



UNIVERSIDAD DE LEÓN

Facultad de Educación

**ÁREA DE DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICAS Y TEORÍA DE
LA EDUCACIÓN**

Tesis Doctoral:

**LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO
INMIGRANTE DE LEÓN EN LA E.S.O.:
PERCEPCIONES Y EXPECTATIVAS DE SUS
FAMILIAS.**

**The educational answer to the immigrant students in León
at secondary school: Perceptions and expectations of their families.**

Doctoranda:

Erundina de la Fuente Martínez

Directora:

Dra. Dña. Rosa Eva Valle Flórez.

León, junio de 2015

A todos cuantos dejan su mundo en busca de uno nuevo...

-Inmigrante-

*“Vivo en el mundo y soy
De todos y ningún lado.
¿De dónde he venido entonces?
¿A dónde creo he llegado?

No me he movido del mundo
Tan solo lo he caminado.
Vengo de todas partes
Del mundo soy ciudadano”*



(Erundina de la Fuente Martínez © - 2008)

(Aviso Legal© Copyright)

AGRADECIMIENTOS

Quisiera aquí expresar mi agradecimiento a todas y cada una de las personas que me han ayudado, de una u otra manera, en la realización de esta Tesis y sin los cuales no habría sido posible.

*A la **Doctora Rosa Eva Valle**, por dirigir esta Tesis, después del reencuentro, desde la exigencia, la enseñanza, y la ayuda.*

*A la **Doctora. M^a Antonia Melcón**, por sus enseñanzas, su ánimo, apoyo y ayuda incondicionales siempre, que me han permitido mantener el ánimo.*

*A **mis profesores** del primer año de formación, en los cursos de Doctorado, a Sagrario, a Teresa, y a Javier..., y de manera muy especial al **Dr. Manga**, por enseñarme otras formas de aprender y mejorar.*

*A todos los **profesionales de los centros educativos** en los que intervine para el estudio empírico y **que me prestaron su colaboración**, entre ellos a Nemesio Carro (Director entonces del IES Giner de los Ríos), Antonio Bermejo (Director del IES García Bellido), a Andrés Calderón y a Elí (responsable de igualdad y Jefe de estudios respectivamente del IES Padre Isla) a María (Orientadora del C.C. Agustinas), a Miguel Guerrero (Director del C.C. N^a S^a del Carmen), a José Ignacio e Ignacio (Director y orientador respectivamente del C.C. Dominicas de la Anunciata), al Director del C.C. San Juan de la Cruz... . Y mi agradecimiento especial a José Luis (de Juan del Enzina), un profesional todo-terreno, siempre dispuesto a colaborar y muy preocupado por los temas interculturales en la educación.*

*A todas las **Entidades, Organismos y ONGs**: CRUZ ROJA de León, especialmente a Araceli (T.S.) y Estefanía. Al grupo GOL, de las que recabé información y ayuda en el contacto con las familias (IES Ordoño II, ADAVAS, CEMAI, VALPONASCA...); y muy especialmente a Cristina (T.S. del centro “Isadora Duncan”), a Lourdes (T.S. del centro ACCEM-León/ CEMFE), A Estela y Magdalena (del Centro de actividades de la Institución Teresiana).*

*A todos los **padres inmigrantes** por la información aportada sobre sus vivencias y experiencias migratorias y educativas, y muy especialmente a **Zoila** (madre mejicana), primera madre en acudir siempre que se la citaba, por su desinteresada colaboración y por facilitar el encuentro con otros padres y madres.*

*A **Javier**, mi marido y compañero de viaje, por su ánimo y su ayuda inestimables siempre, en la vida y en la intendencia; y por prestarme su ayuda en los aspectos tecnológicos e informáticos.*

*A **Patricia y a Daniel**, mis hijos, por animarme a seguir y terminar esta Tesis a pesar de que ello supusiera renunciar a compartir más tiempo con su madre.*

*A **Tomás y Nina**, mis padres, que me enseñaron el valor del esfuerzo y la constancia, aún en los momentos más adversos.*

A todos mi agradecimiento y cariño.

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

| | |
|--|---------------|
| PRESENTACIÓN/ PORTADA | I |
| DEDICATORIA Y PRESENTACIÓN..... | III |
| AGRADECIMIENTOS | V |
| ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS | VII |
| INDICE / RELACIÓN DE TABLAS..... | XV |
| INDICE / RELACIÓN DE GRÁFICAS..... | XIX |
| INDICE / RELACIÓN DE IMÁGENES..... | XXV |
| SIGLAS Y ABREVIATURAS UTILIZADAS | XXVII |
| INTRODUCCIÓN GENERAL | XXXIII |
| PORTADA PARTE I: MARCO TEÓRICO | XXXIX |
| CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL OBJETO DE ESTUDIO..... | 1 |
| 1. ¿Por qué esta Tesis?..... | 3 |
| 2. Estado actual de la cuestión: revisión de las investigaciones sobre el tema..... | 4 |
| 2.1. Investigaciones generales sobre aspectos migratorios..... | 5 |
| 2.2. La investigación en inmigración desde el marco educativo..... | 10 |
| 2.3 . La investigación en los aspectos sociofamiliares y educativos de la inmigración..... | 20 |
| CAPÍTULO 2. EL PROCESO MIGRATORIO..... | 47 |
| 1. De la movilidad a la migración..... | 49 |
| 2. Delimitación conceptual..... | 52 |
| 3. Causas, cambios y evolución del proceso migratorio..... | 58 |
| 4. La situación de la inmigración..... | 67 |

| | |
|--|------------|
| 4.1. EUROPA: de continente de emigración a continente de inmigración..... | 67 |
| 4.2.ESPAÑA: sujetos, evolución de la inmigración y tendencias..... | 73 |
| 4.3.CASTILLA y LEÓN: situación de nuestra comunidad autónoma..... | 80 |
| 4.4.LEÓN: situación de nuestra provincia..... | 84 |
| CAPÍTULO 3. MARCO LEGISLATIVO EN MATERIA DE INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN..... | 95 |
| 1. Marco legal en Europa | 97 |
| 2. El marco legislativo nacional..... | 100 |
| 3. Marco legislativo en las Comunidades Autónomas | 104 |
| 4. Marco legal en Castilla y León..... | 109 |
| CAPÍTULO 4. MEDIDAS Y PROPUESTAS DE ATENCIÓN AL ALUMNADO EXTRANJERO EN EL CONTEXTO EUROPEO..... | 113 |
| 1. El idioma: un factor clave para la integración..... | 115 |
| 2. Comparación de medidas de apoyo escolar en los países de la Unión Europea | 117 |
| 3. La Atención educativa al alumnado inmigrante en España..... | 133 |
| CAPÍTULO 5. MEDIDAS Y PROPUESTAS DE ATENCIÓN AL ALUMNADO EXTRANJERO EN CASTILLA Y LEÓN..... | 141 |
| 1.Medidas educativas en Castilla y León..... | 143 |
| 2. Programas Institucionales de Intervención Educativa con inmigrantes... | 143 |
| 2.1. El Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León..... | 143 |
| 2.2. Plan de atención al alumnado extranjero y de minorías..... | 145 |
| 3. Atención a inmigrantes con desconocimiento del idioma vehicular: | 150 |
| 3.1. Programa aliso..... | 153 |
| 3.2. Planes de acogida..... | 154 |

| | |
|--|------------|
| 3.3. Plan de absentismo..... | 157 |
| 3.4. Plan de acompañamiento y refuerzo educativo (PROA)..... | 161 |
| 3.5. Programa MARE..... | 165 |
| CAPÍTULO 6. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO MEDIDA EDUCATIVA..... | 171 |
| 4. La formación del profesorado en el ámbito europeo | 173 |
| 5. La formación del profesorado en España | 174 |
| 6. La formación inicial..... | 175 |
| 7. Formación permanente | 178 |
| 4.1. Recursos formativos de ámbito regional: el CREI..... | 180 |
| 4.2. La web como recurso formativo..... | 182 |
| 4.3. Formación Institucional del profesorado..... | 185 |
| 4.4. Situación real del profesorado respecto a su formación..... | 188 |
| 4.5. Recursos Formativos de ámbito provincial: CFIE..... | 191 |
| 5. La evaluación de la formación como respuesta educativa..... | 198 |
| CAPÍTULO 7. LA FAMILIA INMIGRANTE: CONTEXTO Y RECURSO..... | 203 |
| 1. Introducción: aspectos previos sobre la familia..... | 205 |
| 1. Familia: Tipologías y estructura..... | 206 |
| 2. Familia inmigrante: aspectos sobre inmigración (<i>¿Qué, cómo, o quién es una familia inmigrante?</i>)..... | 214 |
| 3. La familia inmigrada y el centro educativo..... | 216 |
| PARTE II: MARCO METODOLÓGICO..... | 223 |
| CAPÍTULO 8. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN..... | 225 |
| 1. Introducción..... | 227 |
| 2. Objetivos de la investigación..... | 229 |

| | |
|--|------------|
| 2.1.Objetivos específicos..... | 229 |
| 2.2.VARIABLES DE ESTUDIO..... | 230 |
| 2.3. Modelo de investigación..... | 231 |
| 3. Procedimiento seguido en la investigación..... | 233 |
| 3.1. Respecto al Análisis Documental..... | 234 |
| 3.2. Respecto a las medidas educativas desarrolladas en los centros.. | 238 |
| 3.2.1. Instrumento de obtención de datos: el cuestionario..... | 239 |
| 3.2.2. Criterios y selección de los estudios de caso..... | 244 |
| 3.2.3 Procedimiento utilizado en la selección de los centros..... | 250 |
| 3.3. Respecto a la selección de informantes clave..... | 253 |
| 3.3.1. Instrumento de obtención de datos: las entrevistas..... | 256 |
| 3.3.2. Criterios y selección de informantes clave..... | 258 |
| 3.3.3. Procedimiento utilizado..... | 259 |
| 4. Criterios de credibilidad de la investigación..... | 261 |
| RESULTADOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL..... | 265 |
| CAPÍTULO 9. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS FUENTES DOCUMENTALES..... | 267 |
| 1. Introducción..... | 269 |
| 2. Resultados del análisis de las fuentes documentales..... | 271 |
| 2.1.Respecto del ámbito educativo..... | 271 |
| 2.1.1. Características y situación de la población escolar inmigrante en España..... | 272 |
| 2.1.2. La población escolar inmigrante en Castilla y León: Características y situación..... | 277 |
| 2.1.3. La población escolar inmigrante en la provincia de León: Características y situación..... | 285 |
| 2.2.Resultados respecto a los programas y medidas en los Centros: análisis y valoración. | 290 |
| 2.2.1 Aplicación del Programa de Acompañamiento en Educación Primaria..... | 290 |

| | |
|---|-----|
| 2.2.2. Aplicación del Programa de Acompañamiento en Educación Primaria..... | 291 |
| 2.2.3. Aplicación del Programa de Apoyo y Refuerzo en Educación Secundaria..... | 293 |
| 2.2.4. La respuesta educativa desde en Plan PROA-MARE..... | 294 |
| 2.3.Respecto al ámbito familiar..... | 297 |
| 2.3.1. Situación actual de la familia inmigrante en España..... | 297 |
| 2.3.2. El proceso migratorio de la familia. Metáfora de la maleta..... | 298 |
| 2.3.3. La situación educativa de los hijos inmigrados. Respuesta educativa..... | 301 |
| 3. Conclusiones y reflexiones parciales sobre la fundamentación teórica y el análisis documental..... | 303 |
| ANÁLISIS DE RESULTADOS: CUESTIONARIO A LOS CENTROS | 309 |
| CAPÍTULO 10. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO A LOS CENTROS EDUCATIVOS..... | 311 |
| 1. Contextualización y características de la muestra de centros. | 313 |
| 2. Características del alumnado extranjero objeto de estudio. | 317 |
| 3.Respecto del análisis de los Planes y Programas del centro educativo: | 337 |
| 3.1. Respecto al Proyecto Educativo y su repercusión en el alumnado extranjero | 341 |
| 3.2. Respecto al Plan de Convivencia..... | 342 |
| 3.3. Respecto a los Planes de Refuerzo, Orientación y Apoyo..... | 346 |
| 4. Respecto a la formación del profesorado..... | 348 |
| 5. Sobre los recursos personales..... | 355 |
| 6. Medidas Organizativas y Didácticas..... | 359 |
| 6.1. Criterios en la organización de los agrupamientos..... | 360 |
| 6.2. Organización de espacios y tiempos..... | 361 |
| 6.3. Adaptaciones curriculares..... | 361 |
| 6.4. Utilización de material específico..... | 363 |

| | |
|--|-----|
| 6.5. Criterios de evaluación..... | 364 |
| 6.6. De las actividades extraescolares. | 365 |
| 6.7. Coordinación con otros organismos e instituciones..... | 370 |
| 7. La colaboración con las familias. | 372 |
| 8. Conclusiones y reflexiones sobre el cuestionario aplicado a los centros educativos..... | 382 |
| RESULTADOS INVESTIGACIÓN CON FAMILIAS INMIGRANTES | 387 |
| CAPÍTULO 11. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A LAS FAMILIAS INMIGRANTES..... | 389 |
| 1. Introducción..... | 391 |
| 2. Perfil de los informantes..... | 391 |
| 3. Análisis de la información general | 395 |
| 3.1. Aspectos familiares..... | 395 |
| 3.1.1. Estructura familiar..... | 396 |
| 3.2. Situación socioeconómica..... | 397 |
| 3.2.1. Aspectos migratorios/ la situación de integración..... | 398 |
| 3.2.2. Causas de la migración..... | 398 |
| 3.2.3. Proceso migratorio y de integración..... | 401 |
| 3.2.4. Recursos y redes de apoyo..... | 403 |
| 3.2.5. La crisis y su influencia en el proceso de permanencia o retorno..... | 405 |
| 4. Respuesta educativa- Vivencias de los padres..... | 406 |
| 4.1. Adaptación e integración escolar de los hijos..... | 409 |
| 4.2. Valoración de la respuesta educativa..... | 411 |
| 4.3. Actividades extraescolares y/o extraordinarias..... | 415 |
| 4.4. Participación y valoración en las mismas..... | 416 |
| 4.5. Expectativas de los padres. | 417 |

| | |
|--|------------|
| 5. Relación familia- centro educativo..... | 421 |
| 5.1. Valoración de las actuaciones de la familia en relación a los centros educativos..... | 423 |
| 5.1.1. Participación e integración en la AMPA del centro..... | 423 |
| 5.1.2. Asistencia y participación en actividades del centro..... | 425 |
| 5.1.3. Utilización de los recursos ofertados por los centros..... | 426 |
| 6. Conclusiones sobre la situación familiar de los inmigrados estudiados... | 426 |
| CONCLUSIONES GENERALES..... | 429 |
| 12-CONCLUSIONES GENERALES- PROPUESTAS DE MEJORA... | 431 |
| Propuestas de mejora..... | 443 |
| REFERENCIAS..... | 447 |
| REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS..... | 449 |
| REFERENCIAS LEGISLATIVAS EUROPEAS..... | 474 |
| REFERENCIAS LEGISLATIVAS ESPAÑOLAS..... | 476 |
| REFERENCIAS LEGISLATIVAS DE CASTILLA Y LEÓN..... | 479 |
| OTRA WEBGRAFÍA CONSULTADA..... | 483 |
| ANEXO I –INSTRUMENTOS PARA LA INVESTIGACIÓN..... | 485 |
| Cuadro- estadístico de recogida de datos de los centros..... | 487 |
| Cuestionario para los centros educativos..... | 489 |
| Guión para la entrevista a los padres inmigrantes..... | 493 |
| ANEXO II- TABLAS DE VACIADO DE DATOS..... | 495 |
| Cuadro-resumen estadístico general de los alumnos inmigrantes de todos los centros..... | 497 |
| Tabla de vaciado de datos de los centros educativos..... | 499 |
| Tabla de vaciado de datos de las entrevistas a padres..... | 509 |
| ANEXO III..... | 515 |

| | |
|--|-----|
| Copia Permiso de la Junta de Catilla y León..... | 517 |
| CD DE LAS GRAVACIONES DE LAS ENTREVISTAS A PADRES | |

INDICE / RELACIÓN DE TABLAS

| Tabla | | Página |
|--------------|--|---------------|
| Tabla 1- | Resumen de la relación de los distintos documentos utilizados | 12 |
| Tabla 2- | Cuadro- resumen de algunas de las investigaciones más importantes sobre familias inmigrantes y centros educativos..... | 25 |
| Tabla 3- | Los factores de riesgo en Alumnos Inmigrantes Adolescentes..... | 64 |
| Tabla 4- | Cuadro- resumen de población inmigrantes por Comunidad Autónoma..... | 75 |
| Tabla 5- | Población total y extranjera de Castilla y León..... | 82 |
| Tabla 6- | Población extranjera empadronada por nacionalidades de origen en Castilla y León..... | 83 |
| Tabla 7- | Evolución comparativa de población empadronada en Castilla y León..... | 83 |
| Tabla 8- | Evolución de la población extranjera respecto de la población total de León en los últimos años..... | 86 |
| Tabla 9- | Población extranjera en León según su procedencia (Más destacados)..... | 88 |
| Tabla 10- | Población por sector geográfico y sexo en León..... | 91 |
| Tabla 11- | Evolución cuatrimestral de la población masculina de león en los últimos años..... | 92 |
| Tabla 12- | Evolución cuatrimestral de la población femenina de león en los últimos años..... | 93 |
| Tabla 13- | Cuadro- resumen del marco normativo en materia de educación para el alumnado inmigrante..... | 107 |
| Tabla 14- | Comparativa de las medidas de apoyo al alumnado extranjero en los diferentes países de la U.E..... | 119 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| Tabla 15- | Resumen sobre las medidas para mejorar la comunicación entre los centros y las familias inmigrantes en los países de la U.E. | 125 |
| Tabla 16- | Cuadro-resumen de medidas educativas generales..... | 138 |
| Tabla 17- | Cuadro- Resumen de Otras medidas y recursos..... | 139 |
| Tabla 18- | Cuadro- resumen del plan de atención al alumnado extranjero y de minorías..... | 146 |
| Tabla 19- | Cuadro- resumen del Programa de Adaptación Lingüística y social (ALS) | 153 |
| Tabla 20- | Cuadro- resumen de los Planes de acogida..... | 155 |
| Tabla 21- | Cuadro- resumen del Plan de Absentismo..... | 158 |
| Tabla 22- | Cuadro- resumen del Plan PROA/ Programa MARE..... | 162 |
| Tabla 23- | Cuadro- resumen formación inicial sobre interculturalidad y diversidad cultural en la ULE..... | 177 |
| Tabla 24- | Formación inicial y post-titulación de profesores y educadores..... | 190 |
| Tabla 25- | Cuadros- Resumen de la oferta educativa más cercana en aspectos interculturales y de inmigración en los últimos cursos..... | 195 |
| Tabla 26- | Cuadro- resumen de las dimensiones del instrumento (Centros)..... | 241 |
| Tabla 27- | Zona educativa I..... | 247 |
| Tabla 28- | Zona educativa II..... | 248 |
| Tabla 29- | Dimensiones del guión para la entrevista familiar..... | 257 |
| Tabla 30- | Cuadro- resumen sobre la intervención en el análisis de documentos..... | 270 |
| Tabla 31- | Comparativa del alumnado general de ESO de Castilla y León por sexo en el último lustro..... | 284 |
| Tabla 32- | Alumnado general de ESO en León..... | 285 |

| | | |
|------------|--|-----|
| Tabla 33- | Número medio de alumnos/as en las franjas quinquenales (10-14 y 15-19 años) en León..... | 288 |
| Tabla 34- | Cuadro- resumen sobre centros y los programas implantados en la provincia de León..... | 296 |
| Tabla 35- | Datos de los Centros..... | 317 |
| Tabla 36- | Alumnado inmigrante de eso por procedencia y sexo... | 321 |
| Tabla 37 - | Comparativa del n ° de alumnos inmigrantes cursos 2008/09 y 2011/12..... | 329 |
| Tabla 38- | Reparto alumnado por etapas en los centros..... | 332 |
| Tabla 39- | Alumnos con necesidad de compensación educativa. | 333 |
| Tabla 40- | Alumnado atendido en programas educativos..... | 347 |
| Tabla 41- | Participación del alumnado en actividades no académicas | 369 |
| Tabla 42- | Tipo de actividades extraescolares y extraordinarias ofertadas..... | 369 |

INDICE / RELACIÓN DE GRÁFICOS

| Gráfica | Página | |
|----------------|--|-----|
| Gráfico 1- | Investigaciones más importantes según su temática | 9 |
| Gráfico 2- | Procedencia por continente de los no nacionales en Europa..... | 69 |
| Gráfico 3- | Índice de inmigración en los países de la U.E..... | 71 |
| Gráfico 4- | Evolución de la población española (extraída de la Web) | 76 |
| Gráfico 5 | Evolución de la población extranjera en España (extraída del periódico digital El Mundo)..... | 78 |
| Gráfico 6 | Previsión de población en los años 2014, 2020, 20142 y 2052 respectivamente..... | 79 |
| Gráfico 7- | Representación gráfica de la población por sector geográfico y sexo en la provincia de León..... | 92 |
| Gráfico 8- | Mapa de los Centros de Formación de Castilla y León..... | 179 |
| Gráfico 9- | Número de Profesores formados en cursos a distancia. Periodo 2001-2010..... | 186 |
| Gráfico 10- | Evolución de la oferta formativa de la comunidad autónoma de C y L en los últimos curso..... | 191 |
| Gráfico 11- | Ofertas formativas en las diferentes provincias de la C.A en los últimos cursos..... | 192 |
| Gráfico 12- | Mapa conceptual del tipo de familias y su estructura..... | 210 |
| Gráfico 13- | Gráfico general del diseño de la investigación..... | 228 |
| Gráfico 14- | Gráfico sobre el diseño de la investigación: desde el planteamiento del problema y los objetivos (objetivos y variables de estudio)..... | 231 |
| Gráfico 15- | Gráfico sobre el diseño de la investigación: Elaboración y aplicación de Instrumentos..... | 237 |
| Gráfico 16- | Gráfico sobre el diseño de la investigación: Muestra en los centros educativos..... | 245 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Gráfico 17 | Muestra de la investigación en los centros..... | 251 |
| Gráfico 18 | Selección de informantes (familias inmigrantes)..... | 259 |
| Gráfico 19 | Distribución porcentual de la población escolar extranjera en España según su procedencia (curso 2011-2012)..... | 274 |
| Gráfico 20 | Distribución porcentual de la población escolar extranjera por comunidad autónoma. Curso 2011-2012... | 276 |
| Gráfico 21- | Distribución porcentual de la población escolar extranjera por etapa educativa en C. y L. curso 2011-12 | 278 |
| Gráfico 22- | Progresión del alumnado extranjero en Castilla y León en la última década. Todas las enseñanzas..... | 279 |
| Gráfico 23- | Alumnado extranjero en Castilla y León según tipo de enseñanza | 280 |
| Gráfico 24- | Alumnado de ESO en Castilla y León..... | 281 |
| Gráfico 25- | Alumnado de ESO por sexo y edad..... | 284 |
| Gráfico 26- | Distribución alumnado extranjero de León por enseñanzas no universitarias. Curso 2012-13..... | 286 |
| Gráfico 27- | Origen de la población inmigrante de León de 12 a 16 años..... | 289 |
| Gráfico 28- | Evolución del Programa de Acompañamiento escolar en Educación Primaria en Castilla y León. Nº de centros..... | 290 |
| Gráfico 29- | Comparativa entre CCAA curso 2011-12 (Programa de Acompañamiento escolar en E.P.)..... | 291 |
| Gráfico 30- | Evolución del Programa de acompañamiento escolar en ESO en Castilla y León. Nº de centros..... | 292 |
| Gráfico 31- | Comparativa entre CCAA curso 2011-12 (PAES)..... | 292 |
| Gráfico 32- | Evolución del Programa de Apoyo y Refuerzo en ESO en Castilla y León. Nº de centros..... | 293 |
| Gráfico 33- | Comparativa entre comunidades autónomas en el curso 2011-12 (PARES)..... | 294 |

| | | |
|--------------|---|-----|
| Gráfico 34- | Comparativa de los distintos programas respecto a otras CCAA..... | 297 |
| Gráfico 35- | Familias extranjeras respecto a las autóctonas..... | 298 |
| Gráfico 36- | Evolución en el número de alumnos/as extranjeros de ESO en C. y L..... | 308 |
| Gráfico 37- | Evolución en el número de alumnos/as extranjeros de ESO en Castilla y León..... | 318 |
| Gráficos 38- | Evolución alumnado inmigrante ESO de la provincia de león..... | 319 |
| Gráfico 39- | Nº de alumnos/as inmigrantes de ESO en cada centro estudiado..... | 310 |
| Gráfico 40- | Variable sexo. Comparativa..... | 322 |
| Gráfico 41- | Alumnado de América..... | 322 |
| Gráfico 42- | Alumnado de América más numeroso..... | 323 |
| Gráfica 43- | General del alumnado de Europa..... | 324 |
| Gráfica 44- | Alumnado de Europa más numeroso..... | 325 |
| Gráfica 45- | General del alumnado de África..... | 325 |
| Gráfica 46- | Alumnado africano más numeroso..... | 326 |
| Gráfica 47- | Alumnado de Asia..... | 327 |
| (1-2) | | |
| Gráfica 48- | Alumnado inmigrantes más numeroso según su procedencia..... | 328 |
| Gráfica 49- | Reparto del alumnado inmigrante según la titularidad de los centros..... | 329 |
| Gráfica 50- | Alumnado inmigrante por etapas educativas..... | 331 |
| Gráfica 51- | Comparativa sobre la ubicación escolar de los ANCES... | 334 |
| Gráfica 52- | Alumnado con otras dificultades y/o alteraciones..... | 336 |
| Gráfica 53- | Problemas fundamentales del alumnado inmigrante de ESO de León..... | 337 |

| | | |
|---------------------|--|-----|
| Gráfica 54- | Actividades de acogida con los padres del alumnado inmigrante | 338 |
| Gráfica 55- | Actividades de Acogida con el alumnado inmigrante.... | 339 |
| Gráfica 56- | Modificaciones para la mejora (Centros públicos y C.P Concertados)..... | 341 |
| Gráfica 57- | Actividades y estrategias utilizados por los centros para trabajar..... | 342 |
| Gráfica58- (1-2) | Situación de los Centros respecto a la formación en materia de inmigración..... | 349 |
| Gráfica 59- | Centros que se han formado en inmigración y lugar en el que se ha llevado a cabo..... | 350 |
| Gráfica 60- | Comparativa del nº de alumnos según su lengua..... | 353 |
| Gráfica 61- | Necesidades de los centros..... | 355 |
| Gráfica 62- | Recursos personales de los centros de ESO de León para la atención al alumnado inmigrante..... | 358 |
| Gráfica 63- | Medidas Educativas..... | 359 |
| Gráfica 64- | Organización de espacios y tiempos..... | 361 |
| Gráfica 65- | Adaptaciones Curriculares | 362 |
| Gráfica 66- | Material pedagógico..... | 363 |
| Gráfica 67- | Criterios específicos de evaluación..... | 364 |
| Gráfico 68- | Criterios generales de evaluación..... | 365 |
| Gráfico 69- | Actividades extraordinarias y extraescolares (centros públicos y P. concertados)..... | 366 |
| Gráfico 70- | Actividades extraescolares y extraordinarias | 368 |
| Gráfica 71- | Coordinación con otros Organismos e Instituciones..... | 370 |
| Gráfica 72- | Participación de las familias..... | 372 |
| Gráfica 73- | Valoración de la asistencia a tutorías..... | 374 |
| Gráfica 74- | Valoración de la asistencia a reuniones generales de aula | 374 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Gráfica 75- | Valoración de la asistencia a reuniones generales de Centro..... | 375 |
| Gráfica 76- | Valoración de la asistencia de fiestas y acontecimientos Extraordinarios..... | 376 |
| Gráfica 77- | Valoración del conocimiento y utilización de recursos... | 377 |
| Gráfica 78- | Valoración general media de los centros de la participación de las familias..... | 379 |
| Gráfica 79- | Valoración de la integración de las familias..... | 380 |
| Gráfica 80- | Valoración de la integración de las familias. C.P/ C.C... | 381 |

INDICE / RELACIÓN DE IMÁGENES

| Imagen | | Página |
|---------------|---|---------------|
| Imagen 1- | Dibujo de diferentes razas..... | 214 |
| Imagen 2- | Mapa de las zonas educativas de León..... | 249 |
| Imagen 3- | Pictograma sobre la Metáfora de la maleta..... | 299 |
| Imagen 4- | Familia inmigrante..... | 391 |
| Imagen 5- | Dibujo sobre desintegración familiar..... | 396 |
| Imagen 6- | Corazón partido en dos mundos diferentes..... | 401 |
| Imagen 7- | Imagen Cruz Roja- Plan de empleo..... | 404 |
| Imagen 8- | Banco de libros de texto..... | 409 |
| Imagen 9- | Pecera sobre racismo..... | 410 |
| Imagen 10- | Aula con alumnos/as inmigrantes..... | 413 |
| Imagen 11- | Informando a padres inmigrantes (Plan Acogida)..... | 414 |
| Imagen 12- | Actividades extraescolares..... | 415 |
| Imagen 13- | Birrete- diploma graduación..... | 417 |
| Imagen 14- | Mesa redonda diversa..... | 421 |
| Imagen 15- | Coordinación Junta Directiva AMPA y Centro educativo..... | 423 |
| Imagen 16- | Reunión informal de padres inmigrantes..... | 425 |

SIGLAS Y ABREVIATURAS UTILIZADAS

Tanto en el Marco Teórico, como en el Estudio Empírico de este documento se ha utilizado un lenguaje lo más claro posible a fin de facilitar la comprensión, por parte del lector, de todos los contenidos. No obstante, en muchos momentos la utilización de determinados términos, así como la repetición de los mismos, han hecho conveniente y necesario el uso de abreviaturas y siglas para dar mayor agilidad al texto. Esos términos abreviados se relacionan a continuación, acompañados de su significado exacto.

| Sigla-Abreviatura | Significado |
|--------------------------|--|
| ABIES (Programa): | Programa de Gestión de la Biblioteca de los Centros Educativos. |
| ACCEM: | Agencia de Colocación para el Empleo- (ONG que trabaja con personas refugiadas migrantes o en situación o riesgo de exclusión social). |
| ACNEE: | Alumno/s con necesidades educativas especiales. |
| ADAVAS: | <i>Asociación de Ayuda a Víctimas de Agresiones Sexuales y Violencia Doméstica</i> |
| AMPA: | Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos. |
| ANCES: | Alumno/s con necesidad de compensación educativa. |
| APE: | Área de Programas Educativos. |
| ASEP: | Autoridad nacional de los Servicios Públicos |
| Aulas ALISO: | Aulas de Adaptación Lingüística y Social |
| BOE: | Boletín Oficial del Estado. |
| BOCyL: | Boletín Oficial de Castilla y León. |
| CA: | Comunidad Autónoma. / CCAA: Comunidades Autónomas |
| CC: | Centros Concertados |
| CEAS: | Centros de Acción Social (Ayuntamiento). |

CEE: Consejo Escolar del Estado

CEDIME: centro de estudios sobre inmigración y minorías étnicas

CNIE: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

CFIE: Centros de Formación e Innovación Educativa.

CEMAI: Centro Municipal de Atención al Inmigrante del Ayuntamiento de León.

CEMFE: (ACCEM- León). Centro Municipal de Formación y empleo del Ayto. de San Andrés del Rabanedo)

CIDE: Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo.

CIDREE: Consorcio de Entidades para el Desarrollo y la Investigación en Educación en Europa. En inglés: Stands for Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe.

CINE (0-3, 1, 2, y 3): **en terminología de la UE → se refiere a los distintos niveles desde infantil (0-3) hasta secundaria obligatoria (CINE 3).**

CNICE-ME= (CNIE): Centro Nacional de Innovación e investigación educativa del Ministerio de Educación y cultura

CCOO: Comisiones Obreras (Sindicato)

CP: Centro Público

CDN: Convención de derechos del Niño

COMMONWEALTH: Mancomunidad de Naciones, en el pasado Mancomunidad Británica de Naciones (en inglés, Commonwealth of Nations, antiguamente British Commonwealth of Nations), es una organización compuesta por 54 países independientes que, con la excepción de Mozambique y Ruanda, comparten lazos históricos con el Reino Unido. Su principal objetivo es la cooperación internacional en el ámbito político y económico.

CREADE: Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación .

CREI/ CRIE: Centro de Recursos para la Educación Intercultural en Castilla y León

CYL: Castilla y León.

DEA.: Diploma de estudios avanzados.

DO: Departamentos de Orientación.

DPE: Dirección Provincial de educación.

EAE: Strategic Research Center del Business School

ECOMER: El European Research Center on Migration and Ethnic Relations

EE: Educación Especial

EOEP: Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

EPA: Encuesta de población activa.

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

EURYBASE: Base de datos de la Unión Europea

EURYDICE: Centro de Investigación y Documentación Educativa Europeo.

EUROSTAT: Oficina Estadística Europea.

EURYPAGE: Página de la U.E. sobre datos estadísticos de los países miembros

FETE-UGT: Federación de trabajadores de la enseñanza/ Unidad General de Trabajadores

GOL (Observatorio): Grupo de observación de la inmigración en León perteneciente a la red de observatorios de ACCEM, compuesto por 42 Entidades e Instituciones que trabajan directa o indirectamente con población migrante.

IES: Instituto de enseñanza secundaria.

INCLUD-ED: Proyecto inclusivo de la Unión Europea

INTEF (CENICE): Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del profesorado.

IFIIE: Investigación e Innovación educativa

IMSERSO: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales

INE: Instituto Nacional de Estadística

INEE: Instituto Nacional de evaluación Educativa

INSS: Instituto Nacional de la Seguridad Social

IOÉ (COLECTIVO): Grupo de investigación social que realiza estudios sobre aspectos de la inmigración.

ITE: Instituto de tecnologías educativas

JCL: Junta de Castilla y León

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación

LODE: Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación

LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo.

MARE: Medidas Académicas de Refuerzo Educativo. Este programa sustituye (experimentalmente en el curso 20013-14) al Plan PROA .

M. E. C.: Ministerio de Educación y Ciencia.

MUS-E: Programa Música en la educación

NEWB (*National Educational Welfare Board* - Irlanda): La Junta Nacional para la Atención Escolar en Irlanda.

OCDE.: La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. España es el sexto país miembro de la organización.

OIT.: Oficina Internacional del Trabajo.

ONG: Organización/es no gubernamental/es.

OPI: Observatorio Permanente para la inmigración

PAEP: Programa de acompañamiento escolar en primaria

PAES: Programa de acompañamiento escolar en secundaria

PARES: Programa de Apoyo y Refuerzo en Educación Secundaria.

PEC: Proyecto educativo de Centro.

PGA: Programaciones Generales de Aula

PIB: Producto interior bruto

PROGRAMA ALS: “Programa de adaptación lingüística y social”

PROA: Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (Programas de acompañamiento y refuerzo educativo). Vigente hasta el curso 2013-14.

RAXEN: Red de Información Europea sobre Racismo y Xenofobia

REA: Recursos Educativos Abiertos

REDINED: Red de Bases de Datos de Información Educativa, que reúne investigaciones, innovaciones, recursos didácticos y revistas sobre educación.

STE: Sindicato de trabajadores de la enseñanza

TIC: Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (aulas TIC).

TDA: Trastorno de Atención

TDAH: Trastorno de Atención e/con Hiperactividad.

TDH: Trastorno de Hiperactividad.

T.S: Trabajador/a Social

UE: Unión Europea., (la **UE -27** se refiere a la actual, compuesta por veintisiete países europeos).

ULE: Universidad de León

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Organización no gubernamental).

WEB: Red informática mundial.

INTRODUCCIÓN

El trabajo desarrollado en esta Tesis y cuyo objetivo principal ha sido el de: describir, analizar y valorar la respuesta educativa que se está dando al alumnado inmigrante escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria de León y conocer la valoración que sobre la misma se hace desde el contexto familiar, ha sido un proyecto desde el que dar cabida a una investigación sobre aspectos cercanos de la inmigración, centrada en un espacio concreto y teniendo como protagonistas a personas concretas.

Los motivos que me han llevado a elegir el tema de esta investigación son de índole personal fundamentalmente, por formación profesional y vocacional, los aspectos sociales en su generalidad y los que tienen que ver con la inmigración, en particular, han estado siempre presentes en mi ámbito laboral y de relaciones personales y de manera muy especial todo aquello que se relaciona con la atención a las familias en situaciones difíciles o problemáticas, y el hecho migratorio es, sin duda, una de las situaciones más difíciles a las que se enfrentan las personas y sus familias. Además, ha sido también importante en esta decisión, el hecho de haber trabajado siempre en el ámbito educativo, por lo que en ambos sentidos, las expectativas estaban más que justificadas. Si, además de ello, sirve para la mejora en algún sentido, de la respuesta educativa que se espera y ha de darse a este alumnado y sus familias, todo el trabajo y sus resultados habrán tenido y cobrado todo el sentido.

Las numerosas investigaciones llevadas a cabo en los últimos diez años sobre aspectos migratorios y educativos ponen de manifiesto la preocupación que este tema genera en los investigadores del ámbito social y educativo, que de las generalidades de las investigaciones iniciales, se han ido concretando en investigaciones más centradas, contextualizadas en la realidad cercana y en el entorno inmediato, buscando sobre todo la utilidad de sus resultados y la puesta en práctica de las propuestas derivadas de sus conclusiones.

Esta Tesis se estructura en dos grandes bloques. El primero, de siete capítulos, está dedicado por entero a la revisión teórica del marco conceptual que sirve de base y de guía a la investigación, que conforma el segundo de los dos grandes bloques. Tras

estos dos grandes bloques hay un tercero en el que se incluyen las referencias (bibliográficas, legales, webgrafía), así como los anexos utilizados en la investigación y que incluyen las tablas de vaciado de datos correspondientes a los cuestionarios de los centros y de las familias, así como las grabaciones de las entrevistas en profundidad realizadas a las familias, permisos y/o documentos oficiales y referencias.

En el primer capítulo se ha realizado una visión panorámica y general de las distintas investigaciones sobre inmigración en España y en Europa, con un orden cronológico y temático, con el objeto de enmarcar nuestra propia investigación. En ese análisis sobre las investigaciones más generales, ha habido un especial interés por las investigaciones más recientes en el ámbito migratorio y educativo y en la situación e influencia de las familias en ambos sentidos. Para ellos se realizó un análisis más minucioso que ha quedado reflejado en un amplio resumen que figura en la tabla 2 del documento. En este capítulo se concluye que ha habido un amplio número de investigaciones generales sobre aspectos migratorios y de tipo estadístico y normativo, en detrimento de las más específicas sobre aspectos educativos y familiares. Estos últimos van tomando el relevo y se acercan más al contexto de estudio y a su utilidad.

En el segundo capítulo se habla de proceso migratorio, de las causas que lo producen y la evolución y situaciones que genera en los adolescentes y sus familias, haciendo hincapié en la delimitación conceptual, y en la situación de la inmigración desde los ámbitos más amplios a los más concretos (Europa, España, Castilla y León y León). En este recorrido, se analiza pormenorizadamente la situación de la población inmigrante en esos diferentes ámbitos.

El tercer capítulo pone sobre el tapete la situación legislativa en materia de inmigración, centrándola también en los diferentes ámbitos desde lo general a lo específico. La normativa manejada ha sido aquella relacionada con las situaciones de legalidad en materia de inmigración, de aspectos laborales y de primera atención y, sobre todo, de la legislación vigente en materia de atención al alumnado inmigrante y sus familias.

El cuarto capítulo trata de las medidas y propuestas de atención al alumnado extranjero en el contexto general europeo. Se hace especial hincapié en el abordaje de la enseñanza del idioma vehicular en los diferentes países de la unión, haciendo una comparativa de cómo hacen frente cada uno de ellos a las dificultades que este aspecto genera en la atención al alumnado extranjero (Tabla 14). Así mismo se analiza la atención educativa al alumnado inmigrante en el marco nacional, en España, tomando como referencia la situación de individualidad de cada C.A, para lo que se llevó a cabo un análisis comparativo entre las diferentes CCAA (Tablas 15 y 16). Se considera que a este respecto la coordinación desde los diferentes ámbitos beneficia a todos los implicados (todas las comunidades autónomas).

El quinto capítulo es una continuación del cuarto, aunque por su especial dedicación al abordaje de las medidas y propuestas de atención centradas en nuestra comunidad autónoma, merecía una más especial atención y dedicación. En él se hace un análisis completo de los distintos planes y programas que la JCYL ha puesto en marcha para la atención al alumnado inmigrante y que va desde planes más generales

(Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para CYL y el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minoría), hasta aquellos más concretos como el Programa ALISO (para el trabajo con alumnado con desconocimiento del idioma vehicular), los Planes de Acogida, el Plan de Absentismo y los Programas de Acompañamiento y Refuerzo, Planes PROA-MARE.

Este análisis se plasma en un resumen de todos los programas, que ha quedado reflejado en algunos cuadros- resumen (Tablas 18, 19, 20, 21, 22).

El capítulo sexto se centra en la formación de profesorado como pieza indispensable en la mejora de una atención intercultural de calidad a este alumnado, que pasa por una formación adecuada. Se hace un recorrido por cómo se da esa formación y cómo la recibe el profesorado, desde el ámbito europeo al nacional y regional y pasando desde la formación inicial en las facultades de educación, hasta la formación continua y permanente, tanto desde las universidades públicas y privadas, como de los propios recursos para la formación del profesorado en la Administración

(MEC, CRIE y CFIE). Por último se hace una evaluación sobre cómo está siendo esa formación, que se considera insuficiente y para la que se pide mayor inversión y dedicación, como premisa para una buena respuesta educativa al alumnado inmigrante.

El séptimo y último capítulo del Marco Teórico, es un capítulo dedicado enteramente a analizar la situación de las familias inmigrantes. Para ello se hace un recorrido por aspectos previos, desde una óptica social y antropológica del parentesco y de la familia, que hacen que puedan entenderse mejor las situaciones y circunstancias que rodean a las familias que ha sido objeto de estudio en esta investigación. También se analiza su tipología y estructura, así como los profundos cambios que se han producido, en ambos aspectos, en las tres últimas décadas y cómo esos cambios afectan a la situación de las familias en general y de las inmigrantes en particular.

También se aborda de manera clara cómo se establecen las relaciones familia-centro y de qué manera concreta se plantea el periodo de acogida en los centros y la situación de integración de las familias en los mismos; viendo la necesidad de caminar en esa dirección, única para entender la diversidad como modelo, dejando de lado las desigualdades y enriqueciéndose de esa circunstancia.

A partir de aquí, se entra en el bloque dos la Tesis, correspondiente al marco metodológico y la parte empírica de la investigación, que recoge cuatro amplios capítulos que se corresponden con las cuatro fases establecidas en la investigación.

En el capítulo ocho, se ha llevado a cabo el diseño de la investigación, con el planteamiento de los objetivos, las variables de estudio y el modelo a seguir en las mismas. Para ello se plantearon nueve objetivos específicos que en su consecución permitían el conocimiento, análisis y valoración de los aspectos relativos a la educación y respuesta educativa dada al alumnado inmigrante y sus familias. Para ello se tuvieron en cuenta variables como: los datos de los centros, del alumnado, la respuesta educativa, la formación del profesorado, las medidas educativas concretas y los aspectos familiares.

El modelo planteado es eminentemente cualitativo. El procedimiento seguido se planteó desde tres ámbitos y momentos diferentes: El análisis documental, el estudio en los centros educativos y el estudio del contexto familiar, utilizando para ello diferentes instrumentos (fuentes documentales, cuestionario para centros, y entrevista para las familias).

En este capítulo se recoge todo el proceso de elaboración, dimensiones abordadas y aplicación de los instrumentos, así como los criterios de selección de casos e informantes.

El capítulo nueve recoge los resultados del análisis documental llevado a cabo desde diferentes ámbitos y con variadas fuentes documentales de información. En este análisis se plantean los datos generales que sirven de base a los datos específicos del estudio en los centros y permiten triangular los datos, tales como características del alumnado inmigrante de ESO, la aplicación de medidas educativas y la valoración general desde los distintos programas planteados por la administración autonómica y, por otro lado, la situación general actual de la familia inmigrante en relación a la respuesta educativa dada a sus hijos.

El capítulo diez recoge los resultados de la investigación llevada a cabo en los centros educativos. A lo largo de todo el capítulo se recoge el análisis de la información aportada por los centros, abordando puntos que iban desde las características del alumnado, el análisis de los planes y programas de los centros, la repuesta educativa concreta (medidas organizativas, didácticas, criterios de organización y agrupamientos etc.), así como la coordinación con otros organismos e instituciones y la relación familia-centro educativo. Se recogen en este capítulo también las conclusiones parciales del estudio en los centros.

Y, por último el capítulo once recoge los resultados y el análisis de la situación familiar de las familias inmigrantes estudiadas y de sus hijos, siguiendo cada uno de los núcleos de interés de la investigación. En este capítulo se hacen citas textuales de las respuestas dadas por las familias, manteniendo en todo momento el anonimato de las mismas, para lo cual se les asignó una clave que responde al perfil

correspondiente. Los aspectos revisados van desde la *información general* de la familia (estructura, tipología) *al análisis de la situación socio- económica* (aspectos migratorios, proceso migratorio, recursos y redes sociales, la influencia de la crisis), *la respuesta educativa y cómo la viven los padres* (adaptación e integración escolar de los hijos, valoración de la respuesta educativa, participación en la vida de los centros, expectativas de los padres), *La relación familia- centro* (Valoración de las familias, participación e integración en las AMPA, en actividades del centro y la utilización de recursos del ámbito educativo). Por último se recogen unas conclusiones parciales a esta parte de la investigación.

Al término de los resultados parciales de la investigación (documentos, centros, familias), se han realizado unas conclusiones generales con el planteamiento de las propuestas de mejora más convenientes en cada caso.

PARTE I

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL OBJETO DE ESTUDIO

1. ¿Por qué esta Tesis?

2. Estado actual de la cuestión: revisión de las investigaciones sobre el tema
 - 2.1. Investigaciones generales sobre aspectos migratorios
 - 2.2. La investigación en inmigración desde el marco educativo
 - 2.3. La investigación en los aspectos sociofamiliares y educativos de la inmigración

CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL OBJETO DE ESTUDIO.

1. ¿Por qué esta Tesis?

Al afrontar la realización de esta Tesis, se planteaban algunas disyuntivas ante las que tomar decisiones que podrían marcar la pauta en la realización de la misma.

Por un lado la *utilidad* de su realización, si iba o no a ser útil; y la respuesta tomó dos caminos divergentes que finalmente convergieron. Era útil a nivel personal porque venía a llenar un tiempo que había quedado vacío de contenido y, a nivel general, porque podría servir, a los que la leyeran o hicieran uso de ella, para conocer, quizá, un aspecto desconocido del tema o encontrar también la motivación suficiente como para utilizar su información del modo más adecuado.

La otra disyuntiva estaba en el marco teórico que serviría de sustento a la investigación posterior, y aquí se planteaba cierta rivalidad inconsciente entre partir de un marco social y antropológico, desde el que vengo por formación académica; o bien, desde un marco puramente educativo, docente y orientador, al que he dedicado por entero mi vida laboral. Finalmente, ante la imposibilidad de separar algo que junto podría ser enriquecedor, se opta por hacer un planteamiento algo más holístico; de modo que, en algunos momentos asomarán irremediabilmente algunas, o muchas, pinceladas socio-antropológicas y, en otros, se llenarán los renglones de contenidos socio-educativos, con un vértice común en el que convergen, lo social.

A la hora de centrar el tema de la Tesis, tras las anteriores disyuntivas, quedaba más clarificado: se escogía el tema “Inmigración” como aspecto general y más cercano a los conocimientos académicos de base y “La respuesta educativa” como la concreción de algo que centraba el tema de una manera mucho más clara, pues la mayoría de los estudios e investigaciones desde comienzos de siglo y, en especial, en la última década, son menos generalistas y cuantitativos y más específicos y cualitativos que eran los primeros, por otra parte necesarios en su momento, al inicio de la inmigración más masiva cuando no existían datos al respecto. En esta última década, como decía, la tendencia ha sido a la concreción en aspectos menos estudiados y mucho más *cercanos* (Centros Educativos de Secundaria), *locales* (Ciudad de León), *prácticos* (Respuesta educativa) y *sociales* (alumnado, familias y

personal educativo) que la situación de estudio anterior. Por eso se consideraba que este tipo de estudio o investigación estaba, quizá menos manido, como lo fueron los de las dos primeras décadas de las más altas cotas de inmigración, y, podría ser también más útil, esa utilidad que mencionaba al principio; que el futuro de la investigación en educación dependerá de la capacidad que se muestre para continuar poniendo a disposición de todos los actores educativos los conocimientos que sean útiles para la mejora de la educación (Grañeras, 1999, p.66), puesto que la investigación es sólo una parte del proceso social completo que puede hacer que mejore la educación. También, por ello, las acciones para favorecer la educación intercultural no podrán alcanzar sus objetivos si no se plantean desde los contextos cercanos y concretos y a partir de las realidades y problemas concretos. Al hacer “una semblanza” de los diferentes estudios llevados a cabo sobre el tema, puede verse claramente la justificación anterior a la hora de afrontar este tema y no otro/s.

En el siguiente apartado se hace un repaso de cómo ha sido la evolución de las diferentes investigaciones desde los dos ámbitos en los que he centrado mi Tesis y que me han llevado a su realización.

2. Estado actual de la cuestión: revisión de las investigaciones anteriores sobre el tema.

La dinámica de la inmigración en nuestro país ha sido el objeto primordial de estudio que partió de los primeros esbozos sobre la situación, planteados en un primer momento desde un ámbito inequívocamente político durante la década de los ochenta, y supuso, con la comunicación que el gobierno de entonces presentó en el Congreso de los Diputados titulado *Situación de los extranjeros en España, Líneas básicas de la política extranjera*, junto a la Ley de extranjería promulgada en 1985, una primera declaración institucional sobre la política a seguir respecto a la inmigración, así como el pistoletazo de salida de las numerosas investigaciones que desde ámbitos diferentes tenían como tema en común la inmigración.

Al tiempo que la inmigración iba siendo cada vez mayor, el número de investigaciones al respecto fue también incrementándose. En la década de los 90 el número de libros sobre el tema era bastante reducido y se centraba, a nivel geográfico, fundamentalmente en Cataluña y en la comunidad marroquí, como objeto de investigación;

pero fue a partir de 1993 cuando se aprecia una clara línea ascendente y los incrementos más notables se producían entre 2001 y 2003 y también entre 2005 y 2008 en que se llevaron a cabo más publicaciones que entre todo el periodo que va de 1988 a 2001.

En cuanto a la evolución de los temas tratados se observa, en principio, una recurrencia sobre los aspectos relacionados con el racismo, la integración y la legislación, que poco a poco fueron cambiando y ampliándose a otros ámbitos.

2.1-Investigaciones generales sobre aspectos migratorios:

Partiendo desde lo general a lo específico y desde el ámbito geográfico más extenso al más concreto, encontramos:

-A nivel internacional, concretamente en Europa, algunos organismos y entidades han llevado y llevan a cabo estudios y seguimientos sobre los aspectos relativos a la inmigración, tales como: *El European Research Center on Migration and Ethnic Relations (ECOMER)*, *La Universidad de Utrech* (Holanda), el periódico *New Community*, *el Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia* (Consejo de Europa, Viena, 1998), que ha dado lugar a *la Red de Información Europea sobre Racismo y Xenofobia (RAXEN)*, centrados en el afrontamiento positivo de la diversidad étnica, religiosa y cultural.

-A nivel nacional: Desde el ámbito de las *investigaciones sociales y antropológicas*, se han tenido en cuenta a la hora de analizar la situación, aquellos aspectos relacionados fundamentalmente con teorías más generales como la interculturalidad y la multiculturalidad que se han trabajado sobre todo desde las administraciones autonómicas de Madrid, Andalucía y Cataluña, quizá por ser las que mayor número de inmigrantes absorbieron durante la primera oleada masiva de inmigración, pero Madrid, ha sido la que, por acoger mayor número de inmigrantes en aquel momento mostró más iniciativa en la puesta en marcha de investigaciones llevadas a cabo en la Universidad Complutense en la década de los noventa, como las del profesor J. Díez Nicolás, pionero en el uso de la comparación de datos (ASEP), o como las del profesor T. Calvo Buezas, que marcó una pauta nueva de estudio al mostrar los aspectos racistas de la inmigración (crimen de Lucrecia Pérez).

También y a partir del 2000, desde la Universidad Autónoma se destacan estudios como los del profesor C. Jimenez, que lidera el programa de Migración y Multiculturalidad, centrado en la mediación cultural.

Por su parte, el profesor U. Martínez Vega se centró en aspectos relacionados con la integración social, mercado de trabajo, vivienda, conflictividad y lugares de la inmigración en Madrid, León y Almería.

El profesor Arango Vila-Belda, por otro lado, centró sus investigaciones en el marco comparativo de los aspectos de la inmigración en diferentes países del sur Europa, buscando un posible *modelo de inmigración* en el sur.

Desde el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, tenemos, por una parte el colectivo IOE con W. Actis, M.A. de Prada y C. Pereda, que viene dando información importante sobre la inmigración, desde aspectos como el género, el mundo laboral y la educación; y de otra parte el Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO) que se ha convertido en el Observatorio Permanente para la Inmigración (OPI), que nos ha mostrado la importancia de conocer *los indicadores de emigración y el asilo*, mediante boletines trimestrales que dan información sobre la movilidad, distribución, altas y bajas en la S.S. y otras informaciones. El IMSERSO también coordina la edición del informe sobre xenofobia y racismo (RAXEN).

Desde Barcelona, es la Universidad Autónoma la que ha mostrado un mayor interés en los estudios e investigaciones sobre inmigración como los del CEDIME (centro de estudios sobre inmigración y minorías étnicas, donde destacan los trabajos de los profesores C. Sole, E. Santamaría Lorenzo y T. San Román, V. Stolcke, M.Valdés Gazquez y A. Kaplan Marcusan que se han centrado en aspectos conceptuales y teóricos de la inmigración y trabajo de campo en barrios, éste último especialmente en los temas de integración y aculturación de los senegaleses.

También desde la Universidad del País Vasco se han hecho eco de investigaciones, aunque más centradas en aspectos médicos de la inmigración, con los estudios de barrio de M.L. Estaban Galarza.

En la Universidad de León el interés ha estado en la geografía humana con el trabajo de los profesores L. Lopez Trigal, J. Vecín Gonzalez y M.J. Gonzalez González, que pusieron su punto de mira en la integración en las cuencas mineras de la provincia, centro de afluencia masiva de inmigrantes, y en los aspectos legales de esta inmigración con la aportación de la profesora A. Alvarez Rodriguez. Y desde una visión más puramente antropológica, destacan los trabajos de los profesores J.L. Gonzalez Arpide y O. Fernandez Álvarez que estudian el flujo de inmigrantes europeos, asiáticos y africanos y las situaciones, problemas y conflictos que genera.

Desde las universidades del levante (U. Miguel Hernández de Elche y U. de Alicante), se han producido estudios sobre todo con las comunidades de marroquíes y senegaleses centradas en aspectos laborales y de integración en el mercado de trabajo. Los principales estudios los han realizado los profesores M. Jabardo Velasco, A. Melis Maynar, Y. Aixela y V. Gonzalez Perez.

En la universidad de Valencia, por su parte, J. Lucas completa los estudios anteriores con aspectos puramente legales aplicables a los inmigrantes.

Andalucía se ha convertido y ha sido el laboratorio de Antropología Social y Cultural por excelencia, con estudios tanto cuantitativos, como cualitativos, tan importantes como los llevados a cabo en la Universidad de Almería (profesor F. Checa Olmos), en los que se analiza a los trabajadores inmigrantes y los problemas surgidos en la relación con los propios almerienses. La profesora D. Provansal Felix, de la Universidad de Barcelona, prestó especial atención a los problemas laborales de los inmigrantes en Almería a raíz de los conflictos del Egado de 2000, de donde surgieron publicaciones de los trabajos de M. Azurmendi (Universidad del País Vasco), F. Flecha y U. Martinez Veiga, éstos últimos haciendo hincapié en la problemática de la inmigración agrícola.

Si bien es cierto que la inmensa mayoría de las investigaciones de las que hemos hablado hasta aquí tienen mucho que ver con aspectos más generales, sociales y antropológicos de la inmigración, no es menos cierto que han servido de base en buena medida para la investigación posterior que se ha centrado más en aspectos educativos, en especial sobre la educación intercultural, marco desde el que se desarrolla esta tesis.

Según el **Colectivo IOE** para el Observatorio permanente de la Inmigración, que ha hecho un seguimiento de los estudios e investigaciones llevados a cabo en materia de inmigración en los últimos treinta años, son numerosos los investigadores que han prestado atención a este asunto, con una amplia y diversa categorización en los textos que atienden tanto a perspectivas teóricas y metodológicas, como a objetivos concretos y variados.

Así de las 1.894 monografías, 3.833 artículos de revistas y 858 documentos, con los que cuenta este colectivo sobre migraciones, y de una selección previa de 372 sobre las mismas (18%) atendiendo a la temática y a la situación de la inmigración, se observa que:

-Si atendemos a la **procedencia** de los individuos estudiados, tenemos que se ha prestado *especial atención a la población procedente de Marruecos* (23) y Ecuador (16), seguidos de algunos otros africanos (Magreb (8), África subsahariana (10) y latinoamericanos (R. Dominicana), sin embargo y, a pesar de que hay un amplio y numeroso colectivo de europeos, apenas existen publicaciones sobre el tema en Europa. Al principio era mayor el número en las publicaciones sobre África, pero a partir de 1997 el objeto de estudio ha estado más centrado en los inmigrantes latinoamericanos.

Si atendemos al **lugar de registro** de estas publicaciones en España, observamos que *la mayor parte se editan a nivel nacional* (76), seguidos de las ediciones realizadas desde Cataluña (54), Madrid (42) y Murcia (15). Valencia, Navarra, Ceuta y Melilla tienen un nivel bajo de publicaciones (4 cada una), seguidos del País Vasco (3) y el resto (5) se encuentran repartidos entre el resto de CCAA.

Pero las investigaciones y publicaciones no siempre han mantenido la misma tónica. En general, *en España ha habido un notable incremento*, excepto Cataluña que era la que más tenía a comienzos de la década de los 90 y que decreció mucho en 1997, con una ligera recuperación a partir de 2003, todas las demás han tenido un comienzo más discreto y han ido aumentando en los últimos 20 años.

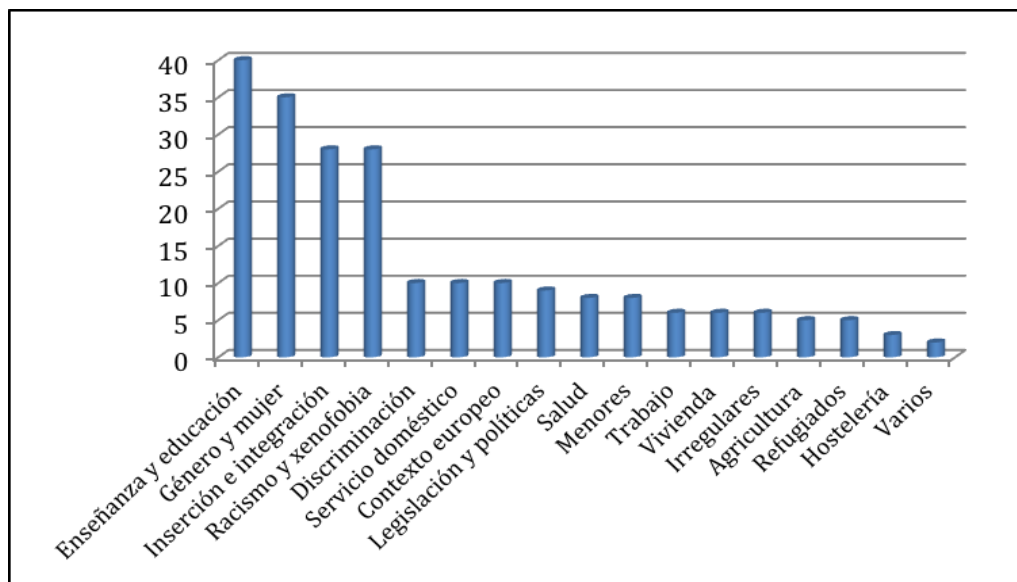
Por lugares de asentamiento, del total nacional de 82, entre todas las CCAA, las más destacadas en cuanto a número de investigaciones y publicaciones son *Cataluña (54), Madrid (42) y Murcia (15)*, siempre coincidiendo, en este caso, con la mayor afluencia de inmigrantes a estos destinos.

Por temáticas, de entre las 222 publicaciones, los monográficos han sido los más habituales. Desde 1990 a 1997 se han duplicado todas las investigaciones en todos los temas, *el tema que más se incrementó durante ese periodo fue Educación*, que durante la siguiente década tuvo un descenso muy notable, mientras se incrementaban las referidas a *trabajo e inserción*, que llegaron a convertirse en los más abordados.

Si comparamos la dedicación de las investigaciones a unos y otros temas, y la producción final materializada en publicaciones, vemos que, por orden de prioridad, han sido: enseñanza y educación (40), género y mujer (35), inserción e integración (28), racismo y xenofobia (28), discriminación, servicio doméstico, y España en el contexto europeo (10 cada una respectivamente), legislación y políticas (9), salud y menores (8 cada una), trabajo, vivienda e irregulares (6 respectivamente), agricultura y refugiados (5 cada uno de los temas), hostelería (3) y varios sin especificar (2).

En la gráfica siguiente podemos ver, por temática, cuales han sido las más abordadas.

Gráfica 1. *Investigaciones más importantes según su temática*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Colectivo IOE

Las fuentes utilizadas por el colectivo IOE para el conocimiento de la situación acerca de las distintas investigaciones sobre inmigración han sido: Centros de documentación (21), Estadísticas (11), Congresos, jornadas y encuentros (11), Guías (7), Programas e informes anuales (6), Balances sobre estudios de migración (6), Revistas especializadas (4), lo que permite conceder fiabilidad a sus aportaciones.

Las *limitaciones de estas investigaciones más pioneras* iban desde las dificultades de tipo conceptual, debido a la borrosidad y ambigüedad del campo de la educación intercultural (Bartolome al., 1996), hasta la disparidad de criterios (Carrasco et al., 2002), o a cierto reduccionismo temático (temas muy manidos como comentaba al principio), (Cohen y Cohen, 1986), a cierta tendencia al particularismo cultural con su bagaje de inmutabilidad (Camilleri, 1998 y 1990), a las limitaciones racistas y de tipo personal inundadas de elitismo y etnocentrismo académico (Grant y Millar, 1992) y los sesgos de todos tipo (Murillo, 1995).

2.2- La investigación en inmigración desde el marco educativo:

Para conocer las diferentes investigaciones sobre este aspecto que nos ocupa, se ha realizado una búsqueda de los estudios empíricos sobre interculturalidad, respuesta educativa, centro educativo y familia inmigrante.

Esta tarea se llevó a cabo mediante la consulta de diferentes bases de datos europeas y españolas, tales como Dialnet, REBIUN, Readacyl, Redinet, y las bases de datos que distintos colectivos, que trabajan en inmigración, tienen en la propia web, tales como: las páginas web del AIDIPE, GREDI y GRESUD de la universidad de Barcelona, la web del colectivo IOE, la del grupo INTER de la UNED, de la UAEM, la de e- revistas, la del Aula Intercultural etc. ; así como documentos variados (Tesis, Trabajos Fin de Máster, libros, revistas, artículos, actas de congresos y jornadas etc), algunos de ellos también inéditos y recogidos en la web.

Para el procedimiento de recogida de esta información se utilizaron los descriptores de: Inmigración, educación, respuesta educativa, familia y centro educativo, y su combinación entre ellos, que nos han permitido acotar la información en aquellos aspectos más interesantes para esta investigación, ya que, aunque en los aspectos familiares el número de las investigaciones es menor, en los aspectos más generales de interculturalidad, el

número de investigaciones es más numeroso.

En el contexto educativo, desde 1990 ha habido una creciente producción científica que ha tratado de explicar lo que ocurre cuando los nuevos alumnos/as inmigrantes se incorporan a los centros educativos, qué necesidades presentan a nivel socio-educativo, cómo es su periodo de acogida en los centros, de qué recursos personales y materiales se dispone en los centros, cómo se proporciona una adecuada respuesta educativa, cómo se incardina en la vida del alumno la relación que se establece entre la familia y el centro a partir de ese momento.

Todos estos aspectos que han sido y son objeto de estudio en muchas investigaciones, han sido también los que han marcado la pauta en la búsqueda de información sobre las mismas y que se explica a continuación, en un resumen sobre las más importantes de todas las que se han realizado.

Tabla1. Resumen de la relación de los distintos documentos utilizados

| Búsqueda | Documentos hallados | Nº |
|--|---|----|
| Revistas | Educación XXI (UNED) | 4 |
| | Educatio siglo XXI | 2 |
| | EMIGRA Working Papers | 1 |
| | Papers, revista de Sociología | 2 |
| | Portularia | 1 |
| | Redayc.org (Red de revistas científicas de América Latina, Caribe, España y Portugal) | 1 |
| | Revista Complutense de educación | 5 |
| | Revista de Educación (Ministerio de Educación, Cultura y deporte) | 5 |
| | Revista de Educación Inclusiva | 1 |
| | Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP) | 1 |
| | Revista Electrónica de investigación y docencia | |
| | Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa | 1 |
| | Revista Española de Educación Comparada | 2 |
| | Revista Española de Pedagogía | 1 |
| | Revista Española de Psicología (INFAD) | 1 |
| | Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP) | 1 |
| | Revista Papeles de Población | 1 |
| | Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP) | 1 |
| Revista de Investigación educativa (RIE) | 3 | |
| Segundas lenguas e inmigración en red | 3 | |
| Teorías de la Educación | 2 | |
| Libros | Editorial Narcea | 1 |
| | Universidad de Santiago de Compostela | 2 |
| | Universidad de Barcelona- Grupo GREDI | 1 |
| Actas de Congresos y/o Jornadas | Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) | 2 |
| | Contextos Educativos,14 | 1 |
| | XVI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación | 2 |
| | Comunicación del proyecto de investigación “Familias y escuelas” | 1 |
| Estudios e Investigaciones | Ponencia –VII Jornada de Recerca i immigració-Junio 2012 | 1 |
| | Investigación (Planes de Acogida en la C.A.Valenciana) Universidad de Valladolid | 1 |
| Trabajos Fin de Máster | “Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales” | 1 |
| | Universidad de Barcelona | 1 |
| Tesis | Universidad de Huelva | 1 |
| Doctorales | UNED (Facultad de Educación) | 2 |

Fuente: Elaboración propia

Las investigaciones desde el año 2000 hasta el momento actual se organizan en materia educativa, en cinco grandes bloques o campos:

- 1- Estudios cuantitativos y estadísticos sobre la escolarización en algunos centros.
- 2- Investigaciones centradas en programas de acogida y recursos creados para dar respuesta a este alumnado.
- 3- Estudios sobre el funcionamiento de la enseñanza de las lenguas vehiculares y/o la promoción de las llamadas lenguas maternas.
- 4- Trabajos dedicados a las relaciones familiares y su interacción con el centro educativo.
- 5- Estudios acerca del éxito y/o fracaso del alumnado inmigrante en el sistema educativo de acogida

Por lo que respecta a las publicaciones en España referidas al marco educativo y escolar, así como sobre interculturalidad y multiculturalidad, la casi totalidad de los autores, de diferentes disciplinas, son españoles; ya que hay pocos autores extranjeros y muy pocos que hayan sido traducidos y que se centren en el fenómeno migratorio dentro de las propias fronteras.

Suelen ser publicaciones sobre investigaciones en el ámbito universitario, aunque no faltan también desde ámbitos menos especializados, cuando se centran más en aspectos personales o profesionales.

Así en la página web del grupo GREDI dirigido por M. Bartolomé Pina y F. Cabrera, y en el que trabajan además otros/as 14 colaboradores/as más, encontramos que desde 1992 en que surgió en la Universidad de Barcelona hasta el momento actual se ha llevado a cabo una labor investigadora muy importante en materia de educación intercultural, identidades culturales, ciudadanía activa, crítica e intercultural, así como en educación y género, y mediación y cohesión social; que han supuesto realizar análisis diagnóstico, elaboración de programas, investigaciones evaluativas y formación a profesionales que trabajan en este área.

De entre todas las publicaciones con que cuenta este grupo, y centrándonos en los últimos diez años, podemos contabilizar un amplio número. De ellas 11 son libros, 125 capítulos en otros libros, 15 ponencias, 24 comunicaciones /participaciones en congresos y

46 direcciones de tesis, alguna de ellas aún en curso.

De toda esta ingente publicación se hizo una primera revisión superficial y se acotó a aquellas que se centraban en los aspectos que más interesaban y que se incluyen en la tabla 2 (Cuadro- resumen de algunas de las investigaciones más importantes sobre interculturalidad, familias inmigrantes y centros educativos) y que nos habla de la importancia de la educación en los valores, del respecto a la diferencia y de la necesidad de una defensa de la equidad en todos los parámetros de la vida educativa y cívica.

Desde las Universidades de Barcelona y Lleida también destacan varios autores que han llevado a cabo investigaciones con un claro corte antropológico y social, sobre la influencia de los aspectos contextuales de la inmigración y de las dificultades socio-laborales, económicas y de relación (Comas D'argemir y Pujadas Muñoz, 1991), o los condicionamientos de la inmigración en las expectativas familiares respecto a sus hijos o las relaciones internas entre los miembros de la familia inmigrante y la participación de ésta en el contexto educativo (Garreta Bochaca). O también sobre aspectos de comunicación intercultural en el alumnado inmigrante de secundaria (Vilà Baños), o el impacto de la educación en la construcción de la identidad en el alumnado inmigrante marroquí nacidos o inmigrados a corta edad en Cataluña (Belghirane El Moussaqui).

Destacables son los trabajos de diferentes autores como Bartolomé Pina, Cabrera Rodríguez, Espín López, Del Campo Sorribas, Marín García, Sandín Esteban...), que desde el grupo GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural) de la Facultad de Educación de Universidad de Barcelona han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre aspectos contextuales y familiares de la inmigración en el ámbito educativo. (Tabla 2).

Del mismo modo también el grupo CREA-UB (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades), desde el que se han dado a conocer investigaciones a través de publicaciones de autores como Bernard Cavero Y Llevot Calvet, han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre las actuaciones educativas necesarias en la mejora de la convivencia entre alumnado inmigrante y autóctono en los centros educativos.

En la Universidad Autónoma de Barcelona Carrasco, Pamiés y Bertrán han incidido en los aspectos más personales de las familias inmigrantes utilizando técnicas de estudio apenas empleadas en las investigaciones en el ámbito educativo y tomadas de otras disciplinas, como son las etnografías escolares y comunitarias, así como el estudio de casos.

Por su parte T. Aguado Odina, desde el grupo INTER, perteneciente a la UNED, ha puesto en marcha un espacio de reflexión sobre la diversidad cultural, desde un enfoque intercultural, con el ánimo de que no sea la excepción sino la norma. Sus investigaciones se centran en saber qué es la educación intercultural y en cómo llevarla a cabo, por lo que, desde la docencia, su propuesta es la de sensibilización en los contextos educativos inmediatos y formales.

Al analizar sus trabajos, y tomando también como punto de partida los últimos 10 años, vemos que este grupo cuenta con numerosas publicaciones relacionadas con el proyecto de *“Diversidad cultural y eficacia en la escuela: Repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria”* (7 publicaciones), coordinado por la propia Teresa Aguado y en el que participaban además un amplio equipo de investigadores/as:

De la *UNED*: Belén Ballesteros, Inés Gil Jaurena, Beatriz Malik, Patricia Mata, Carmen Osuna, Magdalena Suárez, Ana Alcazar. Por parte de la *Universidad del País Vasco*: Beronika Azpillaga; de la *Universidad de Granada*: Teresa Pozo, María García-Cano, M^a Angeles Carrillo; de la *Universidad de Huelva*: Pilar Garcia, M^a Jose Carrasco, Asunción Moya, Manuel J. Gil; del *Colegio Rosa Chacel de Madrid*: Claudia Alonso y del *Centro de Formación y Recursos de Vigo*: Eloísa Teijeira.

En el proyecto de *“Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria, validación de un modelo explicativo causal”*, coordinado por Teresa Aguado y con un equipo de investigación de ocho compañeros más, compuesto por Beatriz Malik, Rosario Jiménez-Frías, Beatriz Álvarez, Belén Ballesteros, Marifé Sánchez, Inés Gil Jaurena, José A. Téllez, Caridad Hernández, que generó un importante informe sobre diversidad cultural y logros en la escuela y un total de 13 publicaciones entre libros y artículos de los que se señalarán, en la tabla 2, los más cercanos a nuestro interés en esta investigación, como Aguado, Ballesteros, Sanchez, Gil Jaurena, Gomez Barreto, Lozano Martinez. (consultar tabla

2).

También, y por su parte, E. Soriano Ayala, ha sido un referente en la organización de congresos y conferencias sobre interculturalidad y ha sido, además, la coordinadora de la editorial “La Muralla” sobre este tema, llevado a cabo en la Universidad de Almería. En el periodo de 1995 a 2014, esta autora ha publicado 8 libros, 29 artículos en revistas, 14 colaboraciones colectivas y ha coordinado 5 publicaciones; con un claro planteamiento de la necesidad de mejorar el currículum desde una visión intercultural del mismo, de valorar las asociaciones de inmigrantes como recurso indispensable en el planteamiento de una escuela multicultural, así como de una respuesta adecuada en secundaria en aspectos de comunicación y educación intercultural, e interculturalidad y género.

En varias universidades del sur del país, debido al hecho de ser zonas con un alto índice de inmigración y de la conflictividad derivada de las condiciones de la misma, también se han llevado a cabo muchos de los estudios e investigaciones en este campo. Destacan sobre todo las universidades de Murcia (Alcazar García y Escarbajal Frutos), Almería (Gonzalez Diez, Soriano Ayala, Lopez y Osorio Méndez), Huelva (Gomez Falcón, Romero Muñoz, Aguadez Ramirez y Rodriguez Cárdenas), Málaga (Leiva Olivencia), Granada (García Castaño, Rubio Gomez y Bouachra), Sevilla (Colás Bravo). Se destacan también en la Universidad de Almería, los proyectos llevados a cabo en el ámbito nacional, dirigidos por el profesor L. Ortiz Jimenez: “Estudio sobre la presencia de alumnado de origen extranjero en el ciclo 0-3 años de educación infantil” y “Estudio de variables socioculturales, de género y curriculares que interactúan en las transiciones escolares de los adolescentes inmigrantes”; y, por otro lado, desde el ámbito autonómico, las investigaciones: “Multiculturalidad e integración de población inmigrante extranjera en las aulas andaluzas” y “Orientación universitaria al alumnado marroquí de bachillerato que pretende acceder a universidades andaluzas”, cuyos resultados se han publicado en actas de congresos y en la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía.

En el norte, en la Universidad de Santiago de Compostela, algunos investigadores han llevado a cabo en la última década muchas de las investigaciones sobre interculturalidad, educación y familia inmigrante. Cuentan con una amplia participación en revistas, monográficos y libros sobre el tema, así como la realización y dirección de tesis sobre el

mismo. Destacan sobre todo sus estudios centrados en los aspectos más familiares de la inmigración y de la participación de las familias en la vida de los centros educativos, sobresaliendo sobre todo nombres como Santos Rego, Lorenzo Moledo y Priegue Camaño, así como otros autores como Godás Otero, Lorenzo Moledo, Abal Alonso, Basanta Montenegro, Maquieira Caeiro, Cernadas Ríos.

Desde Madrid, en especial desde la Universidad Complutense encontramos trabajos como el de García Fernandez sobre lo que las aulas de acogida suponen de burbuja salvadora para el alumnado inmigrante y desde ASTI, asociación sin ánimo de lucro de la delegación diocesana de Madrid, destaca un trabajo algo más generalista sobre España y la inmigración extranjera de Lora Tamayo.

En la Universidad de Valladolid destaca un trabajo de 2013 de Labajos y Arroyo cuya investigación no corresponde a la zona, sino que se centra en un estudio sobre los Planes de Acogida en la C.A. Valenciana.

Desde la Universidad de León también se han realizados algunos trabajos coordinados por la profesora Valle (2008, 2010, 2012, 2013, 2014) en el ámbito provincial: “Análisis de la situación educativa de la población inmigrante en la provincia de león”, y desde el ámbito autonómico: “Cómo desarrollar las competencias interculturales en adolescentes”, cuyos resultados se han publicado en libros, revistas y actas de congresos.

En las universidades de Alicante y Valencia, destacan dos estudios recientes, uno de 2013 de Casasempere Satorres y un trabajo conjunto de investigación de 2014, llevado a cabo desde el Servicio de atención a la familia, por los investigadores Canovas Leonhardt, Sahuquillo Mateo, Ciscar Cunat y Martinez Vazquez.

Desde las universidades de Zaragoza y San Jorge destaca también un reciente estudio de 2014, muy generalista, pero muy interesante en su contenido, sobre la estructura socio-demográfica, los roles de género y las pautas culturales con los hijos de las familias inmigrantes llevado a cabo por Gomez Quintero y Fernandez Romero.

Por último, hay un estudio a nivel nacional, desde el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales acerca de cómo ve el colectivo docente al alumno/a adolescente inmigrante y

latinoamericano en la escuela española, llevado a cabo por Delpino Goicoechea, así como una investigación libre, de corte generalista, independiente y personal, llevada a cabo en Almería por Gonzalez Diez, sobre los factores familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en ESO.

Todas estas investigaciones y estudios ponen su atención en la inmigración y sus problemas familiares, sociales y educativos, así como en la mejor forma de dar una respuesta adecuada al alumnado inmigrante, en este caso el de ESO.

Desde aspectos más generales en materia educativa e inmigración, destacan también algunas otras investigaciones los trabajos llevados a cabo desde la Universidad de Granada, con su Laboratorio de Estudios Culturales regido por el profesor J. García Castaño que en colaboración otros investigadores como el profesor G. Dietz, han analizado aspectos muy interesantes sobre multiculturalidad, educación y género, creando una amplia base de datos y biblioteca sobre interculturalidad y educación. En 2002 coordinaron y organizaron el III Congreso Nacional de Emigración, celebrado en Granada.

Este congreso, que sucedió al primero y segundo congresos celebrados en Madrid en 1997 y 2000 respectivamente, han constituido un foro de debate y puesta en común y han servido para sentar las bases metodológicas de estudio y actuación en este campo y para dar pautas a administración y ciudadanos acerca de la convivencia con los inmigrados.

Por su parte la profesora S. Carrasco Pons en colaboración con P. Soto (Ayto. Barcelona) ha trabajado aspectos relacionados con la educación y la infancia, así como problemas de escolarización entre inmigrantes.

El punto de partida de las investigaciones acerca del tratamiento de la diversidad en el ámbito escolar, ha sido desde la década de los noventa, en la que se hacen informes más generalistas. Hasta entonces los únicos estudios realizados se centraban en la etnia gitana, en su presencia, escolarización etc. Pero a partir de 1990 y hasta 1997 aproximadamente, con el fenómeno de la inmigración claramente instaurado, la propia administración educativa (MEC) comenzó a realizar investigaciones que permitieran adecuar las estructuras educativas al fenómeno migratorio (Grañeras, et al., 1999) y también a adaptar la legislación (LODE, LOGSE, LOE, LOMCE) a la nueva realidad.

Las investigaciones institucionales sobre todo las del CIDE se centran en la divulgación de trabajos y proyectos orientados a ofrecer resultados en el ámbito docente y subvencionar proyectos (26) de investigación sobre Educación Intercultural, como los de Murillo et al. (1995). Estas investigaciones presentaban algunos problemas metodológicos, ciertos sesgos ideológicos y culturales, cierta tendencia a la homogeneización, dificultades en el acceso a los datos, predominio de datos cuantitativos, y escaso conocimiento de los implicados; sin embargo estas investigaciones han sido muy importantes para conocer las situaciones de marginalidad y discriminación de los alumnos/as inmigrantes y su necesidad de una adecuada inserción, el alto índice de fracaso escolar de estos alumnos y las actitudes y expectativas familiares (IOE, 1994), las carencias en la formación del profesorado y la falta de respuestas adecuadas en los centros para atender la diversidad (Fresno, 1994) y la apuesta hasta entonces por políticas educativas asimilacionistas y compensatorias, más preocupadas del aprendizaje que de la integración.

A partir de 1998 se produce un crecimiento exponencial de trabajos dentro de una línea de investigación cuantitativa y desde las administraciones, ahora también autonómicas y de instituciones públicas y privadas sobre la diversidad cultural.

El objeto de estudio en esta etapa se centraba en los procesos de escolarización de la población gitana, de las actitudes de los españoles hacia los extranjeros, de los procesos de escolarización de los hijos inmigrantes, de los aprendizajes de la lengua vehicular, sobre los programas de intervención, sobre la relación entre inmigración y género, y, por último, sobre el profesorado y su formación; aspecto este último que toma cada vez más lugar en las nuevas investigaciones, como parte indispensable de una buena respuesta educativa.

Se observaba, así mismo, a finales de esta década de los noventa, que la línea de investigación experimentó, además de un notable incremento cuantitativo, una evolución en cuanto a los temas y enfoques de investigación, que de una preocupación inicial por descripciones cuantitativas, se ha evolucionado a un intento de explicar y cambiar la realidad educativa. En el futuro este tipo de investigaciones deberán servir de modelo para el desarrollo de pautas educativas y actividades de educación no formal (Grañeras, 1999).

El objeto de estudio, que en ese momento estaba puesto en la población gitana, pasó a poner el punto de mira en la población extranjera, en especial en la actitudes de los españoles hacia ellos, en los procesos de escolarización de los hijos inmigrantes y, por supuesto, en el aprendizaje de la lengua vehicular y los programas generales de intervención, así como la primera formación del profesorado junto con la evolución temática y metodológica. Todos estos aspectos son propios de las primeras fases de las investigaciones educativas y de la situación de acogida del alumnado y sus familias.

La parte más innovadora de esta etapa la constituyen las investigaciones en Educación Intercultural y el inicio de otras técnicas mucho más arraigadas, en su uso, en las disciplinas sociales y antropológicas, como la Observación Participante y el Estudio de Casos (Stake, 1994) o cómo los Grupos de Discusión (Ibañez, 1990).

2.3- La investigación en los aspectos sociofamiliares y educativos de la inmigración:

Si nos centramos en los trabajos dedicados a las relaciones familia- centro educativo, observamos que este binomio constituye uno de los factores más importantes en la integración escolar y por ello se le ha prestado especial atención.

Desde un ámbito general, podemos decir que existen varios estudios que así lo corroboran como Madruga Torremocha (2000) que habla de la familia como factor clave en la integración, concluyendo que entre los factores que más inciden en la integración de los niños extranjeros en el sistema educativo español son: el idioma, la nacionalidad o área de origen, los hábitos del país de origen, la familia y la relación que estos niños mantienen tanto con los niños autóctonos como con los profesores.

Aparicio y Verderas (2003) explican la influencia del entorno familiar en la integración escolar de los niños/as extranjeros. Esta influencia del entorno familiar en las condiciones de integración escolar de los menores de origen extranjero está condicionada por diferentes variables entre las que destacan: el nacimiento en España o emigración familiar, o la reagrupación del menor posterior a la emigración de los padres, nivel educativo de los progenitores, condiciones laborales y económicas de éstos, monoparentalidad de hecho y el carácter de las redes sociales de los padres.

Essomba (2006) que define como apoyo fundamental a la familia en la escolarización de sus hijos e hijas inmigrantes, o como Comas y Coll (2002) que señala como importante el papel de los centros escolares en la integración, pero no por si solos, sino con la ayuda de las familias.

Al hablar de las representaciones que los centros tienen sobre la familia inmigrante y su influencia en la relación, se observa que algunos investigadores consideran que el concepto que se tiene acerca de las familias inmigrantes se construye, en buena medida, desde la propia escuela, especialmente cuando se cree que existe un desinterés por la escolarización de sus hijos e hijas y se les responsabiliza de los resultados que sus hijos e hijas obtienen en la escuela (Pámies, 2006). El éxito y fracaso escolar, así como los condicionantes de la inmigración en las expectativas familiares, junto con las situaciones económicas y de relación (Comas de Argemir y Pujadas Muñoz, 1991) se convierten también en algunos de los aspectos más estudiados a partir del 2000, destacando autores como (Garreta, 2007) que nos ratifica la importancia de la colaboración y participación de las familias en los centros, como imprescindible para el éxito académico de sus hijos.

Importantes también han sido las investigaciones que se centran en como deben plantearse las medidas educativas en función del contexto inmediato en el que el alumnado inmigrante se halla inmerso (Cano Moreno, 2003) y como la percepción de los logros, desde un enfoque intercultural, cambia la visión que se tiene y la distancia con lo autóctono tanto por parte del alumnado como del profesorado y familia (Gil Jaurena, 2007), porque los prejuicios y estereotipos que sufren las familias inmigrantes, hacia las que las conductas etnocentristas y asimilacionistas de los autóctonos suelen repercutir en como se establecen las relaciones con los centros educativos (Gonzalez Falcón y Romero Muñoz, 2007); pues sabemos que cuando esto ocurre los efectos de la inmigración influyen también en el rendimiento académico de los hijos inmigrantes (Sanchez Hujalde, 2007), como influyen también los condicionamientos de sexo, al confirmarse que muchas de las posiciones paternas influyen en este sentido, como ocurre en el caso de las familias árabes (Gonzalez Falcón, 2007).

Así mismo, se considera que la falta de relación entre familia y centro se toma como signo de desinterés y se culpabiliza y responsabiliza de ello exclusivamente a la familia y

desde las instituciones escolares se suele culpar exclusivamente, de esta falta de participación e implicación, a los padres y madres inmigrantes (Carrasco, 2003), cuando lo correcto sería hacer esa comparación con las familias autóctonas, para demostrar que lo que difiere es la percepción del profesorado y no la situación real (Soriano, 2003). Los profesores consideran que la relación con los padres inmigrantes es poco fructífera (García Ortiz, 2006), y muchas veces no se tiene en cuenta que la razón está en los problemas de los padres para comunicarse en la lengua de acogida.

Aunque en los últimos veinte años gran parte de la literatura científica sobre la presencia en la escuela de poblaciones migrantes hace alusión al éxito o fracaso de estos escolares, en España los estudios son todavía escasos y hablan fundamentalmente de las relaciones entre lo que aquí nosotros denominamos trayectorias y los contextos socioeconómicos del alumnado inmigrante (Carrasco, 2004), de la importancia de los factores etnoculturales en los procesos de escolarización (Fernandez Enguita, 2007) y de los aspectos relacionados con la lengua y las condiciones de escolarización. Las expectativas familiares respecto a sus hijos inmigrantes también han sido objeto de estudio en muchas investigaciones, por ser éste un tema de gran interés para las familias. Las diferencias en las expectativas de las familias se muestra en función de la variable nacionalidad (Santos y Lorenzo, 2004). Según estos autores, los padres latinoamericanos consideran que el objetivo principal de la escuela es que sus hijos e hijas adquieran una cultura general y aprendan a cumplir con sus deberes. Por el contrario, las familias marroquíes creen que debe centrarse en preparar a los jóvenes para un empleo, sobre todo a los varones y se constata también la existencia de bajas expectativas en las familias de determinadas procedencias, especialmente de procedencia marroquí (García Fernández y Moreno, 2000).

Sin embargo, otros estudios defienden que aunque son los alumnos marroquíes los más citados por los profesores, por su dificultad de continuar estudios no obligatorios, esta actitud no tiene nada que ver con la cultura musulmana, y sí con la baja extracción socioeconómica y educativa de estas familias, cuyas expectativas respecto a la educación de sus hijos son limitadas, como suele ocurrir con cualquier familia en esta situación, independientemente de la cultura de origen (Madruga, 2002).

En general puede decirse que cada autor/a hace una clasificación propia en la que distingue distintos niveles de participación de las familias en los centros educativos de sus hijos, como la de Gento Palacios, que diferencia siete niveles de implicación: información, consulta, propuesta, delegación, codecisión y autogestión. Algunos autores explican que se debe analizar las percepciones que el profesorado tiene sobre la participación de las familias en la escuela y viceversa, ya que a menudo la deseada implicación familiar es rechazada cuando ésta se produce (López Rodríguez, 2003).

De entre todas las investigaciones centradas en la familia inmigrante, quizá sean las de la Universidad de Santiago de Compostela las que resulten más interesantes para nuestra investigación, pues entre los estudios de la última década, muchas de sus investigaciones se enmarcan en los aspectos de interculturalidad, educación y familia inmigrante, éste último de manera más persistente y como fundamental objeto de estudio. Y además tienen en su haber un amplio número de publicaciones sobre el tema (en revistas, monográficos y libros). Destacan sobre todo Santos Rego, Lorenzo Moledo y Priegue Camaño, aunque como ya se señala anteriormente, cuentan con un nutrido grupo de colaboradores.

Los aspectos familiares de la inmigración son todavía hoy un punto menos estudiado que otros más generales, y es, además, el más interesantes desde mi humilde opinión, porque las respuestas educativas que han de darse al alumnado inmigrante pasan por estar cercanas a su realidad y sus contextos más inmediatos, y la familia es el más inmediato de los contextos.

Como conclusión a la revisión de los estudios realizados sobre el tema, cabe decir, que el mayor número de estudios e investigaciones, son aquellos que han centrado su objeto de estudio en aspectos más generales, bien sean referidos a la inmigración en general (racismo, inserción e integración, condiciones de vida...), o bien a los aspectos educativos de tipo estadístico y normativo. Sin embargo se observa un menor número e incluso carencia de investigaciones centradas en aquellos aspectos más específicos y concretos del alumnado inmigrante y sus familias, como los problemas con el idioma y los apoyos en la adquisición de la segunda lengua, los aspectos sociopersonales de la inmigración en el alumnado, las relaciones de las familias inmigradas- centros educativos; que de manera habitual han sido relegados a un segundo plano. Por ello *el futuro de la investigación educativa pasa por la cercanía a lo investigado* y, por supuesto, por el beneficio y rendimiento educativos que

supone el conocimiento cierto y cercano de la realidad, ya que ello puede permitir manejar los recursos teniendo como horizonte, eso sí cercano, una buena atención al alumnado inmigrante, sin olvidar que esa cercanía es mucho más rentable que los grandes planes y proyectos, y sin olvidar también que el alumnado inmigrante es, en primer lugar alumnado y debe ser objeto de estudio en el mismo marco que el alumnado general, teniendo en cuenta las dificultades de la propia institución educativa y contribuyendo así a una visión más holística y menos centrada en aspectos que separan en lugar de unir y, así mismo, debe tener en cuenta que la escuela debe mirar fuera, al contexto, y salir de la escuela, de sí misma, de su ensimismamiento, si quiere entender su propia particularidad. A continuación podemos ver un cuadro resumen de las investigaciones acerca de la familia inmigrante y su relación con el ámbito escolar.

Tabla 2. Cuadro- resumen de algunas de las investigaciones más importantes sobre familias inmigrantes y centros educativos.

| Documento | AUTOR/ ES AÑO | INSTITUCIÓN | PARTICIPANTES | INSTRUMENTOS/ R. DATOS | CONCLUSIONES |
|--|--|---|--|--|--|
| <p>“Familias migrantes: reproducción de la identidad y del sentimiento de pertenencia”</p> <p>(Papers)</p> | <p>-D. Comas d'Argemir</p> <p>- J. J. Pujadas Muñoz</p> <p>1991</p> | <p>-Universidad de Barcelona (Instituto Catalán de Antropología)</p> <p><i>(Estudio financiado con subvenciones concedidas por la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología)</i></p> | <p>-Muestra:</p> <p>-Barrio periférico de Tarragona (extremadamente pobre)</p> <p>-10s grupos domésticos (<i>unidad económica del contexto familiar</i>)</p> | <p>Metodología:</p> <p>-Análisis documental (Análisis empíricos de abundante material etnográfico disponible sobre diferentes barrios obreros de Tarragona).</p> <p>-Técnicas:</p> <p>-Historias de vida (Dos centenares de historias de vida de inmigrantes de diferentes zonas de España).</p> | <p>- El objetivo de esta investigación era establecer la articulación entre vínculos familiares, relaciones sociales y construcción de la identidad, para el caso de los colectivos emigrantes que se establecen en Cataluña.</p> <p>-Las situaciones de precariedad económica y de crisis reproductiva de los grupos domésticos nucleares generan una multiplicidad de respuestas organizativas, entre las que el parentesco, el paisanaje y la vecindad parecen ser las más relevantes. Las condiciones de extrema pobreza en los 10 grupos sociales estudiados dan lugar, en los primeros años de adaptación a la nueva vida urbana, a una situación de crisis personal y familiar. En estas condiciones de dificultad reproductiva, se produce en el seno de los grupos domésticos una tendencia hacia la fusión de las estructuras parentales, que adoptan la forma de que hemos denominado conglomerados familiares, amén de las relaciones de paisanaje y de vecindad sirven de filtro para atemperar las dificultades por las que atraviesan los individuos, en el ámbito económico, laboral, relacional y simbólico-cultural.</p> |
| <p>“Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes”</p> <p>(Papers)</p> | <p>-J. Garreta Bochaca</p> <p>1994</p> | <p>-Universidad de Lleida</p> | <p>-Muestra:</p> <p>Familias africanas residentes en Lérida</p> | <p>-Metodología cualitativa:</p> <p>Entrevistas en profundidad a los padres.</p> | <p>-La actitud definida como expectativas, niveles de aspiración, interés por los estudios de los hijos, etc.- de los padres hacia la educación, es uno de los puntos donde se concentra la influencia familiar en el rendimiento escolar. El proyecto familiar, producto de la trayectoria inmigrante condiciona esta actitud y, en consecuencia, las expectativas y la función otorgada a la escuela.</p> |
| <p>“Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con el contexto sociocultural”</p> | <p>-J. Cano Moreno</p> <p>2003</p> | <p>IES “Juan Antonio Fernández Pérez”</p> | <p>-Leyes en vigor y documentos administrativos</p> | <p>-Estudio y análisis documental y legislativo</p> | <p>-El modelo educativo español de educación compensatoria pretende ser integrador, evitando la excesiva concentración de alumnos de necesidades educativas de compensación.</p> <p>-Debe optimizarse el ambiente e implicar a las familias en el proceso educativo para que sea eficaz.</p> <p>-Es necesario el diagnóstico, escolarización adecuada y seguimiento del proceso de enseñanza aprendizaje en este</p> |

| | | | | | |
|---|--|---|---|--|--|
| | | | | | <p>alumnado, así como una evaluación anual del programa.</p> <p><i>(*Medidas administrativas para la atención de los alumnos con necesidades de compensación educativa)</i></p> |
| <p>“Medios de comunicación y educación intercultural en la Educación Secundaria”</p> <p>(Artº)</p> | <p>-E. Soriano</p> <p>-M.J. López Almería</p> <p>2003</p> | <p>Universidad de Almería / Revista científica de comunicación y educación.</p> | <p>-Libros y artículos de otros autores (monográfico)</p> | <p>-Estudio y análisis documental de varios autores</p> | <p>-El reconocimiento efectivo de un marco social intercultural, en una sociedad democrática, se puede lograr a través del uso crítico de los medios de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual, las nuevas tecnologías se convierten en una oportunidad excelente para favorecer una sociedad intercultural</p> <p>-La educación multicultural exige al profesorado que el currículum sea multicultural y multirracial y esté lleno de contenidos en este sentido, pues la educación multicultural es de todos y para todos.</p> <p>-Es conveniente realizar propuestas en las que llevar a cabo estos contenidos dentro del aula.</p> |
| <p>“Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural”</p> <p>(Artº)</p> | <p>-I. Gil Jaurena</p> <p>2007</p> | <p>Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España.</p> <p><i>(Proyecto de I+D titulado “Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria” (Aguado et al, 2007</i></p> | <p>-Muestra: Centros educativos de toda la etapa obligatoria/ diversos puntos del territorio estatal: 14 centros de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, 26 aulas (11 en la capital y 3 en otras localidades).</p> <p>- 31 profesores/as (80,6% mujeres y el 19,4% varones (11 de Educación Infantil y Primaria, y 3 de Infantil, Primaria y Secundaria) 11 de los centros de titularidad pública, 2 concertada y privada en un caso.</p> | <p>-Método combinado de investigación: cuantitativa y cualitativa / enfoque intercultural.</p> <p>Entrevistas Semi-estructuradas dirigidas al profesorado.</p> <p>(guión de entrevista incluye 29 cuestiones agrupadas en cuatro apartados: componentes personales, componentes comunicativos, relaciones con las familias, y evaluación de los estudiantes)</p> <p>- y observación y análisis de documentos.</p> | <p><i>Nota previa:</i> Basado en dos investigaciones previas (“Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales” dirigida por Teresa Aguado (1999), y un proyecto de I+D finalizado en 2006 sobre “Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria”, igualmente dirigido por Teresa Aguado (2007) y de cuyo equipo la autora de la comunicación ha formado parte.</p> <p>-Se observa una gran distancia existente entre los planteamientos interculturales y los discursos (y en segundo término las prácticas) manejados en los centros educativo, lo cual alerta de que la idea de diversidad viene asociada casi inevitablemente a patrones de déficit y/o limitada al origen nacional de los estudiantes; y la idea de éxito o logro escolar se asocia a las características del alumnado y sus familias, y en pocas ocasiones a la labor desarrollada por el profesorado o la escuela, lo cual sitúa al educador en posiciones cuasi-deterministas que pueden vivirse con desapego o indefensión.</p> <p>-Así mismo, viendo la distancia existente entre las concepciones del profesorado y los planteamientos propios de enfoques interculturales, los resultados obtenidos indican que es necesario incidir en los aspectos formativos en relación a todas las dimensiones de la educación intercultural, considerando la vinculación entre aspectos conceptuales y de</p> |

| | | | | | |
|--|--|---|---|---|--|
| | | | | | práctica pedagógica. Resulta necesario favorecer los procesos de formación y desarrollo profesional del profesorado |
| <p>“Prejuicios y estereotipos hacia las familias inmigrantes en la comunidad educativa. repercusiones en la relación familia-escuela”</p> <p>(Tesis doctoral),</p> | <p>-I. González Falcón</p> <p>- A. Romero Muñoz</p> <p>2007</p> | <p>-Universidad de Huelva</p> | <p>-Muestra:</p> <p>-1 centro educativo de Huelva (E. P.)</p> <p>-8 profesores</p> <p>-7 familias autóctonas</p> <p>-7 familias inmigrantes</p> <p>-6 alumnos/as autóctonos</p> <p>-8 agentes externos al centro (asociaciones recreativas, deportivas, pro-inmigrantes...)</p> <p>-Total de 42 entrevistas: (Tres entrevistas se hicieron en pareja y 39 individualmente).</p> | <p>-Metodología puramente cualitativa: estudio de caso, el examen detallado, comprensivo, y en profundidad del caso objeto de interés.</p> <p>-Técnicas de investigación utilizadas:</p> <p>-Observación participante,</p> <p>-Diario de investigación,</p> <p>-Entrevistas</p> <p>-Conversaciones informales</p> <p>-Análisis de documentos.</p> | <p>-Descripción de estereotipos según sexo y origen: evidencia los miedos e inseguridades que fundamentalmente las mujeres, madres y maestras, sienten hacia los varones magrebíes.</p> <p>-El factor económico, configurado a partir de tres impresiones principalmente: el sentimiento de invasión, la holgura económica de la población inmigrada, y los privilegios que a ésta se le concede, vertebrada la concepción del inmigrante como rival</p> <p>-Las actitudes etnocéntricas y asimilacionistas que predominan en esta comunidad inciden negativamente en la relación familia-escuela. Destaca, por un lado, la tendencia del profesorado y miembros de la AMPA a posponer la comunicación y colaboración con las familias inmigrantes y, por otro, la escasa participación de estas últimas en la vida de la escuela.</p> <p>-Los resultados del estudio subrayan la necesidad de formar en diversidad cultural, a fin de combatir los prejuicios y posibilitar procesos de comunicación intercultural.</p> |
| <p>“Efectos de la inmigración en el rendimiento educativo: el caso español”</p> <p>(Ponencia)</p> | <p>-A. Sánchez Hugalde</p> <p>2007</p> | <p>-Universidad de Barcelona/ Instituto de Economía de Barcelona.</p> | <p>- Muestra:</p> <p>-383 colegios de todas las regiones españolas</p> <p>-Estudiantes de 15 años de edad que residen en los países procedentes de la OCDE.</p> | <p>-Estudio Documental del Informe PISA de 2003: En el que se utilizan variables individuales, familiares y escolares.</p> <p>-Cuestionarios utilizados en las investigaciones PISA</p> | <p>Los resultados muestran que el tener compañeros inmigrantes afecta negativa y significativamente los rendimientos educativos individuales. Sin embargo, la concentración de inmigrantes en las escuelas perjudica más a los rendimientos de los estudiantes inmigrantes que los propios de los autóctonos.</p> <p>Por último, se analizan diferentes políticas educativas orientadas a disminuir estos efectos negativos. En este sentido, se evalúan tres prácticas educativas: distribución de estudiantes inmigrantes, agrupamiento de alumnos en diferentes clases y fortalecimiento de técnicas educativas para la diversidad de habilidades. Los resultados sugieren que esta última política otorga más beneficios, en términos de rendimientos académicos, que las restantes.</p> |
| <p>“La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y</p> | <p>-I. González Falcón</p> <p>2007</p> | <p>-Universidad de Huelva</p> | <p>-Bibliografía sobre el tema.</p> | <p>-Análisis bibliográfico</p> | <p>- Órgano colegiado de consulta, información y asesoramiento del Gobierno español en materia de integración de población inmigrante que se crea el 4 de abril de 2001 (Real Decreto 367/2001)</p> |

| | | | | | |
|--|---|--|---|---|--|
| formación” (Artª.) | | | | | <p>-Cada autor/a hace una clasificación propia en la que distingue distintos niveles de participación.(Gento Palacios (1994) López Rodríguez (2003), Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004).Dependiendo de las actividades de los centros y del sexo (árabes).</p> <p>-Ciertas posiciones paternas y maternas sí varían en función del sexo de los menores; observándose esta variación, fundamentalmente, en las familias árabes. El hecho de que en la mayoría de las culturas el peso de la guardia y custodia de las tradiciones recaiga en las mujeres, origina que las familias sean más protectoras con las niñas, limitándose sus movimientos mucho más que en el caso de los niños al ámbito restrictivo del núcleo familiar. Igualmente, hay que matizar que las familias árabes sí suelen preferir en primer lugar matrimonios con personas de su misma etnia, reservándose la preferencia hacia matrimonios mixtos con españoles/as en segundo lugar.</p> |
| “Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación” (Artª) | <p>-F.J. García Castaño</p> <p>- M. Rubio Gómez</p> <p>- O. Bouachra</p> <p>2007</p> | <p>-Universidad de Granada.</p> <p><i>(Laboratorio de Estudios Interculturales. Granada, España)</i></p> | <p>-Estudios cuantitativos</p> <p>-Investigaciones y programas de acogida</p> <p>-Recursos administrativos</p> <p>-Estudios sobre el funcionamiento de la enseñanza de las lenguas vehiculares.</p> <p>-Trabajos sobre el tema relación familia- centro</p> <p>-Estudios sobre éxito y fracaso escolar.</p> | <p>-Revisión documental (literatura científica sobre el tema desde el 2000 hasta la fecha)</p> | <p>-No debemos seguir produciendo conocimientos sobre escolarización de la población inmigrante si no es desde una visión más holística.</p> <p>-El contexto resulta esencial en el entendimiento y el alumnado extranjero es, en la escuela, en primer lugar, alumno. Si así lo hacemos contribuiremos a conectar mejor las explicaciones.</p> <p>La escuela tiene que salir de la escuela, si quiere entender a la escuela, se ve necesario mejorar los estudios estadísticos sobre inmigración realizados hasta ahora, y también recurrir a fuentes de más fácil acceso (INE, Padrón Municipal, Encuesta sobre migraciones a partir de la EPA, actualizaciones de población y datos de reagrupación familiar.</p> <p>-En cuanto a los estudios sobre el idioma vehicular, no debemos estudiar sólo el grado de adquisición de la nueva lengua, sino también el grado de desenvolvimiento en su propia lengua y en sus contextos inmediatos.</p> |
| “Competencias emocionales del alumnado «autóctono» e inmigrante de educación Secundaria” | <p>-E. Soriano Ayala</p> <p>-Mª D. M. Osorio Méndez</p> <p>2007</p> | <p>-Universidad de Almería</p> | <p>-Muestreo intencional: seis centros de la provincia de Almería, uno en un barrio periférico y marginal de Almería capital.</p> | <p>-Instrumento: Cuestionario de elaboración propia compuesto (25 preguntas con respuesta según un</p> | <p>Tras analizar y comparar las competencias emocionales manifestadas por el alumnado en estudio se constata:</p> <p>-Las aulas interculturales aportan a la vida del alumnado y profesorado un gran enriquecimiento cultural y personal.</p> <p>-En la conciencia de uno mismo o autoconciencia observamos</p> |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| (Artº) | | | <p>-La muestra: 588 alumnos y alumnas de segundo ciclo de ESO (264 hombres y 324 mujeres), de entre 13 y 17 años (390 de nacionalidad española y 198 hijos e hijas de inmigrantes</p> | continuo que va del 1 al 5 /nunca- siempre), | <p>diferencias significativas del alumnado de origen latino (español y latinoamericano) con el alumnado de origen africano (magrebíes y subsaharianos). -El autocontrol o control que puede llegar a tener el alumnado de sí mismo depende mucho de la situación concreta a la que se refiera (sean situaciones académicas, sociales, personales...)y no del origen o a la procedencia cultural del mismo. -Las carencias presentadas por el alumnado a la hora de encontrarla motivación necesaria tampoco depende del grupo cultural de referencia, sino que tiene lugar por una inadecuada valoración de sí mismo y una baja autoestima. -En la competencia emocional <i>empatía</i> hemos de destacar que no se establecen diferencias entre el alumnado de diferentes procedencias geográficas; sin embargo no hay diferencias entre el alumnado de los diferentes grupos culturales de procedencia con relación a la competencia emocional <i>habilidades sociales</i> -De forma generalizada y con independencia de su país de procedencia, manifiesta un nivel alto de comunicación a la hora de discernir en relación con las ideas de los demás, sin embargo hay diferencias significativas a favor de las mujeres en la variable género en las competencias emocionales <i>autoconciencia</i> y <i>empatía</i>. Además, se han encontrado diferencias en las denominadas competencias sociales y para el total de la escala, también a favor de las mujeres.</p> <p>En resumen: El desarrollo de las competencias afectivas y emocionales son un aspecto fundamental e ineludible para los centros educativos actuales; por ello, debe concebirse como una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, independientemente del grupo cultural de origen.</p> |
| <p>“La construcción de una ciudadanía intercultural en los jóvenes. Guía para el profesorado de Educación Secundaria” (Libro)</p> | <p>-Coordinadores: - M.Bartolomé Pina y F.A. Cabrera Rodríguez, -Autores: Del Campo Sorribas, J.; Espín López, J.V.;</p> | <p>-Grupo GREDI Barcelona Grup de Recerca en Educació Intercultural) -Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona</p> | | | <p>-En este libro se propone una educación en valores cívicos, entre otros, participación, responsabilidad social, diversidad y diálogo, crítica social y solidaria, equidad de género, defensa del medio ambiente y promoción de un desarrollo sostenible.</p> |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|
| | Marín Gracia, M.A.; Rodríguez Lajo, M.; Sandín Esteban, M.P.; Sabariego Puig, M. i Vilà Baños, R. 2007. | | | | |
| “Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social” (Artº) | -S. Carrasco -J. Pamiés -M. Bertrán, 2008 | UAB (Universidad Autónoma de Barcelona) | Tres de 14 estudios de caso de Instituciones públicas del municipio de Barcelona, y en diferentes etapas educativas. | -Etnografías escolares y comunitarias. -Estudios de caso. | -Buena predisposición pro- escuela como comunidad étnica, pero no como espacio de igualdad participativa (es aún una utopía). -La asimilación no es condición sine qua non para la integración y la preparación para el éxito que está sólo basada en la adquisición de contenidos culturales de acogida. -la escuela debería revisar los prejuicios y estereotipos que desempoderan a la familia inmigrante. |
| “Población inmigrante y escuela en España: un balance de Investigación” (Artº Revista de educación) | -F. J. García Castaño - M. Rubio Gómez -O. Bouachra 2008 | -Universidad de Granada. <i>(Laboratorio de Estudios Interculturales. Granada, España)</i> | | | -No debemos seguir produciendo conocimiento sobre la escolarización de la población inmigrante extranjera sin una visión holística (esencial el contexto). -Logramos desentrañar aspectos tan importantes como saber que parte de las desigualdades son fruto de la pertenencia a la llamada étnica y que parte son fruto de las condiciones socioeconómicas. Los llamados problemas en la escolarización de la población inmigrante extranjera son realmente problemas de la escolarización en general, sin apellidos. |
| “Escuela, familia de origen inmigrante y participación” (Artº) | -J. Garreta Bochaca 2008 | Universidad de Lleida. <i>(Departamento de Geografía y Sociología. Lleida)</i> | -Muestra: -594 Presidentes de Asociaciones de Padres de Alumnos. -5 grupos de discusión d diferentes nivel organizativos. | -Grupos de discusión (diferentes niveles organizativos) -Encuesta | Además de constatar la baja participación general y, en particular, la de las familias de origen inmigrante (menor entre unos orígenes que entre otros) se evidencia la necesidad de trabajar para incorporarlos al movimiento de padres, hecho que se considera imprescindible para su desarrollo. |
| “La importancia de las redes sociales en el desarrollo de las competencias de ciudadanía” | -E. Mª Aguaded Ramírez - J. A. Rodríguez Cárdenas | Universidad de Huelva | -Muestra: 623 familias (203 inmigrantes y 420 autóctonas) de distintas localidades (Ayamonte, Isla Cristina, Moguer, | -Investigación educativa (paradigma interpretativo) -Aproximación subjetiva - Métodos cualitativos | -Las familias de origen inmigrante tienen redes sociales más pequeñas que las autóctonas. - Cuentan con las ONG y asociaciones entre sus redes y eso les ha hecho sentirse mejor y más valorados a su llegada. |

| | | | | | |
|--|--|---|---|--|---|
| intercultural de las familias de origen inmigrante y autóctonos” (Artº) | - B. Dueñas Comino 2008 | | Lepe etc.) (10 inmigrantes- de distintas nacionalidades cooperaron como intérpretes)- -1 entrevistador realizó las entrevistas(1h y 30’ en 2 a 5 sesiones) | (Indagación personal y -subjetiva) -Instrumentos variados: -entrevistas, cuestionarios, observación participante y no participante. | -La ONG y asociaciones son uno de los elementos principales de las redes sociales para la adquisición de competencias interculturales, por lo que se valora mucho su actuación. |
| “El adolescente inmigrado latinoamericano en la escuela española. Las miradas docentes” (Artº en Monográfico sobre estudios) | -M. A. Delpino Goicochea (Revista española de Educación Comparada) 2008 | Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales | -Muestra: Profesorado Orientadores centros | -Análisis documental de otras investigaciones sobre el tema | -La Adaptación de este alumnado al sistema educativo español no resulta tan exitosa como podría esperarse a partir de vínculos históricos, idiomáticos y afectivos con España. -Ven y afrontan la situación como un territorio hostil y extraño que mina su autoestima, lo que les bloquea e impide integrarse. -Este alumnado, con frecuencia, es percibido con inferioridad y menos merecedor de oportunidades en la sociedad de acogida... |
| “Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales”. | -T. Aguado, -B. Ballesteros, -B. Mlik y -M. Sánchez (2009) | -UNED- España- -Financiación CIDE (Pertenece al Proyecto «Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos multiculturales») | - Centros de ocho CCAA. -232 estudiantes de ESO. -69 padres y madres, profesores y profesionales de ESO. | -Estudio descriptivo -Técnicas combinadas cualitativas- cuantitativas. - Instrumentos: - Hoja de registro de datos - Escalas de observación -Cuestionarios y entrevistas - Análisis documental escolar | -En la práctica, la educación intercultural está lejos de la diversidad cultural. - Se han adoptado medidas superficiales para resolver el problema de escolarización del alumnado inmigrante. -Los sistemas educativos y sus agentes no parecen comprender los cambios necesarios. -Los centros contribuyen a la discriminación en sus prácticas de manera más o menos oculta y no se aplica en ellos un enfoque intercultural, que se trabaja de modo esporádico y no sistemático. - Las acciones compensatorias tiene un marcado pensamiento uniforme y monolítico. -Es necesario un cambio en las formas de relación de los distintos agentes del centro educativo. (*1er Premio nacional, compartido, de Proyectos de Investigación Educativa en 1999) |
| “La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia” | -M. Á. Santos Rego -M. d. M. Lorenzo Moledo | -Universidad de Santiago de Compostela. (Departamento de Teoría da Educación, | -Muestra: -458 familias (procedentes de distintos países y residentes en | -Investigación: Estudio comparativo- descriptivo -Técnica: encuesta | -Las familias latinas participan más, de forma general, en la escuela que las de origen magrebí. Sin embargo, tomando en consideración la figura parental, se confirma que tales diferencias son estadísticamente significativas en el caso de las madres (en todos los indicadores analizados salvo en la participación en actividades de la AMPA), y que son las |

| | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|
| (Artº) | 2009 | <i>Historia da Educación e Pedagogía Social).</i> | España) | | latinas las que más se implican. De todos modos, aunque la participación de los padres latinoamericanos es mayor que la de los magrebíes, esta diferencia no es estadísticamente significativa. Explicamos tales diferencias en función de otras variables estudiadas y, finalmente, se concluyó defendiendo la necesidad de que la participación sea entendida como medio y fin de la intervención socio-educativa con familias inmigrantes. |
| “Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas” (Artº) | -J. Garreta Bochaca 2009 | -Universidad de Lleida -Proyecto ARIE2005 de la Generalitat de Catalunya | Muestra muy diversa: -20 progenitores (4 padres y el resto madres). de orígenes culturales y socioeconómicos muy diversos -Personal docente:- 17 maestros de primaria (3 son de infantil, 3 de aulas de acogida y los 11 restantes de los diferentes cursos de ciclo inicial, medio) y 3 profesores de ESO de centros públicos. -594 personas representativas de la mayoría de las CCAA distribuidas proporcional y aleatoriamente por provincias a las asociaciones de CEAPA . | -Investigaciones a partir de tres trabajos empíricos del autor. Instrumentos: diez entrevistas documentales para diseñar el cuestionario auto-cumplimentado final. | - Sintetizando, se pone de manifiesto el modo como la dinámica existente en los centros educativos, más el conocimiento que van adquiriendo las familias, entre otros factores, influyen en la mayor implicación. Por el contrario, el desconocimiento y las dinámicas negativas crean barreras en ocasiones difícilmente salvables. -La relación de la familia con la escuela se halla condicionada por la definición histórica que se ha hecho de ésta, así como por el desequilibrio de poder que se ha ido manteniendo entre las dos instituciones. Resulta clave la comprensión del proyecto (migratorio y de vida) y, por tanto, y de las expectativas educativas, actitudes... (proyecto escolar para los hijos/as y capacidad de las familias para dirigirlo) así como la experiencia actual y previa con la escuela y sus profesionales. -Se han detectado diferentes dificultades en la relación de las familias de origen inmigrado con la escuela; así, el desconocimiento del sistema educativo y el centro escolar, la falta de comunicación entre los profesionales del centro y las familias y las distancias existentes entre los papeles que cada uno se construye se muestran como importantes en el proceso de acomodación mutua entre estas dos instituciones. |
| “Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela” (Ponencia) | -J. J. Leiva Olivenza 2010 | -Universidad de Málaga | -Muestra: -8 centros educativos de Málaga -Padres, madres, alumnado, profesorado mediadores interculturales | -Estudio eminentemente cualitativo. -Técnicas: -Entrevistas en profundidad -observaciones -Diarios de investigación y recopilación de documentos | -La interculturalidad necesita de prácticas activas y democráticas en contextos educativos de diversidad cultural, que permitan a los jóvenes el aprendizaje de modelos relacionales y valores sociales positivos. -Hay una tendencia creciente a considerar importante promover la interculturalidad y la implicación de las familias inmigrantes en la mejora de la construcción de una |

| | | | | | |
|--|--------------------------------|---|--|--|---|
| | | | educadores sociales y orientadores (un total de 65 entrevistas) | -Análisis mediante procesos de categorización temática mediante programa Nudist-Vivo 2.0. | convivencia escolar intercultural e inclusiva. |
| “España y la inmigración extranjera” (Artº) | -G. Lora Tamayo 2010 | ASTI (Asociación sin ánimo de lucro / Delegación diocesana de Madrid) | -Muestra: Todo el Padrón de población. | -Análisis estadístico y documental EPA (Encuesta de la Población Activa / elaborada por el INE, Padrón de población) | -La inmigración extranjera debe ser vista desde una doble perspectiva: por un lado, la de los hombres y mujeres que salen de sus países por la falta de futuro en ellos y, por otro, desde la perspectiva del mercado laboral español, necesitado de mano de obra en sectores abandonados por los trabajadores españoles. -En este artículo se analizan algunos rasgos de la inmigración extranjera en España y los posibles efectos de la reciente crisis económica en ella el inmigrante ha sido considerado como un mero instrumento de trabajo, mano de obra a nuestro servicio. Y en esa lógica utilitaria se han valorado sus beneficios a la sociedad: generadores de riqueza, consumidores (y por tanto clientes a captar por bancos y empresas comerciales), procreadores (de los hijos que no hemos tenido nosotros), contribuyentes (que aumentan las arcas de la Seguridad Social, por ejemplo, con beneficio para todos) - La crisis hace que se descubra al inmigrante desde una perspectiva negativa y se les culpabiliza muchas veces de la situación. El discurso de la administración y el miedo a la crisis afectan a la opinión pública. En tiempos de vacas flacas, los prejuicios y los estereotipos salen a flote. Así: “los inmigrantes nos invaden”, “nos quitan las prestaciones y los servicios públicos”, “compiten con nosotros por los mismos empleos”, “si no trabajan, delinquirán, ¿de qué van a comer?”, son algunos de los eslóganes que se manejan habitualmente. Son los chivos expiatorios en esta nueva situación. |
| “La competencia comunicativa intercultural en alumnos de Enseñanza Secundaria de Catalunya” (Artº) | -R. Vilà Baños 2010 | -Universidad de Barcelona | -Muestra (muestreo intencional: -Siete IES de la comarca del Baix Llobregat, con 638 alumnos/as de 1º y 2º de ESO, de entre 12 y 16 años en cinco poblaciones distintas de la comarca: | -Estudio- Investigación -Aproximación metodológica cuantitativa, -Diseño descriptivo, basado en la investigación por encuestas. -Adaptación de la escala desensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 2000; Vilà, | Los resultados obtenidos que se presentan justifican la necesidad de una formación que desarrolle competencias comunicativas interculturales; considerando algunas variables que intervienen como el género, la identificación cultural, la procedencia del alumnado y familias, la percepción sobre la competencia lingüística en diversos idiomas y el uso lingüístico que se hace de esos idiomas, y la cantidad de amistades de culturas diversas. |

| | | | | | |
|--|--|------------------------------------|---|--|--|
| | | | -Distribución de la muestra por sexos bastante equilibrada. | 2006) -Creación del test de competencia comunicativa intercultural (Vilà, 2008b). -Cuestionario de datos contextuales y de interés sobre el tema .- <i>Escala de sensibilidad intercultural</i> para evaluar las competencias de tipo afectivo, y el <i>test de competencia comunicativa intercultural</i> para las competencias de carácter cognitivo y comportamental. | |
| “Las aulas de enlace madrileñas: burbujas de acogida del alumnado extranjero” (Artº) | -J. A. García Fernández 2010 | -Universidad Complutense de Madrid | -Muestra: -230 aulas de enlace existentes de la C. Madrid durante 2006 a 2008. -45 profesores/as de las A.E. -Tres profesores para estudio de caso . | -Investigación -Diseño: tres fases diferenciadas: 1ª-extensiva: 1. Extensiva: recogida de información mediante cuestionario enviado al profesorado de las aulas de enlace. 2. Intermedia: entrevistas en profundidad a 45 profesores/as de AE, asesores de formación y otros informantes cualificados. 3. Intensiva: primer trimestre del curso 2007/2008– se realizarán tres estudios de casos en otras tantas aulas de enlace | En el presente artículo se recogen los principales resultados obtenidos en la primera fase de la investigación. Entre otras conclusiones, se pone de relieve el carácter utilitarista y asimilacionista de esta medida de atención a la diversidad cultural y lingüística. -El número de plazas disponibles no cubre las necesidades reales, por lo que se acaba admitiendo a más alumnos del ratio establecido (12/aula).Hay una desproporción favorable a los centros concertados, siendo los públicos los que escolarizan a la mayor parte del alumnado extranjero. -Los docentes consideran la inestabilidad y fluctuación del alumnado de las aulas de enlace, además de su diversidad, como las mayores dificultades para trabajar en ellas, tratándose de un recurso basado precisamente en la diversidad. De tal forma que se reproduce internamente, la tendencia homogeneizadora del sistema. -En general, la coordinación entre las aulas de enlace y el resto de la organización de los centros es escasa. Los objetivos y contenidos lingüísticos y curriculares no están definidos, quedando al criterio del profesorado abordar o no contenidos de otras áreas. -La metodología utilizada en la enseñanza de la L2 es la misma que si se tratase de L1, sin considerar que la mayoría del alumnado viene alfabetizado en su lengua materna. Las |

| | | | | | |
|---|--|---|--|---|--|
| | | | | | <p>estrategias didácticas tienden a la homogeneización del alumnado. No parece que las aulas de enlace puedan considerarse una medida específica y especializada para enseñar el español como segunda lengua.</p> <p>-Por tanto existe una dudosa funcionalidad de este recurso y una necesidad de otras alternativas.</p> |
| <p>“Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias”</p> <p>(Artº.)</p> | <p>-M. A. Santos Rego</p> <p>- M. Lorenzo Moledo</p> <p>- D.Priegue Caamaño</p> <p>2011</p> | <p>-Universidad de Santiago de Compostela</p> | <p>Muestra de 111 familias inmigrantes (padres de alumnos de enseñanza obligatoria)</p> | <p>Estudio- investigación</p> <p>Estudio comparativo ente familias marroquíes y latinoamericanas.</p> <p><i>-Objetivo: averiguar si la procedencia étnico-cultural de la familia incide o no en la relevancia otorgada a determinados aspectos de la educación.</i></p> <p>(Análisis de estos datos, se realiza mediante la estadística informática, con el paquete estadístico del SPSS)</p> | <p>- Los privilegios de los migrantes en la sociedad de destino se encuentran estrechamente vinculados a su nacionalidad.</p> <p>- Los resultados escolares de los inmigrantes están claramente por detrás del nivel medio de los nativos. Cabe resaltar la importancia que las familias inmigrantes otorgan a la educación de sus hijos, si bien tal percepción, no está vinculada a la procedencia étnico-cultural</p> <p>-La procedencia étnico-cultural de las familias no incide extraordinariamente en la relevancia que los progenitores conceden a los asuntos escolares, pero sí en las expectativas de docentes y opinión pública. Puede, sin embargo, que la confianza de estas familias en la escuela se vaya deteriorando con el paso del tiempo. Un indicio es el abandono de los estudios al cumplir la edad obligatoria de escolarización.</p> <p>-La coyuntura de crisis económica empezará pronto a arrojar nuevos datos sobre el devenir educativo de la población migrante, por lo que se considera conveniente seguir indagando acerca de las consistencias que permitan trazar vías de progreso en calidad y equidad.</p> <p>-Los resultados permiten afirmar que la procedencia étnico-cultural no constituye una variable de gran peso en la relevancia que los progenitores conceden a la educación. Se enfatiza, finalmente, la necesidad de explorar otros factores que puedan afectar a la relevancia que los padres inmigrantes otorgan a la educación de sus hijos.</p> |
| <p>“La competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil en la universidad de</p> | <p>-I. Mª Gómez Barreto,</p> <p>2011</p> | <p>-UNED- Facultad de Educación</p> | <p>788 estudiantes de 1º, 2º. Y 3º de Magisterio de las facultades de Albacete, Cuenca, Ciudad Real y Toledo (Universidad de Castilla la Mancha)</p> | <p>-Método mixto de investigación cuantitativo- cualitativo.</p> <p>-Entrevistas</p> <p>-Cuestionarios.</p> <p>-Grupos de discusión</p> | <p>- Los estudiantes, futuros maestros en Educación Infantil valoraron como insuficiente la formación en la competencia intercultural.</p> <p>-Los contenidos y estrategias de dichas áreas de conocimiento, son escasos y con poca profundidad.</p> |

| | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|
| Castilla la Mancha” (Tesis) | | | | -Planes de estudio | - La formación en la competencia intercultural en el diseño de los planes de estudio es insuficiente. -Más del 60% de los futuros maestros, en las diferentes Facultades de Educación de la U.C.LM, evidencian actitudes, percepciones, y creencias negativas hacia las personas adultas de otras culturas de forma sutil, y en menor proporción, de manera claramente manifiesta. -Concluye que el diseño del plan de estudio no contempla de forma explícita la competencia intercultural que los futuros docentes han de desarrollar al finalizar su formación profesional inicial. |
| “Escuela intercultural y familias inmigrantes. Expectativas acerca de la educación” (Artº/ Libro) | -M. A. Santos Rego -Mª d. M. LorenzoMoledo -N.Abal Alonso -S. Basanta Montenegro - L.MaquieiraCaeriro -D.Priegue Caamaño. 2011 | Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Santiago de Compostela | -Análisis de las expectativas educativas desde la instancia familiar, | -Análisis de otras investigaciones sobre las expectativas familiares. | -En el contexto de una sociedad de acogida, deberá impulsarse el avance intercultural y el mestizaje, como enriquecimiento de la convivencia. -La escuela debe avanzar más en su necesaria reformulación de fines y metas de corte intercultural, con afán integrador e inclusivo para todos y no sólo para el alumnado inmigrante. Se subraya la importancia de llevar a cabo cambios en diversas esferas y de contar con el apoyo y el compromiso de la sociedad en su conjunto a fin de crear y consolidar espacios donde la pluralidad y apertura sean fundamentados en un diálogo intercultural. |
| “La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela” (Artº) | -J.J. Leiva Olivencia -A. Escarbajal Frutos 2011 | -Universidad de Málaga -Universidad de Murcia | Muestra: --8 centros educativos (*) públicos de la provincia de Málaga (4 de primaria y 4 de secundaria) -48 madres y padres de origen inmigrante. -70 agentes de la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnado, educadores/as sociales, mediadores Interculturales) | -Estudio cualitativo de investigación (paradigma interpretativo) -Instrumentos de recogida de datos cualitativos, fundamentalmente: -Entrevistas en profundidad -Observaciones -Diarios investigadores -Recopilación documental | -El objetivo fundamental de esta investigación era conocer y comprender las percepciones que tienen los distintos miembros de la comunidad educativa sobre la potencialidad de la participación familiar como instrumento pedagógico-intercultural. -Entre los resultados obtenidos, resalta la convicción de que la participación de las familias en el contexto educativo es un factor positivo para el clima de convivencia en la escuela. Que las familias sean agentes educativos activos y comprometidos con los principios pedagógicos de los centros escolares donde acuden sus hijos es una clave de enorme potencialidad para la gestión positiva de todos aquellos conflictos o situaciones de dificultad que puedan darse en el ámbito educativo. |

| | | | | | |
|---|---|------------------------------|--|---|--|
| | | | <p>- 30 alumnos</p> <p>(*)En las escuelas donde se desarrollan proyectos educativos interculturales, así como propuestas para mejorar la formación docente en participación comunitaria.</p> | <p>Procesos de segmentación y categorización temática, con la ayuda del programa informático <i>Nudist-Vivo</i> para el análisis cualitativo.</p> | <p>No obstante, la cuestión se plantea en si es o no efectiva, reflexiva y crítica la participación de las familias inmigrantes en el escenario escolar, y cuáles son los mecanismos que incentivan y dinamizan esa participación familiar.</p> <p>-Los resultados de este estudio indican que las familias inmigrantes requieren de la creación de nuevos espacios de relación y un clima de diálogo activo con el apoyo de los docentes, en escuelas que aspiran construir la interculturalidad desde los principios de participación, cooperación e innovación educativa.</p> |
| <p>“Las familias de origen inmigrante de Europa del Este en la escuela:¿integración o exclusión?”</p> <p>(Comunicación)</p> | <p>-O.Bernad Caveró</p> <p>- N.Llevot Calvet</p> <p>2012</p> | <p>Universidad de Lleida</p> | <p>-Muestreo no probabilístico , intencional:</p> <p>Muestra: progenitores de origen inmigrante de Europa del Este, con hijos e hijas con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años de edad, escolarizados en la etapa de primaria en centros públicos de Cataluña, con dos años de residencia, comomínimo, y que hablaran catalán o castellano.</p> | <p>-Metodología cualitativa,</p> <p>-Entrevistas en profundidad (28) a los padres inmigrantes</p> | <p>-Todas las familias construyen un proyecto escolar para sus hijos. Y todas, sin excepción, desean lo mejor para ellos. Pero no todas se encuentran en iguales condiciones para llevarlo a cabo.</p> <p>-Participación” e “implicación” son términos polisémicos, pero tampoco se trata de dos alternativas únicas.</p> <p>-El AMPA tendría que jugar un papel importante en la dinamización de la participación de todas las familias de la escuela, pero en la mayoría de centros visitados no es así.</p> <p>-El tutor juega un papel clave ya que es el mediador entre el centro y los progenitores y también entre el niño-alumno y los progenitores. Pero en algunos centros el equipo directivo (estilo de Dirección) ayuda a establecer una relación desconfianza y proximidad con las familias a nivel individual también.</p> <p>-La mayoría de progenitores entrevistados están satisfechos, en general, de la comunicación establecida con el centro escolar a través de diversos canales (agenda, teléfono, contactos personales, etc.) pero algunos no se sienten informados de los aspectos que conciernen a sus hijos ohijas. En particular, se indica un cierto desconocimiento del funcionamiento del centro por parte de las familias.</p> <p>-Algunos factores de discontinuidad (divergencias entre escuela y familia) que influyen en la relación escuela y familias inmigradas de origen de Europa del Este y también en la participación de estos progenitores. Así, las principales barreras que se señalan son: lingüísticas, socioeconómicas, institucionales y culturales.</p> |

| | | | | | |
|--|---|---|--|--|---|
| <p>“Inmigración y educación. ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos?</p> <p>(Artº)</p> | <p>-M. Lorenzo Moledo</p> <p>- M. Á. Santos Rego</p> <p>- A. Godás Otero</p> <p>2012</p> | <p>-Universidad de Santiago de Compostela</p> | <p>-Muestreo polietápico, no probabilístico intencional.</p> <p>-Muestra: -33 centros de toda la C.A galega (<i>mayor nº de alumnado inmigrante de último ciclo de E.P. y primer ciclo de ESO</i> (18 de E.P. y 15 de ESO)</p> <p>-1401 alumnos (332 inm.) -413 padres- madres inmigrantes - 1838 autóctonos, - 156 profesores.</p> | <p>Análisis de documentos: -variables de estudio: - nivel educativo padres, (autóctonos e inmigrantes) - las notas de sus hijos en 4 asignaturas básicas.</p> <p>-Instrumentos: -Escala para padres/madres autóctonos-Escala para padres/madres inmigrantes -Protocolo del Profesorado de E. P. y ESO.</p> | <p>Investigación centrada en nivel educativo de los padres y rendimiento educativo de sus hijos e hijas, se analizó el rendimiento académico del alumnado autóctono e inmigrante en las escuelas gallegas, a partir de las calificaciones en cuatro materias.</p> <p>Los resultados muestran la existencia de diferencias entre los dos grupos, pero estas no son estadísticamente significativas. Asimismo, también hemos podido constatar la incidencia que sobre el rendimiento del alumno tiene el nivel de estudios del padre y de la madre, por más que ese efecto se refleje de modo más contundente entre los autóctonos.</p> |
| <p>Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria”</p> <p>(Artº)</p> | <p>-A. González Díez</p> <p>2012</p> | <p>Almería- España/ investigación libre y personal.</p> | <p>-Muestra de 1178 alumnos de 4 Institutos de ESO de Almería</p> | <p>-Cuestionario TAMAI adaptado. - Medida del fracaso escolar.</p> | <p>-Influencia directa, entre otras, de variables como el nivel académico de los padres, el género, la motivación y las relaciones sociales en clase, en el éxito o fracaso escolar del alumnado en ESO.</p> |
| <p>"Una aproximación a los estudiantes con persistencia académica desde el enfoque de la resiliencia"</p> <p>(Ponencia)</p> | <p>-M.P. Sandín Esteban</p> <p>2012</p> | <p>-Organizado por: Generalitat de Catalunya (Departament de Benestar Social i Família /Direcció General per a la Immigració) -Ponencia: GREDI –Grup de Recerca en Educació Intercultural</p> | <p>4- Institutos públicos de ESO de Barcelona y el Maresme: -99 jóvenes extranjeros de ambos sexos, entre 15-18 años matriculado en 4º de la ESO (curso 2010-11)</p> | <p>5Fases combinadas de recogida de datos cualitativos y cuantitativos.</p> <p>-Cuestionario general -Escala SV-RES (resiliencia) -Escala de Centro -Entrevistas</p> | <p>-Los/ as alumnos/as inmigrantes con una mayor resiliencia tienen más probabilidad de seguir estudiando después de la etapa obligatoria. -Los estudiantes que se ven a sí mismos con un nivel alto obtienen puntuaciones más elevadas en la escala de Resiliencia. -Tener una imagen, proyección clara y definida en un sentido u otro se relaciona con puntuaciones más elevadas en la escala de resiliencia.</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|
| <p>“Actuaciones educativas para la convivencia en centros con alumnado inmigrante”</p> <p>(Artº)</p> | <p>-A. Martínez González</p> <p>-M. PadrósCuxart</p> <p>-S. Girbés Peco</p> <p>2012</p> | <p>-Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle- Adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid</p> <p>-Universidad de Barcelona</p> <p>-CREA-UB (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades)</p> <p>(Con la colaboración de personal docente e investigador de siete universidades españolas:</p> <p>-Universidad del País Vasco -Universidad de Zaragoza- Universidad de Valladolid- Universidad de Vigo, -Universidad de Barcelona</p> <p>- Centro Universitario La Salle-UAM - Universidad Rovira i Virgili (con la Dra. Carme García Y este investigadora principal- proyecto I+D+I para la mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de E.P. y ESO con alumnado inmigrante</p> | <p>-Muestra:</p> <p>-11 centros educativos de E.P. y ESO de titularidad pública con altos porcentajes de población inmigrante (30%) de la población escolar, en el proyecto Plan Nacional I+D+I(2008-2011</p> <p>-22 profesores</p> <p>-21- familiares inmigrantes (de so centros seleccionados)</p> <p>-8 alumnos inmigrantes de E.P.</p> <p>-12 de alumnos inmigrantes de ESO</p> <p>- 5 alumnos inmigrantes de estudios superiores.</p> <p>(En cinco comunidades autónomas: País Vasco, Aragón, Cataluña, Galicia y Madrid)</p> | <p>-Investigación: Trabajo de campo</p> <p>-Metodología comunicativa (situando a las personas investigadoras y las investigadas en un plano igualitario)</p> <p>-Instrumentos:</p> <p>-Entrevistas en profundidad (43).</p> <p>-Relatos comunicativos de vida cotidiana (un total de 25),</p> <p>- Grupos de discusión comunicativos (11) en total, de los que 5 se realizaron con alumnado inmigrante en centros de Educación Primaria y 6 con este mismo perfil de alumnado en centros de Educación Secundaria.</p> | <p>-La literatura internacional e investigaciones en nuestro país como la que se presenta en este artículo demuestran que altos índices de población inmigrante en centros educativos no son sinónimos de problemas de convivencia. En los centros de la investigación se consigue un clima positivo de convivencia entre alumnado autóctono y alumnado de muy diferentes procedencias.</p> <p>-En algunas ocasiones el centro ha desarrollado prácticas concretas para la prevención y/o la resolución de conflictos, como actividades de preparación previa del grupo y bienvenida al nuevo alumnado o la organización de operativos específicos para el cuidado de la convivencia como los Círculos de Convivencia. Pero el logro de una buena convivencia no puede explicarse sólo por estas prácticas. En todos los casos estudiados, las expectativas y valoraciones positivas hacia el alumnado y el trabajo en la dimensión de aprendizaje se dan estrechamente vinculadas al cuidado del clima. Profesorado, alumnado y familiares identifican cómo en situaciones de aprendizaje en el aula que ofrezcan oportunidades para la interacción y el aprendizaje mutuo, se refuerzan los lazos de solidaridad entre el alumnado. Así, los centros estudiados han optado por la no segregación y el trabajo en grupos heterogéneos dentro del aula, asambleas en las que se habla tanto de aprendizaje como de normas y convivencia, o la implicación de los propios estudiantes en el apoyo de sus nuevos compañeros y compañeras.</p> <p>-La participación de las familias inmigrantes, tanto en espacios organizativos del centro como en la propia aula, identificada ya como clave en la revisión bibliográfica, favorece las relaciones de confianza con el centro y rompe estereotipos vinculados a la etnia o la religión. Unos estereotipos que alimentan prejuicios en los que se amparan prácticas segregadoras y de rechazo por parte del alumnado autóctono e incluso del profesorado, y que se presentan también en este trabajo como una de las principales dificultades a superar.</p> |
|--|--|--|---|--|--|

| | | | | | |
|--|---|---|--|---|---|
| <p>“Los Planes de Acogida en la Comunidad de Castilla y León: evaluación, análisis y propuestas de mejora desde la educación inclusiva”.</p> <p>(Investigación)</p> | <p>-S. Labajos Valencia</p> <p>-M. J. Arroyo, 2013</p> | <p>-Universidad de Valladolid</p> | <p>Muestra: -8 centros de E. Primaria - -8 centros de ESO</p> | <p>-Análisis documental de datos cualitativos (Lectura, ordenación y conclusiones sobre los Planes de Acogida elaborados por los centros)</p> | <p>-Barrera para la inclusión educativa en el diseño de los planes de acogida, de los objetivos a llevar a cabo y de las actuaciones propuestas con familias, alumnos, así como de las limitaciones con la comunidad educativa.</p> <p>-Los centros saben más de lo que utilizan y necesitan detallar el análisis de sus prácticas educativas y recogerlas para su evaluación y compartirlas.</p> <p>- Es necesaria una mirada reflexiva de los centros educativos para descubrir buenas prácticas educativas, darles valor y ponerlas en relieve para que puedan ser utilizadas por otros centros.</p> |
| <p>“Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia”</p> <p>(Artº)</p> | <p>-J. Lozano Martínez</p> <p>- S. Alcaraz García</p> <p>-Mª P.Colás Bravo</p> <p>2013</p> | <p>-UNED</p> <p>Universidad de Murcia</p> <p>Universidad de Sevilla</p> | <p>-Muestra: 1.932 familias autóctonas y extranjeras (madres y padres) de centros públicos de la C. A. de Murcia de E.P. (<i>selección de la muestra en el curso 2008/2009</i>).</p> | <p>-Investigación: -Metodología descriptiva. tipo encuesta. (Prueba piloto) -Diseño ex - post - facto en el que / comparativa participación familias autóctonas con extranjeras -Diseño correlacional multivariante, incluyendo dos técnicas complementarias: análisis de Cluster y análisis de correspondencias. -Cuestionario de 18 preguntas tipo Likert con tres valores de graduación (1= Poco; 2= Algo; 3= Mucho.</p> | <p>-En esta investigación se ha analizado la participación de las familias de origen autóctono y extranjero en centros docentes de educación primaria de la Región de Murcia -Los resultados informan de la presencia de tres grupos de familias según su grado de participación: un primer grupo, integrado por familias autóctonas que se caracteriza por participar con mayor intensidad en las reuniones de padres, actividades extraescolares, en el AMPA, en las escuelas de padres, en las tutorías; un segundo grupo, que constituye el grupo de familias extranjeras y se mantiene en niveles medios de participación ,aunque con una tendencia hacia valores inferiores de participación en relación al primer grupo; y un tercer grupo, integrado también por familias autóctonas, que se caracteriza por participar con poca intensidad en el centro docente en el que está escolarizado su hijo. La investigación concluye con un conjunto de propuestas de mejora dirigidas a favorecer la participación entre las familias y el centro docente</p> |
| <p>“Diversidad cultural y ciudadanía. hacia una educación superior inclusiva”</p> <p>(Artº)</p> | <p>-G. Pérez Serrano</p> <p>- Mª L. Sarrate Capdevila</p> <p>2013</p> | <p>Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)</p> | <p>-Muestra representativa de los universitarios tanto inmigrantes como autóctonos.</p> | <p>-Investigación -Metodología descriptiva, correlacional y prescriptiva, combinando los enfoques cualitativos y cuantitativos.</p> | <p>Como principales resultados de esta investigación se destaca: -La identificación de los rasgos que definen el perfil del inmigrante universitario y los elementos que favorecen y dificultan su inclusión social y educativa. Igualmente, se constata que los jóvenes tienen bien arraigadas las actitudes y valores democráticos. Defienden la igualdad de derechos, al tiempo que rechazan las actitudes xenófobas y los movimientos radicales Valoran el sistema de gobierno</p> |

| | | | | | |
|---|--|---|--|---|---|
| | | | | <p>-Instrumentos empleados: cuestionarios de opinión y escalas de fiabilidad y validez.</p> <p>-Entrevistas semiestructuradas y una escala de actitudes tipo Licker.</p> <p>- Grupos de discusión.</p> <p>-Programas SPSS y el ATLAS-TI.</p> | <p>democrático si bien critican el funcionamiento de las instituciones.</p> <p>-Prefieren al ciudadano que cumple sus obligaciones cívicas pero sin implicarse. Todas estas dimensiones avalan que nos encontramos ante una juventud que está pasando de una visión armónica a una más escéptica. La Universidad, como centro de expresión y de desarrollo del conocimiento aparece como una institución bien valorada por los estudiantes al considerar que facilita la promoción cultural y sociolaboral, a la vez que impulsa una educación de carácter inclusivo.</p> <p>- Se han elaborado propuestas de acción orientadas a favorecer una educación que respete y promueva la diversidad cultural y favorezca la inclusión.</p> |
| <p>“Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno”</p> <p>(Artº.)</p> | <p>-F.X. Cernadas Ríos (1)</p> <p>- M. A. Santos Rego (2)</p> <p>- M del M. Lorenzo Moledo(2)</p> <p>2013</p> | <p>-(1) CEIP A Maía (La Coruña)</p> <p>-(2) Universidad de Santiago de Compostela</p> | <p>-Muestra:</p> <p>- 368 docentes (281 mujeres y 87 hombres) con dilatada experiencia docente</p> <p>-de 40 centros de Educación Infantil y Primaria de Galicia, en centros urbanos que contasen con una presencia importante de alumnado inmigrante.</p> | <p>-Investigación: Estudio descriptivo de encuesta</p> <p>-Metodología fundamentalmente cuantitativa, no experimental, de tipo <i>ex-post-factodes</i></p> <p>-Instrumento: cuestionario <i>ex-post-facto</i></p> | <p>-En este artículo se analiza la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre sus necesidades de formación en Educación Intercultural.</p> <p>-Los resultados mostraron que este colectivo ve necesario incluir la Educación Intercultural en la formación del profesorado. También se constató que la edad y la experiencia profesional influyeron significativamente en las valoraciones de los docentes. La etapa en la que se imparte docencia, la titulación académica y la interacción con el alumnado inmigrante no tuvieron una valoración significativa en la opinión del colectivo docente.</p> |
| <p>“La mediación intercultural como agente articulador de las relaciones positivas entre la familia de origen inmigrante y los centros educativos”</p> <p>(Actas)</p> | <p>-A. V. Casasempere Satorres</p> <p>2013</p> | <p>-Universidad de Alicante</p> | <p>Muestra: 1 mediadora intercultural</p> | <p>-Investigación:</p> <p>-Estudio, cualitativo (, ha categorizado indicadores mediante observación participante y entrevistas en profundidad no estructuradas)</p> <p>-Entrevistas informales (9)</p> <p>- Entrevistas informales de seguimiento (1)</p> <p>-Observación participante (42)</p> | <p>-El objetivo de este estudio estaba en conocer mejor el papel de los mediadores interculturales como posibilitadores de las relaciones positivas entre la familia inmigrante y el entorno social en el que desempeñan su labor</p> <p>-El conocimiento preciso de la realidad de la inmigración se construye en torno a cuatro ejes que permiten mejorar la red de apoyos entre las familias inmigrantes y la sociedad de destino mejorando la convivencia, atenuando los conflictos y fomentando la resiliencia en la familia inmigrante. Es un instrumento de construcción de ciudadanía y recuperación de la normalidad perdida tras el proceso migratorio.</p> <p>-Pudiera parecer que este concepto viene dado por las propias características profesionales de la mediación intercultural, pero se han encontrado interesantes categorías que ayudan a entender mejor las interrelaciones entre la familia inmigrante,</p> |

| | | | | | |
|---|---|--|---|--|--|
| | | | | <p>-Para la comunicación de los resultados obtenidos se ha optado por una aproximación a la narrativa teórica.</p> | <p>el centro educativo y el relevante proceso constructor de la resiliencia.</p> <p>-Las familias inmigrantes, cuando llegan a la ciudad, una de las primeras cosas que hacen, si necesitan algún tipo de ayuda, es visitar la Asociación. En muchos casos, los remiten otros miembros de su comunidad cultural u otros inmigrantes, estableciéndose una percepción colectiva de acogida y apoyo.</p> <p>-El constante contacto con la población inmigrante propicia un conocimiento preciso de la realidad de la inmigración.</p> <p>Un factor importante en este conocimiento de la realidad de la inmigración es tener la habilidad de saber profundizar en el problema, en la vivencia de la persona o familia que se tiene delante. Existe una importante red de apoyos, que la mediadora intercultural conoce, fomenta y promueve, ayudándole en su gestión de las familias inmigrantes.</p> <p>-Las soluciones no siempre se resuelven por la flexibilidad del colegio o agilidad de gestión. La Asociación tiene recursos para resolver problemas familiares relacionados con el entorno escolar de los niños y niñas de familia inmigrante. El apoyo emocional del mediador es fundamental ya que adopta la figura de adulto de referencia.</p> |
| <p>“El impacto de la educación en la construcción de la identidad en jóvenes hijos de migrantes marroquíes nacidos y/o emigrados a muy corta edad a Cataluña”</p> <p>(Trabajo de fin de Máster)</p> | <p>-F. Belghirane El Moussaoui,</p> <p>2014</p> | <p>-Universidad de Barcelona</p> | <p>-Muestra: selección por conveniencia (tipo no probabilístico y no aleatorio)</p> <p>-13 Alumnos (4 varones y 9mujeres) (<i>de Padres marroquíes entre 14 y 18 años</i>)</p> <p>-Director (1) ,-Docentes (2) y -E. Psicopedagógico (2 psicopedagogos)</p> | <p>-Técnicas de recogida de datos: Entrevistas (previo protocolo de preguntas)</p> <p>-Técnicas de análisis: - Reducción de datos (categorización). descripción e interpretación</p> | <p>-No se dan suficientes espacios de convivencia por lo que existe un gran desconocimiento entre los diferentes colectivos.</p> <p>- Pese a la diversidad, la organización escolar se presenta rígida y los centros no utilizan los recursos existentes o no son bien utilizados, puesto que favorecen la segregación y la no adaptación.</p> <p>- Esto compromete la relación familia centro que hace que las familias no se impliquen.</p> <p>-Los términos de la acogida no se generalizan en el centro y se trabajan sólo con el alumno inmigrante en el aula de compensatoria.</p> <p>-Es necesario estrechar el vínculo entre los alumnos/as y favorecer su convivencia.</p> |
| <p>“Familias inmigrantes en España: estructura Socio-demográfica, roles de género y pautas culturales</p> | <p>-J. D.Gomez Quintero</p> <p>- C. FernandezRomero</p> | <p>-Universidad de Zaragoza, España</p> <p>- Universidad San Jorge, España</p> | <p>-Muestra: muestreo intencional (muestra probabilística. Estratificada, por conglomerados)</p> | <p>-Investigación: Estudio empírico.</p> <p>Utilización de la encuesta como herramienta de recogida</p> | <p>-Se presenta a la familia como un agente que se debate entre la reproducción y el cambio social. Por una parte, este agente transmite valores y comportamientos que en algunos casos perpetúan los roles de género tradicionales, pero por otra parte, se ve influenciada por los cambios sociales dela sociedad de destino, en especial por otros agentes como la</p> |

| | | | | | |
|--|--|---|--|---|---|
| <p>de los hijos adolescentes” (Artº)</p> | <p>2014</p> | <p><i>(Financiada por el Gobierno de Aragón a través de la Dirección General de Inmigración y Cooperación al Desarrollo durante el curso 2009/2010)</i></p> | <p>-14 institutos de ESO Representativos de cada uno de los siete distritos educativos, con mayor número de alumnado extranjero.</p> <p>- 522 individuos, 50.6 % mujeres y 49.4 % varones. La mayoría entre 12 y 17 años de la ciudad de Zaragoza, entre ellos la mayoría de entre 14 y 15 años (46.9 por ciento), provenientes en su mayoría de familias latinoamericanas (58.8 % .</p> | <p>de la información.</p> <p>-Instrumento: cuestionario formado por 80 preguntas, en su mayoría cerradas y algunas abiertas. <i>(Traducciones del cuestionario al chino, rumano y árabe)</i></p> <p>Para este artículo fueron analizadas las respuestas a 15 preguntas que caracterizaban los hogares de los menores.</p> | <p>escuela y el trabajo productivo.</p> <p>-Las conclusiones sugieren que los hijos de inmigrantes tienen distintas posiciones sociales respecto a sus padres, a la sociedad de destino y a las relaciones de género dependiendo de la influencia de las pautas culturales de la sociedad de origen.</p> <p>-La emigración supone con frecuencia el desplazamiento de la estructura familiar en que se modifican los roles y el estatus. El proceso migratorio incide de distintas maneras sobre el posicionamiento de género de las mujeres migrantes.</p> <p>-La mayor presencia de la mujer en el hogar se traduce en el ejercicio de la autoridad familiar en casa. En general destaca que las mujeres europeas y latinoamericanas parecen tener más iniciativa y menos trabas culturales, familiares y burocráticas a la hora de iniciar la aventura de la inmigración. Se notan diferencias en términos de los sistemas culturales, no sólo basados en las regiones de procedencia de las familias de los menores, sino en el nivel educativo de los padres y su grado de secularización cultural.</p> <p>-Las adolescentes reciben una mayor presión que los adolescentes para que conserven las pautas culturales de los padres. queda reflejada en el grado de acuerdo con la religión de los progenitores.</p> <p>-Se puede concluir que hay una mayor tendencia hacia la aculturación disonante entre los menores magrebíes, una mayor tendencia hacia la aculturación consonante entre los subsaharianos y asiáticos y un posible acercamiento limitado hacia la aculturación segmentada por parte de los latinoamericanos y europeos del este.</p> |
| <p>“Estrategias de intervención socioeducativa con familias: análisis de la orientación familiar en los servicios especializados de atención a la familia e infancia de la comunidad valenciana”</p> | <p>-P. CanovasLeonhardt - P. Sahuquillo Mateo. -E. Ciscar Cunat - C. Martinez Vázquez</p> | <p>-Universidad de Valencia -Profesionales de los Servicios Especializados de Atención a la Familia y la Infancia de la Comunidad Valenciana (SEAFICV) y la Dirección General de</p> | <p>-Muestra: La población quedó configurada por el total de familias atendidas desde los 110 SEAFICV, siendo la muestra el total de la población, es decir, 4.946 familias de las provincias de Alicante, Valencia y Castellón.</p> | <p>-Investigación: Método mixto (cuantitativo y cualitativo), enmarcado en la metodología ex-post-facto.</p> <p>-Instrumento: El instrumento de Medida (encuesta) se elaboró, llevando a cabo una validación y pilotaje externos para el</p> | <p>-En más de la mitad de las familias, una vez valoradas las necesidades y características de cada núcleo familiar desde el recurso especializado, la orientación familiar ha sido la técnica mayoritariamente empleada.</p> <p>-Por otra parte, la Terapia familiar según los resultados obtenidos se convierte en la segunda técnica de intervención más utilizada, siendo significativas las diferencias con respecto a la orientación familiar, confirmando de este modo la hipótesis inicial establecida en relación a que son una gran mayoría las familias atendidas desde los servicios especializados (SEAFICV).</p> <p>- La mediación familiar, en tanto que estrategia empleada,</p> |

| | | | | | |
|---|---|--|---|--|---|
| (Artº) | 2014 | Familia de la Consejería de Bienestar Social de la Comunidad Valenciana) | | <p>diseño definitivo del instrumento que se aplicó al total de la muestra.</p> <p>-Técnicas: -La observación participante (técnica cualitativa más utilizada en la fase previa al estudio empírico-analítico) -Diario de campo (anotaciones de realidad observada) - Grupos de discusión con los profesionales que trabajan a diario con las familias (grabadas y procesadas).</p> | <p>supone un porcentaje claramente inferior con respecto a las anteriores, quedando constatado que su empleo en el abordaje de problemáticas familiares no alcanza valores importantes en la población objeto de estudio de esta investigación.</p> <p>-Los datos reflejan que todos estos aspectos son abordados en la práctica real en el trabajo en porcentajes muy similares de los SEAFICV con independencia de si se trata de familias en situación de vulnerabilidad o de conflicto. Y es que la familia, sea cual sea, tiene en su base un entramado relacional complejo que sustenta el resto de competencias instrumentales que permiten la auto-organización y funcionamiento dentro y fuera del sistema familiar.</p> <p>-Las familias de la muestra estudiada cubren sus necesidades básicas, económicas y de desarrollo y promoción en un gran porcentaje de casos, con independencia de la problemática básica. Es el efecto multiplicador de los factores de riesgo existentes en las familias en situación de vulnerabilidad lo que supone un impacto mayor en su desenvolvimiento personal, familiar y social. A diferencia de estas, las familias en situación de conflicto, son familias con niveles adecuados de normalización en diversos aspectos de su vida en cuanto a la resolución de tareas cotidianas, pero que presentan patrones de interrelación ineficaces e inadecuados.</p> <p>-Atendiendo a que una de las características fundamentales de las familias en situación de vulnerabilidad suele ser la precariedad económica, sería esperable encontrar en mayor medida el abordaje de este tipo de necesidad que en las familias en situación de conflicto. Con respecto a esto, son de destacar dos cuestiones: por una parte, los porcentajes similares en ambas familias y, por otra parte, la escasa incidencia con respecto al resto de competencias.</p> |
| “Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria” (Artº) | -B. Ballesteros Velázquez -T. Aguado Odina. - B. Malik Liév | -Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) | -Muestra: fuentes variadas: -Centros en los que se desarrollaran prácticas (programas, iniciativas diversas) congruentes con premisas en relación con buenas prácticas en atención a la | Investigación documental: Revisión bibliográfica. -Metodología: -Consulta a informantes en forma de paneles delphi - Historias de vida y estudios de caso. -Técnicas (enfoque | -E artículo reflexiona sobre la educación obligatoria resaltando el desajuste que existe entre los objetivos y los logros escolares que se formulan en esta etapa, además de revisar cómo se entiende la participación de las familias en la escuela. En la primera parte se ve cómo se genera un desfase entre las propuestas curriculares y los propósitos de la educación obligatoria al exigir la adquisición de unas competencias y resultados académicos que en demasiadas ocasiones poco tienen que ver con lo que realmente se trabaja en el aula y en el centro, y cuya consecución escapa a la propia escuela |

| | | | | | |
|--|---|--|---|---|--|
| | <p>(del Grupo INTER)</p> <p>2014</p> | | <p>diversidad cultural.</p> <p>-CIDE/CREADE (MEC), publicaciones educativas (Cuadernos de Pedagogía, Investigación en el AULA”, RIE, Revista de Educación), bases de datos de anteriores: investigaciones del grupo de trabajo, etc. para identificar y contactar centros educativos que facilitaron el acceso para la realización de los estudios.</p> | <p>etnográfico):</p> <p>-Observación en los centros</p> <p>-Entrevistas a profesores, directores, jefes de estudio, padres, alumnos.</p> <p>-Observación de clases, de sesiones de trabajo, de recreos, de entradas y salidas.</p> <p>-Para llevarlo a cabo se crearon tres subgrupos de trabajo, interrelacionados entre sí, y correspondientes con las fases o etapas establecidas en la memoria del proyecto_</p> <p>a) Subgrupo de revisión de antecedentes y conceptos básicos en el estudio: diversidad cultural, eficacia escolar, logros educativos y buenas prácticas-</p> <p>b) Subgrupo denominado “instrumentos y técnicas” (para el diseño de los instrumentos y procedimientos para recoger información) y establecer un consenso en torno a la idea de “buenas prácticas” y “logros educativos”.</p> <p>-Técnica de consulta a expertos denominada DELPHI, la cual permitió recopilar argumentos, opiniones y perspectivas (en unos</p> | <p>- En la segunda parte se describe el proyecto de investigación llevado a cabo por el Grupo INTER, centrado en analizar prácticas escolares congruentes con el enfoque intercultural, a través de historias de vida y estudios de caso (utilizando técnicas próximas al enfoque etnográfico).</p> <p>- En la tercera parte se analizan las prácticas descritas atendiendo al concepto de diversidad que asumen, los objetivos que se plantean y lo que el profesorado hace para alcanzarlos.</p> <p>Finalizando con unos comentarios finales sobre las cuestiones planteadas.</p> <p>En muchas ocasiones el sistema educativo se plantea logros cuya consecución escapa de la propia escuela, desdibujando así su función, su sentido, su interés... La escuela solo tiene sentido cuando se plantea el alcance de objetivos valiosos para todo el alumnado, independientemente de su contexto social, lugar de origen y de las posibilidades de la familia.</p> <p>Para conseguir una verdadera equidad en la escolaridad obligatoria, es preciso cuestionar estas contradicciones y replantearnos qué entendemos por éxito escolar para todos, qué entendemos por igualdad de oportunidades y resultados. Así, a pesar de no tener las mismas condiciones de partida, el sistema educativo, en su etapa obligatoria, debe garantizar que todo el alumnado alcance los objetivos propuestos.</p> <p>-La participación de las familias en la escuela no puede limitarse a compensar aspectos académicos que no se han trabajado en clase. Esta debe ir más allá y permitirles la participación en la vida de la escuela y en la toma de decisiones importantes para la consecución de los objetivos comunes. Los padres, madres y profesores con lo hablado reconocen dos principios básicos en la escuela: su carácter social y la necesidad de reconocer a cada estudiante como único. Ambos son irrenunciables.</p> <p>-En la última parte de este artículo se muestra que esto es posible, como lo demuestran las prácticas e iniciativas recogidas a través del proyecto de investigación descrito que ejemplifican la forma en que algunas comunidades educativas asumen dichos principios y</p> |
|--|---|--|---|---|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|---------------------|
| | | | | <p>casos enfrentadas y en otras consensuadas)</p> <p>La temática propuesta</p> <p>c)Subgrupo “localización y selección de centros” una vez que el grupo de antecedentes estableció la línea básica en cuanto a conceptos y antecedentes relevantes, se dedicó a localizar</p> | los hacen realidad. |
|--|--|--|--|---|---------------------|

Fuente: Elaboración propia a partir de la consulta de diferentes documentos y publicaciones: Tesis, estudios, revistas, en Dialnet, REBIUN, REIFOP, REID, Redalyc.org, Portularia, Papers) según los descriptores: Educación, familia, Escuela/centro educativo.

CAPÍTULO 2. EL PROCESO MIGRATORIO.

1. De la movilidad a la migración
2. Delimitación conceptual
3. Causas, cambios y evolución del proceso migratorio
4. La situación de la inmigración
 - 4.1. EUROPA: de continente de emigración a continente de inmigración
 - 4.2. ESPAÑA: sujetos, evolución de la inmigración y tendencias
 - 4.3. CASTILLA y LEÓN: situación de nuestra comunidad autónoma
 - 4.4. LEÓN: situación de nuestra provincia

CAPÍTULO 2. EL PROCESO MIGRATORIO.

1. De la movilidad a la migración

Desde el inicio de la evolución humana, los homínidos primero y el hombre después, han sido emigrantes vagando y siempre moviéndose en busca de lo necesario para la frágil subsistencia, cambiando el entorno y dejándose cambiar por él en una simbiosis necesaria y permanente.

La búsqueda de una vida mejor y de un bienestar deseado y necesario ha sido la razón que ha justificado tantos movimientos migratorios a lo largo de la historia en todo el planeta, intensificados aún más en la década que va desde 1998 a 2008. La inmigración constituye un problema global tanto en el plano general, como, y fundamentalmente, en el económico. Hasta hace muy poco, una parte del mundo, el menos favorecido, se ha visto obligado a “colonizar” la otra parte de ese mundo, que necesitaba de los que llegaban para cumplir aquellos objetivos económicos que con su sola población era incapaz de acometer. No obstante, “los colonos”, no todos, y no siempre, son aceptados.

Los países europeos no serían lo que son hoy sin las aportaciones que otros países han tenido sobre ellos en el pasado y tampoco habría sido una de las regiones con más éxito del mundo ni habría llegado a conseguir tan altas cotas en su desarrollo. Los trabajadores extranjeros han jugado un papel importante y de primer orden en la expansión económica del continente europeo, no solo por haber hecho que Europa saliera del letargo de su mercado de trabajo, sino también por la gran rentabilidad que ha supuesto la mano de obra inmigrante para el capital, con salarios más bajos, con costes sociales menores y con una docilidad respecto de los patrones que no han tenido los trabajadores autóctonos.

La Historia de las Civilizaciones es la Historia de las Migraciones. Por encima del derecho secundario de los países a ponerse legítimamente fronteras está un derecho primario a moverse por todo el planeta.

Hay elementos estructurales fundamentales que debemos considerar: estamos en un mundo muy desequilibrado en el plano económico y en el plano demográfico. El 80% de la riqueza está en manos del 20 % de la población y a la inversa, el 80 % de la población tiene acceso sólo al 20 % de la riqueza y ésto se ha puesto aún más de manifiesto a partir del comienzo de la crisis económica en la que estamos inmersos. La inmigración es un fenómeno estructural del que, en principio, se benefician los países ricos. Esa es la situación. Una *situación que a los sistemas educativos*, como a la sanidad o a otros, *plantea retos evidentes*, junto a otros muchos que los sistemas educativos tienen que asumir. Fundamentalmente son de distinto orden, en relación con la igualdad de oportunidades, con el acceso a la educación, en relación con el tema de la atención a la diversidad en las enseñanzas, el tema de las políticas compensatorias para suplir determinadas carencias, y el de la educación cívica y ciudadana en el conjunto de los sistemas educativos. El fenómeno migratorio ha modificado y está modificando nuestra sociedad configurando un cambio demográfico muy rápido y profundo.

Y en el ámbito de la educación ha de tenerse en cuenta que es un privilegio para los educadores intentar que las generaciones futuras sean conscientes de esto y ayudarlas a descubrir su responsabilidad al respecto y hacer de ello un enriquecimiento para todos, en Europa o en cualquier otra parte del mundo.

Durante la primera década de este siglo se ha producido un importante y continuado incremento de la población inmigrante en toda Europa en general y en nuestro país, en particular, como así lo constatan los datos de los Padrones Municipales, del Instituto Nacional de Estadística y de Eurostat.

Así mismo los descendientes de esa población inmigrante, que se encuentran en edad escolar, sea esta o no obligatoria, presentan determinadas necesidades personales y educativas derivadas de su especial situación sociocultural y familiar, como ha venido comprobándose en los numerosos estudios de investigación que se han llevado a cabo en España (Izquierdo, 2003) (Aguado, 2002, 2003 y 2004) y especialmente en las zonas de mayor afluencia de inmigrantes, como Cataluña (Essomba et al., 2007) (Montón, 2003), Madrid (Arnaiz, 2008), Levante (Calvo Buezas, 2009) etc. , tanto desde la propia Administración Educativa (CIDE/MEC, 2007), (VV. AA., (2002), como medio de autoevaluación, así como desde las

Universidades u otros Organismos.

Esta situación ha puesto de manifiesto la necesidad de que la Administración tenga que arbitrar distintas respuestas educativas que permitan la integración e inclusión de estos alumnos (Arnaiz, 2008). Estas medidas educativas y de otra índole no siempre son fáciles de conseguir desde la normativa y los planes generales (Plan integral de minorías étnicas en Castilla y León (1995-1998) y, por ello, se ha visto además como algo muy necesario la compensación de otras necesidades individuales derivadas de su procedencia, cultura, idioma, situación económica y familiar etc. (Berry, 2001).

Los centros educativos, como realidad más cercana, tienen ante sí, por tanto, un gran reto: dar una adecuada respuesta educativa, y desde esa óptica caminan algunos de las más recientes normativas tanto a nivel nacional (REAL DECRETO 299/1996 de 28 de Febrero (BOE 12-3-96), (RESOLUCIÓN de 20 de septiembre de 2006, Plan PROA), como de toda la Comunidad Europea (EURYDICE, 2004, 2010) ; pero, ¿hasta qué punto están los centros preparados para dar una adecuada respuesta educativa?, ¿qué necesidades presentan alumnos inmigrantes y profesores en este aspecto?, ¿qué papel juegan los centros en la atención a las familias inmigrantes?, ¿cómo valoran y viven esa situación las familias de los alumnos/as inmigrantes?

Estas son algunas cuestiones que se han planteado también con anterioridad en otros lugares y centros del resto del país e incluso del resto de la Comunidad Autónoma (Cano, 2006) y que, a la vista de una mayor carencia de los mismos en León, constituyen la razón fundamental en la incidencia de este estudio de investigación desde el que se pretende analizar y valorar como se lleva a cabo esa respuesta educativa en los Centros educativos de ESO de León y cuál es la impresión que sobre la misma se tiene desde el propio contexto más cercano al alumno, es decir el contexto familiar. Ello nos permitirá conocer como se llevan a cabo los cambios a nivel educativo y también a nivel social para entender mejor la situación actual al respecto y poder así arbitrar la respuesta educativa más adecuada y conseguir, con ello, la mayor inclusión personal, social y familiar de esos alumnos/as.

La movilidad, como señalaba al principio, no es una invención moderna, si bien, al contrario, es tan antigua como la actividad económica humana. Desde la ruta de la seda hasta las islas Trobriand, de las distintas guerras a los itinerarios y vías de los comerciantes, hay un número variado de ejemplos que demuestran como los seres humanos se han desplazado desde siempre, se han encontrado y se han enfrentado. Si nos fijamos en algunos ejemplos extraídos de la literatura antropológica, podemos observar como esto es bien cierto y podemos reconstruir la oposición que a menudo se hace entre, por un lado, las sociedades preindustriales y tradicionales en cuanto fijas en el espacio y en el tiempo y, por el otro lado, las sociedades contemporáneas en cuanto móviles y sin anclajes. Estas diferentes formas de movilidad (ajena, tradicional, contemporánea, interna y externa) nos permiten entender la aparición de los conceptos de emigración e inmigración y las características específicas de la movilidad que se produce ahora en nuestro tiempo y su visión global y generalizadora.

2- DELIMITACIÓN CONCEPTUAL:

Entender los conceptos básicos en torno a los procesos migratorios y sus diferentes matices, hace comprender también las situaciones de las personas, más allá de los simples conceptos legales, sociales o, simplemente, humanos.

Las migraciones son desplazamientos de individuos de un lugar a otro. La Oficina Internacional del Trabajo (OIT) *define* a la *migración* como a todo desplazamiento de población que se produce desde un lugar de origen a otro de destino y que lleva consigo un cambio de la residencia habitual.

Denominamos Migrar, por tanto, a dejar el territorio donde se ha nacido para pasar a residir de forma temporal o permanente en otro territorio distinto, situado, en principio, a una distancia lo suficientemente significativa de aquel, como para impedirnos una interacción natural y continuada con ese espacio y sus personas.

Desde esta perspectiva, podrían señalarse *diferentes tipos de migraciones*: locales, intermunicipales, interprovinciales, internacionales, etc.

Para ser más precisos, existen categorías que definen las migraciones como internas o externas (Cristina Blanco, 2000, p.87). Esta autora, en su texto “Las Migraciones Contemporáneas”, precisa que *“las migraciones suelen considerarse internas cuando la comunidad emisora y receptora pertenecen al mismo país, mientras que el término externas se reserva para aquellas migraciones en las que la comunidad emisora y receptora pertenecen a diferentes países (llamadas también, por este motivo, internacionales)”*. No obstante, esto no excluye que cada comunidad autónoma, provincia, e incluso comunidades como la Unión Europea, fije los límites internos a aquellos movimientos que se producen dentro de esos espacios y externos, a los que se producen fuera de los mismos.

El *concepto de emigración* tiene mucho que ver con el *movimiento desde el lugar emisor*; desde donde sale la población; es decir, la salida de personas de un país, región o lugar determinados para dirigirse a otro distinto; mientras que, *la inmigración*, desde el punto de vista del lugar o país donde llegan los "migrantes", *hacia el lugar receptor*. Del mismo modo que existen distintas clasificaciones de las migraciones, las emigraciones e inmigraciones también deben encasillarse en dichas clasificaciones.

De manera que una emigración lleva como contrapartida posterior una inmigración en el país o lugar de llegada. El inmigrante internacional deja su residencia habitual, traspasando las fronteras de otro país. Este cambio de residencia habitual lo es cuando ocurre por un espacio de tiempo superior a un año, así se contrapone con el de turista, para quién, según la OIT, el espacio de tiempo sería superior a un día e inferior a un año.

Ambas situaciones, inmigración y emigración, han sido y siguen siendo objeto de estudio: la inmigración desde el punto de vista del país de acogida o entrada, a menudo opuesta a la del país o lugar de emigración y como situación diferente.

Esto da lugar a una enorme gama de situaciones políticas y diversidad de problemas que se plantean por la casi siempre inevitable diferenciación cultural, económica y social que existe entre las poblaciones inmigrantes y las del país de recepción, e incluso entre los mismos inmigrantes cuando proceden de países y continentes distintos.

Desde la Administración educativa, *el término emigración se utiliza desde la óptica del territorio de partida y el de inmigración desde la del territorio de llegada*. Hablar de inmigración y de inmigrantes es, pues, hacerlo desde una determinada perspectiva, desde quien ya estaba allí antes, y condiciona la mirada y la consideración del que llega, al supeditarla a los intereses, necesidades, objetivos y derechos adquiridos de los llamados autóctonos, indígenas o aborígenes (originarios del lugar donde viven o, simplemente, llegados-con-anterioridad).

La condición de inmigrante es efímera, provisional, se refiere a la persona en tránsito, pero no es un atributo permanente, ni condena a perpetuidad. La cualificación de inmigrante está llena de connotaciones negativas: extrañeza, distancia, pobreza, marginación, atraso, peligro, amenaza..., nadie asentado en un territorio desea ser identificado como un inmigrante, cuando la mayoría de nosotros, o de nuestros antepasados más directos, residimos en pueblos o ciudades donde no hemos nacido. La inmigración es una producción social, que no se aplica a todo aquel que viene de fuera, sino sólo a algunos.

Extranjero es la persona que no tiene la nacionalidad del país, es el no nacional. Nacionalidad y ciudadanía no son exactamente lo mismo (no todos los nacionales han sido siempre ciudadanos, por ejemplo las mujeres, ni todos los ciudadanos han sido siempre nacionales, por ejemplo los ciudadanos de la Commonwealth, pero a menudo se superponen: mientras la nacionalidad remite a la identificación comunitaria, al sentimiento identitario, la ciudadanía hace más bien referencia a los derechos políticos, aunque ambos son conceptos de inclusión/ exclusión social.

La población extranjera, o mejor dicho, el término extranjero hace referencia a la nacionalidad. En España, *La Ley de Extranjería de 20 4/2000 de 11 de enero*, define al extranjero *como aquel que no goza de los mismos derechos que el nacional*. El extranjero, salvo los casos previstos por la ley, necesita de un visado para entrar en España, este documento se expide en las misiones diplomáticas y oficinas consulares españolas, y se otorga o no, atendiendo al interés del Estado español y de sus nacionales, y no a los intereses de quienes lo solicitan. Los extranjeros pueden estar en nuestro país en situación de estancia (permanencia no superior a los 90 días) o residencia. Ésta puede ser

temporal (superior a 90 días e inferior a 5 años), permanente (indefinida) o de *régimen especial* (*estudiantes*, apátridas, indocumentados, refugiados y menores). Pueden solicitar, por otra parte, dejar de ser considerados extranjeros a través de la nacionalización, que les garantizaría el acceso total a los derechos de ciudadanía (después de 10 años de residencia legal, excepto los nacidos en España, los casados con un español/a, que pueden optar a la nacionalidad al cabo de un año de residencia, y los ciudadanos de países iberoamericanos y otros, que podrán hacerlo al cabo de 2 años).

Los extranjeros no tienen reconocidos en España los mismos derechos que los españoles, pues las leyes establecen **tres tipos de derechos**: *los que se reconocen a todas las personas* (derecho a la vida, a la integridad física y moral, derecho a los servicios y prestaciones sociales básicas, etc.); *los reservados a los nacionales* (derecho de sufragio y otros); y *los que sólo se reconocen a los extranjeros en situación regular* (libertad de reunión y manifestación, de asociación, derecho al trabajo y a la seguridad social, etc.) o empadronados (derecho a la asistencia sanitaria, a la educación, etc.). La gestión de la extranjería se aborda, pues, desde un prisma marcadamente policial, donde prima la eficacia por encima de las garantías judiciales, y deja en muy segundo término los aspectos relacionados con la vida cotidiana de las personas extranjeras.

Antonio Izquierdo Escribano en el texto “La huella Demográfica de la Población Extranjera en España” (2003, p. 183) distingue las diferencias entre el concepto de inmigrante y extranjero. Establece que la población “inmigrante o no nativa” es aquella que ha nacido fuera del espacio territorial de referencia. Mientras que define como población “extranjera o no nacional” a todo aquel que no tiene la nacionalidad del Estado soberano de referencia.

En lo que atañe a los hijos extranjeros, en el caso de España, rige el derecho consanguíneo a la nacionalidad, por lo que *“todos aquellos hijos de extranjeros que nazcan en España mantienen la nacionalidad de sus padres y pasan a formar parte de la población extranjera, hasta que los padres o los hijos opten por nacionalizarse. Los hijos de extranjeros son considerados parte de la población extranjera, aunque no formen*

parte de la población inmigrante.” (Izquierdo, 2003).

Complementando lo establecido por el INE y a modo de aclaración de que no todo inmigrante es extranjero, Izquierdo también señala que *“todos los hijos de españoles nacidos en otros países que vengan a España serán considerados como españoles y como parte de la población inmigrante.”*

Los hijos de inmigrantes extranjeros, a los que se llama equivocadamente “segundas generaciones” (como si se pudiera emigrar por vía genética, o, como si la emigración formara parte de la herencia) y que son quienes nos ocupan en este caso; constituyen sujeto específico de análisis. Primero porque muchos de ellos son ciertamente extranjeros (si no han solicitado u obtenido la nacionalidad), pero la mayoría no tiene experiencia real o consciente de emigración. Y aunque la tengan, sus expectativas de vida se circunscriben casi exclusivamente a la sociedad que les acoge. Su memoria familiar, su lengua materna etc., son datos de sus biografías, pero no todas las opciones posibles. Cuando se ven categorizados, percibidos y tratados, en la escuela, en la calle, en el trabajo, por las leyes o por sus propios compañeros, como inmigrantes, suelen vivirlo como una forma de rechazo, como una discriminación sutil, porque ellos suelen considerarse, a todos los efectos, como iguales a sus compañeros de generación, independientemente de su origen nacional o étnico.

Lo que es válido para los padres y madres emigrantes no tiene por qué serlo para sus hijos. Los niños, niñas y jóvenes de origen extranjero están abocados a aprender las pautas culturales y las normas sociales del país donde residen, y tienen además una especial sensibilidad para detectar los matices de aquellas conductas que, siendo normales en casa, son consideradas extrañas fuera de ella. Su problema principal no suele ser el de resolver los posibles conflictos de identidad, sino, tal y como ocurre con los adolescentes y jóvenes nacionales, aumentar su poder de consumo, vivir experiencias parecidas a las que viven los compañeros de su entorno, o imaginar futuros posibles y similares. Percibir al alumnado de origen extranjero desde un prisma étnico o cultural no sólo es reduccionista, sino que conduce a la etnificación de las relaciones sociales y suele vivirse como una forma de diferenciación discriminatoria.

En algunas comunidades autónomas junto al concepto de inmigrante aparece el de minoría étnica para referirse normalmente al pueblo gitano sin nombrarlo. Desde el punto de vista sociopolítico, los conceptos de minoría/mayoría se asocian a diferencias de poder entre grupos que comparten un mismo territorio: los grupos minoritarios son los que están en posición de desventaja, de subordinación, los que no gozan de los mismos derechos y oportunidades que los considerados mayoritarios. En este sentido mayoría/ minoría no se refieren a diferencias cuantitativas: la minoría negra en la Sudáfrica del apartheid era, por poner sólo un ejemplo, ampliamente mayoritaria desde el punto de vista cuantitativo.

Una minoría es un grupo de personas que, por sus características físicas o culturales, se les separa de los otros miembros de la sociedad en la que viven y se les da un trato diferencial y desigual y, por lo tanto, se contemplan como objeto de discriminación colectiva. La existencia de una minoría en una sociedad implica la existencia del correspondiente grupo dominante con status social más alto y con mayores privilegios. Si además, al concepto de minoría le añadimos el de etnia es que nos estamos refiriendo a un pueblo o “raza”, según los diccionarios, a un grupo humano que es identificado socialmente, y se identifica a sí mismo por unas determinadas características culturales (costumbres, fiestas, idiomas...), físicas, sociales etc., y que forma parte de una sociedad mayor. El punto de inflexión ente los conceptos de “raza” y “etnia” es muy persistente, a pesar de los intentos de separar lo biológico de lo cultural. La etnicidad implica, pues, identificación, relación de pertenencia comunitaria. Ahora bien, la cualidad de étnico en nuestra sociedad sólo se atribuye a determinados grupos o productos, cuando se les atribuye exotismo o lejanía (geográfica o cultural, real o inventada), o en virtud de su potencialidad publicitaria y de consumo: así son grupos étnicos los gitanos o los inuit, pero no los judíos o los neo-rurales; es considerada étnica la música tradicional africana o india, y no la catalana o la andaluza, o la moda que se nos presenta con reminiscencias no occidentales; es decir aquello que resulta más lejano o exótico culturalmente.

3. CAUSAS, CAMBIOS Y EVOLUCIÓN DEL PROCESO MIGRATORIO

Los procesos migratorios, como se señala con anterioridad, son inherentes a la especie humana y a muchas otras especies; nacen del instinto de conservación de la especie más que del individuo, y se deben siempre a una evaluación comparativa del entorno donde se vive por lo que se refiere a los recursos y posibilidades con que se cuenta, y de un entorno diferente, desde el cual se tiene una percepción de que esos recursos y posibilidades pueden ser mayores y mejores.

Las migraciones constituyen un fenómeno demográfico sumamente complejo que responde a **causas diversas**, que van desde una escala más global hasta motivos estrictamente personales y muy difíciles de determinar, en especial porque debido a las migraciones irregulares o disfrazadas de actividades turísticas o de otra índole, los datos cuantitativos son difíciles de obtener, especialmente en el caso de los países subdesarrollados.

Responden a la inquietud generalizada de los seres humanos por buscar siempre un mejor lugar para vivir e intentar superar la desigualdad que se produce desde el mismo hecho del nacimiento (fuente inevitable de desigualdad).

Ningún país del mundo puede decir que ha sido o es ajeno a alguno de los procesos migratorios, bien por ser lugar de origen, bien por ser lugar de tránsito o bien por serlo de destino. Todos los países del mundo se han visto transformados, de una u otra forma, en lo económico, en lo demográfico, o en lo cultural y político por las migraciones.

Las causas que originan estas migraciones son muy variadas, pero todas suponen el punto de partida de un proceso que cambia la vida de los que emigran y de los que reciben a los inmigrados.

Causas socioeconómicas

Desde que Ravenstein escribió hace ya más de un siglo sus famosas “leyes de la Emigración”, casi siempre, el factor económico ha sido considerado como el principal causante y desencadenante de los procesos migratorios.

Por ello podemos decir que probablemente una de las razones o causas más comunes, o la más común, es la migración por **motivos económicos**, ya que muchas personas emigran buscando en otro país mayores ingresos o un mejor nivel de vida. Son las causas fundamentales en cualquier proceso migratorio. De hecho, existe una relación directa entre desarrollo socioeconómico e inmigración y, por lo tanto, entre subdesarrollo y emigración. La mayor parte de los que emigran lo hacen por motivos económicos, buscando un mejor nivel de vida. La situación de hambre y miseria en muchos países subdesarrollados obliga a muchos emigrantes a arriesgar su vida, y hasta perderla en multitud de ocasiones, con tal de salir de su situación.

La emigración de trabajadores de países pobres hacia Europa, ahora, y en otros momentos hacía los países de la Commonwealth y América en el pasado siglo, ha estado ligada de manera estricta al capitalismo metropolitano, destinado a las regiones más industrializadas y, en la actualidad, este tipo de migración es típico que ocurra desde países menos desarrollados a países más desarrollados y, en muchos casos, estos inmigrantes ingresan o se mantienen de forma ilegal en el país de destino. Son los llamados *“inmigrantes económicos”*

Otro motivo importante para la inmigración es aquello que le puede estar ocurriendo a uno en el país de origen, las **vivencias personales**. Una persona puede querer emigrar por la persecución política, étnica o religiosa, o para escaparse de guerras o de situaciones políticas inestables.

Causas políticas

Referidas a las causas derivadas de las crisis políticas que suelen presentarse en ciertos países. Muchas personas que temen o sufren la persecución y venganza políticas abandonan su país para residir en otro o, al menos, intentan abandonarlo, aunque, en ocasiones ni siquiera lo consigan, llevándoles incluso a perder la vida en el intento, especialmente cuando se trata de regímenes totalitarios.

Cuando las personas emigran por persecuciones políticas en su propio país se habla de *exiliados políticos*, como sucedió en el caso de los españoles que huían de la persecución del gobierno franquista después de la Guerra Civil Española (militantes de partido, artistas, pintores, literatos,... u otros) y que se dirigieron a otros países.

Causas culturales

La base cultural de una población determinada es un factor muy importante a la hora de decidir a qué país o lugar se va a emigrar. La cultura, religión, idioma, tradiciones, costumbres etc. tienen mucho peso en esta toma de decisiones.

Las posibilidades educativas son muy importantes a la hora de decidir las migraciones de un lugar a otro, hasta el punto de que, en el éxodo rural, este factor es a menudo determinante, ya que los que emigran del medio rural al urbano suelen ser adultos jóvenes, que son los que tienen mayores probabilidades de tener hijos pequeños. Así mismo es más probable que un hispano tome la decisión de emigrar a España porque la cercanía cultural e idiomática facilita las cosas a ellos y la escolaridad e integración de sus hijos.

Causas familiares

Los vínculos familiares también resultan un factor importante en la decisión de emigrar, sobre todo, en los tiempos más recientes, en los que cualquier emigrante de algún país subdesarrollado, necesita de mucha ayuda para establecerse en otro país de mayor desarrollo económico. Así siempre se tiene en cuenta la posibilidad de contar o no con redes de apoyo social en el país de acogida que permitan pasar con menor penuria las primeras etapas de la llegada.

Catástrofes generalizadas

Los efectos de grandes terremotos, inundaciones, sequías prolongadas, ciclones, tsunamis, epidemias y otras catástrofes tanto naturales como sociales (o una combinación de ambas, que es mucho más frecuente), han ocasionado grandes desplazamientos de seres humanos (también podríamos considerarlos como migraciones

forzosas) durante todas las épocas, pero que se han venido agravando en los últimos tiempos por el crecimiento de la población y la ocupación de áreas donde existe un mayor riesgo de ocurrencia de esas catástrofes.

En algunos casos la **inmigración** está **asociada a profesiones o empleos**, como por ejemplo los misioneros religiosos, empleados de corporaciones transnacionales, empleados de organizaciones no gubernamentales internacionales o empleados del servicio diplomático. En el caso de los científicos, es, en algunos casos, esperable, o incluso requerido, que como parte de su carrera estudien o trabajen en países distintos al país de origen.

En resumen, cuando nos referimos a las causas de los fenómenos migratorios debemos insistir en que la emigración es un fenómeno que se ha dado desde todos los tiempos y que por diversas razones las personas abandonan sus países buscando mejores condiciones de vida. Diversos problemas de índole político, económico, religioso, ideológico, social, sanitario, educativo y bélico son algunas de las causas que durante mucho tiempo han provocado los cambios migratorios y debemos añadir que además de por las causas anteriormente descritas, *actualmente*, las personas *también migran por razones laborales y académicas*.

Otras causas culturales y sociales

Cuando se habla de causas culturales, resulta inevitable e incluso obligado mencionar, aunque sea de manera superficial, los factores contextuales de riesgo, que tienen que ver fundamentalmente con los aspectos más sociales y culturales de la inmigración y que se añaden, además, a los factores individuales de riesgo que todo alumno adolescente (en este caso de ESO) puede presentar. Esta situación es todavía más clara en los casos del alumnado inmigrante.

Porque cuando la cultura se convierte en un factor de riesgo contextual en alumnos/as adolescentes inmigrantes, con todas esas variables y condicionantes, podemos estar hablando de condiciones de riesgo tales como:

1-La inmigración transnacional que produce un significativo cambio cultural muy rápido. En este sentido es necesario mencionar el peligro que suponen las generalizaciones y la globalidad, de manera muy especial, en los aspectos culturales e identitarios, cuando se transgrede la individualidad y, por tanto la personalidad de cada alumno inmigrante.

2-La exposición del individuo a formas de vida muy diferentes a las suyas y que, presionados, se ven obligados a adaptarse a nuevas costumbres desechando las suyas propias. Estas presiones pueden ser económicas, de aceptación por el grupo, de adaptación y conocimiento del idioma etc.

3-En este contexto, el trasfondo cultural se convierte en una fuente de riesgo, ya que esa presión produce incluso contradicciones entre las dos culturas (la propia y la nueva). El estrés que produce la situación de aculturación en el proceso de inmigración puede dar lugar a problemas de comunicación, falta de confianza en la nueva cultura y sus personas, falta de apego a sus propios valores culturales y tradicionales, que normalmente suelen ser factores protectores en estas condiciones, como la cohesión familiar, el orgullo cultural etc. (Berry, 2001).

La distancia entre culturas y el choque entre las mismas hace difícil no solo la adaptación de los/as alumnos/as inmigrantes y sus familias, sino que además afecta a la comunicación entre inmigrantes, autóctonos y profesionales de la educación que trabajan con ellos. Por eso, conocer estas situaciones y los factores psicosociales de riesgo permite ayudar a prevenir aquellas situaciones que pueden generar conflicto y a afrontarlos de manera más eficaz.

El alumno inmigrante, cuando llega, se encuentra en una encrucijada: tiene que dar sentido a las demandas de sus profesores, de su grupo escolar, de sus vecinos, de su grupo generacional y adoptar patrones nuevos de pensamiento y comportamiento que sustituyen a los patrones familiares y de origen y además de todo eso, tiene que *reorganizar de nuevo su propia identidad*, tras el duelo inicial vivido.

Si esta reorganización identitaria que supone la adaptación no se produce podría llevarle a una depresión, a manifestar comportamientos antisociales, de alienación, delincuencia etc.; ya que buscan alternativas no constructivas a los requerimientos que se les hace y en los que no son competentes. Esto es aún más grave si las culturas están en conflicto.

Estos procesos se ven lógicamente más influidos en determinadas edades y sí los adolescentes pueden mostrar conductas impulsivas y antisociales, pesimismo ante el futuro, miedo al rechazo y baja autoestima y/o depresión; algo que es diferente a la vivencia de preescolares o alumnos de primaria. Los problemas de los inmigrantes en la adolescencia tienen más que ver con la conducta y la identidad, el mayor o menor grado de afectación depende en buena medida de las familias inmigrantes y, aunque lo normal es que todos los adolescentes pasen por periodos de crisis personal y social, los de las familias inmigrantes viven esta situación de forma mucha más complicada por sus características sociales, culturales, raciales etc.

Así mismo las relaciones familiares en las familias inmigrantes pueden resultar por ello más conflictivas en esta etapa debido a las diferencias de aculturación entre padres y adolescentes. Los chavales/as están más aculturados que los padres debido a la escolarización y la educación de la nueva cultura.

Algunos estudios (Atxotegui, 2000; Berry, 2001) han concluido que se encuentra una alta tasa de psicopatologías y desviaciones en adolescentes y sus familias inmigrantes que justifican en buena medida la dificultad de los mismos para su adaptación diaria. La única forma de ayudar es no solo con las intervenciones individuales necesarias en cada caso concreto, sino en la necesidad de llevar a cabo los programas especiales que permiten mejorar aspectos que ponen en riesgo su inclusión y que pueden facilitar el acceso a las familias a una educación que les permita una intervención más cercana a la nueva situación cultural de sus hijos.

Cuando existen muchas diferencias culturales entre los adolescentes y sus familias inmigrantes, si el sistema educativo no interviene de manera adecuada, estas diferencias se convierten más aún en una causa misma de riesgo contextual, impidiendo que la intervención sea efectiva. Por ello resulta indispensable una buena formación en las formas de actuación de los profesionales educativos que intervienen con adolescentes inmigrantes y sus familias.

Tabla 3. *Los Factores de Riesgo en Alumnos Inmigrantes Adolescentes*

| <i>Momento</i> | <i>Situación</i> | <i>Problemas en los adolescentes</i> |
|---|--|---|
| Inmigración Cambio político y Tecnológico | Cambio cultural puede dar lugar a → | <ul style="list-style-type: none"> • Problemas de comunicación • Percepción de discriminación • Percepción de incompatibilidad cultural • Falta de confianza en personas de la nueva cultura • Sentimiento de impotencia • Depresión • Comportamiento antisocial |
| Conflicto entre dos culturas, origina → | Racismo Discriminación Prejuicio | <ul style="list-style-type: none"> • Trastornos por estrés postraumático • Ansiedad de separación • Fobia social • Trastornos psicossomáticos • Bajo rendimiento escolar • Comportamiento antisocial • Impulsividad • Baja autoestima • Desesperanza • Trastorno de identidad • Dificultades de adaptación |

Fuente: Elaboración propia a partir de: Ezpeleta (2005) "Factores de riesgo en psicopedagogía del desarrollo"

Como conclusión, en este punto, podemos decir que las migraciones son un proceso natural, global y muy condicionado por las situaciones de los migrantes, en origen; que se producen por muy variadas causas, fundamentalmente en estos últimos años, por razones económicas y laborales y que suponen una ruptura con la situación anterior y un nuevo acoplamiento a la nueva, especialmente en los hijos de los inmigrantes, sobretodo los adolescentes, que viven la situación con mayor dificultad, pues se suma en ellos: el ser inmigrantes, el ser estudiantes y

ser adolescentes, una tríada en la que las familias primero y los centros, después, tienen una gran tarea.

4. LA SITUACIÓN DE LA INMIGRACIÓN

4.1. EUROPA: De continente de emigración a continente de inmigración.

El caso europeo se enmarca dentro de las nuevas configuraciones migratorias, y siempre se ha examinado a partir de una perspectiva histórica que permite ubicar tres ejes:

- Europa como continente de emigración hacia los Estados Unidos de América.
- Las migraciones de los países del sur de Europa hacia los del norte.
- Europa como lugar de inmigración.

Las políticas europeas en cuanto a inmigración se han examinado siempre teniendo en cuenta la existencia de diferentes modelos (inglés, alemán, francés, italiano). Y esos modelos particulares dan una visión clara de las diferentes modalidades de construcción de la alteridad (la visión del otro, del extranjero, del extraño) que acompañan a todos y cada uno de los fenómenos migratorios que ocurren en el interior de la Unión Europea, y que, por tanto, nos muestran también las diferentes relaciones que se establecen entre inmigrados y autóctonos en la mediación de la identidad propia. Esto se pone de manifiesto tanto en los aspectos de la normal intencionalidad de la vida diaria y, por supuesto, en cada uno de los otros aspectos más sociales, como son la vida en comunidad y sobre todo la escuela.

La migración se ve influida por una combinación de factores económicos, políticos y sociales, tanto en el país de origen del emigrante (factores de incitación) como en el país de destino (factores de atracción); se considera que, históricamente, la relativa prosperidad económica y estabilidad política de la UE han ejercido un efecto de atracción considerable sobre los inmigrantes.

La historia de los flujos migratorios en Europa, en los últimos 30 años, nos ha mostrado con sus datos que pueden clasificarse en **tres categorías** según sus respectivos flujos migratorios centrípetos.

En la primera, se encuadran aquellos *países que en los últimos 25 años han experimentado flujos superiores al 1,5%* del total de la población durante varios años consecutivos: Alemania, Chipre, Luxemburgo e Islandia. Este flujo se debe tanto a un déficit demográfico como a la escasez de mano de obra resultante del fuerte crecimiento económico.

Una segunda categoría es la representada por aquellos *países con un flujo de inmigrantes entre el 0,5% y el 1,5%* del total de la población. Es el caso de Bélgica, Dinamarca, Francia, Holanda, Austria, Suecia, Reino Unido y Noruega, que siguen siendo atractivos para la inmigración, sobre todo la procedente de sus ex-colonias, debido a las estrechas relaciones que mantienen con ellas.

Por último, la tercera categoría comprende a los *países con una inmigración menor del 0,5%* del total de la población, como son Grecia, Italia y Finlandia. Este era también el caso de España y Portugal hasta finales de 1990, momento en que pasaron de ser países de frecuente emigración a ser países receptores. Las razones de este cambio se sitúan fundamentalmente en el crecimiento económico que se produjo en la última década del pasado siglo y en los primeros años del presente, así como en los cambios estructurales producidos tras su incorporación a la Unión Europea. Si hablamos de España, la población inmigrante casi se triplicó entre 2000 y 2003, pasando de poco más de 920.000 personas a más de 2.600.000 (según los datos de Eurostat).

En los países de *Europa del Este el porcentaje de inmigración es muy pequeño* en relación a la población total. En su caso, la inmigración se debe principalmente a dos factores: los movimientos de población relacionados con la renovación política y la transición a la economía de mercado.

Los países europeos, debido en gran parte a su estabilidad política y a sus regímenes democráticos, son con frecuencia el destino elegido por los **solicitantes de**

asilo. Así Austria, Suecia y Noruega han registrado las ratios más altas de solicitud de asilo (por encima del 3 por mil), seguidas de Irlanda y Luxemburgo, con una ratio del 2 por mil aproximadamente. En Alemania y Reino Unido, donde se registran los números más altos en términos absolutos de solicitud de asilo (suponen el 40% del número de solicitudes presentadas en la Unión Europea), las ratios son, sin embargo, menores al poner en relación estas cifras con su población total. La situación es bastante similar en Francia y España donde el número de personas que solicitaron asilo han ascendido durante varios años consecutivos. Este flujo se debe tanto a un déficit demográfico como a la escasez de mano de obra resultante del fuerte crecimiento económico.

También según datos aportados por Eurostat, en España, si se atiende a los datos previos a la ampliación de la Unión Europea a 25 Estados, efectiva desde el 1 de mayo de 2004, se observa que los ciudadanos europeos que no eran nacionales de ningún Estado Miembro antes de aquella fecha constituían el grupo mayoritario de la población inmigrante.

A lo largo de 2009, aproximadamente tres millones de personas inmigraron a uno de los Estados miembros de la UE., y al menos 1,9 millones de emigrantes abandonaron un Estado miembro de la UE. Las últimas cifras disponibles revelan un *descenso sustancial de la inmigración en 2009 en Europa* si lo comparamos con 2008. Sin embargo, resulta difícil cuantificar con total exactitud este descenso, ya que algunos países como Alemania, Austria y los Países Bajos han cambiado su forma de medir y definir, por así decirlo, sus criterios respecto a la migración, ya que por ejemplo, en 2009 la inmigración en Alemania fue de 347 000 personas, pero este nivel hubiera sido de más del doble según la definición anterior.

Estas cifras no representan los flujos migratorios hacia y desde la UE en su conjunto, ya que también incluyen los flujos entre distintos Estados miembros de la UE. No obstante, más de la mitad de los inmigrantes en los Estados miembros de la UE, alrededor de 1,6 millones de personas en 2009, residían anteriormente fuera de la UE.

Si analizamos someramente por países cómo ha sido esa inmigración, podemos observar que:

-El Reino Unido recibió el mayor número de inmigrantes (566 500) en 2009, seguido de España (499 000) e Italia (442 900); algo más de la mitad (el 50,3 %) de la totalidad de inmigrantes de toda la UE entraron en estos tres países.

Asimismo, el Reino Unido declaró el mayor número de emigrantes en 2009 (368 000), seguido de España con 324 000 y Alemania con 287 000, pero la mayoría de los Estados miembros de la UE han declarado más inmigración que emigración en 2009, pero en Irlanda, Malta y los tres Países Bálticos de la UE los emigrantes fueron más numerosos que los inmigrantes.

En relación con el tamaño de la población residente, Luxemburgo registró el mayor número de inmigrantes en 2009 (31 inmigrantes por cada 1 000 habitantes), seguido de Malta (17), Eslovenia y Chipre (ambos 15); y la media de la UE fue de 6,1 inmigrantes por cada 1 000 habitantes.

De todos los inmigrantes en los Estados miembros de la UE en 2009, el 18 % eran nacionales, el 31 % eran ciudadanos de otros Estados miembros de la UE y el 51 % eran nacionales de terceros países, es decir, ciudadanos de países no pertenecientes a la UE. .

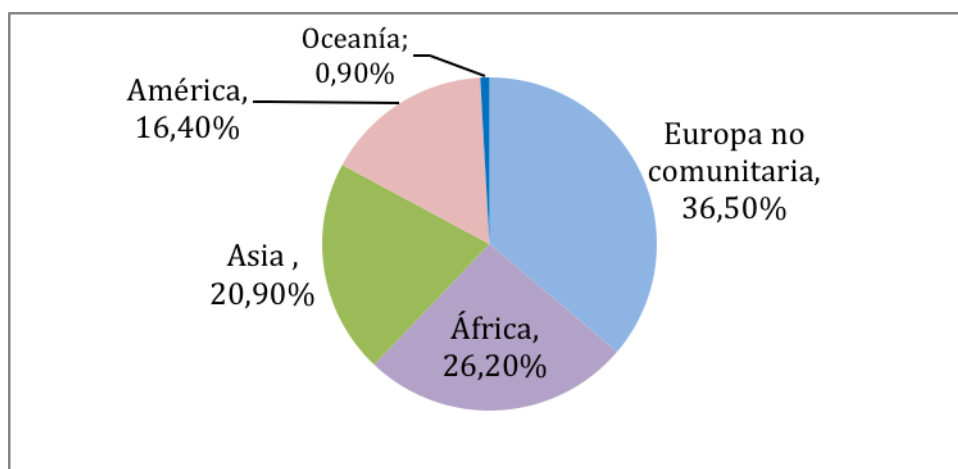
La mayor importancia relativa de los nacionales dentro del número total de inmigrantes en 2009 se dio en Lituania (74 %) y Portugal (56 %). En cambio, España, Luxemburgo, Eslovaquia, Italia, Hungría y Eslovenia declararon porcentajes relativamente bajos, ya que los nacionales representaron menos del 10 % de todos los inmigrantes.

Con respecto a la distribución **por género** de los inmigrantes en Europa en 2009, se observa que **los hombre superan a las mujeres**, aunque **ligeramente** en el conjunto de la UE (un 52 % en comparación con un 48 %). El país en el que se dio el porcentaje más elevado de inmigrantes masculinos fue Eslovenia (un 76 %); en cambio, el porcentaje más elevado de mujeres inmigrantes lo declaró Chipre (58 %).

Los inmigrantes en los Estados miembros de la UE en 2009 eran, de media, mucho más jóvenes que la población ya residente en su país de destino. A fecha 1 de enero de 2010, la media de edad la población de la Europa de los 27 de 40,9 años. La edad media de los inmigrantes en 2009 oscilaba entre los 24,9 años (en Portugal) y los 33,7 años (en Letonia).

El número total de no nacionales (personas que no tienen la nacionalidad de su país de residencia) que vivía en el territorio de un Estado miembro de la Unión Europea a 1 de enero de 2010 era de 32,5 millones de personas, lo que **representa el 6,5 %** de la población de la UE-27. Más de un tercio (un total de 12,3 millones de personas) de todos los no nacionales que residían en la UE-27 a 1 de enero de 2010 eran ciudadanos de otro Estado miembro de la UE.

Gráfica 2. *Procedencia por continente de los no nacionales en Europa*



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de EUROSTAT de 2010

Por lo que se refiere a la procedencia de los no nacionales y si observamos la gráfica adjunta tenemos que los migrantes de la Europa no comunitaria constituyen el 36,50% del total de los no nacionales, lo que los convierte en el mayor número de ellos, lo que representan un total de 7,2 millones de personas, entre los que más de la mitad son ciudadanos de Turquía, Albania y Ucrania.

Entre los no nacionales de fuera del continente, la población más numerosa corresponde a África con el 26,20% del total de los no nacionales, entre los que más de la mitad son ciudadanos de países del Norte de África como Marruecos o Argelia.

Le siguen los Asiáticos con el 20,905, muchos de los cuales proceden del Asia meridional y oriental, en concreto de India y China.

Los americanos que les siguen de cerca con el 16,40% del total son en su mayor parte ciudadanos procedentes de Brasil, Ecuador y Colombia principalmente. Y a gran distancia de todos ellos, con tan solo el 0,90% se sitúan los no nacionales procedentes de Oceanía.

En cuanto a la edad de la población residente, según los datos de Eurostat de 2010, podemos decir que, en la UE-27 en su conjunto, **la población no nacional era más joven que la población nacional** y esa distribución por edad de los no nacionales muestra, con respecto a los nacionales, una mayor representación de adultos con edades comprendidas entre 20 y 4. En 2010, la edad media de la población total de la UE-27 era de 40,9 años, mientras que la edad media de los no nacionales residentes en la UE era de 34,4 años.

El número de personas que adquirieron la nacionalidad de un Estado miembro de la UE fue de 776 000 en 2009, lo que corresponde a un incremento del 11,1 % con respecto a 2008.

El país que más contribuyó a esto fue Reino Unido, donde las nacionalizaciones pasaron de 129 000 en 2008 a 204 000 en 2009 ; debido en gran parte a que en 2008 fueron relativamente bajas en el Reino Unido, debido a los cambios en la asignación de personal dentro del órgano nacional competente.

El mayor índice de inmigración que se produjo en la U.E. en 2010, última fecha de datos confirmados de la agencia europea Eurostat, tal como podemos ver en la gráfica siguiente, correspondió de forma más destacada a cuatro países: en primer lugar a Reino Unido con 566.500 inmigrantes, seguido en segundo lugar por España con 499.000. En tercer lugar Italia con 442.900, y después Alemania con 347.300 inmigrantes.

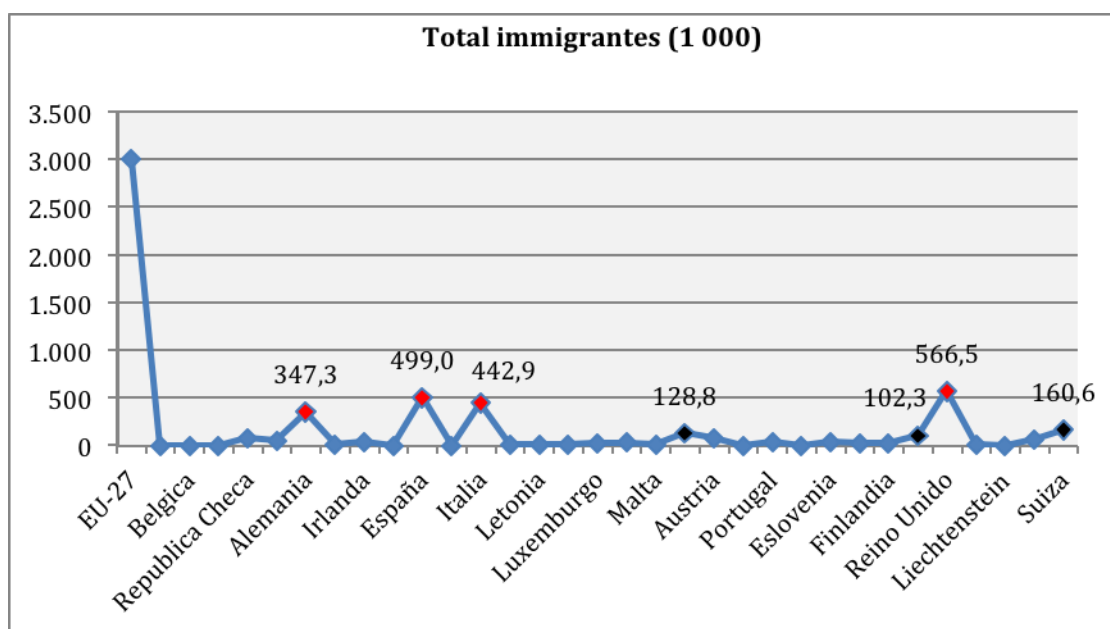
En los datos, aún por confirmar y por tanto aproximativos, de la agencia Eurostat correspondientes a 2011, y que algunos periódicos y observatorios sobre la inmigración ponen de manifiesto; en Europa se habría alcanzado los 33,3 millones de extranjeros. España, según esta información, sigue siendo el segundo país de la U.E. con más población extranjera viviendo en su territorio y sólo superado, en este caso por Alemania (7,2 millones de extranjeros), que desbancaría a Reino Unido en el recuento anterior.

En un segundo plano, aunque también con cifras superiores al resto de países de la U.E., están Suiza, con 160.600 inmigrantes, Holanda con 128.800 y, por último, Suecia con 102.300 inmigrantes.

El resto de países de la U.E. tiene un número de inmigrantes muy igualado.

Observemos los datos anteriores en la siguiente gráfica representativa...

Gráfica 3. Índice de inmigración en los países de la U.E.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos confirmados de EUROSTAT de 2010

Así mismo cabe decir que África constituye el principal continente de procedencia en países como Bélgica, Francia, Italia y Portugal. En España la proporción mayor de inmigrantes es originaria de América Latina.

Las diferencias en cuanto a población escolar inmigrante entre los países de la Unión son notables y coinciden, como es lógico, con la diversidad en los flujos migratorios de cada uno de ellos. En Alemania y Austria el porcentaje es algo mayor del 10%, mientras que en la República Checa, Grecia, Irlanda, Hungría, Eslovenia, Finlandia e Islandia, según datos a enero de 2001, el porcentaje era inferior al 3%. Según los datos de la Oficina de Estadísticas de Educación en España en el curso 2003/04, la cifra era del 5,7% respecto al alumnado total (siempre sobre los datos de Eurostat de 2004).

La distribución geográfica de la población inmigrante en Europa no es uniforme, sino que se concentra en los grandes núcleos urbanos, por lo que la proporción relativa de alumnos inmigrantes en áreas urbanas con poblaciones por encima de los 100.000 habitantes es más alta que la de alumnos nativos en la mayoría de los países. Así, en algunos países se detectan concentraciones muy altas de alumnado inmigrante en grandes ciudades con poblaciones superiores al millón de habitantes. Por poner un ejemplo, el 68,9% de los alumnos inmigrantes en Finlandia asisten a centros educativos de Helsinki.

Sólo en algunos países como la República Checa, Grecia, España, Irlanda, Italia, Bulgaria, Reino Unido y Rumania la proporción de alumnos nativos en ciudades de entre 100.000 y un millón de habitantes es mayor que la de alumnos inmigrantes. Este *fenómeno de la concentración de la población escolar inmigrante es consecuencia de la inmigración internacional intensiva en determinadas áreas urbanas de países de la Unión Europea* como resultado de factores históricos y socio-económicos, que se ve potenciada por el establecimiento de redes informales de solidaridad y ayuda entre los inmigrantes más recientes y los ya asentados o por la reagrupación familiar.

4.2.- ESPAÑA: Sujetos, evolución de la inmigración y tendencias.

España es el segundo país de la unión europea con más población extranjera viviendo en su territorio, incluida población emigrante europea; sólo superada por Alemania con 7,2 millones de extranjeros (Eurostat, 2013). Eso a pesar de que la inmigración ha ido decreciendo en los últimos años y que la mayoría además vuelve a sus países de origen; y de que vuelve a ser un país de emigrantes.

Atendiendo a los datos sobre los sujetos de la inmigración en nuestro país y sin contar aquella población no registrada, y fluctuante, puede constatarse que la población inmigrante empadronada y con la tarjeta de residencia en España supera los 46,7 millones de personas. *El número de extranjeros empadronados se sitúa en 5,5 millones* (datos de Junio de 2013), lo que los coloca por debajo de la cifra de 5,6 alcanzada en el padrón de 2010.

Respecto a su procedencia y/o nacionalidad, encontramos que más de la mitad de los extranjeros residentes en España son de países europeos (2.768.251), de los cuales el 91,48% pertenecen a la UE-27, destacando los de origen rumano (925.140), seguidos por los del Reino Unido (360.036) y los alemanes (163.991), el resto (235.815), son de países europeos no pertenecientes a la U.E.

Entre el colectivo de extranjeros no comunitarios y por número de inmigrantes, destaca América con 1.492.758, de los cuales solamente el 18,71% son de América central y Caribe, destacando Cuba y república Dominicana. La mayoría son originarios de América del Sur (1.217.733), lo que supone el 81,57% del total de americanos. Los más numerosos son los nacidos en Ecuador (247.266) y Colombia (221.929). Del total de africanos (917.728) destacan los ciudadanos marroquíes (639.636), que aunque han disminuido respecto a 2008 (710.401), siguen siendo muy numerosos. La población originaria de Asia se ha incrementado y destaca sobre todo China (150.060), también hay una nutrida representación de paquistanís (75.706), mientras que Oceanía apenas cuenta en el cómputo general, pues supone tan solo el 0.06% de los inmigrantes en España.

Respecto a la variable sexo podemos decir que en el momento actual la población inmigrante en España es de 5.520.133 personas, de las cuales 2.842.913 son hombres (el 51,4%) y 2.677.220 son mujeres (el 48,6%). En los últimos años se ha producido un incremento de mujeres respecto de los hombres, puesto que la oferta laboral se inclina hacia trabajos eminentemente femeninos (labores domésticas, cuidado de enfermos y mayores) y menor para los hombres al descender el trabajo en el sector de la construcción, que absorbió durante más de una década la inmigración masculina en este país, especialmente la del centro y sur de América.

Si nos fijamos en la edad de los inmigrados, encontramos que la franja más numerosa de edad está entre los 30 y los 54 años para la población española y entre los 25 y 49 para la extranjera, con mayor persistencia total en la que va de los 35 a los 39 años, no obstante hay que hacer la salvedad de que en el caso de las mujeres, la franja de edad disminuye, ya que en su mayoría son más joven y se sitúan entre los 30 y 34 años; aunque se aprecia, también, la subida de población inmigrante a partir de los 24 años, lo que demuestra que en la edad laboral se concentra el mayor número de población y lo que explica la principal causa de la inmigración (la búsqueda de empleo).

La población más joven de entre los inmigrantes se encuentra entre los 5 y los 9 años en ambos sexos y, corresponde a niños/as nacidos en España de padres extranjeros (incremento de la natalidad en el trienio 2007-08-09). La población extranjera menor de 15 años se sitúa en el 5,87% del total, mientras que entre los españoles es del 14,97%. Las personas de mayor edad, a partir de 75 años constituyen el 9,16% en la población española y el 2,17% de la población extranjera.

Si atendemos a su ubicación dentro del territorio nacional y su reparto por las diferentes CCAA del mismo, encontramos que la población extranjera ha estado siempre desigualmente repartida entre ellas, y que algunas, desde siempre, han sido las mayores receptoras de la población inmigrante, como Madrid, Cataluña, Murcia y Valencia.

En el último padrón de población, y teniendo en cuenta que las principales comunidades receptoras han sido también las que más población han perdido, la población inmigrante se reparte como aparece en el siguiente cuadro.

Tabla 4. Cuadro- resumen de población inmigrantes por Comunidad Autónoma

| COMUNIDAD | Inmigrantes | Porcentaje | COMUNIDAD | Inmigrantes | Porcentaje |
|-----------------|-------------|------------|-------------|-------------|------------|
| Andalucía | 724.181 | 13,11% | Extremadura | 41.241 | 0,74% |
| Aragón | 172.931 | 3,13% | Galicia | 109.386 | 1,98% |
| Asturias | 48.310 | 0,87% | Madrid | 956.386 | 17,32% |
| Baleares | 223.605 | 4,05% | Murcia, | 230.394 | 4,17% |
| Cantabria | 38.462 | 0,69% | Navarra | 67.714 | 1,22% |
| Castilla y león | 163.491 | 2,96% | País vasco | 148.165 | 2,68% |
| C. la Mancha | 220.245 | 3,98% | Ceuta | 5.435 | 0,09% |
| Cataluña | 1.154.477 | 20,91% | Melilla | 12.595 | 0,22% |
| Valencia | 859.203 | 15,56% | | | |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Padrón Continuo del INE 2014

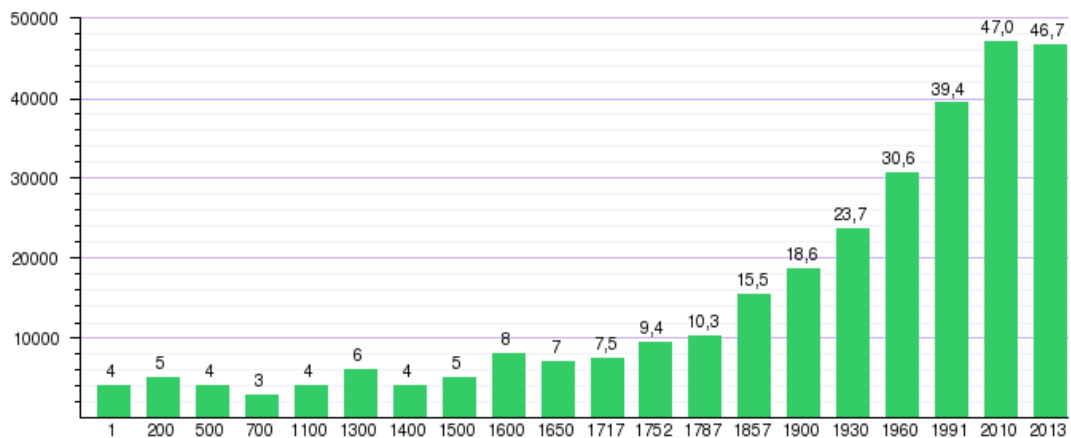
Destaca de manera notable Cataluña, que seguida de Madrid, Valencia, Andalucía y Murcia son las CCAA con mayor proporción de ciudadanos extranjeros residiendo en su territorio, mientras que el menor número de inmigrantes se encuentra en Ceuta, seguido de Melilla y Extremadura.

Castilla y León, por su parte con un 2,96% del total se encuentra en la franja media-baja, ya que además ha perdido población extranjera, pues en 2008 contaba con 166.032 (6,5 % del total), mientras que ahora sólo tiene 163.491 y su porcentaje respecto del total ha bajado notablemente.

A la hora de conocer la situación de la población en España, no podemos olvidarnos de su evolución que tras los últimos avatares sociales y económicos muestran algunos cambios y tendencias. Así, vemos que durante el periodo 2002-2008 la población general española creció a un ritmo anual de 720.000 habitantes y previéndose que se produjera ese mismo incremento en los diez años siguientes en una media de 380.000, debido al aumento de nacimientos entre la población inmigrante (20% más de nacimientos que en la población autóctona), pensando en alcanzar su punto álgido cuando finalizara 2009 con la tasa más alta desde 1983, por encima del medio millón anual, y también que partir de 2010 se empezara a producir un descenso paulatino del índice de natalidad.

Esta previsión hecha antes de la crisis y con la inmigración en pleno apogeo, no hacía presagiar el notable cambio que iba a producirse en la situación de la población inmigrante, e incluso en la autóctona y cómo iba a evolucionar con una clara tendencia a la baja.

Gráfica 4. *Evolución de la población española (extraída en www.ine.es . www.ine.es/prensa/prensa.htm.)*



Hace ya más de dos años que la población extranjera afincada en España, y huyendo de la crisis, ha comenzado a abandonar este país tras tres lustros de crecimiento sostenido. Esta tendencia a la baja (Datos INE, 2013) se ha acentuado de manera notable, ya que según los datos del Padrón Continuo de Población, la reducción en el número de extranjeros en 2013 respecto al año anterior fué de casi 200.000 (190.020), cifra sensiblemente más elevada

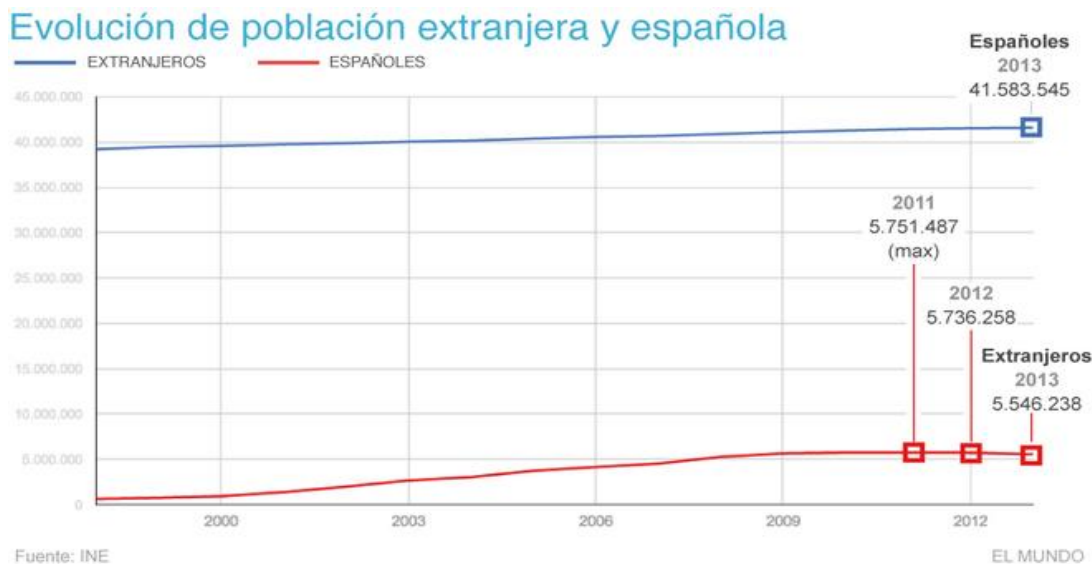
que la del año anterior (15.229), y que contrasta con la de españoles, cuyo crecimiento (54.482 personas) es también sensiblemente inferior a la del año anterior (90.057).

También pueden verse algunas fluctuaciones, aunque poco significativas, reflejadas al origen de los inmigrantes. Entre los 15 países más representativos de la inmigración en España, el mayor descenso relativo, respecto a las cifras anteriores a 2013, se observa entre los nacidos en Perú, con un descenso del 1,19% (1.659 residentes menos) y el mayor incremento, entre los nacidos en Francia, con el 1,37% (1.486), estos últimos son los que más han crecido en términos porcentuales, con un aumento del 3,01% (3.220 residentes más). Destaca así mismo el incremento del 6,16% entre los nacidos de Italia en los últimos meses, que se traduce en 11.509 italianos más residiendo en España, pero ambos casos son excepcionales, pues la tendencia general es al descenso.

La caída en la población inmigrante no está relacionada exclusivamente con la salida de España de la misma, sino también porque se ha producido un proceso de naturalización de extranjeros de 115.557 personas, lo que ha hecho que el número de extranjeros como tal, y oficialmente, se reduzca considerablemente.

Según los datos afianzados de población, al finalizar el año 2013, España tenía 47.129.783 habitantes, 135.538 menos que en 2012, de los cuales 5.546.238 eran extranjeros. Hasta hace un año el número de habitantes siempre se había visto crecer desde que se tiene registro histórico, sin embargo ahora, cada año, se produce un retroceso. El retroceso en la población foránea es general en todo el territorio nacional, y tan solo Aragón ha presentado un saldo positivo de 542 extranjeros más. En el resto de regiones las caídas en la población extranjera son altas, destacando Madrid con 90.933 personas menos, Cataluña con un saldo negativo de 28.307, la Comunidad Valenciana con 19.121 personas menos, Baleares con -18.164 y Andalucía con -17.385. Madrid es la que ha tenido una caída proporcional mucho mayor, con un 8,95% de pérdida, una cifra muy a considerar. En la gráfica que se presenta a continuación, podemos ver cómo es la situación exacta de ambas poblaciones (autóctona y extranjera).

Gráfica 5.

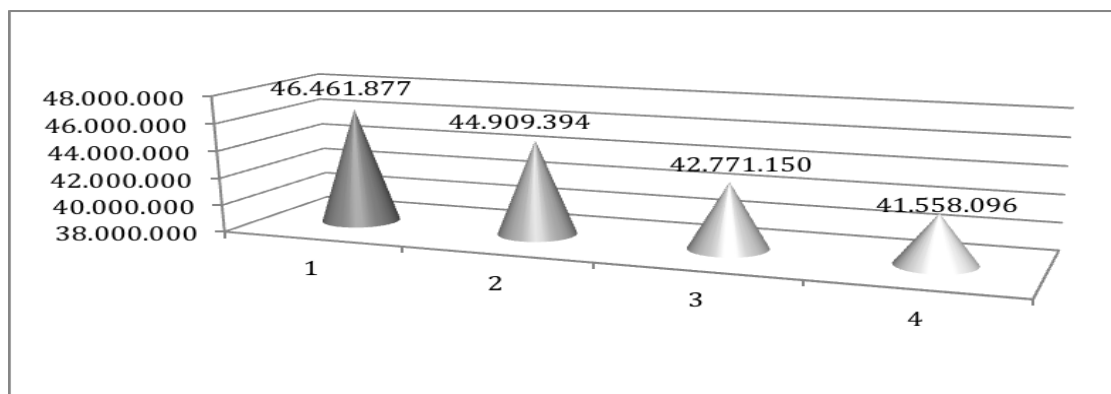


Fuente: Extraída del periódico digital El Mundo de 22-4-13.

Pero ese índice de caída poblacional no ha tocado fondo, pues la previsión del INE al respecto no es nada halagüeña, y se prevé que España pierda alrededor de 2,6 millones de habitantes generales en los próximos 10 años lo que supondría quedarse en una población de 44.082.671. Esto no es más que la muestra inequívoca de la mala situación económica y social de España y que repercute negativamente en la demográfica, ya que vienen menos inmigrantes, emigran los autóctonos y baja la natalidad porque las parejas no se plantean tener más hijos ante una situación tan difícil como la actual (CSIC, 2014).

Del mencionado descenso poblacional de 2,6 millones, la mayor parte (2,5 millones) viene dado por el saldo migratorio negativo y la previsión para los próximos diez años pasa por la estabilidad en las entradas de población, pero se acentuarán las salidas. Es decir, que por cada dos inmigrantes que partan habrá uno que entre y además, esta situación se está agravando con la salida continua de nuestra población más joven.

Gráfica 6. *Previsión de población en los años 2014, 2020, 2042 y 2052 respectivamente*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Padrón Continuo Enero de 2014

Aunque las previsiones, como se ha demostrado en las realizadas en 2009, no siempre son exactas, sí que podemos decir que la tendencia a la baja en la población general y entre ella la de los inmigrantes, resulta cuando menos preocupante, pues todo ello unido a las altas tasas de paro alcanzado en el total de población (26,03%), y del 39,21% de la población inmigrante (-1,17% en la tasa de ocupación) hace pensar en una situación difícil tanto para la población inmigrante, como para la del propio país (EPA, 2013), poniendo en riesgo muchos de los sistemas sociales españoles, entre ellos el sistema de pensiones, y, como no, el educativo.

En resumen podemos dejar claros los aspectos siguientes respecto a la evolución en la inmigración en España:

- *Ha habido un descenso notable de población inmigrante en España, que o bien ha retornado a sus países de origen o han re-emigrado a otros países de Europa.*
- *Ha habido un alto número de nacionalizaciones por arraigo.*
- *Los extranjeros que más han disminuido son los de Ecuador, Perú, Argentina y Colombia.*
- *El incremento se ha producido en la población china, pakistaní, marroquí y ucraniana.*
- *Los que marchan lo hacen sobre todo desde Madrid y Cataluña.*

- *Los que marchan son la población en edad laboral, con el consiguiente envejecimiento de la población y sus consecuencias.*
- *La edad media de los españoles es de 42 años y la de los extranjeros 35 años.*

4.3. CASTILLA Y LEÓN: situación de nuestra comunidad autónoma.

Desde hace varios siglos y, sobre todo, en época contemporánea, la población de la región de Castilla y León se caracterizó por su intensa y casi permanente *emigración*, sobre todo a comienzos del S. XX y, desde finales de los cincuenta, hasta mediados de los setenta de dicho siglo. Por tal motivo, Castilla y León se colocó entre las regiones españolas que sufrieron más intensa y negativamente las consecuencias de la emigración.

Esta era la tónica general, no solo en la emigración interna al resto de regiones españolas, sino, y como es lógico, en la emigración fuera de España. Esto queda ratificado si observamos que según el INE, en 1975 residían fuera de Castilla y León, en otras regiones españolas, no incluyendo a los residentes en el extranjero, 1.311.708 personas que habían nacido en la región. Tan importante contingente migratorio equivalía al 51'5% de la población absoluta regional que en dicho año ascendía a 2.545.711 habitantes. Tal porcentaje de emigrantes respecto a la población regional, se elevaría substancialmente si incluyéramos a los emigrantes en el extranjero, todavía con una cuantía importante. Es casi seguro que en esas fechas no hubiera ninguna región española, si acaso Galicia, que tuviera un porcentaje tan alto de su población fuera de ella.

Desde *finales de los ochenta la situación empezó a cambiar* en cuanto a la población regional. La emigración redujo drásticamente su intensidad, aunque no llegará a desaparecer hasta hoy y, muchos de los emigrantes extranjeros retornaron, como también lo vienen haciendo desde hace unos años, algunos que emigraron a otras regiones españolas. Son los retornados o segunda emigración, cuyas repercusiones demográficas, en el envejecimiento y la mortalidad regionales y sociales, son mayores de las que cabría esperar de dicho colectivo.

Simultáneamente comenzó a producirse el fenómeno contrario de la inmigración y empezaron a llegar a la región extranjeros de procedencia diversa para ocupar los pocos puestos de trabajo que los de la región no querían realizar, o para los que no había la mano de obra suficiente. Su cuantía se fue incrementando desde comienzos de los años ochenta hasta finales de los mismos acelerándose en los últimos años, hasta finales del 2008, coincidiendo con el inicio de la crisis económica.

El fenómeno inmigratorio regional dista mucho de tener la intensidad que en otras regiones españolas, con más atractivos socioeconómicos que la nuestra y que suelen ser las mismas que antes atrajeron emigrantes de nuestra propia región. Pero *su participación en la población absoluta regional es significativa*, aunque en ello tenga mucha importancia la escasa cuantía de nuestra población absoluta.

En Castilla y León la incidencia de las repercusiones demográficas, económicas y sociales, que suele provocar el hecho migratorio, es un fenómeno de menor incidencia, puesto que su tasa de inmigración es también menor.

Así, hay que decir que al comienzo de la crisis, *Castilla y León era una de las comunidades que menor crecimiento de población había experimentado de toda España*, (0,1%), seguida de Extremadura (0,2%), Galicia (0,4%) y Asturias (0,5%). Dentro de la comunidad es Zamora (-1578) la que más población ha perdido, seguida de León, Ávila (-725) y Palencia (-384). El resto de las provincias de la comunidad han experimentado subidas de población. La que más población ganó fue Valladolid (3.410 habitantes), seguida de Burgos, que ha visto crecer su padrón en 1.571 habitantes, Salamanca (827), Segovia (542) y Soria (210). El número de habitantes en la comunidad al comienzo de la crisis se situaba en 2.560.031, con un aumento de 2.701 ciudadanos empadronados.

Según los últimos datos estadísticos afianzados, publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), en el año 2012 estaban empadronados 2.546.078 personas en la comunidad de Castilla y León, lo que supone un descenso de 13.953 personas con respecto a los datos afianzados de 2008 y eso sin tener en cuenta que los datos no definitivos, solo roximativos de 2013 dan como seguro una pérdida de población de 30.605 personas con

respecto a 2012, o lo que es lo mismo un 1,20% menos.

Algunos de los datos significativos respecto a la comunidad se muestran en las siguientes tablas.

Tabla 5. *Población total y extranjera de Castilla y León.*

| Provincia | Población total (habitantes) | Población extranjera (habitantes) | % Población extranjera sobre población total |
|------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|--|
| Ávila | 171.265 | 13.912 | 8,12 |
| Burgos | 374.970 | 34.618 | 9,23 |
| León | 494.451 | 26.161 | 5,29 |
| Palencia | 170.713 | 7.603 | 4,45 |
| Salamanca | 350.564 | 17.831 | 5,09 |
| Segovia | 163.701 | 21.730 | 13,27 |
| Soria | 94.522 | 9.904 | 10,48 |
| Valladolid | 534.280 | 32.947 | 6,17 |
| Zamora | 191.612 | 8.803 | 4,59 |
| Total Castilla y León | 2.546.078 | 173.509 | 6,81 |

*Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Censo Autonómico .
Últimos datos afianzados. Enero 2012*

El número de extranjeros empadronados en Castilla y León según los últimos datos afianzados del INE a partir del Padrón Municipal del año 2012, asciende a 173.509, de los cuales 90.712 (el 50,28% de los inmigrados) proceden de la Europa Comunitaria, siendo los más numerosos los rumanos y búlgaros; y 82.797, (el 47,72% restante de los inmigrados) proceden de países extracomunitarios, principalmente de América Latina y norte de África.

Los 10 países con mayor representación inmigrante en Castilla y León son los que aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 6. *Población extranjera empadronada por nacionalidades de origen en Castilla y León.*

| | TOTAL | PORCENTAJE |
|---------------|--------|------------|
| Rumanía | 31.944 | 18,41% |
| Bulgaria | 31.045 | 17,89% |
| Marruecos | 21.624 | 12,46% |
| Portugal | 15.756 | 9,08% |
| Colombia | 9.952 | 5,74% |
| Ecuador | 6.558 | 3,78% |
| R. Dominicana | 6.118 | 3,53% |
| Brasil | 5.442 | 3,14% |
| Bolivia | 3.662 | 2,11% |
| Perú | 3.585 | 2,07% |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Censo Autonómico. Datos consolidados de 2012.

Si tenemos en cuenta las cifras de trabajadores afiliados, es decir inmigrados legales y cotizando en la Seguridad Social en la comunidad de Castilla y León, tenemos que, por sexos, la media de Febrero de 2012 fue de 29.602 de varones, lo que supone un 55,99% y de 23.266 mujeres, es decir el 44,01% del total de inmigrados en activo.

Tabla 7. *Evolución comparativa de población empadronada en Castilla y León*

| Año | Total empadronados en Castilla y León | Autóctonos | Extranjeros |
|------|---------------------------------------|------------|-------------|
| 2009 | 2.563.521 | 2.395.880 | 167.641 |
| 2010 | 2.559.515 | 2.390.017 | 169.498 |
| 2011 | 2.558.463 | 2.385.647 | 172.816 |
| 2012 | 2.546.078 | 2.372.569 | 173.509 |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Censo Autonómico. Datos consolidados de 2012.

Si hacemos una comparación de la población inmigrante de C. y L. con el resto de CC.AA. podemos asegurar fuera de toda duda que la inmigración en Castilla y León, además de muy reciente, tiene una intensidad bastante más baja que la media nacional, al no tener atractivos para los inmigrantes, ni tampoco para todos sus propios jóvenes, una parte de los cuales, generalmente bien formados profesionalmente, siguen marchándose todos los años fuera de la región para encontrar trabajo cualificado, y de manera más acusada desde el comienzo de la crisis.

Esta escasa cuantía de la inmigración con respecto al resto de las comunidades explica que también sean menores en nuestra región, las diversas situaciones derivadas de la integración/ inclusión y que han motivado serios problemas de convivencia entre nativos e inmigrados, como ha ocurrido en zonas del levante, donde la intensidad de población extranjera, en muchos casos en situación irregular, es muy alta y donde esa conflictividad se traspasa también al ámbito educativo.

No obstante lo anterior, hay que señalar que tal como se refleja anteriormente, ha habido un incremento paulatino muy pequeño de 1 décima cada año respecto a la población inmigrante, en tanto que la autóctona ha seguido descendiendo. Así el porcentaje de población inmigrante en los sucesivos años desde 2009 a 2012 han sido de 6,55- 6,6%-6,7% y un 6,8% respectivamente). En 2013 casi un millar de inmigrantes (983) optaron por el regreso a sus países acogiéndose al Programa de Retorno del gobierno.

4.4.- LEÓN: Situación de nuestra provincia

En lo que se refiere a la provincia de León y respecto a la situación de su población, hay que señalar que, en 2009, cuando la crisis comenzaba a estar presente, León perdía 500.200 habitantes, en cuanto a su población general y, según los datos del padrón municipal de Diciembre de 2009 y la previsión de Enero de 2010 del Instituto Nacional de Estadística (INE), la población era de 482.014, 17.009 empadronados menos que el año anterior pese a que la lista se había engrosado con 1.095 extranjeros más en un año, hasta alcanzar los 24.475. Es decir, los ciudadanos extranjeros que vivían en la

provincia en 2009 suponían en aquel momento el 4,6% de las personas residentes en León, pero esta inmigración no frenó la caída de población general que se había producido en la provincia. De este modo León se convertía, junto con Zamora, en la provincia donde más descendió la población al inicio de la crisis.

Además de la pérdida de habitantes, los datos del INE reflejaban en 2009 un envejecimiento de la población, constatado en el Padrón con la desaparición de 3.436 personas menores de cuarenta y cuatro años y un aumento de 2.287 de la población con mayor edad, lo que da idea de su envejecimiento poblacional.

Además León que contaba a nivel general en 2012 con un total de 494.451 habitantes, un menor número del que tenía en 2009, ha disminuido en 2013 un total de 6.196 personas al contar en este momento con 488.254 habitantes.

*A pesar de esa pérdida general de población, León alcanzó el record con 23.380 residentes inmigrantes en 2008 y con 24.475 en 2009, de los que más de la mitad, el 52,7 por ciento tenían entre veinte y 45 años, lo que tuvo en ese momento un efecto rejuvenecedor sobre una pirámide poblacional muy envejecida, con que la que cuenta esta provincia, que tenía más de 122.000 personas con más de 65 años (el 24,2 por ciento de la población), lo cual suponía la cuarta parte de la población provincial. **El padrón de inmigrantes de León se ha cuadruplicado en los primeros diez años de este siglo,** si bien pasó de ser la primera provincia de la comunidad por número de residentes de otras nacionalidades a la tercera, después de Burgos y Valladolid, una evolución que ha ido paralela al crecimiento económico.*

En 2012 la provincia de León contaba con 26.161 inmigrados, lo que suponía un 5,29% del total de su población empadronada; pero en 2013 se ha producido un descenso absoluto de 1.282 inmigrantes, un 4,90% de variación relativa, y cuenta con 24.879, lo que supone un 5,10% de la población total.

En los dos últimos padrones correspondientes a los años 2012 y 2013, la provincia con mayor pérdida de población inmigrante ha sido Burgos, y la de menor pérdida Palencia.

León se encuentra en tercer lugar, después de Valladolid y Burgos en cuanto a población extranjera y su pérdida de población inmigrante se encuentra ligeramente por encima de la media de la comunidad (respecto al resto de provincias).

Las comunidades extranjeras son, todavía, una minoría en el contexto del padrón provincial, ya que suponen el 5,10% del total de la población leonesa aunque hay que tener en cuenta que hace ocho años su presencia era menos de la mitad que ahora, del 2,4 por ciento, a pesar de la pérdida de inmigrantes en el último Padrón.

Si bien es verdad que la evolución de la población en León hasta 2009 había ido en aumento, la tónica general de los últimos años muestra una tendencia descendente tanto para la población general, como para los inmigrantes, y parece claro que la causa de ese descenso se basa en la situación económica de la población, que está haciendo que los autóctonos en edad laboral, especialmente los jóvenes, emigren; y los inmigrantes re-emigren a terceros países o retornen a los suyos propios.

En el cuadro que se muestra a continuación se observa la paradoja de la bajada en la población autóctona y a subida de la población inmigrante en la última década, si exceptuamos la cifra del último padrón donde también se observa esta bajada entre la población extranjera.

Tabla 8. *Evolución de la población extranjera respecto de la población total de León en los últimos años*

| AÑO | POBLACIÓN TOTAL | POBLAC. INMIGRANTE |
|------|-----------------|--------------------|
| 2005 | 495.902 | 14.184 |
| 2006 | 498.223 | 17.201 |
| 2007 | 497.387 | 19.265 |
| 2008 | 500.200 | 23.380 |
| 2009 | 499.023 | 24.475 |
| 2010 | 499.384 | 25.963 |
| 2011 | 497.799 | 26.260 |
| 2012 | 494.451 | 26.161 |
| 2013 | 488.991 | 24.879 |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del último Padrón de población de Enero de 2013

Por nacionalidades, la portuguesa no solo continúa siendo la más numerosa en León con el 25,65% del total de los originarios de países de la Unión Europea y el 12,33% del total mundial, que ya había alcanzado el 15,29% en 2008 y había tenido además un crecimiento de un 13 por ciento al que hubo que sumar un 6,04 % más en el 2009, rompiendo la tendencia a la baja que había experimentado en el primer lustro de este siglo. Por detrás, y rompiendo la tónica que había sido habitual durante los años 2008 y 2009 que había hecho que Marruecos ocupara el segundo lugar, con el 12% del total, se coloca en ese segundo lugar Bulgaria con el 11,20%, seguido esta vez por Marruecos que sigue contando, no obstante, con una nutrida comunidad de residentes del 10,63%, que siendo algo inferior al porcentaje de hace cinco años, pasa a ocupar el tercer lugar en cuanto a población inmigrante más numerosa.

No obstante lo anterior, son dos países de la Unión Europea, **Bulgaria y Rumanía**, los que más **han incrementado** su presencia en León en los últimos años. La población rumana que reside en la provincia es ya de 2,702, lo que supone el 10,32%, un notable incremento respecto a las cifras de hace cinco años, en que contaba con 2.199 personas, que se añaden además al gran incremento que se produjo entonces de hasta un 46,9%. Estos países se han convertido en la segunda y cuarta comunidad extranjera más populosa de la provincia.

La quinta es Colombia, el país latinoamericano que cuenta con más residentes en León, un total de 2.319, ha visto reducida su población en un 12,32%, ya que antes contaba con 2.645, según el padrón de 2009, lo que le había hecho ocupar el tercer lugar en número de inmigrantes. Este grupo que había crecido en 2008 respecto al censo de 2007 en un 12,3 por ciento, comenzó a mostrar una tónica descendente en el censo oficial de 2009, lo que supuso entonces un 3,5% respecto al año anterior de pérdida, que unida a la del actual padrón de 2013, coloca a esta comunidad de inmigrantes, como una de las más castigadas por la crisis y que más está retornando a su país.

República Dominicana ha experimentado un incremento del 11,4 % respecto a 2008 y por encima del 30,3 % que se había producido respecto a 2007 en el caso de la isla caribeña. Actualmente ocupa el segundo lugar en número de los países americanos y el sexto a nivel general, con 1.696 personas inmigradas, lo que supone el 6,48% del total general.

La población brasileña, que había sido también muy numerosa en León y que había experimentado un importante aumento del 24,7% en el padrón de 2008 respecto al de 2007; ha visto, sin embargo a partir del padrón de 2009, como se ha producido un descenso notable, que la ha desbancado desde esos primeros puestos, aunque continúa siendo una comunidad a tener en cuenta en cuanto a representatividad.

Las comunidades asiáticas de China y Pakistán ocupan el séptimo y noveno lugar por el número de población y constituyen un pequeño porcentaje del 2,02% y el 1,17% respectivamente del total de los inmigrantes de León. Estos, aunque son esa mínima parte del total, son también los más numerosos entre los inmigrantes asiáticos, copando entre ambos el 78,22% de la población asiática y repartiéndose el 21,78% restante entre más de 18 nacionalidades, de las cuales países como Indonesia (con una sola personal), Irak (con 2), Líbano (3), o Kazajistán y Nepal (con cuatro respectivamente) son una mínima representación.

Tabla 9. Población extranjera en León según su procedencia (Más destacados)

| PROCEDENCIA | N° DE INMIGRANTES | | PROCEDENCIA | N° DE INMIGRANTES | |
|----------------|-------------------|-------------------|-------------|-------------------|--------------------|
| | <i>Padrón2008</i> | <i>Padrón2013</i> | | <i>Padrón2008</i> | <i>Padrón 2013</i> |
| Portugal | 3.529 | 3.227 | China | 549 | 530 |
| Marruecos | 2.827 | 2.782 | Venezuela | 409 | 361 |
| Colombia | 2.685 | 2.319 | Cabo verde | 367 | 305 |
| Bulgaria | 2.154 | 2.931 | Francia | 321 | 331 |
| Rumania | 1.904 | 2.702 | Italia | 268 | 214 |
| Rp. Dominicana | 1.516 | 1.696 | Pakistán | 253 | 307 |
| Brasil | 1.053 | 961 | Cuba | 244 | 264 |
| Ecuador | 878 | 658 | Hungría | 228 | 394 |
| Argentina | 554 | 454 | Perú | 219 | 286 |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Padrón de Población de León (2008 y 2013). (Azul: han incrementado su presencia/ Rojo: han disminuido)

Si observamos el cuadro anterior, podemos constatar que ha disminuido el Padrón en los últimos cinco años en un mayor número de nacionalidades, en la que ha bajado el número de su población, como Italia, Cabo Verde, Venezuela, China, Argentina, Ecuador, Brasil e incluso en aquellos que han sido siempre los más numerosos y destacados como Colombia, Marruecos y Portugal.

La razón en esta merma de población en determinadas nacionalidades está no sólo en el incremento de los retornados, sino también en que ha aumentado el número de personas nacidas en estos países que han adquirido la nacionalidad española.

La nacionalización es una de las muestras de más arraigo de la inmigración. En León siempre ha habido gran cantidad de residentes nacidos en Portugal con pasaporte español, razón ésta, que junto con la cercanía espacial, ha hecho que haya habido antes un significativo aumento de la población y que, a pesar de todo, siga manteniendo un alto número de inmigración procedente del país luso.

Las comunidades portuguesa, caboverdiana y pakistaní, de las cuales sólo ésta última ha aumentado en los últimos años, se asentaron en la provincia a partir de los años setenta debido a los excedentes de mano de obra que generó la explotación del carbón en las minas de la provincia.

Este sector, como todos sabemos, se encuentra en recesión tras una profunda crisis y, por tanto, en estos momentos ya no precisa de tanta mano de obra extranjera, y ésta es también una de las razones de la disminución de esta población en los últimos censos.

Además de los extranjeros señalados, que son los más significativos por su número, existen también, aunque en menor cuantía residentes de otras nacionalidades que han estado presentes en menor medida en los padrones de población de los últimos cinco años.

Podemos observar a este respecto que algunos han incrementado su presencia, aunque de manera poco significativa por ejemplo: Guinea Ecuatorial, que ha pasado de 12 a 22, Grecia (de 8 a 13), Corea (de 16 a 17) etc.

Alguno, sin embargo, ha bajado su presencia en León como Bangladesh, que ha pasado de 11 a 10, Israel, que ha pasado de sus escasos 3 a 0 etc.

Hay algunos países que de por sí tienen una escasísima presencia en el padrón de la provincia leonesa tales como: Burkina Faso (1), Benin (2), y Etiopía Gambia, Guinea – Bissau, Liberia y Sudáfrica (con 3 representantes cada uno de ellos) por lo que se refieres a África . En Asia apenas tienen representación otros países que no sean los grandes mayoritarios como China y Pakistán, seguidos de Japón (en un término medio); y entre los que menos población tienen se encuentran: Indonesia (1), Irak y Jordania (2) y Líbano y Vietnam (3).

Por último hay que señalar también que han desaparecido del último padrón algunos residentes, éstos son los procedentes de Chipre, Liechtenstein, Letonia, La República Democrática del Congo, Sudáfrica, Israel, Tailandia y Vietnam y se mantienen, aunque con escaso número, algunos de los que se habúían incorporado al padrón de 2008, tales como algunos países africanos subsaharianos: Benín,

Burkina Faso, Etiopía, Kenia, Togo y Costa de Marfil y entre las comunidades asiáticas que más se han hecho visibles en los padrones municipales figura la tailandesa que cuenta actualmente con quince residentes.

Una de las variaciones más significativas experimentadas por el padrón leonés en la primera década de este siglo, en cuanto al perfil de la población extranjera, ha sido una habitual *mayor presencia de hombres que de mujeres*.

Sin embargo esa tónica se ha ido igualando e incluso en el último Padrón se aprecia una mayor población femenina, tanto en la población del municipio, como en la provincial y, por supuesto entre la población extranjera afincada en León, como puede observarse en la siguiente tabla.

Tabla 10. *Población por sector geográfico y sexo en León*

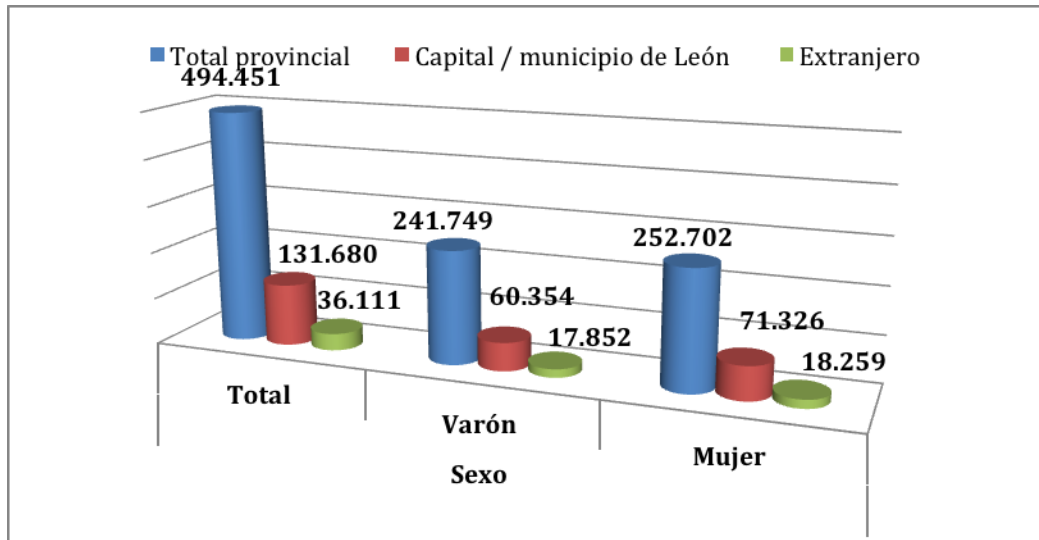
| Población por lugar de nacimiento | Sexo | | |
|-----------------------------------|---------|---------|---------|
| | Total | Varones | Mujeres |
| Total provincial | 494.451 | 241.749 | 252.702 |
| Capital / Municipio de León | 131.680 | 60.354 | 71.326 |
| Extranjeros | 36.111 | 17.852 | 18.259 |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del último Padrón oficial de Población de León (últimos datos publicados el 13 de Enero de 2012)

Si nos referimos a la variable sexo en los últimos años, podemos decir que en el Padrón de 2009 se contabilizaban 12.559 como inmigrantes hombres residentes en León, de un total de 244.305 y 11.916 mujeres de un total de 242.802 (de otras nacionalidades). No obstante, *en los casos de Colombia, Brasil, República Dominicana y Ecuador la inmigración estaba ya más feminizada*. El 58% de la comunidad colombiana residente en León eran mujeres, al igual que el 64% de la colonia de la República Dominicana y el 70 por ciento de la población con pasaporte brasileño también era femenina.

En la gráfica siguiente puede observarse la proporción de la población general, del municipio y extranjera de la provincia de León en el año 2012 en función de la variable sexo.

Gráfica 7. Representación gráfica de la población por sector geográfico y sexo en la provincia de León



Fuente: elaboración propia a partir de los datos afianzados del último Padrón oficial de Población de León (últimos datos publicados en Enero de 2012)

A pesar de que la población general masculina de la provincia de León ha descendido en los últimos años, se constata, sin embargo, que la proporción de los inmigrantes, con respecto a esa población general, ha ido en aumento, como puede observarse en el siguiente cuadro de población.

Tabla 11. Evolución cuatrienal de la población masculina de León en los últimos años

| Año | 2005 | 2008 | 2012 |
|------------------|---------|---------|---------|
| Población | 241.756 | 244.786 | 241.749 |
| Inmigrantes | 6.774 | 12.098 | 17.851 |
| % sobre el total | 2,8 % | 4,9% | 7,38% |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de los últimos Padrones oficiales de Población de León (Datos publicados en Enero de cada año, último afianzado en Enero 2012).

Para los datos definitivos de 2013, que se publican en Enero de 2014, según el Padrón Continuo de Población, se constata esa bajada de población general masculina, que quedaría en 238.453, lo cual lo sitúa en 3.296 hombre menos en la provincia, lo que supone una sangría demográfica, que parece estar explicada en los movimientos migratorios que ahora tienen un carácter centripeto y se producen hacía afuera.

Por lo que respecta a la población femenina hay que decir que, aunque es mayor que la masculina, a nivel general, también se ha visto mermada pasando de 254.146 de 2005 a 252.702 en 2012. Respecto a las inmigrantes, aunque número es también mayor que el de la población inmigrante masculina, el porcentaje, curiosamente, de esta población respecto de la general, es prácticamente el mismo, el 7,30%, como podemos ver en la siguiente tabla...

Tabla 12. *Evolución cuatrienal de la población femenina de León en los últimos años.*

| Año | 2005 | 2008 | 2012 |
|------------------|---------|---------|---------|
| Población | 254.146 | 255.414 | 252.702 |
| Inmigrantes | 7.410 | 11.282 | 18.259 |
| % sobre el total | 2,9 % | 4,4 % | 7,30% |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de los últimos Padrones oficiales de Población de León (Datos publicados en Enero de cada año, último afianzado en Enero 2012)

También y respecto a los datos del Padrón Continuo de 2013, y su previsión para los datos definitivos de 2014, se observa una disminución en el número de mujeres en la provincia de 2.901, respecto a los últimos datos afianzados del Padrón de 2012, ya que se prevé que sean de 249.801 en los próximos datos oficiales.

Si bien la pérdida de población femenina ha sido algo inferior a la masculina, constituye una bajada importante en una población ya, de por sí, muy castigada demográficamente desde siempre y ahora, con la crisis, mucho más.

CAPÍTULO 3. MARCO LEGISLATIVO EN MATERIA DE INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN.

1. Marco legal en Europa
2. El marco legislativo nacional
3. Marco legislativo en las Comunidades Autónomas
4. Marco legal en Castilla y León

CAPÍTULO 3. MARCO LEGISLATIVO EN MATERIA DE INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN:

1- Marco legal en Europa:

La referencia legal más importante del Consejo de Europa sobre educación de hijos de inmigrantes es la *Convención Europea del Estatuto Legal de los Trabajadores inmigrantes de 1977*, que entró en vigor en mayo de 1983. Entre 1983 y 1989, el Consejo de Europa aprobó una resolución y tres recomendaciones sobre el mismo tema, aunque su aplicación no es vinculante para los Estados miembros.

Tomando como referencia este marco legal, el Consejo de Europa recomienda que la integración de los hijos de inmigrantes en los sistemas educativos nacionales se lleve a cabo fundamentalmente a partir de las siguientes actuaciones:

- Adaptación del sistema a las necesidades educativas especiales que presenta este tipo de alumnado.
- Inclusión de clases de lengua y cultura del país de origen en los currículos y fomento de la educación intercultural en toda la comunidad educativa.

La Unión Europea, a partir de la entrada en vigor del *Tratado de Ámsterdam en 1999*, ha venido desarrollando medidas destinadas a abordar tanto el creciente fenómeno de la inmigración como el de la petición de asilo político. El objetivo principal establecido en el *Consejo Europeo de Lisboa en marzo de 2000* hace alusión a la necesidad de prever una política europea sobre inmigración, de manera que en esta primera década del siglo XXI Europa pueda “convertirse en la economía más competitiva del mundo basada en el conocimiento, capaz de un crecimiento económico y una atención al alumnado inmigrante en el contexto europeo económico sostenido con más y mejores trabajos y una mayor cohesión social”.

Si la Unión Europea pretende ser una potencia económica basada en el conocimiento, los sistemas educativos deben desempeñar un papel destacado para conseguir que el desarrollo de la integración y cohesión social sean posibles.

El compromiso europeo para el desarrollo de políticas de integración, desde un punto de vista educativo, de los inmigrantes residentes “legales”, implica a su vez un compromiso que asegure a los hijos de inmigrantes los mismos derechos que al resto de los ciudadanos de la Unión Europea. Para ello, la **normativa europea** establece, **desde noviembre de 2003**, que los menores hijos de nacionales de terceros países con el estatus de residentes de larga duración deben recibir el mismo trato que los nacionales en cuanto a educación se refiere. Sin embargo, algunos Estados miembros, al requerir como condición para acceder al sistema educativo el dominio adecuado de la lengua, pueden restringir este principio de igualdad, mientras que otros Estados, al permitir el acceso a la educación a todo niño o niña en edad de escolaridad obligatoria independientemente de su estatus legal, lo amplían.

En cuanto a los menores hijos de solicitantes de asilo o solicitantes por sí mismos, está establecido desde enero de 2003 que pueden acceder a los sistemas educativos en condiciones similares a las de los ciudadanos del Estado miembro anfitrión y, en el caso de que no fuera posible debido a la situación particular del menor, el Estado miembro puede ofrecer otras soluciones educativas.

Por lo que se refiere a los hijos de inmigrantes en situación irregular dentro del territorio de la Unión, la normativa europea no especifica ninguna forma legal de ayuda educativa.

Resumen de la principal normativa europea aplicable al alumnado extranjero y sus familias:

- *Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes.*
- *Resolución sobre la educación de los migrantes (Conferencia permanente de Ministros de Educación Europeos, Dublín, 1983.*
- *Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el mantenimiento de los lazos culturales de los migrantes con sus países de origen y actividades de ocio, adoptada por el Comité de Ministros el 28 de febrero de 1984.*

- *Resolución del Consejo de la Unión Europea y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, de 23 de octubre de 1995, reunidos en el seno del Consejo, sobre la respuesta de los sistemas educativos a los problemas del racismo y la xenofobia.*
- *Dictamen del Comité de las Regiones sobre la educación intercultural (1997)*
- *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.*
- *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000)*
- *Convenio Europeo sobre el Ejercicio de los Derechos del Niño (en inglés o en francés)(2000)*
- *Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002*
- *Declaración de los Ministros de Educación Europeos sobre educación intercultural en el nuevo contexto europeo (Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos, Atenas, 2003)*
- *Directiva 2003/109/CE del Consejo de 25 de noviembre de 2003 relativa al estatuto de los nacionales de terceros países residentes de larga duración.*
- *Directiva 2003/9/CE del Consejo de 27 de enero de 2003 por la que se aprueban normas mínimas para la acogida de los solicitantes de asilo en los Estados miembros.*
- *Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la admisión, derechos y obligaciones de los estudiantes migrantes y cooperación con los países de origen adoptada por el Comité de Ministros el 12 de julio de 2006 (en inglés o francés).*
- *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Tercer informe anual sobre inmigración e integración. Bruselas, 11.9.2007, COM (2007) 512 final.*
- *Decisión del Consejo de 25 de junio de 2007 por la que se establece el Fondo Europeo para la Integración de Nacionales de Terceros Países para el período 2007-2013 como parte del programa general «Solidaridad y gestión de los flujos migratorios»*
- *Libro Verde Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE. Bruselas, 3.7.2008 COM(2008) 423 final*
- *Dictamen del Comité de las Regiones sobre el tema «no discriminación e igualdad de oportunidades y aplicación del principio de igualdad de trato de las personas».*

En definitiva, **podemos concluir que la legislación europea** basa su dictado en aspectos generales que atañen de manera global a todos los países de la Unión y que se refieren a principios básicos de igualdad, convivencia, y respeto a la diferencia de raza, sexo, religión etc. (Libro Verde de la integración, Derechos del niño, Dictámenes del Comité de la Regiones sobre flujos migratorios e igualdad y discriminación...); sin menoscabo de la normativa nacional que cada uno de los estados miembros aplica a su realidad socio-educativa.

En muchas ocasiones se trata de recomendaciones y acuerdos interministeriales (de los distintos países de la U.E.) sobre medias referidas a los aspectos laborales y familiares, así como a aquellos más concretos sobre la situación educativa tanto a nivel familiar, como escolar: Resoluciones, Directivas o simples Medidas Educativas sobre escolarización y respuesta educativa, sobre educación intercultural, y también sobre la educación para la democracia.

2-El marco legislativo a nivel nacional:

En España, el concepto de inmigrante está muy unido al concepto jurídico de nacionalidad, que se define en el Código Civil como “el vínculo político y jurídico que liga a una persona física con un Estado”. En este sentido, todo aquel que no posea la nacionalidad española y que viva en España será considerado inmigrante. Así mismo, la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, establece que se consideran extranjeros los que carezcan de la nacionalidad española.

Según establece el Código Civil en su Libro Primero, Título I, la nacionalidad española puede obtenerse de diversas maneras: de origen, por residencia o por opción. Son españoles de origen:

- a) Los nacidos de padre o madre españoles.
- b) Los nacidos en España de padres extranjeros si, al menos, uno de ellos hubiera nacido también en España.

c) Los nacidos en España de padres extranjeros, si ambos carecieren de nacionalidad o si la legislación de ninguno de ellos atribuye al hijo una nacionalidad.

d) Los nacidos en España cuya filiación no resulte determinada. A estos efectos, se presumen nacidos en territorio español los menores de edad cuyo primer lugar conocido de estancia sea territorio español.

Pueden solicitar la nacionalidad por residencia los extranjeros que vivan legalmente en España, aunque los requisitos que se exigen relativos a la estancia previa en el país difieren en función de la nacionalidad y de otras circunstancias personales del afectado.

En principio se requiere que la residencia haya durado diez años. Serán suficientes cinco años para los que hayan obtenido la condición de refugiado y dos años cuando se trate de nacionales de origen de países iberoamericanos, Andorra, Filipinas, Guinea Ecuatorial o Portugal o de sefardíes. Será suficiente un año de residencia si la persona que opta a la nacionalidad nació en territorio español, si lleva un año casado con español o española o si es una persona nacida fuera de España de progenitores o abuelos originariamente españoles, entre otros casos.

Por último, tienen derecho a optar por la nacionalidad española:

- a) Las personas que estén o hayan estado sujetas a la patria potestad de un español.
- b) Aquellas cuyo padre o madre hubiera sido originariamente español y nacido en España.
- c) Aquellas personas cuya determinación de filiación o nacimiento en España se produzca después de los dieciocho años de edad y aquellos extranjeros que sean adoptados por un español después de haber cumplido esta misma edad.

En ambos casos, el interesado tiene entonces derecho a optar por la nacionalidad española de origen en el plazo de dos años, a contar desde aquella determinación, en el primer caso, y desde la constitución de la adopción, en el segundo.

Según *el artículo 3.1 de la Ley Orgánica 4/2000*, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, los extranjeros gozarán en España de los derechos y libertades reconocidos en el Título I de la Constitución en los términos establecidos en los tratados internacionales, en esta Ley y en las que regulen el ejercicio de cada uno de ellos. Como criterio interpretativo general, se entenderá que los extranjeros ejercitan los derechos que les reconoce esta Ley en condiciones de igualdad con los españoles. También se contempla, por un lado, el derecho al trabajo y a la Seguridad Social así como a la libertad de sindicación y huelga y, por otro, el derecho a ayudas en materia de vivienda y a la intimidad familiar.

El artículo 9 del Título I de la Ley de Extranjería, que se refiere a la política educativa, señala que todos los extranjeros menores de 18 años *tienen el derecho y el deber de recibir educación en las mismas condiciones que los españoles*; derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al sistema público de becas y ayudas. También se garantiza la existencia de un número de plazas suficientes en Educación Infantil para asegurar la escolarización de la población que lo solicite, puesto que dicha educación tiene carácter voluntario.

Así, *el artículo 9.1* establece que “Todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles (...)”. A su vez, *el artículo 9.4* indica que “Los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural”. También podrán acceder al desempeño de actividades docentes o e investigación científica de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes. En este sentido, *el artículo 31* establece que los extranjeros que estén en España con el fin único y/o principal de cursar o ampliar estudios o realizar trabajos de investigación no remunerados, se les considerará estudiantes, y tendrán autorización de estancia por un tiempo igual al del curso en el que estén matriculados.

Por su parte, *la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)* establece en el *artículo 42.4* que los alumnos extranjeros tendrán

los mismos derechos y los mismos deberes que los alumnos españoles y que su incorporación al sistema educativo supondrá la aceptación de las normas establecidas con carácter general y de las normas de convivencia de los centros educativos en los que se integren. También indica que, para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las administraciones educativas han de desarrollar programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente.

Resumen de la principal normativa española aplicable al alumnado extranjero y sus familias:

- *LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-5-2006)*
- *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen la enseñanzas mínimas de la educación primaria*
- *Real Decreto 1631/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.*
- *Real Decreto 1000/2012, de 29 de junio, por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio, para el curso 2012-2013 y se modifica parcialmente el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas (BOE 5-07-2012)*

Otra Normativa en atención a la diversidad cultural.

- *II Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014*
- *Plan Nacional para la Alianza de Civilizaciones*
- *V Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España (2008-2010)*
- *Estrategia integral contra el racismo, la discriminación, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia.*

3. Marco legislativo en las Comunidades Autónomas:

A partir de este marco normativo general para todo el territorio del MEC, las Comunidades Autónomas han establecido y regulado, a través de diferentes órdenes y resoluciones, las medidas educativas dirigidas al alumnado inmigrante, fundamentalmente en lo que concierne a la atención educativa a los hijo/as de inmigrantes que se encuentran en edad escolar.

Estas normas vienen marcadas por las líneas generales establecidas en: la Constitución Española de 1978, por la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, por la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, por la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, por la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) y , por último, por la Ley de Mejora de la Calidad del Sistema Educativo, de 2013 (LOMCE), (todavía sin concretar a en muchos aspectos, nivel autonómico)

La Constitución Española permite a todos los ciudadanos el derecho a la educación y encomienda a los poderes públicos la promoción de las condiciones que garanticen el disfrute de este derecho por parte de todos los ciudadanos en una situación de igualdad.

La LODE , por su parte, señala que los *extranjeros residentes en España* tienen derecho a recibir la educación básica que pueda permitirles desarrollar su personalidad y la realización de una actividad útil para su vida, indicando como es al Estado y a las Comunidades Autónomas a quienes corresponde asegurar la cobertura de esas necesidades educativas y proporcionando, para ello, una oferta adecuada de puestos escolares.

La LOGSE, a su vez, incluye una serie de *medidas destinadas a compensar las desigualdades en la educación derivadas de las situaciones económicas y sociales de diferente índole* y habilita a los poderes públicos para adoptar acciones específicas que favorezcan la igualdad señalando como que, tanto el Estado como las Comunidades Autónomas deben fijar los objetivos principales de su política compensatoria.

Así también *la LOCE*, en su título preliminar, señala como uno de los principios de calidad del sistema educativo la *capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades* personales y sociales y reconoce como uno de los derechos básicos de los alumnos y alumnas el *derecho a recibir ayudas y apoyos suficientes para compensar aquellas carencias y desventajas tanto personales, como familiares, económicas y sociales que pudieran presentar.*

La LOE, de 2006, fue una ley polémica que *incluyó la asignatura de educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, una materia obligatoria y evaluable, cuya puesta en marcha supuso mucha reacción también del partido de la oposición en aquel momento y que, desde la óptica de la inmigración y, según mi criterio, favorecía el respeto y la tolerancia hacia el alumnado inmigrante.

La nueva ley, denominada **LOMCE** (Ley de Mejora de la Calidad Educativa) , o también llamada Ley Wert, de 2013, es una propuesta de reforma de la LOE y la LOGSE. Ha sido y continúa siendo muy criticada, generando muchas protestas por parte del profesorado y alumnado, con amplia contestación en ambos colectivos; porque se la califica de sectaria, discriminatoria, y retrógrada, ya que supone un retroceso en algunos aspectos como el tratamiento de la asignatura de religión y las pruebas de evaluación externa, así como en las condiciones de apoyo al alumnado de necesidades educativas especiales, como lo es el alumnado inmigrante, lo que hace pensar inevitablemente en una regresión en la atención educativa a este alumnado.

Podemos concluir respecto a la normativa general, que **España** ha sido objeto de numerosas leyes educativas. Ha sufrido muchos cambios en educación, como da cuenta de ello las siete leyes educativas que se han ido aprobando desde el año 1970, aunque haya habido tres leyes, de ellas, que han sido fundamentales y las vertebradoras de la educación en España (la Ley General de Educación de 1970- la LGE- que tuvo vigencia hasta 1990, la LOGSE que derogó la primera, y la LOE de 2006). La Ley Wert nace con la idea de dejar sin aplicación las dos últimas y regresar a lo de antes de 1970, por no haber cumplido, según el PP, con los objetivos educativos en España, aunque en el trasfondo de esa justificación se hallen las razones económicas, argumentadas por la

crisis, como el ahorro en personal de la enseñanza, la justificación de algunas desigualdades (por razón de sexo, de origen social...), la rebaja, cuando no carencia, de ayudas y becas para los alumnos más necesitados...; con lo que de devastador tendrá para el sistema educativo, que había alcanzado algunos progresos en materia de educación intercultural y que, probablemente, se vean muy afectados, del mismo modo que cualquier otras situación en alumnado con características especiales.

Los numerosos cambios en las leyes educativas, siempre expuestos al arbitrio de los movimientos políticos, en lugar de a las realidades y cambios socio-educativos del país; generan únicamente inestabilidad y descontrol, falta de continuidad en los proyectos y programas, que en muchos momentos se ven interrumpidos por los avatares políticos y que, en general, provocan en el alumnado y en sus familias una sensación clara de impotencia e inseguridad, más aún en aquellos que presentan, además dificultades de cualquier tipo, como nuestros alumnos/as inmigrantes.

Tomando como referencia estos principios, **el Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero (BOE 12-3-96)** *regula los aspectos relativos a la ordenación de las actuaciones de compensación educativa* dirigidas a prevenir y compensar las dificultades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo de las personas, grupos o territorios en situación de desventaja por factores sociales, económicos, geográficos, étnicos o de cualquier índole personal o social. Por su parte, **la Orden de 22 de julio de 1999 (BOE 28-7-99)** *regula las actuaciones de compensación educativa en los propios centros docentes sostenidos con fondos públicos.*

A continuación puede verse un cuadro resumen en el que se recoge aquella legislación más importante, en materia de educación, para el alumnado inmigrante en las diferentes comunidades autónomas del país.

Tabla 13. Cuadro- resumen del marco normativo en materia de educación para el alumnado inmigrante

| COMUNIDAD | MARCO LEGISLATIVO EN MATERIA DE EDUCACIÓN POR COMUNIDAD AUTÓNOMA |
|---------------------------|--|
| Aragón | <p>-Orden de 25 de junio de 2001 (BOA 6/07/01), por la que se establecen medidas de intervención educativa dirigidas, entre otros, a alumnos inmigrantes y entre cuyos objetivos se encuentran la adquisición de las competencias comunicativas y lingüísticas básicas en la lengua de acogida y la potenciación de las distintas culturas.</p> <p>-Resolución de 25 de enero de 2005, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se autoriza el programa experimental de acogida y de integración de alumnos inmigrantes y se dictan instrucciones para su desarrollo.</p> |
| Asturias | <p>-Decreto 69/2002 de 23 de mayo, por el que se ordena y define el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y donde se señalan medidas para la atención al alumnado en situación de desventaja social.</p> <p>-Resolución 24 de junio de 2004 (BOPA 19-07-2004), por la que se realiza una convocatoria de subvenciones a asociaciones no gubernamentales para la realización de actuaciones de compensación educativa para el curso 2004/2005.</p> |
| Canarias | <p>-Orden de 19 de mayo de 1995, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se establecen las acciones de carácter específico de compensación educativa en la Comunidad Autónoma de Canarias.</p> <p>-Orden de 27 de abril de 2001, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se establece el marco para determinar Centros Educativos de Atención Preferente y se regula la compensación educativa frente a las desigualdades derivadas de factores socioeconómicos y culturales.</p> <p>-Resolución de 20 de mayo de 2002 (B.O.C. de 20 de mayo), de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se dictan instrucciones para la regulación de materias optativas de carácter complementario y para la elaboración, aprobación y desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad.</p> |
| Cantabria | <p>-Orden de 17 de junio de 2004 (BOC de 28 de junio), de la Consejería de Educación, por la que se establecen las bases y se convoca a los centros educativos de Cantabria para la realización de actuaciones de compensación educativa.</p> |
| Castilla la Mancha | <p>-Decreto 138/2002, de 8 de octubre (DOCM de 11 de octubre), por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en esta Comunidad.</p> <p>-Orden de 26 de junio de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se dispone la publicación Plan para la Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla-La Mancha.</p> <p>-Orden de 8 de julio de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula la estructura, funcionamiento y modelo de intervención de los Equipos de Apoyo Lingüístico al alumnado inmigrante o refugiado.</p> |

| | |
|-----------------------|--|
| Castilla León | -Orden de 29 de diciembre de 2004, de la Consejería de Educación, por la que se aprueba el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías. |
| Cataluña | -Decreto 228/2000, de 26 de junio, en el que se recogen las funciones de la Comisión Intercultural de Inmigración, entre ellas las campañas de información a inmigrantes, la escolarización de alumnos inmigrantes y la educación lingüística. |
| C. Madrid | -Orden 2316/1999 de 15 de octubre (BOCM 25 de octubre), por la que se regula el funcionamiento de las actuaciones de compensación educativa. -Resolución de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa de la ESO en los centros sostenidos con fondos públicos (BOCM 12 septiembre 2000). -Resolución de 31 de mayo de 2004, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se modifica parcialmente la Resolución del 4 de septiembre de 2000 y se establecen plazos y determinados aspectos del procedimiento para la admisión del alumnado en las aulas de compensación educativa de la Comunidad de Madrid. |
| C. Valencia | -Orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado inmigrante dentro de la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa y atención a la diversidad. |
| Extremadura | -Instrucción nº 13/2001, de 10 de octubre, de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa, por la que se establecen medidas de atención al alumnado con dificultades de escolarización. -Instrucciones de 16 de septiembre de 2002, de la Secretaría General de Educación, por las que se dictan normas para la puesta en funcionamiento del Plan Experimental de Mejora para centros escolares de Actuación Educativa Preferente durante el curso 2002/2003. -Instrucción 14/2002, de 7 de octubre, de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa, por la que se regula el funcionamiento del programa de Lengua y Cultura Portuguesa en los Centros Educativos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. |
| Galicia | -Decreto 78/2004, de 2 de abril (DOG 23 de abril de 2004), por el que se crea y regula el Observatorio Galego da Inmigración e da Loita contra o Racismo e a Xenofobia. -Orden de 20 de febrero de 2004 (DOG 26 de febrero de 2004), por la que se establecen las medidas de atención específica al alumnado procedente del extranjero. |
| Islas Baleares | -Orden de 14 de junio de 2002, por la que se regula la elaboración y aplicación de proyectos de intervención educativa y del programa de acogida lingüística y cultural que afectan a los alumnos de incorporación tardía a los Institutos de Educación Secundaria |

| | |
|---------------------|---|
| La Rioja | -Orden 22/2004 de 21 de abril, por la que se regula el procedimiento de concesión de subvenciones en materia de Promoción Educativa. |
| Navarra | -Orden Foral 14/2004, de 3 de febrero, por la que se regula el proceso de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos mediante el que se garantiza el acceso del alumnado en igualdad de oportunidades. |
| País Vasco | -Orden 7 de mayo de 2002 (BOPV 9/5/2002), por la que se regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas |
| R. de Murcia | -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. |

Fuente: elaboración propia a partir de las publicaciones en los B.O.E. Autonómicos.

A la vista de lo anterior, y a modo de síntesis, podemos decir que, casi en su totalidad, la normativa de las diferentes CCAA lo que hace es *regular acciones para la atención al alumnado inmigrante enmarcado dentro de programas de educación compensatoria o de atención a la diversidad*. Además se da especial importancia al periodo de acogida y escolarización, así como a la adquisición de las destrezas y competencias necesarias para facilitar la comunicación y el conocimiento de la lengua vehicular.

4. Marco legal en Castilla y León:

Castilla y León es la segunda comunidad autónoma en contar con una ley en materia de inmigración, después de la comunidad valenciana. Para su elaboración, la Consejería de la Presidencia, considerando que debería ser algo participativo, se reunió en 2012 durante los meses previos a su puesta en marcha con 450 asociaciones de inmigrantes y entidades sociales de apoyo a los mismos de las diferentes provincias de la comunidad.

Además de las normas generales antes citadas, establecidas a nivel general para todo el territorio del M. E. C. (Ministerio de Educación y Ciencia), en España, cada Comunidad Autónoma establece su propio marco legal en función de sus características, así para el territorio de la Comunidad de Castilla y León, se ha establecido el *Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León*, aprobado el 18 de diciembre de 2003, donde se recoge de forma expresa la "*elaboración y desarrollo de un Plan específico de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías que posibilite su adaptación rápida y eficaz al ámbito educativo*", que se amplía y especifica más claramente en la *Orden de 29 de diciembre de 2004, de la Consejería de Educación*, por la que se aprueba el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías.

Resumen de la principal normativa vigente en Castilla y León aplicable al alumnado extranjero y sus familias:

- *RESOLUCIÓN de 10 de febrero de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se acuerda la publicación del Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías. (BOCyL, nº49, 11/03/2005)*
- *INSTRUCCIÓN 17/2005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa sobre la organización del Programa de Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ALISO). (22/09/2005)*
- *DECRETO 8/2006, de 16 de febrero, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar de Castilla y León. (BOCyL, nº37, 22/02/2006)*
- *ORDEN EDU/1106/2006, de 3 de julio por la que se modifica la Orden EDU/52/2005, de 26 de enero, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla y León. (BOCyL, nº131, 07/07/2006)*
- *ORDEN EDU/283/2007, de 19 de febrero, por la que se constituyen el Centros de Recursos de educación intercultural, el Equipo de atención al alumnado con superdotación intelectual y tres equipos de atención al alumnado con trastornos de*

conducta. (BOCYL 26/02/2007)

- *ORDEN EDU/1159/2008, de 26 de junio, por la que se establecen las bases reguladoras de las subvenciones dirigidas a entidades privadas sin ánimo de lucro para la realización de actuaciones de compensación educativa e interculturalidad. (BOCyL, nº127, 03/07/2008)*
- *ORDEN IYJ/1731/2008, de 6 de octubre, por la que se resuelve la convocatoria pública para la concesión de subvenciones en materia de inmigración, para Entidades Locales y Entidades Privadas sin ánimo de lucro, en la Comunidad de Castilla y León. (BOCyL, nº196, 09/10/2008)*
- *ORDEN EDU/1733/2008, de 3 de octubre, por la que se resuelve la convocatoria de subvenciones a entidades privadas sin ánimo de lucro para la realización de actuaciones de compensación educativa e interculturalidad durante el curso 2008/2009. (BOCyL, nº197, 10/10/2008)*
- *ORDEN EDU/171/2009, de 2 de febrero, por la que se establecen las bases reguladoras de las ayudas cofinanciadas por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, dirigidas a municipios mayores de 10.000 habitantes para la realización de actuaciones de interés educativo con el alumnado inmigrante. (BOCYL 06-02-2009)*
- *ORDEN EDU/605/2011, de 6 de mayo, por la que se convocan ayudas, cofinanciadas por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, dirigidas a municipios mayores de 10.000 habitantes para la realización de actuaciones de interés educativo con el alumnado inmigrante, durante el año 2011. (BOCYL 18-05-2011)*
- *RESOLUCIÓN de 23 de diciembre de 2011, de la Dirección General de Relaciones Institucionales y Acción Exterior, por la que se ordena la publicación íntegra en el «Boletín Oficial de Castilla y León» de: «Acuerdo de Prórroga para el año 2011 del Convenio de Colaboración suscrito en 2005, entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Comunidad Autónoma de Castilla y León, para el desarrollo de actuaciones*

de acogida e integración de personas inmigrantes, así como de refuerzo educativo» (BOCYL 4-1-2012)

- *RESOLUCIÓN de 28 de diciembre de 2011, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Convenio de colaboración con la Comunidad de de Castilla y León para el desarrollo de los programas de refuerzo, orientación y apoyo (Proa) y de reducción del abandono temprano de la educación y la formación, en el año 2011 (BOE 13-2-2012).*

- *ORDEN PRE/442/2012, de 25 de mayo, por la que se aprueban las bases reguladoras para la concesión de subvenciones en materia de inmigración a entidades locales, entidades privadas sin ánimo de lucro y asociaciones de inmigrantes, de la Consejería de la Presidencia (BOCYL 26-06-2012)*

- *RESOLUCIÓN de 5 de noviembre de 2013, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se implementan medidas de apoyo y refuerzo educativo, dentro del «Programa para la Mejora del Éxito Educativo», con carácter experimental y para el curso 2013/2014.*

CAPÍTULO 4. MEDIDAS Y PROPUESTAS DE ATENCIÓN AL ALUMNADO EXTRANJERO EN EL CONTEXTO EUROPEO

1. El idioma: un factor clave para la integración
2. Comparación de medidas de apoyo escolar en los países de la Unión Europea
3. La Atención educativa al alumnado inmigrante en España.

4. MEDIDAS Y PROPUESTAS EDUCATIVAS DE ATENCIÓN AL ALUMNADO EXTRANJERO EN EL CONTEXTO EUROPEO

Ante la creciente incorporación del alumnado inmigrante a los distintos sistemas educativos de la Unión Europea, los centros escolares europeos deben tener presente en su gestión que en ellos se encuentran alumnos procedentes de diferentes culturas que tienen que integrarse en un marco de convivencia común y experimentar la diversidad no como un obstáculo sino como un enriquecimiento. Por este motivo, se han venido desarrollando una serie de medidas de atención al alumnado inmigrante y a sus familias que tratan de *favorecer*, por una parte, *la integración de este tipo de alumnado en los centros docentes* y, por otra, *facilitar la tarea a los profesionales del campo de la educación*.

1. El idioma: un factor clave para la Integración

El conocimiento de una o varias lenguas nacionales constituye un factor clave para la efectiva integración de los inmigrantes en las escuelas de los países anfitriones.

Sin embargo, respecto a esta cuestión, la situación en los distintos países europeos es muy dispar. Así, en países como Luxemburgo o Liechtenstein, los alumnos inmigrantes cuya primera lengua no es la lengua de enseñanza representan un 20% del total de la población escolar. En otros países como Dinamarca, Alemania, Austria o Suecia, este porcentaje varía entre el 6% y el 8%. Por último, si atendemos al caso de países como Francia, Reino Unido o España, donde gran parte de la inmigración procede de sus antiguas colonias, la competencia lingüística del alumnado inmigrante no supone, en general, un problema para la integración de los estudiantes inmigrantes en las aulas, salvo en el caso de España, en aquellas Comunidades Autónomas con lengua de enseñanza diferente del castellano.

En todos los países están establecidas medidas encaminadas a compensar las deficiencias lingüísticas de los alumnos inmigrantes. La forma de llevar a cabo esas medidas en cada país es muy diferente.

Algunos países europeos han ido estableciendo recientemente en sus sistemas educativos, en cuanto al fenómeno de la migración, políticas estratégicas globales que consideran la diversidad lingüística ligada a la lengua materna del alumnado inmigrante como un aspecto muy enriquecedor y reflejan, por tanto, su voluntad de cultivar esta diversidad.

***En Alemania,** una declaración de 2007 titulada ‘La integración como oportunidad: juntos para una mayor igualdad’, elaborada conjuntamente por la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura y las organizaciones de personas de origen inmigrante, incide especialmente en la importancia de la diversidad lingüística y de incluir las lenguas de origen de los niños inmigrantes en la cotidianidad educativa.*

***En Estonia,** la Estrategia para la Integración 2008-2013, ha establecido establecer las condiciones para que toda persona pueda mantener su propia lengua y cultura de origen, tanto en la educación como en otros ámbitos.*

***En España,** el Plan Estratégico para la Ciudadanía y la Integración 2007-2010 incluía entre sus líneas prioritarias de acción, la conservación de las lenguas y culturas de origen y el fomento de uso dentro del sistema educativo por diversas vías.*

***En Portugal,** el Ministerio de Educación publicó en 2005 un documento en el cual se establecían las recomendaciones generales para fomentar las lenguas y culturas de origen y al mismo tiempo, las propuestas para elaborar proyectos específicos que reflejen tales principios.*

***En Finlandia,** el plan del Gobierno para la educación y la investigación 2007-2012 subrayaba la importancia de tener en cuenta la presencia de alumnos inmigrantes y de introducir medidas que hagan posible que este alumnado tenga éxito en el sistema educativo nacional y que al mismo tiempo reciba clases en su lengua materna.*

***En Irlanda,** se han adoptado medidas muy parecidas a Finlandia que se reflejan en un informe sobre como plantear su estrategia nacional en cuanto a la educación intercultural, que comenzó a implantarse a partir del 2009.*

En Luxemburgo y Eslovenia, en su estrategia de 2007 para la integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo y su política educativa y cultural 2009- 2011, como en aquéllos en los que tiene un carácter más histórico, y en países con proporciones variables de inmigrantes en su población escolar.

En general, la gran mayoría de países ha adoptado medidas de apoyo a la enseñanza de la lengua materna al alumnado inmigrante, pero varios de ellos indican que la puesta en marcha de dichas medidas puede verse obstaculizada por la escasez de los recursos humanos disponibles.

Las medidas *de orientación* en el ámbito escolar: son aquellas medidas educativas destinadas, por una parte, a favorecer la integración de los alumnos inmigrantes en los distintos niveles educativos y, por otra, a prestar apoyo a las familias para favorecer su adaptación al sistema educativo correspondiente.

Estas medidas pueden tener un carácter formal o informal. Las medidas formales están establecidas por las autoridades competentes y se nutren de recursos públicos, exteriores al centro educativo. Las informales dependen de la iniciativa de los propios centros escolares y de sus circunstancias o posibilidades. El carácter formal o informal que pueda revestir cada una de ellas **varía según los distintos países**.

2- Comparación de medidas de apoyo escolar en los países de la Unión Europea

Los sistemas educativos europeos ofrecen a los alumnos inmigrantes un gran número de medidas de apoyo que pueden enmarcarse en las tres categorías siguientes:

- *Medidas encaminadas a compensar las deficiencias lingüísticas de los alumnos inmigrantes.* Normalmente se aplica la denominada inmersión lingüística, en la que el alumno recibe clases intensivas de la lengua de instrucción durante el horario escolar ordinario o clases bilingües, impartidas tanto en la lengua de instrucción como en su lengua materna.

- *Medidas encaminadas a compensar los desfases académicos en las diversas áreas del currículo.* La aplicación de estas medidas supone que los

contenidos y métodos de enseñanza puedan verse modificados, que se puedan establecer grupos de refuerzo y apoyo al aprendizaje o que los alumnos inmigrantes puedan ser evaluados de manera diferente al resto de los alumnos.

- *Reducción de la ratio profesor/ alumno por clase.*

Estas tres categorías de medidas de apoyo en el ámbito escolar se combinan, a menudo, en modelos de enseñanza integrados o independientes.

Las diversas medidas de apoyo lingüístico y las de refuerzo y apoyo para compensar el déficit en conocimientos académicos son las más extendidas en los países europeos. Los países que adoptan la disminución de la ratio profesor-alumno en el aula como medida de apoyo escolar suelen recomendar un máximo de 15 alumnos por clase como número idóneo para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Si bien es cierto que, en los últimos años las entidades supranacionales como La unión Europea y/o el Consejo de Europa han intentado establecer y recomendar las medidas generales de actuación que se consideran prioritarias y que son necesarias en todos los países para abordar adecuadamente las actuaciones con los inmigrantes y sus hijos/as; no todos las desarrollan de igual manera, y cada cual las adapta a su propia historia, a su territorio y, como no, a su propia situación educativa, política y económica.

El siguiente cuadro resumen nos permite apreciar los aspectos más relevantes de las distintas respuestas educativas en cada país de la unión y poder, no solo hacer una comparación entre las mismas, sino entender que nivel de respuesta educativa con respecto al alumnado inmigrante, han alcanzado.

En los siguientes Cuadros-Resumen se hace un repaso de todas ellas, incluida España, que aportan un marco comparativo, que como siempre se hace cuando se analizan los sistemas educativos de otros países, permitirá conocer con más exactitud cada uno de ellos con relación al nuestro y a la respuesta educativa dada en España, que es la que nos interesa primordialmente.

Tabla 14. Comparativa de las medidas de apoyo al alumnado extranjero en los diferentes países de la U.E.

| | MEDIDAS DE APOYO LINGÜÍSTICO | MEDIDAS DE APOYO PEDAGÓGICO | OTRAS MEDIDAS |
|-------------------------|--|---|---|
| PAÍS | <i>Enseñanza intensiva de la lengua de instrucción y/o enseñanza bilingüe (lengua materna y lengua de instrucción)</i> | <i>Apoyo adicional al aprendizaje y/o adaptación de la evaluación</i> | <i>Clases reducidas /normas especiales en la composición de las clases</i> |
| ALEMANIA | -Clases preparatorias: de 10 a 12 periodos de 45 minutos por semana. -Clases ordinarias: de 6 a 8 periodos de 45 minutos por semana. | -El examen de la lengua extranjera obligatoria puede sustituirse por uno de la lengua materna. | Máximo 1/5 de alumnos inmigrantes por clase. En caso necesario, clases separadas. |
| AUSTRIA | -Máximo de 5 ó 6 clases por semana. -Requisitos normales de evaluación (“alumnos matriculados”) -Máximo de 12 clases/ semana para los alumnos inmigrantes (“alumnos no matriculados”) (durante los dos primeros años). | -Los “alumnos no matriculados” no están sujetos a los requisitos normales de evaluación. | |
| BELGICA Francófona | -Enseñanza intensiva de la lengua de instrucción, Francés, en educación secundaria, no inferior a 15 clases semanales. -Existe el llamado horario “adaptado” o flexible. | - Recursos operativos y de control especiales, para que los alumnos desfavorecidos, incluidos los inmigrantes → las mismas posibilidades de éxito escolar y de desarrollo social. <i>En virtud de la política de discriminación positiva</i> | |
| BELGICA Germanoparlant. | <u>Modelo integrado:</u> 2º profesor atiende los alumnos durante unas horas dentro o fuera del aula → enseñanza, fundamentalmente, alemán (lengua de instrucción). <u>El modelo separado:</u> enseñanza intensiva de la lengua de instrucción (máximo 1 año), y en función del progreso, se va integrando a los alumnos gradualmente en las aulas ordinarias. | -Clases de compensatoria en el modelo integrado. -En otras asignaturas (media de 6-7 horas de clase a la semana. | |
| BELGICA Flamenca | -Educación primaria: máximo de 12 clases semanales Educación secundaria: mínimo de 28 clases semanales por curso escolar. -Los alumnos disponen de un máximo de 4 clases a las que se integran en las actividades escolares ordinarias). | -En virtud de la política de igualdad de oportunidades educativas. | |

| | MEDIDAS DE APOYO LINGÜÍSTICO | MEDIDAS DE APOYO PEDAGÓGICO | OTRAS MEDIDAS |
|------------------------|---|---|--|
| PAÍS | <i>Enseñanza intensiva de la lengua de instrucción y/o enseñanza bilingüe (lengua materna y lengua de instrucción)</i> | <i>Apoyo adicional al aprendizaje y/o adaptación de la evaluación</i> | <i>Clases reducidas /normas especiales en la composición de las clases</i> |
| CHIPRE | -Establecidos tre niveles de conocimiento del griego. - Clases de 40´ de apoyo a alumnos con lengua distinta: A un máximo de 5 alumnos:3 clases; de 6 a 10 alumnos: 6 clases; de 11 a 15 alumnos : 9 clases y de 16 a 20 alumnos: 12 clases. - Servicio de profesores bilingües. | -Sólo se evalúa a los alumnos en lengua, historia y matemáticas | |
| REPUBLICA CHECA | -El centro está obligado a organizar clases de lengua checa, través de clases de compensatoria en el mismo centro, o en centros para demandantes de asilo. | -Medidas en E. preprimaria y obligatoria) →favorecer el desarrollo y ayudarles a ponerse al nivel del resto. - Los menores inmigrantes integrados en las clases ordinarias están exentos, durante el primer año de escolarización, del examen de lengua checa, si no lo dominan. | -25 alumnos máximo en las clases ordinarias con tres o más menores demandantes de asilo. -Mínimo de 10 y máximo de 15 alumnos de entornos sociales desfavorecidos (incluso demandantes de asilo) en las "Clases de preparatoria". -Clases de compensatoria para 12 o más alumnos demandantes de asilo. |
| DINAMARCA | -En general, existe un cierto número de sesiones semanales. No obstante, éste se fija a escala local. | | |
| ESLOVENIA | -184 clases anuales (cuatro horas diarias dos veces por semana). | - Compensación de las carencias lingüísticas y académicas. - Plan especial de evaluación. | |
| ESLOVAQUIA | -La enseñanza intensiva → cursos de 184 horas anuales (cuatro horas, tres veces -por semana). | | -Máximo de 10 alumnos (y mínimo de cuatro) para clases de eslovaco |

| | MEDIDAS DE APOYO LINGÜÍSTICO | MEDIDAS DE APOYO PEDAGÓGICO | OTRAS MEDIDAS |
|------------------|--|---|--|
| PAÍS | <i>Enseñanza intensiva de la lengua de instrucción y/o enseñanza bilingüe (lengua materna y lengua de instrucción)</i> | <i>Apoyo adicional al aprendizaje y/o adaptación de la evaluación</i> | <i>Clases reducidas /normas especiales en la composición de las clases</i> |
| ESPAÑA | -Existen distintos programas de apoyo lingüístico en centros educativos determinado . -Su organización y duración varía en función de la Comunidad Autónoma correspondiente. | -Apoyo adicional → refuerzo asignaturas básicas (lengua y matemáticas). -Máximo de 1/5 de alumnos inmigrantes por clase. -En caso necesario, pueden organizarse clases separadas. | |
| ESTONIA | -Metodología de inmersión lingüística en la enseñanza obligatoria, siguiendo el método integrado. Al menos, cuatro horas por semana al aprendizaje del estonio. - Enseñanza bilingüe para los inmigrantes de larga duración (en | | |
| FINLANDIA | - Currículo básico nacional: el plan de estudios de fines (o sueco) como segunda lengua. -El alcance de su enseñanza se establece en el currículo local. - La Ley de Educación Básica también autoriza oferta de la enseñanza, en todo o en parte, en la lengua materna de los inmigrantes. -Algunos municipios → enseñanza bilingüe o en la lengua materna (árabe, somalí, ruso, vietnamita y estonio). | - Apoyo curricular en las distintas asignaturas para los alumnos inmigrantes en su lengua materna. - La procedencia y progresos en fines/sueco también se tienen en cuenta al evaluarlos en otras asignaturas. -Métodos de evaluación versátiles y flexibles para suplir carencias en la lengua de instrucción. | |
| FRANCIA | -En primer lugar francés hablado y, a continuación, la lectura y la escritura. - Clases de acogida para los alumnos que no han estado escolarizados con anterioridad. | | -Mínimo de 15 alumnos para organizar una clase de acogida a alumnos no escolarizados con anterioridad. |
| GRECIA | Las clases de acogida incluyen 14 horas semanales de enseñanza intensiva de griego | -Clases de apoyo adicional, de no más de 10 horas semanales , para los alumnos que no han asistido a las clases de acogida o para los que, habiendo asistido, aún presentan carencias lingüísticas. -Los profesores seleccionan las asignaturas a impartir, y el orientador escolar, junto con ellos, fijan el número de horas por asignatura, el horario y los materiales pedagógicos necesarios. | |

| | MEDIDAS DE APOYO LINGÜÍSTICO | MEDIDAS DE APOYO PEDAGÓGICO | OTRAS MEDIDAS |
|---------------------|---|---|---|
| PAÍS | <i>Enseñanza intensiva de la lengua de instrucción y/o enseñanza bilingüe (lengua materna y lengua de instrucción)</i> | <i>Apoyo adicional al aprendizaje y/o adaptación de la evaluación</i> | <i>Clases reducidas /normas especiales en la composición de las clases</i> |
| ITALIA | -La enseñanza intensiva de la lengua la organiza el centro educativo o los departamentos escolares regionales, en función del grado de autonomía del centro, por lo que cada caso es diferente. No obstante, los alumnos siempre asisten a las clases correspondientes dentro del horario escolar normal. | | -Agrupamientos en función del idioma (máximo de cinco alumnos inmigrantes por clase). |
| IRLANDA | -Se recomienda dos horas por semana, aunque los centros pueden destinar más o -Menos tiempo según las necesidades individuales de los alumnos. | | |
| ISLANDIA | -Dos horas semanales para la enseñanza del islandés | | -Máximo de 15 alumnos inmigrantes en grupos separados. |
| LUXEMBURGO | -Alemán y francés (menores de 10 años); alemán en clases de acogida, francés en clases de integración (Enseñanza secundaria técnica inferior) | | |
| PAISES BAJOS | -Clases de acogida: en función de las competencias de cada alumno. -Integración en la educación ordinaria si dominan idioma -Clases de transición internacionales: en función de las competencias de cada alumno. | | -Se conceden subvenciones complementarias a los centros con alumnos en situación de residencia irregular (por ejemplo, para reducir el tamaño de las clases). |
| POLONIA | -Al menos dos clases por semana. | | -Mínimo de 15 alumnos para organizar clases "preparatorias". -Menos de 15 alumnos para organizar clases adicionales de polaco. |

| | MEDIDAS DE APOYO LINGÜÍSTICO | MEDIDAS DE APOYO PEDAGÓGICO | OTRAS MEDIDAS |
|----------|---|--|--|
| PAÍS | <i>Enseñanza intensiva de la lengua de instrucción y/o enseñanza bilingüe (lengua materna y lengua de instrucción)</i> | <i>Apoyo adicional al aprendizaje y/o adaptación de la evaluación</i> | <i>Clases reducidas /normas especiales en la composición de las clases</i> |
| PORTUGAL | -El calendario lo establece cada centro de forma individual (de acuerdo con su programa y recursos). | -Los centros gozan de autonomía para planificar este tipo de apoyo como mejor estimen oportuno. | |
| RUMANIA | -Cuatro clases por semana. | -Apoyo curricular a los alumnos con dificultades de adaptación o insuficiente conocimiento del rumano. Con el consentimiento de los padres, se les puede incorporar en un nivel inferior u ofertarles un curso de reciclaje de rumano. | |
| SUECIA | - La enseñanza se organiza en grupos especiales o se integra en la jornada escolar. - Estudio guiado (en sueco o en la lengua materna del alumno). | -Ayuda extra de un profesor de apoyo en pequeño grupo. -También puede asistir a los alumnos de forma individual durante las clases ordinarias. | |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Eurydice.

Nota aclaratoria: Bulgaria, Hungría y Malta no aparecen reflejados en este cuadro- resumen ya que son países que no cuentan con medidas de apoyo para los menores inmigrantes. Liechtenstein, por su parte tiene previsto tomar determinadas medidas en un plazo breve de tiempo, pero, por el momento, no son efectivas, por eso tampoco aparece en el cuadro.

Además de estas medidas de apoyo al alumnado extranjero en el ámbito de los Centros Educativos de la Unión Europea, que se han esbozado en el cuadro-resumen anterior, hay un aspecto considerado como fundamental en el trabajo con este alumnado y, que no puede ni debe eludirse, que es el trabajo con las familias.

Ese trabajo pasa inevitablemente por tener y favorecer desde todos los estamentos de la Administración en cada país de la Unión Europea (en España desde la Administración Educativa de ámbito Nacional, desde la Autonómica y la Provincial)

y también, como no, desde los propios Centros Educativos donde se materializa la puesta en marcha de esas directrices.

Por ello es tan necesario tener una actitud de acogida desde el momento en que el alumno/a entra en los centros y mantener una relación lo más fluida posible que permita una inclusión satisfactoria tanto del alumno como de la familia, ya que si la familia se siente acogida y se le permite tener un acceso y comunicación fácil con el centro, el alumno/a se sentirá más seguro en un medio, el escolar, ante el que, en principio, pudiera mostrarse hostil o tener una actitud defensiva o incluso inhibida, poco favorecedoras de su adaptación.

En esa dinámica se observa que existen diferentes medidas para mejorar la comunicación entre centros y familias en los diferentes países de la Unión Europea, que pasan por la publicación de información a las familias, en diferentes idiomas, para un mejor conocimiento de la situación educativa, sobretodo en la primera fase de llegada al centro, por la utilización de intérpretes, cuando la lengua de la familia no esté recogida en las informaciones escritas, o bien sea muy complicada la comunicación con ella, y , por último, la creación, designación y puesta a disposición de los recursos humanos suficientes (mediadores, especialistas...) para dar respuesta a las necesidades del alumnado y sus familias, bien sean derivadas de desconocimiento de la lengua vehicular, o bien por otras dificultades educativas y/o socipersonales del alumnado y sus familias.

Tabla 15. *Resumen sobre las medidas para mejorar la comunicación entre los centros y las familias inmigrantes en los países de la U.E.*

| PAIS | | A | B | C |
|--------------------------|--|---|--|---|
| Medidas Educativas | Ninguna de las tres medidas siguientes | <i>Publicación de información escrita</i> sobre el sistema educativo en las lenguas de origen de las familias inmigrantes | <i>Uso de intérpretes</i> en diversas situaciones de la vida escolar | <i>-Recursos humanos específicos para el alumnado inmigrante y sus familias.</i> Designación de especialistas/ mediadores, enlace entre el alumnado inmigrante, sus familias y el centro |
| Alemania | | X | X | |
| Austria | | X | X | X |
| Bélgica | | X | X | X |
| Bélgica Francófona | | X | X | X |
| Bélgica germano-parlante | | X | X | X |
| Chipre | | X | X | X |
| Eslovaquia | | | | X |
| Eslovenia | | | X | X |
| España | | X | X | X |
| Estonia | | X | X | X |
| Finlandia | | X | X | X |
| Francia | | X | X | X |
| Grecia | | X | X | X |
| Hungría | | X | X | X |
| Irlanda | | X | X | X |
| Islandia | | X | X | |
| Italia | | X | X | X |
| Letonia | | X | X | X |
| Liechtenstein | | X | X | |
| Lituania | | | X | X |
| Luxemburgo | | X | X | X |
| Malta | X | | | |
| Noruega | | X | X | X |
| Países Bajos | | X | X | X |
| Polonia | | | | X |
| Portugal | | X | X | X |
| Reino Unido | | X | X | X |
| Suecia | | X | X | |

Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos de Eurydice (última revisión 2008)*

Notas adicionales: **España:** Las medidas son implementadas por las Comunidades Autónomas y, por tanto, son específicas de cada Comunidad. **Chipre:** el Ministerio de Educación tiene previsto publicar información sobre el sistema educativo en ocho lenguas a partir de 2009/10. **Polonia:** Desde 2008/09, según la normativa, los centros que acogen a alumnado inmigrante pueden contratar a ayudantes que hablen la lengua materna de estos alumnos y que puedan servirles como intérpretes.

Los datos de la tabla-resumen anterior muestran que la mitad de los países de Europa emplean métodos que facilitan la comunicación entre centros y familias inmigrantes. En la mayoría de países restantes se utilizan dos de los tres métodos. En Bélgica (en las Comunidades francesa y germano-parlante), Grecia y Chipre (hasta 2009/10), dichas medidas se limitan al uso de intérpretes, mientras que en Bulgaria, Polonia y Eslovaquia el único método que se usa es la designación de personal de apoyo para ayudar a los alumnos y las familias.

Aunque en Malta no existe ninguno de estos métodos en la actualidad, podrían definirse políticas de este tipo en un futuro próximo debido al aumento en el número de alumnos inmigrantes. En los países en los que se publica información escrita sobre el sistema educativo en las lenguas maternas de las familias inmigrantes, también se suele hacer uso de intérpretes y/o mediadores.

La **mayoría de los países publican información** sobre el sistema escolar en las **lenguas maternas** de las familias inmigrantes. En cerca de dos tercios de los países, se publica información escrita sobre el sistema escolar en varias lenguas de origen de las familias inmigrantes presentes en el país o región en cuestión. Esta información generalmente cubre todos los niveles educativos, desde infantil hasta secundaria postobligatoria. Las medidas de este tipo se han introducido, por lo general, recientemente, ya que datan de 2007 o, en algunos países, de 2008 (Finlandia e Islandia).

Aproximadamente en la mitad de los países, las autoridades educativas nacionales o de más alto nivel son las encargadas de este tipo de publicaciones.

Los ejemplos de algunas de las medidas para mejorar la comunicación entre los centros y las familias inmigrantes en educación general secundaria (en terminología de la UE- CINE 0-3/niveles desde infantil hasta secundaria obligatoria) en 2007/08 fueron:

- **España:** Las medidas son implementadas por las Comunidades Autónomas y, por tanto, son específicas de cada Comunidad.

- **Chipre:** el Ministerio de Educación tiene previsto publicar información sobre el sistema educativo en ocho lenguas a partir de 2009/10.
- **Polonia:** Desde 2008/09, según la normativa, los centros que acogen a alumnado inmigrante pueden contratar a ayudantes que hablen la lengua materna de estos alumnos y que puedan servirles como intérpretes.

La mayoría de los países publican información sobre el sistema escolar en las lenguas maternas de las familias inmigrantes. Aproximadamente en la mitad de los países, las autoridades educativas nacionales o de más alto nivel son las encargadas de este tipo de publicaciones. Algunos ejemplos:

- **Dinamarca** La información escrita sobre el sistema escolar se restringe a los niveles CINE 1 y 2. El conocimiento de la lengua danesa es un requisito para poder acceder al nivel CINE 3.
- **Alemania:** La información escrita sobre el sistema escolar es responsabilidad de los Ministerios de Educación de los *Länder*
- **Grecia y Polonia:** La información escrita sobre el sistema escolar se publica en inglés a nivel central.
- **España:** Las Comunidades Autónomas son las encargadas de implementar las medidas que, por tanto, son específicas de cada Comunidad. La mayoría de ellas ha elaborado guías de información para familias inmigrantes en varios idiomas, de Acuerdo con las recomendaciones nacionales al respecto.
- **Chipre:** El Ministerio de Educación prevé la publicación de información sobre el sistema educativo en ocho idiomas diferentes a partir de 2009/10.

Los Organismos que publicaron información escrita sobre el sistema escolar en las lenguas de origen de las familias inmigrantes en educación general en

2007/08 son:

- **Dinamarca:** La información escrita sobre el sistema escolar se restringe a los niveles CINE 1 y 2. El conocimiento de la lengua danesa es un requisito para poder acceder al nivel CINE 3.
- **Alemania:** La información escrita sobre el sistema escolar es responsabilidad de los Ministerios de Educación de los *Länder*.
- **Grecia y Polonia:** La información escrita sobre el sistema escolar se publica en inglés a nivel central.
- **España:** Las Comunidades Autónomas son las encargadas de implementar las medidas que, por tanto, son específicas de cada Comunidad. La mayoría de ellas ha elaborado guías de información para familias inmigrantes en varios idiomas, de acuerdo con las recomendaciones nacionales al respecto.
- **Chipre:** El Ministerio de Educación prevé la publicación de información sobre el sistema educativo en ocho idiomas diferentes a partir de 2009/10.
- **Eslovenia:** Ciertas ONGs elaboran textos informativos sobre el sistema educativo en lenguas extranjeras para demandantes de asilo.

La información sobre el sistema educativo publicada a nivel central en diversas lenguas extranjeras normalmente aborda aspectos generales como los diferentes niveles en que se estructura el sistema educativo, la matriculación, la evaluación, la orientación, las modalidades de participación de los padres, así como sus derechos y obligaciones.

Estas publicaciones generalmente se editan en un número limitado de lenguas, que se corresponden con aquellas de los grupos inmigrantes más representativos. En España, Irlanda (NEWB), Reino Unido (Irlanda del Norte) y Noruega, la información escrita sobre el sistema educativo está disponible en más de diez lenguas.

El uso de intérpretes se fomenta pero **rara vez** constituye un **derecho legal**, veamos algunos ejemplos:

- **Dinamarca:** Las recomendaciones sobre el uso de intérpretes afectan a los niveles CINE 0, 1 y 2.
- **Chipre:** En 2007/08, solo existían servicios de interpretación para el nivel CINE 1, pero al año siguiente algunos centros del nivel CINE 2 también se beneficiaron de estos servicios. Además, el Ministerio de Educación prevé incluir el servicio de intérpretes en centros situados en zonas de educación prioritarias para facilitar la comunicación con las familias y los alumnos a partir de 2009/10.
- **Letonia:** En los centros bilingües los profesores pueden hacer de intérpretes en la comunicación con los padres.
- **Luxemburgo:** En 2007/08, solo los jóvenes inmigrantes que estaban matriculados en un programa de formación profesional tenían derecho a un intérprete para ayudarles a adaptarse al contexto específico del país de acogida, si así lo requerían. Desde enero de 2009, los alumnos extranjeros matriculados en educación primaria también tienen derecho a este servicio.
- **Austria:** El Ministerio de Educación recomienda que los profesores bilingües se impliquen en el proceso de diagnóstico de necesidades específicas, puesto que a los alumnos que no tienen un buen dominio de alemán a menudo se les confunde con alumnos con necesidades específicas.
- **Polonia:** Desde 2008/09, según la legislación existente, los centros que reciben alumnado inmigrante pueden contratar a ayudantes que hablen la lengua materna de estos alumnos y que puedan hacer de intérpretes.
- **Noruega:** El derecho legal a los servicios de interpretación se restringe al nivel CINE 0.

Los servicios de interpretación constituyen un derecho legal en seis países para una categoría específica de familias inmigrantes (los refugiados) o en situaciones muy específicas en las que es obligado el contacto entre el centro y las familias inmigrantes.

En la mayoría de los demás países, el uso de intérpretes no es obligatorio, pero se fomenta encarecidamente desde las autoridades centrales.

En algunos países que recomiendan el uso de intérpretes en la comunicación con las familias inmigrantes, las autoridades nacionales o regionales ponen a disposición de los centros educativos servicios o recursos específicos para este fin.

El personal específico para la acogida y la orientación de los alumnos Inmigrantes suele ser profesorado y raramente se trata de estructuras Sólidas.

Algunos ejemplos del Personal específico o unidades locales encargados de la acogida y orientación del alumnado inmigrante en educación general (CINE 1-3/niveles de infantil, primaria y secundaria obligatoria), en 2007/2008.

- **Bélgica francófona:** El Ministerio de Educación pone a disposición de los centros a mediadores entre éstos y las familias, para tratar asuntos problemáticos, como puede ser la violencia.

- **Bélgica (Comunidad Flamenca):** Los centros en los que hay una proporción considerable de alumnos que no hablan flamenco en casa pueden recibir recursos complementarios para aumentar las horas lectivas, que se pueden utilizar para llevar a cabo actividades o proyectos que fomenten la participación de padres y alumnos.

- **Bulgaria:** la información se refiere únicamente a los alumnos con estatus de refugiados.

- **República Checa:** Existe personal específico en los niveles CINE 0,1 y 2 a disposición de aquellos niños que disfrutan de una protección adicional, como los demandantes de protección internacional y asilados, y en los niveles CINE 1 y 2

para niños procedentes de otros Estados miembros de la Unión Europea.

- **Dinamarca:** Se ha asignado un presupuesto de 14 millones de DKK para el período 2008-2011 destinado a fortalecer la cooperación entre las familias inmigrantes y los centros. Este presupuesto se invertirá, entre otras cosas, en orientadores de centros y de las familias.

- **Grecia:** Se adopta un enfoque más holístico para la comunicación con las familias, en el que se da prioridad a designar personal docente que hable la lengua materna de la mayoría de los estudiantes inmigrantes.

- **Letonia:** Los profesores que trabajan en centros con minorías étnicas, en los que puede matricularse el alumnado inmigrante, suelen actuar como personas de apoyo para estos alumnos.

- **Polonia:** Desde 2008/09, la legislación permite que los centros en los que hay alumnado inmigrante puedan contratar ayudantes que hablen la lengua materna de dichos alumnos y puedan ayudarles a integrarse y facilitar la comunicación con sus familias.

- **Islandia:** Una resolución del parlamento, de junio de 2007, relativa a un plan de acción cuatrienal establece que los centros de todos los niveles educativos deben intensificar la colaboración con las familias del alumnado inmigrante, y que se deben promulgar normas que regulen la acogida de este alumnado en los centros.

- **Liechtenstein:** En los servicios municipales y en algunas oficinas nacionales (Oficina de Educación, Oficina para la Igualdad de Oportunidades, etc.) se designan personas para la atención a las familias inmigrantes.

Se parte del hecho innegable de que la respuesta educativa al alumnado de origen extranjero es un reto, desafío que requiere del diseño de estrategias adecuadas para atender tanto a las necesidades específicas que muestran, como a las de sus familias en los contextos escolar y extraescolar.

Un centro educativo inclusivo debe basar su atención al alumnado inmigrante en proporcionar los apoyos necesarios y suficientes para que la adaptación al ritmo general de sus grupos de referencia sea la adecuada, sin olvidar nunca que las diferencias son una fuente que enriquece a todo el grupo.

Cuando un alumno/a extranjero llega a nuestros centros educativos, presenta necesidades claras a las que se ha de dar una respuesta. La clasificación de esas necesidades según Ramirez (2010) son:

- a) Necesidad de adaptación lingüística, mediante la inmersión en a nueva lengua vehicular y en otros aspectos comunicativos propios de la lengua de acogida
- b) Necesidad de adaptación socio- cultural a la nueva comunidad.
- c) Necesidad de desarrollo de sus capacidades personales (cognitivas, lingüísticas, motrices y soci-afectivas)
- d) Necesidad de sentirse respetado/a como alumno/a y como individuo y no sentirse discriminado/a.
- e) Necesidad de que se le oferte una escolarización que se adapte sus circunstancias, conocimientos previos, edad, apoyos, etc.; tal como se recoge en al normativa educativa vigente.
- f) Necesidad de una respuesta educativa que se adecue a la realidad de este alumnado, con programas específicos cuando las necesidades de estsoa lumnos sean importantes o manifiesten graves carencias, con el objeto de facilitar, lo más pronto posible, su integración en el curso de referencia.

No existen soluciones mágicas a los problemas educativos, necesitamos de una actuación que responda a las necesidades, sino que debemos servirnos de la utopía a la hora de encaminarnos en la dirección de la inclusión educativa (Fernandez Batanero, 2006).

3- La Atención educativa al alumnado inmigrante en España.

Al hacer el análisis comparativo de las distintas respuestas educativas al alumnado extranjero en los diferentes países de la Unión Europea, hemos constatado que, salvo algunos países como Alemania y Bélgica donde las medidas educativas se adaptan, por decirlo de algún modo, a las distintas realidades locales; las medidas y respuestas educativas suelen tener un carácter global para todo el país.

Si nos centramos en España, ocurre como en Alemania y Bélgica, donde si bien hay una normativa nacional clara que pone en primer plano el vértice de apoyo de la atención educativa a nivel nacional a través de las Leyes educativas básicas: LODE, LOGSE, LOPEG, LOCE, LOE, LOMCE), también hay normas que permiten una cierta flexibilidad en las aplicación de esas medidas educativas que se acercan, de este modo, a la realidad más inmediata del alumnado en su contexto más cercano y local.

Por ello, podemos decir que la atención educativa a nivel nacional es un compendio de todas las medidas que cada Comunidad Autónoma pone en marcha desde los diferentes programas, con su organización y duración específicas.

La Comunidades Autónomas, por tanto, en virtud de sus competencias en materia educativa son las que han concretado y siguen concretando las leyes básicas del Estado en materia de política de igualdad, de compensación de necesidades, de manejo de las situaciones sociales, económicas, culturales, étnicas, de localización y de aspectos propios de la inmigración; poniendo sus peculiaridades territoriales y sus condiciones y características como base para el diseño de las medidas de atención al alumnado inmigrante.

Desde un enfoque multicultural de la educación se constata que a nivel nacional todas las CCAA valoran positivamente el pluralismo cultural como aspecto que enriquece la convivencia, necesario como base para fomentar la tolerancia y el respeto a la diversidad en todo el alumnado.

El punto de inflexión de toda medida educativa deberá estar en el manejo de acciones que permitan una educación intercultural como principio vertebrador de todos los proyectos y programas, ya sean generales o curriculares, que se llevan a cabo en muchas de las CCAA., entre ellas Castilla y León .

Prácticamente todas las CCAA consideran la educación intercultural como la base que facilita la igualdad de oportunidades en aquellos alumnos minoritarios y desfavorecidos socioculturalmente, con la puesta en marcha de **Programas de Educación Compensatoria**, cuyos usuarios mayoritarios son los/as alumnos/as inmigrantes.

Sin embargo no debemos olvidar que las acciones compensatorias deben tener, como su propia denominación indica, un carácter eminentemente compensador de las carencias que como alumnado específico tiene el alumnado inmigrante y no así el carácter asimilacionista, que en muchos casos se produce y se fomenta desde las propias instituciones, manejando la cultura de este alumnado como una cultura de segunda clase que no tiene cabida como aspecto diferenciado, pero al mismo tiempo enriquecedor, para la cultura de acogida; tratando únicamente de asimilar al alumno dentro de la cultura autóctona.

Uno de los aspectos prioritarios en la atención al alumnado inmigrante es, sin lugar a dudas, el momento en el que se inicia su relación con el sistema educativo y que se centra en la **acogida del alumno**. Este es uno de los momentos más delicados puesto que supone un proceso de adaptación a un medio escolar diferente lleno de novedades y también de dificultades, que condiciona en buena medida como va a ser el aprendizaje, las relaciones y la comunicación con compañeros y con el profesorado; y que pueden hipotecar, en buena medida, el desarrollo personal y social del alumno/a inmigrante.

A este respecto las CCAA a través de las Consejerías y departamentos educativos han puesto en valor la implicación de los centros en el proceso de acogida a alumnos/as y familias extranjeros o en situación de desventaja o riesgo social, favoreciendo la puesta en marcha de planes, que en algunas comunidades, como Cataluña o Valencia, por ejemplo, cuentan con planes de carácter autonómico que sirven

de base para la elaboración en los propios centros educativos de sus propios **planes y programas de acogida**, que como en el caso de Castilla y León se dirigen específicamente al alumnado inmigrante, haciendo especial hincapié en la **acogida sociolingüística** del alumnado no hispanoparlante.

También en la mayoría de CCAA existe **personal específico de acogida** para trabajar en la acogida del alumnado inmigrante. Suele tratarse de profesorado de apoyo asignado a las aulas de acogida, o de mediadores interculturales o intérpretes, que facilitan los encuentros, en especial al principio, entre centros y alumnos y/o familias.

Los centros educativos prestan su atención al alumnado extranjero mediante medidas ordinarias y extraordinarias establecidas de manera general desde el Plan de atención a la diversidad o desde los Programas de compensatoria, que suele ir unida al hecho de que tengan que realizar profundos cambios en la organización de sus centros y en adaptaciones curriculares más o menos significativas. Estas **medidas organizativas y curriculares** que, como Castilla y León, llevan a cabo la mayoría de las comunidades traen consigo la adaptación de las programaciones didácticas, el establecimiento de grupos de apoyo, la aplicación de currículos adaptados o aprendizajes mínimos, incluido el aprendizaje del idioma vehicular, así como la organización de **actividades de carácter extraescolar** utilizadas en muchos casos y en una mayoría de comunidades autónomas, como Castilla y León; como recurso para facilitar la integración del alumnado inmigrante, para lo cual se hace necesario contar con recursos humanos y materiales de carácter extraordinario que no siempre están a disposición de los centros y, más aún, después de los significativos recortes como consecuencia de la crisis.

La atención a la diversidad lingüística y cultural supone un aspecto muy importante en la repuesta educativa pues es condición indispensable, para un número importante del alumnado inmigrante, el conocimiento de la lengua vehicular como punto de partida para acceder a los aprendizajes y, lo más importante, para facilitar la comunicación con sus iguales y profesorado.

Por ello en la mayoría de las CCAA se pone especial atención a este primer momento, que tiene un carácter transitorio, y ponen como objetivo fundamental el aprendizaje de la lengua vehicular. En algunas comunidades, como Castilla y León, se ha establecido un **Plan Autonómico de Atención Lingüística y Cultural**, y casi en su totalidad las comunidades cuentan con **Aulas de apoyo lingüístico** para el alumnado inmigrante; y otras comunidades, como Madrid o Asturias, por ejemplo, cuentan además con *programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas*.

Para ello la mayoría de las comunidades destina partidas presupuestarias específicas para cubrir la necesidad de personal y materiales específicos para llevarlo a cabo. También, y de forma puntual, algunos centros organizan actividades y jornadas de acercamiento y/o conocimientos de otras culturas puntuales o utilizan las que ya están instituidas de forma clara para trabajar aspectos interculturales (Semanas culturales, día de la paz, día del libro etc.).

En lo que respecta a la atención a las familias, es necesario poner de manifiesto que ésta es indispensable para hacer efectiva una buena atención al alumnado inmigrante. La buena disposición de las familias es un pilar indispensable especialmente en los primeros momentos de la escolaridad, pero para ello también las familias han de sentirse aceptadas y cómodas en el ámbito educativo en el que se van a integrar a sus hijos.

Las CCAA, en su totalidad, saben de la importancia del bagaje cultural previo de las familias inmigrantes (pautas culturales, expectativas, su propia preparación cultural etc.) por lo que de condicionante tiene en la atención a sus hijos y en la posibilidad de una fluidez adecuada en la relación de los centros con las familias

Por eso se han puesto en marcha medidas que, por una parte facilitan el acceso de las familias al sistema educativo y al centro escolar de sus hijos/as y, por otra, permiten una participación de las mismas en la vida de los centros, que favorezca y fomente su propia integración. En este sentido hay que decir que *todas las CCAA tienen en marcha medidas de acogida y acceso al sistema educativo*, mediante información

previa (guías en su idioma materno) o mediante reuniones iniciales en los centros. En Algunas comunidades, además, los padres cuentan con la ayuda de **intérpretes y/o mediadores culturales** que facilitan la atención a estas familias inmigrantes, incluso algunas como Cataluña y Valencia han puesto en marcha acuerdos con otros departamentos, entidades y asociaciones que facilitan aún más este periodo de acogida y, por ende, la coordinación entre ellos en ayuda de las familias inmigradas.

Uno de los aspectos más importantes y que, en muchas ocasiones, no se le da la adecuada relevancia, es la **formación del profesorado** como medida educativa indispensable para una buena respuesta educativa a este alumnado.

La Administración educativa se ha tenido que enfrentar a un reto con el que no contaba y para el que no había preparado a sus profesionales de la educación, y es el hecho de encontrarse en un periodo relativamente corto con un número elevado de alumnado extranjero de muy diferentes procedencias, con variados bagajes culturales e idiomas diferentes.

Ante esta realidad, no ha tenido más remedio que adoptar medidas dirigidas a la formación del profesorado que permitiera un más fácil afrontamiento de las tareas docentes, que deben contar con la formación específica que les dote de competencias adecuadas para dar una mejor respuesta educativa al alumnado inmigrante.

Todas la CCAA han puesto en marcha acciones formativas sobre educación intercultural, para prestar apoyo y asesoramiento al profesorado que atiende alumnado inmigrante, en especial en los años de mayor afluencia de este alumnado en el sistema educativo español. A continuación podemos ver un resumen de esas medidas educativas.

Tabla 16. Cuadro –resumen de medidas educativas generales

| MEDIDAS EDUCATIVAS DE ATENCIÓN AL ALUMNADO EXTRANJERO | Andalucía | Aragón | Asturias | Baleares | canarias | Cantabria | C. La Mancha | C. y León | Cataluña | Extremadura | Galicia | Madrid | Murcia | Navarra | País Vasco | La Rioja | Valencia | C. A. Ceuta | C. A. Melilla |
|---|-----------|--------|----------|----------|----------|-----------|--------------|-----------|----------|-------------|---------|--------|--------|---------|------------|----------|----------|-------------|---------------|
| ACOGIDA ALUMNOS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Plan autonómico de acogida | | 0 | | | | 0 | | | 0 | | | | 0 | | | | 0 | 0 | |
| Programas de acogida en Centros | 0 | 0 | | 0 | 0 | | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | | | 0 | 0 | | 0 |
| Media. interculturales e intérpretes | 0 | 0 | | 0 | 0 | | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 | | 0 | | |
| MEDIDAS ORGANZ. Y CURRICULARES | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Adaptación curricular y/o programas específicos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| Actividades extraescolares | 0 | | 0 | 0 | | | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | | | | | | | 0 |
| ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Plan de atención a la diversidad | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Plan autonómico de atención lingüística y cultural | | | | | 0 | | | 0 | 0 | 0 | | | | | 0 | | | | 0 |
| Aulas de apoyo lingüístico | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 | | | |
| Aprendizaje lengua y cultura materna | 0 | 0 | 0 | | | | | | 0 | | | 0 | | | | | 0 | | |
| Recursos materiales y humanos | | | 0 | | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 | | 0 |
| ATENCIÓN A LAS FAMILIAS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Acogida o acceso al sistema educativo | 0 | | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| Medidas integración y participación | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | | | | 0 | | | | | |
| Mediadores culturales/intérpretes | 0 | 0 | | 0 | | | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | 0 | | |
| FORMACIÓN DEL PROFESORADO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Formativa específica inicial y permanente | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| Jornadas/encuentros. | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | | | | |
| Formación Equipos Directivos | | | | | | | | | | 0 | | 0 | | | | | | | |

Elaboración propia a partir de los datos del CIDE 2010

La formación ofertada ha tenido diferentes modalidades en función de las necesidades, pasando desde la formación específica en centros, a cursos, seminarios, grupos de trabajo, posgrados etc. Esta formación casi siempre fuera de los centros, en el ámbito de los centros de formación del profesorado y de la atención al que trabaja de manera directa con alumnado inmigrante, se ha llevado a cabo en la mayoría de las comunidades mediante la organización desde la Administración de Jornadas y Encuentros sobre educación intercultural y en algunas comunidades los cursos están dirigidos exclusivamente a la formación de equipos directivos de centros, donde se escolariza alumnado extranjero, y no tanto al resto del profesorado.

Este apartado se aborda de manera específica más adelante poniendo el acento y un mayor detenimiento en la formación del profesorado dentro de la comunidad de Castilla y León.

Conviene también tener en cuenta que a nivel general en España se han puesto en marcha también otros recursos materiales y humanos que tienen como finalidad la educación intercultural y para la cual se han creado, desde algunas de las CCAA, **Centros de Recursos** desde los que asesorar, apoyar e impulsar actividades encaminadas a conseguir una educación intercultural de calidad.

Tabla 17. Cuadro- Resumen de Otras medidas y recursos

| MEDIDAS EDUCATIVAS DE ATENCIÓN AL ALUMNADO EXTRANJERO | Andalucía | Aragón | Asturias | Baleares | canarias | Cantabria | C. Mancha | C. y León | Cataluña | Extremadura | Galicia | Madrid | Murcia | Navarra | País Vasco | La Rioja | Valencia | C. Ceuta | C. Melilla |
|---|-----------|--------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|-------------|---------|--------|--------|---------|------------|----------|----------|----------|------------|
| OTROS RECURSOS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Centros de Recursos | | 0 | | | | | | 0 | | | | | 0 | | | | | | |
| Materiales de interculturalidad | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| Asesores específicos para interculturalidad | | 0 | 0 | | 0 | 0 | | | | | | | | | | | | | |
| Colaboración con municipios y ONGs | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | 0 | 0 | 0 | | | 0 | 0 | | | | 0 | 0 |
| Observatorios de interculturalidad | | | | | | | | | | | 0 | 0 | | | | | 0 | | |

Elaboración propia a partir de los datos del CIDE 2010

La mayoría de las CCAA dedican ayudas a la elaboración de materiales didácticos e instrumentos adecuados al alumnado inmigrante e incluso se han creado **Observatorios relacionados con la inmigración** como el Observatorio de la Comunidad de Madrid contra el Racismo y la Intolerancia, u otros observatorios como el Observatorio Gallego o el Observatorio Valenciano, que permiten, con una periodicidad trimestral, un mejor conocimiento y puesta al día de las informaciones, y datos comparativos nacionales y europeos sobre la situación de la inmigración y los fenómenos de racismo y xenofobia.

El conocimiento, la comunicación y colaboración entre comunidades autónomas en todos los aspectos relativos a la inclusión educativa del alumnado inmigrante, supone un beneficio claro para todas ellas, pues puede facilitar, y de hecho facilita, la planificación en los programas y la utilización de experiencias e investigaciones llevadas a cabo con anterioridad en otras comunidades o provincias, para la mejora en la puesta en marcha de los planes, la gestión más racional y adecuada de los recursos y el trabajo cotidiano con el alumnado.

CAPÍTULO 5. MEDIDAS Y PROPUESTAS DE ATENCIÓN AL ALUMNADO EXTRANJERO EN CASTILLA Y LEÓN.

1. Medidas educativas en Castilla y León

2. Programas Institucionales de Intervención Educativa con inmigrantes:

2.1. El Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León

2.2. Plan de atención al alumnado extranjero y de minorías

3. Atención a inmigrantes con desconocimiento del idioma vehicular:

3.1. Programa aliso

3.2. Planes de acogida

3.3. Plan de absentismo

3.4. Plan de acompañamiento y refuerzo educativo (PROA)

3.5. Programa MARE

5. MEDIDAS Y PROPUESTAS EDUCATIVAS DE ATENCIÓN AL ALUMNADO EXTRANJERO.

1-Medidas educativas en Castilla y León

De igual modo que en el resto de los países europeos, y que en el resto de comunidades autónomas de nuestro país, como ya hemos visto en el punto anterior, también en Castilla y León se han desarrollado medidas educativas de atención a la población inmigrante en general y al alumnado en particular; medidas que se plantean con el objetivo fundamental y final de mejorar y favorecer la integración y, al mismo tiempo, conseguir el acceso a una educación en igualdad de condiciones que la que reciben los autóctonos.

Por ello, del mismo modo que se recogen en las normativas correspondientes en otras CCAA las medidas más adecuadas, también aquí se cuenta con medidas que se supone están más adaptadas a la realidad territorial y física, por un lado; y la demográfica y humana, por otro, de la comunidad de Castilla y León.

2- Programas Institucionales de Intervención Educativa con inmigrantes.

2.1- Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León es el documento de carácter general sobre las medidas previstas para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado y a su orientación educativa y que supone el inicio de un proceso de planificación a gran escala para adecuar las medidas arbitradas a las características propias de Castilla y León.

A partir de la aprobación de este Plan a finales del año 2004 (por acuerdo de 18 de diciembre de 2003 de la Junta de Castilla y León), donde se recoge de forma expresa la "*elaboración y desarrollo de un Plan específico de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías que posibilite su adaptación rápida y eficaz al ámbito educativo*", se ha comenzado a dar cumplimiento a los compromisos expresados, mediante la elaboración de planes específicos referidos al alumnado con necesidades educativas asociadas a su diversidad cultural, al alumnado con superdotación intelectual,

a la orientación educativa, a la prevención y control del absentismo escolar y a la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, partiendo siempre de la necesidad de garantizar el principio de igualdad de oportunidades y la especificidad que asegure una respuesta educativa propia y adaptada a las diferentes características diferenciales del alumnado y que permitan, de ese modo, una normalización.

Con un carácter global, sistémico, abierto y flexible, se plantean diferentes planes generales y específicos.

Estos **planes específicos generales** son:

- 1-Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías.
- 2-Plan de atención al Alumnado con Superdotación intelectual
- 3-Plan de Orientación educativa
- 4-Plan de prevención y control del Absentismo Escolar.
- 5-Plan de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Desde todos y muy especialmente desde el primero de ellos, la comunidad de Castilla y León interpreta la respuesta educativa al alumnado inmigrante como una atención educativa a la diversidad cultural y lo hace mediante unas medidas educativas determinadas.

Entre las **medidas que pretende lograr** se encuentran las siguientes:

- Propiciar la integración socioeducativa de este alumnado en el ámbito escolar.
- Favorecer la adaptación lingüística del alumnado extranjero en el entorno más inmediato (escolar y social), con medidas de adaptación lingüística y social dirigidas al alumnado con desconocimiento previo del castellano.
- Potenciar el apoyo y asesoramiento a la comunidad educativa sobre la atención al alumnado culturalmente diverso.

-Establecer medidas para la formación de esta comunidad educativa acerca de los contextos culturalmente diversos y/o en desventaja sociocultural.

-Propiciar la implicación de las familias extranjeras o de minorías culturales en el proceso educativo de sus hijos.

-Establecer programas básicos de aprendizaje adaptado, destinados a compensar los posibles desfases curriculares del alumnado debidos a su diversidad cultural.

Por otra parte, la Junta de Castilla y León, a través de la Consejería de Educación y Cultura ha elaborado y difundido en varios idiomas una Guía de Estudios que ha venido realizando desde el curso 2002-2003, en la que se ofrece información educativa para padres y alumnos inmigrantes. En la cual se facilita:

- Información sobre la oferta educativa (enseñanza general y especial).
- Información sobre programas y servicios educativos para este alumnado.
- Orientación sobre la mejor manera de incorporarse a nuestro sistema educativo.

Todas estas medidas se llevan a cabo desde los diferentes planes y programas de los que nos vamos a ocupar a continuación.

2.2- Plan de atención al alumnado extranjero y de minorías

De acuerdo con la Orden de 29 de diciembre de 2004, de la Consejería de Educación que aprobó el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías se resuelve y se consigue clarificar y vertebrar las distintas líneas de trabajo que ya se venían llevando a cabo de manera improvisada y las que se preveían para el futuro respecto al alumnado culturalmente diverso, ya que ello implica una planificación específica a propósito de toda la planificación en materia de Educación Intercultural.

Para lograr una respuesta eficaz, el plan quedó estructurado como puede verse en el cuadro- resumen siguiente.

Tabla 18. Cuadro- resumen del plan de atención al alumnado extranjero y de minorías

| | |
|-----------------|---|
| Destinatarios | <ul style="list-style-type: none"> • Integrantes de la comunidad educativa: alumnado con diversidad cultural (alumnado extranjero y de minorías), que presenta necesidades educativas específicas y/o población escolar de riesgo que muestran con frecuencia necesidades educativas específicas asociadas a una acusada diversidad cultural y concurren también, en muchos casos, circunstancias de desventaja social. |
| Características | <ul style="list-style-type: none"> • Igualdad de Oportunidades: medidas compensadoras que garanticen el progreso real de todos los alumnos. • Atención integral: medidas que logren una respuesta global y armónica evitando lagunas y repeticiones. • Educación intercultural: medidas que favorezcan el respeto, la comprensión mutua independientemente de sus orígenes y situación cultural, lingüística, étnica o religiosa (Tratado de Ámsterdam). • Escolarización generalizada: medidas conducentes a garantizar la plena escolarización. • Continuidad del proceso educativo: atención educativa garantizada de forma continua. • Diversificación de vías de atención: distintas vías de respuesta educativa, mediante la atención directa de la Administración educativa y la participación de otras entidades. • Coordinación de medidas: coordinación de la respuesta y entre el personal que la presta. • Actualización formativa: en educación intercultural de los profesionales que intervienen con este alumnado. • Innovación didáctica: llevar a cabo actividades extraescolares y complementarias que faciliten la integración. • Adecuación curricular: adecuación de contenidos y materiales (adaptaciones, también bilingües) • Especificidad de la atención: dotación específica de recursos humanos con perfiles concretos. • Adecuación autonómica: respuesta adaptada a la realidad y características de la propia comunidad, teniendo en cuenta el handicap de la ruralidad en este caso. • Análisis: realizar un análisis y seguimiento de las necesidades que surjan en el desarrollo de estas medidas. |

| | |
|-----------------------------|--|
| Objetivos | <p><i>La finalidad última del presente Plan</i> es conseguir una atención educativa de calidad para las necesidades específicas que presenta el alumnado con diversidad cultural en Castilla y León. Para ello es necesario:</p> <p>Propiciar, lograr y desarrollar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Unos adecuados niveles de competencia intercultural en todo el alumnado (general e inmigrante). 2. Una escolarización y respuesta al alumnado con diversidad cultural. 3. Una rápida y eficaz adaptación de este alumnado al centro y al entorno. 4. El conocimiento de la lengua vehicular. 5. Habilidades sociales básicas, partiendo de su cultura y para un contexto integrador. 6. Contenidos curriculares instrumentales, mediante los apoyos necesarios. 7. Atención y asistencia regular del alumnado con diversidad cultural. 8. Respuesta autónoma y adaptada a las necesidades y características propias de nuestra comunidad en la atención educativa a la diversidad cultural. |
| Medidas de actuación | <p>• Identificación y escolarización:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estableciendo criterios homogéneos con el alumnado de diversidad cultural (alumnado de alto riesgo y n.e.e., alumnado con necesidades de compensación educativa y apoyo específico). -Valoración regional de las necesidades y respuestas educativas, mediante conocimiento cuantitativo y cualitativo. -Establecimiento de medidas específicas (criterios y procedimientos adecuados, así como coordinación en la respuesta educativa). -Disminución de la ratio en los grupos que escolarizan alumnado con necesidades de compensación educativa. -Medidas para lograr la plena escolarización y permanencia de este alumnado en el sistema educativo. <p>• Medidas de integración inicial: Planes de acogida</p> <ul style="list-style-type: none"> -Establecimiento de medidas previas a la acogida (actividades formativas, acceso a experiencias exitosas de acogida en otros centros, elaboración de las bases para el plan de acogida en el centro y organización e intercambios entre alumnado de diferentes culturas). -Diseño de planes de acogida dentro del marco de medidas de escolarización (aceptación en el centro, que conozca el contexto, que se realicen acciones para la integración, que se temporalicen las acciones a seguir, que este plan esté incardiando en el proyecto de centro, que se intervenga con rapidez, que se preste la atención adecuada a los aspectos lingüísticos y que se cuide y asegure la coordinación con las familias inmigradas). |

| | |
|----------------------|--|
| Medidas de actuación | <p>-Priorización en la convocatoria de los planes de mejora.</p> <p>- Actuaciones informativas por parte de los centros dirigidas a las familias inmigrantes.</p> <p>• Medidas de Adaptación Lingüística y Social.</p> <p>-Generalización de las suficientes aulas de adaptación lingüística y social (aulas ALISO) en todas las provincias (ubicadas en los centros, sujetas a criterios adecuados y con la dotación de un profesorado de apoyo en educación compensatoria y de los medios tecnológicos y recursos necesarios)</p> <p>-Establecimiento de proyectos de adaptación lingüística inicial en centros sin aula ALISO.</p> <p>• Otras medidas de atención educativa que faciliten el proceso de enseñanza- aprendizaje</p> <p>-Que tenga presente una acción educativa intercultural armónica con las medidas generales, que propicie la educación en valores, el contacto directo entre culturas diversas, que potencie las medidas de apoyo lingüístico, los programas de reforzamiento en la lengua materna y la suficiente oferta educativa en formación profesional, así como la adopción de medidas de atención individualizada (asesoramiento y apoyo de los EOEP y de los D.O.), potenciando el asesoramiento pedagógico y curricular, con una provisión de recursos humanos suficientes y un apoyo a iniciativas compensadoras externas.</p> <p>• Medidas de formación e innovación de recursos de Educación Intercultural (*): Creación del CREI, impulso en la formación y actualización del profesorado y potenciación en el intercambio de experiencias innovadoras en la atención a la diversidad cultural.</p> <p>(* Este apartado se trata de forma más profunda en el capítulo dedicado a la formación del profesorado)</p> <p>• Medidas de Coordinación: Integración de los distintos niveles de atención a la diversidad, coordinación de las medidas llevadas a cabo en cada centro, la priorización en la coordinación interinstitucional y potenciación de la dimensión intercomunitaria e internacionales de la atención a la diversidad.</p> <p>•Provisión de recursos: Dotación preferente de recursos para aquellos centros con mayor necesidad de atención a la diversidad, potenciando el profesorado especialista en Servicios a la Comunidad, dotando de recursos materiales y humanos suficientes las aulas ALISO, garantizando la gratuidad del material escolar y teniendo una consideración especial a la zona prioritaria de atención</p> |
| Desarrollo | <p>Se propone el desarrollo de un proceso de mejora para la comunidad educativa, para lo cual la administración debe arbitrar los mecanismos de control en el grado de ejecución de los objetivos y de la colaboración de los implicados. Su aplicación y valoración implica establecer presupuestos, tiempos y medidas para su cumplimiento.</p> |
| Temporalización | <p>Aplicación progresiva desde su inicio (2004) a lo largo de un ciclo cuatrienal (2004-07), con evaluaciones y continuación sucesivas desde 2005. Sigüientes proyestos: 2º en el periodo 2010-13, y el 3º en el que estamos actualmente que va de 2013 a 2017.</p> <p>Las medidas fundamentales de este último son las mismas que en los anteriores haciendo especial hincapié en la integración, la interculturalidad, la igualdad de trato y oportunidades, la participación y la transversalidad y coordinación.</p> |

| | |
|-------------------|--|
| Evaluación | <p>-Valoración en cada periodo del grado de cumplimiento de todas las medidas propuestas a través de indicadores como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Indicadores de indentificación de necesidades: criterios uniformes en la identificación, elaboración anual de instrumentos específicos, protocolo regional de detección, relación estadística anual y semestral del alumnado, así como el sistema distributivo del mismo. ▪ Indicadores de medidas de integración- Aula ALISO: pautas para el desarrollo del plan, generalización de estas aulas, con al menos una media de 2 por provincia y determinación de criterios para su regulación. ▪ Indicadores de medidas de atención adaptada: establecimiento de programas básicos de aprendizaje, actuaciones interculturales para el alumnado ordinario, número y alcance de las actuaciones, características, número de extranjeros y españoles incluidos en el programa e instrucciones sobre el seguimiento mediante la aplicación de medidas educativas individualizadas, psicopedagógicas etc. ▪ Indicadores de formación e innovación: creación de CREI, intensificación de acciones formativas en atención a la diversidad, determinación de las mismas y especificación de los materiales y apoyos específicos (*este aspecto se trata en profundidad más adelante, al hablar de la formación del profesorado). ▪ Indicadores de medidas de coordinación: establecimiento de cauces de coordinación y responsabilidad, seguimiento de la misma y de las acciones establecidas, y selección, subvención y seguimiento de los proyectos más relevantes, mediante evaluación continua y final |
|-------------------|--|

Fuente: Elaboración propia a partir de la legislación vigente en Castilla y León

Podemos añadir a lo anteriormente dicho respecto al alumnado inmigrante que este alumnado, que se caracteriza por una acusada diversidad cultural, presenta también una alta proporción de necesidades educativas específicas. En torno al 50% de todo el alumnado extranjero y de minorías presenta este tipo de necesidades.

Desde la perspectiva del proceso educativo previsto en Castilla y León, se interpreta que este alumnado necesita “**compensar determinadas carencias educativas**”, de ahí la tendencia a expresar estas necesidades como “necesidades de compensación educativa” y a las medidas educativas aplicadas como “medidas de compensación educativa”.

Hay que partir entonces de la consideración como **alumnado con necesidades de compensación educativa**, como una clase de alumnado con necesidades educativas específicas, aunque han de considerarse como temporales y debidas fundamentalmente a sus circunstancias socioeconómicas y/o culturales, sin que se constaten circunstancias

personales de discapacidad añadidas. La alusión al carácter “compensador” de las necesidades y de las medidas arbitradas puede resultar de utilidad en el proceso de individualización de necesidades y de la planificación de la respuesta, pero teniendo en cuenta que se debe dotar a este término de una interpretación amplia, en la que se evite la perspectiva etnocéntrica. Como respuesta a las necesidades planteadas, resulta fundamental una planificación específica entendida como un conjunto estructurado de medidas educativas dirigidas al alumnado extranjero y de minorías, basadas en el análisis de la realidad y necesidades educativas de este alumnado, y orientadas hacia una serie de objetivos de mejora.

En función del referido marco interpretativo, la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León ha defendido un *modelo de intervención educativa* que presenta unas características determinadas, cuyo planteamiento es diverso.

De los cinco Planes que la Administración Autónoma de Castilla y León tiene como prioridad en la atención a la diversidad, y más concretamente desde el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías, uno de los aspectos más relevantes, como respuesta educativa, es la atención al alumnado que desconoce el idioma vehicular; como ocurre también desde marcos de actuación más amplios (en Europa y a nivel nacional).

3. Atención a inmigrantes con desconocimiento del idioma vehicular

Con los cambios a los que hemos asistido en los últimos años en cuanto a la inmigración y sus efectos en el ámbito educativo, por la progresiva incorporación del alumnado inmigrante a nuestros centros. España está cambiando en este sentido y su papel respecto a las migraciones también ha cambiado significativamente (antes, país emisor, ahora receptor y de acogida) con un número creciente de personas de distinto origen y cultura.

La presencia de este alumnado supone un enriquecimiento y, al mismo tiempo, plantea un desafío para las Administraciones educativas, que asumen la obligación de facilitar los procesos de inserción escolar del alumnado perteneciente a

culturas minoritarias y de apoyar a los/as docentes en esta tarea educativa.

La *necesidad educativa más palpable* del alumnado que se incorpora a nuestro sistema educativo *es su competencia comunicativa en castellano y en las otras lenguas co-oficiales* como lenguas de instrucción. Una competencia comunicativa imprescindible tanto para el acceso al currículum y la mejora de la competencia curricular, como para su desarrollo personal y social, y para su integración.

Las dificultades que supone el desconocimiento de la lengua de acogida por parte de algunos alumnos han de ser atendidas a través de **medidas de intensificación lingüística** y de su incorporación a la lengua vehicular del currículum. Además, se han de ofrecer al profesorado actividades de formación, el conocimiento de buenas prácticas, y materiales idóneos para la enseñanza de la segunda lengua.

La experiencia nos demuestra que la inmersión natural en el aula no es suficiente para adquirir una competencia lingüística útil para el progreso académico del alumnado inmigrante. Hace falta una *atención sistematizada* y llevada a cabo por docentes con formación suficiente para la enseñanza del castellano como segunda lengua. Respondiendo a esta nueva realidad es por lo que las comunidades autónomas, y entre ellas Castilla y León, han puesto en marcha medidas para acoger al alumnado extranjero, especialmente a aquel que desconoce la lengua vehicular de la escuela.

Desde los distintos estamentos y organizaciones relacionadas con el ámbito educativo de la comunidad autónoma se habla de la defensa de una *educación inclusiva basada en la convivencia intercultural*. Por eso se consideran valiosas y necesarias todas las medidas específicas adoptadas en los centros educativos, aunque éstas han de integrarse en un plan estratégico por el cual todos los centros incorporen la diversidad, y, por lo tanto, la convivencia intercultural como modelo pedagógico deseable y necesario.

A modo de resumen, en la legislación vigente se señala respecto a la atención del alumnado inmigrante y se describen las medidas educativas que se han implantado en las distintas comunidades autónomas para atender al alumnado

inmigrante con desconocimiento del idioma.

La actual *Ley Orgánica de Educación* dedica un Capítulo al alumnado con necesidad de apoyo educativo, y más concretamente, *los artículos 78 y 79* se refieren a la escolarización de los alumnos con integración tardía en el sistema educativo español.

En cuanto a su escolarización la LOE establece que las Administraciones públicas han de favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, al proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporan de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de la escolarización obligatoria.

Las Administraciones educativas han de garantizar 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 puedan incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para el alumnado que presente graves carencias lingüísticas, o en sus competencias, o bien en conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.

El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evaluación de su aprendizaje.

A partir de la legislación vigente, las Administraciones educativas han desarrollado *programas específicos para la escolarización del alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma.*

Como ya se menciona con anterioridad, en 2004 por *Orden de 29 de diciembre* de la Consejería de Educación y publicado por Resolución de 10 de febrero de 2005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa (BOC y L de 11 de marzo) se aprobó en esta comunidad autónoma, Castilla y León, el Plan de Atención al alumnado Extranjero y de Minorías. En este Plan se preveía la puesta en marcha de un programa específico, que se denomina “**Programa de adaptación lingüística y social**” (**Programa ALISO**). El programa ALISO supone la aplicación de un conjunto de medidas desde el sistema educativo para aportar una respuesta temporal adaptada a las especiales necesidades lingüísticas y sociales que presenta el alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua castellana y que se escolariza en Castilla y León

3.1- Programa ALISO

Tabla 19. Cuadro- resumen del Programa de Adaptación Lingüística y social (ALS)

| | |
|------------------|--|
| Tipo de programa | <ul style="list-style-type: none"> -Diferentes programas de adaptación lingüística y social en las diferentes CCAA. -Concrección: programa ALISO en Castilla y León. -Desarrollado: en centros públicos y en centros de formación del profesorado 50% del horario escolar, durante 3 meses. |
| Destinatarios | <ul style="list-style-type: none"> -Alumnado de E.P. y ESO escolarizados en centros públicos y privados, sin conocimiento alguno de la lengua castellana. - Se materializa en la puesta en marcha del aula ALISO, donde llevar a cabo el programa en atención al alumnado inmigrante en aspectos idiomáticos. |
| Medidas | <p>El conjunto de medidas previstas se organizan en dos tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Medidas de intervención curricular, a través de aula fijas, intervenciones itinerantes y proyectos de adaptación lingüística inicial. - Iniciativas de intervención complementaria, concretadas en proyectos de intervención fuera del horario lectivo. -Medidas de carácter transitorio, con intervenciones de breve duración, que faciliten el nivel básico de comunicación al alumnado en el entorno escolar. |

| | |
|-----------------------|---|
| Procedimientos | <p>-Procedimiento de urgencia (a la llegada del alumno), que asegure la admisión en el aula ALISO en un plazo máximo de 15 días, tras una evaluación inicial. Estas aulas están situadas en centros públicos y algunas en Centros de Formación del Profesorado.</p> <p>-Cada aula cuenta con un profesor de apoyo de educación compensatoria, con el perfil más adecuado para impartir esta formación lingüística y cultural del español al alumno extranjero.</p> <p>-La estancia en el aula de adaptación se organiza de forma que suponga semanalmente en torno al 50% del horario escolar durante tres meses. El resto del horario debe permanecer integrado con el resto del alumnado del centro de referencia en las distintas áreas y actividades del centro.</p> <p style="text-align: center;">El período de estancia no debe ser superior a tres meses, aunque, excepcionalmente, se puede incrementar el tiempo de estancia, previa aprobación de la Dirección Provincial.</p> <p style="text-align: center;">Las aulas se organizan en grupos reducidos y el número de alumnos no debe ser inferior a siete ni superior a diez.</p> <p>-Reguladas por la Instrucción de 17/2005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa: Programa de Adaptación Lingüística y Social en aquellas zonas que lo necesitan, próximas a sus lugares de residencia habitual, si no hay suficiente número se alumnos pueden ser itinerantes.</p> <p>-Estas aulas dependen del centro educativo donde se ubican y su profesorado forma parte del claustro de profesores, éstos son profesores de Educación Compensatoria.</p> |
|-----------------------|---|

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la normativa al respecto en la C.A. de Castilla y León.

3.2- Planes de acogida

Estos Planes pensados como medida y respuesta inicial de los centros al alumnado extranjero, se materializan en las Aulas de Acogida con la que cuentan los centros y que sirven como primer peldaño y ayuda en el complicado proceso de integración del alumnado inmigrante en el momento de llegada. Debe, por tanto, ser y suponer una medida temporal y lo más corta posible y no convertirse en medida permanente y continuada donde aparcar a este alumnado, como ha ocurrido en ocasiones en aquellos centros que no saben afrontar este reto, ni ponen en marcha las medidas correspondientes en cada fase.

Tabla 20. Cuadro- resumen de los Planes de acogida

| | |
|-------------|--|
| Normativa | <ul style="list-style-type: none"> • En cuanto a la normativa estatal, estos planes se basan en: <ul style="list-style-type: none"> - Constitución Española de 1978. - Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). - Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las actuaciones dirigidas a la compensación de desigualdades de la educación. - Orden de 22 de julio de 1999, que regula la actuación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos. - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). • En cuanto a la normativa establecida en Castilla y León: <ul style="list-style-type: none"> - Acuerdo de 18 de diciembre de 2003, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el Plan Marco de Atención a la Diversidad para Castilla y León. - Resolución de 10 de febrero de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se acuerda la publicación del Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías. |
| Objetivos | <p>El objetivo general que se persigue con la elaboración de este plan de actuación es: <i>lograr la mayor aceptación de toda la comunidad educativa, fomentando actitudes de acogida y cooperación, hacia el nuevo alumnado.</i></p> <p>En relación con el citado objetivo, se concretan los siguientes objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la escolarización del alumnado perteneciente a familias de extranjeros, así como los trámites burocráticos que implica su matriculación en el centro. - Propiciar un ambiente escolar en el que el nuevo alumnado y sus familias se sientan bien acogidos. - Dar a conocer a las familias los aspectos básicos del sistema educativo. - Informar sobre las ayudas y becas de estudio, así como de las actividades complementarias y extraescolares que se ofrecen en el centro. - Contribuir a que las familias se sientan parte integrante de la Comunidad Educativa y sientan presente la valoración y el respeto hacia sus culturas de origen. |
| Actuaciones | <p>Para llevar a cabo las distintas actuaciones, El CREI ha establecido la necesidad de tener presentes las orientaciones recogidas en el Plan de Acogida del centro y que pasan por:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Un protocolo claro de actuación para todo el alumnado de nuevo ingreso en el centro. 2- Las estrategias organizativas y metodológicas para la acogida en el centro y en el aula. |

| | |
|--------------------|--|
| Actuaciones | <p>3- Las medidas específicas para atender las necesidades del alumnado, que se llevan a cabo en tres fases (se ponen algunos ejemplos de actuaciones en cada una de ellas)</p> <ul style="list-style-type: none">• En la Fase informativa: <ul style="list-style-type: none">- Acogida y entrevista inicial a la familia para recogida de datos (posible elaboración de un formulario en grupo).- Entrega a la familia de documentación organizativa del sistema educativo y del centro (recopilación del material en grupo).- Toma de decisiones sobre adscripción al aula correspondiente. <ul style="list-style-type: none">• Fase de acogida en el centro y en el aula. Actuaciones de: <ul style="list-style-type: none">- Pictografiado de las dependencias del centro y posibilidad de aula.- Elaboración de un cartel de bienvenida (distintos idiomas).- Realización de actividades de sensibilización con todo el alumnado.- Visita y conocimiento de las dependencias del centro.- Realización de alguna dinámica de grupo con el grupo-clase.- Información de normas de centro, aula y horario.- Evaluación inicial (exhaustiva para ver el punto de partida).- Entrevista a la familia (más exhaustiva que la recogida inicial de datos).- Elaboración de la programación a seguir (consenso grupal) <ul style="list-style-type: none">• Acogida y entrevista inicial a la familia: <p>Para la recogida de datos; documentación organizativa del sistema educativo y del centro; información sobre las normas del centro y aula.</p> <p>En el curso 2008- 2009 mediante Instrucción de 26 de Junio de 2008, de la Viceconsejería de Educación Escolar, relativa a la “Acogida del Alumnado que se incorpora a 1º de ESO, se trataba de dar unanimidad de criterio a todos los centros en las distintas actuaciones a llevar a cabo en la Acogida a los alumnos que se incorporan a la etapa de ESO .</p> <p>Desde la misma se recomienda en los días previos al comienzo iniciar las actuaciones siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none">• Recibimiento de alumnos y organización por grupos de visitas guiadas de las instalaciones del centro indicando sus funciones y normas de uso. |
|--------------------|--|

| | |
|--------------------|---|
| Actuaciones | <ul style="list-style-type: none"> • Explicación de las reglas que afectan a la comunidad educativa (de convivencia, de funcionamiento del centro, derechos y deberes de los alumnos, Reglamento de régimen interior y Proyecto Educativo del centro, así como las actividades, con la duración máxima de jornada y los recreos). Estas actividades son obligatorias para los alumnos y serán realizadas por la Comisión de Acogida y el profesor responsable de cada grupo, preferentemente el tutor. • Evaluación inicial de la competencia en Lengua Castellana y Literatura, en Matemáticas y en el resto de las materias que se imparten en 1º de ESO. • También realización de una prueba de madurez por parte del Departamento de Orientación del centro. • Determinación por el Equipo Educativo de los alumnos susceptibles de atención académica específica. • Información a los padres de las materias que han de reforzarse. • Revisión de la evaluación inicial y de las medias específicas adoptadas y si proceden o no su continuación. • Seguimiento del plan por parte de los Equipos de Acogida que emitirán informe de base para el “programa de mejora del éxito escolar”. • Seguimiento trimestral e informe del mismo. |
|--------------------|---|

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la normativa al respecto en la C.A. de Castilla y León.

3-3- Plan de absentismo

Aunque éste es un Programa que se enmarca en el plan general de atención a la diversidad y afecta a todo el alumnado en general, hacemos aquí referencia específica y concreta a él también, al hablar del alumnado inmigrante, ya que las especiales características de *este alumnado inmigrante*, les hace más *vulnerables* y *susceptibles* de encontrarse dentro del *riesgo de ser absentista* y, por ello, de ser objeto de especial atención a la hora de llevar a cabo este programa en los centros educativos.

Tabla 21. Cuadro- resumen del Plan de Absentismo

| | |
|-----------|---|
| Normativa | <p>El Marco Normativo en el que se basa este Plan es:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desde el ámbito internacional: <ul style="list-style-type: none"> -La Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948, (Art. 26.1). -<i>La Convención sobre los Derechos del Niño</i>, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por España el 30 de noviembre de 1990. -<i>El Parlamento Europeo</i>, en su Resolución A 3-0172/92, aprueba la Carta Europea de los Derechos del Niño. • En el ámbito de nuestro Sistema Educativo: <ul style="list-style-type: none"> -<i>La Constitución Española recoge, en su artículo 27.1.</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (B.O.E. 4 de julio de 1985) Art. 1.1.</i> - <i>Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (B.O.E. 4 de octubre de 1990).</i> - <i>Ley 10/2002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), en el título I, Cap I, Art. 9.</i> - <i>Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero (B.O.E. de 12 de marzo) de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.</i> - <i>Orden de 22 de julio de 1999 (B.O.E. de 28 de julio) por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en Centros Docentes sostenidos con fondos públicos.</i> - <i>Orden de 22 de julio de 1999 (B.O.E. de 28 de julio) por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en Centros Docentes sostenidos con fondos públicos.</i> - <i>El Real Decreto 732/1995, de 6 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros.</i> - <i>La Ley 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en el capítulo II, de los derechos y deberes de padres y alumnos.</i> - <i>Orden de 29 de diciembre de 2004 de la Consejería de Educación, por la que se aprueba el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías (publicado por Resolución de 10 de febrero de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa).</i> • En el ámbito de las Leyes que rigen la protección al menor: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Código Penal. Ley 10/1995, de 23 de noviembre. En su artículo 226 y la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. (BOE de 17 de enero de 1996).</i> |
|-----------|---|

| | |
|--------------------------------|--|
| Aspectos Destacables | <p>Aunque es un Programa que se enmarca desde el Plan general de Atención a la diversidad y afecta al alumnado en general, se hace referencia al hablar del alumnado inmigrante, porque las especiales características de <i>este alumnado</i>, les hace más <i>vulnerables y susceptibles</i> de encontrarse dentro del <i>riesgo de ser absentistas</i>.</p> <p>Con objeto de profundizar en la problemática del absentismo y de proporcionar ayuda a los Centros Educativos, así como de ofrecer pautas para la coordinación con otras instancias, se elaboró el Plan de Prevención y Control del Absentismo Escolar en Castilla y León.</p> |
| Objetivos | <p>El Plan persigue informar a las distintas instancias de la sociedad con responsabilidades en la salvaguarda de los derechos de los ciudadanos y en la protección a la infancia, las actuaciones del ámbito educativo.</p> |
| Destinatarios del Plan. | <p><i>-Alumnos con problemas de asistencia a clase</i>, aunque implica a toda la comunidad educativa en su conjunto y por ello se prepara a los centros educativos para llevar a cabo actuaciones preventivas que disminuyan el riesgo del absentismo. Igualmente es fundamental la metodología del profesorado y la capacidad de aceptación que manifieste el alumnado para con sus compañeros.</p> <p><i>-La población escolar en situación de desventaja</i>, como colectivo con alto riesgo (manifestar conductas de desadaptación al ámbito escolar).</p> <p><i>-Las familias constituyen asimismo un ámbito fundamental de intervención</i>, por la estrecha correspondencia entre determinadas características del entorno sociofamiliar y las conductas desadaptadas de una parte del alumnado.</p> <p>Por tanto, la intervención debe ir dirigida a las familias y al alumnado absentista, al desescolarizado y/o que ha abandonado el Sistema Educativo en edad escolar, que son los destinatarios fundamentales</p> |
| Justificación | <p><i>1º- La asistencia a clase es un derecho irrenunciable y por tanto deben darse actuaciones positivas en favor del derecho a la educación.</i></p> <p><i>2º- La problemática que define el absentismo presenta múltiples facetas de índole escolar, familiar, personal y social.</i></p> <p><i>3º-La intervención debe ir dirigida a las familias y al alumnado absentista, al desescolarizado y/o que ha abandonado el Sistema Educativo en edad escolar.</i></p> <p>En el presente plan, por la concreción del porcentaje del tiempo de ausencia del alumno mediante el concepto de absentismo significativo.</p> |
| Tipos | <p>Se parte de una clasificación del absentismo en tres niveles: moderado (inferior al 20 % del tiempo lectivo mensual), medio (cuando el absentismo se sitúa entre el 20 y el 50% del tiempo lectivo mensual) y severo (cuando se supera el 50% del tiempo mensual). Los dos últimos niveles corresponden al absentismo significativo.</p> <p>Podemos encontrarnos en los Centros Escolares con distintas situaciones relacionadas con la no asistencia escolar:</p> |

| | |
|----------------------------|--|
| Tipos de absentismo | <p>A) <i>Según su justificación objetiva</i>: se habla de absentismo “justificado” cuando el alumno falta por razones reales de salud, cambios etc.</p> <p>B) <i>Según su distribución en el tiempo</i>, se puede hablar de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Absentismo puntual o esporádico</i>: no asistencia en un periodo continuado y no repetido. 2) <i>Absentismo intermitente</i>. 3) <i>Desescolarización</i>: Situación del menor en edad escolar obligatoria (entre 6 y 16 años) no está escolarizado en el sistema educativo. 4) <i>Abandono prematuro</i>: Alumno que, estando en edad escolar obligatoria y/o habiendo permanecido en el colegio durante varios cursos, abandona el mismo con un absentismo del 100% y con la intención expresa, ya sea de él o de su familia, de no volver. <p>Se interpreta el absentismo como un fenómeno complejo, de carácter multicausal y multifactorial, ya que suelen concurrir circunstancias sociales, familiares, económicas y culturales estrechamente vinculadas a la Compensación educativa.</p> <p><i>Un fenómeno en evolución</i>: el perfil clásico del alumno absentista corresponde fundamentalmente a alumnos pertenecientes sobre todo a minorías étnicas o a grupos de desventaja o riesgo social, aunque esto también está cambiando.</p> <p>En función del análisis e interpretación del absentismo escolar y de acuerdo con los objetivos planteados, la intervención prevista a través de los programas provinciales debe caracterizarse por ser: <i>Integral, flexible, interinstitucional y multiprofesional</i>.</p> |
| Intervención | <p>Existen una serie de ámbitos fundamentales de actuación y distintas instancias con especiales responsabilidades en la temática del absentismo escolar, por lo que se van a constituir en los ejes vertebradores fundamentales de la actuación para prevenir y controlar el fenómeno del absentismo escolar.</p> <p>Así pues, la intervención se organiza de la siguiente forma:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Organización de programas provinciales de absentismo escolar: intervención de las Direcciones Provinciales de Educación.</i> 2. <i>Medidas de coordinación: la Comisión de Absentismo Escolar</i> 3. <i>Medidas de actuación en los Centros Educativos</i> 4. <i>Medidas de formación e innovación.</i> <p>El Absentismo Escolar y su intervención desde las Direcciones Provinciales de Educación:</p> <p>Para la consecución de los objetivos propuestos se requiere de la aplicación de una serie de medidas de carácter organizativo, que de forma resumida, se realizan con las indicaciones siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Aplicación generalizada de programas provinciales de absentismo escolar.</i> |

| | |
|---------------------|--|
| Intervención | <p>2. <i>Desarrollo de actuaciones iniciales.</i></p> <p>3. <i>Campañas de sensibilización desde la Dirección Provincial de educación.</i></p> <p>4. <i>Medidas preparatorias desde la Dirección Provincial de Educación.</i></p> <p>5. <i>Organización y actualización de la información</i></p> <p>6. <i>Seguimiento periódico del desarrollo del Programa desde la Dirección Provincial de Educación.</i></p> <p>7. <i>Funciones de coordinación de la Dirección Provincial de Educación</i></p> <p>8. <i>Delimitación de actuaciones de competencia específica de Educación</i></p> <p>9. <i>Derivación de casos a Fiscalía de Menores.</i></p> <p>10. <i>Emisión de certificados de asistencia escolar.</i></p> <p>11. <i>Coordinación de la valoración del programa.</i></p> <p>12. <i>Elaboración provincial de la Memoria Anual de Absentismo Escolar a finales de curso.</i></p> <p>Para facilitar la preparación de dicho Programa se incluye en el presente Plan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Procedimiento de intervención de los distintos agentes ante el alumno absentista.</i> - <i>Aclaraciones sobre la utilización de documentación específica.</i> <p>Así mismo, existen medias de coordinación mediante la Creación de Comisiones Provinciales de Absentismo Escolar, desde las cuales llevar a cabo el control de las diferentes actuaciones.</p> |
|---------------------|--|

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la normativa al respecto en la C.A. de Castilla y León.

3-4- Plan de acompañamiento y refuerzo educativo (PROA)

De los tres programas de que consta el plan, los dos últimos son los que guardan relación con esta investigación y muy especialmente el último de ellos. En el Plan se desarrollan más cada una de las medidas contenidas en estas tres grandes líneas de actuación, entre las que los centros pueden elegir, de acuerdo a sus necesidades, con el objetivo final de mejorar sus resultados educativos.

Los centros, a la vista de los Planes generales y en función de las necesidades que presenta su alumnado, ponen en marcha las diferentes medidas académicas de refuerzo educativo.

En el siguiente cuadro- resumen se abordan los aspectos más importantes de el Plan PROA y del nuevo Programa MARE, que ha venido a sustituirlo.

Tabla 22. Cuadro- resumen del Plan PROA/ Programa MARE

| | |
|---------------------------|--|
| Normativa | <ul style="list-style-type: none"> • El punto dos del artículo 8 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común. • Y los diferentes convenios renovables o aspectos que modifican las formas de llevarlos a cabo para cada curso, por resolución, desde 2006 hasta 2013 (mirar referencias legislativas). <p>-En el curso 2013-14 y con carácter experimental se pone en marcha, en los centros de Castilla y León, el Plan MARE que pasa a sustituir al Plan PROA que en esencia vienen a ser lo mismo.</p> |
| Aspectos generales | <p>PLAN PROA</p> |
| Objetivos | <p>Comenzó de manera experimental en 2004 como adelanto a las medidas de atención a la diversidad que se plasmarían en la Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada en abril de 2006.</p> <p>Es un convenio/ proyecto de colaboración territorial (50%) suscrito el 26 de agosto de 2005, entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Comunidad Autónoma de Castilla y León para el desarrollo de actuaciones de acogida e integración de personas inmigrantes así como de refuerzo educativo (en E.P. y en ESO) . En cumplimiento de lo dispuesto:</p> <p>Pretende abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a centros educativos públicos y sus estudiantes, compensando las desigualdades de contextos sociales, culturales y educativos (el rendimiento académico de los hijos correlaciona positivamente con el nivel de estudios de las madres) permitiendo las mismas oportunidades reales y aprovechando los instrumentos y los medios que pone a su disposición el sistema educativo.</p> <p>El objetivo principal es que los centros y el resto de los actores educativos trabajen conjuntamente para: 1) neutralizar los factores que generan desigualdad y 2) garantizar a los colectivos vulnerables la mejora de su formación para así prevenir los riesgos de exclusión.</p> <p>El Plan PROA persigue <i>tres objetivos estratégicos</i>: a) lograr el acceso a una educación de calidad para todos, b) enriquecer el entorno educativo y c) implicar a la comunidad local.</p> |
| Justificación | <p>Lo justifica la situación de desventaja educativa que algunos alumnos/as tienen por su origen y por circunstancias de carácter personal o sociocultural, asociadas a situaciones de riesgo de exclusión o marginación en el entorno en el que viven. Es un programa dirigido a romper estas dinámicas, tratando de lograr una educación de calidad para todos los estudiantes. Uno de sus valores es el intento de aunar los esfuerzos de la comunidad educativa y del entorno social en el que se desarrolla la educación, como responsabilidad colectiva que es.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| Tipología | El Plan PROA engloba un abanico de actuaciones, y se estructura en tres tipos de Programas: | |
| | 1) Programa de Acompañamiento Escolar en Primaria: | |
| | Aspectos generales | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Este programa se dirige a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos con dificultades en el último ciclo de Educación Primaria (alumnos de 5º y 6º) con dificultades y problemas de aprendizaje, como: 1) el retraso en el proceso de maduración personal. 2) una pobre integración en el grupo y en el centro. 3) la ausencia de hábitos de trabajo. 4) el retraso en el proceso de aprendizaje de las áreas instrumentales básicas. ❖ Mediante este programa se procura apoyo y refuerzo organizado en horario extraescolar para la adquisición de destrezas básicas, la mejora en el hábito lector y la incorporación plena al ritmo de trabajo ordinario. |
| | Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Potenciar el aprendizaje y el rendimiento escolar de estos alumnos mediante: <ul style="list-style-type: none"> a)- la adquisición de hábitos de organización y constancia en el trabajo b)- el aliento al estudio, proponiendo formas de trabajo eficaces c)- la mejora en habilidades y actitudes asociadas a la lectura d)- el refuerzo de conocimientos y destrezas en las áreas instrumentales. • Mejorar su integración social, en el grupo y en el centro. • Facilitar la transición del colegio al instituto. |
| Modalidades | <p>Modalidad A:</p> <p>El acompañamiento lo realizan monitores acompañantes, preferentemente estudiantes (ex-alumnos, estudiantes universitarios,...), seleccionados por su madurez y responsabilidad, pero sobre todo por su capacidad para conectar bien con los chicos de entre 10 y 13 años, de forma que éstos los vean como compañeros mayores que se preocupan por sus necesidades y no como profesores o personal del colegio. Se seleccionan a otras personas cuya formación y madurez hace posible cumplir con las finalidades del programa.</p> <p>Modalidad B:</p> <p>El acompañamiento y apoyo lo llevan a cabo varios profesores del propio centro que contribuyen a reforzar a los alumnos los aprendizajes no alcanzados en clase y a revisar contenidos no suficientemente aprendidos. Uno de los profesores participantes actúa también como coordinador, al igual que en la modalidad A.</p> | |
| 2) Programa de Apoyo y Refuerzo en Educación Secundaria | | |
| Aspectos Generales | Este programa parte de las ideas de calidad (orientada a obtener los mejores resultados individuales y sociales) y equidad (para garantizar a todos las mismas oportunidades reales y compensar las desigualdades de partida) como valores indisociables. Se dirige a <i>centros educativos</i> , principalmente de ESO, <i>con una proporción significativa de alumnos en desventaja educativa asociada a su entorno sociocultural</i> (familias de bajo nivel cultural o económicamente desfavorecidas, escasa oferta de recursos educativos, minorías étnicas, <i>inmigrantes</i> .) con alumnos de 5º y 6º de E.P. y 1º, 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria los principales beneficiarios del plan. | |

| | |
|------------------|---------------------------|
| Tipología | Objetivos- Medidas |
|------------------|---------------------------|

El Programa de Acompañamiento Escolar en Secundaria y el Programa de Apoyo y Refuerzo en Secundaria, pensado para facilitar que se produzca un cambio global en el centro.

Finalidad fundamental: Ayudar al alumnado de 5º y 6º de Primaria y 1º,2º y 3º de ESO, en situación de desventaja educativa y malos resultados académicos, a organizar el trabajo complementario al escolar y a adquirir hábitos de estudio.

- Mejora de los resultados académicos (calidad y cantidad de aprendizajes e integración escolar).
- Promoción y mejora en la organización y funcionamiento del centro.
- Mejora en las estrategias de atención a la diversidad, la coordinación horizontal entre el profesorado de un mismo grupo, guiados por el plan de actuación marcado por el tutor, responsable y dinamizador de la actividad.
- Mejorar las relaciones entre el centro y las familias de los alumnos. Con este fin se establecen programas específicos de intervención con las familias.
- Intervenir simultáneamente en un triple ámbito: Funcionamiento del centro y la atención directa al alumno, a su integración en el centro y a su aprendizaje.
- Insistir en la coordinación entre los centros de Primaria y secundaria en el momento de la transición, nombrando un responsable del programa en el centro y la preparación del Personal de Administración y Servicios involucrado en el Plan, tratando de reducir el número de profesores. Diseño de un Plan de Acogida para los nuevos estudiantes con servicios de apoyo, asesoramiento y seguimiento durante el curso.
- Desarrollar las capacidades con adaptaciones curriculares y didácticas, detección y atención a los alumnos con mayor capacidad o talento, y organización de actividades y talleres específicos.
- Refuerzo educativo complementario durante al menos dos tardes a la semana en grupos reducidos que serán atendidos por profesorado que habrá que incrementar.
- Fomentar la lectura: diseño de un plan para su fomento, formación de usuarios, de padres
- Conseguir la convivencia escolar a través de la acción tutorial, la mejora de la comunicación y sus instrumentos o la prevención de conductas problemáticas. Intervenir y colaborar con las familias a través de la información y orientación, los cambios organizativos del centro necesarios y la habilitación de espacio adecuados. Los mediadores socioeducativos asesorarán y ayudarán tanto al centro como a las familias.
- Conseguir una adecuada relación con el entorno mediante: El acompañamiento escolar a través de la figura del alumno-monitor acompañante para completar el trabajo de los monitores y tutores. Además se nombrará un profesor coordinador del programa.
- Talleres de actividades extraescolares y apertura del centro y la biblioteca por las tardes.
- Lucha contra el absentismo escolar.

| PROGRAMA MARE | | | | | |
|------------------|---|---|---------------|---|---------|
| Tipología | Puesta en marcha | Con fecha 14 de Noviembre de 2013 se publica en el BOCYL una Resolución del día 5 del mismo mes, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se ponen en marcha una serie de medidas de apoyo y refuerzo educativo con carácter experimental para el curso 2013-14, que viene a sustituir de algún modo el Plan PROA de cursos anteriores. El nuevo programa es el “Programa para la Mejora del Éxito educativo” (MARE). El programa se lleva a cabo a nivel provincial (Provincia de León) desde la APE (Área de Programas Educativos) | | | |
| | Finalidad | Facilitar al alumnado la adquisición de las destrezas básicas, la incorporación al ritmo de trabajo ordinario del aula y a las exigencias de las diferentes materias y la mejora de sus expectativas personales y de convivencia. | | | |
| | Aspectos más destacados | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="background-color: #d9ead3; text-align: center; vertical-align: middle;">Destinatarios</td> <td>- Dirigido al alumnado con necesidad de compensación educativa por razón de sus circunstancias de desventaja o desconocimiento de la lengua vehicular, que promociona sin aprobar las áreas instrumentales.</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #d9ead3; text-align: center; vertical-align: middle;">Medidas</td> <td> <p>- Las medidas de apoyo y refuerzo educativo son:</p> <p style="margin-left: 20px;">a) Apoyo y refuerzo fuera del período lectivo al alumnado de 4º, 5º y 6º de educación primaria.</p> <p style="margin-left: 20px;">b) Impartición de apoyo y refuerzo fuera del período lectivo al alumnado de 1º y 2º de educación secundaria obligatoria.</p> <p>-Medidas de carácter voluntario para el alumnado (en horario de tarde).</p> <p>- Se impartirán contenidos relacionados con la planificación, la organización y los hábitos de trabajo, la adquisición de destrezas en las áreas y materias instrumentales básicas y habilidades para la integración social en el grupo y en el centro.</p> <p>- Las familias tienen que mostrar el acuerdo y compromiso activo.</p> </td> </tr> </table> | Destinatarios | - Dirigido al alumnado con necesidad de compensación educativa por razón de sus circunstancias de desventaja o desconocimiento de la lengua vehicular, que promociona sin aprobar las áreas instrumentales. | Medidas |
| Destinatarios | - Dirigido al alumnado con necesidad de compensación educativa por razón de sus circunstancias de desventaja o desconocimiento de la lengua vehicular, que promociona sin aprobar las áreas instrumentales. | | | | |
| Medidas | <p>- Las medidas de apoyo y refuerzo educativo son:</p> <p style="margin-left: 20px;">a) Apoyo y refuerzo fuera del período lectivo al alumnado de 4º, 5º y 6º de educación primaria.</p> <p style="margin-left: 20px;">b) Impartición de apoyo y refuerzo fuera del período lectivo al alumnado de 1º y 2º de educación secundaria obligatoria.</p> <p>-Medidas de carácter voluntario para el alumnado (en horario de tarde).</p> <p>- Se impartirán contenidos relacionados con la planificación, la organización y los hábitos de trabajo, la adquisición de destrezas en las áreas y materias instrumentales básicas y habilidades para la integración social en el grupo y en el centro.</p> <p>- Las familias tienen que mostrar el acuerdo y compromiso activo.</p> | | | | |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la normativa al respecto en la C.A. de Castilla y León y de la Web de la Consejería de Educación de la JCYL

Dentro del III Plan estratégico de inmigración de Castilla y León previsto para el período de 2014 a 2017, se establecen una serie de medidas para ser llevadas a cabo dentro del área de educación, en el ámbito educativo y que podemos resumirlas en:

1ª MEDIDA

- ❖ Difusión, a través de las páginas Web de los centros educativos que acogen a un número significativo de población inmigrante, de información específica en los idiomas de origen de esa población.
- ❖ Lograr la mayor difusión de la información relativa a los centros que cuentan con un elevado alumnado inmigrante y hacerlo en los idiomas de origen de esa población.

2ª MEDIDA

- ❖ Realización de charlas y jornadas sobre el acceso al sistema educativo en toda la región, especialmente en aquellas zonas en las que exista mayor presencia de inmigrantes que soliciten su incorporación a un centro educativo en el marco de sus actuaciones y organización.
- ❖ Información y asesoramiento dirigido a alumnos y familias, durante los periodos de admisión y al finalizar cada etapa educativa sobre centros y opciones educativas.

3ª MEDIDA

- ❖ Aumento de la coordinación entre los diferentes profesionales de los centros educativos de la región.
- ❖ Coordinación entre los centros que imparten educación infantil, primaria y secundaria y entre éstos y los de educación de personas adultas.
- ❖ Al inicio y final de curso, refuerzo de la coordinación de los Equipos Directivos de los centros de educación primaria y secundaria y los directores de los Equipos de Orientación Educativa y entre los orientadores de los centros educativos.

4ª MEDIDA

- ❖ Ofrecer ayudas relacionadas con los libros, becas de estudio y ayudas de transporte a las familias.
- ❖ Ayudas destinadas a la adquisición de libros de texto, ayudas para el transporte y residencia en enseñanzas postobligatorias y ayudas al transporte en enseñanzas obligatorias.

5ª MEDIDA

- ❖ Actuaciones de adquisición de la lengua vehicular de la enseñanza, mediante la participación en el

desarrollo de Programas de Adaptación Lingüística y Social o atención específica por parte del profesorado de los centros docentes con el objeto de superar las dificultades y barreras lingüísticas, sociales y culturales y promover una adecuada integración escolar y social.

6ª MEDIDA

- ❖ Medidas de apoyo y refuerzo educativo (MARE) dentro del Programa para la Mejora del Éxito Educativo.
- ❖ Apoyo y refuerzo fuera del periodo lectivo al alumnado de 4º, 5º y 6º de educación primaria
- ❖ Impartición de apoyo y refuerzo fuera del periodo lectivo al alumnado de 1º y 2º de educación secundaria obligatoria.

7ª MEDIDA

- ❖ Formación a profesorado en aspectos relacionados con la interculturalidad en centros educativos y adquisición de estrategias de intervención.
- ❖ Realización de actividades formativas en el marco del Plan de formación permanente del profesorado

8ª MEDIDA

- ❖ Impulsar proyectos de colaboración entre los centros, recursos y organizaciones de una misma zona/distrito/barrio y compartir experiencias de buenas prácticas.
- ❖ Diseñar, promover y ejecutar proyectos de colaboración y compartir experiencias de buenas prácticas.

9ª MEDIDA

- ❖ Actuaciones de compensación educativa dirigidas a atender las necesidades específicas de apoyo que presente el alumnado inmigrante.
- ❖ Diseño de actuaciones de compensación educativa dirigidas a atender las necesidades específicas de apoyo que presente el alumnado inmigrante.

10ª MEDIDA

- ❖ Establecer medidas para facilitar la continuidad de los estudios no obligatorios a partir de los 16 años.

11ª MEDIDA

- ❖ Instar el Gobierno para agilizar los trámites de homologación y convalidación de titulaciones.

12ª MEDIDA

- ❖ Mantenimiento y ampliación de los planes de formación para el profesorado de centros de personas adultas.

- ❖ Realización de actividades formativas en el marco del Plan de formación permanente del profesorado.

13ª MEDIDA

- ❖ Desarrollo de las actuaciones contempladas en los planes de acogida en los centros de adaptación del entorno y de conocimiento de la lengua.
- ❖ Realización, dentro de los planes de acogida en los centros, de actuaciones de carácter previo, de acogida en el centro y de seguimiento y evaluación.

14ª MEDIDA

- ❖ Garantizar la aplicación de las normas de convivencia de los centros, adecuándolas en caso necesario en los centros con mayor presencia inmigrante.

15ª MEDIDA

- ❖ Programas de formación dirigidos a las familias sobre la convivencia en los centros educativos
- ❖ Jornadas informativas para familias con el objetivo de promover actitudes y estrategias de convivencia en el ámbito familiar que apoyen y refuercen las actuaciones realizadas en el centro educativo.

16ª MEDIDA

- ❖ Diseñar estrategias para la participación de las familias inmigrantes en las Asociaciones de Madres y Padres.
- ❖ Diseño de actuaciones encaminadas a fomentar la participación de las familias inmigrantes en las Asociaciones de Madres y Padres.
- ❖ Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado

17ª MEDIDA

- ❖ Impulsar las actuaciones de asesoramiento y apoyo técnico al profesorado realizadas por el Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI).

18ª MEDIDA

- ❖ Impulsar las acciones del tutor para que sirva como nexo de unión entre las familias y la escuela. Se encargará de hacer un seguimiento personalizado del alumno y alumna inmigrante.

19ª MEDIDA

- ❖ Desarrollar programas de prevención e intervención en situaciones de absentismo escolar y de abandono escolar temprano.

Respecto a las medidas educativas y la normativa que las respaldan, podemos concluir diciendo que en Europa tanto la legislación como las medidas para todos los estados de la unión tienen un marcado carácter general y referido fundamentalmente a aspectos puramente genéricos de la inmigración, que después se perfilan en las distintas legislaciones de cada país y se concretan de modo más claro, en el caso de España, en los planes y proyectos que se desarrollan desde las distintas CCAA, aunque el marco general sea el mismo para todas ellas; lo cual permite adaptarse a las distintas realidades sociales y políticas de la educación en cada contexto inmediato y concreto. Ese acercamiento a la realidad debe estar presente en las actuaciones con este alumnado, el alumnado inmigrante, y con el alumnado en general, de lo contrario se perderá una parte importante de la actuación educativa en la atención a las necesidades educativas especiales que siempre ha tenido como referente la cercanía y la solución de los problemas desde la realidad más inmediata, sin mediar en ello las grandes pretensiones, sino más bien el acompañamiento diario en las tareas educativas.

CAPÍTULO 6. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO MEDIDA EDUCATIVA

1. La formación del profesorado en el ámbito europeo
2. La formación del profesorado en España
3. La formación inicial
4. Formación permanente
 - 4.1. Recursos formativos de ámbito regional: el CREI
 - 4.2. La web como recurso formativo
 - 4.3. Formación Institucional del profesorado
 - 4.4. Situación real del profesorado respecto a su formación
 - 4.5. Recursos Formativos de ámbito provincial: CFIE
5. La evaluación de la formación como respuesta educativa

6-LA FORMACION DEL PROFESORADO COMO MEDIDA EDUCATIVA

La presencia creciente en los centros de alumnado de diferentes países ha hecho que las Administraciones adopten medida encaminadas a las formación del profesorado con el único e imprescindible objetivo de facilitarles su tarea docente ante lo que es un enorme reto, así mismo la normalización que ha ido alcanzándose en la atención a este alumnado hace imprescindible también que el profesorado sea formado en competencias adecuadas y específicas de la atención a este tipo de alumnos/as.

1- La formación del profesorado en el ámbito europeo

La formación del profesorado como medida educativa en Europa responde en buena medida a las diferentes situaciones y realidades de los distintos países, no obstante hay aspectos generales que a modo de resumen pueden darnos una clara idea de cómo se responde a esta necesidad educativa en nuestro contexto global más inmediato. Así podemos decir que en Europa:

-La formación inicial exigida al profesorado de manera general es un título de Grado de cuatro años, que responde a un **modelo simultáneo** (componente de formación y profesional a la vez), y **no consecutivo de formación**, aunque comienzan a verse cambios a partir del proceso de Bolonia (Eurydice, 2005), donde se ofertan ya ambos modelos, como ocurre en España, además de Francia e Italia entre otros países.

-Pocos países tienen requisitos específicos para el acceso a la formación inicial del profesorado, si exceptuamos los países nórdicos, especialmente Finlandia, donde el acceso a las Facultades de Educación es muy difícil y la exigencia preparatoria previa muy alta.

- La mitad de los países europeos no cuentan con formación adicional ni ayuda personalizada al profesorado recién graduado y sólo 17 países consideran obligatoria esta formación. Se generalizan, no obstante, la normativa y recomendaciones sobre medidas de apoyo a los docentes recién titulados.

-Algunos países de la Unión afrontan una grave carencia de profesorado cualificado en materias básicas (Informe PISA, 2009).

-La formación continua constituye una de las obligaciones del profesorado en la mayoría de los países europeos, concretamente en 24 países, entre ellos España, Francia, Lituania etc. (Eurydice, 2005)

-Es mayor el número de profesoras (60%) que de profesores (40%), aunque esta situación se invierte a medida que se avanza en los estudios más superiores. Y las edades son mayores en los estudios más elementales (Primaria). Este último aspecto dificulta la mejora de la formación docente continuada.

-La formación del profesorado para su preparación en la docencia con inmigrantes responde, casi en todos los casos, a una formación pensada en facilitar el acceso del alumnado inmigrante al idioma vehicular.

2- La formación del profesorado en España

Si bien es cierto que la formación del profesorado en materia de atención al alumnado inmigrante y educación intercultural en España no es todo lo amplia y de calidad que cabría esperar, como recogen las diferentes investigaciones sobre el tema (López Pastor, V.M., 2004), no por ello vamos a obviar aquellas formaciones que si que se están llevando a cabo y que suponen una inestimable ayuda para el profesorado que se enfrenta a la docencia con alumnado inmigrante.

Todas las comunidades Autónomas han incrementado en los últimos años sus acciones formativas relacionadas con educación intercultural, especialmente las dirigidas tanto a la formación inicial, como a la permanente del profesorado; casi siempre a través de Planes de Formación específicos y con diferentes modalidades en función del cometido desempeñado por los profesores/as en el centro escolar. Así mismo los Centros de Formación del Profesorado de las diferentes CCAA prestan apoyo y/o asesoramiento al profesorado de los centros que integran alumnado inmigrante. La mayoría de estas comunidades (Andalucía, Islas Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia y Madrid) organizan

Jornadas y Encuentros sobre educación intercultural e incluso algunas de éstas, como Madrid y Extremadura tienen establecidos sus propios cursos en educación intercultural planificados y dirigidos específicamente a equipos directivos docentes.

La formación en España no tiene un único punto de partida y, aunque las CCAA han asumido mayoritariamente las acciones formativas del profesorado, sigue habiendo organismos supra-autonómicos de carácter nacional que asumen y se responsabilizan de una buena parte de esa formación.

Esa formación se establece desde algunos grandes bloques:

- 1- **La formación Institucional desde la administración** que presta formación y acción formativa específica → inicial y ...
→ permanente mediante cursos de verano, cursos de postgrado y cursos de formación continua.
- 2- **Formación complementaria en las universidades y otros organismos y entidades** (Empresas, Sindicatos etc.)
- 3- **Otra formación** → Jornadas y Encuentros
→ Formación para Equipos Directivos

3. Formación Inicial:

Los nuevos retos y escenarios de la educación en una sociedad global, multicultural y sometida a cambios bruscos y acelerados, hacen que la *formación inicial* del profesorado ante el fenómeno de la creciente inmigración, sea *indispensable*.

Resulta, por tanto, *imprescindible que las administraciones públicas, y la universidad, asuman, con igual responsabilidad, el compromiso de formar a los profesionales de la educación en una educación intercultural; máxime cuando se constata que la Universidad española está dando un trato insuficiente en los procesos de formación inicial de los futuros profesionales de la educación, de todos los niveles del sistema, a los problemas educativos que derivan del fenómeno de la inmigración, de la diversidad, del multiculturalismo y de la interculturalidad.*

Es importante también señalar que la formación intercultural del profesorado está presente también en el contexto del nuevo Espacio Europeo de la Educación Superior, un escenario lleno de posibilidades pero que no constituye la panacea y que alberga algunos peligros, como el que puede entrañar la generalización sin atender a circunstancias concretas.

Por todo ello, se hace necesario reivindicar la inclusión de la Pedagogía Intercultural entre los contenidos de los nuevos planes de estudio, no tanto como una o varias asignaturas sueltas e inconexas, sino como un “telón de fondo” de todas las demás, algo así como una transversalidad bien entendida.

Sin embargo y mientras eso no sea del todo posible, habrá que quedarse con como cada facultad oferta su formación en interculturalidad.

El inicio de la formación inicial en la atención a la diversidad cultural en la **Facultad de Educación León**, en concreto, fue muy tímido, pues hace tan sólo **cinco** años había una sola Asignatura Optativa en 1º de la Licenciatura de Psicopedagogía (Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación/ Área de Teoría e Historia de la Educación), de **4,5 créditos** totales (3 teóricos y 1,5 prácticos, cuyo contenido se centraba en la *Educación y diversidad cultural, las Bases de la educación intercultural, la Educación intercultural y minorías y la Institucionalización y planificación de la educación intercultural*.

En el curso 2013-14, aunque todavía la formación en esta materia adolece de las necesarias concreciones, puede decirse que se han dado algunos pasos en la mejora de la formación inicial desde la ULE, aunque de forma muy genérica. Así podemos ver que en los planes de estudio de Magisterio aparece la asignatura de Educación y diversidad sociocultural, eso sí sólo como asignatura optativa de 6 créditos para el primer curso de las diferentes especialidades (Infantil, Primaria, Educación Física, Lengua Extranjera, Educación Especial y Audición y lenguaje). Así mismo en la licenciatura de Psicopedagogía, y también como optativa, se da la posibilidad de cursar la asignatura de Educación Intercultural, de 4,5 créditos.

Por lo que respecta a los nuevos estudios de grado, donde cabría esperar mayores cambios al respecto, como recomienda la Unión Europea como prioritario para el periodo formativo 2012-2014 (Conclusiones del Consejo de Europa, 2012) que pretende mejorar los resultados en la cualificación profesional docente, se observa que en el Grado de Primaria no se oferta ningún estudio o asignatura al respecto y en el Grado de Educación Infantil, para 2º curso se oferta una asignatura obligatoria, al menos, de seis créditos sobre atención a la diversidad y otra optativa de 4 créditos sobre Educación Intercultural. Respecto al grado de Educación Social se ofertan dos asignaturas obligatorias de seis créditos cada una en 2º curso: *Inmigrantes, minorías étnicas y educación intercultural* y *Técnicas de mediación social*, este último bastante genérico.

Se echa en falta que desde la ULE no se hayan organizado masters, postgrados, especializaciones, cursos de verano etc, específicos sobre educación intercultural, como si ocurre en otras Universidades españolas (Extremadura, Valencia, Madrid, Murcia) o de la propia comunidad (Valladolid, Burgos Salamanca). No obstante, se valora que haya otras tímidas ofertas al margen del currículo obligatorio, como un grupo de trabajo ordinario con carácter científico- técnico (Educación, Ciudadanía, Inclusión, Igualdad e Interculturalidad).

Tabla 23. Cuadro- resumen Formación inicial sobre interculturalidad y diversidad cultural en la ULE

| TITULACIÓN | ASIGNATURA | CURSO | Carácter | Créditos |
|---------------------------------------|--|-------|-------------|----------|
| Magisterio (todas las especialidades) | Educación y diversidad social | 1º | Optativa | 6 |
| Licenciatura en Psicopedagogía | Educación Intercultural | 1º | optativa | 4,5 |
| Grado Primaria | | | | |
| Grado Infantil | -Atención a la diversidad | 2º | Obligatoria | 6 |
| | -Educación Intercultural | 2º | optativa | 4 |
| Grado Educación Social | -Inmigrantes, minorías étnicas y educación intercultural | 2º | obligatoria | 6 |
| | -Técnicas de mediación social | 2º | obligatoria | 6 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los planes de estudio de la Facult. de Educación (ULE)

Esta situación no es muy diferente en otras universidades y la presencia de la interculturalidad, como contenido obligatorio de formación, está muy poco presente y es poco significativa, no tiene suficiente relevancia en la preparación y formación de los futuros educadores/as y ésto deberá cambiar en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (Peñalba A. y Soriano E., 2010).

A todo lo anterior hay que añadir, además, el problema de la evaluación general en la formación del profesorado desde las Universidades.

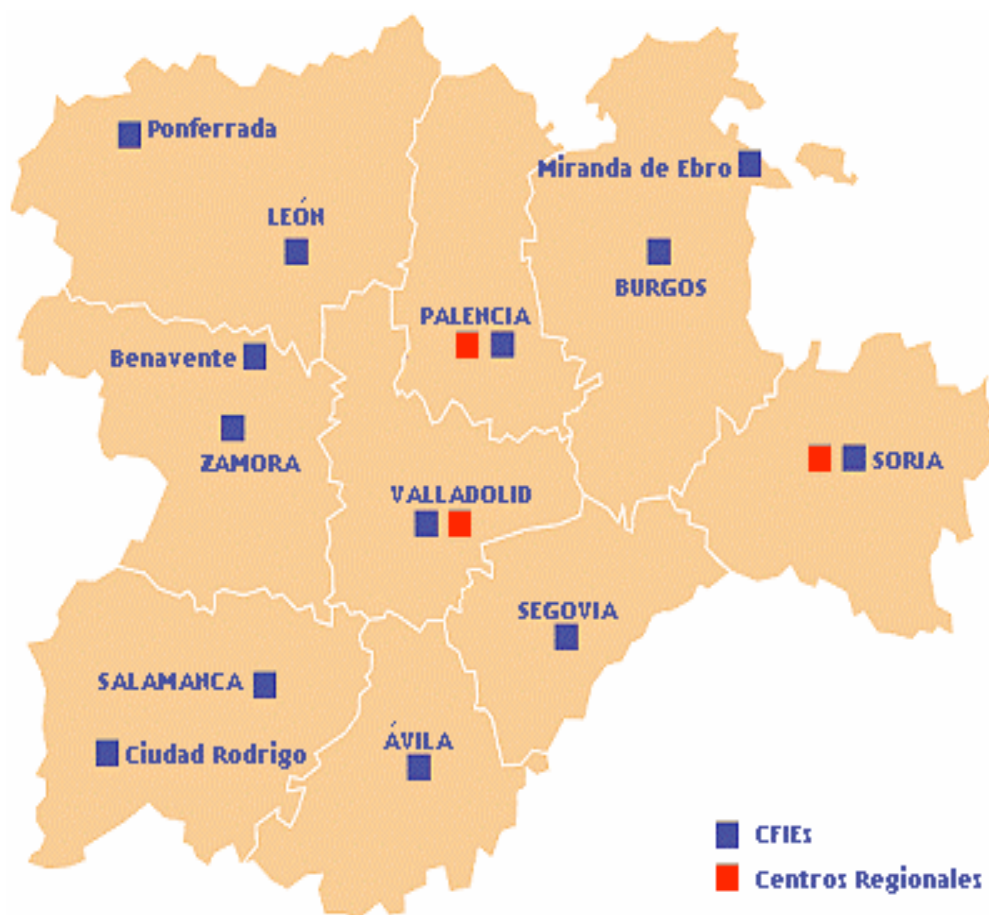
López Pastor V.M. en una evaluación que realiza sobre la formación inicial del profesorado en la *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (2004, Nº 51, pags. 221-232); en la que aborda una visión panorámica de la formación inicial de los maestros, educadores sociales, pedagogos y psicopedagogos, en Pedagogía Intercultural, tomando como referencia el análisis de una muestra de 155 planes de estudio (sobre un total de 207, correspondientes a las citadas titulaciones), impartidos por las diferentes Facultades de Educación y Centros Superiores de Formación del Profesorado españoles; hace **algunas reflexiones** sobre la confusión entre evaluación y calificación en los procesos de enseñanza- aprendizaje que tiene lugar en la formación inicial del profesorado y las graves incoherencias en que se suele incurrir en la práctica educativa en lo que se refiere al tema de la evaluación: el **abismo** que suele existir **entre** los **discursos** que se elaboran y las **prácticas** que se desarrollan en Formación Inicial del Profesorado. Tanto en las facultades de educación como en las escuelas de magisterio se suelen hacer grandes discursos sobre la evaluación formativa y continua, pero se practica fundamentalmente la sumativa y la calificación.

4. Formación permanente:

Como se señala con anterioridad, la formación permanente se realiza fundamentalmente desde el ámbito de las Administraciones Educativas y, en los últimos años, especialmente desde las Administraciones Autonómicas que, en España, son quienes tienen encomendada esa función fundamentalmente, aunque no de forma exclusiva.

La formación ofertada desde la C.A. de Castilla y León tiene dos vías, una la de los recursos para toda la comunidad, y otra la de los recursos provinciales, como puede verse en el gráfico que viene a continuación, correspondiente al mapa de recursos de la comunidad autónoma en materia de formación.

Gráfico 8. *Mapa de los Centros de Formación de Castilla y León*



CFIEs: CFIE Miranda de Ebro, CFIE Burgos, CFIE Benavente, CFIE Zamora, CFIE Salamanca, CFIE Ciudad Rodrigo, CFIE Ávila, CFIE Soria, CFIE Segovia, CFIE Valladolid

Centros de ámbito regional:

Centro de Recursos y Formación del Profesorado en Tecnologías de la Información y la Comunicación (Palencia) C.S. Formación del Profesorado (Soria) C. Formación del Profesorado en Idiomas (Valladolid)

Fuente: Extraído y reelaborado a partir de la página de Formación del Portal de la Junta de Castilla y León Curso 2012-2013.

4.1. Recursos formativos de ámbito regional: el CREI

Ya al hablar con anterioridad de la formación institucional al profesorado, se mencionaba al CREI como uno de los recursos de la Administración para la formación del profesorado que, por su cercanía al mismo y a los centros donde ejercen su labor, conviene conocer muy bien.

El Centro de Recursos para la Educación Intercultural en Castilla y León (CREI) es un centro de carácter regional que aporta apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa sobre la atención al alumnado extranjero y de minorías. Este carácter regional hace que tengan que dar cobertura a las necesidades de las nueve provincias que componen la comunidad. Por ello, además de poseer un espacio físico, ubicado en Valladolid, pretende convertirse en un espacio virtual y abierto, que ofrezca, a través de su página web, asesoramiento, diferentes recursos actualizados, experiencias educativas y todas aquellas aportaciones que ayuden al profesorado de Castilla y León a dar una mejor respuesta educativa a la diversidad cultural. Una de las funciones básicas es la de manejar las tecnologías de la información y comunicación.

El CREI cuenta con un espacio virtual que supone un medio aglutinador y difusor de recursos para el trabajo coordinado con los profesores de Castilla y León. La Web del CREI es, por tanto, un recurso que permite *llevar la interculturalidad a las aulas* mediante la continua utilización de las TIC en los centros educativos.

Tras la aprobación del Plan Marco de Atención Educativa como Acuerdo de 18 de diciembre de 2003, con sus cinco planes específicos y centrándonos en el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías aprobado mediante la Resolución de 10 de febrero de 2005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, en el subapartado quinto de la base cuarta se prevé la creación de un Centro de Recursos de Educación Intercultural. El CREI es un *Centro de Recursos de carácter regional que aporta apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa* sobre la atención al alumnado que presenta necesidades educativas asociadas a su acusada diversidad cultural.

Centra su atención en el alumnado extranjero y de minorías y se constituye según la **ORDEN EDU/283/2007**, de 19 de febrero (BOCyL 26 de febrero de 2007), dependiendo funcionalmente del Servicio de Atención a la Diversidad de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa de la Consejería de Educación.

Funciones:

Según la orden de creación, el CREI tiene asignadas una serie de funciones muy relacionadas con los objetivos y actuaciones que se llevan a cabo en el centro. Entre las funciones más destacadas pueden señalarse:

- Desarrollar actuaciones de educación intercultural en el ámbito educativo.
- Asesorar al profesorado sobre las necesidades educativas del alumnado con diversidad cultural.
- Colaborar en actividades formativas de la comunidad educativa respecto a educación intercultural.
- Preparar materiales de carácter educativo, curriculares y extracurriculares sobre la respuesta educativa al alumnado extranjero y de minorías.
- Analizar y actualizar información específica sobre interculturalidad para el profesorado que trabaja en contextos multiculturales.
- Manejar las tecnologías de la información y la comunicación, para el acceso a las distintas fuentes de información y presentación de materiales en soporte electrónico.
- Informar y actualizar la Página Web específica de ámbito regional.
- Organizar eventos relacionados con la educación intercultural.

Si partimos, por tanto, de estas funciones se observa que *el asesoramiento al profesorado, de manera especial, para que atienda a este alumnado es fundamental*. La forma que el CREI tiene de cubrir esta función y llegar a las nueve provincias que conforman la Comunidad de Castilla y León es mediante la creación de una serie de recursos y la máxima difusión de los existentes. Entre todos ellos destaca su página Web, desde la que se convierte en recurso aglutinador del material curricular y extracurricular editado y de elaboración propia, para facilitar el trabajo al profesorado, lo cual constituye una de sus mayores preocupaciones: la atención al alumnado extranjero y de minorías que recientemente se ha ido incorporando a las aulas, fusionándose así la función de asesoramiento y el manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

4.2. La web como recurso formativo

Los recursos materiales con los que cuenta actualmente son fruto de la recopilación de distintas fuentes documentales, análisis, actualización, difusión y elaboración de materiales de trabajo sobre la enseñanza del español como Lengua Extranjera, la Educación Intercultural, etc. Esto apoya toda la información de la Página Web, que es el lugar en el que el profesorado puede encontrar recursos adecuados para trabajar con la diversidad cultural.

Ese espacio virtual (<http://centros.educa.jcyl.es/creivalladolid>), supone una vía de llegada al profesorado y personas que trabajan con alumnos que poseen lenguas y culturas diferentes a las del país de acogida.

Su Web consta de nueve secciones (Quiénes somos, Recursos, Formación, Experiencias educativas, Directorio, Contacto/valoración, Novedades, Enlaces y Datos interesantes), de entre las que *cabe destacar la sección de **Recursos***, en la cual se incluyen los siguientes:

- **Biblioteca**, donde se presenta el catálogo de material con el que cuenta el centro. La colocación de este material está informatizada mediante la utilización del programa ABIES, con el fin de facilitar la localización y el préstamo al profesorado.

- **Recursos educativos seleccionados y reseñados**, donde se presentan una serie de manuales teóricos acerca la educación intercultural. En la misma línea, y dentro de este apartado, cuentan con materiales seleccionados para trabajar en primaria y en secundaria que suponen una ayuda y orientación para al profesorado en el primer momento en que este alumnado se incorpora al centro y en concreto al aula de referencia.

- **Otros recursos elaborados por el CREI**, este apartado se centra en las necesidades que el profesorado comunica y que detectan en su propia práctica diaria. El CREI ha elaborado documentación como por ejemplo: un protocolo general para abordar el Plan de Acogida para el Alumnado Extranjero y de Minorías que se escolariza en el centro (siguiendo las aportaciones realizadas en años anteriores por la Junta de Castilla y León), una Carpeta y CD de asesoramiento con documentación y material para trabajar con este alumnado de diversidad cultural y Documentación de Apoyo Bilingüe en diversos idiomas.

- **Recursos multimedia**, con distintos enlaces para poder trabajar la interculturalidad desde los juegos. Como por ejemplo los enlaces realizados: “Mi mundo en palabras” del Instituto Cervantes y la “Web Tour Multicolor. Un viaje a favor de la tolerancia y respeto hacia otras culturas”.

- **Sugerencias para trabajar la interculturalidad**, donde se dan sugerencias para trabajar desde la escuela distintas celebraciones que se pueden incluir en el Proyecto de Atención a la Diversidad como pueden ser: el de la Fiesta de Primavera y el Año Nuevo Chino, Día *Internacional de la Lengua Materna*, *Día Internacional del Pueblo Gitano*, etc. La elaboración de estas propuestas didácticas se elaboran en colaboración con aquellas instituciones que se dedican en profundidad a estos temas, como por ejemplo el Centro Cultural Chino. También han incorporado recientemente dos aspectos más, como son Cine e interculturalidad y Música e interculturalidad.

Cuenta además con una **sección de experiencias educativas**, con dos apartados: uno para experiencias de la Comunidad de Castilla y León y otro para

otras Comunidades Autónomas. Este apartado tiene como objetivo abrir el centro a todas las personas que quieran contar las experiencias que realizan día a día en sus centros educativos pudiendo dar la posibilidad de enriquecer a otras personas con la propia práctica.

En la **sección de novedades**, básicamente se centran en: los *Próximos Eventos*, *Nuevas Publicaciones* y *Noticias*, para que el profesorado tenga aglutinada toda la información tanto a nivel autonómico como a nivel nacional referida a la educación intercultural. Cuenta con un **acceso a enlaces** en el que incorporan un amplio banco de Páginas Web de Interculturalidad que pueden resultar muy útiles para el profesorado.

El CREI con la utilización de su Página Web pretende elaborar, aglutinar y coordinar información de utilidad para que el profesorado pueda visitarla según sus necesidades y pueda servirle de referente. Cuentan desde su Web con un boletín semanal sobre diversidad cultural que recoge aspectos sobre nuevas propuestas educativas, recursos educativos, publicaciones, nuevos eventos y webs etc.

La oferta educativa de la que el CREI ha informado y facilitado su acceso, ha puesto a disposición del profesorado una información general muy amplia sobre la formación disponible, sin embargo no toda está pensada para el trabajo concreto con alumnado inmigrante de secundaria, ni está cerca de los centros de trabajo de los profesores/as. Por eso de toda esa oferta, del total de esas acciones formativas, se muestra un resumen de las más destacadas en los aspectos que interesan en este caso (atención al alumnado inmigrante e interculturalidad) y en los lugares de la Comunidad Autónoma en que se han llevado a cabo, o también de los que han podido hacerse a distancia.

Esta oferta formativa, de la que nos vamos a ocupar a continuación más ampliamente, ha sido el objeto de estudio y revisión dentro del análisis documental sobre las acciones formativas universitarias, las llevadas a cabo en los diferentes centros de formación del profesorado, utilizando para ello las programaciones anuales de los centros y sus actividades, así como las memorias finales de los mismos, de las propias actividades y de las valoraciones que sobre ellas ha realizado el profesorado.

4.3. Formación Institucional del profesorado:

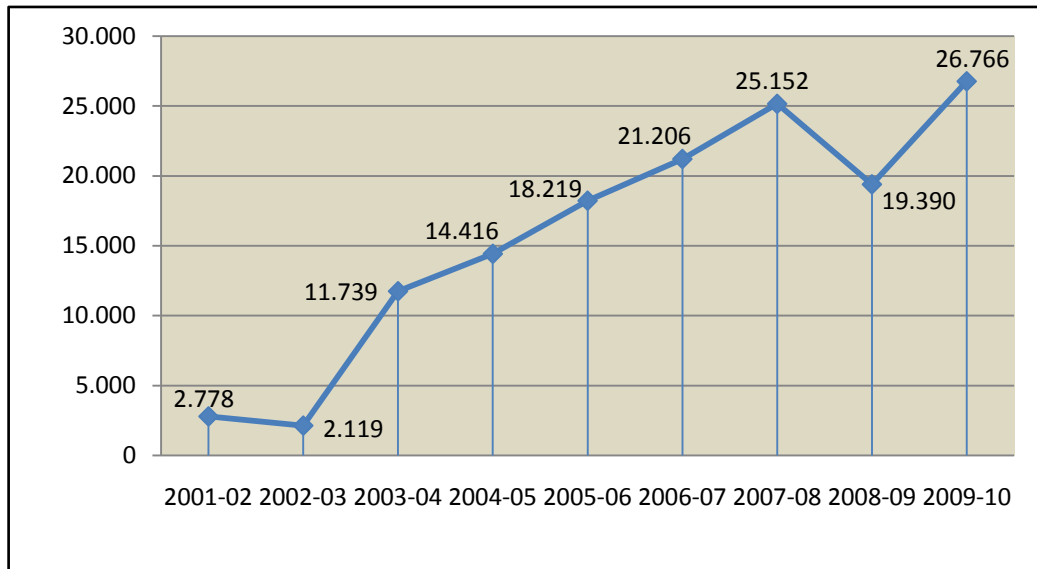
La formación del profesorado planificada y llevada cabo desde las Administraciones Educativas, se realiza tanto desde acciones típicamente presenciales como, y cada vez más, desde plataformas informáticas que facilitan notablemente el acceso del profesorado a esta formación y la coordinación e intercambios de experiencias y materiales entre ellos.

Entre los cursos de formación a distancia para docentes, se encuentran los organizados desde el **CNICE- MEC** (Ministerio de Educación y CCAA) que aporta, de forma gratuita, materiales específicos elaborados por expertos técnicos y pedagógicos, en CD-Rom, y tutorías telemáticas mediante aula virtual. Tienen dos convocatorias anuales (Septiembre y Enero).

Desde el **ITE** (Instituto de Tecnologías Educativas) y en un entorno telemático se ofrece un método de formación que: -desarrolla el proceso de aprendizaje adaptado, -lleva a cabo el seguimiento y desarrollo de los cursos, -realiza las tareas y ejercicios imprescindibles (obligatorios y opcionales), -tutoriza a los alumnos y registra las incidencias, y -lleva a cabo la evaluación virtual. Su característica principal es la flexibilidad.

La formación a distancia en el total de las materias impartidas, entre las que una buena parte de ellas están dedicadas a las nuevas tecnologías (TIC) y a cursos específicos relacionados con las mismas, ha tenido un incremento continuado desde 2001 hasta 2008, año del comienzo de la crisis, a partir del cual hubo un decrecimiento, que de nuevo se recuperó en 2010, como puede apreciar en la gráfica que va a continuación.

Gráfica 9. *Número de Profesores formados en cursos a distancia.
Periodo 2001-2010*



Elaboración propia a partir de los datos del MEC de 2011

Al centrarnos en la educación a distancia en el área que nos ocupa (inmigración y educación inclusiva), se observa que desde el curso 2006-07 hasta el 2008 no hubo acción formativa alguna y, así mismo, que a partir de ese curso 2008-09, hubo una sola acción formativas, sobre coeducación. En el curso 2009-10 se llevaron a cabo dos acciones formativas, de las cuales solamente una de ellas era claramente de educación inclusiva (*Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*).

La Educación Inclusiva e intercultural es una de las grandes líneas de actuación en materia educativa desde el MEC, que se materializa en las acciones de organismos como:

- Centro de recursos para la Atención a la Diversidad cultural en Educación (CREADE).
- Programas formativos como el MUS-E
- Programa Buen Trato

- Proyecto “Redes Sociales en Adolescentes”
- Proyecto “Luces para la ciudadanía global”.

Formación desde el **CNIE** (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa): ofrece formación, investigación e innovación educativa sobre proyectos y programas internacionales en los que también participa CIDREE o EURYDICE, REDINED y EURYBASE, que facilitan el acceso a las bases de datos del MEC y a los catálogos de investigaciones, convocatorias de becas, premios y concursos tanto en inglés, como en castellano.

Formación desde **INER NETWORK**, dependiente del **Proyecto Comenius** de la Unión Europea, que con 23 instituciones de 12 países, incluye entre ellas al Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Desde su página web informa de eventos educativos e interculturales, recursos ya elaborados etc.

Formación desde el **Aula Intercultural**, sostenida por FETE-UGT y la Dirección General de Integración de los Inmigrantes y del Instituto de Formación del profesorado, Investigación e Innovación educativa (IFIIE) que informa y facilita la comunicación y el intercambio entre educadores. Algunos sindicatos organizan también cursos de formación para docentes en aspectos relacionados con el desempeño de su trabajo (*Afrontamiento del estrés laboral en el docente*, CCOO, 2006)

Formación desde el **CREI** (Centro de Recursos para la educación intercultural en Castilla y León), que con carácter regional y dependiente del Servicio de Atención a la Diversidad, proporciona apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa en lo que respecta a la atención al alumnado extranjero y de minorías. Con tres tipos de acciones formativas, el CREI presta atención formativa al profesorado mediante: Cursos de formación continua organizados por los CFIE, cursos de verano sobre interculturalidad, Masters y Postgrados sobre interculturalidad y enseñanza del español y el Proyecto “Desarrollo de competencias básicas y enfoque inclusivo”.

7. Situación real del profesorado respecto a su formación:

Para poder entender muchas de las situaciones que explican porque la formación de los docentes no es siempre como cabría esperar, es bueno hacer un pequeño análisis de la situación real del profesorado en España. Así podemos ver que:

- En 2009 la inversión en Educación fue de entre 51 y 52 millones de euros, por encima del 4,90 del PIB, a partir de 2010 la deducción del 16,7% de la inversión en educación ha ido acumulándose en sucesivos años hasta alcanzar una caída del 17,2% para el presupuesto del 2014. Lo que supone dejar en el 3,9% del PIB la partida dedicada a educación un punto menos que en 2009 y la mitad, por ejemplo, de lo que Suecia dedica a educación. Del total dedicado a educación, el 28,4% del total se correspondió a la Educación Secundaria en el curso 2012-13.

- El número de profesores/as ha descendido en la escuela pública hasta el curso 2012-13 hasta en 20.000 profesionales de la enseñanza, mientras el incremento del alumnado ha estado en al menos 500.000 (tanto en educación no universitaria como universitaria) en el curso 2013-14, con respecto al curso 2009-10, lo que supone inevitablemente una merma en la atención al alumnado y menor tiempo y disponibilidad para la formación del profesorado. Las becas cayeron en 2014 en un 3,8%, lo que dejó a algunos/as alumnos/as sin ayuda para afrontar algunos gastos derivados de la educación y, por tanto, en desventaja; y en el caso de los inmigrantes, una desventaja más. Respecto a otras ayudas en el ámbito educativo ha habido un decrecimiento pasando de 88.271 euros de cuantía en las ayudas en el cursos 2001-02 a 71.498 euros en el curso 2012-13, de los cuales pasaron de beneficiarse 788.923 a 344.260 respectivamente.

En España, el profesorado de Educación secundaria, que es el que más nos interesa en este caso, ha bajado de los 186.065 del curso 2008-09 a 178.000 en el curso 2011-12. De ellos el 42,2% son hombres y el 57,8% mujeres) y con el mayor percentil de edad (37,2%) entre los 40 y 49 años.

En Castilla y León la ratio profesor/ alumno ha subido de 9,90 a 10 en los últimos 5 años, frente a unas cifras a nivel nacional del 11,5 de media , ligeramente superior a la de 9,70 de hace cinco años y también a la de la media para secundaria a nivel nacional situada en 9,85 .

Estos son a grandes rasgos algunos de los aspectos más destacados a tener en cuenta a la hora de abordar como se está llevando a cabo la formación del profesorado, aspecto indispensable en una buena respuesta educativa y muy especialmente cuando se trata de la atención al alumnado inmigrante por la especial dificultad que entraña.

El profesorado “tiene el honor” de tener el mayor porcentaje (el 25,7%) de personas ocupadas que cursan estudios y formación una vez finalizada su preparación y obtenido su título, según la EPA (Encuesta de Población Activa), lo cual resulta, cuando menos, esperanzador.

Pero esa formación es bastante desigual en las distintas Comunidades Autónomas y se observa que Andalucía triplica al resto de comunidades en este aspecto y que las Comunidades de Madrid y Valencia, así como las universidades no presenciales se encuentran muy por encima del resto de las comunidades, mientras que Castilla y León se sitúa en un discreto término medio.

En la siguiente tabla podemos observar cómo es la situación de la formación inicial en nuestra comunidad respecto del total, viendo cada una de las distintas modalidades ofertadas, en estos momentos, que se relacionan con la atención educativas en las diferentes especialidades y niveles.

Tabla 24. *Formación inicial y post-titulación de profesores y educadores.*

| | Magisterio 1º y 2º ciclo (1) | Magisterio Grado (1) | Master Form. Profesorado ESO y Bachillerato F.P. y E.E. Idiomas (1) | Técnico Superior Educación Infantil | | | |
|------------------------|---|---------------------------------|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Alumnado matriculado (2) | Alumnado que terminó (3) | Alumnado matriculado (2) | Alumnado Matriculado (2) | Alumnado que terminó (3) | Alumnado matriculado (4) | Alumnado que terminó (3) |
| TOTAL | 36.708 | 29.735 | 87.422 | 13.597 | 9.825 | 24.022 | 7.804 |
| Castilla y León | 605 | 1.601 | 3.998 | 395 | 481 | 1.433 | 276 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la S. G. de Coordinación y Seguimiento Universitario. Secretaría Gral. de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

(2)Curso 2011-12. (3) Curso 2009- 2010).(4) Curso 2010-2011)

Según los datos de que se dispone se ha visto un notable descenso general en el número de alumnos/as matriculados en Magisterio, que pasó de 105.289 en el curso 2008-09 a los 36.708 de las últimas cifras oficiales y sin embargo ha aumentado en número de los que sí han terminado estos estudios, ello es debido fundamentalmente, y como cabría esperar, al cambio de los estudios a la titulación de grado, donde al sumar los alumnos matriculados, sí nos da un total de un mayor número de alumnos que estudia la carrera docente (124.130), a pesar de las escasas expectativas laborales en este momento.

Una vez analizada la formación del profesorado desde un aspecto general para todo el territorio del Ministerio de educación y Ciencia, se hace necesario entrar en aspectos más cercanos de nuestra comunidad y ver así como se está llevando a cabo la formación del profesorado en Castilla y León.

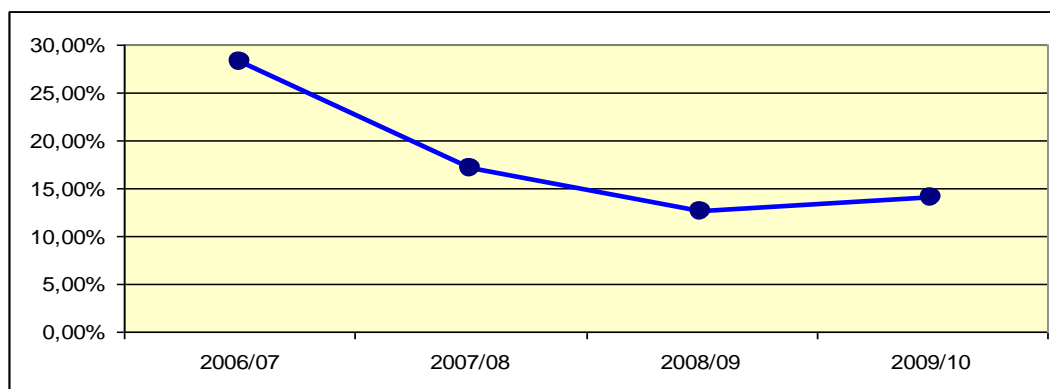
9. Recursos formativos de ámbito provincial: CFIE

Los centros de formación del profesorado en el ámbito provincial juegan con la ventaja de la cercanía; lo que permite, al menos en teoría, una fácil asistencia a la formación de tipo presencial (cursos, seminarios, grupos de trabajo y de investigación etc.).

Los diferentes CFIE de la comunidad han planificado y llevado a cabo acciones formativas (seminarios, jornadas, cursos etc.) relacionados con el ámbito de la Educación Intercultural a los largo de los últimos años.

Si analizamos toda esa oferta formativa en los últimos cursos, en los cuales ha sido más significativa, coincidiendo lógicamente con el mayor incremento del alumnado inmigrante en las aulas de ésta comunidad, observamos que desde el curso 2006-2007 hasta el 2009-2010, se han llevado a cabo un total de 135 acciones formativas, de las cuales el mayor número de ellas (el 28,15 %) se realizaron en el curso 2006-07. Después han ido decreciendo en los cursos siguientes, a un 17,04% en 2007-08, al 12,59% en 2008-09; y en el curso 2009-2010 se produce un ligerísimo repunte, con el 14,07% de las mismas, como podemos ver en la siguiente gráfica.

Gráfica 10. *Evolución de la oferta formativa de la comunidad autónoma de C y L en los últimos cursos*

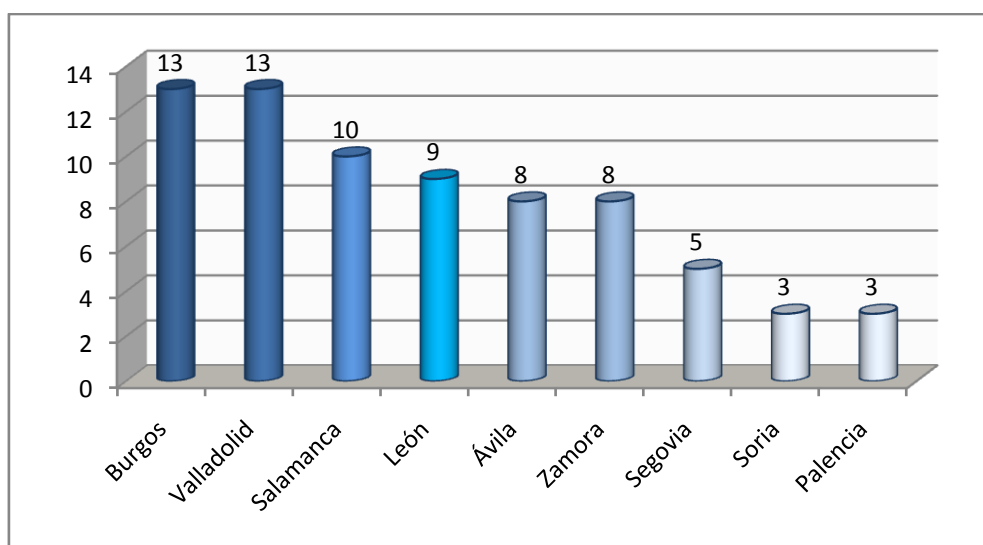


*Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del CREI 2013
(últimos datos afianzados disponibles- JCyL)*

Si observamos, además, como ha participado y se ha beneficiado cada provincia de esa formación, podemos ver que las provincias con mayor número de acciones formativas a lo largo de estos cursos han sido Valladolid y Burgos con un 16,25% (de un total de 80), si bien Valladolid ha estado siempre destacada respecto del resto, Burgos ha incrementado sus acciones formativas tanto en los últimos tres años, que ahora se encuentran ambas en el mismo nivel, seguidos de Salamanca con el 12,5%.

León ocupa el cuarto lugar y, junto con Ávila y Zamora, se encuentran en el término medio. Las provincias peor paradas en este sentido, y que de forma recurrente mantienen la misma situación durante los últimos diez años son Segovia, Soria y Palencia; ésta última permanece siempre en el último lugar, quizá por su cercanía a Valladolid, donde se llevan a cabo la mayor parte de las acciones formativas.

Gráfica 11. Ofertas formativas en las diferentes provincias de la C.A. en los últimos cursos.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del CREI 2013 (Últimos datos oficiales JCyL)

Así mismo, podemos señalar que en la Provincia de León, a diferencia de otras provincias como Segovia, Soria o Palencia, si bien el primer año tuvo una buena oferta formativa y bajó bruscamente al año siguiente, se ha mantenido una regularidad en el número de acciones formativas en los últimos cursos.

A partir del curso 2008-2009 se observa un claro incremento de formación a través de las TIC, como ya se comenta con anterioridad. Este tipo de formación, por su accesibilidad y fácil aprovechamiento desde los distintos puntos y centros educativos de la comunidad se perfila como la más utilizada por el profesorado en los próximos cursos, de ahí quizá también la bajada en la oferta de la formación provincial convencional.

La formación en cursos de especialización tipo Master y Postgrado es cada vez más numerosa en todas las áreas y también en el área de la Educación Intercultural. Así vemos que, en concreto en ésta última, que es la que nos ocupa en los últimos 6 años, ha habido un total de 36 ofertas llevadas a cabo en la región, ofertadas únicamente por la UNED y la Universidad de Valladolid, el pasado curso solamente la UNED ofertó esta formación, confirmando la tendencia cada vez mayor a la realización a distancia de esta formación post-título, lo cual facilita el acceso a los mismos del profesorado de la región.

La temática de este tipo de Masters y Postgrados gira en torno a la interculturalidad, mediación, integración y la Enseñanza del Español como segunda lengua.

Valoración de la formación:

Ha habido un *notable incremento de acciones formativas post- titulación* sobre Inmigración y Educación Intercultural, tanto en Postgrados, Master (desde las Universidades), como Jornadas, Cursos etc. (desde el ámbito administrativo, tanto autonómico como provincial).

Donde se aprecia un *menor incremento y mayor estancamiento al respecto, es en la formación inicial*; ésta es una “asignatura pendiente” que tienen tanto las Universidades como las escuelas y centros de formación de educadores.

Desde este análisis y observación de lo anterior, así como de algunas de las reivindicaciones sindicales, como las de STE (Sindicato de trabajadores de la enseñanza), se plantean algunas propuestas de mejora en la formación, tales como:

- Que se lleven a cabo acciones formativas de diferente duración orientadas a facilitar la formación del profesorado, al menos, en aspectos como: educación intercultural, didáctica del castellano para extranjeros, metodologías específicas de atención a la diversidad y tratamiento del interculturalismo desde la transversalidad.

- Que estas acciones se destinen a todo el profesorado de los centros que acogen alumnado inmigrante, y que la Administración facilite en lo posible su asistencia, permitiendo Jornadas a tiempo total y en horario lectivo al inicio de cada curso.

- Que se considere el interculturalismo y las medidas de atención a la diversidad como líneas prioritarias a la hora de conceder ayudas a grupos de trabajo, seminarios etc., para la elaboración de estudios y la creación de recursos didácticos adaptados a las características del alumnado inmigrante.

- Que se organice y mantenga un foro castellano y leonés de intercambio de experiencias: Jornadas, Congresos, Encuentros..., orientado a facilitar el contacto y el intercambio de información entre todos los profesionales de la enseñanza que atienden al alumnado inmigrante.

A continuación se muestra un cuadro- resumen de toda la oferta educativa sobre los aspectos educativos de la inmigración llevados a cabo en nuestra región durante los últimos cursos. Esta información, esquemática, aunque sólo se centra en las acciones formativas concretas en interculturalidad, nos da una idea de por dónde va la formación futura del profesorado en este ámbito.

Tabla 25. Cuadro- Resumen de la oferta educativa más cercana en aspectos interculturales y de inmigración en los últimos cursos

| Cursos de verano | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|------|---------------------|---------------------|-------|------|---|---|---|------|---|---|---|------|---|---|----|------|---|---|---|------|---|---|---|------|---|---|---|------|---|---|---|
| <p>2007→Escuela de Verano de Castilla y León en Valladolid, curso solidaridad y autonomía.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>2008→ Curso de Verano de Formación para profesores de español para inmigrantes en Valladolid.</p> <p>→Curso de Verano Universidad Pontificia Salamanca: La mediación intercultural como modelo de resolución de conflictos en educación</p> <p>→Cursos de Verano de la UNED (tres): Movimientos migratorios: un viaje de ida y vuelta, Enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares, Inmigración y educación</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>2009→- Cursos de la UNED: 8 cursos variados sobre enseñanza de segunda lengua (español)</p> <p>→-Universidad Pontificia Salamanca: 2 Cursos de Verano sobre Estrategias metodológicas de educación emocional y violencia y mediación escolar.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>2010→ Cursos de la UNED: 3 cursos aplicables a alumnado inmigrante, de los cuales sólo 1 en la comunidad (Ávila).</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>2011→ Universidad de Salamanca (2) :Integración y cohesión social, y El aula sin muros</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>2013→ Cursos de Verano Universidad de Salamanca.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1"> <caption>Datos del gráfico de barras apiladas</caption> <thead> <tr> <th>Año</th> <th>UNED</th> <th>Otras Universidades</th> <th>Total</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2007</td> <td>0</td> <td>2</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>2008</td> <td>0</td> <td>3</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>2009</td> <td>8</td> <td>2</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>2010</td> <td>3</td> <td>0</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>2011</td> <td>0</td> <td>2</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>2012</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>2013</td> <td>0</td> <td>1</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table> | Año | UNED | Otras Universidades | Total | 2007 | 0 | 2 | 2 | 2008 | 0 | 3 | 3 | 2009 | 8 | 2 | 10 | 2010 | 3 | 0 | 3 | 2011 | 0 | 2 | 2 | 2012 | 0 | 0 | 0 | 2013 | 0 | 1 | 1 |
| Año | UNED | Otras Universidades | Total | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2007 | 0 | 2 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2008 | 0 | 3 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2009 | 8 | 2 | 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2010 | 3 | 0 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2011 | 0 | 2 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2012 | 0 | 0 | 0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2013 | 0 | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p><i>Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del CREI (Ofertas Formativas de los últimos años)</i></p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Recopilación de Materiales variados (elaborados ad hoc e intercambios entre el profesorado).</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Masters y Postgrados

2007-08 → UNED: 4 Masters en E.Intercultural, Enseñanza del español como segunda lengua (2) e Inmigración y multiculturalismo.

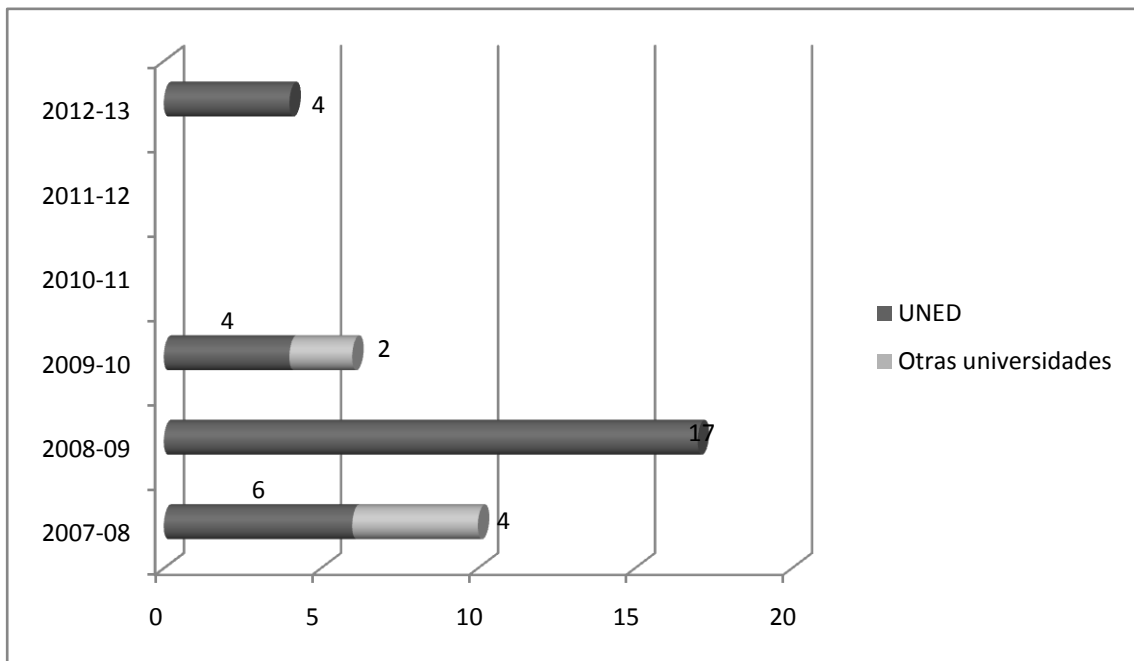
→**Univesidad de Valladolid: 2 Especialidades y 1 Master** sobre enseñanza del español como segunda lengua y **1 Postgrado-Master** de traducción y mediación intercultural en entornos profesionales.

2008-09→ UNED: 17 Masters variados sobre interculturalidad, mediación, integración, formación del profesorado, multiculturalismo etc.

2009-10→ Universidad Valladolid: 2 Masters sobre:- Especialista la enseñanza de español como lengua extranjera. -Especialista universitario cooperación internacional para el desarrollo.

→**UNED: 4 Masters** sobre investigación intercultural y enseñanza del español como segunda lengua e integración.

2012-13→ UNED: 4 Masters sobre educación intercultural, diversidad y derechos.

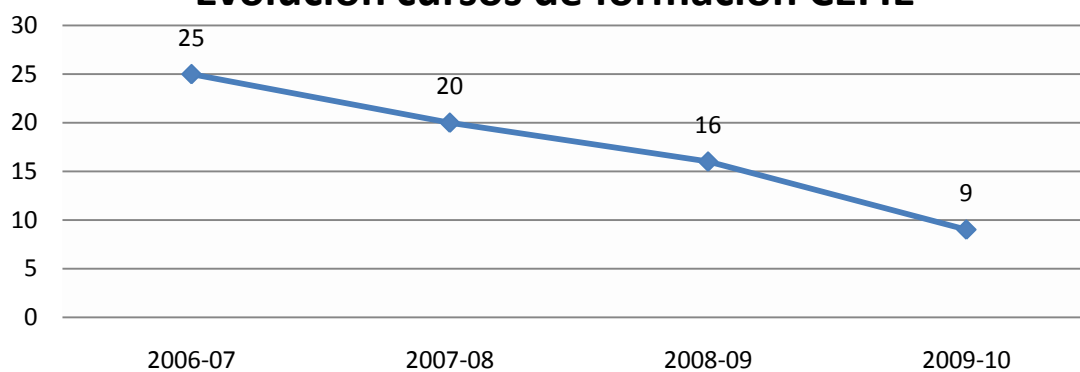


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del CREI (Ofertas Formativas de los últimos años)

Cursos de formación CFIE sobre interculturalidad, inmigración y convivencia etc. (Nº)

| CFIE ↓ CURSO→ | 2006-07 | 2007-08 | 2008-09 | 2009-10 | TOTAL |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|
| Ávila | 2 | 2 | 3 | 1 | 8 |
| Burgos | 6 | 4 | 1 | 2 | 13 |
| León | 5 | 2 | 2 | 0 | 9 |
| Palencia | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| Salamanca | 4 | 3 | 2 | 1 | 10 |
| Segovia | 2 | 1 | 2 | 0 | 5 |
| Soria | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| Valladolid | 5 | 3 | 3 | 2 | 13 |
| Zamora | 1 | 3 | 1 | 3 | 8 |
| TOTAL | 25 | 20 | 16 | 9 | 80 |

Evolución cursos de formación CEFIE



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del CREI (Ofertas Formativas de los últimos años)

A la vista de lo anterior, lo que **nos sugiere** es:

a)- la necesidad de una revisión y refuerzo del perfil profesional de la profesión docente (profesores, directores de centros, y formadores de docentes), en cooperación con las partes interesadas garantizando una formación inicial eficaz de los docentes y proporcionando sistemas coherentes y dotados de recursos necesarios para la contratación, selección, formación docente inicial, apoyo al inicio de la carrera profesional y formación profesional permanente del personal docente en las competencias adecuadas para la educación intercultural.

b)- Optimización del aprendizaje asistido por las TIC y acceso a recursos educativos abiertos (REA) de alta calidad, respaldando los métodos de enseñanza y evaluación asistidos por las TIC, fomentando la transparencia de los derechos y obligaciones de los usuarios y productores de los contenidos informáticos, apoyando a los centros de educación y formación para que adapten sus modelos de funcionamiento y mejoren la calidad.

c)- Atribución de prioridad a las inversiones en educación y formación, reforzándolas cuando sea posible, trabajando a la vez en la mejora de la eficiencia de las mismas, estimulando los debates nacionales sobre la forma de financiación sostenible y equilibrada.

5. La evaluación de la respuesta educativa:

El Consejo Escolar del Estado (CEE), en el último informe anual aprobado de 2013, correspondiente al curso 2011-12, hace un informe muy centrado en aspectos productivos y económicos de la educación y se echa en falta un análisis sobre aspectos más personales como los recogidos en otros informes anteriores.

Recoge su evaluación y propuestas de mejora para el sistema educativo en general. Algunas de las propuestas son aplicables a la etapa de ESO, aunque no hace una mención expresa sobre ella, como en informes anteriores, sin embargo pueden aplicarse las generales a esta etapa, a sus centros, profesores, alumnos, familias y, en concreto, pueden matizarse algunos aspectos referidos a la población inmigrante de esta etapa educativa.

Entre las principales matizaciones y propuestas que realiza se extraen los siguientes puntos:

Para aumentar la eficacia de la inversión educativa:

1. Considera que la inversión en educación es fundamental para que el sistema educativo pueda funcionar de manera conveniente y progresar en la mejora de su calidad, una preocupación que se mantiene desde otros cursos. Por ello considera que ha de aumentarse progresivamente hasta 2020 la inversión porcentual respecto del PIB pasando del 5,7% actual, al correspondiente a la media europea.
2. Considera indispensable la vuelta al nivel de inversión en educación alcanzado en 2010, ya que el pasado curso se produjo una caída en las ayudas para libros del 61%, justamente en el momento de mayor riesgo de exclusión social de las familias (un 27% de riesgo), entre ellas y de manera muy clara las familias inmigrantes.
3. Propone la gratuidad de los libros, (según estudio de la Defensora del pueblo), ya que ha habido una caída general en los fondos de ayuda del 45,2%, lo que supone un número de beneficiarios muy inferior al de años anteriores (1,1 millones de alumnos menos).
4. El informe incluye además una docena de recomendaciones, como mantener los programas y sistemas de apoyo a la gratuidad en la enseñanza obligatoria y promover líneas de actuación coordinadas para lograr una situación equiparable en toda España. La institución aconseja también que se favorezcan los sistemas de préstamo y reutilización.
5. Ante la falta de plazas para los alumnos que, por falta de trabajo, quieren retomar sus estudios, lo que viene ocurriendo en los últimos cursos de ESO, considera necesaria una mayor oferta, así como una adecuada orientación que concilien los intereses del alumnado y el sistema

productivo y que permitan adoptar medidas para facilitar la reincorporación de los jóvenes sin titulación al sistema reglado.

Para mejorar la calidad y eficacia de la educación y formación:

1. Mejorar los procesos de formación, aumentando la inversión en la misma desde las administraciones educativas. Es necesario incentivar al profesorado en activo y promover la mejora de su competencia profesional mediante el establecimiento de un Estatuto Profesional Docente moderno y efectivo y concebir la formación permanente como derecho y como deber del profesorado para cuya organización y dotación son responsables los titulares de los centros y la administración educativa.
2. Entre los aspectos más destacados la comunidad educativa *pide la mejora de la formación inicial y permanente del profesorado* para desarrollar las competencias básicas y el refuerzo de la consideración social de la labor docente, especialmente en los aspectos de innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este mismo sentido recomienda la reducción del horario del profesorado en las tareas burocráticas que van en detrimento de las educativas.
3. También *pide* que se desarrollen y se apliquen con rigor las *medidas de fomento de la lectura* propuestas en la LOE para Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.
4. Así mismo, insta a las Administraciones educativas para que habiliten las medidas oportunas para la mejora en la adquisición de competencias lingüísticas *que promuevan el aprendizaje de los idiomas desde edades tempranas* y la formación inicial y permanente del profesorado en cualquier materia o asignatura en lengua extranjera y la reducción de las ratio en estas aulas.

5. Insta al *cuidado en la prevención del abandono educativo temprano*. Uno de los aspectos en los que se detiene el informe es en pedir que se adopten medidas urgentes para disminuir, de forma sustancial, el fracaso y abandono escolar, que aunque ha disminuido en el último curso ,sigue siendo sustancialmente más lato que en el resto de Europa.
6. Ante la situación del incremento en la ratio, disminución de recursos y profesorado así como materiales para la atención a la diversidad, el Consejo propone *disminuir las ratios profesorado/alumnado*. Habla de la urgencia en la disminución de las ratios y el incremento personal docente y no docente, con el fin de evitar mayores dificultades.

Hay aspectos que no se recogen en este último informe y que por no estar suficientemente cumplidos con anterioridad y porque sigue siendo necesario tenerlos en cuenta, conviene mantenerlos cercanos en la mente y en el tiempo, ya que a pesar de ser del informe de 2008-09 son actuales y siguen sin resolver:

1. Para el alumnado que no logre el objetivo final de la titulación en la ESO, el Consejo pide el máximo esfuerzo a las administraciones para *impulsar los Programas de Cualificación Profesional Inicial*.
2. El Informe también pide que se evite la concentración de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, con riesgo de exclusión social y de incorporación tardía al sistema educativo (alumnado extranjero), en zonas y centros determinados. El Consejo, propone una política de escolarización racional y medidas compensatorias adecuadas para evitar guetos que dificulten la integración y la calidad de la enseñanza.
3. Pide, así mismo, *que se haga un seguimiento eficaz de la convivencia en los centros* para que se conviertan en escuelas de ciudadanía. Prevención de la Violencia de Género. Y, por último y de manera muy específica, una de las recomendaciones que se recogen en el informe y que se

reflejan en el apartado de Educación Secundaria Obligatoria:

“En cualquier caso, el Consejo Escolar del Estado estima que es inaceptable segregar a los estudiantes inmigrantes en aulas aparte o concentrarlos en centros específicos. La mejor manera de integrar a estos estudiantes, incluso aquellos que desconocen el idioma, es compartiendo aula con los estudiantes nativos. Ello no es obstáculo para proseguir con apoyos especiales e individualizados para conocer el idioma, pero en ningún caso segregándoles o apartándoles y mucho menos estableciendo centros-guetos”.

O este otro relacionado con *el gasto educativo* (que el Consejo Escolar prefiere llamar “inversión en educación”) y que se mantiene en la misma tónica.

“En España el gasto público en educación está por debajo del de la media de la Unión Europea y de la OCDE. En consecuencia, se insta a las Administraciones educativas a que hagan efectivo lo previsto en el artículo 155.2 de la LOE, a fin de dar cumplimiento a los objetivos establecidos y alcanzar, en el menor plazo posible, la equiparación con los países de la UE tanto en gasto sobre el PIB como en gasto anual por alumno o alumna, aplicando criterios de eficiencia presupuestaria. Así mismo es necesaria la actualización del criterio de población contenido en el modelo vigente de financiación de las Comunidades Autónomas”.

CAPÍTULO 7. LA FAMILIA INMIGRANTE: CONTEXTO Y RECURSO

1. Introducción: aspectos previos sobre la familia.
2. Familia: Tipologías y estructura.
3. Familia inmigrante: aspectos sobre inmigración (*¿Qué, cómo, o quién es una familia inmigrante?*)
4. La familia inmigrada y el centro educativo

7- LA FAMILIA INMIGRANTE: CONTEXTO Y RECURSO

Al abordar dentro de este trabajo de tesis un asunto tan importante y complejo como es la familia inmigrante, como contexto y también recurso en la respuesta educativa al alumnado inmigrante, no podíamos pasar por alto que esa distinción (familia inmigrante) es puramente circunstancial, puesto que el hecho de ser inmigrante no tiene, ni debe implicar diferencia alguna a la hora de hablar de la familia, pues el tratamiento de este tema ha de hacerse desde la globalidad que supone el ser una familia, con una única circunstancia diferencial, el ser inmigrante, y, por ello, el abordaje *como familia*, pasa por una visión general y menos diferenciadora y etnocéntrica de lo que es muchos casos suele ser habitual. Esa generalidad nos hará entender mejor también aquellas circunstancias del hecho migratorio que inciden en ella, del mismo modo que otros hechos influyen en otras familias.

1- Introducción: aspectos previos sobre la familia.

Partimos de un dato socioantropológico conocido como es la existencia, en todas las sociedades, de niños recién nacidos a los que hay que alimentar y cuidar con el objetivo nada despreciable de perpetuar la sociedad (Lefaucheur, 2003). Un dato éste que, a lo largo de la historia, en distintos espacios y con distintos grupos, ha llevado a las distintas normas en la responsabilidad de esas acciones en cuanto a la manutención y cuidado de los niños y a las distintas formas de acometerlas.

Hasta hace poco, estas acciones se institucionalizaban en la figura del matrimonio, monopolio secular de las relaciones familiares, que ha servido como regulador de las relaciones sexuales y que ha entretendido aspectos como convivencia, sexo, género, procreación, paternidad, hogar, legitimidad, herencia, roles, trabajo doméstico y extradoméstico e innumerables *figuras sociales* condicionantes de la propia evolución de la familia como institución y de sus distintas transformaciones futuras.

Todos esos conceptos se han ido desvinculando a lo largo de las tres últimas décadas en los países occidentales, tanto a nivel normativo, como en la práctica social, haya sido de una manera más rápida o lenta, según los países, pero en todos ellos el

movimiento ha sido unidireccional: incremento en las tasas de cohabitación en parejas no casadas y aumento de los nacimientos fuera del matrimonio, así como el incremento de divorcios y la despenalización de las relaciones extramatrimoniales y del aborto. También ha sido importante la introducción causal del divorcio por consentimiento mutuo, la distribución equitativa de la autoridad parental y de tareas y, lo más importante, la abolición de leyes que ilegítimaban a los hijos fuera del matrimonio, con un cambio de las mismas a favor de la igualdad de éstos con independencia de la relaciones paternas establecidas y de la situación matrimonial de los progenitores, desvinculándose así la paternidad del matrimonio.

Una de las principales consecuencias de esta “desmatrimonialización” en la actualidad dentro de las sociedades occidentales, agudizada a partir de la década de 1970, ha sido el incremento de las familias monoparentales, por diferentes motivos y que se abordarán más adelante.

La familia ha sido, por tanto y desde siempre, célula primaria e indispensable en el tejido social, no sólo por su función estrictamente procreadora y mantenedora de la especie, sino también por las implicaciones emocionales que influyen en el desarrollo afectivo y psíquico de sus miembros, por su función instructiva, educadora, de comunicación y relación, y como la más primaria de las redes de apoyo con la que, en condiciones de normalidad, cuenta el individuo.

La familia es por tanto el **contexto** más inmediato de aprendizaje, de ese aprendizaje de la vida, de las relaciones, de los sentimientos, de los valores básicos y, por consiguiente, el **recurso** indispensable del que todo se espera y al que siempre se exige.

2- Familia: Tipologías y estructura.

Entender como es la familia y la implicación sobre ella de sus diferentes estructuras nos hará entender también cómo se crean, en la inmigración, las influencias recíprocas en este sentido, es decir, la influencia de la familia en el hecho migratorio y biceversa.

Desde una *mirada territorial* y atendiendo al tamaño y la interacción entre sus miembros podemos distinguir *dos tipologías claras: la familia extensa y la familia nuclear o elemental*. La primera, la **familia Extensa**, más arcaica, y con un marcado carácter rural, que aglutina a todo el clan familiar bajo la misma estructura (consanguíneos en línea directa y colateral) hasta la segunda generación de parientes; y la segunda, **la nuclear**, mucho más urbana y que se generalizó tras la industrialización y la emigración y éxodo de las zonas rurales a las urbanas y que la constituyen únicamente la pareja (padre y madre) y sus hijos naturales o adoptivos. Esta tipología, que consideramos como la más habitual y moderna, se encuentra en un marcado proceso de cambio en respuesta a las necesidades generadas por las situaciones cada vez más numerosas de separaciones, divorcios, nuevos matrimonios en los que se aglutina a hijos anteriores en una nueva estructura.

Pero no sólo la territorialidad influye en el tipo de familia, también la inestabilidad política y económica influyen, pues en esas situaciones las familias nucleares tienden a agruparse en estructuras más extensas que faciliten el apoyo mutuo en tiempos de crisis. Un ejemplo claro está en la vuelta de muchas familias nucleares al hogar de la familia extensa, especialmente al de los abuelos, para contar con el apoyo económico y la resolución a sus problemas en la cobertura de necesidades básicas, sobretodo en familias con gran índice de paro y desocupación.

En nuestra realidad actual en la que hemos pasado de una economía eminentemente agrícola a otra industrial y de servicios, observamos, por tanto, que este cambio brusco ha influido en la constitución de las familias y en la configuración de los grupos domésticos o familiares *con características claras de cambio*:

- Tendencia a la reducción de su tamaño.
- Dejación en su papel como trasmisora de la tradición.
- Desvalorización de la vida familiar, debido al actual ritmo de vida cotidiana, al consumismo y a las complicaciones educacionales que no se acomodan a los viejos patrones.

Cuando hablamos de la estructura familiar propiamente dicha, nos encontramos con una diversidad tan variada como las relaciones que puedan establecerse entre los seres humanos. Así nos podemos encontrar con:

-Familias homoparentales: fruto de la cada vez mayor aceptación de la diversidad sexual y del derecho, reconocido legalmente en cada vez más países, a formar una familia independientemente de las inclinaciones sexuales de sus componentes, en este caso la homosexualidad. En ellas, las figuras parentales son coincidentes en sexo y, por tanto, su composición es la de padres del mismo sexo junto a sus hijo/s, generalmente adoptivos, y en algunos casos hijos de uno sólo de los padres o madres, como en el caso de la maternidad subrogada o de la inseminación artificial, y que son aportados a la unidad familiar así constituída.

-Grupo familiar sin lazos de consanguinidad: son familias formadas únicamente por lazos ligados al sentimiento y la cercanía. Son cada vez más habituales en las grandes urbes, donde se comparte vivienda y lazos afectivos a falta o al margen de las familias naturales. Suelen estar muy unidas y ligadas, pero sus miembros muestran un marcado sentido de independencia, son muy independientes entre si. Actúan como familia, pero la carencia de unión legal y social de la misma, hace de ella una situación considerada generalmente como irregular. Este tipo de grupo es muy habitual entre jóvenes estudiantes que viven fuera del domicilio familiar y también entre los grupos de ocupas que comparten vivienda y gastos, así como, y excepcionalmente, entre las modernas comunidades rurales que se afincan en lugares que habían quedado despoblados y vuelven a rehabilitar.

Dentro de este tipo de familia, se puede hablar también de la **familia comunitaria**, una tipología menos habitual, compuesta por una familia nuclear junto a otras familias, también nucleares, con las que comparten el espacio vital (vivienda y gastos). Este tipo de familia suele ser habitual entre los inmigrantes, puesto que les permite abaratar los costes de la vida diaria y, al mismo tiempo, contar con una red de apoyo cercana. Suele darse, sobretodo en las primeras etapas de la migración y más entre inmigrantes de los países del este de Europa.

-Familia tradicional: familia consanguínea formada por padres de distinto sexo y su prole. Con un marcado carácter jerárquico de las relaciones (figura del cabeza de familia), independientemente de quién ejerza la autoridad y de los cambios acontecidos, en este sentido, en los últimos treinta años (antes mayor en el hombre, ahora también la mujer). La mayor presencia de la mujer, como cabeza de familia en el hogar, se traduce en el ejercicio de la autoridad familiar en la casa, que pasa a ser un elemento socializador. En este tipo de familia se encuadran **la nuclear y la extensa** de las que ya se ha hablado anteriormente.

Una variante de estas dos tipologías más tradicionales es la **familia extendida**, una familia formada por una familia nuclear, junto a otros parientes hasta el segundo grado. Vuelve a darse esta tipología, en respuesta a la crisis económica, que al unir la parentela, hace que su afrontamiento sea más fácil.

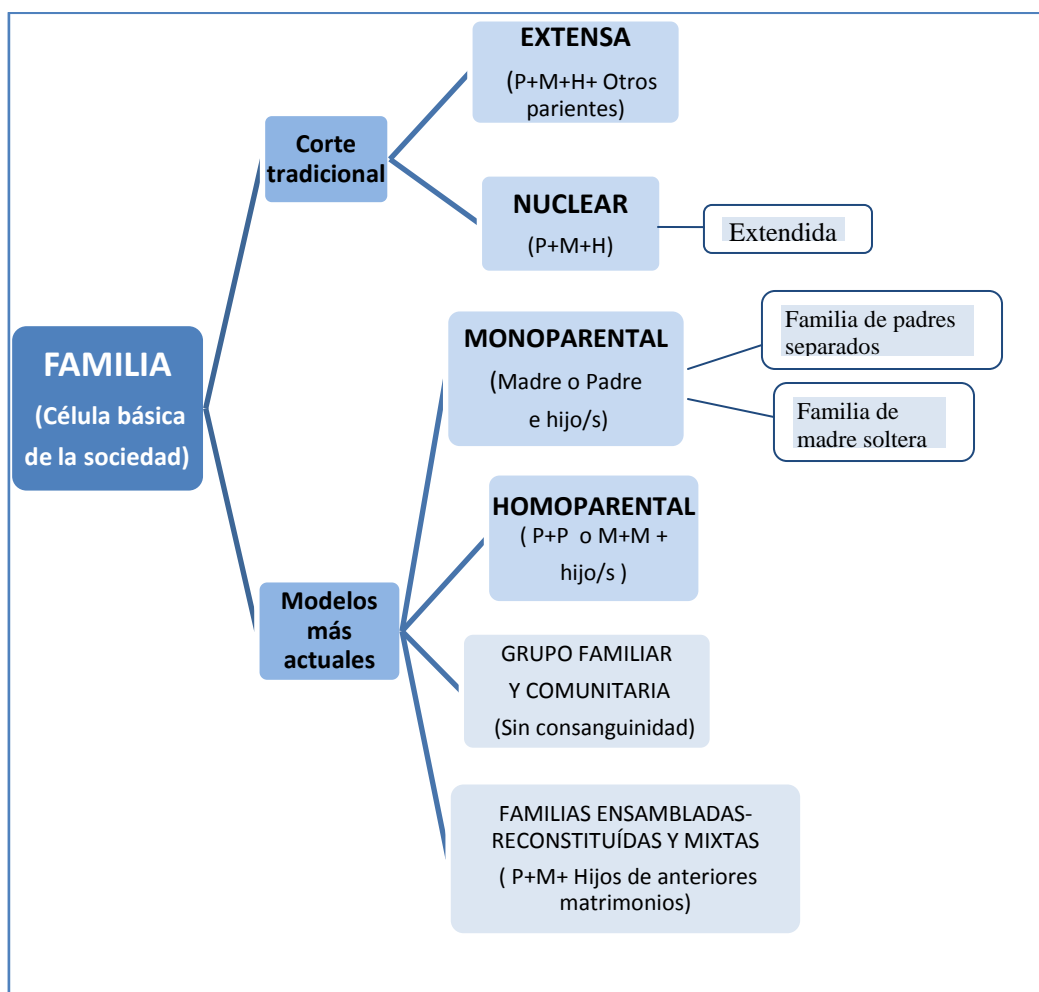
En las últimas décadas, en España, la familia ha experimentado una serie de cambios que hacen temer por la persistencia de la familia nuclear conyugal clásica (Requena y Revenga, 2010). Ello es debido a la caída de la natalidad, la inestabilidad conyugal y al creciente desprestigio de la institución matrimonial entre los jóvenes que optan por otras formas de convivencia con menos ataduras legales y con un claro cambio en los valores familiares.

Uno de esos cambios ha sido inducido, en buena medida, por las familias inmigrantes, especialmente las familias monoparentales femeninas, como veremos al hablar a continuación de ese tipo de familia.

-Familia monoparental: conformada por la madre y sus hijos y cada vez más también, aunque en menor medida, por el padre y sus hijos. Esta tipología familiar es cada vez más habitual y no siempre responde a una ruptura en la estructura e interacción de la familia, sino que, en ocasiones, como ocurre con las familias inmigrantes es el resultado de una situación de separación derivada del hecho migratorio, que no supone ruptura previa en todos los casos, sino simplemente ausencia de convivencia a causa de la distancia. Sin embargo, no podemos obviar que el hecho migratorio ha constituido en muchos casos la razón principal de las rupturas matrimoniales y que llevan consigo una

nueva reestructuración de la familia, que se convierte así en monoparental, donde se produce un cambio en la figura de autoridad, y como consecuencia una dinámica de las relaciones familiares muy distinta a la anterior, con todas las dificultades que ello conlleva y que, en muchos casos, conduce a rupturas y separaciones definitivas, a conflictos de roles etc.

Gráfico 12. Mapa conceptual del tipo de familias y su estructura.



*Leyenda: P= padre/ M= madre/ H= hijo/s.

Fuente: Elaboración propia a partir del texto.

Uno de los subtipos de familia monoparental, como ya hemos visto en el mapa conceptual sobre la familia, de la gráfica anterior, es el llamado **familia de madre soltera**, una familia en la que la madre, sola, asume la crianza de su/s hijo/s. Suele ser habitual que la mujer asuma este rol paterno en soledad cuando el padre se distancia y no reconoce su paternidad por distintos motivos.

Otro subtipo de familia monoparental, la **familia de padres separados**, es aquel fruto de la separación previa de una pareja con hijos que antes constituían una familia nuclear tradicional, bien por divorciarse o por negarse a vivir juntos, dejan de ser una pareja, pero han de seguir cumpliendo con su rol de padres, por mucha distancia que medie entre ellos y por el bien de los hijos.

Tras las situaciones de divorcio cabe hablar también de una tipología nueva, la “Familia ensamblada”, término creado en Argentina, tras la entrada en vigor de su ley de divorcio (1987). En general los sistemas legales mundiales no han conseguido ampliar el concepto de familia para incluir esta nueva tipología, lo que deberán plantearse en el futuro.

La familia ensamblada o familia reconstituída o mixta es una familia en la cual uno o ambos miembros de la pareja así formada tiene uno o varios hijos de uniones anteriores, como en el caso de las segundas parejas de viudos, divorciados, madres solteras etc. Cuando comenzaron las primeras investigaciones sobre este tema, tras la segunda guerra mundial, la mayoría de estos casos correspondían a viudos/as de guerra, actualmente la mayoría de las familias reconstituídas son fruto de los divorcios (divorciados con hijos que forman nueva pareja).

En la mayoría de países occidentales los padres y madres solos, sin cónyuge ni compañero/a, bien sea por divorcio, separación o por ser solteros (excohabitantes), se han convertido en una porción muy destacada de la población, mientras que los viudos/as, que antes eran más del 50% de los padres- madres solos, han disminuído hasta menos del 25%. La mayoría de los niños que viven actualmente en hogares monoparentales tienen padres legítimos vivos, casi siempre la madre; el padre no suele convivir asiduamente con los hijos, pero suele compartir la patria potestad y las

obligaciones legales que conlleva, como el mantenimiento; por lo que aunque sea un progenitor ausente, sigue formando parte integrante de una familia, al menos por lo que respecta a los hijos.

Los temas en torno a la monoparentalidad, hoy en día, no giran tanto en si el padre debe o no casarse con la madre y/o mantener al hijo, sino en como redefinir y/o dirimir, después de la separación o el divorcio, la obligación de esa manutención a los hijos, que debe primar por encima del estado civil y las circunstancias de los padres.

En este nuevo contexto social, tras los cambios políticos y legales, queda abierta la puerta a modelos familiares menos rígidos y cada vez más novedosos e incluso imposibles de imaginar hace tan sólo unas décadas Sin embargo, tras la crisis económica mundial que ha afectado especialmente a nuestro país, se prevé un freno e incluso un retroceso, durante un tiempo, de los efectos que esos cambios legales del reciente marco jurídico, podrían traer.

Así pues, independientemente de ese freno al que se alude debido a la crisis, hay que decir que, en un breve periodo de tiempo, se ha producido una profunda transformación en la sociedad española, en la que hemos pasado de una configuración inamovible y monolítica de la familia (Iglesia y Ayuso, 2007) a una mucho más plural y con diferentes modalidades que reclaman una regulación legal y una legitimidad social adecuadas.

Las familias son “*células sociales*” muy vivas y activas y, por tanto, en constante evolución, del mismo modo que evolucionan la historia, las pautas culturales, los valores intergeneracionales, las situaciones económicas y las características personalológicas de los miembros que las componen, así como el propio contexto en el que se desenvuelven y viven. Por tanto no será extraño encontrarnos cada vez más con transformaciones en su estructura, que responderán a los cambios y adaptaciones a las nuevas situaciones que vayan dándose en una sociedad cada vez más dinámica y llena también de retos y dificultades.

La familia no está en peligro de extinción como pueda creerse, pues su capacidad adaptativa hará que siga viva, aunque su tipo y estructura varíen, y las migraciones han sido y son un hecho que inevitablemente han influido en ella, y lo seguirán haciendo aunque su influencia no sea uniforme en todos los casos y dependa también de la situación previa y de partida, de su origen, cultura, educación, situación personal y económica etc,

En la actualidad, la realidad de la familia es heterogénea y diversa, tanto que como aseguran Palacios y Rodríguez (1998) es necesario cuestionarse qué es en realidad la familia, cuales son los rasgos que la definen realmente dentro de tanta diversidad familiar y de tal magnitud de tendencias que coinciden con los núcleos familiares.

Las estadísticas sobre las familias son tan variables que en un muchos casos sólo se computan aquellas uniones legales de los matrimonios, sean primeros o sucesivos, pero se obvian a los hijos de las madres solteras y a las uniones de hecho que no han sido legalizadas. Esto es aún más habitual en los países de Latinoamérica, por lo que puede afectar a algunas familias inmigrantes. Stepfathers of América, organización que agrupa en USA a segundas parejas con hijos, calcula que en la próxima década ésta será la forma más común de organización familiar.

En Europa la tasa media de divorcios está en el 30% de los matrimonios, siendo la más alta en los países escandinavos y la más baja en Francia y España. Tanto americanos como europeos coinciden en la tasa de nuevas uniones, que se sitúa en el 75% para las mujeres y el 80% para los hombres.

Pero la familia, superviviente como es a los cambios sociales, es, al mismo tiempo, fuente inevitable de conflictos y situaciones que dificultan llevar a cabo las propias funciones indispensables que tiene atribuidas, pues algunas vicisitudes hacen que se tambalee su estructura y que deje de realizar adecuadamente aquellas funciones que se esperan de ella. La migración es uno de los aspectos que más influyen en el tejido familiar, en su estructura y en sus relaciones, como ya hemos aludido con anterioridad.

3. Familia inmigrante: aspectos sobre inmigración (¿Qué, cómo, o quién es una familia inmigrante?)

Desde un aspecto social, se podría definir a la familia inmigrante como un grupo primario compuesto, generalmente, por la pareja (padres) o un solo progenitor (el padre o la madre) y su prole, o una parte de ella; que ha salido de su lugar de origen por diferentes razones personales, económicas o de otra índole, desplazándose a un lugar distante que le impide las relaciones cotidianas con su medio natural, cultural y social más inmediato y con el grupo de interacción referencial de su familia extensa y amigos.

Si analizamos esta simple definición nos encontramos ante una realidad casi siempre desgarradora, pues a veces las familias no emigran al completo, y la escisión del grupo pesa como una losa en las relaciones de los mini-grupos resultantes (el que se queda en su país y el que emigra a otro). Tampoco emigran porque sí, siempre hay detrás causas que, en ocasiones no son sólo económicas, sino que vienen precedidas de un sufrimiento anterior que le obliga a abandonar su país irremediamente, como hemos abordado al hablar de las diferentes causas de emigración (exilios políticos, razones religiosas...). En los últimos tiempos también han variado los motivos, que incluyen entre ellos como *la reunificación familiar* y, en algunos casos, también las *oportunidades educativas* y no solo las económicas.

Imagen 1- Extraída de la web.

De cualquier modo, la promesa de un futuro mejor es el principal motivo por el que niños y adolescentes llegan a Europa, y en concreto a España traídos por sus familias e incluso solos, aunque no haya garantía alguna de que encuentren lo que venían buscando y haya merecido la pena hacer tal viaje. Si seguimos analizando la definición caeremos en la cuenta de la tremenda situación que deben



vivir al llegar a un país que no es el suyo, que a veces no habla su idioma, que tiene costumbres muy diferentes, que no siempre les miran con buenos ojos, **y en el** que no tienen a nadie cercano (familiares o amigos de siempre), con quienes compartir su difícil y novedosa situación como emigrantes; esa misma emigración que ha provocando y sigue provocando graves estragos en el tejido social, en especial por el abandono de numerosos hombres y mujeres que no solo dejan su país, sino también su lugar de vida y sus relaciones, siendo éstas las que sufren las mayores secuelas. Esta es una especial situación que se vive sobre todo en las parejas de los que migran, ya que no siempre se produce el regreso (Bleichmar, 2003).

La decisión de migrar, no es una decisión individual, sino que más bien es un proceso donde la decisión final es de todo el grupo familiar. Y cuando queda una parte de la familia en el lugar de origen, si son los hijos, consideran que se les condena a una madurez temprana que les deja sin infancia y “sin tiempo para soñar”.

Tras un proceso migratorio ninguno de los miembros de una familia vuelven a ser los mismos y los hijos de los migrados que permanecen en origen consideran que la relación familiar debe estar por encima de lo económico y que es una situación difícilmente aceptable como se recoge en el vídeo “Hijos de la migración” (<http://www.youtube.com/watch?v=TDCpseZmEns>) sobre la investigación de M.A. Carrión Martínez en 2011 acerca de la incidencia en los aspectos escolares y familiares de los hijos por la emigración de sus padres.

La familia emigrada, con hijos, tiene además el difícil reto de mantener unido al grupo, como familia, algo que en ocasiones resulta muy difícil, por no decir imposible, y ocasiona un tremendo desgaste emocional que, en algunos momentos del proceso, hace que se tambalee su salud física y psíquica, como aseguran los profesionales sanitarios que les atienden. Los efectos en la salud física y mental de los adultos inmigrantes han sido ampliamente documentados, sin embargo aún falta por conocer los efectos sobre la siguiente generación, los hijos de los inmigrantes (Aguilera, De Snyder, Romero y Medina, 2004).

Siempre que hablamos de familia, en general, hacemos referencia a la actitud que la misma debe tener respecto al fomento en sus hijos de un desarrollo armónico (autoestima, sentido de pertenencia...), pero ese proceso deja de ser cotidiano para romperse y aparecer como un problema, cuando se da un proceso migratorio en uno o ambos padres. Entonces la autoestima se ve afectada y deja de haber, en las personas implicadas, una percepción valiosa de sí mismas que hipoteca toda la relación consigo mismas y con el entorno (Hernández y Poot, 2001).

Esta situación conduce, en los adolescentes, a sentimientos de abandono, depresión, inseguridad, incertidumbre, agresividad y rebeldía, escasas relaciones sociales, pérdida de identidad, ausencia de valores, apatía hacia todo (incluido el colegio), bajo rendimiento académico, absentismo escolar, trastornos de aprendizaje, escasas expectativas de futuro, estigmatización, problemas mentales (a veces suicidio), abuso de sustancias o del sexo y pérdida de valores culturales.

En muchos casos también el exceso de responsabilidad (niños adolescentes, de secundaria, que cuidan de los hermanos pequeños mientras los padres trabajan), hace que la soledad y el abandono, unidos a esa responsabilidad les lleve a conductas depresivas y, en algunos casos, al suicidio (Pineda, 2003).

4- La familia inmigrada y el centro educativo.

La integración es uno de los aspectos, dentro de la globalidad de un tema tan amplio como es el de las migraciones, que ha interesado sobremanera a los investigadores y muy especialmente la integración, ya sea en el ámbito educativo o comunitario, no sólo del alumnado, sino también de los padres, buscando una integración global de toda la familia. Madruga Torremocha (2002) considera que la familia es un factor clave en el proceso de integración, junto con el idioma, la nacionalidad, el área de origen, los hábitos y las relaciones dentro de la familia y en el entorno, con los niños autóctonos, y que son variables condicionantes en la integración escolar de sus hijos.

En el mismo sentido Aparicio y Verdera (2003) consideran que la influencia que el entorno familiar tiene en la integración de sus hijos/as extranjeros se ve condicionada por distintas variables, como el haber nacido en el país de origen paterno o haberlo hecho en España, así como la reagrupación posterior a la inmigración paterna.

La formación y el nivel educativo de los padres inmigrantes es un aspecto fundamental a la hora de hacer frente al proceso de inserción social en la nueva sociedad de acogida, tal como se afirma desde la Comisión Europea (2000). La relación que existe entre el nivel educativo y los procesos de inclusión social en el colectivo inmigrante no deja lugar a duda y repercute directamente en una mejor adaptación e integración social con los autóctonos. Así mismo, las condiciones laborales y económicas de los padres y la situación o no de monoparentalidad, así como la posibilidad o no de contar con redes sociales de apoyo a los padres son también variables muy importantes en el proceso de integración a la nueva sociedad de acogida.

La integración escolar de los hijos inmigrantes y la laboral y social de los padres se encuentran íntimamente relacionadas, de modo que la interacción entre ellas hace que ambas se encuentren condicionadas entre sí y, por ello, se señala como muy importante el papel de los centros educativos en la integración de este alumnado, pero no sólo por sí solos, sino con la ayuda inestimable y necesaria de la familia (Comas y Coll, 2002).

Tienen razón Bueno y Belda (2005) cuando sostienen que nunca se insistirá lo suficiente en el papel del centro educativo como vector de integración social de los hijos inmigrantes. Ambos, padres y centro, son los instrumentos fundamentales en la integración social del alumnado y también de las familias en la comunidad de acogida. El contexto escolar se muestra como el más apropiado para facilitar el contacto y la aceptación de la cultura autóctona, así como para hacer cambiar o mejorar las expectativas de los padres respecto a la calidad de la respuesta educativa recibida y de la calidad de vida que esperan para sus hijos/as.

Las investigaciones sobre la relación entre escuela y familia han demostrado que a mayor implicación de las familias y de la comunidad en el centro educativo, mayor rendimiento del alumnado y una mejor inclusión educativa y social en los mismos, como recoge el Proyecto INCLUD-ED de la Unión Europea, uno de los mayores en recursos y rango científico en materia de educación dentro de los Programas Marco de Investigación de la UE. Y esto es extensible a todas las familias, tanto a las inmigradas, como a las autóctonas, en las que se ha de fomentar la participación, sin olvidar también la formación.

El proyecto INCLUD-ED pone de manifiesto en sus conclusiones que:

- La interacción cultural y educativa que el alumno establece con los agentes sociales, sobre todo con sus familias, mejora su aprendizaje y rendimiento.
- Algunos estudios internacionales han relacionado esta tendencia con indicadores sobre el nivel de titulación de los padres y el número de libros disponibles en casa.
- Existen evidencias de que algunos programas de formación y participación de las familias repercuten en la mejora de los resultados académicos de los hijos.
- Cuando las familias participan en programas educativos y en la organización de los centros contribuyen a superar dificultades, prejuicios y estereotipos etc. asociados a ellos, como grupos vulnerable, y se mejora la relación familia-centro.

Uno de los retos que los centros educativos tienen en su actuación como actores de una educación intercultural adecuada, es sin duda conseguir que sus alumnos/as extranjeros/as se sientan integrados e involucrados en la vida de sus centros. Las familias inmigrantes toman conciencia de la situación académica y educativa de sus hijos desde el momento en que llegan por vez primera a los centros educativos donde van a escolarizarles, por eso hay algunas medidas deseables que el Libro Blanco de la Educación Intercultural propone como indispensables para mejorar la relación familia-centros. Y que pasarían por:

-Asumir el periodo de acogida como parte fundamental en el inicio de la relación centro-familias y que el centro asuma que es un recurso, quizá el primero, para acogerles a nivel social.

-Dar un sentido institucional al encuentro entre el centro y la familia, manteniendo una primera entrevista informativa sobre el entorno, principios y objetivos educativos y formas concretas para llevarlo a cabo. Esto genera confianza inicial en la institución por parte de la familia.

- Los/as tutores/as deberían ir más allá de las simples reuniones con padres haciendo que sean más participativas, interesantes y atractivas, para facilitar la asistencia de estos padres, que a veces se sienten fuera de lugar y ,en consecuencia, no participan.

-Que el intercambio de información sea fluido.

-Que se haga ver a los padres que el AMPA y otras asociaciones pueden serles de ayuda y no que los vean como rivales o parte integrante de los equipos directivos.

Algunos estudios nos dan la pauta de cómo manejar algunos aspectos escolares a tener en cuenta respecto a las familias inmigradas.

No podemos olvidar que del cómo se involucre la familia del alumnado en el contexto escolar va a depender mucho su forma de integración social, y también el hecho de cómo viven su situación de acogida tanto los padres como los alumnos (Bueno y Belda, 2005).

Existe desconcierto en las familias al inicio del proceso de escolarización o cuando cambian de etapa educativa, por el escaso conocimiento que tienen respecto al funcionamiento y organización de la institución escolar, así como de las ayudas, y becas etc. Por ese desconocimiento se hace necesaria la tríada poder- querer- saber en la participación de las familias inmigrantes (Fernández Prada, 2003).

También hay que decir que los padres y madres inmigrantes temen que sus hijos/as olviden el idioma de sus padres o no lleguen siquiera a aprenderlo, en el caso de

la segunda generación. Las familias temen al peligro de la aculturación.

Se aprecian diferencias, por origen étnico y cultural, en la participación de las familias en las actividades y la vida de los centros educativos. Así se ha constatado que las familias árabes, especialmente las madres, participan en menor medida que otras familias en reuniones, celebraciones y/o actividades del AMPA, apuntándose como posible causa en la falta de acercamiento a los centros de las familias inmigrantes no sólo al desconocimiento de la lengua, las diferencias culturales y la situación laboral y/o legal de los padres, sino también a que el profesorado no tiene las herramientas necesarias para fomentar una mayor implicación de las familias (Santos Rego y Lorenzo, 2003).

También se ha constatado que ciertas posiciones paternas y maternas si varían en función de los sexos de los chicos/as, observando esta variación sobre todo en las familias árabes (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004).

Así mismo se constata que los resultados académicos en el alumnado inmigrante son significativamente inferiores a los de sus compañeros autóctonos. La variable sociocultural en estas familias y también el desconocimiento del idioma vehicular son en buena medida responsables de ese fracaso escolar (Vila, I., 2006). La familia influye de forma clara en el proceso de formación de sus hijos (Sánchez Núñez y García Guzmán, 2009).

Todos los aspectos tratados en este punto *influyen directamente en el nivel educativo del alumnado inmigrante y también en las expectativas familiares*. Los padres inmigrantes se esfuerzan por mejorar la preparación académica de sus hijos y dan valor a su sacrificio migratorio en tanto en cuanto consiguen que sea mejor que la suya propia y les sirva para mejorar sus condiciones de vida.

Por todo ello se hace necesario contar en los centros educativos con el personal adecuado que facilite la relación familia inmigrante- centro y que pasa, quizá, por un perfil de mediador cuyas funciones, a partir del conocimiento inicial de las familias, sean las de:

- Facilitar información sobre el sistema educativo de la Comunidad y de los aspectos culturales locales (fiestas, costumbres, valores, comunicación...)
- Orientar sobre programas para el aprendizaje del idioma.
- Facilitarles el conocimiento de los recursos existentes en la localidad.
- Promover la participación de los centros docentes de forma más activa.
- Establecer los canales de comunicación adecuados entre la cultura de acogida y la de las familias, evitando así situaciones de conflicto derivadas de las diferencias culturales.
- Ayudarles en la mejora de la situación de sus hijos respecto al centro educativo y a su aprendizaje.
- Prevenir y mediar en situaciones conflictivas que puedan surgir entre los inmigrados y el resto de la comunidad educativa.
- Coordinarse y colaborar con otras instituciones y en programas dirigidos a la ayuda a las familias extranjeras en su proceso de normalización.

Toda la situación de las familias inmigrantes y sus hijos/as anteriormente descrita nos lleva a valorar la necesidad inequívoca de que la educación debe caminar hacia la inclusión y la integración, dando respuestas adecuadas para conseguir entender la diversidad de competencias, intereses, expectativas y actitudes del alumnado inmigrante y de sus familias, manejando siempre la diversidad como modelo y dejando de lado las desigualdades.

Como he aprendido del antropólogo Dr. Honorio Velasco Maíllo, existe, por encima de cualquier diferencia racial o étnica, una **unidad psíquica de la humanidad** que debe regir nuestras relaciones con los demás y con el medio y acabar con el etnocentrismo reinante todavía en nuestra sociedad europea.

PARTE II

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 8. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción
2. Objetivos de la investigación
 - 2.1. Objetivos específicos
 - 2.2. Variables de estudio
 - 2.3. Modelos de investigación
3. Procedimiento seguido en la investigación
 - 3.1. Respecto al Análisis Documental
 - 3.2. Respecto a las medidas educativas desarrolladas en los centros
 - 3.2.1. Instrumento de obtención de datos: el cuestionario
 - 3.2.2. Criterios y selección del estudio de casos
 - 3.2.3 Procedimiento utilizado en la selección de los centros
 - 3.3. Respecto a la selección de informantes clave.
 - 3.3.1. Instrumento de obtención de datos: las entrevistas
 - 3.3.2. Criterios y selección de informantes clave
 - 3.3.3. Procedimiento utilizado
4. Criterios de credibilidad de la investigación

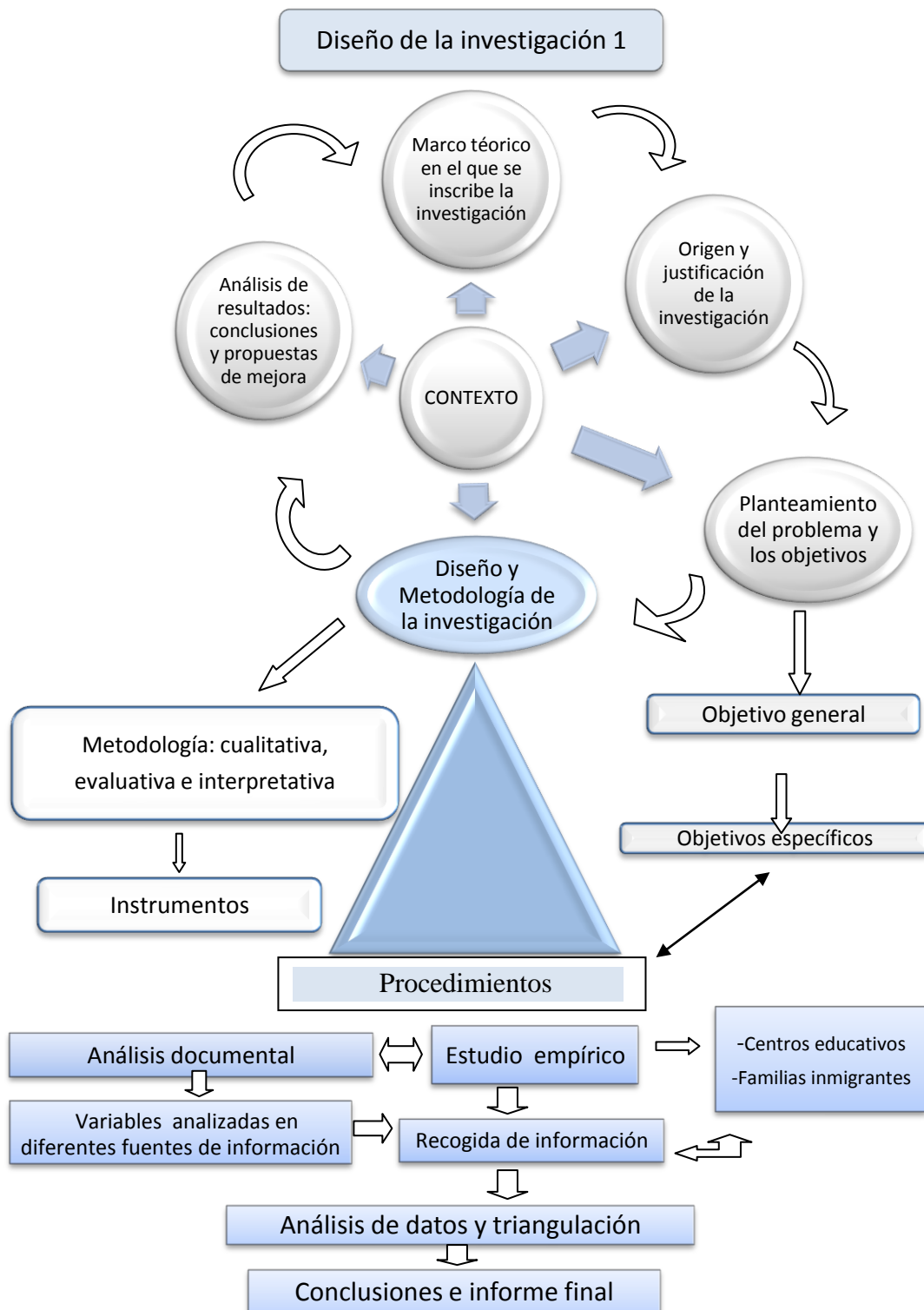
1. Introducción:

En este capítulo el propósito fundamental se centra en el planteamiento de la parte empírica de esta Tesis. Para ello se perfilarán los distintos momentos que han conformado el estudio así como las distintas fases en cada uno de esos momentos, las variables utilizadas y el diseño de la metodología empleada en el mismo, así como las actuaciones llevadas a cabo.

Este trabajo de investigación parte de un encuadre contextual desde el que se presenta el problema de estudio y en el que se llevan a cabo todas las acciones e intervenciones de la investigación. Se parte, pues, de un marco teórico contextualizado en una zona determinada, para una población única y con unas características propias. Ese contexto inmediato (territorio, centros educativos y familias del alumnado de ESO inmigrante) es también el protagonista del estudio, que, a su vez, es el objeto de la devolución de información una vez contestadas las cuestiones planteadas en la misma, con el importantísimo y único objetivo de dar una información útil sobre las conclusiones a las que se llega, así como las propuestas más importantes para la mejora de la situación desde la que se partía y que fue objeto de estudio (la respuesta educativa al alumnado inmigrante de ESO y la percepción que sobre ella tienen sus familias).

Dentro de esa contextualización de la investigación y como parte integrante y fundamental del proceso, tras el conocimiento previo aportado en el Marco Teórico de la misma, queda justificada de manera clara y fehaciente la necesidad de que pudiera llevarse a cabo la misma, planteándose para ello cuál es realmente el problema que se va a abordar en la investigación y qué objetivos nos planteamos conseguir con esta investigación, en qué o quienes se centra el objeto de estudio, qué o cuáles limitaciones nos hemos encontrado, qué resultados hemos obtenido y a qué conclusiones podemos haber llegado. Desde este previo se plantea el diseño de la investigación, desde el que se han tenido en cuenta las distintas fases y que podemos ver de forma más clara en el gráfico que va a continuación.

Gráfico13. Gráfico general del diseño de la investigación



Fuente: Elaboración propia

La pregunta clave planteada, por tanto, en esta investigación era: ¿responden las medidas educativas adoptadas por la administración educativa y los centros escolares a las necesidades sentidas por las familias del alumnado inmigrante?

2. Objetivos de la investigación

El **objetivo general** de este trabajo de investigación es el de “*describir, analizar y valorar la respuesta educativa que se está dando al alumnado inmigrante escolarizado en León en Educación Secundaria Obligatoria y conocer la valoración que sobre la misma se hace desde el contexto familiar*”.

2.1. Objetivos específicos:

Desde ese objetivo general y último señalado anteriormente, se han planteado los objetivos específicos siguientes:

- Conocer las características generales del alumnado inmigrante en general y del alumnado de ESO en particular a nivel nacional, autonómico y local: país de procedencia, ubicación, distribución geográfica y porcentual...
- Analizar y valorar las medidas de atención educativa puestas en marcha por las distintas Instituciones (europeas, españolas y autonómicas).
- Analizar y valorar los recursos institucionales y personales puestos a disposición de este alumnado en los centros educativos y en otros Organismos e Instituciones.
- Analizar y valorar los aspectos y recursos formativos y académicos del profesorado de cara a la respuesta educativa a estos alumnos.
- Conocer la distribución de la población inmigrante entre 12 y 16 años escolarizada en los centros educativos de León, así como sus características y necesidades educativas especiales.

- Analizar y valorar las medidas educativas curriculares y organizativas en León y cómo se concretan en cada centro.
- Conocer los aspectos de las situaciones personales, familiares y educativas del alumnado inmigrante en estudio.
- Valorar la relación de los centros educativos con las familias inmigrantes.
- Conocer cómo valoran y viven estas familias la respuesta educativa dada a sus hijos.

2.2. Variables de Estudio

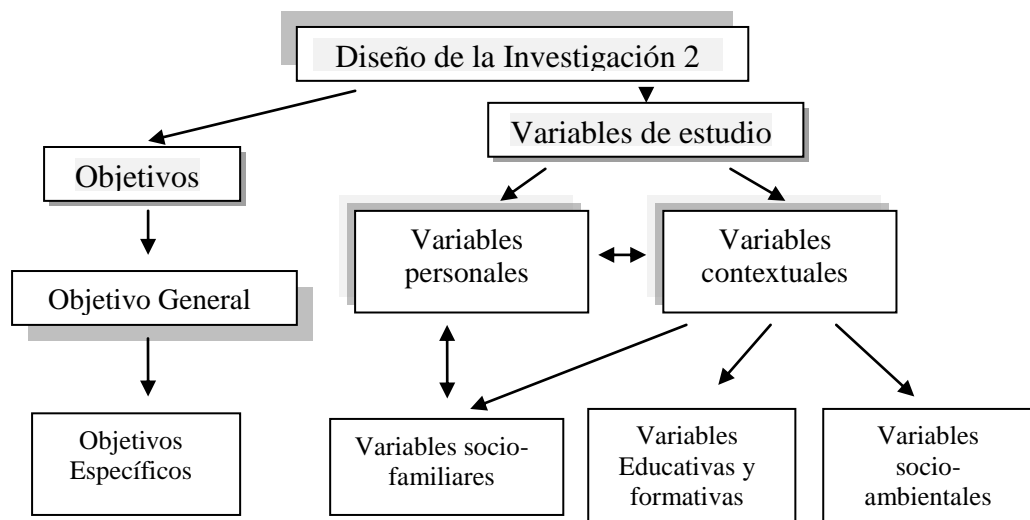
Las variables manejadas en la investigación, fundamentalmente descriptiva, tienen un carácter categorial y cualitativo; analizando y valorando la presencia o no de las mismas en los aspectos estudiados. Las variables manejadas en este estudio son:

- **Datos de los centros:** relativos a su denominación, adscripción, ubicación y línea educativa.
- **Datos del alumnado:** referidos a aspectos cuantitativos y cualitativo del tipo de alumnado inmigrante en relación al alumnado general (curso, edad, sexo, procedencia, necesidades educativas...)
- **Respuesta educativa:** relacionada con los diferentes programas educativos: Plan Atención a la Diversidad, Planes de Acogida, Aulas de Acogida y tránsito, Aulas de Inmersión lingüística, Profesorado y personal especializado, Plan de Convivencia, Plan de Refuerzo y Orientación (PROA), en el momento del estudio, ahora Plan MARE.
- **Formación del Profesorado:** referida al tipo de formación recibida sobre interculturalidad y el trabajo con alumnado inmigrante, la organización de la misma, el lugar y la forma en que se realiza, así como su valoración y

necesidades al respecto.

- **Medidas Educativas concretas:** aquella medidas educativas (modificaciones en el PEC, medidas organizativas, adaptaciones curriculares, actividades extraordinarias y extraescolares y coordinación con otros Organismos e Instituciones) llevadas a cabo con el alumnado inmigrantes y/ o con sus familias.
- **Aspectos Socio-familiares:** relativos a la valoración del tipo de relación y participación de las familias con los centros, así como del grado de conocimiento y utilización de los recursos por parte de las mismas, y su integración social.

Gráfico 14. Gráfico sobre el diseño de la investigación: desde el planteamiento del problema y los objetivos (objetivos y variables de estudio).



Fuente: Elaboración propia

2. 3. Modelo de Investigación.

La investigación que nos ocupa es una investigación Cualitativa, de corte Etnográfico, pues se trataba de describir procesos, características, interpretaciones, significados e intenciones de los participantes (Rincón y García, 1998: 440).

Esta metodología etnográfica nos permite describir, analizar y explicar las creencias y prácticas de los contextos estudiados, pues es un “método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una sociedad concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela” (Sabariego, Massot y Dorio, 2004: 295)

Cuando se habla de este tipo de investigación nose refiere sólo a una forma específica de recogida de datos textuales o palabras, sino a aspectos mucho más profundos y que generan conocimiento científico (Colás, 1997a: 227), pues, aunque el texto, como material empírico es fundamental en la investigación cualitativa que surge de las entrevistas y las observaciones, así como de la transcripción de las mismas; esos textos generan métodos de interpretación, pues la investigación cualitativa es una camino de la teoría al texto y, de vuelta, del texto a la teoría (Flick, 2004: 25).

Este conocimiento más profundo posibilita la reflexión y la crítica sobre la práctica profesional de los que intervienen en la respuesta educativa, así como el abordaje de nuevos problemas científicos y profesionales de la Psicopedagogía (Colás, 1997b: 253).

Nuestra investigación se basa en el estudio de contextos específicos, por ello la investigación cualitativa se muestra como la más adecuada, pues permite ver la vida cotidiana en el escenario o contexto en el que se produce, intentando interferir lo menos posible en él (Dorio, Sabariego y Massot, 2004: 278) y hacerlo, además, de un modo ordenado y sistemático encaminado a poner de relieve aquellos aspectos y sucesos reales que ocurren de modo natural en el contexto (Rivas, 1990: 25). Sabemos que las investigaciones cualitativas se centran en un contexto específico y tienen una visión holística que nos permite abarcar los fenómenos de forma global, al afectar a los sujetos de la investigación, haciendo que el investigador no se mantenga al margen de aquello que investiga, sino que establezca una implicación mayor con aquello que va a investigar (Rivas, 1990: 71).

Estamos hablando, por tanto, de una metodología fundamental cualitativa, que se ha llevado a cabo de dos formas diferentes y complementarias.

Por una parte, se trataba de ver de forma teórica y general, y desde el ámbito estatal al autonómico, cómo la Administración da respuesta, al menos teóricamente y sobre el papel, a las necesidades educativas de los alumnos inmigrantes; y por otra, la propia labor de investigación llevada a cabo con centros y familias. Para ello ha sido necesaria la planificación, elaboración y revisión de los diferentes instrumentos para la recogida de información.

Como *aspectos previos al trabajo de investigación* conviene señalar que antes de iniciar la investigación propiamente dicha, se hizo necesaria la petición de un permiso oficial a las autoridades educativas de la JCL, que permitiera y facilitara el acceso a los centros Educativos para la realización de la investigación (se adjunta en anexo).

El permiso se solicitó al comienzo del curso 2011-2012 y la respuesta al mismo se demoró hasta febrero de 2012, lo cual ralentizó mucho la primera parte de la investigación, ya que algunos de los centros no entregaron ninguna documentación, ni se prestaron a colaborar hasta que no se les entregó por escrito dicho permiso.

3. Procedimiento seguido en la investigación.

La investigación propiamente dicha se ha llevado a cabo desde tres ámbitos diferentes y complementarios. Por una parte, y desde un ámbito más general y administrativo, se ha llevado a cabo un estudio y *análisis documental* sobre la situación de la educación en el alumnado inmigrante de ESO, tanto en lo que se refiere a las medidas educativas pensadas y llevadas a cabo para obtener una adecuada respuesta a sus necesidades, como por la formación de sus profesores/as, y la valoración de los recursos disponibles etc.

Por otro, desde el ámbito puramente educativo, se ha llevado a cabo un *estudio en los centros educativos*, de la muestra, que atienden al alumnado de ESO inmigrante, conociéndolos tanto en sus recursos, como en sus deficiencias a la hora

de dar una adecuada, o no, respuesta educativa a este alumnado.

Y por último, y desde el ámbito estrictamente familiar y cercano, se ha estudiado a un número determinado de familias del alumnado de ESO escolarizado en los centros de la muestra. Este contexto, el familiar de una manera más cercana y profunda.

Nuestra investigación se enmarca dentro de una perspectiva fenomenológica, ya que se intenta comprender y conocer la realidad desde la perspectiva de sus protagonistas. Se trata, por tanto, de una investigación que puede denominarse como “estudio cualitativo”, pues utiliza una serie de técnicas e instrumentos propios de este tipo de investigación, como son las entrevistas en profundidad, los relatos de vida de los participantes; así como una pluralidad en las fuentes de información.

Por ello y para ver de forma más clara todo el procedimiento seguido en la investigación, parece conveniente que el abordaje de las acciones llevadas a cabo en la misma se puedan hacer desde esos tres ámbitos por separado.

3.1. Respecto al Análisis Documental

Con el objeto de conocer la situación de la atención al alumnado inmigrante desde aspectos menos cercanos, pero igualmente importantes por la repercusión que tienen en la toma de decisiones para la adopción de medidas a la hora de la intervención educativa con ellos/as, se hacía necesario hacer un análisis de aquellos documentos que de manera directa influyen en la respuesta educativa que se da a este alumnado.

Esta parte de la investigación ha sido esencialmente evaluativa, puesto que se trataba de evaluar las instituciones educativas implicadas en la respuesta educativa al alumnado inmigrante, analizando sus necesidades, evaluando los programas que se llevan a cabo, así como la normativa y política educativa al respecto (Rincón y García, 1998: 444), al objeto de tomar decisiones y mejorar las intervenciones en el ámbito estudiado.

Esta tarea resultaba tremendamente ambiciosa si se pretendía llegar a todos y cada uno de los organismos y su documentación, por lo que se hubo de limitar la búsqueda muestreando toda la posible información y seleccionando aquella que se relacionaba estrictamente con el objetivo general de estudio. Por tanto, se hubo de limitar a recoger la información desde fuentes documentales fiables, cercanas, accesibles, y con una información útil, siendo éstos los criterios utilizados, más adecuados, para esa búsqueda.

Las fuentes documentales consultadas tanto para la realización, en su momento, del Marco Teórico, como , y con posterioridad, para este Análisis Documental, han sido muy variadas, desde libros, guías, revistas, boletines, bases de datos, actas etc, hasta las propias páginas web de organismos oficiales; pero sobretodo hay que destacar que las más utilizadas e importantes han sido:

- **La Guía Educativa del Estudiante** de la provincia (León), que supone un “Vademecum” para el conocimiento y posible uso de los recursos generales y específicos para el alumnado general y, por supuesto, para el inmigrante.

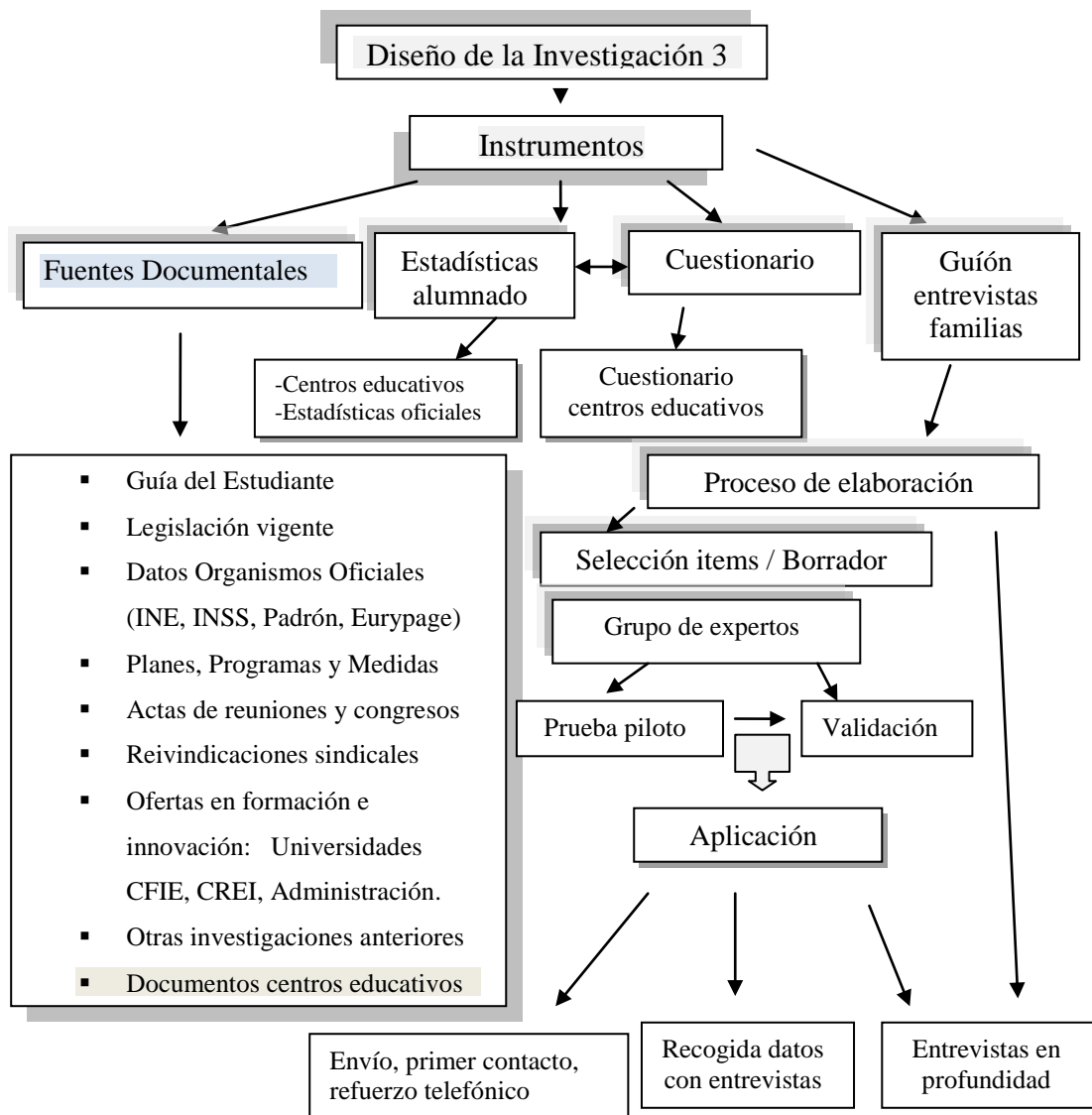
En el momento actual esta guía ya no se encuentra en formato papel y puede consultarse en la página Web de la Junta de Castilla y León, se encuentra sin actualizar desde 2010, por lo que algunos datos hubieron de obtenerse directamente en los centros educativos o en la Dirección Provincial de Educación de León (Área de Programas Educativos).

- **La Legislación vigente** en el Marco de la atención a la diversidad cultural y la compensación de necesidades educativas, tanto desde el ámbito Europeo, como desde el Estatal y Autonómico.
- **Los datos de Organismos Oficiales**, tales como el INE (Instituto Nacional de Estadística), Padrón Municipal de León, INSS (Instituto Nacional de la Seguridad Social /ámbito inmigración), Eurypage (Página de la U.E. sobre datos estadísticos de los países miembros) etc.

- **Los Planes y Programas** específicos y concretos que desde los distintos ámbitos administrativos, abordan la diversidad en educación (Inmersión lingüística, PROA -ahora MARE etc.)
- **Actas de algunos Congresos, Mesas redondas y otros actos** desde los cuales se han abordado no sólo los planteamiento de la administración, sino también las críticas y propuestas de mejora a esos planteamientos.
- **Los documentos sobre reivindicaciones sindicales** (Sindicatos de Enseñanza), que abordan la atención a la diversidad, así como las propuestas aportadas desde los mismos.
- **La oferta, documentación y memorias de actividades formativas** de los centros de **formación del profesorado** (CFIE), así como de los centros de recursos generales y de los específicos y regionales (CREI).
- **Estudios realizados con anterioridad** sobre atención a alumnado inmigrante.
- **Los Documentos Educativos** de los centros, desde los cuales se recoge no solo el Proyecto Educativo, sino también la prioridad o no en esa atención a los alumnos inmigrantes.

En la recogida de esta información ha sido importante el conocimiento previo por parte de la investigadora acerca del ámbito de intervención, en el que ha desarrollado su labor profesional durante años, y más concretamente en el socioeducativo (atención a los centros, alumnado y familias), lo que ha permitido acotar la información a aquellos aspectos más relevantes y que tuvieran importancia a la hora de entender cómo se genera y gestiona la respuesta educativa, al menos desde un marco netamente teórico.

Gráfico 15. Gráfico sobre el diseño de la investigación: Elaboración y aplicación de Instrumentos



Fuente: Elaboración propia

El gráfico que acabamos de ver, nos permite entender el diseño general de los distintos instrumentos y recursos utilizados en la recogida de información. De este modo queda más claro donde enmarcar el análisis documental dentro del mismo, así como las distintas fuentes documentales utilizadas.

3.2. Respecto a las medidas educativas desarrolladas en los centros

Los centros educativos constituyen el segundo eje en el diseño de la recogida de información. En este punto de la misma se entra en contacto directo con uno de los contextos claves del estudio (los centros educativos) y con los protagonistas del mismo (profesorado, alumnado inmigrante y familias inmigrantes).

El estudio llevado a cabo en los centros educativos perseguía conocer con la mayor exactitud posible cuales eran las medidas educativas adoptadas por estos centros para dar respuesta a las necesidades del alumnado inmigrante de secundaria, cómo se estaban llevando a cabo y en qué medida.

En la realización del estudio, propiamente dicho, en los centros educativos fue necesario partir de los datos oficiales recavados desde la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial de León sobre los centros de la ciudad con ESO y, con posterioridad, de la aplicación de un **cuestionario** y una estadística de alumnos (Cuadro Estadístico), con los cuales poder valorar la respuesta educativa dada realmente, no solo sobre el papel, y conocer el número y tipo de alumnos/ as inmigrantes con exactitud, y en el momento del estudio, ya que se ha partido de datos anteriores, para la selección de la muestra, que podrían haber variado.

En un primer momento y aprovechando el contacto previo mantenido con los centros en una investigación anterior, se hizo un nuevo contacto con los Equipos Directivos de los centros, telefónico en un primer momento y personal, con posterioridad, para explicarles con detalle el objetivo de la investigación, así como la demanda que se hacía al centro para que colaborasen en la misma, con la finalidad última de conocer con más objetividad y desde fuera la situación del alumnado inmigrante de sus centros y de sus familias, y poder así plantear cambios, si fuera preciso, en la planificación de medidas educativas acorde con las necesidades que fueran detectadas.

Este trabajo inicial se les planteaba desde tres frentes:

- La realización de una entrevista o pequeña reunión personal con uno o varios miembros relevantes del centro educativo, bien alguien del Equipo Directivo, bien el Orientador del centro, o bien alguna persona, que por su perfil profesional, estuviera más implicada en la atención al alumnado inmigrante y sus familias; que serían quién o quienes facilitarían la información.
- La recogida de documentos oficiales elaborados por el centro y que sirven de base para la planificación y organización de los mismos, que permitiría conocer en qué medida se cuenta con el alumnado inmigrante a la hora de su elaboración y también las actividades que los centros realizan con estos alumnos/as.
- Y por último, la petición de colaboración de los centros a la hora de contactar con los padres y de facilitar el encuentro con los mismos de cara a conocer sus situaciones socio-familiares y la implicación de las mismas en el proceso adaptativo y educativo de sus hijos/as.

En los tres casos, la investigación ha tenido en cuenta *una atención a lo concreto*, pero tratando de captar también la profundidad de la información, “para captar justamente la singularidad de los acontecimientos” (Dorio, Sabariego y Massot, 2004: 279).

3.2.1. Instrumento de obtención de datos: el cuestionario.

El instrumento fundamental empleado en el estudio llevado a cabo en los centros ha sido el **cuestionario**, que ha permitido cuantificar y cualificar la situación de los centros seleccionados en la muestra y del alumnado inmigrante escolarizado en los mismos, medir las variables contextuales y personales influyente, así como medir y valorar la respuesta y medidas educativas llevadas a cabo.

Respecto a las características del instrumento utilizado podemos decir que se trata de una encuesta tipo cuestionario:

- Descriptivo
- Auto-aplicable
- Con preguntas variadas (cerradas, en abanico y abiertas).

El *instrumento fundamental*, el **cuestionario**, ha ido acompañado, además, de una matriz específica para la recogida de los datos. El vaciado de datos se encuentra en anexo final.

En su momento el cuestionario fue objeto de numerosos cambios, debido a decisiones que se tomaron en cuanto a la muestra y que hizo que fuera variando en la medida que se producían cambios respecto a cómo llevar a cabo el estudio.

El cuestionario actual (anexo 1), es el resultado de varias y sucesivas revisiones sobre el cuestionario inicial, de modo que fue transformándose de una encuesta pautada con preguntas cerradas a un modelo de recogida de datos mucho más cualitativo, y pensado para que resultara más minucioso en la obtención de la información, mediante la entrevista final y especialmente útil como pauta para las entrevistas con las familias, que pasaría así a ser más concreta, hasta convertirlo en un instrumento práctico que podía recoger no sólo los aspectos generales y cuantificables, como lo hace, sino también todos los puntos y aspectos más concretos y específicos derivados de las propuestas de la Administración Educativa para una buena respuesta educativa, así como los puntos clave de los diferentes programas educativos para inmigrantes, vigentes en el momento actual, la legislación (nacional y regional) y la normativa interna sobre necesidades educativas y de compensación educativa.

El cuestionario, como instrumento, ha permitido recoger los datos con seguridad, ya que se cuenta con el aval de una buena revisión y reelaboración llevadas a cabo en su día, así como una validación por parte de expertos, que en este caso, se llevó a cabo por personal de los Equipos de Orientación Educativa y

Psicopedagógica, así como de otro profesorado universitario, experto en investigación educativa.

Esta consulta a los expertos y la realización de los cambios oportunos se corroboró al llevar a cabo **la prueba piloto** realizada en el IES Juan del Enzina (al Equipo Directivo y Orientador que estaban en aquel momento) que permitió constatar que el instrumento era adecuado y, al mismo tiempo, permitió valorar cuales podrían ser las dificultades a la hora de su aplicación. Realizada la validación, de contenido pudo comprobarse que el cuestionario como instrumento resultaba comprensible, fácil, y rápido de realizar; dándose por válido para comenzar con la recogida de datos en los centros.

Desde este eje de la investigación, que contituyen los centros educativos, se pretendía tener una información clara de la opinión de sus profesionales al respecto del objeto de estudio y construir a través de ella un perfil propio de cada centro educativo. En cuanto a las **dimensiones del instrumento**, del cuestionario, y los puntos más relevantes, se han abordado como se muestra en el siguiente cuadro resumen.

Tabla 26- Cuadro- resumen de las dimensiones del instrumento (Centros)

| Grandes bloques del cuestionario | Aspectos concretos | Información obtenida |
|----------------------------------|--|--|
| Datos de los centros | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Denominación ▪ Titularidad ▪ Localización ▪ Tipología ▪ Datos estadísticos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación del centro ▪ Situación educativa (respecto al resto) ▪ Si es privado, concertado, público ▪ Si es religioso o aconfesional ▪ Tipo de línea educativa |
| Datos del alumnado | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos estadísticos generales ▪ Datos estadísticos del alumnado inmigrante ▪ Datos sobre las n.e.e. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer al alumnado inmigrante del centro (nº, ubicación, curso, procedencia, sexo...) ▪ Conocer sus necesidades educativas: deficiencias, necesidades personales y sociales y las derivadas de ser alumno inmigrante |
| Respuesta educativa | <ul style="list-style-type: none"> a-Acogimiento b-Recursos personales (Profesorado y otros) c-Medidas educativas d-Aspectos socio- familiares e-Relación familia- centro | |

| Grandes bloques del cuestionario | Aspectos concretos | Información obtenida |
|---|---|--|
| a- Acogimiento | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planes de Acogida ▪ Aulas de acogida y tránsito ▪ Aulas de inmersión lingüística | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación del alumnado acogido. ▪ Conocimiento de sus necesidades de acogida ▪ Conocimiento de las acciones de acogida en el centro y la valoración sobre las mismas |
| b- Profesorado | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipo de profesorado ▪ Formación del profesorado ▪ Actuaciones en los planes de los centros (acogida, convivencia, PROA/MARE) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento e identificación de recursos y necesidades respecto al número, especialidad y formación del profesorado en materia de interculturalidad. ▪ Tipo de formación y valoración de la misma ▪ Actuaciones que realiza el profesorado en los diferentes programas. ▪ Conocimiento de los recursos humanos a disposición y carencias y necesidades al respecto |
| c-Medidas Educativa | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Medidas organizativas ▪ Modificaciones en los PEC y PCC ▪ Actividades extraescolares y extraordinarias ▪ coordinación con otros Organismos e Instituciones | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento de la respuesta educativa dada al alumnado inmigrante: <ul style="list-style-type: none"> -apoyos - modalidades y tipos de apoyos -organización de espacios y tiempos - adaptaciones curriculares -criterios de evaluación ▪ Conocimiento de las distintas actividades extraordinarias y extraescolares (propias del centro, de otros organismos y su coordinación, tipos, financiación...). ▪ Número de alumnos inmigrantes participantes en las mismas y sus posibilidades. |
| d- Aspectos socio-familiares | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordinación familia-centro ▪ Valoración de las actuaciones en ambos sentidos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento de la valoración que las familias hacen de las actuaciones del centro y de las suyas propias: <ul style="list-style-type: none"> -De su grado de participación en las AMPA -De su participación en las actividades del centro (reuniones, tutorías, fiestas y otros acontecimientos etc) -Grado de conocimiento y valoración sobre la utilización de los recursos del centro (becas, ayudas, coordinación otros organismos e instituciones, ayudas ONG y Asociaciones. ▪ Conocimiento del grado de integración social de las familias |
| e- Establecimiento de la relación con el centro | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Perfil del informante ▪ Fechas de recogida de información | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento del grado de implicación del centro en la respuesta y la información (responsabilidad de la persona implicada en dar la información. ▪ Control en la recogida de la información |

Fuente: Elaboración propia

En el primer gran bloque se recoge la información necesaria para identificar mediante la utilización de diferentes ítems a los centros de la muestra, objeto de estudio, conocer sus aspectos más importantes, como su ubicación, titularidad, línea de atención, número total de alumnos, cuáles de ellos inmigrantes, su distribución por cursos dentro de la ESO.

En el segundo bloque se trataba de identificar al alumnado inmigrante por sus características y necesidades educativas, derivadas o no de su condición de inmigrante, para ello se utilizaron ítems tales como: conocimiento del idioma vehicular, deficiencias o discapacidades (enumerándolas de manera cerrada) etc.

El tercer bloque, el más importante y extenso, se centra en la respuesta educativa que recibe el alumnado inmigrante y recoge numerosos ítems, con varias preguntas cerradas y alguna abierta, en las que se trata de conocer los programas llevados a cabo en los centros con este alumnado y sus familias (planes de acogida, aulas de acogida o tránsito, de inmersión lingüística y plan de convivencia), así como la valoración que sobre los mismos hace el propio centro.

En este mismo apartado se hace especial incidencia en los recursos humanos (número de profesores de compensatoria, de apoyo, mediadores, otros profesionales etc.) y también cómo se afronta el plan de refuerzo y apoyo a estos alumnos/as (Plan PROA/ programa MARE) y qué profesorado lo lleva a cabo, con qué modificaciones generales o específicas y con qué medidas organizativas (espacios, tiempos), qué adaptaciones curriculares o de otro tipo (acceso, de tiempo etc.), así como qué criterios de evaluación se tienen en cuenta.

También se recaba información en este bloque sobre otras actividades llevadas a cabo en el centro con este alumnado (actividades extraescolares y extraordinarias, tipos, responsables etc) y la coordinación con otros organismos e instituciones.

En un cuarto bloque el cuestionario se centra en los aspectos socio-familiares, especialmente en la relación familia- centro, en el grado de asistencia y acogimiento recibidos del centro, en la disposición de los recursos y el grado de utilización de los mismos por parte de las familias, de la relación con la asociación de padres y madres, de la integración social de las familias y de la valoración que la familia hace de todos esos aspectos.

Finalmente se recoge un apartado en el que se hace mención de la persona responsable de contestar al cuestionario y de atender la entrevista final, que en ocasiones eran coincidentes y en otros casos eran diferentes personas del equipo directivo, orientador/a o algún profesor/a específico/a.

3.2.2. Criterios y selección de los estudios de caso

Para la selección de los centros, se han tenido en cuenta aspectos y requisitos previos de los centros educativos de la zona y de los posibles sujetos de la misma, tales como la ubicación de los centros, la titularidad, el nº total de alumnado general, el de inmigrantes, la edad del alumnado, el sexo, la procedencia etc,

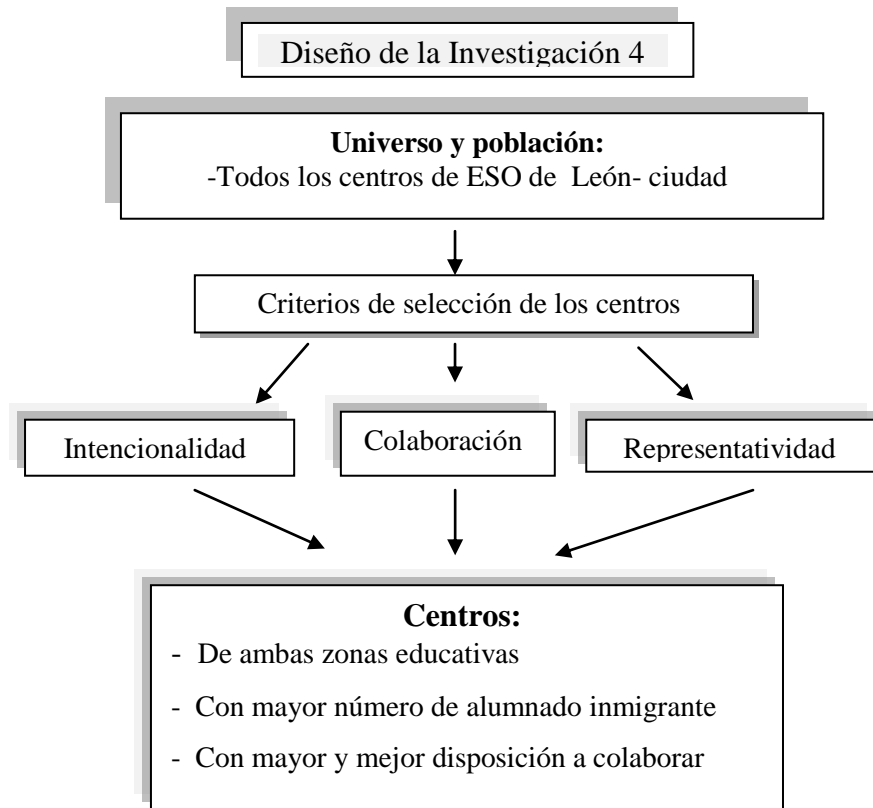
Para ello se han utilizado criterios de **representatividad**, buscando que los casos fueran lo más representativos posible y, asimismo, **intencional**, seleccionando los centros, que por sus condiciones y características fueran más representativos de los aspectos en estudio.

- *Universo o población:* en este caso se corresponde con todos los Centros de León-ciudad que imparten Educación Secundaria, independientemente de sus particularidades, titularidad etc., ubicados en el ámbito de actuación del estudio.
- *Selección de centros:* el grupo de centros educativos de ESO de León-ciudad que por sus características y tipo de alumnado (inmigrantes) podrían considerarse como los más representativos del objeto de estudio.

Para conocer el universo o población, así como el planteamiento de la posible muestra dentro del ámbito de actuación de la investigación, se tuvo en cuenta la última modificación del mapa de recursos de centros realizada, según la información obtenida en la web de la Junta de Castilla y León para el curso 2011/2012, en la cual se distinguían, en León-ciudad, dos zonas de influencia; que en aquel momento estaban vigentes y que han desaparecido en la actualidad (zona única).

Gráfico 16. Gráfico sobre el diseño de la investigación:

Muestra en los centros educativos



Fuente: Elaboración propia

En la selección de los centros educativo, se tuvo en cuenta la situación de doble zona que se daba en ese momento a nivel educativo en León.

Zona 1 (ámbito Norte): existían un total de 24 centros, 5 de los cuales son IES e imparten de forma exclusiva educación secundaria, además de los Bachilleratos. Estos centros son: Eras de Renueva, Juan del Enzina, Ordoño II, Legio VII y Claudio Sánchez Albornoz; de los cuales se seleccionaron los tres primeros para el estudio.

De los diecinueve restantes, ocho son públicos de Educación Primaria exclusivamente (Antonio Valbuena, Quevedo, Camino del Norte, Anejas, San Isidoro, La palomera, Cervantes, y Ponce de León) y adscritos a la zona de influencia de los citados institutos; y 11 más son privados concertados, los cuales imparten primaria y secundaria (Leonés, Sagrado Corazón –Carmelitas, La Asunción, Maristas- Champagnat, Sagrado corazón – Jesuitas, Santa Teresa, Discípulas de Jesús, N^a. S^a. Del Carmen-Carmelitas). Todos ellos religiosos.

De estos se seleccionaron, siempre teniendo en cuenta el mayor número de alumnos inmigrantes atendidos, y la disponibilidad en su colaboración los centros de: N^a. S^a. Del Carmen y La Anunciata, que aparecen señalados al igual que los Centros de ESO en la siguiente gráfica.

Este último, aunque no corresponde directamente a la ciudad de León, se encuentra ubicado en la raya con el municipio más cercano (San Andrés del Rabanedo) y escolariza fundamentalmente alumnado de León, por su cercanía a la zona del Crucero, y aparecen señalados, al igual que los Centros de ESO, en la siguiente gráfica.

Tabla 27. Zona educativa I

| ZONA I | |
|---|---|
| CENTROS DE ESO | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Eras de Renueva ▪ Juan del Encina ▪ Ordoño II ▪ Legio VII ▪ Claudio Sánchez Albornoz | |
| CENTROS ADSCRITOS A LOS I.E.S. DE LA ZONA I | |
| CEIP PÚBLICOS | C. PRIVADOS/CONCERTADOS (*1) |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anejas ▪ Antonio Valbuena ▪ Camino del Norte ▪ Cervantes ▪ La palomera ▪ Ponce de León ▪ Quevedo ▪ San Isidoro | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discípulas de Jesús ▪ Divina Pastora ▪ La Asunción ▪ Leonés ▪ Maristas Champagnat ▪ N^a. S^a. Del Carmen- Carmelitas ▪ Sagrado Corazón- Carmelitas ▪ Sagrado corazón –Jesuitas ▪ La Anunciata |

**1.nota: Los centros privados-concertados son religiosos e imparten no solo E. Infantil y Primaria, sino también ESO- Fuente: Elaboración propia a partir de la Guía del Estudiante de León 2010/11*

(Uno de los centros que, en principio iba a colaborar, finalmente no lo hizo, por lo que se seleccionó al centro C. 7, que además se encuentra ubicado en su misma zona de influencia, ya que están situados muy cercauno de otro).

Zona 2 (ámbito sur): siempre teniendo en cuenta la situación de zona doble a nivel de distribución de los centros educativos en León, que había en el momento de la realización del estudio; en esta zona había un total de 20 centros, de los cuales cuatro son públicos de Educación secundaria y Bachillerato (Giner de los Ríos, Lancia, Padre Isla y Antonio García Bellido) a los que se adscriben 9 centros públicos de Educación primaria (Puente Castro, Luis vives, Javier, San Claudio, La Granja, Antonio González de Lama, Lope de Vega, Padre Manjón y Gumersindo Azcárate), de los cuales han sido objeto de estudio los IES: Giner de los Ríos, Padre Isla, y el IES García Bellido, ya que responden a las características en estudio y se mostraron muy dispuestos a colaborar.

Además, en esta zona, hay otros ocho centros religiosos privados-concertados, que imparten primaria y secundaria (Virgen Blanca, Jesús Maestro, Santa M^a del Carvajal, San Juan de la Cruz, San Francisco, Ntra. Madre del Buen Consejo –Agustinos, y Don Bosco).

De estos últimos y también teniendo en cuenta el criterio de mayor número de alumnos inmigrantes escolarizados, así como su disponibilidad a la hora de colaborar, se seleccionaron para el estudio los centros de: San Juan de la Cruz y el C.C. Madres Agustinas.

Tabla 28. Zona educativa II

| | |
|--|---|
| ZONA II | |
| CENTROS DE ESO | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Antonio García Bellido ▪ Giner de los Rios ▪ Lancia ▪ Padre Isla | |
| CENTROS ADSCRITOS A LOS INSTITUTOS DE LA ZONA II | |
| CEIP PÚBLICOS | CEIP PRIVADOS/CONCERTADOS ^{*1} |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Antonio González de Lama ▪ Gumersindo Azcárate ▪ Javier ▪ La Granja ▪ Lope de Vega ▪ Luis vives ▪ Padre Manjón ▪ Puente Castro ▪ San Claudio | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Don Bosco ▪ Jesús Maestro ▪ Ntra. Madre del Buen Consejo – Agustinos ▪ San Francisco ▪ San Juan de la Cruz ▪ Santa M^a del Carvajal ▪ Virgen Blanca |

**1.nota: Los centros privados-concertados son religiosos e imparten no solo E. Infantil y Primaria, sino también ESO e incluso Bachillerato.*

Fuente: Elaboración propia a partir de la Guía del Estudiante de León 2010/11

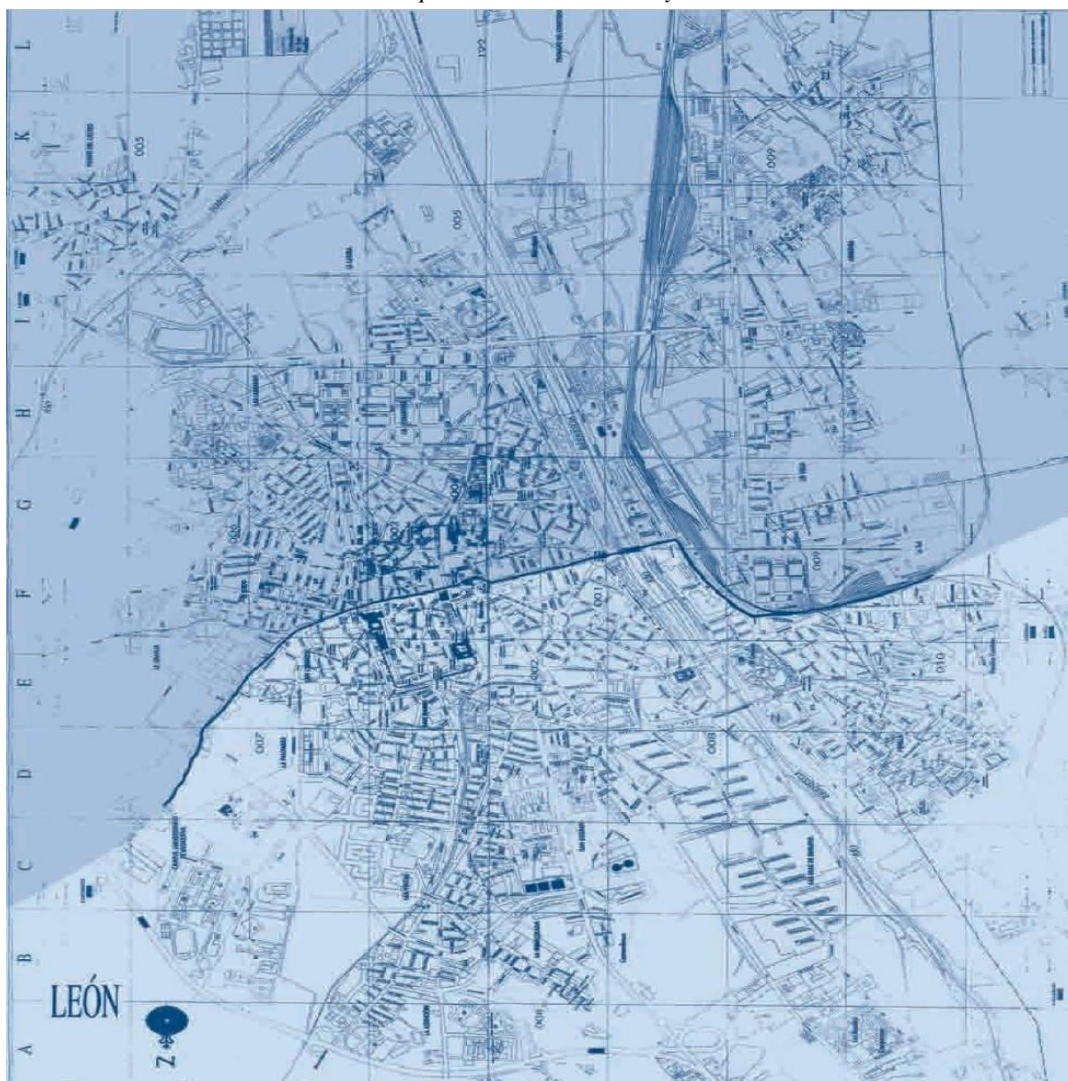
En el momento de la realización del estudio la situación educativa de la ciudad estaba dividida en las dos zonas de influencia referidas tal y como aparecen en el siguiente mapa, motivo por el que se recogen de este modo y por lo que se

hubieron de tener en cuenta. Al término del estudio, y a partir del comienzo del curso 2013-14, la ciudad está considerada como zona única, con todas las connotaciones educativas que ello conlleva.

Imagen 2

Mapa de las zonas educativas de León-ciudad

**Zona oscura corresponde a la zona II/Sur y la clara a la zona I/Norte*



Fuente: Extraído de la Guía del Estudiante de León .Edición 2010.

Independientemente de la creación de la zona única educativa con posterioridad a este estudio de investigación, la absorción de los centros de primaria a los de secundaria siguen manteniendo un criterio zonal.

3.2.3 Procedimiento utilizado en la selección de los centros

Los criterios de selección de la muestra definitiva sobre la que llevar a cabo el estudio han sido:

En primer lugar **la atención a un mayor número de alumnos inmigrantes** por parte de los centros, intentando el acceso al mayor número posible de centros tanto públicos, como privados. En este sentido hay que destacar que se ha seleccionado un mayor número de centros públicos, y esto responde al hecho de una mayor presencia, con notable diferencia, de alumnos inmigrantes en los centros públicos que en los privados concertados, como ocurre en el resto de las provincias de la Comunidad Autónoma y, en general, en toda España, lo cual se pone de manifiesto en los diferentes informes de la Administración Educativa (Boletines y estudios del CIDE y de EURYDICE) y en todas las estadísticas oficiales (informes anuales del INE), así como en todos los estudios sobre inmigración (Cano González, 2005-2006) llevados a cabo en la etapa de escolarización obligatoria.

En segundo lugar, otro criterio que resultaba necesario tener en cuenta era **la posibilidad de colaboración de los centros**, que incluso con los debidos permisos, no siempre estaban en disposición de colaborar. Por este motivo se considera una selección **intencional** buscando que nos permitiera así la mayor **representatividad** posible (Arnal, Latorre, Rincón y Sans, 1995).

Finalmente, el estudio se llevó a cabo en diez Institutos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de diferentes zonas, del centro y la periferia, de la ciudad de León; seis de los cuales son públicos y cuatro privados/ concertados, que atienden a un mayor número de alumnos/ as inmigrantes que el resto de centros del universo o población total y que además mostraron su disposición a colaborar.

Esa disposición a colaborar permitía que el relato de las situaciones vividas en los centros y por las personas que participaban en la investigación fueran más auténticas e importantes, en gran medida, más fiables al ser un ofrecimiento voluntario y de buen grado. En las investigaciones cualitativas se *da especial*

importancia a la voz de los sujetos de investigación (Ibernon, 2005: 8), en este caso a los profesionales de la educación.

Gráfico 17. *Muestra de la investigación en los centros*



Fuente: Elaboración propia

La decisión de la selección de los centros en los que llevar a cabo la investigación dependió exclusivamente de los datos oficiales sobre el número de alumnos/as inmigrantes correspondientes al curso inmediatamente anterior al momento de poner en marcha el estudio, lo cual no garantizaba que pudieran o no mantener o disminuir su número durante el curso en el que se llevó a cabo, sin que ello afectara a la continuidad de la misma.

En cuanto al **procedimiento para la recogida de datos** y decidida la utilización del cuestionario definitivo, se *contactó* nuevamente por *teléfono* y por *correo electrónico* con los Equipos Directivos de los centros, para concertar la visita a los mismos y comenzar con el trabajo de investigación propiamente dicho.

En esta primera visita se les explicó exhaustivamente el objetivo de la investigación y la necesidad de recoger la información a través de aquella/as persona/as que el Equipo Directivo consideraba como más idóneas y que mejor

podrían informar, desde su conocimiento, de forma más directa, la situación educativa de los alumnos objeto de estudio.

A este respecto cabe decir que la mayor parte de las personas que respondieron al cuestionario fueron los Orientadores de centro, solos o acompañados del Director o del Jefe de Estudios en su caso, tanto en los centros públicos como en los centros privados-concertados. En algunos casos han colaborado también coordinadores de secundaria y profesores de convivencia que conocían perfectamente la situación de los alumnos.

Algunos centros optaron, para este primer contacto, por la *entrevista personal*, tal como se planteó desde el principio de la investigación, sin embargo la dinámica de trabajo de algunos de ellos no permitía que se llevara a cabo de esta forma, utilizando para ello la conjunción de otros medios, como la *conversación telefónica*, *el correo electrónico* o *lascitas postergadas* para un segundo momento, en el que se recogía el cuestionario y la estadística de alumnos ya completos y se comentaban en profundidad los aspectos importantes o aquellos en los que habían tenido dificultades o dudas a la hora de contestar y, de este modo, se subsanaban en ese momento.

El proceso de recogida de los datos se prolongó bastante, hasta el punto de que algún centro terminó casi finalizando el curso 2011-12, lo que ha hecho que el posterior trabajo también se haya alargado. Incluso algunos centros, ya finalizado el curso, enviaron algunas estadísticas y un cuestionario por correo electrónico ante la imposibilidad de hacerlo de otro modo.

Una vez recogidos los cuestionarios se llevaron a cabo los siguientes **procedimientos de análisis de datos:**

En primer lugar se transcribieron los datos a nuevas plantillas en el ordenador para facilitar su manejo y sobre todo para proceder a llevar a cabo el análisis de los mismos.

En segundo lugar se realizó un vaciado de datos sobre una tabla (anexo II) para atribuir valores a cada una de las variables de respuesta dadas, y así completar

toda la información de los cuestionarios con el fin de facilitar el análisis pormenorizado de cada uno de los puntos del mismo, al tratarse de una valoración fundamentalmente cualitativa.

En tercer lugar, se analizaron y estructuraron los datos del *cuadro estadístico* recabado a los centros. Para ello, se llevó a cabo el recuento del número de alumnos, teniendo en cuenta las variables de sexo y país de origen; lo cual nos ha permitido comprobar en qué medida esas dos variables han podido o no influir en la situación educativa del alumnado inmigrante en estudio.

3.3. Respecto a la selección de informantes clave.

La recogida de información en las familias pasó por dos momentos claramente diferenciados que tuvieron mucho que ver con la respuesta de las mismas en la demanda de colaboración que se les hacía.

En un primer momento el planteamiento era el de llevar a cabo reuniones de padres en grupos de discusión que permitieran el diálogo y la discusión de los aspectos relativos a las escolarización y respuesta al alumnado inmigrantes de ESO y ver las posibles diferencias entre padres de diferentes centros educativos y procedencia.

Para ello se siguieron los siguientes **pasos**:

1-En primer lugar se recabó información inicial básica en los centros sobre las familias que permitiera el acceso a las mismas y el contacto posterior para la recogida de información. Por ello hubimos de hacernos, en cada centro, con el listado de los padres, nacionalidad, dirección actual, teléfono de contacto y/o correo electrónico. En algunos centros se facilitó esa información ya elaborada mediante listado y en otros hubo de elaborare haciendo uso del registro general y de los datos brutos aportados en la secretaría de los centros.

2- Se pidió a los centros que facilitaran el contacto con las familias para lo cual se les hizo entrega de una carta de presentación que, a su vez, harían llegar a los

alumnos/as inmigrantes a fin de que éstos se la dieran a sus padres con la petición expresa de su colaboración, para lo cual debían devolver al centro el apartado final del escrito cortado por la línea de punto y firmado por el padre, la madre o ambos, como que aceptaban colaborar en la investigación. Esta intervención se realizó en los centros al mismo tiempo que se iba recabando información a los mismos para la primera parte de la investigación.

3-Con posterioridad y dejando un margen suficiente de tiempo de entre 15 y 30 días, según la propuesta de cada centro, se recogieron aquellas comunicaciones que fueron devueltas por los padres con sus datos, ya más ampliados y correctos, para poder contactar con ellos y citarlos en un segundo momento para su participación en los grupos de discusión que se habían planteado inicialmente como técnica más adecuada y ventajosa de recogida de información.

En principio se recibió un buen número de comunicaciones devueltas por los padres, concretamente 26, la mayoría (13) del IES Padre Isla, 5 del IES Giner de los Ríos, otros 5 del IES Juan del Enzina, 2 del IES García Bellido y tan sólo uno de uno de los centros concertados (Ntra. Sra. Del Carmen); que de este modo, se prestaban a participar en la investigación y que facilitaban sus datos para un posterior contacto.

4- A partir de aquí se contactó directamente con los padres y madres, por teléfono, por carta, o vía correo electrónico, tratando de crear dos grupos de discusión en diferentes horarios que facilitaran su asistencia, para lo cual se habló con cada padre/madre para conocer de primera mano sus posibilidades y dificultades de cara a su asistencia. Se barajaron, así, todos los horarios de los padres (sus horas laborales y de ocio) y los posibles lugares, que habrían de ser neutrales para todos ellos respecto de sus centros educativos. Hubo un centro (céntrico, bien situado y comunicado) que se prestó para colaborar y poner sus instalaciones a disposición de los grupos, también se barajó la posibilidad de alguna instalación en la propia Facultad de Educación, pero finalmente se optó por un lugar más neutral y, al mismo tiempo, también céntrico y bien comunicado, la Escuela de Idiomas de la ULE, situada en el Parque de San Francisco de la ciudad.

5- Desde ese momento se realizó la petición de permisos, en el lugar previsto para las reuniones, de dos días a diferentes horas (de mañana y de tarde). La respuesta a la petición por escrito en este organismo fue de 15 días, a partir de los cuales se enviaron las citas confirmadas a los padres que definitivamente habían manifestado su intención de colaborar, y que eran, en principio, un total de 25.

6-Después de las diferentes conversaciones telefónicas y contactos vía correo electrónico con los padres, y tras el fallo de algunos de ellos por imposibilidad material de acudir a las reuniones, éstas se organizaron finalmente para un máximo de 10 personas por reunión, tratando de que fueran lo más heterogéneas posible en cuanto a procedencia de país y centro educativo. Las reuniones estaban previstas para dos fechas distintas, de mañana y tarde, en los meses de Mayo y Junio de 2013 con el objeto de facilitar a los padres el horario que mejor se adaptara a sus posibilidades, aunque la mayoría prefería de tarde (9) o les era indiferente (3), seguía habiendo 4 familias que optaban por la reunión de mañana, por lo que de ese modo se aseguraban, al menos dos grupos de 9 y 7 personas de tarde y mañana respetivamente.

De modo que, a la vista de lo anterior, se hicieron dos citas para sendas reuniones los días 31 de Mayo, de 2013, a las 17,30 y el 19 de Junio a las 10,30.

7- A la primera reunión acudió solamente una madre, por lo que tras esperar durante más de una hora y viendo que no acudía ningún padre o madre más, la reunión se dio por finalizada y nula a la hora y media de su comienzo; no obstante se realizó una entrevista allí mismo a la madre que si fue, la cual proporcionó, en ese momento, información que amplió con posterioridad en dos ocasiones más en la que ha sido entrevistada.

A la reunión del día 19 de Junio acudieron un padre y una madre de distintos centros educativos y nacionalidad, por lo que se llevó a cabo un *coloquio familiar* que fue grabado con el consentimiento de ambos padres, y que aportará información importante que, si bien no tuvo el dinamismo que podría haber tenido en un grupo de discusión, sirvió también para el objetivo principal, que era conocer la visión de los

padres respecto de la respuesta educativa que reciben sus hijos en los centros.

A la vista del escaso o casi nulo éxito de las reuniones de padres para los grupos de discusión, se pensó que quizá no desearan hablar de sus cosas personales, ni de la educación de sus hijos en grupo y si que podrían, quizá, hacerlo de forma individual, por lo que se planteó realizar entrevistas personales a los padres y madres inmigrantes utilizando un cuestionario previo que permitiera, así mismo, contrastar información y triangular los datos del propio cuestionario que se planteó en su día a los centros.

3.3.1. Instrumento de obtención de datos: las entrevistas

A la vista de lo anterior y tomando como mejor opción las entrevistas individuales con las familias inmigrantes, se planteó la utilización de un instrumento que permitiera realizar las mismas con criterios claros para todas ellas.

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario elaborado ad-hoc y que guarda bastante similitud, en algunos de los apartados, con el empleado en los centros, ya que las cuestiones puramente educativas debían ser estudiadas en ambos contextos a fin de contrastar y triangular datos en el momento del análisis de resultados.

Este cuestionario (Anexo I-3), para padres, se elaboró solamente pensando en que fuera utilizado como guía no estricta (a modo de guión) en la recogida de información con las familias, sin que ello obviara los datos de interés que si debían aparecer.

El cuestionario servía al mismo tiempo como lugar de anotaciones y datos simples y como guía con preguntas más abiertas, para dar la posibilidad a las familias de comentar extensivamente, si así lo deseaban, aspectos de índole más personal, familiar e incluso sobre sus opiniones más amplias respecto a la respuesta educativa recibida por sus hijos y por ellos mismos.

Tabla29. Dimensiones del guión para la entrevista familiar

| Grandes bloques del cuestionario familiar | Aspectos concretos | Información obtenida |
|---|--|---|
| Presentación inicial | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura y/o comunicación sobre aspectos del cuestionario y la entrevistas ▪ Centro Educativo del hijo/a/s | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer las dificultades iniciales y disposición de los padres (idioma y otros aspectos), e identificar al alumno dentro de la muestra |
| Datos familiares | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Composición de la unidad familiar (nº, sexo, edades) ▪ País de procedencia ▪ Tipo de unidad familiar (parentela) ▪ Vivienda (ubicación, tipo) ▪ Aspectos migratorios (causas, proceso, integración) ▪ Previsiones futuras | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento de la tipología y situación familiar, así como de las dificultades y las previsiones futuras. |
| Situación educativa de su/s hijo/s | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación del hijo/a/s ▪ Necesidades o problemas detectados en el ámbito educativo y en el familiar (datos sobre las n.e.e). | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento de cómo vive la familia la situación educativa de su/s hijo/a/s, qué problemas tiene al respecto y qué espera del sistema educativo como respuesta. |
| Respuesta educativa | <ul style="list-style-type: none"> a- Acogimiento en el centro educativo-recursos y valoración b- Apoyos a la familia y al alumno/a (valoración de la familia) c- Medidas educativas (valoración de la familia) d- Actividades extraordinarias y extraescolares (grado de participación y valoración de la familia) e- Expectativas (educativas y de vida) de la familia respecto a su/s hijo/a/s | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento de qué aspectos educativos que tienen que ver con la respuesta educativa a sus hijo/a/s controla la familia, su grado de compromiso y expectativas al respecto y cómo lo valora. |
| Relación familia-centro | <ul style="list-style-type: none"> -Asistencia de la familia al centro (tutorías, reuniones, otros...). Grado y valoración de las mismas -Participación en la AMPA, grado y valoración - Grado y valoración de la utilización de recursos (becas, ayudas...) -Grado y valoración de la integración de la familia en el centro y en el entorno social. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento de la participación de la familia en la vida del centro educativo de su/s hijo/a/s y del uso de los recursos a disposición y cómo es su valoración al respecto |
| Datos sobre la entrevista | <ul style="list-style-type: none"> -Quién/es lo/la realizaron -Fechas -Dificultades encontradas (cuales) -Añadir observaciones | |

Fuente: Elaboración propia

Las diferentes dimensiones abordadas en este guión permitieron que la entrevista en profundidad tuviera un carácter abierto y permitiera que la información fluyera, no en vano, en las investigaciones cualitativas el encuentro cara a cara entre entrevistador e informante/s se dirige a la comprensión de las perspectivas que éstos últimos tienen respecto de sus vidas, experiencias y situaciones (Taylor y Bogdan, 1990: 101), al modo en que lo expresan con sus palabras y que esa relación aporte un conocimiento de las situaciones, de los sucesos que acontecen a esas personas, transformándolos así en sujetos activos en la investigación y no sólo como sujetos pasivos, por lo único y personal de cada testimonio (Fernandez Sierra y Fernandez Lagarreta, 2008).

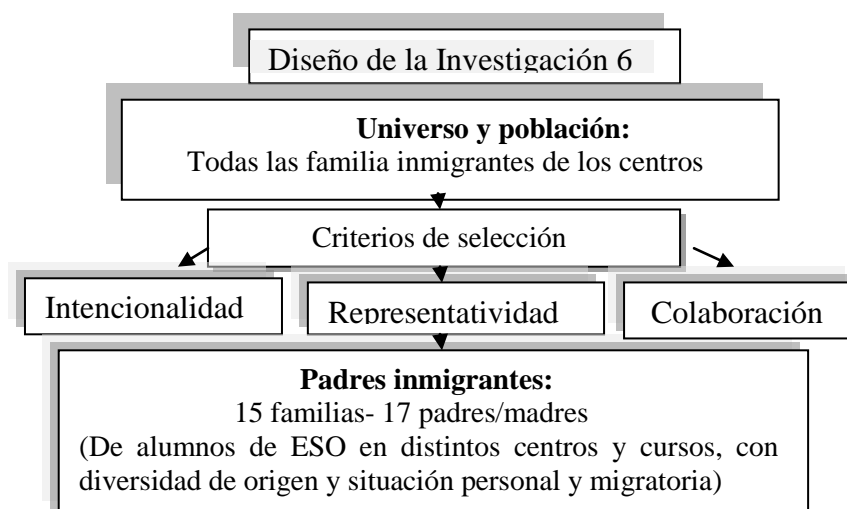
3.3.2. Criterios y selección de informantes clave

Para llevar a cabo las entrevistas se hubo de comenzar de nuevo con el contacto con los centros y las familias, con envíos de correos electrónicos, llamadas telefónicas, contactos con terceros etc., lo cual ha demorado mucho todo el proceso de recogida de datos en esta parte, pero ha permitido que se consiguiera, al menos, una muestra suficiente y de calidad, ya que los que colaboraron lo hicieron sin poner ningún tipo de traba y sin límite de tiempo y dedicación, lo que permite en este sentido hacer una valoración muy positiva al respecto.

Ha habido un continuado y fluido contacto con los padres/madres informantes en distintos momentos de la investigación, incluso en situaciones menos estructuradas y preparadas que la entrevista propiamente dicha, lo que ha permitido dar mayor protagonismo a su intervención en la investigación, así como que algunos aspectos de la misma hayan podido ser revisados; puesto que en las entrevistas en profundidad, utilizadas como instrumento de investigación, no se plantea una situación informal dejada a la improvisación, ni tampoco un interrogatorio cerrado, sino que se plantea como un proceso en el que los entrevistados/as no son sólo lo importante, sino también la investigadora que, en este caso, se transforma en instrumento de la investigación, donde no sólo importan las respuestas, sino también el planteamiento de las preguntas (Taylor y Bogdan, 1990).

Así, a nivel individual, se ha conseguido información de 17 padres/madres, pertenecientes a 15 familias diferentes, en un total de 18 entrevistas, de diferentes centros y procedencia; dos mediante la respuesta directa al cuestionario, sin grabación, con anotaciones por escrito y en su propio centro educativo, el que habitualmente ha colaborado de forma más clara y desinteresada, y el resto mediante entrevistas directas y grabadas realizadas en diferentes lugares (Centro de Idiomas de la ULE, sala de reuniones del la Biblioteca Pública, sede de Cruz Roja de León, sede del Centro de atención a inmigrantes de la Institución Teresiana y despacho en la Facultad de Biología de la ULE), buscando siempre la facilidad de acceso de las familias o el lugar más cómodo para ellas.

Gráfico 18. Selección de informantes (*familias inmigrantes*)



Fuente: Elaboración propia

3.3.3. Procedimiento utilizado

Las entrevistas y sus correspondientes grabaciones se realizaron mediante la utilización de una grabadora digital, porque no sólo permitía una mejor calidad de las mismas, algunas de ellas en condiciones complicadas de sonido, como las realizadas en la Biblioteca Pública, donde era obligado hablar en voz baja, aun estando es salas individuales; sino también porque este tipo de grabadora permite volcar los datos directamente al ordenador, facilitando después la tarea de transcripción.

Para llevar a cabo la transcripción de las grabaciones se hicieron primero varias pruebas y escuchas selectivas, en dos ocasiones, al menos, de todas y cada una de las grabaciones, para observar que tipo de transcripción era más adecuada en cada caso, viéndose la necesidad de utilizar tres diferentes programas de ordenador:

- El “Express Dictate”, que se utilizó en aquellas grabaciones donde era sencillo entender lo que decían y se permitía una mayor rapidez, dentro de la lentitud propia de este trabajo.

- El “Express Scribe”, que se utilizó en aquellas grabaciones en las que, por la dificultad en la inteligibilidad, bien por hablar mal el español, o por tener acentos marcados o una mala vocalización, se necesitaba de este programa, pues permitía ralentizar la grabación, sin perder demasiada calidad y, al mismo tiempo se podía captar todo el contenido, sin perder ninguna información. La utilización de este programa ha llevado mucho tiempo en la transcripción de una buena parte de las entrevistas.

- Y, por último, el “Dragón”, que se utilizó únicamente en una de las grabaciones en las que por haber más de dos interlocutores y ser la más extensa, más de 2h de duración, se hacía muy complicada la transcripción. Este programa no pudo utilizarse como se hace habitualmente, pues era del todo imposible entrenarlo para el reconocimiento de voz de alguien desconocido (la persona entrevistada), por lo que su utilización fue sólo como vehículo, para leer con posterioridad a la escucha y así transcribir directamente.

La transcripción de las entrevistas ha sido un trabajo largo, arduo, y repetitivo en muchos momentos, pero ha permitido que lo que se puede leer sea literalmente lo que los padres y madres han dicho, incluidas las expresiones, pues sólo de este modo se entienden algunas afirmaciones que hacen en determinados momentos y permite y facilita, además, un análisis lo más literal posible de lo que han dicho.

Una vez realizadas las transcripciones, se imprimieron todas ellas al objeto de poder hacer el análisis de las mismas, tratando de que éste se hiciera punto por punto a todos los temas abordados en las entrevistas; separando los fragmentos de los distintos discursos, unidades semánticas determinadas que hacían referencia exacta a cada aspecto analizado, así como el tipo de expresiones y manifestaciones emotivas utilizadas (asertividad, duda, admiración, enfado, las pausas, los silencios etc.), que con mayor incidencia dan la clave de muchas de las situaciones y vivencias de las familias; pero siempre utilizando la información que se buscaba relacionada con el tema y obviando, para el análisis, aquella otra que se desviara demasiado del tema en estudio, como ocurre con algunas entrevistas muy extensas en temas muy valiosos a nivel personal, pero menos útiles para abordar el tema que nos ocupa.

Como el número de familias entrevistadas no era grande, se optó por prescindir del Programa “Atlas.ti”, que inicialmente se pensaba utilizar y se optó por la elaboración ad-hoc de una tabla específica para el vaciado de los datos, en la que se recogen todos los ítems, abordados en las entrevistas, con el fin de facilitar más aún el análisis que, salvo algunos aspectos contables, ha tenido un carácter eminentemente cualitativo, discursivo, exhaustivo y deductivo.

4. Criterios de credibilidad de la investigación

La calidad de una investigación está determinada por el rigor metodológico empleado a lo largo de la misma. Para determinar este rigor y por tanto, la calidad científica de una investigación, especialmente si se trata de un estudio cualitativo, los criterios mayoritariamente aceptados por la comunidad científica son básicamente dos: la credibilidad y la transferibilidad.

Una vez abordados los tres ejes de intervención en la investigación, los criterios seguidos para la realización del informe final de la misma han sido, por un lado, la comunicación de resultados, la descripción de la investigación, por otro, y , por último ofrecer un registro cronológico de los hallazgos (Krueger, 1991), pues en las investigaciones cualitativas la validez de la investigación estriba en la capacidad de mostrar realidades en profundidad, es decir de “establecer el significado que

determinados actos sociales tienen para sus actores y enunciar lo que este hallazgo muestra de su sociedad y, en general, de toda sociedad” (Ruiz, 2003: 80).

El informe de la investigación ha sido el resultado del estudio de la cuestión antes y después de su desarrollo, lo que permite realizar propuestas para futuras investigaciones y para determinar su rigor metodológico podemos decir que respecto al criterio de **credibilidad**, que nos permitirá decir si la investigación realizada es o no rigurosa en cuanto a la confirmabilidad de los datos que aporta. Castillo y Vázquez (2003) han puesto de manifiesto que *“La credibilidad se logra cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como «reales» o «verdaderos» por las personas que participaron en el estudio y por aquellas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado”*, es decir, que las personas que han participado en el mismo, reconocen como suyas las aportaciones realizadas a la investigación. En nuestro caso hemos facilitado las transcripciones de las entrevistas a los participantes para que confirmaran si recogían fielmente sus aportaciones.

Siguiendo a Guba (1983: 148), si tomamos como referencia para la credibilidad los criterios propios de la investigación cualitativa, que tienen su correspondencia en los criterios utilizados en la investigación cuantitativa tal como podemos ver en este resumen:

Correspondencia de los criterios de credibilidad: (desde la investigación racionalista/ cuantitativa a la naturalista/ cualitativa)

Validez interna → Valor de verdad

Fiabilidad → Consistencia

Objetividad → Neutralidad

Validez externa → Aplicabilidad

Podemos decir que el **valor de verdad** de nuestra investigación es en sí mismo demostrable porque radica en la opinión de los/as participantes, que constituían la principal fuente de información.

En cuanto a la **consistencia**, referida a la fiabilidad y estabilidad en los datos, se ha contemplado en nuestra investigación, ya que los informantes han podido mantener los hechos y sus aportaciones más adelante.

Respecto a la **objetividad de la investigación** o neutralidad, podemos asegurar con total garantía que los datos aportados por los informantes han sido tratados con absoluto respeto, buscando en todo momento la neutralidad y diferenciando claramente los datos en sí, de su interpretación.

En cuanto a la validez externa, propia de las investigaciones racionalistas, en nuestra investigación correspondería hablar de la **aplicabilidad o transferibilidad** de los resultados. Podemos decir que en nuestro trabajo, lo que se pretende es conocer la opinión de los protagonistas (personal de los centros y padres inmigrantes), no se trata de establecer generalizaciones, sino más bien formular nuevas hipótesis de trabajo susceptibles de ser transferidas de un contexto a otro, en función de la cercanía entre éstos y de su parecida realidad; puesto que la transferibilidad consiste en la posibilidad de transferir los resultados a otros contextos o grupos. Nuestra investigación ha tenido lugar en León, y nos hemos centrado en esta provincia al recabar datos. Sin embargo, como referimos en el estudio normativo, al ser las medidas educativas comunes en otras provincias de Castilla y León y muy similares los contextos socioeconómicos en esta comunidad, entendemos que la respuesta a las familias es muy similar en otras provincias de CyL en este sentido y por tanto, los hallazgos de la investigación son fácilmente transferibles.

En el contexto nacional son diferentes, según la comunidad autónoma de la que se trate, por lo que el criterio de transferibilidad será más aplicable cuanto menores son las diferencias de contexto educativo y mayores serán las posibilidades de que pueda darse la transferibilidad de los hallazgos de la investigación, porque sus aportaciones pueden ser transferibles al menos a una realidad cercana, como es el resto de la provincia, incluso de la comunidad, aunque no lo sea al resto de las CCAA, por las diferentes connotaciones que tiene la respuesta educativa en cada una de ellas, pues las medidas puestas a disposición por sus administraciones, aunque

guarde alguna similitud, son diferentes y se adaptan a las situación real de cada contexto.

RESULTADOS

Análisis Documental

CAPÍTULO 9. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS FUENTES DOCUMENTALES

1.Introducción

2. Resultados del análisis de las fuentes documentales

2.1. Respecto del ámbito educativo

2.1.1. Características y situación de la población escolar inmigrante en España

2.1.2. La población escolar inmigrante en Castilla y León: Características y situación

2.1.3. La población escolar inmigrante en la provincia de León: Características y situación

2.2. Resultados respecto a los programas y medidas en los Centros: análisis y valoración.

2.2.1 Aplicación del Programa de Acompañamiento en Educación Primaria

2.2.2. Aplicación del Programa de Acompañamiento en Educación Primaria

2.2.3. Aplicación del Programa de Apoyo y Refuerzo en Educación Secundaria

2.2.4. La respuesta educativa desde en Plan PROA-MARE

2.3.Respecto al ámbito familiar

2.3.1. Situación actual de la familia inmigrante en España

2.3.2. El proceso migratorio de la familia. Metáfora de la maleta

2.3.3. La situación educativa de los hijos inmigrados. Respuesta educativa.

3. Conclusiones y reflexiones parciales sobre la fundamentación teórica y el análisis documental

1. Introducción:

A la hora de abordar el análisis de las fuentes documentales, el objetivo fundamental no era otro que el de tener una información previa, clara y precisa acerca de los aspectos que más tarde iban a ser estudiados tanto desde el ámbito educativo, en los centros, como desde el ámbito familiar, con las familias. Esta información que además se recogía desde contextos en los que los datos han sido contrastados y considerados como válidos, nos podía permitir después hacer una triangulación más clara y ver en qué medida los centros y familias de la muestra responden o no la generalidad del resto de datos oficiales con que se cuenta.

En este capítulo, por tanto el propósito fundamental es el de dar la información previa y más global acerca de la inmigración en el ámbito educativo de estudio, de las evoluciones y evaluaciones de los distintos programas llevados a cabo en los centros de la comunidad autónoma, del análisis general de la respuesta educativa desde el plan PROA-MARE, de forma más concreta, porque es el más generalizado en los centros con alumnado inmigrante y, por último el análisis de la situación de las familias desde la respuesta educativa, que si bien es analizada desde las distintas investigaciones (Capítulo 1, tabla 2) y desde el marco teórico (Capítulo 7) aquí hace referencia a la respuesta educativa de un modo más concreto, lo que nos permite contrastar esa información después con la información aportada por las familias estudiadas.

La revisión de las fuentes documentales, por tanto, se ha planteado como una intervención pensada especialmente para tener una información previa y conocer y entender, con posterioridad a la misma, las posibles respuestas y situaciones que desde el ámbito educativo y desde el familiar se produjeran. En el cuadro resumen que podemos ver a continuación, se recogen tanto las fuentes documentales consultadas, como las actuaciones llevadas a cabo y la información obtenida de las mismas.

Tabla 30. Cuadro- resumen sobre la intervención en el análisis de documentos

| Fuentes consultadas y/o analizadas | Actuaciones | Información obtenida- Ámbito de aplicación |
|---|---|--|
| Guía del estudiante | -Revisión de los recursos educativos en materia de inmigración. -Revisión de otras guías informativas para padres inmigrantes editadas por la JCL para familias y alumnado. | Información sobre los recursos en la zona aplicable a la situación del alumnado inmigrante y de los posibles centros donde escolarizarse. Información inicial para los padres en diferentes idiomas. <i>Ámbito: mixto, familia y centro</i> |
| Legislación vigente | -Revisión y análisis de la normativa nacional y regional (BOE, BOCYL) | Información previa sobre aspectos legales de la migración y de los aplicables a la situación educativa de alumnado y familias inmigrantes <i>Ámbito: mixto, familia y centro</i> |
| Datos estadísticos | -Revisión de los datos de: - Padrón municipal - INE - INSS - Eurypage. | Información sobre aspectos poblacionales previos puestos en relación con los datos posteriores recavados en los centros y con las familias <i>Ámbito: fundamentalmente familiar</i> |
| Planes programas y medidas | -Revisión de los planes generales y autonómicos, su aplicación en las distintas CCAA y la valoración sobre los mismos | Información sobre las medidas concretas aplicables a la realidad de los centros y las familias estudiadas. Las medidas organizativas (acceso, espacios, tiempos) y las medidas didácticas (adaptaciones) <i>Ámbito: mixto, familia y centro</i> |
| Actas de reuniones y congresos | -Revisiones de actas que por su información se centraban en aspectos migratorios- Análisis selectivo de las más interesantes para nuestro caso. | Información sobre cómo se aborda la respuesta educativa desde ámbitos estatales y autonómicos en la posible aplicación posterior a las realidades concretas de los centros estudiados y a las familias. <i>Ámbito: mixto, familia y centro</i> |
| Reivindicaciones sindicales | -Revisión de las actas reivindicativas de los sindicatos planteadas a la Administración | Información sobre las exigencias sindicales en materia de interculturalidad y formación del profesorado, de las negociaciones al respecto y de sus posibilidades. <i>Ámbito especialmente educativo.</i> |
| Ofertas formativas | -Revisión de los planes y programas formativos para el profesorado: -Planes de estudio en las universidades, en especial la ULE. -Planes y programas formativos para el profesorado (CREI y CEFIES) -Revisión de la oferta formativa postitulación desde las universidades (públicas y privadas) | Información sobre las demandas formativas del profesorado, sobre cómo se llevan a cabo las acciones formativas y sobre las necesidades y carencias encontradas en la atención a la interculturalidad y el planteamiento futuro de las acciones formativas en interculturalidad. <i>Ámbito especialmente educativo</i> |
| Investigaciones previas | -Revisiones varias de investigaciones sobre interculturalidad | Información previa sobre la atención al alumnado inmigrante y sus familias, a sí como las dificultades y posibilidades de mejora en esa atención. Información sobre datos concretos relativos a las familias y a la atención a éstas y sus hijos, desde el ámbito educativo y la administración. <i>Ámbito especialmente educativo</i> |
| Documentos de los centros educativos | -Registros generales sobre la población del centro -Revisión de los documentos oficiales del los centros. | Información sobre el alumnado inmigrante y sus familias (para el contacto inicial y para contrastar información posterior) Información sobre los planes programas y medidas llevados a cabo en los centros en materia de interculturalidad <i>Ámbito especialmente educativo</i> |

Fuente: Elaboración propia

2. Resultados del análisis de las fuentes documentales.

2.1. Respecto del ámbito educativo

Todas las fuentes documentales consultadas han tenido utilidad en el manejo de información para el abordaje de este apartado, como podemos ver en el cuadro anterior, si bien es cierto que algunas de ellas han sido especialmente útiles a la hora de entender la situación del alumnado inmigrante de esta etapa educativa, cuales son sus necesidades y la respuesta a dar a las mismas.

Partiendo de ese previo general podemos decir que se observa que el fenómeno de la inmigración ha revolucionado el crecimiento demográfico de España, que ha pasado de ser el cuarto al segundo país europeo con mayor porcentaje de inmigrantes, por detrás tan solo Alemania, y muy cerca de Austria y Bélgica, y por delante de otros países que, como Francia, han sido, tradicionalmente, focos de atracción. La entrada de población extranjera nos sitúa, así, ante un nuevo escenario, globalmente positivo, pero que *exige políticas de integración y cohesión* en diferentes ámbitos, entre los que destacan la sanidad, la vivienda y, especialmente, *la educación*.

Cuando hablamos de inmigración y de escuela no podemos pasar por alto los conceptos básicos que hacen que se comprenda con mayor claridad toda la extensión que los mismos tienen a nivel educativo y su mutua interacción.

Se entiende que un alumno/a inmigrante es todo niño/ a joven en edad de escolaridad obligatoria que procede de otro país con situación legalizada o no, refugiados y/o procedentes de la adopción internacional, e incluso los desplazados por periodos cortos de tiempo por situaciones límite o adscritos a programas estatales.

Por tanto en este concepto se incluyen tanto a los documentados (legales), como los que se encuentran en situación irregular. También se incluyen a los nacidos de inmigrantes en España y que continúan viviendo aquí.

La escuela ha sido una de las instituciones más accesible para la población inmigrante, incluso en épocas en las que la irregularidad era una cuestión presente en la realidad social y en el debate público; los hijos de los inmigrantes “sin papeles” no han encontrado problemas especiales para matricularse en los centros escolares. En este sentido, el derecho a la educación ha primado por encima de otros aspectos y ha estado garantizado a pesar de la precariedad jurídica en la que se han encontrado un sector de hijos de inmigrantes. El nuevo reglamento sobre extranjeros de 1996, vino a sancionar dicha práctica.

Por su parte, los datos disponibles muestran que el volumen de alumnos de origen extranjero en los niveles educativos básicos es creciente, y aunque no hace tanto, su importancia era reducida para el conjunto del sistema educativo (menos del 1% del total), la tónica general de incremento continuo hace que se sitúe en el 8,29% del total de población escolarizada en los distintos niveles académicos, que hacen un total de 9.425.162 alumnos/as.

2.1.1. Características y situación de la población escolar inmigrante en España

El alumnado extranjero de enseñanzas no universitarias ha seguido creciendo en los últimos años alcanzando el pasado curso la nada despreciable cantidad de 781. 446 alumnos/as, lo que supone un incremento de un 0,69% respecto a 2008, a pesar de la vuelta a sus países de origen de un número no despreciable de familias inmigrantes.

Estos datos corresponden a todos los alumnos de las enseñanzas del Régimen General y Especial; matriculados la mayor parte de ellos en Educación Primaria, seguidos de E.S.O., según consta en el último avance estadístico publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La media general de incremento de alumnado en Enseñanzas del Régimen General y no universitario ha sido prácticamente generalizado, alcanzando una cifra del 15,8% al finalizar el curso 2011-12, del que se tienen datos consolidados.

Sin embargo a pesar de este incremento generalizado, en cuanto al alumnado general, ha habido algunas comunidades autónomas donde el descenso en el número total de estas enseñanzas ha sido notable. Entre estas comunidades se encuentran: Extremadura con una pérdida del 7,7%; Asturias con el 7%; Galicia con el 3,9% y **Castilla y León, que es la que nos ocupa, con el 2,8% de pérdida.**

No obstante lo anterior, los alumnos no universitarios originarios de otros países se han multiplicado prácticamente por 10 desde finales del pasado siglo comienzos del presente y su incremento se ha estabilizado en torno al 1,10 por ciento de media anual en los últimos cuatro cursos.

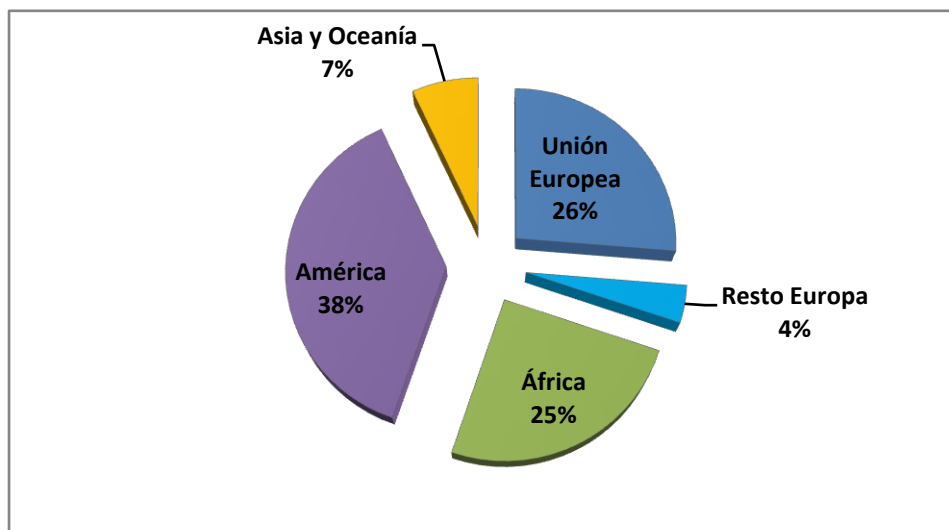
Los centros públicos han escolarizado en el último curso, con datos consolidados, al 81,7 % de todos los inmigrantes (un punto menos que en 2008), y los privados el 18,3 por ciento restante (13,9 % los privados concertados y el 4,4 % los no concertados), lo que suponen un punto más que en 2008.

El 38 por ciento de los alumnos son originarios de América, un 2 por ciento menos que en 2008, seguidos por un 26 por ciento perteneciente a la Unión Europea, 2,8 puntos menos que en 2008. Hay también un mínimo porcentaje del 4 por ciento que son europeos no comunitarios, lo que suman un total de un 30 por ciento de europeos.

Le siguen los africanos con un 25%, que han aumentado notablemente con respecto a 2008, con un incremento del 4,4 por ciento, y, por último, Asia y Oceanía cuentan con un 7 por ciento del total de alumnos/as inmigrantes.

A continuación podemos ver la gráfica donde se aprecian estos datos.

Gráfica 19. Distribución porcentual de la población escolar extranjera en España según su procedencia (curso 2011- 2012).



Fuente: elaboración propia a partir de las cifras y datos del Ministerio de Educación.

El alumnado extranjero se encuentra desigualmente repartido por las distintas Comunidades Autónomas. Así tenemos que La Rioja es la comunidad con mayor porcentaje de este alumnado, situándose en el 16,70% del total. Es la comunidad donde se ha producido un mayor incremento de alumnado inmigrante en los últimos cinco años. Baleares le sigue en número, con un porcentaje del 15,40 %, lo que le coloca en un alto índice y con una subida que casi se quintuplica con respecto a 2009, en el que solo contaban con el 3,53% del total en aquel momento.

A continuación Cataluña, que contaba en 2009 con el mayor índice de población escolar inmigrante con un 20,87% del total de estos alumnos, ha disminuido notablemente esta cifra situándose en 2012 en un 13,60% del total, lo que supone una pérdida de alumnado inmigrante de un 7,27%. También Madrid, que le sigue inmediatamente después con un 13,50% de este alumnado, ha perdido un 6,43% con respecto a 2009, en el que contaba con un 19,93%.

Ambas, Madrid y Cataluña, que habían soportado casi la mitad de este alumnado hasta 2009, al verse reducido, cuentan ahora con el 27,1% del total, lo que supone casi la mitad del que tenían hace tan solo tres cursos. En este momento las dos comunidades con mayor número de alumnado inmigrante, La Rioja y Baleares, apenas llegan a esa cifra que tuvieron Madrid y Cataluña, y tienen el 32,1% del alumnado total.

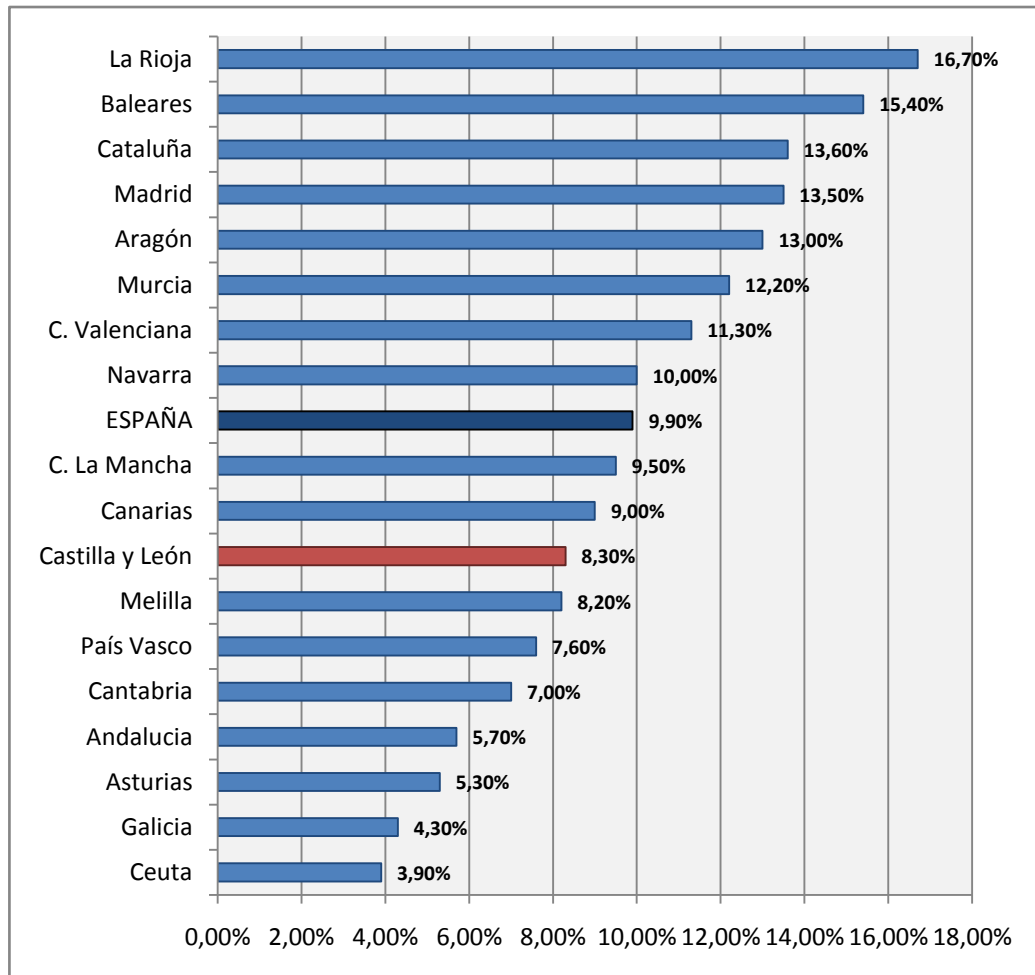
Se observa una gran diferencia respecto a la gráfica de 2009, en la que había grandes picos de población escolar inmigrante en cuatro comunidades concretas, con mayor tradición en la escolarización de este alumnado y escasa repercusión en el resto, mientras que en la gráfica actual se mantiene una línea más regular y así observamos que el resto de Comunidades Autónomas van disminuyendo en número, pero con cifras cercanas siempre a la inmediatamente anterior, como puede observarse en la gráfica que irá a continuación.

La media española, como puede comprobarse se sitúa en el 9,90% de esta población, por lo que podemos decir que **Castilla y León** se encuentra en un 1,6 % **por debajo de la media** a nivel nacional, al contar **con un 8,30% de la población inmigrante**.

Si comparamos los datos de 2009 con los actuales, podemos llegar a concluir que la población escolar inmigrante que antes estaba más concentrada en determinadas comunidades autónomas, como ya se ha señalado, ahora están más repartidas en otras comunidades en las que antes se contaba con un número significativamente inferior con respecto a las más numerosas.

En la gráfica siguiente, en la que se hace una comparativa de las diferentes CCAA, podemos ver los porcentajes correspondientes a cada una de ellas.

Gráfica 20. Distribución porcentual de la población escolar extranjera por comunidad autónoma. Curso 2011-2012.



Fuente: elaboración propia a partir de las cifras y datos del Ministerio de Educación.2012

-El nivel educativo donde más población extranjera está escolarizada en la actualidad en España es en Educación Primaria.

En el último año académico del que se tienen datos oficiales (curso 2011/12), los inmigrantes extranjeros matriculados en Primaria (etapa en la que son más numerosos) y en la que ha habido un incremento continuado hasta el curso 2010-11 en el que alcanzaron una cifra de 285.630 han tenido un ligero descenso en las cifras de los últimos datos, situándose en 272.316 en el curso 2011-12, cifra que ha disminuido sustancialmente con respecto a las cifras del comienzo de la década que los situaba en

305.520. En la actualidad el número de alumnos/as extranjero en E. Primaria suponen el 34,84% del total de las enseñanzas del Régimen General, según los datos afianzados de los que se tiene constancia, por tanto, aunque sigue siendo la etapa más numerosa, se advierte una tendencia a la baja.

-En segundo lugar se encuentran los alumnos/as inmigrantes de ESO (el 27,56% del total general). Los matriculados **en Educación Secundaria Obligatoria** (ESO) tocaron techo también en el curso 2010-11 con 220.052 alumnos/as inmigrantes y han disminuido, al igual que en primaria, situándose en 2012 en 215.294, por lo que el incremento del 8,29% que se había producido hasta 2010, **se ha visto reducido en un 2,16% en 2012**, aunque el saldo sigue siendo todavía alto, respecto a los datos de principios de la década.

Si tomamos en cuenta la referencia a la población escolar general, el alumnado inmigrante representa el 9,73% por ciento del alumnado de Primaria (un 1,76% menos que en 2009); el 12,01% que corresponde a ESO, supone un ligero incremento del 0,21% con respecto a 2009. Educación Infantil cuenta con el 7,69%, también con un ligero incremento del 0,73% respecto a 2009.

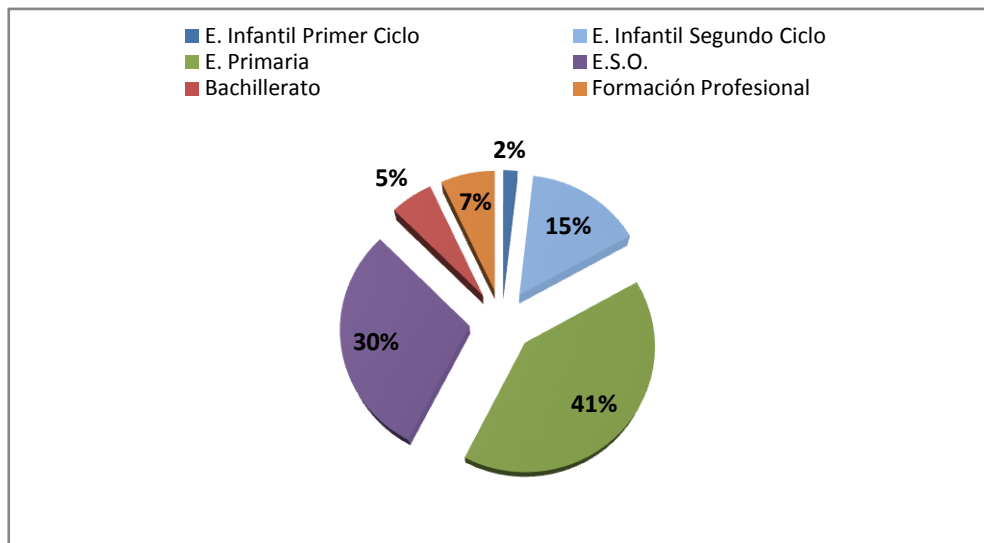
La FP que cuenta con 48.082, en el que el 7,83% de su alumnado es inmigrante, ha tenido también un notable incremento, con un 1,05% por encima del bachillerato, en el que el 6,78% de su alumnado es inmigrante.

2.1.2. La población escolar inmigrante en Castilla y León: Características y situación

El porcentaje del alumnado extranjero sobre el total del alumnado, por comunidad autónoma, en el Régimen General de Enseñanzas no Universitarias, según los datos afianzados de 2012, constituyó en Castilla y León el 7,8% del total general de todas las comunidades autónomas, lo que coloca a esta comunidad un 1,7% por debajo de la media nacional situada en el 9,5%, pero muy cerca de ésta con respecto a las comunidades que menor número de alumnos/as extranjeros tienen respecto de la media.

En los datos del último recuento de 2012 y siempre teniendo en cuenta la matrícula confirmada del curso 2012-2013, la distribución del alumnado inmigrante por etapas en la Educación general no universitaria, se reparte como puede verse en la siguiente gráfica.

Gráfica 21. *Distribución porcentual de la población escolar extranjera por etapa educativa en C. y L. curso 2011-12.*



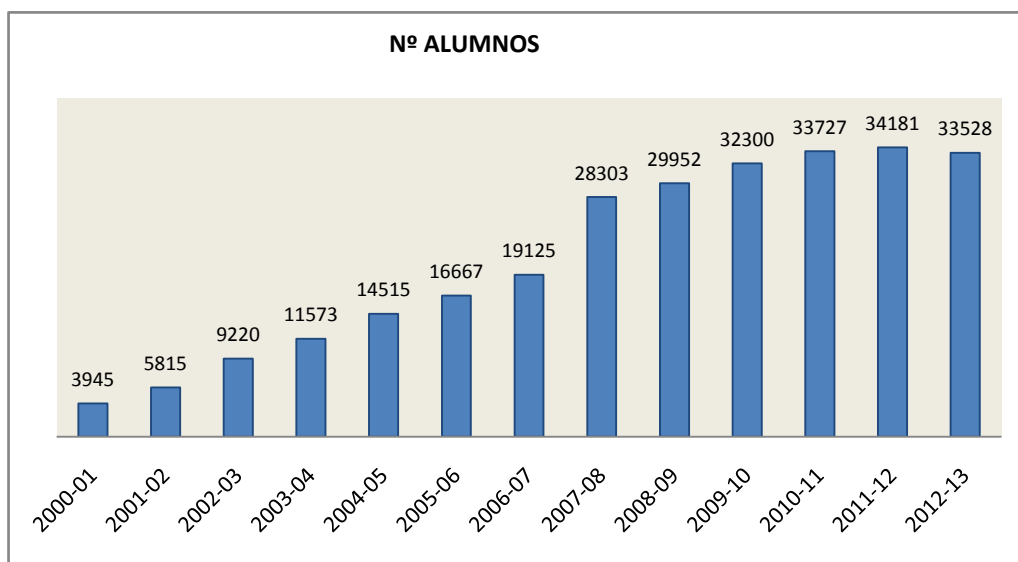
Fuente: elaboración propia a partir de las cifras y datos afianzados del MEC de 2012.

Teniendo en cuenta una visión retrospectiva y las conclusiones de los diferentes estudios sobre alumnado inmigrante, así como la información de las fuentes documentales consultadas, y de la situación actual de su presencia en las aulas españolas, se puede afirmar lo siguiente:

La *progresión de la presencia del alumnado extranjero* en el sistema educativo español *ha sido claramente creciente* hasta finalizar la primera década de este siglo, si bien es cierto que en ningún momento llegó a alcanzar las cotas de presencia de muchos de los países del entorno europeo.

Esa misma tónica ha seguido el alumnado extranjero residente en Castilla y León durante el mismo periodo, aunque a partir de 2010, como ya se ha señalado con anterioridad se ha producido también un descenso, al igual que en el resto de España, y aunque podemos observar un ligero repunte en el curso 2011-12, se aprecia de nuevo una bajada en la previsión hecha a comienzos del curso 2012-13, como podemos observar en la gráfica siguiente.

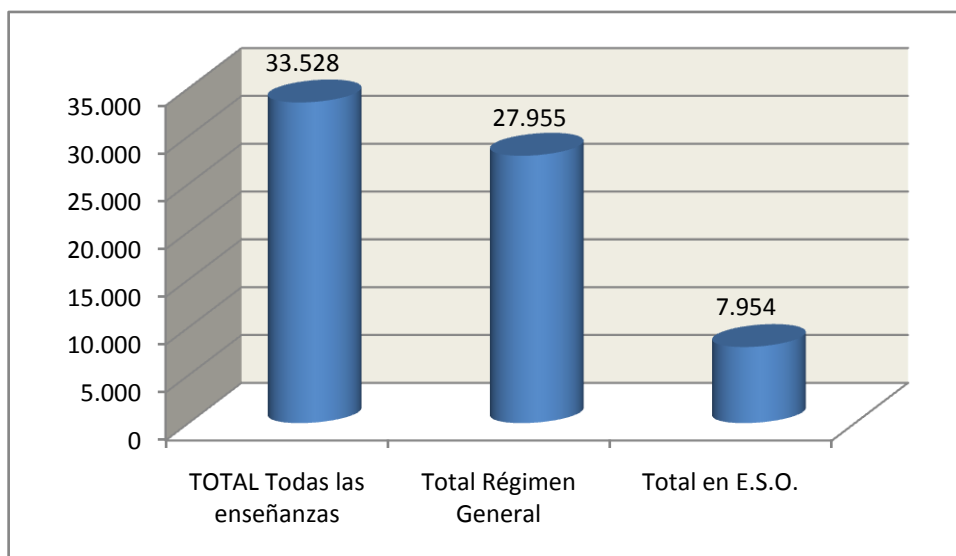
Gráfica 22. Progresión del alumnado extranjero en Castilla y León en la última década. Todas las enseñanzas



Fuente: Gráfica elaborada a partir de los datos oficiales de la Junta de Castilla y León.2012

El alumnado extranjero total de todas las enseñanzas en nuestra comunidad autónoma supone un 9,40% del alumnado general en Castilla y León, de los cuales el 7,84% forman parte de las enseñanzas del Régimen General y entre los cuales el 2,23% del total general estudian ESO, como podemos observar en la siguiente gráfica.

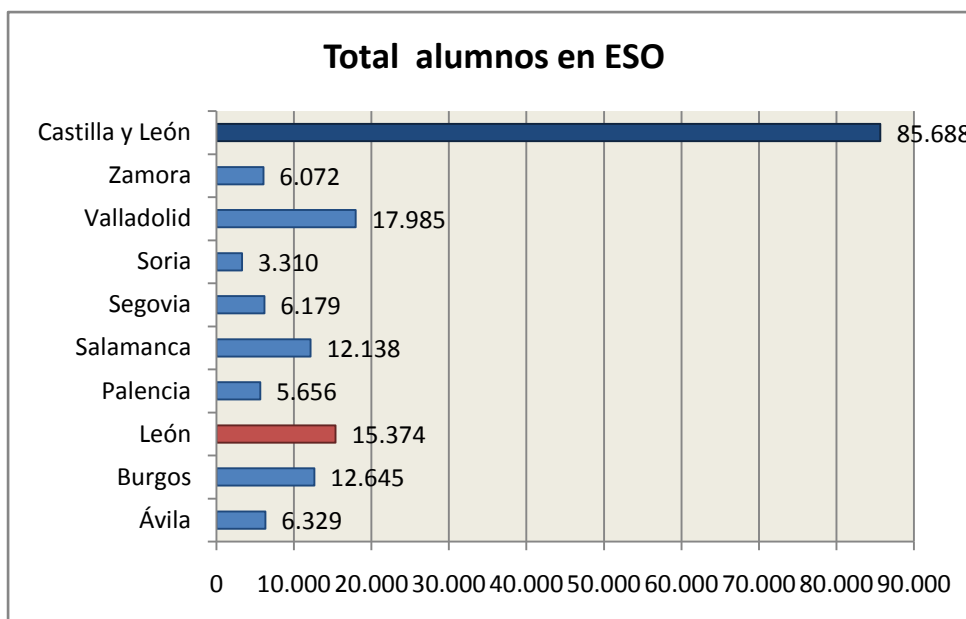
Gráfica 23. Alumnado extranjero en Castilla y León según tipo de enseñanza.



Fuente: Gráfica elaborada a partir de los datos oficiales de la Junta de Castilla y León.2012

A comienzos del curso 2012-13, en Castilla y León, un total de 419 centros han impartido ESO, de los cuales 239 son públicos y 180 privados; lo que suponen la mitad de los centros del Segundo ciclo de Educación Infantil y de igual modo en Educación primaria.

El alumnado de ESO en la Comunidad que asciende en su totalidad a 85.688 alumnos/as, se encuentra desigualmente repartido y así observamos que, dentro de ella, las provincias con mayor número de alumnos/as en esta etapa son Valladolid y León que superan con mucho la media interprovincial de 9.521 alumnos, mientras que Soria y Palencia se quedan muy por debajo de la media, como podemos ver a continuación.

Gráfica 24. Alumnado de ESO en Castilla y León

Fuente: Gráfica elaborada a partir de los datos oficiales de la Junta de Castilla y León, curso 2012/13

De este alumnado inmigrante, la mayor parte del mismo, **el 65,9 % está escolarizado en centros públicos**, el 30,6% en centros Concertados y el 3,5% en centros Privados no concertados, lo cual supone que el reparto del alumnado de ESO según la titularidad del centros con respecto a 2009 ha variado sustancialmente: ha disminuido el número de alumnos/as de ESO en los centros públicos un 11% y se ha incrementado en los centros concertados un 7,3%; y en los privados no concertados ha disminuido un 1,1%.

Por tanto, ha sido en los centros concertados donde se ha producido el mayor incremento con respecto a 2009, aunque siguen siendo los centros públicos quienes más alumnos/as de ESO escolarizan.

Castilla y León se encuentra muy cerca de la media general de España situada para las enseñanzas generales en un 68,2% en centros públicos, muy distante del País Vasco, comunidad que más alumnado del régimen general escolariza en centros concertados.

Esto por lo que respecta a los datos generales del alumnado de ESO.

Esta situación de un número importante de alumno/as inmigrantes escolarizados en los centros públicos frente a un menor número en los centros privados concertados siempre ha sido, y sigue siendo, algo muy real y que es criticado no solo desde la propia Administración, sino también desde los propios inmigrantes, que ven limitado su acceso a estos centros en muchas ocasiones, como muestran algunos de los estudios sobre inmigración, sobre todo las investigaciones llevadas a cabo por el CIDE.

Si nos centramos en el alumnado inmigrante en nuestra comunidad, observamos que representan el 8,9% del alumnado de ESO en el Régimen General, de los cuales la región de **procedencia predominante** entre los alumnos inmigrantes de Castilla y León es **América del Sur y central** (Ecuador y Colombia fundamentalmente) con un 37,9% del total, algo inferior a los datos de 2010, que situaban a los sudamericanos en el 42,8%. Les siguen los de la Europa Comunitaria con un 26,3%, y no comunitaria con un 3,9%; cuya suma es también inferior a 2010 que los situaba en el 35,9 % (destacando sobre todo Rumania). Si ya en 2010 se produjo un despegue de cifras espectacular respecto a años anteriores en el alumnado originario de África, con un 16,08 % (mayoritariamente de Marruecos), en la actualidad este número es aún mayor con 25% del alumnado extranjero en nuestra comunidad. Los alumnos asiáticos siguen siendo los más minoritarios y constituyen sólo el 6,9% del total, siendo fundamentalmente originarios de China y Pakistán.

Hay notables diferencias en la distribución de esta población según las diferentes Comunidades Autónomas, y en Castilla y León se observa que:

-El **nivel educativo** donde **más población extranjera** está escolarizada en la actualidad **es**, al igual que para los datos generales de la nación, **en Educación Primaria** donde el número de alumnos extranjeros es de 9.429, cifra que ha también ha disminuido con respecto a las cifras del comienzo de la década que los situaba en 11.338. En la actualidad el número de alumnos/as extranjero en E. Primaria suponen el 28,61% del total de las enseñanzas del Régimen General en la comunidad.

-En segundo lugar se encuentran los alumnos/as inmigrantes de ESO, con 7,674 alumnos/as lo que supone el 24,58% del total general, seguidos en un tercer lugar por Educación Infantil de segundo grado que cuenta con 4.230 alumnos/as extranjeros, es decir el 13,55% del total.

Si nos centramos en la población en ESO de la comunidad que es la que nos ocupa y teniendo como base los datos oficiales en el último curso, extraídos de las estadísticas de población escolar emitidos por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León del curso 2012/13 nos permiten conocer que:

El N ° de centros donde se estudia secundaria es de 425, ligeramente inferior al número de centros que impartían estas enseñanzas al comienzo de la década, que eran 485. De ellos, 239 son de titularidad pública y 180 son privados y/o concertados.

El N ° de unidades es de 3701, sustancialmente inferior a las 4.004 que había al comienzo de la década. De ellas, 2377 son de titularidad pública y 1.324 son privadas y/o concertadas.

Y, por último, que el N ° de alumnos de ESO en la comunidad es de 85.709, lo que indica una reducción importante en el número del 3,96% con respecto a la cifra anterior, que era de 89.244; mientras que el alumnado extranjero de ESO, que suma, 7.674, es ligeramente más alto que en con anterioridad 7.606 en Castilla y León, lo que demuestra que el porcentaje de alumnado extranjero respecto del autóctono en ESO se ha incrementado.

Tabla 31. Comparativa del alumnado general de ESO de Castilla y León por sexo en el último lustro.

| EDAD | Curso 2008/09 | | | Curso 2012/13 | | | DIFER. TOTAL % |
|---------|---------------|---------|--------|---------------|---------|--------|----------------|
| | VARONES | MUJERES | TOTAL | VARONES | MUJERES | TOTAL | |
| 14 años | 10.907 | 10.378 | 21.285 | 10.368 | 9.981 | 20.349 | -4,39% |
| 15 años | 11.106 | 10.898 | 22.004 | 10.717 | 10.460 | 21.177 | -3,75% |
| 16 años | 11.738 | 11.802 | 23.540 | 10.726 | 10.952 | 21.678 | -7,90% |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos oficiales de la Junta de Castilla y León 200 - 2013.

Cómo podemos observar en el cuadro anterior, ha habido un descenso generalizado en el último lustro, en las diferentes edades de la ESO y en ambos sexos. En la gráfica siguiente podemos ver los últimos datos estudiados en ESO por sexo y edad en Castilla y León.

Gráfica 25. Alumnado de ESO por sexo y edad



Fuente: elaboración propia a partir de los datos oficiales de la Junta de Castilla y León de 2013.

2.1.3. La población escolar inmigrante en la provincia de León: Características y situación

Durante el cursos 2008-09, y debido al paro y la crisis, *muchos jóvenes*, incluidos los inmigrantes, *optaron por estudiar*, ya que encontrar trabajo se había convertido en una tarea difícil. Debido a ello, llegó a *incrementarse hasta en un 5,5 %* el número de estudiantes. Este ha sido el *lado amable de la crisis*, que, durante este tiempo ha recurrido a la educación para mejorar y acceder más fácilmente y mejor preparados al mundo laboral.

Y si bien la tónica general del país y de la comunidad autónoma a partir de ese momento ha sido un ligero incremento de ciertos sectores del alumnado que volvían a las aulas tras su infructuosa búsqueda de salida laboral, en la provincia de León y en la franja álgida de edad que corresponde a los estudios de E.S.O., se observa una disminución en el número de estos alumnos en los últimos tres años, que tiene una explicación sobre todo demográfica.

En el cuadro siguiente se pueden observar esos cambios a nivel provincial.

Tabla 32. Alumnado general de ESO en León

| EDAD | VARONES | | MUJERES | | TOTAL | | |
|---------|---------|------|---------|------|--------------|-------------|-------------|
| | 2009 | 2013 | 2009 | 2013 | 2009 | 2013 | Saldo- |
| 14 años | 1.958 | 1941 | 1.911 | 1776 | 3.869 | 3717 | -152 |
| 15 años | 2.043 | 1941 | 1.913 | 1871 | 3.956 | 3812 | -144 |
| 16 años | 2.276 | 1910 | 2.229 | 2011 | 4.505 | 3921 | -584 |

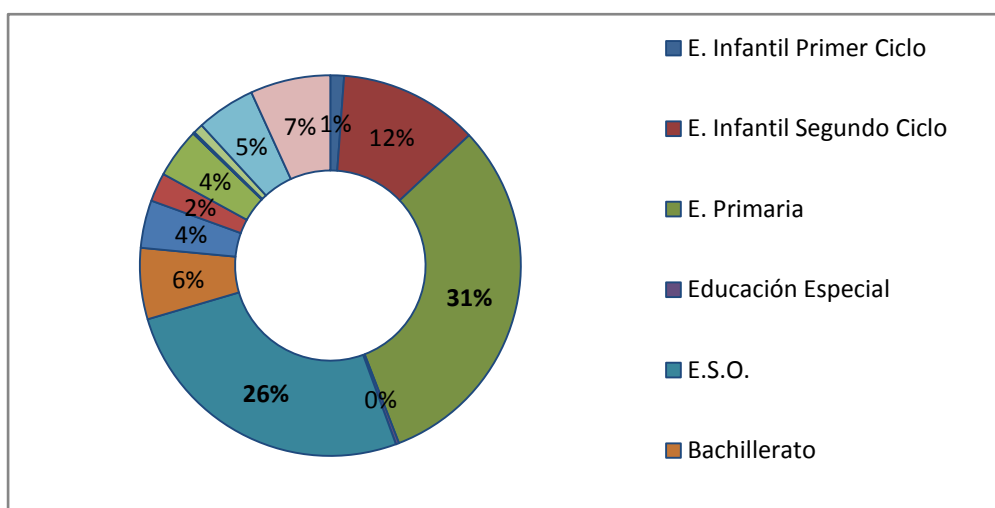
Fuente: elaboración propia a partir de los datos oficiales consolidados de la Junta de Castilla y

León, correspondientes a los cursos 2008- 09 y 2012- 13

León se encuentra en el tercer lugar de las provincias de la comunidad, detrás de Valladolid, con 1.427 alumnos/as inmigrantes, y Burgos, con 1413, que más alumnado extranjero tiene matriculado en sus centros.

El número de alumnos/as extranjeros/as en León escolarizados en las diferentes enseñanzas del Régimen General no universitarias asciende a 4.054 alumnos (el 12,99% del total del alumnado extranjero en toda la comunidad autónoma), de los cuales 1.056, es decir el 26,04% estudian E.S.O., lo que les sitúa en segundo lugar después de E. Primaria, que suponen el 31,12% del alumnado extranjero de la provincia. Observemos cómo es esa distribución:

Gráfica 26. Distribución alumnado extranjero de León por enseñanzas no universitarias. Curso 2012-13



Fuente: elaboración propia a partir de los datos oficiales consolidados de la JCL, curso 2012-13

A la vista de la gráfica anterior y de los datos de la JCL, podemos decir que hay una mayoría del alumnado extranjero residente en León que continúa sus estudios una vez finalizada la Educación primaria y completa sus estudios obligatorios en ESO.

Dentro de este alumnado hay 11, que por sus especiales características personales se encuentran además escolarizados en Educación especial. Estos alumnos de E.E. que cursan ESO suponen el 0,27% tan solo del total de alumnos/as extranjero/as en la provincia y para esta etapa educativa.

Además hay que señalar que, por otra parte, dentro del alumnado de ESO, hay un elevado número de alumnos, que formando parte del Régimen Especial, se encuentran cursando Enseñanzas de Adultos (276alumnos/a) y de Idiomas (203 alumnos/as).

La procedencia del alumnado inmigrante de ESO de León no difiere sustancialmente de la del resto a de estos alumnos en toda la comunidad y las demás comunidades del territorio educativo del MEC, ni con respecto a datos de años anteriores.

Si observamos los datos del Padrón continuo y hacemos la media de los dos grupos quinquenales (10-14 y 15-19), dentro de los que formarían parte los alumnos extranjeros de ESO de secundaria de León, podemos decir que:

Los alumnos procedentes de Europa son fundamentalmente búlgaros, rumanos y portugueses. Hay una ligera representación de polacos, que al igual que los ucranianos, no es demasiado significativa y la proporción en cuanto a sexos está muy igualada, aunque hay que señalar que hay mayor desproporción en el número de muchachas francesas que de muchachos.

Respecto a los africanos, los alumnos extranjeros en León, son fundamentalmente de origen marroquí, a gran distancia de los siguientes en número, Caboverdianos, argelinos y senegaleses; por ese orden. No existe tampoco especial diferencia por sexos, salvo decir que los alumnos senegaleses son mujeres exclusivamente.

Los americanos, los más numerosos, son en su mayoría de América del sur y central y destacan fundamentalmente los que proceden de Colombia, República Dominicana, y Ecuador; aunque también en un número importante destacan los venezolanos y brasileños. Existe mayor número de niñas entre los procedentes de República Dominicana, aunque en el resto no existen grandes diferencias por sexo.

Los que proceden de Asia son en su mayoría chinos y pakistaníes con una notable diferencia con el resto de países, que apenas son significativos. Hay un mayor

número de varones en esta franja de procedencia.

Observemos el cuadro siguiente, extraído del Padrón continuo, donde se hace un resumen de los países con mayor número de muchachos/as inmigrantes en esa franja de edad.

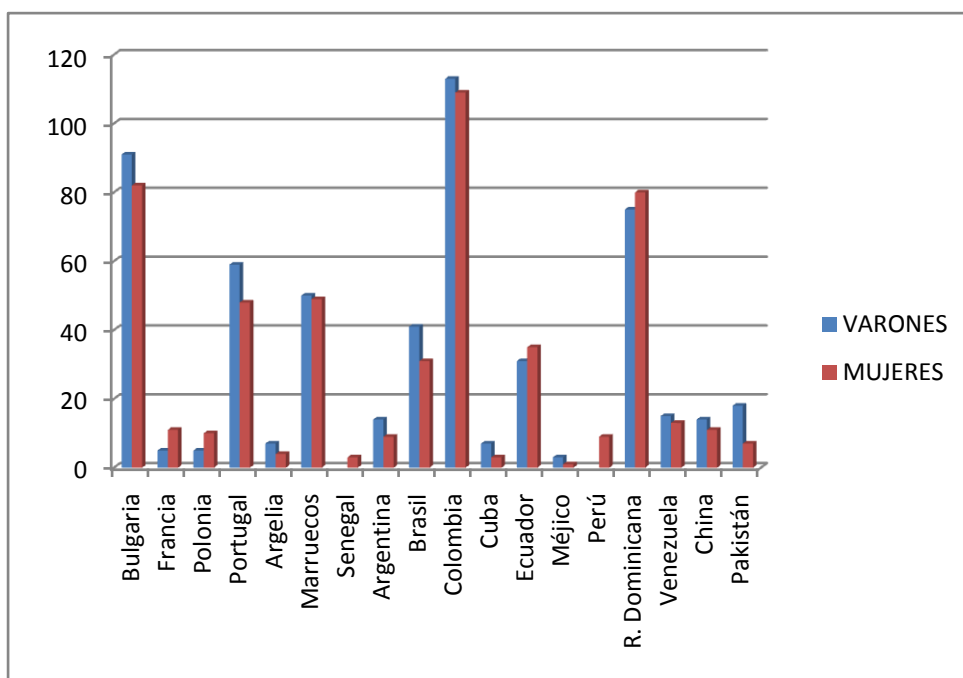
Tabla 33. *Número medio de alumnos/as en las franjas quinquenales (10-14 y 15-19 años) en León*

| PROCEDENCIA | VARONES | MUJERES | TOTALES |
|----------------------|---------|---------|---------|
| Bulgaria | 91 | 82 | 173 |
| Francia | 5 | 11 | 16 |
| Polonia | 5 | 10 | 15 |
| Portugal | 59 | 48 | 107 |
| Rumanía | 68 | 48 | 116 |
| Argelia | 7 | 4 | 11 |
| Marruecos | 50 | 49 | 99 |
| Senegal | | 3 | 3 |
| Argentina | 14 | 9 | 23 |
| Brasil | 41 | 31 | 72 |
| Colombia | 113 | 109 | 222 |
| Cuba | 7 | 3 | 10 |
| Ecuador | 31 | 35 | 66 |
| Méjico | 3 | 1 | 4 |
| Perú | | 9 | 9 |
| República Dominicana | 75 | 80 | 155 |
| Venezuela | 15 | 13 | 28 |
| China | 14 | 11 | 25 |
| Pakistán | 18 | 7 | 25 |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Padrón Continuo de población de León .Enero 2012

Recogiendo los datos más numerosos y significativos de la tabla anterior, podemos tener una visión rápida y clara de la procedencia de la población inmigrante en la banda de edad correspondiente a los estudios de ESO en la provincia de León.

Gráfica 27. Origen de la población inmigrante de León de 12 a 16 años.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos afianzados del Padrón continuo de León.

Enero de 2012.

A la vista de los datos del cuadro y gráfica anteriores, si tuviéramos que hacer un *perfil del alumnado inmigrante tipo en la provincia de León de entre 12 y 16 años* (edades correspondientes a ESO), podríamos estar hablando de: un/a muchacho/a suramericano/a (de Colombia o República Dominicana fundamentalmente); o bien en un segundo término de un muchacho/a europeo del este (de Bulgaria y/o Rumania); o bien de Portugal; escolarizado en alguna de las unidades de un centro de titularidad pública, con una posibilidad del 1,04% de presentar alguna necesidad educativa especial, independientemente de las necesidades derivadas de su situación como alumno/a inmigrante.

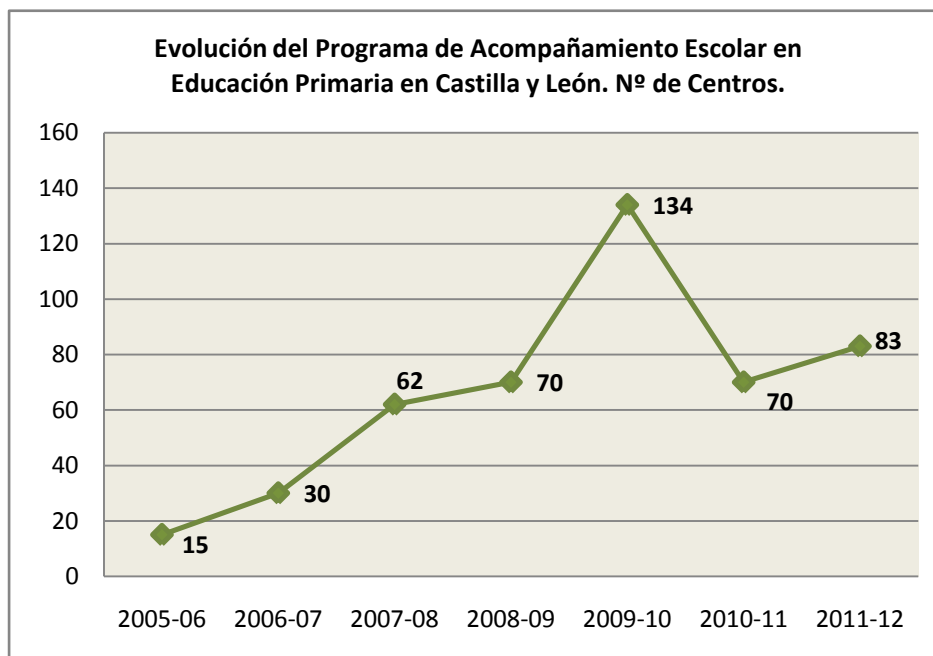
2.2. Resultados respecto a los programas y medidas en los Centros: análisis y valoración.

Se llevó a cabo un análisis de los documentos de la Junta de Castilla y León sobre la puesta en marcha, seguimiento y evaluación de los programas y medidas educativas más destacados, de lo que se ha extraído información sobre cómo se realizan en la C.A. las acciones educativas que deben dar respuesta a las necesidades del alumnado en general y del inmigrante en particular.

2.2.1 Aplicación del Programa de Acompañamiento en Educación Primaria

A lo largo de los últimos cursos el Programa de Acompañamiento Escolar en Educación Primaria ha tenido altibajos. Desde 2005 en que comenzó con timidez, hasta 2009 se produjo un incremento exponencial, que bajo en 2010 y tuvo una ligera recuperación en 2012, como podemos observar en la gráfica siguiente.

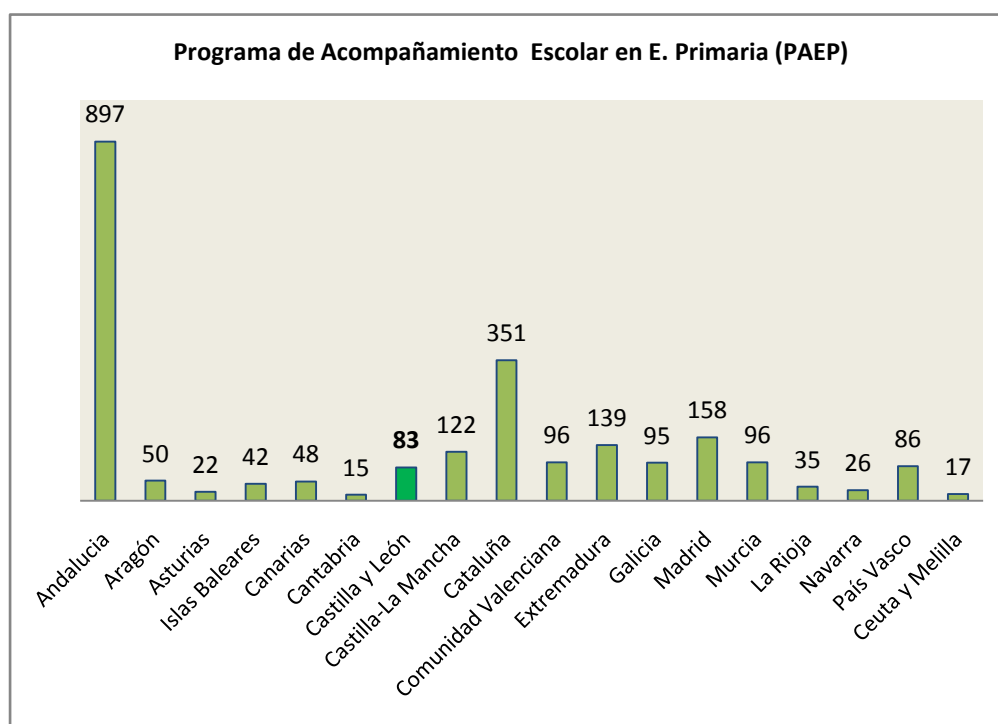
Gráfica 28.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos afianzados de la Junta de Castilla y León de 2013.

Si hacemos la comparativa de la puesta en marcha de este Programa en la diferentes CCAA, podemos observar que Castilla y León se encuentra en el décimo lugar en número de centros que lo llevan a cabo entre todas ellas y muy por debajo de la media (132,11 centros), pues existen notables diferencias entre comunidades pasando de los numerosos centros de Andalucía (897) a los escasísimos de Cantabria (17).

Gráfica 29. Comparativa entre CCAA curso 2011-12

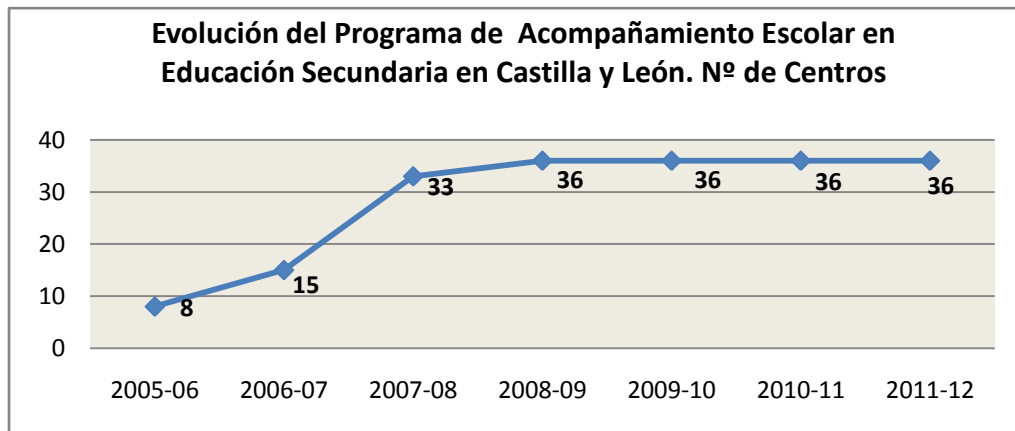


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos afianzados del MEC de Enero de 2013.

2.2.2. Aplicación del Programa de Acompañamiento en Educación Primaria

En el Programa de Acompañamiento Escolar en Secundaria en nuestra comunidad ha habido un notable incremento hasta 2007 y desde entonces se mantiene el número de centros que lo llevan a cabo.

Gráfica 30.

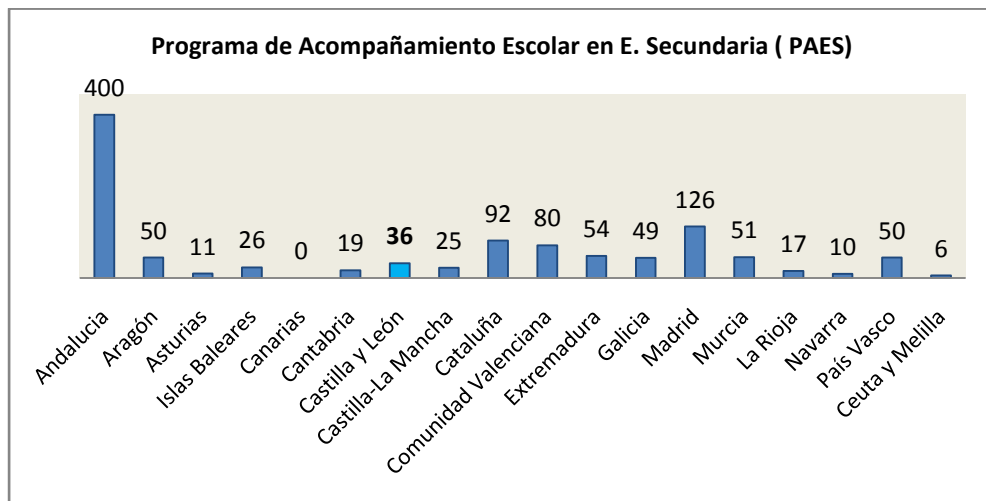


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos afianzados de la Junta de Castilla y León de 2013

Al igual que en E. Primaria, en Secundaria también existe una clara diferencia en el número de centros que asumen este programa que encabeza Andalucía con 400 centros, y donde Canarias no cuenta ni con un solo centro. Castilla y León, por su parte ocupa el noveno lugar con tan solo 36 centros, menos de la mitad que en Primaria.

En la gráfica siguiente podemos ver estos extremos.

Gráfica 31. Comparativa entre CCAA curso 2011-12

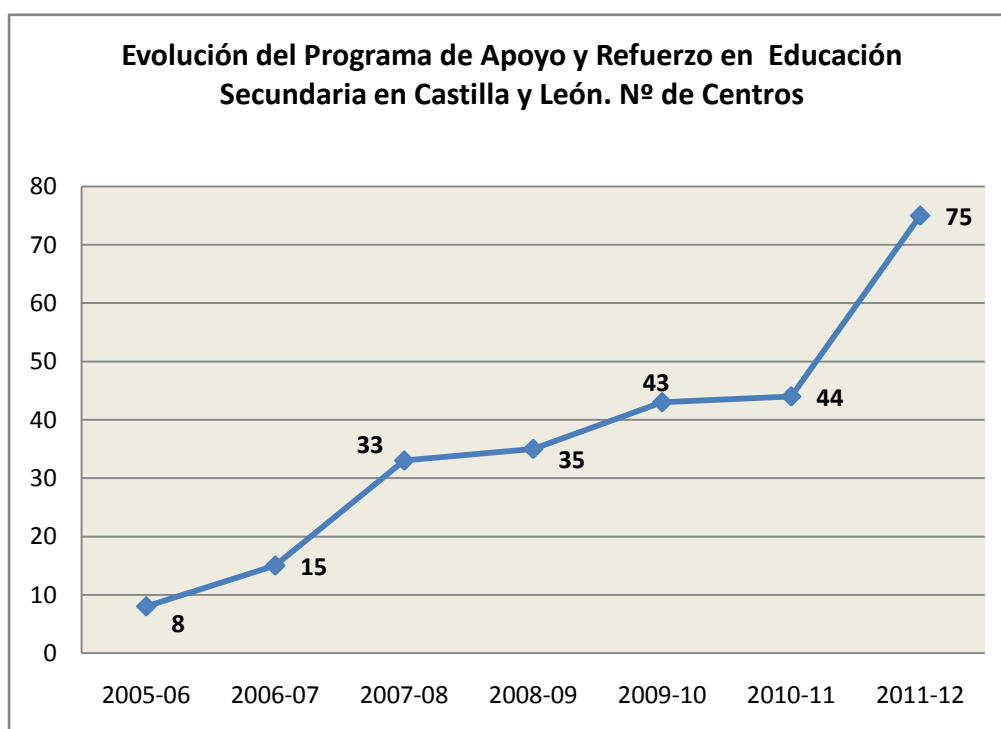


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos afianzados del MEC de Enero de 2013.

2.2.3. Aplicación del Programa de Apoyo y Refuerzo en Educación Secundaria

Este Programa ha tenido un notable aumento en el número de centros que lo han puesto en marcha en la comunidad, pasando de tan solo 8 centros en 2005 a 75 centros en 2012, un crecimiento en solo 7 años del 89,33 % de centros más, que se ha multiplicado por nueve, como podemos ver en la siguiente gráfica.

Gráfica 32.

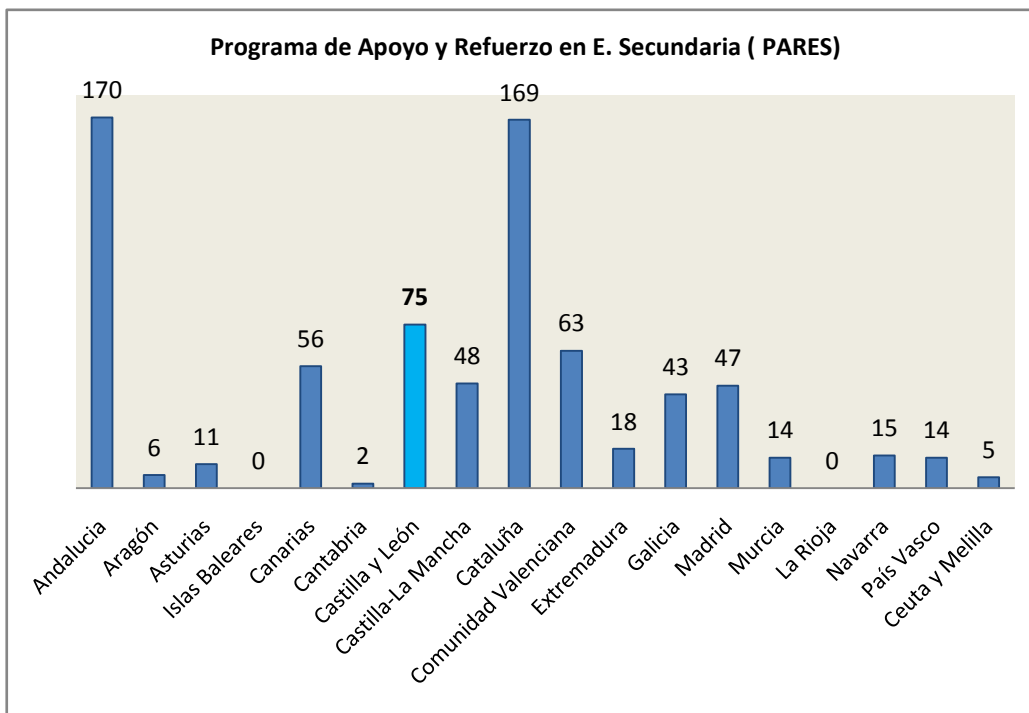


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos afianzados de la Junta de Castilla y León de 2013

En el Programa de Apoyo y Refuerzo en Educación Secundaria en Castilla y León respecto de otras CCAA, podemos asegurar a la vista de los datos de los centros en los que se han llevado a cabo, que es el programa al que más centros se han sumado en nuestra comunidad y donde la brecha diferencial con el resto de comunidades es sustancialmente menor que en otros programas.

Si observamos esta gráfica, podemos concretar la información anterior.

Gráfica 33. Comparativa entre comunidades autónomas en el curso 2011-12



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos afianzados del MEC de Enero de 2013.

2.2.4. La respuesta educativa desde en Plan PROA-MARE

En este apartado se han analizado fundamentalmente las fuentes de información documental y la Web de la Junta de Castilla y León para analizar la puesta en marcha, evolución y evaluación del Plan PROA- MARE, como plan estrella en la atención al alumnado inmigrante de la C.A. Desde ese análisis podemos decir que:

Desde que Castilla y León firmó el convenio de colaboración con el Ministerio de Educación para el desarrollo de este programa, cada año se ha producido un aumento de centros participantes y, por tanto, también de las aportaciones económicas de ambas administraciones educativas, que cofinancian al 50% este plan.

En el año 2005 comenzó la implantación de este programa en 31 centros de la Comunidad con un presupuesto de 425.800 euros. Un año más tarde, se beneficiaron 60 centros y el presupuesto ascendió a 1.610.600 euros; en el año 2007 participaron un total de 128 centros y el presupuesto se cifró en 3.215.020 euros, y en 2008 fueron 141 los centros beneficiarios del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo, lo que supuso una inversión de 5.118.678 euros. En el años 2009 contó con una aportación total de 5.897.406 euros, de los cuales 2,9 millones fueron aportados por la C.A. de Castilla y León. De los 213 centros de Primaria y Secundaria de Castilla y León que se beneficiaron de este plan para el curso 2009-2010, 134 participaron en el programa de acompañamiento escolar en Primaria, **36 en el de acompañamiento en Secundaria y los 43 institutos restantes**, en el programa de apoyo y refuerzo en ESO.

El incremento en el número de centros que solicitan estos programas a lo largo de los últimos años, revela que resultan necesarios y efectivos.

Así mismo, la evaluación que se realiza desde la Administración Educativa Autonómica acerca del programa de apoyo, revela que se incrementan los índices de asistencia regular a clase, así como el número de alumnos que supera Lengua y Matemáticas en Primaria y el que supera todas las materias en Secundaria. También consideran que se han mejorado las tareas de coordinación y la formación de quienes se hacen cargo del acompañamiento y la continuidad del mismo.

En la provincia de León, han sido diferentes los Programas que los centros han puesto en marcha a lo largo de los últimos cursos y también han ido en aumento. A continuación podemos ver en el siguiente cuadro-resumen cuales han sido y en que centros.

Tabla 34. Cuadro- resumen sobre centros y los programas implantados en la provincia de León

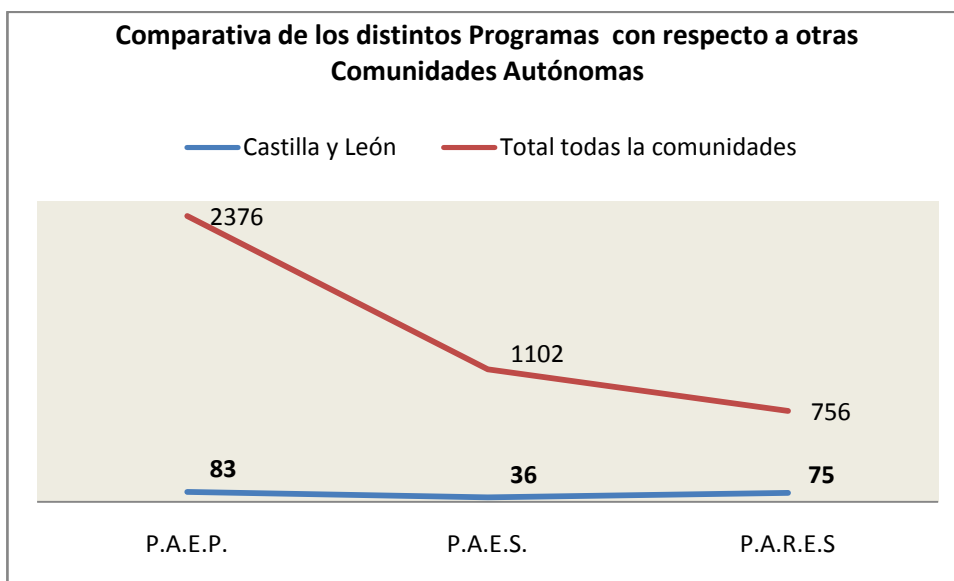
| TIPO DE PLAN O PROGRAMA | CENTROS (que lo llevan a cabo) | UBICACIÓN |
|---|---|---|
| Acompañamiento en Educación Primaria | -CEIP PADRE MANJÓN -CEIP MENÉNDEZ PIDAL -CEIP ANTONIO VALBUENA -CEIP CERVANTES -CEIP QUEVEDO | ARMUNIA BEMBIBRE LEÓN LEÓN LEÓN |
| Apoyo y Refuerzo en E.S.O. | -IES ANTONIO GARCÍA BELLIDO -IES ÁLVARO YÁNEZ -IES CLAUDIO SÁNCHEZ ALBORNOZ -IES ERAS DE RENUOVA | ARMUNIA- León BEMBIBRE LEÓN LEÓN |
| Acompañamiento en E.S.O. | -IES BERGIDUM FLAVIUM -IES ORNIA -IES VÍA DE LA PLATA | CACABELOS LA BAÑEZA LA BAÑEZA |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos la Junta de Castilla y León 2013.

Nota: Los centros de Secundaria señalados en negrita y sombreado, dentro del recuadro azul, forman parte de la muestra de los centros estudiados.

En la puesta en marcha de los diferentes programas educativos, si tenemos en cuenta al resto de CCAA, podemos observar que el porcentaje de Castilla y León respecto al resto se encuentra en una media del 5,55% del total de los centros que los llevan a cabo en todo el territorio del MEC, ya que serían el 9,90 % de los que llevan a cabo el Programa de Apoyo y Refuerzo en Secundaria (PARES), el 3,26% de los que llevan a cabo el Programa de Acompañamiento en Secundaria (PAE S) y el 3,49% de los que llevan a cabo el Programa de Acompañamiento en Educación Primaria.

Gráfica 34.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos afianzados del MEC de Enero de 2013

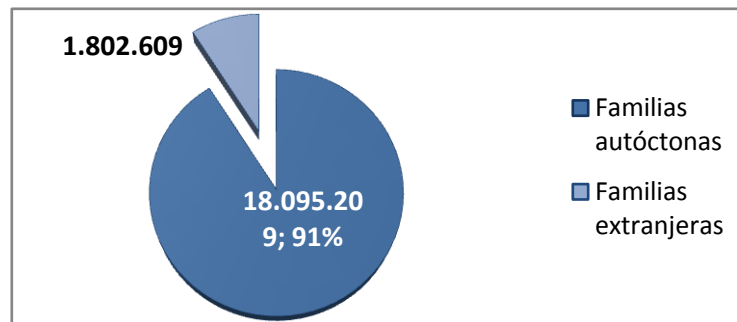
2.3.Respecto al ámbito familiar

En este apartado se ha llevado a cabo un análisis de fuentes documentales muy variadas, desde libros e investigaciones previas hasta los datos del Padrón Municipal, estadísticas oficiales (INE, INEM, INSS), datos de ONGs y asociaciones de inmigrantes, así como los propios datos de los centros educativos donde están escolarizados los alumnos/as inmigrantes de la ciudad de León.

2.3.1. Situación actual de la familia inmigrante en España

De las 18.095.209 familias españolas censadas, 1.802.609 son extranjeras, lo que supone un 9,97% del total de los hogares españoles, un porcentaje inferior al de personas individuales, lo que muestra también la realidad de los inmigrantes que vienen solos, sin familia.

Gráfica 35. Familias extranjeras respecto a las autóctonas.



(Elaboración propia a partir de datos del INE y EAE Business School)

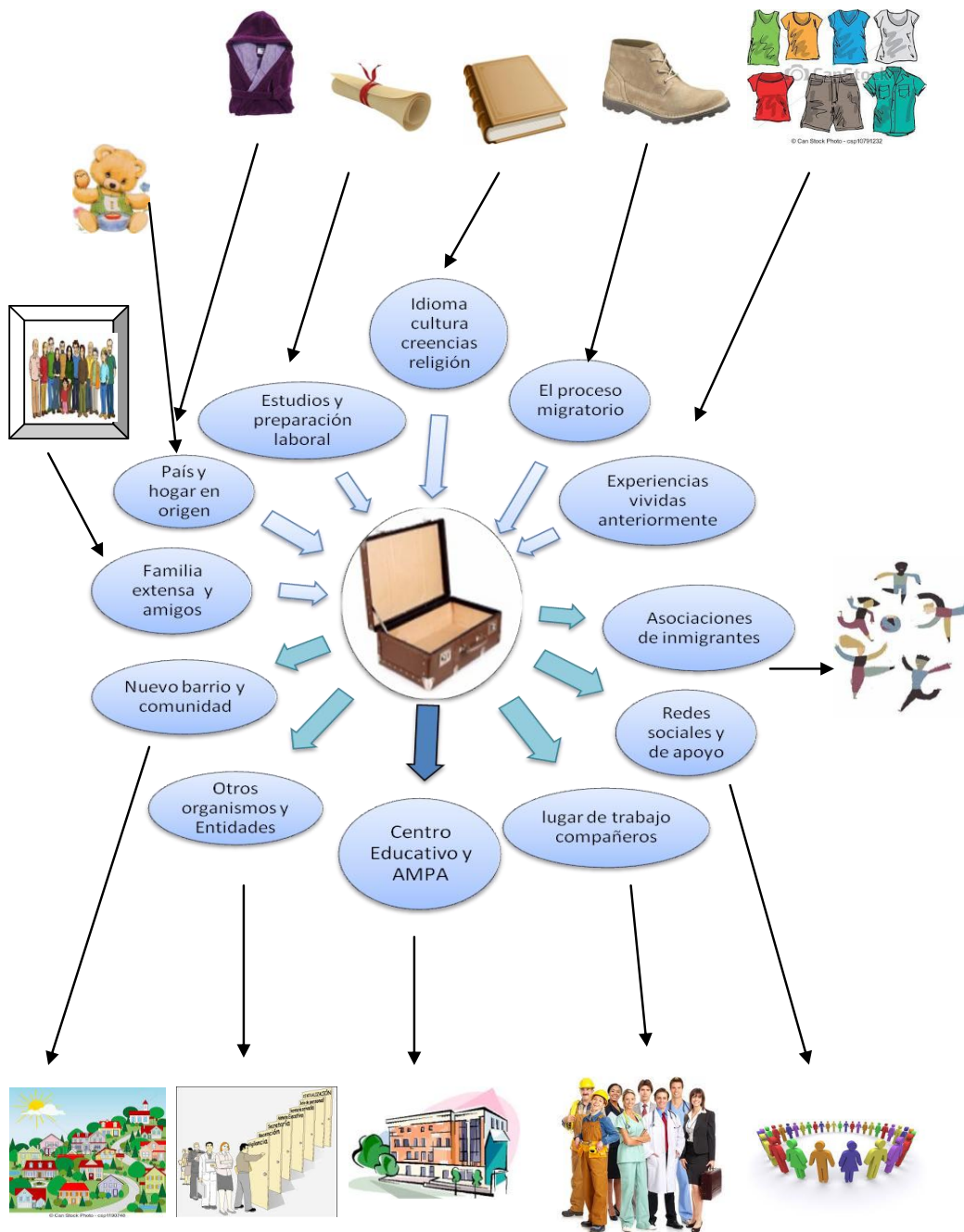
Al igual que para la población general, y como es lógico, el número de familias ha descendido en los últimos años, y en las familias extranjeras residentes en España ha caído un 6,3% entre 2010 y 2012, según datos del INE y de un estudio del Strategic Research Center del EAE Business School, que afirma que también su tamaño se ha reducido en un 4,12%, hasta situarse en una media de 2,81 miembros en 2012, algo superior a la media nacional de 2,56 miembros por unidad familiar.

La situación económica de estas familias, al igual que la de las autóctonas no es buena a partir de la crisis y ocho de cada diez familias inmigrantes aseguran tener problemas para llegar a fin de mes, ya que destinan sólo en vivienda (en su mayoría de alquiler) y alimentación casi la mitad de su presupuesto (46%), lo que supone que, en muchos casos, su situación económica no responde a las expectativas iniciales, ni pueden cubrir a veces los gastos adicionales de la parte de las familias que permanecen en origen.

2.3.2. El proceso migratorio de la familia. Metáfora de la maleta

Para el análisis de aspectos más humanos y ligados a los sentimientos y las vivencias del proceso migratorio se ha llevado a cabo la revisión de material anterior (C.1, tabla 2) y material informativo de la JCYL, ONG y asociaciones, relativos al periodo de llegada y acogida.

Imagen 3. Pictograma sobre la Metáfora de la maleta



Fuente: Idea creación y elaboración propias

Siempre hemos asociado las maletas al acto de viajar o de desplazarnos a lugares distintos al que vivimos de manera habitual, por eso en nuestro recuerdo permanece la imagen de una maleta cuando vamos de vacaciones o a visitar a algún pariente o amigo; quizá siempre con una visión positiva e ilusionante de la misma. Desde ese imaginario de la maleta como material de transporte, también se asoman a la cabeza otros momentos menos lúdicos y más tristes, como en las imágenes de los migrantes de los años sesenta en las estaciones de media Europa o los hatillos de los menos afortunados en los embarcaderos de cualquier puerto americano de los siglos XIX y XX o de las modernas maletas con ruedas de los nuevos migrantes en los aeropuertos; pero siempre presente el equipaje. En esa imagen representativa del viaje, de la marcha y de la migración se me ha planteado la maleta como una metáfora del viaje migratorio.

Cuando alguien migra a otro lugar diferente al de su vida cotidiana prepara su maleta con aquellas cosas que tiene y que cree que le pueden servir en su nuevo lugar de origen y para su nueva vida. Suele incluir en su equipaje la ropa, el calzado, sus utensilios de aseo, su currículum, alguna foto o recuerdo etc., en definitiva, todo aquello que le ayudará a no empezar de vacío en otro sitio. Sin embargo, no conviene llevar demasiado llena la maleta ya que impediría que pudiéramos portarla debido a su peso y probablemente seríamos incapaces de cerrarla y abrirla por el exceso de cosas que pesarían demasiado y no nos permitiría tampoco disponer de algún espacio para llenarla con las nuevas cosas adquiridas en el nuevo lugar y en nuestra nueva vida.

Tampoco es bueno llevarla casi vacía, pues seguramente no dispondríamos de lo necesario para hacer frente a nuestras necesidades al tiempo de llegar al destino, y seguramente la llenaríamos tanto con las nuevas cosas, que las anteriores no tendrían cabida.

En un proceso migratorio saludable conviene que la maleta lleve lo necesario: nuestro idioma, cultura, creencias, costumbre, religión, los recuerdos anteriores de nuestro hogar y nuestras cosas, el afecto de la familia y amigos, las vivencias y experiencias anteriores, nuestra preparación académica y laboral, y la aceptación de nuestro proceso migratorio como algo que mejorará nuestra vida. Pero conviene que quede espacio también para las nuevas vivencias que permitan una buena adaptación a

la nueva ubicación geofísica en el barrio o comunidad, a recibir la ayuda de redes sociales y de apoyo, organismos y entidades y asociaciones de inmigrantes, así como del centro educativo de los hijos/as y del propio lugar de trabajo y compañeros.

Todo este nuevo equipaje es necesario adquirirlo y servirá para completar la maleta de todo lo bueno que el proceso migratorio puede poner a disposición si, como la mayoría esperan, se produce el retorno.

2.3.3. La situación educativa de los hijos inmigrados. Respuesta educativa.

Los menores inmigrantes en nuestro país se enfrentan, en ocasiones, a situaciones de riesgo social y vulnerabilidad. España como estado miembro de la Convención de derechos del Niño (CDN) debe garantizar su cumplimiento tanto a los menores no acompañados como a los hijos de las familias inmigrantes:

“Los Estados partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o tutores o de sus familiares”. (Convención sobre los derechos del niño, Art.2.2)

En el último informe conjunto de UNICEF y la Fundación Peré Tarrés se hace una llamada de atención sobre los factores de riesgo social a los que se enfrentan niños y adolescentes de las familias inmigradas, sobre todo si éstas se encuentran en situación irregular. Pone de manifiesto también la necesidad de hacer efectiva una cohesión social real y duradera.

La familia aparece con diferencia, frente a otros agentes socializadores, como institución de mayor confianza (71,5% de las familias) para los adolescentes y jóvenes, por su enseñanza de cosas importante para la vida, y la enseñanza de la igualdad y la solidaridad, así como por sus lazos afectivos y económicos en tiempos difíciles (Calvo Buezas T., 2008-2010).

Al analizar los tres colectivos más importantes del sistema educativo español respecto de la inmigración, se ha constatado que la valoración global que se hace del sistema por la población inmigrante (de 7,94 puntos en una escala de 0 a 10) es positiva, más incluso que la de los profesores (6,3) y la de los padres autóctonos (6,03). La mayor dificultad que perciben los inmigrantes se centra en el problema del idioma (43,6%) que condiciona la integración escolar.

Además los profesores identifican de manera clara que la ESO es la etapa educativa en que se producen mayores problemas y dificultades para la integración escolar de los alumnos/as inmigrantes, hasta el 85,1% según datos oficiales, sobre todo si es a esa edad ya no tan temprana cuando se incorporan al sistema educativo español. La población inmigrante tiene una buena opinión de sistema educativo español al que valoran con un notable alto (7,94 de media) en una escala de 0 a 10, también valora positivamente que en España la educación sea obligatoria (ESO) hasta los 16 años.

La población inmigrante, en el proceso de escolarización de sus hijos, reciben información a partes iguales tanto del centro educativo al inscribirse (43,7%), como a través de redes de apoyo, familiares y amigos (40,3%).

Entre las posibles soluciones a las dificultades de los hijos inmigrantes en el proceso de adaptación escolar se considera que el apoyo está en facilitar cuanto antes el conocimiento del idioma castellano, considerándolo muy importante (8,28%) y no tanto bajarles el nivel para que puedan aprobar (3,74%).

No obstante lo anterior, también otros estudios muestran que la situación es menos positiva y que ha crecido la xenofobia y el racismo en los últimos 4 años. El mayor incremento se ha centrado en los Latinoamericanos y los alumnos españoles muestran su disgusto a tenerlos como compañeros de clase. La escuela figura además como una institución perdedora de confianza. Han crecido también algunas imágenes negativas contra la integración y se refuerzan algunos estereotipos en los últimos años. Crece muy peligrosamente en los alumnos el discurso público, bastante generalizado en Europa, de una satanización y criminalización de los inmigrantes, especialmente los ilegales, que aparecen ante ellos como apestados y chivos expiatorios. (Calvo Buezas T.,

2008-2010).

La propia administración educativa reconoce que la mitad del alumnado inmigrante de ESO en Castilla y León cree que su colectivo es ignorado y tratado con indiferencia en las aulas por sus compañeros, según un estudio de la USAL (Universidad de Salamanca) de 2012.

3. Conclusiones y reflexiones parciales sobre la fundamentación teórica y el análisis documental

Parece conveniente que las conclusiones sobre la fundamentación teórica y el análisis de los documentos vaya pareja, ya que en ambos casos la información es complementaria y sirve de base en ambos para completar y contrastar la que se ha obtenido de la aplicación de los cuestionarios a los centros y de las entrevistas en profundidad realizadas a las familias.

De esos aspectos más relevantes del análisis de ambos apartados, podemos destacar los siguientes:

1- Los **procesos migratorios son** una realidad tan antigua como el hombre y han evolucionado con él. En la actualidad son **un fenómeno global** y como tal es necesario encararlo.

2- la terminología usada en la descripción de los **procesos migratorios diferencian** claramente las **emigraciones** como proceso de salida y las **inmigraciones** como proceso de entrada y sus connotaciones específicas.

3- las causas de las migraciones, aunque variadas (políticas, culturales, familiares, por catástrofes o conflictos...), son fundamentalmente de tipo económico y existen, además, algunos aspectos culturales y sociales que constituyen factores de riesgo en especial en el alumnado inmigrante, intensificados aún más en la década que va desde 1998 a 2008

4- En el análisis del fenómeno migratorio desde lo más general a lo más particular de nuestra realidad más cercana encontramos que:

- **En Europa**, que ha pasado de la emigración a la inmigración, se ha producido un **notable incremento de inmigrantes**, intensificado aún más en la década que va desde 1998 a 2008, fundamentalmente de origen africano, que se concentran, en general, en grandes núcleos urbanos y suele ser más joven que la nacional.

- **En España, segundo país de la U.E.** en ciudadanos no nacionales ha habido un descenso notable en el número de inmigrantes, que se **concentran fundamentalmente en Cataluña**, Valencia y Madrid, seguidos muy de cerca por Andalucía. Destacan los rumanos y marroquíes y tienen una edad media de 35 años y el 5,87% **tiene menos de 16 años.**

Desde 2008, coincidiendo con la crisis económica, se observa un **menor crecimiento** (6,3 %) en el número de extranjeros de la última década, en la que se llegó a alcanzar el 48% en 2001; lo cual ha hecho que se mantuvieran el ritmo y estabilización demográfica. En el momento actual esa tendencia ha cambiado debido al cambio de ritmo en la inmigración y a la emigración de los autóctonos.

- **En Castilla y León**, la inmigración, además de ser un **fenómeno más reciente** (finales de los ochenta), es **menor** y suelen tener una **procedencia diversa** (mayor número de europeos (Rumanos y Búlgaros), seguidos de marroquíes, iberoamericanos y africanos y un escaso número de asiáticos). También en la comunidad de Castilla y León, como en la gran mayoría de las restantes, se ha perdido población inmigrante.

- **En León**, donde **se llegó a cuadruplicar** la población inmigrante **en los últimos diez años**, se ha producido un descenso del 4,90% en la población, lo que la sitúa en el 5,10% de la población total. En el último padrón se la invertido la tendencia en cuanto a sexo, y se ha feminizado la inmigración en la provincia respecto a 2008, con mayor presencia de portugueses, marroquíes y colombianos.

5- **La progresión de la presencia del alumnado extranjero**, no universitario, en el sistema educativo español ha sido **claramente creciente** en los últimos cursos, llegando a alcanzar, según los últimos datos consolidados el 15,8% al finalizar 2012, multiplicándose por diez desde finales del pasado siglo, con un incremento estabilizado del 1,10% de media anual, tanto en el alumnado de régimen general como del especial.

La mayoría de este alumnado se encuentra escolarizado en centros públicos (81,7% ,el 13,9% en centros privados concertados y el 4,4,% en concertados), lo que demuestra un mayor incremento de la escolarización en centros públicos, respecto de hace cinco años. La mayor parte de ellos **originarios de América del Sur y central**. El mayor número de alumnos/as extranjeros se encuentra en la Rioja, con el 16,70% del total y el menor en Ceuta con 3,90%. Castilla y León se encuentra en la banda baja con un 8,30% del total, ya que, además, ha sido una de las comunidades, junto con Asturias y Galicia donde ha habido pérdidas (2,8% en los últimos cursos).

El mayor número se encuentra escolarizado en Educación Primaria (41%) y ESO ocupa el segundo lugar (30%). El **incremento progresivo del 8,29% en ESO alcanzado hasta 2010, se ha visto reducido en un 2,16% en el total del alumnado de ESO**, no obstante el saldo sigue siendo todavía alto respecto a los datos de principios de la década **debido en buena medida a que con el paro y la crisis, el estudio se convirtió de nuevo en una alternativa**, que muestra en este caso **el lado amable de la crisis**.

El alumnado extranjero de ESO es de 7.954 en Castilla y León y de 1056 en León, todos ellos de un total de 33.528 del total general en todas las enseñanzas en la comunidad.

6- Aunque desde el ámbito europeo se han planteado normas legales importantes de carácter general tales como:- la **Convención Europea del Estatuto Legal de los Trabajadores inmigrantes de 1977** (referencia legal más importante del Consejo de Europa sobre educación de hijos de inmigrantes), el **Tratado de Ámsterdam en 1999** (en vigor desde mayo de 1983), a partir del cual se han venido desarrollando medidas destinadas a abordar tanto el creciente fenómeno de la inmigración como el de la petición de asilo político. Y el **Consejo Europeo de**

Lisboa en marzo de 2000, de política europea sobre inmigración; **cada país adapta su propia normativa legal a su situación real** respecto a la inmigración.

En España, el concepto de inmigrante está muy unido al concepto jurídico de nacionalidad y aunque existe un **Marco general** en cuanto a normativa en materia de inmigración y especialmente **en materia educativa**; estas normas vienen marcadas por las líneas generales establecidas en la Constitución Española de 1978, por la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, por la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, por la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002 y por la Ley Orgánica de Educación de 2006, y posteriores Decretos y normativa en atención a la diversidad cultural (*II Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014, Plan Nacional para la Alianza de Civilizaciones, V Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España (2008-2010, Estrategia integral contra el racismo, la discriminación, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia.*

Pero **cada Comunidad Autónoma desarrolla** su propio marco legal y normativo atendiendo a las especiales características de su población escolar inmigrante.

Por ejemplo, para el territorio de la **Comunidad de Castilla y León**, se ha establecido el **Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León**, aprobado el 18 de diciembre de 2003, así como el **Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías (Orden de 29 de diciembre de 2004)**, de la *Consejería de Educación*, así como subsiguientes Órdenes y Resoluciones, por las que se han venido desarrollando una serie de medidas de atención al alumnado inmigrante y a sus familias que tratan de *favorecer*, por una parte, *la integración de este tipo de alumnado en los centros docentes* y, por otra, *facilitar la tarea a los profesionales del campo de la educación.*

7- En general, en la atención al alumnado inmigrante, **en todos los países de la U.E., el idioma es un factor clave**. Las **medidas de orientación varían** según los distintos países y se llevan a cabo **medidas de apoyo escolar encaminadas a**

compensar deficiencias lingüísticas, desfases académicos y reducir la ratio profesor/alumno, así como mejorar la relación familia/centro. En Resumen, podríamos decir que:

-La mayoría de los países publican información sobre el sistema escolar en las lenguas maternas de las familias inmigrantes.

-Aproximadamente en la mitad de los países, las autoridades educativas nacionales o de más alto nivel son las encargadas de este tipo de publicaciones.

-El uso de intérpretes: se fomenta pero rara vez constituye un derecho legal

-El personal específico para la acogida y la orientación de los alumnos Inmigrante suele ser profesorado y raramente se trata de estructuras sólidas.

8- En Castilla y León, desde los diferentes Programas Institucionales de intervención educativa con inmigrantes (Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León, Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías y otras normas autonómicas), se ofrece **información educativa para padres y alumnos inmigrantes** referente a la **oferta de educativa**, sobre los **servicios y programas** educativos y orientación sobre la **forma de incorporación** al sistema educativo español.

9- Las medidas educativas con el alumnado inmigrante a nivel social es un compendio de todas las medidas que se llevan a cabo en la diferentes CCAA. Así, en Castilla y León, pasan por la **Identificación y escolarización**, por la adopción de **Medidas de Integración inicial** (Planes de Acogida), por las **Medidas de Adaptación lingüística y social** (Aulas Aliso, Aulas de Acogida y tránsito), por otras **diferentes medidas de atención educativa** (Planes de Mejora, Planes de Absentismo, Programas de Acompañamiento y Refuerzo educativo- PROA, Educación Compensatoria) adaptadas a la realidad de los centros, por **la atención a las familias**, por la **formación e innovación** en materia educativa (Centros de Recursos de Educación Intercultural- CREI, CFIES, Universidades y otras Organismos e Instituciones), por **Medidas de Coordinación** entre los diferentes organismos en relación con el alumnado inmigrante

(CEAS, Centros Sanitarios etc.) y por la **provisión de recursos** institucionales (a los propios centros que acogen a este alumnado) e individuales (becas, ayudas de libros, comedor etc.).

10- La **familia inmigrante** no es sólo el contexto inmediato del alumno/a inmigrante de ESO, sino también una parte más de la respuesta educativa. La familia aparece con diferencia, frente a otros agentes socializadores, como institución de mayor confianza (71,5% de las familias) para los adolescentes y jóvenes.

Las familias inmigradas son el 9,97% del total de familias en España. Su tamaño se ha reducido en los últimos años (2,81 miembros), aunque sigue siendo superior la media española (2,56). Suelen tener problemas económicos, agravados desde la crisis de 2008.

La familias y en general la población inmigrante tienen una buena opinión de sistema educativo español al que valoran con un notable alto (7,94 de media) en una escala de 0 a 10, también valora positivamente que en España la educación sea obligatoria (ESO) hasta los 16 años.

Se constata claramente la necesidad de la colaboración de las familias en la educación de sus hijos (Centro, AMPA etc.), lo que mejora su adaptación y rendimiento, así mismo también se constata el incremento del racismo y la xenofobia, admitido por la propia Administración Educativa.

ANÁLISIS de RESULTADOS:

Cuestionario aplicado a los Centros Educativos



Alumnos inmigrantes trabajando con su profesora en un aula de inmersión lingüística.

Foto: ARCHIVO

CAPÍTULO 10. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO A LOS CENTROS EDUCATIVOS.

1. Contextualización y características de la muestra de centros.
2. Características del alumnado extranjero objeto de estudio.
3. Respecto **del análisis de los Planes y Programas del centro educativo:**
 - 3.1. Respecto al Proyecto Educativo y su repercusión en el alumnado extranjero
 - 3.2. Respecto al Plan de Convivencia
 - 3.3. Respecto a los Planes de Refuerzo, Orientación y Apoyo
4. Respecto a la formación del profesorado.
5. Sobre los recursos personales
6. Medidas Organizativas y Didácticas.
 - 6.1. Criterios en la organización de los agrupamientos.
 - 6.2. Organización de espacios y tiempos.
 - 6.3. Adaptaciones curriculares.
 - 6.4. Utilización de material específico.
 - 6.5. Criterios de evaluación.
 - 6.6. De las actividades extraescolares.
 - 6.7. Coordinación con otros organismos e instituciones.
7. La colaboración con las familias.
8. Conclusiones y reflexiones sobre el cuestionario aplicado a los centros educativos

CAPÍTULO 10. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO A LOS CENTROS EDUCATIVOS

1. Contextualización y características de la muestra de centros

Al objeto de mantener el anonimato de los centros educativos en los que se ha llevado a cabo la investigación, se mencionarán con el símbolo “C” (de centro) y un número asignado de 1 al 10 (número total de centros), sin orden concreto y que responderán al perfil correspondiente a cada uno de ellos.

No obstante en algunos momentos en los que la información no sea sensible y se conozca de forma oficial aquello de lo que se vaya a hablar, y se considere conveniente y no perjudicial para los centros, se utilizarán los nombres reales de los mismos a los que corresponda la información.

Los perfiles asignados a los centros educativos son:

- C1: Centro de titularidad pública, ubicado en la periferia de la ciudad, de línea 2 y 3 (según curso), con poco alumnado general y un elevado número de inmigrantes respecto de los generales (13,92%), todos ellos en ESO, de los cuales un alto porcentaje presentan dificultades o problemas, sobre todo por desfase curricular. Cuenta con el Plan PROA-MARE y atiende a 16 alumnos/as inmigrantes, de los 39 que tiene en su centro. Cuenta también con un aula de inmersión lingüística.
- C2: Centro de titularidad pública, ubicado en el centro de la ciudad, de línea 3, con una población general muy numerosa, ya que absorbe población de alrededores de la ciudad, pero con un índice de inmigrantes pequeño respecto al resto (4,45%), de los cuales algo menos de la mitad están en secundaria, y una mínima parte de ellos presenta problemas, todos por desfase curricular.
- C3: Centro de titularidad pública, ubicado en la periferia con un alto número de alumnos/as en todas las etapas, incluida la F.P., de línea 3 y 4 (según curso) y con un alto número de transportados de pequeñas localidades cercanas y alrededores de la

ciudad. Del total, el 4,57% son inmigrantes, la mayoría escolarizados en secundaria, de los que casi la mitad presentan alguna dificultad, especialmente por desfase curricular (11) y por problemas con el idioma (2).

- C4: Centro de titularidad pública, situado dentro del radio de acción de lo que actualmente se considera el centro de la ciudad, de línea 5, con amplio número de alumnos también transportados, tiene un índice de alumnado inmigrante del 4,05%, la mayoría en secundaria, y que, según la información aportada, presentan todos algún tipo de problema, especialmente por desfase curricular, alteraciones del lenguaje y comunicación y desconocimiento del idioma vehicular; que se explica por el alto índice de inmigrantes no castellano parlantes. Cuenta también con un aula de inmersión lingüística.
- C5: Centro de titularidad pública, ubicado en la periferia, de línea 2, con un numeroso alumnado, también transportado, que escolariza un amplio número de alumnado de FP, y que cuenta con el 8,71% de alumnado inmigrante, de los cuales el 39% son de secundaria. Pocos de ellos presentan problemas, y los que lo hacen, en su mayoría es por desfase curricular.
- C6: Centro de titularidad pública, ubicado en la periferia, en un barrio de nueva construcción. Tiene un alto número de alumnado general, de los cuales el 5,97% son inmigrantes, que en su mayoría (83,63%) están en secundaria y de los que más de la mitad presentan algún tipo de problema o dificultad, el mayor número del ellos por problemas de comunicación y lenguaje (19,56%), así como desconocimiento del idioma vehicular (8,69%), por encontrarse en una situación de alto riesgo de exclusión social (el 17% de los mismos) y tener alumnado con TDAH o algún tipo de comportamiento perturbador. Es el centro público con mayor número de alumnos/as inmigrantes con dificultades. Cuenta con el Plan PROA-MARE y atiende dentro de él a 12 alumnos inmigrantes del total de 55 que tiene en su centro. Cuenta también con un aula de inmersión lingüística.

- C7: Centro privado- concertado, situado en la periferia de la ciudad. De línea 3, Tiene un alto número de alumnado general, de los cuales tan sólo el 1,81% del total son inmigrantes, la mayoría de ellos en secundaria y de los que casi la mitad presentan alguna dificultad, sobre todo por desconocimiento del idioma vehicular y por desfase curricular. Dicen contar con el recurso de un aula de inmersión lingüística.
- C8: Centro privado- concertado, situado en el corazón de la ciudad. De línea 4, con un alto índice de alumnado general, de los cuales el 3,5% son inmigrantes, de los que el 62% están en secundaria. Del total de inmigrantes más de la mitad presenta algún tipo de dificultad, sobre todo por problemas con el idioma y por desfase curricular, uno de ellos además en alto riesgo de exclusión social.
- C.9: Centro privado- concertado, situado en la periferia de la ciudad, muy cerca de uno de los centros de titularidad pública, que más alumnado inmigrante escolariza. De línea 4, tiene poco alumnado general, de los cuales el 5% son inmigrantes, muchos de ellos en secundaria. La mayoría de este alumnado inmigrante presenta problemas de desfase curricular y un porcentaje mínimo con el idioma y la comunicación, por desconocimiento del idioma vehicular, uno de ellos también en situación de alto riesgo de exclusión social.
- C10: Centro privado- concertado, situado muy cerca del centro de la ciudad, de línea 2, tiene una población media de alumnado general, de los cuales el 2,9% son inmigrantes y de ellos la mitad están en secundaria. Solamente 2 de estos alumnos presentan dificultades (por desfase curricular).

Los resultados de los análisis realizados se han organizado teniendo presentes los objetivos específicos propuestos en la investigación y centrándonos en las variables de estudio planteadas:

Este apartado previo constituye el punto de partida para conocer la tipología de los centros y entender mejor, a partir de él, los resultados del análisis de las variables planteadas después.

La muestra responde al estudio de diez centros: seis centros son públicos y laicos y los otros cuatro centros son de titularidad privada y sostenidos con fondos públicos (centros concertados en educación obligatoria, por tanto también en la ESO) y en este caso todos son religiosos.

Respecto a su localización, tenemos que: **seis** de los centros estudiados (cuatro públicos y dos concertados) se encuentran **ubicados en la periferia**, y **cuatro en el centro**. Esa mínima diferencia resulta lógica si se tiene en cuenta que la población inmigrante no suele vivir en el centro de la ciudad y esa tónica general se confirma también para León.

Cada uno de los centros tiene una línea de atención educativa diferente, es decir, tienen diferente número de aulas por curso, que van desde línea dos del C5 y el C10 (ambos situados en la misma zona, zona II), a línea seis (de Eras de Renueva, el más masificado de todos). Esto no necesariamente está directamente relacionado con el número total de alumnos de los centros. Y así tenemos que, el centro con línea 6 (la mayor) no es el que más alumnos totales tiene, aunque sí es uno de los que cuenta con mayor número de alumnos/ as inmigrantes, lo que parece demostrar que en la planificación educativa, al menos para este caso, tienen en cuenta el número de alumnos por aula, cuando existe alumnado con algún tipo de necesidad educativa o, específico, como en este caso.

Hay una representatividad de centros en la muestra tanto en su titularidad como en la ubicación física de los mismos.

Tabla 35. Datos de los Centros

| | Titularidad pública | Titularidad privada |
|---|---------------------|----------------------|
| Ubicación en el centro | 2 | 2 |
| Ubicación en la periferia | 3 | 2 |
| Línea 1, 2, 3, 4, 5, 6 (aulas X centro) | Variada y alta | Variada y media-baja |

Fuente: datos extraídos y elaborados a partir del análisis de los cuestionarios

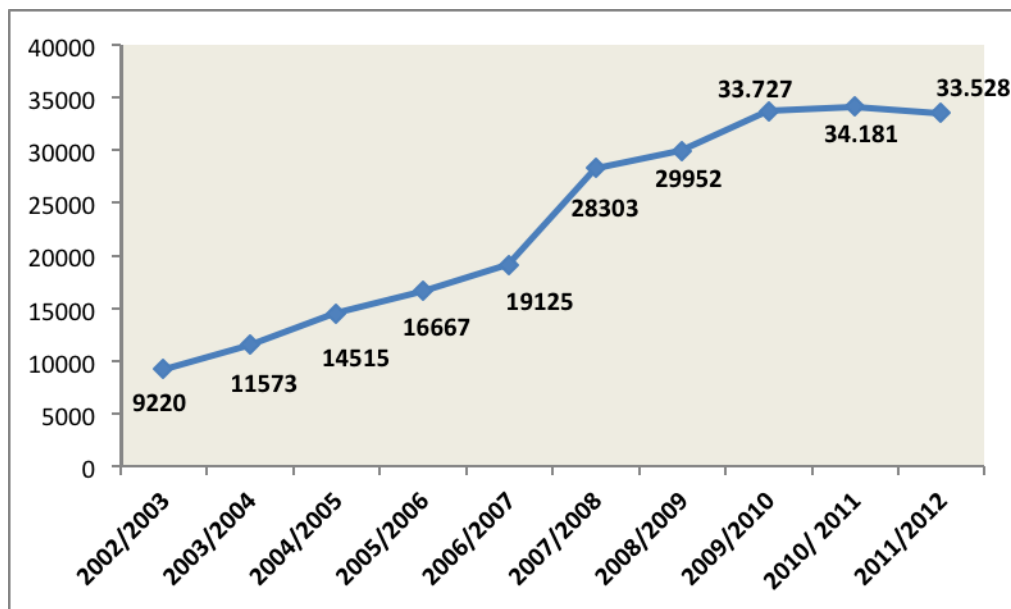
2. Características del alumnado extranjero objeto de estudio:

A-Alumnado general:

Como se señala en la primera parte de este Documento, a lo largo de la primera década de este siglo y, analizando las estadísticas oficiales sobre alumnado extranjero, se observa que hubo un notable incremento en todas las etapas educativas, y más aún en Educación Secundaria Obligatoria, donde se observó un claro incremento, en especial, a partir de 2008 y hasta el 2012, cuando con el comienzo y definición de la actual crisis económica, el alumnado extranjero de entre 14 y 16 años, opta por seguir con su formación. Así en Castilla y León en general y en León en particular también se apreció este incremento.

Sin embargo a partir de 2011 se observa una disminución en el alumnado extranjero en todas las etapas educativas, y también, por supuesto, en la ESO, debido fundamentalmente al retorno de muchas familias, que ante la inestable situación económica y laboral del país, y las negras perspectivas de futuro, así como la posibilidad de percepción de ayudas estatales a los retornados, que les pudieran permitir un nuevo comienzo en sus países; han regresado a sus lugares de origen y con ellos sus hijos, como podemos observar en la siguiente gráfica.

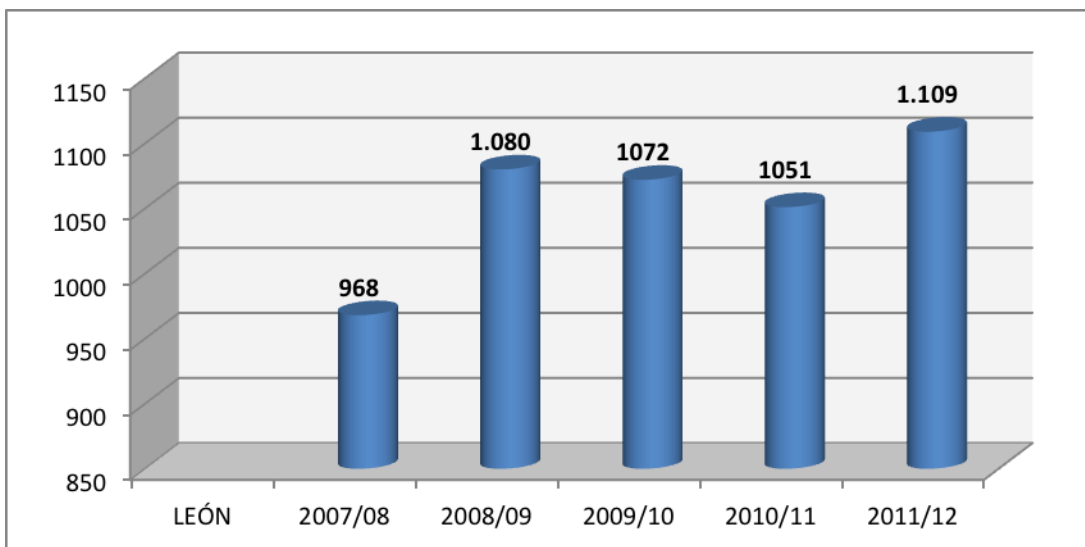
Gráfica 37. Evolución en el número de alumnos/as extranjeros de ESO en Castilla y León.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos oficiales de la Junta de Castilla y León.2012

Desde el comienzo de este milenio, y especialmente en la última década, en Castilla y León, el incremento del alumnado inmigrante ha sido un hecho constatado, alcanzando el 72,50%. Ese incremento ha sido más notable en el lustro comprendido entre 2005 y 2010 (de un 50,58%) y ha sido a partir de entonces cuando el número de alumnos inmigrantes en esta comunidad se ha estabilizado.

No obstante, en el último curso del que se tienen datos oficiales (curso 2011/2012), se observa como se ha producido un ligero descenso del 1,10 %. Este descenso marca la pauta de lo que ha sido la tónica general en toda España y también en el resto de los países de la Unión Europea.

Gráfica 38. Evolución alumnado inmigrante ESO de la provincia de León

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos oficiales de la Junta de Castilla y León. 2012

Sin embargo, si observamos en la gráfica anterior, la evolución, según las estadísticas oficiales de la Consejería de Educación de JCL, en la provincia de León durante los últimos cinco cursos, vemos que la población inmigrante de ESO disminuyó durante los cursos 2009/10 y 2010/11, pero volvió a subir un 5,22% durante el 2011/12, rompiéndose para León la tónica general observada en toda la Comunidad autónoma.

No obstante, a pesar de lo anterior, en los datos facilitados por los centros en estudio, se observa que hay un menor número de alumnos/as inmigrantes, si los comparamos con los datos que esos mismos centros facilitaron en el 2008 y, más aún cuando se contabiliza un centro público más en la muestra, indicador éste, que nos hace pensar que ha bajado aún más, pues el número general de alumnos para nueve centros en la muestra de 2008 era de 353, mientras que en la muestra actual con un centro público más es de 266, es decir, se ha producido una bajada del 24,64% en el número de alumnos/as inmigrantes en los centros en estudio.

Así mismo del análisis de la población general de los centros estudiados observamos los siguientes resultados:

-El número total de alumnado general es ostensiblemente mayor en los centros públicos (214 alumnos), correspondiente al 80,45 % del total de la muestra; mientras que en los privados-concertados (con 52), corresponde al 19,54%. Esa diferencia se mantiene tanto en los cuatro cursos de la etapa de secundaria, como en otras etapas educativas que se imparten en los mismos centros.

Si observamos la siguiente tabla, podemos constatar esa diferencia.

Tabla 39. *Nº de alumnos/as inmigrantes de ESO en cada centro estudiado*

| CENTROS | 1º ESO | 2º ESO | 3º ESO | 4º ESO | TOTAL ESO | OTROS ESTUDIOS | TOTAL GENERAL |
|-----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------------|---------------|
| PUBLICOS | | | | | | | |
| A.GARCÍA BELLIDO | 10 | 11 | 11 | 7 | 39 | | 39 |
| JUAN D. ENCINA | 2 | 7 | 7 | 4 | 20 | 29 | 49 |
| ORDOÑO II | 9 | 11 | 9 | 9 | 38 | 3 | 41 |
| PADRE ISLA | 5 | 10 | 6 | 14 | 35 | 5 | 40 |
| ERAS RENUEVA | 15 | 14 | 10 | 7 | 46 | 9 | 55 |
| GINER DE LOS RIOS | 12 | 10 | 9 | 4 | 35 | 53 | 88 |
| TOTAL PUBLICOS | 53 | 63 | 52 | 45 | 213 | 101 | 314 |
| CONCERTADOS | | | | | | | |
| LA ANUNCIATA | 2 | 2 | 4 | 5 | 13 | 6 | 19 |
| C. AGUSTINAS | 2 | 3 | 3 | 2 | 10 | 10 | 20 |
| N.ª S.ª DEL CARMEN | 8 | 6 | 5 | 1 | 20 | 13 | 33 |
| SAN JUAN D. L .CRUZ | 3 | 2 | 4 | 1 | 10 | 6 | 16 |
| TOTAL PRIVADOS | 15 | 13 | 16 | 9 | 53 | 35 | 88 |
| TOTAL GENERAL | 68 | 76 | 68 | 54 | 266 | 136 | 400 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros estudiados.

(Para datos completos consultar anexo/ estadística general alumnos)

Si analizamos los datos estadísticos de todos los centros, en especial la estadística general ampliada, en la que se ha realizado el recuento total de los alumnos inmigrantes de todos y cada uno de los centros estudiados, y tenemos en cuenta las variables “procedencia” y “sexo” podremos ver con mayor exactitud, país por país, el origen de los alumnos/ as inmigrantes escolarizados/ as en cada uno de ellos.

En la siguiente tabla se extrae un resumen, por continentes, que nos da una idea general sobre la población estudiada.

Tabla 36. Alumnado inmigrante de ESO por procedencia y sexo

| PROCEDENCIA | SEXO | | TOTAL |
|----------------------|----------------|----------------|---------------|
| CONTINENTE | VARONES | MUJERES | |
| <i>Total América</i> | <i>58/20</i> | <i>69/13</i> | <i>127/33</i> |
| <i>Total África</i> | <i>16</i> | <i>23/2</i> | <i>39/2</i> |
| <i>Total Asia</i> | <i>7/3</i> | <i>4/1</i> | <i>11/4</i> |
| <i>Total Europa</i> | <i>13/10</i> | <i>24/3</i> | <i>37/13</i> |
| <i>Oceanía</i> | <i>0</i> | <i>0</i> | <i>0</i> |
| <i>Total General</i> | <i>94/33</i> | <i>120/19</i> | <i>214/52</i> |

En negro, alumnos/as en centros públicos. En rojo: alumnos/ as en centros privados /concertados
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros estudiados. Para ampliar información consultar anexo alumnos.

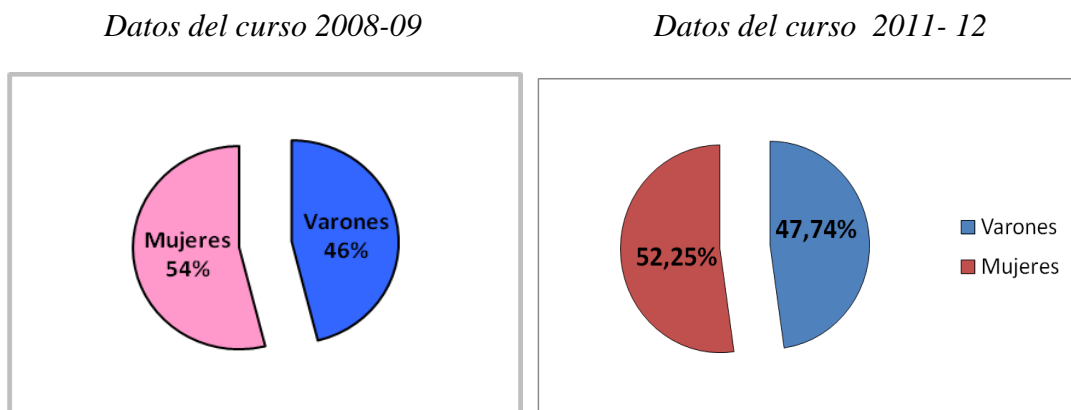
Del análisis pormenorizado de los datos anteriores **en relación a las variables sexo y procedencia** podemos señalar comparando la evolución del estudio realizado previamente en el curso 2008-2009 y el realizado en el curso 2011-12 que:

El número total de alumnos/ as inmigrantes escolarizados en ESO en los centros en estudio y del que se han aportado datos es de **266**, ostensiblemente menor (103) del que se tenía conocimiento en el curso 2008-09 (369).

Del total de los 266 alumnos, 127, es decir *el 47,74% son varones* (43 menos que en 2010, en el que había 170) y 139, el *52,25% son mujeres* (60 menos que en 2008-09).

Se observa también que ha habido un ligero incremento del 1,74 % de alumnos inmigrantes varones respecto al 2009 y un ligero descenso del 1,75 % de alumnas inmigrantes.

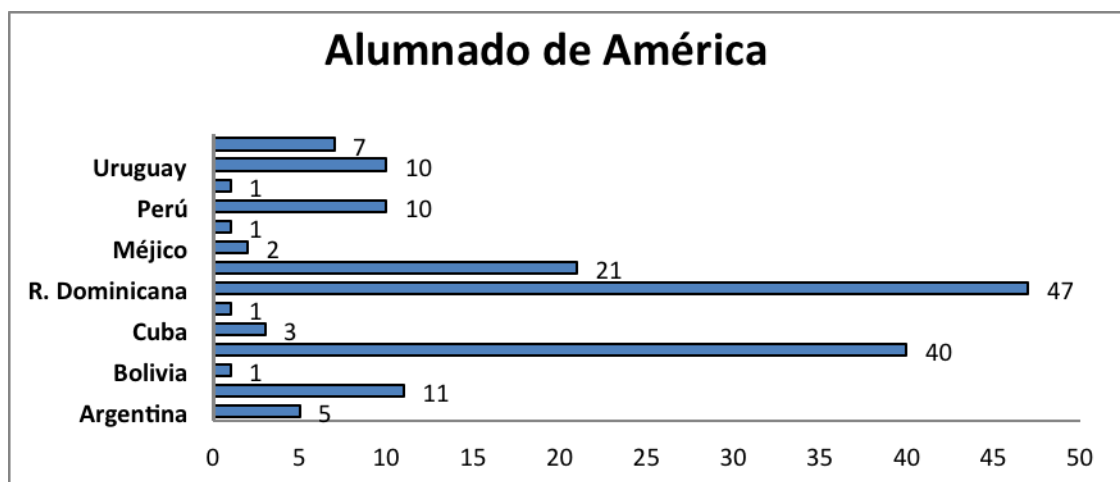
Gráfica40. Variable sexo. Comparativa.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio

Aunque, en general, la **procedencia** del alumnado es **muy variada**, **más de la mitad** (el **60,15 %**), un **4,63% más** que en **2008** (55,52 %) proceden de **América del sur**, con catorce nacionalidades distintas, como podemos ver a continuación.

Gráfica 41. Alumnado de América

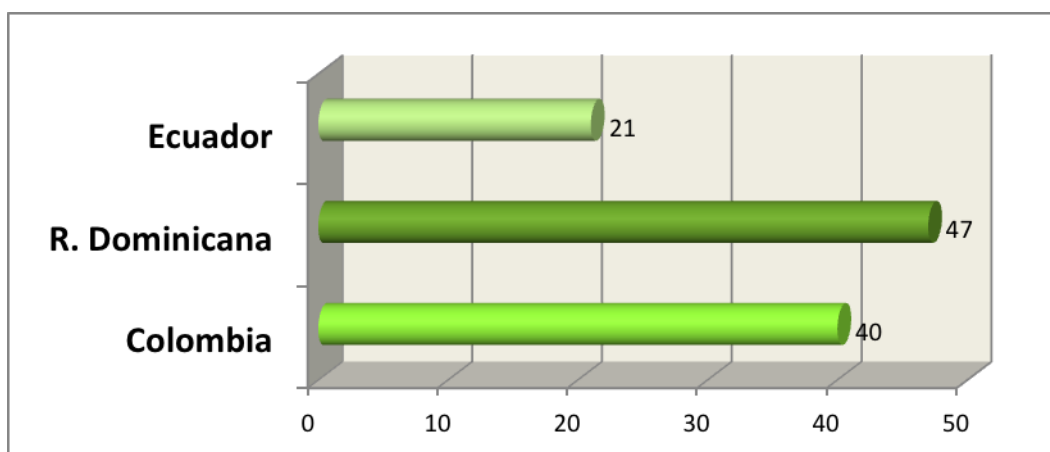


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio

De entre ellos, los *más numerosos* son los procedentes de *República Dominicana*, con **47 alumnos/as**, que constituyen el **29,37%** de los alumnos americanos, y que ha puesto en segundo lugar a Colombia, que hasta 2010, debido al alto índice de alumnado de procedencia colombiana, se había mantenido en primer lugar. *Colombia*, con **40 alumnos/as** supone el **25%** del alumnado americano, entre los que predominan las mujeres respecto de los varones, otro dato que también ha cambiado respecto a 2010, en el que las mujeres eran superiores en número a los varones.

Y en tercer lugar, otro de los más numerosos es *Ecuador*, con **21 alumnos**, es decir el **13,12%** de los alumnos latinoamericanos, y, en este caso, hay un mayor número de varones que de mujeres.

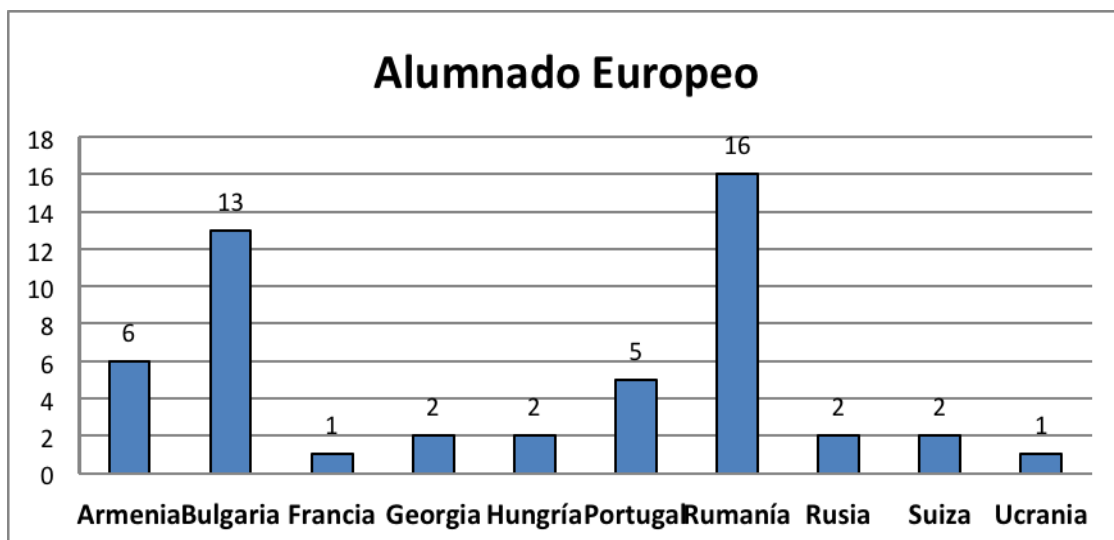
Gráfico 42. Alumnado de América más numeroso



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio

El segundo lugar, en número de alumnos, lo ocupa el **alumnado procedente de Europa**, que con **50 alumnos**, repartidos en 10 nacionalidades **constituyen el 18,71%** del alumnado en estudio, un 3,86% menos que en 2010 (**22,66 %**). Esto es un reflejo claro de cómo la crisis en Europa ha marcado el destino de los movimientos migratorios dentro de la propia Comunidad Europea y España ha pasado a ser un punto de destino con menor preferencia.

Gráfico 43. General del alumnado de Europa



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio

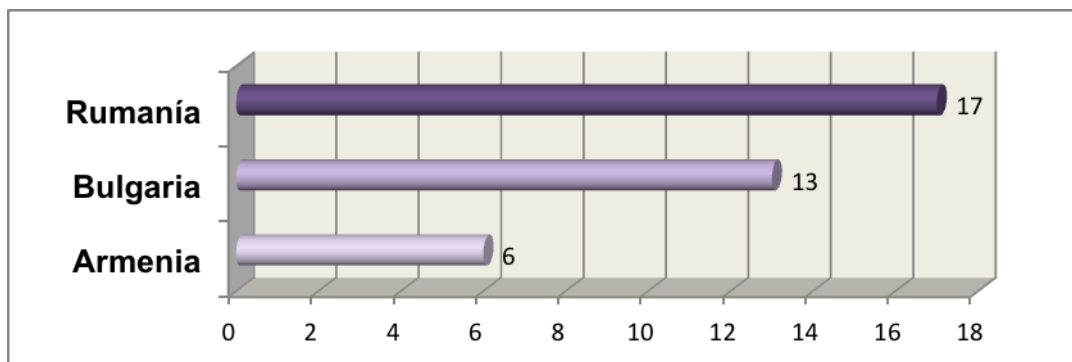
Es en Europa donde se ha notado un menor número de alumnos/as inmigrantes en esta etapa educativa. Siguen predominando los que proceden de *Europa del Este*, de los cuales la *mayoría*, aunque han bajado un 30,43% con respecto a 2009 (23), son de Rumanía, los más numerosos, con un total de 16 alumnos es decir el 37,20% de los Europeos, y el 5,65% del total general, muy equiparadas en cuanto a sexo, algo que ha cambiado mucho, pues en 2009 las chicas doblaban en número a los chicos.

Le sigue inmediatamente después *Bulgaria* con 13 alumnos/ as, 2 menos que en 2009 y que suponen el 26% de este alumnado, un 5,5% superior al 2009 (20,5%). Están bastante equiparados en cuanto a sexo.

Seguidos y con notable diferencia, más de la mitad con respecto al anterior, se encuentran los originarios de Armenia con 6 alumnos/as, un 12% del alumnado europeo, y apenas un 2,25% del total general. Muy cerca le sigue Portugal, con 5 alumnos y el 10% de la cuota europea, que ocupaba hasta hace tres cursos el tercer lugar y que también ha descendido.

Por último hay que decir que el resto de países, tienen una representación bastante escasa, en especial Francia y Ucrania, ambos juntos constituyen tan solo el 0,75% del total general. En la siguiente gráfica podemos ver los más destacados de estos alumnos, en cuanto a número.

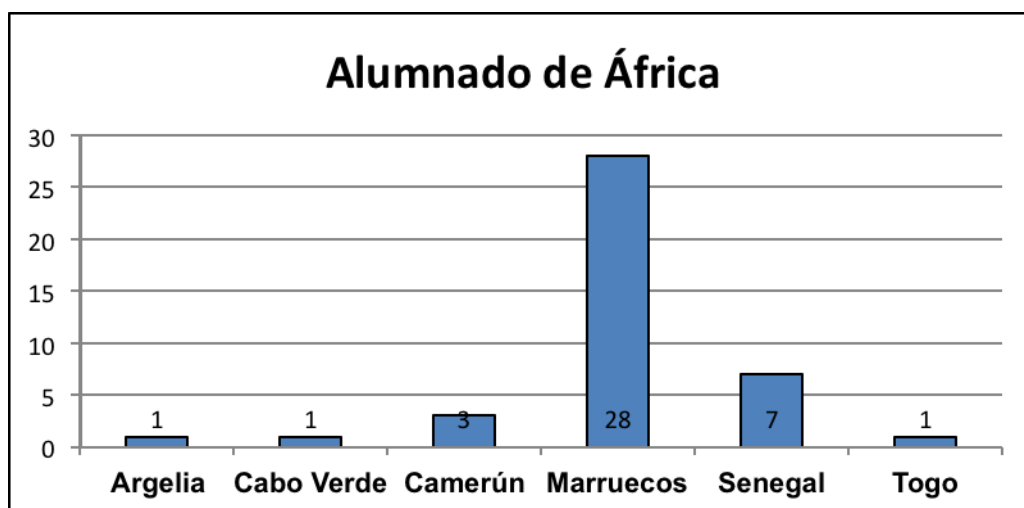
Gráfico 44. Alumnado de Europa más numeroso



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio

En **tercer lugar** se sitúan los de **procedencia africana** con un total de 41 alumnos/as, que constituyen el **15,41%** del total. Esta cifra nos muestra **un incremento del 4,37%** con respecto al alumnado africano en 2009, en el que constituía el 11,04%.

Gráfico 45. General del alumnado de África

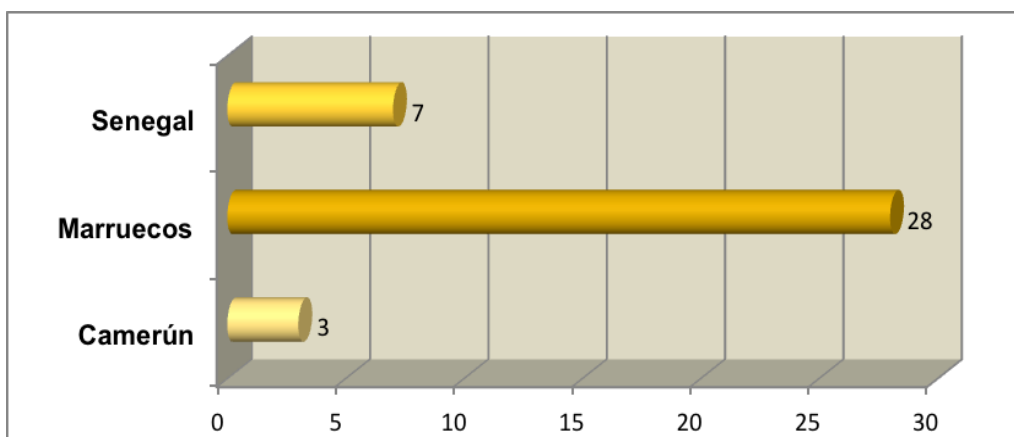


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio

Entre los seis países de África, los que sobresalen de manera más destacada son **los marroquíes**, con un total de **28 alumnos/as**, y, aunque también con anterioridad ha sido una nacionalidad muy numerosa, se observa un ligero descenso del 6,66% respecto a 2009 (30), y con una mayor incidencia femenina, mientras que en 2009 estaban bastante equiparados en cuanto a sexo.

El alumnado marroquí constituye **el 68%** del total del alumnado africano en los centros de la muestra, lo que da una idea de la diferencia con respecto a los dos países que le siguen en número inmediatamente después, y no digamos con los tres siguientes, que con un solo alumno representan tan sólo el 20% de todos los alumnos/as africanos/as. En la siguiente gráfica puede verse con claridad este extremo.

Gráfico 46. Alumnado africano más numeroso



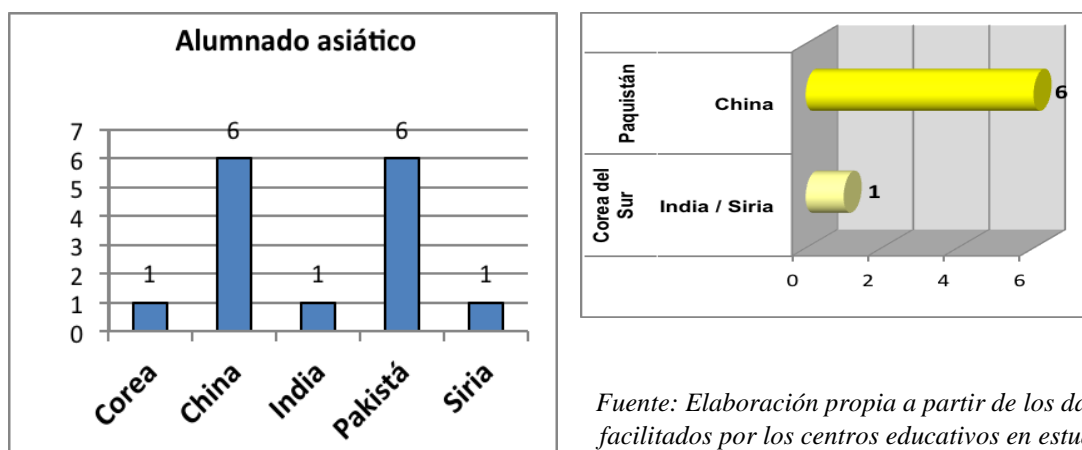
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio

En **cuarto lugar** se encuentra el **alumnado asiático** con 15 alumnos/as, el 5,63% del total general del alumnado inmigrante en estudio. Esto supone casi la mitad de los que había en 2009 (38/ el **10,76%**), es decir que ha habido un 5,13% de descenso.

De entre el alumnado asiático destacan por igual los **chinos/ as y paquistaníes**, con **6 alumnos cada uno de ellos**, que constituyen el **40%** respectivamente, lo que supone un total del 80% del alumnado asiático. Ambos, chinos y pakistaníes constituyen el 4,51% del total general.

De los cinco países asiáticos que cuentan con alumnos/as inmigrantes solo los dos anteriores destacan respecto al resto, que tienen un número idéntico de alumnos/as. Con un alumno cada uno, constituyen los tres juntos tan solo el 20% restante del alumnado asiático, es decir, un insignificante 1,12% del total general del alumnado inmigrante.

Gráficos 47.1- 47.2. Alumnado de Asia

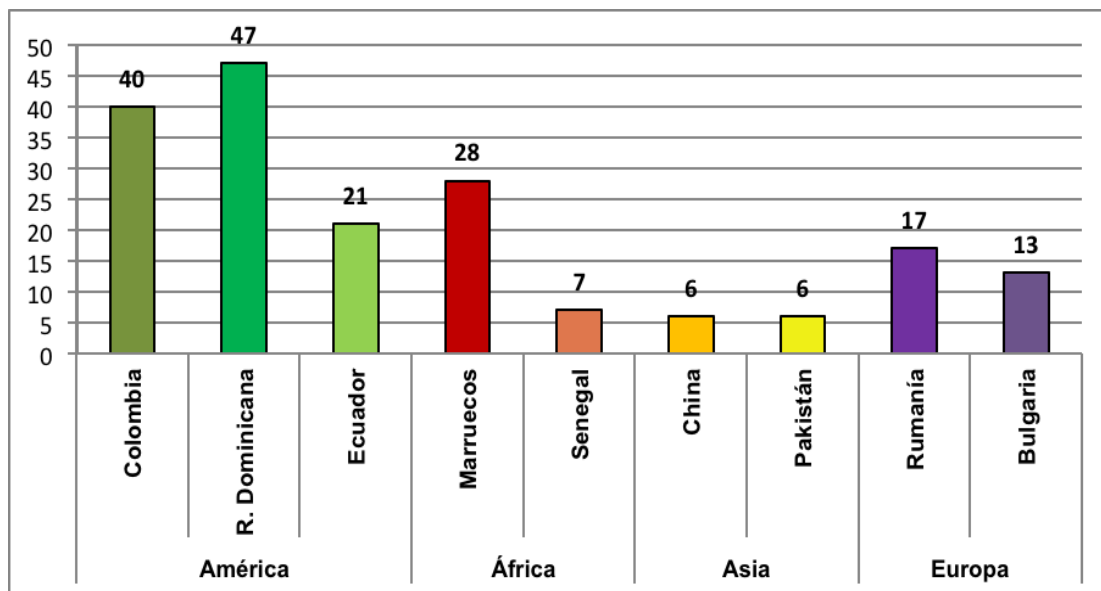


Por último, hay que señalar que no hay representación alguna de alumnado de Oceanía, en Secundaria, tan solo hay una mínima representación de dos alumnos (un chico y una chica, que se encuentran escolarizados en centros públicos, pero en otra etapa educativa distinta y, por lo tanto, no se hace recuento de los mismos. Los alumnos/as originarios de Oceanía siempre han tenido una mínima representación en todas las etapas y más en concreto en ESO, en la que no hay representación en este momento y había tan solo un insignificante 0,28% (1 alumna de Nueva Zelanda) del total en 2009.

Así mismo hay un alto índice de marroquíes, aunque no alcanzan las cifras existentes en otras ciudades y provincias, como las mediterráneas (Cataluña, Murcia, Valencia) o como Madrid, donde si constituyen la población más numerosa junto con los ecuatorianos.

La siguiente gráfica nos da una visión general de la procedencia del alumnado más numeroso en ESO, en los centros de estudio.

Gráfico 48. Alumnado inmigrante más numeroso según su procedencia



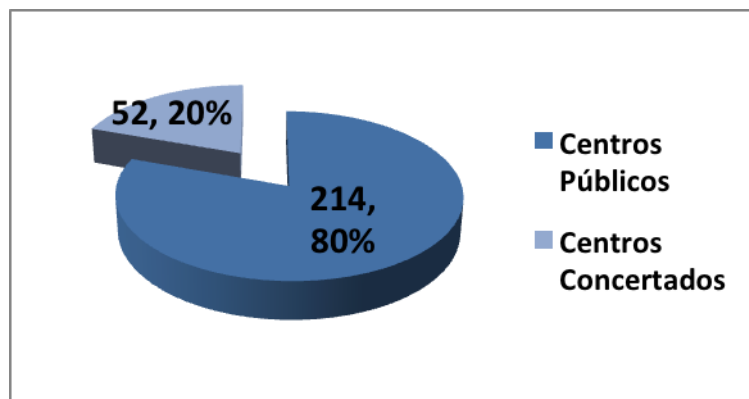
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio

C- Centros públicos /centros concertados:

El número de alumnos inmigrantes de los centros públicos en estudio, al igual que en los datos generales referidos a toda la Comunidad Autónoma, es mayor también que en los centros concertados en una proporción del **80%** en los centros **públicos**, frente al **20%** en **privados/ concertados**.

La diferencia en la proporción es aún mayor con respecto al curso 2008-09, que era del 70,8% frente al 28,2% respectivamente.

Estos datos nos indican que la diferencia entre los centros públicos y privados a la hora de escolarizar alumnado inmigrante es cada vez mayor y más clara, como se aprecia en la siguiente gráfica.

Gráfico 49. Reparto del alumnado inmigrante según la titularidad de los centros

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio

Además, aunque se ha notado un ligero ascenso en la escolarización general del alumnado inmigrante en los centros concertados, ese ascenso no se ha generalizado a todas las etapas educativas en la provincia de León y no ha seguido, por tanto, la misma tónica de ascenso generalizado del alumnado inmigrante durante los últimos cinco años en esta etapa educativa.

Tabla 37. Comparativa del n.º de alumnos inmigrantes cursos 2008/09 y 2011/12

| CENTROS | Nº DE ALUMNOS/CURSO | | | |
|-----------------------------|---------------------|---------|------------|-----------------|
| | 2008-09 | 2011-12 | Diferencia | Diferencia en % |
| C. PUBLICOS | | | | |
| García Bellido | | 39 | N.C.* | - |
| Juan del Encina | 44 | 49 | 9 | 18,36% |
| Ordoño II | 61 | 43 | -18 | -41,86% |
| Padre Isla | 118 | 41 | 77 | 187% |
| Eras de Renueva | 66 | 55 | -11 | -20% |
| Giner de los Ríos | 44 | 88 | 44 | 50% |
| C. PRIV./CONCERTADOS | | | | |
| La Anunciata | | 19 | N.C.* | - |
| Ntra. Sra. del Carmen | 14 | 33 | 19 | 57,57% |
| San Juan de la Cruz | 9 | 16 | 7 | 43,75% |
| San José Agustinas | | 20 | N.C.* | - |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros.

Nota:* En los centros con NC y asterisco no puede hacerse la diferencia, ya que son centros que forman parte de la muestra actual y de los cuales no se tienen datos del curso 2008-09. En ese curso se contaba con datos de dos centros concertados de los que no se tienen datos actualizados, al no formar parte de la muestra en la presente investigación.

A la vista de la tabla anterior actualizada de los datos correspondientes al curso 2011- 2012 en que se llevó a cabo el estudio, y en contraste con los datos comparativos disponible, utilizados en la anterior investigación, y que correspondían al curso 2008-2009, en los que podía observarse un más que notable incremento en la población de inmigrantes matriculados en ESO en los centros públicos estudiados; ahora se observa una diferencia negativa casi generalizada en los centros públicos, si exceptuamos dos de ellos, uno por no poder hacer esa diferencia, y otro por ser positiva, aunque en escasa medida.

Sin embargo, en los centros concertados, en los que anteriormente el saldo diferencial era negativo, ahora se aprecia un discreto aumento de alumnado inmigrante.

Aún con lo anterior, la diferencia global en la escolarización de alumnos/as inmigrantes entre los centros públicos y privados de la muestra en estudio es mayor y sigue siendo muy alta (80% y 20% respectivamente). Así mismo ese porcentaje no difiere del que se ha constatado en toda la Comunidad Autónoma de Castilla y León, siendo éste un aspecto que se ha mantenido durante los últimos cursos académicos como la tónica general.

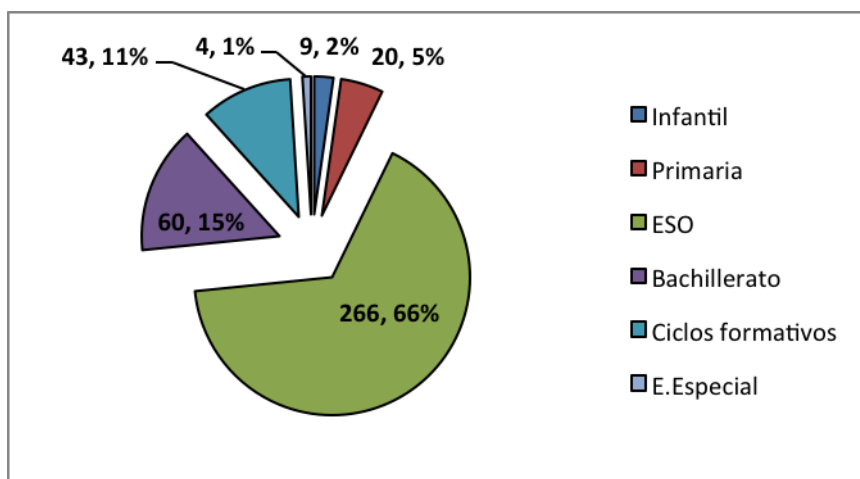
Este aspecto ha sido y sigue siendo muy analizado y criticado desde diferentes instancias educativas, foros, congresos sobre inmigración y sindicatos de enseñanza, que consideran que, aunque las cifras han variado algo, se frena el ingreso de alumnos/as inmigrantes en los centros concertados, los cuales prefieren eludir la dificultad que, en muchos casos, supone dar respuesta a este tipo de alumnado, y evitar también un incremento en el coste que supone poner en marcha determinados recursos y programas para los que se ha de hacer un mayor esfuerzo en cuanto a recursos humanos y materiales, a lo que quizá no puedan o no estén dispuestos a hacer frente.

Esta situación de diferencia entre los centros públicos y los privados a la hora de escolarizar un mayor o menor número de alumnos/as inmigrantes parece tener más que ver con la idea de reparto de una *carga*, de un problema, y de un alumnado no querido en los centros escolares y que representa una concepción de los/as alumno/as inmigrantes como “ población carente “ (*no saben nuestra lengua, no conocen nuestros*

códigos, les falta “acoplarse”, vienen de *sistemas atrasados*, pertenecen a *familias carenciales*, en el mejor de los casos etc.) y como tal tienen muchas necesidades y requieren de demasiado esfuerzo y, quizá, poca recompensa.

D- Alumnado de Secundaria respecto de otras etapas educativas:

Gráfico 50. Alumnado inmigrante por etapas educativas



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros.

El reparto de alumnos/as en los centros tomados como muestra, a pesar de ser todos ellos centros que escolarizan fundamentalmente al alumnado de ESO y etapas superiores, resulta un tanto desigual. Esta desigualdad viene dada por el hecho de que los centros concertados también escolarizan alumnado de etapas anteriores a la ESO, por ese motivo hay un variado abanico de etapas en el total de los 400 alumnos inmigrantes que hay en estos centros.

Sin embargo, y, aunque la etapa de ESO resulta, como ya hemos visto, la más numerosa, también destaca, a distancia, un nutrido número de alumnos en Bachillerato y Ciclos Formativos. Estos últimos escolarizados en uno solo de los centros públicos de secundaria (C5), donde el número total de alumnos/as inmigrantes, en el centro, está muy por encima del resto, doblando el cantidad a la mayoría de ellos, debido a esta circunstancia. Sin embargo en alumnado de ESO está por debajo de todos ellos (es la única excepción).

Esto puede observarse con mayor claridad en la siguiente tabla.

Tabla 38. *Reparto alumnado por etapas en los centros*

| CENTROS | Infan | Prim | ESO | Bach | Ciclos Format | E.E, | Total |
|---|-----------|-----------|------------|-----------|------------------|----------|------------|
| G. Bellido | | | 39 | | | | 39 |
| J. Enzina | | | 20 | 29 | | | 49 |
| Ordoño II | | | 38 | 3 | | | 41 |
| Padre Isla | | | 35 | 5 | | | 40 |
| Giner Ríos | | | 35 | 6 | 43 | 4 | 88 |
| Eras Renueva | | | 46 | 9 | | | 55 |
| Total Públicos | | | 213 | 54 | 43 | 4 | 312 |
| La Anunciata | 2 | 4 | 13 | | | | 19 |
| N ^a .S ^a . Carmen | 5 | 5 | 20 | 3 | | | 33 |
| S.J. Cruz | 1 | 5 | 10 | | | | 16 |
| Agustinas | 1 | 6 | 10 | 3 | | | 20 |
| Total Concert. | 10 | 20 | 53 | 6 | | | 88 |
| Total General | 10 | 20 | 266 | 60 | 43 | 4 | 400 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros.

En todos los centros, incluso en los concertados, el mayor número de alumnos/as inmigrantes se concentra en la etapa de ESO, si exceptuamos el centro antes mencionado, C5, y C 10, donde se encuentra equiparado al resto de los alumnos, que se encuentran repartidos en otras tres etapas.

E- Alumnado inmigrante y necesidades educativas:

Si, como se señalaba anteriormente, ya resulta complicada la escolarización del alumnado inmigrante, más aún lo es si éste presenta necesidades de compensación educativa, sobre todo si éstas derivan de su situación como inmigrantes.

Tabla 39. *Alumnos con necesidad de compensación educativa.*

| | Desconocimiento del idioma | Desfase curricular | Riesgo de exclusión social | Totales |
|-----------------|----------------------------|--------------------|----------------------------|-----------|
| Públicos | 13 | 49 | 8 (mismo centro) | 70 |
| Privados | 6 | 18 | 1= | 25 |
| Totales | 19 | 67 | 9 | 95 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio.

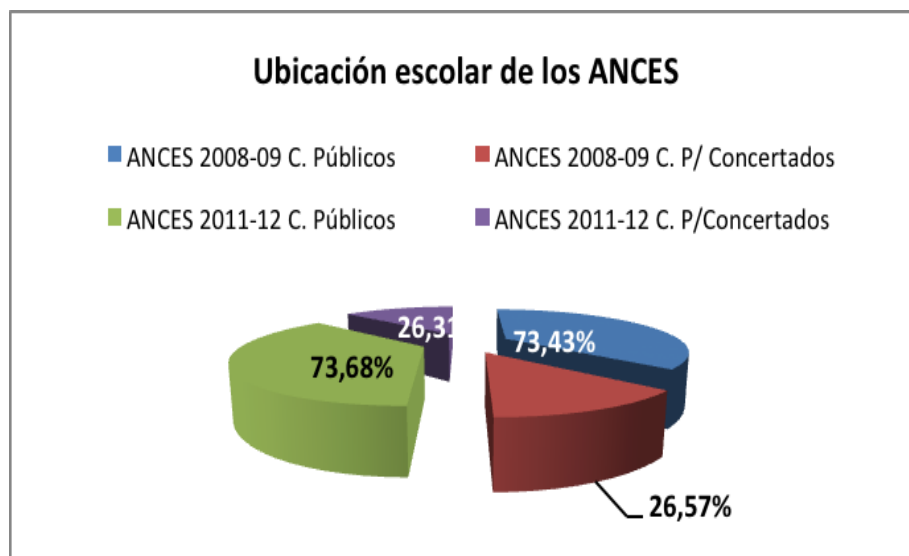
Del total del alumnado inmigrante de E. S. O. escolarizado en los centros estudiados, un número sensiblemente inferior (**105**), al que contaban hace tres cursos (143), son alumnos con necesidad de compensación educativa, lo que supone un **35,71%** del total general del alumnado inmigrante de estos centros. De estos alumnos con necesidad de compensación educativa, 19, es decir el 20% de los mismos (7,14% del total general), 67 presentan dificultades con el idioma, lo que supone el 70,52% del alumnado con este tipo de necesidades; un alto porcentaje del 25,18% del total del alumnado, tienen un desfase curricular respecto del resto de alumnos de su grupo/ clase y, por último, 10 alumnos/as, un 10,4% de este alumnado y que supone el 3,3% del total general, muy por encima del 0,70% de la investigación llevada a cabo en 2008, se consideran que puede estar en riesgo de exclusión social.

La mayoría de estos alumnos, el 73,68% del total de los ANCES se encuentran escolarizados en centros públicos mientras que el 26,31% están en los concertados.

En este reparto de los ANCES inmigrantes, tanto en C. Públicos como en C. P/Concertados no existe a penas diferencia, sólo unas décimas, si lo comparamos con los datos disponibles con anterioridad.

En las siguientes gráficas comparativas se puede observar lo anteriormente expuesto.

Gráfico 51. Comparativa sobre la ubicación escolar de los ANCES



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio.

Esta situación de compensación educativa, no es, por supuesto idílica, ni siquiera aún cuando su funcionamiento fuera perfecto, porque no debe olvidarse que Educación Compensatoria no es Educación Intercultural.

Los datos no dejan lugar a duda sobre las dificultades, en general que presenta el alumnado inmigrante, así hemos podido constatar que de los 266 alumnos de ESO que hay en los centros de la investigación, más de la mitad de ellos, 145 (el 54,51%), presentan algún tipo de dificultad o problema que complica su situación académica.

Así vemos que además de los alumnos con necesidad de compensación educativa, estos centros tienen un total de 42 alumnos/as (18 más que en 2009) con otras dificultades o alteraciones, que suponen el 15,78 % del total del alumnado de ESO.

De éstos: 18, el 6,76% del total general y el 12,41% del alumnado con dificultades, *presentan alteraciones del lenguaje*, 8, el 3% del total del 5,5% de los ACNEE *presentan dificultades específicas de aprendizaje*; 7, es decir, el 2,63% del total, que suponen el 4,8% del alumnado con necesidades educativas tienen una *capacidad intelectual limitada*. Y 5 alumnos, cantidad que se ha quintuplicado respecto

a 2009 y que supone el 3,44% de este alumnado presenta *TDH y/o comportamiento perturbador*.

Otros 5 alumnos (3,44%), *presentan un Trastorno general del desarrollo*, todos ellos, se encuentran escolarizados en el mismo centro. Este centro es además el que cuenta con más alumnos con necesidades educativas. Tiene 46 alumnos, número que supera al de alumnos/as inmigrantes en ESO, de los cual se deduce que en las otras etapas educativas con que cuenta en su centro, tienen también bastante alumnado con necesidades educativas especiales. Esta cifra de ACNEE es muy superior a la del resto de los centros y más aún teniendo en cuenta que no es el centro con mayor número de inmigrantes de los de la muestra.

Hay además 4 alumnos/as, que representan el 2,75% del alumnado inmigrante con necesidades educativas especiales que tienen una deficiencia motora. A este respecto cabe decir que no había alumnado con esta deficiencia en 2009.

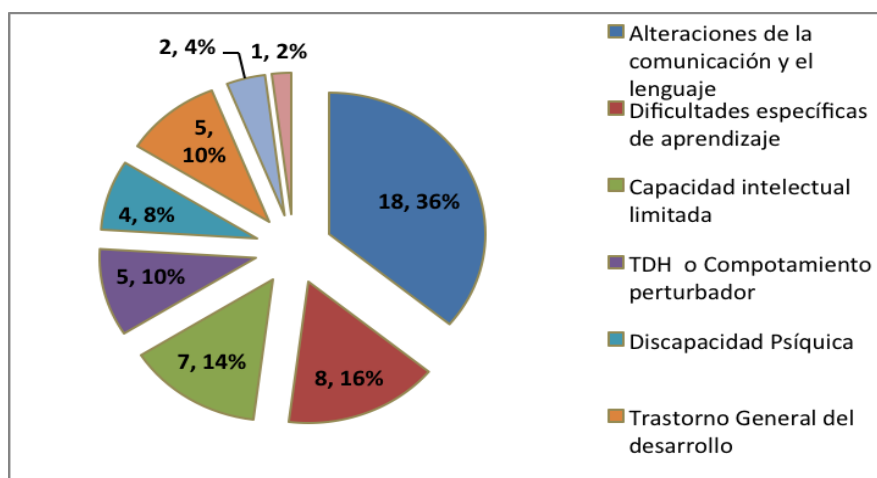
Por último, tan solo uno/ a es alumno/ a con necesidades educativas especiales derivadas de retraso madurativo y dos presentan una discapacidad física.

En ambos casos la incidencia es menor que en el resto de las necesidades que muestra este alumnado.

No existe constancia de que haya alumnos/as con trastornos sensoriales (auditivos y/o visuales), ni con trastornos psiquiátricos graves (trastornos graves de la personalidad etc.), ni con graves problemas socio-familiares o de otro tipo.

La gráfica que va a continuación nos muestra con más claridad los datos mencionados.

Gráfica 52. Alumnado con otras dificultades y/o alteraciones



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio.

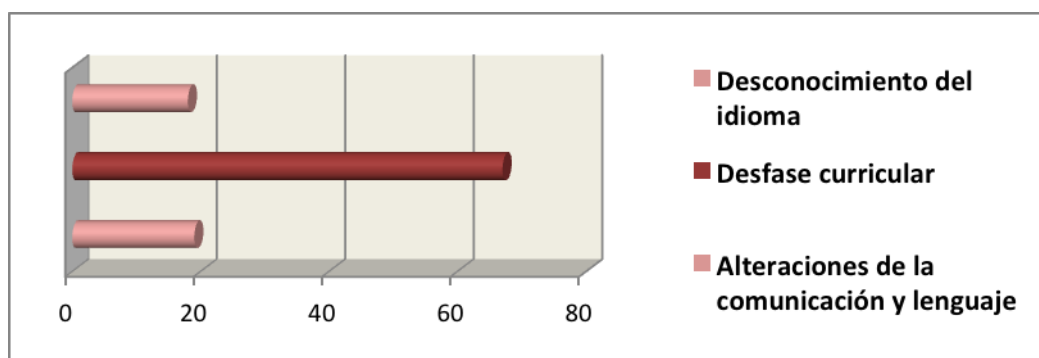
Teniendo en cuenta los datos anteriores puede decirse que los *problemas fundamentales* que presentan los alumnos/ as inmigrantes de León a nivel académico, están *relacionados fundamentalmente* con las *dificultades en la comunicación y el lenguaje*, aspecto éste que se presenta como fundamental, sobre todo por razones idiomáticas, al haber un alto porcentaje de alumnos/as que desconocen el idioma, aunque también, pero en menor medida por alteraciones en el lenguaje. También por *dificultades de aprendizaje*, en buena medida derivadas de la dificultad en la comprensión del idioma, y por el desfase curricular tan grande. Éste es el mayor problema de estos alumnos/as y el 46,20% de ellos lo presentan.

El comportamiento perturbador y los trastornos generales en el desarrollo destacan también como dificultades importantes en este alumnado. Pero sobre todo podemos decir, y eso no ha variado respecto a años anteriores, que el *desfase curricular* respecto de su grupo/ clase y las lógicas *dificultades derivadas del desconocimiento total o parcial del idioma castellano*, que se trata, en este caso, del idioma vehicular, con lo que eso comporta de dificultad para seguir el currículo y las implicaciones que se derivan de ello, como *el desfase curricular* y, por supuesto, también las *dificultades específicas de aprendizaje*; son, sin duda alguna, los mayores hándicaps de este alumnado .

Este mismo extremo puede constatarse cuando se consultan las estadísticas de la Consejería de Educación de Castilla y León, donde se pone de manifiesto, que entre el alumnado inmigrante, la mitad (el 50%) presentan algún tipo de problema, bien sea educativo o social.

Todos estos son aspectos interdependientes que interactúan negativamente, condicionando así también, la integración e inclusión de estos alumnos a nivel escolar.

Gráfica 53. Problemas fundamentales del alumnado inmigrante de ESO de León.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio.

3. Respecto del análisis de los Planes y Programas del centro educativo:

En la primera parte del documento, al hablar de este aspecto, se hacía una exposición pormenorizada de los programas y recursos que la Administración Educativa, tanto nacional como autonómica, ha puesto en marcha para facilitar una escolaridad lo más adecuada e inclusiva posible a estos alumnos/ as.

Esos programas son, teóricamente y sobre el papel, la respuesta adecuada y mínimamente necesaria para este tipo de alumnado; pero en muchos casos no pasan de ser solo directrices y normas generales, que después cada centro valora y considera en qué medida son necesarios y como llevarlos a la práctica. Y ese es el punto más importante que debe ser analizado y valorado: el cómo se da esa respuesta en los centros, y en este caso concreto en los centros de la muestra.

Desde el Plan de Atención a la diversidad de 2010 y de todos los planes llevados a cabo desde los centros, en su análisis pormenorizado vemos que:

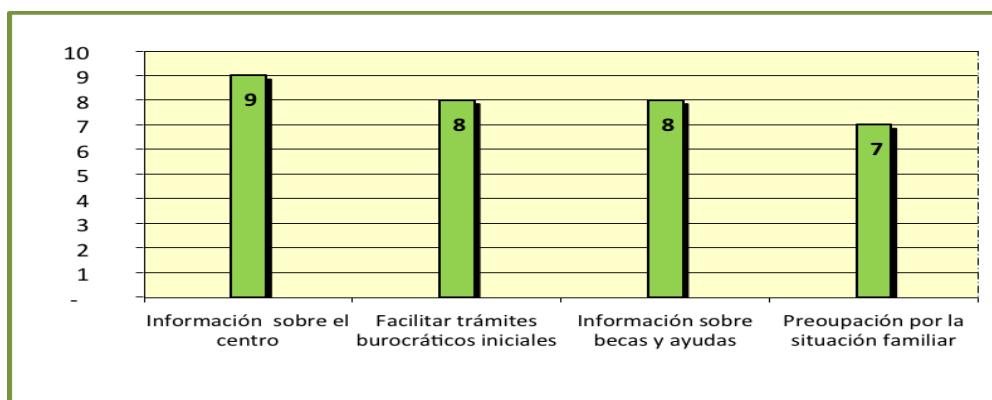
Respecto al **Plan de Acogida** podemos señalar que *todos los centros* estudiados, excepto uno, manifiestan que cuentan con un plan de acogida. Esa mayoría de centros dicen realizar actividades de acogida tanto con padres (el 100%), como con alumnos (el 100%) así tenemos que en cinco de los seis centros públicos y en la totalidad de los cuatro concertados, realizan todas las actividades de acogida señaladas en el plan, tales como:

1.-Con los padres:

- Informar del centro y sus características.
- Facilitarles lo trámites burocráticos iniciales.
- Informarles sobre ayudas y becas.
- E informarse ellos mismos de la situación socio-familiar del alumno/ a inmigrante.

En los datos que se reflejan en la gráfica que va a continuación, se perfila el número de centros que realizan cada una de esas actividades.

Gráfica 54. Actividades de acogida con los padres del alumnado inmigrante



Nota: El número de centros que realizan cada actividad de acogida con padres aparece dentro de cada barra.

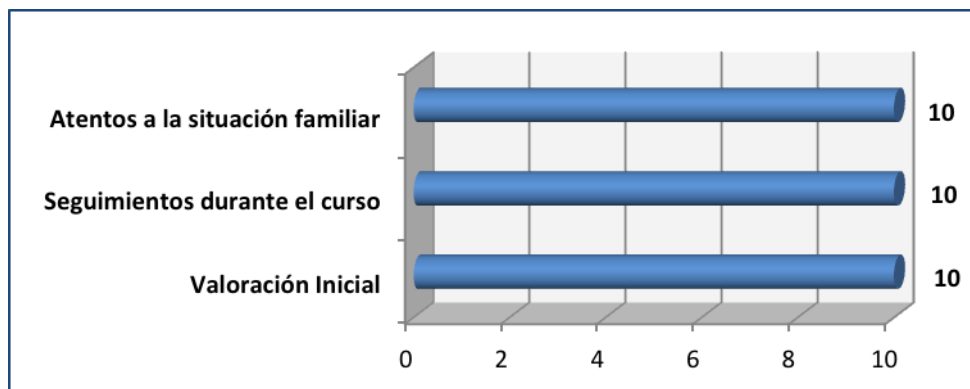
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio

2.-Con los alumnos/ as:

- Valoran inicialmente la competencia curricular de los mismos
- Realizan seguimientos a lo largo del curso
- Y se informan de la situación personal que tienen en ese momento, prestando, al mismo tiempo, atención a su situación familiar.

Como podemos observar en la siguiente gráfica, el 100% de los centros responden de manera adecuada en lo que respecta a la aplicación de estas medidas educativas señaladas con anterioridad.

Gráfica 55. *Actividades de Acogida con el alumnado inmigrante*



Nota: El número de centros que realizan cada actividad de acogida con los alumnos aparece sobre cada barra.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio.

Por lo que respecta a las **Aulas de Acogida o tránsito** de los diez centros en estudio, ninguno cuenta con este recurso, a diferencia de la información facilitada en 2009 en la que uno de ellos (concertado) aseguraba haber puesto en marcha un aula de estas características. Esta situación muestra una vez más y con más claridad, si cabe, que en los centros se cuida muy poco la situación de acogida del alumnado, que, a la vista de los datos de que se dispone, pasan directamente al aula ordinaria, donde han de integrarse si o si, independientemente de que puedan, como de hecho ocurre, existir problemas de adaptación e integración en las mismas.

En cuanto a la **Aulas de inmersión lingüística**, tres de los centros públicos y uno de los concertados asegura contar con este recurso, es decir un 40% del total de los centros; y la valoración que, de su funcionamiento hacen, es muy positiva y notable: califican con una valoración de 7 sobre 10 en los centros públicos, y de 8 sobre 10 en el centro concertado, la puesta en marcha y el funcionamiento de las mismas.

Por tanto estamos hablando de una carencia absoluta en cuanto a las aulas de acogida y unos escasos recursos en cuanto a las aulas de inmersión lingüística, que deben ser en el caso de la atención al alumnado inmigrante, el recurso más importante para permitir y facilitar el acceso al currículo de la manera más ventajosa posible, para evitar, valga la redundancia la desventaja de estos alumnos/ as, que además y, como se señalaba al hablar de las necesidades educativas, son un porcentaje muy importante, eso sin contar con que la población procedente de América latina es la más numerosa y, por tanto, no contaría en este caso, ya que hablan castellano.

Estos/as alumnos/as son 106 y representan un **porcentaje importante del 31,84 % que presentan dificultades con el idioma**. Esta cifra se ha incrementado con respecto a 2009 en un 11,87%.

Los problemas derivados de las dificultades con el idioma hipotecan en buena medida sus aprendizajes y, lo más importante en esta edad, hipotecan la comprensión y expresión en el idioma vehicular, complicando sobre todo la capacidad de interactuar y comunicarse de manera adecuada con sus iguales lo más pronto posible.

Al mismo tiempo, hay que añadir, que si en los centros en los que se cuentan con este recurso hacen una valoración tan positiva, debería ponerse en conocimiento de los otros centros, como tal experiencia positiva, muy beneficiosa para los alumnos /as inmigrantes y transferible a su propia realidad, y que mejoraría la respuesta educativa dada a sus alumnos/ as.

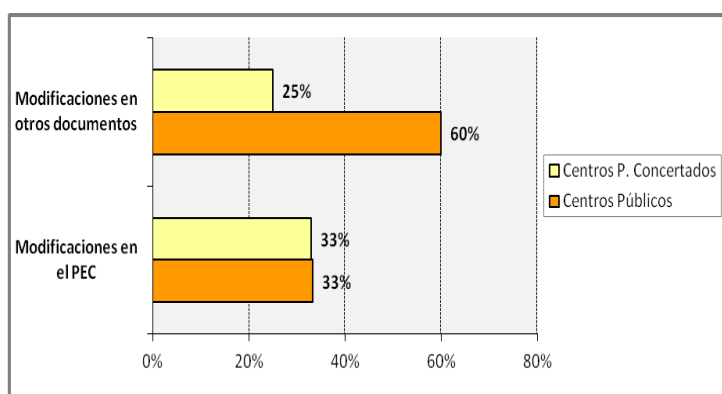
3.1. Respecto al Proyecto Educativo y su repercusión en el alumnado extranjero:

Para conocer en qué medida en el Proyecto Educativo de los centros se tiene en cuenta a sus alumnos inmigrantes y sus necesidades; se ha analizado, por una parte las respuestas de los centros dadas en el cuestionario y, por otra parte, se ha llevado a cabo un análisis pormenorizado de los Proyectos Educativos y, en su caso, otros documentos como las PGA (Programaciones Generales de Aula) y Memorias Anuales de trabajo, a los cuales se ha accedido ,bien porque algún centro lo ha facilitado en formato papel, como el IES Giner de los Ríos, o bien porque se ha consultado la página WEB de los centros.

En este último caso, algunos centros facilitaron sus direcciones de correo electrónico y otros, simplemente, se han consultado, ya que, al estar colgados estos documentos en la red, se da por supuesto que existe libre acceso a los mismos.

En el Cuestionario, al plantear como tienen en cuenta los centros a su alumnado inmigrante en la planificación general de su Proyecto Educativo y si ese hecho ha supuesto o no modificaciones en el mismo, encontramos respuestas simples:

Gráfica 56.



Dos centros públicos y dos concertados, lo que supone menos de la mitad de los centros estudiados, si han realizado modificaciones que incluyen aspectos para su mejora.

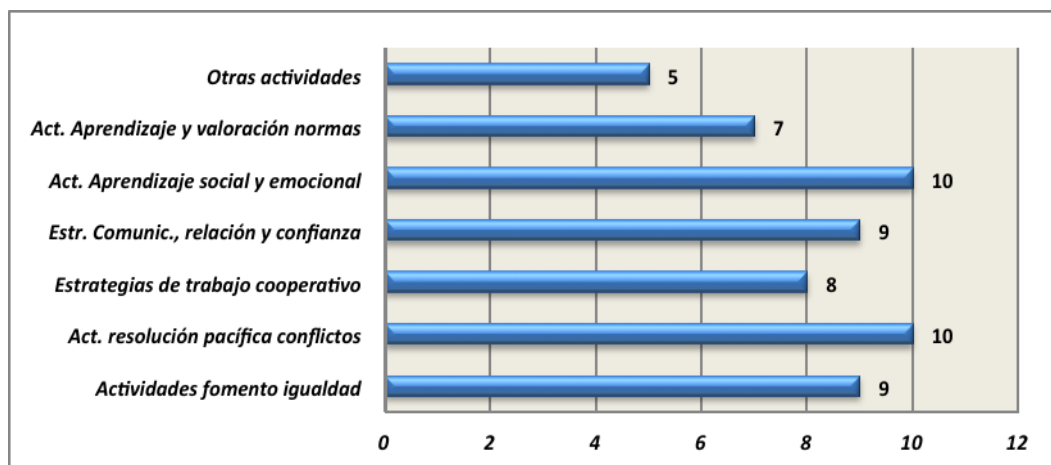
Esto nos hace pensar que una buena parte de los centros de la muestra (60%) no han realizado ningún tipo de cambio en sus documentos para incluir ningún aspecto relacionado con su alumnado inmigrante, al menos a nivel general y tal como lo han manifestado en el cuestionario.

3.2. Respeto al Plan de convivencia:

Este plan está instaurado y muy trabajado en la totalidad de los centros estudiados, sin embargo las actividades que se recogen en el mismo, no se llevan a cabo de igual manera en todos ellos y, por tanto, conviene analizar actividad por actividad al objeto de poder entender con mayor precisión de qué forma se interviene en cada centro.

Veamos previamente, de forma gráfica, cuales son y el número de centros en que se llevan a cabo.

Gráfica 57. *Actividades y estrategias utilizados por los centros para trabajar*



Nota: El N° de centros que realizan cada actividad aparece sobre cada una de ellas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio

Analicemos detalladamente las actividades que realizan y en qué medida se llevan a cabo en los centros:

1. Actividades que analizan la desigualdad y promuevan la igualdad:

La mayoría de los centros llevan a cabo esta actividad. Solamente un centro público no lo lleva a cabo, por tanto podemos asegurar que el 100% de los centros estudiados llevan a cabo actividades para evitar las desigualdades entre el alumnado inmigrante, así como el alumnado general y favorecer la

igualdad entre los mismos.

2. Actividades para la resolución pacífica de los problemas:

La resolución pacífica de conflictos es uno de los aspectos más preocupantes en las aulas, sean o no sus alumnos inmigrantes, más aún si en las aulas pudieran surgir problemas de intolerancia debidos a las diferencias raciales o personales.

En este sentido hay que decir que ha habido un notable progreso en el trabajo de estos aspectos, durante los últimos cuatro años, en los centros de estudio; observándose que en el momento actual la totalidad de los centros llevan a cabo estas actividades para favorecer la convivencia en los mismos.

3. Estrategias de trabajo cooperativo:

Esta es una de las actividades donde la mejoría con respecto a 2008 es muy notable, ya que en aquel momento solo el 33,33% de los centros las llevaban a cabo, mientras que en la actualidad el 80% de los centros en estudio las realizan. Solamente dos centros públicos no las llevan a cabo, uno de ellos tampoco realiza actividades para favorecer la igualdad a pesar de que cuenta con un número de alumnado inmigrante superior al de otros centros donde si se llevan a cabo estas actividades.

4. Estrategias de comunicación y confianza:

Esta actividad forma parte del trabajo en el plan de convivencia del 100% de los centros. Y solamente un centro (C1) no realiza estas actividades, el mismo que tampoco lleva a cabo estrategias de trabajo cooperativo. No obstante hay que valorar la mejora respecto a 2008, cuando eran poco más de la mitad de los centros (el 66,66%) los que las realizaban.

5. Estrategias de aprendizaje social y emocional:

Es gratificante comprobar que aspectos tan importantes para el alumnado inmigrante, como son los aspectos emocionales, teniendo en cuenta que su situación de integración se ve hipotecada cuando estos aspectos fallan, pues

constituyen un elemento insustituible en el trabajo para la mejora de la autoestima y de la tolerancia, indispensables en la inclusión educativa; como lo es también para el alumnado autóctono. Es, como digo, gratificante comprobar que el 100% de los centros estudiados responden a esta necesidad realizando actividades y llevando a cabo estrategias que mejoran el aprendizaje emocional.

Este aspecto es fundamental si se tiene en cuenta la importancia que los últimos estudios otorgan al desarrollo emocional, como base para un buen desarrollo intelectual, o lo que se da en llamar “Inteligencia Emocional” (Goleman D.).

Además hemos de añadir que la diferencia con respecto a 2008 es considerable, si tenemos en cuenta que sólo algo más de la mitad, el 66,66% de los centros realizaban entonces estas actividades.

6. Aprendizaje y valoración de normas:

Este aspecto, como importante que es para una buena dinámica de relaciones dentro de los centros, se valora como un aspecto muy destacado en la educación del alumnado en general y del inmigrante en particular, ya que éste último puede encontrarse, al escolarizarse, con diferencias culturales que también y necesariamente han podido influir en el punto de partida a la hora de asumir las nuevas normas educativas y sociales.

Respecto a la enseñanza de las mismas, el 100% de los centros estudiados toman en cuenta este aspecto en su plan de convivencia y realizan las acciones pertinentes.

Este es un aspecto que se ha trabajado bastante en los centros, y ya en el estudio llevado a cabo en 2008, el 77,7% de los centros, trabajaban para una mejora en el aprendizaje y valoración de las normas por parte del alumnado inmigrante.

7. Además de las actividades señaladas, el 50% de los centros estudiados, concretamente tres públicos y dos concertados, llevan a cabo otras actividades propias del centro, que promuevan la convivencia y que facilitan también la puesta en marcha de programas como: el “Programa de alumnos ayudantes y mediadores”, el Programa “Educar en valores”, así como el “Programa de formación en mediación” del “Proyecto Comenius”, que instaurado en el año 2007, ha seguido vigente todavía hasta 2013 en los 27 países de la Unión Europea .

Hay que señalar al respecto, que solamente un centro público (C1) mantiene que llevan a cabo este plan, pero no señala ni concreta cuáles son esas otras actividades que realizan dentro del mismo.

En general, podemos concluir en este punto que, la *valoración*, que hacen de la puesta en marcha y funcionamiento del Plan de Convivencia los diferentes centros estudiados *es muy positiva* y sólo adolece de una mayor implicación respecto a los profesionales que habrían de llevarlo a efecto, aspecto éste que no se perfila con claridad y queda, quizá, difuminado entre las diferentes funciones del profesorado y otros profesionales educativos. Éste es, por tanto, uno de los aspectos en los que se habría de incidir algo más, especialmente en las actividades para el aprendizaje y valoración de las normas, así como en las estrategias para un buen trabajo cooperativo, aspectos ambos, que como puede observarse en la gráfica anterior son los que se realizan en un número menor de centros, aunque, como se señala con anterioridad ha aumentado con respecto a 2008 el número de esos centros en que se llevan a cabo.

Todos estos aspectos que se trabajan en los centros, son valorados por lo que suponen en la mejora de la atención, especialmente en estas edades, en las que son un estupendo recurso que permite crear individuos con valores y valorables, y también aprender a trabajar en equipo, aspectos, sobretodo este último que se valora cada vez más en los ámbitos laboral y social actuales.

3.3- Respeto al Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo:

Según los datos de la Administración Central (M.E.C.) y la Autonómica (JCYL), a través de la información conseguida desde sus respectivas WEB), dos de los centros estudiados, el IES Eras de Renueva y el IES Antonio García Bellido, cuentan oficialmente con el proyecto PROA (Acompañamiento y Refuerzo), lo que supone tan solo el 20% de los centros estudiados, sin embargo, otros cuatro centros más, tres de ellos públicos y uno concertado dicen estar llevando a cabo este proyecto.

Así observamos que al hablar de la *atención directa a alumnos/as* inmigrantes el C4 incluye la atención a ocho alumnos en este proyecto, una cantidad significativamente menor a la que atendía en 2008, pues sólo supone el 20% de los que atendía entonces. Así mismo los IES C2 y C3, que también aseguran llevar a cabo las actividades propias de este plan, no especifican cuantos alumnos se benefician del mismo. Por lo que respecta a los centros concertados solamente el centro C10 dice llevarlo a cabo y tampoco especifica con que número de alumnos.

En el aspecto de la *intervención con familias* hay que decir que solamente cuatro de los centros, y todos públicos, realizan actividades de intervención con las familias, lo que supone menos de la mitad (40%) de los centros estudiados. Los centros que las realizan son: IES C1, IES C2, IES C5 y el IES C6.

En cuanto a la intervención comunitaria hay que decir que un escaso 30% de los centros la llevan a cabo y aunque en este aspecto se ha mejorado respecto a 2008, no puede hacerse, con ese dato, una valoración positiva a pesar de que éste es un aspecto muy importante en la prevención de la marginalidad en este tipo de alumnado.

En el *Programa de Acompañamiento escolar*, solo el IES C6, es quién lo lleva a cabo y resulta curioso, pero el otro centro que oficialmente lleva a cabo el Plan PROA, el IES C1 no manifiesta tal circunstancia. Y es en el *Programa de apoyo y refuerzo*, al igual que en 2008, donde la *intervención es mayor* (cuatro centros públicos y la totalidad de los concertados, lo que supone un 80% del total de los centros estudiados, con una atención total a 63 alumnos, que supone un incremento del 17,46% de alumnos respecto a la que se realizaba en 2008.

Así tenemos que si analizamos detalladamente, esta atención es: dos alumnos en el IES C4, 21 en el IES C5, tres en el centro concertado de C7, 15 en el centro concertado C10 , siete en el centro concertado C9 y 12 en el centro concertado C10.

Dos de los centros que dicen llevar a cabo el Plan de Apoyo y Refuerzo, no especifican con qué número de alumnos/as lo llevan a cabo.

Como ya se comenta con anterioridad, estos datos resultan cuando menos curiosos, ya que se da la circunstancia de que los centros que oficialmente cuentan con el Proyecto PROA, y que si especifica que atiende a un total de 28 alumnos/as inmigrantes dentro de este programa, a nivel general, luego no especifican qué número de alumnos/as atienden en las distintas versiones del programa (Acompañamiento Escolar y Apoyo y Refuerzo Educativo)

Tabla 40. *Alumnado atendido en programas educativos*

| Curso | C.PUBLICOS | | C.CONCERTADOS | | TOTALES | |
|--|------------|---------|---------------|---------|---------|---------|
| | 2008-09 | 2011-12 | 2008-09 | 2011-12 | 2008-09 | 2011-12 |
| Programa de Acompañamiento Escolar | 1 | 1 | | | 1 | 1 |
| Programa de Apoyo y Refuerzo | 40 | 23 | 12 | 40 | 52 | 63 |
| <i>Total Alumnado atendido en el Plan PROA</i> | 41 | 31 | 12 | 0 | 53 | 31 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio

En general, los responsables de que se lleve a cabo este proyecto en estos centros, son profesionales muy variados (Jefe de Estudios, Departamento de orientación, profesor de Pedagogía Terapéutica, Profesor de Educación Compensatoria y Trabajador/a Social y esa variedad parece estar relacionada con las actividades

concretas que realizan en cada caso, buscando que el perfil profesional sea el más idóneo en cada situación.

4. Respecto a la Formación del Profesorado:

Uno de los aspectos más delicados a la hora de ofrecer una buena respuesta educativa y de calidad a alumnos tan especiales como los inmigrantes, es, sin duda, la formación de aquellos profesionales, especialistas o no, que han a intervenir de forma directa con ellos.

Esta preparación necesaria se convierte, al mismo tiempo, en una queja y reivindicación personal y laboral del profesorado y también, en algunos casos, en la disculpa perfecta para culpar a otros, digamos Administración, Equipos Directivos de los Centros, Organizaciones Sindicales etc., de la propia incompetencia y pasividad.

Pero es bien cierto también que la oferta educativa de formación del profesorado se hace desde los centros públicos de formación (CEFIE y CRIE), y a ellos acceden fundamentalmente los centros públicos, que por otra parte, son también quienes más lo necesitan al contar con el mayor número de alumnos/ as inmigrantes.

Hay que añadir, además, que la valoración de esta formación por parte de los centros que la han recibido, es muy positiva, sin embargo la oferta anual de formación que se hace desde los mismos no es lo suficientemente importante, como queda reflejado al abordar este apartado en la primera parte del documento, (apartado 6.4 del C.6).

La falta de recursos ha hecho además que las ofertas formativas hayan ido decreciendo desde el comienzo de la crisis e incluso con anterioridad y especialmente en los aspectos relacionados con la inmigración, que generalmente se imparten desde el CRIE.

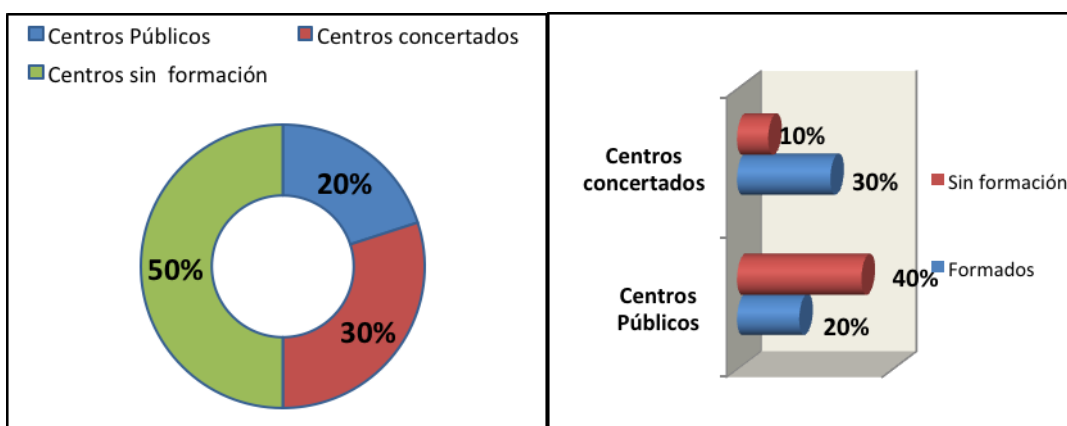
Así mismo, la formación ofertada desde el CEFIE, aunque tuvo un ligero repunte en el curso 2008/2009 respecto a la caída de años anteriores, y encontrarse en la media respecto al resto de provincias de la Comunidad Autónoma, ha bajado en los últimos tres años y como consecuencia sigue siendo y es aún más insuficiente (consultar gráficas 10

y 11 del apartado 9- capítulo 6 de la primera parte del documento).

Centrándonos, en particular, en el análisis de la situación respecto a la formación del profesorado en los centros estudiados, encontramos que:

Del total de los diez centros estudiados, solamente en la mitad de los mismos (dos públicos y tres concertados), el profesorado ha recibido *formación específica* para trabajar con alumnado inmigrante.

Gráficas 58.1 y 58.2 . Situación de los centros respecto a la formación en materia de inmigración



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio

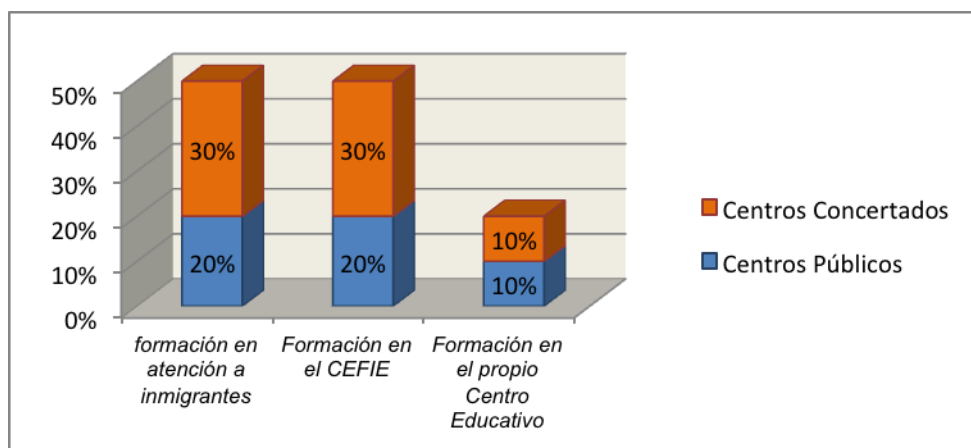
Los centros públicos que han recibido esta formación han sido: IES C.4 e IES C6, lo cual supone sólo el 33% de los centros públicos y tan solo el 20% del total de los centros estudiados. La formación recibida por estos dos centros públicos ha sido a través de los Centros de Formación de la propia Administración Educativa (CEFIE) y el IES Padre Isla también en su propio centro educativo.

Por lo que respecta a los centros concertados encontramos que tres de los cuatro centros (C10, C 8 y C 9), que suponen el 75% de los centros concertados en estudio, afirman haber recibido formación.

Estos centros se han formado fundamentalmente haciendo uso de los servicios públicos de formación, a través del CEFIE, y en el Centro C 8 también en el propio centro, aunque no especifican si esa formación ha sido impartida ó no también por los servicios formativos públicos de la Administración, desplazándose a los propios centros, o si ellos mismos la han gestionado de manera privada, llevándola a cabo con sus propios recursos y medios.

En la gráfica siguiente podemos verlo con claridad.

Gráfica 59. Centros que se han formado en inmigración y lugar en el que se ha llevado a cabo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio

En cuanto a la *valoración* que hacen de esa formación, solo cuatro centros valoran las acciones formativas, uno de ellos sin haberlas recibido. Estos centros, los públicos: IES C3 y el IES C4; y los concertados: C 9 y C8, realizan esa valoración y lo hacen además con una calificación media de notable alto. Es decir, que la consideran bastante adecuada, especialmente uno de los centros concertados, C 8 que califica esta formación como sobresaliente.

A diferencia de la situación dada en 2008 en la que casi todos los centros consideraban necesaria una mayor formación respecto a la atención al alumnado inmigrante, en el momento actual solamente la mitad de los centros (5) consideran que esta formación es necesaria, dos de los centros no la consideran necesaria y uno de

ellos ni siquiera pasa a valorar este aspecto.

Esto nos ha llevado a pensar que, o bien consideran que ya han recibido suficiente formación al respecto, lo cual no es real viendo los datos; o bien, y lo más preocupante, que la situación actual no les permite ocuparse de estos asuntos, porque hay otros más prioritarios, como son, y todos conocemos, las necesidades de personal docente y no docente en los centros, derivadas de la profunda crisis económica, que ha visto como afecta de manera directa a los servicios más básicos, como son la Sanidad y la Educación (en este caso).

No obstante lo anterior, en este momento el profesorado considera que hay necesidades y aspectos fundamentales que no deben eludirse y que consideran necesarios y fundamentales para dar una buena respuesta educativa, priorizándolos, según la importancia que para ellos tienen, en:

- **Necesidades de formación del profesorado.** En este sentido el 70% de los centros (cuatro centros público y tres concertados) consideran que la formación del profesorado es indispensable y concretan que la formación más necesaria por orden de prioridad se centra en:
 - Los *aspectos metodológicos*, con el objeto de conocer la metodología adecuada que garantice una enseñanza de calidad y ajustada a las necesidades que presentan los alumnos/ as inmigrantes y la forma más adecuada de llevar a cabo el trabajo con ellos. Así hemos podido constatar que para la mitad de los centros concertados, éste es un aspecto fundamental, no así como para los centros públicos, en los cuales solo el 33,33% de ellos consideran este aspecto como muy importante.

También ven necesaria la formación en aquellos aspectos que faciliten el proceso de acogida en el alumnado, aunque solamente son un 20% del total y hay un centro que considera que la formación debe ser a nivel general.

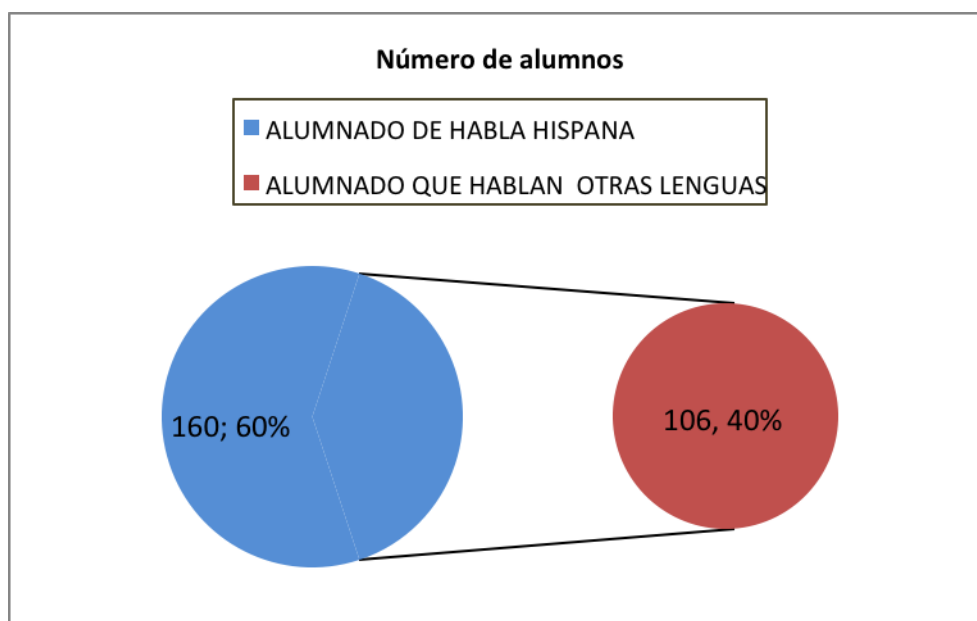
En este mismo sentido cabe decir que los centros concertados tienen claro, y se reafirman en ello, pues así se pone de manifiesto en la coincidencia de esas mismas respuestas en distintos momentos y preguntas del cuestionario utilizado como instrumento principal de investigación en los centros, que les preocupa sobre todo la

utilización de una metodología adecuada para lo que parece que no se encuentran suficientemente capacitados, mientras que en los centros públicos no se menciona este aspecto como algo indispensable y solamente uno de ellos centra su atención y considera más importante **la atención a las familias** del los/as alumnos/as inmigrantes.

Reflexionando sobre lo anterior y sobre la necesidad que los centros ven de esta formación, no cabe otra alternativa que pensar en que esa formación debe dar lugar a convertir al profesor/ a, no solo en el enseñante idóneo, sino en el mediador intercultural responsable de la mediación entre el centro y el entorno socio-familiar del alumno/ a inmigrado/ a, permitiendo así, que el centro sea, a su vez, un nexo de unión entre culturas.

Para ello se hace necesaria además una formación que haga del currículo una garantía de justicia, planteando el uso de materiales curriculares con una clara perspectiva intercultural y donde el planteamiento metodológico sea una dinámica de aprendizaje donde siempre tenga cabida la interculturalidad, trabajada con materiales novedosos y con el adecuado uso de nuevas tecnologías, para las que el profesorado puede también prepararse, pues tal y como señala Gardner (2000), las Nuevas Tecnologías han revolucionado las escuelas y el profesorado debe actualizarse para incorporar estos medios a su práctica educativa y diseñar ambientes de aprendizaje personalizados.

- **La enseñanza del idioma vehicular**, que constituye para ellos uno de los aspectos más importantes y necesarios para dar una buena respuesta educativa, ya que si exceptuamos a los alumnos de habla hispana (160) (Ver anexo 2/ estadística general de alumnos), hay un buen número de alumnado Africano (41), de origen Asiático (15) y en mayor medida de Europa (50), en su mayoría procedentes de Europa del Este, hasta un total de **106 alumnos/as que no hablan español**, lo que supone **un 39,84% del total** de estos alumnos.

Gráfica 60. Comparativa del nº de alumnos según su lengua

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio

De todos modos la población no hispanoparlante entre el alumnado inmigrante se ha reducido en casi un 8% respecto a 2008, en que suponían casi la mitad, el 47,63% del alumnado inmigrante en su totalidad.

Además de todas sus otras dificultades y limitaciones derivadas de la diferencia cultural o étnica y de la propia integración, pueden sentirse más excluidos desde el momento en que su comunicación se pueda encontrar bastante hipotecada y comprometida cuando depende, en buena medida, de que sus profesores puedan enseñarles de la mejor manera y lo antes posible el idioma español.

Así mismo, también consideran necesaria la formación en:

- Todos los **aspectos relacionados con la acogida a los alumnos/as** en el momento de incorporarse por vez primera a los centros y, en la misma medida, y, por último, *la formación en la atención a las familias* y en su asesoramiento, tanto en la acogida, como a lo largo de la escolaridad.

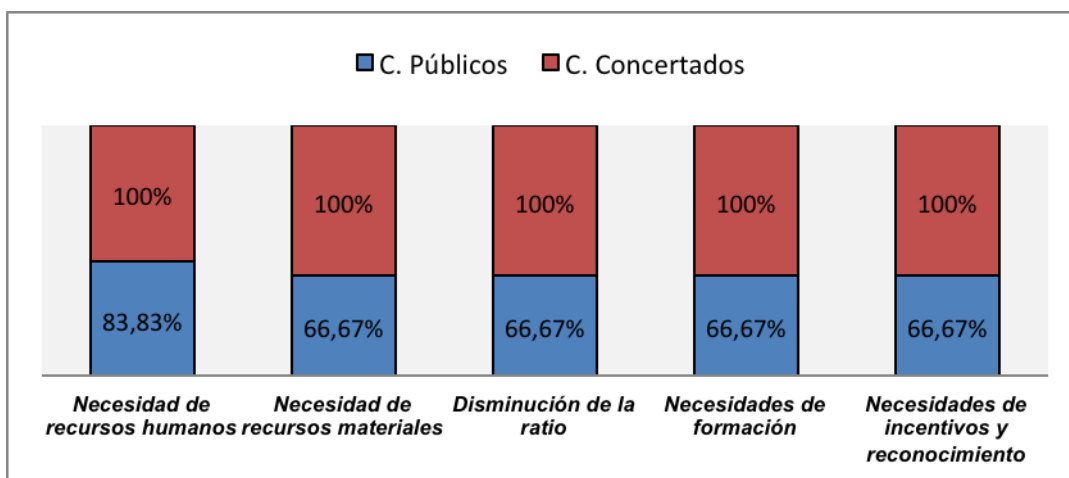
Hay un aspecto importante que no debe pasarse por alto. Si bien es verdad, que casi todos consideran necesaria la formación e incluso son los más formados los que la demandan, también es verdad, que resulta sorprendente que los centros, tanto públicos como concertados, donde no se ha llevado a cabo ningún tipo de formación, tampoco lo consideren necesario. En este caso se da la paradoja de que *cuanto más formados están más desean esa formación y más necesaria la consideran y viceversa.*

- 2- Al analizar desde la situación anterior, las necesidades detectadas por los centros en cuanto a la escolarización del alumnado inmigrante, el planteamiento que se hacía a los centros era el de optar por aquellas necesidades que se conocen como más importantes al respecto y sobre las que optarían en función de su propia realidad.

Desde el análisis de las respuestas dadas por los centros ante ese planteamiento, vemos que la mayoría de los centros consideran que las necesidades más importantes para poder dar una respuesta educativa de calidad al alumnado inmigrante son en primer lugar, como ya hemos señalado, *la formación del profesorado*. En segundo lugar con el mismo rango de importancia, *los recursos humanos y la disminución de la ratio profesor/ alumno*; en tercer lugar *las necesidades de recursos materiales y la necesidad de reconocimiento*, es decir que se reconozca su trabajo como docentes mediante incentivos y la valoración del mismo.

En la siguiente gráfica vemos el alcance de las necesidades que el profesorado considera más destacadas comprobando cuantos centros y en qué medida son así considerados.

Como puede observarse el 100% de los centros concertados consideran necesario cada aspecto y de igual forma.

Gráfica 61. *Necesidades de los centros*

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio

De entre los centros públicos el aspecto que más número de éstos considera necesario es respecto a la necesidad de personal, de recursos humanos, con un 83,83% de los mismos (5 de los seis centros públicos). En el resto de las necesidades el mismo número de centros (4 de los 6 centros públicos), es decir el 66,67% de los mismos, considerando que las necesidades antes mencionadas son, todas, sin excepción, muy importantes y dan a las mismas idéntica importancia a la hora de afrontar la escolarización de sus alumnos/as inmigrantes.

5. Sobre los recursos personales

El eterno problema del que los centros educativos vienen quejándose y manifestando su descontento siempre que tienen ocasión, tanto a nivel administrativo como sindical, es la reiterada y continuada falta de medios personales en la atención al alumnado en general y que se ha visto agravado en los últimos años, y más severamente a partir del comienzo de la crisis económica, con recortes en el número de profesionales y en el tiempo dedicado a los centros, aumentando las itinerancias y los apoyos compartidos, no cubriendo las bajas del profesorado, elevando las ratio en las aulas etc., con lo que esto implica y especialmente si se trata de especialistas que han de atender alumnos muy especiales, como lo son en este caso los alumnos/ as inmigrantes.

Por ello, y respecto al análisis de los recursos personales (profesorado y otros profesionales) que trabajan en los centros de manera directa con los inmigrantes, se observa que todavía tres (30%) de los centros (uno público y dos concertados), no cuentan con Profesorado de Educación Compensatoria, y uno de ellos (público) solo cuenta con la mitad del horario de un/a profesor/a de Educación Compensatoria, que comparte con otro centro. Curiosamente esto ocurre en el centro donde hay más alumnado inmigrante en todas las etapas educativas, llegando a sumar un total de 88 alumnos/as, de los cuales 35 son de secundaria.

Los que si lo hacen cuentan con tan solo uno, tanto en los centro públicos, como en los concertados, lo cual resulta bastante desconcertante, ya que se cuenta con el mismo número de profesionales para centros con un número importante de alumnos, que para aquellos otros, especialmente los concertados, donde el número es significativamente menor.

Respecto a otro tipo de profesorado de apoyo, el 100% de los centros dice contar con estos profesionales y solamente un centro concertado (10%) asegura no tener ninguno.

En este sentido hay que decir que al hablar de los apoyos en los centros públicos, el 30% de la totalidad general de los centros estudiados, cuentan con dos profesionales de apoyo. El 20% con un solo profesor/a de apoyo y el 10% con uno y medio, es decir comparte uno de ellos con otro centro.

Entre los centros concertados existe gran variedad en cuanto a esta situación, ya que el 10% del total cuenta con 2 profesores/as de apoyo, otro 10% cuenta con 1, mientras que otro de ellos cuenta con 7 profesores/as de apoyo; aspecto, este último, que resulta bastante incomprensible, teniendo en cuenta el alumnado con necesidades educativas y el escaso número de alumnos/as inmigrantes.

Hay además un solo centro concertado, el mismo al que aludíamos con anterioridad, que tampoco cuenta con profesorado de apoyo, al igual que no cuenta con profesorado de educación compensatoria, es decir, carece por completo de apoyos específicos.

Las especialidades del profesorado de apoyo a que se hace referencia son fundamentalmente:

- 8 (el 43,24%) son especialistas en Pedagogía Terapéutica (5 en centros públicos y tres en centros concertados).

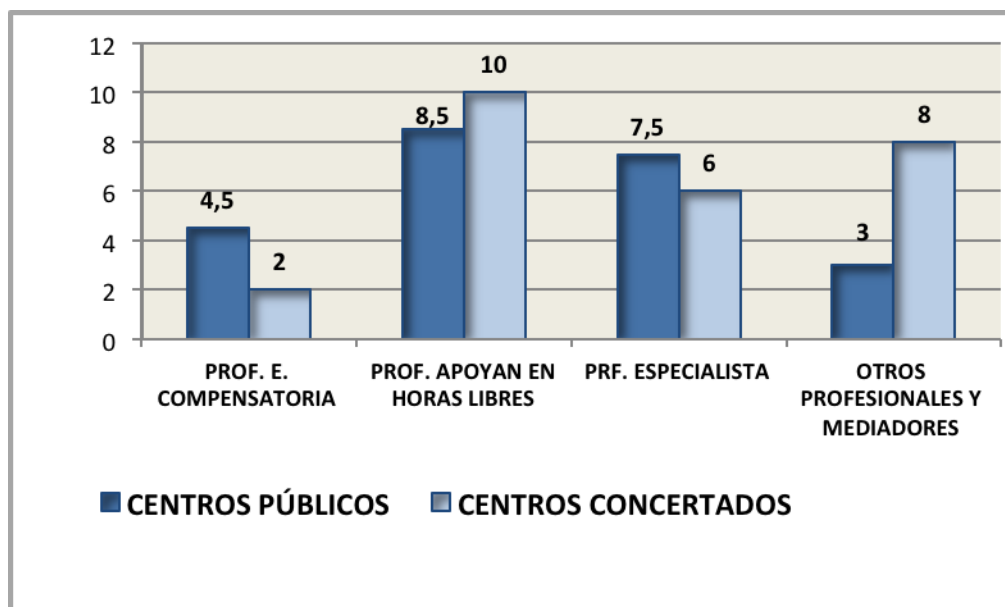
- 4 (el 21,62%) son especialista en Audición y Lenguaje (2 en centros públicos y 2 en concertados)

- y 1 más en un centro concertado al que denominan como profesor de refuerzo educativo, figura ésta que no está catalogada como tal, y que hace pensar en la posibilidad de que se trate de un profesor/a ordinario/a a quién se ha podido encomendar el refuerzo a determinado alumnado inmigrante en determinadas áreas, en las que pueden precisar mayor apoyo.

Ninguno de los centros hace referencia a la existencia dentro de sus claustros de especialista alguno en el apoyo a Aula Aliso, que es, por otra parte, una de las especialidades, junto con la de educación compensatoria más necesarias en los centros para el trabajo con estos alumnos/ as, máxime cuando se cuenta con un sustancioso número de alumnos/ as inmigrantes con dificultades académicas y con desconocimiento parcial o total de la lengua vehicular, como se señala con anterioridad al hablar del alumnado.

En el 40% de los centros (dos públicos y dos concertados) intentan suplir esta deficiencia utilizando el apoyo de otros profesores de área, no especialistas (11 en total, concretamente 3 en centros públicos y 8 en centros concertados) o que cuentan con horas libres y que pueden poner mucha voluntad, pero no responden al perfil idóneo para dar la respuesta más adecuada en este caso.

Gráfica 62. Recursos personales de los centros de ESO de León para la atención al alumnado inmigrante



Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio

Al mismo tiempo hay que añadir que solo cuatro centros, dos públicos y dos concertados, aseguran contar con la figura de otros profesionales o mediadores sociales, cuyo perfil es muy variado y va desde el de Coordinador de convivencia al de Jefe de Estudios. En uno de los centros públicos ni siquiera se precisa su especialidad.

A este respecto sería injusto no poner de manifiesto, que aunque los medios no son los deseados, pues todavía el 60% de los de los centros continúa sin estos apoyos, se ha doblado el número de centros y profesionales/ mediadores sociales con respecto al 2008, lo cual sorprende y muestra una vez más como los centros, a pesar de la crisis y de los recortes, intentan obtener apoyos y, cuando no lo consiguen, reestructuran aquellos con los que cuentan. Teniendo en cuenta el panorama respecto a los recursos personales, puede decirse con toda rotundidad que *los recursos personales* con los que cuentan los centros para la atención específica y especializada de estos alumnos *son, a todas luces, insuficientes y poco adecuados* en la inmensa mayoría de los centros, 8 de los diez, lo cual resulta todavía más preocupante para cuatro de ellos, públicos, que cuentan con la

mayoría de este alumnado y parecidos recursos que los centros que apenas tienen alumnos/ as inmigrantes. Ésta continua siendo una asignatura pendiente que trascurridos los últimos cuatro años sigue sin resolver y difícilmente podrá resolverse con las actuales medidas educativas que se están llevando a cabo para cubrir las necesidades de personal, o más bien para no cubrirlas.

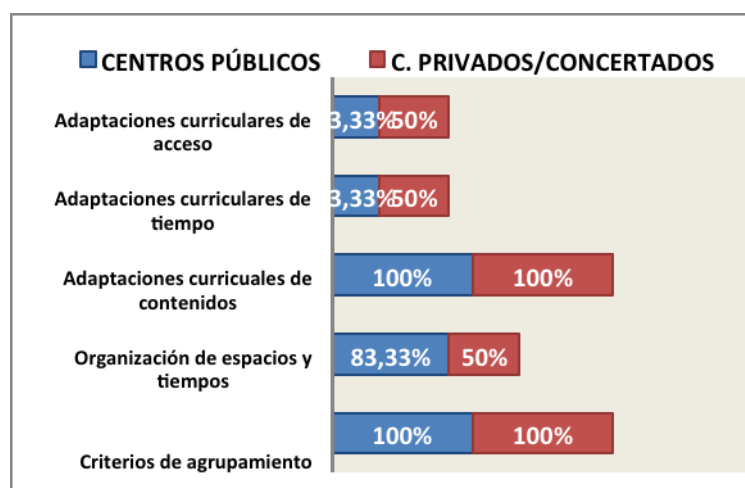
6. Medidas organizativas y didácticas:

Si hay algo que garantice una respuesta educativa adecuada, son la disposición de los centros y todas aquellas medidas organizativas dentro de los propios centros, en las aulas y con los alumnos/as, que puedan ponerse en marcha para satisfacer las necesidades educativas del alumnado con necesidades.

No todos los centros consideran al alumnado inmigrante como alumnado con necesidades educativas, pero lo que sí es cierto es que puede considerarse como un alumnado con ciertas carencias que hay que resolver.

En este sentido y observando la gráfica siguiente, podemos decir que:

Gráfica 63. *Medidas educativas*



La totalidad de los centros estudiados realizan, en mayor o menor grado, medidas para la organización del trabajo con el alumnado inmigrante, (como puede apreciarse en la gráfica de la izquierda), lo cual resulta grato conocer y

comprobar cómo, en este sentido, los centros han mejorado, pues en los datos obtenidos en 2008, no todos los centros ponían en marcha este tipo de medidas. Las medidas organizativas que en este momento están teniendo en cuenta los centros y que pasamos a detallar a continuación son:

6.1. Criterios en la organización de los agrupamientos:

El 100% de los centros tienen presente la necesidad de *organiza los agrupamientos* como una medida indispensable para ofrecer una buena respuesta educativa, ya que como todos sabemos, el hecho de estar en uno u otro grupo-clase, condiciona inevitablemente no solo el rendimiento académico, sino también la integración en el grupo, que en el caso del alumnado inmigrante es un aspecto que ha de tenerse muy en cuenta.

Así observamos que el aspecto más destacado, como medida organizativa, por los centros, por su importancia, es el tener en cuenta el *nivel de competencia curricular* de los alumnos/as. El 60% de los centros estudiado así lo considera (tres centros público y tres concertados).

Partir de ello facilita que el alumnado inmigrante no se sienta diferente ni desplazado, al cuidar su inclusión en un grupo donde el nivel de competencia curricular sea similar al del resto de sus compañeros/as de clase.

En segundo lugar, lo que más tienen en cuenta los centros es el *cuidado en el cumplimiento de las ratio*. Cinco de los centros públicos, lo que supone la mayoría de ellos, tienen muy presente el número de alumnos por clase, mientras que ninguno de los centros concertados considera siquiera tener en cuenta este aspecto. Esto es muy posible que obedezca a que en los centros públicos cumplen con mayor exactitud la norma que les obliga a tenerlo en cuenta, al ser centros dependientes de la Administración y teóricamente más controlados por la Inspección Educativa; mientras que quizá en los centros concertados han tenido siempre una actitud menos controlada y más autónoma en este sentido.

Por último hay dos aspectos más respecto a los criterios de agrupamiento, que también tienen en cuenta algunos centros, aunque muy de pasada, pues solamente el 20% de los mismo, un centro público y otro concertado, el IES C6, que cuenta con el PROA, y que suele manejar criterios de *organización en función de los apoyos* de que disponen y hacen *uso de materiales específicos* en función de los mismos. Así mismo el centro concertado C 8, donde tienen muy presente *la integración y aspectos culturales*.

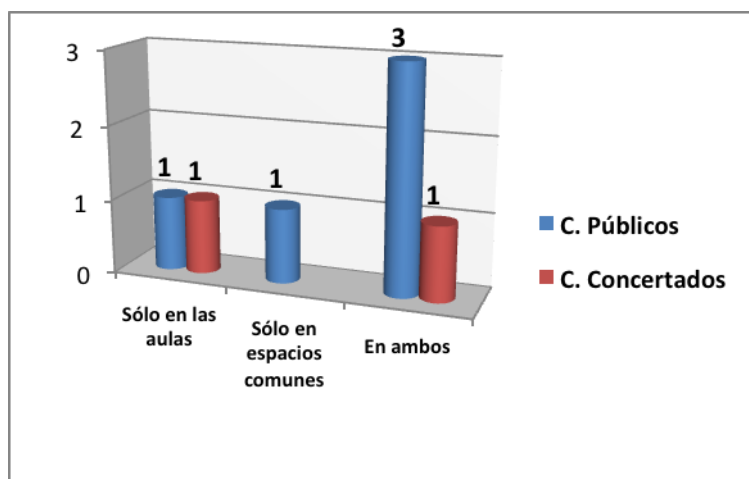
6.2. Organización de espacios y tiempos:

En cuanto a las medidas organizativas que tienen en cuenta la utilización de espacios en los tiempos más adecuados, podemos decir que la mayoría de los centros públicos (cinco de los seis) y el 50% de los concertados aseguran llevar a cabo medidas de este tipo, sin embargo a la hora de hacer el análisis detallado de ese dato, podemos darnos cuenta, como se observa en la gráfica que cada centro lo hace de modos distintos, así tenemos que...

Gráfica 64. Organización de espacios y tiempos

-En las aulas, lo llevan a cabo el 20% del total general de los centros (uno público y otro concertado).

-En los espacios comunes, sólo lo lleva a cabo un centro público, lo que supone únicamente el 10% del total de los centros.



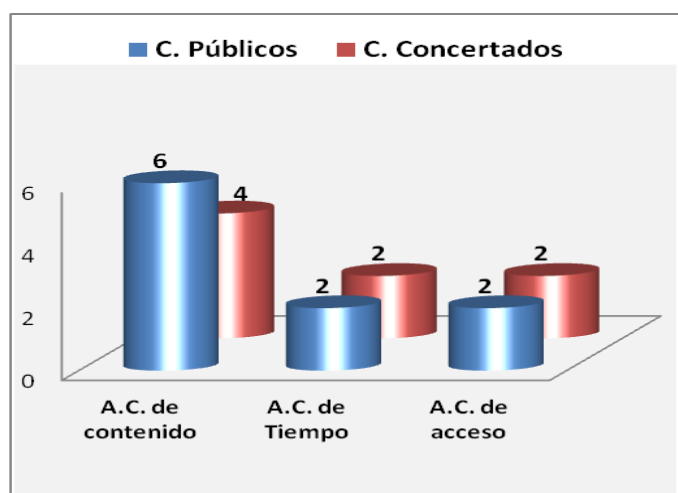
- En ambos casos el 40% de los centros de los cuales un 10% corresponde a los centros concertados, mientras que otro 30% lo realizan los centros públicos.

6.3. Adaptaciones curriculares:

Si para un alumno/a español/a es complicado, en ocasiones, tener una comprensión y aprendizaje adecuados, así como hacerlo en el tiempo normal y con todas las garantías previas de la utilización de una metodología adecuada; no digamos para aquellos alumnos/as inmigrantes que por su situación de desventaja no solo social, sino académica presentan necesidades respecto al currículo, que sólo pueden ser enfrentadas si los centros toman medidas al respecto.

Si observamos la gráfica siguiente y la analizamos, entenderemos en qué modo los centros estudiados hacen frente a este reto.

Gráfica 65. *Adaptaciones curriculares*



Las adaptaciones curriculares se llevan a cabo de diferente manera en función del tipo del que se traten, así hemos podido comprobar con agrado que en *la totalidad de los centros* estudiados se llevan a cabo *adaptaciones curriculares de contenido*, aunque hay que matizar que un centro público concreta que no saben

muy bien si esas adaptaciones en los contenidos son o no adecuadas, pero las realizan. En otro centro, esta vez concertado, matizan añadiendo que esas adaptaciones son además muy significativas (C. 8).

Solamente el **40%** del total de los centros lleva a cabo *adaptaciones a tiempo* (dos centros públicos y dos concertados). Y por último y en la misma medida que en la anterior se llevan a cabo *adaptaciones de acceso*, matizando uno de los centros concertados que tienen en cuenta la utilización de la Metodología más adecuada como una adaptación más, adaptación de acceso al currículum.

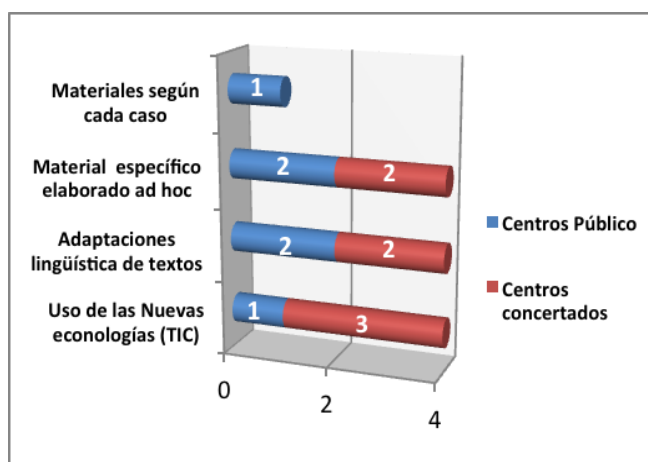
Hablando de acceso al currículum, no podemos olvidar las adaptaciones de acceso al propio centro, como paso previo a las adaptaciones curriculares, así conviene señalar que en el IES C2, no solo llevan a cabo los tres tipos de adaptaciones curriculares previamente descritos, sino que hacen especial hincapié en las de acceso, lo cual resulta lógico pues es un centro de integración preferente de alumnos/as con deficiencias en la movilidad y por tanto es indispensable a que así lo hagan.

6.4. Utilización de material pedagógico específico:

Del mismo modo que el profesorado utiliza, con determinados alumnos, material pedagógico específico cuando presentan algún tipo de necesidad educativa especial, también se ha de hacer uso de ese material con el alumnado extranjero, máxime si, además, como ocurre con 145 del total de los 266 inmigrantes de los centros estudiados, tenemos variadas situaciones de necesidad educativa especial. Llama la atención al respecto los 67 alumnos/as con desfase curricular y los 37 más con problemas o alteraciones del lenguaje y la comunicación, más de la mitad por problemas con el idioma; como ya hemos visto con anterioridad. Pues bien, a este respecto, no puede pasarse por alto el análisis de cómo los centros realizan esta ardua tarea.

Gráfica 66.

El 100% de los centros utilizan algún tipo de material pedagógico específico en el trabajo diario con este tipo de alumnado. En igual medida trabajan tanto en la adaptación lingüística de textos, como en el material elaborado de manera exclusiva, como en el uso de las nuevas tecnologías (TIC).



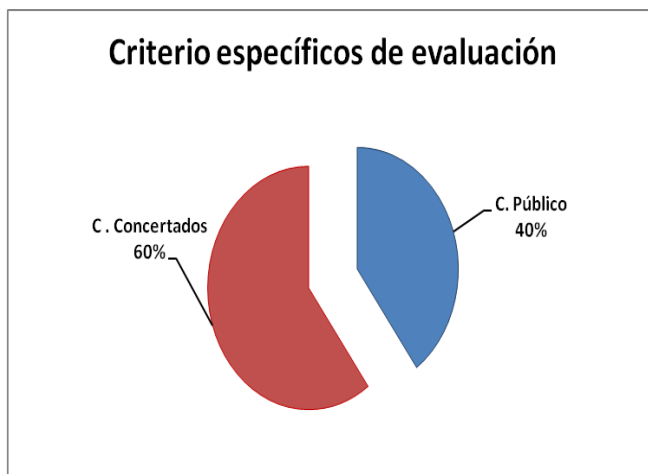
Hay un centro, que no precisa en concreto que material realizan o utilizan y que, de manera general, hace uso de cada uno de ellos en función de cada caso o necesidad.

Si hacemos un análisis más detallado, podemos añadir, que la mayoría de los centros concertados (tres de cuatro) hacen un gran uso de las TIC, mientras que sólo uno de los centros públicos afirma hacer uso de ellas, el IES C5, centro con gran número de alumnos/as inmigrantes, aunque especialmente en Formación Profesional.

6.5. Criterios de evaluación:

Para llevar a cabo una evaluación adecuada de los objetivos alcanzados respecto al currículo académico del alumnado inmigrante, es imprescindible concretar de antemano unos criterios claros para la evaluación y que no dejen lugar a la improvisación, pues en materia educativa este tipo de cuestiones no deben dejarse nunca al azar, pues sólo de este modo se logra equidad y una mayor motivación en un alumnado que en muchos casos se encuentra desmotivado y en situación de desventaja respecto al grupo de referencia.

Gráfica 67.



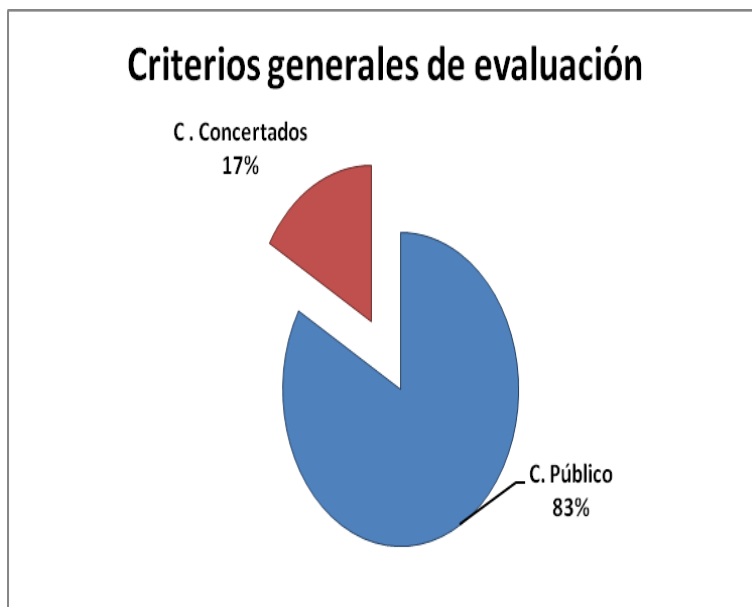
Al hacer el análisis de cómo los centros tienen en cuenta estos criterios, hemos observado que a pesar de ser un aspecto tan relevante, no en todos los centros se llevan a cabo. Así vemos que sólo el 50% del total de los centros tienen en cuenta criterios específicos de evaluación para estos

alumnos/as y parece que son los centros concertados quienes más responden en este sentido, pues tres de los cuatro centros estudiados así lo confirman, mientras que solo dos de los seis públicos parecen prestar atención a estos criterios; como podemos observar en la gráfica de la izquierda.

Respecto al hecho de tener en cuenta criterios de evaluación más generales, se observa que hay un mayor número de centros que afirman tenerlos presentes (6 de los 10 de los centros estudiados).

GRÁFICA 68.

A diferencia de los criterios específicos, es en los centros público, en este caso, donde más se tienen en cuenta este tipo de criterios que son válidos para el alumnado en general, pero mucho menos válidos para el alumnado con algún tipo de necesidad educativa, como suele ser en el caso del alumnado inmigrante.



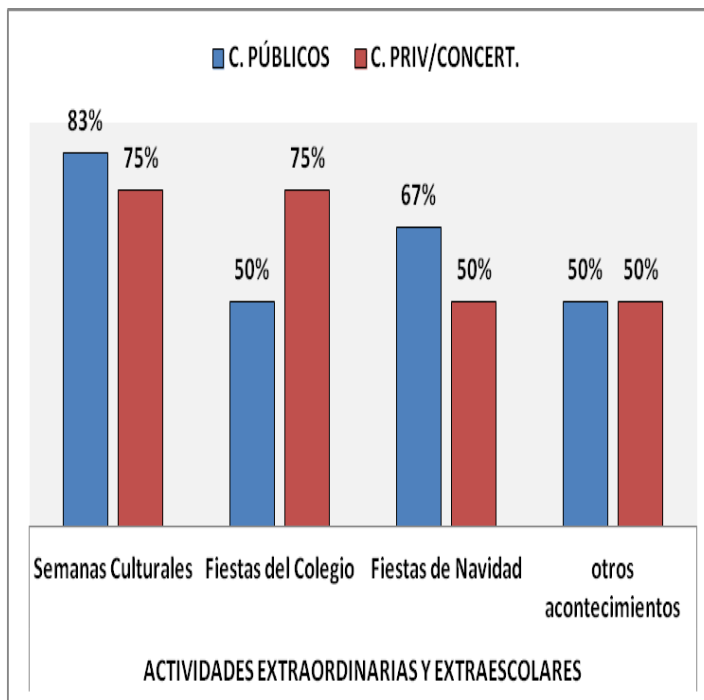
Así podemos constatar en este caso que casi la totalidad de los centros públicos (cinco de los seis), tienen en cuenta estos criterios generales, frente a uno solo de los centros concertados.

6.6. De las actividades extraescolares:

Sabemos por la experiencia que los aspectos más lúdicos de la enseñanza, sea ésta reglada o no, constituyen un instrumento de indudable valor pedagógico; es por ello que ningún centro educativo debe obviarlos. Si además estas actividades se realizan para permitir un mayor acercamiento entre las distintas culturas presentes en los centros, esta premisa cobra, aún más, un valor añadido.

Entre los centros estudiados podemos constatar, al respecto, lo siguiente:

Gráfica. 69



Hay dos centros que suelen realizar actividades lúdicas extraordinarias enfocadas a la consecución de un mayor acercamiento entre el alumnado inmigrante y el autóctono. Uno de ellos, concertado no realiza ningún tipo de actividad y otro, público, solamente algunas actividades, que tan solo se llevan a cabo con motivo de las fiestas navideñas.

De entre los que si las realizan, la mayoría, ocho de los diez centros estudiados, utilizan las tan socorridas “semanas culturales”.

Así mismo seis del total de los centros realizan actividades de este tipo haciéndolas coincidir con las festividades de los centros y en la misma medida también las realizan en la época cercana a la Navidad. Esta última forma de llevar a cabo las actividades resulta, cuando menos curiosa, si se tiene en cuenta que esas fechas son significativas para los católicos, pero no para los alumnos/as de otras religiones, lo cual es frecuente entre el alumnado inmigrante. Sin embargo se ha de valorar que se realicen, sea o no en esos momentos.

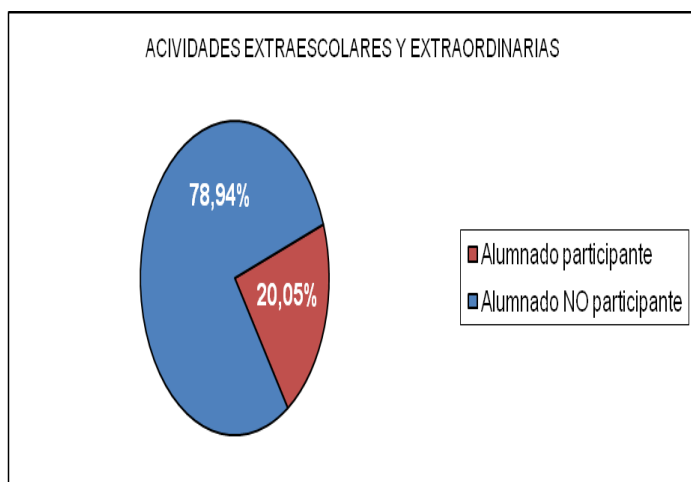
También hay que destacar que la mitad del total de los centros llevan a cabo otras actividades lúdicas alejadas de festividades y eventos escolares puntuales, como los que se analizaron anteriormente; tales como: “El día de las lenguas”, talleres de teatro, danza, malabares, excursiones, semanas solidarias, días de convivencia etc.

A este respecto hay que señalar que el IES C 4 ha llevado a cabo una actividad que tenía como punto de partida el Día de la Paz y con una duración de una semana; en la que con la ayuda del alumnado inmigrante prepararon varios trabajos audiovisuales en Power Point, acerca de las características de cada país y de sus culturas, y eran expuestos en los lugares más concurridos del centro, como el hall de entrada, con el propósito de dar a conocer estos aspectos y facilitar el conocimiento de los mismos en el alumnado autóctono. Así mismo se llevaban a cabo coloquios al respecto para facilitar la comprensión de las imágenes expuestas.

Este tipo de actividades, que no se habían llevado a cabo con anterioridad, como se pudo comprobar en el estudio llevado a cabo en 2008, son muy positivas para la mejora de las relaciones entre ambos alumnados (inmigrante y autóctono) y debería, con el ejemplo de este centro, generalizarse al resto de los centros. Sin embargo, de momento, es difícil, ya que no se contemplan así de específicas y clarificadas en los documentos de los centros donde se marca la pauta de las actividades más idóneas a nivel pedagógico, que suelen ser más generales y sin concretar; y el trabajo al respecto, llevado a cabo en este único centro, constituye un aspecto casi anecdótico y dependiente de la buena voluntad de un profesor concreto, en un curso determinado.

Por tanto, aunque con esa única excepción, debemos concluir en este punto que *no existen actividades extraordinarias pensadas de manera exclusiva para el alumnado inmigrante*, lo cual puede interpretarse de dos formas radicalmente distintas: una, la que resulta más deseable, que su inclusión es perfecta y por tanto sobra todo tipo de trabajo extraordinario en este aspecto; y otra, la más preocupante, que no se piense en estos alumno/ as a la hora de programar estas actividades.

GRÁFICA 70.



Respecto a las *actividades extraescolares*, en cuya organización intervienen además de los centros, otros organismos y/ o asociaciones, al menos en teoría; observamos que ha habido un notable incremento en la participación del alumnado inmigrante en las mismas con

respecto a 2008, prácticamente se ha doblado el número de estos alumnos/as.

En este momento hay, al menos, 56 alumnos/as inmigrantes (el 21,05% del total), en su totalidad escolarizados en los centros concertados, que participan más o menos activamente en actividades extraescolares y extraordinarias.

El hecho de que no se diga el número de alumnos/as inmigrantes de centros públicos que si participan, se debe a que es un dato que los centros no dan porque lo desconocen, lo cual resulta bastante preocupante, pues aunque, si bien es verdad que la mayoría de estas actividades se hacen fuera del horario escolar, también es bien cierto que se realizan dentro del recinto educativo, en los centros, y, por tanto, debería conocerse con más exactitud este tipo de situaciones, máxime cuando afectan a la integración e inclusión de este alumnado.

En la siguiente tabla podemos ver con total claridad el comentario anterior y podremos observar que el 100% del alumnado inmigrante que participa en actividades extraordinarias y extraescolares son de centros concertados.

Tabla 41. *participación del alumnado en actividades no académicas*

| Actividades Extraordinarias y Extraescolares | C. Públicos | C.Priv./Concertados | Total |
|--|-------------|---------------------|-----------|
| <i>Nº de alumnos Participantes</i> | NS /NC | 56 | 56 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio

La mayoría de ese 20,05% de los que si participan en estas actividades, lo hacen en aquellas que están organizadas por el Ayuntamiento de León, y que son gratuitas, y en menor medida en las que se organizan desde las AMPA (Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos) en las cuales los alumnos pagan una parte, o tambien en las de carácter libre (realizadas por otras personas o entidades privadas) por las que se paga la totalidad de las mismas. Observemos en la tabla siguiente la relación de actividades extraescolares/ extraordinarias ofertada en función de la titularidad del centro donde se realizan.

Tabla 42. *Tipo de actividades extraescolares y extraordinarias ofertadas preferentemente /según centro educativo.*

| | C. PÚBLICOS | C. PRIVA./CONCERTADOS |
|-----------------------------------|--------------------|------------------------------|
| Actividades Gratuitas | 50% | 75% |
| Actividades Semigratuitas | 10% | 10% |
| Actividades libres/de pago | 40% | 0% |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio

La causa más que probable de que esto sea así es el aspecto económico, aunque, también es muy posible que al no estar detrás los centros de una forma directa, pueden pasar más desapercibidas, tanto para el alumnado como para sus padres.

En cualquier caso hay que señalar que sólo un centro público (IES C 3), de los diez de la totalidad del estudio tiene como actividad extraescolar una actividad pensada para mejorar el acercamiento entre culturas (una “Semana Intercultural”).

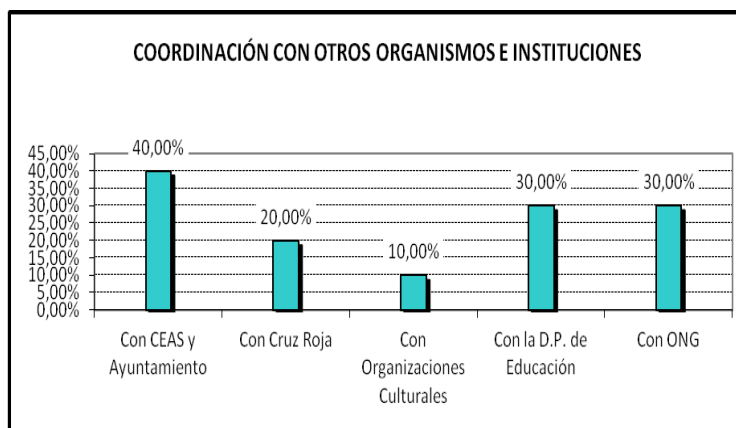
6.7. Coordinación con otros Organismos e Instituciones:

Este es uno de los puntos clave a tener en cuenta a la hora de dar una respuesta adecuada tanto al alumnado inmigrante, como, y por supuesto, a sus familias. Y es un punto clave porque nos permite, por una parte conocer mejor las necesidades personales y familiares de este alumnado, y por otra, hacer un uso racional y equilibrado de aquellas ayudas y recursos que desde otros organismos distintos a la Administración Educativa pudieran ser ofertados en muy distintos momentos y en diferentes circunstancias del periodo educativo.

En cuanto a este apartado, observamos que la totalidad de los centros concertados y cuatro de los seis centros públicos, lo que, en suma, supone el 80% del total general aseguran llevar a cabo la coordinación necesaria con diferentes organismos con el fin de ayudar a estos alumnos en otros aspectos además de los educativos, y sobre todo, cuando resulta más necesaria, como es en la etapa de acogida y en la detección de necesidades personales, familiares y/ o sociales, que precisan una atención menos educativa y más de tipo personal y social.

Gráfica 71.

Como podemos ver en la gráfica de la derecha, esta coordinación se lleva a cabo fundamentalmente con los CEAS (Centros de Acción Social) que por su finalidad y ubicación en los distintos barrios y cerca de los



centros educativos, son el recurso básico y más a mano para las familia inmigrantes y los centros a los que asisten sus hijos/as. Estos organismos, junto con el propio

Ayuntamiento de León, de quien dependen, son los más utilizados por la población en general y por la inmigrante, en particular.

Después de los servicios sociales básicos, y en igual medida (30%), los centros se coordinan con la con la propia Dirección de Educación y con las ONG más cercanas y que tienen relación con la ayuda a la inmigración en la zona de León.

Resulta algo escasa la coordinación con la Dirección Provincial de Educación, y cabría esperar que fuera mayor, puesto que se trata del organismo más afín y cercano por su finalidad educativa, al igual que los centros.

En este aspecto hay que señalar que la coordinación que los centros señalan como fundamental dentro de la Dirección Provincial de Educación se lleva a cabo sobre todo con La Alta Inspección Educativa, de cara a solventar los problemas burocráticos derivados de las convalidaciones de documentos de los alumnos inmigrantes y, en especial, en la primera etapa de entrada en los centros. También esta relación se centra en el área de Programas Educativos, puesto que es en este departamento donde se planifica y se controla la atención al alumnado con necesidades o características especiales derivadas de su situación académica y también personal y social.

También los centros llevan a cabo la coordinación, aunque en menor medida (el 20%) con Cruz Roja que, como siempre, ha mantenido la ayuda al inmigrante en los primeros momentos y posteriormente si presentan problemas graves en la cobertura de sus necesidades básicas, como son las de vivienda, alimentos, ropa etc.

Además de con Cruz Roja, también los centros se coordinan con algunas de las organizaciones culturales de inmigrantes, aunque en muy escasa medida, ya que sólo el 10% de los centros dice mantenerla y de manera esporádica.

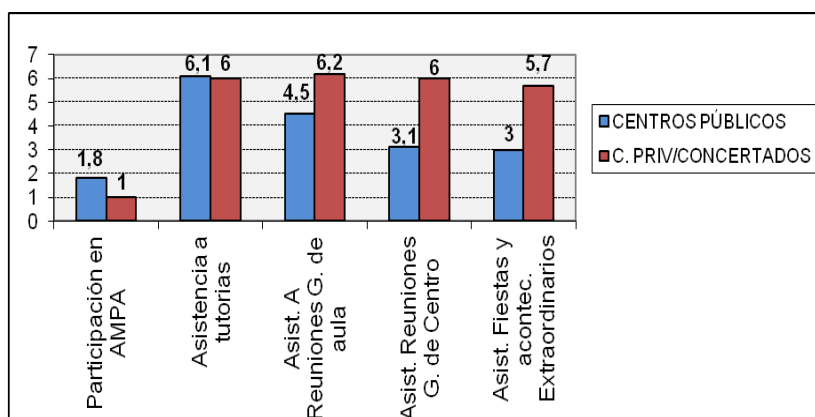
En este último apartado, tan necesario por otra parte, ya que permitiría a los centros conocer de manera más cercana los aspectos culturales y sociales de las familias inmigrantes, es donde ha bajado la coordinación respecto a 2008; sin embargo hay que valorar el hecho de que con los otros organismos **se ha incrementado esta coordinación** en un 12,67% de media en todos los casos.

Algunos centros hablan de que mantienen coordinación con los centros de enseñanza del idioma español a extranjeros y con la ONCE, pero se hacen muy esporádicamente y sólo de manera muy puntual, en aquellos momentos en que es estrictamente necesario por la situación de determinados alumnos/as, pero estas coordinaciones, a diferencia de las anteriores no están ni siquiera mínimamente establecidas.

7. La colaboración con las familias:

Además de los factores individuales de riesgo que cada alumno/ a adolescente pueden presentar, y a los que se hace referencia en la primera parte del documento (capítulo 2, tabla 3), existen otros factores de riesgo contextuales, entre los cuales y, relacionándolos con el ámbito escolar, se encuentran los *factores de riesgo en el contexto familiar y en el entorno social más inmediato*, donde éstos se manifiestan más abiertamente. Si a ello añadimos la diferencia cultural respecto de la población general, como es en el caso de los adolescentes inmigrantes y sus familias, y el lugar donde suelen vivir, su ubicación dentro de las ciudades (barrios concretos en los que se concentran), entonces tenemos que, desde la observación que los centros estudiados realizan de la relación entre las familias de alumnos/ as inmigrantes y su entorno, con el ámbito escolar de sus hijos/ as, podemos señalar lo siguiente:

Gráfica 72. Participación de las Familias



Los centros hacen una valoración muy negativa del grado de participación de las familias inmigrantes en las Asociaciones de Madres y Padres de alumnos (AMPA).

Es, con diferencia, el aspecto peor valorado de entre los que se señalaban en el cuestionario y además, curiosamente, se mantiene en idénticas cifras con respecto a

2008; lo cual puede interpretarse como muy negativo, tanto por lo que respecta a los padres inmigrantes, que de esta manera muestran que su grado de desintegración sigue siendo muy alto con respecto al resto de los padres de los centros, como por la posible responsabilidad de los centros en que este aspecto no haya mejorado en absoluto, ni se haya llevado a cabo ningún tipo de estrategia para conseguir que los padres formen parte, a través de las AMPA, de la comunidad educativa.

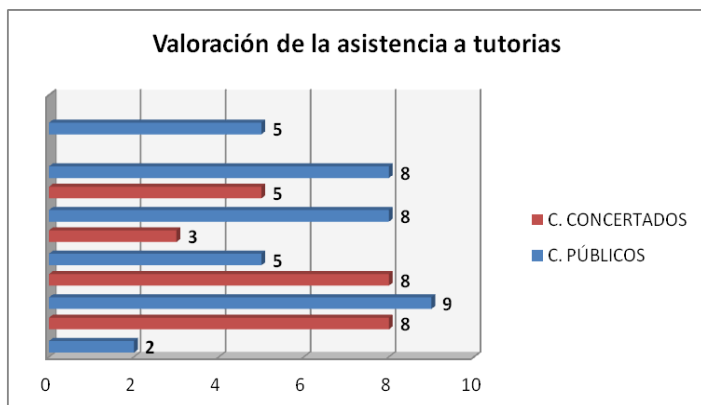
Este es, sin duda, el aspecto peor valorado de cuantos tienen que ver con la participación de las familias.

Por otro lado el grado de valoración que se hace de la asistencia de las familias inmigrantes en las actividades de los centros es muy variado.

Así puede observarse que, aunque en la gráfica anterior la media de la valoración hecha por los centros no es buena, debido fundamentalmente al hecho de que uno de los centros públicos valora este aspecto muy negativamente; al hacer el análisis detallado en cuanto a la **asistencia de los padres a las actividades de tutoría**, podemos observar que tres de los centros públicos, lo que supone un 50% de los mismos valoran altamente la participación de las familias en estas actividades y otros dos centros públicos las valoran suficientemente. Por lo que respecta a los centros concertados, cabe decir que salvo uno de los centros, cuya valoración es deficiente los demás, tres de ellos, lo que supone el 75% de los mismos, hacen también una valoración positiva o muy positiva.

Veámoslo en la siguiente gráfica, donde se ve con más claridad lo antes expuesto.

Gráfica 73

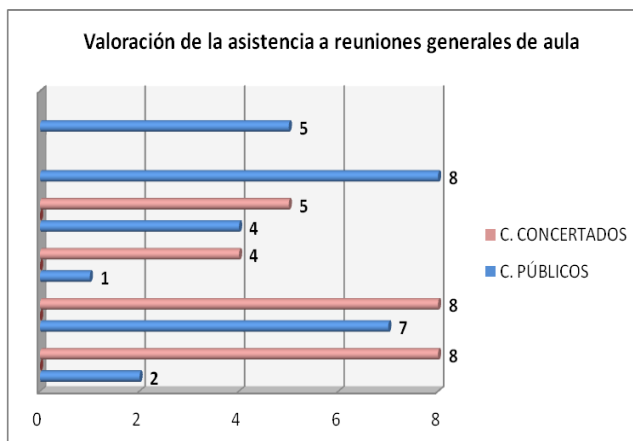


Por lo que respecta a la **participación de padres inmigrantes en las reuniones generales de aula** podemos decir que en este punto la participación **ha mejorado** una media de 0,7 puntos por lo que respecta a los centros públicos

y de 1 punto en los concertados si lo comparamos con los datos obtenidos en 2008.

Gráfica 74.

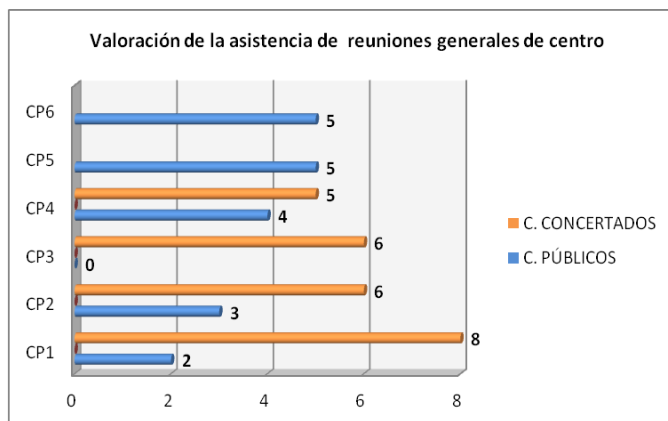
No obstante, aunque esa valoración global, como pudimos ver con anterioridad en la gráfica 44, es satisfactoria; si entramos a analizar con detalle la valoración hecha por los diferentes centros en este punto concreto, encontramos que esa valoración es muy variada, como vemos en la gráfica de la derecha.



A nivel general (gráfica 73) y respecto a la **participación de los padres en las reuniones generales de centro**, se comprueba que ha habido un incremento medio de dos puntos en la valoración llevada a cabo por los centros concertados que han pasado de la valoración insuficiente que hacían en 2008 a una valoración satisfactoria en el momento actual. Sin embargo los centros público siguen suspendiendo a los padres en este punto, incluso bajando 1,3 puntos respecto al estudio llevado a cabo con anterioridad.

Veamos, no obstante, observando esta gráfica, como se reparten esas valoraciones entre los diferentes centros.

Gráfica 75.



La mitad de los centros públicos suspenden a los padres, y con mala nota. Dos de ellos hacen una deficiente valoración de la asistencia de los padres de alumnos/as inmigrantes a estas reuniones. En los centros concertados, sin embargo, la

valoración que se hace es buena en el 75% de ellos y muy buena en el otro 25% de los mismos.

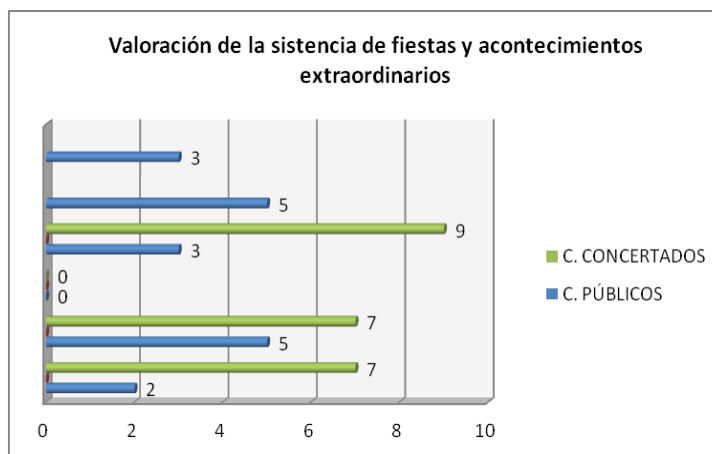
Así pues, podemos decir que en este apartado hay una más que notable diferencia entre los centros público y los concertados, doblándose casi la puntuación de estos últimos respecto de los anteriores.

Si puede denominarse como irregular la diferente forma de valorar por parte de los centros en cuanto la asistencia de los padres y madres inmigrantes a aquellas actividades propiamente de ellos, de los centros, y que tienen mucho más que ver con lo académico; no digamos al hablar de esas otras actividades menos académicas y más lúdicas, como son la asistencia y **participación** de los padres y madres inmigrantes **en acontecimientos festivos y extraordinarios**.

Como ya se hacía referencia con anterioridad, son estas actividades las que deberían ser más atractivas para los padres y madres inmigrantes, puestos que carecen de la rigidez de las anteriores y, en ellas, podría ser más fácil la relación con otros padres y madres con los que, de otro modo, no se relacionan, como ya hemos constatado al hablar de su participación en las AMPA y en las aulas en general.

Gráfica 76.

También en este punto la diferencia entre los centros públicos y los concertados respecto a la valoración de estas actividades es muy grande. Así, mientras los centros concertados valoran suficientemente la asistencia y participación de los padres



a las fiestas y acontecimientos extraordinarios llevados a cabo en los centros, doblando en puntos a la valoración que ellos mismos hacían en 2008; los centros públicos suspenden a los padres, haciendo una valoración deficiente de la participación de los mismos en estos eventos y lo hacen de manera muy similar a la del estudio anterior, lo cual implica que los padres inmigrantes siguen sin responder adecuadamente a las ofertas que, desde los centros públicos, se hacen para facilitar su participación en la vida académica y socioeducativa de sus hijos/as.

Si hay algo importante para las familias inmigrantes en el momento de su llegada y a la hora de escolarizar a sus hijos/as, es el hecho de contar con los recursos y ayudas necesarios para poder hacer frente a las necesidades más básicas y también a las necesidades educativas, por ello el conocimiento, que de los distintos organismos y los recursos que proporcionan, tienen estas familias es, en muchos casos vital, y en otros muchos indispensable, para complementar la respuesta no solo educativa, que se da desde los centros.

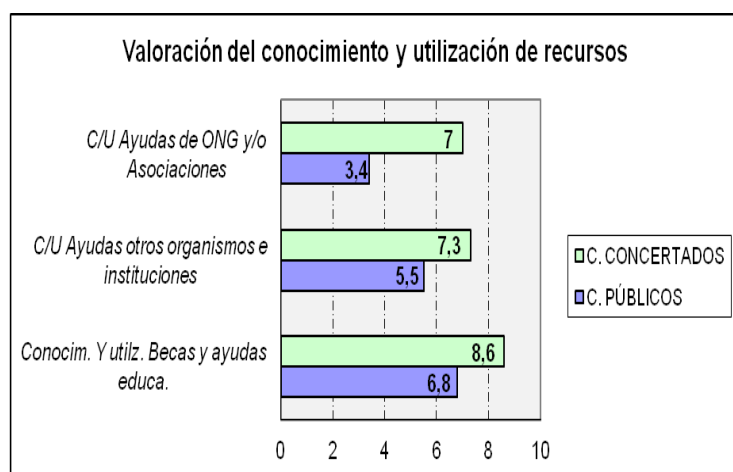
Sin embargo no todas las familias inmigrantes, ni en igual medida disponen de ese conocimiento ni de las habilidades personales ni sociales básicas para acercarse a los recursos que tienen a su disposición sin la ayuda o la orientación necesarias; por ello es muy importante ver en qué medida los centros saben y valoran el conocimiento y la utilización que hacen de los recursos, especialmente los académicos, como son las becas

y ayudas destinadas al alumnado con necesidades personales y/o sociales, como suele suceder con el alumnado inmigrante.

Por ello, y partiendo de la valoración que los centros hacen al respecto, en lo que se refiere al **grado de conocimiento y utilización** que las familias tienen y hacen de **otros recursos**, podemos decir que este conocimiento es medio y se califica con una media de un 6,4, sobre 10, en el total general de los centros estudiados, aunque hay que matizar que uno de los centros públicos, como se puede ver en la siguiente gráfica, no llega al aprobado.

Veamos, no obstante, con mayor detalle cómo y en qué medida hacen uso de los recursos las familias inmigrantes.

Gráfica 77



Los centros concertados hacen una mejor valoración del conocimiento que las familias inmigrantes tienen acerca de las ayudas y recursos que los centros, los servicios sociales y la sociedad en general ponen a su disposición. Así vemos

que los centros públicos consideran que las familias no conocen ni hacen un uso adecuado de las ayudas procedentes de ONG y Asociaciones. Este dato quizá no responda del todo a la realidad de los padres ya que, al contrario de lo que cabría esperar con estos datos, la población inmigrante, en general, está haciendo más uso que nunca de Asociaciones y Organizaciones no gubernamentales, como Cruz Roja, Cáritas etc., debido, en buena medida al incremento de sus necesidades, tanto de alimento y vestido, como de efectivo para afrontar los pagos mínimos necesarios (renta, luz, agua, etc.) debido a la crisis económica y la pérdida de empleo de este último lustro.

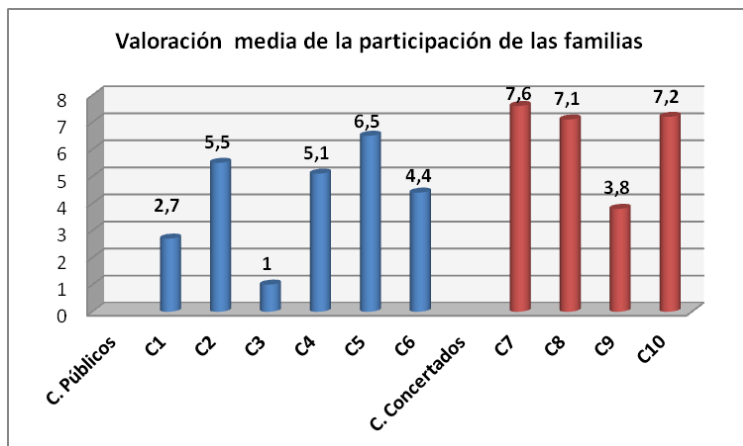
Es muy posible que la gran diferencia entre los centros, en este aspecto, en función de su titularidad, tenga también la explicación de que los centros concertados en estudio, pertenecen todos ellos a congregaciones religiosas que, como es sabido, suelen mostrarse más receptivos ante la demanda de ayuda de sus familias con necesidades y también suelen facilitarles el acceso a ayudas y recursos de manera más rápida y accesible.

También se observa que hacen una buena valoración del conocimiento y utilización de las becas y ayudas ofertadas desde el ámbito educativo, lo cual puede indicar, que, en estos aspectos de índole más educativa, los centros públicos responden de manera más adecuada que en otro tipo de ayudas. Sin embargo, en este punto hay que decir que los centros concertados, que valoran notablemente a sus padres en la utilización de estos recursos, han bajado 0,4 puntos en su valoración con respecto a 2008.

Hay que añadir, además con agrado, que los centros públicos que en 2008 suspendían a los padres por carecer del conocimiento y utilización adecuados de otros organismos e instituciones gubernamentales; en este momento los valoran con una subida neta de 2,30 puntos, que supone casi el doble de la valoración anterior.

Esto puede interpretarse como que la mayoría de los centros públicos han hecho sus deberes pendientes a la hora de informar a los padres inmigrantes, aunque aún desconozcan algunos recursos no educativos que podrían beneficiar a sus alumnos a través de las ayudas a toda la familia.

Independientemente de la capacidad de los centros para ser más o menos autocríticos, y teniendo en cuenta cada una de las valoraciones que realizaron en la última parte del cuestionario, donde se analizan las diversas variables de los aspectos familiares y la participación de las familias desde la óptica, en mayor o menor medida, objetiva de los centros; hemos podido constatar lo siguiente:

Gráfica 78. Valoración general de los Centros

Se da la circunstancia de que las valoraciones altas se hacen en todos los casos en los mismos centros que los apartados analizados anteriormente y viceversa, los centros concertados.

Las valoraciones más bajas, en este apartado, realizadas en tres centros públicos, son también bajas y muy bajas en los apartados anteriores; esto es así hasta tal punto de que hay un centro cuyas valoraciones han sido sistemáticamente bajas o muy bajas en todos y cada uno de los apartados estudiados y en muchos momentos sus valoraciones están entre 0 y 2, en una escala de 1 a 10; e incluso hay un centro que ignora totalmente la situación de sus familias y, por ese desconocimiento, no entra siquiera a hacer valoración alguna (tabla de vaciado de datos).

Finalmente al referirnos a **la valoración que los centros hacen de la integración social de las familias**, no podemos olvidar en modo alguno que éste constituye un prerrequisito sin el cual difícilmente se puede llevar a cabo cualquier actividad con estos padres, o contar con su colaboración o participación en la vida educativa de los centros donde sus hijos se encuentran escolarizados.

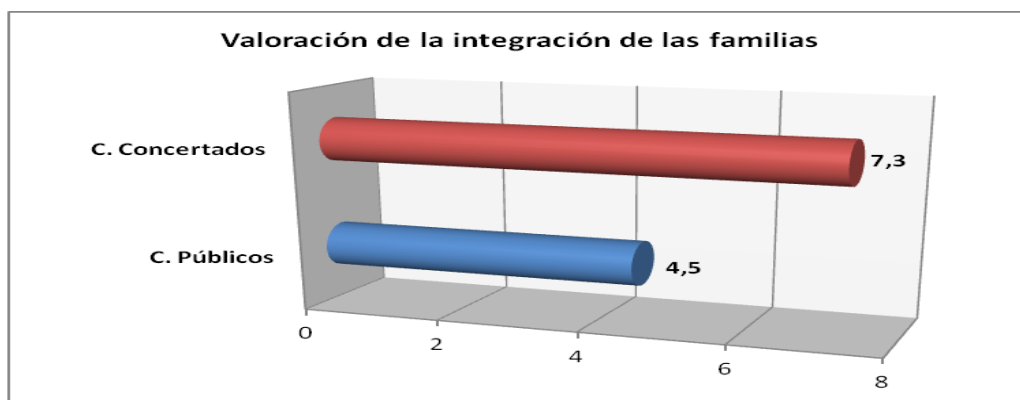
La integración de las familias condiciona también la de sus hijos y, por lo tanto, los centros deberán conocer en qué medida los padres se sienten o no parte de sus centros y, por supuesto, cuales son aquellas medidas educativas y no educativas que pueden mejorar esta integración.

A la vista de los datos recogidos, no podemos asegurar otra cosa, muy a nuestro pesar, que la integración de las familias inmigrantes, aunque según la apreciación de los centros ha mejorado, no es lo suficientemente buena, al menos como cabría esperar en

los centros públicos. Esa valoración, sin embargo, en los centros concertados es bastante buena.

Observemos, de manera gráfica, como ven, en general, la integración de las familias inmigrantes los centros de ESO de León.

Gráfica 79



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio

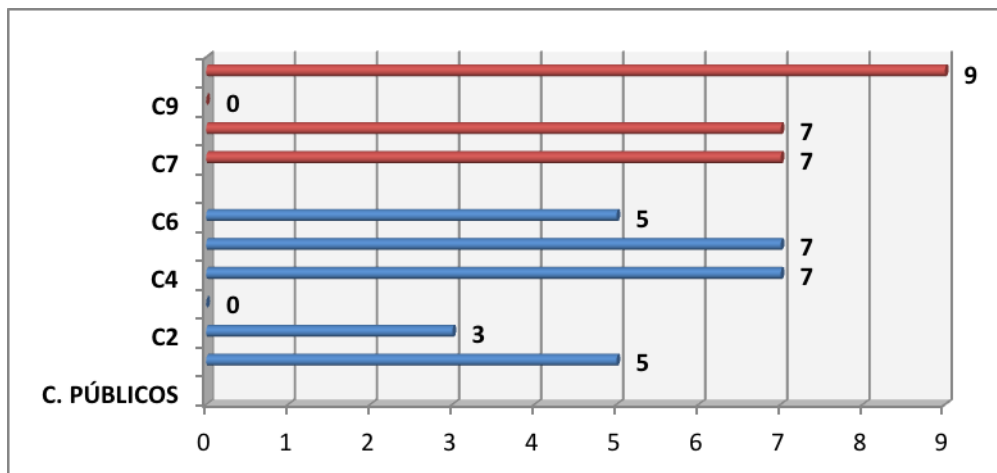
Si entramos en los detalles de cómo valoran este apartado cada uno de los centros independientemente de la valoración media general, que baja considerablemente a causa de la negativa valoración que hacen dos de sus centros, podemos decir que:

- Cuatro de los centros públicos valoran suficientemente, incluso dos de ellos con notable la integración de las familias inmigrantes, lo que supone el 66,67% de los centros públicos.
- Uno de los centros concertados no hace valoración alguna de la integración de estas familias, lo que nos hace suponer que no conocen siquiera este dato, que como sabemos afecta de forma directa a la integración de los propios alumnos/as; mientras que los otros tres centros, que son el 75% de los centros de titularidad privada (C. Concertados), consideran que la integración de los padres es bastante buena y la califican incluso de notable.

Vamos a observar con detalle estos extremos.

Gráfica 80. Valoración de la integración de las familias.

Centros Públicos- Centros Privados/Concertados



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros educativos en estudio

Para finalizar esta primera parte de la investigación debemos decir que en la mayoría de los centros la contestación al cuestionario y la atención en las entrevistas y los diferentes contactos se han llevado a cabo fundamentalmente con los/as Directores/as de los centros y con los /as Orientadores/as de los mismos y en menor medida con otras figuras como los Directores pedagógicos de la etapa de Secundaria, figura ésta que se encuentra presente en los centros concertados al haber también otras etapas educativas anteriores o posteriores (E.Infantil y E.Primaria y bachillerato).

En la mayoría de los centros se han responsabilizado como máximo dos personas, excepto en uno de los centros públicos (IES C3), donde aseguran que han intervenido al menos 4 figuras más (Secretario/a, Jefe/a de Estudios, Orientador/a y Profesor/a de Educación Compensatoria), además de la del Director del centro a la hora de responder al cuestionario inicialmente. Sin embargo, hay que decir al respecto que, en el momento de la entrevista final de recogida de información, la entrevista fue únicamente con el director del centro.

8. Conclusiones y reflexiones sobre el cuestionario aplicado a los centros educativos:

La **ubicación del alumnado inmigrante es mayor en los centros educativos de la periferia de la ciudad**, como ocurre de manera general en el resto de la comunidad y del territorio nacional. Esto se cumple de igual modo en otros estudios e investigaciones.

- Se ha producido un **incremento del alumnado extranjero en secundaria** a partir de la crisis. La formación se convierte en una opción ante la carencia de trabajo.
- Lo alumnos de los centros estudiados, son en **mayor número de procedencia americana** (República Dominicana y Colombia), seguido de marroquíes, ecuatorianos y rumanos.
- **La mayoría, 70,8% están escolarizados en centros públicos**, frente al 28,2% en p/concertados, lo que no dista muchos de las cifras oficiales globales.
- El 35,71% son alumnos con necesidad de compensación educativa, la mayoría de ellos, el 73,68% en centros públicos; y **más de la mitad de ellos, el 54,51% presentan dificultades** que complican su situación académica, como ocurre con el resto de la comunidad. Los mayores problemas de este alumnado se centran en el desfase curricular (46,20%), en problemas con el idioma (39,84%) y en las alteraciones de la comunicación y el lenguaje, con un 18,36% del total.
- A la vista de los datos aportados por los centros, **los recursos personales** con que cuentan los centros **en la atención a este alumnado son insuficientes** y poco adecuados y no cubren las necesidades al respecto.
- **Casi la totalidad de los centros manifiestan llevar a cabo Planes de acogida**, tanto con padres (100%), como con alumnado (100%), realizando de igual modo las actividades que conlleva y valorándolas con una media de 8 sobre 10 en las primeras y de 10 con los alumnos/as.

- El 40% de los centros cuenta con aulas de inmersión lingüística, dato que resulta insuficiente si se tiene en cuenta que más de la mitad (58,2%) de alumnado presenta problemas con el idioma, así como comunicativos y de lenguaje.
- **Los recursos personales** con los que cuentan los centros estudiado **son** a todas luces **insuficientes y poco adecuados**, como confirman 8 de los diez centros estudiados.
- Hay una **valoración muy positiva de la puesta en marcha y funcionamiento del Plan de Convivencia** en los centros estudiados, aunque no queda claro el perfil de los profesionales implicados en llevarlo a cabo.
- El Plan PROA (ahora MARE), sólo es oficial en dos centros, aunque sus actividades se llevan a cabo en otros cuatro centros (tres públicos y uno concertado). **El alumnado atendido dentro de este plan ha disminuido en los últimos cinco años** y las actuaciones al respecto con familias, suponen menos de la mitad (40%).
- Los centros estudiados consideran en su mayoría que **la oferta formativa y la formación del profesorado en la atención al alumnado inmigrante ha disminuido** y que, por tanto, **es aún más insuficiente**, la mayoría de los centros la consideran indispensable. Los centros que si la han recibido la valoran positivamente (media de notable alto).
- La formación respecto a la atención a inmigrantes y **la formación** en los centros de formación del profesorado **ha sido mayor en los centros públicos** e igual la recibida en el propio centro. La prioridad del profesorado está fundamentalmente en la formación, seguida y por el mismo rango de importancia por los recursos humanos, la disminución de la ratio, los recursos materiales y la necesidad de reconocimiento.
- **La totalidad de los centros** estudiados **realizan**, en mayor o menor grado, **medidas para la organización del trabajo con el alumnado inmigrante**, pero el 60% de los centros no ha realizado ningún tipo de cambio en sus documentos

para incluir algún aspecto relacionado con este alumnado.

- El 100% de los centros tienen presente la necesidad de **organizar los agrupamientos** como una medida indispensable para ofrecer una buena respuesta educativa, solamente el 20% suele manejar criterios de **organización en función de los apoyos** de que disponen y hacen **uso de materiales específicos** en función de los mismos.
- Casi la totalidad de los centros públicos (cinco de los seis), tienen en cuenta criterios generales, frente a uno solo de los centros concertados.
- En **la totalidad de los centros** estudiados se llevan a cabo **adaptaciones curriculares de contenido**. Solamente el **40%** del total de los centros lleva a cabo **adaptaciones a tiempo y de acceso** (dos centros públicos y dos concertados) y sólo el 50% tiene en cuenta criterios específicos de evaluación para estos alumnos/as. Los centros concertados son quienes más responden en este sentido.
- **No existen actividades extraordinarias pensadas de manera exclusiva para el alumnado inmigrante**, solo un centro público (IES OrdoñoII), de los diez de la totalidad del estudio tiene como actividad extraescolar una actividad pensada para mejorar el acercamiento entre culturas (una “Semana Intercultural”).
- Se observa que ha habido un **incremento** (en un **12,67% de media** en todos los casos) **en la coordinación con otros organismos**. La mayor coordinación se realiza con los servicios sociales de base, CEAS y Ayuntamiento (40%), seguidos de la coordinación con la Dirección Provincial de Educación y ONGs (30% en ambos casos).
- En general hay diferencia entre C. público y concertados a la hora de valorar la participación y coordinación de y con los padres, es más positiva en los concertados.
- **La mitad de los centros públicos suspenden a los padres** (4,2 de 10) , en los concertados la nota es mejor (6,4 de 10).

- Los centros hacen una **valoración muy negativa del grado de participación de las familias inmigrantes en las Asociaciones de Madres y Padres de alumnos (AMPA)**. Es, con diferencia, el aspecto peor valorado.
- No obstante, por lo que respecta a **la participación de padres inmigrantes en reuniones generales de aula**, podemos decir que en este punto la participación **ha mejorado** una media de 0,7% a nivel general (gráfica 65) y ha habido un incremento medio de dos puntos en la valoración llevada a cabo por los centros concertados respecto a la participación de los padres en las reuniones generales de centro, se comprueba que.
- Respecto al **grado de conocimiento y utilización** que las familias tienen y hacen de **otros recursos**, podemos decir que este conocimiento **es medio** (calificación con 6,4 de 10) en el total general de los centros estudiados.

RESULTADOS

Investigación con las familias
inmigrantes

CAPÍTULO 11. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A LAS FAMILIAS INMIGRANTES.

1. Introducción
2. Perfil de los informantes
3. Análisis de la información general
 - 3.1. Aspectos familiares
 - 3.1.1. Estructura familiar
 - 3.2. Situación socioeconómica
 - 3.2.1. Aspectos migratorios/ la situación de integración.
 - 3.2.2. Causas de la migración.
 - 3.2.3. Proceso migratorio y de integración
 - 3.2.4. Recursos y redes de apoyo
 - 3.2.5. La crisis y su influencia en el proceso de permanencia o retorno
4. Respuesta educativa- Vivencias de los padres
 - 4.1. Adaptación e integración escolar de los hijos
 - 4.2. Valoración de la respuesta educativa
 - 4.3. Actividades extraescolares y/o extraordinarias
 - 4.4. Participación y valoración en las mismas
 - 4.5. Expectativas de los padres.
5. Relación familia- centro educativo
 - 5.1. Valoración de las actuaciones de la familia en relación a los centros educativos
 - 5.1.1. Participación e integración en la AMPA del centro
 - 5.1.2. Asistencia y participación en actividades del centro
 - 5.1.3. Utilización de los recursos ofertados por los centros
6. Conclusiones sobre la situación familiar de los inmigrados estudiados

11. FAMILIA INMIGRANTE Y RESPUESTA EDUCATIVA

1. Introducción:

Conocida la importancia de la familia en los distintos aspectos que entraña la atención educativa, especialmente cuando se trata de alumnos/as inmigrantes, como se recoge en el Marco teórico de esta Tesis; se consideraba de vital importancia conocer



los aspectos familiares y de inmigración que han influido y siguen influyendo en los alumnos/as escolarizados en los centros estudiados, así como las diferentes respuestas de la familia y la valoración que éstas hacen de la atención dada a sus hijos/as en los centros de secundaria en estudio. Esto permite, a su vez, contrastar y triangular datos y resultados con las otras dos partes de la investigación que se relacionan directamente con los centros educativos.

2. Perfil de los informantes:

Antes de hablar sobre el análisis realizado a la información aportada por los padres y madres inmigrantes parece conveniente dar un perfil de los informantes que han participado, no sólo para tener una información general de quienes fueron esos participantes, sino también para que puedan ser identificados y darnos una semblanza de los mismos, que nos permitirá saber de qué tipo de familia estamos hablando en cada momento cuando se vaya a hablar del análisis general realizado a la información aportada.

Así, y para preservar el anonimato de los entrevistados, así como sus datos personales y los de sus familias, se les llamará e identificará del siguiente modo:

- **P1:** Varón, originario de Sudán, padre de cuatro hijos (1 varón y tres mujeres), dos de ellos escolarizados en secundaria. La familia (de 6 miembros) llevaba sólo 9 meses en España cuando el padre fue entrevistado y han venido por razones políticas y/o religiosas. Nivel socioeconómico bajo.

- **P2:** Varón, uruguayo, con ocho años de permanencia en España, es padre de una familia mono-parental de 4 hijos, dos de los cuales, mujeres, estudian secundaria obligatoria. La razón fundamental de su migración fue económica. Nivel socioeconómico bajo.

- **P3:** Mujer, mejicana, madre de una familia completa con dos hijos (ambos sexos), la niña estudia secundaria obligatoria. Llevan 5 años en España y la razón de su venida a España ha sido por motivos laborales (por trabajo del padre). Nivel socioeconómico medio. Padres de alto nivel cultural.

- **P4:** Mujer, de Colombia, madre de familia mono-parental tras divorcio, tiene dos hijos varones, uno de ellos en secundaria y el otro (el mayor) ha retornado hace unos meses a su país de origen. Vinieron al completo en su día, hace 15 años, por razones personales, familiares, económicas y de evitación de la violencia en su país de origen. Nivel cultural medio alto, nivel socioeconómico medio-bajo.

- **P5:** Hombre y mujer (entrevista a ambos padres), originarios de Cavo Verde y Guatemala respectivamente. Familia mixta de procedencia, cultura e idioma, compuesta por tres miembros, matrimonio y una sola hija que estudia secundaria. Las razones de sus respectivas migraciones han sido en ambos casos personales y familiares, así como económicas. Nivel sociocultural bajo y socioeconómico medio-bajo.

- **P6:** Mujer, mejicana, madre de familia compuesta por la pareja y tres hijos, dos varones y una mujer; ésta última estudiante de secundaria. Hace cinco años que viven en España y la razón de su venida ha sido por motivos laborales, por trabajo previo del padre y posteriormente de la madre. Padres con muy alto nivel sociocultural y con nivel socioeconómico medio-alto.

- **P7:** Mujer, rumana, madre de familia mono-parental (por separación y divorcio), con tres hijas, todas ellas estudiantes de secundaria. La razón de su venida a España ha estado en su situación personal y familiar y en la búsqueda de trabajo y mejores condiciones económicas y de vida. Vino hace 12 años. Su nivel sociocultural es bajo y presenta una mala situación socioeconómica y de salud.

- **P8:** Hombre y mujer (entrevista a ambos padres), originarios de Guinea Ecuatorial y República Checa respectivamente. Son padres de tres hijos, dos varones y una niña, ésta última estudiante de secundaria obligatoria. La razones de la venida a España del padre han sido familiares (tenía familia aquí) y económicas; en el caso de la madre han sido la aventura y la salida de un país previamente cerrado por razones políticas. Esta familia ha vivido previamente en Madrid antes que en León. El nivel sociocultural es medio- bajo, y su situación socioeconómica es mala en estos momentos.

- **P9:** Mujer, ecuatoriana, madre de familia mono-parental tras su divorcio, con dos hijas, una de ellas en secundaria. Vino para España hace 15 años fundamentalmente por razones laborales y más tarde (hace 8 años) vinieron sus hijas. Aunque, con la crisis, su situación ha empeorado, sigue trabajando y su nivel económico es medio-bajo. Su nivel cultural es bajo.

- **P10:** Mujer, de origen peruano, madre de familia mono parental, con una hija. En secundaria. Vino por motivos laborales, buscando trabajo y una situación estable, nivel sociocultural medio-alto, nivel socioeconómico medio-bajo.

- **P11:** Hombre, ecuatoriano, lleva en España algunos años, no concreta, y vino por motivos económicos y laborales. Divorciado de su primera mujer, de la que tiene viviendo con él a dos hijos, tiene un hijo más con su nueva pareja, formada aquí ya en España. Tiene dos varones y una mujer, de los cuales estudian secundaria

un varón y la chica, anteriormente en colegio concertado y actualmente en centro público. Sus niveles sociocultural y socioeconómico son medio- bajos.

- **P12:** Madre, de origen marroquí, casada, lleva en España 13 años, vinieron por motivos económicos y laborales. Tiene dos hijas, una ya en la universidad y la pequeña en secundaria obligatoria, que estuvo presente en la entrevistas como traductora. Sus niveles sociocultural y socioeconómico son bajos, habla castellano, pero con dificultad.

- **P13:** Mujer, de origen marroquí, casada, tiene dos hijos. Lleva más de 10 años en España, vinieron por motivos económicos. Su nivel sociocultural es bajo, pero muestra una gran capacidad de aprendizaje y ha aprendido español rápidamente sirvió como intérprete en las entrevista con otras madres marroquíes. Su nivel socioeconómico es bajo.

- **P14:** Mujer, marroquí, casada, no llegó a decir el número total de sus hijos, pero tiene una hija en secundaria que estuvo presente en la entrevista y sirvió de traductora, ya que no habla prácticamente español. Lleva más de 8 años en España y vinieron por motivos económicos y laborales. Su nivel sociocultural es bajo, así como el socioeconómico.

- **P15:** Mujer, marroquí, casada, vive con un hijo y una hija, su marido y su madre. Su marido lleva 14 años en España y ella 10. Vinieron por motivos económicos y laborales y actualmente sólo trabaja ella. Su nivel sociocultural es bajo y su situación socioeconómica es baja, se considera muy afectada por la crisis. Habla muy bien español y no fue necesaria la presencia de traductor/a.

3. Análisis de la información general

La mayoría de los entrevistados han sido mujeres (10), frente a 3 casos en los que han sido hombres, y en dos ocasiones la entrevista se ha hecho a la pareja, padre y madre, dos matrimonios que además tenían la característica particular de ser mixtos en idioma y procedencia en ambos casos. La mayoría (11) no han tenido dificultad para responder a las cuestiones que se les planteaban y el caso de los cuatro que si las tuvieron (P1, P12, P13, P14, de origen Sudanés el primero y marroquí las tres últimas), ha sido debido únicamente a la dificultad con el idioma, que trató de solventarse con el apoyo de un hijo en el primer caso y de dos de sus hijas, en el segundo, así como con el pequeño conocimiento del idioma de una de las madres.

La mayoría han añadido comentarios a algunas de las preguntas o cuestiones planteadas o a aspectos no preguntados que consideraban oportunos y que están reflejados en los anexos correspondientes a las entrevistas a padres.

La información recogida, en su mayoría a través de grabadora (13), como ya se apuntaba con anterioridad, y con el permiso de los entrevistados, tuvo que ser transcrita para poder hacer un análisis cierto de lo que realmente han contestado las familias entrevistadas y una vez realizada la transcripción se han pasado los datos más relevantes para lo que se estaba estudiando a una tabla de vaciado previamente elaborada, donde se recogen todos los aspectos abordados en las entrevistas, susceptibles de ser valorados e interpretados, y cuya información se complementa con pasajes literales de algunas de las respuestas dadas por los padres y madres que resultan más clarificadoras de los datos obtenidos y muestran con mayor exactitud las diferentes situaciones en las que se encuentren inmersas estas familias.

3.1. Aspectos familiares

Partimos de una variedad de familias informantes, tanto por los países de procedencia, como por su situación, aunque hay que destacar que la mayoría de los padres entrevistados (8) son originarios del continente americano, también hay un alto número de africanos (6), mientras sólo dos madres son de origen europeo y no hay

representación asiática.

3.1.1. Estructura familiar

La totalidad de las familias son familias nucleares, de las que 6, lo que supone el 40% de las familias entrevistadas, son mono-parentales, dos de las cuales achacan sus rupturas, matrimoniales o de pareja, a la situación derivada de su migración (P4: *“Si bueno, bueno yo me casé y me vine acá con el padre de mis hijos y acá nos divorciamos, él se marchó hace como tres meses, él tiene su mujer, se olvidó de los hijos, de mi y de todos..., se ha olvidado de ellos, no se preocupa por ellos ni económicamente, ni emocionalmente, ni nada...”*).



Solamente hay una familia en la que viven más miembros, concretamente la abuela materna, por lo que casi la totalidad de ellas no tienen entre sus miembros a otros familiares o allegados.

La media en el número de miembros que componen las unidades familiares estudiadas se sitúa en 4,06 miembros, muy por encima de la que hay a nivel general en toda España entre las familias inmigrantes residentes en nuestro país, que se sitúa en 2,81 miembros, según las últimas cifras del INE Y EAE Business School.

La media de hijos de las familias entrevistadas está en 2,4 hijos, también bastante por encima de la media española situada en 1,5 hijos. Entre los entrevistados, una media de 1,4 hijos del total, estudian secundaria, casi la mitad de los hijos, lo cual resulta totalmente comprensible ya que esa situación, tener hijos en secundaria, ha sido la razón por la que han sido objeto de estudio.

3.2. Situación socioeconómica

Salvo un padre (P2) que no nos facilitó el dato, la mayoría de las familias entrevistadas viven en la periferia de la ciudad y solamente dos viven en el centro. Las zonas periféricas en las que viven están bastante diferenciadas y, así, vemos que dos familias, las que tienen mayor nivel sociocultural, viven en un barrio periférico, pero de nueva construcción y bien dotado de servicios, así como bien comunicado; mientras que el resto del total, viven en barrios periféricos más viejos, donde la vivienda es más barata y suelen vivir, en general, más número de inmigrantes.

La situación económica de las familias no es todo lo buena que cabría esperar, y si exceptuamos dos de ellas que posicionan su situación socioeconómica en media y media-alta; el resto, es decir, la mayoría se encuentran en una situación baja y media-baja, e incluso dos de estas familias (P7 y P8) en una mala situación económica y de salud, en uno de los casos, que ha requerido de ayudas puntuales (por estar en estado de necesidad), de instituciones como Cruz Roja...

(P7: “intentó ayudarme- refiriéndose a la Trabajadora Social de su Instituto- porque es que andaba yo muy mal de comida y de dinero y debía muchas deudas con el piso, tenía 2000 y pico euros con el piso, porque yo me operé de pechos y claro como no pude ir a trabajar, ni tenía trabajo, y no cobraba nada de ninguna parte pues yo le daría también un 9, porque ella llamó también aquí en cruz roja, porque yo no sabía nada de esto, en cruz roja, llamó en Cáritas, llamó al CEAS y más y fue entonces cuando me dio los 200 euros”).

– (P9: “bueno, en el cole al principio no, pero a mi quienes me ayudaron fue por medio de la Cruz Roja, que tenía la ludoteca y cuando llegaron ellas fueron a la ludoteca y entonces ante cualquier cosa, para guiarme pues siempre me decían los de la Cruz Roja lo que tenía que hacer, lo que pasaba, e incluso se lo había comentado yo a la chica de la cruz roja lo que le pasaba a mi hija y ella me dijo que hablara con el director y luego ya hablé con L. y de ahí ya se puso él al tanto del caso y para que me ayudó mucho”).

3.2.1. Aspectos migratorios/ la situación de integración

Si exceptuamos la situación individual del padre de origen guineano (P8), que lleva aquí más de 30 años, la mayor parte de ellos de forma irregular, y si partimos de la situación como familia, la media de estancia entre nosotros de las familias entrevistadas se sitúa en 9 años y medio, y va desde 9 meses de la familia con menor tiempo aquí (P1) hasta los 15 años y 8 meses de la que más tiempo ha permanecido (P9), pasando por una gran variedad de tiempos.

3.2.2. Causas de la migración.

Entre las causas que han llevado a estas familias a emigrar de sus países se encuentran, sobre todo y casi en la totalidad de las familias entrevistadas (11), en **razones económicas** (en 11 de los casos) y **laborales** (en 5 de los casos), en cuatro de las familias se unen ambos aspectos como causa principal de su migración.

(P7: "pues que allí estaba muy mal y aquí vine a encontrar trabajo, primero vine yo y luego ya traje las niñas").

(P8, padre: "mejora de vida, huyendo de la vida que había en mi país, por ejemplo echando mucho de menos muchas cosas que , realmente, en el exterior ,pues podría conseguir, esa es la razón por la que uno sale..., todos salimos de nuestro país buscando algo mejor").

Seguidas de **razones personales y familiares** (4) y un número no desdeñables de padres (6), también consideran que las situaciones de violencia y religiosas en sus países de origen han sido motivo añadido a su razón migratoria:

(P4: "Un poco la situación de violencia, el querer avanzar económicamente, todo esto nos, nos... el miedo a quedarnos en nuestro país. Hombre miedo..., sobre todo por los niños, porque queríamos que crecieran tranquilos, que estuvieran bien, entonces de pronto eso nos hizo..., y económicamente también...pensamos avanzar económicamente acá").

(P8-madre: "si, porque yo tenía trabajo, todo, pero como en mi país había comunismo pues entonces no podíamos salir y entonces el día que se puede salir se sale, claro").

(P3: "Si, si, si, si, nosotros somos de la ciudad de Méjico y entonces es una ciudad enorme, si mal no recuerdo, son unos 22 millones de habitantes en lo que es la ciudad de Méjico y área conurbana; entonces hay mucho robo, las condiciones ambientales son malas, no se ¿es tanta la contaminación!")

Todo lo cual es reflejo absoluto de lo que ocurre a nivel general en los inmigrados en España, donde como veíamos en el Marco Teórico al hablar de la familia, se observa que las razones económicas, aunque las más importantes, no son las únicas que obligan a las familias a emigrar y se asocian también a estas razones económicas otras de índole más personal y humana (el miedo a la violencia, razones política y religiosas...).

No existen, sin embargo, razones culturales o de mejora cultural, o por estudios, entre nuestras familias entrevistadas.

Al preguntar a las familias si la crisis económica ha influido o no en el hecho de desear el retorno o de permanecer aquí, ninguna de ellas relaciona este extremo...

(P7: "No yo, vamos pa irme pa mi país después de tantos años, no me veo, no me veo hacer algo ahí, no, o sea se ha ido todo y a mi lo único que tengo ahí es la familia y yo donde vivo, vivo en un pueblo, así que pa trabajo va mal en todas partes, yo me quedaría aquí, vamos, estoy más a gusto aquí, llevo tanto años!, pues, el trabajo...").

(P15: "No, no es buena, pero el problema es poco trabajo y del crisis que lo hay, pero tampoco en Marruecos tengo nada, por eso no pienso volver").

Sin embargo sí que hacen especial hincapié en este aspecto, en la crisis, casi la mitad de las familias entrevistadas (7) al hablar de lo mucho que ha afectado a sus vidas cotidianas, a su trabajo y a la merma en las ayudas estatales que antes tenían y ahora no tienen.

(P9: "En el trabajo muchísimo, se nota mucho, yo de momento, pues lo..., pero ha habido etapas que he estado sin trabajo, pero siempre me ha salido algo, pero sobre todo para ellas ahora mismo está muy difícil, muy difícil. Antes, en cambio era mucho más fácil conseguir trabajo, sea para limpiar, sea para lo que sea, porque se conseguía más fácilmente").

(P7: "Estoy cobrando el subsidio de los 426 e. y nada más. El material escolar, sí, y me ha dado alimentos también, o sea que... ¡como hay tanta gente pues...! Hay gente que igual no cobra nada y pues necesitan más que yo ¿sabes? Y aparte de que el dueño donde yo estoy sabe mi situación y aparte de eso sabe que yo cuando tengo, lo pago. Tuve dos mil y pico euros de deuda con él del piso, o sea del alquiler ¿no? y facturas y eso, porque la luz y agua y todo eso está a su nombre y lo paga él, pues yo se lo tengo que ingresar, pero no ..., la verdad que muy bien con él, o sea no, no es como otros; porque en otra parte si debes un mes, bueno, te puede esperar, pero al segundo mes ya estás en la calle ¿sabes?, pero en cambio con él, no; o sea, yo se lo debo, pero no me echa; bueno tampoco hay que aprovechar y tener ahí un mes de alquiler, porque eso ya puedes pagar ¿no?, pero vamos que en los demás...")

La situación económica de estas familias inmigrantes, al igual que la de las autóctonas se ha visto afectada en buena medida por la crisis. Ambas están sufriendo problemas para llegar a fin de mes, pero especialmente las inmigrantes ya que destinan sólo en vivienda (en su mayoría de alquiler) y alimentación casi la mitad de su presupuesto (46%), lo que supone que, en muchos casos, su situación económica no responde a las expectativas iniciales, ni pueden cubrir, a veces, los gastos adicionales en la parte de las familias que permanecen en origen.

3.2.3. Proceso migratorio y de integración



Al analizar cómo ha sido el proceso migratorio de estas familias al venir aquí y enfrentarse a una nueva situación de vida, se aprecia que algunas de ellas han tenido muchas dificultades, ya sólo por el hecho de migrar.

(P5: “Me sentí muy mal, porque yo venía con la moral muy baja y yo con miedo de que me detuviera la policía porque no traía papeles, me mandaron sin papeles y sin nada”).

(P8: “Todavía no tengo la nacionalidad, me gustaría tenerla...-donde encontré trabajo que me daban estabilidad ¿no?, sin contrato, estuve 11 años, pero como era el único trabajo que tenía y no tenía otra cosa, pues tuve que aguantarlo, hasta que me salieron los papeles después de 11 años aún con todo, pues he tenido dificultades pues hasta que me salieron los papeles, pues he sido, pues un montón de veces pillado sin documentación, con una expulsión tras otra...-- he recibido expedientes de expulsión -- no me expulsaban porque tenía, porque podía presentar bienes raíces, o arraigos o algo así”).

“-Tengo un montón de familia aquí, como sabe Guinea Ecuatorial es colonia española, así que todos los guineanos cuando pensamos en salir, lo primero que pensamos es en España, porque hablamos español y nada, entonces por eso, por esa, por esos arraigos pues, tal vez por eso la expulsión no se llevaba a cabo, pero me veía condenado a permanecer tres años sin poder tramitar nada y antes de que se cumpliesen esos tres años, pues me volvían a pillar, porque no aportaba (...) y además estaba trabajando sin documentación, tenía que asistir todos los días, e incluso me pillaron en mi puesto de trabajo haciendo redadas de estas de buscar gente que estuviese indocumentada y allí mismo me ponían otra expulsión y volvía a seguir pues trabajando, porque mi jefe pues lo entendía, decía que tu vente pues mientras tanto

hasta que recibiese la documentación. Pues así han pasado hasta 11 años, y después cuando ya me salió”.)

Respecto a este proceso migratorio, cabe añadir que una madre comenta la dificultad que supone para ellos las nuevas leyes sobre inmigración y los cambios en los requisitos en algunos aspectos, como la salida a sus países de origen en situaciones especiales, como cuando están cobrando el subsidio de desempleo...

(P15: “Es que yo me prefiero que cambie la ley del viaje, de venir, como cuando cobramos el paro, no tenemos de ir más de 15 días y no puede ser, bajar a tu país para 15 días y te vuelves, es por eso, te pierdes el viaje, te pierdes mucho dinero para quedar allí 10 días, dos días de ida, y otros dos de vuelta, al final no te quedas allí nada”” Y además el paro es nuestro, después del trabajo, tenemos que coger esta paro, pero ellos más de 15 días no te dejan, pues nada y ahora mucha gente pierde los papeles , la residencia pora esta motivo”),

Aspecto muy importante del proceso migratorio es la consecución de una integración satisfactoria que les permita vivir con una mínima salud social y al conocer como ha sido su integración nos ha sorprendido que casi la totalidad de las familias entrevistadas consideran que su integración ha sido buena (11), e incluso muy buena en dos de ellas, en cuatro de los casos consideran que su integración ha sido regular o difícil, especialmente al principio y que después ha mejorado.

Se observa, además, que una mejor integración se asocia a familias con un nivel cultural más alto (2), así las familias que mejor valoran su integración son las familias con un nivel sociocultural mayor (P3 y P6) , lo que corrobora las conclusiones de otros estudios como los de la Comisión Europea del año 2000, en los que también se veía que la formación y el nivel educativo de los padres inmigrantes suponen un aspecto fundamental a la hora de hacer frente al proceso de inserción social en la nueva sociedad de acogida y que la relación que existe entre el nivel educativo y los procesos de inclusión social en el colectivo inmigrante no deja lugar a duda y repercute directamente en una mejor adaptación e integración social con los autóctonos.

Existe, sin embargo un dato que llama la atención, si bien es verdad que la mayoría considera que su integración ha sido buena o muy buena, sin embargo hay un alto número de ellos (9), que no se relacionan con españoles y los que lo hacen consideran que su relación es buena en sólo dos de ellos, (P5- *“Si, si, son bien majos, si, si, muy bien, sobre todo los que vivimos, como todos son familia pues muy bien”*- (refiriéndose al vecindario-).

En otro de los casos ha sido regular esa relación (P8: *“Pues hay ratos buenos, hay ratos malos, hay gente buena y gente que no hay manera con ellos, por ejemplo yo, que se supone que desde 2004 que mi país entró en la Unión Europea, me dicen: tú tienes los mismos derechos que los españoles, no necesitas nacionalidad, con tu residencia ya eres como de aquí, pero así no se me trata, porque en el momento que tengan un problema ahí yo soy extranjera- y se me trata como tal, con lo cual, pero ya uno se acostumbra ya a no llevarlo mal realmente- no queda otra-la vida ya es demasiado difícil para que encima nos echemos amargo de estas cosas”*)

Y, por último en uno de los casos se relacionan exclusivamente dentro del ámbito laboral (compañeros de trabajo).

Se observa también que la integración de los muchachos/as de secundaria, hijos de los entrevistados, ha sido mejor que la de sus padres a nivel social y general, en una proporción de 8 a 1; y que ha sido buena en la mayoría, e incluso muy buena en 5 de ellos.

3.2.4. Recursos y redes de apoyo

Al hablar de las **asociaciones de inmigrantes** y su papel en el momento de la llegada y posterior integración de las familias, puede verse que, exceptuando una de ellas, que si mantiene relación con la asociación de inmigrantes de su país de origen (P3), el resto no menciona esta posibilidad y dos de ellos, cuando lo hacen, tras haber tenido conocimiento de las mismas, lo valoran negativamente.

(P6: *“¡No!, porque a ver pasa que nosotros conocemos un poco por una chica que se enteró que nosotros éramos mejicanos, que me contactó en el super, que había*

una sociedad mejicana en León y entonces nos invitaron a una reunión y nosotros acudimos para ver que..., como iba; entonces no nos gustó el ambiente, UMM! Y era gente con la que en mi país tampoco me hubiera reunido, entonces no...”)



Sin embargo, aunque tampoco hacen mucho uso de **ONG u organizaciones** de ayuda, si que, en este caso, las familias recurren más a ellas que a sus propias asociaciones de compatriotas,

suelen acudir especialmente a Cruz Roja, donde les facilitan las primeras ayudas, al momento de llegar, y también de emergencia, cuando están en una mala situación, sobre todo económica (4) y social (1).

(P4: “A mí, yo fui a un centro que se llama ACEM, a la Cruz Roja, a orientarnos que podíamos hacer, como encontrar trabajo, y yo, al mes, menos de un mes, estaba trabajando ya, por mi misma, jaja!, porque puse un anuncio en un periódico me anuncié yo misma: enfermera, no sé qué, para residencia de ancianos...”) e inmediatamente me llamaron para una residencia de ancianos y empecé a trabajar. Sí que me orientaron sobre la documentación, me ayudaron para que mis hijos entraran a estudiar al instituto...

Si, si al principio si, y me he sentido muy bien, exigen mucho, pero también me han ayudado bastante, entonces sí que me sentí apoyada cuando llegué aquí”).

Llama también la atención que, excepto una madre (P7: X- *si, si tenía una amiga, si, pero me ha ido muy mal, al principio, sin tenerlas a ellas, yo estaba muy sola, pues ¡al principio me ha ido muy mal!...*”) ninguno/a de nuestros/as entrevistados/as restantes dicen haber hecho uso de **redes sociales de apoyo**, es decir de familiares y/o amigos que estuvieran previamente aquí...

(P5: “Nadie, nadie, nadie, nadie, nadie y yo buscaba... ¡Ah!”)

(P: “No, no había ninguna red de amigos, nada, nada.”)

3.2.5. La crisis y su influencia en el proceso de permanencia o retorno:

Casi la totalidad de los entrevistados (12) consideran que la crisis les ha puesto en una situación difícil, y a tres de ellos les ha afectado muy directamente, pero aún así consideran que su acto migratorio sigue teniendo sentido y barajan la posibilidad de permanecer en España.

(P12: “Seguir aquí, aquí... “)

(P13: “Si porque los niños hablan solo español no saben nada de árabe y quedarnos aquí, esperamos...”)

(P7: “ No yo, vamos pa irme pa mi país después de tantos años, no me veo, no me veo hacer algo ahí, no, o sea se ha ido todo y a mí lo único que tengo ahí es la familia y yo donde vivo, vivo en un pueblo, así que pa trabajo va mal en todas partes, yo me quedaría aquí, vamos, estoy más a gusto aquí, llevo tanto años!, pues, el trabajo...”)

Solamente en tres casos se plantean el retorno (P4: “Si, si, eso tira mucho”- refiriéndose a su hijo mayor ya retornado”) o la re-emigración a otro país de la Unión Europea, concretamente a Alemania (P6: “Hay opciones para irse de España por cuestiones de trabajo al resto de Europa, no queremos regresar a nuestro país, es algo que hemos hablado y no, no nos convence, las cuestiones de seguridad...”) , en dos de ellos sin determinar cuándo va a ocurrir y en el caso de la re-emigración en un corto periodo de tiempo.

La decisión de migrar, re-emigrar o retornar no es una decisión individual, sino que más bien es un proceso donde la decisión final es de todo el grupo familiar o está muy influenciada por toda la situación familiar; como también puede comprobarse en estos casos. (P4: “si, si eso tira mucho- refiriéndose a su hijo mayor retornado- El pequeño lo que pasa es que es muy apegado a mí, entonces dice que donde esté yo , está él, que si marchó, marcha, que si me quedo, se queda, si marchó a otro sitio marcha conmigo, o sea que es feliz conmigo, el otro es más independiente, más libre, así que donde cada uno esté más feliz”).

Como ya vimos en el Marco teórico al hablar de las dificultades y retos de la familia inmigrada por mantener unido a su grupo y una estabilidad y salud psíquicas (Aguilera, De Snyder, Romero y Medina, 2004), aquí también algunos padres entrevistado se hacen eco de esa situación que la consideran peligrosa, si no se toman medidas...

(P4: "...investigar sobre los niños, sobre todo lo que llegan ya adolescentes, porque a veces allí han tenido otra vida o sus padres han estado mucho tiempo aquí y luego al niño le han traído y allí ha estado con sus abuelos con otros tipo de vida y aquí viene y le cuesta mucho adaptarse a las reglas, a todo, y se rebelan contra todo, entonces no quieren estudiar, no obedecen,...Eso es lo que, de pronto, tendrían que interesarse.

Bueno eso no lo dije, pero...malas compañías, bueno, ya que entran en un círculo un poco peligroso porque no son capaces de adaptarse...y ese es el problema, no encuentran comprensión de ninguna clase e igual se les trata de una manera muy estricta y entonces ellos se rebelan contra todo, contra sus padres, contra el instituto, contra todo se rebelan, además porque los pubs que yo he tenido han sido latinos y he tenido que mandar a casar niños de 12 y de 13 y de 15 años de allí que en lugar de estar en clase están allí, que beben, están fumando, borrachos etc."

4. Respuesta educativa- Vivencias de los padres

De la totalidad de los padres entrevistados, solamente uno de ellos conoce de la existencia de algún Plan de Acogida en el centro donde están escolarizados sus hijos (P3); y del resto, casi la totalidad de ellos (11) ni lo mencionan como tal, quizá porque no sepan a qué se refiere el mismo, ya que al analizar después como han sido sus respectivas entradas en los centros hay un mayor número de padres/madres que mencionan acciones dirigidas al proceso de acogida.

Así vemos que mientras alguna familia considera que no es necesario un Plan de Acogida ni ninguna otra medida especial en el momento de la incorporación al sistema educativo de estos/as muchachos/as de secundaria (P8: *"No, tampoco creemos que haga falta hacer un plan de acogida para extranjero, yo creo que eso no tiene nada que*

ver, con eso hay más diferencias, todos esos prejuicios se tienen que borrar, no tiene que haber ni, porque es chinito, pobrecito, porque está adoptado, no, el niño..., todos son iguales, punto”).

También vemos que 6 de los padres dicen que se les ha informado del centro y sus características en el momento de la entrada de sus hijos a los mismos, esos mismos seis padres afirman que les ayudaron en los trámites burocráticos iniciales, coincidiendo con el hecho de que la mitad de ellos son familias que no hablan español (P12- *“Si , primeros días que vino a España, no hablar español, claro y cuando fuie niños al colegio , el profesoras y directoras yuda mucho y los vicino - cuando fie al colegio a blar con profesoras, con el manda papeles y niños, si ayuda mucho, en España”*); lo cual hace pensar que quizá en los centros se preocupan más por aquellas familias con problemas con el idioma o que crean que, por este motivo, necesiten más ayuda; mientras que con las que hablan castellano no lo hacen, porque puedan pensar que al entender mejor, no requieran de tanta ayuda inicial. (P4: *“Igual que a todos, como a todos, la misma información que a otros padres”*)

Así mismo ha habido un tercio de los padres entrevistados que aseguran conocer de la existencia de recursos específicos para el alumnado inmigrantes, aunque sólo uno, de esos 5, asegura de qué se trata y habla de un aula especial de apoyo; pero ninguno conoce la existencia en sus centros de algún plan de acompañamiento escolar, y solamente las familias con idioma diferentes (rumana y marroquí) conocen de la existencia de un apoyo o refuerzo específico para sus hijos (*hija de P13, presente en la entrevista con traductora: *“Al principio ,como no sabíamos español, pues nos daban otras clases solos con una profesora particular...”*)

(P7: *“Buff...!, de entender y hablar vamos que no hay ningún problema, al principio estuvo metidas en un programa para aprender, de eso que la sacaban fuera y ahora ya le han quitao, porque ya no necesita eso, pero no va bien con las materias ¿sabe?, en alguna, de hecho hoy me trajo las notas, pues la mayor suspendió tres y las otras cinco, las otras no repitió nunca, la mayor sí, dos veces”*).

Otras familias o en otros momentos no reciben estos apoyos dentro de los centros...

(P7: “No, no no, más apoyo no porque tienen mucho, de hecho están metidas aquí en Cruz Roja, en el colegio también, en el instituto, por las tardes; el problema es que no pone de su parte... no pone interés, no es que no, yo creo por mí que le ha dado bastante apoyo y oportunidades”).

(P8: a- “Bueno, ella, por ejemplo, en Madrid no iban a bilingüe y aquí entraron a colegio bilingüe y cuando yo solicité que se le diera un poco de apoyo, no me lo dieron. b- pero realmente en ese punto no hay ningún apoyo, porque los niños, no ella, sino muchos niños no se enteran de lo que están dando”).

O, en otros casos, los reciben fuera de los mismos y por cuenta de los padres...

(P4: “- Nada, nada de esto, el refuerzo lo hago yo con clases particulares, va con una profesora particular, cada semana, el primer trimestre lo dejo libre a ver si va bien y luego ya partir de ahora..., es un poco una ayuda para que él recupere y gane el año”.- Puede ser, cuando llegan estos niños es cuando tienen que empezar a adaptarlos, a explicarles, a que ellos se acostumbren a la situación que están viendo que es diferente, a tener responsabilidad, porque muchas familias..., padres se vienen y los cuatro, cinco años, o dos años y ya su hijo se ha desadaptado, no tiene las reglas, su hogar no está bien”).

Respecto a la información sobre ayudas y becas, solamente 5 padres, la tercera parte del total, consideran que les han informado en este sentido, y del resto sólo en un caso ya tenían información previa y no la necesitaban (P8: “¿Aquí?, bueno ellos nos dieron el papeleo, todo lo que convenía, que había que hacer, que había que traer, que podemos pedir y tal, pero ya para nosotros no era nada nuevo, con lo cual ahora me pregunta por eso y digo bueno vale, porque ya lo sabía ¿no? , pero bueno, sí , nos dieron toda la información que necesitaría”). Y los demás, dos tercios de los padres, no la han recibido.

Al hablar de sí, por parte de los centros, se preocuparon de su situación familiar previa al llegar a los mismos, sólo cuatro consideran que lo hicieron, tres de las cuales coincide que son las de origen marroquí, quizá nuevamente por el tema del idioma.

Y al abordar el tema de la valoración inicial de los alumnos para conocer la situación académica o de posibles necesidades educativas al inicio de la escolaridad de estos muchachos en los institutos, en tan sólo dos casos ha habido una valoración inicial y un posterior seguimiento.



4.1. Adaptación e integración escolar de los hijos

Cuatro de los padres considera que la adaptación de sus hijos a los centros de secundaria obligatoria ha sido muy buena, en otros cuatro casos ha sido buena (P4: *"Ja ja ... buena, digamos que buena"*), y en un caso ha sido muy difícil, pero hay que señalar que un tercio de los entrevistados ni siquiera hacen una valoración al respecto y esto se contradice en buena medida con el hecho de que la mayoría, como vimos al hablar del punto de la integración familiar, han tenido una buena o muy buena integración, que sólo se ha visto comprometida en los casos en que el idioma no era el español (P7,P8, P12, P13, y P14) o en el caso de acentos cerrados en español (P9: *"Tuvo problemas porque simplemente porque no era de aquí. pues de imitarle como habla ella, de decirle que habla raro, que no le entienden, cosas así."* - *"A ver, problemas en lo que es educación no, porque para eso salió con todas sobresalientes, pero para la integración con compañeros, sí, porque siempre la dejaban de lado, estaba marginada, prácticamente los dos primeros trimestres.... y luego ya, al final, alguna que otra compañera ya hablaban con ella, jugaban con ella...."*) y solamente al comienzo, ya que una vez superados estos problemas, la integración ha mejorado (P7: *"ah!, ellas se adaptaron enseguida, ellas no tienen problemas de acostumbrarse y tal, de hecho que no quieren ir pa allí. no, carao yo les dije que íbamos a ir, porque claro como estoy sin trabajo y eso, les dije vamos pa allí y ahí está y no, no quiere ir ninguna"*).

-“Están contentas, pero buen..., es que no van muy bien con los estudios, no tienen ningún problema, ni con los niños, ni con los profesores ni nada, todos va muy bien ,pero lo único fallo que tienen son las notas que no... ,como me dijo el tutor, la mayor, es la única niña que asiste a clase y no pasa...”)



Sin embargo no debemos obviar el **tema recurrente** en la mayoría (8) de las familias que han sido entrevistadas y es el tema **del racismo**, que aunque fue un tema por el que no se planteo su abordaje, ni se les preguntaba directamente, sí que se hacía referencia a él de forma continua y persistente en muchos momentos de las entrevistas, en los que se les preguntaba si habían tenido algún problema de adaptación y/o integración escolar. En unos momentos se hacía referencia al racismo de un modo más general y referido a todo el entorno social...

(P5: “Eso fue otros problema también, porque son muy racistas (el marido es negro), demasiado racistas, no lo toleraban al ser negro, entonces eso a mí me dolió y entonces fue como una rebeldía mía, no quieres al negro, pues allá voy yo con el negro, allá voy yo con el negro...”).

En otros momentos las referencias al racismo eran más concretas (P9: “Ya pero también existe mucho racismo E-¿tu lo has vivido? P9 -¡SI!, yo personalmente si E-¿Tus hijas también. P9- Si, sobre todo la pequeña. Sobre todo la pequeña”).

Y en otros momentos la crítica no está presente a nivel general, sino que se centra a nivel escolar, sobre todo al inicio de la escolaridad en España...

(P8: “Aquí todos hablan de muy buen colegio, digo ¡vale!, pero yo no estoy contenta para nada, porque sobre todo racismo, ahí hay mucho y eso que hay muchos niños negros, muchos niños chinos, de todo, pero mi niña no se integró en ese colegio, estuvo dos años, dos cursos y no se integró, sin amigas, siempre alguien la

insultaba...”) aunque después puede haber cambios, al pasar de Primaria a Secundaria (P8 “... Y en el instituto, inclusive yendo a la clase los mismos niños que iban con ella al colegio, está totalmente integrada, contenta, encantada de la vida, tiene su grupito de niños, ¡está muy contenta!’”).

En algún momento no se centra solamente a nivel del Instituto y de los compañeros, sino que va más allá y se desvela alguna de las actitudes del profesorado al respecto...

(P4: “Si, si, los dos, por racismo, han tenido problemas, o les buscan problemas, e incluso a veces, sobre todo al pequeño, los mismos profesores... Si, si, de decirles este inmigrante...¿Por qué no te vas pa tu país?, los inmigrantes son unos vagos, no estudian, pero los profesores mismos... Si, si, inmigrantes, vagos, exacto...”).

(P10: “mi hija les ha dicho, pero no nos insultes, tú no tienes que tratarnos así, tú estás para enseñarnos no para insultarnos y entonces le dicen que se calle”).

Por lo anteriormente expuesto podemos decir que es coincidente con los resultados del estudio de T. Calvo Buezas, de 2010, sobre este asunto ya que en él se ponía de manifiesto el incremento de la xenofobia y el racismo en los últimos cuatro años, y especialmente entre los latinos, como también se ha podido constatar entre los padres entrevistados, ya que todos los que han incidido en este tema son latinoamericanos; aspecto éste que también se corrobora en el estudio de la USAL (universidad de Salamanca) de 2012, que habla de que es un colectivo ignorado y tratado con indiferencia por los compañeros, como también hemos podido constatar al analizar las respuestas de los padres, algunas de ellas transcritas aquí literalmente y que muestran tal extremo.

4.2. Valoración de la respuesta educativa.

En este punto se pedía a los padres que hicieran una valoración desde su perspectiva como padres de las diferentes acciones puestas en marcha en los centros de cara a la respuesta educativa dada a sus hijos/as inmigrantes.

Para ello se les pidió que pusieran una nota de 0 a 10, utilizando el símil de valoración a nivel educativo, de cada una de las respuestas.

Así hemos podido ver que la mayoría de los padres (12) entraron a valorar las distintas opciones que se les planteaba del siguiente modo:

A- En el aspecto de **la ayuda y el trabajado** desde los centros **hacia sus hijos**, si exceptuamos en tres de los casos que lo valoran negativamente y suspenden a los centros con notas de 4 y 2 respectivamente, la mayoría de los que han contestado y valorado este punto (9) consideran que la valoración media que hay que dar a los centros en este aspecto es de notable alto, un 8,1; de lo que se deduce que los padres valoran altamente la ayuda y el trabajo prestado a sus hijos.

B- Respecto al **trabajo de los profesores**, que ha sido valorado por 11 de los 15 padres entrevistados y la puntuación otorgada a los mismos es de 8,2 de media y, por lo tanto, es un aspecto también muy altamente valorado por los padres (P7: *“Un 9, 9 porque todas las cosas que vienen de ellos han sido buenas y les han dado mucho apoyo y muchas oportunidades, pero claro si te doy esa oportunidad una y otra y otra vez y tu no quiere, pues que quieres ¿sabes? Y ellos no tienen ninguna culpa de nada, porque ellos lo apoyan, porque de hecho yo estuve allí al instituto a hablar con el orientador, con el tutor, con los profesores, con y no, todo bien”*)

(P5: *“Yo en ese sentido estoy contenta porque los profesores que ha tenido hasta ahora muy bien y la quieren, dicen que es inteligente, buena estudiante, lo único que flojita en algunas materias, es que no entiende, pero digo yo, eso es normal, como el francés, inglés. Yo la veo bien, si. Además ella nos habla de los profesores, que algunos le ayudan, algunos la dicen si tienes un problema cuéntanoslo y eso y creo que...”*).

No obstante también algún padre ha hecho una valoración negativa del trabajo de los profesores, pero es una mínima parte (3) de los entrevistados (P4: *“No les escuchan mucho, pasan a veces de ellos. Bueno yo lo noto en el mío, pero creo que es de todos en general, no sé, porque yo con los profesores no encuentro ninguna discriminación, entonces de momento...”*).

C-Al preguntarles sobre como valoran la **preparación del profesorado en el trabajo con alumnado inmigrante**, también ha habido una valoración mayoritaria



positiva por parte de los padres/ madres (12) y en este caso la valoración ha sido menor que en los casos anteriores , un 6,25 han puesto los padres de nota media a este apartado, en el que algunos también

comentan la imposibilidad de valorarlo por desconocimiento de cómo ha sido la preparación previa de los mismos (P8: *"Bueno es que hasta estos niveles habría que conocer el plan de estudios que tienen ellos...-no, no tenemos esa información, nos falta información"*).

D-En la **atención directa a las familias y padres de sus alumnos/as inmigrantes**, de entre las familias que han hecho la valoración de este punto (12), sólo una de ellas valora muy negativamente este aspecto, con tan sólo un 1 de nota, pero las otras 11 restantes valoran la atención hacia ellas con una media de 7,09; lo que indica que los padres y madres entrevistados están contentos con la atención directa hacia ellos recibida desde los centros.

E- En el aspecto de los recursos puestos a disposición de las familias y alumnos/as inmigrantes, hay tres familias de las 12 que han valorado este punto de forma muy negativa, ya que lo valoran con un 0 (dos de ellas) y con un 1 (otra). Las nueve familias restantes lo hacen con una media de un 8,2 (P9: *"S., que es la directora, si no tenían los libros se los conseguía"*), aunque en el caso de una familia (P8) considera que no ha necesitado información ni ayuda en este sentido ya que había sido informada previamente a la entrada en el centro de secundaria donde está su hija.



F-En cuanto a la **atención especializada** que han podido recibir los **hijos/as inmigrantes**, la mitad de los padres (7) no valoran este aspecto, dos de la otra mitad restante no saben nada sobre el tema, otros dos la valoran muy deficientemente, con un 0, y hay tres padres que la valoran muy bien con una media de sobresaliente; todo lo cual hace pensar que quizá sea porque los alumnos tampoco han tenido especiales necesidades educativas y sólo en esos tres casos se ha hecho uso de ese recurso, que , de cualquier modo ha sido bien valorado por los padres de quienes han sido sus usuarios.

G- Respecto a las **actividades para la mejora de la convivencia** de estos alumnos en los centros educativos donde están escolarizados, lamentablemente hay que decir que un buen número de los entrevistados (9) no valoran estas actividades, dos las valoran muy deficientemente, con un 0, y otras dos no saben ni que existen. Solamente una familia (P9) ha valorado este aspecto y lo ha hecho muy favorablemente con un notable alto (8).

H-Por lo que se refiere a la coordinación de los centros educativos con otros organismos para la ayuda a estas familias y alumnado inmigrantes., son pocas las familias que valoran esta coordinación, sólo la tercera parte (5) y de ellas dos lo hacen

4.4. Participación y valoración en las mismas

Al abordar este tema, se les planteó a los padres la cuestión de estas actividades como algo no estrictamente dentro del ámbito escolar y, así, pudimos ver que solamente una tercera parte de las familias (5) aseguran que sus hijos participan en este tipo de actividades y solamente dos de ellos lo hacen de forma gratuita y dentro de las actividades organizadas en los recintos educativos, subvencionadas por el Ayuntamiento de la ciudad. Las otras tres familias mandan a sus hijos a actividades extraescolares pagadas por ellas mismas y fuera de los centros educativos, buscando la mejora y el complemento en la educación de sus hijos y que ellas no tuvieron, aunque a veces les suponga un gran sacrificio (P5: *“Si, y ya me cuestan mis ciento y pico las clases, más lo del piano otros 100 o 108 ¿no? (busca confirmación en su marido) o sea que a mí me desangra...Claro que salga a delante y prepararla bien. Yo siempre la digo, nena, tu aprovecha, porque yo a , desde tu edad, a los once años yo ya me ganaba la vida, aprovecha, con mi primer sueldo me compre el primer par de zapatos y le digo yo no tenía tanto lujos como los tienes tu, digo , aprovecha que todavía podemos nosotros ayudarte, si y digo ,no desaproveches las clases, o sea que...-Es que tienen que aprovechar, porque además las cosas están muy mal , hay mucha competencia y tienen que prepararse. Si, así que nosotros lo hemos pasao muy mal. Y le digo tu aquí no me andes con tanto rollo porque yo sé lo que es vivir la pobreza, tener hambre, no tener que llevarte a la boca y aguantar”*)

De las 9 familias restante, que dicen no mandar a sus hijos a actividades extraescolares o extraordinarias, ninguna de ellas explica los motivos, si ha sido por falta de tiempo, si por motivos económicos o si ha habido otras causas, esto contradice, en buena medida, las expectativas que tienen respecto a sus hijos y su formación, como veremos en el siguiente punto.

4.5. Expectativas de los padres



Este es el punto, que dada la respuesta del 100% de las familias entrevistadas, se puede considerar como muy importante para ellas. Aunque son familias que no han venido a este país por razones de estudios o mejora cultural, sino por motivos claramente económicos y laborales en su mayoría, una vez aquí, valoran como muy bueno el sistema educativo español y las posibilidades que les ofrece a sus hijos/as y consideran, todos ellos, que sus hijos/as deben seguir estudiando para tener una mejor y mayor preparación que ellos, y mejorar sus condiciones de vida. En la siguiente cita se puede apreciar claramente las expectativas de esta madre en ambos sentidos, la preparación académica y la mejora de la vida personal...

(P7: “Por mi ya te digo, yo quizá así como yo no tengo así como una conversación, no , porque conversación tengo todos los días por el tema de estudio y de lo que queda que hacer en la vida, que quiere hacer, que quiere estudiar...,me dice que informática, le gusta la informática y le digo yo... pa la informática, digo ,tienes que estudiar mucho, pero está bien, te gusta la informática, pero sin la ESO, tú no puedes hacer la informática).

“Hombre! normal, claro, que estudien y que se saquen una carrera y tal, porque yo tengo en mi país los estudios pes como se hacían cuando lo hice ¿no?, como se dice eso de ESO ¿no?, la ESO y no, yo no tuve oportunidad de ir más allá porque nosotros somos una familia, como se dice pobres y mis padres pues no tenían posibilidad de mandarme para hace la..., porque claro en un pueblo solamente se hacía eso la ESO ¿verdad? y si querías hacer bachiller, tenías que desplazarte ya a otra ciudad, pues son había posibilidades; pero yo sí, yo si quería ir y por las notas y todo lo que yo tenía podría ir mucho más allá y ellas que tienen la oportunidad y no quieren, yo no sé como...” “Sí, sí, yo es lo que más quiero y deseo para ellas y por eso me tienen así mal, muy mal, porque cuando te lleva las notas a casa y ves que suspende - se refiere a la

mayor- y suspendes porque tu quieres, porque no quieres poner de tu parte para estudiar, pues es cuando...”, “claro y el miedo que yo tengo es que haga lo mismo que yo. No, por nada del mundo, no quiero que hagan lo que yo, bueno yo soy feliz de tenerlas, pues ya que las tengo..., pero yo no quiero que tengan la vida que yo tuve, porque yo pues ya ves la edad entre ellas, pues nada, tuve una tras de otra, con su padre pues no me ha ido muy bien, me pegaba, tengo la custodia de ellas”, “ si complica, porque ahora , ¡buf!, hay muchos con estudios que no trabajan y es obvio, si va uno que tiene y yo que no tengo y prácticamente nada, pues normal que cojan. ¡aunque tú lo sabes!, pero si no tienes con que demostrarlo, pues no te cogen ¡como aquí!”).

Y así mismo en la siguiente cita también puede verse la necesidad de contar con una mejor preparación para sus hijos/as.

(P8: M-bueno, según lo que hemos hablado con ella, nosotros claro que nos gustaría que ella se siga formando y todo eso, pero por mucho que un padre quiera que hagan cosas, van a hacer siempre lo que quieren, pero ella, de momento, quiere formarse, porque ella quiere ser diseñadora y quiere ser muchas cosas hoy en día, pero esperemos que si , además al yo hacer también manualidades, pues ella está metida y le gusta y , se dice, lo que hacen los padres, lo hacen los niños ¿no?, jejeje, con lo cual esperemos que siga así, porque le gusta mucho con lo cual lo que le gusta seguro que la atraerá un rato más, no sé hasta cuándo. -Sí, que siga estudiando hasta donde pueda, hasta donde ella quiera –añade el padre- pero siempre aconsejándola que puede hacer más, claro está.

Algo menos de la mitad de las familias quieren que sus hijos e hijas continúen preparándose, pero no especifican en qué manera ni hasta donde aspiran a que lleguen, entre ellas están las familias marroquíes que hacen una mención expresa de la diferencia en la preparación actual y futura en función del sexo...

(P13: “porque las mujeres no estudian y por eso sus hijos quieren que estudia para que trabajan- si porque hay muchas mujeres que no, en marruecos, no hablan ni saben estudiar ni nada, por eso quieren que los hijos aprendan para estudiar...- los pueblos ,las mujeres no pueden porque no hay ”

(P12: “Lo de antes, mujeres a trabajar, a estudiar antes a marruecos- primaria y ya está al instituto no, el pueblo no tiene estatuto, primaria estudiar y ya está. El chico sale a otro país, chica no...”)

Al hilo de estas afirmaciones, una de las hijas, que estaba traduciendo comenta que... (* *“hay partes y partes, porque hay personas que todavía tienen esa mentalidad de que el chico puede estudiar y la chica no, pero hay gente que quiere que sus hijas estudien pero no tiene medios para ello, están en un pueblo y la escuela está lejos y no pueden ir, así que, depende”*)- refiriéndose a la situación en Marruecos, no a la de aquí.

Hay un aspecto importante entre las familias que no hablan español: las madres y padres inmigrantes temen que sus hijos/as olviden su idioma de origen, o que nunca lleguen a aprenderlo en el caso del alumnado inmigrante de segunda generación. El peligro de la aculturación que temen las familias y ese desconocimiento del idioma hace muy necesaria la tríada poder- querer- saber (López Prada, 2003). En este caso, el de las familias marroquíes, en las que se puso de manifiesto la necesidad clara del aprendizaje del español por parte de las madres para poder mantener una relación adecuada con el centro educativo y, por otro lado, las expectativas, como necesidad, del aprendizaje del idioma materno en la segunda generación (*P12: “Ellas, estudiará aquí, escriben y leen español, árabe no saben nada –tiene problema de que no tiene profesore árabe, el colegio , todos no tiene profesore árabe”*).”, y la reivindicación del mismo como elemento de conexión con su cultura de origen y como instrumento de aprendizaje a través de textos en su idioma como por ejemplo el Corán para el aprendizaje de su religión (*Hija de P13: *yo sé árabe, así que no tengo problema con el Corán, pero muchos han nacido aquí y hasta el Corán no lo pueden leer porque .., aunque yo no tengo problema...”*)

Esa necesidad de aprendizaje de su idioma de origen plantea en muchos momentos la reivindicación de una respuesta a esta necesidad desde el propio ámbito educativo, porque desde el familiar no es posible, ya que el aprendizaje escrito del árabe sólo pueden hacerlo en la mezquita y no pueden acudir a ella de forma regular (*P13: “Estamos hablando de ..., que ella dice que no sabe hablar árabe, porque no va al misquita para aprender a leer” – hija de P13: “queda muy lejos y con los deberes de*

clase y todo eso..., pues nos queda muy lejos”.

”Son dos culturas, tienen el idioma, pero a aprender a escribir es más cultura, no hay oportunidades (ininteligible” “que está hablando que lea, que lea, para no olvidarlo”)

Retomando el tema de las expectativas familiares hay que añadir que ocho de las familias quieren claramente que finalicen la escolaridad obligatoria (ESO), de las cuales, tres desean que continúen con el bachillerato y casi la mitad de ellas (siete), que hagan además una carrera o estudios superiores. En los casos en que las familias desean que sus hijos estudien una carrera, es decir de los siete mencionados, en cuatro de las familias se da la circunstancia de que desean que sus hijos continúen teniendo el mismo nivel cultural que ellos, ya que ellos mismos tienen estudios superiores...

(P4: “Hablo mucho con él y lo mentalizo, porque el niño quiere ir a la universidad, ser un profesional, o sea el tiene en su mente que sea su futuro, y el mío también, por supuesto, a los dos yo ahí intento mentalizarlo un poco del esfuerzo, del colegio, de que no soy yo la que tiene que estar allí, sino él. Si, si, está encantado, el quiere ir a la universidad, así que se pone las pilas, cuando va mal”” Yo universitario, enfermería, hice la licenciatura en mi país, y tengo el título homologado aquí, no he ejercido...”).

Se observa, por tanto que la familia influye de forma clara en el proceso de formación de los hijos (Sánchez Núñez y García Guzmán, 2009) y así se constata también en el caso de nuestros padres entrevistados...

(P6: “Huuuum!... yo sé que tengo un trabajo muy fuerte porque no le dejamos la educación sólo al colegio, tenemos mucho trabajo sobretodo con el mediano, porque la grande se maneja increíblemente, es una niña que tiene 12 años y parece que tiene 13 o 14, pero es una niñota, entonces con ella yo no tengo problemas en cuanto a que pueda desenvolverse profesionalmente en un futuro”) Y al preguntarle si aspiraba a que tengan estudios superiores la respuesta fue clara y contundente (P6: “¡Si, si, completamente!”).

Por tanto hemos podido constatar también que al igual que en otros estudios (Sánchez Núñez y García Guzmán, 2009), los padres y madres inmigrantes se esfuerzan por mejorar la preparación académica de sus hijos/as y esa preparación da valor a todos cuantos sacrificios hacen, incluida la migración, en tanto en cuanto consiguen que esa preparación sea mejor que la suya propia y les sirva para mejorar sus condiciones de vida.

5. Relación familia- centro educativo

Uno de los aspectos clave en los resultados académicos del alumnado, sea éste inmigrante o no, está en el conocimiento de las familias por parte de los centros y en la



implicación de las mismas en la vida de los centros educativos donde este alumnado se encuentra escolarizado. Las investigaciones sobre la relación entre centro educativo y familia, han demostrado que a mayor implicación de las familias y de la comunidad en el centro educativo, mayor

rendimiento en el alumnado y una mejor inclusión educativa y social en los mismos (Proyecto INCLUD-ED de la Unión Europea)

El conocimiento, por parte de los centros, de las familias inmigradas, de sus necesidades, de sus dificultades y de los factores de riesgo por el hecho de ser inmigrantes y tener a sus hijos en una edad difícil ya de por sí, como es la adolescencia; es indispensable para un buen establecimiento inicial y una adecuada continuidad en la relación entre la familia y el centro.

Las familias inmigrantes se enfrentan en muchos momentos a situaciones difíciles que interfieren e impiden la relación, como ya hemos visto al abordar los primeros puntos de este análisis, como pueden ser: el desconocimiento del idioma español, desconocimiento de los trámites burocráticos iniciales, los propios problemas de los padres en su adaptación e integración, las dificultades laborales y de horarios que impiden a los padres acudir a los centros cuando se les demanda o lo necesitan, así como

otros aspectos derivados de su propia valoración como individuos en la nueva sociedad de acogida... etc. (consultar transcripciones para más información).

Las familias inmigrantes toman conciencia de la situación académica y educativa para sus hijos desde el primer momento en que llegan a escolarizarlos (P8- *“Bueno yo, antes de meter la niña en el colegio, me he pateado., nosotros vivíamos en Fuenlabrada antes, llevamos dos años aquí en León; y me he dado vueltas por muchos colegios alrededor y donde me trataron bien a mí, allí es donde la metí, pues yo digo si me tratan bien a mi, la tratarán bien a ella, y la hemos tenido, los hemos tenido en un buen colegio”*).

Las familias analizadas, en mayor o menor medida han acudido alguna vez a los centros, en especial para interesarse (P3) por el rendimiento académico de sus hijos/as. En la mayoría de las ocasiones los padres acuden porque son llamados o requeridos por el profesorado de sus hijos/as (P9: *me la pedía ella (la entrevista), y luego me decía que pasara o en las reuniones generales y luego me decía M^a C. quédate un rato, tengo que hablar contigo y cualquier cosa me lo comentaba”*).

Algunas familias, las menos, toman la iniciativa de acudir cuando consideran necesario hacerlo y son ellas quienes establecen el contacto (P5: *“Yo, en realidad, cuando veo a la niña que está apurada y ya me lleva las calificaciones y eso, pido vez y la pido permiso a mi jefa , porque digo N. no va bien otra vez y tengo que ir a hablar y mi jefa me dice “ si vete, a lo que sea cosa de N., vete un momento y lo hablais, preguntais a ver cómo va. Eh si, si vamos y cuando yo no puedo pues va él -refiriéndose a su marido”*).

La mayoría acuden fundamentalmente a reuniones iniciales de aula, a principios de curso (9) o al finales de curso para la recogida de notas (3); ahora bien, a entrevistas individuales con el/la tutor/a de sus hijos/as, solamente dicen acudir a ellas la mitad de las familias entrevistadas (7). En muchos casos consideran complicado acudir a las entrevistas por razones laborales o personales...

(P7: *“Uhum!, bueno si ,cuando me llama si, cuando hay reuniones y todo eso voy , si voy; pero cuando hay donde tercero, como una la tengo en diversificación y la*

no saben de su funcionamiento y en otras, además, consideran que no son las personas idóneas para formar parte de ellas.

De todas las familias inmigrantes entrevistadas, solamente una (P8) mantiene relación con el AMPA del centro educativo de sus hijos y además la valora con un notable alto. Asegura que es muy importante planificar actividades desde el AMPA que den a conocer los aspectos culturales de los países de origen de las familias inmigrantes, porque facilita la integración tanto en el AMPA como en los centros. (P6: *“Bueno el AMPA también organiza viajes salidas, lo que suelen ir a las castañas, al magosto y..., vamos a esos eventos, participar en el carnaval, este año participamos, pero en años anteriores los pequeños siempre salían en las caravanas disfrazados. Tratamos de, precisamente por estar viviendo aquí, que desconocemos muchas de las costumbres, pues precisamente a través del colegio nos ha servido mucho conocer esas costumbres ¿no?, que nosotros pues para nada, ni comer castañas, ni jajaja -y ¡que buenas están!, si jajaja, si si, ya nosotros no las comíamos, entonces que se hagan ese tipo de festejos, que vayáis a coleccionarlas o que las queméis en el colegio y se hagan esas charlas..., no recuerdo el nombre que le dan a ..., había personas que se ponían a hablar sobre algunos temas ...-si; o la semana santa, todos esos eventos, por ejemplo, solíamos ir, bueno ya que los conoces igual no vas ya cada año, pero si tratamos de permearnos del ambiente en el que estamos, pues eso es que es enriquecedor”*).

Esta misma madre se lamentaba de la escasa o nula participación de los padres en las AMPA (P6: *“pero también he visto que mucha gente, que son inmigrantes y que no pertenecen al AMPA y que no participan en estas actividades”*).

También hay que señalar que otra madre se quejaba de que sus intentos porque funcionara la AMPA del centro de su hija habían sido infructuosos y hablaba con nostalgia del buen funcionamiento de la misma en el sitio donde residía antes...

(P8: *“En Madrid, yo no estaba en el AMPA, pero con la dirección éramos como amigos entre los papás y mamás, casi siempre todos juntos, porque hacíamos talleres para papás, para mamás..., porque aquí, yo, de hecho ya he llegado y me ha chocado mucho que no hay ese trato con el colegio ni en A., ni en el instituto no lo sé porque yo*

realmente..., pues yo realmente pienso que por parte del colegio, ni por parte de los padres hay ningún esfuerzo en plan de ayudarles a los niños, porque nosotros en Madrid decíamos, no decían , necesitamos por favor que alguien haga los disfraces para tal y hacíamos...

- no , no es que tiraban ,nosotros nos ofrecíamos, oye Navidad, no tienen nada aquí puesto, vamos a hacer con goma-eva cosas o vamos a hacer tal..., decorábamos todo el colegio...,aquí nadie quiere, ya lo he propuesto varias veces, pero, pero na, no,- varias veces y cuando me di con la nariz en la cara...”).

5.1.2. Asistencia y participación en actividades del centro

Si la participación de los padres inmigrantes entrevistados en las AMPA quedaba muy mal parada por ser casi nula, en este punto la situación no es mucho mejor, ya que solamente tres familias (P3, P6 y P7) dicen participar activamente en las actividades del centro educativo. Hay que señalar al respecto que dos de ellas se corresponden con familias con el nivel sociocultural más alto de entre las entrevistadas, y la otra es una madre cuyas expectativas respecto a sus hijas están muy centradas en una mejorar clara de sus vidas con respecto a la suya propia y sus circunstancias.



La valoración que hacen de su participación en las actividades del centro es de notable alto en las dos primeras y un aprobado en la última (P7: *- pues eso ya lo tengo yo un poco más difícil, porque yo sé lo que quiero, pero pa darme a mí una nota no sé, yo suelo ir, yo suelo ir, voy a todas reuniones que hay y cuando me llama yo voy, en cuanto a lo de las niñas doy , ¡vamos!, pa ellas vivo, par decirla así y quiero lo mejor para ellas como todos los padres, es normal y claro, pongo mucho y estoy todo el tiempo encima de ellas, que se haga los deberes, que ponte al estudiar ,que esto...”)*

En general, la valoración que hacen de sí mismas como familias es muy inferior a la que hacen hacia los centros educativos (*P8: Madre: “3 para mí, porque fatal...”*).

5.1.3. Utilización de los recursos ofertados por los centros

Del total de las familias, solamente 5 hacen una valoración de este aspecto, cuatro de ellas lo valoran muy positivamente y una de ellas muy negativamente, con un cero.

Al hablar del grado de integración de las familias en el centro educativo, se ha podido ver que la mayoría (10) no valora este aspecto y de los cinco restantes que si lo hacen, tres lo hacen positivamente con notas de aprobado, notable y sobresaliente y dos con notas realmente bajas, (3 y 0).

Tampoco es muy buena la valoración que hacen de su integración en el barrio o comunidad donde está ubicado el centro educativo de sus hijos y de menos de la mitad (6) que hace esa valoración, sólo una familia (P6) valora mucho esa integración alcanzada, con un 9+, mientras que otras tres familias la valoran como buena y dos como muy mala, con un cero.

6. Conclusiones sobre la situación familiar de los inmigrados estudiados

Si planteamos un **perfil general** del total de las familias entrevistadas, podríamos obtener una familia tipo que sería...

Una familia nuclear, con alto porcentaje de monoparentalidad y desestructuración, de origen iberoamericano, con mayor número de miembros que las cifras generales de España, con una media de 4,06 miembros y de 2,4 hijos (casi la mitad 1,4 en secundaria), que vive en la periferia de la ciudad, en un barrio viejo, donde suelen vivir más inmigrantes, y cuya situación económica se sitúa en la barrera media-baja y baja; con una estancia media en nuestro país de 9 años y medio, donde pretende permanecer y al que ha venido sobre todo por razones económicas y laborales, sin obviar que también han influido en ello, aunque en menor medida, razones de violencia en su país de origen y razones políticas y/o religiosas.

Las **conclusiones parciales del análisis** de este apartado, **familia inmigrante y respuesta educativa**, en los **aspectos más relevantes** se centran en:

-Dificultades en el proceso migratorio, de adaptación e integración en la mayoría de las familias al inicio y posteriormente buena o muy buena integración, lo que contradice la escasa relación con los autóctonos de la mayoría de ellas. Mejor en el caso de los hijos/as que en los padres/ madres. En general la integración del alumnado es mejor, sólo problemas cuando el idioma es diferente.

-La crisis está influyendo en su vida cotidiana (menos trabajo y ayudas), pero no ha condicionado hasta ahora su permanencia o retorno.

- Casi nula relación con sus asociaciones respectivas de inmigrantes.

- Algo mayor, aunque escasa, relación con ONG y/u otros organismos de apoyo y ayuda. La más utilizada es Cruz Roja, especialmente al inicio del proceso migratorio y en situaciones difíciles.

-Casi nula utilización de redes sociales de apoyo (familia y amigos previos).

-La mayoría no conoce la existencia de Planes de Acogida, ni de integración, ni acompañamiento escolar en los centros y pocos han recibido ayuda inicial en los mismos, sólo apoyo específico cuando el idioma es diferente.

- Consideran que han tenido una escasa información sobre ayudas y becas.

- Alta, preocupante y recurrente apreciación, especialmente entre los latinos, de un alto índice de racismo no sólo entre el alumnado, sino también entre una parte del profesorado.

-Buena y alta valoración de la respuesta educativa general por parte de los padres inmigrantes, con una media de 7,8 y también alta valoración del profesorado 6,3, ésta última por encima de la valoración de los autóctonos.

-La mayoría de las familias no mandan a sus hijos a actividades extraescolares o extraordinarias y no refieren los motivos.

-La totalidad de los entrevistados muestran un alto nivel en las expectativas respecto a sus hijos, tanto respecto a su formación como a su mejora en las condiciones de vida referidas a las de sus padres.

-Preocupación por la pérdida de identidad y cultura de origen entre los africanos.

-Poca e inadecuada relación de los padres con el centro, la participación de los padres es muy escasa y en su mayoría se hace a demanda del centro, no por su iniciativa. Suelen acudir a reuniones generales y no tanto a entrevistas individuales con los tutores/as.

- La inmensa mayoría no forma parte ni se relaciona con el AMPA de su centro; tampoco participa de forma activa ni asiste a actividades de los centros educativos.

-En general la valoración que hacen de sí mismas como familias, como parte de la comunidad y respuesta educativas es muy inferior a la que hacen de los centros educativos y la respuesta educativa de los mismos.

-Valoración negativa de las propias familias respecto a su integración en los centros educativos y su entorno.

**Nota aclaratoria: Todas las imágenes que aparecen en este documento, son gratuitas y han sido extraídas de la web.*

CONCLUSIONES GENERALES

12. CONCLUSIONES GENERALES Y PROPUESTAS DE MEJORA:

Al llegar a este punto, parecía conveniente hacer un meta-análisis de las conclusiones parciales de esta Tesis, triangulando los distintos resultados, con el único e imprescindible objetivo de tener presentes los grados bloques estudiados y analizados en las diferentes partes de la misma y plantear así las posibles mejoras y cambios a la vista de la realidad encontrada.

Así podríamos concluir que...

- ❖ Los **procesos migratorios son**, en la actualidad, **un fenómeno global** y como tal es necesario encararlo y cuyas causas, aunque variadas (políticas, culturales, familiares, por catástrofes o conflictos...), son fundamentalmente de tipo económico; existiendo además algunos aspectos culturales y sociales que constituyen factores de riesgo, intensificados aún más en la década de 1998 a 2008.

Al Analizar y valorar las medidas de atención educativa puestas en marcha por las distintas Instituciones (europeas, españolas y autonómicas), como objetivo específico de la investigación, podemos destacar que:

- ❖ Aunque desde el ámbito europeo se han planteado normas legales importantes de carácter general tales como: La *Convención Europea del Estatuto Legal de los Trabajadores inmigrantes de 1977*, el *Tratado de Ámsterdam en 1999* (en vigor desde mayo de 1983), Y el *Consejo Europeo de Lisboa en marzo de 2000*, de política europea sobre inmigración; **cada país adapta su propia normativa legal a su situación real** respecto a la inmigración.
- ❖ En **España**, el concepto de inmigrante está muy unido al concepto jurídico de nacionalidad y aunque existe un Marco general en cuanto a normativa en materia de inmigración y especialmente **en materia educativa**; estas normas vienen marcadas por las líneas generales establecidas en la Constitución

Española de 1978, por la LODE) de 1985, por la LOGSE de 1990, por la LOCE de 2002 y por la LOE de 2006, y posteriores Decretos y normativa en atención a la diversidad cultural. **No obstante cada Comunidad Autónoma desarrolla su propio marco legal y normativo** atendiendo a las especiales características de su población escolar inmigrante.

- ❖ En la **Comunidad de Castilla y León** el *Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León*, de 2003, así como el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías (*Orden de 29 de diciembre de 2004*), de la *Consejería de Educación*, y subsiguiente Órdenes y Resoluciones, por las que se **han venido desarrollando** una serie de **medidas de atención al alumnado inmigrante y a sus familias** que tratan de *favorecer*, por una parte, *la integración de este tipo de alumnado en los centros docentes* y, por otra, *facilitar la tarea a los profesionales del campo de la educación*.

- ❖ Al hablar de la atención alumnado inmigrante, se pone de manifiesto que **en todos los países de la U.E., el idioma es un factor clave**. Las **medidas de orientación varían según los distintos países** y se llevan a cabo medidas *de apoyo escolar encaminadas a compensar deficiencias lingüísticas, desfases académicos y reducir la ratio profesor/alumno, así como mejorar la relación familia/centro*.

- ❖ **La mayoría de los países publican información sobre el sistema escolar en las lenguas maternas** de las familias inmigrantes. Aproximadamente en la mitad de los países, las autoridades educativas nacionales o de más alto nivel son las encargadas de este tipo de publicaciones.

- ❖ **El uso de intérpretes:** se fomenta pero **rara vez constituye un derecho legal** y el personal específico para la acogida y la orientación de los alumnos Inmigrante **suele ser profesorado** y raramente se trata de estructuras sólidas.

Al Analizar y valorar los recursos institucionales y personales puestos a disposición de este alumnado en los centros educativos y en otros Organismos e Instituciones, se concluye que:

- ❖ **En Castilla y León**, desde los diferentes Programas Institucionales de Intervención Educativa con inmigrantes, **se ofrece información educativa** (por escrito en diferentes idiomas) **para padres y alumnos inmigrantes** referente a la **oferta de educativa**, sobre los **servicios y programas** educativos y Orientación sobre **la forma de incorporación** al sistema educativo español.

- ❖ **Las medidas educativas** con el alumnado inmigrante a nivel social son un compendio de todas aquellas que se llevan a cabo en la diferentes CCAA. Así, **en Castilla y León**, pasan por la **Identificación y escolarización**, por la adopción de **Medidas de Integración inicial** (Planes de Acogida), por las **Medidas de Adaptación lingüística y social** (Aulas Aliso, Aulas de Acogida y tránsito), por otras **diferentes medidas de atención educativa** (Planes de Mejora, Planes de Absentismo, Programas de Acompañamiento y Refuerzo educativo-PROA, Educación Compensatoria) adaptadas a la realidad de los centros, por **la atención a las familias**, por la **formación e innovación** en materia educativa (Centros de Recursos de Educación Intercultural-CREI, CFIES, Universidades y otras organismos e Instituciones), por **Medidas de Coordinación** entre los diferentes organismos en relación con el alumnado inmigrante (CEAS, Centros Sanitarios etc.) y por la **provisión de recursos** Institucionales (a los propios centros que acogen a este alumnado) e individuales (becas, ayudas de libros, ayudas de comedor etc.).

Al analizar las diferentes cifras y situaciones de las inmigración en la presente investigación, teniendo presente el objetivo de “ conocer las características generales del alumnado inmigrante en general y del alumnado de ESO en particular a nivel nacional, autonómico y local: país de procedencia, ubicación, distribución geográfica y porcentual”, encontramos que:

- ❖ **En Europa**, se ha producido un **notable incremento de inmigrantes**, intensificado desde 1998 a 2008, Son fundamentalmente de origen africano, concentrados en grandes núcleos urbanos, y generalmente jóvenes.
- ❖ **España es el segundo país de la U.E. en número de inmigrantes**, a pesar del notable descenso, los cuales *se concentran fundamentalmente en Cataluña, Valencia y Madrid. Destacan los rumanos y marroquíes* y tienen una *edad media de 35 años*, de los cuales *el 5,87% tiene menos de 16 años*.
- ❖ **Desde 2008**, coincidiendo con la crisis económica, **se observa un menor crecimiento** (6,3 %) en el número de extranjeros, que llegó a alcanzar el 48% en 2001; lo cual hizo que se mantuvieran el ritmo y estabilización demográfica. En el momento actual ha habido un cambio de tendencia debido al ritmo en la inmigración, y también a la emigración de los autóctonos.
- ❖ **En Castilla y León**, la inmigración, además de ser un **fenómeno más reciente** (finales de los ochenta), es **menor** y suelen tener una **procedencia más diversa**, aunque coinciden en los más numerosos con los datos a nivel nacional. También Castilla y León ha perdido población inmigrante en los últimos años.
- ❖ **En León**, donde se llegó a **cuadruplicar** la población inmigrante **en la última década**, se ha producido un **descenso del 4,90%**, lo que la sitúa en el 5,10% de la población total. En el último padrón se la invertido la tendencia en cuanto a sexo, y se observa una **feminización de la inmigración** respecto a 2008, con mayor presencia de portugueses, marroquíes y colombianos.
- ❖ **La progresión de la presencia del alumnado extranjero, no universitario**, en el sistema educativo español **ha sido claramente creciente** en los últimos cursos, llegando a alcanzar, según los últimos datos consolidados, el 15,8% al finalizar 2012, multiplicándose por diez desde finales del pasado siglo, con un

incremento estabilizado del 1,10% de media anual, tanto en el alumnado de régimen general como del especial.

Respecto al objetivo de: conocer la distribución de la población inmigrante entre 12 y 16 años escolarizada en los centros educativos de León, así como sus características y necesidades educativas especiales; puede señalarse que:

- ❖ **A nivel nacional la mayoría de este alumnado se encuentra escolarizado en centros públicos**, (81,7%), el 13,9% en centros privados concertados y el 4,4% en concertados: lo que no difiere demasiado con los alumnos inmigrantes de la muestra estudiada (70,8% en C. P. y 28,2% en C.C.). En el caso de éstos últimos, la escolarización es mayor en los centros educativos de la periferia de la ciudad. A nivel general la mayor parte de ellos son **originarios de América del Sur y central**, lo que se constata también en el alumnado estudiado, que procede fundamentalmente de R. Dominicana, Colombia y Ecuador.

- ❖ **La mayor cantidad de este alumnado se encuentra en la Rioja**, con el 16,70% del total, y el menor en Ceuta con 3,90%. Castilla y León se sitúa en la **banda baja con un 8,30%** del total, ya que, además, ha sido una de las comunidades, junto con Asturias y Galicia donde ha habido más pérdidas (2,8%) en los últimos cursos. Así mismo el mayor número se encuentra escolarizado en Educación Primaria (41%) seguido de ESO (30%). *El incremento progresivo del 8,29% en ESO alcanzado hasta 2010, se ha visto reducido en un 2,16% del total del alumnado de ESO, no obstante el saldo sigue siendo todavía alto debido en buena medida a que con el paro y la crisis, el estudio se ha convertido de nuevo en una alternativa, que muestra en este caso el lado amable de la crisis.*

Si nos centramos en la información referida exclusivamente a los centros estudiados se ha podido concluir que:

- ❖ **El 35,71% son alumnos con necesidad de compensación educativa, la mayoría de ellos (73,68%) en centros públicos; y más de la mitad de ellos, el 54,51% presentan dificultades** que complican su situación académica, como ocurre con el resto de la comunidad autónoma. *Los mayores problemas* de este alumnado se centran *en el desfase curricular* (46,20%), en problemas con el idioma (39,84%) y en las alteraciones de la comunicación y el lenguaje (con un 18,36% del total). El 40% de los centros cuenta con aulas de inmersión lingüística, dato que resulta claramente insuficiente a la vista de que, como ya hemos visto, más de la mitad (58,2%) presenta problemas al respecto.
- ❖ **Casi la totalidad de los centros manifiestan llevar a cabo Planes de acogida,** tanto con padres (90%), como con alumnado (100%), realizando de igual modo las actividades que conlleva y valorándolas con una media de 8 sobre 10 en las primeras y de 10 sobre 10 en las segundas. Sin embargo consideran que **los recursos personales** con que se cuentan *en la atención a este alumnado son insuficientes y poco adecuados* y *no cubren las necesidades presentadas*, como confirman 8 de los diez centros estudiados.
- ❖ Los centros estudiados hacen una **valoración muy positiva de la puesta en marcha y funcionamiento del Plan de Convivencia** en sus centros, aunque no queda claro el perfil de los profesionales implicados en llevarlo a cabo.
- ❖ El Plan PROA (ahora MARE), sólo es oficial en dos centros de la muestra, aunque sus actividades se llevan a cabo en otros cuatro centros más (tres públicos y uno concertado). **El alumnado atendido dentro de este plan ha disminuido en los últimos cinco años** y *las actuaciones al respecto con familias, suponen menos de la mitad (40%).*

Al analizar y valorar los aspectos y recursos formativos y académicos del profesorado de cara a la respuesta educativa a estos alumnos, se pone de manifiesto que:

- ❖ Así mismo la mayoría de los centros considera que **la oferta formativa y la formación del profesorado en la atención al alumnado inmigrante ha disminuido** y que, por tanto, **es aún más insuficiente**, la mayoría de los centros la consideran indispensable y los que si la han recibido **la valoran positivamente** (media de notable alto). La formación respecto a la atención a inmigrantes en los centros de formación del profesorado **ha sido mayor en los centros públicos** y en igual medida aquella recibida en el propio centro. La **prioridad** del profesorado, en sus demandas respecto de la oferta formativa **se centra** prioritariamente **en la demanda de formación**, seguida, y por el mismo rango de importancia, por los recursos humanos, la disminución de la ratio, los recursos materiales y la necesidad de reconocimiento.

Al analizar y valorar las medidas educativas curriculares y organizativas en León y cómo se concretan en cada centro, tenemos que:

- ❖ **La totalidad de los centros** estudiados **realizan**, en mayor o menor grado, **medidas para la organización del trabajo con el alumnado inmigrante**, pero el 60% de ellos no ha realizado ningún tipo de cambio en sus documentos para incluir algún aspecto relacionado con este alumnado.
- ❖ **El 100% de los centros tienen presente la necesidad de organizar los agrupamientos** como una medida indispensable para ofrecer una buena respuesta educativa, solamente *el 20% suele manejar criterios de organización en función de los apoyos de que disponen y hacen uso de materiales específicos* en función de los mismos. Casi la totalidad de los centros públicos (cinco de los seis), tienen en cuenta criterios generales, frente a uno solo de los centros concertados.

- ❖ **En la totalidad de los centros** estudiados se **llevan a cabo adaptaciones, curriculares de contenido**, pero solamente el **40%** del total de ellos lleva a cabo **adaptaciones a tiempo y de acceso** (dos centros públicos y dos concertados) y sólo el **50%** tiene en cuenta criterios específicos de evaluación para estos alumnos/as. **Los centros concertados son quienes más responden en este sentido.**

- ❖ **No existen actividades extraordinarias pensadas de manera exclusiva para el alumnado inmigrante**, sólo un centro público (IES OrdoñoII), de los diez de la totalidad del estudio tiene como actividad extraescolar una actividad pensada para mejorar el acercamiento entre culturas (una “Semana Intercultural”). Esto puede justificarse, tal vez, en el hecho de que es un centro muy implicado con los temas de inmigración y pertenece al grupo GOL.

- ❖ **Se observa** que ha habido un **incremento** de un **12,67%** de media (en todos los casos) **en la coordinación con otros organismos**. *La coordinación más estrecha se realiza con los servicios sociales de base, CEAS y Ayuntamiento (40%), seguidos de la coordinación con la Dirección Provincial de Educación y ONGs (30% en ambos casos).* Hay una queja constante por parte de los padres entrevistados, que ven a los centros educativos más distantes que otros organismos o entidades a la hora de recabar su ayuda, incluso en aquellos aspectos relacionados con la educación (facilitar textos, material...).

A la hora de conocer los aspectos de las situaciones personales, familiares y educativas del alumnado inmigrante en estudio, se puede concluir que:

- ❖ La **familia inmigrante** no es sólo el contexto y entorno inmediato del alumno/a inmigrante de ESO, sino que **supone también parte de la respuesta educativa**. Aparece, con diferencia, como *institución de mayor confianza* (71,5% de las familias) *para los adolescentes y jóvenes*; frente a otros agentes socializadores. Constituye el **9,97%** del total de familias en España. Y aunque su tamaño se ha reducido en los últimos años (2,81 miembros), sigue siendo superior a la media

española (2,56). Suelen tener problemas económicos, agravados desde la crisis de 2008.

❖ Si tuviéramos que hacer una semblanza o un **perfil general** del total de las **familias** entrevistadas, podríamos obtener una familia tipo que sería:

- *Una familia nuclear, con alto porcentaje de monoparentalidad y desestructuración, de origen iberoamericano, con mayor número de miembros que las cifras generales de España, una media de 4,06 miembros y de 2,4 hijos (casi la mitad 1,4 en secundaria), que vive en la periferia de la ciudad, en un barrio viejo, donde suelen vivir más inmigrantes, y cuya situación económica se sitúa en la barrera media-baja y baja; con una estancia media en nuestro país de 9 años y medio, donde pretende permanecer y al que ha venido sobre todo por razones económicas y laborales, sin obviar que también han influido en ello, aunque en menor medida, razones de violencia en su país de origen y razones políticas y/o religiosas. Todo lo cual constata, en gran medida, los datos generales de la Administración educativa y de otros estudios e investigaciones.*

❖ Se ha podido ver que **la mayoría de las familias han tenido dificultades al inicio de su proceso migratorio**, de adaptación e integración, y que posteriormente esa integración ha sido buena o muy buena, lo que contradice la escasa relación con los autóctonos de la mayoría de ellas, que suele ser mejor en el caso de los hijos/as que en el de los padres/ madres. **En general la integración del alumnado es mejor, sólo existen problemas cuando el idioma es diferente.**

❖ Se observa, y sorprende, que existe una **casi nula utilización por parte de las familias de redes sociales de apoyo** (familias y amigos residiendo aquí previamente), y del mismo modo podemos decir que la relación de las familias **con sus asociaciones de inmigrantes respectivas** es casi nula y, aunque algo mayor, también es escasa la relación con ONG y/u otros organismos de apoyo y

ayuda. A la que **recurren con más frecuencia es a Cruz Roja**, especialmente al inicio del proceso migratorio y en situaciones puntuales más difíciles.

- ❖ Hay en general una **preocupación por la pérdida de identidad y cultura** de origen, *más concretamente entre los africanos* y, entre las familias estudiadas, se tiene la percepción clara de que la crisis está influyendo en su vida cotidiana (menos trabajo y ayudas), aunque no hasta el punto de condicionar, de momento, su permanencia o retorno.

Respecto al objetivo de conocer cómo valoran y viven estas familias la respuesta educativa dada a sus hijos, tenemos que:

- ❖ **En general, la familia inmigrante tiene una buena opinión de sistema educativo español** al que valora con un notable alto (7,94 de media sobre 10), y también valora positivamente que en España la educación sea obligatoria hasta los 16 años (ESO). A este respecto, *los padres estudiados hacen una buena y alta valoración de la respuesta educativa recibida por sus hijos*, valorándola con una media de 7,8 de 10 y *también es alta la valoración que hacen del profesorado* (6,3 de 10), ésta última por encima de la valoración de los autóctonos.
- ❖ No obstante lo anterior, **la mayoría no conoce la existencia de Planes de Acogida, ni de integración, ni acompañamiento escolar** en los centros y **pocos han recibido ayuda inicial** en los mismos, sólo apoyo específico cuando el idioma es diferente y también consideran que han tenido una escasa información sobre ayudas y becas por parte de los centros, lo que contradice la información aportada por estos últimos al respecto (Gráfica 53).

En cuanto al objetivo de valorar la relación de los centros educativos con las familias inmigrantes, se concluye que:

- ❖ **Se constata claramente la necesidad de la colaboración de las familias en la educación de sus hijos** (Centro, AMPA etc.), lo que mejora su adaptación y rendimiento. Esta necesidad se hace más evidente al constatar que las familias no

participan ni se coordinan con los centros. A este respecto cabe decir que, en general, hay diferencia entre C. públicos y C. concertados a la hora de valorar la participación, ya que en estos últimos es mejor.

- ❖ Así mismo hacen una **valoración muy negativa del grado de participación de las familias inmigrantes en las Asociaciones de Madres y Padres de alumnos (AMPA)**. Es, con diferencia, **el aspecto peor valorado**. También se constata el incremento del racismo y la xenofobia, admitido por la propia Administración y que en el caso de los padres entrevistados se manifiesta en **una alta, preocupante y recurrente apreciación**, *especialmente entre los latinos*, de la existencia *de un alto índice de racismo no sólo entre el alumnado, sino también entre una parte del profesorado*.
- ❖ No obstante, hay que decir que respecto a **la participación de padres inmigrantes en reuniones generales de aula**, según los propios centros, aunque sigue siendo insuficiente, la situación **ha mejorado** una media de 0,7% a nivel general (gráfica 65) y ha habido un incremento medio de dos puntos en la valoración llevada a cabo por los centros concertados respecto a la participación de los padres en las reuniones generales de centro (Gráfica 74).
- ❖ Por su parte los propios padres opinan que existe poca e inadecuada relación de éstos con los centros, **la participación de los padres es muy escasa y en su mayoría se hace a demanda del centro**, no por su iniciativa. Suelen acudir a reuniones generales y no tanto a entrevistas individuales con los tutores/as. Así mismo **la inmensa mayoría reconoce que no forma parte del AMPA** de su centro, ni se relaciona con ella; tampoco participan de forma activa ni asisten a actividades organizadas por y desde los centros educativos.

Respecto al **grado de conocimiento y utilización** que las familias tienen y hacen de **otros recursos**, podemos decir que este conocimiento **es medio** (calificación con 6,4 de 10) en el total general de los centros estudiados.

- ❖ *La mayoría de las familias no mandan a sus hijos a actividades extraescolares o extraordinarias y no refieren los motivos. De aquellos que sí lo hacen, casi su totalidad es en aquellas actividades que les resultan gratuitas.*

- ❖ *La totalidad de los entrevistados muestran un **alto nivel en las expectativas respecto a sus hijos**, tanto respecto a su formación como a su mejora en las condiciones de vida referidas a las de sus padres, **su migración se justifica y toma sentido , en buena medida, en el éxito académico de sus hijos**; aspecto éste, que como en este caso, se repite como una constatación en prácticamente todas las investigaciones a nivel educativo.*

- ❖ *En general **la valoración que hacen de sí mismas como familias**, como parte de la comunidad y respuesta educativas **es muy inferior a la que hacen de los centros educativos** y de la respuesta educativa de los mismos. **Y esa valoración es también negativa respecto a la integración en los centros** donde están escolarizados sus hijos/as e incluso en su entorno más inmediato (barrio).*

Por último, a la vista de los objetivos específicos y las conclusiones relacionadas con los mismos, se puede decir que el objetivo general y último de la investigación se ha conseguido, puesto que se ha descrito, analizado y valorado la respuesta educativa al alumnado inmigrante de ESO y se ha conocido la valoración que sobre ella se hace desde el contexto educativo.

Propuestas de mejora:

La necesidad de dar una adecuada respuesta educativa al alumnado ha sido una constante a lo largo de la historia de la Educación.

A medida que las circunstancias han hecho evolucionar los centros educativos: mayor número de alumnos, cada vez más variados, con dificultades añadidas, con interferencias del medio no siempre positivas, y con la globalidad dominando nuestra vida; se ha producido una necesidad aún mayor de dar respuestas educativas concretas a situaciones educativas también concretas.

La atención al alumnado inmigrante se ha convertido en una preocupación de la Administración, de los docentes y de las propias familias. Unos buscando planes y programas que sirvan, al menos en teoría, y que no desbaraten la economía ni los presupuestos y que además se valoren social y políticamente. Otros tratando de individualizar la atención sin romper la armónica integración educativa y al mismo tiempo “saber cómo hacerlo, aunque nadie les haya enseñado”, *difícil tarea ésta*.

Y por último, otros preocupándose de mejorar sus vidas y las de sus hijos poniendo, a veces, demasiada esperanza en una educación mejor que la recibida, al mismo tiempo que se intenta salir adelante en un país diferente (cultural y socialmente).

Y con todo ello y a la vista de la situación de la respuesta educativa que se está dando a los alumnos inmigrantes de ESO en León, no cabe otra postura que la de posicionarse como actores críticos, pero constructivos; planteando por tanto que ha de tenerse en cuenta que:

- Es necesaria una mejor adaptación del sistema a las necesidades educativas especiales que presentan estos alumnos/ as y sus familias. Ha de intentarse que esa respuesta se dé desde el minuto uno del contacto con el alumnado y las familias.

“La verdadera educación consiste en obtener lo mejor de uno mismo. ¿Qué otro libro se puede estudiar mejor que el de la Humanidad?” (Mahatma Gandhi).

Es indispensable una formación adecuada del personal docente y no docente que interviene en los centros en la atención al *alumnado diferente en general*, y en la del alumnado inmigrante en este caso particular. Y esa formación pasa por el incremento y mejora, y no la disminución como ocurre ahora mismo, de programas formativos, de todo tipo y desde diferentes ámbitos, para el profesorado, especialmente aquellos que se lleven a cabo en los propios centros educativos y adaptados a las necesidades concretas de los mismos, como demandan los propios centros y sus docentes.

Ello permitirá ajustar la respuesta educativa a las necesidades reales y acercará los Grandes Planes de la Administración a la concreción de los centros, de las aulas y de los alumnos y sus familias.

“Quién se atreva a enseñar, nunca debe dejar de aprender” (Anónimo)

➤ La propia U.E. pone de manifiesto la necesidad y prioridad de que haya una inversión eficiente en los sistemas de educación y formación, así como del aumento de la cualificación y de los beneficios sociales y económicos innegables de tales inversiones (Conclusiones del Consejo de Europa del 26 de Noviembre de 2012); pidiendo, así mismo, a sus Estados miembros que pongan en marcha medidas encaminadas a conseguir “Un nuevo concepto de educación”; instándoles, así mismo, a que impulsen los aspectos sociales de la educación y formación, lo cual permitirá fomentar y mejorar la cohesión social, indispensables en todos los casos, pero más aún en el caso del trabajo con alumnado inmigrante.

“Tan sólo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre. El hombre no es más que lo que la educación hace de él”. (Immanuel Kant)

- Insiste la U.E y también desde los resultados de esta Tesis, en la necesidad de mejorar los resultados de los colectivos en riesgo elevado de abandono escolar prematuro con problemas personales y familiares que pueden ser causa de bajo rendimiento y que como ya sabemos, y hemos podido constatar en la conclusiones, es uno de los problemas del alumnado inmigrante de ESO.

“La educación no solo enriquece la cultura... Es la primera condición para la libertad, la democracia y el desarrollo sostenible” (Kofi Annan)

- Es indispensable también una adecuada inclusión de contenidos lingüísticos y culturales de los países de origen del alumnado inmigrante en los diferentes currículum de los cursos de ESO, con el objeto de tratar de fomentar la educación intercultural en toda la comunidad educativa. Y para ello es ventajoso asumir desde Los Proyectos Educativos todas las actuaciones necesarias para llevarlo a cabo.

“Los hombres se distinguen menos por sus cualidades naturales que por la cultura que ellos mismos se proporcionan”. (Confucio)

- Es muy necesario y será muy beneficioso mejorar la comunicación con las familias inmigradas, fomentando el conocimiento mutuo y generando, de este modo, la confianza y el apego suficientes para mejorar su integración y la de sus hijos y hacer, de este modo, que se conviertan en protagonistas y participes activos de la vida de los centros. Para ello no son necesarios grandes cambios, simplemente fomentar actitudes de acogida y valoración en las AMPA, demandar su colaboración directa en actividades de integración y educación intercultural, mostrarse más receptivos a sus demandas, propiciar, desde el propio centro educativo, acercamientos e intercambios con las familias autóctonas etc.

“Para educar a un niño hace falta la tribu entera” (Proverbio africano)

“Enseñar exige saber escuchar”. (Paulo Freire)

- Al mismo tiempo, se hace muy necesario también facilitar y mejorar la coordinación con los Servicios, Organismos e Instituciones que, como los propios centros, ayudan y facilitan lo más indispensable para estas personas. Sería de esperar que esa coordinación empezara a ser más efectiva entre estamentos de la propia Consejería de Educación, en concreto las más cercanas como la Dirección Provincial de Educación; lo que permitiría que determinadas ayudas (libros, material escolar...) fueran cubiertas desde el propio organismo para las que son de utilidad y las demandas hacía otros organismos e instituciones serían más efectivas, al centrarse en otros aspectos de las necesidades (vivienda, alimentos...).

“Ninguno de nosotros es tan bueno como todos nosotros juntos” (Ray Kroc)

Es evidente que todavía hay mucho por hacer. La perfección no existe, y mucho menos aún cuando el trabajo que se realiza es con personas, y con personas diversas además. La diversidad muchas veces es un hándicap a la hora de dar una buena respuesta educativa, pero la diversidad es también riqueza, cultura, saberes...; y desde esa óptica hay que hacer uso de su potencialidad, una potencialidad en la que la familia debe ser protagonista y educador activo, trabajando por aquello, ya que no sólo forma parte de sus expectativas más íntimas y personales respecto a sus hijos, sino también por la consecución, en ese empeño, de una integración mayor y mejor para los hijos y para los padres.

“Una cultura no evoluciona si no es a través del contacto con otras culturas.

Pero los contactos entre culturas pueden tener características muy diversas. En la actualidad se apuesta por la interculturalidad que supone una relación respetuosa entre culturas”.(Miquel Rodrigo Alsina).

REFERENCIAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFFERGAN F. (2000). *Esotismo e alterità. Saggio sui fondamenti di una critica dell'antropologia Mursia*. Milano, 1991 (prefazione di F. Remotti).-*Afriche e Orienti, Emigrare, immigrare, tansmigrare*, 3-4.

AGUADED RAMÍREZ, E. M^a; RODRÍGUEZ CÁRDENAS, A. J.; DUEÑAS COMINO, B. (2008), La importancia de la redes sociales en el desarrollo de las competencias de ciudadanía intercultural de las familias de origen inmigrante y autóctonos. *Portularia*, VIII, 1, 153-167.

AGUADED, E. (2005). *Diagnóstico Basado En el Currículum Intercultural De Aulas Multiculturales en Educación Obligatoria*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

AGUADO T. y cols. (2002). *Mediación social intercultural. Identificación de necesidades de formación y actuación en el ámbito educativo*. Informe inédito. UNED.

AGUADO, T. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar: un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE.

AGUADO, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc Graw Hill

AGUADO, T. y cols. (2004). *Proyecto Inter. Formación de profesores en educación intercultural. Análisis de necesidades*. Informe inédito. Comisión Europea.

AGUADO, T., GIL, I. y MATA, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revistas Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.

AGUADO, T.; BALLETEROS, B.; MALIK, B. Y SANCHEZ, M, (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, Vol. 21 (2), 323-449

348.

AGUILAR, C.; ALONSO, J.; PADROS, M. y PULIDO, M. (2010). Lectura y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24 (1), 31-44.

AGUILERA, R., DE SNYDER, V., ROMERO, M. Y MEDINA, M. (2004). Paternal absence and international migration: Stressors and compensators associated with the mental health of Mexican teenagers of rural origin. *Adolescence*, 39, 711-723.

AJA, E. et al (1999). *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa.

ALCINA FRANCH, J. (2001). *Aprender a investigar: Métodos de trabajo para la realización de tesis doctorales* (Humanidades y Ciencias Sociales). Madrid: Compañía Literaria.

ALEMÁN, J., et al. (2009). *Los otros entre nosotros: Alteridad e inmigración*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.

AMNISTÍA INTERNACIONAL. *Humor gráfico: Racismo e Inmigración*. Consultado el 15 de Mayo de 2009 en: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/humor/index.html>.

AMORES FERNÁNDEZ, F.J. Y RITACCO REAL, M. (2012). Prácticas inclusivas. Impacto y efectos en los resultados educativos del alumnado en riesgo de exclusión escolar y social. Espiral. *Cuadernos del Profesorado*, 5 (10), 16-29. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>

ARANGO, J. (1987). La modernización demográfica de la sociedad española. En J. Nadal et al. (eds.), *La economía española en el siglo XX*. Barcelona: Ariel.

ARJONA, A. (DIR.), CHECA, J. C., CHECA, F Y GARCÍA, M. (2008). Jóvenes inmigrados y educación en España. Variables que afectan en su incorporación a la Universidad de Almería: propuestas de actuación. Almería: Universidad de Almería.

ARNAIZ SANCHEZ, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela de todos. Málaga: Ediciones Aljibe.

ARNAIZ SANCHEZ, P. (2007). Como promover prácticas inclusivas en Educación Secundaria. *CEPS*, 14, 57-71.

ARNAIZ SANCHEZ, P. (2007). La escuela inclusiva o la escuela para todos. *Padres y Madres de alumnos.*, 88, 7-3.

ARNAIZ SANCHEZ, P. (2008.a). Educación inclusiva y educación para todos. *Eduga*, 52, 12-15.

ARNAIZ SANCHEZ, P. (2008.b). Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria. *Anuario Internacional de investigación sobre discapacidad*, 2, 35-59.

ARNAIZ SANCHEZ, P. (2008.c). El desafío de educar desde propuestas interculturales. *Educación y Nuevas Tecnologías para la multicultural*, 41-56.

ARNAIZ SANCHEZ, P., MARTINEZ ABELLAN R. Y HARO RODRIGUEZ R.D. (2008). Propuesta de análisis de proyectos de centro en referencia a la atención a la diversidad. *Revista Interuniversitaria del profesorado*, 63, 207-241.

ARNAL, J. DEL RICÓN, D. Y LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.

ATXOTEGUI, J. (2000). Los duelos de la migración: una aproximación psicopatológica y psicosocial. En E. Perdiguero, y J.M. Comelles. *Medicina y Cultura*. Barcelona: Bellaterra.

AUSÍN, V. Y LEZCANO, F. (2011). Recursos para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación [en línea]. Disponible en: <http://bit.ly/19s8ODu>. Consultado el 4 del 4 de 2013.

BALLESTEROS VELÁZQUEZ, B., AGUADO ODINA, T. y MALIK LIÉVANO, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 93--107.

BARTOLOMÉ PINA, M.; CABRERA RODRÍGUEZ, F. A.; (Coords.) (2007). [La construcción de una ciudadanía intercultural en los jóvenes. Guía para el profesorado de Educación Secundaria](#). Madrid: Editorial Narcea.

BARTOLOMÉ, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

BATRES, C. y DE PAZ, F. (2001). *Pupitres desiguales. Integrar o excluir, dilema del actual sistema educativo*. Madrid: Catarata.

BELGHIRANE EL MOUSAAOUI, F. (2014). *El impacto de la educación en la construcción de la identidad en jóvenes hijos de migrantes marroquíes nacidos y/o emigrados a muy corta edad a Cataluña*. (T.F.M) Universidad de Barcelona, Barcelona.

BERNAD CAVERO O.; LLEVOT CALVET N. (2012). Las familias de origen inmigrante de Europa del Este en la escuela: ¿integración o exclusión?" (*Comunicación del proyecto de investigación "Familias y escuelas"*). Universidad de Lleida.

BERRY, J. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57 (3), 615-631.

BHATTI, G., & LEEMAN, Y. (2011). Convening a network within the european conference on educational research: A history of the social justice and intercultural education network. *European Educational Research Journal*, 10 (1, 129-142.).

BLANCO BARRIOS, M. (2001). *El alumnado extranjero: un reto educativo*. Madrid: EOS.

BLANCO, C. (2000), *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza editorial, col. CC. Sociales.

BLEICHMAR, H. (2003). Algunos subtipos de depresión, sus interrelaciones y consecuencias para el tratamiento psicoanalítico. *Revista de Psicoanálisis*, 14. Disponible en línea: <http://www.aperturas.org/14bleichmarcastellano.htm>.

BOLETÍN CIDE de Temas Educativos (2007). *El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español* (1996-2007). Boletín. Madrid, .Dirección General de Educación, Formación Profesional e innovación educativa. Centro de Investigación y Documentación Educativa. 16 Septiembre, 1-22.

Boletines digitales y Otras consultas Web de FETE-UGT. (Consultado el diferentes fechas) en www.feteugt-cyl.es/Boletines_digitales_gabinete_tecnico_FETE-UGT_Castilla_y_Leon.php.

BOLÍVAR BOTÍA, A. y DOMINGO SEGOVIA, J. (2006). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. En Forum qualitative sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research (On Line Journal) 7 (4), 12. Disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s>. Consultado el 2 del 10 del 2010.

BONAL, X. (2003). Una evaluación de la equidad del sistema educativo español. *Revista de Educación*, 330,59-82.

CABERO ALMARA, J., FERNANDEZ BATANERO J.M. Y CORDOBA PEREZ, M. (2007). *Las TIC para la igualdad: nuevas tecnologías y atención a la diversidad*. Alcalá de Guadaíra: Editorial Med.

CALATAYUD SALOM, A. (2006). Formación en Educación Intercultural: La voz del profesorado. *Aula abierta*, 88, 73-84. Oviedo: Universidad de Oviedo.

CALVO BUEZAS, T. (2010). *Musulmanes y cristianos conviviendo juntos. Así sienten los escolares de Ceuta y Melilla*. Ceuta: Editorial Instituto de Estudios Ceutíes.

CALVO BUEZAS, T. y GENTIL GARCÍA, I. (2010). *Inmigrantes en Estados Unidos y en España: Protagonistas en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Eunete.

CALVO BUEZAS, T. (2005). *La escuela ante la inmigración y el racismo*. Editorial Popular, Madrid.

CALVO BUEZAS, T. (2008) Actitudes ante la Inmigración y Cambio de Valores. Resumen Encuesta. Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo UCM.

CANO FLORES, M. (1997). La investigación participativa: Inicios y desarrollo. En *Ciencia administrativa*. Nueva Época, 1, Xalapa, México. 86-91. Disponible en <http://www.uv.mx/iiesca/revista2/mili2.html>. Consultado el 2 del 10 del 2010.

CANO GONZÁLEZ, R. (2006). Valoración de las actuaciones de atención educativa al alumnado inmigrante en Castilla y León. *Contextos educativos*, 8 -9, 109-134.

CANO GONZÁLEZ, R. y otros (2013). La familia, clave de la calidad educativa. En R. Cano González, *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias*. Madrid: Biblioteca Nueva. 247-278.

CANO GONZÁLEZ, R. y otros (2013). La acción tutorial y el apoyo familiar en el proceso educativo. En R. Cano González, *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias*. Madrid: Biblioteca Nueva. 279-321.

CANO MORENO, J. (2003). *Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con el contexto sociocultural*. UNED, Melilla.

CÁNOVAS LEONHARDT, P.; SAHUQUILLO MATEO, P. M.; CÍSCAR CUÑAT, E. y MARTÍNEZ VÁZQUEZ, C. (2014). Estrategias de intervención socioeducativa con familias: Análisis de la orientación familiar en los servicios especializados de atención a la familia e infancia de la comunidad valenciana. *Educación XXI*, 17 (2), 265-288.

CARBONELL, R. y MARTÍ, J. (2002). La relación familia-centro educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 32-34.

CARRASCO, S.; PÀMIES, I. y BERTRAN, M. (Grupo EMIGRA-S) (2008). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 20 Núm. 1 (2009) 55-78.

CARRASCO, S. et al. (2002): “Sobre infancia e inmigración: consideraciones teóricas y metodológicas desde un informe de la situación en Barcelona”, en García Castaño, J. y Muriel, C..La inmigración en España, Vol. II. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

CASASEMPERE SATORRES, A.V. (2013). La mediación intercultural como agente articulador de las relaciones positivas entre la familia de origen inmigrante y los centros educativos. *En Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante, 4-6 de septiembre, 88-94.

CASTELS ST. (2002). *Ethnicity and Globalisation. From Migrant Worker toTransnational Citizen*. London: Sage Publications.

CASTILLO, E. y VASQUEZ, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. En *Colombia Médica*, 34. Reproducción autorizada por: Corporación Editora Médica del Valle, Universidad del Valle, Cali, Colombia. 164 -167. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos904/rigor-investigacion-cualitativa/rigorinvestigacion-cualitativa.shtml>, Consultado el 2 del 10 del 2010.

CERNADAS RÍOS, F.X.; SANTOS REGO, M. A.; LORENZO MOLEDO, M. del M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 555-570.

CIDE. (2005). La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

CIDE/MEC (2007). El alumnado extranjero en el Sistema educativo español (1996-2007). *Boletín* 16. También en <http://www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/boletin/files/bol016sep07.pdf>. (consultas varias).

CIGES, A. S., GARCÍA, O. M., & MIRAYENT, L. M. (2010). Study on academic effectiveness of specific measures to attend diversity from teachers and students' perception. [Estudio de la eficacia académica de las medidas específicas de Atención a la Diversidad desde la percepción de los implicados] *Estudios sobre Educacion*, (19), 119-137.

COLÁS BRAVO, M. P. (1997a). Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. En L. Buendía Eisman y MP. Colás Bravo y F. Hernández Pina *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill. 212-237.

COLÁS BRAVO, M. P. (1997b). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Psicopedagogía. En L. Buendía Eisman y MP. Colás Bravo y F. Hernández Pina *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill. 252-287.

COLECTIVO IOE (1994). Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteridad. Discursos de los españoles sobre los extranjeros. *Revista de Educación*, 307, 17-51.

COLECTIVO IOÉ (1996). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: CIDE; Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada.

COLECTIVO IOE (2004): *Inmigración y género en la escuela española*. Madrid: CIDE.

COLECTIVO IOÉ, (1999). *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos: Una visión de las migraciones desde España*. Valencia: Universitat. Patronat Sud-Nord.

COLECTIVO IOÉ. (1997). *La diversidad cultural y la escuela. Discurso sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero*. Madrid: CIDE. Investigación inédita.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN. (2010). Indicadores para la convivencia escolar de los centros educativos de Castilla y León. En [http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/convivencia/images?locale=es_ES&textOnly=false&idMmedia=175035]

CREADE. (2011). *Actuaciones de éxito en la escuelas europeas. Colección estudios CREADE, 9.*

CREADE. (2012). *Informe de evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2001-2012)Boletín CREADE nº10.* CNIIE. Madrid. También en <https://www.educacion.gob.es/creade/IrASubSeccionFront.do?id=1201>.

DE MIGUEL LUKEN, V. (2006). Las redes sociales de los inmigrantes extranjeros en España. *Redes-Revista hispana para el análisis de redes sociales.*

DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). *Informe sobre la escolarización del alumnado de origen inmigrante en España.* Madrid.

DELPINO GOICOCHEA, M. A. (2008). El adolescente inmigrado latinoamericano en la escuela española. Las miradas docentes. *Revista Española de Educación Comparada*, 14 (2008), 79-102

DÍAZ AGUADO, M. J. (2008). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria.* Madrid: MEC

DOMINGUEZ GARRIDO, M.C. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural.* Ed. Universitas.

DÖRING, N.; LAHMAR, K; BOUABDALLAH, M.; BOUAFIA, M.; BOUZID, D.; GOBSCH, G., et al. (2010).

DORIO ALCARAZ, I.; SABARIEGO PUIG, M. y MASSOT LAFON, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra Alzina. *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. 275-292.

EACEA, EURYDICE, EUROSTAT. (2012). *Cifras clave de la educación en Europa*. Edición Bruselas Eurydice.

EGREES (European Group of Research on Equity of the Educational Systems). (2005). *Equity in European Educational Systems. A set of indicators*. Liège (Bélgica): Department of theoretical Education, University of Liège. Disponible en: www.okm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=296

EISNER, E. W. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.

ERIKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós. 195-302.

ESSOMBA, M. A. (2007). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural". En Álvarez, J. L., y Batanaz, L., *Educación intercultural e inmigración: De la teoría a la práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva.

ESTEVE, J.M.I (2004). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

EUROSTAT (2007). *Cultural Statistics. European Commission*. Luxembourg.

EURYDICE. (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Dirección General de Educación y Cultura. Unidad española de Eurydice. Madrid. España.

EURYDICE. (2012). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Unidad española de Eurydice. Madrid. España.

EURYDICE. (2013). *Cifras clave sobre el profesorado y los directores de centro en Europa*. Unidad española de Eurydice. Madrid. España.

EZPELETA ASCASO, L. y ANGGOLD, A. (2005). *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. España: Elsevier.

FERNANDEZ BATANERO, J. M. (2004). La presencia de los alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. *Educación y educadores*, 7, 33-44.

FERNANDEZ BATANERO, J. M. (2005-2006). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿Cómo?, *Contextos educativos: Revista de educación*, 8-9, 135-148.

FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. (2006). Educación del alumnado inmigrante: propuestas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 1-10.

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*. Barcelona., Graó, 45-54.

FERNÁNDEZ-CASTILLO, A. (2009). Psycho-educative and socio-political framework for intercultural education in spanish schools, its limitations and possibilities. *International Journal of Intercultural Relations*, 33 (3), 183-195.

FETE -UGT. Gabinete técnico. (2008). *La atención al alumnado inmigrante condesconocimiento del idioma vehicular, en las distintas CC. AA.* (4-06-2008).

FETE/UGT y CIDE. *La inmigración y los derechos de los niños y las niñas*. (Consultado el 13 de Junio de 2009 y el 10 de Mayo de 2012) en: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/DisenodeCuadernillo.pdf>

FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

FLORES, MD. (2001). La educación intercultural: Propuesta de intervención. *Revista de Educación*. 3, 203-209.

FONGDECAM. *Manual digital de Educación Intercultural*. (Consultado el 20 de Julio de 2009 y el 10 de Mayo de 2012 y otras consultas más) en: <http://www.fongdcam.org/paginas/recursos/recursos0.asp?g=3>

FRANZÉ MUNDANÓ, A. y GREGORIO GIL, C. (1999). Intervención social con población inmigrante: esos “otros” culturales. *Intervención Psicosocial*, 8, 2, 163-175.

FRANZÉ, A. y GREGORIO GIL, C. (1996). La segunda generación inmigrante: la familia y la escuela. . *Migraciones*, 6, 15-24.

FRANZÉ, A., CASELLAS, L. Y GREGORIO, C. (1999). Intervención social con población inmigrante. Peculiaridades y dilemas. *Migraciones*, 5, 25-54.

FUNDACIÓN CEIM. *Guía de la Educación Intercultural*. Consultado el 21 de Julio de 2009 y otras varias consultas en: http://www.ceim.net/index.php?option=com_content&task=view&id=96&Itemid=0&PHPSESSID=2a04a83b8b586bbc69368402345a2caa

GAITERO A. (2009). Cara y cruz de la inmigración. Sangre joven para una provincia vieja. *Diario de León, León*, Es. Feb., 2, 2-3.

GARCÍA CASTAÑO, F. J. y GRANADOS MARTINEZ, A. et al (1997). *Educación ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada.

GARCÍA CASTAÑO, F. J., ALEGRET TEJERO, J.L. et al (1993). *La escolarización de niñas y niños inmigrantes en el sistema educativo español: estudio comparado entre diferentes provincias españolas de la situación en las escuelas de los hijos de inmigrantes extranjeros desde la perspectiva de la antropología social: memoria de investigación*. Granada: Laboratorio de Antropología, Universidad de Granada.

GARCÍA COLL, A. Y SÁNCHEZ AGUILERA, D. (2001). Las estadísticas demográfica españolas: entre el orden y el caos. *Boletín de la AGE*, 31.

GARCÍA FERRANDO, M.; IBAÑEZ, J. Y ALVIRA, F. (2007). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3ª edición). Madrid. Alianza Editorial.

GARCÍA GARCÍA, M., GARCÍA CORONA, D., BIENCINTO LÓPEZ, C. Y ASENSIO MUÑOZ, I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de educación*, 358, 258-281.

GARCÍA ROCA, J Y J. LACOMBA (eds.) (2008). *La inmigración en la sociedad española*. Barcelona: Bellaterra.

GARCÍA-CANO, M.; MÁRQUEZ LEPE, E. Y AGRELA ROMERO, B. (2008). Cuándo, por qué y para qué la educación intercultural: Discursos y praxis de la educación intercultural. En *Papers: Revista de sociología*, 89, 147-167.

GARRETA BOCHACA, J. (2007). *La relación familia- escuela*. Ediciones de la Universitat de Lleida. Lleida.

GARRETA BOCHACA, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20 (2), 275-21.

GERMAN-ALGERIAN UNIVERSITY. (2010). Exchange from the perspective of students and teachers: Results of an intercultural survey. *Journal of Studies in International Education*, 14 (3), 240-258.

GIL JAURENA, I. (2007). Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural. *EMIGRA Working Papers*, 87.

GOBBO, F. (2011). Ethnographic research in multicultural educational contexts as a contribution to intercultural dialogue. *Policy Futures in Education*, 9 (1), 35-42.

GÖBELI, K., & HELMKE, A. (2010). Intercultural learning in english as foreign language instruction: The importance of teachers' intercultural experience and the

usefulness of precise instructional directives. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1571-1582.

GÓMEZ BARRETO, I. M. (2011). *La competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil en la Universidad de Castilla la Mancha*. (Tesis Doctoral). UCM. Madrid.

GÓMEZ BARRETO, M. (2011). *La competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil en la universidad de Castilla la Mancha* (Tesis). UNED- Facultad de Educación.

GÓMEZ QUINTERO, J. D.; FERNÁNDEZ ROMERO, C. (2014). Familias inmigrantes en España: estructura sociodemográfica, roles de género y pautas culturales de los hijos adolescentes. *Papeles de Población*, 20, 80, 87-118.

GONZÁLEZ ARPIDE J.L y FERNÁNDEZ ÁLVAREZ O. (2003). Aproximación al estado actual de los estudios en inmigración desde la perspectiva antropológica. *Estudios humanísticos. Historia*, 2, 141-160.

GONZÁLEZ DIEZ, A. (2012). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 43-66.

GONZÁLEZ FALCÓN, I. (2007): *La integración socio-educativa de los padres y madres inmigrantes en los centros de educación infantil y primaria*. Propuestas de mejora a partir de un estudio de casos. Departamento de Educación. Universidad de Huelva. Tesis Doctoral. Material Inédito.

GRAÑERAS PASTRANA, M. et al. (2000): *Las desigualdades en la educación en España (II)*. Madrid: CIDE.

GRAÑERAS, M.; DIEZ-CANEJA, P. y GIL, N. (INCLUD-ED Consorcio). (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. *Colección estudios CREADE*, 9. MEC-IFIIE.

GRAÑERAS, M.; LAMELAS, R.; SEGALERVA, A.; VÁZQUEZ, E.; GORDO, J. L. Y MOLINUEVO, J. (1997). Catorce años de investigación sobre desigualdades en la educación. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.

GUBA, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. 148-165.

HERNÁNDEZ, CR Y POOT, GF (2001). Conformación de valores en menores de edad en procesos de migración. *Revista de Perinatología y Reproducción Humana*, 15, 69-74.

HILL, I. (2007). Multicultural and international education: Never the twain shall meet? *International Review of Education*, 53 (3), 245-264.

IBÁÑEZ, J. (1990). Más allá de la Sociología: el grupo de discusión. Teoría y crítica. Madrid: Siglo XXI.

IMBERNON, F. (coord.) (2005). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

INE (2014) Encuesta de Población Activa (EPA) Informe Resumen Cuarto trimestre de 2013. Madrid.

IZQUIERDO, A. (2003). La Huella Demográfica de la Población Extranjera. *Revista Sistema* 175 176. Septiembre de 2003, 183.

JORDÁN SIERRA, J. A. (2009). Hacia una relación de partenariado entre profesores y familias inmigrantes. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 79-97.

JORDÁN SIERRA, J. A. *¿Qué educación intercultural para nuestra escuela?.* Consultado el día 24 de Abril de 2009 en http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/jordan_escuela.pdf

JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN. *Plan de atención al alumnado extranjero y deminorías.* En

http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/tkContent?pgseed=1132130155619&idContent=8610&locale=es_ES&textOnly=false. (Varias consultas).

KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada.* Madrid: Pirámide

LABAJOS VALENCIA, S.; ARROYO, 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 OLIVENCIA, J. J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales.* Tesis Doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.

LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2010). Interculturality from an educational perspective: Analysis and teaching proposals. [Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: Análisis y propuestas pedagógicas] *Cultura y Educación*, 22 (1), 67-84.

LEIVA OLIVENCIA, J.J. y ESCARBAJAL FRUTOS, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio siglo XXI*, 29 (2), 389-416.

LOPEZ PASTOR, V.M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 51, 221-232.

LÓPEZ RODRÍGUEZ, F. (2003). Introducción. En AAVV: *La participación de los padres y madres en la escuela.* Barcelona: Graó, 9-13.

LORA TAMAYO, G. (2009). España y la inmigración extranjera, en *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3, 3-25.

LORENZO MOLEDO, M; SANTOS REGO, M. Á. y GODÁS OTERO, A. (2012). Inmigración y educación. ¿influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? *Ediciones Universidad de Salamanca Teor. educ.* 24, 2, 129-148.

LORENZO MOLEDO, M.; GODÁS OTERO, A; PRIEGUE CAAMAÑO, D. y SANTOS REGO M.A. (2007). Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socioeducativa de la integración. *Investigación e innovación educativa*, 185, Colección investigación.

LOZANO MARTÍNEZ, J.; ALCARAZ GARCÍA, S. ; COLÁS BRAVO, P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Revista siglo XXI*, UNED. 16 (1), 210-232.

MADRAZO, C.M. de J. (2005). La autoestima en los niños. *Solohijos.com*. Disponible en: línea: <http://www.solohijos.com/html/resumen.php?idart=188&PHPSESSID=b0c7170f5ff0c81079ad084eee85f276>. (Consulta Abril 2012).

MADRUGA TORREMOCHA, I. et col. (2002). *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II*. Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras y Paralelo Edición, S.A.

MAIZTEGUI- OÑATE, C.; IBARROLA-ARMENDARIZ, A. (2012). *Réditos potenciales de la participación de las familias inmigrantes en el centro escolar y posibles dificultades*. Universidad de Deusto. Equipo de investigación Retos.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A. ; PADRÓS CUXART, M.; GIRBÉS PECO, S. (2012). Actuaciones educativas para la convivencia en centros con alumnado inmigrante. *Rev. Interuniversitaria Formación del Profesorado*, 73 (26,1), 133-144.

MARTINEZ OLMO F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Alertes S. A. Ediciones.

MARTINS, I. F. (2008). Learning to live together: The contribution of intercultural education. *European Journal of Education*, 43(2), 197-206. Disponible en SCOPUS database.

MAYO, J. (2005). Causas de las Migraciones contemporáneas. *Ensayos INCIPE*, 5. Madrid: INCIPE.

MEC (2012). Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2001-1012). Resumen ejecutivo. CENIE. Madrid.

MEC: Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (2004). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Edita: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA Subdirección General de Información y Publicaciones , 168 Colección: INVESTIGACIÓN.

MEC: Subdirección General de Documentos y Publicaciones (2009). *Datos y cifras curso escolar 2009-2010. Secretaría general técnica*. Madrid: FER/EDIGRAFOS. Consultado el día 3 de Febrero de 2010 de www.educacion.es.

MEISSNER, D.; HORMATS, R.; GARRIGUES WALKER, A. Y OGATA, S. (2005). Los nuevos retos de las migraciones internacionales: perspectivas y prioridades de las políticas migratorias en USA, Europa, Japón y la Comunidad Internacional. *Ensayos INCIPE*, 5. Madrid: INCIPE.

MIGUEL ESSOMBA, A. et al. (2007). Construir la escuela Intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. *Biblioteca de aula: serie atención a la diversidad/ educación especial*, 141. Barcelona: Graò.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Madrid: MEC.

MONTON SALES, M^a J. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar, orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Ed. Graò.

MORADILLO, F. y ARAGÓN, S. (2006). *Adolescentes, inmigración e interculturalidad. Aprendiendo a convivir*. Ed. CCS.

MURILLO et al. (1995). La investigación española en Educación Intercultural. *Revista de educación*, 307, 185-197.

NUNICEF, CGAE y Banesto (2009), *Realidad jurídica y social de los menores extranjeros en España* (Informe). Madrid: Etnia comunicación.

OCDE(2009) *Education at a Glance 2008. OECD Indicators*. Paris: OCDE. En <http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf>. (Varias consultas).

OLIVA ZÁRATE L.; LEÓN CÓRDOBA D. Y RIVERA VARGAS, E. (2007). La emigración del adulto como factor de riesgo en la autoestima de los adolescentes. *Enseñanza e investigación en Psicopedagogía*, 12(2), 359-366.

ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. En: http://www.educacionciudadania.mec.es/pdf/declaracion_universal.pdf. (Varias consultas).

ONU (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Consultado el 9 de Marzo de 2009 en: <http://www.educacionciudadania.mec.es/pdf/convencion-nino.pdf>. (Varias consultas).

ORTEGA ESTEBAN, J. (1996). *Problemática socioeducativa del inmigrante (infantil-juvenil) en Castilla y León: programas de intervención socioeducativa encaminados a lograr la igualdad de oportunidades en minorías étnicas y culturales*. Madrid: CIDE.

ORTÍZ, L. y COLMENERO, M. J. (2008). Inserción social desde la escuela: de las políticas educativas a las prácticas de aula. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 24, 99-110.

ORTÍZ, L.; FIGUEREDO, V.; GARCÍA, P. (2014). La segunda generación: inserción de marroquíes en el sistema educativo andaluz. En F. Checa y Olmos (coords.). *Los inmigrados marroquíes en Andalucía: una investigación necesaria*. 75-95. Almería: Servicio Publicaciones Universidad de Almería.

PALOMERO PESCADOR, J.E.; PALOMERO FERNANDEZ, P.; RODRIGUEZ ROJO, M. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación Pedagógica Intercultural. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado* 55, 207-232.

PARRILLA, M. A. (2002). Acerca del sentido y origen de la educación inclusiva. *Revista de Educación* (Madrid), 327, 11-29.

PEGALAGAR, M.C. y COLMENERO, M. J. (2013). Inteligencia emocional en alumnado con necesidades de compensación educativa. *Aula abierta*, 41, (3) 33-44.

PEÑALBA VELEZ, A.; SORIANO AYALA, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *ESE (estudios sobre educación)*. Pamplona, 18, 37-57.

PÉREZ SERRANO, G.; SARRATE CAPDEVILA, M.L. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Revista de la Facultad de Educación XX,1-* UNED.

PINEDA, L. (2003). Análisis sobre globalización, migración y derechos humanos. *Programa Andino de Derechos Humanos y Democracia*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

PRIEGUE CAMAÑO, D. (2008). *Familia, educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica*. (Tesis doctoral). USC, Santiago de Compostela.

RAMÍREZ SERRANO, Mª C. (2010). Respuesta educativa ante las necesidades del alumnado inmigrante. *Revista digital para profesionales de la enseñanza* [en línea], 10, 1-9. Consultado 13 de Mayo de 2013,

REAL, J. (2006). *Educación en la interculturalidad. Cuentos, dinámicas y juegos para niños y preadolescentes*. Madrid: CCS.

REQUENA Y REVENGA, 2010. Perspectivas demográficas en España: efectos a largo plazo de la crisis. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración, Seguridad Social*. extra, 1.

RINCÓN IGEA, D. y VIDAL GARCÍA, J. (1998). La investigación en orientación psicopedagógica. En R. Bisquerra Alzina. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis Universidad. 437-448.

RIVAS FLORES, J. I. (1990). La investigación naturalista en educación. Una revisión crítica. Valencia: Promolibro.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga: Aljibe.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. y ISPIZUA, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

RUIZ ROMÁN, C.; MERINO MATA, D. (2009). La experiencia escolar de los hijos de inmigrantes marroquíes en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria. *REIFOP*, 12 (3), 87-97. Enlace web: <http://www.aufop.com>. (Consultada en fecha 11-01-2015).

SABARIEGO PUIG, M.; MASSOT LAFON, I. y DORIO ALCARAZ, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra Alzina, *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. 293-328.

SABIRÓN SIERRA, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza. Mira Editores.

SÁEZ ALONSO, R (2006). Educación Intercultural. *Revista de Educación*. N° 339. Extraído el 16 de Marzo de 2009 de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a37.pdf>

SALAZAR GONZÁLEZ, J. (1997). *Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la Enseñanza Obligatoria*. Madrid: CIDE.

SALAZAR PARRENAS, Rh. (2001). *Servants of Globalization. Women, Immigration and Domestic Work*. Stanford: Stanford University Press.

SALMERÓN, H.; RODRÍGUEZ, S.; ORTÍZ, L. (2005). Evaluación de necesidades de orientación universitaria del alumnado marroquí que pretende acceder a universidades españolas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16, (2) 225-256.

SÁNCHEZ HUGALDE, A.(2007). Efectos de la inmigración en el rendimiento educativo: el caso español. (*XVI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*).

SANCHEZ NUÑEZ Y GARCÍA GUZMÁN (2009). [Implicación de las familias inmigrantes en la escuela](#). *Educación para la ciudadanía: compartiendo valores interculturales. Proyecto de la Junta de Andalucía*.

SANDÍN ESTEBAN, M.P., (2012). Una aproximación a los estudiantes con persistencia académica desde el enfoque de la resiliencia. (*Ponencia –VII Jornada de Recerca i immigració- Junio 2012*).

SANDOVAL, M.; LÓPEZ, M.L.; MIQUEL, E.; DURÁN, D.; GINÉ, C.; ECHEITA, G. (2002). Index for Inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.

SANTOS REGO, M. A. ; LORENZO MOLEDO, M^a D. M. ; ABAL ALONSO, N.; BASANTA MONTENEGO, S.; MAQUIEIRA CAEIRO, OL; PRIEGUE CAAMAÑO, D. (2011), Escuela intercultural y familias inmigrantes. Expectativas acerca de la educación. *Universidade de Santiago de Compostela*.

SANTOS REGO, M. A.; LORENZO MOLEDO, M (2008). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.

SANTOS REGO, M. Á.; LORENZO MOLEDO, M. d. M., (2009), La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.

SANTOS REGO, M. A.; LORENZO MOLEDO, M.; PRIEGUE CAAMAÑO, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 97-110.

SANTOS REGO, M.A. y LORENZO, M.M. (2006). Escolarización y expectativas educativas en familias inmigrantes. En M. Santos Rego (ed.) *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 67-99.

SIGUAN, M. y RUIZ, C. et al. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

SORIANO-AYALA, E., Y GONZÁLEZ-JIMÉNEZ, A. J. (2010). El poder educativo de las asociaciones de inmigrantes en las escuelas multiculturales. *Revista Electronica De Investigacion y Evaluacion Educativa*, 16 (1), 1-20.

STAKE, R. (1995). *The art of Case Study Research*. California: Sage.

SUBDIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA, CIDE e IOÉ. (1992). *La educación intercultural en España*. Madrid: CIDE.

TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1990): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

TURNBULL, A. P., TURNBULL III, H. R. Y KYZAR, K. (2008). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: Enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99

UNESCO. *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. Consultado día 6 de Abril de 2009) en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>

UNESCO. *Education and cultural diversity*. Consultado el 8 de Abril de 2009 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125205e.pdf>

UNICEF – UDELAR (2003). *Nuevas formas de familia. Perspectivas nacionales e internacionales*. Fondo de las naciones unidas para la infancia y Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

UNIÓN EUROPEA. *¿Racista yo?*. Consultado el 26 de Enero de 2009 en: http://ec.europa.eu/publications/young/txt_whatme_racist_es.pdf

ÚRIZ, M. J.; BALLESTERO, A.; BIZCARTE, J. y URSÚA, N. (2006). *Metodología para la investigación*. Pamplona: Eunate.

VALLE FLÓREZ, R.E. (2008). L'implication sociale de l'art actuel: son usage en éducation interculturelle. En A. Meunier & A. Landry (coords). *La recherche en éducation muséale: Actions et perspectives; Research in museum education: Actions and perspectives*. 357-386. Québec (Canada): Ed. Multimondes.

VALLE-FLÓREZ, R. E. y LÓPEZ-RODRIGUEZ, E. (2012). La comunicación y sensibilidad intercultural en el alumnado: una revisión de las investigaciones realizadas en el ámbito español. En *Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*. Cádiz: Servicio Publicaciones Universidad de Cádiz.

VALLE, R. (2010). La competencia comunicativa intercultural: una aproximación a su constructo desde la revisión de las investigaciones. En I. Cantón; R.E. Valle; A. Arias; R. Baelo; R. Cañón (coords). *Calidad, comunicación e Interculturalidad*. Barcelona: Davinci Intercontinental.

VALLE, R. E., y BAELO , R. (coords) (2013). *Respuesta educativa a la población inmigrante: la educación intercultural*. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.

VALLE, R.E.; BAELO, R.; LÓPEZ, E. (2014). Intercultural Communicative Competence in Adolescents in Multicultural Contexts. En *The International Journal of Diversity in Education*, 13 (3), 1-12.

VALLE, R.E.; BAELO, R.; ARIAS, A.; CAÑÓN, R.; y otros. (2013). *Guía multimedia de recursos para la educación intercultural*. León: Servicio de publicaciones de la Universidad de León.

VÁZQUEZ RECIO, R. y ANGULO RASCO, J. F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.

VEGA MORENO, M^a C. (2007). *Planes de acogida e integración escolar-social de alumnos de minorías étnicas*. Madrid: Calamar.

VILA BAÑOS, I. (2003). Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. En AAVV: *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona, Graó, 27-37.

VILA BAÑOS, R. (2006). La dimensión efectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación secundaria obligatoria: Escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*. 25, 2.

VILÀ BAÑOS, R. (2009). La Competencia Comunicativa Intercultural. Algunas Aportaciones para el aprendizaje de Segundas Lenguas. En *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3, 88-108.

WALKER, R. (1984). La realización de estudios de casos en Educación. Ética, teoría y procedimientos. En W.B. Dockrell y D. Hamilton, *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea. 42-82.

ZEMBYLAS, M. (2008). The politics of shame in intercultural education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3 (3), 263-280.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS EUROPEAS

CONCLUSIONES del Consejo Europeo de Tampere, 15-16 octubre de 1999. Concesión de los mismos derechos que disfrutaban los ciudadanos del Estado de residencia, incluido el derecho a la educación.

CONCLUSIONES del Consejo Europeo de Sevilla, 21-22 de junio de 2002. Ratificación de la necesidad de elaborar una política de integración para los inmigrantes legalmente establecidos.

CONCLUSIONES del Consejo Europeo de Tesalónica, 19-22 de junio de 2003. Ratificación de la necesidad de elaborar una política global sobre la integración de los inmigrantes legales, con el objetivo de concederles unos derechos y deberes equiparables a los de los ciudadanos de la UE y que cubra distintas áreas, como por ejemplo la educación.

CONCLUSIONES del Consejo Europeo de Bruselas, 16-17 de octubre de 2003. Ratificación del compromiso de un enfoque equilibrado entre la necesidad de frenar la inmigración ilegal y de combatir la trata de seres humanos, por un lado, y la acogida e integración de los inmigrantes legales por otro.

CONCLUSIONES. Diario Oficial de la Unión Europea(2013/C 64/06)

Conclusiones del Consejo sobre la inversión en educación y formación. Respuesta a un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos y al Estudio Prospectivo Anual sobre el Crecimiento de 2013.

CONSEJO DE EUROPA. (1977). (BOE 24 /11/1977). Convenio Europeo del Estatuto de los Trabajadores Inmigrantes.

CONSEJO DE EUROPA. *Derechos Humanos*. Consultado el día 14 de Agosto de 2009 en: http://www.coe.int/es/portal/Information_material/default.asp?L=ES

DIRECTIVA 77/486/CEE del Consejo de Europa, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes.

DIRECTIVA 2000/43/CE del Consejo de Europa, 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.

DIRECTIVA 2003/9/CE del Consejo de Europa, de 27 de enero de 2003, por las que se aprueban normas mínimas para la acogida de los solicitantes de asilo en los Estados miembros.

DIRECTIVA 2003/109/CE del Consejo de Europa, de 25 de noviembre de 2003, relativa al estatuto de los nacionales de terceros países residentes de larga duración.

RECOMENDACIÓN del Comité de ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros (1984) sobre el componente intercultural en la formación del profesorado.

RECOMENDACIÓN del Comité de ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros (1984) sobre el componente intercultural en la formación del profesorado.

RECOMENDACIÓN del Comité de ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros (1984) sobre los inmigrantes de segunda generación.

RECOMENDACIÓN del Comité de ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros (1989) sobre la educación de los hijos de migrantes.

RECOMENDACIÓN del Comité de ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros (2000) sobre la seguridad de residencia de los inmigrantes de larga duración.

RESOLUCIÓN de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos, 10-12 de mayo de 1983.

RESOLUCIÓN. EACEA (2009). Integrating Immigrant Children into Schools in Europe: Measures to foster communication with immigrant families and heritage language teaching for immigrant children. En: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

RESOLUCIÓN. EACEA (2009). Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales. En: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php

REFERENCIAS LEGISLATIVAS ESPAÑOLAS

CONSTITUCION ESPAÑOLA (1978). BOE n ° 311, de 29 de Diciembre.

INSTRUCCIÓN de 17/2005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa por la que se desarrolla el Programa de Adaptación Lingüística y Social

LEY Orgánica 7/1985 de los derechos y libertades de los extranjeros en España.

LEY Orgánica 8/1985, de 3 de julio, (BOE 4 -7-85) Reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

LEY Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, (BOE 4-10-90) de Ordenación General del Sistema Educativo.

LEY 18/1990, de 17 de diciembre, de Reforma del Código Civil en materia de nacionalidad.

LEY 30/1992, de 26 de Noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

LEY ORGÁNICA 1/1996, de 15 de Enero (BOE 17-1-1996), de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

LEY ORGÁNICA 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

LEY ORGANICA 10/ 2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE Mayo, de Educación (LOE).

ORDEN de 22 de julio de 1999 (BOE 28-7-99), por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.

REAL DECRETO 732/1995, de 6 de Mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros.

REAL DECRETO 299/1996 de 28 de Febrero (BOE 12-3-96) de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen la enseñanzas mínimas de la educación primaria.

REAL DECRETO 1631/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

REAL DECRETO 1000/2012, de 29 de junio, por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio, para el curso 2012-2013 y se modifica parcialmente el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas (BOE 5-07-2012).

RESOLUCIÓN de 10 de febrero de 2006, de la Dirección General de Cooperación Territorial y Alta Inspección, por la que se da publicidad al Convenio y Adenda de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad de Castilla y León para la aplicación de diversos programas de apoyo a centros de Educación Primaria y Educación Secundaria (plan proa).

RESOLUCIÓN de 1 de marzo de 2006 (B. O. C. y L de 9-3-06), de la Dirección General del Secretariado de la Junta y Relaciones Institucionales, por la que se ordena la publicación en el «Boletín Oficial de Castilla y León» del Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Comunidad de Castilla y León para el desarrollo de actuaciones de acogida e integración de personas inmigrantes así como de refuerzo educativo. Boletín. Castilla y León, España. Junta de Castilla y León. 2006, N° 48. Jueves, 9 de marzo 2006. pp. 4081-4082-4083.

RESOLUCIÓN de 20 de septiembre de 2006, de la Dirección General de Cooperación Territorial y Alta Inspección, por la que se publica la Addenda al Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Consejería de Educación y Ciencia de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, para la aplicación de diversos programas de apoyo a centros de educación primaria y educación secundaria, Plan PROA, en el año 2006.

RESOLUCIÓN de 9 de noviembre de 2006, de la Dirección General del Secretariado de la Junta y Relaciones Institucionales, por la que se ordena la publicación en el Boletín Oficial de Castilla y León del Protocolo por el que se prorroga para el año 2006 el Convenio de Colaboración suscrito el 26 de agosto de 2005, entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Comunidad Autónoma de Castilla y León para el desarrollo de actuaciones de acogida e integración de personas inmigrantes así como de refuerzo educativo.

RESOLUCIÓN de 30 de mayo de 2008, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación, por la que se dispone la publicación del Acuerdo de Consejo de Ministros de 16 de mayo de 2008, por el que se formalizan los criterios de distribución, así como la distribución resultante, para el año 2008, del crédito para el Plan PROA, aprobados por la Conferencia Sectorial de Educación.

RESOLUCIÓN de 12 de enero de 2009, de la Dirección General de Cooperación Territorial, por la que se publica la Adenda al Convenio de colaboración, entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad de Castilla y León, para la aplicación de diversos programas de apoyo a centros de educación primaria y educación

secundaria (Plan Proa) en el año 2008.

RESOLUCION de 24 de abril de 2009, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 3 de abril de 2009, por el que se formalizan los criterios de distribución, así como la distribución resultante, para el año 2009, del crédito de 49.650.000 euros para el plan PROA, aprobados por la Conferencia Sectorial de Educación.

RESOLUCIÓN de 11 de diciembre de 2009, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica la Addenda al Protocolo por el que se prorroga para el año 2009 el Convenio de colaboración, entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Comunidad de Castilla y León, para el desarrollo de actuaciones de acogida e integración de personas inmigrantes así como de refuerzo educativo.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS DE CASTILLA Y LEÓN:

ACUERDO de 18 de diciembre de 2003, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el Plan Marco de Atención a la Diversidad para Castilla y León.

DECRETO 8/2006, de 16 de febrero, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar de Castilla y León. (BOCyL, nº37, 22/02/2006).

INSTRUCCIÓN 17/2005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa sobre la organización del Programa de Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ALISO). (22/09/2005).

ORDEN de 29 de Diciembre de 2004 (BOC y L de 11 de marzo) de la Consejería de Educación, por la que se aprueba el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías (publicado por Resolución de 10 de Febrero de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa ORDEN EDU/283/2007, de 19 de Febrero (BOC. y L 26-2-2007) sobre la atención al Alumnado Extranjero y de Minorías.

ORDEN EDU/1106/2006, de 3 de julio por la que se modifica la Orden EDU/52/2005, de 26 de enero, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla y León. (BOCyL, nº131, 07/07/2006)

ORDEN de 13 de Febrero de 2006 (BOC y L 28 de Febrero.) por la que se aprueba el Plan de Orientación Educativa (publicado por Resolución de 20 de Febrero de 2006) de la Dirección General de Formación profesional e innovación educativa, por la que se aprueba la publicación del Plan de Orientación Educativa.

ORDEN EDU/283/2007, de 19 de febrero, por la que se constituyen el Centros de Recursos de educación intercultural, el Equipo de atención al alumnado con superdotación intelectual y tres equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta. (BOCYL 26/02/2007).

ORDEN EDU/935/2008, de 5 de junio (BOC. y L.), por la que se establecen las bases reguladoras de las ayudas cofinanciadas por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, dirigidas a municipios mayores de 10.000 habitantes para la realización de actuaciones de interés educativo con el alumnado inmigrante. Boletín .Castilla y León .España. Junta de Castilla y León. 2008. N ° 111. Miércoles 11 de Junio de 2008.pp. 11382 -11383.

ORDEN EDU/972/2008, de 11 de junio (BOC. y L.), por la que se convocan ayudas, cofinanciadas por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, dirigidas a municipios mayores de 10.000 habitantes para la realización de actuaciones de interés educativo con el alumnado inmigrante, durante el año 2008. Boletín. Castilla y León. España. Junta de Castilla y León.2008. .- N ° 113 .Viernes, 13 de junio 2008 .pp. 11678-11679-11680.

ORDEN EDU/1159/2008, de 26 de junio, por la que se establecen las bases reguladoras de las subvenciones dirigidas a entidades privadas sin ánimo de lucro para la realización de actuaciones de compensación educativa e interculturalidad. (BOCyL, nº127, 03/07/2008).

ORDEN IYJ/1731/2008, de 6 de octubre, por la que se resuelve la convocatoria pública para la concesión de subvenciones en materia de inmigración, para Entidades Locales y Entidades Privadas sin ánimo de lucro, en la Comunidad de Castilla y León. (BOCyL, nº196, 09/10/2008)

ORDEN EDU/171/2009, de 2 de febrero, por la que se establecen las bases reguladoras de las ayudas cofinanciadas por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, dirigidas a municipios mayores de 10.000 habitantes para la realización de actuaciones de interés educativo con el alumnado inmigrante. (BOCYL 06-02-2009).

ORDEN EDU/1151/2009, de 22 de mayo, por la que se resuelve la convocatoria de ayudas cofinanciadas por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, dirigidas a municipios mayores de 10.000 habitantes para la realización de actuaciones de interés educativo con el alumnado inmigrante, durante el año 2009.

ORDEN EDU/1603/ 2009, de 20 de julio por el que se establece los modelos de documentos a utilizar en el proceso de evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización.

ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

ORDEN EDU/605/2011, de 6 de mayo, por la que se convocan ayudas, cofinanciadas por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, dirigidas a municipios mayores de 10.000 habitantes para la realización de actuaciones de interés educativo con el alumnado inmigrante, durante el año 2011. (BOCYL 18-05-2011).

ORDEN PRE/442/2012, de 25 de mayo, por la que se aprueban las bases reguladoras para la concesión de subvenciones en materia de inmigración a entidades locales, entidades privadas sin ánimo de lucro y asociaciones de inmigrantes, de la Consejería de la Presidencia (BOCYL 26-06-2012)

RESOLUCIÓN de 10 de febrero de 2005 (Junta Castilla y León), de la Dirección General de Formación Profesional e innovación Educativa, por la que se acuerda la publicación del Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías. Extraído el día 10 de Marzo de 2009) desde: http://www.csi-csif.es/castillayleon/modules/mod_ense/documentos/20050311_Castilla_y_Leon_plan_d_e_atencion_a_alumnos_extranjeros_y_de_minorias.pdf

RESOLUCIÓN de 8 de febrero de 2006, de la Dirección General del Secretariado de la Junta y Relaciones Institucionales, por la que se ordena la publicación en el «Boletín Oficial de Castilla y León» del Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad de Castilla y León para la aplicación de diversos Programas de Apoyo a Centros de Educación Primaria y Educación Secundaria (Plan Proa 2006).

RESOLUCIÓN de 1 de marzo de 2006 (B. O. C. y L de 9-3-06), de la Dirección General del Secretariado de la Junta y Relaciones Institucionales, por la que se ordena la publicación en el «Boletín Oficial de Castilla y León» del Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Comunidad de Castilla y León para el desarrollo de actuaciones de acogida e integración de personas inmigrantes así como de refuerzo educativo. Boletín. Castilla y León, España. Junta de Castilla y León. 2006, N.º. 48. Jueves, 9 de marzo 2006. pp. 4081-4082-4083.

RESOLUCIÓN del 17 de agosto de 2009, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección educativa, por la que se regula el diseño, aplicación, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León

RESOLUCIÓN de 17 de mayo de 2010, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. BCYLDE 27 de mayo

de 2010.

RESOLUCIÓN de 23 de diciembre de 2011, de la Dirección General de Relaciones Institucionales y Acción Exterior, por la que se ordena la publicación íntegra en el «Boletín Oficial de Castilla y León» de: «Acuerdo de Prórroga para el año 2011 del Convenio de Colaboración suscrito en 2005, entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Comunidad Autónoma de Castilla y León, para el desarrollo de actuaciones de acogida e integración de personas inmigrantes, así como de refuerzo educativo» (BOCYL 4-1-2012).

RESOLUCIÓN de 28 de diciembre de 2011, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Convenio de colaboración con la Comunidad de de Castilla y León para el desarrollo de los programas de refuerzo, orientación y apoyo (Proa) y de reducción del abandono temprano de la educación y la formación, en el año 2011 (BOE 13-2-2012).

RESOLUCIÓN de 5 de noviembre de 2013, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se implementan medidas de apoyo y refuerzo educativo, dentro del «Programa para la Mejora del Éxito Educativo», con carácter experimental y para el curso 2013/2014.

WEBGRAFIA CONSULTADA

CREI (Centro de Recursos de Educación Intercultural). En: <http://centros.educa.jcyl.es/creivalladolid>.

CREI. Sección Recursos- Otros recursos elaborados por el CREI. Documentos Plan de Acogida Consejería Educación. En enlace: http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=3&wid_item=54

INE base (Instituto Nacional de Estadística /base de datos en – www.ine.es . www.ine.es/prensa/prensa.htm

-Gabinete de prensa: gprensa@ine.es

-Área de información: www.ine.es/infoine

Guía de conocimiento de educación intercultural. Disponible en: <http://www.gloobal.net>

Colectivo IOE. Disponible en <http://www.colectivoioe.org>

ANEXO I

INSTRUMENTOS PARA LA INVESTIGACIÓN

- Cuadro estadístico para Centros
- Cuestionario sobre inmigración para Centros
- Guión entrevista padres inmigrantes

Cuadro-estadística estudiantes inmigrantes**Centro:**

* (**Nota aclaratoria:** Deberá hacerse referencia solo a los inmigrantes propiamente dichos y no a alumnos extranjeros adoptados en España).

| PROCEDENCIA | | SEXO | | | | TOTAL |
|----------------------|-------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
| CONTINENTE | PAIS | VARON | | MUJER | | |
| | | ESO | OTR | ESO | OTR | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| Total General | | | | | | |

CUESTIONARIO PARA LOS CENTROS

DATOS DEL CENTRO

(Señale con una X en el cuadro correspondiente)

NOMBRE DEL CENTRO _____

LOCALIZACION: -Centro - Periferia → Zona 1
→ Zona 2 → Zona 3

TIPO DE CENTRO: - Público - Privado / Concertado

- Laico - Religioso - Aconfesional

Centro de LINEA 1 2 3 (Nº de clases por curso _____)

DATOS DEL ALUMNADO

DATOS TOTALES: -Nº total de alumnos en el centro _____
-Nº de alumnos de la ciudad de León _____
-Nºº alumnos zonas aledañas (transportados) _____

| | |
|--|----------|
| Nº de alumnos de la ESO (<i>Distribución por curso</i>): 1º _____ 2º _____ | |
| 3º _____ | 4º _____ |

DATOS ALUMNADO INMIGRANTE

Nº Total de Alumnos Inmigrantes: _____ (de los cuales en *E.S.O.*: _____)

De estos alumnos *¿Cuántos* se pueden incluir como *alumnos con necesidad específica de apoyo educativo* cómo...?

ANCE → por desconocimiento del idioma _____ → por desfase curricular _____
→ por alto riesgo de exclusión social _____

- A. Inmigrantes con altas capacidades intelectuales _____
- A. “ con alteraciones de la comunicación y del lenguaje _____
- A. “ con Dificultades específicas de aprendizaje _____
- A. “ con Capacidad intelectual limitada _____
- A: “ con TDAH y/o comportamiento perturbador _____
- A. “ con retraso madurativo _____

A .Inmigrantes que además son ACNEE por...

- Discapacidad Física _____ Psíquica _____ Auditiva _____
- Trastornos generales del desarrollo _____ T. Graves de personalidad _____
- Problemas socio-familiares _____
- Otros ¿Cuáles?

RESPUESTA EDUCATIVA

(Señalen con un X lo que corresponda)

¿Cuenta su centro con...?

PLAN DE ACOGIDA: NO SI (→ Con padres * → solo con alumnos **)

- *Con los padres: - Informan del centro y sus características ____
- Les facilitan los trámites burocráticos iniciales ____
- Les informan de las ayudas y becas posibles ____
- Se informan de la situación familiar ____

**Con los alumnos: - Valoran inicialmente su competencia curricular y comunicativa ____

- Realizan seguimientos a lo largo del curso ____
- Se informan de su situación personal ____

AULAS DE ACOGIDA O TRÁNSITO: SI NO

AULAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA: SI NO

*Valoración del funcionamiento de las mismas en su centro (valore de 0 a 9) ____

PROFESORADO ESPECIALISTA: -P. Compensatoria: SI NO N°

____ -Otros profesores de apoyo: NO SI
N° ____ ** **Especialidades

Otros profesionales y/o mediadores sociales SI NO N° ____ **

** ¿Quiénes? Perfil profesional _____

PLAN DE CONVIVENCIA: SI NO

(Señale con una X si llevan a cabo alguna de las siguientes medidas educativas para favorecer la convivencia)

- Actividades que analizan la desigualdad y promueven la igualdad ____
-Actividades para la resolución pacífica de conflictos ____
-Estrategias de trabajo cooperativo ____
-Estrategias de comunicación, relación y confianza ____
-Aprendizaje social y emocional ____
-Aprendizaje y valoración de normas ____
-Otras concretas en su centro ____

¿Cuáles? _____

PLAN DE REFUERZO, ORIENTACIÓN Y APOYO (PROA):

- NO SI → - Solo atención directa a alumnos inmigrantes ____ ¿a cuántos? ____
- Intervención con familias ____
- Intervención comunitaria ____

¿Participa algún alumno inmigrantes en alguno/s de los siguientes programas?

- ¿Programa de Acompañamiento escolar (secundaria)? SI NO
- ¿Y en el Programa de apoyo y refuerzo? SI NO (*si participan...)

¿Cuántos alumnos? _____ ¿Quién/es es/son la/s persona/s responsable/s en su centro de llevarlo a cabo _____

FORMACION DEL PROFESORADO:

- ¿Se han formado los profesores de su centro en la actuación educativa con alumnos inmigrantes? NO SI (En el CEFIE en el propio centro)
- Valore (*de 0 a 9*) la utilidad de esa formación en la respuesta educativa que se da al alumnado inmigrante _____
- ¿Considera necesaria en su centro una mayor formación al respecto? SI NO
- ¿En que aspectos? _____

Desde el análisis de los anterior y teniendo en cuenta la situación de su centro...

¿Cuáles son las principales necesidades detectadas en cuanto a la escolarización del Alumnado inmigrante

(señale por orden de prelación de 1 a 5) - Recursos humanos _____

- Recursos materiales _____
- Disminución de ratios _____
- Formación del profesorado _____
- Incentivos y reconocimiento _____

MODIFICACIONES → en el PEC (SI NO)
→ en el PCC (SI NO)

MEDIDAS ORGANIZATIVAS con estos alumnos: (Señalen con una X si se ponen en marcha...)

- Criterios para los agrupamientos: SI NO
¿Cuáles? _____
- Organización de espacios y tiempos: NO SI → Solo en las aulas
→ Solo en espacios comunes
→ En ambos casos
- ¿Llevan a cabo **ADAPTACIONES CURRICULARES**? NO SI
- ¿De qué tipo? (señale si de contenidos /tiempos /otras)

- ¿Utilizan algún material pedagógico específico? NO SI
¿Cuáles? _____
- Tienen en cuenta criterios de evaluación.... → Específicos
→ Generales

ACTIVIDADES EXTRAORDINARIAS Y EXTRAESCOLARES:

- ¿Realizan alguna actividad extraordinaria con estos alumnos, que permita un mayor acercamiento entre culturas? SI * NO
- *Participación en: - Semana Cultural _____
- Fiesta del colegio o centro _____
- Fiesta de Navidad _____
- Otros acontecimientos _____
- ¿Cuáles? _____

- ¿Y alguna actividad extraescolar específica? NO SI
- ¿Cuál/es? _____

- Nº de alumnos inmigrantes que participan en actividades extraescolares _____
- ¿En cuales preferentemente? → Gratuitas (*Organizadas por Ayuntamiento/ Diputación etc.*)
 - Semi-gratuitas (*Organizadas AMPA*)
 - Libres

COORDINACIÓN CON OTROS ORGANISMOS E INSTITUCIONES NO SI
¿Cuáles? _____

ASPECTOS SOCIOFAMILIARES

*Desde la observación y la posible relación existente con las familias del alumnado inmigrante....

Valore de 0 a 9:

- El grado de participación de las familias en el AMPA _____
- El grado de asistencia de las familias en las siguientes actividades del centro:
 - Asistencia a Tutorías _____
 - Reuniones generales de aula _____
 - Reuniones generales de centro _____
 - Fiestas y acontecimientos extraordinarios _____
- El grado de conocimiento y utilización que las familias tienen y hacen de otros recursos:
 - Becas y ayudas de educación (estudios, libros, comedor, transporte...) _____
 - Ayudas de otras Instituciones y organismos _____
 - Ayudas de ONGs y /o Asociaciones _____
- El grado de integración social de las familias _____

¿Quién/es han contestado este cuestionario? (Equipo Directivo, Orientador/a, Otros/as...).

Fecha de realización del mismo: _____

Observaciones: _____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

GUIÓN ENTREVISTA PARA PADRES INMIGRANTES

1-DATOS FAMILIARES: Su hijo y portador del presente cuestionario es alumno/a del IES o Colegio de sus hijos _____

-PAÍS DE PROCEDENCIA:

-PERSONAS DE LA UNIDAD FAMILIAR: composición familiar

-FAMILIARES O PARIENTES : Estructura y tipología familiar

-VIVIENDA FAMILIAR? (ubicación, tipo, condiciones...)

-SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA - LABORAL (situación legal, trabajo, ingresos...)

2-ASPECTOS SOBRE INMIGRACIÓN: ¿Cuántos años llevan en España?

-Motivos de su venida a España

¿Cómo consideran que ha sido su integración en este país?

¿Cómo consideran que ha sido y es la integración de su/s hijo/a/s de E.S.O. en el IES o colegio donde está/n escolarizado/s?

¿Consideran la posibilidad de permanecer en España, retornar, reemigrar?
¿Cuándo? ¿Les ha afectado o está afectando la crisis en esa decisión?

3-SITUACIÓN EDUCATIVA DE SU/S HIJO/S

¿Tiene/n su/s hijo/a/s en ESO con algún problema personal y /o educativo?

¿Qué tipo de problemas?

4- RESPUESTA EDUCATIVA:

¿Sabe si el IES o Colegio donde estudia/n su hijo/a/s cuenta con un Plan de Acogida?

Cuando su hijo/a/s empezaron E.S.O. en el IES o Colegio...

- Les informaron del centro y sus características
- Les facilitaron los trámites burocráticos iniciales
- Les informaron de las ayudas y becas posibles
- Se informaron de su situación familiar
- Hicieron una valoración inicial de su hijo/a/s
- Le/s han realizado seguimientos a lo largo del curso
- Les han pedido información de la situación personal y familiar de su/s hijo/a/s

¿Conoce si en el IES o Colegio de su hijo/a hay algún recurso especial para alumnado inmigrante? (si la respuesta es afirmativa), ¿cuáles

¿Ha estado su hijo/a/s incluido en algún plan de refuerzo, orientación y apoyo?

¿Y de acompañamiento escolar? Valore de 0 a 9:

- El trabajo general y la ayuda que el IES o Colegio de su hijo/a/s realizan con el/ellos
- El trabajo de los/as profesores/as: Tutores ____ Prof. de apoyo ____ Otros profesionales ____
- La preparación del profesorado en la atención a alumnos/as inmigrantes ____
- La atención directa con ustedes ,las familias inmigrantes ____
- Los recursos puestos a su disposición (becas, ayudas etc.) ____
- La atención especializada (si la tienen) recibida por su/s hijo/s ____
- Las actividades para mejorar la convivencia de sus hijos con los españoles ____
- La relación y coordinación del IES con su Asociación de inmigrantes y otras Instituciones que les ayudan a ustedes como inmigrantes ____

¿Han participado su/s hijo/a/s en actividades extraordinarias y/o extraescolares?

(Si): ¿Cuáles? ¿dónde? Coste de las mismas

NO: motivos

¿Qué expectativas tienen respecto al futuro inmediato de sus hijos/as de E.S.O.?

5-ASPECTOS FAMILIARES/ RELACIÓN FAMILIA-CENTRO:

¿Acuden ustedes al centro educativo de su/s hijo/a/s? ¿Cuándo?

¿Cómo es la relación con la AMPA?

Valoren de 0 a 9...

- Su grado de participación e integración en el AMPA
- Su grado de asistencia y participación en las actividades del centro
- La utilización que hacen de los recursos que les oferta el centro y otros organismos
- Su grado de integración en la vida del centro
- Su grado de integración en el barrio donde se encuentra el centro

¿Quién/es ha/n acudido a la/s entrevista/s? ¿Cuándo se ha realizado? ¿Dónde?

¿Ha tenido alguna dificultad para contestar las preguntas formuladas? ¿Cuál/es?

¿Quieren añadir algún comentario?

Observaciones de la entrevistadora.

ANEXO II

TABLAS DE VACIADO DE DATOS

- Cuadro-Resumen datos generales de los centros educativos.
- Tabla vaciado datos de los centros.
- Tabla vaciado de datos de los padres inmigrantes.

| PROCEDENCIA | | SEXO | | | | TOTALES | | |
|----------------------|----------------------|----------------|-------------|----------------|-------------|----------------|-------------|--------------|
| | | VARONES | | MUJERES | | | | |
| CONTINENTE | PAIS | C.P. | C.C. | C.P. | C.C. | C.P. | C.C. | TOTAL |
| <i>América (Sur)</i> | <i>Argentina</i> | 2 | 1 | | 2 | 2 | 3 | 5 |
| " | <i>Brasil</i> | 6 | | 4 | 1 | 10 | 1 | 11 |
| | <i>Bolivia</i> | | | | 1 | | 1 | 1 |
| " | <i>Colombia</i> | 11 | 7 | 19 | 3 | 30 | 10 | 40 |
| " | <i>Cuba</i> | | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 |
| | <i>Chile</i> | 1 | | | | 1 | | 1 |
| " | <i>R. Dominicana</i> | 16 | 7 | 22 | 2 | 38 | 9 | 47 |
| " | <i>Ecuador</i> | 10 | 2 | 8 | 1 | 18 | 3 | 21 |
| " | <i>Méjico</i> | | 1 | 1 | | 1 | 1 | 2 |
| " | <i>Paraguay</i> | | | 1 | | 1 | | 1 |
| " | <i>Perú</i> | 6 | 1 | 3 | | 9 | 1 | 10 |
| " | <i>Puerto Rico</i> | | | 1 | | 1 | | 1 |
| " | <i>Uruguay</i> | 2 | | 7 | 1 | 9 | 1 | 10 |
| " | <i>Venezuela</i> | 4 | | 2 | 1 | 6 | 1 | 7 |
| Total América | | 58 | 20 | 69 | 13 | 127 | 33 | 160 |
| <i>África</i> | <i>Argelia</i> | | | 1 | | 1 | | 1 |
| | <i>Cabo verde</i> | | | 1 | | 1 | | 1 |
| | <i>Camerún</i> | 2 | | 1 | | 3 | | 3 |
| | <i>Marruecos</i> | 11 | | 15 | 2 | 26 | 2 | 28 |
| | <i>Senegal</i> | 3 | | 4 | | 7 | | 7 |
| | <i>Togo</i> | | | 1 | | 1 | | 1 |
| Total África | | 16 | | 23 | 2 | 39 | 2 | 41 |
| <i>Asía</i> | <i>Corea del Sur</i> | | 1 | | | | 1 | 1 |
| | <i>China</i> | | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 6 |
| | <i>India</i> | 1 | | | | 1 | | 1 |
| | <i>Pakistán</i> | 5 | | 1 | | 6 | | 6 |
| | <i>Siria</i> | 1 | | | | 1 | | 1 |
| Total Asia | | 7 | 3 | 4 | 1 | 11 | 4 | 15 |
| <i>Europa</i> | <i>Armenia</i> | 2 | | 4 | | 6 | | 6 |
| | <i>Bulgaria</i> | 3 | 3 | 4 | 3 | 7 | 6 | 13 |
| | <i>Francia</i> | | | 1 | | 1 | | 1 |
| | <i>Georgia</i> | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 2 |
| | <i>Hungría</i> | | 1 | 1 | | 1 | 1 | 2 |
| | <i>Portugal</i> | 1 | | 3 | | 4 | | 4 |
| | <i>Rumanía</i> | 5 | 4 | 8 | | 13 | 4 | 17 |
| | <i>Rusia</i> | 1 | | 1 | | 2 | | 2 |
| | <i>Suiza</i> | | | 2 | | 2 | | 2 |
| | <i>Ucrania</i> | | 1 | | | | 1 | 1 |
| Total Europa | | 13 | 10 | 24 | 3 | 37 | 13 | 50 |
| Total General | | 94 | 33 | 120 | 19 | 214 | 52 | 266 |

CUADRO PARA EL VACIADO DE LOS DATOS EXTRAIDOS DE LOS CUESTIONARIOS/ TESIS

| | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 | Total Públi/Conc | Total General |
|---|---|-------------|---------|--------|----------|---------|---------|---------|--------|--------|-----------------------|------------------|
| DATOS CENTROS | | | | | | | | | | | | |
| Ubicación en el centro: | | X | | X | | | | X | | X | 2/2 | 4 |
| Ubicación en la periferia | X | | X | | X | X | X | | X | | 4/2 | 6 |
| Línea 1, 2, 3, 4, 5, 6 (aulas X centro) | 3, 2 | 3 | 3,4 | 5 | 2 | 6 | 3 | 4 | 1 | 2 | variada | |
| DATOS GENERALES ALUMNOS | | | | | | | | | | | | |
| Total en el centro / transportados | 280 | 1100/ n. t. | 939/220 | 987/57 | 1.010/88 | 920 | 1049 | 938 | 320 | 680 | 5536/ 2987 | 8523/ 365 |
| Total en 1º de ESO | 76 | 75 | 110 | 114 | 26 | 197 | 77 | 85 | 24 | 50 | 598/236 | 834 |
| Total en 2ª de ESO | 58 | 70 | ¿? | 140 | 34 | 150 | 77 | 93 | 24 | 57 | 452/251 | 703 |
| Total en 3º de ESO | 49 | 80 | ?? | 145 | 30 | 168 | 74 | 105 | 24 | 41 | 472/244 | 716 |
| Total en 4º de ESO | 38 | 72 | ¿? | 118 | 34 | 155 | 74 | 99 | 22 | 43 | 417/238 | 655 |
| Total General en ESO/ por centros | 221 | 297 | ¿? | 517 | 124 | 670 | 302 | 382 | 94 | 191 | 1829/969 | 2908 |
| Nota aclaratoria | Azul: alumnos ESO en centros públicos ciruela: A. ESO en centros privados/ concertados rojo: A. transportados | | | | | | | | | | | |
| ALUMNADO INMIGRANTE | | | | | | | | | | | | |
| Total alumnos/ as inmigrantes | 39 | 20(49) | 38 (43) | 35(40) | 35(88)/ | 46 (55) | 13 (19) | 20 (33) | 10(16) | 10(20) | 213 (315) /53 (88) | 266 (403) |
| ANCE por desconocimiento Idioma | | | 2 | 6 | 1 | 4 | 3 | 2 | 1 | | | 19 |
| ANCE por desfase curricular | 7 | 8 | 11 | 16 | 7 | | 5 | 4 | 7 | 2 | | 67 |
| ANCE x alto riesgo exclusión social | | | | | | 8 | | | 1 | | | 9 |
| Alumn. Inmig. con Altas capacidades | | | | | | | | | | | | |
| A. I. Alteraciones comunic. y lenguaje | | 0 | | 7 | | 9 | | 1 | 1 | | | 18 |
| A. I. dific. específ. De aprendizaje | | | | 7 | | | | | 1 | | | 8 |
| A. I. capacidad intelectual limitada | 2 | | | 4 | 1 | | | | | | | 7 |
| A. I. con TDAH y/ o comport. perturb. | | | 1 | | | 4 | | | | | | 5 |
| A. I. con retraso madurativo | | | | | | | | 1 | | | | |
| A. I. ACNEE por discapacidad. Física | | | | 1 | | 1 | | | | | | |
| A. I. ACNEE por discapacidad psíquic | 2 | | | | | 1 | | 1 | | | | 4 |
| A. I. ACNEE por discapacid. Auditiva | | | | | | | | | | | | |
| A. I. con trastorn. general. desarrollo | | | | 5 | | | | | | | | |
| A. I. Trastornos graves personalidad | | | | | | | | | | | | |
| A. I. con problemas socio- familiares | | | | | | | | | | | | |
| Otros / especificar | | | | | | | | | | | | |
| Total necesidades educativas / centro | 11 | 8 | 14 | 46 | 9 | 27 | 8 | 9 | 11 | 2 | | 145 |

| | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 | Total públi/conc. | Total |
|--|---|----------|----|---------|--------|----------|--------------|-------------|----------------|-------|----------------------|-----------|
| RESPUESTA EDUCATIVA | | | | | | | | | | | | |
| Plan de Acogida con padres | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | 5/4 | 9 |
| Inform. del centro y sus características | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | 5/4 | 9 |
| Facilt. trámites burocráticos iniciales | X | | | X | X | X | X | X | X | X | 4/4 | 8 |
| Información de beca y ayudas | X | | | X | X | X | X | X | X | X | 4/4 | 8 |
| Se informan de la situación familiar | X | | | A veces | X | X | X | X | X | X | 3+/- 4 | 7+- |
| Plan de Acogida con alumnos | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 6/4 | 10 |
| Valoración inicial (competencia) | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 6/4 | 10 |
| Seguimientos a lo largo del curso | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 6/4 | 10 |
| Se informan de la situación personal | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 6/4 | 10 |
| Plan de Acogida en ambos casos | X | X | | X | | X | X | | | X | 4/2 | 6 |
| Aula de Acogida o tránsito | | | | | | | | | | | 0 | 0 |
| Aula de Inmersión lingüística | X | no*p. e. | | X | no | X | X | | no | | 3/1 | 4 |
| Valoración de sus funcionamientos | 7 | n v | | 7 | | 7 | 8 | | n v | | 21/8 | 29 |
| Profesorado compensatoria /N°. | X | no | X1 | X1 | X/0,5 | X | X | | X/1 | | 4,5/2 | 6,5 |
| Otros profesores de apoyo /N° | 1,5 | X2 | X1 | X2 | X2 | X1 | X/2 | | X/1 | X/7 | 8,5/10 | 18,5 |
| Especialidades | PT / ½ AL | PT | PT | PT/EE | PT/ AL | | PT/AL | | PT / Psicp | AL/PT | | 13,5 |
| Otros profesionales y mediadores soci. | X2 | | | X | | | X/3 | | X/5 | | 3/8 | 11 |
| Perfiles profesionales | | | | *6 y *7 | | | *4 | | P. Refuerzo | | 1/2 | 3 |
| Plan de convivencia | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 6/4 | 10 |
| Actividades para la igualdad | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | 5/4 | 9 |
| Act. Para resolución pacífica conflictos | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 6/4 | 10 |
| Estrategias de trabajo cooperativo | | X | | X | X | X | X | X | X | X | 4/4 | 8 |
| Estrat. Comunica.,relación y confianza | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 5/4 | 9 |
| Actv. Aprendizaje social y emocional | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 6/4 | 10 |
| Act. Aprendizaje y valoración normas | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | 5/4 | 9 |
| Otras actividades /concretar | X/ | *2a | | RRI | | | X/*2c | X/*2c | | | 3*2,*5/2 *c | 5 |
| Plan PROA / N° alumnos atendidos | X | X | | X8 | X | X /todos | | | NO | X | 5/1 (¿?) | 8+ |
| solo atención directa alumnos. inmigr. | No | X | | | | | | | | | | |
| Intervención con familias | X | X | | | X | X | | | | | 4/0 | 4 |
| Intervención comunitaria | X | X | | | | X | | | | | | |
| Participación alumnos inmigrantes/ N° | 16 | 3 | | | | | 12 | | | | 31/0 | 31 |
| En programa acompañamiento escolar | | | | no | | X | | | | | 1/0 | 1 |
| En el programa de apoyo y refuerzo/ n° | X ¿? | | | X 2 | X21 | X | X/3 | X/15/* 4 | X/7 | X/12 | 23/40 | 63 |
| Persona responsable de llevarlo a cabo | | | | *4 | *1,3,4 | PP;4,6 | *1P. área | | *1P. área | *4 | 3/3 vario | 6 (vario) |
| Notas aclaratorias | *1: PT, AL, Prof. Are y Éxito Escolar y Prof. Refuerzo *2: a-Programa de ayudantes y mediadores b-Formación en mediación (Proyecto Comenius) c-Educación en valores *3: Jefatura de Estudios. *4: Departamento Orientación. *5: Coordinador de convivencia. *6: Trabajador/a Social. *7: Tutor igualdad *RRI: Reglamento de Régimen Interno | | | | | | | | | | | |

| | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 | Total públi/conc | Total |
|---|--|------|----|------|----|-------|---------------|----------|-------|-----------|---------------------|---------|
| FORMACIÓN PROFESORADO | | | | | | | | | | | | |
| Formación en atención inmigrantes | | | | X | | X | X | X | X | | 2/3 | 5 |
| “ en el CEFIE | | | | X | | X | X | X | X | | 2/3 | 5 |
| “ en el Centro Educativo | | | | X | | | | X | no | | 1/1 | 2 |
| Valoración utilidad de la formación | | | 8 | 8 | | ? ;? | | 9 | 7 | | 8/ 8 | notable |
| Más necesidades de formación | X | n v | X | no | X | | | no | X | X | 3/2 | 5 |
| En qué aspectos ** (1, 2 ,3, 4, 5) | X2 | n v | | | | | | | **3 | **3motiv. | 1 /2 | 3 |
| Necesidades detectadas →Resp. Educ. | | n v | | X | | | | | X | X | 1/2 | 3 |
| Necesidades en recursos humanos | X1 | n v | X5 | X | X2 | X | X/1 | X1 | X5 | X/2 | 5/4 | 9 |
| “ “ “ materiales | X2 | n v | X2 | X | X4 | | X/2 | X3 | X1 | X/1 | 4/4 | 8 |
| N. disminución de la ratio (prof./ alu) | X3 | n v | X4 | X | X1 | | X/3 | X1 | X2 | X/4 | 4/4 | 8 |
| N. de formación del profesorado | X4 | n v | X3 | X | X3 | | X/5 | X4 | X3 | X/3 | 4/4 | 8 |
| N. de incentivos y reconocimiento | X5 | n v | X1 | X | X5 | | X/4 | X5 | X4 | X/5 | 4/3 | 8 |
| Notas aclaratorias | ** 1:en enseñanza del idioma vehicular –2: en atención a las familias –3: en metodología –4: en Acogida – 5: en general | | | | | | | | | | | |
| MODIFICACIONES EN EL P. E. C. | | X | | | X | | | X | X | | 2/2 | 4 |
| Modificaciones otros documentos | | X | | X | | | | X | no | | 2/1 | 3 |
| MEDIDAS ORGANIZATIVAS | | | | | | | | | | | | |
| Criterios agrupamiento/ (* 1, 2, 3) | X*1 | X1,3 | X1 | X1,3 | X3 | X 1,2 | X | X3,4 | X3 | X/ 3 | | +ratio |
| Organización de espacios y tiempos | X | no | X | X | X | X | | X | X | | 5/2 | 7 |
| O. E/ T solo en las aulas | | | | X | | | | X | | | 1/1 | 3 |
| O. E/ T solo en espacios comunes | X | | | | | | | | | | 1/ | 1 |
| O. E/ T en ambos casos | | no | X | | X | X | | | X | | 3/1 | 4 |
| Adaptaciones curriculares contenido | X/n s | X | X | X | X | X | X | X signif | X | X | 6/4 | 10 |
| “ “ de tiempos | | X | | | X | | | | X | X | 2/2 | 4 |
| “ “ de acceso | | X | X | | | | X/método I | | | X | 2/2 | 4 |
| U.material pedag específ /** (1,2,3,4) | X/**4 | no | X2 | X2,3 | X1 | X | X/ 3 | X**1,2 | X/1y3 | X/ 1-2 | 5/4 | 9 |
| En cuenta criterios evaluación específ. | | X | | | | X | | X | X | X | 2/3 | 5 |
| “ “ “ “ generales | X | X | X | | X | X | | | no | X | 5/1 | 6 |
| Notas aclaratorias | * 1: cuidar n ° de alumnos/ as por aula. 2: uso materiales en función de los apoyos. 3: tener en cuenta el nivel de competencia curricular.4 integración y aspectos culturales . ** 1: Nuevas tecnologías. 2: Adaptaciones lingüísticas de textos. 3: material específico elaborado al efecto.4: para cada caso | | | | | | | | | | | |

| | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 | Total públi/conc | Total |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|---------------------|-------|
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|---------------------|-------|

| ACTIVIDADES EXTRAORDINARIAS Y EXTREESCOLARES. | | | | | | | | | | | | |
|--|--|-----|---|------------|---|------|-----------|-----|------------|-------|------------------------------|-----|
| Participación en Semana Cultural | X | X | X | X | | X | X | | X | X | 5/3 | 8 |
| “ “ Fiesta del colegio | | X | | X | | /X | X | | X | X | 3/3 | 6 |
| “ “ “ de Navidad | | X | | X | X | /X | | | X | X | 4/2 | 6 |
| Otros acontecimientos (* 1, 2) | | /X3 | | X*3* | | /X*4 | | | X/*1,2etc. | X/*3 | 3/2 | 5 |
| Alguna actividad específica (** 1) | | | | **2/18 dic | | | | X*3 | | X/**? | 1/2 | 3 |
| Alumnos inmigrantes participantes | ¿? | NS | | todos | | | 40 | 14 | X/2 | | n.c./56 | +56 |
| Preferentemente en activ. gratuitas | | X | X | X | | | /X | X | X | | 3/3 | 6 |
| “ “ “ semigratui. | | X | | | | | | X | | | 1/1 | 2 |
| “ “ “ libres /pago | X | X | | X | X | | | | | | 4/0 | 4 |
| Notas aclaratorias | * 1: Día del libro. 2: Día de la Paz. 3: otras actividades lúdicas 4: Día de las lenguas inmigrantes ** 1: Semana Intercultural 2: Día internacional del inmigrante | | | | | | | | | | ?*** no tienen tanto alumnos | |
| COORDIN. ORGANISM /INSTUC. | | X | | X | X | X | X | X | X | X | 4/4 | 8 |
| CEAS y Ayuntamientos | X | X | | | | | | | X | X | 2/2 | 4 |
| ADAVAS | | | | | | | | | | | | |
| CRUZ ROJA | | X | | | | | X/ idioma | | | | 1/1 | 2 |
| Organizaciones Culturales y deportiv. | | | | | | | | | | X | 0/1 | 1 |
| Organizaciones no Gubernamentales | X | X | | | X | | | | | | 2/0 | 2 |
| Dirección Provincial de Educación | X | | | X/DtosEs | | | | X | | | 2/1 | 3 |

| | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 | Total públi/conc | Total |
|--|--|-----|-----------------|---------|-----|-----|--|--------------------|-----|-----|---------------------|-----------------|
| ASPECTOS SOCIOFAMILIARES | | | | | | | | | | | | |
| Desde la observación, valoración (de 0 a 9) del grado de participación / conocimiento y utilización de recursos de las familias del alumnado inmigrante en... | Media | | | | | | | | | | | |
| Participación en el AMPA del centro | 2 | 3 | 0 | 3 | 1 | 2 | | 4 | 0 | | 1,8/1 | Muy defici. |
| Asistencia a tutorías | 2 | 9 | 5 | 8 | 8 | 5 | 8 | 8 | 3 | 5 | 6,1/6 | Suficiente |
| Asist. a reuniones generales de aula | 2 | 7 | 1 | 4 | 8 | 5 | 8 | 8 | 4 | 5 | 4,5/6,2 | Suficiente |
| Asist. a reuniones generales de Centro | 2 | 3 | 0 | 4 | 5 | 5 | 8 | 6 | 5 | 5 | 3,1/6 | Insuficiente |
| Asit a fiestas y acontecim. extraordin. | 2 | 5 | 0 | 3 | 5 | 3 | 7 | 7 | 0 | 9 | 3/ 5,7 | Insuficiente |
| Conoc.Y utilz. Becas y ayudas ducac. | 5 | 9 | | 6 | 9 | 5 | | 8 | 9 | 9 | 6,8/ 8,6 | Notable |
| C/ U Ayudas otras Institucio.y organis. | 5 | n v | 2 | 6,5 | 9 | 5 | | 8 | 5 | 9 | 5,5/7,3 | Suficiente |
| C/ U ayudas ONG y/ o Asociaciones | 0 | 5 | 0 | | 7 | 5 | | 8 | 5 | 8 | 3,4/7 | Suficiente |
| El grado de integrac. social familias | 5 | 3 | 0 | 7 | 7 | 5 | 7 | 7 | | 8 | 4,5/ 7,3 | Suficiente |
| Total valoración Media por centro | 2.7 | 5,5 | 1 | 5,1 | 6,5 | 4,4 | 7,6 | 7,1 | 3,8 | 7,2 | 4,2/ 8,5 | Suficiente |
| Nota aclaratoria | | | | | | | | | | | | |
| *a: escuela de familias | | | | | | | | | | | | |
| Contestó el cuestionario ** (1,2,3,4,5,6) | 4 | 4,6 | 1-4/ 1,2,3,5 | 3-6-... | 1,4 | 1 | 4 | 6(1,4) | 4 | 4 | | Mayor/ 4 y 1 |
| Mes realización entrevista (en número) | 3 | | 4 | 3 | | 5 | | 4 /parte email. | | | | |
| Notas aclaratorias | | | | | | | | | | | | |
| ** 1:Director/ a, 2: Secretario/ a, 3:Jefe/ a de Estudios, 4:Orientador/ a,5: Profesor/ a compensatoria 6:orientador/a convivencia 6(a) :Coordinador de Secundaria y Bachillerato , 6(b): Director Pedagógico de Secundaria y Bachillerato (figuras C. Concertados) | | | | | | | | | | | | |
| Leyenda final Código de los Centros | Públicos: C1-C2-C3-C4-C5-C6 C1: IES Antonio García Bellido C2: IES Juan del Enzina C3: IES Ordoño II C4: IES Padre Isla C5: IES Giner de los Ríos C6: IES Eras de Renueva | | | | | | Privados/ concertados: C7-C8-C9-C10 C7: C. La Anunciata C8: C. Nuestra Sra. Del Carmen C9: C. San Juan de la Cruz C10: C. San José -Agustinas | | | | | |

CUADRO PARA EL VACIADO DE LOS DATOS EXTRAIDOS DE LAS ENTREVISTAS A PADRES

| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | GP10 | GP11 | GP12 | GP13 | GP14 | G15 | TOTAL/ MEDIA |
|---|-------|--|----------------|----------|------|----------------|---------------|----------------|---------------------|------|-------|---------------|---------------|---------------|----------------|----------------------|
| SITUACIÓN FAMILIAR | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Continente/ País de origen | Sudán | Urugu | Méjic | Colom | G/CV | Méjic | Ruma | Ch/Gu | Ecua | Perú | Ecua. | Marru | Marru | Marru | Marru | 15/17 |
| Nº miembros unidad familiar | 6c | 4/m | 4c | 2/m | 3 | 5 | 4m+pa | 5 | 3/m. | 2/m | 5/m | 4c | 4c | 4c | 5c | 4,06 |
| Nº total de hijos | 1/3 | 4 | 2 | 2 | /1 | 2/1 | /3 | 2/1 | /2 | /1 | 2/1 | /2 | 1/1 | 2/1 | 2/ | 2,4 |
| Nº de hijos /as en secundaria | 2/ | /2 | 1/1 | 1/ reto. | /1 | 1 | /3 | /1 | /1 | /1 | 1/1 | /1 | /1 | /1 | 1/ | 1,4 |
| Otros familiares o allegados | | | | | | | | | | | | | | | abuela | abuela |
| Ubicación de la vivienda (C:centro/ P:periferia) | P | | P | P | C | P | P | C | P | P | | P | P | P | p | May. P |
| Situación económica (A:alta, M: media, B: baja, MM: mala / variantes) | B | MB | M. | M. | M-B | M-A | MM | MM | M-B | MB | MB | B | B | B | B | MB/B |
| ASPECTOS INMIGRACIÓN | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tiempo que llevan en España (a: años, m: meses) | 9m | 8 ^a | 5 ^a | 15 a | 14 a | 7 ^a | 12 a | 30/ | 15 ^a .8m | ¿? | ¿? | 13 | | 6 | 14/10 | 9m/15 ^a . |
| Motivo/s de su venida * | 4 | 2 | 5 | 1,2,6 | 1,2 | 5 | 1,2,5 | 1,2,6 | 5 | 2 | | 5,2 | 5,2 | 5,2 | 5,2 | 2:10/1:4 5:8/6:2 |
| Como ha sido la integración de la familia | B | B | MB | MB | B? | B | B | R | M/dif. | R | R | B | B | B | B | B/MB |
| Como ha sido la integración de sus hijos en el centro | MB | MB | MB | MB-B | B? | MB | B | B* | M/principio | | | B/idioma | B/idioma | B/idioma | B | B/MB |
| Relación con españoles | | | B | | | B/com | B | | R | | | B | | | | 4B/1R |
| Relación con asociaciones inmigrantes | | | B | | | No/ mal | | | No | | | | | | | 1B/2M |
| Utilización de recursos sociales / cuales | | | SI/ong | | | No necesit | Si, C.Roja | Si, C.Roja | Si, C.Roja | | | Si/ Teresi | Si/ Teresi | Si/ Teresi | | Si:7/ No:1 |
| Redes sociales de apoyo | | | | | | NO NEC. | Amiga | Amiga madre | No | | | | | | Abuel mater | 3/ |
| Como la integración de los hijos en el centro educativo | MB | MB | MB | | | MB | B | | M/dif. | | | B | B | B | B | 8:B/MB 1: M |
| Previsiones sobre su permanencia (P)/ retorno®/ re-emigración (RR) . | P | P | P | R | P | RR. | P | | P | | | P | P | P | P | P:10/R: 1/RR:1 |
| Previsión en el tiempo (1-corto- 2-futuro sin determinar) | | 2 | | 2 | | 1 | | | | | | | | | 2 | 2:3/1:1 |
| Afectación de la crisis en la decisión (SI-NO) | | SI | NO | | | | SI | | SI | | | SI | SI | SI | SI, mucho | Si:7 /No:1 |
| Problema de Racismo | | | SI | SI | SI | SI | | SI | SI | SI | SI | NO | | | | 8/1 |
| Nota aclaratoria | | *1-Personales y familiares,2-económicas,3-sociales,4-políticas y/o religiosas,5 Por trabajo, 6-otras (violencia, aventura) | | | | | | | | | | | | | | |

| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 | P12 | P13 | P14 | P15 | TOTAL/ MEDIA |
|--|-------|-------|----------|--------|--------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|----------|----------|-------|---------------------|
| RESPUESTA EDUCATIVA | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conocen si hay plan de Acogida centro | NO | | SI | NO | | | | N.N | NO | | | | | | | 1/3 |
| Informaron del centro y sus características | | | SI | SI | | | | SI | NO | | Si/ B | SI | SI | SI | | 6/1 |
| Facilitaron Trámites burocráticos iniciales | | | SI | SI/Tod | | | | N.N | SI | | | SI | SI | SI | | 7/ |
| Información de becas y ayudas | | | SI | | | | | | SI | | | SI | SI | SI | SI | 6/ |
| Se informaron de su situación familiar | | | SI | | | | | | | | | SI | SI | SI | | 4 |
| Valoración inicial de su/s hijo/a/s | | | SI | | | | | | SI | | | | | | | 2 |
| Seguimiento/s durante el curso | | | SI | | | | | | SI | | | | | | | 2 |
| Conocen los recursos especiales al alumnado inmigrante | SI-NO | | SI/aula | NO | | | | | | | | SI | SI | SI | | 5/1 |
| Su/s hijo/a/s en plan de refuerzo y apoyo | SI-NO | NO | NO | NO | | NO | | | NO | | | SI | SI | SI | | 4/6 |
| “ “ en acompañamiento escolar | | NO | NO | NO | | | | | NO | | | | | | | /4 |
| VALORACIÓN RESPUESTA EDUC. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | ALTA | | | | | ALT | ALT | ALT | | ALTA |
| Ayuda y trabajo a y con su/s hijo/a/s | 4 | 4 | 9 | 8 | 2 | 8 | | 7 | 8 | | | | | | | 6,14 |
| Trabajo de los profesores | | 7 | 9 | 8 | 7 | 8 | | 9 | 10 | | | | | | | 8,1 |
| Preparación del profesorado en inmigración | 5 | 5 | 8 | 6 | 5 | 6 | | NS | 7 | | | | | | | 6 |
| Atención directa a las familias y padres | 7 | 7 | 9 | 7 | 1 | 8 | | 7 | 9 | | | | | | | 6,5 |
| Recursos puestos a disposición (becas/ayudas) | 0 | 0 | 9 | 7 | 1 | 6 | SI | NN | 7 | | | | | | | 5/3 |
| Atención especializada a sus hijos/as | 0 | 0 | | NSNC | 8 | | | | 10 | | | | | | | 2/2/1 |
| Actividades para mejorar la convivencia | 0 | 0 | | NSNC | NSNC | | | | 8 | | | | | | | 2/2/1 |
| Coordinación del centro con otros organís. | 0 | 0 | | NSNC | 6 | **** | **** | | 10CR* | | | | | | | 2/2/1 |
| | | | | | | | MT | | | | | | | | | |
| ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES O EXTRAORDINARIAS | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Los hijos han participado en estas actividades (G: gratuitamente / P: pagando) | SI-G | SI-G | SI/F/P | SI/F/P | SI/F/P | | | | | | | no | no | no | | 5/3 |
| No han participado (T: falta de tiempo; E: motivos económicos; O. Otros: especificar) | | | | | | | | | | | | | | | | - |
| Expectativas respecto a los hijos (E, B,T, C) | E-B | B-C | E-B-C | C | C | C/ | C | C/C? | Conti | Conti | Conti | Conti | Conti | Conti | Conti | altas |
| Estudios de los padres: ES: estudios superiores | | | ES | ES | | ES | | | | ES | | | | | | |
| ASPECTOS FAMILIARES / RELACIÓN FAMILIA-CENTRO | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Suelen acudir al centro /si, no, ns o nc. | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | Tod/? |
| Motivo de la asistencia | | | Rend.? | | | | | | | | | | | | | |
| Acuden al centro cuando se les cita: (RA: reuniones de aula- RAM: reuniones .AMPA -ET: entrevistas tutor/a-AE: actividades extraordinarias.- FC: fiestas y celebraciones)- RN: recoger notas | RA-ET | RA-ET | RA-ET-AE | RA | RA-ET | Todas | RA | RA-ET | RA-ET | X | X | RA/ET | RA/ET/RN | RA/ET/RN | | Análisis individual |

| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 | P12 | P13 | P14 | P15 | TOTAL/ MEDIA |
|--|--|---------|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|---------|---------|-----------|-----------|-----------|---------|--------------------|
| VALORACIÓN DE ESTE ASPECTO | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Desde la observación, valoración (de 0 a 9) del grado de participación / conocimiento y/o utilización de recursos de las familias del alumnado inmigrante en... Media | | | | | | | | | | | | | | | |
| Participación e integración en el AMPA del centro | | 0 | 0 | | *no hay | 8 | NO | NO | | | | np | np | np | | 8/0 |
| Asistencia y participación en las actividades del centro | | 0 | 8 | | | 8 | 5 | | | | | np | np | np | | 7/0 |
| Utilización de los recursos ofertados por el centro | | 0 | 8 | | | | | | | | | alt | alt | alt | Si/nv | 8/0 |
| Grado de integración en la vida del centro | | 0 | 7 | | | 9 | 5 | 3 | | | | | | | | 8/1,5 |
| Grado de integración en el barrio o comunidad que ubica el centro | | 0 | 0 | | | 9+ | | | | | | buena | buena | buena | | 9+/0 |
| Nota aclaratoria | *a: escuela de familias | | | | | | | | | | | | | | | |
| Contestó las preguntas ** (1,2,3,4) | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | may.2 |
| Dificultades para contestar (NO – SI ***) | SI-1 | NO | NO | NO | NO | NO | NO | | | | | SI *** | SI *** | SI *** | NO | Sólo idioma |
| Han añadido comentario (SI-NO) | | | SI | SI/Gra | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | may. si |
| Tipo de información recogida | C | C | CE | CEG | C-E-G | C-E-G | C-E-G | C-E-G | C-E-G | EGG | EGG | EGG | EGG | EGG | EGG | May. CEG |
| Fecha de recogida de información | 28-4-13 | 24-4-13 | 05-13/02-14/03-14 | 10-3-14 | 7-3-14 | 14-3-14 | 20-3-14 | 20-3-14 | 7-2-14 | 19-6-12 | 19-6-12 | 13-3-14 | 13-3-14 | 13-3-14 | 10-3-14 | variada |
| Lugar de las entrevistas: IES: Centro secundaria/ CI: Centro de Idiomas de la ULE/ BP: Biblioteca pública/ CR: Sede Cruz Roja/IT: Institución teresiana/ O: Despacho en ULE | IES | IES | CI | CI | CI | O | CR | CR | BP | CI | CI | IT | IT | IT | BP | variado |
| Notas aclaratorias | ** 1: Padre, 2: Madre, 3: Ambos, 4:Otros familiares o responsables *** 1- Idioma | | | | | | | | | | | | | | | |

ANEXO III

Copia permiso JCYL

**Grabaciones entrevistas a padres
(CD adjunto)**

Resolución de 31 de enero de 2012, de la Dirección General de Política Educativa Escolar, por la que se autoriza la colaboración solicitada sobre varios aspectos relacionados con la realización de dos proyectos de investigación del Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación, de la Facultad de Educación de la Universidad de León.

Primero. Con fecha 2 de noviembre, D^a Rosa Eva Valle Flórez, profesora titular del Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de León, solicita a la Directora Provincial de Educación de León, con el visto bueno del Decano de la Facultad, la colaboración para consultar la actualización de los datos estadísticos referidos a la población del alumnado extranjero matriculado en los centros educativos de León con indicación del nivel educativo y país de procedencia. Igualmente solicita la autorización para pedir la colaboración de directores/as y profesores/as de los centros para facilitar el acceso al alumnado y sus familias según objetivos e instrumentos de obtención de datos del proyecto aprobado por la comisión de doctorado de la ULE.

Las tesis doctorales serán elaboradas por D^a Esther López Rodríguez (sobre el tema: La competencia comunicativa intercultural en adolescentes. Propuesta de un programa de intervención) y D^a Erundina de la Fuente Martínez (sobre el tema: La respuesta educativa del alumnado inmigrante de León en la ESO. Percepciones y expectativas de sus familias). Estas tesis están dirigidas por D^a Rosa Eva Valle Flórez y D. Roberto Baelo Álvarez, en el primer caso, y por D^a Rosa Eva Valle Flórez, en el segundo.

Segundo. La citada solicitud se remite desde la Dirección Provincial de Educación a la Dirección General de Política Educativa Escolar para su autorización, si procede, el 8 de noviembre de 2011.



**Junta de
Castilla y León**
Consejería de Educación

Tercero. Posteriormente se solicita documentación complementaria a la remitida por el Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación de la Universidad de León, que es enviada a esta Dirección General el 30 de noviembre de 2011.

Cuarto. El 5 de diciembre de 2011 se solicita informe a la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado que es emitido el 31 de enero de 2012. En dicho informe se indica:

“La primera investigación puede contribuir a desarrollar respuestas educativas adecuadas que fomenten la inclusión personal, social y familiar.

La segunda investigación contribuirá al conocimiento de la dinámica social del adolescente autóctono y el de otras culturas y su rendimiento escolar en función de las relaciones grupales dentro del aula.

Por todo ello se considera positivo autorizar el desarrollo de estas tesis doctorales en los centros educativos de León, si bien hay que tener en cuenta en el segundo proyecto, la necesidad de realizar una adaptación y ajuste al instrumento “Escala de sensibilidad Intercultural (Vila 2006)”, ajustando dicha escala a las características de nuestra comunidad y al contexto del alumnado a estudiar.”

Por todo ello, vista la solicitud realizada por D^a Rosa Eva Valle Flórez, profesora titular del Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación de la Universidad de León, la documentación remitida y el informe emitido al efecto por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado,

Resuelvo

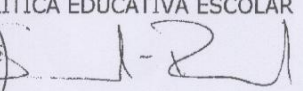
Autorizar la colaboración solicitada por D^a Rosa Eva Valle Flórez, respecto a los dos proyectos de investigación a los que se refiere esta Resolución.

Para llevar a cabo la colaboración se deberá tener en cuenta la observación manifestada en el informe de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado sobre el segundo proyecto.

Valladolid, 31 de enero de 2012

EL DIRECTOR GENERAL
POLÍTICA EDUCATIVA ESCOLAR




Fernando Sánchez-Pascuala Neira

**D^a Rosa Eva Valle Flórez, profesora titular del Departamento de
Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación.**

Campus Universitario de Vegazana s/n.

Facultad de Educación. Universidad de León.-

