente pregunta de la dimensión, observamos que el porcentaje de familias que selecciona la opción “Sí”, es mayor cuanto menor es el nivel sociocultural ($X^2(4)=28.297$; $p=.000$). Identificamos que el 22.6% del grupo correspondiente a “nivel sociocultural bajo”, considera que la integración de alumnos de familias extranjeras favorece la creación de conflictos, siendo este porcentaje 10 puntos porcentuales menos en el caso de familias con un nivel sociocultural alto, tal y como se observa en la figura 54.

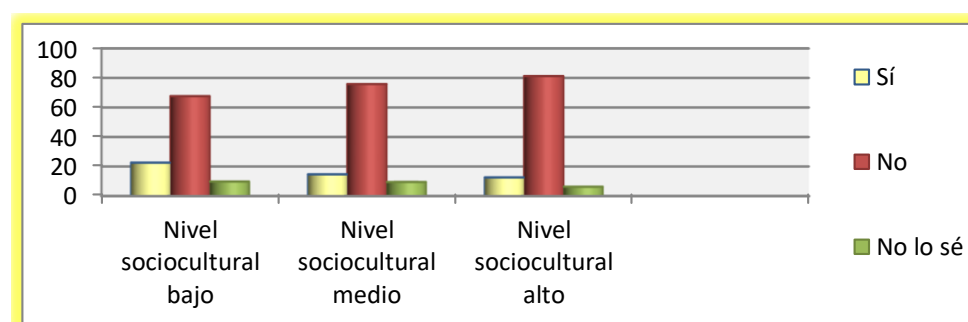


Figura 54. El conflicto y la presencia de alumnos extranjeros: la perspectiva de familias según el nivel sociocultural

De forma general, las familias de la Región de Murcia piensan que la presencia de alumnos de origen extranjero no propicia el conflicto (73.0%). Si atendemos este porcentaje en función del origen observamos que los porcentajes que seleccionan el “no” son similares, sin embargo se observan diferencias ($X^2(2)=22.224$; $p=.000$) en los porcentajes correspondientes al “sí”, ya que el 19.1% de las familias autóctonas considera que la presencia de alumnos extranjeros propicia el conflicto frente al 13.1% de las familias extranjeras, porcentaje que nos resulta bastante sugerente, tal y como muestra la figura 55.

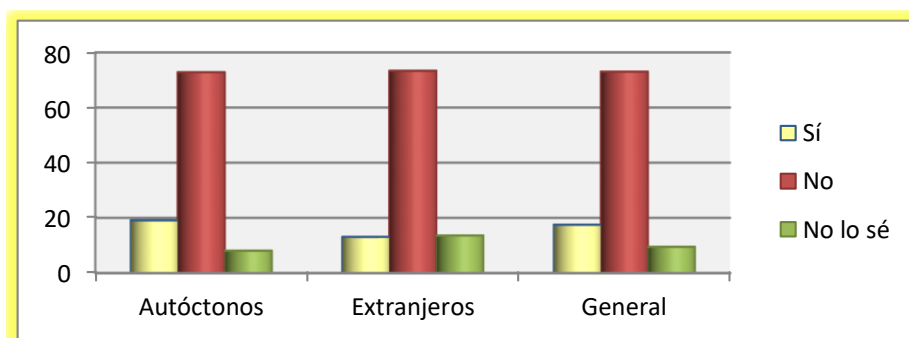


Figura 55. El conflicto y la presencia de alumnos extranjeros: la perspectiva de familias autóctonas y extranjeras

Al mismo tiempo, siguiendo con la perspectiva en función del origen, nos centramos en las diferencias en dicha perspectiva en función del continente de origen. En relación con el continente observamos que las familias procedentes de África consideran, en un mayor porcentaje que el resto de familias procedentes de países extranjeros ($X^2(4)=42.219$; $p=.000$), que la presencia de alumnos extranjeros propicia el conflicto escolar (15%); por otro lado, las familias que consideran en un menor porcentaje que la presencia de alumnos extranjeros propicia el conflicto escolar son las familias procedentes del resto de Europa como queda recogido en la siguiente tabla (tabla 31):

Tabla 31

El conflicto y la presencia de alumnos extranjeros: la perspectiva según el origen

	AF	AM	EU	AU
Sí	15.0%	13.0%	8.6%	19.1%
No	63.6%	74.3%	88.6%	72.8%
No lo sé	21.5%	12.7%	2.9%	8.1%

Fuente: elaboración propia

También observamos diferencias en las perspectivas de las familias en función del número de alumnado de familias extranjeras escolarizado en el centro. Tras el análisis inferencial ($X^2(4)=38.568$; $p=.000$), observamos que las familias pertenecientes a centros con número de alumnado bajo perciben que se propicia el conflicto escolar, en menor porcentaje (11.7%) que las familias pertenecientes a centros con número de alumnado de origen extranjero alto (25.2%), tal y como muestra la figura 56:

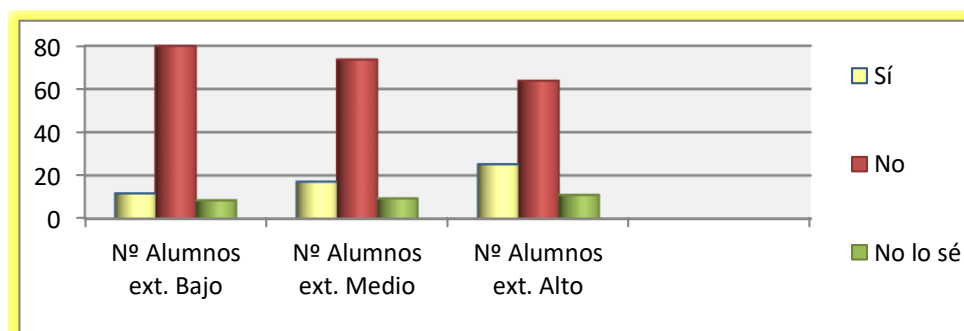


Figura 56. El conflicto y la presencia de alumnos extranjeros: la perspectiva según el número de alumnos extranjeros escolarizados

Por otra parte, se identifican también diferentes perspectivas ($X^2(12)=52.316$ $p=.000$) en función del sector geográfico de la Región al que pertenecen las familias, las familias del Noroeste de Murcia consideran en un 5.9% que la presencia de estos alumnos propicia el conflicto escolar, así pues las familias de Bajo Guadalentín, Lorca y Mar Menor seleccionan esta opción en un mayor porcentaje (25.5%, 20.8% y 20.3%, respectivamente), tal y como muestra la figura 57.

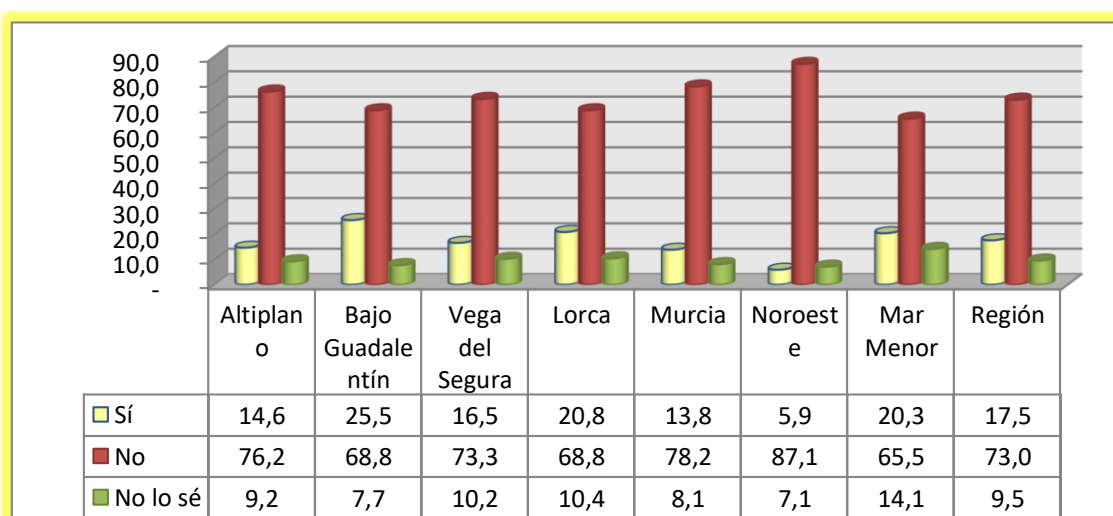


Figura 57. El conflicto y la presencia de alumnos extranjeros: la perspectiva de familias según sector geográfico de la Región

Para finalizar esta cuestión cabe resaltar las diferencias existentes en la perspectiva de las familias en función del tiempo de residencia en la localidad. Tras el análisis de los resultados, estos nos muestran que cuanto mayor es el tiempo de residencia de las familias en la localidad, mayor es el porcentaje correspondiente a que la presencia de alumnado extranjero propicia el conflicto escolar ($X^2(4)=14.750$ $p=.005$); tal y como se pone de manifiesto en la siguiente figura. Las familias que llevan en la localidad menos

de un año consideran en un 8.6% que se propicia el conflicto, porcentaje que asciende a un 19% en el caso de las familias que llevan más de 5 años.

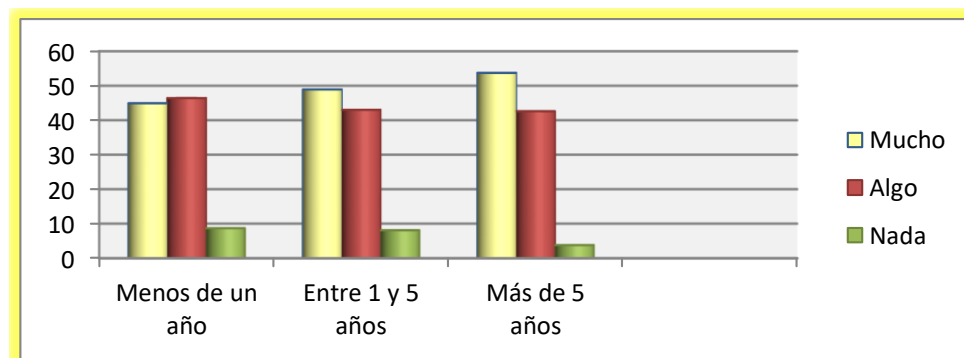


Figura 58. El conflicto y la presencia de alumnos extranjeros: la perspectiva según años de residencia en la localidad

En cuanto a la percepción en relación a **que la diversidad propicia la formación de grupos de la misma nacionalidad**, siguiente pregunta del cuestionario, las familias de la Región de Murcia destacan que se crean grupos por nacionalidad en los centros en un 45.4%, en un 25.5% consideran que no se crean y el porcentaje correspondiente al “no lo sé” se eleva a casi el 30%. Asimismo, observamos un porcentaje cercano al 50% en la respuesta “Sí” en el caso de las familias autóctonas; sin embargo, dicho porcentaje disminuye al 36.1% en el caso de las familias extranjeras ($X^2(2)=24.729$; $p=.000$), tal y como se refleja en la figura 59.

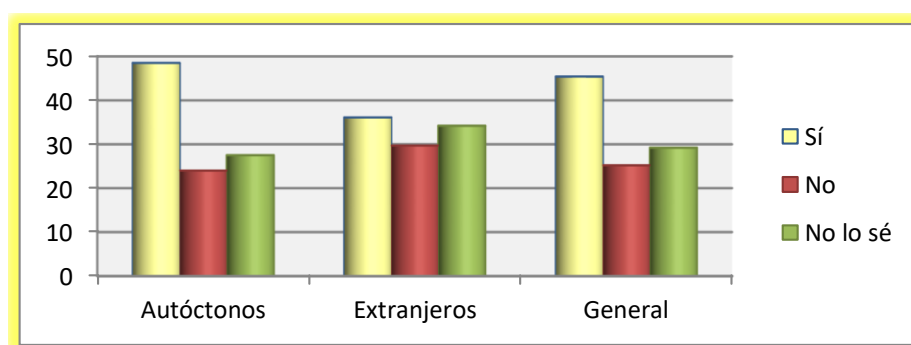


Figura 59. Creación de grupos de la misma nacionalidad: la perspectiva de familias autóctonas y extranjeras

Por otro lado, se resaltan, también, diferencias en la percepción de las familias ($X^2(12)=51.892$ $p=.000$) en función del sector geográfico de la Región al que pertenecen, así comprobamos que las familias del Noroeste de Murcia consideran en un 29.6 % que la presencia de estos alumnos provoca la creación de grupos de la misma

nacionalidad, porcentaje bajo si es comparado con el resto de familias de los distintos sectores de la Región, tal y como queda representado en la figura 60.

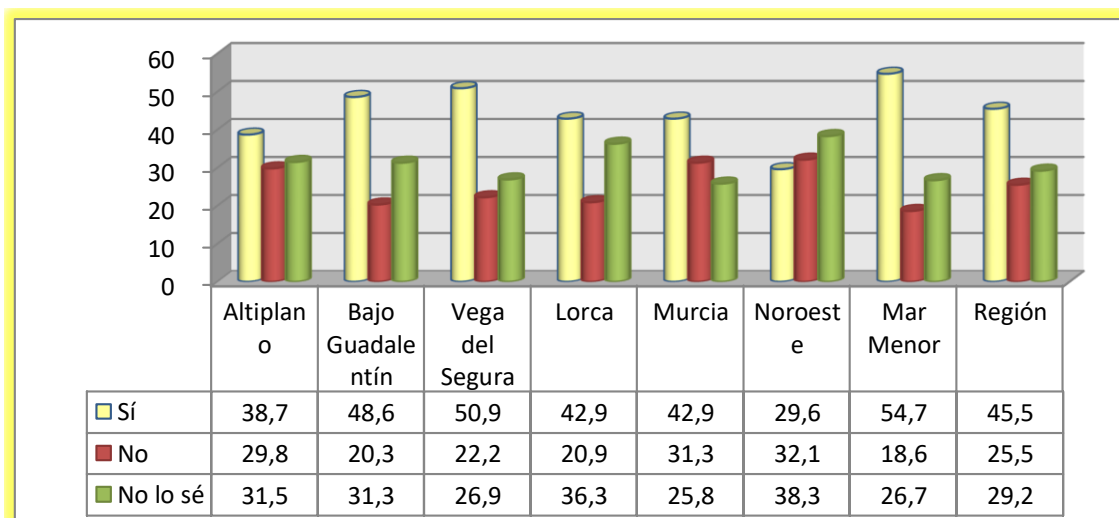


Figura 60. Creación de grupos de la misma nacionalidad: la perspectiva de familias según sector geográfico de la Región

En cuanto a la percepción con relación a que la diversidad propicia la formación de grupos observamos porcentajes muy similares en función del nivel sociocultural de las familias, cercanos al 50% en la respuesta “Sí”; sin embargo se resaltan diferencias significativas ($X^2(4)=37.602$; $p=.000$), en la respuesta “No”, pues en un mayor porcentaje de ocasiones es seleccionada por las familias de nivel sociocultural alto, y la respuesta referida al desconocimiento “No lo sabemos” es seleccionada más por las familias con un nivel sociocultural bajo.

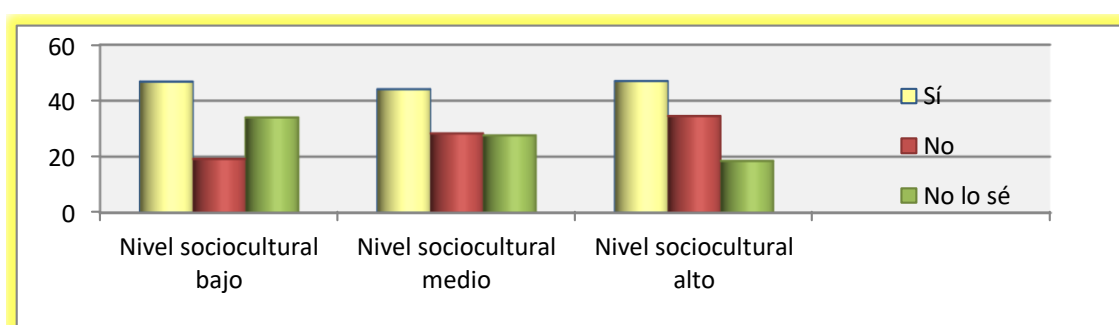


Figura 61. Creación de grupos de la misma nacionalidad: la perspectiva de familias según el nivel sociocultural

Asimismo, se observan diferencias en la percepción de las familias en función del nº de alumnos extranjeros escolarizados en el centro al que van los hijos de las familias que contestan al cuestionario ($X^2(4)=87.623$; $p=.000$). Observamos que las familias pertenecientes a centros con un porcentaje alto o medio de alumnos de origen extranjero

muestran porcentajes de respuesta similares, contestando casi el 50% que la diversidad propicia la formación de grupos de la misma nacionalidad frente al 38.3% de las familias que pertenecen a centros cuyo número de alumnos extranjeros es bajo; asimismo se observa un mayor porcentaje de desconocimiento en relación a la temática en estos últimos tal y como queda reflejado en la figura 62:

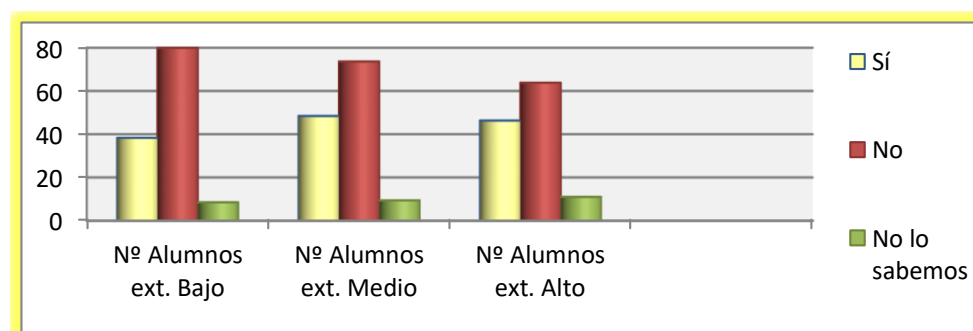


Figura 62. Creación de grupos de la misma nacionalidad: la perspectiva de familias según el número de alumnos extranjeros escolarizados en el centro

Para finalizar el análisis de la parte más cuantitativa analizaremos la última cuestión del instrumento de recogida de información referida **a la escolarización del alumnado extranjero en centros públicos frente a centros privados-concertados**. Por lo que se refiere a la distribución del alumnado de familias extranjeras en función de la titularidad del centro los resultados muestran una clara percepción en cuanto a que este alumnado está escolarizado en centros públicos ya que el 80.1% del total de la muestra así lo considera. Si tenemos en cuenta la nacionalidad de las familias, observamos pequeñas diferencias; las familias autóctonas destacan esta situación en el 82.4% de las ocasiones frente al 73.2% de las familias extranjeras ($X^2(2)=29.426$; $p=.000$).

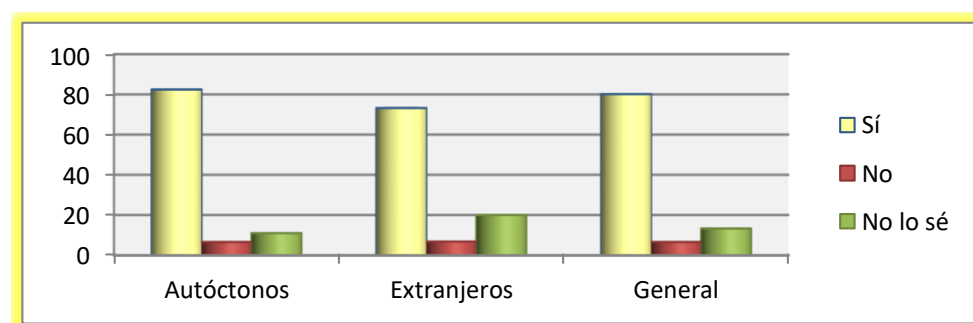


Figura 63. Escolarización mayoritaria de los alumnos extranjeros en centros públicos: la perspectiva de familias autóctonas y extranjeras

De nuevo, se observa diversidad en las respuestas en función del continente de origen de las familias; si entramos en mayor detalle y observamos las diferencias en las

percepciones según el continente del que provienen las familias identificamos que las familias de Europa y África consideran, en menor medida que el resto, que los alumnos de origen extranjero estén escolarizados, mayoritariamente, en centros públicos ($X^2(10)=38.712$; $p=.000$). Así pues, las familias de Europa destacan un mayor porcentaje de desconocimiento ante tal situación como queda reflejado en la tabla 32.

Tabla 32

Escolarización mayoritaria de los alumnos extranjeros en centros públicos: la perspectiva según el origen

	AF	AM	EU	AU
Sí	70.0%	74.0%	62.9%	82.4%
No	10.0%	5.2%	5.7%	6.6%
No lo sé	11.0%	19.9%	31.4%	11.0%

Fuente: elaboración propia

Al mismo tiempo, se resaltan diferencias en la percepción de las familias ($X^2(12)=183.211$ $p=.000$) en función del sector geográfico de la Región al que pertenecen; las familias del Noroeste y el Altiplano de Murcia consideran, en un menor porcentaje que el resto, que los alumnos de origen extranjero están escolarizados en centros públicos mayoritariamente. Por ende, seleccionan la opción “sí” en un menor porcentaje (50% y 62.8% respectivamente) que el resto de familias procedentes de otros sectores, y la opción “no” en un mayor porcentaje (22.6% y 18.4% respectivamente). Asimismo son las familias de estos sectores (Noroeste y Altiplano) quienes muestran un mayor desconocimiento en cuanto a la situación con porcentajes de selección de esta opción de 27.4% y 19.1%, respectivamente, alto si es comparado con el resto de familias de los distintos sectores de la Región, tal y como queda representado en la figura X. En el lado “opuesto” encontramos a las familias pertenecientes a la Vega del Segura, Murcia, Mar Menor y Bajo Guadalentín quienes afirman en un 88.6%, 86.1%, 85.5% y 83.9%, que esta distribución sí se produce, tal y como queda recogido en la figura 64.

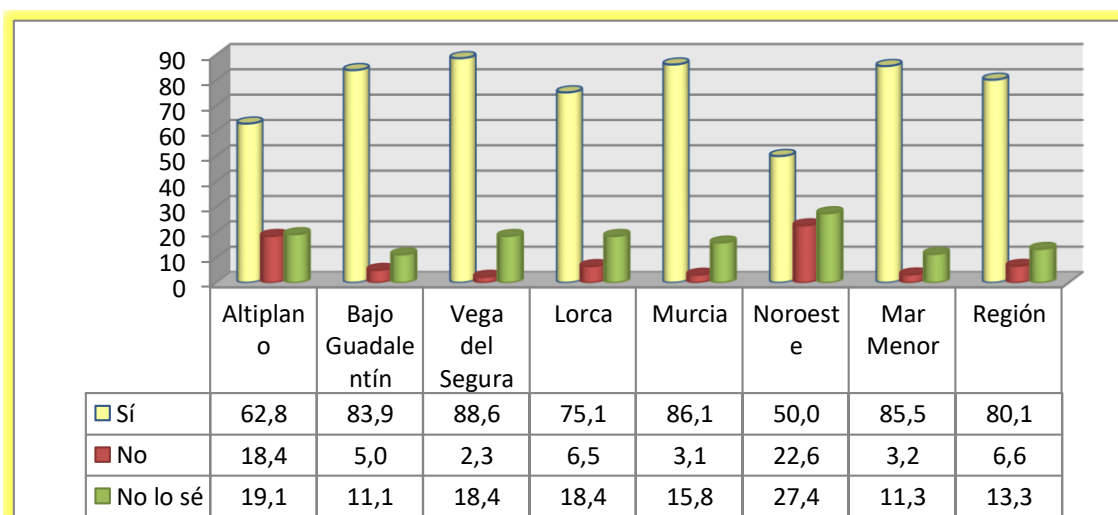


Figura 64. Escolarización de la mayoría de los extranjeros en centros públicos: la perspectiva de familias según sector geográfico de la Región

Con relación al nivel sociocultural de las familias, los resultados muestran que la percepción de que la mayoría del alumnado extranjero está escolarizado en centros públicos ($X^2(4)=18.273$; $p=.001$), es mayor cuanto mayor es el nivel sociocultural de las familias. Tal y como muestra la figura 65, las familias con un nivel sociocultural alto consideran, en más del 86.3%, que el alumnado de familias extranjeras está escolarizado en los centros públicos.

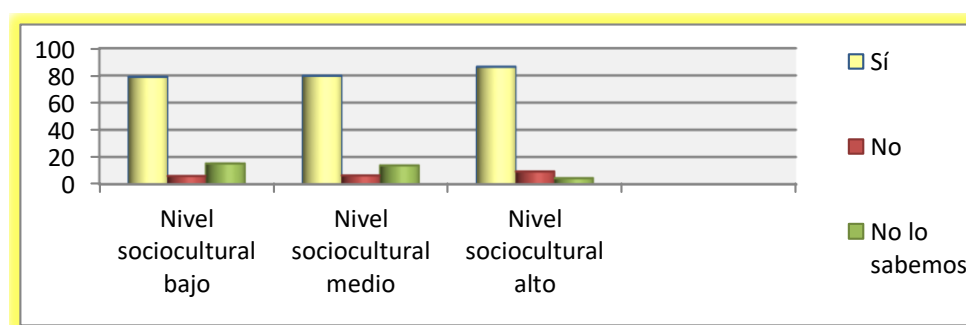


Figura 65. Escolarización de la mayoría de los extranjeros en centros públicos: la perspectiva de familias según el nivel sociocultural

Asimismo, se observan diferencias en la percepción de las familias en función del número de alumnos extranjeros escolarizados en el centro ($X^2(4)=87.623$; $p=.000$). Identificamos que las familias que tienen a sus hijos escolarizados en centros con un porcentaje de alumnos extranjeros medio y alto consideran, en un mayor porcentaje que el resto, que los alumnos extranjeros están escolarizados, mayoritariamente, en centros públicos, tal y como muestra la siguiente figura.

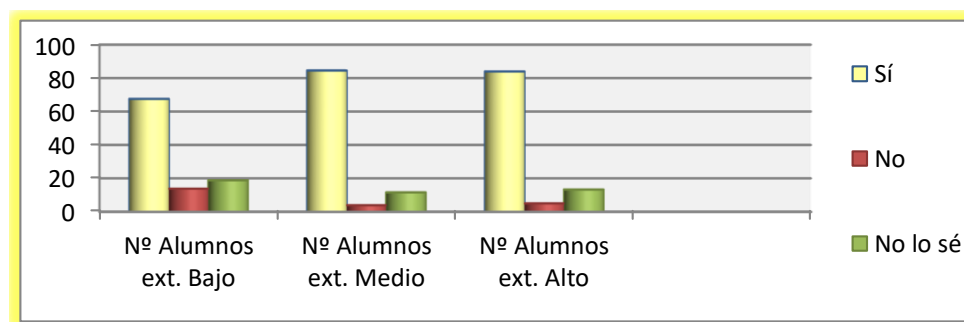


Figura 66. Escolarización de la mayoría de los extranjeros en centros públicos: la perspectiva de familias según el número de alumnos extranjeros escolarizados en el centro

Para terminar, cabe resaltar que se observan variaciones en la perspectiva de las familias en función del tiempo de residencia en la localidad con hijos ($X^2(4)=15.293$ $p=.004$), los resultados muestran que cuantos más años residen las familias en la misma localidad, más estiman que los alumnos de origen extranjero están escolarizados, mayoritariamente, en centros públicos. Tal y como muestra la figura 67, las familias que residen más de 5 años consideran en un 81.2% que los alumnos de familias extranjeras están escolarizados en centros públicos, frente al 76.5 % de las familias que residen menos de un año.

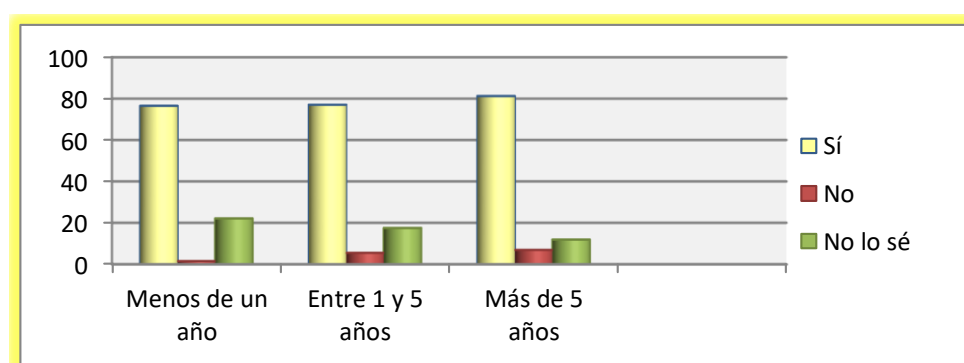


Figura 67. Escolarización de la mayoría de los extranjeros en centros públicos: la perspectiva según años de residencia en la localidad

5.4.2. Comentarios cualitativos de las familias en cuanto a las relaciones establecidas en el centro educativo

Cabe resaltar también los comentarios destacados por las familias, en el apartado de sugerencias, en relación con esta dimensión. Las familias cuando hablan de relaciones destacan principalmente dos aspectos; un primer aspecto referido a las relaciones establecidas entre todos los miembros de la comunidad, no solamente de los alumnos, como a continuación se destacará; y un segundo aspecto fundamental que hace mención a la concentración de alumnos de origen extranjero en determinados centros, derivada

de la situación multicultural propiamente dicha y que conlleva en numerosas ocasiones, por un lado, la creación de grupos en función de la nacionalidad, y por otro lado la escolarización mayoritaria en centros de titularidad pública. Asimismo, ofrecen alternativas para que las situaciones anteriores sean solucionadas y se promueva como objetivo último la mejora de la educación. Se han manifestado en esta línea un total de 78 familias, 66 familias autóctonas y 12 extranjeras pertenecientes a Alemania, Argelia, Argentina, Ecuador, Marruecos y Rumanía. Todos ellos exponen en su discurso aspectos referidos a las relaciones establecidas y las posibilidades de relación. La tabla 33 muestra la frecuencia en la que cada una de las subcategorías pertenecientes a la categoría “RELACIONES” ha sido destacada.

Tabla 33

Frecuencia de las subcategorías pertenecientes a la categoría “relaciones”

SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA
RELACIONES COMUNIDAD	18
RELACIONES ALUMNOS	11
RELACIONES FAMILIAS	7
RELACIONES DOCENTES	3
GRUPOS	12
PÚBLICO/PRIVADO	17

Fuente: elaboración propia

Una vez que los alumnos de origen extranjero se han incorporado al centro, en este se establecen una serie de relaciones entre ellos, sus familias y el resto de la comunidad educativa. Respecto a estas, las familias autóctonas ponen su voz de manifiesto para afirmar que las familias y los alumnos extranjeros tienen dificultades para relacionarse con los autóctonos; sobre todo las familias, por lo que, son precisamente, las de origen extranjero, bajo su perspectiva, quienes crean cierto “racismo” hacia los españoles; y las responsables, en cierto modo, de las relaciones que pueden establecer los niños entre sí.

“Los extranjeros no se relacionan porque no se fían de nosotros, pero no es problema de los niños, sino de sus padres, pienso que la generación que se encuentra escolarizada e integrada en los centros formarán parte de nuestra sociedad más que sus padres, porque sus padres no se fían.”
(C6.FA.57)

“Las familias extranjeras les cuesta mucho relacionarse con los españoles, y creo personalmente que ellos mismos, me refiero a los padres crean un cierto tipo de racismo hacia nosotros los españoles.” (C3.FA.77)

Así pues, las familias destacan que esta dificultad de relación de los padres y madres de origen extranjero se agudizan en el caso de las familias marroquíes, llegando a afirmar esta situación los propios extranjeros pero cuyo origen es de América del Sur, tal y como muestran los siguientes comentarios, destacando una mayor facilidad para la integración por parte de las familias de habla castellana:

“Los más antisociales son los padres marroquíes, se cierran en su grupo y son solo ellos.” (C1.FA.87)

“Sobre todo a la cultura marroquí, ya que por lo que se ve, no intentan relacionarse con los demás, solo entre ellos.” (C4.FE.56. Argentina)

Por otro lado, si atendemos a las relaciones entre alumnos, vemos que muchas familias de origen autóctono se manifiestan para expresar su desacuerdo con estas pues consideran que se propicia el conflicto y esto afecta negativamente a sus hijos, tal y como queda reflejado en los siguientes comentarios:

“No consideramos en beneficio de la educación de nuestro hijo que en su centro haya mayoría de alumnos/as extranjeros puesto que ni ellos ni sus familias se integran en la vida social (al contrario suelen ser bastante conflictivos) con lo cual creemos que los alumnos extranjeros influyen negativamente.”(C4.FA.117)

“Yo no estoy de acuerdo que mis hijos estén en el colegio con ellos porque tienen algunos mucha violencia; y en el pueblo ya hay demasiada para que encima mis hijos tengan que convivir en la escuela con ellos también.” (C1.FA.12)

“Esos niños perjudican a todos los demás; por regla general son niños que no tienen normas de conducta y provocan, continuamente, conflictos.” (C15.FA.1)

Además, resaltan que estas situaciones de conflicto no afectan solamente a sus hijos sino a padres e hijos tanto autóctonos como extranjeros.

“Es que las diferencias culturales y sociales son a menudo origen de tensiones y conflictos tanto entre padres como entre alumnos. Y ocurren en ambas direcciones.” (C4.FA.49).

Por otro lado, las familias de origen extranjero se manifiestan en esta dimensión para denunciar las situaciones de conflicto y racismo hacia ellos y sus propios hijos.

“Los niños extranjeros sufran del mal tratado de la parte de los propios niños (malas palabras, ejemplo: moro-negro...)” (C1.FE.14. Marruecos)

“Muchos niños no saben hablar con los niños extranjeros y los insultan.” (C15.FE.43. Argelia).

“Me siento muy enfurecido (...) que no haya racismo entre los padres de familia es casi imposible porque tenemos diferentes criterios en la familia y eso se inculca a los hijos, eso llega al centro.” (C17.FE.54. Ecuador)

Como propuesta para la mejora de las relaciones entre autóctonos y extranjeros las familias autóctonas consideran que es fundamental la participación en el centro de todos.

“Creo que los padres tenemos que tener más participación en la educación de nuestros hijos a través del centro educativo. Si las relaciones de los padres (extranjeros o no) son buenas entre ellos y entre el centro escolar, las relaciones entre los niños pueden mejorar mucho, y cualquier problema que surja solucionarlo. Gracias.” (C6.FA.102)

Asimismo para la disminución del conflicto negativo, estiman necesaria la mediación por parte de los docentes del centro:

“Por qué están aquí?, ¿Qué hacer?, ¿Cómo reaccionar?, ¿Qué decir?, etc., solo se siente rabia, impotencia, cólera, que la mayoría de las ocasiones acaba en agresiones y fuertes comentarios xenófobos, que por desgracia hacen bastante daño a ambas partes y que, aún, alimentan más el odio que los niños respiran en casa y practican en el colegio. Por lo que considero que una buena forma de comenzar un primer día en el colegio es haciendo una presentación con una buena biografía y aportando hábitos, costumbres, geografía, gastronomía, etc. Un buen día para expresarlo a corto plazo con los nuevos compañeros sería a mi aprender la clase de tutoría con el tutor por ejemplo, ya que es un momento en que los alumnos se reúnen para hablar y resolver sus problemas.” (C1.FA.221)

“Pienso que las relaciones (...) van a depender del tutor para que haya buena relación entre maestro, padres y alumnos.” (C7.FA.170).

“Es necesario que el docente esté atento al comportamiento de los alumnos autóctonos respecto al extranjero para que no se produzcan actitudes negativas.” (C11.FA.5).

La creación de grupos es otra de las cuestiones bastante refrendadas por las familias de origen autóctono, pues muchas de estas se ponen de manifiesto para destacar que se crean grupos de la misma nacionalidad debido a las dificultades de estos para integrarse con el resto.

“No se consigue que se integren bien ya que hacen grupos con sus propios compatriotas.” (C2.FA.88).

“Están creando guetos en vez de integración.” (C1.FA.72).

En relación con la creación de grupos, la titularidad del centro es otro de los aspectos que resaltan las familias autóctonas, pues consideran que los alumnos de origen extranjero no asisten a los centros concertados o privados, provocando la concentración en centros públicos, tal y como queda recogido en los siguientes comentarios:

“En los colegios concertados seguro que no hay ninguna diversidad de culturas.” (C1.FA.39).

“Los concertados tienen los menos posible.” (C15.FA.49).

“En este municipio hay varios colegios públicos y concertados ¿porqué no tienen todos lo mismos niños extranjeros? Por ejemplo en la clase de mi hija el 50 % son extranjeros y el 50% españoles, y en el colegio concertado a 200 mts.. Hay 5% de extranjeros y 95% de españoles, solo con un poco de sentido común.” (C17.FA.54).

Por tanto, debido a esta distribución del alumnado extranjero en función de la titularidad del centro, bajo la visión de las familias, existe desconocimiento respecto a la situación multicultural por parte de los centros educativos de titularidad privada-concertada, tal y como queda reflejado en el siguiente comentario:

“La enseñanza privada no se está enterando de esto, ¿por qué no hay integración en sus aulas”? (C6.FA.112)

Además, las familias autóctonas manifiestan que son los mismos centros privados o concertados quienes hacen que exista una menor escolarización de los alumnos de familias de origen extranjero:

“...los centros concertados y privados presionan a los padres inmigrantes para que se vayan a centros públicos. Engañan a los padres diciéndoles que los uniformes son obligatorios, que ellos no tienen el personal de apoyo que sus hijos necesitan, etc.” (C6.FA.43)

Por ello, las familias proponen que exista un reparto equitativo del número de niños extranjeros sin que exista concentración en determinados centros.

“Y exigiría que todos los colegios tuvieran más o menos el mismo número de niños extranjeros, no que todos o la mayoría de niños extranjeros, se concentren en unos colegios determinados.” (C17.FA.46).

“Diversificar escolares en centros concertados y privados no reducirlos a los públicos.” (C5.FA.18).

“...los centros concertados deberían cumplir con sus porcentajes de acogida de alumnos extranjeros, cosa que no ocurre.” (C6.FA.158)

“Los niños extranjeros se deben repartir entre todos los colegios (públicos y privados concertados).” (C6.FA.164).

5.5. Otras propuestas de las familias para mejorar la acogida del alumnado de origen extranjero y la educación en centros multiculturales

Tal y como hemos expuesto en epígrafes anteriores, para recoger la información relativa al tema de investigación fue utilizado como instrumento un cuestionario, a través del cual, de forma anónima, las familias respondían a las distintas preguntas que se les planteaban relacionadas con datos de identificación, participación en la acogida, comunicación familia-centro y relaciones en la vida del centro de los alumnos y cuyos resultados han sido expuestos anteriormente. Como cierre a dicho cuestionario planteábamos la siguiente cuestión: *¿cómo podríamos mejorar la acogida del alumnado extranjero y la educación en un centro donde han de aprender niños y niñas de orígenes, culturas, religiones y lenguas diferentes?*

En este apartado se exponen las respuestas de las familias a dicha pregunta abierta, lo que nos permite conocer las propuestas de estas para favorecer la acogida del alumnado de origen extranjero y la mejora de la educación en centros donde la diversidad cultural es un hecho.

Para el análisis de dicha información, tal y como se ha indicado en el capítulo relativo al marco metodológico, se ha utilizado el programa informático MAXQDA, a través del que se han establecido una serie de categorías que aglutinan las opiniones de las familias; opiniones que describen aspectos relacionados fundamentalmente con la acogida del alumnado extranjero, las relaciones establecidas, la comunicación familia-centro, la participación en la vida escolar, la formación, los recursos, la valoración de la diversidad, etc.; todos estos aspectos son susceptibles de mejora bajo su punto de vista. En los epígrafes anteriores se han descrito aquellas categorías directamente relacionadas con las dimensiones del cuestionario (acogida, comunicación familia-centro y relaciones) al mismo tiempo que describíamos la información cuantitativa. Pero, en esta ocasión describimos el resto, lo que nos otorga una variedad de propuestas de mejora que nos ayudan a guiar nuestras acciones hacia la optimización de la inclusión del alumnado extranjero y de sus familias; y por tanto hacia la prosperidad de toda la comunidad educativa.

Tal y como aparece recogido en el capítulo referente al marco metodológico, se establecieron una serie de categorías previas tras la revisión bibliográfica, que nos sirvieron de referente para la creación del cuestionario y que ahora lo hacen para el análisis de la información cualitativa. Por ello, comenzaremos exponiendo la información referente a las categorías establecidas previamente, para tras ello exponer los resultados de las categorías que han emergido al analizar la información aportada por las familias.

La primera categoría a la que hacemos referencia es la categoría denominada ***“Participación”***; en esta quedan aglutinadas todas las respuestas relacionadas con la participación en la vida del centro. Asimismo, la información relativa a la participación queda recogida en diferentes subcategorías en función del sector de la comunidad educativa al que hacen referencia; por tanto la información que presentamos queda estructurada en las distintas subcategorías que muestra la tabla 34, en la que también se matiza la frecuencia en que éstas se destacan.

Tabla 34

Frecuencia de las subcategorías pertenecientes a la categoría “participación en el centro”

SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA
PARTICIPACIÓN GENERAL	3
PARTICIPACIÓN ALUMNOS	4
PARTICIPACIÓN FAMILIAS	25

Fuente: elaboración propia

Un total de 32 familias, 27 familias autóctonas y 5 extranjeras (concretamente familias de Bolivia y Ecuador), se manifiestan en esta línea. Como vemos en la tabla 34 destacan en mayor número de ocasiones que existe falta de participación de las familias, pero en otras ocasiones hacen referencia a las personas extranjeras en general, tal y como nos muestran los siguientes comentarios de familias autóctonas:

“Solamente me gustaría añadir que muchas de las personas extranjeras, no comparten ni con el centro, ni con los compañeros nada como: excursiones, fiestas, etc. Ni para el comienzo del curso muchos no ingresan el dinero para comprar material, no para cuando queremos hacer algún extra con los niños tampoco participan.” (C4.FA.122)

“No colaboran en nada en los centros, ni cuotas de material, no excursiones etc.” (C1.FA.8)

O de los alumnos en particular; situación que es destacada por las familias autóctonas pertenecientes a los centros con alto porcentaje de alumnado de origen extranjero, ya que debido a esta situación los alumnos de origen autóctono no pueden realizar algunas actividades al no existir suficiente número de alumnos con posibilidades de participación, tal y como queda recogido en la siguiente selección:

“Con la experiencia que tengo, en la clase de mi hija de segundo, que hay un gran número de extranjeros, no se pueden realizar excursiones ni actividades educativas fuera del colegio por falta de niños que se apunten a ellas.” (C5.FA.30)

“A nosotros lo único que no nos gusta del centro escolar es que haya cuatro niños españoles y dieciséis inmigrantes, a consecuencia de eso los niños no tienen un entorno favorable, no colaboran en los talleres, no van de excursión, no participan en las fiestas, etc.” (C2.FA.106)

Cuando los comentarios hacen referencia a las propias familias, se manifiestan familias tanto autóctonas como extranjeras. Las familias autóctonas revelan la existencia de falta de participación de las familias extranjeras, quienes no colaboran en las actividades del centro, en las excursiones, ni en las cuotas de material, en talleres, excursiones, reuniones, tutorías o fiestas.

“Los padres de los niños extranjeros participan muy poco en las clases con los demás padres, a muchos no los conocemos. En las tutorías no he visto nunca a ningún padre extranjero.” (C10.FA.152)

“Los padres y madres de niños extranjeros; deberían participar y acudir a reuniones del colegio, que no lo hacen para nada, lo cual están al margen de todo. Al menos en la clase de mi hijo.” (C10.FA.161)

“Los padres de niños extranjeros pasan (literalmente) de todo lo relacionado con las actividades del colegio y eso hace que todos los niños paguen las consecuencias.” (C2.FA.79).

En esta situación se resalta más a las familias magrebíes o rumanas quienes no participan en las actividades (quizá por la dificultad en el idioma), sobre todo, cuando se trata de actividades con un coste económico.

“En la clase de mi hijo, a las reuniones con el profesor, solo acuden los padres de alumnos de origen sudamericano. Imagino que los de origen ucraniano o marroquí tienen dificultad con el idioma, pero los profesores deberían hablar con ellos e insistirles en la necesidad de su asistencia ya que ello favorecería la integración de sus hijos.” (C6.FA.91)

“Sus padres (magrebíes) no suelen participar en nada sobre todo en las cosas que hay que pagar (excursiones, etc.)” (C5.FA.112)

Asimismo, se destaca que la mayoría de las familias extranjeras delegan todas las responsabilidades comunitarias, que requieren participación, a las familias de origen autóctono, tal y como muestra el siguiente comentario:

“En cambio bastantes padres, por no decir la mayoría, delegan todas las responsabilidades escolares comunitarias de sus hijos a los padres autóctonos aunque nosotros les hagamos partícipes de ellas. Bajo mi punto de vista la mayoría va a su rollo y son un poco frescos.” (C10.FA.35)

Bajo la perspectiva de las familias españolas esta situación dificulta la inclusión de los alumnos extranjeros, dando lugar a problemas escolares y situaciones conflictivas; por ende, la falta de implicación e integración de los padres de niños extranjeros en el centro provoca que los hijos tampoco se integren, como refleja el siguiente comentario:

“La mayoría del alumnado extranjero es de origen marroquí. Últimamente están dando muchos problemas de disciplina porque falta implicación de los padres en el centro. Se creen con todos los derechos y ninguna obligación, además exigen, no piden, exigen con muy mala educación.” (C5.FA.131).

Por otro lado, las familias extranjeras destacan que no participan debido a la falta de información o porque el centro no promueve dicha participación, tal y como muestran los siguientes comentarios:

“A los padres de alumnos extranjeros también deberíamos y nos deberían incorporar al comité de padres de familias en el colegio.” (C3.FE.18. Bolivia).

“En el establecimiento estamos 1 años y 3 meses, nunca me invitaron a reunión de orientación familiar y no sabía que existía AMPA no me invitaron a ninguna reunión de sus clases.” (C13.FE.55. Bolivia).

Las familias autóctonas y extranjeras, también, destacan la necesidad de participación de todos los padres en general, no únicamente de los de origen extranjero, para la mejora de las relaciones entre todos.

“Creo que los padres tenemos que tener más participación en la educación de nuestros hijos a través del centro educativo. Si las relaciones de los padres (extranjeros o no) son buenas entre ellos y entre el centro escolar, las relaciones entre los niños pueden mejorar mucho, y cualquier problema que surja solucionarlo.” (C6.FA.102)

Según los comentarios de ambos grupos de familias, esta situación se podría mejorar si desde el centro se promueven actividades en las que las familias puedan participar, pues las relaciones entre toda la comunidad educativa mejorarían:

“Deberían hacer más cosas para que puedan colaborar padres y madres de todas las religiones.” (C4.FA.88)

“El problema es que los padres de niños extranjeros, no se implican y pocos son los que se integran. Por esta causa los niños tampoco lo hacen.”

Tienden a hacer grupos y relacionarse con gente de su nacionalidad y costumbres. Creo que se debería trabajar en ese sentido, hacer actividades en las que (...). Con programas de recreación juegos, deportes, etc. para integrarse, hay padres que quizás no les guste los inmigrantes y poder hacerles cambiar la idea mala que tienen de nosotros compartiendo con nosotros y nuestros hijos. Gracias por pensar en nosotros.” (C10.FE.29. Bolivia).

Para favorecer dicha participación también se debería sensibilizar a las familias en relación a la importancia de la participación de estas en la vida de centro e informar de los mecanismos a través de los que pueden participar, pues como se ha observado en comentarios anteriores muchas de las familias de origen extranjero no conocen cuáles pueden ser estos mecanismos formales de participación, por tanto, para ello se pueden organizar charlas informativas.

“Inculcar a los padres la importancia de su participación tanto en el centro como a través de las AMPAS.” (C1.FA.177)

“Se pueden organizar charlas de padres para mejorar la integración de la familia extranjera en el centro.” (C6.FA.156)

De igual importancia es la necesidad de contar con docentes que conozcan otros idiomas con el fin de favorecer dicha participación familiar en aquellos casos en los que no existe conocimiento del idioma de acogida.

“Se necesitarían maestros que hablen diferentes lenguas con el fin de comunicarnos mejor y sobre todo a los padres, porque muchos de esos padres no acuden a reuniones ni a actos del colegio porque les cuesta mucho hablar nuestro idioma y les es difícil comunicarse bien con los maestros.” (C1.FA.155)

Continuamos el análisis de la información con la siguiente categoría **“valoración de la diversidad”** en la que son aglutinadas las respuestas de las familias relacionadas con la valoración positiva o negativa de la situación multicultural en los centros educativos y las propuestas que tienen relación con cambiar dicha valoración para mejorar la acogida del alumnado de origen extranjero y la educación en centros dónde la diversidad es la base de la que parten.

En esta categoría se agrupan las respuestas de 155 familias tanto de origen extranjero como autóctonas. 18 son las familias extranjeras que dan respuestas en esta línea, pertenecientes sobre todo a América del sur (Colombia, Ecuador...), pero también se han manifestado familias de origen magrebí o del resto de Europa.

La categoría ha sido dividida en varias subcategorías, dos generales que guardan relación con la perspectiva que se tiene ante la diversidad de culturas, positiva o negativa, y el resto de subcategorías tienen que ver con aspectos repetidos en el discurso de las familias y vinculados a los efectos (“negativos”) que tiene la diversidad cultural en el centro, como es la disminución del rendimiento académico de los alumnos o la dificultad que conlleva para el docente. En la siguiente tabla se refleja la frecuencia de respuestas relacionada con dichas subcategorías.

Tabla 35

Frecuencia de las subcategorías pertenecientes a la categoría “valoración de la diversidad”

SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA
VALORACIÓN POSITIVA DE LA DIVERSIDAD	46
VALORACIÓN NEGATIVA DE LA DIVERSIDAD	12
RENDIMIENTO ACADÉMICO	79
DIFICULTA LA TAREA DEL DOCENTE	24

Fuente: elaboración propia

Identificamos familias tanto de origen autóctono como de origen extranjero que se ponen de manifiesto para mostrar la importancia de la existencia de diversidad cultural en los centros educativos; por tanto, en la subcategoría **“valoración positiva de la diversidad”** han sido aglutinadas aquellas respuestas en las que se alaba la situación multicultural existente y se identifica esta como fuente de riqueza y aprendizaje cultural, tal y como muestran los siguientes comentarios:

“Estamos de acuerdo con la diversidad de culturas y religiones y lenguas en el mismo centro porque puede ayudar en el lenguaje.” (C3.FA.33)

“Que niños y niños extranjeros estén escolarizados, será bueno para un futuro común.” (C3.FA.79)

“Me parece bien que haya niños de varios lugares del mundo en el mismo colegio, pues eso fomenta la cultura entre los niños al ver las diferencias culturales y tradiciones de otros lugares.” (C4.FA.40)

“Nos parece muy buena idea que haya centros donde los niños aprendan otras culturas y otras lenguas y así no tendríamos dificultades para comunicarse con personas de otros países con otros idiomas.” (C2.FE.25.Bolivia)

“A mi opinión la diversidad de cultura en un centro de educación ayuda al alumnado a aprender más que la programación de la escuela.” (C5.FE.157.Marruecos).

Las familias destacan que la escuela no puede quedar al margen de la sociedad, y tenemos una sociedad multicultural, por tanto nuestros alumnos han de aprender a convivir con el resto de culturas, siendo el centro escolar el contexto adecuado para promover dicha convivencia si cuenta con la preparación suficiente:

“La sociedad es plurilingüe y multicultural y el colegio tiene que ser un reflejo de esta sociedad, de lo contrario estaremos formando seres para reductos sociales.” (C4.FA.82)

“Consideramos que las relaciones multiculturales no solo son positivas sino también necesarias, porque enriquece a nuestros hijos y evitan la xenofobia.” (C4.FA.99)

“Consideramos a la multiculturalidad escolar como un factor positivo en la formación de los niños ya que es una forma de acercarlos a un conocimiento del mundo cada vez más globalizado. En la medida en que en los centros escolares se viva un clima de aceptación al inmigrante, considerado como uno más de la clase y tratado en igualdad de condiciones; se formarán las bases para lograr una sociedad que respeta al inmigrante, teniendo en cuenta que algunos de sus antepasados también lo fueron.” (C1.FE.126. Otra)

“Creo que España es uno de los países que siempre tendrán escuelas multiculturales y porque no multilingües, en nuestro caso es más fácil porque nuestros hijos pueden comprender directamente las clases en castellano, pero los maestros deben estar preparados para el producto de la “multiculturalidad” y sus efectos o fenómenos que puedan suscitar tales como la xenofobia, la falta de integración, la religión, la comida del comedor, etc., o incluso la moral o la ética que difiere de una cultura a

otra. El objetivo es encaminar todos estos fenómenos hacia el enriquecimiento intelectual y moral de todos.” (C6.FE.152.Ecuador)

Sin embargo, no todas las opiniones son positivas, muchas familias autóctonas se ponen de manifiesto para mostrar su disconformidad con la situación actual, tal y como queda reflejado en los siguientes comentarios:

“No es lo mismo multiculturalidad o multilingüe que solamente hayan magrebíes, ecuatorianos en los centros, que traen enfermedades que ya teníamos erradicadas en nuestra sociedad. Los consultorios y hospitales están llenos de esta gente y los que paganos tenemos que ir a médicos de paga. Vaya futuro les espera a estos nuestros hijos.” (C1.FA.62)

“No consideramos en beneficio de la educación de nuestro hijo que en su centro haya mayoría de alumnos/as extranjeros puesto que ni ellos ni sus familias se integran en la vida social (al contrario suelen ser bastante conflictivos) con lo cual creemos que los alumnos extranjeros influyen negativamente.” (C4.FA.117)

“Los españoles, no somos racistas, solo tenemos preferencias, igual que las tenemos entre nosotros mismos (como ellos).” (C10.FA.77)

“Que no entren más extranjeros.” (C4.FA.39)

También se ponen de manifiesto familias autóctonas para hablar sobre los efectos negativos de la presencia de alumnado de familias extranjeras en los centros. Las familias resaltan en su discurso la bajada del nivel educativo y, por ende, al rendimiento escolar y el aumento de la tarea del docente haciendo su labor más difícil. En relación con dichos efectos negativos ofrecen propuestas de mejora.

La principal razón que las familias exponen para la bajada del nivel educativo de las clases donde existe diversidad cultural es el desconocimiento del idioma. Asimismo, este descenso, no afecta únicamente al rendimiento de los alumnos, sino que crea actitudes de discriminación y xenofobia hacia la sociedad en general. Por tanto las principales propuestas van en relación al refuerzo del aprendizaje del español y clases de refuerzo fuera del horario escolar:

“Que ayuden a los niños extranjeros que no hablen el castellano a entender nuestro idioma, ya que esto provoca un retraso en toda la clase.” (C3.FA.24)

“Opino que estos niños inmigrantes vienen a nuestros centros y su nivel académico es muchísimo inferior, por lo tanto, dificulta y entorpece por no decir que frena el aprendizaje a los demás.” (C1.FA.197)

“Consideramos que los alumnos extranjeros que no hablan el idioma autóctono si entorpecen el desarrollo de la clase ya sean árabes, ingleses, alemanes... por lo demás no tenemos ningún problema en que nuestros hijos se relacionen con niños de otros países.” (C18.FA.127)

“Pienso que no deben atrasar el curso normal de una clase con niños castellanos, por el aprendizaje de estos niños extranjeros, que les cuesta mucho más el entender las explicaciones, solo deberían tener más clases esos niños por la tarde y que la clase tenga un ritmo normal y aprendan cada día.” (C1.FA.112)

“Opino que uno de los inconvenientes que hay en las escuelas multiculturales es que los niños extranjeros que hablan otro idioma no pueden sentir lo mismo que los demás, por lo tanto el profesor tiene que disminuir el ritmo de la enseñanza, cosa que afecta bastante a todos los alumnos en general, así pues considero que se debería de dar una solución a este problema poniendo algún tipo de refuerzo que permita un rápido aprendizaje del idioma a los alumnos extranjeros” (C12.FA.12)

“No me importa de que hayan extranjeros en el centro mientras se adecuan y comporten bien entre los demás, pero lo único que haría un poco de hincapié, sería que no atrasen a los demás alumnos en los estudios por no entender bien el idioma español o su forma de estudio, ya que si este colegio es de integración, lo que veo mal es cuando se incorpora un extranjero a los 3 o 4 meses de inicio y se vuelven a incorporarse otro alumno y entonces la clase tienen que volver a comenzar de nuevo el temario por donde van para que ese compañera pueda seguir el ritmo.” (C10.FA.170)

“También sería muy positivo que ya que la mayoría de estos alumnos extranjeros no tienen el nivel necesario para seguir las clases y, por ello retrasan en la enseñanza al profesor, por tanto, perjudican a sus compañeros, se deberían intentar que hubieses más clases de apoyo para que consigan el nivel necesario.” (C1.FA.199)

Esta situación provoca que los maestros se encuentren en el aula con problemas de idioma y con diversos niveles curriculares lo que dificulta su tarea al tener que adaptarse

a distintos niveles y ritmos de aprendizaje lo que hace que en numerosas ocasiones se sienta agotado por esta labor:

“Pensamos que una de las cosas más importantes sería que antes de incorporarse a las clases con el alumnado, el extranjero debería hablar por lo menos nuestro idioma. Esto entorpece la enseñanza de resto de alumnos y ralentiza la labor del profesorado que acaba muchas veces quemado.” (C8.FA.56)

“Yo como madre de un niño de 11 años el problema que veo en su clase es: al haber niños de distintos idiomas normalmente les cuesta un poco más a esos niños ponerse al día en las tareas y aprendizajes lo más significativo es que sobre todo la comunidad Suramericana tiene muy bajo el nivel cultural por lo tanto los niños no llevan el mismo nivel que otros niños estando en la misma clase, y eso hace que la profesora tenga 3 ó 4 niveles a la vez.” (C13.FA.19)

“No soy racista, pero pienso que al haber gente extranjera empeora la educación escolar, porque las clases son muy numerosas y no se enseña igual a 20 niños que a 27 o 28 incluso 30. Entonces deberían de haber más aulas, a veces los niños extranjeros vienen algo más atrasados y hasta que alcanzan el ritmo normal de los demás se pierde un tiempo que la profesora hace pausa con la mayoría.” (C10.FA.74).

Por ello, entre las propuestas de las familias para evitar estas situaciones encontramos el aumento de recursos, sobre todo de personal humano especializado en estas temáticas que apoyen a los docentes en su labor diaria, tal y como muestran los siguientes comentarios.

“Creemos que se debe dotar a los centros con más recursos materiales y humanos para conseguir que la integración multicultural, que de forma natural existe entre los niños, no se vea perjudicada por un rendimiento escolar demasiado diferenciado por distinto nivel de preparación de los niños o falta de conocimiento adecuado del idioma, lo que puede provocar en los padres un malestar con respecto a la asistencia de niños de familias extranjeras y, con ello, aparecer posiciones contrarias a la multiculturalidad que no harán sino perjudicar el desarrollo personal de los niños y, en definitiva, el no poder frenar la discriminación y la xenofobia en la sociedad.” (C6.FA.134).

“Profesorado especializado en la integración cultural y del idioma para no atrasar a los niños de lengua castellana.” (C9.FA.50).

“Hay muchos emigrantes que atrasan las clases, sobre todo marroquíes. Deberían de ponerles profesores especiales a ellos, porque tampoco se integran muy bien, porque no entienden el idioma ni tampoco quieren aprenderlo.” (C9.FA.144).

“La integración de alumnos de habla no española en los centros públicos, está retrasando el nivel de aprendizaje correcto por el no entendimiento de nuestra lengua, por lo cual, sería interesante que pusieran más profesores con dominio de lenguas extranjeras para así no frenar el ritmo educativo en el alumnado.” (C2.FA.118).

Dichos comentarios nos introducen en la siguiente categoría **“recursos”** ya que estos comentarios los podemos encontrar ubicados también en dicha categoría. Los recursos es una de las propuestas más repetida por las familias para poder mejorar la acogida del alumnado de familias de origen extranjero y como fuente necesaria para mejorar la educación en los centros educativos actuales.

El análisis de los resultados nos muestran que las familias se manifiestan en un gran número de ocasiones para proponer los recursos tanto materiales como humanos como aspecto necesario para la mejora escolar; un total de 156 familias resaltan esta propuesta, siendo el 12% (18 familias) de origen extranjero, tal y como nos muestra la tabla 36:

Tabla 36

Frecuencia de las subcategorías pertenecientes a la categoría “recursos”

SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA
RECURSOS GENERALES	43
RECURSOS MATERIALES	14
RECURSOS HUMANOS	99

Fuente: elaboración propia

Cuando las familias se manifiestan en esta línea, destacan que la problemática no surge del hecho migratorio sino de no tener los recursos suficientes para la atención adecuada de esta diversidad:

“Pensamos que el problema que se plantea con el tema de los niños que se procede de fuera no es tanto que vengan o no vengan, sino la cantidad de medios humanos (profesorado de apoyo) o económicos de los que se dota a los centros y que sustancialmente no ha variado”. (C3.FA.46)

“No es problema de multiculturalidad es más bien problema de falta de inversión económica en la educación, sobre todo en los centros públicos”. (C6.FA.19)

Por un lado las familias hablan de la necesidad de aumento de recursos de forma general:

“se necesitan más recursos materiales; ¿Cómo se puede enseñar español sin conocer el idioma del alumno/a extranjero?; actividades extraescolares gratuitas o becas a los alumnos con menos recursos (mejor gratuitas para todos); aumentar el profesorado de apoyo con personal más apropiado (conocedor del idioma, formación específica...)” (C15.FA.66)

Aportación de más medios, más profesores cualificados, más logopedas, psicólogos, etc. más material. (C10.FA.112)

En otras ocasiones destacan uno de los tipos de recursos, como es el caso de los recursos humanos. A continuación presentamos algunos ejemplos:

“Para tener una integración real se necesitan muchos más medios personales sobre todo en centros donde cada año aumenta el número de niños extranjeros con respecto al anterior.” (C6.FA.12).

“Han de mejorar ustedes los medios personales, no en cuestión de calidad sino de cantidad, pues las ratios no se cubren con el personal que dispone este centro, y de alguna manera esos problemas que puedan generar la afluencia de culturas y lenguas también serían más fácil de solucionar. No olviden más esta falta y cubridla” (C14.FA.4).

En relación a estos recursos personales, destacan en numerosas ocasiones la necesidad de que estos recursos sean especializados en la temática, como los ejemplos siguientes:

“Se debería de contar con personal especializado para aquellos casos que necesiten aprender castellano. También sería importante la figura de un mediador o educador social con el fin de facilitar su interpretación y prevenir conflictos.” (C6.FA.84).

“Debería haber un profesor de apoyo para atender a los niños de lenguas diferentes, pues el profesor del centro no tiene porqué saber árabe o ruso. La comunicación sería óptima si hubiera un profesor con conocimientos impuestos por la administración” (C10.FA.4).

En esta línea encontramos los comentarios de las familias de origen extranjero, quienes alzan su voz para poner de manifiesto la necesidad de contar con profesorado especializado en integración, que conozca diversos idiomas y religión, tal y como reflejan los siguientes comentarios:

“Se necesitan más profesores especializados en integración.” (C6.FE.148).

“Que participen más profesores de idiomas que en los colegios habemos extranjeros de diferentes países y los tutores a veces no lo entienden.” (C17.FE.78.Ecuador).

“Necesitamos un profesor para aprender nuestra religión e idioma.” (C14.FE.98. Marruecos).

Las familias también hablan de aumento de recursos materiales, específicamente:

“Que debería haber ayuda a los niños de hijos inmigrantes o en cuanto al material escolar y al comedor.” (C6.FE.19).

“Aportar más ayudas económicas, ya que estos alumnos necesitan más apoyo y ayuda al ser de otro país” (C14.FA.4).

Como hemos podido observar en los comentarios anteriores, la necesidad de recursos es justificada en numerosas ocasiones por la dificultad del lenguaje de los alumnos de origen extranjero, ya que esta dificultad provoca en numerosas ocasiones un descenso en el rendimiento educativo de todos los alumnos; por tanto con el aumento de estos se resuelve la dificultad del idioma y de la supuesta “disminución del rendimiento académico”. Por ende, los recursos se perciben como la solución a las posibilidades de perjuicio del ritmo académico.

“Creo que los centros deben de tener más medios a la hora de recibir extranjeros; como traductores, profesores de apoyo e integración, para que los maestros tengan la tarea más fácil, ya que el idioma es una barrera muy complicada de saltar a la hora de enseñarles los temarios. Espero que esto sirva para que los centros públicos funcionen mejor en el tema de la integración de extranjeros”. (C1.FA.85).

“Los profesores con alumnos de diferentes lenguas deberían de tener más apoyo para que estos no se quedaran atrás por culpa del lenguaje”. (C4.FA.47).

“Creo que debería haber más apoyo en las clases para que no se vean afectadas por la incorporación de niños que desconocen el idioma y no pueda ir a un ritmo más fluido porque se tenga que dar más atención a esos niños de otra cultura y que se debería llevar un estudio más directo del personal que le corresponda a cualquier problema que se le pueda presentar al profesor referente a dicho tema.” (C1.FA.63).

“Los centros deben tener más apoyo para atender a todos los alumnos, sobre todo a los que tienen dificultades con el idioma, con el fin de que todos-as tengan las mismas posibilidades de desarrollo, y que sean igualmente atendidos. Para evitar así que los profesores tengan problemas para atender en la diversidad a todos-as los alumnos-as y puedan impartir una enseñanza de calidad tanto a españoles como alumnos de otros países.” (C10.FA.136).

Así, destacan las familias, se evitarán situaciones conflictivas y percepciones negativas en cuanto a la situación multicultural, tal y como muestra el siguiente comentario:

“Creemos que se debe dotar a los centros con más recursos materiales y humanos para conseguir que la integración multicultural, que de forma natural existe entre los niños, no se vea perjudicada por un rendimiento escolar demasiado diferenciado por distinto nivel de preparación de los niños o falta de conocimiento adecuado del idioma, lo que puede provocar en los padres un malestar con respecto a la asistencia de niños de familias extranjeras y, con ello, aparecer posiciones contrarias a la multiculturalidad que no harán sino perjudicar el desarrollo personal de los niños y, en definitiva, el no poder frenar la discriminación y la xenofobia en la sociedad.” (C6.FA.134).

Por tanto el aumento de recursos es una labor fundamental a realizar por las distintas Administraciones:

“Es necesario que por parte de las distintas administraciones públicas se dote de recursos humanos y materiales que favorezcan la educación intercultural en los centros públicos.” (C13.FA.34).

“El problema de la diversidad de alumnos, solo tiene una solución, que es el desembolso económico por parte de ustedes (la Consejería de Educación)” (C6.FA.43).

“Los organismos públicos deberían aportar muchos más recursos humanos, materiales, tecnológicos, etc. para poder llevar a cabo una enseñanza

pública de más calidad y poder conseguir, de la mejor manera posible, la integración de niños y niñas de otros orígenes.” (C6.FA.72).

“La administración debería enviar a los centros profesorado de apoyo para estos niños de culturas y lenguas diferentes, pues el profesor no está formado para enfrentarse con el principal problema: la lengua extranjera”. (C10.FA.11).

Continuamos analizando los aspectos destacados por las familias, atendiendo a la categoría denominada **“formación intercultural”**. Las familias, tanto autóctonas como extranjeras, sobretudo de origen latinoamericano apuestan por la formación para la mejorar la situación actual. Un total de 151 familias se manifiesta en esta línea, siendo casi la mitad (70) familias de origen extranjero. La siguiente tabla (tabla 37) muestra la frecuencia de las distintas subcategorías que conforman esta categoría.

Tabla 37

Frecuencia de las subcategorías pertenecientes a la categoría “formación intercultural”

SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA
FORMACIÓN DE TODA LA COMUNIDAD	10
FORMACIÓN DOCENTES	8
FORMACIÓN FAMILIAS	24
FORMACIÓN ALUMNOS	14
ACTIVIDADES CULTURALES	23
EDUCACIÓN EN VALORES	79

Fuente: elaboración propia

Algunas de las familias participantes en la investigación estiman imprescindible que se desarrolle formación para la mejora de la acogida del alumnado extranjero y sus familias y que, al mismo tiempo, promueva la mejora de la educación en los centros educativos. Por ello, las familias proponen formación (en la mayoría de ocasiones a través de charlas formativas) a los distintos sectores de la comunidad educativa, docentes, familias y/o alumnos.

A continuación, ponemos ejemplos del discurso de las familias abogando por una formación dirigida a toda la comunidad escolar en general, o a cada uno de los sectores de la comunidad escolar en particular:

“Que hagan más charlas para alumnos, los padres o tutores, e información sobre cómo actuar ante las diversidades o problemas que nos podamos encontrar en estos ámbitos u otros por el estilo. En definitiva, más información sobre todo lo que afecte a la educación de nuestros hijos para poder mejorar la convivencia entre todos.” (C12.FA.78).

Sobre todo es destacada la formación a las familias, pues bajo su prisma, la mejora de la educación comienza con promoción de actitudes verdaderamente inclusivas en el hogar.

“En todo centro de educación se supone que se debe de enseñar a los niños: tolerancia, respeto hacia otros niños de otras creencias y razas, pero esto se debe empezar por la educación de los padres; en mi opinión se deberían de hacer charlas, reuniones en resumen, un acercamiento entre los mayores, para poder inculcar el respeto hacia los demás. No es lógico que a un niño se le pida respeto a otro niño de distinta creencia, cuando en su hogar solo oye palabras insultantes hacia las personas de otros países y “los niños son como esponjas.” En los centros la enseñanza de la religión debería de ser para el que quiera, pero tanto cristiana, musulmana, etc. tiene el mismo derecho un niño cristiano, que otro musulmán, protestante, etc.” (C9.FA.122).

“Sí, pienso que debería fomentar charlas para los padres sobre todo de educación infantil donde se recomienda educar a nuestros hijos desde el inicio en valores, educación y respeto hacia los demás, así se evitará el racismo y los conflictos que se han dado en algunos centros de educación entre adolescentes”. (C6.FE.34. Ecuador).

“Creo que para mejorar la integración lo principal es educar a los padres para que desde sus hogares transmitan la igualdad racial siguiendo con charlas dentro del centro puesto que así se concientizaran sobre ello” (C7.FE.150. Bolivia).

Algunas familias autóctonas consideran que esta formación intercultural ha de ir dirigida solamente a familias de origen extranjero quienes han de mejorar su conocimiento respecto de la sociedad de acogida, tal y como refleja el siguiente comentario:

“Creo que las familias extranjeras deberían recibir una mejora en su educación social española (madres, padres y resto) para que puedan transmitírsela a sus hijos. Mientras eso no ocurra no habrá una verdadera integración (solo se hablaría de parchear el problema)” (C9.FA.123).

Las familias, tal y como hemos resaltado anteriormente, también hablan de formación dirigida a alumnos:

“Me gustaría que los alumnos (algunos) aprendan que la persona vale por lo que es y no por el color de su piel o su origen.” (C10.FE.139.Otra).

“Me gustaría comentar, que en algunos colegios públicos y concertados, aún existen. niños y niñas que no entienden, algunas culturas y religiones. Y pienso y creo que tienes que enseñarlos a que si una niña lleva un pañuelo en la cabeza, es porque, eso es su religión.” (C11.FA.1).

En cuanto a los docentes, las familias abogan por la formación en relación a aspectos culturales para estar preparados para hacer frente a la situación actual:

“Creo que en primer lugar el profesorado debe recibir la formación ética y moral oportuna para llevar a cabo la integración multicultural de los alumnos. En la mayoría debe ser difícil pues en nuestra sociedad existe mucha discriminación y muchos prejuicios (que comienzan en casa normalmente) Es un problema a solucionar entre todos.” (C5.FA.49).

“También creo que los profesores deberían saber todas esas lenguas a las que se enfrentan todos los días.” (C12.FA.18).

“Los maestros deben formarse y estar preparados para el producto de la “multiculturalidad” y sus efectos o fenómenos que puedan suscitar tales como la xenofobia, la falta de integración, la religión, la comida del comedor, etc., o incluso la moral o la ética que difiere de una cultura a otra.” (C6.FE.99. Ecuador).

Más específicamente, si nos centramos en aspectos culturales, tanto autóctonos como extranjeros de América latina y del resto de Europa destacan la necesidad de realizar en el centro **actividades culturales** en las que todos los miembros de la comunidad educativa, sobre todo los alumnos, aprendan orígenes, religiones y lenguas diferentes, en las próximas líneas exponemos algunos ejemplos de estas posibles actividades.

“Enriquecerse todos del intercambio, para ello sería bueno que todo el salón conozca al niño, su país, que vean fotos o diapositivas de lo bello que tenga su país, sus costumbres, su religión, su mítica, su lengua.....tal vez este trabajo lo pueden hacer los padres de familia en cada colegio”. (C6.FE.163. Otra).

“Sería interesante que hubiera fiestas o actividades relacionadas con las distintas culturas y nacionalidades del tipo carnaval o fiestas autóctonas, para que los niños conozcan las costumbres y orígenes de sus compañeros. Por ejemplo, celebrar el día de Ecuador, Marruecos, Ucrania, etc....” (C4.FA.121).

La promoción de este tipo de actividades evitaría situaciones de conflicto negativo en los centros:

“Por qué están aquí?, ¿Qué hacer?, ¿Cómo reaccionar?, ¿Qué decir?, etc., solo se siente rabia, impotencia, cólera, que la mayoría de las ocasiones acaba en agresiones y fuertes comentarios xenófobos, que por desgracia hacen bastante daño a ambas partes y que aun alimentan más el odio que los niños respiran en casa y practican en el colegio. Por lo que considero que una buena forma de comenzar un primer día en el colegio es haciendo una presentación con una buena biografía y aportando hábitos, costumbres, geografía, gastronomía, etc... un buen día para expresarlo a corto plazo con los nuevos compañeros sería a mi aprender la clase de tutoría por ejemplo, ya que es un momento en que los alumnos se reúnen para hablar y resolver sus problemas.” (C1.FA.221).

“Me gustaría que se enseñe la educación y la cultura y así poder evitar las malas cosas que se ven en los colegios” (C13.FE.9.Bolivia).

Aunque muchas de las familias se manifiestan en contra de este tipo de actividades pues las consideran una pérdida de tiempo, tal y como resalta el siguiente comentario:

No me parece bien, que dejen sus clases importantes para aprender las costumbres de los de fuera como por ejemplo, sus comidas y sus religiones. (C3.FA.55).

Igualmente, las familias pertenecientes a ambos grupos establecidos, aunque en mayoría las de origen extranjero, apoyan la **educación basada en valores** como el respeto, la tolerancia o la igualdad, dirigida tanto a adultos como a alumnos. Por tanto, si atendemos a los valores como solución, familias tanto extranjeras como autóctonas consideran que la mejora de la educación yace en la existencia y promoción de estos valores.

En todo centro de educación se supone que se debe de enseñar a los niños: tolerancia, respeto hacia otros niños de otras creencias y razas (...) (C9.FA.122)

Lo más importante creo es inculcarles valores humanos a los alumnos, independientemente de cultura, religión, etc. (C6.FA.61)

En cuanto a las categorías que emergen de los propios comentarios de las familias encontramos aspectos como **“Religión” “Idioma” e “Identidad cultural”**. En la tabla 38 se muestran dichas categorías emergentes y la frecuencia en la que han sido nombradas:

Tabla 38
Frecuencia de las categorías emergentes

SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA
RELIGIÓN	30
IDIOMA	85
IDENTIDAD CULTURAL	71

Fuente: elaboración propia

Comenzamos por tanto con la primera de las tres categorías emergentes, en este caso la **“Religión”**. Son numerosas las familias que destacan algún aspecto relacionado con la religión para la mejora de la acogida y la educación en centros multiculturales. En total son 30 familias quienes se manifiestan en esta línea, 21 autóctonas, y 9 extranjeras, sobretodo de Marruecos.

En esta ocasión vemos que las familias de origen autóctono aportan opiniones y propuestas en relación a esta categoría. Algunas de las familias autóctonas defienden la supresión de la religión para evitar de este modo conflictos, tal y como reflejan los siguientes comentarios:

“Dejar “todo” tipo de religión fuera del aula.”(C6.FA.131)

“Creo que la escuela pública-concertada debe ser laica. Mejoraría la integración y evitaría malentendidos”. (C1.FA.95)

Las familias proponen una asignatura alternativa a la religión en la que se tratasen temas culturales y educación en valores tal y como muestran los siguientes comentarios:

“Suprimir la religión para evitar conflictos y debates. Crear una materia alternativa de cultura general común y costumbres para no apreciar por

ambas partes extrañas. Fuera del horario escolar cada cual puede practicar la religión que desee” (C4.FA.55).

“Lo lógico sería eliminar cualquiera de las clases de religión y sustituirlas por clases de valores donde todos los alumnos fuesen juntos, recibiendo la misma escala de valores independientemente de su religión”. (C15.FA.29).

Otras por el contrario preservan la continuidad de esta; que se ve amenazada por la presencia de alumnos de origen extranjero.

“Me extraña que no mencionen para nada el tema de la religión. Pienso que lo peor de todo esto es que entre todos han conseguido arrancarnos las raíces cristianas, de lo cual, lo lamento muchísimo” (C6.FA.59).

“Que no obliguen a quitar nuestra religión para que los alumnos extranjeros no se sientan discriminados.” (C6.FA.9).

“A mí no me importa que los colegios sean multiculturales. Por lo contrario no entiendo cómo se puede dejar de realizar una tradición muy española como es la confección de un belén de donde todos los alumnos participan por el hecho de que hay un alumno musulmán. ¿Por la condición religiosa de una minoría debemos de cambiar nuestras tradiciones? ¿quiénes son los intolerantes?” (C10.FA.76).

Las familias de origen extranjero, en este caso familias de origen magrebí, ponen su voz de manifiesto para expresar la necesidad de dar también religión islámica en los centros.

“Queremos que en los centros den clases de religión islámica. Porque en todos los centros están dando otras religiones y nosotros tenemos derecho de que nuestros hijos den clases de su religión” (C4.FE.71.Marruecos).

“Nosotros aunque somos de nacionalidad española pero somos de religión islámica. Para mi opinión creo que en todos los centros debe de haber todas las religiones. Y yo creo que deben de dar religión islámica también ¿Y Por qué los cristianos le dan clases de religión y los musulmanes no?”(C4.FA.104).

La segunda de las tres categorías emergentes, hace referencia al **“Idioma”**. Son numerosas las familias que destacan algún aspecto relacionado con el idioma, cuando dan propuestas para la mejora de la acogida y la educación en centros multiculturales.

Pues tal y como hemos visto en algunas de las propuestas anteriores, la dificultad en el idioma ha sido la justificación recurrida continuamente para el aumento de recursos, asimismo se habla del idioma cuando hablan de dificultad para el profesor, disminución del rendimiento académico, etc. En total son 85 familias quienes se manifiestan en esta línea, 61 autóctonas, y 24 extranjeras.

En relación al idioma tal y como se ha indicado anteriormente y se ha visto en comentarios de categorías precedentes el idioma es relacionado con la bajada del rendimiento escolar, con la dificultad a la que ha de enfrentarse el docente, entre otros; por ello, muchas de las familias autóctonas proponen la enseñanza del español como alternativa, con el fin de evitar situaciones como las descritas:

“(...) que ayuden a los niños extranjeros que no hablen el castellano a entender nuestro idioma, ya que esto provoca un retraso en toda la clase; ya que el profesor tiene que dedicarles mucho tiempo a estos niños.” (C3.FA.26).

“Opino que uno de los inconvenientes que hay en las escuelas multiculturales es que los niños extranjeros que hablan otro idioma no pueden sentir lo mismo que los demás, por lo tanto el profesor tiene que disminuir el ritmo de la enseñanza, cosa que afecta bastante a todos los alumnos en general, así pues considero que se debería de dar una solución a este problema poniendo algún tipo de refuerzo que permita un rápido aprendizaje del idioma a los alumnos extranjeros.” (C12.FA.12).

Apuestan en numerosas ocasiones por su enseñanza a través de clases intensivas, o extraescolares de español, tal y como queda reflejado en los siguientes comentarios.

“Lo primero de todo es que todos los extranjeros (por lo menos niños) reciban clases de español intensivas para que puedan por lo menos comunicarse con el resto.” (C4.FA.97).

“Creo que deberían dar clases extraescolares a los niños extranjeros de español,” (C1.FA.91).

“El principal problema de los alumnos extranjeros para su integración es el idioma. Hay que hacer hincapié en mejorar y ayudar a estos niños a que conozcan a fondo el español con clases adicionales y otras de apoyo para elevar su nivel, que en algunos casos es muy bajo.” (C10.FA.33).

Proponiendo en ocasiones que no se incorporen al aula hasta que no tengan dominado el idioma:

Los que no hablen nada de castellano no deberían estar con los demás alumnos hasta que no lo hayan aprendido por lo menos en las asignaturas de lengua y c. Del medio atrasan y no se enteran sobre todo los de origen magrebí. Los demás si (en general todos los que hablen lengua castellana) (C8.FA.136).

Las familias de origen extranjero, sobre todo los no hispanoparlantes, proponen que exista promoción del aprendizaje de otros idiomas como es el árabe.

“En el centro quisimos que los alumnos aprender árabe también” (C4.FE.14. Marruecos).

“Que aprendan árabe” (C13.FE.8.Marruecos).

Las familias de origen latinoamericano destacan discriminación negativa a sus hijos por el idioma, que a pesar de ser hispanoparlantes, tienen diferencias culturales que llevan a situaciones discriminatorias por parte de las familias de origen autóctono y sus hijos. Tal y como muestra el siguiente comentario:

Los niños españoles tienen nombres, los de América latina son o ecuatorianos o “el colombiano” pero eso que puede parecer una discriminación negativa en los niños no hay mala intención, esa la tenemos los adultos. Pero una lengua diferente como la árabe es más difícil todavía (por supuesto un niño inglés no es discriminado por un adulto español, pero si lo puede ser por un niño). Actividades extraescolares de idioma o de la pronunciación de la “s” o la “c”, ayudaría a no sentirse tan diferente. Soy la única extranjera en una familia muy grande española. (C8.FE.79.Colombia).

Finalmente, la categoría que hace referencia a la **Identidad Cultural**, en la que se aglutinan comentarios relacionados con la adaptación a la cultura de acogida en relación con la que se manifiestan numerosas familias autóctonas, o el mantenimiento de la propia identidad de los autóctonos y extranjeros al insertarse estos últimos en la cultura mayoritaria.

Como observamos en los comentarios, las familias autóctonas se han revelado en esta línea en numerosas ocasiones, lo que nos indica una intensa preocupación en relación

con esta temática. Las familias autóctonas destacan que son las familias extranjeras quienes han de adaptarse a las costumbres de la mayoría, tal y como muestran los siguientes comentarios:

Deben adaptarse a nuestra cultura puesto que están aquí y quieren integrarse y aprender como nosotros (C3.FA.60).

Nosotros creemos que los niños y niñas de origen extranjeros deben de adaptarse a la cultura nuestra y forma de enseñanza (C15.FA.54).

Yo no tengo ningún problema de que niños extranjeros estén con mi hijo pero algunas razas no se adaptan a nuestra educación, las niñas moras no hacen gimnasia, entran algunos extranjeros a clase de religión y muy problemáticos por su educación o costumbres no se adaptan y suelen ser problemáticos porque no aceptan nuestra cultura o educación (C10.FA.62).

Muchas de las familias autóctonas destacan que a partir de esta situación ven “amenazada” su identidad; por ello piden que se respeten también las costumbres propias de aquí:

No se deben cambiar costumbres sobre todo religiosas, por temor a no agradar a ciertos grupos extranjeros, al contrario, ellos deben intentar adaptarse a nuestras costumbres “NO CAMBIAR LAS SUYAS POR LAS NUESTRAS (C1.FA.91).

Quiero comentar que nuestra cultura y costumbres, se deben respetar, no solo nosotros respetarlos a ellos. En Navidad imagino que por respeto a ellos, no ha habido villancicos, ni funciones, creo que no se han respetado unas costumbres nuestras. (C1.FA.166).

Por tanto, muchas de las familias abogan por una adaptación mutua:

Opinamos que la multiculturalidad en las aulas fomenta la integración de otros niños, pero creemos que no solo los españoles debemos adaptarnos a sus costumbres y culturas, sino que también por su parte ellos deben integrarse en nuestra cultura, costumbres e idiosincrasia. La variedad de culturas es beneficiosa cuando uno aprende y conoce de otro sus costumbres siempre que sea con respeto. (C10.FA.145).

Las familias extranjeras también se manifiestan en este sentido y reclaman que se respeten sus señas de identidad tal y como muestra el siguiente comentario de una familia de origen magrebí:

Solo pedimos que mientras no hagamos daño a nadie se respete nuestra cultura y nuestras tradiciones. Este comentario va dirigido sobre todo a chicas musulmanas que llevan velo, y por ese signo religioso se les critique y a veces se les margina. Debería tomarse medidas porque todos somos personas por igual y no importa el vestimento. (C5.FE.118.Marruecos).

También queda reflejado en los comentarios de las familias de origen autóctono su crítica a si la situación fuese al contrario.

Los niños y padres extranjeros que vienen a España, por circunstancias extremas. Tienen que adaptarse a nuestra cultura y respetarla ya que si fuera al contrario, nos colgarían en las sogas si siguiéramos con nuestras costumbres y no con las suyas. Pues aquí en España no colgamos a nadie pero tolerancia para que nuestros hijos no teman a esas personas y las traten como uno más español. (C1.FA.195).

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, PROPUESTAS DE MEJORA E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, PROPUESTAS DE MEJORA E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

La educación debería ser este espacio plural y diverso, porque es un lugar de encuentro, donde se aprende no tanto porque hay uno que enseña, sino porque hay muchos que construyen cultura confrontando sus propios conocimientos.

(Besalú, 2002, p. 45)

Introducción

En este capítulo vamos a mostrar las conclusiones más interesantes del estudio realizado, al mismo tiempo que identificamos la relación de estas con los resultados de estudios previos realizados por diversos autores. Para ello, iremos dando respuesta, en todo momento, al objetivo principal y a los específicos que nos planteamos inicialmente. Es decir, en este apartado abordaremos la discusión de los resultados y las conclusiones que dan cuenta de los objetivos específicos planteados inicialmente en la investigación. Por tanto, el procedimiento a seguir consistirá en exponer los objetivos y

con la finalidad de hacer más dinámica la lectura, se establecerán las conclusiones para dar respuesta a los mismos, pero a partir de cuestiones que recogen aquellos parámetros fundamentales relacionados con los diversos objetivos específicos. Es decir, analizaremos la valoración de las familias, de los centros seleccionados, sobre la acogida del alumnado de procedencia extranjera y sus familias en los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, y en qué medida consideran que la participación en dicha acogida de los distintos sectores educativos, la comunicación familia-centro y las relaciones establecidas por los alumnos en el centro son las adecuadas. Indagando, además de en el conocimiento de dicha acogida, en las propuestas que desde la voz de las familias surgen para favorecer la educación en centros dónde la diversidad cultural es un hecho que no ha de ser problematizado, sino al contrario, un hecho que debe de ser concebido como una oportunidad de enriquecimiento y mejora de la realidad socioeducativa.

Tal y como hemos recogido en capítulos anteriores, nuestro último objetivo es, en función de toda esta información recogida, proponer modos de actuación para una mejora de la inclusión del alumnado extranjero en las aulas, objetivo en el que nos centraremos tras la discusión de los resultados y que queda materializado en la propuesta de un Plan de Acogida.

Por consiguiente y con la finalidad de dar respuesta a los objetivos anteriores 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 de las propuestas de las familias procedentes de las respuestas a la pregunta abierta, establecida en dicho cuestionario. Será en función de dichas conclusiones y sugerencias cuando aportaremos nuestras propuestas de mejora desarrolladas detalladamente, a través del Plan de Acogida. Para el cierre de este capítulo expondremos las implicaciones educativas de la investigación, las limitaciones de la misma y las líneas de investigación futura que consideramos pertinente desarrollar.

6.1. Discusión de los resultados y conclusiones

6.1.1. Respecto de los datos de identificación de la muestra

Pasamos a redactar de forma resumida los principales datos de interés referidos a los datos de identificación de la muestra participante en la investigación, estableciendo las principales conclusiones derivadas de estos. Como ya expusimos en el capítulo anterior la muestra seleccionada fueron las familias de 17 centros de la Región Murcia y forman parte de la muestra real y productora de datos 2193 familias. De esta muestra, 1624 familias son autóctonas y representan el 74.1% del total; las 569 restantes son familias extranjeras, lo que representa más de un cuarto de las familias encuestadas. Teniendo en cuenta estos datos, como ocurría en otras investigaciones, por ejemplo 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).

Cabe destacar que la muestra invitada consistió en una población de 4480 familias, por tanto, solamente el 48.95% de las familias nos devolvió el cuestionario cumplimentado, hubo, por ende, una participación en la investigación menor al 50%. Aunque 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 de las familias participantes*, nos sitúa ante una población escolarizada mayoritariamente en centros educativos de titularidad pública que de titularidad privada-concertada, tal y como vimos en el capítulo de resultados. Si diferenciamos por el origen de las familias, las familias extranjeras tienen escolarizados a sus hijos en los centros públicos en un porcentaje mayor (93.0%) que las familias de origen autóctono (86.4%). Como ya se pudo apreciar, en el marco teórico, en los datos procedentes del Ministerio de Educación y de la Consejería de Educación de la Región de Murcia la proporción de alumnado de origen extranjero varía de forma significativa según la titularidad de los centros. Los alumnos de origen extranjero escolarizados en centros públicos doblan el número de alumnos escolarizados en los privados, por tanto, nuestra muestra refleja también esta situación siendo las familias de origen extranjero

quienes en menor porcentaje que las autóctonas están escolarizadas en centros privados-concertados (13.6% para autóctonos, y 7.0% para extranjeros). Estos resultados coinciden con los datos ofrecidos por estudios internacionales (Suárez-Orozco y Suárez Orozco, 2003, 2008) como por los que se han llevado a cabo en nuestro país (Sánchez Hugalde, 2007; Santos Rego y Lorenzo Moledo; 2011), que se han centrado en el fenómeno de “huida” producido por los alumnos de origen autóctono a centros privados cuando la población de alumnado de origen extranjero es alta. Existiendo mayor probabilidad de que los alumnos autóctonos asistan a centros de titularidad privada en estas zonas de mayor concentración del alumnado extranjero.

Posteriormente comentaremos, en mayor profundidad, esta situación pues su análisis ha formado parte también del estudio.

Siguiendo con datos de identificación de la muestra, como señalamos en los resultados de la presente investigación, de las familias encuestadas, el 14,2% son procedentes de América del Sur, principalmente de Ecuador y Bolivia, seguidas de las familias procedentes 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%). Observamos que la mayor participación es de las familias de América del Sur a pesar de que existe mayor proporción en la Región de Murcia de familias procedentes de África, tal y como vimos en el marco teórico; esto puede ser debido al problema de la lengua vehicular, pues a pesar de que se llevaron a cabo los mecanismos necesarios para que aquellas familias que tuvieran dificultad en el idioma tuviesen ayuda si la demandaban, podemos presuponer que las familias no hispanoparlantes han encontrado dificultades; siendo, por consiguiente, mayor la participación mayor de las familias que dominaban el idioma.

Si diferenciamos entre familias autóctonas y extranjeras para ver quién ha respondido el cuestionario, se comprueba que en el grupo de familias autóctonas el porcentaje más elevado es el de madres que responden solas, 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 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, se busca el apoyo de ambos progenitores o su cultura hace que la figura pública sea la masculina, por ello el

cuestionario lo rellenan los padres conjuntamente sobre todo en el caso de las familias de origen ecuatoriano y boliviano o bien ellos solos como es el caso de Marruecos, país con mayor porcentaje de contestación por parte del padre. Este tema puede responder a cuestiones culturales y al valor de la figura masculina sobre la femenina en la familia.

En cuanto al número de hijos de las familias participantes, el mayor porcentaje de estas corresponde a la opción “un hijo”, superando el 60% de la muestra, tal y como vimos en resultados; en la opción extrema de tener tres hijos o más, son las familias autóctonas las que presentan un porcentaje algo mayor, 8%, frente al 5% de las familias extranjeras. 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, unido a que la situación económica pasa por una situación difícil, dificulta tener un mayor número de hijos.

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. Tal y como hemos expuesto anteriormente, esta dificultad con el idioma ha podido ser un condicionante a la hora de no disponer de un número más elevado de cuestionarios cumplimentados por estas familias extranjeras. En esto coincidimos con lo publicado por el Defensor del Pueblo (2003), en cuyo informe hacía mención que los progenitores inmigrantes tienen dificultades para colaborar con las demandas de la escuela por 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).

Como podemos apreciar el idioma es un motivo de separación y una gran dificultad para los extranjeros. Por ello, cuando demos respuesta a los objetivos específicos de nuestra investigación ampliaremos información referida a las dificultades en cuanto al idioma.

Si valoramos también *cuántos años viven en la localidad* nos encontramos que, tal y

como hemos visto anteriormente, más de tres cuartas partes de las familias encuestadas residen más de 5 años en la misma. 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 (48.0%) entre 1 y 5 años. Por tanto la media de años de residencia en la localidad de las familias extranjeras es menor que la de las familias autóctonas.

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, por tanto, tienen mayor conocimiento sobre la dinámica del centro, como veremos a continuación cuando pasemos a exponer las conclusiones de las preguntas recogidas en el cuestionario. Se comprueba que las familias con menor porcentaje de selección de respuestas que indican “desconocimiento de la situación” son las familias de origen autóctono.

Si tenemos en cuenta las aportaciones del Defensor del Pueblo (2003), las dos cuestiones anteriores, es decir, el tiempo que se lleva residiendo en España es, junto con el dominio de la lengua, el factor considerado más determinante del nivel de inclusión; luego parece que las familias de la muestra presentan cierto nivel de inclusión.

Centrándonos en los *estudios que tienen las familias*, 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. 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 entre 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.

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 por el Defensor del Pueblo (2003), cuando comprueban que tanto las madres como los padres extranjeros 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, solo el 33.5 % de las madres responden que están en activo lo que contrasta con sus estudios, pues tal y como hemos indicado en los párrafos anteriores, casi la mitad de ellas tienen estudios medios y universitarios. Si diferenciamos a las madres, en autóctonas y extranjeras, en un porcentaje más alto, más del 50% de las familias autóctonas realizan su trabajo únicamente dentro del hogar (precisamente esta puede ser una de las razones por las que los cuestionarios de las familias autóctonas hayan sido respondidos mayoritariamente por las madres) mientras que las familias de origen extranjero señalan esta opción en un menor número de ocasiones. Las familias de origen extranjero vienen al país de acogida en busca de una mejor situación económica (entre otras) por lo que suelen ser ambos progenitores quienes trabajan fuera de casa, lo que dificulta, debido a la menor disponibilidad por el horario, la relación con el centro.

En cuanto a los padres, encontramos que las tres cuartas partes de ellos están en activo, por tanto supone un gran porcentaje más que en el caso de las madres. 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 (24.0%) 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. Pero a pesar de ello el nivel sociocultural de las familias autóctonas y extranjeras participantes en la investigación es similar, pues identificamos familias de nivel sociocultural bajo, en la misma medida para ambos grupos, y un mayor porcentaje de familias con un nivel sociocultural medio en el caso de las familias extranjeras, y un mayor porcentaje de familias en el nivel sociocultural alto en el caso de las familias autóctonas; ya que estas últimas sí desempeñan trabajos acordes con su nivel de estudios.

6.1.2. Respeto 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 la pregunta abierta y el análisis de esta.

Recordamos que el *primer objetivo específico* hace referencia a ***“Identificar cómo es la percepción de las familias en cuanto a la participación y fomento de la acogida del alumnado extranjero y sus familias por parte de las mismas, los docentes y el alumnado de la Región de Murcia”***

Por consiguiente nos preguntamos ***¿Fomenta el centro la acogida del alumnado extranjero y sus familias?***

Como vimos en los resultados de la información cuantitativa y cualitativa de las familias existe una visión positiva respecto a la labor general del centro en cuanto a la acogida del alumnado extranjero, la percepción del 90% de las familias, tanto autóctonas como extranjeras, es que el centro promueve la acogida y aceptación de este alumnado y de sus familias, aunque sigue quedando un 10% que estima que no se favorece dicha acogida. Como vimos la percepción más negativa es por parte de las familias de origen extranjero (el doble de porcentaje que en el caso de las familias autóctonas); al ser los principales protagonistas, esta percepción puede ser debida a que se han encontrado con mayores dificultades que las familias de origen autóctono, a quienes esta situación les influye de forma indirecta pero no son quienes están afectados directamente por la necesidad de inclusión en la sociedad de acogida. Como resaltamos en el capítulo anterior, aquellas familias procedentes de África son quienes resaltan que

el centro no fomenta la acogida del alumnado extranjero y sus familias, quizá porque son quienes tienen mayor dificultad para la inclusión, dado que las diferencias culturales son mayores, y por tanto el choque cultural es mayor que en el caso de otros orígenes, lo que dificulta en última instancia su inclusión socioeducativa. Las familias de origen latinoamericano tienen la percepción más positiva, al contrario que ocurría con las familias de origen africano, las dispersiones culturales son menores y son hispanoparlantes, lo que facilita su acogida y por tanto su inclusión socioeducativa.

Si atendemos al sector geográfico de la Región de Murcia, del que procede la información, observamos una visión más positiva por parte de las familias del Noroeste; por el contrario, las que tienen una visión más negativa son las familias de Lorca y Mar Menor. En relación a dichas zonas observamos que las dos últimas comarcas son aquellas de la Región de Murcia con mayor número de extranjeros frente al Noroeste que es la comarca con menor número de extranjeros.

Precisamente para indagar en esta situación, para averiguar si el número de extranjeros de la zona, en este caso de alumnado escolarizado en el centro, influye en la percepción de las familias, tuvimos en cuenta la variable “número de alumnos escolarizados en el centro”. Observamos como indicamos en el capítulo anterior, que las familias de los centros con mayor porcentaje de extranjeros perciben peor la acogida del alumnado extranjero.

Por tanto, se unen ambas situaciones, por un lado que existe mayor cantidad de familias extranjeras que contestan al cuestionario (quienes como hemos indicado anteriormente tienen una visión más negativa que el resto), y que en aquellos centros en los que hay escolarizado un mayor número de alumnos de origen extranjero, la percepción de las familias autóctonas es más negativa que en aquellos casos en los que en el centro escolar al que pertenecen las familias hay un menor porcentaje de alumnado de origen extranjero. Esta peor visión de las familias extranjeras, de las zonas donde existe mayor presencia de extranjeros y en los centros donde existe mayor número de alumnado extranjero, puede ser debida a que son quienes realmente encuentran dificultades en cuanto a la acogida pues son quienes deben hacer frente a esta de forma más real y asidua.

Sin embargo, en los comentarios cualitativos de las familias son las de origen extranjero quienes se manifiestan en esta línea resaltando la labor efectiva por parte de los centros

en cuanto a la acogida de alumnado extranjero y sus familias.

Toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado, padres y madres) debería estar involucrada en la acogida al alumnado extranjero y sus familias. Por tanto nos planteamos: ***¿Participan las familias, docentes y alumnos en esta acogida desde la visión de las familias?***

Si nos centramos en la acogida por parte de los distintos sectores de la comunidad educativa, los resultados de las preguntas cuantitativas de la primera dimensión referida a la participación en la acogida por parte de familias autóctonas, familias extranjeras, alumnos y maestros, se comprueba que las familias informantes indican que quienes menos participan son las familias autóctonas y quienes más participan son los docentes. En cuanto al resto de sectores de la comunidad educativa (familias extranjeras y alumnos) llama la atención que aunque las familias autóctonas consideran, en un alto porcentaje, que estos participan en la acogida, la percepción de las familias extranjeras es más negativa pues en ambas ocasiones consideran en un 15% aproximadamente que estos agentes de la comunidad educativa no participan en la acogida.

Si atendemos al continente de origen, observamos, tal y como se muestra en el capítulo de resultados, que en función del continente de origen así es percibida la ayuda por parte de los distintos sectores de la comunidad educativa; la perspectiva de aquellos que dominan el castellano es diferente a la perspectiva de los que no lo hacen. Las familias de origen europeo consideran peor que el resto de familias extranjeras la ayuda ofrecida por las familias de origen autóctono, sin embargo tienen una visión más positiva del resto de sectores. Las familias de origen africano son quienes consideran, en un mayor porcentaje, que las familias extranjeras y los docentes no ayudan nada, frente a las familias procedentes de América que señalan, en un mayor porcentaje que el resto de familias, a los alumnos como los agentes que menos participan. En cuanto a la acogida y el sector geográfico, observamos que las familias pertenecientes al sector geográfico de Lorca son las familias que estiman más negativa la acogida por parte de todos los sectores de la comunidad educativa. Observamos percepciones negativas también por parte de la zona geográfica del Mar Menor y Bajo Guadalentín; en el extremo, con percepciones muy positivas en cuanto a todos los agentes encontramos la zona del Noroeste. Tal y como indicamos en la cuestión anterior, esto puede ser debido a la cantidad de extranjeros que existen en dichas zonas. Por consiguiente, las familias que

tienen la visión más positiva son aquellas en cuyos centros educativos tienen una cantidad inferior de alumnado extranjero. Por ello, si atendemos al número de alumnos extranjeros escolarizados en el centro educativo, como vimos en el capítulo anterior, cuanto menor es el número, más positiva es la visión en cuanto a la percepción de las familias de participación de familias autóctonas en la acogida. Asimismo, en los centros con mayor cantidad de extranjeros existe mayor selección de las opciones de los extremos (mucho, nada), en el caso de la acogida por parte de las familias extranjeras; esto puede ser debido a que aquellas familias pertenecientes a centros educativos con un gran número de alumnado extranjero, y por ende, donde existen mayor cantidad de informantes de familias extranjeras tienen un mayor conocimiento en cuanto a esta situación, pues las posibilidades de interacción intercultural le otorga mayor capacidad para tener una visión más clara respecto a la situación de acogida.

El tiempo de permanencia en el centro les otorga a las familias un mayor conocimiento de la situación de acogida, y estos resaltan mayor acogida por parte de los maestros cuantos más años de relación tienen con el centro.

Finalmente podemos concluir respecto a la información obtenida en esta dimensión que se observan diferencias en función de quién contesta el cuestionario. Cuando los que contestan son otros familiares la percepción es más negativa en relación a la acogida de las familias extranjeras y los alumnos, que cuando contestan las madres o ambos progenitores juntos. Esto puede ser debido a que son mayoritariamente familias de origen extranjero quienes responden al cuestionario a través de otros familiares, sobre todo aquellas no hispanohablantes, quienes han solido recurrir a sus hijos para poder aportar la información.

En cuanto a los comentarios cualitativos, tal y como se ha resaltado, las familias de origen autóctono se manifiestan en esta línea para reclamar una mayor participación por parte de las familias de origen extranjero, pues indican que son estas quienes tienen mayor dificultad para participar en dicha acogida y que en ocasiones les resulta difícil dicha participación debido a su actitud ante esta.

En cuanto a la segunda dimensión referida a *la comunicación familia-centro* nos permitirá dar respuesta al segundo objetivo específico ***“valorar la apreciación que tienen las familias en cuanto al traspaso de información entre la familia y el centro y los canales establecidos para dicho traspaso”***.

Respondiendo para ello a la primera cuestión planteada en relación a este objetivo: **¿Es adecuada la información que se transmite desde el centro?** Llama la atención la perspectiva generalizada en la Región, ya que más del 40% de las familias de la Región de Murcia, consideran que la información dada a las familias por los centros educativos es “nada adecuada”, siendo solamente el 12.0% de las familias quienes resaltan que la información es “muy adecuada”. Por lo general existe un descontento de las familias en cuanto a la comunicación con el centro se refiere. Dicha percepción, tal y como vimos en los resultados es aún peor en el caso de las familias de origen extranjero que en el caso de las familias autóctonas, ya que casi una de cada dos familias extranjeras considera la información dada por el centro como nada adecuada. Por tanto, en ello hemos de trabajar. Asimismo existían diferencias en cuanto a esta percepción en función del continente de origen, así los familiares de Europa tenían una visión más positiva, frente a los de origen americano o africano.

En cuanto al sector geográfico, al igual que ocurría con las preguntas del fomento y participación en la acogida, las familias de la zona del Noroeste son las que muestran una visión más positiva que el resto de zonas.

Los resultados muestran además que cuantos más años residen las familias en la misma localidad más adecuada estiman la información ofrecida por parte del centro; a más tiempo de permanencia en el centro más información tienen del mismo, pues cada año van añadiendo información a su bagaje, así mismo al tener más años de relación con el centro el conocimiento de este es mayor.

Cabe resaltar, finalmente, que los centros que tienen un porcentaje de alumnado de origen extranjero bajo son aquellos que mejor perspectiva tienen cuanto al traspaso de información, pero esto no es la variable determinante, pues aquellos que tienen un porcentaje alto consideran mejor esta información que aquellos que tienen un porcentaje medio de alumnos de origen extranjero.

En cuanto a sus comentarios cualitativos, como hemos podido apreciar en el capítulo anterior, las familias destacan en su discurso que la comunicación familia-centro es fundamental, y que la información a las familias del centro respecto a este u otros temas es esencial para una adecuada inclusión socioeducativa de todos y cada uno de los alumnos pertenecientes al centro escolar. Por tanto, en cuanto a la acogida consideran fundamental la transmisión de información a las familias autóctonas para que conozcan

la realidad escolar y cómo ayudar en la acogida de aquellas familias extranjeras y sus hijos; y con relación a las familias de origen extranjero para que estas conozcan mejor el centro y habilitar, de este modo, sus posibilidades de relación en él. Además en esta parte en las que las familias han tenido la oportunidad de dar su opinión respecto a la situación, las familias de origen extranjero destacan que existe una desinformación general respecto a su situación y el centro. Por ello, estiman que mediante la comunicación con las familias se puede promover que su situación pueda ser conocida por todos creando de este modo mayor conciencia social en cuanto a la importancia de una buena acogida por parte de todos. Por tanto es necesario que la comunicación sea eficaz tanto en calidad como en cantidad (Turnbull et. al, 2006).

“Para el traspaso de información familia-centro, ¿Les parece importante el uso de las nuevas tecnologías (ordenadores, Internet, etc.)?”. ¿Les gustaría dar o recibir información a través del ordenador?

En cuanto a qué canales han de utilizarse para el traspaso de información, a nivel regional las familias consideran fundamental el uso de las nuevas tecnologías para dicho traspaso. Si hacemos referencia al origen de las familias observamos un ligero descenso en relación al valor que se le da a este uso en el caso de las familias extranjeras, siendo las de origen Africano las que estiman menos necesario el uso de este tipo de canales.

Pero no preguntamos solo si estos canales los consideraban adecuados, indagamos más y preguntamos a las familias de la Región de Murcia si les gustaría que ese tipo de canales, más concretamente el ordenador, se utilizase en el centro. Llama la atención que las familias considerasen, en un porcentaje alto, el uso adecuado de canales de comunicación relacionados con las nuevas tecnologías para tal fin, pero que, cuando hablamos de si les gustaría recibir o dar tal información a través del ordenador, el porcentaje es menor que en la cuestión anterior. Si atendemos al continente de origen, las familias de origen africano, como ocurría en el caso anterior, les gustaría comunicarse por este medio en menor porcentaje que el resto, quizá porque se encuentran mediatizados por la cultura o por la adquisición de estas tecnologías. Aparece una mayor predisposición ante estos canales por parte de las familias pertenecientes al resto de Europa. Aquellos que presentan un nivel sociocultural bajo son quienes consideran, en menor porcentaje, el uso de estos canales de comunicación.

Podemos presuponer, que ello se justifica en el sentido de las dificultades económicas de las familias con este nivel sociocultural.

Asimismo, en los comentarios cualitativos las familias destacan la importancia de utilizar las nuevas tecnologías que nos aportan un recurso esencial para promover dicha comunicación. Tal y como se reflejaba anteriormente, tanto en la parte cuantitativa como cualitativa, las familias destacan la importancia y la urgencia de su uso. Estas conclusiones se unen a las ya obtenidas en otras investigaciones en las que autores como Garreta (2015) destacan que los canales de comunicación habituales entre la escuela y los progenitores son las reuniones de inicio de curso, las tutorías, la agenda escolar, las circulares y las notas a los progenitores y el panel de anuncios. Que aunque se destacan como mejorables, se presentan como efectivos en los centros. Eso sí, el uso del teléfono, el correo electrónico y la web o el blog debe ser repensado y ampliado, ya que, por el potencial que creemos pueden tener, están siendo muy infrautilizados.

Pero no hemos de quedarnos únicamente en este paso, pues la promoción de una escuela intercultural e inclusiva no requiere únicamente disponer de información, aunque esta constituya la base para la colaboración (Sarramona y Rodríguez, 2010; Torres 2008).

El mejor método para que este traspaso de información sea adecuado y eficaz es conseguir acuerdos fructíferos entre los diferentes agentes de la comunidad y por lo tanto potenciar el sentido de pertenencia al grupo, que se produzca dicho intercambio recíproco de datos y opiniones, en el respeto, la responsabilidad compartida y la toma de decisiones conjunta (Sales, Moliner y Traver, 2010). Consideramos que la idea más importante que se desprende de este estudio en relación a esta temática es que las familias, aunque al día de hoy no utilicen demasiado los canales de comunicación digitales, tienen una actitud positiva y abierta hacia ellos, llegando incluso a reclamar dicho uso.

Continuamos con el tercer objetivo: ***“conocer la opinión de las familias sobre las relaciones existentes entre alumnado autóctono y extranjero en los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia”***.

Para reflexionar sobre este tercer objetivo, hemos establecido una serie de preguntas que nos ayudarán en el desarrollo del capítulo a dar respuesta a esta, y que están en función de las cuestiones realizadas en el cuestionario de recogida de información. Tal y como se explicó en capítulos anteriores se intentaba averiguar las perspectivas de las familias

con relación a las situaciones que han creado mayor “controversia” destacadas tras la revisión teórica y de investigaciones anteriores (enriquecimiento del resto de relaciones, emergencia de situaciones conflictivas, creación de grupos de la misma nacionalidad en el centro o escolarización mayoritaria en centros públicos).

Comenzamos, por tanto, por la primera de dichas cuestiones ***¿Consideran las familias de la Región de Murcia que la presencia de alumnado de origen extranjero favorece las relaciones entre los alumnos? ¿O por el contrario, propicia el conflicto escolar?***

Muchas de las familias participantes consideran que la presencia de alumnado extranjero no favorece las relaciones establecidas en el centro, y que por el contrario las dificultan y crean conflictos. Llama nuestra atención que las familias de origen americano consideren, en un alto porcentaje, que la presencia de alumnado extranjero no favorece las relaciones con el resto aun perteneciendo sus hijos a dicho grupo. Por el contrario, las familias de origen africano son quienes consideran, en un mayor porcentaje que el resto, que la presencia de alumnos de origen extranjero en el centro educativo favorece las relaciones. Esto nos hace intuir que muchas de las familias de origen extranjero hispanoparlantes no consideran a sus propios hijos dentro de ese grupo de extranjeros, considerando como extranjeros a aquellos que proceden sobre todo del Magreb.

Tal y como se ha ido repitiendo a lo largo de todos los resultados del cuestionario, en función de los sectores geográficos, encontramos diferencias. Así, se resalta siempre una visión más positiva por parte de las familias del Noroeste, y más negativa por las familias del Mar Menor, Bajo Guadalentín y Lorca. En esta ocasión vuelven a ser las familias del Noroeste quienes consideran, en mayor proporción, que la presencia de alumnado extranjero promueve las relaciones entre los alumnos, siendo al contrario cuando a la cuestión que hacemos referencia es otra y va referida a si su presencia promueve el conflicto. Hay que plantearse que los sectores geográficos de la Región tienen una población extranjera desigual; queremos que el lector recuerde que el Noroeste no tiene a mucho alumnado extranjero, por lo que es lógico que ellos valoren la situación de diferente modo a aquellos que sí lo tienen. Esto se visualiza a lo largo de todas las cuestiones.

Asimismo, identificamos que existe una relación directa entre el nivel sociocultural y la perspectiva de que la acogida de alumnado extranjero en el centro favorece las

relaciones del resto de alumnado. Así, observamos que las familias con un nivel sociocultural bajo consideran, en un mayor porcentaje que el resto, que su presencia promueve el conflicto.

El número de alumnado extranjero escolarizado en el centro también influye en esta cuestión pues observamos que las familias pertenecientes a centros con número de alumnado extranjero bajo perciben que se propicia el conflicto escolar en menor porcentaje que las familias pertenecientes a centros con número de alumnado de origen extranjero alto, probablemente porque estas últimas son quienes se enfrentan a dichos conflictos en el día a día.

Para finalizar esta cuestión, cabe resaltar las diferencias existentes en la perspectiva de las familias en función del tiempo de residencia en la localidad. Tras el análisis de los resultados, estos nos muestran que cuanto mayor es el tiempo de residencia de las familias en la localidad, mayor es el porcentaje correspondiente a que la presencia de alumnado extranjero propicia el conflicto escolar. Es evidente que las familias que llevan mayor tiempo en el centro tienen una visión más informada de la situación.

En los comentarios cualitativos las familias refuerzan esta cuestión, pues numerosas familias autóctonas indican que están en desacuerdo con que se establezcan relaciones entre alumnos de distinta nacionalidad pues consideran que se propicia el conflicto y esto afecta negativamente a sus hijos. Por lo que mucho menos estiman como enriquecedoras dichas relaciones. Por otro lado, las familias de origen extranjero ponían su voz de manifiesto para denunciar situaciones de conflicto hacia ellos y sus hijos, entendiendo en el discurso de los padres el conflicto como una situación negativa resultado de la existencia de prejuicios.

Estas perspectivas difieren con las investigaciones de autores como Campoy y Pantoja (2005) y Leiva (2010) quienes consideran que la presencia de los alumnos inmigrantes dentro de las aulas no afecta de forma negativa al clima de aula, es más, supone un enriquecimiento para el resto del alumnado, identificando el conflicto no como algo negativo sino como una oportunidad de aprendizaje. Por el contrario, si atendemos a la investigación realizada por Cerezo (2016), en la que esta misma cuestión era preguntada a los docentes, un tercio de los maestros de la enseñanza pública estima que sí se favorece esas relaciones pero considera que la incorporación de alumno extranjero a sus aulas está conllevando ciertos problemas de integración. En definitiva, un gran

porcentaje familias y un porcentaje considerado de docentes de la Región de Murcia, tienen una perspectiva negativa en cuanto a que la presencia de alumnado extranjero favorece las relaciones entre los alumnos (Lozano, Cerezo y Motos, 2014 y Lozano, Merino, Castillo y Motos, 2014). Más bien al contrario, consideran que existe creación de situaciones conflictivas, entendidas estas desde una perspectiva destructiva y no constructiva.

En cuanto a si la situación propicia la creación de grupos de la misma nacionalidad, nos planteamos ***“¿Se crean grupos de la misma nacionalidad?”***

Se trata de una de las cuestiones en las que las familias han dicho tener un mayor desconocimiento. A pesar de ello, casi la mitad de las familias de la Región de Murcia considera que la presencia de alumnado extranjero promueve la creación de grupos de la misma nacionalidad. Asimismo, tal y como ha venido ocurriendo en todo el discurso las familias del Noroeste consideran en menor cantidad que el resto que son creados estos grupos. En relación al nivel sociocultural las familias de nivel sociocultural alto destacan, en mayor ocasiones que el resto, que la presencia de alumnado extranjero no promueve la creación de guetos, y la respuesta referida al desconocimiento “No lo sabemos” es seleccionada más por las familias con un nivel sociocultural bajo.

Se comprueba que las familias pertenecientes a centros con un porcentaje alto o medio de alumnos de origen extranjero muestran porcentajes de respuesta similares, contestando, en mayor proporción que aquellos que pertenecen a centros con menor número de alumnado extranjero, que la diversidad propicia la formación de grupos de la misma nacionalidad. Se observa además un mayor porcentaje de desconocimiento en relación a la temática en estos últimos. Esto es explicado en la medida de que al tener menor número de alumnado extranjero, las posibilidades de creación de grupos de la misma nacionalidad son menores. Sin embargo, cuando pasamos a porcentajes más altos, la posibilidad de crear esos agrupamientos en función del origen, es más alta y por tanto se produce en un mayor número de ocasiones.

En el discurso de las familias participantes, también se observan argumentos que resaltan la creación de este tipo de grupos, dadas las dificultades de algunos alumnos para relacionarse con el resto y su mayor concentración en determinados centros públicos, tal y como veremos en el siguiente apartado.

La investigación realizada por Lozano, Cerezo y Motos (2014) y Cerezo (2016) indica en relación a esta cuestión, que casi la mitad de los maestros consideran que la incorporación de los alumnos extranjeros en los centros y aulas de la CARM, propicia la formación de grupos de la misma nacionalidad.

¿Están escolarizados mayoritariamente los extranjeros en centros públicos?

En relación con la distribución del alumnado de familias extranjeras en función de la titularidad del centro, los resultados muestran que la mayoría de las familias consideran que el alumnado de origen extranjero está escolarizado en centros públicos, llegando a alcanzar el 80% de la muestra quienes tienen esta percepción. En investigaciones precedentes de la Región de Murcia realizadas por el grupo de investigación Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad (EDUCODI) y de la que forma parte esta investigación (Lozano, Ballesta y Cerezo, 2011), tal y como hemos referido en capítulos anteriores, en relación a la visión de los docentes en cuanto a esta situación, es parecida a la de las familias, según Lozano, Cerezo y Motos (2014) y Cerezo (2016), el 72% de los maestros de la Región de Murcia, consideran que la escolarización de los alumnos extranjeros se realiza fundamentalmente en centros públicos de la CARM.

Estos datos se unen a los ya ofrecidos por el Informe del Defensor del Pueblo (2003), donde se expone que la distribución del alumnado de origen inmigrante en los centros docentes sostenidos con fondos públicos es irregular. Los centros concertados de titularidad privada escolarizan a un porcentaje de estos alumnos significativamente menor que el escolarizado en centros de titularidad pública. Además, entre estos últimos centros, los que se ubican en entornos de nivel sociocultural más bajo son los que acogen a mayores porcentajes de alumnos de origen extranjero que, en algunos casos, llegan a suponer la mayoría de los alumnos escolarizados en el centro. Parece necesario, por tanto, arbitrar medidas que palien este problema sin desconocer, claro está, el derecho de libre elección de centro que corresponde a los alumnos y sus padres y tutores. Diversos autores han hablado de esta concentración de alumnado extranjero en centros públicos, Etxeberría y Elosegui (2010) en su estudio desarrollado en el País Vasco, destacan que existe una mayor concentración del alumnado extranjero en los centros públicos, datos que se relacionan con los aportados por las familias participantes en esta investigación.

En relación al sector geográfico, son las familias de las comarcas de la Vega del Segura, Murcia, Mar Menor y Bajo Guadalentín quienes resaltan, en un mayor porcentaje, que esta situación se produce. Sin embargo, las familias del Noroeste y Altiplano quienes muestran mayor desconocimiento ante dicha situación, quizá debido al bajo porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en dichos sectores geográficos. Si a estos resultados procedentes de las valoraciones de las familias deseamos sumar las valoraciones de los docentes en comparación con la zona geográfica donde está ubicado el centro, comprobamos que son los maestros de las comarcas del Mar Menor y de Murcia, los que opinan que en los centros de sus zonas están escolarizados mayoritariamente los alumnos extranjeros en centros de titularidad pública (Cerezo, 2016 y Lozano, Cerezo y Motos, 2014). Luego podemos concluir que la valoración de las familias y la de los docentes son idénticas en función del sector geográfico.

Las familias con un nivel sociocultural alto consideran, en mayor porcentaje que el resto de familias que el alumnado de familias extranjeras está escolarizado en los centros públicos. Identificamos, también, que las familias que tienen a sus hijos escolarizados en centros con un porcentaje de alumnos extranjeros medio y alto consideran, en un mayor porcentaje que el resto, que los alumnos extranjeros están escolarizados, mayoritariamente, en centros públicos.

Finalmente, en relación a esta cuestión, las familias que bajo nuestro parecer conocen mejor el centro educativo, es decir, aquellas que residen en la misma localidad más de 5 años, consideran que estos alumnos están escolarizados en centros públicos mayoritariamente, en mayor porcentaje que el resto de familias.

Si atendemos a los comentarios realizados por las familias en relación a esta situación las familias estiman que los centros públicos están siendo abandonados por el alumnado autóctono a favor de los centros privados y concertados. Estos datos confirman los obtenidos por Santos Rego y Lorenzo Moledo (2011) cuando en su estudio realizado en Galicia comprobaron que el alumnado autóctono se trasladaba a los centros concertados y privados en un fenómeno que tildaban de “huida” en la medida que deseaban no convivir con alumnado extranjero y con niveles socialmente desfavorecidos.

Esta distribución desigual del alumnado en función de la titularidad del centro, bajo la perspectiva de las familias, provoca un desconocimiento respecto a esta situación multicultural por parte de los centros de titularidad privada. Asimismo, estiman que esta

situación es debida a que son los mismos centros privados o concertados quienes ponen límites para dicha escolarización. Denunciando, como ya lo hacían Aviles (2003), Fernández Enguita (2003), Galvín (2003), o Pajares (2005) que la escuela privada o concertada se convierta en la escuela de “élites”, donde el alumnado autóctono se inserta evitando así las “escuelas de pobres”.

A pesar de que muchos de los padres afirman que esta concentración de alumnos extranjeros en determinados centros provoca un descenso del nivel educativo, hemos de tener en cuenta la información aportada por la OCDE (2015) según la cual, los datos de Pisa muestran que no es la concentración de estudiantes inmigrantes en la escuela, sino la concentración de desventajas socioeconómicas, la que dificulta el logro de los estudiantes, teniendo efectos perjudiciales en el aprendizaje.

Finalmente, antes de cerrar este epígrafe, cabe resaltar, también, que cuando las familias realizan los comentarios cualitativos relacionados con esta dimensión, no se limitan únicamente a hablar de las relaciones establecidas por los alumnos, destacan aspectos que tienen que ver con las relaciones establecidas entre toda la comunidad educativa. Comprobamos que las familias autóctonas destacan principalmente que las de origen extranjero y sus hijos tienen dificultades para relacionarse en el centro educativo, sobre todo, las familias de origen magrebí, destacándose esta situación incluso por las familias de origen latinoamericano, lo que nos indica, mayores dificultades para la inclusión educativa del alumnado de origen africano y sus familias. Probablemente esto sea debido al choque cultural con la sociedad de acogida, incluso con otras familias extranjeras procedentes de países en los que la cultura es más cercana a la cultura del país de acogida.

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 extranjeros 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 extranjeras 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 extranjera y autóctona. Esta relación, señala esta autora, se caracteriza por la evitación.

Aunque ya hemos hablado de cada uno de los factores-dimensiones que inciden en la acogida de las familias, que se han sido recogidos directamente en las preguntas del cuestionario, existen otros factores-dimensiones que según los comentarios de las familias en la pregunta abierta y la revisión de la literatura, inciden en la acogida. Por tanto, antes de pasar a dar respuesta a los últimos objetivos relacionados con las propuestas de mejora, vamos a indagar en estos aspectos que bajo nuestra perspectiva son fundamentales a la hora de analizar dicha acogida y han sido resaltados de forma acertada por las familias en sus discursos, pues a pesar de que el objetivo de la última pregunta era aportar propuestas de mejora, las familias antes de dar la propuesta realizan una descripción de la situación actual, lo que nos ha permitido tener una información más real de la situación actual de los centros de Educación Infantil y Primaria relativa a las categorías establecidas.

La primera de ellas es la participación en la vida de centro, por tanto para introducir este nuevo apartado nos planteamos:

¿Cómo es la participación en la vida del centro según la perspectiva de las familias?

Las familias cuando hablan de participación resaltan la importancia de la participación de todos los sectores de la comunidad escolar (docentes, alumnos y familias), pero dado que la participación en el centro de docentes y alumnos es realizada de forma forzosa, las familias se centran en analizar la participación de los progenitores. En relación a esta las familias destacan que falta participación por parte de las familias tanto autóctonas como extranjeras. Tal y como afirman Lozano, Alcaraz y Colás (2012); Navaridas y Raya (2012) y Lozano (2013); la realidad no refleja una participación activa y significativa de los padres en la vida de centro.

Estudios empíricos y la realidad cotidiana de muchos centros escolares constatan la baja participación de los progenitores, sobre todo en los órganos reconocidos legalmente, el AMPA y el Consejo Escolar (Feito, 2011; Fernández Enguita, 1993; Garreta, 2008; Giró y Cabello, 2011).

Existen además, numerosos comentarios en los que las familias autóctonas revelan la existencia de falta de participación de las familias extranjeras, quienes, bajo su perspectiva, no colaboran en las actividades del centro. Estudios como los realizados por Garreta (2008), también concluyen afirmando que la implicación de las familias es

distinta según origen y que todos, pero aún con diferencias, suspenden en participación. Por tanto, 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 extranjeros afirman no conocer o conocer poco a los tutores y resto del profesorado de sus hijos e hijas. En definitiva, el déficit observado por las familias autóctonas en cuanto a la participación de las familias extranjeras se une a los resultados obtenidos por otros investigadores quienes confirman que la realidad en nuestro país muestra índices de participación familiar bajos, situando la participación de los padres de origen extranjero por debajo de la de los autóctonos (Lozano, Alcaraz y Colás, 2013; Lozano, Cerezo, y Angosto, 2011b; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2009). Entre las causas de la escasa participación de las familias de origen extranjero en los centros escolares, las familias destacan como principales barreras para la participación y relación familiar las dificultades asociadas con el idioma y las diferencias culturales, ya destacadas en el trabajo de Crosnoe (2010) y González y Romero (2011) quienes además señalaban la existencia de prejuicios y estereotipos y el estatus socioeconómico.

Asimismo las familias participantes en la investigación destacan que la participación es menor cuando se trata de familias de origen marroquí o ucraniano. Por tanto, las familias de origen marroquí son catalogadas como las más reacias a participar en las actividades que promueven los centros tal y como apuntan otros investigadores en estudios relativos a la intervención con familias de alumnos extranjeros (Delgado y Ruiz, 2012).

Por tanto, se constituye como una variable que influye 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 (Angosto, 2016; Lozano, Alcaraz y Colás, 2012 y Parra, García, Gomáriz y Hernández, 2014).

Precisamente el desconocimiento de los órganos de participación es la razón que las familias de origen extranjero aportan en nuestra investigación para explicar su bajo nivel de participación en el centro. Precisamente, existen autores como Fernández

(2003) que indican que la participación de algunos padres se limita a la elección de centro, en algunos casos por desconocimiento de los órganos de participación y del rol que pueden jugar ellos mismos.

Continuamos el establecimiento de conclusiones con la siguiente categoría ***“valoración de la diversidad”*** en la que son aglutinadas las respuestas de las familias relacionadas con la valoración de la situación intercultural de los centros educativos. En relación a esta categoría, tal y como vimos en resultados las familias hablan de diversas cuestiones, comenzaremos por tanto por la que hace referencia la valoración de la diversidad de forma general ***¿Cómo valoran las familias que exista diversidad cultural de los centros?***

En los comentarios cualitativos, tal y como hemos visto en los resultados, cuando las familias hablan de diversidad cultural, de forma general, estas se ponen de manifiesto para mostrar la importancia de la existencia de diversidad cultural en los centros educativos; por tanto, las familias alaban la situación de diversidad existente y se identifica esta como fuente de riqueza y aprendizaje cultural. Por consiguiente, los datos expuestos anteriormente confirman los obtenidos por Buendía et al (2005), cuando estiman que la presencia de alumnado extranjero en el centro es una fuente de riqueza cultural. A pesar de ello, encontramos también familias que valoran esta diversidad de forma negativa, por tanto las opiniones de las familias en relación al valor que la diversidad cultural aporta a nuestros centros educativos, están divididas. Tal y como mostraba Angosto (2016) en su investigación, las opiniones de las familias en relación al valor que la diversidad cultural aporta están divididas.

¿Afecta la presencia de alumnado extranjero al rendimiento escolar?

Las familias resaltan en su discurso la bajada del nivel educativo y por ende al rendimiento escolar. La principal razón que las familias exponen para la bajada del nivel educativo de las clases donde existe diversidad cultural es el desconocimiento del idioma. Asimismo, bajo su punto de vista, este descenso, no afecta únicamente al rendimiento de los alumnos, sino que crea actitudes de discriminación y xenofobia hacia la sociedad en general. Estas opiniones corroboran los datos obtenidos Lozano, Ballesta y Angosto (2011) y Angosto (2016) que en su investigación realizada a las familias en las que casi el 60% de las familias consideraban que esta presencia influye en el rendimiento académico del resto de alumnos. Datos muy parecidos obtenemos si

atendemos a otro de los sectores de la comunidad educativa, los docentes, pues según el estudio de Lozano, Ballesta y Cerezo (2011) y Cerezo (2016), las opiniones de los maestros se encuentran divididas pues la mitad de los docentes considera que la incorporación del alumno extranjero influye en el rendimiento y la otra mitad opina lo contrario. La presente investigación nos ha ayudado a obtener mayor información respecto de esta perspectiva, pues tal y como hemos reflejado anteriormente, dicha bajada del rendimiento es relacionada con el desconocimiento del idioma por parte de los alumnos extranjeros. Esta situación avala los datos recogidos en el País Vasco por Etxeberria y Elosegui (2010) en una investigación realizada donde concluyen que hay unos rendimientos más bajos en los alumnos extranjeros en las áreas de ciencias, matemáticas y lectura, lo que afecta a sus compañeros.

Sin embargo, tal y como hemos comprobado en la revisión teórica existen numerosos autores que concluyen que la presencia de alumnados extranjeros no influye en los resultados de los alumnos (OCDE, 2015; Palomero, 2006). Según el último informe de la OCDE, no es la presencia del alumnado extranjero lo que influye en las diferencias en el rendimiento de los estudiantes extranjeros, sino otros factores como el estatus socio-económico, la motivación o el nivel de apoyo que reciben de sus padres, y la capacidad de las escuelas en las comunidades de acogida para nutrir el talento de los estudiantes con diferentes antecedentes culturales e intelectuales.

¿Consideran las familias que dificulta la tarea del docente?

El profesorado tiene un papel crucial en la educación inclusiva intercultural, ya que es uno de los principales responsables en hacerla realidad y velar que se cumpla el derecho a la educación de todos los niños y niñas.

Las familias, en sus comentarios cualitativos destacan que la situación de diversidad cultural en los centros, provoca que los maestros se encuentren en el aula con problemas de idioma y con diversos niveles curriculares lo que dificulta su tarea al tener que adaptarse a distintos niveles y ritmos de aprendizaje lo que hace que en numerosas ocasiones se sienta agotado por esta labor, por tanto concluyen que la diversidad cultural dificulta la labor del docente. Lozano, Ballesta y Angosto (2011) y Angosto (2016), en su investigación preguntan a las familias sobre esta situación y estas afirman en más del 50%, confirmándose los datos obtenidos en el presente estudio, 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, dificulta la tarea del docente. Cuando Lozano, Ballesta y Cerezo (2011), Cerezo (2016) y Cerezo, Angosto & Lozano (2017) preguntan esta cuestión a los docentes de la Región de Murcia, los resultados muestran que casi tres cuartos de los maestros encuestados consideran que la labor docente se ve dificultada por la incorporación de estos alumnos en sus aulas, frente a un 8.9% que piensan que no se hace más difícil la tarea del docente.

Como podemos ver, muchos reconocen que el manejo de la diversidad cultural en el aula es difícil, pues se enfrentan al reto de enseñar en clases cada vez más multiétnicas y multilingües, donde los estudiantes no solo difieren en sus conocimientos, sino también en las estrategias que utilizan para abordar o resolver problemas (OCDE, 2015).

Continuamos el establecimiento de conclusiones con la siguiente categoría *“recursos”* en la que quedaban aglutinadas las respuestas de las familias relacionadas con la valoración de los recursos existentes en los centros para atender la diversidad cultural.

¿Son suficientes los recursos existentes bajo la perspectiva de las familias?

Cuando las familias se manifiestan en esta línea, destacan que la “problemática del fenómeno migratorio” no surge del propio hecho migratorio, sino de no tener los recursos suficientes para la atención adecuada de esta diversidad: Por ello, las familias participantes en la investigación hablan de la escasez de recursos, tanto materiales como humanos, pero sobretudo de recursos especializados en diversidad cultural. Tal y como hemos visto en los resultados, esta escasez de recursos provoca que en la mayoría de ocasiones, debido a la dificultad del lenguaje de los alumnos de origen extranjeros, un descenso en el rendimiento educativo de todos los alumnos; por tanto, bajo su perspectiva con el aumento de estos recursos se resuelve la dificultad del idioma de los alumnos extranjeros y de la supuesta “disminución del rendimiento académico”. Por tanto las familias destacan la necesidad de recursos especializados sobre todo en idiomas, necesidad detectada anteriormente por autores como Plangger, Ortiz de Zárate, Rodríguez y Juanas (2006) quienes planteaban la necesidad de aumentar la cantidad de profesionales especializados en la enseñanza del español como segunda lengua.

Si volvemos a retomar la investigación realizada por Lozano, Cerezo y Angosto (2011b) y Angosto (2016); las familias destacan en casi un 70%, que los recursos destinados a la diversidad cultural son mejorables, por tanto, estos datos se unen a los obtenidos en

la presente investigación y podemos concluir que las familias estiman los recursos existentes para atender a la diversidad cultural como insuficientes y por tanto mejorables. Estos resultados siguen la línea de Soriano (1997) que ya consideraba en las conclusiones de su investigación que en las escuelas había escasez de recursos materiales y humanos, al igual que Campoy y Pantoja (2005), que señalaron que habían carencias en el ámbito de los recursos materiales y humanos en los centros para atender a la diversidad cultural.

En la investigación realizada por Lozano, Ballesta y Cerezo (2011) y Cerezo (2016); las tres cuartas partes de los maestros encuestados consideran que la escolarización de los alumnos extranjeros implica una mayor dotación de recursos por parte de la Administración educativa; por tanto la incorporación de alumnos extranjeros implica la necesidad de obtener mayores recursos. Las familias en sus comentarios cualitativos también estiman como labor fundamental el aumento de recursos, que ha de ser promovido por las distintas Administraciones para evitar situaciones de segregación. Estas conclusiones se unen a la de diversos autores como Cebolla (2010), Santos Rego y Lorenzo Moledo (2011) quienes abogan por que las Administraciones públicas inviertan más recursos adicionales en aquellos centros donde la concentración de alumnado extranjero sea mayor evitando de este modo la segregación escolar y fomentando la equidad educativa.

Continuamos analizando los aspectos destacados por las familias, atendiendo a la categoría denominada *“formación intercultural”*.

¿Cómo estiman las familias la formación intercultural de la comunidad educativa?

Tal y como veremos en apartados posteriores del presente capítulo, las familias estiman necesaria para la mejora de la acogida del alumnado extranjero y de sus familias y para la mejora de la educación escolar abogan por una adecuada formación intercultural. Pues de sus numerosos comentarios se destaca que perciben la actual como insuficiente, y por tanto perceptible de mejora, sobretudo en el caso de docentes y familias. Si atendemos al estudio realizado por Lozano, Cerezo y Angosto (2011b) y Angosto (2016), cuando se pregunta a las familias de la Región de Murcia sobre charlas de Acogida o de Educación Intercultural, las familias indican en más de un 60% que desconocen si se organizan y en casi un 30% que no se organizan. Por tanto, en ambas

investigaciones las familias conciben la formación intercultural como insuficiente y por tanto susceptible de mejora.

Asimismo, estas conclusiones se unen a las obtenidas por Lozano, Cerezo y Angosto (2011a) y Cerezo (2016), quien al preguntar a los docentes sobre la formación realizada en el centro respecto a Educación Intercultural, solo la mitad de los docentes estima que se realizan de forma adecuada, frente a más del 30% que afirma que no existen y el 15% que desconocen su existencia.

Por otro lado, según investigaciones internacionales (Jensen, 2010; OCDE, 2009 y 2015), gran parte de profesionales de la educación tienen la sensación de falta de preparación, sobre todo en aquellos países en los que el incremento de la diversidad cultural y lingüística fue rápido en países como Italia y España. Por tanto, gran cantidad de docentes en diversos países consideran fundamental el desarrollo profesional en esta área.

Si atendemos a investigaciones nacionales Garreta (2003), en el ámbito catalán destaca que la formación del profesorado es escasa y demasiado teórica, estableciendo que esta depende más de la actitud que el docente tenga hacia el asunto que de una verdadera política de formación del profesorado; en esta misma línea, Jordán, Besalú, Bartolomé, Aguado, Moreno y Sanz (2004); destacaban las necesidades formativas del profesorado para responder a la realidad multicultural de las aulas. Plangger, Ortiz de Zárate, Rodríguez y Juanas (2006) exponen que resulta fundamental proporcionar formación al profesorado que realiza el apoyo educativo en los centros.

En cuanto a las categorías que emergen de los propios comentarios de las familias encontramos aspectos como *“Religión”* *“Idioma”* e *“Identidad cultural”* por lo que nos planteamos las siguientes cuestiones para establecer las principales conclusiones en relación con estas categorías extraídas de los resultados cualitativos.

¿Deberíamos tener religión en los centros?

Comenzamos, por tanto, con la primera de las tres categorías emergentes, en este caso la *“Religión”*. Son numerosas las familias que destacan algún aspecto relacionado con la religión para la mejora de la acogida y la educación en centros multiculturales, pero encontramos las opiniones divididas pues algunas familias defienden la supresión de la religión para evitar, de este modo, conflictos escolares, pues bajo su perspectiva esta

está en la base de muchos de los conflictos acaecidos en los centros educativos, y otras apuestan por una mayor diversidad de estas para dar respuesta a la gran diversidad de prácticas religiosas existentes. Las familias autóctonas sobretodo ven amenazadas sus creencias religiosas dado a que por la presencia de familias y alumnos extranjeros en muchos centros se deja de realizar aspectos religiosos tradicionales, tal y como veremos en la última categoría referida a la identidad cultural.

¿Es el idioma una barrera?

Muchos de los estudiantes con antecedentes de inmigración deben hacer frente a la barrera del lenguaje. En particular aquellos estudiantes que migran tardíamente al país de acogida. Dificultades que se derivan del hecho de que necesitan aprender un idioma que no dominan y que en la mayoría de las ocasiones sus padres tampoco dominan bien. Pero las familias no destacan únicamente como una dificultad que afecta a los alumnos de origen extranjero a su rendimiento y a su acogida- Son numerosas las familias que destacan algún aspecto relacionado con el idioma, pues la dificultad en el idioma conlleva, tal y como hemos visto en apartados anteriores, el aumento de la dificultad para el profesor, disminución del rendimiento académico. Como ya hemos visto en epígrafes anteriores este último no está corroborado por algunas investigaciones, sin embargo las dificultades específicas que los estudiantes extranjeros encuentran en la comprensión de la lectura, y en sus habilidades para resolver problemas. (Lozano, 2013; OCDE, 2015).

¿Supone la presencia de alumnado extranjero una amenaza para la identidad cultural de la comunidad nueva o la comunidad de acogida?

En la categoría que da respuesta a la pregunta anterior se aglutinan comentarios relacionados con la adaptación a la cultura de acogida en relación con la que se manifiestan numerosas familias autóctonas, o el mantenimiento de la propia identidad de los autóctonos y extranjeros al insertarse estos últimos en la cultura mayoritaria.

Como observamos en los comentarios, las familias autóctonas se han revelado en esta línea en numerosas ocasiones, lo que nos indica una intensa preocupación en relación con esta temática. Las familias autóctonas destacan que son las familias extranjeras quienes han de adaptarse a las costumbres de la mayoría, tal y como muestran los distintos comentarios. Muchas de las familias autóctonas destacan que a partir de esta

situación ven “amenazada” su identidad; por ello piden que se respeten también las costumbres propias de aquí, al igual les ocurre a las familias de origen extranjero. Tal y como indica Portera (2006), nos encerramos en nosotros mismos o en el grupo que representa mejor nuestra identidad, por el miedo a ser absorbidos por las cultural y valores de otros grupos culturales. Pero tal y como afirma Muñoz (2008) hemos de trabajar juntos para enfrentarnos a la tensión que hay detrás de la inmigración, y esto requiere de un esfuerzo colectivo.

A continuación, daremos respuesta al objetivo: *“Analizar las propuestas de mejora ofrecidas por las familias de la Región de Murcia para favorecer la educación en centros multiculturales y multilingües y la acogida del alumnado extranjero”*.

Para ello, planteamos la siguiente cuestión a las familias:

¿Cómo podríamos mejorar la acogida del alumnado extranjero y la educación en un centro donde han de aprender niños y niñas de orígenes, culturas, religiones y lenguas diferentes?

Aunque en las reflexiones sobre los comentarios de las familias realizadas anteriormente, ya se ha dejado entrever cuales son las propuestas de estas, a continuación las destacamos, de forma más detallada estableciendo las principales conclusiones y discusiones respecto de estas.

Para el fomento por parte del centro de la acogida inicial del alumnado extranjero y sus familias, los progenitores realizan las siguientes propuestas:

❖ **Edad de escolarización:** las familias indican que los alumnos menores se adaptan mejor, y que por ello, conseguiremos una mejor educación si los alumnos de origen extranjero se escolarizan cuando son pequeños. Por ende, las familias apuestan por la escolarización temprana de los alumnos de origen extranjero. Según la OCDE (2015), uno de los aspectos en que los sistemas educativos pueden ayudar más a integrar a los niños inmigrantes en sus nuevas comunidades es fomentar su matrícula en programas de educación preescolar. La entrada temprana en estos programas ayuda a todos los estudiantes a estar mejor preparados para entrar y triunfar en la escolaridad formal; sin embargo, estos programas pueden ser especialmente beneficiosos para los niños

extranjero, porque exponen a estos niños a la comunidad de acogida, la lengua, las costumbres y el entorno social. Sin embargo, la participación en programas de Educación Infantil del alumnado inmigrante es considerablemente más baja que la de los estudiantes sin antecedentes de inmigración. Esto puede ser debido a la resistencia a este tipo de programas dada la poca o ninguna experiencia de estos tipos de programas en sus países de origen; por lo tanto, es esencial, promover la información y concienciación respecto de la importancia de la etapa de Educación Infantil.

En relación con el momento de acogida, las familias, también, proponen que en la medida de lo posible, se realice la acogida de alumnado extranjero al inicio de curso, lo que permitirá al resto de compañeros conocer a su compañero desde el inicio, y no entorpecerá el ritmo normal de clase.

❖ **Nivel escolar:** las familias autóctonas consideran que sería una opción positiva para la mejora de la educación y la acogida, escolarizar a los alumnos en función de los conocimientos y no de la edad. Pero como nos indican numerosas investigaciones entre las que destaca Soriano (2007), se produce entre los maestros un gran desconocimiento del nivel curricular con el que accede el alumnado extranjero al centro, un problema que plantea el profesorado es la carencia de «metodología», asimismo, es necesario articular acciones que ayuden al docente a conocer cuál es el verdadero nivel curricular del alumno (Lozano, Cerezo, Angosto, Ramón y Álvarez, 2008), con el fin de poder adaptarnos mejor a sus conocimientos y tomar decisiones en cuanto a su formación que no vayan dirigidas únicamente, en función de la edad del alumno.

❖ **Ubicación:** los padres también realizan propuestas en relación al lugar donde el alumnado se deben incorporar. Identificamos un gran número de familias que, como propuesta, estiman necesario ubicar a los alumnos culturalmente diversos en aulas distintas a aquellos que son de origen autóctono. Algunos lo proponen como medida temporal destacando para ello las aulas de acogida y otros como medida permanente. Sobre todo en los casos en los que existe desconocimiento del idioma. Pero según diversos estudios este tipo de ubicación puede provocar que estos alumnos estén siendo estigmatizados (Karsten, 2006). Además, se ha comprobado que las clases ordinarias es la forma más efectiva de integración de los niños con antecedentes de migración (OCDE, 2010b).

❖ **Ratio:** las familias indican que es necesaria la reducción de la ratio alumno/profesor; hacen para ello referencia tanto a la ratio de los alumnos en general y específicamente a

la ratio de alumnado extranjero por profesor o clase. Reducir el tamaño de las clases pueden ser costosos y a menudo ineficaces para mejorar los resultados de los alumnos. Sin embargo, niños desfavorecidos han demostrado que funcionan mejor en la escuela cuando están en clases más pequeñas en los primeros años. (Krueger & Hanushek, 2000).

Para la mejora de la comunicación familia-centro, las familias plantean las siguientes propuestas:

❖ **Mejora de la comunicación, sobre todo en los casos de diversidad cultural.** Las familias, en definitiva, piden una buena comunicación con ellas, prestando especial atención a aquellas cuya lengua nativa no es la misma. (Frederickson et al, 2004; Gasteiger-Klicpera et al., 2013; Verdugo, et.al 2009; Yssel et al., 2007).

❖ **Crear nuevos canales de transmisión de información.** Las familias destacan que para mejorar la comunicación con el centro, es necesario crear nuevos canales de transmisión de información, y que en este caso juegan un papel fundamental las nuevas tecnologías. Un factor muy importante para el fortalecimiento de las relaciones familia-escuela es facilitar la comunicación, abriendo el espacio físico y simbólico para esta (Llevot y Garreta, 2013).

❖ **Transmisión de información relacionada con la diversidad cultural.** Las familias extranjeras apuestan por la transmisión de información a las familias de origen autóctono para la mejora de la acogida. Y las autóctonas por ofertar mayor información a las familias cuando se incorporan al centro educativo.

Para la mejora de las relaciones del alumnado extranjero y sus familias, los progenitores realizan las siguientes propuestas:

❖ **Fomentar la participación de toda la comunidad educativa en el centro escolar,** que promueva las oportunidades de interacción y convivencia de todos los miembros de la comunidad escolar (Lozano, Cerezo & Castillo, 2017; Sales, Traver y García (2011). En definitiva, promover las relaciones pues “lo que caracteriza a las personas, más allá de su origen y sus prácticas culturales, es la igualdad sobre la que los individuos pueden construir y reconstruir sus relaciones” (Sáez Carreras y Molina, 2005, p.123).

❖ **Que los docentes actúen como mediadores para la reducción del conflicto.** La diversidad cultural, relevante e innegable en el marco escolar, pone de manifiesto la necesidad de afianzar como reto fundamental el aprender a convivir con la diferencia y el aprender a aprender de la diferencia (Ainscow, 2003), haciéndose preciso garantizar la interacción amistosa entre todas las partes y una adecuada voluntad para convivir personas y grupos culturales heterogéneos y dinámicos (UNESCO, 2001). Pues abordar la convivencia significa remitirnos al conflicto. Conflicto y convivencia son dos realidades inherentes a toda forma de vida en sociedad. Como observamos en los comentarios de las familias, a causa de ideas preconcebidas, originadas en numerosas ocasiones por prejuicios y estereotipos negativos, las familias y por ende sus hijos pueden manifestar conductas discriminatorias hacia otros, que ofrecen trabas para las relaciones interpersonales y que han de ser eliminadas. Por ello es esencial tomar conciencia de tales prejuicios pues estos influirán en la percepción hacia el otro y por tanto condicionarán nuestras expectativas y relaciones (García Martínez, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2007), llevando a aceptar a determinados inmigrantes y a discriminar a otros (Aparicio y Portes, 2014), y en ello tiene un papel fundamental el docente, quien puede actuar como mediador en estas situaciones.

❖ **Reparto equitativo entre centros públicos y privados.** Es necesario establecer estrategias de intervención para evitar la homogeneización de los escolares en los centros educativos. Y las familias destacan su importancia. Apostamos, siguiendo a Aja (2000), que es necesario que las políticas públicas de las Comunidades Autónomas regulen la distribución desigual de esta población y su concentración. Según la OCDE (2015), los países han utilizado tres formas principales para hacer frente a la concentración de extranjeros y otros grupos desfavorecidos en especial a los estudiantes de las escuelas. La primera es para atraer y retener a otros estudiantes, incluidos los alumnos más aventajados. La segunda es para equipar mejor a los padres inmigrantes con información sobre cómo seleccionar la mejor escuela para sus niños. La tercera es limitar el privilegio de la medida en que las escuelas pueden seleccionar a los alumnos sobre la base de sus antecedentes familiares.

Para la mejora de la participación de las familias en el centro, los participantes en la investigación resaltan como necesario:

❖ **Promover actividades para la participación familiar.** Las familias apuestan por promover más actividades para la participación familiar. Pero no se trata solo de más

actividades, sino también de cómo se gestionan estos espacios y de qué tipo de relación se establece en cada uno de ellos (Sales, Fernández y Moliner, 2011). Así Epstein (2009) propone espacios o actividades que permitan el intercambio de información entre la escuela y la familia; actividades de formación para las familias que respondan a sus necesidades e intereses, actividades en las que padres y madres puedan participar como voluntarios ayudando a los estudiantes y resto del profesorado; a la implicación de las familias en las decisiones de centro; así como otras iniciativas que promuevan la colaboración con la comunidad (Moliner, Sales, Traver, 2010; Simon, Giné y Echeita, 2016), pues esta última se puede constituir como un mecanismo de aprendizaje en varias direcciones (Murillo y Krichesky, 2015). En definitiva se trata de promover actividades que permitan reforzar los vínculos entre comunidad social, política y educativa (Parrilla, Muñoz y Sierra, 2013; Sales, 2012b; Simon, Giné y Echeita, 2016).

❖ **Sensibilizar a las familias en relación a la importancia de la participación de estas en la vida de centro escolar.** Promover dicha implicación va a depender, bajo el punto de vista de las familias, de la importancia que estas le dan a la participación; por tanto es de vital importancia mostrar los beneficios a través de la formación. Aspecto que resulta fundamental, pues, como hemos podido observar son numerosos los trabajos que han abordado el influjo positivo e influencia de la participación familiar como factor de protección de colectivos vulnerables o minorías (Chen & Gregory, 2010; Somers, Chiodo, Yoon, RatnerBarton & Delaney-blackZedan, 2011; Strayhorn, 2010; Trask-Tate & Cunningham, 2010).

❖ **Informar de los mecanismos a través de los que pueden participar.** Tal y como hemos visto en epígrafes anteriores esta es la razón recurrida continuamente para explicar los bajos niveles de participación por parte de las familias (Bolívar, 2006, 2008).

En relación a la valoración de la diversidad:

❖ **Promover la valoración positiva de la diversidad.** En relación a esta valoración positiva, las familias destacan la importancia de la educación. La educación está fuertemente asociada con las actitudes de la gente hacia los inmigrantes: los individuos mejor educados, es menos probable que mantengan actitudes discriminatorias y negativas hacia los extranjeros (Borgonovi, 2012; Hooghe et al., 2008; Kunovich, 2004; OCDE, 2010 a y b; Quillian, 1995; Scheepers, Gijsberts & Coenders, 2002; Semyonov, Raijman, Tov & Schmidt, 2004). En parte, esto puede ser debido a que la educación

promueve una comprensión más profunda del valor de la diversidad, fomenta la apertura y la capacidad de comunicar y gestionar las relaciones, además de proporcionar información acerca de los desafíos que enfrentan los extranjeros.

❖ **Disminución de la dificultad para la docencia.** Para lo cual, se necesita, entre otros aspectos, de dotación de recursos y apoyos necesarios al profesorado ante “el desbordamiento” que muchos sienten para atender a la diversidad existente en el aula (De Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Hotulainen & Takala, 2014; O’Connor, 2007; Rogers, 2007; Villegas et al, 2014). Por ello, entre las propuestas de las familias para evitar estas situaciones encontramos el aumento de recursos, sobre todo de personal humano especializado en estas temáticas que apoyen a los docentes en su labor diaria. Bolívar, López y Murillo (2013), hablan de “constituir las escuelas como comunidades, transformando la cultural escolar individualista en una cultura de colaboración que se ve como un dispositivo para aprender y resolver problemas, constituir una cooperación en la escuela o una vía de desarrollo profesional de los miembros”.

❖ **Evitar la disminución del rendimiento escolar.** La principal razón que las familias exponen para la bajada del nivel educativo de las clases donde existe diversidad cultural es el desconocimiento del idioma. Asimismo, este descenso, no afecta únicamente al rendimiento de los alumnos, sino que crea actitudes de discriminación y xenofobia hacia la sociedad en general. Por tanto las principales propuestas van en relación al refuerzo del aprendizaje del español y clases de refuerzo fuera del horario escolar, tal y como veremos más específicamente en el apartado de idiomas.

Propuestas relacionadas con los recursos disponibles para atender a la diversidad cultural:

❖ **Aumento de los recursos materiales y humanos (sobretudo, humanos especializados).** Los recursos se perciben como la solución a las posibilidades de perjuicio del ritmo académico, dificultad del profesor, etc., y la creación de conflictos; tal y como ha quedado reflejado anteriormente. En esta dotación de recursos cumplen una función fundamental las distintas Administraciones Educativas.

En relación a la formación, las familias consideran fundamental la formación de todos los sectores de la comunidad educativa, pero sobre todo, la formación de las familias y los docentes.

❖ **Formación sobre aspectos Interculturales para las familias.** Los participantes en la investigación, destacan como fundamental la formación en materia Intercultural de las familias, pues consideran que la base de la inclusión educativa se forja en el hogar y por ello, es fundamental, promover actitudes inclusivas en las familias.

❖ **Formación en la diversidad para docentes.** Las familias, consideran fundamental, este tipo de formación pues, los docentes han de estar preparadas para afrontar la realidad educativa actual a la que deben enfrentarse. Según la ONU (2013), un gran porcentaje de docentes perciben como alta o moderada la necesidad de desarrollo profesional en el área de la diversidad cultural. Según el informe de la (OCDE, 2012), las escuelas desfavorecidas tienen menor proporción de alumnos por profesor, sin embargo tienen al profesorado menos experimentado y cualificado. Algunos gobiernos proporcionan fondos adicionales a los maestros de estas escuelas, en forma de mejores condiciones de trabajo o mayores retribuciones salariales. Incentivos, tales como, clases más pequeñas, menos horas, salario adicional, futura promoción a puestos administrativos o preferencias en la elección de la próxima escuela (Schleicher, 2014). Esta temática a su vez, ha sido poco trabajada en la formación Inicial de los docentes y por tanto muchos de los maestros no han adquirido habilidades relacionadas con la Educación Intercultural en su periodo de formación Inicial (OCDE, 2015). ¿Pero cómo podemos realizar esta? Para dar respuesta a esta cuestión autores como Soriano, Zapata y González (2009) analizan la formación necesaria para lograr una sociedad intercultural. Y desde la Universidad de Extremadura, Borrero et al (2011), centran sus intereses en realizar un diagnóstico de la educación intercultural extremeña que les permita intervenir mediante un modelo pedagógico y didáctico acorde a las necesidades formativas del profesorado del siglo XXI incorporando las nuevas metodologías a los espacios virtuales progresivamente en auge.

❖ **Promover la educación en valores.** Las familias destacan que se ha de crear una cultura escolar basada en valores inclusivos (Villegas et.al., 2014).

❖ **Fomentar el desarrollo de actividades culturales.** Las familias consideran que desde los centros no se ha promovido el desarrollo de actividades culturales, que permitan el conocimiento y la comprensión de otras culturas. Las familias y alumnos 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 (Buendía et al., 2005) lo que favorecería la valoración positiva de la diversidad y evitaría el conflicto negativo.

Finalmente, en relación a la religión, el idioma, y la identidad cultural, las familias ofrecen las siguientes propuestas:

❖ **Repensar las opciones formativas relacionadas con la religión.** Existen familias que proponen que esta no se trata en la escuela y en su lugar se trabajen contenidos relacionados con valores comunes a la diversidad cultural o que por el contrario se amplíe la oferta religiosa, teniéndose en cuenta otras religiones.

❖ **Proporcionar a los niños un apoyo lingüístico continuado** y coherente desde preescolar hasta los niveles educativos más altos e **incluir aspectos de desarrollo lingüístico en la formación de todo el profesorado** (Lozano, 2013). Por ende, apuestan por clases en el horario escolar pero fuera del grupo de referencia hasta que adquieran competencias básicas en cuanto al idioma, o clases intensivas o extraescolares fuera del horario escolar. Esto es especialmente útil durante las vacaciones escolares, cuando algunos de los estudiantes con antecedentes de migración no pueden tener muchas oportunidades para hablar la lengua del país de acogida (Mägi & Nestor, 2014).

❖ **Promoción de otros idiomas como el árabe.** Las familias de origen extranjero apuestan por la promoción de otros idiomas.

❖ **Respeto de las señas de identidad de ambos colectivos.** Las familias tanto autóctonas como extranjeras resaltan que su identidad cultural se ve amenazada con la convivencia del otro, y por ello piden respeto a las señas de identidad.

Esta situación nos remite a una reflexión sobre los cambios necesarios en el contexto escolar, que eleven a sus máximos exponenciales la acogida del alumnado extranjero y la inclusión educativa de este. Y por ende, la mejora de los centros educativos constituyéndolos como centros interculturales e inclusivos.

Como hemos podido observar, las conclusiones obtenidas pueden ser una aportación interesante, pues muestran la importancia de las relaciones interpersonales, la participación, la comunicación, la formación, entre otros aspectos, en la percepción de las familias; por ello, es de relevancia que la comunidad educativa reflexione y se comprometa en el diseño e implementación de planes o programas que mejoren todos estos aspectos, con el objetivo de conseguir la convivencia intercultural.

Para ello, necesitamos una comunidad escolar involucrada en la acogida al alumnado extranjero y dispuesto a asumir los cambios en organización, metodología, evaluación,

etc., requeridos para la nueva realidad. Para motivar esta participación, se fomentará la idea de la acogida como un elemento enriquecedor y novedoso, que puede proporcionar al centro un valor añadido.

Asimismo, las medidas educativas que hay que tomar serán también de responsabilidad compartida entre todos los profesionales del centro: claustro, equipo directivo, consejo escolar, maestros/as del ciclo correspondiente, profesores de apoyo, de educación especial, departamentos de orientación y equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

Por ello, en el siguiente apartado ofrecemos la propuesta de un plan de acogida orientado a proporcionar al centro ese valor añadido de la diversidad cultural, bajo la responsabilidad compartida de toda la comunidad escolar.

Dando respuesta de este modo al último objetivo: ***“Proponer, en función de la información recogida, modos de actuación para una mejora de la inclusión del alumnado extranjero en las aulas.”***

6.2. Propuestas de mejora: Plan de Acogida

El Plan de Acogida, como ya comentamos en el capítulo segundo de esta tesis, se define como un protocolo de actuaciones cuyo objetivo es facilitar la adaptación del nuevo alumnado, profesores y familias al nuevo centro escolar. En este caso nos limitamos a la institución educativa, aun siendo conocedores de que un verdadero plan de acogida debe ser entendido como un proceso dirigido a favorecer la inclusión del alumnado no solamente en la escuela, sino también en el ámbito sociocultural del alumno. Para ello, como ya comentamos en el marco teórico, este plan inicial dirigido a la comunidad escolar, debe incorporarse dentro de un plan municipal de acogida e integración plural, ya que las escuelas necesitan, para desarrollar la acogida de la forma más exitosa posible, la colaboración e intervención de profesionales del ámbito social (Serra y Palaudàries, 2003; Palaudàries y Garreta 2008).

Por otro lado, quisiéramos dejar claro que en el presente plan de acogida se intentará recoger las sugerencias que las familias nos han aportado en los resultados de la presente investigación, y en función de ellas se han planteado posibles actuaciones de

centro para mejorar. Además, se ha de tener en cuenta que el documento que presentamos, a continuación, es un ejemplo, que ha de ser adaptado a las características de cada centro educativo en función del contexto en el que este está inmerso. La elaboración o adaptación de dicho documento puede estar liderada por el Equipo Directivo del centro, pero es necesario que cuente con la colaboración de todos los sectores de la comunidad escolar (docentes, familias y alumnos), recogiendo las voces e ideas de cada uno de ellos. Por consiguiente, el Equipo directivo ha de establecer los cauces necesarios para recoger dichas perspectivas. Una vez elaborado, ha de ser aprobado por el Consejo Escolar, bajo los presupuestos o filosofía que emana del Proyecto Educativo de Centro (de carácter intercultural) y teniendo en cuenta, en todo momento, el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) que se haya desarrollado en el Centro. Los responsables de la implementación y evaluación del Plan de Acogida son todas aquellas personas que conforman la comunidad escolar bajo el liderazgo y supervisión del Equipo Directivo.

Para favorecer el buen funcionamiento de este Plan es fundamental que, desde el Proyecto Educativo de Centro (PEC) se potencie el uso de metodologías y materiales didácticos no discriminatorios y que se faciliten actividades de grupo para la convivencia y el conocimiento de todos los alumnos y alumnas respetando y aceptando sus diferencias. Dando respuesta de este modo, a los diferentes ritmos de aprendizaje, a situaciones especiales de carencias personales, familiares y sociales y a necesidades específicas de apoyo educativo de algunos alumnos.

El Plan de Acogida se ubicaría dentro del Proyecto Educativo del Centro, como un anexo más del mismo. Por otra parte, en la Programación Anual del centro, se han de realizar las revisiones anuales y se incluirán en la Memoria Anual del centro. Ya que la cambiante realidad educativa que se observa en nuestras aulas implica que el Plan de Acogida que se propone sea un documento que se someta a continuas revisiones y adaptaciones para que así se adecue a las necesidades del centro y responda de manera efectiva.

Generalmente, cuando se habla de un Plan de Acogida se suele pensar únicamente en la atención de la población extranjera. No obstante creemos que este plan debe incluir a la totalidad de las personas que son susceptibles de llegar a cualquier centro educativo, para lo cual se deben regular las acciones que faciliten la inclusión y adaptación de los

alumnos, padres y profesores o cualquier otra persona que se incorpore nueva al centro escolar

Por tanto, aunque la presente investigación se centra en la familia, hemos pensado que un plan de acogida no solo puede verse desde un ángulo familiar, sino que debe abordar las actuaciones con toda la comunidad educativa. Este es el motivo por el que este Plan que se describe a continuación tiene como destinatarios, por un lado, a los alumnos que se incorporan al centro; las familias de dicho alumnado, así como otros miembros de la comunidad educativa (docentes, instituciones de ámbito social...) que lleguen a dicha institución educativa por primera vez.

6.2.1. Ámbito de aplicación del Plan

Todos los años al inicio de curso se incorporan nuevos alumnos y profesores a los centros educativos, pero dicha incorporación es cada vez más frecuente dada la situación migratoria existente. Quienes se incorporan por primera vez al centro se encuentran en una situación compleja que se facilitaría considerablemente si existiera un protocolo de actuación para la recepción de los mismos.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el Plan de Acogida se pondrá en práctica en los siguientes casos:

➤ Con relación al alumnado

- Los alumnos que se incorporan a 3 años.
- Niños recién llegados al país, que son escolarizados por primera vez en nuestro sistema educativo y los cuales provienen de otras culturas e incluso desconocen el idioma.
- Alumnos que son trasladados de otros colegios por diferentes causas.
- Alumnos que han estudiado en el extranjero y vuelven a nuestro sistema educativo.
- Niños que no han sido escolarizados en educación infantil por no ser obligatorio.

- Alumnos con graves carencias en la lengua española que provienen del aula de enlace de otras comunidades y se incorporan al centro.
 - Los alumnos de altas capacidades procedentes de sistemas educativos de la Unión Europea que se les flexibilizará la duración de su escolarización.
 - Reincorporación al sistema educativo español después de haber cursado estudios en el extranjero.
- Con relación a los docentes
- Profesorado que se incorpora a inicio de curso.
 - Profesorado nombrado en caso de sustituciones a lo largo del curso.
 - Alumnos en prácticas.
- Con relación a las familias
- Familias que escolaricen a sus hijos por primera vez en el centro educativo.
- Con relación a otros agentes externos
- Mediadores, asistentes sociales, miembros de distintas asociaciones...

También, hay que tener en cuenta que el alumnado de habla hispana necesita un periodo de acogida por motivos lingüísticos (hablan castellano pero con matizaciones diferentes a las nuestras), porque desconocen el funcionamiento del sistema educativo español y, además, porque han abandonado sus países para realizar una nueva vida en España.

Hay que partir de la premisa de que, al comienzo del curso, el Equipo Directivo o quienes ellos deleguen para tal fin deberán informar al nuevo profesorado de las características del centro así como del perfil del alumnado que el centro escolariza, a través de los documentos que tienen en el Centro (PEC, Plan de atención a la diversidad, Plan de Acogida), con la finalidad de que estén preparados para dar respuesta a las necesidades que les surja en cualquier momento del curso.

Resulta fundamental que toda la comunidad educativa vaya percibiendo la llegada de alumnado extranjero como un hecho enriquecedor y no como un problema para el que no hay una solución planificada.

6.2.2. Finalidad y objetivos

A colación de todo lo anterior, este *Plan de Acogida* se diseña no solo para el alumnado extranjero, sino para todos aquellos que se incorporan al centro de forma tardía, con las siguientes finalidades:

- Crear un ambiente escolar en el que el nuevo alumnado y sus familias, profesorado u otros agentes de la comunidad escolar se sientan bien acogidos.
- Facilitar los trámites de matriculación del nuevo alumnado y con posterioridad efectuar un seguimiento del proceso de inclusión y adaptación.
- Contribuir a un rápido conocimiento de las instalaciones del Centro que permita que el alumnado, profesorado, familias u otros agentes se desplacen por el mismo con facilidad.
- Establecer en la clase un clima que haga más agradables los primeros momentos y que favorezca la interrelación entre el nuevo alumnado y sus compañeros.
- Mejorar la responsabilidad, la capacidad de empatía y el compañerismo entre el alumnado con el fin de facilitar una rápida y eficaz inclusión.
- Contribuir a que las familias extranjeras se sientan a gusto y a que perciban la escuela como un lugar donde se les facilita su integración, se les valora, se da importancia y protagonismo a su cultura y se les ofrecen cauces para su participación.
- Evitar la tendencia al autoaislamiento de los nuevos niños y niñas ante una situación desconocida, como la llegada al nuevo centro.

Los objetivos que se persiguen en este plan de acogida son los siguientes:

- Conocer las características personales, familiares, culturales y escolares de cada nuevo alumno.
- Promover la educación intercultural en el centro desde un planteamiento global, dirigida a todo el alumnado y asumida por toda la comunidad educativa.
- Proporcionar al alumnado materiales didácticos que faciliten la atención a la diversidad y la convivencia entre personas de diferentes culturas, promoviendo actitudes y comportamientos positivos que eviten la discriminación por razón de la cultura de procedencia, nivel cultural o económico, sexo, religión, etc.
- Propiciar actitudes positivas de acogida por parte de toda la comunidad escolar hacia el alumnado extranjero y sus familias, el profesorado u otros agentes externos.
- Favorecer la colaboración y participación de los padres y madres en el centro con independencia de la cultura a la que pertenezcan.
- Fomentar la colaboración en el centro escolar de otros agentes externos de la comunidad educativa.
- Proporcionar al alumnado extranjero y sus familias materiales didácticos que faciliten el aprendizaje del idioma de acogida.
- Promover las relaciones entre los distintos sectores que intervienen en el proceso educativo.
- Facilitar la formación necesaria a las familias desde la Escuela de Padres/Madres para favorecer la educación de sus hijos y la participación en el centro

6.2.3. Desarrollo del Plan de Acogida

ACTUACIONES DEL EQUIPO DIRECTIVO

A) Acogida inicial del alumnado y de sus familias

Las actuaciones que llevará a cabo el equipo directivo serán las de atender en un primer momento al alumno/a, profesor/a o la familia recién llegada. Por tanto hay que dar mucha importancia a estos contactos iniciales.

☉ Primer contacto con las familias

Cuando una familia de origen extranjero tiene que matricular a su hijo o hija en el centro (proceso abierto durante todo el curso), acude al menos dos veces antes de que se inicie la escolarización con la siguiente finalidad:

- a. Para ver si el centro tiene plazas y solicitar información y documentación para la posible matriculación de su hijo o de su hija.
- b. Para entregar dicha documentación y proceder a la escolarización.

Es el Secretario la persona que más intervendrá en esta fase del Plan y asumirá el compromiso de que las familias reciban una primera impresión del centro positiva, realizándose esta en un clima acogedor, con tiempo suficiente para mantener el contacto con tranquilidad y sin interrupciones ya que se trata de establecer las bases de conocimiento mutuo, ayuda y cooperación. Si procede, el Equipo Directivo propondrá que alguna otra persona o equipo de personas apoyen al Secretario en esta primera fase o la ejecuten en su lugar cuando la familia no conoce la lengua del país de acogida. Se explicarán detalladamente cada uno de los apartados que hay que rellenar y se insistirá en que deben cumplimentar toda la documentación, así como en la importancia de acudir todos los miembros de la familia, y no solo los alumnos o las alumnas, el primer día de la incorporación al centro.

Para mejorar la acogida, se pueden rotular en los diferentes idiomas que hablan los alumnos y alumnas que acuden a la escuela, las diferentes aulas y dependencias del centro, colocando un anagrama alusivo a la principal función o actividad a la que se dedican y letreros en los diferentes idiomas.

Se realiza una entrevista inicial durante la cual se recogerán todos los datos del alumno/a necesarios y se informa a la familia sobre los aspectos de organización y funcionamiento del Centro, sobre el AMPA y los Servicios Sociales que hay en la zona, sobre las ayudas y recursos que pueden solicitar y todas las dudas y preguntas que la familia nos plantee. En el caso de los alumnos matriculados de forma extraordinaria, el/la director/a, o la persona encargada de este primer contacto.

En cualquier caso se llevará este primer contacto con la familia con tiempo suficiente para el adecuado intercambio de información, en el que se tratarán los siguientes temas:

- Presentación del equipo directivo.
- Funcionamiento del centro, calendario, horarios, actividades, excursiones, comedor escolar, extraescolares, el AMPA y la importancia de su participación en la misma.
- Protocolo sobre las faltas de asistencia.
- Horario de entrevista con tutores y especialistas.
- Rellenará la hoja de datos y firmará las autorizaciones correspondientes (salidas al entorno, fotografías, religión y cualquier otra que se considere necesaria). Sería conveniente disponer de información traducida para familias que desconozcan el idioma. Así mismo se le proporcionará documentación escrita y traducida, cuando sea necesario, sobre calendario escolar, horarios, normativa de convivencia. Se informará sobre el modo de acceder a la página web del centro para recoger todo tipo de información sobre el mismo, incluso para visionar las charlas de la Escuela de Padres/Madres cuando los padres no pueden asistir personalmente por temas de trabajo.
- Se aprovechará la ocasión para obtener información sobre la situación familiar y sus necesidades, quien se hace cargo del niño, disponibilidad horaria de los padres. Todo ello con el fin de conocer la singularidad de la familia y favorecer las relaciones y comunicación con los progenitores.

- Le informaremos sobre ayudas, becas y los requisitos que debe reunir, así como los servicios que ofrece el entorno que puedan serle de utilidad (Servicios sociales, Cruz Roja, Caritas, Servicio Municipal de Deportes).
- Es además la ocasión de solicitar la colaboración de la familia y su compromiso con el centro. Y exponerles la importancia de la participación-familia-centro y los modos de hacerlo. *(tal y como hemos visto en las propuestas ofertadas por las familias es necesario que desde el inicio se promueva la participación de estas en el centro, y que para ello es fundamental que conozcan los canales de comunicación existentes).*
- En el caso de familias extranjeras: debido a que desconocen el sistema educativo español se les informará sobre las etapas, el funcionamiento de los centros, los planes de estudio, la metodología, la promoción, etc. Además, se les hablará de la posibilidad de aplicar una evaluación inicial y en función de los resultados obtenidos se escolarizará al niño un curso por debajo de lo que le correspondería por edad. *(Posibilidad que se establece en la normativa y destacada en numerosas ocasiones por las familias en las propuestas, con el fin de ajustarnos lo máximo posible al nivel curricular del alumno).* Si la familia desconoce el idioma español se solicitará para la entrevista la mediación de alguna persona que facilite la comunicación.
- Visita al centro para conocer las instalaciones, en caso de que desconozcan el idioma se realizará con alguien que lo conozca, bien del mismo centro (un alumno o familiar procedente del mismo país) o solicitando la intervención de un intérprete o mediador del ayuntamiento del municipio o de otra institución. Si es posible, se establecerá para ese día una entrevista con el tutor a fin de concretar los aspectos pedagógicos, y obtener información sobre la escolarización anterior, dificultades que pueda presentar y otros aspectos de interés. Este momento, además es el adecuado para informarle sobre los libros y

materiales escolares, así como cualquier otro asunto que se considere relevante.

- Proporcionarles información sobre servicios que oferta la localidad como la escuela para padres, orientación familiar o psicológica.

● Acogida inicial del alumno

- Si el alumno proviene del extranjero deberá realizar una prueba inicial para concretar su nivel de competencia curricular.
- Se le explicarán las pautas y normas de convivencia del centro.
- Conocerá las instalaciones del centro.
- Presentación de los profesores/as con los que tendrá relación.

B) Acogida inicial del profesorado u otros agentes de la comunidad

- Hemos de programar en nuestro centro diferentes actuaciones dirigidas al conocimiento entre los compañeros/as, sobre todo si estos se incorporan por primera vez al centro o si nunca antes han trabajado: se puede organizar comida de presentación, una reunión,...
- Un miembro del Equipo Directivo será el encargado de mostrarle las instalaciones, los recursos con los que cuenta el centro a cualquier persona que quiera colaborar en el centro.

● Recepción del profesor

Algún miembro del equipo directivo preferiblemente el director/a será encargado de recibir al nuevo profesor/a. Se realizará una breve reunión informativa donde se le informará sobre las características del centro, población a la que atiende y funcionamiento del mismo. Rellenará la ficha de información del profesor y posteriormente se le presentará a sus compañeros y se aprovechará la ocasión para mostrar las instalaciones del centro.

⊙ Carpeta del profesor

Se le proporcionará una carpeta que recogerá información y documentación básica para conocer el funcionamiento del centro. Dicha carpeta incluirá: horarios, turnos de patios, Plan de Evacuación, Plan de Convivencia, Plan de Atención a la Diversidad y cualquier otra información que pueda resultar de interés.

⊙ Promover acciones de formación del profesorado.

Será labor del equipo directivo fomentar el desarrollo de actividades formativas dirigidas a los docentes para favorecer la adecuada acogida a los nuevos miembros y la atención a la diversidad cultural (*Las familias resaltan en las conclusiones como aspecto fundamental que se forme a los docentes para atender la diversidad cultural*).

ACTUACIONES DE CENTRO

⊙ Establecer las medidas de atención a la diversidad: refuerzos, apoyos y las adaptaciones que sean necesarias.

⊙ Favorecer la coordinación y seguimiento de los profesores que interaccionan con el alumno con la finalidad de valorar el progreso y replantear acciones curriculares.

⊙ Crear una escuela de padres para promover la formación de estos. (*En ella se tendrán en cuenta aspectos interculturales, pues tal y como indican las familias en sus propuestas de mejora, es necesario promover la educación intercultural en las propias familias. Asimismo, a través de esta se concienciará a las familias de la relevancia de la pronta escolarización de los alumnos para promover que se establezcan relaciones desde edades tempranas*).

Las sesiones de las escuelas de padres pueden ser grabadas en video y subidas a la página web del centro, con el fin de hacer llegar también toda esta información a las familias que por dificultades laborales o de cualquier otro tipo no puedan asistir al centro. (*Tal y como vimos en los resultados de la presente investigación son numerosas las familias que consideran importante y adecuado el uso de las nuevas tecnologías y no les importaría recibir la información a través de estas*).

- ☉ Proponer la celebración de una jornada intercultural y de convivencia:
donde se fomente la convivencia entre todos aquellos que forma parte de la comunidad escolar, docentes, familias, alumno y otros agentes externos. *(Como observamos en las propuestas ofertadas por las familias es necesario crear más actividades interculturales que promuevan la participación de toda la comunidad y esta puede ser un ejemplo de este tipo).*

A nivel de centro sería conveniente desarrollar alguna actividad que ayude a crear un clima de acogida apropiado. Alguna de las actividades que se pueden poner en práctica para favorecer esta podrían ser las siguientes:

- Elaborar un cartel que se colocaría en la entrada del centro en el que puede leerse la palabra BIENVENIDOS en diversos idiomas. (Ver ficha de actividad 1).
- Un mapa mundi en el que aparezcan las nacionalidades de todos los alumnos del centro con su bandera (si aún no está puesta, será la familia nueva quien la ponga. (Ver ficha de actividad 2)
- Jornadas de Convivencia (Ver ficha de actividad 3)

A parte de las consideraciones tenidas en cuenta anteriormente para realizar la acogida del alumnado, podremos realizar como documento de centro lo que a continuación detallamos:

<i>Cuaderno de acogida para alumnado, familias, docentes u otros agentes</i>
--

Los elementos que debe contener son:

- Calendario escolar del curso.
- Horario de los distintos cursos (asignaturas, nombre del profesorado, materiales y aulas).
- Apoyos (docentes, tiempos y espacios).
- Esquema del Sistema Educativo Español.
- Organización del Centro.

- Oferta educativa del Centro.
- Servicios del Centro y programas de ayuda.
- Normas de convivencia del Centro: derechos y deberes del alumnado, y recomendaciones a las familias.
- Evaluación del alumnado (tiempos y criterios de promoción).
- Información sobre los distintos canales para la transmisión de información familia-escuela. Especificar bien la riqueza que aporta la página web del centro para favorecer la comunicación familia-centro educativo y los distintos modos de comunicación on line con el centro *(Esta es una de las sugerencias que nos proponían las familias, que se aumentase la comunicación con el centro y que podría ser on line)*.
- Información para la participación en el centro.

ACTUACIONES DEL TUTOR/A

⊙ Entrevista previa a la incorporación en el aula del alumno: tutor-familia

Se realizará lo antes posible, sería conveniente pasarles la información también por escrito y si los padres desconocen el idioma tratamos de contactar con un familiar o mediador que pueda traducirles toda la información. La entrevista con la familia tendrá como objeto principal el trasvase de información relevante, así el tutor se encargará de facilitar información sobre aspectos fundamentales del funcionamiento del centro y de la clase. En esta informaciones incluirá:

- Funciones del tutor/a
- Funcionamiento general de la clase, incluyendo la entrada de especialistas
- Horarios de entrada, salida, recreos, etc.
- Material necesario para el trabajo de la clase: libros de fichas y material fungible.

- En Educación Infantil, listado de elementos básicos, biberón, vaso de agua, etc. En el caso de que los padres no tengan medios económicos se les informará de las ayudas que pueden solicitar en las distintas instituciones.
- Horario de atención a padres.

Así mismo, el tutor solicitará información a la familia sobre:

- Datos familiares
- Nivel de escolarización anterior.
- Edad en la que comenzó la escolarización.
- Perspectivas de permanencia en el centro, (proyecto migratorio).
- Nivel de estudios de los padres.
- Valores y datos culturales.
- Disponibilidad horaria de los padres

Con los alumnos de 3 años, la acogida se hace en una primera reunión donde se encuentra presente el equipo directivo y el tutor desarrollándose, entre otros, los mismos temas que se hacen en el caso de la matrícula extraordinaria

● Acogida inicial del alumno en el aula: el tutor y compañeros

Ante la diversidad de nuestro alumnado, las actuaciones del profesorado deberán dirigirse hacia promover un clima de convivencia que favorezca el respeto y las actitudes positivas hacia las diferentes culturas y costumbres, lo cual facilitará la acogida del alumnado y de sus familias o cualquier otro agente que se incorpore al centro educativo.

El tutor/a debe presentar al alumno/a por su nombre. Se debe hacer el esfuerzo de conocer y pronunciarlo correctamente y escribirlo de forma adecuada.

Además de la presentación que realiza el tutor/a, conviene tener en cuenta que todas las personas de la clase son nuevas para el recién llegado. Es importante organizar

actividades sencillas de presentación de los compañeros y de sus lugares de procedencia con un doble objetivo: conocer los compañeros de la clase y practicar la lengua propia.

Se deben organizar actividades sencillas en las que participase toda la clase y en las que se pueda incluir el nuevo alumno/a. Por ejemplo:

- Hacer una pequeña ficha con los datos sobre su persona y colocarlas todas en un mural de clase.
- Localizar su país en el mapa, nombrar la capital y algunos rasgos importantes.
- Resolver alguna operación algebraica simple sin necesidad de usar contexto lingüístico.
- Crear una “caja de bienvenida” que se ofrecerá al alumno/a recién llegado. Se trata de un recurso compuesto por material escolar común, rotuladores, pinturas, tijeras... imágenes de revistas, dibujos, fotografías, etiquetas para nombrar el mobiliario, algunos diccionarios con imágenes, etc. para la comprensión del vocabulario.

Es fundamental explicarle exhaustivamente durante los primeros días lo que tiene que hacer y proporcionarle su horario por escrito comentando lo que tiene que llevar a cabo en cada momento. En estos momentos es fundamental la presencia de un compañero de clase que domine su idioma y que le acompañará durante los primeros días para orientarle. Es lo que se denomina en algunos centros el “Alumno compañero embajador” (*Esta propuesta recogería algunas de las sugerencias de los padres relativas a favorecer las relaciones entre el alumnado y su acogida inicial*). Con la entrada de un alumno inmigrante en nuestra aula iniciamos un proceso de conocimiento mutuo enriquecedor para todos.

Si en un primer momento el niño no hablara español, se ha de evitar el bloqueo y utilizar al máximo las formas de comunicación y relación preverbales. 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., es decir, en todas aquellas que puedan intervenir el tacto, oído, memorización, juegos, imitación...

Podrían adoptarse las siguientes medidas para preparar la llegada:

- a) Se informará al grupo de la llegada del nuevo alumno, su lugar de procedencia e idioma.
- b) El maestro tutor, previamente y de manera sistemática, ha trabajado con el grupo el desarrollo de actitudes positivas de acogida hacia el nuevo alumno o la nueva alumna y la eliminación de prejuicios y estereotipos.
- c) El equipo docente deberá tener previsto que el niño llegará sin material, por tanto tendrá preparado fichas y material adecuado para los primeros días. Para ello utilizará los recursos que hubiese en el centro.
- d) Es conveniente planificar alguna actividad para recibirle y presentarle al alumno/a a sus compañeros.
- e) El tutor/a deberá pensar cuál será el lugar más adecuado para situar al alumno/a, teniendo en cuenta la cercanía al tutor/a y a los alumnos de carácter más apacible y solidario. En caso de que en la clase haya algún compañero de su misma nacionalidad se procurará, al menos en un primer momento, colocarlo en un lugar cercano, esto le ayudará a perder el miedo. No obstante, esta decisión no deberá ser definitiva. Es importante, nombrar a un compañero/a que le acompañe los primeros días. En caso de que desconociese el idioma se buscaría, si es posible y como hemos visto anteriormente, a un alumno de su misma nacionalidad (alumno embajador).
- f) Con aquellos alumnos que no dominan el idioma, las intervenciones educativas sobre todo desde el área de lengua implican la planificación de medidas educativas que faciliten su inclusión social y las lingüísticas de cada una de las áreas.
- g) Establecer agrupamientos heterogéneos y trabajo cooperativo para favorecer las interacciones con sus compañeros.
- h) Atender a las necesidades de todos los alumnos considerando las necesidades educativas de estos: adaptaciones curriculares, apoyos, refuerzos.
- i) Explicar horario, materiales a utilizar en las diferentes áreas ...

j) Elaborar el plan de intervención educativa.

En relación con las actividades a desarrollar con el grupo de referencia de los alumnos para la promoción de la acogida e inclusión educativa del alumnado de origen extranjero podemos diferenciar las siguientes tipologías

- Actividades o juegos de presentación. (Ver ficha de actividad 4)
- Actividades de conocimiento y comunicación. (Ver ficha de actividad 5)
- Actividades de inclusión y conocimiento de culturas. (Ver ficha de actividad 6)

Todas ellas son fundamentales para promover una valoración positiva de la diversidad, pues para valorar esta es necesario que exista conocimiento y comunicación entre las distintas partes. *(Según estimaban las familias es necesario promover la valoración positiva de esta, he aquí el valor de dichas actividades. Sería de especial relevancia que en estas participasen también las familias, pues de este modo tendrían más posibilidades de participación en el centro y se promovería una visión positiva no solo en el alumnado sino también en sus familias).*

Además, como se podrá apreciar con el desarrollo de estas propuestas o juegos, se pretende siempre conseguir una mayor relación, conocimiento e inclusión del alumno *(aspecto solicitado por las familias en sus conclusiones para conseguir una escuela más intercultural e inclusiva).*

● Seguimiento del alumno recién incorporado

En el caso de alumnos que se incorporan tardíamente es recomendable que transcurrido un periodo de tiempo se establezca una entrevista con la familia.

En la misma, el tutor dará a conocer las medidas y apoyos que el equipo que atiende al niño considera conveniente que se apliquen, teniendo en cuenta que todas estas medidas deben tener como fin último 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.

Para ello, las pautas de seguimiento serían:

- Tendrá lugar una comunicación periódica con los Servicios Sociales y con las familias para conocer su incorporación a la dinámica propia de la vida en la localidad.
- Se realizarán entrevistas del profesorado con la familia para analizar la situación educativa del alumno/a (informar sobre el proceso educativo de su hijo/a, medidas tomadas, forma de trabajo en casa, etc.), con la colaboración del Equipo de Apoyo y el/la Orientador/a del Centro.

Para llevar a cabo un adecuado seguimiento del alumno, es fundamental que se realicen las siguientes actuaciones:

a) Observación inicial del alumno

Es conveniente que durante el primer mes, aproximadamente, el tutor observe y valore una serie de comportamientos escolares en el alumno extranjero para facilitar que el alumno pueda demostrar todo aquello que sabe, lo que desconoce y en lo que necesita ser orientado.

b) Evaluación inicial del alumno.

La evaluación del alumnado es fundamental para determinar su nivel de competencia curricular, determinar sus dificultades y necesidades y en consecuencia establecer las medidas educativas oportunas que estimulen su desarrollo y aprendizaje.

En un primer momento, será el tutor junto con el docente de compensatoria y el orientador, quien realizará la valoración inicial de las competencias del alumno.

De este modo, podemos encontrarnos con dos situaciones claramente diferenciadas:

- 1.- Desconocimiento total o parcial de la lengua vehicular de la enseñanza, en cuyo caso, se evaluará la competencia lingüística y comunicativa.

2.- Cuando el alumno tiene dominio del español y presenta un desfase curricular significativo el tutor, en colaboración con el profesorado de apoyo, realizará la evaluación.

Para la adscripción a nivel se tendrán en cuenta como aspectos principales: la edad, los aprendizajes previos, el conocimiento de la lengua y su nivel evolutivo.

Para la adscripción a curso se deberían tener en cuenta un equilibrio numérico y reparto equitativo de los alumnos, y cualquier otro criterio que el equipo directivo o el Equipo de Atención a la Diversidad consideren imprescindible.

c) Decisiones de intervención didáctica

El docente-tutor deberá colaborar en la toma de decisiones relacionadas con la intervención didáctica del alumno junto con el resto de profesionales que intervengan con el alumno y con la familia. La creación de estas sesiones de reflexión conjunta entre profesorado y familias ayudará a disminuir la incertidumbre del docente sobre cómo afrontar esta labor educativa. *(Los resultados obtenidos en la presente investigación muestran que las familias tienen la perspectiva de que los docentes van sobrecargados por la existencia de diversidad en las aulas, crear estos grupos de apoyo ayudará a los docentes a atender de forma más eficaz la diversidad de necesidades existentes en su grupo clase).*

Las funciones del tutor/a por tanto serán las siguientes:

- Establecer el Plan de Acogida con el nuevo alumnado.
- Detectar posibles dificultades de aprendizaje del alumnado y solicitar la colaboración del Orientador del Centro o del Equipo Psicopedagógico.
- Coordinar a los distintos profesores de su grupo de alumnos/as colaborando con el Orientador del Centro o del Equipo Psicopedagógico.
- Adaptar el currículo a las necesidades del alumnado que lo precise y desarrollo de planes de trabajo, recuperación, refuerzo, etc.

- Facilitar la integración del alumnado en el grupo a través de técnicas de inclusión grupal y favorecer su participación en las actividades del Centro.
- Actuar como mediador en la resolución de conflictos cuando se estime necesario (*Las familias en sus propuestas, resaltaban la necesidad de que el docente esté formado y actúe como mediador*).
- Atender e intentar resolver los problemas e inquietudes del alumnado.
- Favorecer la cooperación entre los profesores y los padres.
- Informar de las normas de funcionamiento y de convivencia del Centro a los padres y alumnos/as.
- Informar a los padres de todos aquellos aspectos que incidan en el proceso educativo del alumnado y de los resultados de las evaluaciones.
- Recogida de información personal del alumno/a.
- Implicar a las familias en su colaboración y participación en el proceso educativo de sus hijos/as.
- Elaborar los informes de evaluación de los/as alumnos/as.

ACTUACIONES DEL EQUIPO DOCENTE

A) Criterios básicos para la planificación de los diferentes apoyos.

- El tutor es el responsable del seguimiento del proceso escolar del alumno/a.
- El tutor en colaboración con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y los maestros/as del equipo de apoyo (especialista en audición y lenguaje, en pedagogía terapéutica (PT) será el encargado de evaluar el nivel de competencia curricular del alumno/a, así como su competencia comunicativa. (*En las conclusiones se resaltaba que el desconocimiento del docente en cuanto al nivel de competencia curricular del alumno era un motivo de preocupación para este, por ello, crear grupos interdisciplinares que ayuden a los docentes*

en esta labor es una solución que aportará apoyo al tutor. Así mismo, sería interesante contar en estos grupos, siempre y cuando lo estime el equipo docente, con las familias de los alumnos, mejorando de este modo el conocimiento sobre el alumno).

- Partiendo de esta evaluación inicial, procederemos a realizar un plan o programación de actuación individualizada. Será realizado por el tutor/a, los especialistas correspondientes a cada área, con la colaboración del equipo de apoyo (P.T., maestro/a de educación compensatoria y el EOEP fundamentalmente).
- Cuando el centro no cuenta con maestro/a de Educación Compensatoria, el apoyo al alumno/a será llevado a cabo por el maestro/a de Refuerzo Educativo. Si el alumno/a presentase un desfase escolar significativo de dos o más cursos sería evaluado por el EOEP para analizar si es necesario incorporarlo al programa de apoyo
- Estos alumnos deben permanecer con su grupo en aquellas áreas y momentos que faciliten su integración en el aula: Educación Física, Artística o Música.
- En Educación Infantil y Primer Tramo de Primaria se ha de trabajar siempre que sea posible dentro del aula. *(En conclusiones resaltábamos que las propuestas de las familias, en algunas ocasiones, iban en la línea de separar a los alumnos en aulas específicas, pero que numerosas investigaciones muestran que la manera más efectiva de inclusión del alumnado extranjero es en el aula, por ello, abogamos porque siempre que sea posible se realicen los apoyos pertinentes dentro del aula, promoviendo así una educación más inclusiva).*
- Es muy importante que los horarios del profesorado y del alumnado se organicen de manera eficaz evitando el goteo del profesorado con horas libres. Una intervención sistemática y eficaz exige un número bajo de agentes, muy coordinados.

B) Decisiones de intervención didáctica

El maestro de educación compensatoria (cuando exista esta figura en el centro) será el encargado de desarrollar y planificar el proceso de E/A en colaboración con el tutor y profesorado de área. Cuando no sea así siempre será el tutor el responsable del alumno. Se realizará prioritariamente dentro del aula, aunque si no fuese posible se realizaría fuera de esta respetando, en la medida de lo posible, la participación del alumno en aquellas sesiones que favorezcan su inclusión y socialización (evitar separar al alumno de su grupo de referencia en Música, Educación Física y Educación Artística).

Los alumnos con dominio del español (medio, alto) y desfase curricular en diferente grado:

1. Con desfase curricular significativo (dos o más años respecto a su nivel de escolarización) podrá participar en los programas de compensación educativa, pero deberán presentar Informe Pedagógico ó Plan de Trabajo Individualizado (PTI) que elaborará y pondrá en práctica el tutor en colaboración con el maestro de compensatoria.
2. Con desfase curricular inferior a dos años respecto a su nivel educativo precisarán un Refuerzo Educativo elaborado y puesto en práctica por el tutor y profesores, preferiblemente pertenecientes al Tramo en el que está escolarizado el alumno.

Los alumnos con dominio del español (bajo) cuentan con las siguientes posibilidades

1. Aulas de Acogida: concebidas para atender al alumnado de incorporación tardía en el sistema educativo que presentan desconocimiento de la lengua de acogida además de carencias significativas de conocimientos instrumentales.
2. Optativa de español para extranjeros: destinado a los alumnos o alumnas que poseen desconocimiento de la lengua de acogida en el segundo tramo de Educación Primaria.

C) Metodología para llevar a cabo en el caso de alumnos con desconocimiento del idioma. *(Las familias destacan la necesidad de apoyar lingüísticamente y de un modo continuado al alumnado y la importancia de incluir en la formación*

profesional de los docentes aspectos para este apoyo lingüístico, por ello se contemplan en el presente plan de acogida, algunas orientaciones para estos).

- Hablar de forma natural, sin gritos ni gesticulaciones excesivas, telegráficamente simplificando o alterando las frases. Deberán utilizarse frases claras y cortas, facilitándole su entendimiento si hablamos despacio y vocalizando.
- Apoyar la información verbal con gestos, imágenes o mímica. Un material adecuado para ello podría ser la colección “Aprendiendo el lenguaje con Nora (Lozano y otros, 2008) y el Diccionario pictografiado de Nora (Lozano, Cerezo y Angosto, 2010).
- Procurar la comprensión de las demandas más vitales y las órdenes diarias.
- No aceptaremos holofrases, pidiendo a los/as alumnos/as las frases más o menos correctas: “Puedo salir al servicio”, “puedo salir de clase”, etc.
- Imitarnos será el mejor medio de mejorar su pronunciación. Corregiremos la misma sin interrumpir su conversación espontánea.
- Los/as compañeros/as le ayudarán a decir cosas, pero no se convertirán en su voz.
- Intentar dentro del aula que se comunique y participe, favoreciendo situaciones de interacción con sus iguales.
- Reforzar sus intentos de comunicación sin forzar el proceso.

6.2.4. Competencias que se pretenden desarrollar

El desarrollo de las competencias aquí planteadas tendrá una doble vertiente. Por una parte, harán posible que los acogidos accedan al entorno escolar en las mejores condiciones posibles, promoviéndose en ellos un adecuado equilibrio emocional.

Para las personas que se encuentran en el centro, este aprendizaje será enriquecedor, conocerán una sociedad pluricultural y pondrán en práctica valores como solidaridad, tolerancia, convivencia, etc., en los que crecerán como seres humanos. Para una

adecuada integración de nuestros alumnos se debe estar atento especialmente al desarrollo de las siguientes competencias:

- **Competencias comunicativas y lingüísticas:** el desarrollo de esta competencia facilitará que sean capaces de establecer interacciones con otros, lo cual implica acercamiento y conocimiento de los demás y por ende de sus culturas. Será importante el uso del lenguaje donde se elimine expresiones sexistas, racistas o falsos tópicos sobre otras culturas.
- **Competencias sociales:** se intentará que los alumnos aprendan a vivir en sociedad, desarrollando actitudes de tolerancia, empatía y colaboración. Nuestros alumnos deben aprender a convivir con personas de diferente origen, cultura y religión, facilitándose con esto su integración social. Por otra parte se considera necesario que desarrolle ciertas habilidades personales que le permitan gozar de autonomía a la hora de trabajar, motivarse hacia el aprendizaje y que sea capaz de autorregular su comportamiento en la relación con los demás.
- **Competencias del Plan de Acogida:** Se intenta lograr que el centro sea capaz de propiciar una adecuada acogida e inclusión social y educativa del alumnado, familias y profesores/as u otros agentes que llegan a nuestro centro. Orientando para ello, la labor del maestro en la atención del alumnado diverso en cuanto a orígenes y culturas; a través del impulso de la formación intercultural de los profesionales de la educación, la investigación y la innovación educativa. Que al mismo tiempo, el centro sea capaz de promover el encuentro entre culturas y el respeto de las mismas como elemento enriquecedor y de aprendizaje para los alumnos, favorecer el sentido de pertenencia hacia el centro del alumnado, familias y profesores y desarrollar un clima social de acercamiento, convivencia, solidaridad, respeto y tolerancia, con el fin de enriquecer la convivencia y prevenir comportamientos racistas, xenófobos y violentos.

6.2.5. Evaluación del Plan de Acogida

Es necesario e imprescindible llevar a cabo el seguimiento del Plan a lo largo del curso y la evaluación del mismo para su posterior revisión de cara al curso siguiente. El centro ha de definir, en este caso, todos los procedimientos, instrumentos, técnicas adecuadas para llevar a cabo la evaluación en el centro. Se puede crear para ello un Equipo de

Seguimiento (coordinador del Plan, representante del Equipo Directivo y tutores voluntarios y familias, Comisión de Coordinación Pedagógica).

Todo ello se realiza con la intención de realizar nuevas aportaciones y propuestas de mejora en el Plan de Acogida para el próximo curso escolar, y que se incluirán en la Memoria Anual del centro.

RESUMEN DE LAS ACTUACIONES

* Matriculación / llegada al centro

- Recogida de información (Secretario)

-Entrevista inicial y conocimiento de la institución escolar (Director/Compensatoria/orientadora/tutor -en el caso del alumnado y la familia nueva-, director -en el caso de docentes u otros agentes nuevos-): recoger y proporcionar información básica.

- Recogida del cuaderno de acogida y carpeta del docente (en el caso de los docentes): en el que se contempla la información básica del centro, entre ellos las posibilidades para el traspaso de información y para la participación en el centro.

* Acogida

- Preparación de los compañeros (tutor -en el caso de los alumnos-. Director -en el caso de los docentes u otros agentes-).

- Presentación al grupo clase /grupo de compañeros (tutor -en el caso de los alumnos-, director -en el caso de docentes u otros agentes).

- Equipo de Ayuda: Alumnos que serán su referente constante y facilitarán su socialización o un alumno (embajador).

* Escolarización

- Evaluación inicial (Compensatoria/orientadora/tutor): detectar nivel de conocimiento del idioma y de competencia curricular.

- Adscripción a nivel: los aspectos a tener en cuenta para cada alumno serán la edad y sus aprendizajes previos, su conocimiento de la lengua y su nivel evolutivo.

- Adscripción a curso

- Criterio general: por orden alfabético de apellidos
- Otras consideraciones: equilibrio numérico y reparto equitativo de estos alumnos
- Situaciones especiales: según criterio del equipo Directivo o del equipo de Atención a la Diversidad.

- Adaptación curricular (En función de la evaluación inicial)

- Alumnos con desconocimiento del castellano: inmersión lingüística (preferiblemente dentro del aula) a cargo de especialistas
- Alumnos con bajo nivel de conocimientos: competencia curricular (dentro o fuera del aula) por profesorado de apoyo.

- Seguimiento y evaluación de los alumnos.

- Seguimiento (tutores)
- Evaluación (equipos de apoyo)

- Acción tutorial (el ejemplo como modelo):

- ☐ Educación en valores
- ☐ Desarrollo de habilidades sociales
- ☐ Resolución pacífica de los conflictos.
- ☐ Organización del Centro

- Horarios (apoyos no coincidentes con Música, Plástica y E. Física)

- Apoyos (preferiblemente dentro del aula)

* Ambientación

- ☐ Mediación y coordinación con la comunidad

- Información básica sobre organismos e instituciones (dirección y teléfono del Ayuntamiento, Centro de Salud, Policía, Guardia Civil, Centro de Educación de Adultos, A.M.P.A, Cruz Roja...)
- Escuela de madres y padres (absentismo, sistema educativo, conflictos, necesidades y problemas, gestión de becas y ayudas...)
- Actividades de inclusión, tales como jornadas de convivencia en las que se pueden realizar, como ejemplo, los siguientes talleres: juegos del mundo, comidas, canciones y bailes, cuentos...
- Taller de encuentros (salud, alimentación, relaciones sociales...)

*Seguimiento y Evaluación del Plan.

- ☐ Equipo de Seguimiento (Coordinador del Plan, representante del Equipo Directivo y tutores voluntarios.
- ☐ Comisión de Coordinación Pedagógica.

FICHA DE ACTIVIDAD 1

Título de la actividad: BIENVENIDOS

Objetivo: promover el sentimiento de pertenencia al centro educativo de las personas recién llegadas a este y fomentar la interacción entre la comunidad educativa.

Participantes: toda la comunidad educativa (alumnos, docentes, familias y otros agentes externos).

Desarrollo de la actividad: la actividad consistirá en elaborar un cartel entre todo el centro educativo para promover una acogida inicial adecuada, donde todos aquellos nuevos agentes que se incorporan al centro se sientan desde el inicio parte de él. El cartel será preferentemente elaborado por todos los miembros de la comunidad

educativa y se colocará en la entrada del centro, en el que podrá leerse la palabra BIENVENIDOS en diversos idiomas. Para promover la participación de todos en la actividad podemos articular los siguientes pasos:

- La actividad será promovida desde el equipo directivo, quien lo presentará al equipo docente.
- Cada docente-tutor explicará a sus alumnos en qué consiste la actividad y cuál es la participación de su grupo en ella, a través del docente tutor y los alumnos se promoverá la participación en esta actividad de las familias u otros agentes externos que participen con el centro.

Elaboración del cartel.

- El docente pedirá a sus alumnos que pregunten en casa a sus familias o amigos si conocen la palabra “bienvenida” en otro idioma.
 - Los alumnos de 5º de primaria serán los encargados junto al docente, de realizar una lista con todo el material necesario para realizar la actividad.
 - Los alumnos de 4º de primaria serán los responsables de recoger todas las palabras en los distintos idiomas que hayan podido traer las diferentes clases de casa y seleccionar aquellas que no están repetidas.
 - Los alumnos de 6º serán los encargados de realizar una indagación a través de internet de aquellos idiomas que no han sido contemplados por todo el centro educativo.
 - Los alumnos de 3º serán los responsables de realizar el diseño del dibujo en el cartel.
 - Los alumnos de 2º serán quienes escriban todas las palabras seleccionadas y el idioma del que provienen.
 - Los alumnos de 1º darán color al mural.
 - Los alumnos de infantil añadirán otras decoraciones al mural con otros materiales que puedan utilizar.
-

Colocación del cartel.

- El equipo directivo junto con docentes, familias y otras agentes que quieran participar, decidirá dónde colocar el cartel resultado de la actividad.

Duración aprox.: una semana académica. Dos sesiones de 1 h por grupo-clase.

Recursos.

Recursos Personales → toda la comunidad educativa

Recursos Materiales → material estimado por los alumnos de 6º de primaria.

Espacios → despachos para las reuniones pertinentes, aulas para realizar las actividades con los alumnos, dependencias comunes del centro, para la colocación del cartel.

Observaciones:

Se deberán establecer los canales pertinentes para la comunicación entre grupos-clase.

FICHA DE ACTIVIDAD 2

Título de la actividad: MAPAMUNDI

Objetivo: promover el sentimiento de pertenencia al centro educativo de las personas recién llegadas a este y fomentar la interacción entre la comunidad educativa.

Participantes: toda la comunidad educativa (alumnos, docentes, familias y otros agentes externos).

Desarrollo de la actividad: la actividad consistirá en elaborar un cartel entre todo el centro educativo para promover una acogida inicial adecuada, donde todos aquellos nuevos agentes que se incorporan, provenientes de otro país, al centro se sientan desde

el inicio parte de él. El cartel será preferentemente elaborado por todos los miembros de la comunidad educativa y se colocará en la entrada del centro, en este podrá verse un mapa del mundo y en cada uno de los países de procedencia de alguno de los alumnos del centro estará la bandera colocada de dicho país. Para promover la participación de todos en la actividad podemos articular los siguientes pasos:

- La actividad será promovida desde el equipo directivo, quien lo presentará al equipo docente.
- Cada docente-tutor explicará a sus alumnos en qué consiste la actividad y cuál es la participación de su grupo en ella, a través del docente tutor y los alumnos se promoverá la participación en esta actividad de las familias u otros agentes externos que participen con el centro.

Elaboración del cartel.

- Los alumnos de 4º de primaria serán los encargados junto al docente, de realizar una lista con todo el material necesario para realizar la actividad.
- Los alumnos de 6º de primaria serán los responsables de dibujar un gran mapa del mundo.
- Los alumnos de 5º serán los encargados de realizar una indagación a través de internet de las banderas del mundo y pasar esta información a los compañeros de 3º de primaria y junto a ellos realizar una caja llena de banderas del mundo organizada por países.
- Los alumnos de 3º serán los responsables de realizar una caja con las banderas del mundo junto con los compañeros de 5º.
- Los alumnos de 2º y 1º se encargarán de colocar los nombres de los países en el mural y dar color a este.
- Los alumnos de infantil añadirán otras decoraciones al mural con otros materiales naturales como tierra, hojas, ect... que puedan utilizar.

Colocación del cartel.

- El equipo directivo junto con docentes y otras agentes que quieran

participar, decidirá dónde colocar el cartel resultado de la actividad.

Duración aprox.: una semana académica. Dos sesiones de 1 h por grupo-clase.

Recursos.

Recursos Personales → toda la comunidad educativa.

Recursos Materiales → material estimado por los alumnos de 6° de primaria.

Espacios → despachos para las reuniones pertinentes, aulas para realizar las actividades con los alumnos, dependencias comunes del centro, para la colocación del cartel.

Observaciones:

Se deberán establecer los canales pertinentes para la comunicación entre grupos-clase.

FICHA DE ACTIVIDAD 3

Título de la actividad: JORNADAS DE CONVIVENCIA

Objetivos: promover el sentimiento de pertenencia al centro educativo y fomentar las relaciones y convivencia entre la comunidad educativa.

Participantes: toda la comunidad educativa (alumnos, docentes, familias y otros agentes externos).

Desarrollo de la actividad: pueden desarrollarse durante todo un fin de semana o durante un solo día. El desarrollo de esta clase de jornadas suele consistir en una charla informal para promover la participación de toda la comunidad en el centro escolar (*pues tal y como resaltan las familias en sus propuestas, es necesario reflexionar acerca de la importancia de esta*) acompañada por el desarrollo de “juegos corporativos”, comida, actividades divertidas y relajadas (como por ejemplo

realización de algún deporte, excursión o gymkana) todo acompañado con música. En la preparación de la actividad pueden participar todos los agentes de la comunidad educativa.

Duración aprox.: dos semanas de preparación. Uno o dos días de realización.

Recursos.

Recursos Personales → toda la comunidad educativa.

Recursos Materiales → material estimado en función de las actividades a desarrollar.

Espacios → salas o despachos para las reuniones pertinentes, aulas para preparar las actividades del centro, dependencias comunes del centro para llevar a cabo las jornadas.

Observaciones:

Como la actividad puede ser muy variada, en esta ocasión no se pondrán ejemplos de los pasos a seguir para el desarrollo de la misma, ni de las funciones de cada uno de los agentes, pues dependerá de lo que el centro quiera realizar para incluir en dichas jornadas. Es necesario tener en cuenta que las familias y otros agentes externos también han de participar en la elección de las actividades a realizar en las jornadas de convivencia, así como en su preparación, por tanto, hemos de tener en cuenta a estos agentes desde el inicio.

FICHA DE ACTIVIDAD 4

Título de la actividad: ACTIVIDADES O JUEGOS DE PRESENTACIÓN PARA EL GRUPO-CLASE O LAS FAMILIAS DE DICHO GRUPO O DEL CENTRO

Objetivos: promover que los distintos miembros de un grupo se conozcan.

Participantes: el tutor del grupo y los alumnos. **También las familias cuando se plantea para ellas.**

Actividades.

A continuación se exponen una variedad de actividades de presentación de grupo para que el docente-tutor elija aquellas que estime pertinentes:

“Dinámica pásala”: el objetivo de esta actividad es romper el hielo en un grupo y empezar a conocer el nombre u otros aspectos básicos de cada uno de los participantes en este. La actividad consiste en formar un círculo entre todos y pasar una pelota de unos a otros, el que pasa la pelota dice el nombre de aquel al que la lanza (en caso de que todos los niños conozcan los nombres de todos, puede llevarse a cabo con hobbies, cada niño expone un hobby al inicio, y así se fomenta también la memoria). En niños con mayor edad podemos hablar sobre el primer día del colegio lo que permitirá además es la capacidad de ponerse en el lugar del alumno que llega nuevo al centro. El tiempo de realización será de 30 minutos aproximadamente y solo necesitaremos una pelota y un espacio que permita sentar al grupo en círculo.

“Actividad grupos” (Fuente: Brown, 1988). El objetivo de esta actividad es empezar a conocernos un poco mejor, la duración estimada es de 15 o 20 minutos, el docente-tutor, irá dando una serie de instrucciones para que los alumnos vayan formando grupos, las instrucciones variarán en función del nivel educativo en el que nos encontremos. Algunos ejemplos de dichas instrucciones pueden ser:

- Formamos grupos en función del color de los zapatos.
- Formamos grupos en función del barrio donde vivimos.
- Formamos grupos de tres.
- Formamos grupos según el lugar de nacimiento.
- Formamos grupos en función de si hemos tenido un conflicto o no en los últimos dos meses.

Esto permitirá a los alumnos conocerse mejor y en función del nivel educativo podemos realizar una posterior reflexión con el objetivo de profundizar en el

conocimiento del resto de compañeros. Para el desarrollo de esta actividad solo será necesario disponer de un espacio abierto que permita el movimiento. Como se puede apreciar esta dinámica se puede llevar a cabo con el grupo de familias de una clase o del centro educativo que en torno a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) decidan conocerse mejor dado que muchas de ellas se han incorporado al centro. *(Esta era una de las demandas de las familias sobre todo de origen inmigrado, pues solicitaban más posibilidades de conocimiento entre ellas)*

“Qué lio”. Se trata de una dinámica que nos permitirá conocer mejor al grupo, al mismo tiempo que el grupo se conoce entre sí. Es necesario que todos los participantes formen un círculo sentados. Una de las personas tomará la punta de un ovillo de lana y se lo lanzará a alguno del resto de los participantes. Aquel que lo reciba tendrá que decir su nombre, sus gustos, sus hobby, y luego se lo lanzará a otra de las personas. Quien lo reciba deberá repetir el nombre de quien lanzó el ovillo, cuáles son sus gustos, para, posteriormente, decir su nombre y preferencias. Una vez que todos se hayan presentado, habrá que comenzar a juntar el ovillo de lana, siguiendo el mismo orden, pero de manera inversa. Al mismo tiempo que el ovillo se va recogiendo, el participante que lo reciba deberá decir algo positivo de quien se lo haya arrojado, algo que le haya gustado de los gustos de su compañero. Para la realización de la actividad serán necesarios unos 30 minutos aproximadamente, un ovillo de lana y un espacio que permita al grupo sentarse en círculo.

“¿Rotamos?” Se divide el grupo en dos partes iguales formando dos círculos uno interno y otro externo. Las personas del círculo de dentro mirando hacia fuera y las del círculo externo mirando hacia dentro.

Se puede poner música mientras cada pareja se presenta, se saluda con las manos y dice su nombre, sus hobbies... Después de presentarse el grupo de fuera cambia un lugar hacia la izquierda y el de dentro hacia la derecha. Así, hasta dar la vuelta completa. Se puede ir cambiando el ritmo de la música, así como el gesto del saludo: ahora codo a codo, cabeza con cabeza, rodilla con rodilla. Esta actividad nos permitirá además de conocer al grupo ir creando confianza entre los diferentes miembros. Los recursos necesarios para la actividad son música y un espacio en abierto. La duración aproximada es de 20 minutos.

“Pegatinas”. El objetivo de esta actividad es crear confianza en el grupo. Necesitamos para su desarrollo, pegatinas de colores, tantos como grupos queramos formar. El docente pone cada una de las pegatinas en cada frente de los alumnos o participantes. Los colores han de estar bien mezclados de forma que cada participante no esté al lado de su mismo color. Los alumnos deberán buscar a los compañeros que lleven su mismo color sin hablar. La dinámica termina cuando el grupo ha formado tantos grupos como colores y cada miembro está junto a su grupo. La duración aproximada es de 20 minutos.

Duración aprox.: duración expuesta en cada una de las actividades.

Recursos:

Recursos Personales → docentes y alumnos. Familias cuando se aplica a ellas

Recursos Materiales → material estimado en función de las actividades a desarrollar.

Espacios → aulas o espacios abiertos como el patio del colegio.

Observaciones:

Cada una de las actividades tendrá que ser adaptada a la edad y nivel educativo del grupo. La participación de las familias y/u otros agentes de la comunidad enriquecería estas actividades.

FICHA DE ACTIVIDAD 5

Título de la actividad:

ACTIVIDADES DE CONOCIMIENTO Y COMUNICACIÓN

Objetivos: experimentar las dificultades que podemos encontrar al incorporarnos a un nuevo grupo o a una realidad nueva. Tomar consciencia de la necesidad de

establecer una buena comunicación. Y fomentar la cooperación entre compañeros.

Participantes: el tutor del grupo y los alumnos. También las familias cuando se aplica con ellas.

Actividades.

A continuación se exponen una variedad de actividades de presentación de grupo para que el docente-tutor elija aquellas que estime pertinentes:

“El muro”. El grupo elige a dos voluntarios que se colocan en un lado y en otro, el resto del grupo elige un coordinador, el grupo piensa una frase y el coordinador debe comunicarla a un voluntario el otro grupo colocado en el centro debe realizar ruido para distorsionar la comunicación. Tras finalizar la actividad será necesario reflexionar con el grupo sobre cómo se han sentido al intentar comunicarse con el otro y existir elementos que distorsionan dicha comunicación, así como deliberar sobre cómo se puede sentir una persona que tiene dificultad para comunicarse y relacionarse con otros. La actividad durará 45 minutos aproximadamente, dándole especial importancia al debate posterior.

“Cine mudo”. Dividimos a los alumnos en cuatro grupos. Cada grupo debe inventarse una pequeña historia/situación en la que todos los componentes del grupo tengan un papel. El único requisito de la historia/situación es que no pueden hablar y que esta tenga que ver con el fenómeno migratorio: tienen que transmitir su historia a los demás compañeros y hacer que estos la entiendan pero sin utilizar palabras, solo con lo que representen y sus gestos. Cada grupo representa su historia y al terminar la representación, el resto de los grupos deben decir qué es lo que han entendido. Si no corresponde con la historia original, el grupo que la haya representado deberá contar lo que ellos querían transmitir. La actividad durará 45 minutos aproximadamente y para el desarrollo de esta será necesario un espacio amplio.

“El mensaje Anónimo”. El objetivo de esta actividad es fomentar el propio conocimiento a través de la recepción de mensajes positivos sobre uno mismo, al mismo tiempo que promueve la comunicación y la toma de confianza del grupo. Para el desarrollo de la actividad, se debe entregar a cada niño 3 ó 4 folios para que los divida en 8 trozos iguales y los recorte. De esta manera cada niño de la clase tendrá

tantos papelitos como compañeros tiene en su clase.

Explicar que cada niño va a enviar un mensaje secreto a cada uno de sus compañeros. Tendrán que escribir en una cara del papelito el nombre del niño al que se lo van a enviar y en la otra alguna cualidad que les guste de esa persona. Al final cada niño o niña habrá recibido tantos mensajes como los que ha enviado, que además deben coincidir con el número de alumnos que hay en la clase. Los mensajes pueden ser o no anónimos en función de lo que prefieran los niños.

Cuando todos hayan recibido sus correos y los hayan leído, organizar una puesta en común para que cada uno mencione aquellos mensajes que más le han llamado la atención. Para el desarrollo de la actividad será necesario contar con folios y lápices y un aula. La duración aproximada de la actividad serán 45 minutos.

“¿Cuál es tu experiencia?” Las experiencias de nuestra vida forman parte de nuestra propia identidad. El propósito de esta actividad es que los alumnos reflejen los sucesos, momentos o acontecimientos principales de sus vidas (a través de un dibujo y una breve narración) y que consideren como estos hechos y experiencias que contribuyen a construir su historia personal y cultural propia y única. Implica un proceso de reflexión personal; pues supone una selección y valoración de acontecimientos y experiencias personales o familiares que han marcado de alguna manera nuestra vida. Tras la reflexión personal puede ser realizada una reflexión grupal. La duración aproximada de esta actividad será de dos sesiones de 45 minutos, una para la reflexión individual y otra para la reflexión grupal. La actividad se puede desarrollar dentro del aula y necesitaremos como recursos materiales lápices y folios.

“Cooperación: la torre”. El objetivo de esta actividad es fomentar la cooperación y la comunicación para lograr una mejora en las habilidades sociales entre los participantes a fin de conseguir una buena cohesión de grupo. Este juego es de carácter cooperativo, en él los alumnos tendrán que negociar para lograr que al final de la sesión cada grupo de trabajo logre construir una torre, colaborando entre grupos. Esta dinámica pretende fomentar las habilidades sociales de cada persona, mediante la negociación y la comunicación que les permita llegar a un consenso. Los materiales serán repartidos de forma desigual a los grupos: los lápices serán repartidos a dos grupos, las cartulinas a un grupo, el pegamento a otro grupo, las tijeras a otro, y los rollos de papel a otro.

Cada uno de los grupos deberá de intercambiar los materiales para conseguir crear una torre por grupo. La actividad durará unos 30 minutos.

Duración aprox.: duración expuesta en cada una de las actividades.

Recursos:

Recursos Personales → docentes y alumnos. Familias cuando se incorporan a la actividad de clase, o bien se trabaja solo con ellas desde la Escuela de Madres/Padres o bien desde la AMPA

Recursos Materiales → material estimado en función de las actividades a desarrollar.

Espacios → aulas o espacios abiertos como el patio del colegio

Observaciones:

Cada una de las actividades tendrá que ser adaptada a la edad y nivel educativo del grupo. La participación de las familias y/u otros agentes de la comunidad enriquecería estas actividades.

FICHA DE ACTIVIDAD 6

Título de la actividad:

ACTIVIDADES DE INCLUSIÓN Y CONOCIMIENTO DE CULTURAS

Objetivos: promover la inclusión educativa de todo el alumnado.

Favorecer el conocimiento de las diversas culturas existentes en el centro.

Participantes. El tutor del grupo y los alumnos. Familias cuando procede

Actividades.

A continuación se exponen una variedad de actividades de presentación de grupo para que el docente-tutor elija aquellas que estime pertinentes:

“Los protagonistas de clase”. Se realizará, con ayuda de las familias un libro con la información básica de su historia personal de todos los alumnos de clase, incluidos aquellos alumnos que son nuevos en el centro. Cada alumno se llevará un día el libro a casa y junto a sus padres rellenará una de sus hojas con la información básica que la docente le ha indicado y aquella que él y su familia estimen pertinentes. El libro irá pasando cada día por una casa, de forma que lo que se escribió en casas anteriores puede ser visto por la familia y los alumnos. Si el alumno y sus padres no pueden expresarse en el idioma de acogida, la docente-tutora articulará los mecanismos para que exista un traductor que ayude a la familia y al alumno a completar su página y poder conocer la del resto.

El libro puede recoger, entre otros aspectos:

- Fotografía familiar.
- Nombre y fotografía del niño o la niña.
- Dibujos de sus compañeros.
- Qué le gustaría ser de mayor.
- Preferencias respecto a comida, colores, deportes, programas de televisión, películas, juguetes, canciones, etc.

“Elaboración de pictogramas”. Realizar pictogramas en la clase de plástica, relativos a las diferentes dependencias y servicios del centro, también a objetos o rincones del aula. Dichos pictogramas han de estar escritos en castellano y en los distintos idiomas de origen. Para ello puede utilizarse los materiales mencionados anteriormente tales como la colección “Aprende con Nora” (Lozano y otros, 2008) o El Diccionario pictografiado de Nora (Lozano, Angosto y Cerezo, 2010).

“Nombrar al compañero “estrella o embajador” (Cotutor)”. Este perfil es

voluntario y rotativo, se ha de tener en cuenta que si el alumno se queda a comedor, los primeros días este compañero se quede también, preferiblemente que sea una persona inicialmente afín al recién incorporado con el fin de favorecer su inclusión en el juego durante el recreo. Entre las funciones que este ha de cumplir, se destacan las siguientes:

- Compañero de mesa.
- Acompañarle a los cambios de clase.
- Indicar lo que debe hacer (será un intermediario de las órdenes del profesor, nombrar los utensilios empleando palabras, no frases.)
- Estar con él en el patio, presentarle a sus amigos de juegos y favorecer su participación en ellos.
- Compañero de comedor.
- Conocer el país de origen del alumno.
- Si el alumno habla el español, será él el que establezca un diálogo (moderado) con el resto de los compañeros explicando cómo es su país de origen, por qué ha venido, cómo era su antiguo cole, su casa...etc.
- Otras actividades a realizar en el aula son:
 - situación en el mapa
 - vídeos generales sobre el país
 - aportación personal del alumno de otros materiales que pudieran ayudar a conocer su país de origen.
 - Informar del país de procedencia: costumbres, idioma, geografía,...

Duración aprox.: duración expuesta en cada una de las actividades.

Recursos:

Recursos Personales → docentes, alumnos y familias.

Recursos Materiales → material estimado en función de las actividades a desarrollar.

Espacios → aulas o espacios abiertos como el patio del colegio.

Observaciones:

Cada una de las actividades tendrá que ser adaptada a la edad y nivel educativo del grupo. Sería interesante la participación de las familias y otros agentes de la comunidad.

6.3. Implicaciones educativas de la investigación

6.3.1. Implicaciones y limitaciones de la investigación

Nuestro estudio se configura como un trabajo que ha permitido analizar, bajo el prisma de la familia, cómo es la acogida del alumnado extranjero en las aulas de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, así como las propuestas que los progenitores del alumnado contemplan para mejorar la acogida y la educación en centros caracterizados por una amplia diversidad. Los resultados obtenidos nos ha permitido entrañar algunos de los principales factores que están incidiendo en la acogida del alumnado extranjero, en aras de favorecer, además, en última instancia su inclusión educativa a través de la puesta en marcha de una educación caracterizada por principios de inclusión educativa que permita una educación de calidad para todos.

A partir de aquí, podemos enumerar las siguientes **implicaciones** que pueden derivarse de nuestro trabajo para la práctica educativa con alumnado extranjero:

- Aportar información a la comunidad educativa para reducir las barreras que están impidiendo una actuación educativa eficaz e inclusiva para el alumnado extranjero; y que por tanto, que contribuya a la adecuación de los procedimientos puestos en marcha para atender las necesidades de este.
- Concienciar al profesorado, familias y agentes externos de la importancia de la participación en el centro educativo para la promoción de una escuela intercultural e inclusiva.

- Sensibilizar al profesorado de que para la participación en el centro es necesario primero articular buenos mecanismos de comunicación familia centro; que permita una adecuada transmisión de la información.
- Promover un cambio de actitudes en el profesorado hacia esta población, conducente a una intervención conjunta y coordinada, de todos/as los profesionales, las familias u otros agentes externos.
- Fomentar la percepción de la diversidad como un factor enriquecedor que beneficia a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, alumnos, familias, docentes u otros agentes sociales, en aras de promover la mejora de las interacciones de la comunidad educativa.
- Reducir la estigmatización y marginación del alumnado extranjero y sus familias.
- Contribuir a la implantación de proyectos inclusivos en los centros escolares.
- Contribuir a la implementación de acciones formativas interculturales dirigidas a toda la comunidad educativa, y en especial a las familias y docentes.
- Promover la formalización de un documento institucional, como es el plan de acogida que sirva para la mejora de la acogida de todos los nuevos agentes que llegan al centro educativo y que, en definitiva, promueva una educación verdaderamente intercultural e inclusiva de todos.

Por otro lado, exponemos las **limitaciones** de nuestro trabajo que, fundamentalmente, tienen que ver con la construcción y aplicación del instrumento de recogida de información.

Somos conocedores de que la aplicación del cuestionario entrañó dificultades para llegar a la población que deseábamos (si recordamos el contenido del capítulo de metodología, solamente se devolvieron la mitad de los cuestionarios entregados); pues a pesar de que se articularon los mecanismos necesarios para hacer llegar los cuestionarios a las familias, estos tuvieron que llegar, tal y como queda reflejado en el capítulo 4, primero al equipo directivo quien los distribuyó a cada docente-tutor, el docente fue el encargado de repartir a sus alumnos el instrumento, y estos a su vez lo entregaron a las familias; para la devolución de este el proceso fue el mismo pero de forma inversa. Por tanto, los cuestionarios tuvieron que trasladarse de unos agentes a otros, y no hubo una información directa y presencial con las familias. Quizás si se hubiera articulado un canal que nos permitiese el traspaso de información directa y

presencial a las familias habría hecho que estas participasen en mayor proporción, pues esto habría permitido explicar de forma más personalizada las características del instrumento y cómo había que cumplimentarlo.

Asimismo, en aquellos centros donde las familias no dominaban el castellano, se buscó que algún miembro de la misma pudiese actuar de traductor o el apoyo de algún mediador o intérprete. A pesar de ello, consideramos que si estos se hubiesen traducido a diferentes idiomas, se habrían mejorado las posibilidades de participación de familias no hispanoparlantes (aunque esto hubiese conllevado una ardua tarea para los investigadores).

Por último, en relación al instrumento de recogida de información, cabe resaltar que este ha sido el único utilizado para valorar la acogida del alumnado extranjero, bajo la perspectiva de las familias, e indagar en sus propuestas de mejora, lo que nos ha limitado la triangulación de información, aunque, como se explicó anteriormente, la investigación realizada por el grupo de investigación fue más amplia y se contemplaron diversos instrumentos y agentes informativos (familias, docentes y alumnos), por lo que en ocasiones, como se ha podido apreciar en capítulos anteriores, hemos podido comparar resultados desde la percepción del docente y de las familias, pero no hemos podido contrastar estos resultados con otras informaciones provenientes de diversos grupos de discusión de distintas comarcas de la región.

6.3.2. Líneas de investigación futura

Las limitaciones de este trabajo apuntadas anteriormente, suponen nuevos retos u objetivos para futuras investigaciones, que pueden completar el propio o avanzar en otras líneas relacionadas con nuestro ámbito de estudio.

Por tanto, no puede decirse que el trabajo que presentamos cierre una etapa de nuestra tarea investigadora sino que es una primera fase de la misma. Es más, este trabajo nos ha permitido realizar una aproximación teórica y práctica al ámbito objeto de estudio. Por ello, estimamos que a partir de este trabajo se abren posibles nuevas líneas de investigación por las que, si existe dicha posibilidad, pretendemos encaminar nuestra futura tarea investigadora.

Lo descrito anteriormente, nos plantea la posibilidad de nuestro estudio como un firme candidato a ser replicado añadiendo otros instrumentos de información que nos

permitan enriquecer y contrastar las informaciones aportadas por las familias y que nos lleve a avanzar en los resultados obtenidos. Con la finalidad de que las propuestas afinen y concreten al máximo las estrategias educativas que realmente pueden ser de ayuda para la mejora de nuestros escolares en general, y en particular, para aquellos alumnos extranjeros.

Por consiguiente, consideramos que a partir de la información recogida, podría ser de interés volver a los centros, para que una vez que toda la comunidad educativa ha podido reflexionar sobre la información recabada en cada uno de ellos(al analizar el informe entregado –Anexo V-), ir articulando mecanismos para dicha reflexión conjunta, de modo tal que ello nos lleve a analizar, entre todos los miembros de la comunidad educativa las propuestas que en esta investigación se contemplan para proponer modos de acción, dando voz a todos los sectores de la comunidad, en aras de favorecer la mejora de cada uno de los centros educativos. La virtud de estas acciones no sería únicamente indagar sobre las propuestas de toda la comunidad sino cómo se han de realizar dichos procesos de reflexión conjunta y cómo el centro educativo toma en consideración dichas propuestas.

Por otro lado, sería interesante estudiar si el desarrollo de las medidas propuestas por las familias inciden realmente en la mejora de la acogida e inclusión del alumnado extranjero. Este nuevo estudio, prolongación del actual, que conllevaría la puesta en práctica de las conclusiones y sugerencias recogidas por las familias, tendría que prestar especial importancia a la colaboración entre los docentes y el resto de la comunidad educativa (familias, otros profesionales de la comunidad: trabajadores sociales, médicos, psicólogos...). Identificando, además, las fórmulas que se ponen en marcha para dicha colaboración, pues en nuestro estudio se pone de manifiesto su escasa existencia, lo que hace interesante corroborar este dato y conocer qué planteamientos se usan y cuál es el grado de beneficio que se denota en nuestro alumnado.

Por otro lado, sería de gran interés comprobar, no solo las medidas propuestas por las familias, sino también la eficacia del desarrollo del plan de acogida propuesto para la inclusión educativa de todo aquellos miembros de la comunidad que llegan por primera vez al centro, con el fin de contrastar los beneficios que la implementación de este conllevan.

Otro de los campos de trabajo, que se abren a la indagación y examen, es contar con la perspectiva de otros agentes como son los equipos psicopedagógicos de la zona, los asistentes sociales de los municipios, incluso los propios equipos directivos de los centros de educación Infantil y Primaria de Murcia; identificando si consideran que la convivencia de diversas culturas en un centro puede aportar a los alumnos y al resto de la comunidad educativa beneficios o por el contrario plantea dificultades para los miembros de la comunidad educativa, pues de esta opinión van a depender las acciones que se pongan en marcha.

Finalmente destacar que, en lo que se refiere a las características de la muestra de estudio sería interesante ampliar la misma, por una parte recogiendo las propuestas de las familias de otra etapa educativa como podría ser la Educación Secundaria dentro de la Región de Murcia, y por otro lado, recoger las valoraciones de las familias de otras comunidades autónomas que, como la murciana, tienen todavía mucha población extranjera. Esto nos permitiría conocer aquellas actuaciones que podrían propiciar un cambio en el camino a la educación intercultural-inclusiva desde la voz de los directamente implicados en dicho proceso: las familias del alumnado de los centros educativos que están viviendo la incorporación de estos alumnos sin un verdadero plan de acogida diseñado desde sus necesidades.

CAPÍTULO 7

REFERENCIAS

- Aguaded, E., De la Rubia, P y González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 340-365.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Aguado, T. (2010). Escuelas para todos. En T. Aguado (coord.), *Diversidad e igualdad en educación* (pp. 219-256). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Aguado, T., Gil, I. y Mata, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: MEC / Los Libros de la Catarata. Cuadernos de educación intercultural.
- Aguado, T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas. *Revista de Trabajo Social*, 6 (1), 3-12.
- Aguilar, M. D. y Leiva, J. J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 7-19.
- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, 30 (1), 37-48.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Nancea.
- Ainscow, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practices. En T. Booth, K. Nes & M. Stromstand (Eds.), *Developing inclusive teacher education* (pp. 15-32). London: Taylor & Francis.
- Ainscow, M. (2007). *Equity in Education. New Directions*. Manchester: Centre for Equity in Education, University of Manchester.
- Ainscow, M. (2008). Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp.291-282). Madrid: Wolters Kluwer España.

- Ainscow, M. (2010). Achieving excellence and equity: Reflections on the development of practices in one local district over 10 years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 75-92.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38 (1), 17-44.
- Aja Fernández, E. (2000). La regulación de la educación de los inmigrantes. En E. Aja et al., *La inmigración extranjera en España, los retos educativos* (pp.68-98). Barcelona: Fundación «La Caixa».
- Alegre, M. A; Benito, R. y González, S (2006). *Immigrants als instituts: l'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Editorial Mediterrània .
- Alegre, M. A., Benito, R. y González, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: la incidencia de las políticas de zonificación escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(2), 1-26.
- Alegret, J (1998). Diversidad cultural y convivencia social. En X. Besalú et al. (comps.). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. (pp.43-50).Barcelona: Ediciones Pomares-Correo.
- Alfageme, M. B. y 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. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/viewFile/2398/1943>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Angosto, R. (2016). *Los centros de educación infantil y primaria de la Región de Murcia ante la incorporación del alumnado extranjero: la valoración de las familias* (Tesis Doctoral).Universidad de Murcia, Murcia.
- Antolinez, I y García-Cano, M. (2011). Miradas antropológicas en clave intercultural hacia una escuela que decide ser comunidad de aprendizaje. En F.Villalba, y J. Villatoro, (Eds.) *Prácticas en Educación: Educación Intercultural y Currículo*, Vol. 2. (pp. 130-143). Edición Digital: Prácticas en Educación.

- Aparicio, R. y Portes, A. (2014). *Crece en España: la integración de los hijos de inmigrantes*. Barcelona: Obra Social "La Caixa".
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Editorial Aljibe.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Arnaiz, P. y Guirao, J.M. (2015). La educación intercultural en una escuela inclusiva. Vías para reorientar el camino. En A. Escarbajal. (Eds), *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.
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Avilés, J. M. 2003. Segregación escolar. En AAVV, *SOS Racismo, Informe Anual 2003. Sobre el racismo en el Estado español*. (pp.196-204). Barcelona: Icaria.
- Ballesteros, B., Aguado, T. y Malik, B (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 107.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37 (3), 129-139.
- Banks, J. A. (2014). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 1-13.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56.

- Baudelot, J.P y Establet, R. (1990). *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata.
- Bedmar, M. (2002). Educación social contra la exclusión: la interculturalidad. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 8 (16), 83-95.
- Benito, R. y González, S. (2010). *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició*. Barcelona: Mediterrània. Fundació Jaume Bofill.
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of educational research*, 71, (2), 171-217.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Besalú, X. y Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. Sevilla: Mad Libros.
- Biddle, B. & Anderson, D. (1991). Social research and educational change. En D. Anderson, y B Biddle, (Eds.). *Knowledge for policy: improving education through research* (pp. 48-67). London: Falmer.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2012). *Metodología de la Investigación Educativa* (3ª edición). Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339 (1), 119-146.
Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057208>.
- Bolívar, A. (2008). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A., López Yáñez, J., y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Borgonovi, F. (2012). The relationship between education and levels of trust and tolerance in Europe1. *The British Journal of Sociology*, 63(1), 146-167.

- Borrero, R., Yuste, R., Blázquez, F., Calvo, G. F., Cubo, S., González, P., Gutiérrez, P., y Oria, M. R. (2011). Formación y desarrollo del profesorado para la educación intercultural. Un proyecto de capacitación profesional del profesorado para la mejora educativa. *Revista Quaderns Digital*, 69, 1-17.
- Bourdieu, P y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laila.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Colombia: ARFO editores.
- Brown, G. (1988). *¿Qué tal si jugamos?*. Caracas: Editorial Venezolana.
- Buendía, L., Aguado, T., Marín, M. A. y Soriano, E. (2005). Nuevas fórmulas educativas ante la multiculturalidad. En T. Escudero y A. Correa. (Coords.), *Investigación en Innovación Educativa: algunos ámbitos relevantes*, (pp. 89-143). Madrid: La Muralla
- Calvo, T. (2008). *Actitudes ante la Inmigración y Cambio de Valores*. Madrid: Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo UCM.
- Campoy, T. y Pantoja, A. (2005). Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural. *Revista de Educación*, 336, 415-436.
- Cantón, I., y García, A. M. (2012). La comunicación en los centros educativos: un estudio de caso. *Tendencias pedagógicas*, 19, 107-130.
- Carabaña, J. (2008). El impacto de la inmigración en el sistema educativo español. *Boletín Elcano*, 104, 11.
- Carabaña, J. y Gómez, C. (1996). *Escalas de prestigio profesional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Carbonell, F. (1995). *Inmigración, diversidad cultural, desigualdad social, educación*. Documentos Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: MEC.
- Carbonell, F. (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrànea.

- Carbonell, F. (2002). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En Aja, E et al. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 99-118). Barcelona: Fundación la Caixa.
- Carbonell, F. (2002a). Educación intercultural y calidad. En *Informe educativo 2002: la calidad del sistema educativo* (pp. 144-169). Fundación Hogar del Empleado. Centro de Investigación para la Paz.
- Carbonell, F. (2002b). Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 32-39
- Carbonell, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: Los libros de la Catarata. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carrasco, S. (2003). La escolarización de hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales en España. *Revista de Educación*, 330, 99-136.
- Carrasco, S. y Gibson, M. (2010). La educación de los jóvenes de origen inmigrante en secundaria: algunas lecciones comparativas desde Cataluña y California, en *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 90, 59-76.
- Carrasco, S.; Pàmies, J. y Narciso, L. (2012) A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España). *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6 (1), 105-122.
- Carreres, F. (2014, septiembre 1). Los alumnos sudamericanos vacían las aulas, pero los marroquíes siguen en aumento. *La Verdad*, pp. 2-3, Región.
- Casanova, M. A. (2009). *Inclusión educativa en un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla
- Casanova, M.A. (2011a). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Casanova, M. A. (2011b). Supervisión y educación inclusiva. Avances en Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14, 10.

- Casanova, M. A y Rodríguez, H.J. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.
- Castilla, J. (2011). Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 503-512). Granada: Instituto de Migraciones.
- Castro, Y. (2007). La educación para el desarrollo humano en un mundo globalizado. *Revista Tendencias & Retos*, 12, 157-175.
- Castro-Zubizarreta, A. y García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de Educación Infantil y Primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta*, 41(1), 73-84.
- Castro-Zubizarreta, A & García-Ruiz, R. (2016). Links Between Family and School: Vision of Teachers in Training. *Magis-Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 193-208.
- Cebolla, H. (2007). O impacto da concentración de estranxeiros sobre as capacidades cognitivas nos colexios españois. *Administración & Cidadanía*, 2 (2), 9-23.
- Cebolla H. (2010). Impacto de la inmigración y adecuación de los servicios públicos. La educación. La inmigración en tiempos de crisis. *Anuario de la inmigración en España (edición 2009)*. Barcelona: CIDOB-Bellaterra.
- Cerezo, M. C. (2016). *La incorporación del alumnado de procedencia extranjera a los centros de educación infantil y primaria de la Región de Murcia: valoración de los maestros*. (Tesis Doctoral) Universidad de Murcia, Murcia.
- Cerezo, M. C., Angosto, R. & Lozano, J. (2017). The incorporatio of foreign students into the classroom: Assesment of teachers and familias. *Procedia-Social and Behavior Science* 237, 581-587.
- Chen, W-B. & Gregory, A. (2010). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 53-62.

CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*.

Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Circular sobre la organización y el desarrollo de las medidas de compensación educativa y atención educativa al alumnado de integración tardía al sistema educativo español para el curso 2011/12 en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Cobano-Delgado, V. y Caro, M. T. (2012). La acción educativa española en el exterior: regulación jurídica e implementación. Un modelo de interculturalidad a través de las diferentes acciones, centros y programas. En Actas de Congreso Nacional de Educación Comparada. *Identidades culturales y educación en la sociedad mundial* (p. 39). Universidad de Huelva, Huelva.

Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural classrooms. An integrated approach*. Toronto: Multilingual Matters.

Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales: una aproximación integrada*. Barcelona: Horsori Editorial.

Colás, P. y Contreras, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 485-499. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/171031>

Collet, J. y Tort, A. (2013). Escuelas, familias y éxito escolar para todos/as. Mejorar los vínculos entre docentes y familias, ¿mejora los resultados académicos?. *Cuadernos de Pedagogía*, 428, 82-85.

Comas, M. (2012). De cómo se conjugan adolescencia, inmigración e identidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 420, 64-67.

Comisión de las Comunidades Europeas (1994). *Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Comisión Europea (2009). *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación* («ET 2020»). Recuperado de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework_en.htm
- Comité económico y social europeo (2009 febrero). Dictamen del Comité Económico Social y europeo sobre el Libro Verde – Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE. Bruselas
- Consejo de Europa (1977). 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 nº L 19, de 6 de agosto de 1977.
- Consejo de Europa (2000). Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea. Recuperado de <http://www.boe.es/doue/2014/083/Z00389-00403.pdf>
- Consejo de Europa (2007 marzo). Comisión europea contra el racismo y la tolerancia. Recomendación contra el racismo y la discriminación social en/y a través de la educación escolar. (CRI (2007)). Estrasburgo
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado. Madrid, nº 311, 29 de diciembre de 1978.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 31, 61-65.
- Costa, M. y Torrubia, R. (2007). Relación familia-escuela: una asignatura pendiente en muchos centros educativos. *Revista cuatrimestral del consejo escolar del estado*, 4(1), 47-53. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/revista-4.pdf>
- Council of Europe (2003 November). Declaration by the European Ministers of Education on intercultural education in the new European context. Recuperado de http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Standing_Conferences/e.21stsessionathens2003.asp
- Crespo, E. (2004). La Directiva 2003/109/CE del Consejo relativa al estatuto de los nacionales de terceros Estados residentes de larga duración y la normativa española en la materia. *Revista de Derecho comunitario europeo*, 18, 531-552.

- Crosnoe, R. (2010). *Two-Generation Strategies and Involving Immigrant Parents in Children's Education*. University of Texas at Austin. Recuperado de: <http://www.urban.org/UploadedPDF/412204-Immigrant-Parents-Childrens-Education.pdf>
- Cucalón, P. y del Olmo, M. (2010). Redefiniendo trayectorias escolares. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(2), 224-233.
- De Boer, A., Pijl, S. P. & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
- 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. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, nº 254, 2009, 3 de noviembre.
- Decreto 52/1999, de 2 de julio, por el que se aceptan las competencias y se atribuyen a la Consejería de Cultura y Educación las funciones y servicios transferidos de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en materia de enseñanza no universitaria. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, nº 150, 1999, 2 de julio.
- Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico. Volumen II*. Madrid.
- Del Rio Sardonil, D. (2005). *Diccionario- glosario de Metodologías de la Investigación social*. Madrid: UNED.
- Delgado, M. y Ruíz, J. A. (2012). La intervención con familias de alumnos inmigrantes en la provincia de Huelva. Un estudio intercasos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 56-78
- Diario Oficial de la Unión Europea, DOCE, (2000). Directiva 2000/43/CE del Consejo de 29 de junio de 2000 relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico (L 180/2000, de 19 de julio de 2000). Bruselas.

- Diario Oficial de la Unión Europea , DOCE, (2004 enero). Directiva 2003/109/CE del Consejo, de 25 de noviembre 2003, relativa al estatuto de los nacionales de terceros países de larga duración. Bruselas.
- Diario Oficial de la Unión Europea, DOCE (2010 marzo). *Dictamen del Comité de las Regiones. El programa multianual para el espacio de libertad, seguridad y justicia de la UE*. (2010/C 79/08). Bruselas.
- Díaz-Aguado, M. J. (1999) Igualdad y Diversidad. De la educación compensatoria a la educación intercultural. *Psicología Educativa*, 5,2, 115-140.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. (Dir.). (2008). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: UCM.
- Die, L. (2012). (Coord). *Aprendiendo a ser Iguales. Manual de Educación intercultural*. Valencia: Compromiso Social Bancaja.
- Díez, J y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 24(1), 19-30.
- Domingo, J., Domingo, L. y Martos, A. (2010). Colaboración familia–escuela en España: retos y realidades. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 9 (18), 111-134. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3904487>
- Duk, C y Murillo, F.J. (2011) Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5, (2), 11- 12. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2.html>
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, (7).
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A. y otros (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación. La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo*. 349, 153-178.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46.
- Egido, I. (2014). Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada. En Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar*, (pp.35-56).Madrid: MECD
- Eisner, E. W. (1985). Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo?. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez, (Ed), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 257-264). Madrid: Editorial Ankal
- Elboj, C., Puigdemívol, I. y Valls, R. (2002). Reflexiones sobre un proyecto compartido. *Cuadernos de Pedagogía*, 316, 61-64.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Ellis, D. & Hughes, K. (2002). *Connecting Schools, Families, and Communities for Youth Success. Partnerships by Design. Cultivating Effective and Meaningful School-Family-Community Partnerships*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory. Recuperado de <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/pbd.pdf>.
- Epstein, J. (2009). *School, Family and Community Partnership*. London: Sage.

- Escarbajal, A., y Leiva J. J. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio siglo XXI*, 29 (2).
- Escobar J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Escudero, J. M. (2003). *La educación compensatoria y la organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los centros?* Murcia: Seminario Regional de Compensación Educativa de la Consejería de Educación.
- Escudero, J. M. (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 371, 86-89.
- Escudero, J. M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *CEE Participación Educativa*, 16, 93-102.
- Escudero, J. M. (2012a). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Escudero, J. M. (2012b). Formas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 22-26.
- Escudero, J.M. (2013). Nos va a caer como una losa. *El País*. Recuperado de: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/01/17/actualidad/1358441982_492947.html
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 55, 85- 105.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2017). Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos, retos emergentes. En J.M Escudero (Coord.) *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas* (pp. 157-188). Valencia: Nau Llibres
- Escudero, J. M. y González, M. T. (2013). Estudiantes en riesgo, centros en riesgo. En J. M. Escudero (Coord.) *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo* (pp.14-41). Murcia: Diego Marín.

- Escudero, J. M. y Nieto, J. M. (2013). Los estudios sobre la exclusión social: una perspectiva para la comprensión del riesgo escolar y la exclusión educativa. En J. M. Escudero (Coord.) *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo* (pp.47-82). Murcia: Diego Marín.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Rodríguez, M. J. (2013). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3 (3), 206-234.
- 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
- Etxeberria, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumno inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- Faas, D. (2011). The Nation, Europe, and Migration: A comparison of geography, history, and citizenship education curricula in Greece, Germany, and England. *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), 471-492.
- Feito, R. (2010). Familias y escuela. Las razones de un desencuentro. *Educación y Futuro*, 22, 87-107
- Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar*. Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Fernández Enguita, M. (2003). La segunda generación ya está aquí. *Papeles de Economía Española*, 98, 238-261'.
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 6, 1-13.

- Fernández Prada, F. (2003). Participación de padres y alumnos:¿ imposición, moda o reto?. En AAVV. *La participación de los padres y madres en la escuela* (pp. 45-54). Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (2012). European research, social innovation and successful cooperativist actions. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 4(4), 332-344.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70,127-146.
- Fox, R. (1999). Culture – A second Chance?. *Current Anthropology*, 40 (suplemento editorial).
- Franzé, A. (2003). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e Inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J. & Monsen, J. (2004). Mainstream-special inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 8, 37-57.
- Frías del Val, A. S. (2014). Evolución del marco normativo español sobre la participación de las familias. Contexto histórico. En AA.VV, *La participación de las familias en la educación escolar*, (pp. 57-80). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion.pdf?documentId=0901e72b81b45e35>
- Gairín, J. e 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
- Galvín, I. (2003). La atención al alumnado inmigrante en los centros educativos. *Jornadas sobre Inmigración y Educación en la Comunidad de Madrid. Educación y Participación*, N° 6. Madrid: Consejo Escolar. Recuperado de: .

http://www.giemic.uclm.es/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=845&Itemid=60

- García Cabrera, M. M; González, I y Mérida, R (2012). Validación del cuestionario de evaluación acoes. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 87-109.
- García Castaño, F. J., Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de educación*, 345, 23-60.
- García Fernández, J. A., Barrigüete M., García, R. y Salguero, J. M. (2010). ¿Aulas de enlace o integración total con apoyo lingüístico? A la búsqueda de una alternativa inclusiva a la escolarización del alumnado alófono. En *Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*. Disponible en [CD-ROM] Madrid: Prácticas en Educación, Escuela y CCOO Enseñanza.
- García Martínez, A., Escarbajal Frutos, A y Escarbajal de Haro, A. (2007). *La interculturalidad: Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.
- García Muñoz, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Recuperado de <http://www.buenastareas.com/ensayos/EvaluacionAprendizaje/272948.html>.
- García, J. A. y Goenechea, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuesta de mejora*. Vizcaya: Wolters Kluwer.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- García-Santesmases, A. y Herrero, C. (Coord.) (2014). *La discriminación en el sistema educativo*. Madrid: CIDE- MECD
- Garreta, J. (2003). *Espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- Garreta, J. (2007) Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 354, 133-145.

- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 354, 133-155.
- Garreta, J. (2009). *La participación de las familias en la escuela. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CEAPA.
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista educación*, 355, 213-233. Recuperado de: www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_09.pdf
- Garreta, J. (2012). *Famílies i escoles: la participació de les famílies als centres educatius*. Lleida: Pagès.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- 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.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2014). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school Education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 663-681. doi:10.1080/13603116.2012.706321.
- Gatt, S. y Petreñas, C. (2012). Formas de participación y éxito educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 50-52.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- Gibson, M.; Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M. y Rios, A. (2012). Different systems, similar results: immigrant youth in schools in Catalonia and California. En R. Alba & J. Holdaway (Eds.) *The Integration Imperative*. New York University Press (en prensa).
- Giddens, A. (2000). *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*. Bologna: Il Mulino.

- Gil, I. (2008). *El enfoque intercultural en la educación primaria: Una mirada a la práctica escolar*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Gil, J. A. (2015). *Metodología cuantitativa en educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Giró, J. y Cabello, S.A. (2011). Procesos de participación en la educación y la escuela: el caso de los Consejos Escolares. En *Actas XV Conferencia de Sociología de la Educación*. Granada: Universidad de Granada.
- Gitlin, A., Buendía, E., Crosland, K., & Doumbia, F. (2003). The Production of Margin and Center: Welcoming-Unwelcoming of Immigrant Students. *American Educational Research Journal*, 40(1), 91-122.
- Godás, A., Santos, M. A. y Lorenzo, M.D.M. (2008). Convivir en los centros educativos.¿ Cómo lo ven los alumnos, padres y profesores?. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(1), 41-58.
- Goenechea, C. & Garcia, J.A. (2007). Educational responses to immigrant students in Madrid. *Intercultural Education*, 18 (3), 207-213.
- Gómez, I. M., Medina, A. y Gil, P. (2011). La competencia intercultural en el plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Castilla La Mancha. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26, 35-54.
- González Río, M. J. G. (1997). *Metodología de la investigación social: técnicas de recolección de datos*. Alicante: Aguaclara.
- González, I. y Romero A (2011). Prejuicios y estereotipos hacia las familias inmigrantes en la comunidad educativa. Repercusiones en la relación familia-escuela. En *Actas del I congreso internacional sobre migraciones en Andalucía* (pp. 1565-1574). Instituto de Migraciones.
- González, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *Revista de Educación*, 9, 155-169.

- González, I. (2010). La integración de las familias inmigrantes en la comunidad educativa. *Educación y diversidad*, 4 (2), 105-116.
- Gorski, P (2008). Good Intentions are not enough: a Decolonizing Intercultural Education. *Intercultural Education*, 19 (6), 515-525.
- Grant, B. K. & Ray, J. A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. London: Sage.
- Grant, C. (2009). Una voz en pro de los Derechos Humanos y la Justicia Social: La Educación intercultural como herramienta para promover las promesas y evitar riesgos de la globalización. En E. Soriano (Coord.), *Vivir entre culturas: Una nueva sociedad* (pp. 25-48). Madrid: La Muralla.
- Gratacos, P. y Ugidos, P. (2011). *Diversitat cultural i exclusió escolar: dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Barcelona: Jaume Bofill, Col·lecció concitadania intercultural.
- Guidetti, B (2010). Pedagogía intercultural y gestión de conflictos profesionales. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Coord.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*, (pp. 183-198). Badajoz: Abecedario.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrán, A. e Izuzquiza M. D. (Eds.) (2010). *Las claves del éxito*. Madrid: Pirámide.
- Herrera, L. y Lorenzo, O. (2011). Convivencia escolar y diversidad cultural. Estudio cuantitativo sobre la opinión de los miembros de la comunidad educativa. *EXEDRA: Revista científica*, 207-252
- Hohlfeld, T., Ritzhaupt, A. & Barron, A. (2010). Connecting schools, community, and family with ICT: Four-year trends related to school level and SES of public schools in Florida. *Computers & Education*, 55(1), 391-405.
- Hooghe, M., Reeskens, T., Stolle, D. & Trappers, A. (2008). Ethnic diversity and generalized trust in Europe A cross-national multilevel study. *Comparative political studies*, 42(2), 198-223.

- Hotulainen, R. & Takala, M. (2014). Parents' view on the success of integration of students with special education needs. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 140-154.
- Imbernón, F. (2013). Formación y desarrollo de la profesión, ¿de qué hablamos? *Aula de Innovación Educativa*, 218, 12-15.
- Includ-ed (2006). Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea. Recuperado de www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm
- Informe Final INCLUD-ED. (2011). Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education. Barcelona.
- Instrumento de Ratificación del Convenio-marco para la protección de las Minorías Nacionales (número 157 del Consejo de Europa), Estrasburgo. . *Boletín Oficial del Estado*, nº 20, 1998, 23 de enero.
- IPPE (2011). *La construcción de indicadores sobre la participación de los padres en la educación obligatoria*. Recuperado de http://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/newsletter_ue._1es.pdf
- 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.
- Jense, B. (2010). The OCDE Teaching and Learning International Survey (TALIs) and teacher education for diversity. En OCDE, *Educating teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. París: OCDE.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban education*, 42 (1), 82-110.
- Jimerson, S. R. & Furlong, M. J. (Eds.) (2006). *The handbook of school violence and*

school safety. From research to practice. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Jordán, J.A. (1992). *L'educació multicultural*. Barcelona: CEAC.

Jordán, J.A. (2007). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación* 12, 59-80

Jordán, J.A., Besalú, X., Bartolomé Pina, M., Aguado, T., Moreno, C. y Sanz, M. (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: FETE-UGT.

Juliano, D. (1993). *Educación intercultural, escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.

Karsten, S. (2006). Policies for disadvantaged children under scrutiny: the Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA. *Comparative Education*, 42(02), 261-282.

Krueger, A., & Hanushek, E. (2000). The class size policy debate. *Economic Policy Institute Working Paper*, (121).

Kunovich, R. M. (2004). Social structural position and prejudice: An exploration of cross-national differences in regression slopes. *Social Science Research*, 33(1), 20-44.

Labajos, S., Gallego, B. y Lago, M. (2012). Factores de la cultura escolar que favorecen o dificultan la inclusión del alumnado de diversidad cultural: propuestas para el plan de acogida. *TABANQUE Revista pedagógica*, 25, 127–150.

Labajos, S. y Arroyo González, M. J. (2013). Los planes de acogida en la comunidad de Castilla y León: evaluación, análisis y propuestas de mejora desde la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 1–20.

Leiva, J. J. (2008). La escuela como espacio privilegiado para el desarrollo de la educación intercultural: el compromiso de los profesores. *Campo Abierto*, 27(1), 13-35.

- Leiva, J. J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22 (1), 67-84.
- Leiva, J. J. (2012). La formación en Educación Intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y docencia (REI)*, 8-3.
- Leiva, J. J. y Borrero, R. (Coords.) (2011). *Interculturalidad y escuela: perspectiva pedagógica en construcción comunitaria de la escuela intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- 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: Síntesis.
- Lewin, C. & Luckin, R. (2010). Technology to support parental engagement in elementary education: Lessons learned from the UK. *Computers & education*, 54(3), 749-758.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, de Educación y de la Financiación de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, nº 187, 1970, 6 de agosto.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, nº 238, 1990, 4 de octubre.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 307, 2002, 24 de diciembre.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, 2006, 4 de mayo.
- Ley Orgánica 8/1985 de 3 de Julio Reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 159, 1985, 4 de julio.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 de diciembre.
- Linares, J. y López, M. (2006) *Guía de Información educativa multilingüe de la Región de Murcia*. Murcia: Consejería de Educación.

- Llevot, N. y Garreta, J. (2013). La mediación intercultural en las asociaciones de inmigrantes de origen africano. *Revista internacional de sociología*, 2013, 71, Extra 1, 167-188.
- Llorent, V. y Terrón, T. (2011). Políticas socioeducativas sobre inmigración en la Unión Europea. *Revista complutense de Educación*, 22 (2), 211-233.
- López, E. y Pérez, E. (2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial. Espiral. *Cuadernos del Profesorado*, 6 (12), 32-42
- López, M. (2006). Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones. En VV. AA, *L'Ecola que inclou* (pp.11-52), (Col·lecció Hort de Trenor 18). Torrent: Ajuntament de Torrent.
- Lozano Estivalis, M., Traver, J. A., y Sales, A. (2016). La escuela en el barrio. Cartografiando las necesidades de cambio socioeducativo. *Aularia*, 5 (2), 13-20.
- Lozano, J. (2010). El acceso al lenguaje en contextos educativos interculturales y multilingües: una investigación en centros educativos de la Región de Murcia. En I. Cantón, R. Valle, A. Arias, R. Baelo, y R. Cañón, (Coords.), *Calidad, comunicación e interculturalidad* (pp. 323-342). Barcelona: Davinci.
- Lozano, J. (2011). La comunicación escuela-familia ante la integración del alumnado extranjero. En *V Congreso Internacional de educación intercultural: el poder de la comunicación en una sociedad globalizada*. Almería: Universidad de Almería.
- Lozano, J (2013). La comunicación Escuela-Familia ante la integración del alumnado extranjero. En E. Soriano (ed.), *Interculturalidad y Neocomunicación* (pp. 211-248). Madrid: La Muralla.
- Lozano, J. e Illán, N. (2001). *El euro para todos. Una experiencia pedagógica*. Madrid: CCS.
- Lozano, J. (Dir), Cerezo, M. C.; Angosto, R.; Ramón, J. y Álvarez, A. (2008): *Aprendiendo el lenguaje con Nora: Colección de materiales didácticos para el acceso al lenguaje en contextos educativos multilingües. Maletín nº 1*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Lozano, J., Angosto, R. y Cerezo, M.C. (2010). *Diccionario pictografiado de Nora*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Lozano, J.; Alcaraz, S.; Cerezo, M. C. y Angosto, R. (2011a). La valoración del alumnado ante la incorporación de compañeros extranjeros en centros de educación infantil y primaria de la Región de Murcia. En F. Villalba, y J. Villatoro (Eds.), *Prácticas en Educación: Educación Intercultural y Currículo*, (pp. 157-162). Edición Digital: Prácticas en Educación.

Lozano, J.; Ballesta, J y Angosto, R. (2011). La familia ante la incorporación del alumnado extranjero en educación primaria: análisis en la Región de Murcia. *Revista Quaderns Digital*, 69, 23-33.

Lozano J., Ballesta F. J. y Cerezo M. C. (2011). El alumnado extranjero en la Región de Murcia: Las opiniones de los docentes ante una nueva realidad socioeducativa. *Quaderns Digital. Revista Electrónica sobre Educación y Nuevas Tecnologías*, 69, 13-23.

Lozano, J.; Cerezo, M. C. y Angosto, R. (2011b). La incorporación de las familias extranjeras en los centros educativos: análisis de la realidad en la Región de Murcia. En F. Villalba, y J. Villatoro, (Eds.) *Prácticas en Educación: Educación Intercultural y Currículo*, (pp. 41-50). Edición Digital: Prácticas en Educación.

Lozano, J.; Cerezo, M. C. y Angosto, R. (2011c). La visión del docente ante la integración de alumnado de familia extranjera en los centros de educación infantil y primaria de la Región de Murcia. En F. Villalba, y J. Villatoro, (Eds.), *Prácticas en Educación: Educación Intercultural y Currículo*, (pp. 30-41). Edición Digital: Prácticas en Educación.

Lozano J., Alcaraz, S. y Colás, M (2012). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la Región de Murcia. *Educación XXI*, 16(1), 210-232.

Lozano, J., Alcaraz, S. y 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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70625886011.pdf>

- Lozano, J., Cerezo, M.C. y Motos, E. (2014). Valoración de los maestros ante la incorporación del alumnado extranjero en las aulas de Educación Infantil y Primaria en la Región de Murcia. En *Actas XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva* (pp.136-146). Castellón: Universidad Jaume I, Servicio de Publicaciones. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaRevistaIU.visualiza&revista_id=77.
- Lozano, J., Castillo, I. Merino, S. y Motos, E. (2014). La participación familiar en los centros educativos de la Región de Murcia: perspectivas según el país de origen. En D. Cobos, E. López, A. Jaén, A. Martín y L. Molina (Eds), *INNOVAGOGIA 2014. Libro de Actas. II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa.*, (pp. 457-465). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Lozano, J., Cerezo, M.C. y Alcaraz, S. (2015). *Plan de Atención a la Diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lozano, J., Cerezo, M. C. & Castillo, I.S. (2017). Workshop experience: A means of fostering ties with the neighborhood in a school in the Region of Murcia. *Procedia-Social and Behavior Science*, 237, 731-736.
- Macía, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 73-83.
- Maganto, J.M.; Bartau, I.; Echeberría, J. y 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.
- Maganto, J. M. y Bartau, I. (2003). *La formación de padres en el marco de las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad*. Recuperado de: [relaciones_entre_familia_escuela_y_comunidad__2f3b67ec816d4c4fb5d026d597148878__247__%20\(2\).pdf](#).
- Mägi, E. & Nestor, M. (2014). *Students with different mother tongue and cultural backgrounds in Estonian schools: attention, awareness and support at school level*. Estonia: Praxis Center for Policy Studies.

- Martín Rojo, L. (2003). Escuela y diversidad lingüística. En L. Martín Rojo, et al. (Eds.), *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE/MEC.
- Martín Rojo, L. y Mijares, L. (Eds.). (2007). *Voces del Aula. Etnografías de la Escuela multilingüe*. Madrid: CIDE/CREADE.
- Martín, E. y Lamarca, I. (dirs.) (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria: Ararteko
- Martínez, R. A.; Rodríguez, B. y 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, P. y Ballesteros, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358, 17-37.
- Mc Andrew, M. (2008): El multilingüismo y la escuela en contextos diversos: una perspectiva comparada. En *VI Simposi Llingua, immigració i educació*. Girona: Universidad de Girona.
- Mijares, L. (2009). *Políticas europeas de integración del alumnado inmigrante: una mirada comparativa. Colecciones materiales de Aula Intercultural*. Madrid: FETE-UGT.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2a ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2016a). *Informe 2016, sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Secretaría General Técnica. Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2016b). *Datos y Cifras. Curso 2016/2017*. Madrid: Secretaría General Técnica. Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación.
- Montón, M.J. (2004). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó

- Mora, J. C. (2002). Canales de comunicación familia-escuela. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 74, 10-14.
- Moreno, J. (2007). Aprender a convivir en una escuela intercultural. En E. Soriano, (Coord.) *Convivencia y mediación intercultural*, (pp. 11-17). Almería: Universidad de Almería.
- Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F.J. Soto (Coords.). *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación.
- Muñoz, J. L., Rodríguez-Gómez, D. y Barrera, A. (2013). Herramientas para la mejora de las organizaciones educativas y su relación con el entorno. *Perspectiva educacional*, 52 (1).
- Muñoz, S. (2008). We are all immigrants now. *Americas Quaterly*, 2 (3), 34-39.
- Murillo, J. (2008). Aportaciones y retos futuros de la investigación sobre eficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (3), 1-6.
- Murillo, F. J., y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1).
- Navaridas, N. y 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. V. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, (1), 47-60.
- Nusche, D. (2009). What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options. *Education Working Paper*, 22.

O'Connor, U. (2007). Parental concerns on inclusion: the Northern Ireland perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 11(5), 535-550.

Obuljen, N (2006). Our Creative Diversity to the Convention on Cultural Diversity: Introduction to the debate. En *UNESCO's Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expression. Making it Work*. Zagreb: Institute for International Relations.

OCDE. (2010a). *Education at a glance 2010: OCDE indicators*. París: OCDE.

OCDE. (2010b). *Improving Health and Social Cohesion through Education*. París: OCDE.

OCDE. (2010c). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. París: OCDE.

OCDE. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OCDE.

OCDE. (2015). *Inmigrante estudiantes de la Escuela: Facilitar el camino hacia la integración*. Editado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509>

Orden de 12 de marzo de 2002, por la que se regula el proceso de escolarización de alumnos extranjeros con necesidades educativas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas en los centros sostenidos con fondos públicos. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, nº 64, 2002, 16 de marzo.

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. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, nº 301, 2005, 31 de diciembre.

Orden de 18 de octubre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regula la impartición del programa del español para extranjeros y se proponen orientaciones curriculares. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, nº 256, 2007, 6 de noviembre.

- Orden de 4 de junio de 2010 por la que se regula el Plan de atención a la Diversidad en los centros públicos y privados de Comunidad autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, nº 137, 2010, 17 de junio.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Organización de las 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. Recuperado de: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/44/25/>.
- Organización de las Naciones Unidas. (2013). *Objetivos de desarrollo del Milenio: Informe de 2013*. New York: United Nations Publications.
- Ortiz, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Revista Papers*, 87, 251-266
- Ortiz, M. (2011). Polarización escolar en contextos de inmigración. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 431-441). Granada: Instituto de Migraciones.
- Ouane, A. (2008). La creación de sistemas educativos que ofrezcan oportunidades para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En UNESCO, *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a la discusiones de los talleres* (pp. 19-27). Ginebra: UNESCO.
- Pajares, M. 2005. *La integración ciudadana. Una perspectiva para la inmigración*. Barcelona: Icaria
- Palaudárias, J.M. (2001). *Situación socioeducativa de los inmigrantes magrebíes en la Unión Europea: el caso de Cataluña*. Sevilla: Congreso de Sevilla.
- Palaudàrias, J.M. y 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.

- Palomero, P. (2006). Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza: Análisis de la realidad y propuestas para una escuela intercultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 91-111.
- Pantoja Vallejo, A. (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: Editorial EOS.
- Parlamento Europeo. (1999). Consejo Europeo de Tampere, 15 y 16 de octubre de 1999. Conclusiones de la Presidencia. *Bruselas: Parlamento. Europeo*. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/summits/tam_es.htm
- Parlamento Europeo. (2005). Resolución del Parlamento Europeo sobre la integración de los inmigrantes en Europa mediante una escuela y una enseñanza multilingües (2004/2267(INI)). Bruselas: *Parlamento. Europeo*.
- Parlamento Europeo. (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. Bruselas: *Parlamento. Europeo*.
- Parra, J. García, M. P., Gomáriz, M. A. y 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). Recuperado de http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensamecd/actualidad/2014/11/20141119-consejo-escolar/EstudioParticipacionCEE_Digital_r.pdf
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Parrilla, A., Muñoz-Cadavid, M., y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 15-31.
- Patton, M.Q. (2002) *Qualitative research & evaluation methods* (3a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Peñalva, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- Pérez Alonso-Geta, P.M. (2007). *El brillante aprendiz. Antropología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I y II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Plan Regional de Solidaridad en la Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, 2001-2003. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Plangger, L., Ortiz de Zárate, E., Rodríguez, E. y De Juanas, A. (2006). La Educación: Retos del S. XXI. En *Actas V Congreso Internacional "Educación y Sociedad"*. Madrid: Universidad Complutense.
- Portera, A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale*. Trento: Erikson.
- Pujolàs, P. (2010). No es inclusión todo lo que se dice que lo es. *Aula de innovación educativa*, 191, 38-41
- Quillian, L. (1995). Prejudice as a response to perceived group threat: Population composition and anti-immigrant and racial prejudice in Europe. *American sociological review*, 58, 586-611.
- Quintana, A. (2003). Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía. *Aula de Innovación Educativa*, 126, 53-57.
- Ramos, R., Giménez, A. I, Lapaz, E. y Muñoz, M. A. (2006). *Cuestionario de evaluación de la autoestima para educación primaria (A-EP)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Real Decreto 938/1999, de 4 de junio, se traspasaron las funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en materia de enseñanza no universitaria. (Boletín Oficial del Estado, nº. 155, del 30 de junio de 1999).

- Relaño, M. (2010). Ethnic categorization and moral agency in 'fitting in' narratives among Madrid immigrant students. *Narrative Inquiry*, 20 (1), 82-105.
- Repáraz, Ch. y 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.
- Resolución de 24 de. octubre de 1983, de la Junta de Promoción Educativa de los Emigrantes Españoles. (Boletín Oficial del Estado, nº. 265, del 5 de noviembre de 1983).
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, H. (2015). Marco de referencia internacional y modelos emergentes en educación inclusiva. Análisis sobre el enfoque inclusivo en educación. En A. Escarbajal. (Ed), *Comunidades interculturales y democráticas*. (pp. 39-53). Madrid: Ediciones Narcea.
- Rodríguez, R. (2009). La investigación sobre educación intercultural en España. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 4, 1-29.
- Rogers, C. (2007). Experiencing an inclusive education: parents and their children with special educational needs. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 55-68.
- Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (1995) *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ruiz de Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Catarata y MEC.
- Sáez Carreras, J. S., y García Molina, J. (2005). Los educadores sociales ante la exclusión social. En J. García Molina, *Exclusión social, exclusión educativa: lógicas contemporáneas* (pp.109-132). Madrid: Diálogos.

- .Sales, A. (2010). La formación intercultural inclusiva del profesorado: hacia la transformación social. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 65-82. Recuperado de:<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art3.pdf>.
- Sales, A. (2012a). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 113-132.
- Sales, A. (2012b). Creando redes para una Ciudadanía Crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 51-68.
- Sales, A. y García, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sales, A.; Moliner, O. y Traver, J.A (Eds.) (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusive desde proceso de investigación acción*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Sales, A.; Traver, J. A. y García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and TeacherEducation*, 27 (5), 911-919.
- Sales, A.; Ferrández, R. y Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173.
- Salvador Mata, F. (2001). *Educación Especial (Enfoques conceptuales y de investigación)*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sánchez, I. y Cortada, M. (2015). Digital resources in the family-school relationship during the 0–3 stage/Recursos digitales en la relación familia y escuela en la etapa 0–3. *Cultura y Educación*, 27(1), 221-233.
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *REOP, Revista Española y Orientación y Psicopedagogica*, 24(2), 24 - 3
- Sanders, M. & Sheldon, S. (2009). *Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships*. Thousand Oaks, CA: Corwin Sage.

- Santos Rego, M. A. (2011a). Sostenibilidad y educación intercultural. El cambio de perspectiva, *Bordón*, 63 (4), 123-135.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo: Xerais.
- Santos Rego, M. A. y 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. y Lorenzo Moledo, M. (2011). Inmigración, Educación y Segregación: ¿qué ha Pasado en España? *Revista portuguesa de Pedagogía*, 411-425
- Sarramona, J., y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula abierta*, 38(1), 3-14.
- Scheepers, P., Gijsberts, M. & Coenders, M. (2002). Ethnic exclusionism in European countries. Public opposition to civil rights for legal migrants as a response to perceived ethnic threat. *European sociological review*, 18(1), 17-34.
- Schleicher, A. (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around the World*. International Summit on the Teaching Profession: OECD Publishing.
- Scott, F. B. (2001). *Teaching in a multicultural setting: a Canadian perspective*. Toronto: Prentice Hall
- Semyonov, M., Raijman, R., Tov, A. Y., & Schmidt, P. (2004). Population size, perceived threat, and exclusion: A multiple-indicators analysis of attitudes toward foreigners in Germany. *Social Science Research*, 33(4), 681-701.
- Sierra, R. *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42

- Skjong, R. & Wentworth, B. (2000). *Expert Judgement and risk perception*. Recuperado de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Somers, C. L., Chiodo, L. M., Yoon, J., Ratner, H., Barton, E., & Delaney-Black, V. (2011). Family disruption and academic functioning in urban, black youth. *Psychology in the Schools*, 48(4), 357-370.
- Soriano, E. (1997). Análisis de la educación multicultural en los centros educativos de la comarca del poniente almeriense. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), 43-69.
- Soriano, E. (2008). *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (2011). *El valor de la educación en un mundo globalizado*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E., Zapata, R. M. y González, A. J. (2009). *La formación para el desarrollo de una sociedad intercultural*. Almería: Universidad de Almería
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stake, R (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strayhorn, T. L. (2010). The role of schools, families, and psychological variables on math achievement of black high school students. *The High School Journal*, 93(4), 177-194.
- Suárez-Orozco, M. M. & Sattin, C. (2007). Wanted: Global Citizens. *Educational Leadership, Association for Supervision and Curriculum Development*, 64 (7), 58-60.
- Susinos, T. y Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad desde el diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 15-30.

- Thomas, J. R. y Nelson, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Thompson, B. (2008). Characteristics of parent-teacher e-mail communication. *Communication Education*, 57(2), 201-223.
- Thompson, B. & Mazer, J. P. (2012). Development of the parental academic support scale: Frequency, importance, and modes of communication. *Communication Education*, 61(2), 131-160.
- Torío, S.; Peña, J.V.; Rodríguez, M.C.; Fernández, C. y Molina, S. (2010). Hacia la corresponsabilidad familiar: Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental. *Educación Siglo XXI*, 28(1), 85-108.
- Torrego, C. J. y Moreno, M. J. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torres, C.A. (2001). Globalization & comparative education in the world system. *Comparative Education Review*, 45 (4)
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata
- Torres, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional*, 49(1), 62-89.
- Torres, N. (2008). La participación en las comunidades rurales: abriendo espacios para la participación desde la escuela. *Revista Electrónica Educare*, 12, 115-119.
- Torres, C. y Morrow, R. (2005). Estado globalización y política educacional. En N Burbules y C.A. Torres, *Globalización y Educación. Manual critic*, (pp. 31-58). Madrid: Popular.
- Trask-Tate, A. J. & Cunningham, M. (2010). Planning ahead: The relationship among school support, parental involvement, and future academic expectations in African American adolescents. *The Journal of Negro Education*, 79(2), 137-150.

- Turiel, A. M. y Santomé, J. (2004). *Orientaciones para la acogida sociolingüística del alumnado inmigrante*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección general de Ordenación Académica e Innovación. Servicio de Innovación y Apoyo a la Acción Educativa. Recuperado de http://www.educastur.es/media/publicaciones/orientaciones_acogida.pdf
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E. & Soodak, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionality. Positive outcomes through partnership and trust*. Columbus, OH: Pearson.
- Tylor, E.B. (1977). *Cultura primitiva*. Madrid: Ayuso.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- UNESCO (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- UNESCO (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.
- Verdugo, M. A., Rodríguez, A., Sarto, P., Calvo, I., y Santamaría, M. (2009) *Situación de la inclusión educativa en España*. Salamanca: INICO.
- Vila, I. (2002). Reflexiones sobre la interculturalidad. *Revista Mugak*, 21, 7-14.
- Vila, I. (2004). Diversidad, escuela e inmigración. *Aula de innovación educativa*, 131, 62-66.
- Villalón, A (2009). Espacio escolar y proyectos nacionales: la gestión de la inmigración en el País Vasco. En L. Chacón y M. Laparra, (Eds.), *Inmigración y políticas sociales* (pp.217-238). Barcelona: Bellaterra.

- Villegas, M., Simón, C. y Echeita, G. (2014). La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con trastornos del espectro autista en una muestra chilena. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 63-82
- Viñas, J. (1999). Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural. En M.A. Essomba, (Coord.). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp.57-64). Barcelona: Graó.
- Wieserma, L. D. (2001). Conceptualization and development of the sources of enjoyment in youth sport questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5 (3), 153-157
- Yssel, N., Engelbrecht, P., Oswald, M. M., Eloff, I. & Swart, E. (2007). Views of inclusion. A comparative study of parents' perceptions in South Africa and the united states. *Remedial and Special Education*, 28(6), 356-365.
- Zamora, J.A. (2008). *Inmigrantes entre nosotros, ¿integración o participación?* Murcia: Foro Ignacio Ellacuría

ANEXOS

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 estamos 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 inclusión 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:

- Número de hijos e hijas que tienen escolarizados en este Centro: _____
- ¿Qué cursos están realizando?

En Ed. Infantil:

En Ed.

Primaria: _____

- ¿Han tenido otros hijos e hijas escolarizados en este mismo Centro con anterioridad?:

Sí ☐

No ☐

- ¿Cuál es la nacionalidad de origen de la familia?:

- ¿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..)

Estudios Universitarios

- Sus situaciones laborales son:

	Padre	Madre
Realizo un trabajo no remunerado	☐	☐
Trabajo dentro del hogar	☐	☐
Estoy en el paro	☐	☐
Soy jubilado o pensionista	☐	☐
Trabajo actualmente como...		
(especificar, por favor)		

Cuestionario: La Acogida del alumnado extranjero en Educación Infantil y Primaria desde la visión de la familia

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

Dimensión I.- Participación y fomento de la acogida

1. ¿Fomenta el Centro la aceptación y la acogida de los alumnos de familias extranjeras?:
Mucho ☐ Algo ☐ Nada ☐
2. ¿Participan las familias autóctonas en la acogida de las familias extranjeras?:
Mucho ☐ Algo ☐ Nada ☐
3. ¿Las familias extranjeras se ayudan entre sí cuando se incorpora uno de sus hijos al Centro?:
Mucho ☐ Algo ☐ Nada ☐
4. Los niños y niñas recién incorporados al Centro ¿suelen ser ayudados por otros compañeros?:
Mucho ☐ Algo ☐ Nada ☐

5. *¿Participan los docentes en la acogida de los alumnos de familias extranjeras?:*

Mucho ☐

Algo ☐

Nada ☐

Dimensión II. La comunicación Familia-Centro

6. *La información que aporta el centro a las familias es*

Muy adecuada ☐ Algo adecuada ☐ Nada adecuada ☐

7. *Para el traspaso de información familia-centro, ¿Les parece importante el uso de las nuevas tecnologías (ordenadores, Internet, etc.)?*

Mucho ☐

Algo ☐

Nada ☐

8. *¿Le gustaría recibir o dar información al centro a través del ordenador desde su casa?*

Sí ☐

No ☐

No lo sabemos ☐

Dimensión III.- Relaciones

9. *¿Consideran que la presencia en el aula de alumnos de familias extranjeras favorece las relaciones entre todos los alumnos?:*

Sí ☐

No ☐

No lo sabemos ☐

10. *¿Estiman que la presencia en el aula de alumnos de familias extranjeras propicia el conflicto entre los alumnos?*

Sí ☐

No ☐

No lo sabemos ☐

11. ¿Creen que la diversidad de alumnos propicia la formación de grupos de niños de la misma nacionalidad?:

Sí ☐ No ☐ No lo sabemos ☐

12. ¿Piensan que la mayoría del alumnado de familias extranjeras está escolarizado en Centros Públicos?:

Sí ☐ No ☐ No lo sabemos ☐

Y para finalizar, ¿quieren hacernos algún otro comentario que nos ayude a mejorar la acogida del alumnado extranjero y la educación en un Centro donde han de aprender niños y niñas de orígenes, culturas, religiones y lenguas diferentes? Escribanlas a continuación:

iii Muchas Gracias por su Colaboración!!!

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO “ACOGIDA DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA” DIRIGIDO A FAMILIAS

El cuestionario que, a continuación, os presentamos es un instrumento elaborado para formar parte de un proyecto de investigación que tiene como finalidad analizar la realidad de determinados centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia con relación a la acogida e inclusión educativa del alumnado extranjero. Este instrumento forma parte de una tesis dirigida por D^a Josefina Lozano Martínez, Profesora Titular de Universidad del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar (Facultad de Educación).

Con el objeto de validar el coeficiente de su competencia experta respecto del tema, le agradeceríamos que, antes de rellenar la valoración sobre cada uno de las dimensiones de la entrevista, sitúe su conocimiento respecto del tema objeto de estudio en las siguientes escalas:

1.- En primer lugar, valore en una escala de 0 a 10 (considerándose el 0 como no tener absolutamente ningún conocimiento y 10, el pleno conocimiento de la cuestión) acerca de la temática: la inclusión del alumnado extranjero en las aulas de Educación Infantil y Primaria, desde la perspectiva del Equipo Directivo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2.- A continuación, auto valore el grado de influencia que, cada una de las fuentes que le presentamos en la siguiente tabla, ha tenido en su conocimiento sobre el tema de la inclusión del alumnado extranjero en los centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM).

	Bajo	Medio	Alto
• Análisis teórico realizado por usted			
• Experiencia obtenida de su actitud práctica			

• Estudio de trabajos sobre el tema, de autores españoles			
• Estudio de trabajos sobre el tema, de autores extranjeros			
• Su propio conocimiento acerca del estado del problema en el extranjero			
• Su intuición sobre el tema abordado			

Una vez valorado su propio conocimiento sobre el tema objeto de estudio, le agradeceríamos que validase las dimensiones de la entrevista, que, a continuación, adjuntamos. La entrevista pretende obtener información, desde la visión del Equipo Directivo, sobre las condiciones organizativas, metodológicas y curriculares necesarias para favorecer la inclusión del alumnado extranjero en los centros de Educación Infantil y Primaria, basadas en las propuestas aportadas por las familias. Con el objeto de cumplimentar esta demanda, valore si cada ítem está formulado de forma concreta y clara indicando “SI” o “NO”, y si es coherente con la dimensión en la que está situado, indicando también “SI” o “NO”.

Por otro lado, se ha de valorar en una escala de 1-4 (1: Nada, 2: Poco, 3: Algo y 4: Bastante o Mucho) la pertinencia y relevancia de cada ítem que conforma las dimensiones: “PARTICIPACIÓN Y FOMENTO DE LA ACOGIDA”, “RELACIONES DEL ALUMNADO” “COMUNICACIÓN FAMILIA-CENTRO”.

Finalmente, en caso de que lo considere, podrá añadir las observaciones que considere oportunas y necesarias.

De antemano le agradecemos su colaboración.

Vto. Bº. DIRECTORA DE TESIS

Josefina Lozano Martínez

TESINANDO

Irina Sherezade Castillo Reche

DIMENSIÓN I. PARTICIPACIÓN Y FOMENTO DE LA ACOGIDA	La pregunta es clara, concreta y se entiende.		La pregunta es coherente con la dimensión .		Clasifique del 1-4 la pertinencia y relevancia del ítem respecto al objeto de la entrevista.				Observaciones:
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
1. ¿Fomenta el Centro la aceptación y la acogida de los alumnos de familias extranjeras?									
2. ¿Participan las familias autóctonas en la acogida de las familias extranjeras?									
3. ¿Las familias extranjeras se ayudan entre sí cuando se incorpora uno de sus hijos al Centro?									
4. Los niños y niñas recién incorporados al Centro ¿suelen ser ayudados por otros compañeros?									
5. ¿La acogida de los alumnos de familias extranjeras en el Centro por parte de los maestros es adecuada?									
DIMENSIÓN II. COMUNICACIÓN CENTRO FAMILIA	La pregunta es clara, concreta y se entiende.		La pregunta es coherente con la dimensión		Clasifique del 1-4 la pertinencia y relevancia del ítem respecto al				O/bservaciones:

			.		objeto de la entrevista				
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
6. ¿Les parece importante el uso de las nuevas tecnologías (ordenadores, Internet, etc.) para el traspaso de información?									
7. ¿Le gustaría recibir o dar información al centro a través del PC desde su casa?									
8. ¿Es adecuada la información que aporta el centro a las familias?									
DIMENSIÓN III. RELACIONES	La pregunta es clara, concreta y se entiende.		La pregunta es coherente con la dimensión .		Clasifique del 1-4 la pertinencia y relevancia del ítem respecto al objeto de la entrevista				Observaciones:
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
9. ¿Piensan que la presencia en el aula de alumnos de familias extranjeras favorece las relaciones entre todos los									



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

Nombre de variable	Definición	Valores
ENCUESTADO	Número de cuestionario	A determinar (1, 2, 3...)
CENTRO	Centro Educativo	
	CEIP. Ricardo Campillo	C1
	CEIP. Severo Ochoa	C2
	CEIP Ntra. Sra. de la Encarnación	C3
	CEIP. Ramón Gaya	C4
	CEIP. San Isidoro	C5
	CEIP. Federico de Arce	C6
	CC. La Inmaculada	C7
	CEIP. Manuela Romero	C8
	CEIP La Cañadica	C9
	CEIP. José Alcolea	C10
	CC. Jesucristo Aparecido	C11
	CRA. Zarcilla de Ramos	C12
	CEIP. San Juan	C13
	CEIP. San Cristóbal	C14
	CEIP. Ginés Díaz	C15
	CEIP. Petra González.	C16
	CEIP. Ntra. Sra. de la Asunción	C17

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

TITU	Titularidad centro	Público: 1 Concertado: 2 No contesta: .
SG	Sector Geográfico	Murcia: 1 Mar Menor: 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 T. 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 Y FOMENTO DE LA ACOGIDA DE LOS PADRES

PREGUNTA 1 FOMENTO	Fomenta el centro	Nada	1
		Algo	2
		Mucho	3
		No contesta	.
PREGUNTA 2 ACOGFAMA	Participación de las familias autóctonas	Nada	1
		Algo	2
		Mucho	3
		No contesta	.
PREGUNTA 3 ACOGFAME	Participación de las familias extranjeras	Nada	1
		Algo	2
		Mucho	3
		No contesta	.
PREGUNTA 4 ACOGALUM	Participación de los alumnos	Nada	1
		Algo	2
		Mucho	3
		No contesta	.
PREGUNTA 5 ACOGDOC	Participación de los docentes	Nada	1
		Algo	2
		Mucho	3
		No contesta	.

DIMENSIÓN II: COMUNICACIÓN FAMILIA-CENTRO

PREGUNTA 6 INFORMA	Información que aporta el centro	Nada adecuada	1
		Algo adecuada	2
		Muy adecuada	3
		No contesta	.
PREGUNTA 7 USONNTT	Importancia de las nuevas para el traspaso	Nada	1
		Algo	2
		Mucho	3
		No contesta	.
PREGUNTA 8 RECIBIRNNTT	Recibir información a través del ordenador	Si	1
		No	2
		No saben	3
		No contesta	.

DIMENSIÓN III: RELACIONES

PREGUNTA 9. FAVRE	Favorece las relaciones	Si	1
		No	2
		No saben	3
		No contesta	.
PREGUNTA 10 CONFLICT	Promueve el conflicto	Si	1
		No	2
		No saben	3
		No contesta	.
PREGUNTA 11 GRUPOS	Formación de grupos de la misma nacionalidad.	Si	1
		No	2
		No saben	3
		No contesta	.
PREGUNTA 12 PÚBLICO	Escolarización mayoritaria en centros públicos	Si	1
		No	2
		No saben	3
		No contesta	.

PROTOCOLO DEL VACIADO DE LAS RESPUESTAS DE LAS FAMILIAS A LA PREGUNTA FINAL

Nº DE CUESTIONARIO	CENTRO	EXPLICACIÓN O REGISTRO TEXTUAL
1	C.3	Mas información a los padres sobre la integración y cuales son las consecuencias.
7	C.3	En los casos en que el nivel del alumno sea bajo, apoyarlo para alcanzar el nivel del resto y no bajar el nivel de aprendizaje para adaptarlo al nivel del alumno.
12	C.3	¿Por qué no admiten mas niños extranjeros, incluso mis hijas a un centro privado; y por supuesto subvencionado por el Estado, quien quiera enseñanza privada que la pague, porque los colegios públicos reciben pocas ayudas y están en muy malas condiciones, que destinen más dinero al publico, y apoyen a la gente trabajadora con varios hijos. Que un colegio publico no se convierta en un gueto, por color de piel, o religión.
14	C.3	Me parece bien la integración de niños de otros países o culturas, lo único que me parece mal es que en ocasiones desplacen a los niños que son del pueblo por llegar al cupo permitido.
18	C.3	A los padres de alumnos extranjeros también deberíamos y nos deberían incorporar al comité de padres de familias en el colegio.
20	C.3	Desearía que hagan más actividades culturales para que nuestros hijos estén más ocupados en su centro.
23	C.3	No necesitan más cambios.
24	C.3	A mi me parece bien que se integren niños de otras culturas y religiones, pero aceptando y respetando la nuestra, no queriendo imponer la suya, como a veces pasa, tampoco me parece bien que un niño lo integren en una clase a mitad de un curso escolar, porque si interrumpen el funcionamiento de la misma.
25	C.3	Fomento del respeto mutuo por parte de todos.
26	C.3	Nosotros creemos que deben de haber profesores, que ayuden a los niños extranjeros que no hablen el castellano a entender nuestro idioma, ya que esto provoca un retraso en toda la clase; ya que el profesor tiene que dedicarles mucho tiempo a estos niños.
29	C.3	Si, mantener nuestra nacionalidad y nuestras creencias.
33	C.3	Aportar para mejorar no lo sabemos, pero estamos de acuerdo con la diversidad de culturas y religiones y lenguas en el mismo centro porque puede ayudar en el lenguaje. Y respecto a la relación de los niños tampoco estamos en contra siempre y cuando no les perjudique en las conductas.
35	C.3	Lo principal son los niños; atender sus necesidades. Dejar las tonterías del racismo y de la integración, atender las necesidades educativas que tienen los niños, sean de donde sean.
36	C.3	Profesores para clases de apoyo para niños extranjeros que se incorporan en cursos superiores. Que se implanten materias o actividades alternativas a la materia de religión
37	C.3	Pensamos que todos los niños tienen derecho a la enseñanza pero me da la impresión que los que no tenemos que adaptar nosotros a ellos cuando no es así, son ellos los que vieron a nuestro país, a nosotros no nos importa su cultura, ni sus costumbres, como curiosidad pues, si, pero no como una imposición para nosotros, ¿tratan ellos de averiguar nuestras costumbres?
43	C.3	Que se repartan equitativamente entre los centros públicos y los privados.
44	C.3	Los niños son todos iguales, no deben favorecer a los extranjeros, aunque si ayudarlos en su integración.

45	C.3	El comentario es que hay niños, que todavía no aceptan bien, que en su colegio haya inmigrantes, pero luego cuando conviven un poco con ellos todo cambia, porque lo mismo que a los inmigrantes le cuesta adaptarse a los niños de aquí también le cuesta.
46	C.3	Pensamos que el problema que se plantea con el tema de los niños que se procede de fuera no es tanto que vengan o no vengan sino la cantidad de medios humanos (profesorado de apoyo) o económicos de los que se dota a los centros y que sustancialmente no ha variado. Otro factor importante es si los niños que llegan proceden de lugares con la misma lengua o religión porque si no lo son agrava aún más el problema.
49	C.3	Si. Que la información de los hijos no solo la tienen los profesores, con este comentario es para qué los padres se conciencien que la vida que estamos viviendo los extranjeros la pueden vivir en un futuro no inmediato pero futuro; que les enseñen a sus hijos a compartir el mundo que es de todos. El respeto nace cuando uno se respeta. Muchos niños repiten en el colegio lo que escuchan en sus casa y precisamente a sus padres (comentarios y reproches, malos y buenos de los extranjeros)
54	C.3	No tiene que cambiar
55	C.3	No me parece bien, que dejen sus clases importantes para aprender las costumbres de los de fuera como por ejemplo, sus comidas y sus religiones.
60	C.3	No se pueden mezclar culturas diferentes en una misma aula. Son niños, lo sabemos, que deben aprender, pero hay culturas que no se integran y deben adaptarse a nuestra cultura puesto que están aquí y quieren integrarse y aprender como nosotros. <u>Necesitan profesores de apoyo que les ayuden a ponerse al día</u>
66	C.3	Los niños extranjeros retrasan mucho el funcionamiento del profesor con el alumno. No me gusta. Deberían de tener un propio profesor que hablará su misma lengua y a la vez les enseñará la nuestra. Avanzarían mucho mejor y no entorpecerían a los nuestros.
67	C.3	¡Qué se adapten a nuestra vida cotidiana, o costumbres! Que tengan
75	C.3	Religión de Australia y lengua italiana y argentina.
76	C.3	Tenemos algún problema de racismo con las madres de otros niños y mis niños son españoles solo que la madre es brasileña. Mi correo es: rosi-cs@hotmail.com . Teléfono:677327174
77	C.3	Las familias extranjeras les cuesta mucho relacionarse con los españoles, y creo personalmente que ellos mismos, me refiero a los padres crean un cierto tipo de racismo hacia nosotros los españoles.
79	C.3	Solo con cultura, todos nos entenderemos mejor. Que niños y niños extranjeros estén escolarizados, será bueno para un futuro común.
82	C.3	Que traten de conseguir ayuda del gobierno para que les proporcionen más materiales para una mejor educación; por ejemplo, ordenadores y materiales de Educación Física.
84	C.3	No hay propuestas
86	C.3	Yo pienso que una vez que no están en su tierra deberían de amoldarse al país donde estén ahora a esas religiones, lenguas, culturas, etc...y no pretender a que nosotros nos amoldemos a ellos después de venir a nuestro país. Que aprendan nuestro idioma, cultura y religiones. Veo bien que escolaricen a esos niños pero que no tengan preferencias tan solo porque sean extranjeros. Sería bueno que nos respetáramos los unos a los otros todo estaría bien.
87	C.3	El único comentario es que tienen más derechos los extranjeros que nuestros hijos.
89	C.3	Me parece bien que los niños extranjeros estudien en nuestros centros siempre que quieran estudiar, no dejar las plazas para ellos dejando a los españoles sin plazas y luego creen conflictos entre compañeros y alumno, maestros o falten a las clases.

		No somos racistas pero bastante tenemos con los alumnos conflictivos españoles para aguantar a los de fuera.
1	C.4	Los extranjeros no se integran atrasan el rendimiento y no compaginan con nuestros hijos, al contrario están atrasando el rendimiento de los nuestros.
2	C.4	Creo que los profesores están haciendo una labor encomiable, se enfrentan a una educación difícil. Quizás, necesitarían más profesores de apoyo, seguro que están de acuerdo. Reforzarían enormemente la educación en el trato con las personas normas de conducta formas de dirigirse a gente desconocida, etc...
11	C.4	Opino que indudablemente debe ser así puesto que estamos, en una nueva era en la cual ya no carecemos de derechos, puesto que somos todos; seres humanos.
13	C.4	Me parece bien la diversidad de culturas y gentes, pero considero que hay que respetar las costumbres y lenguas de aquí de nuestra tierra. AL FIN RESPETO ANTE TODO.
14	C.4	En el centro quisimos que los alumnos aprender árabe también y les ayude a utilizar las NNTT en su casa.
15	C.4	Es difícil abordar el tema en tan pocas palabras. Pero hay algo que está muy claro, con tanta diversidad de culturas, religiones, lenguas y nacionalidades es difícil que el profesorado pueda enseñar y abordar en profundidad cultura, religión, costumbres y lenguas para cada niño o grupo étnico de niños en concreto. Podría haber diversidad de soluciones al respeto por parte del Ministerio.
19	C.4	Mi aceptación y agradecimiento a este centro educativo, es muy grande. Tal es el caso, que he tenido ya una hija en este centro y continúo con mi hija menor. Su calidad de enseñanza y su aptitud hacia mi hija es y ha sido muy buena.
20	C.4	La entrada de nuevos alumnos a medio curso paraliza la buena marcha de los demás.
35	C.4	Me parece estupendo que los niños de diversos orígenes estén escolarizados en centros públicos con nuestros hijos, pero considero necesario y de gran necesidad crear aulas de acogida para atender a los niños cuando llegan al centro, mas profesores de educación compensatoria y mas apoyos para las aulas así como material adecuado para llevar a cabo un adecuado proceso de E/A sin que influya la incorporación de este alumnado al centro con el descenso del rendimiento escolar de nuestros hijos/as.
39	C.4	Que no entren más extranjeros.
40	C.4	Me parece bien que haya niños de varios lugares del mundo en el mismo colegio, pues eso fomenta la cultura entre los niños al ver las diferencias culturales y tradiciones de otros lugares. Pero lo de haber extranjeros en el mismo aula, creo que en principio entorpece al profesor y a los demás alumnos a seguir bien ritmo y el nivel, deberían de haber un aula para acoger de principio a todos los extranjeros que no hablan nada en castellano y lo adaptarán y enseñarán y luego incorporarlo con los demás alumnos, una vez adaptado y aprendido el castellano. Pienso que se sentirían menos discriminados así, que si lo mezclan todos y no entienden nada.
44	C.4	Mis padres no saben leer. Formación para ellos. Mi padre trabaja en el campo y mi madre en un almacén,
47	C.4	Los profesores con alumnos de diferentes lenguas deberían de tener más apoyo para que estos no se quedaran atrás por culpa del lenguaje.
49	C.4	Al leer las preguntas de este cuestionario, noto que quedan un poco desenfocadas, si lo que se pretende es reflejar una visión más o menos real de lo que está ocurriendo en las escuelas públicas

		multirraciales. La realidad que yo veo como padre que participa en las actividades, es que las diferencias culturales y sociales son a menudo origen de tensiones y conflictos tanto entre padres como entre alumnos. Y ocurren en ambas direcciones.
50	C.4	No
52	C.4	Que a todos los niños se los trate por igual independientemente de su origen y su aprendizaje.
53	C.4	Se debería mejorar el tratamiento y desarrollo de la alternativa a la religión, ética y desde ésta fomentar el respeto a la diversidad de culturas, religiones, razas, etc...
54	C.4	En nuestro centro no hay alternativas de ética en los horarios de religión, por lo tanto en esta materia necesita mejorar también si hay demanda potenciar otras religiones que no sean la católica.
55	C. 4	Suprimir la religión para evitar conflictos y debates. Crear una materia alternativa de cultura general común y costumbres para no apreciar por ambas partes extrañezas. Fuera del horario escolar cada cual puede practicar la religión que desee.
56	C.4	En cuanto a la pregunta nº 15, depende del idioma de los niños, cuando no hablan español el reconocimiento puede verse retrasado. Creo que el centro debería dar charlas a la gente extranjera, sobre todo a la cultura marroquí, ya que por lo que se ve, no intentan relacionarse con los demás, solo entre ellos.
59	C.4	Consideramos que la presencia de alumnos de distintas naciones dentro del aula es enriquecedora, pero no estaría de más que ya que estova a ser lo normal en la vida de nuestros centros, estos tuviesen más recursos y más facilidades a la hora de trabajar con alumnos que no conocen nuestra lengua materna. Es imposible que un docente pueda dar el 100% a estos alumnos con 25 más, sin saber como dirigirse a ellos.
63	C.4	Dar más clases de apoyo a aquellos niños que lo necesiten, para que no entorpezca el ritmo del curso.
70	C.4	Creo que deberían hacer colegios para niños islámicos, puesto que son los padres los que no se integran, y solo los llevan al colegio para poder trabajar ellos. Me parece muy mal la enseñanza obligatoria a los 16 años, puesto que esto va en perjuicio de los niños que quieren estudiar. Me refiero al Instituto donde los niños van a los 11 años.
71	C.4	Queremos que en los centros den clases de religión islámica. Porque en todos los centros están dando otras religiones y nosotros tenemos derecho de que nuestros hijos den clases de su religión.
75	C.4	Creo que para hacer un estudio serio sobre integración de personas de culturas diversas en una cultura receptora habría que hacerlo en sus lugares de origen. Parece ser que el tipo de educación social recibido en los diferentes países de los que proceden, condiciona, que la realidad encontrada al llegar aquí esta muy alejada de lo que ellos esperan, antes de emprender el viaje. Así adultos confunden quienes son los que se tienen que "acoplar" y a la vez transmiten esa confusión a sus menores; de manera que nos podemos arriesgar a repetir los disturbios de Francia, en cualquier punto de Europa.
77	C.4	Creo que los centros podrían tener más ayudas para esta gente, no económicas, sino maestros especializados en sus idiomas para que les enseñaran, y por lo menos entenderían lo que se le enseña y hablar con sus compañeros, para poder hacer amigos, y que su vida en nuestro país fuera mucho mejor, que no les costará tanto a ellos entender y a nuestros hijos intentar entenderles.
78	C.4	No hay nada que cambiar. Solamente agradecer por aceptar a nuestro hijo... y darles la oportunidad de aprender, a todos los extranjeros. Gracias a vosotros.
82	C.4	La sociedad es plurilingüe y multicultural y el colegio tiene que ser un reflejo de esta sociedad, de lo contrario estaremos formando seres

		para reductos sociales.
87	C.4	Aportando los medios económicos y recursos humanos suficientes para que todos los niños progresen sin que nadie se vea perjudicado.
88	C.4	Deberían hacer más cosas para que puedan colaborar padres y madres de todas las religiones. Se debería enseñar más las costumbres de todos los países de origen del alumnado para poder estrechar lazos tanto en los alumnos como para los padres.
90	C.4	Más clases de apoyo para los niños que viene a mitad de curso.
92	C.4	Pienso que debería haber clases para estos niños, porque los profesores tiene que bajar el nivel, para poder llevar la clase, ya que estos niños vienen muy flojitos en comparación a los nuestros, incluso los musulmanes ni siquiera hablan español, y como no se integran, sobre todo las madres, aquí hay mujeres que van al medico o a la compra con el niño porque los llevan de interprete, y las sudamericanas también se mueven entre ellas, aunque los niños se integran más, ¡PERO TIENEN UN PELIGRO!
93	C.4	Por sus creencias, suelen exigir en vez de aceptar y adaptarse a nuestro sistema y cultura, tenemos que ser nosotros los que nos adaptemos y eso creo conflictos y es un error.
96	C.4	Los niños de origen y cultura diferente les restan aprendizaje a los de la misma cultura y hacen que los profesores tengan que dedicarles más tiempo a ellos.
97	C.4	Lo primero de todo es que todos los extranjeros (por lo menos niños) reciban clases de español intensivas para que puedan por lo menos comunicarse con el resto. Que además se les incorpore a la educación en función de su nivel académico y no por su edad. Que todos los centros concertados tengan el mismo número de niños inmigrantes que los públicos por Ley.
99	C.4	Consideramos que las relaciones multiculturales no solo son positivas sino también necesarias, porque enriquece a nuestros hijos y evitan la xenofobia, pero para el buen funcionamiento del centro escolar y un rendimiento bueno en las aulas, los centros deberían contar con un mayor número de profesores/as especializados, ya que algunas veces los maestros/as se ven desbordados y el nivel académico de los alumnos baja considerablemente.
101	C.4	Necesidad de más profesores de apoyo para niños con dificultades, para niños inmigrantes y extranjeros, y con ambientes desfavorecidos, logopedas para dificultades en el habla, psicólogos y pedagogos.
104	C.4	Nosotros aunque somos de nacionalidad española pero somos de religión islámica. Para mi opinión creo que en todos los centros debe de haber todas las religiones. Y yo creo que deben de dar religión islámica también ¿Y Por qué los cristianos le dan clases de religión y los musulmanes no?
105	C.4	Creo que es muy importante valorar los conocimientos académicos y del idioma castellano de los alumnos de familias extranjeras para ubicarlos en el nivel correspondiente y no solo hacerlo por la edad. Creo que cuando los alumnos pueden comunicarse la integración es sencilla. Me gustaría recibir en mi centro los resultados de esta encuesta y la valoración que hagan de ella.
107	C.4	La educación se atrasa, y los niños se aburren aprendiendo, cuando la mezcla es de un porcentaje elevado.
108	C.4	ESTÁ ESCRITO EN PORTUGUÉS Y YO HE TRADUCIDO: Es complejo, poco difícil... tengo que ayudar a mi hijo en casa, como no se escribir español, me es difícil, me gustaría aprender. Los niños muy contentos, les gustan mucho el centro, mejoras... siempre.
109	C.4	Menos alumnos en clase. Más ayuda al tutor. Más calidad de la enseñanza

112	C.4	Que sean tratados todos por igual sean de donde sean, ecuatorianos, brasileños, megrebies y todos repartidos por todos los centros del municipio
113	C.4	Nosotros queremos que los niños extranjeros den religión islámica, tengan clases de religión porque creo que tenemos derecho de tener religión islámica en todos los centros.
114	C.4	Queremos que nuestros hijos aprendan en el centro sin los problemas de raza o religión.
117	C.4	No consideramos en beneficio de la educación de nuestro hijo que en su centro haya mayoría de alumnos/as extranjeros puesto que ni ellos ni sus familias se integran en la vida social (al contrario suelen ser bastante conflictivos) con lo cual creemos que los alumnos extranjeros influyen negativamente en el rendimiento académico de todos los alumnos.
119	C.4	Queremos que a los alumnos extranjeros de religión islámica tengan ellos también clases de religión islámica.
121	C.4	Sería interesante que hubiera fiestas o actividades relacionadas con las distintas culturas y nacionalidades del tipo carnaval o fiestas autóctonas, para que los niños conozcan las costumbres y orígenes de sus compañeros. Por ejemplo, celebrar el día de Ecuador, Marruecos, Ucrania, etc....
122	C.4	Solamente me gustaría añadir que muchas de las personas extranjeras, no comparten ni con el centro, ni con los compañeros nada como: excursiones, fiestas, etc. Ni para el comienzo del curso muchos no ingresan el dinero para comprar material, no para cuando queremos hacer algún extra con los niños tampoco participan. Y no veo justo que en una clase de 21 niños 11 sean extranjeros.
127	C.4	Más apoyo para niños extranjeros que lleguen sin conocer el idioma y que se incorporen al curso al inicio, mientras que se preparen al margen de los otros alumnos.
1	C.1	Deberían hacer unos programas aparte para los niños/as extranjeros, para que lleguen a alcanzar el nivel de los otros alumnos, ya que la mayoría de los alumnos/as extranjeros casi siempre entra a mitad de curso o simplemente no realizan la educación infantil. ¡GRACIAS!
5	C.1	Creo que todo el mundo tiene derecho a hacer y tener sus creencias, pero también que deben adaptarse mejor al lugar donde están porque eso lo hace mucho más difícil. Comunicarnos y convivir con la gente de fuera.
8	C.1	Opino que no deben estar discriminados pero tampoco por el hecho de ser extranjero deben tener más privilegios que nuestros hijos por ejemplo, más disponibilidad de plazas, más becas, plazas de comedores escolares. Nuestros hijos deben esperar sus vacantes, entran los primeros en todas las listas. Y no colaboran en nada en los centros, ni cuotas de material, no excursiones etc...
10	C.1	Pienso que se necesitan más maestras de apoyo, pues los niños necesitan una atención especial que por falta de personal no se pueden cubrir. Ya que por problemas de idiomas muchos niños lo pasan mal, y en un aula donde hay 25 niños al maestro le da poco tiempo de hacer milagros.
11	C.1	Pienso que el que haya en un centro diversidad de culturas no es mejor ni peor, pienso que no hay que dar importancia a eso y hay que enseñar y educar con naturalidad, como se ha hecho siempre, sin dar importancia, a raza, color ni religión.
12	C.1	Creo que los profesores se entretienen mucho con los extranjeros porque algunos no saben hablar español, además yo no estoy de acuerdo que mis hijos estén en el colegio con ellos por que tienen algunos mucha violencia; y en el pueblo ya hay demasiada para que encima mis hijos tengan que convivir en la escuela con ellos también.
14	C.1	1.- Necesita a cada grupo de alumnos de familias extranjeras estudiar

		(religión) que quieren sus padres. 2.- La nueva tecnología es insuficiente en el Centro (falta más horas de informática e Internet) 3.- Los niños extranjeros sufren de el mal tratado de la parte de los propios niños (malas palabras, ejemplo: moro-negro...)
22	C.1	Mi opinión es que no es tanto el problema de que sean o no extranjeros, para que la educación sea mejor, sino que la entrada de estos niños al sistema escolar ha provocado una saturación de alumnos por aula, y es esto lo que realmente dificulta una mejor atención de los alumnos. En mi opinión lo que es necesario es más centros de educación públicos, y no de centros privados o concertados, por que hoy en día todavía hay gente, que no solo por el tema económico, sino porque ideología, creemos en la educación publica y en el estado del bienestar, aunque cada vez sea más inviable.
23	C.1	No nos parece mal, que niños de origen extranjero, estudien en centros públicos, siempre que no conlleve, que uno de nuestros hijos se quede sin plaza en el centro de educación que por cercanía o zona le corresponda, o que retrase o pueda ralentizar, el nivel calendario, o pauta de formación, que tienen previsto la Consejería de Educación, para el curso académico en cuestión. Creo que, deberían incrementar el número de profesores, para la multiculturalidad que hay, actualmente en los centros.
27	C.1	El comentario es de que los maestros les hablen a todos los niños, el respeto hacia sus semejantes que sea más a fondo.
28	C.1	Sería importante, al igual que estudiamos nuestra cultura, en cada aula donde estudia un niño extranjero, aprender algo sobre su cultura, costumbres, historia, etc...
31	C.1	Los padres de los niños extranjeros deberían esforzarse por hablar el castellano en casa y adaptarse al nuevo país.
33	C.1	Principalmente para mejorar la educación en un centro creo que deberían de reunir a los padres y darles clases de convivencia y educación etc. Y después que un experto reunirá a los profesores para darle otra charla a ellos de los mismos y de los valores humanos que vienen bien para que crezcamos todos como personas. Puntualizo que hacer obras de teatro en los colegios sería beneficioso para lo que queremos conseguir que haya unión, alegría y armonía. Que pongan arte dramático y quizás nos sensibilizamos más. Tengo una hija diabética y cuando hace un viaje largo no la puedo dejar porque no hay personal especializado para ello y se siente apartada de los demás, en ese sentido por lo demás todo muy bien.
39	C.1	Debería integrarse más y hablar el español en casa para mejorar y no parar las clases a los otros niños y en los colegios concertados seguro que no hay ninguna diversidad de culturas.
41	C.1	Creo que los extranjeros se tienen que acostumbrar a nuestras costumbres un poco más y no tratar de imponer a los demás las suyas dentro del centro escolar, respeto su cultura y costumbres pero en el centro escolar todos los niños tienen que ser iguales y seguir más o menos las mismas pautas.
42	C.1	Me parece demasiados niños por aula para pocos profesores, ya que son de 25m a 28 niños por aula. Se necesitan mejorar el centro con más profesores de apoyo.
49	C.1	Me gustaría que las clases fueran con menos cantidad de niños para poder tener mejor aprendizajes y educación.
53	C.1	Lo más importante es el respeto mutuo. Si eso funciona lo demás es muy fácil.
60	C.1	Los niños con la edad de mi hijo de 4 años no saben distinguir las diferencias y son naturales ante sus compañeros, las diferencias las ponen los padres y los mayores, ellos sabrán si hacen bien inculcando la aceptación o discriminación hacia sus compañeros, amigos,

		vecinos, etc. Todos somos iguales algunos con más suerte que otros pero todos tenemos los mismos derechos.
62	C.1	No es lo mismo multiculturalidad o multilingüe que solamente hayan magrebíes, ecuatorianos en los centros, que traen enfermedades que ya teníamos erradicadas en nuestra sociedad. Los consultorios y hospitales están llenos de esta gente y los que paganos tenemos que ir a médicos de paga. Vaya futuro les espera a estos nuestros hijos. PD: Más higiene y control para esta gente, y el que no quiera integrarse que se vaya, que nadie lo ha llamado. ZAPATERO ¡¡VETE YA!!
63	C.1	Creo que debería haber más apoyo en las clases para que no se vean afectadas por la incorporación de niños que desconocen el idioma y no pueda ir a un ritmo más fluido por que se tenga que dar más atención a esos niños de otra cultura y que se debería llevar un estudio mas directo del personal que le corresponda a cualquier problema que se le pueda presentar al profesor referente a dicho tema.
67	C.1	Hemos contestado este cuestionario, teniendo en cuenta la edad de nuestra hija y sus vivencias hasta ahora positivas todas. Porque pensamos que si desde pequeña tiene relaciones interculturales con otros niños de otras nacionalidades solo puede ayudar a que de mayor no tenga prejuicios sobre las diferentes culturas.
72	C.1	1º Saquen la religión de los colegios y enséñelas en los templos. 2º Inviertan unas en enseñanza pública y creen aulas de acogida par los niños de otras nacionalidades, culturas y lenguas e intente integrarlos como es debido, no metan a estos alumnos a los colegios públicos sin dotarles de medios suficientes pues están creando guetos en vez de integración, y sobre todo dediquen el dinero público para la enseñanza pública.
76	C.1	Solo les pedimos tener mucha paciencia con los alumnos y tener confianza en ellos y darles oportunidades cuando ellos tengan una mala nota se pueden tener oportunidad a recuperar esa mala nota para ellos sepan que si pueden estudiar y mejorar.
77	C.1	<u>Algunos</u> profesores se esfuerzan poco. ¡OJO! La mayoría trabajan bien. No es por falta de sueldo, sino por dejadez (solo algunos). Los niños extranjeros necesitan clases de apoyo, pero nos olvidamos que muchos niños nacionales también lo necesitan, y se obliga a los padres a pagar clases particulares, se necesitan más medios.
78	C.1	Que los extranjeros son los que deberían integrarse más
82	C.1	La administración debería dotar con más recursos humanos a los centros.
84	C.1	Desde luego es una tarea que es más difícil para profesores que para nadie, ya que las culturas de otras personas a veces son muy distintas a las nuestras.
85	C.1	Creo que los centros deben de tener más medios a la hora de recibir extranjeros; como traductores, profesores de apoyo e integración, para que los maestros tengan la tarea mas fácil, ya que el idioma es una barrera muy complicada de saltar a la hora de enseñarles los temarios. Espero que esto sirva para que los centros públicos funcionen mejor en el tema de la integración de extranjeros.
86	C.1	Que se formen y eduquen en acuerdo a nuestra cultura y educación, etc...
87	C.1	Realicen este cuestionario cuando mi hija tenga 6 años más. Este cuestionario me parece para saber si existe racismo o rechazo. Mi hija desde casa tiene unos valores muy conscientes contra el racismo tiene base muy sólida pero también hay que decir que estos niños a esta edad no conocen la maldad, que si distinguen bien o mal. Cuando nos juntamos las mamás en el centro hablamos y vemos el

		comportamiento de los niños y es bueno. En el centro hay niños marroquíes, ecuatorianos, etc... y los más antisociales son los padres marroquíes, se cierran en su grupo y son solo ellos. Lo que nos hace humanos es los que controlamos. Necesitamos más dialogo y medios.
89	C.1	Lo importante entre unos niños y otros es que se tengan respeto, que sepan convivir juntos, y sena tolerantes. No importa si son chinos, españoles, etc...
91	C.1	Creo que deberían dar clases extraescolares a los niños extranjeros de español, y también que no se deben cambiar costumbres sobre todo religiosas, por temor a no agradar a ciertos grupos extranjeros, al contrario, ellos deben intentar adaptarse a nuestras costumbres “NO CAMBIAR LAS SUYAS POR LAS NUESTRAS”. Adaptarse. Tampoco estoy de acuerdo en que los extranjeros tengan mas ayudas económicas que los españoles, si esta en la misma situación (como en el paro...)
94	C.1	Creemos que se debe hacer hincapié en enseñar a no discriminar
95	C.1	Creo que la escuela publica-concertada debe ser laica. Mejoraría la integración y evitaría malentendidos. Estaría bien aplicar la idea del alumnado tutor (mayores) de los pequeños o de los extranjeros.
101	C.1	Son importantes las aulas de acogida, a cualquier edad y serían necesarias más horas de PT y AL.
102	C.1	Seria beneficiosa la proyección de documentales en donde se mostrara a los españoles que tuvimos que emigrar buscando una vida mejor; con sus pros y sus contras (que de todo tuvimos) no tenemos “memoria histórica” y menos aún nuestros hijos que no conocen escasez de nada, son cada día más prepotentes y con más derechos que obligaciones. Respecto a los inmigrantes igualmente cuando llegan aquí hacerles llegar información y respetando su cultura que se esfuercen por integrarse en un sistema educativo que “les da derechos solo por elegir España”.
103	C.1	Las escuelas publicas han de ser para los españoles (blancos, negros y de religión que sean). Extraescolarmente que hablen y aprendan sus culturas de origen, esto es (ESPAÑA) y ellos quieren ser españoles, eso es lo que deben aprender, como cualquier español.
107	C.1	Las aulas deberían de tener menos alumnos, más reducido en numero de alumnos Un psicólogo por centro Los alumnos pequeños extranjeros se integran con mucha facilidad al ritmo de trabajo que los demás; el problema surge cuando un niño viene con 8 o 9 años; hay zonas donde el colegio tiene un profesor para el primer año o segundo hasta que el niño aprenda a un ritmo más o menos para incorporarse con los demás niños en clase.
108	C.1	Que los niños extranjeros estén más o mejor repartidos en los grupos de cada curso, porque hay algunas clases con muchos niños extranjeros y varios no hablan español y otras clases en las que apenas hay. Creo que deberían equilibrar más eso para que esos niños aprendan y no retrasen el rendimiento de la clase.
112	C.1	Pienso que no deben atrasar el curso normal de una clase con niños castellanos, por el aprendizaje de estos niños extranjeros, que les cuesta mucho más el entender las explicaciones, sólo deberían tener más clases esos niños por la tarde y que la clase tenga un ritmo normal y aprendan cada día. PD: No deberían de haber más de 3 niños extranjeros en una clase de castellanos; solo por el aprendizaje de nuestros hijos (lo digo)
114	C.1	Creo, que cuando un alumno extranjero sé incorpora al centro lo primero que se tendría que hacer es saber su nivel de estudios para poder estar al mismo ritmo que el resto de los alumnos de este modo, el curso llevaría más o menos el mismo nivel porque de lo contrario el curso no avanza, al ritmo adecuado.

118	C.1	No me parece correcto que se disminuya el nivel académico, para fomentar la adaptación de niños de otros idiomas, sería aconsejable que estos practicarán clases fuera del horario escolar y se incorporarán en los cursos correspondientes a su nivel académico. Me parece correcto que la clase de religión católica fuera de todas las opciones posibles (conocimientos de varias religiones, costumbres, culturas de otros países, etc...)
119	C.1	El problema es que los padres de niños extranjeros, no se implican y pocos son los que se integran. Por esta causa los niños tampoco lo hacen. Tienden a hacer grupos y relacionarse con gente de su nacionalidad y costumbres. Creo que se debería trabajar en ese sentido, hacer actividades en las que tuvieran que participar los padres.
121	C.1	En primer lugar considero que la multiculturalidad fomenta la enseñanza y conocimientos generales de alumnos, maestros y familias, siempre y cuando se supere la barrera del idioma, ya que este es uno de los factores que mas afectan a la integración en todos los niveles, pues los centros educativos y el personal docente, no están preparados para afrontar este aspecto. Estimamos que la integración a nivel de familias de habla castellana es más fácil y fructífera.
123	C.1	Una vez que están aquí no podemos negarnos a que entren en la escuela pero los niños españoles no tienen porque acostumbrarse a sus condiciones, son ellos los que tienen que acostumbrarse a las condiciones de los españoles.
126	C.1	Consideramos a la multiculturalidad escolar como un factor positivo en la formación de los niños ya que es una forma de acercarlos a un conocimiento del mundo cada vez más globalizado. En la medida en que en los centros escolares se viva un clima de aceptación al inmigrante, considerado como uno más de la clase y tratado en igualdad de condiciones; se formarán las bases para lograr una sociedad que respeta al inmigrante, teniendo en cuenta que algunos de sus antepasados también lo fueron.
131	C.1	Lo positivo de las escuelas multiculturales es conocer a niños y niñas de otros países y que aprendan y ayuden a su integración. Pero por otro lado lo negativo sobre todo para nuestros hijos es que hay niños que se incorporan ya mayores a colegio y no saben el idioma en muchos casos y eso perjudica gravemente la marcha de la clase y del curso ya que necesitan más dedicación en general.
133	C.1	La multiculturalidad pasa por dotar a nuestros centros de los medios y apoyos necesarios para trabajar las diferencias y necesidades educativas de cada niño desde al normalidad (minusvalía, cultura, idioma...)
134	C.1	Las religiones "ES EL PROBLEMA" no ayuda a mejorar pero es el problema.
136	C.1	Pienso que cuando un niño entra en un centro y esta acostumbrado a hablar su lengua, cuando un profesor explica, tiene que hacerlo más de una vez porque ellos no lo entienden, eso creo que atrasa mucho.
139	C.1	Respeto a todas las tradiciones, religiones, costumbres. Aceptar las normas sociales y un esfuerzo por la integración social de estas familias.
142	C.1	Yo soy una madre que no soy racista pero ellos tienen que vivir con nuestras normas por que a nosotros viviéramos allí estaríamos muy mal peor que ellos aquí si vas por la calle te tienes que apartar tú para que ellos pasen por que ellos no te dejan pasar pero son todos los extranjeros. Los que tengan papeles y trabajo muy bien aquí y más los hijos que a mi algunos me dan pena pero ellos aquí tienen más ayuda a la hora de todo libros, etc..., más que yo y mi marido es pensionista.
144	C.1	Mi opinión es que tenían que haber profesores que pudieran hablar en

		marroquí y en varias lenguas para poder e integrar a los niños que vienen a las aulas y centros más rápidos sin interrumpir tanto las clases del profesorado.
148	C.1	La diversidad de culturas esta creando en los profesores cada vez más dificultades en su enseñanza, además partimos en muchos casos falta de educación y disciplina en menores. Por lo que el nivel educativo esta bajando de nivel. ¡¡EL COLEGIO NO ES EL LUGAR DONDE DEJAR A LOS NIÑOS PARA QUE LOS PADRES TRABAJEN!! Un niño disciplinado y educado se llevara bien siempre con otro de cualquier cultura, además fomentaría sus ansias por mejorar culturalmente, estudios, etc...
152	C.1	Es necesario bajar la ratio alumnos, profesores y aumentar el número de psicólogos y profesores de apoyo.
153	C.1	Que la mayoría de veces tienen prioridad. Los extranjeros más que nuestros propios alumnos.
155	C.1	Se necesitarían maestros que hablen diferentes lenguas con el fin de comunicarnos mejor y sobre todo a los padres porque muchos de esos padres no acuden a reuniones ni a actos del colegio porque les cuesta mucho hablar nuestro idioma y les es difícil comunicarse bien con los maestros.
157	C.1	Si me gustaría que pusiesen religión islámica pues hay niños del Islam
158	C.1	Que se les de más ayuda en relación al idioma para una mayor integración.
162	C.1	Que enseñen informática al menos dos veces por semana y que exijan uniforme que es un problema con la ropa.
166	C.1	Si, quiero comentar que nuestra cultura y costumbres, se deben respetar, no solo nosotros respetarlos a ellos. En Navidad imagino que por respeto a ellos, no ha habido villancicos, ni funciones, creo que no se ha respetado una costumbres nuestras.
170	C.1	Solo puedo decir que vivimos en un mundo lleno de engaño cada día más difícil de entenderlo, pero tenemos uno que nos da la sabiduría necesaria, para llevar en su propósito y en su tiempo y en su voluntad, que es Cristo Jesús, el que entregó su vida por nosotros para perdón de pecados entrega la vida a él y deja de sufrir. Amén.
174	C.1	Que no quieran venir a imponer sus formas, primero deben respetarnos las nuestras.
177	C.1	Incorporar a los niños a las aulas mediante una enseñanza de adaptación que contemple sus conocimientos y no la edad física. Inculcar a los padres la importancia de su participación tanto en el centro como a través de las AMPAS Aumentar los presupuestos para nuestros centros públicos no solo en la adquisición sino en el uso zahirió y difusión de nuevas tecnologías e idiomas.
178	C.1	Pienso que la educación es muy importante y no hay que tratarla como un instrumento político. Hay que crear una buena ley educativa y duradera. Fomentar la educaron publica y no la concertada. Los niños de otros países con distinta lengua, deben primero aprender nuestro idioma para no entorpecer el aprendizaje de los que si lo conocen.
184	C.1	Que todos somos iguales, no importa la raza o procedencia ni credo o creencia.
185	C.1	Desearíamos que pongan a disposición de los padres un psicólogo infantil ya que nos ayudaría a encontrar mejor la relación hijos, padres, maestros si fuese en lo posible. También un nutricionista a que nos ayude con la alimentación de nuestros hijos. GRACIAS
193	C.1	No creo de ninguna de las maneras que los que les diga, ustedes tengan en cuenta.
195	C.1	Los niños y padres extranjeros que vienen a España, por circunstancias extremas. Tienen que adaptarse a nuestra cultura y

		respetarla ya que si fuera al contrario, nos colgarían en las sogas si siguiéramos con nuestras costumbres y no con las suyas. Pues aquí en España no colgamos a nadie pero <u>tolerancia</u> para que nuestros hijos no teman a esas personas y las traten como uno más español.
196	C.1	Creo que son ellos los que tienen que acostumbrarse a nuestras costumbres no nosotros a las suyas puesto que ya están en nuestro país.
197	C.1	Opino que estos niños inmigrantes vienen a nuestros centros y su nivel académico es muchísimo inferior, por lo tanto, dificulta y entorpece por no decir que frena el aprendizaje a los demás.
199	C.1	Yo creo que ya que más del 70% de los alumnos de una clase son españoles, lo que debería hacerse es agrupar a los alumnos extranjeros y darles clases de cultura general española para que se integran mejor en nuestra sociedad. También sería muy positivo que ya que la mayoría de estos alumnos extranjeros no tienen el nivel necesario para seguir las clases y por ello retrasan en la enseñanza al profesor, por tanto, perjudican a sus compañeros, se deberían intentar que hubiese más clases de apoyo para que consigan el nivel necesario.
201	C.1	Las leyes y discursos sobre educación quedan muy bonitos sobre el papel, pero llevados a la práctica no funcionan. ¿Será porque nuestros políticos llevan a sus hijos a centros privados y carísimos?
207	C.1	Me gustaría que hubiese psicólogos fijos. Más variedad de clases extraescolares.
210	C.1	No me gusta la integración del extranjero en el colegio, ya que ellos no se quieren adaptar. No se relacionan, no cambian sus <u>atuendos</u> y no se integran.
211	C.1	Pienso que el único obstáculo en los alumnos extranjeros, es su adaptación a nuestro idioma, los profesores llevarán un ritmo más lento hasta que estos alumnos controlen nuestro idioma.
217	C.1	Mi opinión es que en cada país se ha de respetar la enseñanza de origen, por lo tanto, se debería de efectuar un proceso previo de adaptación a los inmigrantes para una vez en el curso que le corresponda, el profesor se dedique exclusivamente a la enseñanza de la lección. Si el profesor tiene el extra de integrar a un número de niños, en clase le resta eficacia y pienso que para él es más difícil.
219	C.1	Creo en los colegios multiculturales siempre y cuando los alumnos no tengan diferencias muy grandes a nivel de conocimientos.
220	C.1	Falta profesorado de apoyo para la adaptación e integración de alumnos de otras lenguas en ocasiones.
221	C.1	Adjunto hoja respuesta
222	C.1	Hace falta más psicólogos y más vigilancia en los patios y recreos, para controlar los acosos entre niños, porque el “bullying” es un problema global. Para un adulto, es casi imposible ponerse en el lugar del niño. A un mayor solo le preocupan problemas de verdad importantes como la hipoteca del piso o el despido del trabajo, pero ir de excursión y no tener a nadie con quien sentarse en el autobús parece una anécdota que se olvidará muy pronto. Algo que pasará. Sin embargo, el niño que sufre el vacío de los compañeros no es capaz de relativizar su problema. Eso le pasa a mi hijo y sobre esto no hay nada en la encuesta. Solo de extranjeros. Y soy del colegio Ricardo Campillo (Santomera) ¡ESTA CLARO! PUES ESTOY HASTA LOS HUEVOS. FIN.
224	C.1	Que siempre que se pueda, tengan profesores de apoyo suficientes para que a los extranjeros se les facilite el aprendizaje, y no retrasen a los niños españoles en este caso. Algo que la mayoría de las veces no sucede.
230	C.1	Deberían tener más profesores para atender todas las necesidades de cada niño, para que todos funcionara mucho mejor.

231	C.1	Como usted acaba de decir, tenemos lenguas diferentes y esto en muchas ocasiones, influye negativamente, en el ritmo de la clase porque su nivel de comprensión del idioma es bajo. Considero que el problema no esta en que se incorporen niños de otros países; sino en el propio sistema educativo: excesivos cambios en poco tiempo, cambios al hilo de Europa pero con la mitad de la mitad de los medios técnicos y humanos que en Europa. Primero tenemos que tener la infraestructura de Europa para implantar sistemas europeos.
234	C.1	Creo que todos somos humanos y creo que todos tenemos derecho a una enseñanza digna y limpia sea quien sea hombre o mujer, los castellanos, gitanos, moros ecuatorianos, belgas, etc... Un buen profesional, sabe como actuar en cada momento. Creo que el ordenador seria lo mejor para verlos temas de religión, matemáticas, lengua etc... es un tema de motivación para los alumnos. Recuerde que de la gente humilde han salido gente importante, porque les duele que les humillen.
235	C.1	Quiero dejar claro que no soy racista, pero hoy día nos preocupamos más de los niños inmigrantes que de los niños españoles. Nuestros hijos están olvidados, la mayoría de los recursos y del tiempo se destinan a que los inmigrantes, en vez de adaptarse ellos a nosotros, somos nosotros los que nos tenemos que adaptar a ellos y no veo porqué.
237	C.1	Siempre puede darse el caso aislado de conflictos, pero eso puede ocurrir en estudiantes de la misma nacionalidad; pero es interesante la intercultural, en vista de los más pequeños para fomentar la integración. Pero que costumbres tradicionales también se respeten y no se desestimen.
239	C.1	Todos los niños son iguales y tienen los mismos derechos y eso hay que transmitirlo no solo en el colegio sino en casa. Empecemos por enseñar a los padres y sociedad, en general que la convivencia entre diferentes razas, culturas... es posible y positivo. Solo así podremos enseñarlo a nuestros hijos. "CREEMOS COLEGIOS MULTICULTURALES tAMBIÉN PARA LOS PADRES"
	C.1	Estimados/as Ser/as: Me dirijo a ustedes para felicitarles por este cuestionario, que aunque pobre, interesante, pues solo el hecho de recibirlo y leerlo, aunque no se responda, nos hace reflexionar sobre una realidad, nuestro pueblo, nuestra ciudad, nuestra nación se encuentra invadida por gentes de muchos países, y es una gran realidad que muy poca gente se ha parado a meditar, ¿Por qué están aquí?, ¿Qué hacer?, ¿Cómo reaccionar?, ¿Qué decir?, etc solo se siente rabia, impotencia, cólera, que la mayoría de las ocasiones acaba en agresiones y fuertes comentarios xenófobos, que por desgracia hacen bastante daño a ambas partes y que aun alimentan más el odio que los niños respiran en casa y practican en el colegio. Por lo que considero que una buena forma de comenzar un primer día en el colegio es haciendo una presentación con una buena biografía y aportando hábitos, costumbres, geografía, gastronomía, etc... un buen día para expresarlo a corto plazo con los nuevos compañeros sería a mi aprender la clase de tutoría por ejemplo, ya que es un momento en que los alumnos se reúnen para hablar y resolver sus problemas. Agradecida por haberme dado la oportunidad de comunicar mis sentimientos e inquietudes, me despido de ustedes. Un saludo, atentamente.
9	C.9	Si porque las familias extranjeras la mayoría trabajan y nuestros los

		recogen otras personas que no son la familia y por eso se pide a los maestros que si el niño va mal o le falta algo lo digan mediante una nota con el alumno para así nosotros los padres saber lo que tenemos que hacer.
12	C.9	Los niños de lengua y cultura diferentes hay que prestarle más atención y eso retrasa el aprendizaje de los demás niños.
15	C.9	No tengo ningún comentario, pero mi hijo lo paso muy mal el año pasado, por culpa de al profesora y por ella estuve en tratamiento y repitió el curso. Pues el primer error fue negarse a que le comprará los libros. Este año estoy muy contenta yo y mi hijo, la pena es que no hay más profesores como M. Davila.
17	C.9	Desearía que se tratan igual, y que tuvieran todos las mismas oportunidades, sean del país que sean. Que por ser inmigrantes no tengan más ventajas, y ayudas que los nativos, eso nos crea un malestar a los que vivimos aquí desde siempre, y con nuestros impuestos se hacen colegios, y se pagan al profesorado. Eso a veces nos hace parecer realistas aunque no lo seamos, queremos igualdad y son ellos los que tienen que adaptarse a nuestras costumbres.
22	C.9	Es muy importante la educación que reciben en casa con respecto a la inmigración y extranjeros. No afectará al rendimiento académico de los niños siempre que el número de alumnos por aula no supere el recomendado. Hay preguntas que no se pueden responder con un simple Si o No.
24	C.9	Ante todo debe primar la igualdad. Reforzando aquellos alumnos que retrasen al resto del grupo, sea por la causa que sea, sin olvidar que vivimos en un país de mayoría cristiana. Se debe fomentar la integración en la sociedad española, con sus leyes y costumbres.
25	C.9	No estamos preparados para recibir tantos elementos nuevos, ni por lo material, ni por la formación que tenemos para hacernos cargo de tanta responsabilidad.
27	C.9	Pienso que nunca se debería dar preferencia a un niño extranjero, antes que a un niño español, todos tenemos derecho a la educación, pero no hay que olvidar que estamos en España y los extranjeros son ellos. En los actos públicos del colegio en muchas ocasiones se les favorece más que a los niños españoles. Y se da el material que compramos las mamás españolas que trabajamos igual que ellos.
32	C.9	Profesores de apoyo en relaciona las lenguas y religiones.
34	C.9	Hace falta más dotación de personal especializado en este tipo de alumnos: compensatoria, interpretes etc... dado su vertiginoso aumento en los centros públicos.
41	C.9	Que los extranjeros que vienen a España respeten nuestras normas de convivencia, si celebramos la Navidad, colocamos el Belén, celebramos la Semana Santa que lo respeten. No creo que se le cause un trauma a un niño árabe que esté en el colegio español si hay un crucifijo en clase o se ponga un Belén.
42	C.9	El colegio debería estar más preparado y menos masificado varias aulas de un mismo curso, con cada una de las necesidades del alumnado mas cubiertas y especificas a las necesidades, sobre todo en el caso de los niños extranjeros puesto que en mi propia opinión precisan de mayor ayuda en periodos de adaptación con el idioma y costumbres. I.M.C.M. 23/02/07
48	C.9	Creo que ellos deben adaptarse a los normas, leyes y educaron de nuestro país, porque así ha sido cuando los españoles hemos emigrado a otros países y es posible que esto haya ayudado a que tuviéramos mayor afán de supervivencia. El proteccionismo solo hace míticas a las personas y las aísla más.
50	C.9	Profesorado especializado en la integración cultural y del idioma para no atrasar a los niños de lengua castellana.

51	C.9	Los alumnos de lengua extranjera que no hablan español, hacen mucho tiempo a los profesores con ello, eso influye negativamente en los otros niños.
60	C.9	Si me gustaría que se tratara igual al extranjero como al español pero si dificulta al resto del grupo tendría que adoptar medidas como español o como extranjero.
71	C.9	Yo creo que el centro debería fomentar la relación con otros padres de diferentes culturas porque el desconocimiento a veces hace que rechacemos lo que no conocemos o demostremos lo que es diferente de nuestra propia cultura.
72	C.9	Para la integración de las culturas es importante un trato igualitario, y sobre todo más recursos puesto un niño extranjero de 7 años necesita más ayuda que un autóctono ya que su lengua es diferente y precisa más ayuda pero al mismo tiempo sin relantizar el ritmo normal del resto de la clase.
74	C.9	Opinamos que imperando el respeto mutuo de unos y otros es posible la convivencia en la escuela y en la vida, implicándonos los padres en esta tarea.
77	C.9	- En los cursos no debería de haber más de 24 alumnos. - Debería de dejar un colegio para los extranjeros por el motivo de lengua, costumbres y salud (ya que muchos de los que vienen no tienen ni las vacunas que deben tener) - La mayoría tienen otra religión y otras costumbres. - La idea sería clasificar por orígenes y cada origen en un colegio.
80	C.9	Que se intente reducir el racismo por parte de españoles/as y se reduzca las agresividad/ rechazo por parte de extranjeros, así como la violencia entre ellos. Muchas gracias.
82	C.9	El único inconveniente que encuentro en los colegios multiculturales, es en la incorporación de éstos niños al aula que los incluyen con los alumnos de la misma edad, pero no con la misma formación o nivel académico, lo que hace que se atrase todo el nivel del aula, y de éstos niños, que aún con clases de apoyo no pueden superar estos obstáculos como idioma o nivel académico.
84	C.9	Que se miren a todos por igual, que sigan las normas y lo más importante “LA HIGIENE” y el “RESPETO”.
92	C.9	Sin propuestas.
95	C.9	Yo de mi parte mi hija se adapto muy bien en el colegio, porque está desde los 3 años en le mismo colegio. De pequeños readaptan mejor que cuando entran grandes.
96	C.9	Todos tenemos los mismos derechos de igualdad sean de donde sean los niños.
106	C.9	Todos los niños tienen derecho a una “buena” educación sean de la nacionalidad que sean. Pero yo creo que una “buena” educación no se puede impartir en clases con masificación. Y si al número de alumnos le sumamos la diversidad de nivel, pues aún se lo ponemos más difícil a los profesionales de la enseñanza.
107	C.9	Creemos que todo desde el esfuerzo es posible. Pero necesitamos unas pautas y gente preparada que nos dirija y organice. El sentido común es fundamental. Con vivir debería ser enriquecedor, intercambios de cultura han existido siempre y por supuesto educar desde la empatía. ¡Pero, por favor, que nos digan como hacerlo!
110	C.9	Creo que las familias autóctonas deberían ser un poco más tolerantes. Y por otra parte, las familias extranjeras deberían aprender a adaptarse a las normas, y a la forma de vivir en los centros con más facilidad. A algunas les cuesta bastante.
112	C.9	En los colegios donde no haya muchos extranjeros, no obligar a la dirección a incorporarles.
114	C.9	Que sean del país que sean se deben a las maneras, costumbres y leyes del país donde residan, y que se dé las mismas oportunidades

		tanto a los extranjeros como a los españoles, que muchas veces se mira más para que se integren los demás niños y muchos niños españoles tienen más problemas que algunos extranjeros.
117	C.9	Si vienen a residir aquí deben integrarse en nuestra cultura y respetarla, sin hacer prevalecer la suya ya que no están en sus países de origen.
118	C.9	Pues ya saque a mi hijo de informática por que no hacia nada los niños, nada más que jugar y de dibujo y pintura también lo saque, porque tampoco hacían nada o los profesores de extraescolares pasaban o no se a que se dedicaban, el caso es que con dos años de estudio de informática no sabe ni encender ni apagar el ordenador, y en dibujo en mi casa también le puedo dar yo una fotocopia y que coloree.
122	C.9	En todo centro de educación se supone que se debe de enseñar a los niños: tolerancia, respeto hacia otros niños de otras creencias y razas pero esto ase debe empezar por la educación de los padres en mí opinión se deberían de hacer charlas, reuniones en resumen, un acercamiento entre los mayores, para poder inculcar el respeto hacia los demás. No es lógico que a un niño se le pida respeto a otro niño de distinta creencia, cuando en su hogar solo oye palabras insultantes hacia las personas de otros países y “los niños son como esponjas.” En los centros la enseñanza de religión debería de ser para el que quiera, pero tanto cristiana, musulmana, o la tiene el mismo derecho un niño cristiano, que otro musulmán, protestante, etc.
123	C.9	Las relaciones sociales, calificadas en su amplio sentido del término, mejoran con una buena educación. Así que creo, que las familias extranjeras deberían recibir una mejora en su educación social española (madres, padres y resto) para que puedan transmitírsela a sus hijos. Mientras eso no ocurra no habrá una verdadera integración (solo se hablaría de parchear el problema)
129	C.9	Los recursos del colegio son mínimos, actividades extraescolares muy caras. Pienso que desde la Consejería debería apostar algo de presupuesto para ello.
132	C.9	Que los niños sean tratados y respetados con igualdad.
136	C.9	Primero: Hemos contestado a este test sin saber para qué y sin ninguna información sobre la integración de los extranjeros en el colegio. De lo que sí estamos seguros es que nuestra hija lleva 3 años en le colegio y cada año o en le mismo curso con distinto maestro/a, y creo que eso si que influye en su educación negativamente y en la de los extranjeros, porque cada maestro empieza el trimestre sin conocer en que asignatura cojea cada alumno, o en que falla...etc. No creemos que los extranjeros sean un problema, para mejorar la educación de nuestros hijos sino el profesorado. Si continuarán los profesores cada curso con todos los niños del anterior curso sabrían darle la atención adecuada a cada niño como antiguamente.
139	C.9	Simplemente tratar a todos por igual.
143	C.9	Pienso que los niños extranjeros, que no saben español, deberían tener profesores que entiendan su idioma y tener una dedicación fuera de la clase de los demás niños, para no entorpecerlos y que ellos aprendan el idioma antes.
144	C.9	Hay muchos emigrantes que atrasan las clases, sobre todo marroquíes. Deberían de ponerles profesores especiales a ellos, porque tampoco se integran muy bien, porque no entienden el idioma ni tampoco quieren aprenderlo.
148	C.9	Sabemos hablar lengua gitana un poco, un poco de Inglés y el español.
6	13	“Pienso que es bueno que los niños se informen de otras culturas, eso es siempre bueno”

8	13	“Que aprendan árabe”
9	13	“Me gustaría que se enseñe la educación y la cultura y así poder evitar las malas cosas que se ven en los colegios”
10	13	“ Mi hija me comenta que ella se reúne con todos los niños a jugar sin importar la nacionalidad ni el color” “Somos Cristianos evangélicos y les hemos inculcado esos valores Cristianos” “Tenemos una sola crítica de los profesores del centro que intentan hacerlos participar a nuestros hijos en las fiestas católicas o del centro con bailes y algarabías que en nuestra forma de vida no participamos han llegado a decirte que si no sale en un baile en una fiesta del cole se quedaran de año y yo le he dicho a mi hija que si le vuelven a decir lo mismo les denuncio. Y que no participe en tales actos. Pues nosotros no lo hacemos”
14	13	“Existencia de cursos de adaptación al español” “fomentar el respeto a la diversidad a través del conocimiento de otras culturas.”
15	13	“En éste centro mi hijo tiene más ganas de trabajar que en su colegio en Ucrania, gracias a los profesores”
19	13	“Yo como madre de un niño de 11 años el problema que veo en su clase es: al haber niños de distintos idiomas normalmente les cuesta un poco más a esos niños ponerse al día en las tareas y aprendizajes lo más significativo es que sobre todo la comunidad Suramericana tiene muy bajo el nivel cultural por lo tanto los niños no llevan el mismo nivel que otros niños estando en la misma clase, y eso hace que la profesora tenga 3 ó 4 niveles a la vez”
20	13	“Clases de Marroquí y de Francés en las clases” “y que hayan psicólogos en todos los centros”
23	13	“En mi opinión, pienso que el establecimiento debería de tener por las tardes ayuda a los niños, sobre los deberes, es decir que después de cada clase y después del comedor tuvieran por lo menos 1 o 2 horas de estudios para que los niños realicen los deberes y así tengan y aprendan sus obligaciones de colegio y se ayuden unos a otros y haya mas integración entre la diversidad de alumnos”
24	13	“Debería tener más apoyo para los niños extranjeros, pues a causa del lenguaje no entienden lo que se les dice y quedan rezagados”
26	13	“Atender a los niños en todas sus necesidades hoy para que no tengan problemas(estudios) mañana”
28	13	“Me gustaría que se enseñe La Cultura y Educación que los niños no aprendan cosas como se ven en los colegios”
34	13	“Es necesario que por parte de las distintas administraciones públicas se dote de recursos humanos y materiales que favorezcan la educación intercultural en los centros públicos. Igualmente no existan diferencias entre centros públicos y privados concertados en la aceptación de alumnado inmigrante. No es cierto que exista igualdad de trato”
36	13	“A mi opinión, y de muchas familias, necesitan más profesores árabes para mejorar la educación de nuestros hijos. Gracias”
40	13	“Uno de los inconvenientes mas grandes que hay para la mejora de la educación e integración entre culturas, son precisamente los de origen y vocación islámica. Pues por la experiencia conocidas en otros países europeos, estas personas no se integran en la vida occidental, sino que allí donde ven establecen su religión y cultura”
43	13	“Se debe dar más información de los países de origen de los alumnos extranjeros para mejorar su integración”
45	13	“Mi hija es feliz en su cole y no lo cambia por ninguno. Sin embargo a mí me preocupa un poco el hecho de que, en su clase, la inmensa mayoría (=10) sean inmigrantes y sólo 2 ó 3 niños españoles. Si tiene información sobre situaciones parecidas o algún tipo de estudio que haya realizado mi correo es: maravistoria@hotmail.com Muchas

		gracias”
47	13	“Que hubieran talleres para hacerlos más partícipes tanto al niño como a los padres y así adecuarse a la nueva sociedad en la que estamos viviendo, para no sentirse marginado, en esta sociedad moderna”.
48	13	“Estoy contenta de que mi hija este en el colegio con niños de diversas nacionalidades”
55	13	“En el establecimiento estamos 1 años y 3 meses, nunca me invitaron a reunión de orientación familiar y no sabía que existía AMPA no me invitaron a ninguna reunión de sus clases por eso no se darle mi opinión. Espero haber contestado todas. Gracias”
2	6	Podrían hablar sobre otras culturas o sobre otras nacionalidades a los alumnos a lo mejor a los alumnos extranjeros les guste y también a los alumnos de esta nacionalidad y se sientan más cómodos y les ayudaría a conocer mejor a las personas y a los extranjeros
4	6	Creo que además de asignaturas, se debería enseñar costumbres, cultura, tradición y lengua en caso de que lo requieran para una mejor integración. En niños pequeños el problema desaparece pronto, cuando el chico/a es mayor el problema de integración se mantiene en el tiempo, y entran en lucha tradiciones de otras culturas con las nuestras propias
5	6	Estoy a favor de la integración; pero el estado debe velar para que dicha integración no vaya acompañada de una disminución de la calidad de la enseñanza. La presencia de extranjeros, sobre todo de los no hispano – parlantes, retrasa al resto del alumnado; pues requieren una dedicación extra. Esta incidencia se acentúa negativamente en el caso de alumnos muy dotados. Nota: hay preguntas en este test (ejemplo 16, 17 y otras) que no admiten matices en la respuesta, por lo que contestar con un “sí” o un “no” puede encasillar al entrevistado en una posición <u>extrema</u> . Por otra parte, las preguntas sobre la actuación del profesorado debían ir dirigidas a éstos; careciendo los padres de elementos para juzgar
8	6	Igual que se fomenta la cultura española (regional), que se fomentara la cultura del alumno extranjero de cada país (región), para que el alumno español conozca más sobre los orígenes de sus compañeros extranjeros
9	6	Que no obliguen a quitar nuestra religión para que los alumnos extranjeros no se sientan discriminados. Nosotros, cuando hemos ido fuera nos hemos integrado en todos los aspectos. Si quieren estudiar nuestra religión que lo hagan y si no que les pongan clases extraescolares para ellos, pero no nos obliguen a cambiar nuestras costumbres
12	6	1°. Los alumnos de lenguas distintas se les debería enseñar el idioma antes de integrarlos a las clases 2°. Tienen que integrarlos en las clases en función de los conocimientos que traen como por la edad que tienen 3°. Para tener una integración real se necesitan muchos más medios personales sobre todo en centros donde cada año aumenta el número de niños extranjeros con respecto al anterior
16	6	Solo desde el esfuerzo de los extranjeros en respetar nuestra cultura, podremos enriquecernos con la suya. No entiendo como en plena época de la información e Internet, los niños sigan llevando kilos y kilos de libros, no se fomente la investigación y curiosidad y se utilicen las nuevas tecnologías como método de formación y trabajo, tanto para profesores como alumnos
18	6	• Más medios en los centros • Menos alumnos en las aulas • Que la consejería apoye técnicamente y con más medios a los centros • Más profesorado de apoyo

19	6	- Cuestionarios más claros. Hay preguntas muy ambiguas - No es problema de multiculturalidad es más bien problema de falta de inversión económica en la educación, sobre todo en los centros públicos
24	6	La integración de los niños no solo depende del centro donde está escolarizado sino que debe ser asumido por los propios padres extranjeros que tienden a negarse (grupos reducidos) por razones religiosas y culturales
26	6	1º Que se estudien otras culturas y religiones 2º Que no se ensalcen a alumnos más aventajados en detrimento del resto por parte de ciertos maestros 3º Que los maestros informen a los padres de la asignatura que llevan más floja para desde casa poder ayudarles
28	6	Pensamos que la multiculturalidad favorece la integración y enriquece a todos si se sabe llevar adecuadamente, por parte de los profesores, pero baja el nivel educativo ya que no hay apoyos suficientes y existen niños que desconocen el idioma lo que dificulta su integración y la labor del profesorado
29	6	Que debería haber ayuda a los niños de hijos inmigrantes o en cuanto al material escolar y al comedor
32	6	Ayudar a mejorar que algunos niños no sean racistas con los niños extranjeros que pasa a veces. Muchas gracias
34	6	Sí, pienso que debería fomentar charlas para los padres sobre todo de educación infantil donde se recomiende educar a nuestros hijos desde el inicio en valores, educación y respeto hacia los demás, así se evitará el racismo y los conflictos que se han dado en algunos centros de educación entre adolescentes. - En cuanto a la educación que se da en este centro, personalmente estoy muy contenta y creo que es uno de los mejores colegios de la Región.
36	6	En primer lugar, yo soy extranjera, mis niños NO, ellos son nacidos aquí y tienen nacionalidad española, y de lo que pienso, sí me gustaría que hablen más de la integración hacia los extranjeros y las naciones aquí deberían de dar clases de religión como católica que soy pero también me gustaría que respeten a las religiones de las demás personas. Sobre la educación me gustaría que les insistieran más a los niños para que quieran más la lectura y la escritura... (No logro entender lo que viene después)... Con la ayuda de todos el futuro será para bien
40	6	Los niños extranjeros deberían pasar por un periodo de aprendizaje del español, y no ubicarlos por su edad, sino también por sus conocimientos
41	6	Que se use el tiempo de la clase de alternativa para aprender sobre las culturas y países de sus compañeros de clase
43	6	El problema de la diversidad de alumnos, sólo tiene una solución, que es el desembolso económico por parte de ustedes (la consejería de educación). Si un profesor tiene 25 o más alumnos y entre ellos tiene unos cuantos que no hablan español, la única solución es mandar personal al centro para que se ocupe de esos alumnos, de otra manera el nivel académico de la clase va a caer. Ese es el motivo por el cual los centros concertados y privados presionan a los padres inmigrantes para que se vayan a centros públicos. Engañan a los padres diciéndoles que los uniformes son obligatorios, que ellos no tienen personal de apoyo que sus hijos necesitan, etc. Y ustedes todo eso no lo controlan o miran para otro lado. (No me importa hablar con ustedes, si lo desean, mi nombre es Charo Torres y mi teléfono 661520036)
45	6	Estoy contenta de la integración en este centro. Los niños comparten música, costumbres de sus países con sus compañeros ampliando su

		cultura, es más trabajo para los maestros, pero consiguen que hay buena comunicación entre compañeros de curso
57	6	Los españoles están preparados para la integración de los extranjeros, pero los extranjeros no se integran porque no se fían de nosotros, pero no es problema de los niños, sino de sus padres, pienso que la generación que se encuentra escolarizada e integrada en los centros de escolarización formarán parte de nuestra sociedad más que sus padres, porque sus padres no se fían.
59	6	Me extraña que no mencionen para nada el tema de la religión. Pienso que lo peor de todo esto es que entre todos han conseguido arrancarnos las raíces cristianas, de lo cual, lo lamento muchísimo
60	6	A los centros de Infantil y Primaria públicos de la Región de Murcia se les prometió aulas de acogida para aquellos alumnos que habían de integrarse en la Comunidad Educativa. Pues bien, las escuelas son multiculturales y multilingües, pero los medios no han llegado. ¿Para cuándo será esto? Los padres colaboramos, los docentes también, ¿dónde queda el resto querida consejería de educación?
61	6	Lo más importante creo es inculcarles valores humanos, independientemente de cultura, religión, etc.
62	6	Simplemente un comentario: para que la educación de nuestros hijos mejore, tenemos que educar a los mayores en la tolerancia y respeto hacia los demás. Con la finalidad de transmitir ese mensaje a los niños que son el reflejo de los padres.
64	6	Mis hijos han estado escolarizados en Ucrania dos meses, después de muchos problemas para que los escolarizaran. En COSTA RICA NO QUISIERON escolarizarlos porque llegamos a mitad de curso. Por lo tanto opino que en pocos sitios del mundo se acoge al extranjero como en ESPAÑA y se les facilitan las cosas como aquí, y lo sé basándome en la experiencia que me da haber vivido en el extranjero.
68	6	Ofrecer todo el personal de apoyo posible en el colegio
71	6	Muchas de las preguntas realizadas no tienen una respuesta afirmativa o negativa exclusivamente
72	6	Los organismos públicos deberían aportar muchos más recursos humanos, materiales, tecnológicos, etc. para poder llevar a cabo una enseñanza pública de más calidad y poder conseguir de la mejor manera posible la integración de niños y niñas de otros orígenes.
77	6	Conocer sobre las culturas y su propia religión para que mi hijo tenga ética y moral. Respecto a las lenguas es bueno que mi hijo conozca y aprenda de otros idiomas. La integración es buena ya que veo que comparten con otras culturas y a mi hijo no le dificulta
84	6	Pienso que los centros deberían recibir más ayudas ministeriales para que el alumnado extranjero obtuviese pronto el nivel académico del resto de los alumnos
85	6	Tenemos una hija de 4 años y es su primer año en el cole, y hasta el momento la formación que recibe en este centro nos parece muy satisfactoria. Esperamos nos disculpen por no comentar sobre cómo mejorar la educación, quizás cuando nuestra niña esté en cursos superiores tengamos algo que sugerir.
89	6	Se debería de contar con personal especializado para aquellos casos que necesiten aprender castellano. También sería importante la figura de un mediador o educador social con el fin de facilitar su interpretación y prevenir conflictos que pudieran surgir. La información a toda la comunidad escolar (charlas, talleres...) es importante en todo lo referente a diversidad, tanto cultural, lingüística, necesidades educativas especiales...
91	6	En la clase de mi hijo, a las reuniones con el profesor, solo acuden los padres de alumnos de origen sudamericano. Imagino que los de origen ucraniano o marroquí tienen dificultad con el idioma, pero los profesores deberían hablar con ellos e insistirles en la necesidad de su asistencia ya que ello favorecería la integración de sus hijos.

		Además, me parece muy importante para esta integración que los alumnos de familias extranjeras también se escolaricen en centros concertados que pagamos todos.
93	6	Cuando se llega a un país diferente hay que adaptarse a la cultura, etc. del país a donde has ido. No querer que el país que los acoge se adapta a sus culturas, etc.
96	6	Considero que está bien que haya niños de otros países, pero no podemos bajar el nivel de enseñanza de nuestros hijos para que los niños extranjeros los pillen. Deberían de darles clases de apoyo para que mejorasen y aprendieran nuestro idioma bien para que no hubiera dificultad
98	6	Pienso, que en estos centros multiculturales se debe de educar a los niños por igual y no hacer discriminaciones positivas, ni por supuesto negativas, y contratar a profesorado de apoyo, a los niños con culturas diferentes que ni siquiera conocen nuestro idioma, y así impedir el retraso académico del resto de niños españoles, así como educar a los padres de esos niños a adaptarse a nuestra cultura y condiciones de vida y de estudio.
99	6	Que las madres españolas no enseñen a sus hijos que sean racistas
101	6	Más atención a los niños con algún tipo de deficiencia ya que la profesora del aula no puede darle la atención necesaria
102	6	Creo que los padres tenemos que tener más participación en la educación de nuestros hijos a través del centro educativo. Si las relaciones de los padres (extranjeros o no) son buenas entre ellos y entre el centro escolar, las relaciones entre los niños pueden mejorar mucho, y cualquier problema que surja solucionarlo. Gracias.
103	6	Yo como padre de mi hija opino que la enseñanza es muy buena
105	6	Sería interesante que se atendieran las peticiones de profesores de apoyo, en los centros donde la cantidad de alumnos extranjeros y niños de educación especial, requieran un mayor número de profesores para atender a estos niños, porque la falta de esa ayuda perjudica a todos los niños y profesores, por lo tanto se ve afectado el rendimiento general del centro
108	6	Me parece que lo que hemos leído está bien y suficiente
110	6	Que queremos la igualdad, que nosotros los adultos somos los que propiciamos que haya diferencias entre los niños. Que los maestros se mantengan en sus ideas y no las cambien por un solo padre, madre o alumno.
111	6	Creo que debería haber más profesores de apoyo para igualar el nivel en las aulas, porque desde mi punto de vista creo que el nivel ha bajado
112	6	La llegada de inmigrantes es una realidad. Las medidas que se están adoptando en todos los campos y por tanto también en el educativo son insuficientes y muy lentas. No hay prevención de lo que está llegando, solucionamos problemas conforme van llegando, no prevenimos, llegará un momento que no pueda ser así. El colegio público en general se ha desbordado, estos niños necesitan de una acogida, un acercamiento al idioma, adecuarse a nuestras costumbres, al ritmo de las clases... para ello se necesita de más profesionales, clases más reducidas... y son al final los mismos los que sufren estos problemas. La enseñanza <u>privada</u> no se está enterando de esto, ¿por qué no hay integración en sus aulas?
119	6	Siempre que nuestra religión, lengua y cultura no se sientan afectadas la enseñanza de unas culturas enriquecería nuestra educación. "Pensamos"
120	6	Acercar la realidad de los niños de otros países por medio de fotografías, tejidos o comidas y productos de estos países que pueden aportar los mismos niños de sus casas.
121	6	Queremos que la educación sea de igual forma para todos los niños tanto españoles como extranjeros y tratar a los niños con mucha

		paciencia ya que son muy pequeños para aprender las cosas al momento, sin favoritismo para nadie
122	6	La enseñanza pública debería ser la máxima prioridad para la comunidad autónoma en todos los aspectos; plural, son nuestros hijos, el futuro. Debería tener mayor dotación presupuestaria que la privada (instalaciones deportivas de élite, aire acondicionado, abrir todos los días del año, psicólogos, revisiones médicas, etc.
127	6	Estamos totalmente a favor de una escuela multicultural como la propia sociedad pero la escuela necesita recursos para poder ofrecer calidad a los alumnos
129	6	Estamos a favor que nuestra niña aprenda otras culturas y otras religiones. No nos parece bien que en clase de religión solo den la nuestra (española), que nuestros hijos tengan conocimientos de otras culturas le enriquece y desde la primera edad los verán todo más natural y no como bichos raros
131	6	Dejar “todo” tipo de religión fuera del aula
133	6	En los centros educativos se podría tratar los aspectos más relevantes de cada una de las culturas o países de donde proceden los alumnos, de esta forma se podría conocer las diferencias y/o semejanzas que existen entre las diferentes etnias
134	6	Creemos que se debe dotar a los centros con más recursos materiales y humanos para conseguir que la integración multicultural, que de forma natural existe entre los niños, no se vea perjudicada por un rendimiento escolar demasiado diferenciado por distinto nivel de preparación de los niños o falta de conocimiento adecuado del idioma, lo que puede provocar en los padres un malestar con respecto a la asistencia de niños de familias extranjeras y, con ello, aparecer posiciones contrarias a la multiculturalidad que no harán sino perjudicar el desarrollo personal de los niños y, en definitiva, el no poder frenar la discriminación y la xenofobia en la sociedad
136	6	Es muy importante tener en cuenta que la adaptación del niño extranjero a un nuevo medio educativo como social hace que surjan muchos conflictos personales y también en lo cultural. Se tiene que realizar entrevistas personales por medio de profesionales en los centros educativos tanto a padres de familia como alumnos. La tarea la tienen en sus manos con los psicólogos y trabajadores sociales. Gracias.
139	6	Entiendo que en mi entorno donde la multiculturalidad es elevada existe una única lengua que es el español vehículo que nos permite entendernos. Otra opción podría ser que todos aprendiéramos todos los idiomas. ¡Babel se quedaría en un cuento de niños!
141	6	Son inapropiados los recursos humanos en relación a la integración tanto de nivel educativo como de idioma
145	6	Considero que deberían existir en los centros docentes más medios, sobre todo humanos, para mejorar la calidad de enseñanza de los alumnos extranjeros que no conocen el idioma castellano
147	6	1º El esfuerzo de adaptarse a nuestra cultura deben hacerlo ellos 2º Y nosotros debemos de hacer el esfuerzo y dar la ayuda necesaria para que lo consigan
148	6	1º Se necesitan más profesores especializados en integración. También se necesitan clases de lengua española para extranjeros en primaria
152	6	Creo que España es uno de los países que siempre tendrán escuelas multiculturales y porque no multilingües, en nuestro caso es más fácil porque nuestros hijos pueden comprender directamente las clases en castellano, pero los maestros deben estar preparados para el producto de la “multiculturalidad” y sus efectos o fenómenos que puedan suscitar tales como la xenofobia, la falta de integración, la religión, la comida del comedor, etc., o incluso la moral o la ética que difiere de una cultura a otra. El objetivo es encaminar todos estos fenómenos

		hacia el enriquecimiento intelectual y moral de todos
155	6	El profesorado debe tener más recursos personales para que no se vean sobrepasados y para que los niños no se sientan abandonados ni entendidos (me refiero cuando tienen otro idioma)
156	6	Se pueden organizar charlas de padres para mejorar la integración de la familia extranjera en el centro
157	6	Creo que no deberíamos de olvidarnos de dar una enseñanza <u>a todos los niños por igual</u> con independencia de su nacionalidad. Estamos empleando muchos esfuerzos personales y económicos en la integración racial, olvidando <u>por completo</u> las ayudas a niños que necesitan profesores de apoyo. Queremos igualdad e integración <u>PARA TODOS</u>
158	6	Cursos de adaptación pedagógica antes de incorporarlos a su nivel académico a los alumnos de fuero (aprendizaje del idioma, etc.). La multiculturalidad y el multilingüismo son positivos en general siempre que se dote de personal y medios a los centros. Y siempre que los centros concertados cumplan con sus porcentajes de acogida de alumnos extranjeros, cosa que no ocurre.
161	6	Proporcionar el máximo apoyo sobre los niños extranjeros o de integración, sobre todo, si se incorporan al centro con el curso ya empezado
162	6	Inculcar a los que son el futuro “el respeto” entre ellos, al colegio como material a cuidar, y sobre todo a los educadores que son las bases
163	6	Enriquecerse todos del intercambio, para ello sería bueno que todo el salón conozca al niño, su país, que vean fotos o diapositivas de lo bello que tenga su país, sus costumbres, su religión, su mítica, su lengua, ¿cómo se dice gracias? O ¿amigo? en su lengua, creo que todos aprenderían y el extranjero sentiría que hay respeto hacia él y su cultura. Tal vez este trabajo lo puede hacer la secretaria de educación y ciencia o los padres de familia de cada colegio
164	6	• Los niños extranjeros se deben repartir entre todos los colegios (públicos y privados concertados) • Este seguimiento se debe hacer a principio de curso, mediados de curso y final
1	15	“La incorporación de extranjeros disminuye la calidad de enseñanza de nuestros hijos; ellos no se integran en las actividades y forman sus grupos (en el patio, a la salida...); no aportan capital suficiente para el gasto de material para el aula; no comprendo que un niño sin saber leer, ni el idioma, ni los conceptos básicos lo incorporen al aula correspondiente a su edad, esos niños perjudican a todos los demás; por regla general son niños que no tienen normas de conducta y provocan continuamente conflictos”
14	15	“Reducir ratio de niños en las aulas; Refuerzo apoyo técnico a los maestros”
17	15	“Creo que la discriminación es positiva por el echo de ser extranjero, fomenta muchos comentarios y actitudes racistas, y parte de ese problema es de los profesores que dejan pasar cosas a los extranjeros, si todos somos iguales, todos debemos ser tratados igual”
20	15	“Los niños de diferentes países sólo hacen retrasar la educación de los que están aquí y entorpecen a los que están aquí”
21	15	“Pienso que hacen lo correcto.”
26	15	“Más maestros.
28	15	“Yo pienso que hasta que estos alumnos no dominen la lengua castellana tendrían que tener profesores que les enseñaran a ellos. Creo que el no saber y entender el lenguaje, perjudica a los alumnos españoles.
29	15	“Lo lógico sería eliminar cualquiera de las clases de religión y

		sustituirlas por clases de valores donde todos los alumnos fuesen juntos, recibiendo la misma escala de valores independientemente de su religión”
32	15	“aulas de acogida permanentes; profesorado especializado a tiempo total en todos los centros públicos con dedicación exclusiva para los inmigrantes: bajar la ratio actual”
35	15	“Tanto los padres como maestros debemos enseñar a los niños a ser tolerantes con otras culturas”
36	15	“Pensamos que hacen lo correcto”
43	15	“Muchos niños no saben hablar con los niños extranjeros y los insultan”
47	15	“Yo creo que para conseguir una integración total de estos niños es bueno que no estén separados, que convivan con el resto y se respeten sus diferencias siempre y cuando no se coarte la libertad de todos. Yo creo que integración es igual a la aceptación de las diferencias y habría que educar a todos los niños: extranjeros y no, en este respeto”
48	15	“Yo lo único que quiero es darles las gracias por ser buenos maestros y comprensibles con mis hijos, Dios quiera que no cambien. Gracias a todos.”
49	15	“Considero que los niños, no hispano-parlantes, deben estar distribuidos equitativamente en todos los centros (cosa que no es así, pues los concertados tienen los menos posible. Luego está el problema de los comunitarios que no hablan castellano ni Inglés y no se reparten por igual pues se consideran nacionales con el consiguiente freno de las clases, que supone la barrera del Idioma. Con los magrebíes falta mucho profesorado de apoyo para enseñarles el idioma, las costumbres españolas, etc. “De la informática solo les diré que en verano de 2000 D. Jose M ^a Aznar nos dijo que para 2001 todos los centros de España daría Informática y estarían conectados a Internet. ¿Qué pasa Murcia no es de España?”
50	15	“Que tengan profesores (alumnos y padres de extranjeros) que los enseñen a dominar el castellano, costumbres y cultura que en España tenemos y su adaptación sea mejor. No como ellos pretenden que todos y todas nos tengamos que adaptar a ellos”
51	15	“No se si los centros con diversidad cultural funcionan mejor o peor que otros, lo que si se es que los niños con otro lenguaje y otras costumbres les cuesta adaptarse a las clases y que las retrasan, aunque tampoco es culpa de dichos niños, aunque si se podía dar clases para que aprendan y entiendan mejor nuestro idioma y costumbres”
54	15	“Nosotros creemos que los niños y niñas de origen extranjeros deben de adaptarse a la cultura nuestra y forma de enseñanza para una mejor relación”
55	15	“Más información más recursos tanto materiales como técnicos y más profesorado especializado en lenguas, psicólogos y de apoyo”
58	15	“Para que esto funcione es necesario: más profesionales, disminuir la ratio, las familias extranjeras se adapten a nuestras normas (refiriéndome a los lugares públicos), clases extraescolares para los extranjeros (de apoyo) para que no entorpezca el buen desarrollo del resto de la clase.”
59	15	“Son acogidos, bien, por lo que creo que deben ellos adaptarse a nuestras costumbres, sin rechazar sus religiones ni orígenes.”
62	15	“Paciencia y educación”
63	15	“Yo creo que de una forma de enseñar a nuestros hijos que todos somos seres humanos. Tienen que aprender a compartir con otros niños de otras razas y cultura.”
65	15	“Una cantidad excesiva de alumnos extranjeros causa problemas en el centro Escolar y dificulta el desarrollo de la enseñanza con normalidad, con lo cual la única solución que vemos es disminuir

		drásticamente el número de alumnos extranjeros. Todos los niños tienen los mismos derechos y deberes, no por ser un niño extranjero tenga que tener más ventajas que un niño español.
66	15	“Creemos que: debe disminuir la ratio en función del alumnado extranjero matriculado; se necesitan más recursos materiales; ¿Cómo se puede enseñar español sin conocer el idioma del alumno/a extranjero?; actividades extraescolares gratuitas o becadas a los alumnos con menos recursos (mejor gratuitas para todos); aumentar el profesorado de apoyo con personal más apropiado (conocedor del idioma, formación específica...); actividades que fomenten la interculturalidad (conocimiento de otras culturas, gastronomía, religiones,...).”
68	15	Pienso que deberían de haber aulas o clases sólo para extranjeros, porque tienen más problemas y necesitan más ayuda y al ponerlos todos juntos entorpecen a los demás. También creo que no deberían de meterlos en el aula por edad, sino por el conocimiento de cada uno por ejemplo si tiene 9 años y su nivel es de un niño de primero de primaria que vaya a primero, eso me paso a mí cuando vine de francia a los 9 años, pero creo que ahora no se aplica. Sobre la raza marroquí o musulmana creo que se adaptan a la higiene que tienen que tener los niños, o comunicándoselo primero a sus padres y si no hacen caso que se les expulse del centro”.
72	15	“Creemos que debería de haber más apoyo de profesorado para niños de otras culturas pues estos restan tiempo y dedicación al alumnado en general”.
76	15	“Que esta bien que hayan diferentes culturas.”
1	8	Es bueno saber la cultura de cada pueblo extranjero
3	8	Yo me gusta mejorar la escuela y me gusta portarme en clase bien y me gusta que los profesores me ayuden a comportarse bien en clase y me castigan cuando hago algo malo
4	8	Pues yo quiero decir que mis tres hijos llevan los libros y materiales el mismo día que empieza el curso porque cuando finaliza el curso anterior ya nos dan las notas con lo que hay que llevar el próximo curso el mismo día que entrar, y por culpa de algunos sino todos los extranjeros que están en las aulas como no traen nada ni si quiera un lápiz y goma no pueden empezar con los libros y siempre van con uno o dos meses de retraso sin tener que ser así porque yo hago lo imposible para que mis hijos lo lleven el día que empieza el curso como dicen. Y para los extranjeros suelen esperarse por lo menos el primer trimestre. Y cuando no de nuestros hijos les hacen fotocopias, y es o no es porque como yo lo hago que lo hagan todos.
12	8	Que tienen diferente cultura y a veces cuesta bastante trabajo acostumbrarse
14	8	Para mejorar necesitamos en el centro profesores que enseñen más el ingles
15	8	Se construya más aulas y más amplitud de los patios para que los niños puedan hacer más deporte y realizar sus actividades.
17	8	Que las aulas están muy saturadas de niños y faltan profesores para enseñar a nuestros hijos
18	8	Que se miren a los de fuera, como a los que están aquí
21	8	Creo que deberían moderar su lenguaje y que los profesores presten más atención a los niños que lo necesitan, para que no se sientan acomplejados o discriminados
22	8	El mayor problema para los niños es el idioma. Conozco muchos hijos de ingleses que pasan uno o dos años en el curso sin enterarse algo. Primero hay que aprender español. Sin importancia de origen, cultura o religión alguna lo primero es que los niños hablen el idioma para saber así donde están, cultura y etc..¡Europa!
27	8	Deberían atender más a los niños españoles. Mi impresión es que se

		vuelcan más en los extranjeros. Además pienso que hay favoritismo con algunos alumnos
30	8	Se necesitan más profesores de apoyo
36	8	Hemos encontrado cuestiones muy difíciles de contestar por su carga de consideración y creencias personales enfrentadas a la realidad. Consideramos que la diversidad enriquece y no debe ser una traba en el ejercicio de la enseñanza ni en el proceso de aprendizaje de los niños. La realidad es que las aulas están masificadas y existe una problemática en el sistema educativo en el que influyen muchos factores. Se necesita refuerzo de la administración en política social y familiar: información, formación, recursos humanos en los centros, recursos materiales, exigencia de implicación, treinta alumnos en las aulas dificulta las relaciones, el aprendizaje... Si queremos contextos interculturales hay que empezar por educar a la sociedad. Hay que partir de la realidad, no de las creencias. A veces las creencias están deformadas por la misma realidad. Los pueblos están abandonados y carecen de medios y de estrategias para este fin tan deseado por muchos: un marco de relaciones constructivas
37	8	Dificulta la relación entre alumnos y más con los extranjeros, para uno que viene a estudiar, el otro a formar guerrilla y hacer la existencia en el centro fatal, el lenguaje de los marroquíes es muy malo y el profesorado no está cualificado hoy en día para resolver estas propuestas, pocos colegios y muchos niños, más extranjeros que españoles, esperemos que con esta propuesta de verdad se haga algo. Gracias
38	8	En el colegio donde estudian mis hijos están mejor mirados y tienen más facilidades de entrar en el centro los niños de otros orígenes, religiones y culturas
40	8	Yo opino que los extranjeros tienen más ayudas y más preferencias que los españoles eso no lo veo justo.
43	8	El problema de estos niños es que no se adaptan a la cultura española, que es el país donde vives.
44	8	Que el consejo escolar ayude a todos por igual, supuesto en este pueblo los españoles hemos perdido los derechos, tanto a escolarización, ayudas, etc.
46	8	Los maestros no pueden hacer más de lo que hacen, son estupendos, se preocupan mucho de los alumnos y siempre informan a los padres. Pienso que necesitan más maestros para la ayuda de niños difíciles en la educación y para que esos niños sean de la nacionalidad que sean puedan tener ese apoyo, ellos no pueden hacer más de lo que hacen
49	8	Que haya buena relación entre ellos y faciliten la comunicación entre ellos.
50	8	1. Es necesario una mejor comunicación entre maestro-alumno. Hay maestros que se equivocan y cometen errores. 2. El colegio público ya no es lo que era, las aulas superan las ratios establecidas. 3. Necesitamos más colegios, zonas deportivas, instalaciones para el ocio de los alumnos en edad escolar: (piscina-gimnasio-parques-zonas ajardinadas para juegos infantiles, etc.) 4. ¡Que la consjería de educación eche un vistazo!
56	8	Pensamos que una de las cosas más importantes sería que antes de incorporarse a las clases con el alumnado el extranjero debería hablar por lo menos nuestro idioma. Esto entorpece la enseñanza de resto de alumnos y ralentiza la labor del profesorado que acaba muchas veces quemado
57	8	Le deberían mejorar el desarrollo de las clases ya que al incorporar alumnos extranjeros les cuesta a los mismos y a terceros puesto que no hablan el mismo idioma y sus costumbres son diferentes, entorpeciendo el desarrollo antes citado.
59	8	Que los extranjeros deben acostumbrarse a nuestras normas, costumbres, etc. y no imponernos las suyas, no aceptárselas nosotros.

63	8	Bajo mi punto de vista en este centro en concreto faltan maestros de apoyo para que la integración de los niños de otras nacionalidades sea más adecuada; y que los de esta nacionalidad se adapten y aprendan las costumbres de otros países para una integración correcta. Y en esta localidad faltan también colegios para evitar que las aulas estén masificadas y los niños puedan tener la atención correcta.
71	8	Causa muchos problemas que las primeras plazas sean para los niños extranjeros y que los últimos seamos los españoles. Gracias por poder expresar mi opinión
78	8	Mi opinión es que el nivel de educación es muy bajo
79	8	Los niños españoles tienen nombres, los de América latina son o ecuatorianos o “el colombiano” pero eso que puede parecer una discriminación negativa en los niños no hay mala intención, esa la tenemos los adultos. Pero una lengua diferente como la árabe es más difícil todavía (por supuesto un niño inglés no es discriminado por un adulto español, pero si lo puede ser por un niño). Actividades extraescolares de idioma o de la pronunciación de la “s” o la “c”, ayudaría a no sentirse tan diferente. Soy la única extranjera en una familia muy grande española
80	8	Pienso que los extranjeros que se incorporan al colegio, deberían prepararse antes en clases distintas, con un maestro de apoyo y así no se retrasaría el aprendizaje a nuestros hijos. En clase de mis hijos son 26 niños y muy poco espacio y con 4 nacionalidades, esto hace más difícil al maestro en aguantar en las tareas diarias. Además necesitamos un nuevo colegio pues cada vez hay más inmigrantes.
83	8	Que si los niños son puntuales para entrar al colegio, TAMBIÉN TIENEN QUE SER PUNTUALES PARA SALIR DEL COLEGIO, SI ES A LAS DOS ES A LAS DOS, NO A LAS DOS Y CUARTO O DOS Y VEINTE. LOS PADRES SOLO TENEMOS UNA HORA PARA COMER. GRACIAS
84	8	Pienso que por su edad se les encasilla en cursos en los que ellos no pueden dar de sí por los problemas del idioma. El centro debería dar clases de lengua (por ejemplo) en horas fuera del curso.
85	8	Creemos que se deberían poner mas medios para acelerar el aprendizaje de nuestra lengua y nuestras costumbres y una vez alcanzado este mínimo, pueda ser más rápida y eficaz la integración de estos niños y estas familias
88	8	Mi opinión es que con tanta inmigración se hace () ,la concentración de alumnos en las aulas podría ser conveniente que hubiese más colegios para que la calidad de enseñanza fuera mejor
90	8	Que a los niños extranjeros les tengan un poco más paciencia por el idioma y lengua
92	8	Creo que se necesitan más colegios y más profesores para dar mejor educación. Están saturados por tantos inmigrantes con más hijos de los que pertenecen en cada clase, el trabajo del profesorado ni puede ser bueno y eficaz
98	8	Los estudios y aprender muchas cosas.
102	8	Que se miren tanto a los de fuera como a los que están aquí por igual
105	8	No lo puedo saber porque han ingresado recientemente al centro educativo Manuela Romero
106	8	Buena encuesta
109	8	Pues que no cambien todos los años de edición porque las familias con dos o tres niños no nos lo podemos gastar si repiten en libros nuevos porque cambien de edición, y dar algunas ayudas mas con los libros
111	8	Tener más profesores que se ocupen de los niños extranjeros y los enseñen a hablar el idioma y nuestra cultura antes de meterlos en las clases y tener más profesores de apoyo. Hacer un colegio más grande.

114	8	Que den más ayuda a los extranjeros que a los que son españoles. No tenía que ser así, tenían que ser todos iguales
118	8	Mi comentario es que lo primero hagan más colegios, porque no es normal que en un aula estén 30 niños, entre ellos unos que estén más adelantados y otros atrasados y entre ellos los extranjeros que con su idioma, ponen a los maestros entre una situación sin entender lo que dicen, tenía que haber un profesorado en idiomas APRA que los niños, ejemplo marroquíes, se entiendan mejor
120	8	Tener centros donde nuestros hijos puedan hacer clases multiculturales y multilingües para poder relacionarse con personas extranjeras
122	8	Esta es una encuesta totalmente capciosa porque busca un resultado determinado. Las preguntas son circulares pues una respuesta positiva depende de la orientación y la capacidad del centro y no de las creencias de los padres o familiares. Como sociólogo inicialmente se busca una justificación vía alumnos inmigrantes a la deficiencia de una escuela pública. Como conclusión esta es una encuesta políticamente sesgada
123	8	Mi opinión es que creo que a los extranjeros le dan muchas ayudas por el cual lo veo muy bien pero que también hay españoles que también le hace falta ayudas y no se las dan
127	8	Consideramos que los alumnos extranjeros que no hablan el idioma autóctono si entorpecen el desarrollo de la clase ya sean árabes, ingleses, alemanes... por lo demás no tenemos ningún problema en que nuestros hijos se relacionen con niños de otros países.
130	8	Hacer una valoración del nivel de estudios de los niños que se integran a nuestros colegios y que sean escolarizados en el curso que corresponda, y es más conveniente para los profesores, alumnos y para ellos mismos
131	8	Para empezar todos deberíamos ser un poco menos racistas con ellos y deberían enseñar a los niños a portarse y relacionarse mejor con las gentes de otros países
136	8	Los que no hablen nada de castellano no deberían estar con los demás alumnos hasta que no lo hayan aprendido por lo menos en las asignaturas de lengua y c. Del medio atrasan y no se enteran sobre todo los de origen magrebí. Los demás si (en general todos los que hablen lengua castellana)
137	8	Yo creo que lo primero que hay que hacer son más colegios porque cada año se quedan la mitad de los niños del pueblo sin escolarizar (con su consecuente retraso después para ellos). Tendría que haber más profesores de apoyo para niños con dificultades. Y también profesores de las nacionalidades de los alumnos así se ayudarían entre los profesores de aquí y de allí
142	8	Pienso que por los niños extranjeros, los profesores tienen un número elevado de alumnos y cada vez son más por lo que no pueden prestar toda la atención y ayuda que necesitan los alumnos
143	8	Veó bajo mi punto de vista que las clases están saturadas por la llegada de tanta inmigración y es muy difícil el desarrollo de las clases. A parte en casa se trabaja más con los niños que en clase, no nos queda tiempo para ir al parque y llevar vida de niños
145	8	Que tuvieran más horas de colegio y por lo menos nos ayudarían a no tener que pagar niñeras que los maestros entre menos hacen y menos horas hagan mejor pero para los padres peor
148	8	Que manden mas deberes para la casa que desde las dos que salen del colegio tienen tiempo bastante y aprenderán más
149	8	Si considero que tienen más privilegios que los que son de aquí y que el colegio está masificado, hay plazas para todo el que llega, paro para el padre, ayuda de la asistente social para la madre, las cosas gratis en la farmacia (eso lo he visto yo) ¿y aún quieren facilitarle más las cosas? Pues suerte.

159	8	Para mi parece si fuera bueno que aprendieran lenguas diferentes
161	8	Debería haber más profesores de apoyo para ayudar a los niños tanto extranjeros como españoles para que aprendan el idioma.
1	10	No me parece bien que halla tanto niño extranjero en una misma aula porque retrasan mucho la enseñanza de los demás niños al no entender bien nuestro idioma, nuestra cultura, etc. y los profesores tienen que perder mucho tiempo en explicarles las cosas, hay demasiados niños en una sola aula para un solo profesor y sin otro de apoyo en el aula de mi hija han optado por formar otro aula de cuatro años y así la clase no esta tan saturada (han pasado de ser 28 niños a ser 17) y en los 20 días que está en marcha ya han admitido dos niños extranjero más y encima a medio curso para retrasar el doble. La mayoría de estos niños van sucios, con mocos, etc. ¿Qué ganamos mezclándonos con culturas más atrasadas que la nuestra?
3	10	Informar a los niños de los motivos que impulsan a que seres humanos tengan que dejar su lugar de origen
4	10	Debería haber un profesor de apoyo para atender a los niños de lenguas diferentes, pues el profesor del centro no tiene porqué saber árabe o ruso. La comunicación sería óptima si hubiera un profesor con conocimientos impuestos por la administración
8	10	Yo opino que el maestro debe tener 10 alumnos en cada aula para que pueda enseñar mejor y que los alumnos tengan mejor enseñanza y atención
11	10	La administración debería enviar a los centros profesorado de apoyo para estos niños de culturas y lenguas diferentes, pues el profesor no está formado para enfrentarse con el principal problema: la lengua extranjera. Si no entienden al alumno y el alumno no lo entiende a él ¿cómo va a haber comunicación?
12	10	En mi caso pienso que todavía sigue existiendo un poco de racismo, pero creo que la culpa no es de los pequeños sino de los mayores, que son los que mal meten a los pequeños, si todos pusiéramos un poco de nuestra parte no habría tanta maldad. La religión no es ningún impedimento, respetando lo de cada uno, la religión no hace mejor a la persona, el convivir con esa persona es lo que te enseña como es esa persona por dentro, un saludo.
19	10	Creo que los maestros pueden opinar mejor sobre este tema, ellos viven el día a día y sabrán mejor que las familias los problemas que surgen con ellos y por lo tanto las mejoras que se pueden adoptar. En mi familia aceptamos a los extranjeros, siempre que ellos respeten nuestras normas de convivencia.
20	10	Somos inmigrantes; pienso que cada persona pensamos diferente. Nosotros estamos conforme con la educación escolar de nuestros hijos. Y que la base de todo está en la casa que los niños actúan de acuerdo a lo que ven y escuchan en su casa y que cada niño es el reflejo de los padres.
29	10	Si me parece bien que todos nos integremos y sea más fácil para todos y colaboremos padres, tutores. En general con programas de recreación juegos, deportes, etc. para integrarse, hay padres que quizás no les guste los inmigrantes y poder hacerles cambiar la idea mala que tienen de nosotros compartiendo con nosotros y nuestros hijos. Gracias por pensar en nosotros.
31	10	Creo que los colegios no están preparados para la escolarización de niños extranjeros ya que estos niños vienen con un nivel mas bajo ya que se encuentran con un idioma y costumbres diferentes, por tanto para integrar a niños extranjeros se necesita mayor apoyo en las aulas, para poder ayudar mejor a estos niños y así no retrasar al resto de los alumnos.
33	10	El principal problema de los alumnos extranjeros para su integración

		es el idioma. Hay que hacer hincapié en mejorar y ayudar a estos niños a que conozcan a fondo el español con clases adicionales y otras de apoyo para elevar su nivel, que en algunos casos es muy bajo.
34	10	A los primeros que hay que multiculturalizar es a los padres de la mayoría de los niños
35	10	En lo que a mi se refiere opino que los niños extranjeros se adaptan muy bien con los demás y viceversa. En cambio bastantes padres por no decir la mayoría delegan todas las responsabilidades escolares comunitarias de sus hijos a los padres autóctonos aunque nosotros les hagamos partícipes de ellas. Bajo mi punto de vista la mayoría va a su rollo y son un poco frescos
36	10	Nosotros nos estamos en contra de los extranjeros, pero si estoy en contra de los beneficios que se les da, a costa de nosotros, dándoles tantos privilegios y preferencias antes que a nosotros que somos los que pagamos todos los impuestos aplicados y ellos no. Y encima se benefician y tienen preferencia antes que nuestros hijos en todo incluso siendo como somos una familia numerosa nunca me han concedido en eso si estoy en contra, miren primero por los ciudadanos de siempre que también lo necesitamos y pagamos todo con bastante sacrificio. Gracias.
38	10	Que tengan paciencia con los alumnos los maestros en enseñar a nuevas cosas que tengan que aprender para que se les facilite a los alumnos el aprender nuevas materias
41	10	No favorece que a la mitad de curso entren niños de cualquier nacionalidad y tengan que empezar desde cero. Esto los atrasa un poco y luego no llegan a terminar todos los libros. Nosotras como madres si se podríamos donar los libros de estudios que no los vamos a utilizar, por no tener más niños para que estos niños los tengan. Aunque sólo por necesidad, no por capricho de no quererlo comprar
42	10	Mi opinión personal es que me parece que esta encuesta se interesa más por el bienestar de los niños extranjeros que por los nuestros. Gracias
44	10	Yo opino que el maestro debe tener 10 niños en cada aula para que pueda enseñar mejor y que los alumnos tengan mejor enseñanza y atención
49	10	Sería muy importante que: les den un curso de educación vial porque no conocen nada tanto los padres como los hijos por lo general no utilizan las aceras y caminan por la calle
52	10	No estoy en contra de la inmigración pero pienso que deberían ellos integrarse más en nuestras costumbres, fiestas, cultura, etc. y no nosotros a ellos
53	10	Los niños que empiezan en Infantil no tienen color, religión, idioma, son todos iguales y los niños españoles no saben si son extranjeros o no (se integran perfectamente)
60	10	El problema es que muchas veces los niños extranjeros no se adaptan a nuestras costumbres en cuestión de higiene (no culpa de ellos si no de los padres). Los padres de niños extranjeros o conflictivos no van a las reuniones por lo que no se pueden solucionar los problemas. La religión no se debería impartir en clase si la historia de las religiones.
62	10	Yo no tengo ningún problemas de que niños extranjeros estén con mi hijo pero algunas razas no se adaptan a nuestra educación, las niñas moras no hacen gimnasia, entran algunos extranjeros a clase de religión y muy problemáticos por su educación o costumbres no se adaptan y suelen ser problemáticos porque no aceptan nuestra cultura o educación
63	10	Considero que los niños que se escolaricen ya deberían saber hablar con normalidad la lengua que aquí utilizamos, pues para el maestro como para el alumnado le es de gran ayuda poder tener más soltura en los recursos lingüísticos para poder enriquecer así la

		intercomunicación entre todos. Gracias.
65	10	La educación murciana se debe y se puede mejorar aportando todos.
71	10	Pues que aunque sean de otro país, con otra cultura o religión, están en nuestro país y tienen que adaptarse a ello. No somos nosotros los que nos debemos adaptar a ellos, sino ellos a nosotros
74	10	No soy racista, pero pienso que al haber gente extranjera empeora la educación escolar, porque las clases son muy numerosas y no se enseña igual a 20 niños que a 27 o 28 incluso 30. Entonces deberían de haber más aulas, a veces los niños extranjeros vienen algo más atrasados y hasta que alcanzan el ritmo normal de los demás se pierde un tiempo que la profesora hace pausa con la mayoría, y no estoy en contra de que vayan al colegio pero que hagan aulas nuevas y menos numerosas
75	10	Considero que hay muchas masificación en las clases y la introducción de alumnos inmigrantes en mitad de curso influye negativamente en el aprendizaje del resto de la clase.
76	10	A mí no me importa que los colegios sean multiculturales. Por lo contrario no entiendo como se puede dejar de realizar una tradición muy española como es la confección de un belén de donde todos los alumnos participan por el hecho de que hay un alumno musulmán. ¿Por la condición religiosa de una minoría debemos de cambiar nuestras tradiciones? ¿quiénes son los intolerantes?
77	10	Me parece perfecto que se ayude a los niños que vienen de fuera. Pero no me parece bien que tengan mas derechos que los niños (y familias) que somos de aquí, porque al principio si es verdad que vienen sin recursos y pueden necesitar ayuda externa (yo he dado ayuda en ese momento a una familia) pero después de un tiempo, muchos llegan a estar en ventaja con respecto a las familias de aquí, precisamente por tener ayudas especiales. Muchas familias se integran perfectamente y los que no es por su conducta. Los españoles, no somos racistas, solo tenemos preferencias, igual que las tenemos entre nosotros mismos. (como ellos)
80	10	No soy racista pero pienso que al haber gente extranjera empeora la educación escolar porque las clases son muy numerosas y no se enseña igual a 20 niños que a 27 o 28 incluso a 30. Entonces deberían de haber más aulas, a veces los niños extranjeros vienen con un poco de atraso y hasta que alcanzan el ritmo normal de los demás se pierde un tiempo que la profesora hace pausa con la mayoría y no estoy en contra de que los niños extranjeros vayan al colegio pero que hagan aulas nuevas y menos numerosas
81	10	Debemos fomentar el respeto por otras culturas además del interés por conocerlas. Si exponemos todas nuestras culturas sabremos que siempre tendremos algo en común y nos daremos cuenta de que no somos tan diferentes.
83	10	Creo que lo más fundamental a mí poco entender es no hacer hincapié en sus nacionalidades, todos son niños y niñas, simplemente niños
84	10	Que me haya diferencias entre alumnos extranjeros
85	10	Mejorar las condiciones de trabajo de profesores, los medios materiales y humanos. Un maestro necesita realizar su función apoyado por padres, alumnos y administración. Que los emigrantes se integran y convivan es una forma de cultura, pero la integración a de ir acompañada con los medios necesarios para llevarla a cabo. Los niños que se escolarizan de orígenes diferentes necesitan, creo yo, apoyo hasta conseguir el nivel de los autóctonos, por otro lado, los autóctonos necesitan apoyo que reciben por la buena disposición de los profesores, no por los medios de que disponen.
86	10	Deben de ser todos iguales, sin excepción de raza o cultura, y no proteger tanto al extranjero
87	10	Se debería crear unas aulas de adaptación para preparar la acogida/

		iniciación de los niños de otras nacionalidades para su posterior incorporación al aula, se conseguiría un nivel similar y no supondría un entorpecimiento para el normal funcionamiento del aula, sobre todo cuando se trata de idiomas distintos y de centros que acogen muchos extranjeros (se debería poner mínimos o límites). Pienso que el reparto no es equitativo. Ante todo respeto a todas las culturas pero sin olvidar que los extranjeros si tienen que adaptar a la nuestra que la que esta establecida y no al revés, o hacerlo de una manera que permita el conocimiento de las otras culturas para poder entenderles y que libremente decidamos, sin sentirnos obligados.
89	10	La educación murciana se debe y se puede mejorar aportando todos.
95	10	Un problema que tiene este centro es la masificación en las clases y la falta de profesores para atender a los niños, sobretodo en educación infantil. No se como estarán otros centro pero este se ha quedado pequeño, si siguen abriendo aulas (quitando la biblioteca, etc.) y al ritmo que se incorporan nuevos alumnos van a tener que habilitar aulas hasta en los lavabos.
97	10	Queríamos saber hablar más idiomas y escribirlos y más cosas
98	10	Poner a disposición de los centros el número de maestros suficientes que permita hacer frente a esta realidad con garantías
99	10	No estoy de acuerdo que las personas extranjeras tengan más derechos que los propios españoles.
106	10	Lo ideal sería que las clases no sobrepasaran un máximo de 20 alumnos para facilitar a los profesores su trabajo y así poder ayudar mucho a los niños que tengan retraso escolar, sin interrumpir el curso normal de los demás niños sin importar la cultura, religión, nacionalidad, etc. aunque el número de alumnos por clase lo tienen que determinar otras personas más cualificadas y no nosotros. Gracias
107	10	Creo que el funcionamiento de las escuelas multiculturales es más complejo y necesita mayores recursos; pero es importante que ya desde la escuela se sienten las bases de la tolerancia que tanto necesita la sociedad.
110	10	Dar clases de apoyo a los niños que tenga su nivel educativo más bajo.
112	10	Aportación de más medios, más profesores cualificados, más logopedas, psicólogos, etc. más material
113	10	Solo pienso en que hay que ayudar y dar la educación que precisan niños extranjeros, pero sin modificar la educación que siempre hemos recibido los niños de esta nación, educación cultural y religiosa
115	10	El multiculturalismo es una experiencia enriquecedora para todos. Pero hacen falta más medios económicos y profesorado de apoyo en el centro educativo para realizar una correcta integración. Las aulas actualmente están masificadas y faltan profesorado de apoyo lo que implica que el nivel educativo en general baje. Dar clase a niños que lo necesitan (extranjeros y no extranjeros) fuera de horas lectivas sería una buena solución. Valoro muy positivamente el trabajo de los profesores que ante la falta de medios están actuando con imaginación y profesionalidad
116	10	Me parece bien que sean multiculturales pero no que posean más derechos que los nacionales ya que ni son desamparados y si desean vivir con nosotros que defiendan también los derechos que llevamos muchos años intentando conseguir nosotros.
117	10	Necesitamos más apoyo para los profesores; un “profesor” maestro, no puede atender como es debido a 25 niños de 5 años, 5 horas seguidas, sin descansos ni intervalos. Mi punto de vista es que este año se ha triplicado un aula infantil, y por ese motivo nuestros hijos no tienen un profesor de apoyo. La cuestión es “son muchos niños, sobran niños” o faltan profesores de apoyo.
119	10	Me gustaría que no hubieran tantos niños extranjeros en este centro

122	10	Que están mejor mirados los extranjeros que los españoles, y tienen más preferencias y más ayuda. Ya son demasiados se deberían ir la mayoría de países
123	10	Pensamos que la diversidad de alumnos, la existencia en las aulas de niños extranjeros enriquece a nuestros hijos en cuanto a conocimiento de distintas culturas; pero para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje totalmente enriquecedor, haría falta muchísimos más recursos, sobre todo, recursos humanos para sobrellevar el aumento de dificultad y trabajo que esta diversidad puede ocasionar a los maestros.
124	10	Todo se podría mejorar pero por hacer trabajando todos más unidos
127	10	Quisiéramos saber hablar mas el idioma y escribirle más cosas
129	10	Creo que no favorece a nuestros hijos estar todos juntos en las mismas aulas
131	10	No me parece todo “bien”, no tengo nada que decir porque los maestros son geniales y saben como enseñar a sus alumnos. Gracias
133	10	Felicitarles por esta encuesta. Porque son muy importantes para nuestros hijos, quizás pueda haber más ayuda en la enseñanza de los demás idiomas que sería una buena manera para la comunicación
136	10	Los centros deben tener más apoyo para atender a todos los alumnos, sobre todo a los que tienen dificultades con el idioma, con el fin de que todos-as tengan las mismas posibilidades de desarrollo, y que sean igualmente atendidos. Para evitar así que los profesores tengan problemas para atender en la diversidad a todos-as los alumnos-as y puedan impartir una enseñanza de calidad tanto a españoles como alumnos de otros países.
139	10	Me gustaría que los alumnos (algunos) aprendan que la persona vale por lo que es y no por el color de su piel o su origen
143	10	Esta encuesta se interesa más por las familias extranjeras que por las españolas. Gracias
145	10	Opinamos que la multiculturalidad en las aulas fomenta la integración de otros niños, pero creemos que no sólo los españoles debemos adaptarnos a sus costumbres y culturas, sino que también por su parte ellos deben integrarse en nuestra cultura, costumbres e idiosincrasia. La variedad de culturas es beneficiosa cuando uno aprende y conoce de otro sus costumbres siempre que sea con respeto. Al nivel de niños de 3 años, no creemos que haya problema pero con mayores no lo sabemos
146	10	Deberían ser más controlados a la hora de la higiene ya que se presenta frecuentemente la esencia de piojos. En cuanto a los demás no me importa que estudien con mis hijos-as mientras no influya en los datos académicos y en las enfermedades que llevan a causa de sus enfermedades pues la mayoría suelen ir mal
147	10	Mientras haya respeto por todas partes no se ha de opinar lo contrario, pero eso depende de todos
149	10	Igual que hay profesores de apoyo para ciclo infantil, deberían de haber profesores de apoyo para extranjero que tienen un nivel bajo o no hablan bien el español, para ayudarle a su incorporación y adaptación con los demás niños
150	10	Todos los niños y niñas tienen derecho a una educación no importa su cultura, religión o lengua y se debería respetar por el profesorado y su persona del futuro de España. Todos los niños y niñas tienen derecho a una educación y libertad
151	10	Opino que los extranjeros no deben intentar meter su religión en nuestras escuelas. Han cambiado de país, que se adapten al nuestro
152	10	Los padres de los niños extranjeros participan muy poco en las clases con los demás padres, a muchos no los conocemos. En las tutorías no he visto nunca a ningún padre extranjero, por lo que no se puede opinar mucho sobre los extranjeros y sus relaciones con el colegio

154	10	Si, que las familias extranjeras se ha costumbre a nuestras costumbres y religión, y no seamos nosotros quién tengamos que serlos
156	10	Creo que en lo que puede afectar el que haya un niño extranjero en clase en el caso de que su profesora tendrá que dedicarle más tiempo a explicarle las cosas porque vienen con culturas, lenguas y modas diferentes. Sus padres apenas cooperan en que el niño se integre en su clase con normalidad. Prefiero hablar directamente con la profesora de mi hija que con el ordenador. Gracias
157	10	Creo que tener los profesores que no tienen ayuda es decir, el profesor no puede tener a un niño con otros 25 o 26 que no habla nada español ni lo entiende, eso si creo que influye en el profesor y en el alumno bajo mi punto de vista.
159	10	Que en lugar de apoyar el Islam apoyen el catolicismo. Que faciliten la contratación de maestros de apoyo. No hacer los cambios de enseñanza cada vez que cambia un partid. Esto no hace nada bien a nuestros hijos, si esto no cambia habrá mas fracaso escolar
161	10	Los padres y madres de niños extranjeros; deberían participar y acudir a reuniones del colegio, que no lo hacen para nada, lo cual están al margen de todo. Al menos en la clase de mi hijo
162	10	Participación de los padres extranjeros en actividades y reuniones del centro. Más higiene en muchos niños extranjeros. Adaptación a nuestras costumbres y sino les gustan que se marchen. Toda esta gentuza, nos sobra de España.
163	10	Siento no poder contestar a muchas preguntas, pero nosotros somos novatos y además creo que son los maestros los que pueden valorar estas cuestiones puesto que ellos se han tenido que adaptar a los cambios; nosotros sólo sabemos lo que dice la gente de la calle lo cual no es muy fiable porque se generalizan los problemas puntuales. Pienso que depende de los niños, de su familia como sea, pero tengo entendido que los niños de curso del este son muy buenos estudiantes. No pensamos que en el nivel de mi hijo la cantidad ni la variedad de extranjeros influya en la educación de mi hijo, uno que puede influir más es que la maestra tenga a su cargo 24 niños tan pequeños, algunos acaban de cumplir tres años y otros ya han cumplido los cuatro. Los niños son niños y no entienden de discriminación, somos nosotros los padres los que se lo inculcamos con comentarios despectivos.
164	10	Yo, bueno, nosotros no estamos en contra de otras culturas, religiones y orígenes pero todos deberíamos respetar los derechos y deberes ¿no? Ya que “todos” somos iguales ¿o no?
165	10	El continuo y constante incremento de niños extranjeros en el centro, cada vez más abundante, que se incorporan en cualquier trimestre del curso, propicia ,a parte de una masificación de alumnos en las aulas (de 25 a 30 años), que el resto de niños rompan el ritmo del curso. La educación se encuentra en crisis y nos jugamos el futuro de nuestros hijos. Quien pueda permitirse ofrecerles una educación privada, más personalizada, destacará enormemente con el resto.
169	10	Es muy difícil mantener un ritmo para un profesor que tiene en su clase alumnos que no hablen bien el español. El nivel de esa clase se vera afectada si no hay bastante apoyo para esos niño. Yo creo que el principal problema esta en el alto número de alumnos de cada clase con más profesores se solucionaría muchos de estos problemas.
170	10	No me importa de que hayan extranjeros en el centro mientras se adecuan y comporten bien entre los demás, pero lo único que haría un poco de hincapié, sería que no atrasen a los demás alumnos en los estudios por no entender bien el idioma español o su forma de estudio, ya que si este colegio es de integración, lo que veo mal es cuando se incorpora un extranjero a los 3 o 4 meses de inicio y se

		vuelven a incorporarse otro alumno y entonces la clase tienen que volver a comenzar de nuevo el temario por donde van para que ese compañera pueda seguir el ritmo. Un saludo.
171	10	Poner a disposición de los centros el número de maestros suficientes que permita hacer frente a esta realidad con garantías
5	12	No puedo opinar porque en mi pueblo no hay ninguna familia extranjera
7	12	Creo que deberían enseñar a niños y padres a entender que se puede aprender mucho de otras culturas y lo que no entendemos no tiene que ser malo, solo diferente pero, ante todo, enseñar respeto y convivencia.
8	12	Considero que nuestro centros escolares “no” están preparados. Creo que por supuesto las instalaciones son precarias (al menos en Lorca). Y también creo que los profesores deberían saber todas esas lenguas a las que se enfrentan todos los días.
12	12	Opino que uno de los inconvenientes que hay en las escuelas multiculturales es que los niños extranjeros que hablan otro idioma no pueden sentir lo mismo que los demás, por lo tanto el profesor tiene que disminuir el ritmo de la enseñanza, cosa que afecta bastante a todos los alumnos en general, así pues considero que se debería de dar una solución a este problema poniendo algún tipo de refuerzo que permita un rápido aprendizaje del idioma a los alumnos extranjeros.
24	12	En este centro solo hay 2 o 3 niños extranjeros, los cuales hablan español, por lo tanto no ocasionan ningún problema
32	12	Por favor hay que mejorar la educación en un centro escolar de más que hace falta de más entre extranjeros y los españoles
35	12	En el centro que esta mi hijo no hay extranjeros, solo hay 24 niños en total.
44	12	Necesitamos mejorar el colegio, sobre todo para tener información a través de nuevas tecnologías.
46	12	Algunas cuestiones las desconocemos, puesto que el centro donde asiste mi hijo es muy pequeño, solo hay dos niños extranjeros y están muy adaptados puesto que ya residen bastante tiempo en España.
53	12	Pienso que esta muy bien la integración, pero hasta un punto porque si nos descuidamos tienen ellos más derechos que nosotros y dentro de poco seremos nosotros los que tendremos que integrarnos.
58	12	Como he señalado anteriormente el colegio “Ginés Arias” de Zorcilla de Ramos, solo tiene dos niños extranjeros de los 90 que hay. Aquí, tanto el profesorado como los padres los han acogido muy bien, son gente muy buena y educada.
68	12	Yo como padre de familia estoy muy contento que hagan este tipo de investigaciones, porque lo considero muy importante para nuestros hijos como extranjeros. Espero que esto se haga realidad para una verdadera integración, sin barreras por motivos de nacionalidad, religión ni cultura. Creo que como personas somos todos iguales.
76	12	Que los profesores orienten a los padres a través de reuniones.
78	12	Que hagan más charlas para nosotros, los padres o tutores, e información sobre como actuar ante las diversidades o problemas que nos podamos encontrar en estos ámbitos u otros por el estilo. En definitiva, más información sobre todo lo que afecte a la educación de nuestros hijos para poder mejorar la convivencia entre todos.
79	12	Creemos que es adecuado, correcto y casi necesario el que haya diversidad de culturas en un mismo centro, porque eso da lugar a un aprendizaje más amplio y claro entre el alumnado de diferentes nacionalidades.
85	12	En este colegio no tenemos QUE INTRODUCIR CAMBIOS
88	12	Hacerles ver y conocer sus diferencias y similitudes y que cada uno exprese sus vivencias y costumbres para que comprendan la

		pluralidad.
89	12	Que también haya maestros que conozcan el idioma de cada alumno que entre en el colegio. Que hubiera también en todos los colegios ayuda psicológica
92	12	No tenemos inconveniente en que hayan niños extranjeros, siempre y cuando no sean conflictivos.
4	14	Como les he hecho saber a través de la encuesta, han de mejorar ustedes los medios personales, no en cuestión de calidad sino de cantidad, pues las ratios no se cubren con el personal que dispone este centro, y de alguna manera esos problemas que puedan generar la afluencia de culturas y lenguas también serían más fácil de solucionar. No olviden más esta falta y cubrirla
10	14	Que por favor no cambiar los profesores durante el año porque en este año han cambiado 3 maestros por lo cual los alumnos se desorientan, esto es en el 5º B
12	14	Que toda persona, tanto española como ecuatoriana, tiene el mismo derecho. Y no por lo cual la van a aplastar no. Por que también somos seres humanos y queremos un mejor trato para todos y cada una de vuestras familias, etc.
14	14	Dará aprenden lenguas y matemáticas y tecnología que no sabe mucho en estos.
15	14	Dará aprender lenguas y culturas y poco tecnologías y matemáticas
29	14	En este colegio público san Cristóbal hay muchos alumnos por clase
32	14	Refiriéndose a la integración de los niños extranjeros pienso que les es difícil pero porque ellos mismos no se integran y se suelen marginar formando sus grupos y recriminando a los demás, entonces mientras ellos sigan haciendo esto no conseguirán integrarse en esta sociedad. Yo creo que los de aquí ponemos más de nuestra parte que ellos mismos.
34	14	Se necesita personal que entienda la lengua y culturas de otros países. Pienso que los profesores no están preparados para hacerse cargo de las distintas culturas que se mezclan en las clases, y se atrasa el trabajo y el avance de los niños de aquí
35	14	En el colegio se necesita que enseñen más disciplina
44	14	Aportar más ayudas económicas, ya que estos alumnos necesitan más apoyo y ayuda al ser de otro país
46	14	Mi comentario es sobre todo es el respeto a los profesores por parte de nuestros hijos e hijas de cualquier nacionalidad y sobre todo de padres y madres, como madre que soy intento que mi hijos respeten a profesores y a sus compañeros sean del país que sean y que si todos ponemos de nuestra parte luchemos por un mundo mejor con diálogo, nunca dejemos de luchar por tener los mejores profesores y educación, sanidad, vivienda, un aire y agua limpia, y sobre todo para el tercer mundo.
47	14	Porque no hacen un profesor que sepa algo de la religión musulmana para dejar a los alumnos musulmanes y cristianos muy cerca entre ellos
51	14	Yo pienso que en el centro que va mi hijo no lo veo muy capacitado en muchas cosas como por ejemplo, han metido a maestros que según mi hijo mi comenta no entiende como explica y otros que siempre la toman con mi hijo, es decir, que creen a otros/as antes que a mi hijo que es el que puede estar diciendo la verdad. Otros profesores se toman más interés en unos que en otros alumnos
52	14	Falta de profesorado pues sobrepasan las ratios y ante el fenómeno de la inmigración, hacen falta más recursos humanos, aunque tengo que decir que los profesionales que tenemos son muy eficientes.
57	14	Que hay varios niveles en la misma clase y dificulta a los que van en el mismo curso porque hay bastantes con libros de cursos anteriores

60	14	Gracias a las personas que hacen la universidad de Murcia y la facultad de educación por dedicarse por las familias extranjeras, NO es necesario cambios.
62	14	Se debería de tratar a todos los alumnos por igual sin pensar la raza o religión que tengan e inculcárselo a todos los niños.
64	14	Que los maestros traten con igualdad a todos los niños sin hacerles o recordarles que son extranjeros o recordándoles en donde están y porque están en este país, haciéndoles causa de burla de todo el alumnado
67	14	Estamos en un país que se habla el castellano y todo ciudadano o extranjero debe adaptarse al castellano y en religión por lo tanto debemos ser educados en religión católica porque somos de un país católico y todos los extranjeros deben ser educados como católicos
70	14	Lo único que creo que perjudica a la enseñanza de los niños, es la incorporación a las aulas durante todo el curso escolar. Pienso que los niños que hablan otra lengua tenían que tener una base del idioma para poder entender y comprender, facilitando así el trabajo del maestro y no interfiriendo en la enseñanza de los demás alumnos
77	14	Lo que yo opino es que echan muchas horas seguidas que me gustaba más el otro horario y sobre el aspecto de origen de las lenguas es que hay muchas lenguas diferentes
84	14	Que las clases estuviesen tan saturadas me parecería bien que se creasen más aulas con menos niños, los profesores por mucho que pongan de su parte es imposible atender a tantos niños como deben
87	14	El personal docente tiene hasta cultura y educación, esperando que sea así en todos los centros educativos. Tienen buenos programas-actividades esto ayuda a los niños a despertar intelectualmente
91	14	Pues que no haya mucha discriminación, ya que hay mucho racismo y eso es el primer paso que deben dar los maestros enseñar a los alumnos que ante dios todos somos iguales, como yo soy ecuatoriana yo le inculco a mi hijo que todos somos iguales que nunca aunque a él le peguen nunca el debe responder con la misma violencia. Y esa es mi opinión ese es el primer paso creo yo para que una buena educación funcione, enseñar a los niños a integrarse con todos los niños para que todo pueda funcionar muy bien.
94	14	Se necesita una maestra de religión musulmana para los niños
96	14	Que hay varios niveles en la misma clase y dificulta a los que van en el mismo curso porque hay varios con libros de otros cursos más bajos
97	14	Un comentario que todas las preguntas están muy bien pero fuera bueno también que elaborasen un cuestionario para las familias extranjeras sobre que opinamos de los niños españoles familias españolas, el trato y las relaciones personales que existen porque tanto las relaciones como tratos de algunas personas son racistas por parte de los niños no de todos, pero si de ciertos niños porque este cuestionario esta relacionado más con las familias españolas, es un criterio personal
98	14	Necesitamos un profesor para aprender nuestra religión e idioma
100	14	Quisiera que no hubiera tanto racismo con las personas de color moreno porque blancos, morenos, mestizos, indios somos lo mismo por todos nosotros nos corre la sangre. Quisiera que no nos culpen de todo lo que pasa en este país por como hay gente mala también hay gente buena como en todos los países del mundo disculpen mi mala letra y mi falta de ortografía.
1	17	Los niños inmigrantes antes de incorporarse en las clases con los niños españoles, deben de saber y entender el español para no perjudicar a nuestros niños en el transcurso de las clases.
6	17	Mi opinión es que tenemos todos los mismos derechos
9	17	A relación de mis hijos no he tenido nunca ningún problema pero

		desde la casa se debería enseñar a los niños a respetar el origen, las costumbre, y la religión y lengua de cualquier persona. La responsabilidad de los padres y después del maestro en educación viene de casa
12	17	Estos niños de nacionalidad extranjera que tengan bajo nivel de estudios deberían de tener maestros especializados para ellos.
14	17	El principio de la sabiduría es el temor de dios porv. 1:7
17	17	Que no haya racismos en las instituciones y que no se discrimine a los alumnos extranjeros que todos tenemos derecho a ser tratados bien y no haya violencia
18	17	Creo que hace algunos años atrás, no había tanta discriminación hacia los niños extranjeros, por lo tanto es conveniente que los maestros detecten; cuando un niño está siendo acosado por sus compañeros y no digan luego que lo que sucede es un caso aislado. Porque si se deja que los niños maltraten a sus compañeros, lo seguirán haciendo; por esto se tiene que parar a tiempo y para que ellos vean que están actuando mal aunque en ocasiones todo viene desde casa que sus padres actúan de la misma forma.
21	17	No es fácil la tarea de relacionar múltiples lenguas, culturas y religión, pero creo que es una tarea que nos plantea el devenir de nuestro mundo y que como tal hemos de aceptar. ¡Animo!
30	17	Si queremos que mejores la relación con los niños inmigrantes y no haya racismo. Y los maestros enseñen sin preferencia a los españoles o inmigrantes. Gracias por mandar un cuestionario y poder opinar lo que pensamos y lo que hay en este colé.
34	17	Todo niño, persona tiene derecho a la educación sin ninguna recriminación racial sin que tengan por obstar culo el que pertenezcas a diferente religión o hable en diferente lengua
38	17	El principal problema en mi opinión es el nivel que traen estos niños de sus países de origen, serían necesarios cursos puente o en verano cursos intensivos para la entrada en septiembre a su curso. Otro obstáculo es el caso del idioma en niños de origen marroquí, rumanos y búlgaros. También el tema de la religión, aparta.
45	17	Que les ayuden en el idioma y la cultura
46	17	Considero que los centros donde hay gran número de niños extranjeros bajan el nivel de enseñanza, ya que sobre todo los de habla no española les cuesta adaptarse; propondría más profesores de apoyo para estos niños. Y exigiría que todos los colegios tuvieran más o menos el mismo número de niños extranjeros, no que todos o la mayoría de niños extranjeros, se concentren en unos colegios determinados. También exigiría que los padres pudiéramos elegir los colegios donde nuestros hijos van a pasar muchos años ya que se ven desplazados a otros colegios ¿tenemos menos derechos?
47	17	Que desde la conserjería haya mayor implicación tanto a nivel de profesorado, como de diversos conflictos o situaciones concretas.
49	17	El establecimiento vuestro es el mejor ya que he tenido tres hijos y estoy muy satisfecho ya que los maestros son muy buenos y han integrado a los niños y me siento muy enfurecido ahora que creo que no haya racismo entre los padres de familia es casi imposible porque tenemos diferentes criterios en la familia y eso se inculca a los hijos, eso llega al centro, entonces yo creo que se debe dar clase para padres (que sepan que todos somos iguales y que lo que aprendan se lo inculquen a sus hijos)
50	17	Que vinieran a los colegios maestras nuevas que supieran varios idiomas para así facilitarles su llegada a los niños extranjeros.
54	17	Gracias para los maestros por enseñarnos a mejorar la lengua española y la educación del centro. Centro público ntra. Sra. De la

		¡¡asunción!!
57	17	Pienso que para estos niños debería de haber un aula para ellos, pues el atraso que los llevan hacen que baje el nivel de sus compañeros. También deberían de repetirlos mejor, puesto que aquí en jumilla parece que a todos los manden a este centro y no están bien preparados
58	17	Que se de otras religiones a parte de la religión cristina, como puede ser la evangélica. Se podría poner asignaturas dadas en ingles, como en colegios bilingües . No veo conveniente dar francés.
60	17	Como padres de familia agradecemos que como extranjeros nos hayan hecho partícipes de esta encuesta y de esa manera comentar que por el aumento de alumnado no debería aumentar tanto los estudiantes como profesores, así mismo que tomen en cuenta la pregunta 24
61	17	Si estoy de acuerdo que todos los niños aprendan la educación y todo tipo de lenguajes para que sepan de todo
65	17	Que el colegio esté más preparado y tener más espacio
68	17	Ya que las escuelas multiculturales son bastantes recientes hay preguntas que no se contestar por falta de conocimiento
70	17	Que a todos los niños le enseñen igual ya sean extranjeros o españoles
72	17	Que los padres de los alumnos extranjeros deberían integrarse más en nuestra sociedad
74	17	En este municipio hay varios colegios públicos y concertados ¿porqué no tienen todos lo mismos niños extranjeros? Por ejemplo en la clase de mi hija el 50 % extranjeros y 50% españoles y en el colegio a 200 mts. Hay 5% de extranjeros y 95% de español, sólo con un poco de sentido común cualquiera sabe que no es beneficioso para nadie ni para los niños, ni para los profesores que son los que más sufren todos los días, y sin casi ayudas por parte del ministerio, estamos seguro. Muchas gracias
75	17	No se hasta donde hacen a la educación demasiado complicada que la mayoría de la juventud no avanzan a terminar ni si quiera la eso peormente puedan sacar un bachillerato y si es posible podrían fomentar más los estudios o dar las posibilidades a los jóvenes e incentivar para que se superen. Yo pienso que es indispensable que se cree los estudios por la tarde o noche ya que muchos no pueden estudiar porque deben trabajar
78	17	Que participen más profesores de idiomas que en los colegios habemos extranjeros de diferentes países y los tutores a veces no lo entienden. Sin más que decir y opinar ya que mi hijo se siente muy bien en este colegio. Les agradezco que estén muy poquitos interesados en los extranjeros
84	17	Que hayan más centros de enseñanza sería aconsejable
87	17	Más maestros, más integración de madres y padres, psicólogos, más materiales de nuevas tecnologías, cursos dirigidos a padres y madres relacionadas con la acogida y educación intercultural de niños y niñas de familias extranjeras
89	17	Más lenguas diferentes y mucha informática
90	17	Pensamos que esta bastante ordenado que los maestros lo hacen bien pero deberían de rotar más a los niños para que se relacionaran todos dentro de clase no mantener a los niños siempre en el mismo sitio y mesa para que se hagan menos grupos entre ellos aunque se que sería ponerlos un poco locos porque los peques se acostumbran a un sitio y es mejor para ellos porque saben cual es su silla pero por otro lado es mejor para que se consideren todos iguales que es lo que son “personas”
91	17	Me parece muy bien que haya niños de diferentes orígenes y que

		intercambien y convivan diversas culturas siempre y cuando se observen normas de higiene y comportamiento que creen no se respetan lo suficientes, las personas de países subdesarrollados deberían adaptarse a las normas como los demás respetando por supuesto su cultura o costumbres pero sin alterar la marcha y funcionamiento normal del centro y de los niños autóctonos.
92	17	Pienso que es mejor mezclar a los niños pequeños y los padres deben inculcar a los hijos que todos son iguales y no debe de haber discriminación. Yo tengo una hija de 12 años que la mitad de su clase han sido siempre extranjeros y nunca ha tenido ningún problema.
101	17	Pos niños y niñas nacidos en España son españoles, la sociedad tiene que tratar como personas humanas no como extranjeros a nosotros
102	17	Me gustaría pero es poco tiempo que mis niños están en este centro y no tengo mucho conocimiento
103	17	Tal vez sería interesante que en el momento de la acogida hubiera un profesor conocedor de la lengua que habla el niño y el español, ya que se hace bastante difícil la comunicación
104	17	Como padres de familia agradecemos que como extranjeros nos hayan hecho partícipes de esta encuesta y de esta manera comentar que por el aumento de alumnado se debería aumentar tanto estudiantes como profesores, así mismo que tomen en cuenta la pregunta n°24
105	17	Que no entraran cuando el curso ya ha empezado pues es un retraso para los demás y deberían tener clases de apoyo
106	17	Yo pienso que cuando traemos a nuestros hijos extranjeros de deberían bajarlos de curso escolar porque esto para ellos y los padres los traumatiza
107	17	Sin más inversión económica que permita más y mejores recursos educativos no se puede integrar a alumnos inmigrantes con garantías
108	17	Se debe mejorar en relación con el alumnado para hacer la relación con niños inmigrantes sean de compañerismo y no racismo, y que los maestros se comprometan más con los alumnos porque una calificación de un seis no es una buena nota como un maestro lo dice
109	17	Más personal docente de apoyo
110	17	Que estén más atentos con los pequeños a la hora de ir al servicio y no los dejen completamente solos. Un día me encontré a mi hija en el patio llorando con los pantalones bajados porque no se los podía subir y tuve que ir a decírselo a la maestra que estaba tomando el son en el patio
111	17	Descenso de la ratio, ampliación de horario de compensatoria, contratación de personal auxiliar con conocimientos de idioma y ampliación de aulas y mejores equipamientos.
112	17	Se que tenemos que estar todos juntos todos los niños en el cole, y lo que quisiera es que todos sean de donde sean: sean niños, amigos, compañeros, y no hayan rivalidades entre ellos, todos bien porque en el fondo todos somos seres humanos
125	17	Existe una desinformación muy grande acerca de las diferentes culturas que conviven en el centro “conocer para comprender”
127	17	No estoy de acuerdo en que muchos inmigrantes se incorporen a todos los cursos de primaria sin saber leer ni escribir, etc.
129	17	Cuando tienen distinto idioma y no tienen buen comportamiento, ni disciplina interrumpen al profesor y a sus compañeros. Ni aprenden ellos ni dejan aprender a los demás. Y los profesores ponen en cursos adelantados sin saber el idioma
130	17	Deberían formar y utilizar a personas docentes para atender a niños de otras culturas. Deberían realizar charlas a los alumnos y padres para la adaptación a la presencia de extranjeros y viceversa
133	17	Nuestra opinión es que un niño extranjero cuando se incorpora a las clases de un centro escolar sea el que sea tienen que tener por lo menos el nivel de la clase o si no el maestro y el alumnado perderán

		tiempo y no alcanzarán el nivel que deberían pedido a los otros niños por ejemplo, cuando no saben hablar el español, cuando un niño entra en 5 y sin saber leer y escribir. Nuestra opinión es que todo eso perjudica a otros niños y dificulta el trabajo del maestro respecto a toda la clase.
135	17	Me parece muy bien que hayan niños de diversas culturas siempre que no intervengan en las nuestras. En esta localidad en algunos centros están reservadas plazas para gente extranjera que a veces no son cubiertas por estos niños y sin embargo los otros centros están colapsados por niños gitanos, moros, algún inglés, peruanos, etc. Sin tener estos niños extranjeros ni idea del castellano y sin profesores de apoyo suficientes. Entre los niños se llevan muy bien, pero atrasan el aprendizaje de otros alumnos.
136	17	No se puede reunir en la misma clase a niños por edad, puesto que los niños extranjeros que vienen a este centro, la mayoría no sabe leer ni escribir, y considero que atrasan al resto del alumnado, puesto que el profesor no puede retrasar el curso enseñando a leer a los niños extranjeros que llegan a su clase, no es discriminación, simplemente que agrupen a los niños extranjeros por conocimientos.
140	17	Creo que el respeto entre todos y la buena educación es fundamental si se fomenta desde la casa y escuela
141	17	Mandar más deberes que no se peleen que se empujen por la escalera que cojan más libros de la biblioteca y lean mejor
4	5	Sabemos que son extranjeros y pobres pero nosotros también. Deberían pagar materiales como nosotros y otras cosas que facilitan por sólo ser extranjeros me parece “injusto”. Por lo cual todo el mundo esta en contra de los inmigrantes en el colegio público.
5	5	Creemos que deberían haber más variedad respecto al profesorado en las religiones (no por la cultura sino por la religión en sí)
16	5	Hacer entender que para que te respeten antes debes respetar tú, aún sin que compartas y estén en desacuerdo con su comportamiento. Cuando nos respetamos mutuamente probablemente será más fácil convivir todos. Sobre todo sin violencia.
17	5	Por favor queremos que nuestros hijos ARABED tiene un poco de tiempo para estudios (ARABE Musulmán) Gracias.
19	5	Creemos que debemos aprender a vivir y a relacionarnos mejor unos con otros, desde el respeto y la tolerancia.
20	5	Mi opinión; debería haber más apoyo; a nivel escolar, a nivel integración y participación. Pienso que los niños/as no son ayudados en casa. Ya que hay un problema lingüístico, por eso deberían tener esos niños. Ayuda extra en el centro para que las clases no bajen el nivel de estudio.
21	5	En nuestro caso, residimos desde hace muchos años aquí en España por lo que estamos integrados en la sociedad española, pero hay gente que ha venido hace poco y que es la que verdaderamente necesita integrarse. Es por ello que los centros educativos son una de las mejores maneras de evitar la marginación de los alumnos extranjeros con el fomento del intercambio cultural.
22	5	Opino que deberían tener aulas y maestros de su propia nacionalidad, aún en el mismo centro. Permitiría a los demás alumnos nativos llevar a cabo su labor con más rapidez y a los extranjeros evolucionar también con más rapidez, siendo atendidos por personal académico de su misma nacionalidad para mejor entendimiento del lenguaje y rendimiento en los estudios. Gracias.
25	5	Creemos que algunas culturas hacen difícil la integración, pues

		apenas si se esfuerzan en integrarse en nuestra cultura, lo que es una pena ya que todos podríamos aprender mucho de otras culturas, religiones, lenguas, etc.
29	5	Un saludo y muchas gracias.
30	5	Con la experiencia que tengo, en la clase de mi hija de segundo, que hay un gran número de extranjeros, no se pueden realizar excursiones ni actividades educativas fuera del colegio por falta de niños que se apunten a ellas. Tampoco creo que sea beneficioso que durante todos los curso sigan integrándose extranjeros con problemas lingüísticos.
38	5	Integración con adaptación a país de acogida. Evitar formación de guetos. Diversificar escolares en centros concertados y privados no reducirlos a los públicos.
39	5	Yo creo que deberían estar los niños extranjeros juntos, porque estos niños no pueden llevar el mismo nivel de estudios que los demás. Lo primero es que no entienden el idioma y en cada clase hay por lo menos diez niños extranjeros. Me parecen muchos.
40	5	Nos gustaría hayan más profesores de apoyo para facilitar el trabajo de los profesores.
41	5	Esperamos que mejorar los niños en el centro de escuela y aprender fácilmente.
42	5	Los extranjeros que al no saber el idioma llaman más la atención del maestro al no saber el idioma y los mandan a apoyo y hay otros niños que lo necesitan y no los mandan.
49	5	Creo que en primer lugar el profesorado debe recibir la formación ética y moral oportuna para llevar a cabo la integración multicultural de los alumnos. En la mayoría debe ser difícil pues en nuestra sociedad existe mucha discriminación y muchos prejuicios (que comienzan en casa normalmente) Es un problema a solucionar entre todos.
56	5	Estoy a favor de la integración, ya que todos somos iguales siempre y cuando la persona o niño que se integra, lo haga a 100% que adquiera nuestras costumbres, idiomas, etc.
59	5	Tiene profesores, becas, se les da el mismo trato que a los demás niños, asistentes sociales, con seguimiento en casa, pero los padres no asisten mucho a las reuniones.
60	5	Yo creo que tenían que tener clases aparte niños que no hablen el español bien, porque lo que hacen es retrasar en los estudios a los demás niños ya sean españoles o extranjeros. Y a los maestros también les dificultan, porque necesitan dedicar más tiempo a estos niños y menos a los otros.
65	5	Los niños marroquíes dan muchos problemas de disciplina, no tienen interés por aprender, me gustaría saber en donde fallamos. No es justo que la escuela concertada no tenga alumnado inmigrante.
67	5	Pienso que en algunas cosas, se les da privilegios a los niños extranjeros que a los nuestros no se les dan y creo que no es justo, pues los españoles también trabajamos para poder pagar los estudios y la higiene de nuestros hijos, y a veces se atrasa el trabajo por no estar todos iguales.
72	5	Si pueden poner un profesor que les enseñe a los marroquíes su lengua (árabe)
77	5	Parece al apretarle un poco a los alumnos extranjeros se mejoran mas y a veces que los niños vienen con deberes que no saben los padres la pregunta par puede ayudarle un poco.
78	5	Yo no estoy en contra de la incorporación de inmigrantes en los centros pero pienso que es abusiva y muy negativa la gran cantidad de inmigrantes que se registran en nuestras aulas, es más, pienso que los centros públicos se están quedando en su mayoría para su uso, ya que muchos niños autóctonos se queden sin poder acceder a los

		centros que mejor les viene porque a ellos se les reservan más plazas, lo cual me parece injusto.
80	5	Considero que la mayoría de las preguntas que se nos realiza a los padres son incontestables, pues no participamos de las actividades internas del centro y no estamos dentro para comprobar si las relaciones entre profesores y alumnos interculturales son buenas. Deberían contestar los profesores a la mayoría de ellos. Opino que este cuestionario para niños que están en EI no es muy acertado, creo que sería mejor en niños de EP.
83	5	El problema es que estos niños tienen preferencia en cuanto a ayudas económicas que ofrezca el estado, en relación a libros, aunque también hay niños españoles que no tiene buena situación familiar y en algunos casos no se tienen en cuenta. También miramos más a los extranjeros en cuanto a transportes, comedor y otros temas de horario escolar, creo y pienso que nuestros propios hijos están marginados en muchas ocasiones en beneficio de ellos, en su propio país.
87	5	Al ser una escuela comarcal, tiene privilegio los extranjeros antes que los autóctonos, eso ya de por sí crea conflicto en familias y en el alumnado a nivel de comportamientos y aprendizaje.
90	5	Pues a lo que se refiere el caso, pensamos que se puede mejorar con más profesorado y menos alumnos por aula
93	5	El que distintas culturas convivan dentro del aula es genial para los alumnos, pero ello supone un cúmulo de trabajo extra que tiene que ser realizado por el mismo número de personas que en un centro en el que no se da esta multiculturalidad. Es esto precisamente lo que perjudica a nuestros hijos. Apoyo a los maestros/as dentro del aula para poder atender a todos por igual
94	5	Mi opinión es que en cuanto a la formación de los niños con respecto a las familias extranjeras, es que para que los niños sean de cualquier nacionalidad se lleven bien, haya respeto y se relacionen bien, lo principal es que ese respeto venga desde casa. Los padres somos los primeros en inculcar estos principios, para que los niños sigan ese ejemplo y no sean para ellos un problema interactuar con otros niños de diferente raza, credo, etc.
95	5	Creo que los extranjeros deberían adaptarse mejor a nuestra cultura, ya que vienen libremente.
98	5	Cada nacionalidad en un grupo y así no atrasan a los demás ya que algunos ni hablan ni quieren hablar nuestro idioma y no quieren adaptarse a nuestras costumbres.
102	5	Creemos que se puede mejorar si los profesores se comprometen más. Por ejemplo, mientras unos dan religión, en esta hora hay muchos niños de otras religiones que no hacen nada. Los profesores pueden ayudar a esos niños durante esas horas. Sobre todo necesitan mucha ayuda los niños extranjeros con el idioma castellano. La mayoría no lo escuchan en casa.
104	5	Que se intente al menos el respeto entre culturas, ya que no lo hay. Nosotros lo aceptamos pero otras religiones no lo respetan.
110	5	No se
112	5	Algunas preguntas no están bien hechas 4,5,6,7, no se si se refieren a nosotros o en general las familias extranjeras. Se suelen reunir los niños por nacionalidades sobre todo magrebíes. Sus padres (magrebíes) no suelen participar en nada sobre todo en las cosas que hay que pagar (excursiones, etc.) En la mayoría de los casos vienen niños de otras nacionalidades que no tienen nivel y atrasan al grupo. Extranjeros van a centros públicos porque no se paga y muchas veces hasta el material se lo costeamos los demás. Que conste que a pesar de todo lo dicho participamos en ONG dedicadas a labores humanitarias.
113	5	Se necesita una gran cantidad de profesores para apoyar a los

		alumnos extranjeros y de este modo no se vería perjudicada la educación de los niños autóctonos, como ocurre en los centros donde hay muchos extranjeros. La necesidad de más colegios para que no haya masificación en las clases.
118	5	Solo pedimos que mientras no hagamos daño a nadie se respete nuestra cultura y nuestras tradiciones. Este comentario va dirigido sobre todo a chicas musulmanas que llevan velo, y por ese signo religioso se les critique y a veces se les margina. Debería tomarse medidas porque todos somos personas por igual y no importa el vestimento. También considero que debería ayudar a las familias necesitadas en los libros y material de clase. Un cordial saludo.
119	5	Todo es muy bueno. No tengo quejas de los maestros y me parece un centro muy bueno y le dan mucha educación a mis hijos a lo cual le estoy muy agradecido.
120	5	Me gustaría dar mi opinión como madre y ex alumna del C.P. San Isidoro, desde siempre hemos observado una discriminación por parte del C.P. “Virginia Pérez” ante la escolarización de extranjeros, sobre todo “magrebís”, es una denuncia que me gustaría que se estudiara, ya que ante este hecho hay una desventaja, ya que siendo 2 colegios públicos, y con los mismos recursos se benefician mas al “Virginia Pérez” que en “San Isidoro”. Pero aun sabiendo esta discriminación yo opte por escolarizar a mis hijos en “San Isidoro”. Gracias.
123	5	Es positivo porque nos hace a todos más tolerantes. Es más difícil para el profesorado por la barrera del idioma. En mi modesta opinión retrasa a los niños españoles por la barrera del idioma, ya que no pueden ir al mismo ritmo de los niños españoles.
128	5	Como sabemos debido a los escasos presupuestos que se designan a la educación, todos debemos hacer un gran esfuerzo para que nuestros hijos reciban la mejor educación posible, un esfuerzo tanto personal como económico y en este último punto quiero matizar que no todas las familias pueden permitirse clases extra y aquí es donde quiero ir a parar, aquí comienza la desigualdad y la no integración y las diferencias entre centros en los que al haber mayor número de alumnado inmigrante y extranjero habrá una menor participación en las actividades, no por falta de interés sino por no haber recursos económicos, la administración debería tener esto en cuenta.
131	5	La mayoría del alumnado extranjero es de origen marroquí. Últimamente están dando muchos problemas de disciplina porque falta implicación de los padres en el centro. Se creen con todos los derechos y ninguna obligación, además exigen, no piden, exigen con muy mala educación.
136	5	No, estoy de acuerdo con su educación pero quisiera decir de mi parte que todos los niños y niñas deben aprender que los niños de diferentes nacionalidades deben tratarlos igual.
137	5	Todos son iguales, necesitan tener cultura y creo que para aprender no importa ni la religión ni culturas ni orígenes.
138	5	Que es muy bueno que haya niños de todas las culturas, pues mejora la intelectualidad de los niños por ejemplo con mis hijos. Ramón ha encontrado en un niño alemán su mejor amigo y en Antonio hay dos niñas árabes que quieren mucho a Antonio y para terminar yo nunca he sido racista y una de mis mejores amigas a la que quieren mucho mis hijos se llama Hakyma y es árabe, para mi como la hermana que no tengo. Me llamo Carmen Bastida. Gracias a ustedes.
139	5	Los maestros deberían más contactos con los padres- mediante- teléfono o agenda escolar. Nota: “Este cuestionario esta escrito en una letra infantil, pero el

		contenido/preguntas son bastante difícil formulado"
140	5	Que aunque sean extranjeros también tienen el mismo derecho que nosotros. Pero que abusen
145	5	Si un maestro de árabe
147	5	Inculcar el " <u>respeto</u> " a las demás personas independientemente de su origen, religión o cultura o aspecto físico, es muy importante, pero " <u>Para todos</u> " los autóctonos y los extranjeros, que en muchas ocasiones no se abren al lugar donde viven. El conocimiento nos hace libres y nos quita miedos.
148	5	Cuando se escolariza un emigrante tiene un nivel muy bajo tanto el niño como sus padres, por el desarrollo en sí de los países que viene, no se avanza ni el profesorado, ni los niños escolarizados en públicos colegios, Y ESO ESTA A SIMPLE VISTA/ NO ES NECESARIO ESTUDIARLO MUCHO.
149	5	Por nuestra parte, estamos muy agradecidos, por nuestros hijos y vemos el cambio positivo que cada día y se nota. Por nuestro trabajo no podemos casi, estar siempre en reuniones o sesiones, les agradeceríamos que nos informen por medio de algún boletín. En cuanto a este cuestionario lo vemos muy positivo ya que sirve para conocernos mejor.
150	5	Ante todo se debería valorar el nivel de aprendizaje de la clase y quien no lo alcanzara debería de ir a clases de apoyo, para no retrasar el nivel de sus compañeros.
152	5	NO se puede mejorar porque el problema no está en los niños sino en los padres de familias extranjeras enseñan a sus hijos que vayan sólo con los de su cultura. Los niños extranjeros no atrasan a los demás siempre que entran desde pequeños cuando entran después sí.
157	5	A mi opinión la diversidad de cultura en un centro de educación ayuda al alumnado a aprender más que la programación de la escuela. Pero parece negativamente el de la lengua materna de los alumnos, pues es muy importante poner también la lengua materna en la misma programación para apoyar a las familias a ingerir esta lengua a los alumnos
158	5	La diversidad de diferentes culturas podría afectar la enseñanza de los niños/as de algún modo.
159	5	En mi opinión pienso que los niños sea la nacionalidad que sea siguen siendo niños en nuestro caso mi hijo no tiene ningún problema en ese aspecto pareo a nivel general y de profesorado no lo sé. Quizás si porque cada uno tienen costumbres diferentes y cuando tienen varios grupos diferentes la adaptación para que todos comprendan lo mismo quizás cueste algo más de tiempo.
160	5	Pienso que deberían mejorar mucho su actitud con profesores y alumnos y también la higiene y adaptarse mucho mejor al país donde se encuentran.
161	5	Pues Si, porque tantas nacionalidades juntas, tantas mezclas de idiomas atrasan el rendimiento de los alumnos españoles. Así que para que mejore el rendimiento creo que deberían tener a los niños de diferentes niveles en clases separadas o en una misma clase pero con más profesores para que se centren más en ellos y puedan funcionar mejor.
162	5	Un nuevo centro escolar que hablen en la lengua de Inglaterra
164	5	Mi comentario es que todos los niños tienen que tener el material escolar como no lo exigen a los españoles. Y una buena higiene.
169	5	Es de pena que mi hija sea minoría en un colegio público y no va atrasada porque es inteligente.
4	2	Está bien que ayudemos a integrarse, pero son ellos los que tienen

		que querer integrarse, que la mayoría no lo hacen; sobre todo padres de hijos mayores
6	2	Que el Ministerio de Educación debería tomar nota y contratar mayor número de profesores de apoyo para los inmigrantes que no hablen castellano. Pues atrasan las clases de nuestros hijos. También notamos falta de higiene, tanto en el vestuario, como en el aseo personal.
7	2	Si es mejor que hablen en lenguas extranjeras en la clase y que les enseñen lenguas extranjeras. Se puede hablar la lengua extranjera es inglés.
11	2	Si quiero que mis hijos/a mejoran y aprenden otras lenguas y aprender muchas cosas más y gracias al centro público Severo Ochoa y gracias a todos.
14	2	No queremos que los niños hablen marroquí entre ellos.
15	2	Más profesores para un mejor desarrollo.
17	2	Todos/as somos personas da igual la nacionalidad, lo que importa es que todos formemos un mismo corazón y unimos cada día más unos a otros. Yo soy extranjera pero en España me siento como si fuera en mi país. España es mi segundo país a pesar de Marruecos. Siham. Gracias.
18	2	La integración de alumnos de habla no española en los centros públicos, está retrasando el nivel de aprendizaje correcto por el no entendimiento de nuestra lengua, por lo cual, sería interesante que pusieran más profesores con dominio de lenguas extranjeras para así no frenar el ritmo educativo en el alumnado.
19	2	Nuestra opinión , es que deberían tener los niños extranjeros más profesores de apoyo con aulas independientes, para interrumpir menos al alumno español, y adaptarse a nuestras condiciones para eso están en España.
21	2	Si quieren que a nuestros niños aprender orígenes, culturas, religiones y lenguas diferentes como Arabia. Muchas gracias.
25	2	Nos parece muy buena idea que haya centros donde los niños aprendan otras culturas y otras lenguas y así no tendríamos dificultades para comunicarse con personas de otros países con otros idiomas.
28	2	Un profesor de Psicología para atender para escuchar los pequeños problemas de nuestros pequeños. Gracias.
29	2	Yo pienso que los niños extranjeros necesitan más atención del profesorado, por lo tanto los niños españoles no aprenden lo suficiente. Pienso que en ese aspecto afecta un poco, pero no estoy en contra de que los niños extranjeros estudien con los demás.
31	2	Para nosotros esto es nuevo, pues donde vivíamos no había tanta diversidad de extranjeros, pero creo que es bueno aprender de otras culturas. Lo que creo es que los centros no están lo bastante bien preparados para que no se retrase el aprendizaje de los que van mejor o en otro nivel. Los niños son niños y no entienden de perjuicios hasta que los mayores se los enseñamos. Los niños no hacen corrillos los mayores si.
32	2	Queremos a estudiar árabe in el centro de Severo Ochoa aquí hay mucho extranjeros marroquí. Gracias.
34	2	No tengo palabras me siento contenta con la enseñanza de mi hijo JOHN porque aprende muchas cosas buenas gracias señorita María del Mar.
35	2	Sin comentario
44	2	Mucha gracias por todo eso. Si porque alumnos sin ayudas de familias y centros y maestros no puede llegar a nada y no entiende nada. Mi opinión tiene que seguir estudiando para puedan ayudar cada uno de sus hijos. También que los alumnos tienen que tratar bien con los españoles

		para que puedan entender nuestra civilización y cultura y lenguas y gracias a todos ustedes.
45	2	Me parece bien que los alumnos aprendan más cosas. Como por ejemplo todo tipo de lenguas, también los ordenadores y muchas más enseñanzas para el favor de nuestros hijos.
46	2	Culturas y lenguas
47	2	Pensamos que en este centro hay muchas familias extranjeras que afectan al aprendizaje de nuestros hijos, por su cultura, lenguaje y religión y no estamos nada de acuerdo.
52	2	?
54	2	Simplemente dar las gracias por la enseñanza que les están dando a nuestros hijos. Felicidades. No hay cambios por hacer.
55	2	Lenguas diferentes en gracias. Muchas gracias.
56	2	Culturas y lenguas
61	2	Yo quisiera que haya mucho más de mejoras para todo los niños, niñas por igual.
62	2	Todos tenemos las mismas cualidades. Pero diferente religiones y lenguas pero todos formamos un mismo corazón. Nosotros aunque no estamos en nuestro país España es como nuestro país.
64	2	Queremos que todos los niños y niñas vivamos como si fuéramos una familia aunque sea de distintas lenguas, eso es lo que quiere mi madre JEMAA y yo también opino lo mismo ¿Qué opinas tú?
65	2	Mejorar en la higiene, en todo los sentidos: en ropa, etc. Queremos más profesores de Apoyo. Ejemplo: En clase de mi hijo son 28 alumnos y podía haber dos clases 1ºA y 1ºB
69	2	Desde luego que si pienso que el nivel cultural del colegio es muy bajo, en comparaciones con otros centros. Si pienso que en este caso puede influir bastante la abundancia de extranjeros. Estoy a favor de la integración desde luego que si pero en España lo que está sucediendo es que los españoles se tienen que integrar a los extranjeros puesto que hay más extranjeros que españoles en las aulas y eso no es justo, para nada.
73	2	Yo veo muy bien que hayan niños y niñas de todos los orígenes, culturas, religiones, lenguas, etc en el colegio porque es símbolo de enseñanza pero no creo correcto que los niños de origen español tenga que adaptarse a los niños extranjeros como así tengo entendido porque creo que para un futuro traerá consecuencias de atrasos en el aprendizaje.
79	2	Nuestra mayor preocupación es que hemos comprobado que los niños de lengua extranjera suelen usar esta lengua entre ellos y esto hace que los niños españoles se queden marginados. También creemos que debería haber más recursos humanos para poder atender más personalmente a los niños. En el mismo curso hay niños más avanzados que otros, y los que van más lentos hacen que todos los niños vayan retrasados. Los padres de niños extranjeros pasan (literalmente) de todo lo relacionado con las actividades del colegio y eso hace que todos los niños paguen las consecuencias.
82	2	Pienso que deberían tener algunas clases diferentes con profesores que hablaran su idioma para ayudarles a entender muchas cosas que no entienden en nuestro idioma y les enseñen lo que es la educación y el respeto hacia los demás ya que no lo parecen entender.
83	2	Esta todo muy bien
84	2	Si sabe que dentro el centro hay muchas lenguas diferentes. Por la ayuda de todos el profesores sale el final par una resultado.
87	2	<u>Un colegio tendría que tener un tope de alumnos extranjeros</u> y no que en un pueblo la mayoría de alumnos extranjeros estuviera en un colegio. En San Javier el colegio que más alumnos extranjeros tiene el “Severo Ochoa”

88	2	No tendrían que estar alguna centros tan saturados de inmigrantes. No se consigue que se integren bien ya que hacen grupos con sus propios compatriotas. Esta bajando la calidad de enseñanza en la escuela pública y se favorece que las concertadas y privadas florezcan.
89	2	Gracias y adiós
96	2	Los niños extranjeros retrasan mucho las clases a los niños españoles porque dificultan la enseñanza a los maestros por no entender el idioma. Los extranjeros al no entender nada entretienen a los niños, interrumpen la clase mucho por no saber nada.
102	2	Bueno yo creo que desde hoy donde están no creo que puedan hacer nada por las discriminación que muchos de nuestros hijos sufren en este país. Pero de nada sirve el comentario que haga porque esto no va acabar nunca porque siempre existirá el racismo en este país o en otro sea la clase de país que sea, desarrollado o subdesarrollado.
103	2	Que sea un 50% por clase de alumnos extranjeros y españoles no un 70% de extranjeros y un 30% de españoles como hay en algunos centros públicos.
106	2	Para mí la educación de los niños es para todos igual, pero no se adaptan igual ni conviven igual que nosotros. A nosotros lo único que no nos gusta del centro escolar es que haya cuatro niños españoles y dieciséis inmigrantes, a consecuencia de eso los niños no tienen un entorno favorable, no colaboran en los talleres, no van de excursión, no participan en las fiestas, etc. Entonces somos nosotros los que nos adaptamos a ello y no es lógico.
111	2	Agradezco al centro de Educación y a los Maestros del centro
114	2	Que para cada nacionalidad su centro. Porque en nuestro centro hay culturas que no quieren habituarse a nuestras costumbres pero en cambio quieren que nosotros nos habituemos a sus costumbres. Y también resalto que el dinero de las becas hagan lo posible para que realmente sea destinado para libros y material escolar cosa que ellos no hacen y se benefician de los materiales del resto del alumnado.
118	2	Pienso que en la misma aula es un disparate que allá cuatro lenguas no se atiende a ninguno como es debido.
119	2	En una aula de colegio hay más extranjeros que españoles, los maestros necesitan ayuda. Que hagan más colegios públicos.
125	2	Gracias por la información. Si alguna respuesta esta mal es por lo que no entendía. Gracias.
128	2	Quero mucho mas seguridad para alumnos extranjeros y que no se ase ninguna diferencia entre niños españoles y extranjeros. Introducir la nueva tecnología (ordenador, Internet) para todos los niños y para ayudar las familias que no tiene el ordenador. Más actividades de educación para el salud y comportamiento en la sociedad actual.
5	16	Debemos de ayudar en todo lo posible a que se adapten, aprendan lo mejor posible; pero sin olvidarnos que estamos en España y somos españoles.
9	16	No tengo nada que cambiar.
13	16	Solo la falta de higiene por parte de los alumnos extranjeros que a veces es bastante mala, sobre todo en el pelo sucio y sin peinar.
33	16	Como español y pagando mis impuestos veo que la mayoría de las ayudas las destinan ustedes a hijos de emigrantes sin pensar que también hay hijos de españoles con las mismas necesidades, los cuales el gobierno discrimina. ¿Y para mí primero los míos?
34	16	No me parece bien, que tengan otras religiones, solo la religión católica, apostólica y romana.
41	16	Que todos los niños tengan la misma consideración en todos los aspectos.
44	16	Que todos los niños se eduquen por igual.

3	7	Que haya profesorado de apoyo para los niños que vienen a mitad de curso porque hay que ayudarlo a que se ponga al corriente
8	7	Respetémonos todos
9	7	Hay que enseñarles a nuestros hijos otras culturas, otras lenguas,...y eso es muy bueno para ayudarles en su futuro. Pero opino que los extranjeros deberían y de echo creo que DEBEN adaptarse a la cultura y a las normas de nuestro país, cosa que en su mayoría no ocurre así.
17	7	Esta encuesta me parece absurda
24	7	TODOS LOS NIÑOS DEBERÍAN TENER IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE ACCESO A LOS COLEGIOS SIN RESERVA DE PLAZAS PARA EXTRANJEROS.
25	7	Pienso que la multiculturalidad en los colegios fomenta el respeto a otras culturas y que los niños no sean racistas.
28	7	ESTUDIAR AL NIÑO O NIÑA, VER SU NIVEL Y A RAIZ DE SU ESTUDIO ACTUAR, NO INTRODUCIRLO DIRECTAMENTE EN EL CURSO.
42	7	Que por favor no se pierda la transmisión de los valores. Muchas gracias!
64	7	HACER OTROS CURSOS DE INTERES COMO NATACIÓN, MÚSICA, GIMNASIA YA SEA EN EL INSTITUTO O POR MEDIO DEL INSTITUTO COGER PLASAS EN CADA DISCIPLINA COMO AYUDA
68	7	En algunos centros existen tendencias racistas que perjudican la integración de los niños
77	7	TODOS LAS PERSONAS TENEMOS DERECHO A LA EDUCACIÓN Y AL RESPETO, PERO PERDER NUESTRA IDENTIDAD, NO LO VEO BIEN, SOMOS ESPAÑOLES CON UNA CULTURA DE SIGLOS, HEMOS LUCHADO POR ELLA Y HEMOS AVANZADO. TODO EL QUE VIENE A NUESTRO PAÍS, DEBEN DE RESPETAR NUESTRA CULTURA Y EMBRIAGARSE DE ELLA, S NO ES ASÍ, YO NO LOS PODRE AACEPTAR, NO PODEMOS VOLVER A CULTURAS DE MÁS DE III SIGLOS ATRÁS.
85	7	Que no saturen e imponga la masificación que hemos sufrido estos años atrás y que lo solucionen para la mejora intercultural.
86	7	Considero que el problema siempre es el mismo: la falta de medios y recursos que haga que esa integración se lleve a cabo de la forma más adecuada para que no se entorpezca el proceso de aprendizaje del resto de alumnos.
92	7	Pienso que queda mejor para los colegios públicos y no para los privados.
94	7	Pienso que deven comprenderse mutuamente
101	7	Pienso que en un colegio católico se han de acoger todos los que quieran asistir a la educación católica.
111	7	Pienso que no debería haber estas clases de diferencias en ninguna parte del Mundo porque todos somos seres humanos y tenemos derecho a ser respetados sin mirar ni raza ni lengua. Debería haber más información y concientización por que la emigración es una realidad. Porque hay mucha ignorancia sobre este tema. Gracias
112	7	En Yecla debido a su industria hay muchos extranjeros. Mi hija pequeña tiene 6 años y ya ha aprendido a convivir con niños de otros países como Ecuador y Colombia. Aunque también va con ella a su aula un niño de Marruecos, el niño es islamista, mi hija sabe que es una religión diferente a la nuestra sin embargo la acepta y respeta. Tratandose de un colegio "Concertado" y "Catolico", creo que es todo un logro. Además de ser positivo para ella, creo que dice mucho de la educación que hoy se imparte en los centros Concertados. Gracias

115	7	Todos somos iguales no importa la raza y hay que hacerles ver eso
120	7	Para mejorar la educación en un centro hay que ser más solidario, más abierto y sincero y mas...etc
123	7	Cuando habla de incorporación afirma: "Depende del país de origen, concretamente del idioma"
125	7	Yo pienso que los niños de diferente idioma al nuestro, deberían ir a aulas diferentes hasta su adaptación a nuestro idioma, puesto atrasan el aprendizaje de nuestros niños, porque ni pueden leer en nuestros libros, ni hacen los trabajos y deberes a nuestro nivel y encima la profesora tiene que utilizar varias horas al día y no puede atender a 20 ó 24 niños que llevan como es debido.
131	7	Pienso que no deberían estar en el curso que les corresponde si no tienen el nivel adecuado.
145	7	Que hagan un esfuerzo en adaptarse a nuestras costumbres.
150	7	Creo que para mejorar la integración lo principal es educar a los padres para que desde sus hogares transmitan la igualdad racial siguiendo con charlas dentro del centro puesto que así se concientizaran sobre ello; siendo estas charlas dirigidas sobre todo para los adolescentes ya que cuando son pequeños su integración es muy fácil puesto que no perciben las diferencias de sus orígenes, y así sostienen en una mejor relación.
157	7	No creo que sea bueno mandar todos los niños de otras religiones y países a un solo colegio, se pueden formar guetos, y son fuente de racismo y aislamiento.
162	7	Me gustaría comentar, que en algunos colegios publicos y concertados, aun existen. Niños y niñas Que no entienden, algunas Culturas y religiones. Y pienso y creo Que tienes Que enseñarlos a que si una niña lleva un pañuelo en la cabeza, es porque, eso es su religión.
165	7	Que no sea solo una encuesta; que se trate de llegar a Ellos. Se debería preocuparse por las familias e hijos de inmigrantes para saber la condición de vida de cada una de ellas y poder dar algún tipo de ayuda no solo económica, sino social, para que estos niños crezcan sabiendo que existe en este país como un miembro social adaptado y aceptado por esta sociedad. No todos los niños son aceptados por igual por el hecho de ser inmigrante.
170	7	En la pregunta 18. Pienso que dependerá del país que venga el alumno, sobre todo por el idioma. En la pregunta 29. Pienso que las relaciones sea como quiera el colegio va a depender del tutor para que haya buena relación entre maestro, padres y alumnos.

176	7	Que el trato hacia los niños y familias extranjeras sea igual que los demás.
1	18	“Se debería dar más charlas informativas a cerca de las escuelas bilingües y sus ventajas y la importancia de la TIC”
2	18	“Pienso que todos somos iguales. Todos tenemos los mismos derechos, el respeto, la educación y saber convivir con el prójimo nos hace ser mejores personas, sean de otros orígenes, culturas, religiones y lenguas...”
3	18	“Creemos que la incorporación de familias extranjeras, según su religión, lengua o cultura no afecta y beneficia al centro y a nuestros hijos, pero también depende del nivel con el que vengan esos niños en cuanto educación”
4	18	“Pues nosotros como padres, estamos de acuerdo con la existencia de niños/as extranjeros en los centros y universidades, siempre que exista un respeto mutuo. Un saludo”.
5	18	“Es necesario que el docente esté atento al comportamiento de los alumnos autóctonos respecto al extranjero para que nos se produzcan actitudes negativas”.
6	18	“Sería importante que en la cultura general del alumnado se incluyeran conocimientos de los países de donde proceden los alumnos inmigrantes para que entendieran de forma correcta por qué han tenido que abandonar su país”
7	18	“Creo que es estupendo integrar en nuestros colegios niños de otras culturas, religiones y lenguas; atender la diversidad sin renunciar al fomento del conocimiento de los nuestro (Religión-cultura-lengua).
8	18	“Desconozco en que se pueden mejorar, porque al centro donde llevo a mis hijos creo que no se le puede pedir más.”
9	18	“No, gracias.”
10	18	“Yo en calidad de madre del alumno, lo único que les puedo decir, es que mi hijo en este Centro ha mejorado mucho en todos los aspectos, y gueno que el centro sigue asi como ahora, porque de mi punto de vista es un colegio donde la educación y el profesionalismo de los maestros son lo que más cuenta. Gracias”
11	18	“Pues nosotros pensamos, que hay que darle la oportunidad a todos los niños y niñas de cualesquiera sea su nacionalidad siempre y cuando respondan a las obligaciones y deberes del estudio, porque en la educación está el proceso de la humanidad. Gracias”

12	18	“Me gustaría que a los padres también pudiese en los colegios darles mas facilidades para ayudar en sus tareas a sus hijos”
13	18	“Algunas de nuestras respuestas, como por ejemplo las de las consultas de las tutorías con el profesor/a no son objetivas puesto que nuestro hijo/a actualmente se encuentra en el Aula de 2 años”

C6

INFORME: CEIP FEDERICO DE ARCE

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO Y PROPUESTAS DE LAS FAMILIAS

¿Cómo podríamos mejorar la acogida del alumnado extranjero y la educación en un centro donde han de aprender niños y niñas de orígenes, culturas, religiones y lenguas diferentes? La voz de las familias.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EDUCODI

Universidad de Murcia



En el presente informe se describe parte de la investigación llevada a cabo para analizar cómo es percibida, bajo el prisma de las familias de la Región de Murcia, la acogida del alumnado extranjero, así como las propuestas ofrecidas por estas para mejorar la educación en un centro donde la diversidad es, por ende, la base de la que parten. Aunque la investigación fue aplicada a toda la Región, en este informe nos centramos en el Centro de Educación Infantil y Primaria: Federico de Arce.

Para recoger la información relativa al tema de investigación fue utilizado como instrumento un cuestionario, a través del cual, de forma anónima, las familias respondían a las distintas preguntas que se les planteaban, relacionadas con datos de identificación, participación en la acogida, comunicación familia-centro y relaciones. Como cierre a dicho cuestionario planteábamos la siguiente cuestión: *¿cómo podríamos mejorar la acogida del alumnado extranjero y la educación en un centro donde han de aprender niños y niñas de orígenes, culturas, religiones y lenguas diferentes?*

El análisis de dichas cuestiones es el que se expone a continuación, quedando estructurada la presentación de la información por centro de la siguiente forma: comienza por la exposición resumida de los datos cuantitativos referidos a la participación de los distintos miembros de la comunidad educativa en la acogida del alumnado extranjero y sus familias, la comunicación familia-centro y las relaciones de los alumnos. Tras esta parte, se exponen las respuestas ofrecidas, por las distintas familias participantes, a la pregunta abierta, lo que nos otorga una variedad de propuestas de mejora que nos ayudan a guiar nuestras acciones hacia la optimización de la inclusión del alumnado extranjero y de sus familias; y por tanto hacia la prosperidad de toda la comunidad educativa, en cada uno de los contextos participantes.

Para el análisis de dicha información, se ha utilizado, el programa SPSS versión 22 (para la información de carácter cuantitativo) y el programa informático MAXQDA (para la información cualitativa); a través del primero se analizan las respuestas dadas a las preguntas previamente planteadas y a través del segundo se han establecido una serie de categorías que aglutinan las opiniones de las familias. En relación a las categorías que se han establecido para el análisis cualitativo, estas describen aspectos relacionados fundamentalmente con la acogida del alumnado extranjero, las relaciones establecidas,

la comunicación familia-centro, la participación en la vida escolar, la formación, etc. Todos estos aspectos son susceptibles de mejora bajo su punto de vista.

Las familias productoras de datos fueron un total de 167 familias, de las que un 77% son familias de origen autóctono, correspondiendo un 23%, de la muestra total, a familias de origen extranjero.

En cuanto a las respuestas a las preguntas de las distintas dimensiones, a continuación se presentan una serie de tablas por dimensión que resumen la información del centro.

La primera dimensión a la que el cuestionario hacía referencia es la dimensión de “Participación en la acogida” en relación a esta podemos observar que cuando preguntamos a las familias si consideran que el centro fomenta la acogida del alumnado extranjero estas consideran en un 81 % que la favorece mucho frente al 11% que considera que no la favorece nada, siendo el 8 % de las familias quienes consideran que la favorece algo.

Adentrándonos en las perspectivas de las familias en cuanto a “Cómo participan en la acogida cada uno de los sectores de la comunidad educativa” observamos que, desde la valoración que efectúan las familias, de forma general se identifica una mayor participación y fomento en la acogida por parte del alumnado frente a las familias de origen autóctono, quienes, bajo la perspectiva de las familias del centro, en un 20% no participan en dicha acogida, tal y como muestra la tabla 1. Asimismo observamos diferencias en las perspectivas de las familias autóctonas y extranjeras, aunque estas diferencias son pequeñas, observamos una visión más positiva por parte de las familias extranjeras en cuanto a la acogida por parte del centro, pues estas destacan que el centro favorece la acogida en el 83% de los casos, frente al 73% de las familias autóctonas.

La tabla 1 muestra los resultados obtenidos en el centro atendiendo a la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa en la acogida del alumnado extranjero y sus familias.

Tabla 1

Acogida de todos los agentes educativos, perspectiva de las familias autóctonas y extranjeras del CEIP Federico de Arce

	Familias Autóctonas			Familias Extranjeras			Alumnos			Maestros		
	G	A	E	G	A	E	G	A	E	G	A	E
Mucho	32%	32%	34%	41%	34%	64%	74%	76%	68%	61%	61%	60%
Nada	19%	15%	32%	4%	1%	12%	4%	1%	15%	2%	2%	2%
Algo	49%	53%	34%	55%	65%	24%	22%	23%	17%	37%	37%	38%

Como hemos podido ver en la tabla 1, en cuanto a la acogida por parte las familias autóctonas, observamos que las familias de origen extranjero señalan en un porcentaje mayor que las familias de origen autóctono, que no participar nada en la acogida del alumnado extranjero. Si atendemos a la participación de las familias extranjeras identificamos en la tabla 1 que las familias extranjeras se posicionan más en respuestas extremas (mucho y nada) que las familias de origen autóctono, quienes prefieren posicionarse en un mayor porcentaje en la opción “algo”. Asimismo, cabe resaltar que la visión de las familias extranjeras respecto de la participación de los compañeros en la acogida es más negativa que la visión de las familias autóctonas.

La segunda dimensión a la que hace referencia el cuestionario es la dimensión “Comunicación familia-centro”, en relación a esta preguntamos a las familias si consideran importante el uso de canales de comunicación relacionados con las nuevas tecnologías, si les gustaría recibir información a través del ordenador y si consideran que la información que es dada actualmente por el centro es adecuada. En la tabla 2 se muestran los resultados a dichas cuestiones, tal y como observamos en ella todas las familias estiman importante el uso de otros canales de comunicación relacionados con las nuevas tecnologías, aunque únicamente al 72% les gustaría establecer comunicación del centro a través del ordenador. En cuanto a la valoración de la información actual las familias consideran en un casi 50% que la información no es adecuada, y en otro casi 50% que la información es algo adecuada, solamente el 7% la estima muy adecuada. En relación con las diferencias entre familias autóctonas y extranjeras, observamos que no existe tal en cuanto a la valoración de la información transmitida por el centro, en ambas ocasiones casi el 50% de las familias destaca que no es adecuada; ni en cuanto a la percepción de la importancia de las nuevas tecnologías en el traspaso de información

(ambos grupos, lo consideran muy importante), sin embargo existen en cuanto a la preferencia de uso de estos canales, siendo aceptada la comunicación a través del ordenador, en un porcentaje más alto, por las familias extranjeras, tal y como refleja la siguiente tabla:

Tabla 2
Valoración de los canales de comunicación y traspaso de información del CEIP Federico de Arce

	Importancia del uso de canales de comunicación TICS				Comunicación a través del ordenador				Valoración de la información actual		
	G	A	E		G	A	E		G	A	E
Mucho	87%	88%	85%	Sí	72%	67%	85%	Muy adecuada	7%	7%	7%
Nada	0%	0%	0%	No	27%	31%	15%	Algo adecuada	46%	47%	44%
Algo	13%	12%	15%	No sé	1%	2%	0%	Nada adecuada	46%	46%	49%

Finalmente, la última dimensión a la que hace referencia en el cuestionario es la dimensión relaciones del alumnado, en ella se tratan aspectos relacionados con las relaciones y las posibilidades de relación del alumnado extranjero. Observamos que la mayoría de las familias consideran que la presencia del alumnado extranjero no propicia el conflicto (siendo este porcentaje menor en los extranjeros, quienes consideran en el doble de ocasiones que los autóctonos que sí lo propicia) y por el contrario, favorece las relaciones (83%). En cuanto a si se crean grupos de la misma nacionalidad, las familias consideran en un 30% que sí, observamos además un porcentaje alto de desconocimiento en esta cuestión 23%. Cabe destacar que las familias consideran en más de un 90% que los alumnos de origen extranjero están escolarizados en centros públicos, ascendiendo al 95% en el caso de las familias autóctonas. Toda esta información queda resumida en la tabla que a continuación se presenta:

Tabla 3

Valoración de las relaciones y posibilidades de relación según las familias del CEIP Federico de Arce

	Favorece las relaciones			Propicia el conflicto			Crea grupos			Escolarización Centros Públicos		
	G	A	E	G	A	E	G	A	E	G	A	E
Sí	83%	81%	88%	5%	6%	12%	30%	28%	37%	91%	95%	78%
No se	4%	4%	4%	7%	6%	10%	47%	48%	45%	8%	4%	22%
No	13%	15%	8%	88%	88%	78%	23%	24%	18%	1%	1%	0%

La cuestión cualitativa a la que hacemos referencia en las líneas anteriores fue contestada por 87 familias del centro de las cuales el 87% son familias de origen autóctono y el 13% restante son de origen extranjero; correspondiendo el 8% a familias de origen latinoamericano y el 5% restante a familias de origen africano.

La primera categoría que pasamos a analizar de forma pormenorizada es la categoría “acogida”, aglutinamos en esta las propuestas dadas por 9 familias autóctonas y 2 familias de origen extranjero: 1 de origen latinoamericano y otra de origen europeo.

Cuando las familias hacen referencia a la acogida hablan principalmente de dos aspectos fundamentales, de la participación de la comunidad en la acogida del alumnado extranjero y de las acciones que el centro educativo ha de realizar cuando el alumno de origen extranjero se incorpora al centro, en relación a dichas acciones las familias hacen propuestas que han sido aglutinadas en 3 subcategorías fundamentales relacionadas con la incorporación de este alumnado: el momento, el nivel y la ubicación en el centro escolar.

En cuanto a la participación de la comunidad educativa en la acogida del alumnado se han manifestado familias de origen autóctono y una familia de Ucrania. Las familias de origen autóctono consideran que para mejorar la acogida del alumnado extranjero es necesario que las familias extranjeras participen en dicha acogida:

“La acogida de los niños no solo depende del centro donde está escolarizado sino que debe ser asumido por los propios padres extranjeros que tienden a negarse (grupos reducidos) por razones religiosas y culturales.” (C6.FA.24)

“Los españoles están preparados para la acogida de los extranjeros, pero los extranjeros no...no es problema de los niños, sino de sus padres.” (C6.FA.57)

Por el contrario, la familia de origen ucraniano identifica como positiva esta acogida por parte de toda la comunidad, resaltando la labor de acogida realizada en nuestro país y en comparación con otros países, según su experiencia:

“Mis hijos han estado escolarizados en Ucrania dos meses, después de muchos problemas para que los escolarizaran. En COSTA RICA NO QUISIERON escolarizarlos porque llegamos a mitad de curso. Por lo tanto opino que en pocos sitios del mundo se acoge por parte de todos al extranjero como en ESPAÑA y se les facilitan las cosas como aquí, y lo sé basándome en la experiencia que me da haber vivido en el extranjero.” (C6.FA.64)

En relación a la incorporación, respecto al momento, los padres autóctonos indican que los alumnos menores se adaptan mejor, y que por ello, conseguiremos una mejor educación si los alumnos de origen extranjero se escolarizan cuando son pequeños.

“En niños pequeños el problema desaparece pronto, cuando el chico/a es mayor el problema de integración se mantiene en el tiempo.” (C6-FA-4)

En cuanto al nivel, las familias autóctonas consideran que sería una opción positiva para la mejora de la educación, escolarizar a los alumnos en función de los conocimientos y la edad.

“Tienen que integrarlos en las clases en función de los conocimientos que traen como por la edad que tienen.” (C6-FA-40).

Por último, en esta dimensión, los padres autóctonos han hablado sobre en qué lugar se deben incorporar a los alumnos para mejorar la educación en los centros, todos ellos destacan la creación de programas aparte anteriores a la inclusión en el aula.

“Cursos de adaptación pedagógica antes de incorporarlos a su nivel académico a los alumnos de fuero (aprendizaje del idioma, etc.).” (C6-FA-158)

Sobre todo para el aprendizaje de la lengua vehicular:

“Los alumnos de lenguas distintas se les debería enseñar el idioma antes de integrarlos a las clases.” (C6-FA-12)

“Los niños extranjeros deberían pasar por un periodo de aprendizaje del español.” (C6-FA-32)

Una vez que los alumnos de origen extranjero se han incorporado al centro en este se establecen una serie de relaciones entre ellos, sus familias y la comunidad educativa. Por ello, la siguiente categoría que presentamos es la categoría denominada **“relaciones”**. En relación a estas, en esta ocasión las familias ponen su voz de manifiesto para afirmar que las familias y alumnos extranjeros tienen dificultades para relacionarse con los autóctonos; sobre todo las familia, por lo que, son las familias de origen extranjero, bajo su perspectiva, quienes crean cierto “racismo” hacia los españoles; y las responsables, en cierto modo, de las relaciones que pueden establecer los niños entre sí.

“Los extranjeros no se relacionan porque no se fían de nosotros, pero no es problema de los niños, sino de sus padres, pienso que la generación que se encuentra escolarizada e integrada en los centros de escolarización formarán parte de nuestra sociedad más que sus padres, porque sus padres no se fían.”
(C6.FA.57)

En cuanto a las relaciones, algunas de las familias autóctonas destacan que existe distinción en las posibilidades de relación entre los centros públicos y privados pues consideran que la mayoría de los alumnos de origen inmigrante están escolarizados en centros públicos, existiendo un desconocimiento por parte del sector privado.

“La enseñanza privada no se está enterando de esto, ¿por qué no hay integración en sus aulas?” (C6.FA.112)

Asimismo las familias destacan que son los mismos centros privados o concertados quienes limitan estas posibilidades de relación:

“(...)los centros concertados y privados presionan a los padres inmigrantes para que se vayan a centros públicos. Engañan a los padres diciéndoles que los uniformes son obligatorios, que ellos no tienen personal de apoyo que sus hijos necesitan, etc.” (C6.FA.43)

Por ello, la propuesta de las familias autóctonas en cuanto a esta dicotomía público-privado concertado gira en torno a una escolarización más equitativa:

“...me parece muy importante para esta integración que los alumnos de familias extranjeras también se escolaricen en centros concertados que pagamos todos.”
(C6.FA.91)

“...los centros concertados deberían cumplir con sus porcentajes de acogida de alumnos extranjeros, cosa que no ocurre.” (C6.FA.158)

“Los niños extranjeros se deben repartir entre todos los colegios (públicos y privados concertados).” (C6.FA.164).

Como propuesta para la mejora de las relaciones entre autóctonos y extranjeros las familias autóctonas consideran que es fundamental la participación en el centro de todos.

“Creo que los padres tenemos que tener más participación en la educación de nuestros hijos a través del centro educativo. Si las relaciones de los padres (extranjeros o no) son buenas entre ellos y entre el centro escolar, las relaciones entre los niños pueden mejorar mucho, y cualquier problema que surja solucionarlo. Gracias.” (C6.FA.102)

Por ello, muchas de las propuestas en línea con las anteriores están aglutinadas en la categoría “participación”. Son las familias de origen autóctono quienes hacen alusión a la **participación**; y en relación a esta, además de destacarla como posible solución para la mejora de las relaciones, resaltan la falta de implicación de los alumnos y de las familias de origen extranjero en la vida de centro exponiendo que dicha realidad se agrava cuando nos referimos a familias y alumnos de origen magrebí o ucraniano.

“En la clase de mi hijo, a las reuniones con el profesor, solo acuden los padres de alumnos de origen sudamericano. Imagino que los de origen ucraniano o marroquí tienen dificultad con el idioma, pero los profesores deberían hablar con ellos e insistirles en la necesidad de su asistencia ya que ello favorecería la integración de sus hijos.” (C6.FA.91)

La propuesta de mejora que las familias dan para mejorar la situación descrita, es la realización de más actividades por parte del centro donde puedan participar padres, así como, dar a conocer los beneficios y la necesaria participación de los padres en el centro educativo de sus hijos; que lleve a conseguir una mejora real de la participación de las familias en la vida de centro y por tanto, una mejora en la calidad educativa.

“Se pueden organizar charlas y actividades de padres para mejorar la integración de la familia extranjera en el centro.” (C6.FA.156)

Como propuesta de mejora para esta situación, las familias destacan, al igual que para la mejora de la participación, que el centro realice más actividades donde existan mayores oportunidades de relación para los adultos.

En cuanto a la comunicación familia-centro, las familias autóctonas destacan que esta es importante para el intercambio de información referida a aspectos culturales y por ende de atención a la diversidad.

“La información a toda la comunidad escolar (charlas, talleres...) es importante en todo lo referente a diversidad, tanto cultural, lingüística, necesidades educativas especiales...” (C6.FA.89)

Continuamos analizando los aspectos destacados por las familias, atendiendo a la categoría denominada **“formación”**. Las familias, tanto autóctonas como extranjeras, sobretudo estas últimas y de origen latinoamericano apuestan por la formación para la mejorar la situación actual, a través de charlas o talleres dirigidos a familias, docentes y alumnos.

“Sí, pienso que debería fomentar charlas para los padres sobre todo de Educación Infantil donde se recomiende educar a nuestros hijos desde el inicio en valores, educación y respeto hacia los demás, así se evitará el racismo y los conflictos que se han dado en algunos centros de educación entre adolescentes.” (C6.FE.34)

“Los maestros deben formarse y estar preparados para el producto de la “multiculturalidad” y sus efectos o fenómenos que puedan suscitar tales como la xenofobia, la falta de integración, la religión, la comida del comedor, etc., o incluso la moral o la ética que difiere de una cultura a otra.” (C6.FE.99)

Más específicamente, si nos centramos en aspectos culturales, tanto autóctonos como extranjeros de América latina y del resto de Europa destacan la necesidad de realizar **actividades culturales** en las que todos los alumnos aprendan orígenes, religiones y lenguas diferentes. En las próximas líneas exponemos algunos ejemplos de estas posibles actividades.

“Enriquecerse todos del intercambio, para ello sería bueno que todo el salón conozca al niño, su país, que vean fotos o diapositivas de lo bello que tenga su país, sus costumbres, su religión, su mítica, su lengua.....tal vez este trabajo lo pueden hacer los padres de familia en cada colegio.” (C6.FE.163)

“Podrían hablar sobre otras culturas o sobre otras nacionalidades a los alumnos a lo mejor a los alumnos extranjeros les guste y también a los alumnos de esta

nacionalidad y se sientan más cómodos y les ayudaría a conocer mejor a las personas y a los extranjeros.” (C6.FE.2)

“Acercar la realidad de los niños de otros países por medio de fotografías, tejidos o comidas y productos de estos países.” (C6.FA.120)

Igualmente, las familias pertenecientes a ambos grupos establecidos, aunque sobre todo las de origen extranjero, apoyan la **educación basada en valores** como el respeto, la tolerancia o la igualdad, dirigida tanto a adultos como a alumnos. Por tanto, si atendemos a los valores como solución, familias tanto extranjeras como autóctonas consideran que la mejora de la educación yace en la existencia y promoción de estos valores.

“Lo más importante creo es inculcarles valores humanos a los alumnos, independientemente de cultura, religión, etc.” (C6.FA.61)

“Para que la educación de nuestros hijos mejore, tenemos que educar a los mayores en la tolerancia y respeto hacia los demás.” (C6.FE.121)

Si nos acercamos a categorías que tienen que ver con aspectos curriculares las familias autóctonas destacan en repetidos momentos, la disminución del nivel educativo debido a la incorporación y convivencia con alumnos de origen extranjero, sobre todo de aquellos no hispano-parlantes.

“La presencia de extranjeros, sobre todo de los no hispano – parlantes, retrasa al resto del alumnado.” (C6.FA.5)

“No podemos bajar el nivel de enseñanza de nuestros hijos para que los niños extranjeros los pillen.” (C6.FA.96)

“No se vea perjudicada por un rendimiento escolar demasiado diferenciado por distinto nivel de preparación de los niños o falta de conocimiento adecuado del idioma, lo que puede provocar en los padres un malestar con respecto a la asistencia de niños de familias extranjeras y, con ello, aparecer posiciones contrarias a la multiculturalidad que no harán sino perjudicar el desarrollo personal de los niños y, en definitiva, el no poder frenar la discriminación y la xenofobia en la sociedad.” (C6.FA.134)

Como podemos observar en los últimos argumentos de las familias autóctonas, esta bajada del nivel educativo no afecta únicamente al rendimiento de los alumnos, sino que crea actitudes de discriminación y xenofobia hacia la sociedad en general.

Asimismo, en numerosas ocasiones, las familias autóctonas destacan que este descenso del nivel es propiciado por el **desconocimiento de la lengua**, o por **la falta de recursos**. Precisamente el aumento de recursos humanos, materiales y económicos es la solución más destacada por las familias.

Por un lado las familias destacan la necesidad de recursos especializados, como el ejemplo siguiente:

“Se debería de contar con personal especializado para aquellos casos que necesiten aprender castellano. También sería importante la figura de un mediador o educador social con el fin de facilitar su interpretación y prevenir conflictos.”
(C6.FA.84)

“Se necesitan más profesores especializados en integración.” (C6.FE.148)

Pero también hablan de aumento de recursos de forma general:

“Creemos que se debe dotar a los centros con más recursos materiales y humanos para conseguir que la integración multicultural.” (C6.FA.134)

“Para tener una integración real se necesitan muchos más medios personales sobre todo en centros donde cada año aumenta el número de niños extranjeros con respecto al anterior.” (C6.FA.12)

“Que debería haber ayuda a los niños de hijos inmigrantes o en cuanto al material escolar y al comedor.” (C6.FE.19)

El **número de alumnos**, es otra de las cuestiones más recurridas; las familias autóctonas hablan de que si existiera una menor ratio se mejoraría la situación actual:

“Clases más reducidas...” (C6.FA.112)

“Menos alumnos en las aulas.” (C6.FA.18)

La **religión** es uno de los temas más frágiles destacados por las familias, en esta ocasión vemos que las familias de origen autóctono aportan opiniones y propuestas en

relación a esta categoría. Algunas de las familias autóctonas defienden la escuela laica para evitar de este modo conflictos, otras por el contrario preservan la continuidad de esta; que se ve amenazada por la presencia de alumnos de origen extranjero.

“Dejar “todo” tipo de religión fuera del aula.” (C6.FA.131)

“Que no obliguen a quitar nuestra religión para que los alumnos extranjeros no se sientan discriminados.” (C6.FA.9)

Finalmente cabe destacar que las familias de origen africano consideran que la situación en el centro educativo es la adecuada y no es necesario ningún tipo de cambio para mejorar la educación en un centro donde han de confluir diversas culturas y orígenes.

“Está bien y es suficiente con lo que tenemos en el centro.” (C6.FE.108).