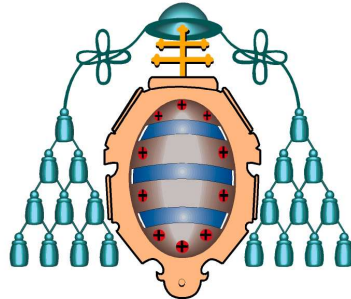


**MÁSTER INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN
SOCIOEDUCATIVA**



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

**“Integración de inmigrantes en el
Sistema Educativo Español”**

AUTOR: Casandra Busto Rey

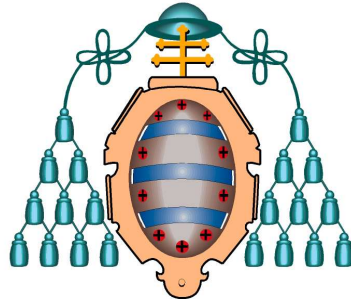
Firma:

TUTOR: José Vicente Peña

Firma:

FECHA DE PRESENTACIÓN: mayo 2014

**MÁSTER INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN
SOCIOEDUCATIVA**



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

**“Integración de inmigrantes en el
Sistema Educativo Español”**

AUTOR: Casandra Busto Rey

Firma:

TUTOR: José Vicente Peña

Firma:

FECHA DE PRESENTACIÓN: mayo 2014

Índice

1. Introducción	5
2. Marco Teórico/Normativo	7
2.1. Pequeño Análisis de la emigración/inmigración en España:	7
¿Por qué se producen las migraciones?	7
2.1.1. Breve recorrido por las directrices legislativas que han regulado y regulan la atención educativa en España de los niños y jóvenes inmigrantes.....	10
2.2. Pequeño Análisis de la inmigración en Castilla y León	13
2.2.1. Directrices legislativas que regulan la Comunidad Autónoma de Castilla y León: Planes generales en relación a la inmigración.....	15
3. Contextualización social y/o institucional del tema o programa educativo	17
3.1. Planes y Programas específicos de educación intercultural en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.....	18
4. Medidas establecidas dentro de los Planes y Programas	20
4.1. Medidas de integración inicial	21
4.2. Medidas de adaptación lingüística y social	21
4.2.1. Aulas ALISO (Adaptación Lingüística y Social)	21
4.2.2. Otras medidas de atención educativa adaptada.....	22
4.3. Medidas de apoyo	22
4.3.1. Educación Compensatoria.....	23
4.3.2. Planes de absentismo	24
4.3.3. Planes de Acompañamiento y Refuerzo Educativo- PROA... ..	24
4.3.4. Programa para la mejora del éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León.....	24
4.4. Medidas de Formación e Innovación Educativa	25
4.4.1. Centro de Recursos de Educación Intercultural (C.R.E.I.)....	25
4.4.2. Cursos en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera	26
4.4.3. PÁGINA Web: Aula Intercultural	26
4.5. Medidas de coordinación	26
4.5.1. CEAS	26
4.5.2. Centros Sanitarios	26

5.	El Proceso de Investigación	27
6.	Descripción, organización y actuación del centro educativo .	30
7.	Fundamentación teórica de la propuesta de intervención	34
7.1.	Objetivos del Grupo de Discusión	36
7.1.2. y 7.1.3.	Objetivos generales y específicos.....	36
8.	Desarrollo Metodológico	37
8.1.	El Grupo de Discusión (GD).....	37
8.1.2.	Fases del GD.....	39
	-La exploración.....	39
	-La preparación de la estrategia.....	39
	-La aplicación de la estrategia.....	40
	-El análisis de la interpretación de la información.....	41
	- Redacción de un informe.....	42
	- Validación del GD.....	50
9.	Propuesta de intervención	544
9.1.	Objetivos de la propuesta de intervención	566
9.1.1.	Objetivo general.....	566
9.1.2.	Objetivos específicos.....	566
9.2.	Metodología de la propuesta de intervención.....	577
9.2.1.	Actividades para desarrollar el Autoestima.....	611
9.2.2.	Actividades para desarrollar el conocimiento de otras culturas	611
9.2.3.	Actividades para superar el etnocentrismo	622
9.2.4.	Actividades para desarrollar la comunicación.....	622
9.2.5.	Actividades para reducir los prejuicios y los estereotipos...	633
9.2.6.	Actividades para desarrollar la empatía.....	633
9.3.	Evaluación de la propuesta de intervención.....	644
9.3.1.	Características de la evaluación	644
9.3.2.	Técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	666
10.	Conclusiones	677
11.	Referencias bibliográficas	69

1. Introducción

Vivimos en un mundo complejo en el que los fenómenos sociales transcurren con gran rapidez. En España, son muchos los movimientos migratorios que se han ido sucediendo desde el siglo XIX hasta la actualidad, llegando a ser hoy en día, uno de los temas que más preocupa a nuestra sociedad.

Esta preocupación se refleja de manera directa en los centros educativos donde todos los miembros de su comunidad reclaman políticas y dispositivos con los que afrontar las nuevas situaciones que genera la interculturalidad. Estas situaciones o retos según Essomba (2006) son: el desarrollo de medidas conducentes a la inclusión social de los nuevos ciudadanos, la innovación de los centros educativos para adecuarse al nuevo alumnado y al punto de vista intercultural y el fomento de un contexto escolar potente y coherente que incluya ambas cuestiones.

De manera específica, son los miembros de la comunidad educativa sobre los que recae una carga importante de estos retos, tal y como dice Díaz, Aguado (1986), *<<son los maestros, quienes más directamente pueden fomentar el desarrollo cognitivo del alumnado en entornos de diversidad. Por ello, se convierten en destinatarios directos para afrontar la creciente diversidad intercultural presente hoy en día en las aulas>>*

Con todo ello, este trabajo de investigación titulado “Integración de inmigrantes en el Sistema Educativo Español”, comienza con un marco teórico/normativo en el que se realiza un breve recorrido por los movimientos migratorios de España y de la Comunidad Autónoma de Castilla y León así como las leyes educativas encargadas de regular esos procesos.

A continuación, en la contextualización social e institucional, se habla de los diferentes planes y programas que desarrolla la Consejería de Educación de Castilla y León en relación con el alumnado inmigrante. Dentro de estos, se hace especial hincapié en las medidas que desarrollan profundizando en las características específicas de cada una de ellas.

Una vez tratada la parte más teórica del trabajo, comienza el proceso de investigación. En él, se presenta la realidad en la que se encuentra este C.E.I.P. de León, fundamentada en datos estadísticos actuales. Es a partir de este momento, cuando se analiza de manera más específica la documentación del centro, que se descubren dos grandes problemas que abarcar: la excesiva

matriculación del alumnado inmigrante y el escaso desarrollo y puesta en práctica de un Plan de Intervención.

Ambas situaciones requieren la recogida y obtención de más información (el tipo de centro, el barrio donde está instalado, el profesorado, el alumnado y las familias que conviven con el mismo), para profundizar en el tema, por lo que el instrumento que se elige es el Grupo de Discusión, el cual, sigue unas fases preestablecidas que conforman el desarrollo metodológico. Estas fases requieren un trabajo laborioso que se incluye en otros documentos a parte (anexos) a los que a lo largo del trabajo se hace referencia.

Gracias a esta estrategia, se recogen las opiniones y los sentimientos de los participantes que sirven como base para la propuesta de intervención. Esta propuesta consiste en la elaboración y futura aplicación de un Plan de Acogida del alumnado extranjero que abarque las etapas educativas que se imparten en el centro (la etapa de infantil y la etapa de primaria).

El Plan, se desarrolla en base a unos objetivos y una metodología acorde con el colegio, el alumnado, las familias y los profesionales que trabajan en el mismo. En la metodología se presentan diferentes tipos de estrategias y actividades para trabajar las principales cualidades de la Educación Intercultural, con las que todos podrán beneficiarse. La evaluación, como en todo tipo de planes y programas, es una de las partes que no puede faltar, por lo que se presenta de manera detallada y acorde a la propuesta.

Las conclusiones a las que se llega una vez finalizada la investigación conllevan a la necesidad de implicar a toda la comunidad educativa en el reto de educar, estableciendo como base un Plan de Acogida del alumnado inmigrante. Una tarea no precisamente sencilla pero tampoco tan complicada como el colectivo de este centro educativo quiere creer y es que como dice Mafalda¹:



Figura 1. Tira cómica de “Mafalda va a la escuela” (Lavado, 1981)

¹ Tiras de prensa argentina desarrolladas por el humorista gráfico, Quino, considerado este año 2014 como Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades.

2. Marco Teórico/Normativo

2.1. Pequeño Análisis de la emigración/inmigración en España:

¿Por qué se producen las migraciones?

Hoy en día, España se ha convertido en uno de los destinos preferentes para los flujos migratorios, sin embargo, desde el siglo XIX su historia estuvo marcada por un importante y fuerte movimiento de personas denominado: emigración.



Fueron muchos los viajes, las expectativas, las ilusiones, la fragmentación de familias, las luchas y los sufrimientos de miles de personas que se marcharon de España en busca de un trabajo digno, huyendo de la

guerra o explorando nuevos caminos hacia un mundo mejor. Miles de mujeres, hombres, niños y niñas emigraron a otros países con una cultura y unas costumbres totalmente desconocidas, países extraños que prometían un futuro incierto. Pero tampoco se debe olvidar aquellas otras personas que se quedaron en el país y que sus vidas estuvieron señaladas por la experiencia que supone la partida de un ser querido.

En la primera mitad del siglo XIX, el número de emigrantes españoles no fue muy numeroso ya que el país se regía por una ley migratoria muy restrictiva derogada en 1853. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XIX (concretamente en la década de los 80), la emigración en España sufre un gran aumento debido principalmente a la mano de obra demandada por países como Argentina, Brasil o Uruguay. A este aumento, se une una nueva oleada de emigrantes a finales del siglo XIX la “emigración golondrina”² que llevó a otros cientos de personas a marchar de su país de origen por motivos laborales. (Monteserín, S et all. 2013)

Ya entrados en el siglo XX y coincidiendo con la Guerra Civil Española (1936-1939), se alcanza el medio millón de personas que salen del país en busca de un futuro mejor. Si a esta cantidad se le suman las personas que emigraron a países como Francia, Alemania, Suiza, Bélgica o Inglaterra, tras la II Guerra Mundial, el número se triplica.

² Emigración estacional que realizaban los Españoles a Argelia y Francia generalmente en busca de trabajo

Años más tarde, en 1959, coincidiendo con la aprobación del Plan de Estabilización³, la emigración da un profundo giro y se encadena una nueva oleada migratoria hacia países de Europa.



Figura 2. Una multitud despiden a un barco de emigrantes rumbo a América en el puerto de Vigo en 1925. “Memoria gráfica de la emigración española”

Durante finales de los años noventa y principios de los dos mil, España se convierte en uno de los países de Europa que más inmigrantes recibe principalmente de Iberoamérica (36,21%), de la Unión Europea (34,45%) y del norte de África (14,83%) elevando la cifra a un 12% de personas extranjeras residentes en España, según datos recogidos en 2009 del Censo Electoral de Españoles Residentes en el Extranjero (CERA).

Según Aparicio y Burgos (2011), este cambio que sufre España de la emigración a la inmigración se debe principalmente a una serie de factores como:

- El desarrollo económico que este país presenta desde 1993 y que induce a la “economía sumergida” en la que fácilmente un inmigrante en situación irregular podía encontrar trabajo en el ámbito doméstico o de la construcción.

- Que España es uno de los países de la Unión Europea que más derechos concede en materia de educación y sanidad a los inmigrantes en situación irregular.

- La similitud cultural o lingüística con Iberoamérica o la cercanía al continente africano.

- La actual crisis económica mundial que incrementa las desigualdades así como la necesidad de tener que emigrar.

- La globalización que se está produciendo que permite mayor facilidad a la hora de emigrar como consecuencia de las mejoras en las nuevas tecnologías, en los medios de comunicación o en los medios de transporte.

³ Proyecto que pretendía acabar con la autarquía, liberalizar la economía española y permitir el crecimiento económico del Estado Español

-Los conflictos, la inestabilidad política de sus países o los desastres naturales que se producen repentinamente.

No es hasta el año 2012 cuando se produce una disminución del 2,3% de la población extranjera en España (datos obtenidos del Instituto Nacional de Estadística). Se trata del primer descenso de población en España desde que se dispone de datos anuales recogidos por el INE en 1971. Las cifras de personas emigrantes (59.724) vuelven a superar la de las personas inmigrantes (32.380) pero aún así el saldo de inmigración (-27.344) y emigración (-135.045) que se recoge, es negativo. Actualmente, según cifras del CERA los países que reciben la emigración española son principalmente Reino Unido (16,4%), Suiza (+6,8%) y Alemania (+5,8%).

Este considerable descenso se debe principalmente a la crisis económica en la que actualmente está sumida España.

Es, por tanto, un hecho indiscutible que la Sociedad Española está marcada por un trayecto que comienza y finaliza en la emigración, pasando por un largo período de tiempo de inmigración. Una situación que va a variar a lo largo de los próximos años ya que va ligada a otros muchos aspectos que rigen el Estado Español como son la política, la economía o las leyes, entre los más importantes.

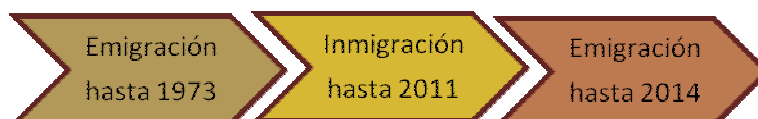


Fig. 3. Transición de los procesos migratorios en España. Elaboración propia

2.1.1. Breve recorrido por las directrices legislativas que han regulado y regulan la atención educativa en España de los niños y jóvenes inmigrantes.

Son muchas las leyes educativas que se han instaurado y derogado a lo largo de los años en el Estado Español, acarreado por ello diversas modificaciones (no siempre positivas) en la educación de los jóvenes que en ese momento cursaban algunas de las etapas de aprendizaje.

Todos esos cambios se relacionan con diversos aspectos de la educación, sin embargo, este trabajo sólo se centrará en aquellos que tienen que ver de uno u otro modo con los menores inmigrantes que están en la etapa de la escolarización obligatoria (entre 6 y 16 años).

Es importante mencionar en primer lugar la **Constitución Española de 1978** ya que está considerada como la norma jurídica suprema que rige el Reino de España. En ella, se recoge información acerca de las personas extranjeras. Concretamente en los artículos 9, 13: *<<Los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el presente Título en los términos que establezcan los tratados y la ley>>* y 14.



Ya referente al ámbito educativo a nivel nacional, en primer lugar se encuentra la **Ley General de Educación (LGE) de 1970** que garantiza el derecho a la educación (en igualdad de condiciones a los españoles) de todos los extranjeros, con la oportunidad de la realización de cursos complementarios para compensar los déficits que pudieran tener. Sin embargo, expone que “se informen de la cultura española” sin considerar sus verdaderas necesidades educativas dentro de las aulas.

Cinco años después entra en vigor la **Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985**. Dentro del Título Preliminar, concretamente el artículo sexto, reconoce que uno de los derechos básicos de los alumnos/as entre otros es el *<<Derecho a recibir las ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico y sociocultural.>>* Se observa por tanto cómo se proponen medidas compensatorias teniendo en cuenta las características de origen de cada alumno/a>>.

Seguidamente, en **1990** se establece la **Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)** que propone medidas concretas para la

corrección de desigualdades dentro del capítulo 5º y continúa con el establecimiento de medidas compensatorias para abordar las carencias. Se perciben además ligeros cambios a la hora de referirse a los extranjeros o los inmigrantes y es que se dejan de utilizar estos términos dando más importancia a lo cultural.

Cinco años más tarde, la **Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995** hace referencia a acciones para compensar las desigualdades en la educación e incorpora términos como: “pluralidad sociocultural”, compensación educativa”, “escuela integradora” o “lenguas de acogida” entre otros.

Entre medias, antes de que se publicase la siguiente ley de educación, se aprobó la **Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social**. En ella se recoge de manera explícita el derecho a la educación de los extranjeros además de otros derechos y libertades, situaciones, permisos o infracciones.

Tendrán que pasar siete años para que la LOPEG se derogue y entre en vigor la **Ley Orgánica de Calidad (LOCE)** en el año **2002**. Este cambio de normativa sin embargo, no supone un avance para la educación intercultural y es que aunque se amplían los detalles sobre medidas compensatorias, el lenguaje para referirse a este colectivo retrocede al utilizado en la LGE de 1970 que antes se comentaba.

De la LOCE ya se pasa a la actual **Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006** que establece como principio básico la atención a la diversidad del alumnado tratando de responder adecuadamente a sus demandas educativas sin ningún tipo de exclusión. Una de las novedades que aporta es que hace referencia a la atención a la diversidad a lo largo de todos los niveles del sistema educativo siendo esta, una educación de calidad y de igualdad de oportunidades.

Respetando los 15 años que la Ley General de Educación de 1970 estuvo en vigor, la LOE es la segunda ley que más ha perdurado vigente en los Sistemas Educativos Españoles. Esta situación cambiará dentro de poco ya que actualmente se puede encontrar el borrador de la **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)**. Aunque en ella se establecen diversos cambios en materia educativa, se sigue estableciendo <<la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad >> (artículo 2).

Pese a los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual sobre todo en materia de inmigración, la LOMCE no ha variado en absoluto aquello propuesto por la LOE en el Título II “Equidad en la Educación”. Es así que dentro del CAPÍTULO I: “Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo”, en la Sección tercera: “Alumnos con Integración Tardía en el Sistema Educativo Español”, se citan dos artículos (el 78 y el 79) que recogen el compromiso de las administraciones públicas para *<<favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español (...) garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación>>*. Así mismo exponen que corresponde a las administraciones educativas poner en marcha programas específicos para *<<los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente>>*. Además, establece que *<<el desarrollo de estos programas será simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje>>*.

Se observa por tanto un gran avance a lo largo de los años en lo que se refiere a materia educativa intercultural en las aulas de los centros educativos españoles. Se han modificado no solo los términos con los que designar a todo lo relacionado con la interculturalidad sino que los programas y recursos desarrollados son cada vez más completos y adaptados a las características actuales de la sociedad.

Una de las últimas propuestas que el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) a través del CIDE⁴ ha llevado a cabo, es la creación del CREADE (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación) que nace para responder a las inquietudes de los y las profesionales del ámbito social y educativo en relación a la diversidad cultural y sus implicaciones, con el propósito de convertirse en un referente nacional e internacional.

A través de su portal educativo se pueden encontrar múltiples recursos e infinidad de información basada en la enseñanza del español como segunda lengua. Para ello, se recopilan diferentes materiales que cada Comunidad Autónoma va elaborando y desarrollando a lo largo de los cursos escolares para abordar de forma original y sencilla la educación intercultural.

⁴ Centro de investigación y educación superior especializado en ciencias sociales, orientado por estándares internacionales de calidad y financiado con recursos públicos.

2.2. Pequeño Análisis de la inmigración en Castilla y León

Al igual que el Estado Español, la Comunidad Autónoma de Castilla y León ha sido desde siempre una comunidad de emigrantes; un proceso migratorio permanente que ha provocado que a finales de los años 70 Castilla y León esté entre las regiones españolas que más intensa y negativamente sufriera las consecuencias de la emigración.



Coincidiendo con la entrada de España en la Unión Europea (a partir de 1973), la situación de esta comunidad empieza a cambiar y la emigración se reduce drásticamente siendo muchos los emigrantes extranjeros que retornan a su región de origen. Al mismo tiempo, los pocos puestos de trabajo que no se cubrían en la región por falta de mano de obra, fueron tapados por personas extranjeras procedentes de diversos países que acrecentaron así el proceso migratorio. (García, Zarza, 2003).

En el siguiente cuadro, se pueden observar claramente una serie de características interesantes de plasmar:

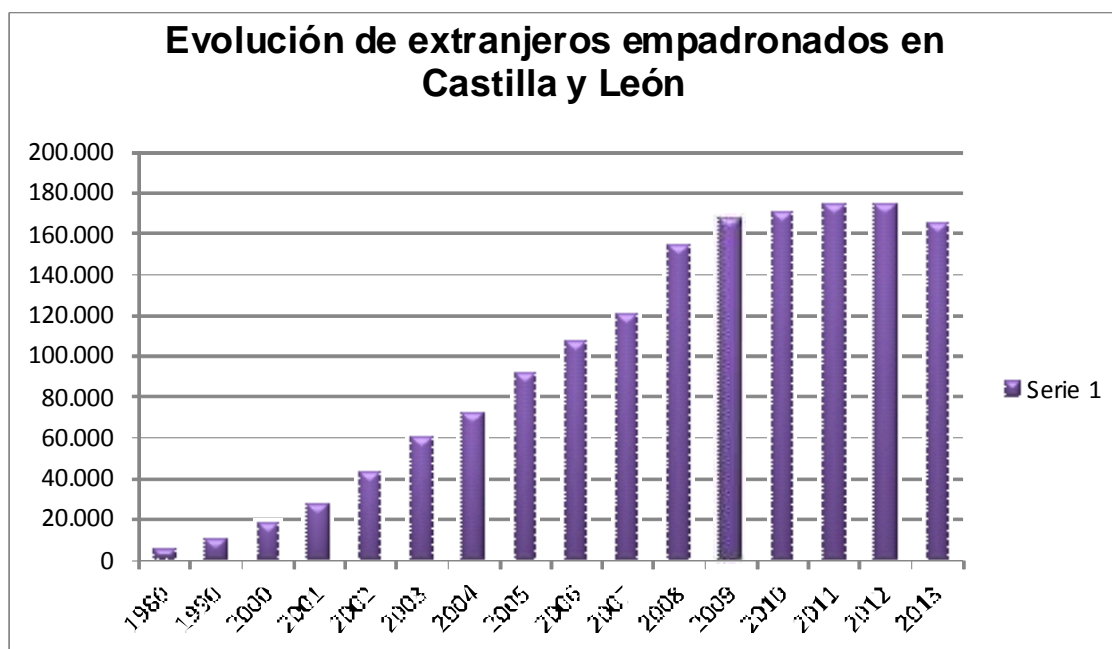


Figura 4. Datos obtenidos del Instituto Nacional de Estadística (INE).
Elaboración propia

Al igual que en España la inmigración en la comunidad de Castilla y León es un proceso reciente que ha tenido una evolución constante desde comienzos de 1980, acrecentándose a partir del año 2000 y llegando al punto más alto en el año 2012.

Aún así, la inmigración en Castilla y León, a pesar de ser muy reciente, es de una intensidad bastante más baja que la de la media nacional ya que *<<no aporta mucho atractivo a las personas inmigrantes ni a los jóvenes que residen en ella, que siguen marchándose fuera de la región en busca de trabajo>>*. (García Zarza, 2003). Este escaso porcentaje, repercute de forma notoria en la economía, la demografía y la sociedad pues hace que la inmigración afecte en menor medida al conjunto de la región.

Es preciso mencionar también que aunque los datos del gráfico anterior son extraídos del INE, existe un porcentaje de población extranjera “ilegal” que por unas razones u otras no está empadronada en ninguna comunidad de España. Esto repercute en la fiabilidad de los datos y es que se debe tener presente que estos datos son aproximados, estimaciones a nivel regional.

Las causas generales de estos procesos migratorios a la región son las mismas que se recogen en España, antes citadas por Aparicio y Burgos (2011). Sin embargo, se puede añadir una causa más, propia de esta comunidad que hace unos años tuvo gran peso en la inmigración como es la minería del carbón que atrajo a portugueses y caboverdianos como mano de obra barata. (García Zarza, 2003).

Otro dato importante es el conocer qué países de procedencia de los extranjeros son los más comunes en Castilla y León, siendo Rumanía el país más importante seguido de Bulgaria, Portugal, y Marruecos.

Dentro de la propia comunidad, según datos del INE del año 2003, Valladolid (31.789) es la provincia con más población extranjera, perseguida por Burgos (32.522) y León (25.255).

Es difícil a día de hoy establecer el futuro de la comunidad de Castilla y León en lo que se refiere a los movimientos migratorios pero sí es más sencillo prever que tal y como está en general el país en estos momentos, estos procesos van a seguir produciéndose en menor o en mayor medida. Ante todo se debe aprovechar lo bueno de estos cambios y mirar hacia el futuro con una actitud firme y positiva.

2.2.1. Directrices legislativas que regulan la Comunidad Autónoma de Castilla y León: Planes generales en relación a la inmigración

La Comunidad Autónoma de Castilla y León, ha sufrido un giro bastante importante en los últimos 15 años en lo que a su composición se refiere, debido entre otras circunstancias, al aumento de la inmigración.

Llega un momento que la atención de la persona inmigrante, preocupa tanto al Gobierno de la Comunidad, que se convierte en una tarea primordial para conseguir la integración plena de estas personas en la sociedad.

Por su parte, la Consejería de educación manifiesta su decidido compromiso a conseguir el acceso a la educación de las personas inmigrantes en régimen de igualdad, garantizando el libre acceso y un trato no discriminatorio dentro de los centros educativos.

Surge así el **Acuerdo sobre el desarrollo del Diálogo Social en Castilla y León, firmado el 5 de noviembre de 2002⁵** en el que se recoge la necesidad de crear un Grupo de Trabajo que atienda la Integración Social y Laboral de la población inmigrante. Es entonces cuando se comienza a elaborar el **Acuerdo para la Integración Social y Laboral de la población inmigrante de Castilla y León en el período 2003-2005** en el que se consensuaron distintas acciones relacionadas con el empleo.

Aunque el balance final del Acuerdo para la Integración Social y Laboral fue positivo y se consiguieron muchos avances (prolongándose hasta el año 2009), se establece un **primer Plan Integral de Inmigración en Castilla y León 2005 – 2009** que no solo recoge estrategias e información relacionada con el empleo, sino que abarca el área de vivienda, sanidad, cultura, educación, acción social e igualdad de oportunidades y presidencia y administración territorial. Así mismo se emplean gráficas con datos estadísticos fiables obtenidos de diversas fuentes que datan desde el año 1996 hasta el 2009 donde se recogen unos principios y objetivos específicos en los que el Plan se fundamenta.

Con el compromiso de continuar desarrollando una política firme en los asuntos migratorios, se elabora un **segundo Plan Integral de Inmigración en Castilla y León** que se prolonga desde el **2010 al 2013** y avanza hacia el fomento de la convivencia intercultural y hacia propuestas de una ciudadanía igualitaria en cuanto a derechos y deberes.

⁵ Ambos acuerdos se pueden consultar en el portal de educación de la Junta de Castilla y León.

Actualmente, la **Ley 3/2013, de 28 de mayo, de integración de los inmigrantes en la sociedad de Castilla y León**, es la que está vigente en esta comunidad y la que regula por tanto la actuación de los poderes públicos hacia este tema.

Contempla principalmente a los ciudadanos extranjeros que llegan a esta comunidad y son originarios de otros países distintos de los pertenecientes a la Unión Europea. Además de considerar principios como el de promoción de la interculturalidad, el conocimiento mutuo o el respeto, esta ley abarca dentro del capítulo II “Educación”, aspectos como el acceso y la permanencia a la escolarización obligatoria, los apoyos educativos, el aprendizaje del castellano o la convivencia en el ámbito escolar entre otros.

A partir de estas normas generales de ámbito nacional y regional, cada comunidad autónoma es la encargada de elaborar sus propios Planes y Programas en materia educativa así como las medidas que se van a llevar a cabo desde los mismos. Todos aquellos Planes y Programas relacionados con la escolarización y la enseñanza de la segunda lengua al alumnado inmigrante que accede a la Educación Primaria o Secundaria, van a ser presentados a continuación.

De cualquier modo, aunque este documento se ciña exclusivamente a esta franja de población, es cierto que en la mayoría de las administraciones educativas ya se están comenzando a desarrollar otras actuaciones que van más allá de la etapa de la Educación Obligatoria, como es el caso de la enseñanza de la segunda lengua a adultos en horario de mañanas y de tardes; la realización de talleres interculturales, la publicación de materiales educativos que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros. (

3. Contextualización social y/o institucional del tema o programa educativo

En todas las comunidades de España se percibe la llegada de alumnos de otros países. <<La mayoría de estas comunidades, expresa el reconocimiento de la diversidad cultural, valora el pluralismo intercultural como un factor enriquecedor para la convivencia y considera importantes valores democráticos como: el respeto, la solidaridad y la tolerancia>> (García Fernández y otros, 2009). Prácticamente todas ven la Educación Intercultural como un medio enriquecedor para fomentar la igualdad de oportunidades entre el alumnado, sin embargo, según García Fernández, J.A y Goenechea, Cristina. (2009), los criterios que marcan la diferencia son:

- Prescribir que la Educación Intercultural debe figurar como principio fundamental en los Proyectos Educativos de los Centros y ser un contenido a desarrollar en las programaciones curriculares.
- Considerar la atención del alumnado inmigrante dentro del Plan de Atención a la Diversidad de los centros escolares.
- Implantar planes o programas globales para la atención educativa del alumnado inmigrante.
- Establecer cauces de coordinación con otras instituciones del ámbito socio-comunitario para realizar conjuntamente acciones interculturales

Estos aspectos también los reflejan Rodríguez Navarro y otros, (2011) que exponen que <<cada comunidad autónoma debe valorar su situación y organizar sus planes en base a la inmigración dando importancia a la Educación Intercultural dentro de sus centros>>.

El objetivo de la Educación Intercultural por tanto, se debe ver como una manera de enfocar la educación para todos, una manera de enfrentar a cada alumno/a con su cultura. <<Esta debe responder a las necesidades de cada alumno/a de manera personalizada haciéndoles conscientes también del pluralismo cultural que existe>> (García, Fernández, J.A. 2009).

La presencia de alumnado inmigrante en las aulas educativas y el desconocimiento que tienen de la lengua, supone un enriquecimiento a la vez que un serio problema para las Administraciones Educativas que deben abordar esta situación como un verdadero desafío. Este desafío deben abordarlo a través de Planes y Programas que garanticen una adecuada

respuesta educativa acorde con las características personales de cada alumno/a. Por ello, consideran importante que los centros desarrollen programas específicos, destinados a la acogida tanto del alumnado inmigrante como de su familia.

3.1. Planes y Programas específicos de educación intercultural en la Comunidad Autónoma de Castilla y León

Como término aclaratorio, los planes de inmigración son instrumentos fruto del compromiso político y técnico de las administraciones públicas con la ciudadanía, que definen los objetivos y las líneas de acción fundamentales para un determinado período de tiempo, normalmente tres o cuatro años.

La atención a la diversidad dentro del ámbito educativo de la comunidad autónoma de Castilla y León, ya empezó a contemplarse en los años 2003, 2004 cuando estaba cobrando especial importancia el creciente progreso migratorio del Occidente Europeo y se veían intensificadas las situaciones enriquecedoras a la vez que complejas que esto suponía. (Gallego, 2009)

Es entonces cuando la administración educativa de Castilla y León aprueba por acuerdo en el Consejo de Gobierno el **18 de diciembre de 2003**, el **Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad** que adapta y actualiza las medidas de atención dentro de la comunidad para mejorar las necesidades educativas específicas y garantizar la orientación del alumnado.

Dentro de este Plan Marco se estructuran cinco planes específicos uno de los cuales está totalmente orientado al alumnado extranjero y de minorías y de ahí su nombre: "**Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías**". Este se aprobó definitivamente mediante la Orden de 29 de diciembre de 2004 de la Consejería de Educación y se publicó por la Resolución de 10 de febrero de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa en el **BOCYL de 11 de marzo de 2005**.

Uno de los objetivos fundamentales sobre los que se basa este Plan de Atención al Alumnado Extranjero, es el de garantizar a cada alumno/a la respuesta educativa más adecuada a sus características personales, en función de su diversidad cultural.

Pero ¿Qué características se deben dar para que se logre éxito al llevar a cabo un Plan de Integración?



Fig. 5: Engranaje en el que se encuentran las 3 características más importantes para el éxito en un Plan de Integración. Elaboración propia a partir de la información recogida del II Plan Integral de Inmigración de Castilla y León.

Como se observa en la gráfica, es recíproca la actitud positiva que debe tener la sociedad y es que ambas partes (tanto extranjeros como autóctonos) tienen que aceptarse e integrarse. Así surge el tercer engranaje denominado “conciencia de la riqueza” donde las sociedades aprecian y valoran el aumento del patrimonio cultural.

Por otra parte, antes de explicar las medidas llevadas a cabo en la comunidad de Castilla y León, me parece interesante destacar del Plan de Integración al Alumnado Extranjero (2004), los distintos términos con los que se designa a este colectivo dependiendo de la situación en la que se encuentre:

- “Alumnado extranjero”: aquel que no posee la nacionalidad española, al igual que sus padres.
- “Alumnado de minorías culturales”: aquel alumnado español que pertenece a un grupo minoritario que muestra un conjunto de rasgos culturales definidos que le dan una identidad propia.
- “Alumnado con diversidad cultural”: aquellos que pertenecen a culturas que presentan diferencias importantes a nuestra sociedad.
- “Alumnado con necesidades de compensación educativa”: aquellos que presentan necesidades generalmente temporales, debidas a sus circunstancias socioeconómicas o culturales, sin circunstancias personales de discapacidad añadidas.

4. Medidas establecidas dentro de los Planes y Programas⁶

Una simple inmersión lingüística en el aula ordinaria, no es suficiente para que el alumnado extranjero adquiera todas las competencias de la lengua y sepa desenvolverse en el país de acogida alcanzando un adecuado progreso académico. Por ello, las medidas que se llevan a cabo dentro de los centros educativos ayudan a la consecución de una educación inclusiva.

<<Es importante que todas las medidas se establezcan dentro de un plan o programa estratégico para desarrollar la base de un modelo pedagógico común a todos los centros educativos>>. (Valles, 2013). Al igual que los programas, (que varían de una comunidad a otra), hay medidas que se llevan a cabo de manera general por toda la Comunidad Autónoma y otras que varían dependiendo del centro educativo en el que se lleven a cabo.

En la Comunidad de Castilla y León, las medidas generales desarrollan 8 objetivos en común, siendo el primero de ellos, el más significativo pues dentro de él se pueden englobar los 7 restantes: (Gallego, 2009)

1. Adquirir unos niveles adecuados de competencia intercultural, actitudinal y aptitudinal, referida a todo tipo de alumnado ya que la interculturalidad debe ser un objetivo de todos
2. Lograr una escolarización equilibrada
3. Conseguir una rápida adaptación del alumnado extranjero al centro y al entorno
4. Garantizar el conocimiento de la lengua vehicular de la enseñanza
5. Desarrollar habilidades sociales básicas
6. Dominar los contenidos curriculares instrumentales
7. Conseguir una asistencia regular al centro educativo
8. Organizar una respuesta autónoma adaptada a la Comunidad de Castilla y León

<<Las medidas que desarrollan estos 8 objetivos, se pueden organizar en diferentes ámbitos dependiendo de las características de cada una y de los contenidos que desarrollen>>. (Valles, 2013) Así pues, siguiendo a este autor, se clasifican en: medidas de integración inicial, medidas de adaptación lingüística y social, medidas de apoyo, medidas de formación e innovación educativa, medidas de coordinación y medidas de provisión de recursos.

⁶ La información de todas las medidas se ha elaborado realizando un resumen de los siguientes documentos: Arroyo, M^a. J. (2011) "Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumna-do extranjero en España" y de la página web del portal de educación de la Junta de Castilla y León <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/planes-atencion-diversidad>

4.1. Medidas de integración inicial

En la mayoría de las ocasiones, es imprescindible y muy aconsejable establecer un periodo de acogida o adaptación para el alumnado extranjero a su centro educativo, en el que se ponga énfasis en el aprendizaje del nuevo idioma y en las pautas conductuales de la propia institución escolar.

En este caso, cada centro educativo es el encargado de establecer un Plan de acogida que se adapte a las características del alumnado extranjero. Dentro del mismo, se pueden elaborar diversas actividades como son los intercambios con otros alumnos de culturas diferentes.

Desde la Consejería de Educación, se propone establecer como medida importante de integración inicial, la elaboración y difusión del “Plan de Acogida en Centros para el alumnado extranjero, 2005”. En el que, entre otros, se presentan una serie de documentos prácticos para la evaluación de los aspectos lingüísticos y curriculares del alumnado inmigrante recién llegado al centro educativo. Además la Consejería de Educación propone una buena relación con las familias para propiciar el acercamiento de este alumnado al centro educativo, procurando la integración y la participación de las mismas y facilitando también el proceso de adaptación del nuevo alumnado.

4.2. Medidas de adaptación lingüística y social

4.2.1. Aulas ALISO (Adaptación Lingüística y Social)

Las aulas ALISO, engloban un conjunto de medidas que se aplican desde el Sistema Educativo, para contribuir al desarrollo de una respuesta temporal. Esta respuesta se debe adaptar a las necesidades lingüísticas y sociales que presenta el alumnado extranjero escolarizado, en Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria, en la comunidad de Castilla y León con desconocimiento total de la Lengua castellana.

A su vez, el programa desarrolla otras medidas que se pueden englobar en dos ramas:

- Medidas de intervención curricular que se llevan a cabo a través de aulas fijas establecidas en algunos institutos, a través de intervenciones itinerantes de profesionales que se desplazan a los centros donde haya alumnado con este tipo de necesidad o a través de proyectos de adaptación lingüística inicial para aquellos centros en los que el

alumnado no puede acudir a un aula fija y el programa itinerante no interviene.

- Medidas de intervención complementaria que se concretan fuera del horario lectivo en otros proyectos de intervención.

El objetivo principal de las aulas ALISO es proporcionar al alumnado extranjero, un fácil y rápido acceso a la lengua castellana para una correcta posterior adaptación al centro educativo correspondiente.

Para un buen desarrollo, se establecen grupos pequeños de entre 7 y 10 alumnos/as dentro del aula que son beneficiarios del programa durante el 50% del horario escolar y con carácter transitorio (un tiempo breve que no debe superar los 3 meses). Si no hubiera un mínimo de alumnado, estas aulas podrían ser itinerantes pero en ambos casos estarían dirigidas por profesorado de apoyo de Educación Compensatoria que forma parte del claustro de profesores y debe impartir la formación lingüística y cultural del español al alumnado extranjero.

4.2.2. Otras medidas de atención educativa adaptada

En aquellas ocasiones en las que no sea posible la puesta en marcha de las aulas ALISO, se elaboran otras medidas complementarias que no tienen por qué ser comunes en todos centros educativos, como por ejemplo las Aulas de Acogida y tránsito. Son los componentes del equipo directivo, los componentes de la CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica), los Tutores, el Profesorado de Apoyo Específico y los Orientadores/as, los encargados de elaborar y llevar a cabo estas medidas.

Es importante que se elaboren respetando la interculturalidad general de la población y la específica del centro educativo. Para ello se deben trabajar conceptos como la educación en valores, la educación inclusiva o la educación intercultural. Todos estos, son definidos por la Consejería de Educación de Castilla y León (2013) como <<*aquellas enseñanzas que desarrollan la igualdad de derechos, la convivencia a partir del respeto mutuo y la integración de todos los miembros de la comunidad*>>.

4.3. Medidas de apoyo

Es normal que en reiteradas ocasiones, cuando el alumnado presenta necesidades educativas específicas en el momento de su escolarización, además de las medidas propuestas anteriormente, se realicen actuaciones de carácter compensador que se prolonguen a lo largo de todo el curso escolar.

4.3.1. Educación Compensatoria

Según la *RESOLUCIÓN de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, 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*, la Educación Compensatoria se define como <<un programa que intenta garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social>>

Se trata por tanto de programas de aprendizajes básicos para compensar situaciones desfavorables derivadas mayoritariamente de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. Con ellos se consigue hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, posibilitando el progreso, la permanencia y la promoción del alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español.

El alumnado beneficiario de esta medida es aquel que presenta un desfase curricular significativo de al menos dos o más cursos entre su nivel de competencia curricular y el curso en el que está escolarizado, además de unas necesidades educativas derivadas de condiciones sociales, económicas, culturales, geográficas o étnicas que requieren una atención específica.

Para valorar este tipo de necesidades es necesario que el tutor/a del alumno/a, junto con el resto del profesorado implicado y el orientador/a del centro, rellenen el informe de necesidades de compensación educativa que se encuentra en el Anexo II de la Resolución antes citada. Ese informe será valorado, revisado y actualizado por la Administración Educativa al finalizar cada ciclo. Es importante realizar todos estos pasos contando con el consentimiento y la aprobación de las familias a las que se debe tener informada del progreso y los resultados del mismo.

En esta medida es donde destaca el apoyo específico realizado por el profesorado de Educación Compensatoria encargado de promover la educación intercultural de la población escolar, favoreciendo el respeto, la comunicación y la comprensión mutua entre todos los alumnos/as, independientemente de su origen cultural, lingüístico, étnico o religioso. Dentro de la Educación Básica, esta labor se realiza en grupos flexibles y temporales fuera del aula que coincidan con las áreas básicas de aprendizaje como son lengua castellana, matemáticas o conocimiento del medio.

4.3.2. Planes de absentismo

Los planes de prevención y control del absentismo escolar tienen como objetivo promover el acceso y la permanencia del alumnado en el sistema educativo, especialmente de los pertenecientes a grupos socioculturalmente desfavorecidos.

4.3.3. Planes de Acompañamiento y Refuerzo Educativo- PROA

El plan PROA (Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo) engloba diversidad de actuaciones con un objetivo común, mejorar los resultados educativos, en unos casos con medidas de apoyo directo e individualizado al alumnado y en otros con recursos que faciliten un cambio en el centro. Estos planes persiguen conseguir una educación de calidad para todos implicando a la comunidad local.

Se estructuran en 2 tipos de programas: el Programa de Acompañamiento Escolar cuyo propósito es actuar en aquellos campos que se consideran esenciales para mejorar las perspectivas escolares de los alumnos/as en situación de desventaja socioeducativa. Este va dirigido a aquellos centros educativos con una proporción significativa de alumnado en desventaja educativa por diversos motivos que se especifican en el propio programa. Dentro de estos centros, el programa se lleva a cabo con alumnado que esté cursando los dos últimos ciclos de primaria o alumnado que curse la Educación Secundaria Obligatoria.

El otro, es el Programa de Apoyo y Refuerzo dirigido solo a los centros que imparten la Educación Secundaria Obligatoria. Contiene 3 líneas de actuación, con las familias, el alumnado y el entorno proporcionando al centro una serie de recursos suplementarios con los que deberá actuar para la mejora de los 3 ámbitos.

4.3.4. Programa para la mejora del éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León

Este programa va dirigido al alumnado que, sin tener necesidades específicas de apoyo educativo, precisa refuerzo educativo en áreas y materias instrumentales. Utiliza el refuerzo educativo para el alumnado de 2º, 4º y 6º de educación primaria durante el horario lectivo con el objetivo de mejorar la organización y la planificación del trabajo, desarrollar mejores hábitos y técnicas de estudio y llevar a cabo habilidades para la integración y adaptación al grupo y al centro.

Este programa también abarca la Educación Secundaria Obligatoria impartiendo clases extraordinarias fuera del periodo lectivo.

4.4. Medidas de Formación e Innovación Educativa

Es importante que para que todos los programas enfocados a personas extranjeras se lleven a cabo con normalidad y de ellos se obtengan los resultados esperados, los profesionales encargados de los mismos deban estar perfectamente preparados y con una formación actualizada. Para ello, se desarrollan las siguientes medidas:

4.4.1. Centro de Recursos de Educación Intercultural (C.R.E.I.)

El Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI) mediante la Orden de 19 de febrero de 2007 (BOCyL de 26 de febrero de 2007) se constituye como el centro regional que aporta apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa de Castilla y León sobre la atención al alumnado extranjero y de minorías en el marco de la Atención a la Diversidad.

El C.R.E.I. se sitúa en la provincia de Valladolid y a través de la sede y de su página web, ofrece multitud de recursos y servicios educativos e interculturales para ayudar al profesorado de la comunidad de Castilla y León a dar una respuesta educativa acertada a aquel alumnado extranjero o de minorías étnicas escolarizado en los centros de las diferentes provincias. A través de la difusión de experiencias novedosas y buenas prácticas, los profesionales encargados de este tipo de alumnado, enriquecen su cultura y obtienen nuevas técnicas de trabajo con las que enfocar la educación intercultural.

Los ejes principales que sustentan las actividades desarrolladas por este centro son:

- El asesoramiento al profesorado y apoyo técnico en la implantación de planes y medidas.
- El establecimiento de redes de comunicación, intercambio y préstamo de materiales, exposiciones y recursos de interculturalidad.
- La elaboración de materiales educativos y organización de actividades formativas

4.4.2. Cursos en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera

Conscientes de esta necesidad de aprender y comunicarse a través de otras lenguas extranjeras para facilitar el acceso de este alumnado a los centros educativos, la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León en colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, plantean como objetivo prioritario que el profesorado adquiriera los conocimientos necesarios para impartir el español al alumnado extranjero. Este objetivo lo llevan a cabo organizando cursos a través del Centro de Formación del Profesorado en Idiomas (CFP) sobre todo en la competencia comunicativa oral.

4.4.3. PÁGINA Web: Aula Intercultural

Se trata de un proyecto financiado por el Fondo Europeo para la integración, el Ministerio de Empleo y Seguridad Social y FETE- UGT enseñanza, en el que se pueden encontrar todo tipo de recursos.

4.5. Medidas de coordinación

Son aquellas desarrolladas por diferentes organismos en relación con el alumnado inmigrante.

4.5.1. CEAS

Los CEAS son los Centros de Acción Social que actúan como unidades básicas desde donde se atiende a todas las personas ante cualquier situación de necesidad social. (SS.SS. 2005) Reciben las peticiones de los ciudadanos relativas a necesidades sociales, realizan una valoración técnica de esas situaciones, elaboran un plan de trabajo y gestionan y prestan los servicios sociales básicos.

4.5.2. Centros Sanitarios

A veces los centros sanitarios colaboran con la comunidad educativa para proporcionarle una correcta ayuda en caso de accidente o episodios graves en algún alumno/a del centro educativo. Es importante que ofrezcan al profesorado nociones básicas sobre cómo actuar en algún caso de alergia, asma, rotura etc. Muchas veces, los centros sanitarios aportan pautas a los centros educativos para conseguir una integración en igualdad del alumnado con enfermedades crónicas como el asma, la diabetes o la epilepsia y es que a veces el desconocimiento del profesorado puede evidenciarse en una protección excesiva hacia el alumno/a.

5. El Proceso de Investigación

El desarrollo de este trabajo se ha hecho tomando como referencia un colegio de Educación Infantil y Primaria ubicado en la provincia de León, concretamente en el Barrio de El Ejido⁷, situado en el centro de la ciudad.

Se trata de un barrio con bastante población inmigrante y es que, según datos facilitados por el Servicio de Estadística del Ayuntamiento de León, a día de hoy, la población inmigrante en el barrio asciende a un total de 982 personas lo que supone un 10% de su población. Las familias que conviven en esta zona, son de clase social media, y media- baja y con escasos niveles de estudio.

Estos datos afectan principalmente a este C.E.I.P. que en los últimos años ha sufrido una considerable disminución de alumnado escolarizado, incrementándose sin embargo el porcentaje de alumnado extranjero (véase la siguiente gráfica). Surge así uno de los principales problemas: **excesiva matriculación de alumnado inmigrante**.

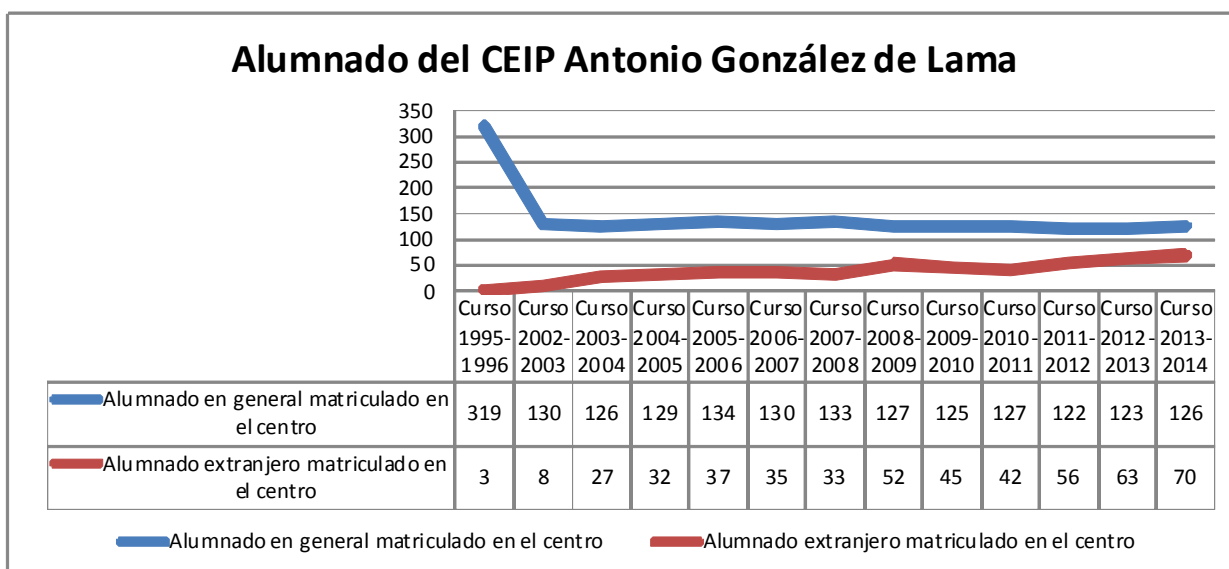


Fig. 6: Datos obtenidos del PEC del CEIP. Elaboración Propia

⁷ Históricamente el barrio tomó su nombre de la palabra “ejido” equivalente a campos sin cultivar, tal y como se encontró el solar en que actualmente se ubica el colegio cuando se procedió a su urbanización.

Desde el curso 1995-1996 hasta el curso 2002-2003, se observa una clara disminución de alumnado escolarizado en el centro. Esto se debe principalmente a que se deja de impartir en el mismo, la Educación Secundaria Obligatoria siendo los centros concertados de alrededor los que asumen una matrícula desmesurada de alumnado.

A partir del curso 2002-2003 en adelante, el número de alumnado escolarizado se mantiene entre los 125 y los 135 alumnos/as gracias a la progresiva incorporación de alumnado inmigrante que se incrementa de manera repentina entre los años 2007-2008 y 2008- 2009. Actualmente, es importante destacar que convive en el centro el número más alto de personas extranjeras (70) que se conoce desde su apertura.

Con estas cifras, el centro ha pasado de línea 2 (dos clases por nivel educativo) a línea 1 (una clase por nivel educativo) con una ratio intermitente de 13 alumnos/as por clase. Esta situación no resulta positiva para el centro y es que por lo general, el número de alumnado por clase en los centros educativos debe ser de 25. Si a esto le añadimos las continuas incorporaciones y bajas escolares del alumnado inmigrante durante el curso, según llegan de su país de origen, la variabilidad de la ratio se incrementa.

Estos alumnos/as son de diversos países de procedencia:

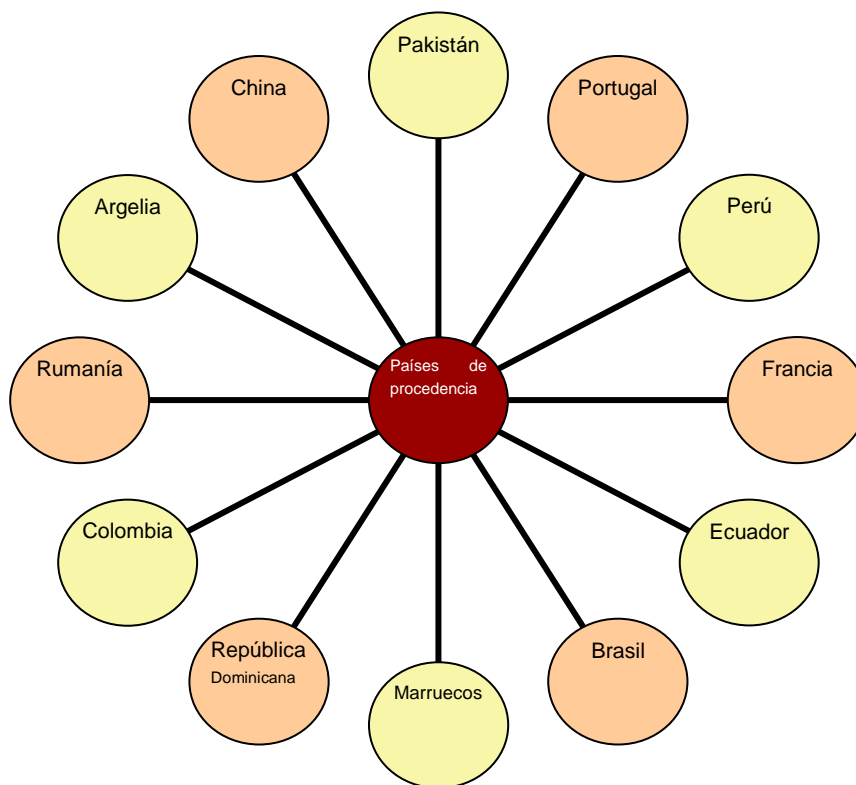


Fig. 7. Datos obtenidos de los expedientes del alumnado de este CEIP. Elaboración propia

La excesiva matriculación de alumnado inmigrante, lleva a la necesidad de buscar estrategias y programas que desarrollen un nuevo enfoque hacia la educación del mismo. Surge así, un segundo problema no menos importante: **un escaso desarrollo y puesta en práctica de un Plan de Intervención.**

En la lectura del PEC y de la PGA⁸, solo se recoge un pequeño párrafo en el que se menciona el Programa de Educación Compensatoria y ni siquiera se sugiere la elaboración de un Plan de Acogida del alumnado inmigrante. En estos documentos tampoco se aporta información sobre estrategias a desarrollar por parte de la comunidad educativa para conseguir una integración y una inclusión satisfactoria del alumnado inmigrante y es que como dice García, Fernández (2009) <<como todo sistema, cualquier política de centro implica, en mayor o menor medida, a todos los sectores del mismo>>.

Un centro educativo como este, con un porcentaje de alumnado inmigrante tan alto, no puede prosperar ni desarrollarse de manera fructífera sin una base que lo sustente. <<Esta base debe abordar la educación desde una perspectiva intercultural, esto no consiste en la mera aplicación de determinadas reglas y estrategias, a modo de recetas, sino en construir una serie de ideas y enfoques que den coherencia a los propósitos que se planteen>>. (García, 2009).

Con estos dos problemas básicos, se construye el pilar de este trabajo a través del cual, se intentará dar solución a los mismos. Una tarea ni mucho menos fácil considerando el resto de factores que afectan a esta comunidad escolar.

PRINCIPALES PROBLEMAS DETECTADOS	
Problema 1	Excesiva matriculación de alumnado inmigrante
Problema 2	Escaso desarrollo y puesta en práctica de un Plan de Intervención.

Figura 8. Tabla que resume los problemas principales de la investigación. Elaboración propia.

⁸ PEC (Proyecto Educativo de Centro), PGA (Programación General Anual)

6. Descripción, organización y actuación del centro educativo

El **edificio** del colegio del que se habla a lo largo de este trabajo, data del año 1962. Ha sido una agrupación escolar solo de niñas que con el paso de los años se fue convirtiendo en una agrupación escolar mixta. Finalmente, en 1971, se define como Centro Público en el que se imparte hasta el año 2001-2002 Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Es en el año 2003 cuando la Educación Secundaria se suprime y el centro se denomina CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria), denominación que conserva en la actualidad.⁹

Actualmente el CEIP está valorado de **línea 1** (una clase por cada nivel educativo): cuenta con 2 aulas para Educación Infantil (una para 3 años y otra para 4 y 5 años) y 6 aulas para Educación Primaria (una por cada nivel educativo). Todas estas aulas se agrupan en 1 de los 2 edificios que componen el CEIP junto con espacios comunes como: un salón de actos, un aula de audiovisuales, un aula de música, un aula de inglés, una biblioteca y un comedor escolar. En el otro edificio se sitúa el gimnasio que da a 2 patios exteriores (1 para Educación Primaria y otro para Educación Infantil).

La **plantilla** que compone el centro está formada por 16 maestros/As (todos ellos/as funcionarios/as a excepción de 2 interinos/as): el Equipo Directivo compuesto por 1 directora, 1 jefe de estudios y 1 secretaria, el Equipo de Orientación Educativa compuesto por 1 pedagogo y 1 trabajadora social, 2 maestras de Educación Infantil, 6 maestros/as de Educación Primaria (de los cuales 3, también son maestros/as de inglés), 1 Pedagoga Terapéutica, 1 maestra de Audición y Lenguaje, 1 maestra de Educación Compensatoria, 1 maestro de Educación Física, 1 maestra de Religión y 1 maestro de música.

El centro establece unas **prioridades de actuación** con las que pretende dar respuesta a las necesidades de los alumnos/as, para ello se compromete a:

2) Facilitar una mayor implicación de las familias del alumnado en las actividades desarrolladas en el centro y en el apoyo a la labor docente.

3) Desarrollar una especial atención a la diversidad social, cultural y a las distintas necesidades educativas de los alumnos/as (especialmente de aquellos que precisan un mayor apoyo para compensar situaciones desfavorables a nivel socio-económico y de alumnos con necesidades educativas específicas de apoyo educativo).

⁹ Información obtenida del PEC.

4) Lograr un ambiente adecuado para el desarrollo diario de las tareas educativas y una comunidad que apoye, mantenga y defienda unas normas de convivencia.

El centro se basa por tanto en un **modelo pedagógico** que engloba a todos los miembros de la comunidad educativa para conseguir mejorar la calidad del mismo.

Este modelo se fundamenta en los siguientes criterios:

- En el respeto de derechos y libertades
- En el impulso de acciones solidarias
- En el fomento de la adquisición de hábitos intelectuales y de trabajo.
- En el logro de la máxima integración e inclusión social.
- En el desarrollo personal del alumnado

Todas estas prioridades y criterios establecidos en el modelo pedagógico del centro, se consiguen con el desarrollo de una serie de **medidas de actuación** que conforman la base del trabajo de este centro educativo. Entre ellas destacan:

- Medidas de atención a la diversidad:
 - Medidas ordinarias: adecuar los objetivos a las características del grupo, revisar la vinculación de los objetivos de cada área a las capacidades del alumnado de ese nivel o etapa, potenciar el uso de estrategias metodológicas que favorezcan la participación de todo el alumnado y la autonomía en el aprendizaje, seleccionar y utilizar materiales curriculares relacionados con las tecnologías de la información, revisar la evaluación y adaptarla a las necesidades de cada alumno/a.
 - Medidas Específicas: programas específicos de aprendizaje y adaptaciones grupales del currículo.
 - Medidas extraordinarias en caso de haber dictamen de escolarización: programas y actuaciones destinadas a modificar aspectos elementos de acceso al currículo.

- Medidas de orientación y acción tutorial:
 - Desarrollar el Plan de Acción Tutorial (PAT)
 - Realizar reuniones periódicas del profesorado con el alumnado
- Medidas organizativas para la atención educativa de los alumnos/as que no cursan religión
 - Promoción de la lectura.
 - Promoción de la escritura.
 - Promoción del estudio dirigido.
- Medidas para el tratamiento transversal de la educación en valores.
 - Programa de Educación para la salud: pautas para una alimentación sana.
 - Plan para la prevención de conflictos: estrategias y recursos para una buena convivencia en el aula.
- Medidas para facilitar la colaboración entre los distintos sectores de la comunidad educativa
 - Guía de padres: documento para las familias donde se aporta la información necesaria sobre el centro.
 - Agenda escolar: informa de la marcha del alumno/a durante el curso y aporta información sobre las normas de clase, consejos, orientaciones, incidencias
- Medidas para favorecer la coordinación con otras etapas educativas anteriores y posteriores.
 - Debates y reflexión sobre la convivencia en el grupo-clase.
 - Análisis de los conflictos del centro educativo
 - Reuniones periódicas con el profesorado para informar sobre el desarrollo de estrategias de prevención de conflictos.

- Medidas de coordinación con los servicios sociales y educativos del municipio y las relaciones previstas con otras instituciones.
 - Medidas con los Servicios Sociales: Programas de apoyo para resolver situaciones que se plantean en el centro.
 - Medidas con los Servicios Sanitarios: campañas de vacunación y odontología.
 - Medidas con otras instituciones (deportes extraescolares)
 - Medidas con la AMPA¹⁰: actividades por la tarde de informática, yoga, inglés y bailes de salón.
 - Medidas con AMIDOWN¹¹: dos reuniones periódicas para coordinarse entre profesionales.

Todas estas medidas se evalúan de manera continua y formativa e incorporan las nuevas tecnologías como instrumento de ayuda y apoyo. También se presta especial interés a la formación continua del profesorado para que las medidas se sigan llevando a cabo de manera adecuada y no se queden obsoletas. El centro considera esencial también, que este profesorado trabaje de manera coordinada demostrando una actitud positiva ante los posibles problemas que puedan surgir.

¹⁰ Asociación de Madres y Padres de Alumnos/as

¹¹ Asociación Amigos Síndrome de Down de León

7. Fundamentación teórica de la propuesta de intervención

Bisquerra y Sabariego (2004), proponen una serie de criterios para justificar una investigación. Uno de ellos, es la relevancia social del tema. En este caso, se propone el tema de la inmigración en este centro educativo, como un tema de **gran relevancia social**. Se trata de un ámbito trascendente para los profesionales que trabajan en el centro educativo cuya implicación es necesaria para poder elaborar y fomentar las medidas de actuación y los programas y estrategias relacionados con el alumnado inmigrante. En todos ellos, la opinión y los conocimientos previos de los maestros/as sobre el tema, supondrían una valiosa fuente de información para ayudar a resolver los problemas reales que vive el centro y que antes se planteaban.

Es un tema que además tiene un **valor teórico importante** pues aunque hay mucha información recogida al respecto, la creciente inmigración en las escuelas y en general en España, preocupa a un gran número de personas.

Se debe recordar además que uno de los aspectos más destacables del centro, es la elevada tasa de alumnado inmigrante que actualmente se recoge en sus aulas, por ello, es conveniente que se intervenga lo antes posible para que el plan se desarrolle con éxito en el próximo curso escolar. Esto contribuye a justificar el tercer criterio de la investigación: la **utilidad metodológica** y es que a través de esta investigación se crea una nueva propuesta de intervención que ayudará a la mejora de la práctica educativa.

En este caso, se ha optado por una técnica cualitativa orientada a solucionar un problema práctico en un contexto natural en el que el investigador/a participa de la investigación y es el principal instrumento de medida: filtra la realidad dándole sentido e interpretándola.

<<En los últimos años se han divulgado de manera rápida los estudios e investigaciones sobre interculturalidad, pero, es necesario decir al mismo tiempo que muchas de estas investigaciones realizadas, tanto en nuestro país como en la Unión Europea son de corte cuantitativo y estadístico revelándose como insuficientes para comprender de manera más profunda la realidad educativa intercultural>>. (Sandín, 2003). Esta misma autora reconoce que, frente a ello, es necesario destacar que la investigación cualitativa ha alcanzado en estos años el reconocimiento de configurarse como una vía rigurosa para acceder al conocimiento científico, y que en el campo de la educación intercultural es creciente su empleo como método y planteamiento de coherencia investigadora.

En palabras de Bartolomé y Cabrera (2000) <<la aspiración fundamental de este tipo de métodos es llegar a mejorar la calidad de los procesos educativos y ayudar a los educadores a la reflexión sistemática sobre su propia práctica educativa; para que puedan tomar decisiones adecuadas con el propósito de mejorarla>>.

Se ha escogido el Grupo de Discusión (en adelante GD) como instrumento cualitativo de recogida de información, porque a diferencia de otros, en él se tratan temas reales en contextos naturales y al presentar un formato no estructurado, permite obtener información de manera más flexible. Según Javier Gil (1993) la posibilidad de utilizar los Grupos de Discusión como estrategia metodológica cualitativa para conocer la percepción que los sujetos de una población tienen acerca de un determinado concepto, hecho, institución o programa, ha quedado ampliamente confirmada en diferentes ámbitos de la sociología, y parece empezar a ser valorada también en el campo de la investigación sobre educación. Además es una técnica fácil de entender que proporciona resultados creíbles y de gran validez subjetiva, de una forma rápida y con un costo relativamente bajo. <<Es una técnica que va enriqueciéndose y reorientándose conforme avanza el proceso investigador>>. (Bisquerra, 2004)

No todo son ventajas y es que también Bisquerra (2004) define una serie de limitaciones que se deben tener en cuenta durante su aplicación y es que el investigador tiene un menor grado de control, requiere una preparación previa antes de llevarlo a cabo, es difícil reunir a un grupo de participantes, estos pueden influirse e interaccionar dando lugar a variaciones en el discurso y el análisis de los datos es más complejo. En todo caso, se intentará subsanar estas limitaciones corrigiendo el sentido de la conversación lo antes posible y es que de lo que se trata es de conseguir un alto grado de certeza en los resultados de la propuesta de intervención.

<<La certeza en los resultados como dice Bisquerra (2004), se consigue teniendo en cuenta unos procedimientos que aseguren que la descripción e interpretación sobre la realidad estudiada, corresponda realmente a la forma de sentir, de entender y de vivir de las personas que han proporcionado la información y que forman parte de ésta>>.

En definitiva, que los miembros del GD realicen una valoración afectiva (creencias, expectativas, planes, temores, resistencias...) acerca del tema a tratar, en una situación similar a la que se produce en la vida real, constituye una serie de datos que otras técnicas más tradicionales como el cuestionario o la entrevista no podrían aportarnos. Si a esto, le sumamos las características antes comentadas, son razones que añadir para incrementar el uso de esta técnica en el ámbito educativo.

7.1. Objetivos del Grupo de Discusión

A través del GD se pretende:

7.1.2. Objetivos generales

- Recoger la información necesaria para conocer el tipo de profesorado que trabaja en el centro.
- Saber la opinión del profesorado sobre el funcionamiento del centro educativo en relación a la educación del alumnado inmigrante.
- Conocer los sentimientos del profesorado hacia las familias del alumnado inmigrante
- Lograr la implicación de los miembros del GD en la elaboración de nuevas estrategias aplicables al alumnado extranjero.

7.1.3. Objetivos específicos

- Obtener información acerca de la experiencia docente de los profesionales del GD.
- Conocer las razones por las que eligieron este centro educativo.
- Averiguar el por qué de la mala fama del centro educativo.
- Comprender la causa de la elevada tasa de alumnado inmigrante matriculado en el centro.
- Recopilar información acerca de los tipos de familias inmigrantes y de la actuación de las mismas en el centro.
- Conseguir datos acerca de la relación entre las familias y el centro educativo.
- Recabar información sobre los apoyos y estrategias que conoce el profesorado del centro en relación a la inmigración.
- Recopilar ideas que permitan establecer mejoras en la educación del alumnado inmigrante.

8. Desarrollo Metodológico

8.1. El Grupo de Discusión (GD)

Se pueden presentar diversas definiciones acerca del GD, una de las más antiguas es la de Jesús Ibáñez que destaca que *<<el grupo de discusión se concibe como un todo, una conversación entre iguales, en la que cada interlocutor forma parte del proceso>>* (Ibáñez, 1986)

Más adelante, Krueger muestra la línea norteamericana de entender los GD en una definición mucho más completa: *<< Un Grupo de Discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés en un ambiente permisivo, no-directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en a discusión>>* (Krueger, 1991)

Aunque aporta menos detalles, Javier Gil define el GD de manera muy similar a Krueger *<<una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador>>* (Gil, 1993)

Javier Callejo (2001) por su parte, define al GD como *<<una conversación diseñada para obtener información sobre un tema de interés en una situación relajada y como vía para conocer, no como una finalidad en sí mismo>>*

Es Bisquerra quien ofrece la definición más amplia y detallada y, tal vez por ello, más acertada del GD *<<El grupo de discusión se denomina también “grupo de enfoque” o “focus group” y es una técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación. Técnicamente lo que hace el GD, es generar una serie de discursos individuales que chocan y se escuchan dando lugar a situaciones discursivas donde los puntos de vista y las percepciones de las personas se desarrollan en su interacción con otras personas. Esta situación descubre al investigador más información sobre cómo dicho cambio ocurrió y la naturaleza de los factores influyentes>>*

En su libro “Metodología de la investigación educativa” expone una serie de características propias del GD que considera esenciales para el tema objeto de la investigación. Estas coinciden con las definidas por Jesús Ibáñez (1986) en su libro “Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica”:

- El GD posibilita la producción de “manifestaciones” de deseos y creencias en situaciones reales y naturales.
- Permite estudiar “desde dentro” el comportamiento de las personas, por qué hacen lo que hacen: explora el preconscious.
- Controla el proceso de producción del discurso mediante la interacción social
- Tiene un formato no estructurado con lo que permite obtener información de manera más flexible.
- El investigador se integra en el grupo y provoca la discusión mediante la presentación del tema, pero a continuación es el grupo el que decide de qué se hablará y en qué orden; importa tanto lo que se dice como los elementos significantes no verbales del discurso.
- El diseño se basa en criterios de comprensión: incluir en el grupo o grupos a todos aquellos sujetos que reproduzcan en su discurso relaciones relevantes referidas a un contexto social.
- El proceso de interpretación y análisis se perfila durante el propio proceso de discusión.

Teniendo en cuenta estas características, desde un punto de vista epistemológico, es posible identificar dos posiciones fundamentales (Sánchez y Vázquez 2010): <<por un lado la posición según la cual los miembros de los GD no deben conocerse y tienen que estar elegidos al azar además de escoger como punto de reunión un lugar neutral>> (Canales y Peinado, 1995) y por otro lado, <<la posición en la que los miembros del GD deben conocerse y reunirse en un contexto cercano>>. Es precisamente esta segunda opción la que se ha considerado adecuada en este caso en el que los miembros del GD son los maestros/as del centro educativo analizado y el lugar de reunión, una de las salas del centro.

Este GD se llevará a cabo previamente a la propuesta de intervención para recoger la información suficiente sobre las necesidades del centro educativo.

8.1.2. Fases del GD

Siguiendo las seis fases del diseño del GD que expone Magdalena Suárez (2005), en su libro “El Grupo de Discusión: una herramienta para la investigación cualitativa”, se ha ido elaborando este instrumento. Estas fases se pueden relacionar en cierta medida con los pasos para el análisis de datos cualitativos que resume Bisquerra, R. (2004) en su libro “*Metodología de la investigación educativa*”: obtener la información, capturar, transcribir y ordenar esa información y codificarla e integrarla relacionándola con otras categorías.

Fase 1: La exploración

Esta fase se elabora a partir de la búsqueda de literatura sobre el tema a tratar para poder realizar un primer acercamiento al tema de estudio, es decir, un primer contacto con la realidad estudiada. En esta misma fase se deben plantear los objetivos generales que se persiguen alcanzar con la realización del trabajo.

En este caso, los objetivos generales del TFM, el marco teórico-normativo, la contextualización social y/o institucional del programa educativo y las medidas establecidas dentro de los Planes y Programas, constituyen esta primera fase. En toda ella, se ha recopilado la información necesaria para conocer los procesos migratorios de España y Castilla y León así como las leyes educativas y los Planes y Programas que los amparan. Una información basada en la recopilación de diversos documentos (libros, artículos, páginas web...) que permiten establecer una base teórica del trabajo.

Fase 2: La preparación de la estrategia y su planteamiento global

<<Gran parte del éxito de un grupo de discusión depende de la calidad de las preguntas. Las buenas preguntas requieren meditación y planificación>> (Krueger, 1991)

En esta segunda fase se trata de delimitar el objeto de estudio y elaborar el guión que constituya la base del tema a tratar en el GD.

En este caso concreto, el guión se expone como uno de los anexos del trabajo (Ver anexo 1). En él, se trata un tema principal: “El alumnado inmigrante en este centro educativo” a través de una serie de preguntas abiertas que se realizan a un grupo de 7 maestros/as de diferentes especialidades que llevan varios años desempeñando esta profesión. Aunque este instrumento de recogida de información requiere la elaboración de más de un grupo, no se ha

podido establecer más de uno pues el centro cuenta con solo 16 profesionales y no todos tienen la misma disposición.

En esta fase básicamente queda preparado el GD como estrategia principal para la recogida de información.

Fase 3: La aplicación de la estrategia

A la hora de aplicar la estrategia, es necesario acercarse a los sujetos que van a participar en el GD. Ese acercamiento requiere un proceso de captación que se adapte a las condiciones específicas del estudio. Javier Callejo (2001) en su libro *“El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación”* considera la captación de los participantes como uno de los aspectos más importantes a la hora de diseñar el grupo.

La forma de captación utilizada en este caso ha sido a través de una pequeña charla cara a cara con cada profesional que trabaja en el centro educativo explicándoles de manera breve y sencilla cual sería el procedimiento (sin decir el tema a tratar). Se ha planteado como un favor personal para poder llevar a cabo la propuesta de intervención pues gracias a su larga experiencia como docentes, pueden aportar mucha información de interés al trabajo.

	Sexo/edad	Especialidad
Participante 1 “M”	Mujer /46 años	Tutora de primaria
Participante 2 “IS”	Mujer/ 59 años	Inglés
Participante 3 “S”	Hombre/ 55 años	Música
Participante 4 “N”	Mujer/ 52 años	Tutora de primaria
Participante 5 “CH1”	Mujer/ 53 años	Infantil
Participante 6 “Y”	Mujer/ 50 años	Infantil
Participante 7 “CH2”	Mujer/ 59 años	PT

Figura 9. Tabla comparativa de edad, sexo y especialidad de los participantes del GD. Elaboración propia.

En esta fase es importante establecer también cuál será la fecha, el lugar de reunión y la duración de la misma. Por eso, a aquellos profesionales que se prestaban a colaborar, se les proponía una fecha adecuada al calendario escolar. Normalmente los martes y los miércoles el centro organiza reuniones de 14:00 a 15:00 así que simplemente se trató de buscar uno de

esos días de una semana en la que no hubiese reunión y que viniera bien a la mayoría de los docentes.

Finalmente el grupo de discusión se llevó a cabo en la sala de profesores/as del centro educativo en la que se desarrollan normalmente las reuniones mensuales. Una sala espaciosa y luminosa en la que se colocaron las sillas en círculo para una mayor comodidad de los participantes.

A las 14:10 comenzó la reunión, antes de pasar a las preguntas se les explicó en qué iba a consistir y el tema objeto de estudio, además se les comunicó que todo iba a ser confidencial y que sería grabado única y exclusivamente para la mayor comodidad del moderador. El GD terminó a las 15:20 con la despedida de todos los usuarios.

Fase 4: Análisis e interpretación de la información

<<El proceso de análisis es un trabajo de detective>>
(Krueger, 1991)



Antes de comenzar a transcribir toda la conversación, es importante elaborar un resumen en el que se describan todos los aspectos no verbales de la comunicación y las impresiones que se tienen como moderador/a. Es importante llevarlo a cabo lo antes posible para evitar que se olvide parte de la información y es que las nuevas tecnologías muchas veces no recogen todo lo que se quiere. (Ver anexo 2)

En esta fase se debe transcribir toda la conversación que ha sido grabada del GD de todos sus participantes. (Ver anexo 3). <<A partir de ese material textual que proporciona el GD, resulta posible construir la situación discursiva dada>> (Suárez, 2005). El grado de implicación/intervención se muestra en este gráfico

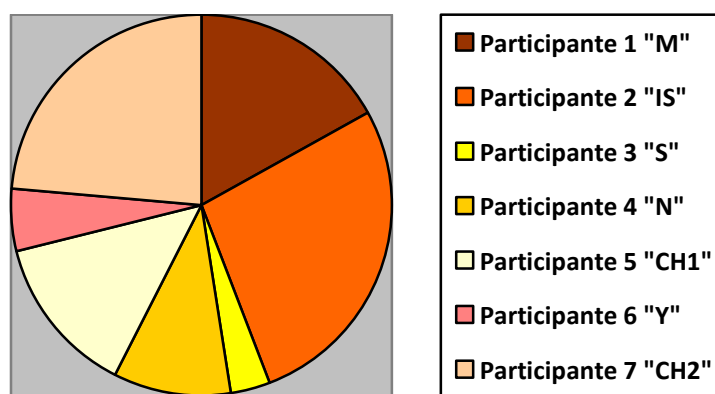


Figura 10. Aportaciones de los participantes del GD. Elaboración propia.

Una vez que se efectúa la transcripción, se realiza un primer análisis global con el que se estructura la información recogida en diferentes temas o intervenciones del moderador/a. Esto lo corrobora (Suárez, 2005) que expone que *<<tras el análisis, el investigador debe proceder a la reducción de la información en categorías codificadas con el propósito de sintetizar los datos y convertirlos en abarcables>>*.

Para la reducción de la información se han utilizado criterios temáticos de entre los muchos que expone Krueger (1991): espaciales, temporales, temáticos, gramaticales, conversacionales y/o sociales. Los criterios temáticos se utilizan para clasificar la información conforme a su correspondencia con unidades temáticas. *<<Es decir, han sido consideradas en función del tema abordado, uniendo segmentos de información que aluden a los mismos temas>>* (Suárez, M. 2005).

<<La codificación es el corazón y el alma del análisis de textos enteros>> (Fernández, L. 2006). La codificación de la información lleva consigo la asignación de un código a cada una de las categorías establecidas. Estos códigos son signos que permiten formular y comprender la información codificada.

<<Normalmente existen programas informáticos para el análisis de datos cualitativos (ej: Atlas.ti, NVivo) que ofrecen diferentes herramientas y formatos para codificar, pero los principios del proceso analítico son los mismos tanto si se hace manualmente como con la ayuda de un ordenador>> (Suárez, 2005). Por esa razón entre otras, esta codificación se ha realizado manualmente ya que es mejor describirlo siguiendo el método tradicional, es decir, sin software, de manera que se pueda resaltar el pensamiento y la mecánica involucrada. (Fernández, L. 2006) (Ver anexo 4 y 5)

Fase 5: Redacción de un informe

<<La redacción del informe condiciona el éxito de toda la investigación>> (Krueger, 1991).

Este mismo autor distingue entre 3 tipos de informes, los orales, los escritos y los mixtos, por otro, (dentro de los escritos) destacan tres modelos de informe:

- El modelo de datos directos que introduce el tema y presenta seguidamente los comentarios de los participantes. El trabajo de la interpretación viene a delegar en los lectores.

- El modelo descriptivo que describe de manera resumida lo que se habló en el GD incluyendo citas textuales.
- El modelo interpretativo en el que el analista ofrece citas ilustrativas seguidas de las interpretaciones correspondientes.

Dentro de los informes escritos,

Un informe eficiente tiene el objetivo de cumplir tres funciones:

- La comunicación clara y sencilla de los resultados respondiendo a las necesidades de información de los sujetos
- El informe debe contener una organización lógica utilizando conclusiones y recomendaciones
- El informe debe ofrecer un registro cronológico de los hallazgos, debe poder utilizarse como objeto de examen en cualquier momento futuro

A continuación se presenta el informe escrito basado en el modelo interpretativo. Por ello, se ofrecen citas textuales de los componentes del Grupo de Discusión acompañadas de sus respectivas interpretaciones.

El Equipo Docente (ED)

Los componentes del grupo de discusión son maestros y maestras de primaria con una larga carrera y experiencia profesional y es que llevan trabajando en la enseñanza desde el año 1979 (la más antigua) hasta el 1992 (la más joven). Todos/as empezaron muy pronto a trabajar ya que nada más terminar la carrera, se dedicaron de lleno a las oposiciones para obtener lo antes posible una plaza de funcionarios/as.

Hace 34-35 años las oposiciones para acceder al cuerpo de maestros eran bastante diferentes a las de hoy en día, por eso, aunque todos (menos una) fueron interinos, ese tiempo no se alargó más de 4 años. Hoy, sin embargo, 4 años realizando sustituciones en perfil de interino/a se considera algo normal ya que el número de plazas que salen a concurso es cada vez menor. Todos consideraron que 4 años realizando sustituciones era muy poco tiempo, sin embargo, resaltaron la gran variedad de centros en los que habían trabajado en diferentes comunidades autónomas de España.

Apúntame a mí 18 centros. ¡18! (línea 207)

Algo que llama la atención son los cambios de especialidad que ha impartido cada maestro/a, pues (exceptuando una maestra) la gran mayoría no ha podido dar clase de lo que había estudiado en la carrera, francés. En esos años el francés se impartía como una especialidad más en la carrera de magisterio, sin embargo, ahora con la nueva ley, es el inglés el que toma el mando y se apodera de todos los centros públicos, privados y concertados de España.

Aunque la experiencia docente es bastante amplia, cuando se les preguntó si habían realizado cursos de formación en relación con el alumnado inmigrante, muy pocos respondieron de manera afirmativa coincidiendo las más antiguas, las únicas que habían realizado algún curso. Las dos coincidían en que son cursos productivos porque aprendes de las experiencias de otras personas bien sean profesionales o personas afectadas por alguno de los temas que se traten. Dirigiéndose al resto de compañeros/as del grupo de discusión, explicaron que existe gran diversidad de materiales muy bien elaborados que pueden servir de ayuda en el día a día con el alumno/a inmigrante.

A través de esta pregunta se puede observar la baja implicación del profesorado por comprender más al alumnado inmigrante y por formarse en la elaboración de estrategias efectivas en la educación de los mismos. Son dos de las componentes del grupo las que cuentan su experiencia positiva en los

cursos y se dirigen al resto de profesorado para animarles a que se apunten, sin embargo, nadie muestra mayor interés posiblemente porque estos se realizan en horario de tarde (fuera de la jornada escolar) y consideran que sería un gran esfuerzo acudir.

Aprovechando la pregunta de los cursos de formación, surgió la curiosidad de saber cómo se apañaban con el alumnado inmigrante que desconoce el idioma, para llevar un ritmo adecuado de la clase, en concreto, se les preguntó qué estrategias o apoyos utilizaban y si consideraban que eran suficientes.

A través de esta pregunta surgieron respuestas de muy diversa índole pero con un punto en común:

Nunca, nunca son suficientes los apoyos. Tenemos aquí en León una frase... apunta, apunta, "tenemos más hierba que tenada", que en Gijón no lo decís. Es eso, que tenemos mucho más trabajo del que podemos abarcar (líneas 658-664)

La idea general es que es muy complicado llevar el ritmo normal de la clase habiendo alumnado inmigrante en ella que desconoce el idioma, aunque te aporta también experiencias enriquecedoras. Es una respuesta bastante obvia habiendo visto que la preparación del profesorado hacia el tema es muy escasa. Muchos de los componentes se respaldan en el profesional de educación compensatoria como un apoyo directo con el alumno/a, quizá, considerando que la responsabilidad de enseñar el idioma es sólo de este profesional y no del conjunto de maestros encargados de las demás áreas. Incluso las maestras de educación infantil mostraron su enfado hacia la administración educativa por no considerar oportuno el programa de educación compensatoria en esta etapa.

Es muy difícil y si hay profesor o profesora de compensatoria es al que recurrimos porque realmente en una clase normal eh... niños con este problema del idioma es muy difícil que bueno, que adquirieran ni los mínimos conocimientos, es imposible. Hay que hacer milagros verdaderamente. (Líneas 490-497)

La conversación se fue alargando y como moderadora dejé que continuara pues ellos mismos empezaron a aportar ideas que a su modo de ver les servirían de gran ayuda para trabajar con alumnado inmigrante: el programa PROA, las aulas ALISO, la Escuela de Padres, el AMPA... Si nos fijamos, todas ellas se realizan a cargo de profesionales que no son los maestros/as del centro: el PROA se lleva a cabo de tardes por maestros/as diferentes, las aulas ALISO son en horario lectivo pero impartidas por una persona específica

encargada de ellas y en el AMPA y en las escuelas de padres el mayor peso recae sobre los representantes de las familias que serían los encargados de realizar y llevar a cabo las estrategias.

Viendo esto, se trata de un profesorado con poca formación en lo que respecta al alumnado inmigrante, con muchos años de experiencia pero a la vez poco implicado y con pocas ganas de fomentar nuevas estrategias.

Sí, pero si recordáis este año, estabais todas, aunque a mí me lo dijo primero porque antes de venir estuvimos tomando un café un día y me estuvo contando cosas del colegio, y el orientador, intentó desde el principio que hiciéramos un proyecto este año y no lo consiguió, entonces claro, me riñe a mí y claro... (Líneas 1052-1060)

Tienen establecida una rutina de dar clase muy tradicional y todo lo que se salga de ahí lo ven como un trabajo extra del que no obtendrían recompensa.

Pues un proyecto, el que fuera, el caso es que él nos ayudaba a crearlo pues: de integración a inmigrantes, de lo que fuera. Y veis que el orientador tiene un tipo de actuación muy diferente a la de otros psicólogos y psicólogas que pasaron por el centro y teníamos que aprovechar este año que es el que va a estar y para el año que viene, va a volver otro y como vuelva el que él piensa y yo pienso también, pues... olvídate, apaga y vámonos. (Líneas 1064-1075)

Sin embargo ellos exponen que hacen todo lo que está en sus manos para implicarse con el alumnado inmigrante y se quejan de que el equipo directivo se “lavaba las manos” al respecto.

Yo ya sabéis que soy muy clarita, el equipo directivo no se implica en absolutamente nada. Tal cual. Yo es que estuve en otros colegios y los equipos directivos tenían mucha implicación con los inmigrantes y los gitanos y se hacían trabajos y tareas y tal (...) (líneas 992-998)

Si la dirección no se toma el asunto en serio (este en concreto y cualquiera de los demás igual), no hay nada que hacer. Es mucho más difícil, porque en tu clase puedes hacer lo que puedes hacer, pero no es la idea de colegio que yo persigo siempre, que a ver si todo el colegio trabaja en la misma onda, y tal y cuando el equipo directivo, no se implica, pues no hay ninguna opción. (Líneas 1007-1017)

Si esta es la opinión general del profesorado entrevistado (“nosotros hacemos todo lo posible para trabajar con el alumnado inmigrante y es el

equipo directivo el encargado de que todo salga bien”), es interesante saber el por qué escogieron este centro en vez de otro. A mi modo de ver, una de las razones que debería tener más peso en la elección de centro, es el buen funcionamiento y organización de un equipo directivo competente en todos los aspectos educativos, sin embargo, las cuestiones que llevaron a estos profesionales a elegir el centro se resumen en: la cercanía al hogar y el reducido número de alumnos/as. Exceptuando una maestra (casualmente la más antigua y más formada en este tema), ninguno se preocupó por conocer el centro más a fondo y formarse para el trabajo con el alumnado inmigrante, ¿qué sucede entonces?, que la gran mayoría no se encuentra a gusto y se sienten desmoralizados principalmente por el tipo de alumnado, de familias y el poco respaldo que presta la administración al respecto, asegurando que todos estos aspectos influyen directamente en la manera de impartir las clases.

El alumnado inmigrante (AL. INM)

Llega un momento en el transcurso del grupo de discusión que interesa preguntar a cerca del tipo de alumnado inmigrante escolarizado en el centro educativo y es que no hay nadie mejor que los propios maestros/as que trabajan directamente con ellos/as para que los describan. Todos coinciden en que dependiendo de la procedencia, el interés y el esfuerzo, es muy diferente. Hacen referencia a las personas del este como más trabajadoras y con más interés en integrarse contrarrestándolas con las personas de Sudamérica o de Marruecos y Pakistán con un interés por todo, mucho menor.

Hay una asociación que se llama ACEM que es de acogida de inmigrantes y me comentaron lo mismo del interés de las personas del este por aprender. Yo eso no lo veo tan claro sin embargo de los que son del norte de África ni de Pakistán ni de todos esos países. Yo ahí veo que el interés es menor (Líneas 433-441)

Familias inmigrantes (FAM. INM)

Obviamente que el alumnado muestre este rendimiento, es en gran parte culpa de las familias que no les prestan la atención que necesitan bien porque viven en unas condiciones poco adecuadas (bajo salario, falta de trabajo, escasa motivación) por la dificultad del nuevo idioma, por la cultura, porque son personas muy jóvenes... Si a esto le sumas la actitud negativa de las mismas, el resultado es nefasto. La gran mayoría de los profesores se sorprende del poco interés que muestran por la educación de sus hijos/as y se cuestionan el por qué ese escaso interés si cada vez hay menos trabajo y podrían dedicar ese tiempo a sus hijos/as.

Deberían tener más tiempo para estar con los niños/as claro (Líneas 694-695)

Podrían seguir mejor aquellas pautas que se les dicen desde la escuela, ser más consecuentes con eso. (Líneas 696-699)

Todos están de acuerdo en que la implicación es un requisito indispensable para establecer una colaboración entre las familias y el profesorado y sin embargo, es uno de los requisitos que “brilla por su ausencia”; Si no responden, por mucho que te esfuerces en darles facilidades, no va a servir de nada.

Tienen también un concepto equivocado de centro educativo y no suelen preocuparse en conocer el método de trabajo que se utiliza, el tipo de profesorado que hay o la atención que el centro presta al alumnado inmigrante, simplemente vienen a este centro porque la matrícula es muy baja y pueden entrar en cualquier época del curso escolar además de la cercanía del mismo a sus casas.

Claro, es que es una cultura diferente, o lo que decía CH 1, que creen que esto es un sitio para aparcar a los niños/as como puede ser un garaje para aparcar el coche, pues algo parecido y luego vienen a recogerlos a la hora y hasta el día siguiente. (Líneas 733-739)

El Barrio (BARR)

Como he comentado, el barrio es una de las principales razones por las que las familias escogen este centro y así lo constatan los maestros/as entrevistados. Se trata de un barrio antiguo con unos alquileres muy bajos que fomenta la aglomeración de familias inmigrantes. Además cuenta con un CEA y una parroquia que se encargan por las tardes de ayudar a los alumnos/as inmigrantes y a sus familias, de manera gratuita, a aprender el idioma y conocer las costumbres del país.

Aunque en el barrio también existen otros centros educativos, todos tienen una tasa muy elevada de alumnado (por la buena fama que tienen) por lo que la única opción para matricularse es este centro.

El Centro Educativo (ED)

Todos los profesores cuentan alguna experiencia personal que han vivido en la que han oído la mala fama del centro (por parte de familiares, de amigos, de compañeros de profesión...) aseguran que el boca a boca, el desconocimiento de las familias y la poca preocupación de las mismas en enterarse del trabajo que se realiza en el centro, incentivan la mala fama del mismo. Echan la culpa a las familias y al tipo de alumnado sin embargo cuando

analizan que esa fama se creó solo de hace unos años para acá, no se preguntan ¿y seremos los propios profesionales que trabajamos en el centro los que creamos esta fama? Está claro que el boca a boca no funciona por sí solo, son las experiencias personales de aquellos que han pasado por el centro educativo las que “avivan el fuego”. Si los profesionales que trabajan en el mismo cambiasen su forma de intervenir con el alumnado inmigrante y estableciesen nuevas estrategias de actuación, esta fama cambiaría.

Bueno yo al final saqué a mi hija pequeña del colegio, pero la saqué porque la profesora me dijo que no sé que hacía esa niña en el centro. ¡La profesora que daba clase en este centro! ¡Ojo!. Y ahí dije: uy, ¿qué estoy haciendo? (Líneas 940-946)

En muchas de sus aportaciones, se puede observar cómo los componentes del grupo de discusión ponen de ejemplo a otros centros educativos que actúan de manera positiva hacia la inmigración, ¿por qué no copian eso? Todos tuvieron buenas palabras cuando se les preguntó si estaban dispuestos a colaborar en algún programa o estrategia para cambiar la fama del colegio y abordar el tema de la inmigración que tanto les preocupa, sin embargo, una de las maestras admitió que “las palabras se las lleva el viento” y no se trata de asentir, sino de actuar. Medios e información hay más que suficiente, simplemente a mi modo de ver, necesitan un pequeño empujón-obligación que les permita cambiar la actitud hacia la inmigración y no respaldarse tanto en el programa de educación compensatoria.

CONCLUSIONES DEL INFORME

- Se trata de maestros/as entre 45-60 años con una larga experiencia profesional que no ayuda al conocimiento de cómo educar de manera eficaz al alumnado extranjero.
- La baja formación del profesorado hacia la inmigración y el escaso interés por crear nuevas estrategias, hace que no exista un trabajo conjunto y no se desarrolle la idea de comunidad educativa.
- El centro educativo cuenta únicamente con el Programa de Educación Compensatoria para atender al alumnado inmigrante de primaria y el profesorado de infantil se queja de la inexistencia de alguna medida en el centro que les ampare.
- El profesorado habla de un escaso rendimiento por parte del alumnado inmigrante y lo achaca en gran medida a la actuación de las familias con el mismo.

- Los docentes están de acuerdo en que la implicación es un requisito indispensable para establecer una colaboración entre las familias y el profesorado, sin embargo, creen estar haciendo todo lo posible para conseguirlo, sin obtener beneficios.
- La relación entre el barrio y el tipo de alumnado que acude al centro educativo es muy alta y es que los alquileres bajos, propician que muchas familias inmigrantes puedan vivir en él.
- El centro educativo ha adquirido mala fama desde hace algunos años por diversos motivos. Esto, influye en gran medida en la desaparición paulatina del alumnado tanto inmigrante como autóctono.

Fase 6: Validación del GD

¿Son válidos los resultados del GD? ¿Cuánta confianza debemos depositar en los mismos? Según Krueger (1991) <<los grupos de discusión son válidos si se utilizan cuidadosamente para estudiar un problema en el que sea apropiado utilizar dicha técnica. Si el investigador se desvía de los procedimientos establecidos, la validez debería ser cuestionada>>.

Los grupos de discusión son respecto al tema de la validez muy similares a otras técnicas de investigación en los que la validez no sólo depende de los procedimientos usados, sino también del contexto. Generalmente los grupos de discusión poseen una alta validez subjetiva que se debe en gran parte a los comentarios que realizan los participantes.

<<Trasladar por tanto los conceptos de validez y fiabilidad a investigaciones de tipo cualitativo es algo complejo, pero es necesario hacerlo de cara a su credibilidad y rigor>>. (Suárez, 2005) Por ello, es importante disponer de criterios científicos y técnicos a la hora de verificar las conclusiones.

En este caso concreto, la validez del grupo de discusión se ha llevado a cabo atendiendo a una serie de criterios que establece Magdalena Suárez, (2005), la credibilidad, la transferibilidad y la dependencia, tomándose como referencia otras investigaciones y trabajos (Soriano y González, 2010; Fernández, Batanero, 2010; y Sánchez y García, 2009)

- Credibilidad

<<El criterio de credibilidad es el grado o nivel en el cual los resultados de la investigación reflejan una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada. Se refiere a cómo los resultados de un estudio son verdaderos para las personas que fueron estudiadas, y para quienes lo han experimentado, o han estado en contacto con el fenómeno investigado>>. (Rada, 2006)

El criterio de credibilidad se ha alcanzado en este caso real a través de la estancia en el campo de la investigadora, el cual, constituye su lugar de trabajo. Esto ha permitido un mayor acercamiento al problema así como una mayor adquisición de conocimiento del colectivo objeto de estudio. Es un proceso que ha sido de utilidad para comparar la información obtenida en el grupo de discusión con la realidad estudiada y revisar algunos datos durante la recolección de la información.

Para completar la credibilidad, se ha utilizado el juicio crítico de compañeros/as, esto es, los profesionales que intervinieron en el grupo de discusión, aportaron nuevos contenidos objeto de reflexión gracias a su amplia experiencia en el día a día con alumnado inmigrante. Estos juicios críticos, además de aparecer durante el grupo de discusión, se presentaron diariamente en las reuniones generales del profesorado que ayudaron al investigador/a a tomar posición del tema desde la planificación inicial hasta el proceso de análisis e interpretación de la información.

- Transferibilidad

La transferibilidad o aplicabilidad, da cuenta de la posibilidad de ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones. Para Rada (2006), *<<reproducir el fenómeno social es difícil porque pueden variar las condiciones bajo las cuales se recolectaron los datos, y resulta inverosímil controlar las variables que pueden afectar los hallazgos; sin embargo, hay modos de repensar la reproductividad para extrapolar su significado>>.*

En este sentido, para este caso concreto, la transferibilidad se ha conseguido procediendo a la recogida de cuantiosos datos descriptivos (documentos del colegio de años anteriores y del mismo año tales como el PEC, al PGA, el RRI, los informes del alumnado, entre otros). También han sido de gran ayuda el conocimiento de la experiencia (aunque sea a pequeña escala), y del contexto objeto de estudio.

Así pues, no se pretende a través de este trabajo que los resultados sean generalizables al resto de la población de referencia, pero sí se pueden aplicar algunos hallazgos encontrados, a otros contextos o situaciones

parecidas en las que se den escuelas con un alto grado de alumnado inmigrante y un escaso interés del profesorado y el equipo directivo.

- Dependencia

<<El criterio de dependencia alude al grado de acuerdo o de consistencia entre observadores/as, datos. y/o procedimientos. Es decir, a la repetición de los resultados en investigaciones con similares sujetos o similares contextos>>. (Suárez, 2005).

A continuación se exponen algunos ejemplos:

En el informe del GD se observa como prácticamente la mayoría de los profesores participantes, carecen de una buena formación sobre la inmigración y es que solo 2 de 7 han realizado algún curso al respecto. La baja implicación de los mismos por conocer más a su alumnado inmigrante y formarse en nuevas estrategias, es muy baja. Así lo corroboran (Soriano y González, 2010):

<< (...) En el análisis del discurso de los inmigrantes entrevistados, aparece de forma repetida la creencia de que muchos profesores y profesoras presentan resistencia a favorecer la interculturalidad en sus aulas y expresan una escasa motivación a la hora de enseñar. Se quejan de la ausencia en las aulas de actividades que tengan como objetivo fomentar la igualdad, la valoración del “otro” (al que consideran diferente) y de respetar la diferencia cultural>>. (Soriano y González, 2010)

Esta misma investigación añadida a la de Sánchez y García, (2009), corrobora el bajo interés por las familias que los participantes del GD mostraban en el informe:

<<El bajo interés que muestran las familias inmigrantes por la educación que están recibiendo sus hijos y la inexistente participación de éstas, es el principal problema que encuentra el profesorado en relación con las familias inmigrantes>>. (Soriano y González, 2010)

<<Las familias no se suelen implicar en las actividades ni órganos del centro educativo por prejuicios, estereotipos, opiniones o creencias erróneas sobre la falta autoconfianza y/o autoestima>>. (Sánchez y García, 2009)

<<En la mayoría de las ocasiones los padres solo hablan con el profesor cuando éste los requiere, pero por lo general no existe un contacto o comunicación continuad>>. (Sánchez y García, 2009)

En el informe de este trabajo se puede observar que la mayor parte del profesorado no se encuentra a gusto, se siente desmoralizado principalmente por el tipo de alumnado, de familias y el poco respaldo que presta la

administración al respecto, asegurando que todos estos aspectos influyen directamente en la manera de impartir las clases.

Esto lo corroboran los resultados de la investigación de Fernández, Batanero, (2010) que presenta como uno de los porcentajes más altos, la baja motivación del profesorado y la poca implicación de las familias del alumnado en la educación de sus hijos/as.

Además, los participantes del GD dicen tener más trabajo del que pueden abarcar. Señalan que es muy complicado seguir un ritmo normal de la clase con alumnado extranjero y se apoyan únicamente en el programa de Educación Compensatoria. No fomentan nuevas estrategias pues las consideran como un trabajo extra del que no obtendrían recompensa y a esto le añaden la poca participación de las familias. Las conclusiones de estas dos investigaciones son muy similares:

<<Los impedimentos más frecuentes que presenta el colectivo docente son la falta de tiempo para buscar materiales y recursos originarios de la cultura del alumnado inmigrante, el desconocimiento de las culturas existentes en el aula, la falta de participación y conexión de los padres y madres inmigrantes con ellos y la ausencia de información sobre las circunstancias personales (económicas, sociales, familiares...) del alumno inmigrante>>. (Soriano y González, 2010)

<<La «formación del profesorado» se articula también en un aspecto a tener en cuenta. Está lleva aparejada un cambio de actitud del profesorado con respecto a muchas creencias en el aula, pues todavía son muchos los problemas que conlleva la falta de estrategias didácticas y docentes de atención a la diversidad del alumnado por parte del profesorado, constituyendo ello, un motivo constante de conflicto>>. (Fernández, Batanero, 2010).

9. Propuesta de intervención

La respuesta a la diversidad cultural en los centros educativos se concreta demasiadas veces en “cómo abordar la presencia de alumnos/as de origen inmigrante en las aulas sin que éstos perturben su marcha”. Dicho de otra manera, en cómo elaborar una estrategia de asimilación de los alumnos/as extranjeros sin mover nada o muy poco del sistema. Esta actitud, además de ineficaz por no ajustarse al carácter versátil de la población y de la institución escolar, a lo único que conduce es al empobrecimiento de la vida del centro, a la exclusión del alumnado extranjero y a la insatisfacción del profesorado, que no encuentra la forma de hacer frente a esa situación de diversidad, para la que no está preparado.

Se debe tener en cuenta que la incorporación de un nuevo alumno/a a un centro educativo siempre es un proceso delicado, que supone una situación de incertidumbre para todos, pero sobre todo para el niño/a que llega. Esta situación se vuelve especialmente difícil si hablamos de alumnado inmigrante ya que no solo se debe atender a la adaptación al centro sino que hay que añadir la adaptación a una nueva sociedad y a una nueva realidad personal y familiar.

<<A diferencia de otro tipo de alumnado, la incorporación del alumnado inmigrante suele producirse en cualquier momento del curso escolar, por lo que el trabajo del profesorado con los mismos, no debe verse como algo puntual sino como un proceso continuo, un mecanismo siempre dispuesto a activarse>>. (García Fernández, J.A. et al. 2009). Es importante por ello, que el centro educativo cuente con una de las medidas de integración inicial que se señalaba anteriormente dentro del Plan de Atención al Alumnado extranjero, un Plan de Acogida, para que todo el profesorado pueda trabajar en base a él.

Tendemos a creer que este tipo de acciones solo se deben llevar a cabo en centros con alumnado inmigrante, pero estamos equivocados, todo el alumnado vive en un mundo cada vez más multicultural y sería un error no hacerles partícipes de la realidad de nuestra sociedad. *<<De lo que se trata por tanto es de reconstruir la cultura escolar desde el propio centro, tanto en lo que se refiere a su currículo, como a sus prácticas o a la organización de los procesos de aprendizaje, de manera que se evite la marginación de cualquier alumno/a y se contribuya a una mayor implicación del profesorado>>.* (García Fernández, J.A. et al, 2009).

En este caso concreto, tras observar las conclusiones del informe del grupo de discusión, se propone trabajar la Educación Intercultural en el aula y en el centro educativo a través de la **creación de un Plan de Acogida** sencillo

con el que todos los profesionales puedan beneficiarse a lo largo del curso escolar. Un Plan de Acogida en el que participe toda la comunidad educativa para evitar el fracaso asegurado de los profesionales y del propio centro educativo (García Fernández, J.A. et al, 2009). Dentro de esta comunidad educativa, estaría incluido el barrio que podría participar a través de talleres o asociaciones que se realicen en horario no lectivo.

Se trata de un plan que debería estar implantado en todos los centros con una alta matrícula de alumnado inmigrante y es que, <<los primeros momentos, las primeras sensaciones y lo que los alumnos se encuentran al llegar por primera vez al centro está cargado de simbolismo>>. (Besalú y Tort 2009)

Con este plan se lograría implantar un nuevo recurso en el centro para no centrarse solo en el Plan de Educación Compensatoria. Se incluiría en él, al alumnado inmigrante de la etapa de infantil que también tiene derecho a una correcta integración.

Entre otros aspectos, la base del Plan de Acogida es el desarrollo de una serie de actividades y estrategias sencillas con las que el profesorado aumente su formación. Se trata de estrategias que conllevan resultados positivos a corto plazo con los que aumentar el interés y la motivación del colectivo de docentes. Están pensadas además para trabajarse en grupo con la colaboración de otros miembros de la comunidad educativa (familias, asociaciones etc.) consiguiendo desarrollar la idea de comunidad educativa que le falta a este centro educativo.

Como se verá más adelante, las actividades se sustentan en una dinámica divertida con el objetivo de incentivar la participación del alumnado inmigrante en las aulas.

Este nuevo Plan de Acogida se incluiría dentro del Proyecto Educativo del Centro (PEC) adaptándolo así a la realidad del alumnado y de las familias que forman parte de él. Sería una buena base para elaborar un proyecto curricular multicultural que beneficie no sólo al alumnado extranjero sino, sobre todo, como acertadamente señala Besalú (1998), al autóctono, <<quién más necesidad tiene de esta perspectiva, puesto que, en principio es el más ignorante a nivel multicultural>>.

Como los documentos del centro deben estar disponibles en la web, esta remodelación contribuiría a la disminución de la mala fama del centro y posiblemente al aumento paulatino de la matrícula de alumnado.

9.1. Objetivos de la propuesta de intervención

9.1.1. Objetivo general

- Elaborar un Plan de Acogida para el alumnado inmigrante

9.1.2. Objetivos específicos

- Promover una escuela inclusiva basada en desarrollar en todos sus miembros el sentido de comunidad: todos ayudan y reciben la ayuda de los demás.
 - Introducir sencillas modificaciones en el PEC adaptándolo a la realidad educativa.
 - Flexibilizar y abrir el currículo a la comunidad escolar.
- Fomentar un centro educativo que promueva la educación intercultural.
- Planificar acciones en las que intervenga toda la comunidad educativa.
- Incrementar las expectativas realistas y positivas del profesorado hacia el alumnado inmigrante.
- Establecer estrategias para aumentar la colaboración de las familias de alumnado inmigrante en el centro.
- Comprometer a todo el profesorado del centro a la enseñanza de la lengua vehicular del alumnado extranjero en colaboración con la persona especialista, el alumnado y familias autóctonas.

9.2. Metodología de la propuesta de intervención

Existe diversidad de estrategias y actividades para llevar a cabo un centro educativo que desarrolle la educación intercultural, entendida esta como, *<<una manera de enfocar la educación para todos, una manera de enfrentar a cada alumno/a con la cultura respondiendo así a las necesidades específicas de cada uno de manera personalizada>>*. (García Fernández, J.A. et al, 2009)

En este caso concreto, es importante recordar que se está ante un colectivo desmotivado, con muchos años de experiencia y pocas ganas de trabajar por lo que las expectativas y la metodología a utilizar no pueden ser demasiado ambiciosas. Así pues, se plantea un Plan de Acogida planificado ya que, una fase tan importante, no se puede dejar que dependa de la casualidad o la improvisación. Este plan estaría compuesto por metodologías sencillas que no requieran mucho esfuerzo para que los propios profesionales puedan darse cuenta de los cambios que aportan los nuevos métodos de trabajo. Se introduciría para todos los niveles educativos (tanto de la etapa de infantil como la de primaria), contrarrestando así la queja de los maestros/as de infantil del centro educativo sobre la inexistencia de un plan para esta etapa en el centro educativo.

Según Besalú y Tort (2009), el Plan de Acogida e Integración debe entenderse como *<<el conjunto de actuaciones sistemáticas que el centro tiene previstas para recibir e incorporar a su nuevo alumnado>>*. Este plan, según Valle, Flórez (2013) conlleva un protocolo dirigido a 3 sectores:

- Al centro
- Al alumnado
- A las familias

Siguiendo a Besalú y Tort (2009), estos planes constarán de 3 fases diferenciadas:

- Fase informativa en la que el equipo directivo y el orientador/a del centro se encargarán de establecer el primer contacto con las familias y el alumno inmigrante a través de entrevistas y cuestionarios con los que recoger la máxima información. *<<En esta fase es importante conseguir que las familias se sientan seguras y confiadas con el centro haciéndoles que se sientan parte de él>>*. (García Fernández, J.A. et al, 2009).

Esta fase también cuenta con la información del nuevo alumnado al resto de la comunidad educativa para fomentar actitudes y expectativas positivas hacia el nuevo compañero/a.

- Fase de acogida en el centro y en el aula durante la que se realizarán actividades de sensibilización contando con la colaboración de los propios maestros/as del centro, que en algunos casos son portadores de actitudes y expectativas negativas hacia las personas inmigrantes, sin saberlo. Se trata de evitar en todo lo posible, el aislamiento del recién llegado. Para esta fase existen diversas estrategias que serán explicadas más adelante.

Será también en esta fase donde se realizará una evaluación inicial del alumnado y se adecuará la programación de aula (y sus correspondientes unidades didácticas) a las características personales de los mismos.

- Fase de acogida en la Comunidad educativa donde se realizarán actividades en colaboración con otras asociaciones. Es una buena fase para establecer un mayor contacto con las familias del alumnado inmigrante que a su vez, comprenderán mejor el funcionamiento del centro.

A lo largo de estas fases, se pueden desarrollar multitud de estrategias con las que se alcanzarían los objetivos planteados. Así pues, para trabajar el primer objetivo específico (desarrollar una escuela inclusiva en la que esté presente el sentido de comunidad educativa) se proponen llevar a cabo estrategias de intervención en el medio físico. Estas consistirían en señalar las diferentes partes del centro (biblioteca, comedor, aula de ordenadores...) en los idiomas presentes en el mismo, para facilitar el funcionamiento del espacio por parte del alumnado extranjero, además de decorar los rincones con motivos interculturales a la vez que se lanza a toda la comunidad escolar un mensaje claro sobre la identidad pluralista de la escuela. Otra estrategia sencilla sería incluir en la biblioteca del centro libros en distintos idiomas pertenecientes a otras culturas con los que el alumnado extranjero se pueda sentir identificado.

Con estas dos sencillas estrategias se garantizaría un ambiente más inclusivo en el centro donde no sólo se encontraría la palabra “bilingüismo” en todos sus rincones (como ocurre actualmente) sino que el concepto “educación intercultural”, estaría acompañándolo y es que como dice García Fernández, (2009) <<el espacio escolar debe ser un elemento que todos los miembros de la comunidad deben sentir como propio>>. Se conseguiría así que en la fase informativa del Plan de Acogida, las familias y el alumnado inmigrante

encontraran algún guiño a su idioma o a su país de origen al ver las instalaciones del centro educativo.

Una vez conseguido esto, dentro de la fase de acogida en el centro y en el aula, sería interesante profundizar un poco más en el currículo flexibilizándolo y abriéndolo a la comunidad escolar. Esto no es otra cosa más que estructurar los contenidos en torno a la resolución de problemas reales del centro y conseguir que tengan un sentido completo. Gracias a este planteamiento el centro se adaptaría a los diferentes tipos de conocimientos, estilos de aprendizaje, culturas familiares, conocimientos previos o competencias del alumnado. Sería un trabajo comunitario en el que deberían participar todos los profesionales del centro educativo aportando ideas y actividades que desarrollen en sus aulas.

Para colaborar en la flexibilización del currículo se propone que todos los tutores establezcan en el aula la figura del tutor-compañero, un alumno/a de la clase que cada mes se encargue de ayudar en todo lo posible al alumno/a inmigrante para integrarle e incluirle en el centro educativo. <<Esta estrategia supone muchas ventajas, tanto para el alumno como para el tutor por el sentimiento de competencia que proporciona la oportunidad de enseñar y/o ayudar a otro>>. (Díaz, Aguado, 1986). Está comprobado además que la influencia de los iguales, comparada con la de los adultos, es superior, lo que se explica por su mayor proximidad física y la mayor facilidad para identificarse con otras personas más próximas en edad, estatus y experiencia.



Figura 11. Tira cómica de "Mafalda va a la escuela" (Lavado, 1981)

Otra de las acciones que el profesorado puede desarrollar para la flexibilización del currículo es la elaboración, a principios de curso, de versiones resumidas de las unidades didácticas y otros materiales de trabajo incorporando las palabras clave en los idiomas del alumnado extranjero. Esta tarea resulta asequible ya que existe diversidad de traductores que facilitan la labor. Además, como también uno de los objetivos específicos es conseguir la implicación de toda la comunidad educativa, los maestros/As pueden concertar

reuniones puntuales con las asociaciones de cada colectivo de inmigrantes para pedir información y materiales que puedan facilitar el trabajo, consiguiendo así desarrollar la fase de acogida en la comunidad educativa.

Si el profesorado se muestra reacio a trabajar en estas estrategias es cuando hay que hacerles entender que el peso no solo recae en el profesional encargado de algún programa relacionado con la inmigración sino que todas las áreas de conocimiento condicionan y están implicadas en el aprendizaje lingüístico de las personas, es por ello, que se plantea como objetivo específico la implicación de todo el profesorado del centro en la enseñanza de la lengua vehicular del alumnado extranjero en colaboración con la persona especialista. Para conseguir esto, al igual que se añaden libros interculturales a la biblioteca del centro, los tutores pueden diseñar una biblioteca de aula con la colaboración de las familias del alumnado de la clase, una tarea que no conlleva esfuerzo y que puede ser muy gratificante para todos.

Por otra parte, para cumplir el objetivo de que el profesorado llegue a desarrollar unas expectativas realistas y positivas hacia el alumnado inmigrante, es necesario que se acerquen a la cultura de origen del mismo esforzándose por conocerla, valorarla y promover la reflexión sobre todos sus elementos. Para ello el profesorado, tal y como dice Díaz, Aguado (1986), *<<debe ser un facilitador de la interacción constructiva, propiciando agrupamientos mixtos para las actividades y juegos cooperativos o variando la composición de los grupos en función de criterios arbitrarios>>*. Existen para ello diversidad de materiales¹² y juegos adaptados para tal fin que el profesorado podría consultar con total libertad.

A continuación se exponen algunos ejemplos de actividades que podrían llevarse a cabo en cualquier momento del día o en las horas de tutoría. Todas ellas, desarrollarían las capacidades o cualidades que la Educación Intercultural pretende lograr en el conjunto de los individuos que componen la sociedad multicultural en la que vivimos. (García, 2009).

¹² Bantulá y Mora (2002) Juegos multiculturales. Barcelona: Paidotribo, Bueno Ripoll, V. (2004). Educación intercultural: propuestas para la tutoría. Valencia: Generalitat, Durán, T. (2002). Cuentos interculturales (masai, hindú, chino, siberiano) para ser contados de viva voz, para pequeños y mayores, para casa y para la escuela. Barcelona: Graó, García Marín, C. y Martínez, A. (2004). El juego de las cuatro esquinitas del mundo. Libro de juegos para favorecer las relaciones interculturales. Madrid; MEC-Catarata, VV.AA. (1998). Vivamos la diversidad. Materiales para una acción educativa intercultural. Madrid: Catarata.

9.2.1. Actividades para desarrollar el Autoestima

La autoestima es el concepto que tenemos de nuestra propia valía. Si una persona tiene una autoestima adecuada es capaz de sentirse satisfecha consigo misma y no percibir a los demás como una amenaza.

- *Rellenando el cofre.* Cada alumno/a debe escribir en un papel una cosa que le regalaría a un compañero/a suyo ya sea una poesía, una canción, una foto... Una vez lo haya escrito, se mete en el cofre y se guarda en él durante una semana para darle más emoción al juego. Cuando se abre el cofre, los niños/as empezarán a leer cosas positivas y comprenderán que todos tienen buenas facetas que no siempre se descubren durante la vida académica.
- *Nunca te he dicho que...* Cada alumno/a escribirá en un pos-it cualidades positivas de cada compañero/a de clase y pegará el pos-it en la espalda de quién corresponda. Cuando todos hayan terminado, cada uno podrá leer las cualidades positivas que le atribuyeron sus compañeros.

9.2.2. Actividades para desarrollar el conocimiento de otras culturas

Está comprobado que se teme lo que no se conoce, por ello, es tan importante que el alumnado autóctono se interese por el alumnado inmigrante.

- *Fiestas interculturales.* Con la participación de los padres, cada alumno/a puede traer un elemento característico de su cultura y exponerlo en el aula. Aquí se puede introducir la música y es que esta <<tiene la capacidad de transmitir conocimientos, habilidades y valores intrínsecos a la cultura del compositor, y al mismo tiempo transmite emociones y sentimientos comunes a todas las culturas>>. (Bernabé, 2012).
- *Libro viajero.* Esta actividad suele ser muy común en educación. Una variante adaptada a la interculturalidad es que cada alumno/a se lo lleve 15 días para casa y con ayuda de la familia, escriba un cuento típico de su cultura.

9.2.3. Actividades para superar el etnocentrismo

El etnocentrismo se puede definir como el acto de entender y evaluar otra cultura acorde con los parámetros de nuestra propia cultura. El analizar la propia cultura desde el punto de vista de otra también fomenta la empatía alejándose del etnocentrismo.

- *Crecer para abajo.* (Ver anexo 6). El profesor/a lee la historia en alto de Milo, un niño que cambia su forma de ver el mundo al conocer a otras personas diferentes a él. Se trata de un relato sencillo adaptado por el colectivo AMANI (1992) con el que se aprende que la propia perspectiva, no es la única manera de ver el mundo.
- *Los papalagi.* Es un libro escrito por Erich Scheurmann (1920) se trata de una serie de textos que describen distintos aspectos de la cultura europea vista desde la perspectiva de un jefe samoano (de la isla de Samoa, en el Pacífico sur), sobre el hombre europeo al que ellos llaman “papalagi”. Se pueden coger extractos de estos textos y enseñar al alumnado a reflexionar aspectos de nuestra cultura.

9.2.4. Actividades para desarrollar la comunicación

<<La competencia intercultural o capacidad de desenvolverse y comunicarse en diferentes universos culturales se ha convertido hoy en día en una necesidad. A veces las necesidades de comunicación no están sólo en el hecho de que dos personas no hablen una lengua común, sino en la falta de una disposición personal a querer comunicarse con el otro, a interesarse por él y comprenderle>>. (García, 2009).

- *Tarjetas de identidad.* Se les pide a los alumnos/as que escojan una cartulina del color que quieran, la recorten dándole una forma específica y escriban en ella su nombre y aspectos interesantes para el resto de compañeros como el color favorito, las aficiones, la comida preferida... en función del nivel educativo en el que se planteé. Cuando las tengan diseñadas, se las colocan en el pecho con un imperdible y por parejas, se presentan.
- *El micrófono mágico.* Se escoge de clase un elemento parecido a un micrófono y se pide al alumnado que se siente en círculo. El profesor/a, elige un tema sencillo adaptado al nivel del alumno/a (a poder ser, relacionado con la inmigración) y da el micrófono a

uno de los participantes que tendrá que hablar de lo que se le ocurra durante 20 segundos. Cuando termine, le pasará el micrófono al compañero/a que quiera hasta que todos hayan hablado y opinado al respecto.

9.2.5. Actividades para reducir los prejuicios y los estereotipos

<<Los estereotipos son un conjunto de ideas generalizadas sobre una cultura y la forma de comportarse de un grupo. Esas ideas frecuentemente son distorsionadas y no representan la complejidad de un grupo. Por su parte, el prejuicio supone ya una valoración, significa juzgar a alguien adentrándose en el terreno de las actitudes>>. (García, 2009).

Para eliminar ambos, el primer paso es ser conscientes de su existencia, y saber reconocerlos tanto en uno mismo como en los demás.

- *Dibuja a un inmigrante.* Se pide al alumnado que dibuje a un inmigrante sin explicar previamente nada sobre ese tema. Cuando ya estén terminados los dibujos, se van comentando los prejuicios que se observan en ellos: hombres de color, pateras, sufrimiento, violencia... Puede ser una buena actividad para comentar los aspectos positivos que se reflejen en los dibujos y reflexionar sobre ello.
- *Frases incompletas.* Se presenta al alumnado un conjunto de frases que deben completar con la primera palabra que se les venga a la cabeza. Por ejemplo: Los inmigrantes son... En mi colegio el racismo... El objetivo es reflexionar de forma individual y colectiva sobre los valores de los participantes y desarrollar el diálogo.

9.2.6. Actividades para desarrollar la empatía

La empatía es la actitud que consiste en ponerse en el lugar del otro para verle desde su marco interno de referencia. El principal obstáculo que existe cuando dos personas no se comprenden, precisamente, es la incapacidad para reconocer el punto de vista del otro y observarle desde el exterior.

- *La cinta amarilla.* Se piden voluntarios en la clase para llevar una cinta amarilla en el brazo (bien visible) durante unos días y sentirse diferente al resto. Esa persona observará las reacciones

de la gente y anotará aquello que le ha llamado más la atención para posteriormente comentarlo en clase.

- *¿Cómo te sientes?* Se solicita a dos alumnos/as que salgan de clase y pedimos a sus compañeros que a uno le traten muy bien, apoyándole en todo y escuchándole, mientras que al otro compañero, deben ignorarle y no estar de acuerdo con sus opiniones. Esta actividad es muy conveniente para que el alumnado sienta cómo influyen las ideas previas que tienen los demás sobre ti, antes de conocerte.

Aunque todas estas estrategias favorecen el cumplimiento del último objetivo (comprometer a todo el profesorado del centro a la enseñanza de la lengua vehicular del alumnado extranjero en colaboración con la persona especialista), una estrategia más directa sería la formación continua del mismo a través de cursos de formación impartidos por los CFIE (Centros de Formación e Innovación Educativa) o las universidades y es que *<<tanto la cualificación como la formación van a estar determinadas por la perspectiva pedagógica que posea el educador sobre la interculturalidad>>*. (Valle, 2013).

El docente sabrá cuando está consolidado su aprendizaje profesional intercultural, como dicen Medina y Domínguez (2004), *<<al conocer y dar respuesta a los más valiosos enfoques y modelos de colaboración entre culturas, en el campo didáctico al crear las situaciones de reciprocidad, igualdad e integración empática entre todas las culturas>>*.

9.3. Evaluación de la propuesta de intervención

El Plan de Acogida del alumnado inmigrante constituye una estrategia que actualmente se lleva a cabo en muchos centros educativos de las diferentes comunidades autónomas, sin embargo en este centro, al tratarse de un programa de nueva creación, es de vital importancia desarrollar su evaluación para promover mejoras y modificar aquellos aspectos que sean necesarios, conforme se vaya llevando a cabo. Gracias a esta evaluación se conseguirá un perfeccionamiento del plan así como de las actuaciones de los responsables del mismo.

9.3. 1. Características de la evaluación

La evaluación que se utilizará para este plan de acogida será interna. Castillo, S, y Cabrerizo, J. (2003), definen la evaluación interna con las mismas palabras que Scriven *<<las evaluaciones internas son las realizadas por el personal del proyecto, incluso cuando es personal especial para la evaluación,*

es decir, incluso si son personas ajenas (externas) a la parte de producción/redacción/ servicio del proyecto>>. Los agentes implicados por tanto serán, el consejo escolar (en el que se incluyen los representantes de las familias del alumnado del centro), la evaluación realizada por los departamentos o ciclos y la evaluación establecida por el equipo directivo.

Este tipo de evaluación interna, tiene un valor formativo por ello la finalidad es formativa, es decir, se evalúa el proceso y se orienta la evaluación hacia la mejora y optimización del plan durante su transcurso, reforzando los puntos débiles que se puedan observar tras su realización.

Además de formativa, es continua y tiene como objetivos identificar los puntos críticos en el desarrollo del plan, dar información sobre su evolución y progreso, optimizar el plan en su desarrollo elaborando propuestas de mejora para la eficacia del mismo y mejorar las posibilidades personales de los participantes.

Se puede destacar también que se trata de una evaluación total ya que se va a evaluar el programa en todo su conjunto y es flexible y abierta pues se puede modificar en todo momento conforme vaya transcurriendo el plan.

El modelo que se va a utilizar para abordar y representar la conceptualización teórica, es el Modelo crítico de evaluación que, en este caso, se considera el más ajustado al plan desarrollado. Este modelo utiliza el paradigma cualitativo, el más apropiado para la evaluación interna, ya que muestra la perspectiva interna de los participantes implicados. El Modelo crítico de evaluación, concierne tanto al proceso por el que se atraviesa para tomar una decisión como a las acciones derivadas de tales decisiones (resultados), por lo que, los contenidos de evaluación no podrán ser estáticos y prefijados, sino que se deben plantear de forma abierta y flexible.

Así pues los objetivos operativos que se pretenden evaluar son:

- Identificar los puntos críticos en el desarrollo del plan
- Optimizar el plan a través de propuestas de mejora
- Mejorar las posibilidades personales de los participantes

9.3.2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Para poder llevar a cabo esta evaluación, se van a utilizar una serie de técnicas e instrumentos cuantitativos¹³ y cualitativos¹⁴ que se han elegido en base a la validez y fiabilidad de los mismos. Además se ha considerado que no hay que ceñirse exclusivamente a un solo instrumento o técnica ya que cada uno aporta información distinta que resulta muy útil a la hora de recoger los datos. A esto se le llama “complementariedad metodológica” y es lo que ayuda a contrastar unos datos con otros respaldando el concepto de fiabilidad tan importante en la evaluación.

A demás, se debe ser preciso (respaldando el concepto de validez) y hay que tener claro que lo que se está evaluando es la información que se necesita sin generar información innecesaria.

Instrumentos y técnicas cuantitativos:

- Encuestas poco estructuradas a cumplimentar por los participantes del plan.
- Lectura de otros Planes de Acogida con los que contrastar información.

Instrumentos y técnicas cualitativos:

- Registro anecdótico en el que cada profesional anotará sus vivencias y experiencias en la realización del Plan de Acogida, teniendo en cuenta los posibles incidentes que pudieran surgir para posteriormente plantearlos y solucionarlos en el grupo de discusión.
- Grupos de discusión (uno con los profesionales, otro con las familias y otro con las asociaciones participantes en el Plan de Acogida).
- La observación participante se llevará a cabo en todo momento
- Notas de campo que no son más que el registro obtenido de la observación participante

¹³ Técnicas e instrumentos cuantitativos: evalúan el programa por objetivos efectuando así una evaluación de los resultados. Son las técnicas de las que primero se tiene constancia escrita

¹⁴ Técnicas e instrumentos cualitativos: se introdujeron posteriormente y evalúan el proceso.

10. Conclusiones

A lo largo del presente trabajo en materia de análisis de la realidad educativa de un CEIP de León, en relación a la inmigración, se han podido comprobar una serie de aspectos, interesantes de destacar, presentes no solo en este centro educativo.

<<Como todo sistema, un centro educativo se debe basar en una serie de normas y estrategias, para poder desarrollar una labor eficaz en todos sus ámbitos. Así mismo, esas normas y estrategias deben ser llevada a cabo por toda la comunidad educativa>> (García y Gonochea, 2009). La realidad de la que se parte, difiere en gran medida de esta afirmación y es que uno de los aspectos más importantes en su día a día, como es la atención al alumnado inmigrante, no se sustenta en una base sólida con la que abarcar este colectivo.

La culpa no solo se puede echar a la forma de trabajar del equipo directivo, tal y como hace el profesorado, que se refugia en esa actitud para justificar su escasa implicación en la atención al alumnado inmigrante y es que tras la realización del grupo de discusión, se pudo comprobar, que el profesorado y las familias también tienen mucho que ver en este aspecto.

En primer lugar, lo que el profesorado necesita, es elevar su grado de motivación y adquirir unas expectativas realistas y positivas hacia el alumnado inmigrante para fomentar el auto-concepto de éste y su integración en el grupo. Para este nuevo planteamiento, sería un buen comienzo aplicar el Plan de Acogida del alumnado inmigrante expuesto en este trabajo, pues en palabras de García y Gonochea (2009), *<<el garantizar la eficacia de la acogida de un alumno/a extranjero, asegura la buena integración y desarrollo del mismo en la institución escolar>>*.

En segundo lugar, una de las quejas más frecuentes se resume en la escasa participación de las familias. Sería interesante aplicar uno de los conceptos utilizados en la propuesta de intervención, la empatía, y conocer el por qué las familias no se esfuerzan por formar parte de la comunidad educativa. Los participantes del grupo de discusión, dicen hacer todo lo posible por incentivar su participación pero si ellos mismos no están motivados, es difícil que transmitan algo positivo.

También, durante el desarrollo del grupo de discusión, en diversas ocasiones, el profesorado considera imprescindible el contar con un buen Programa de Educación Compensatoria, asegurando que mejora la integración del alumnado inmigrante. Sin embargo, es difícil llevar a cabo esta medida

cuando es la administración de Castilla y León la que no establece a los profesionales adecuados para desarrollarla. ¿A caso un maestro/a de primaria tiene los conocimientos y la preparación suficientes para trabajar de manera efectiva con alumnado inmigrante?, ¿se enseñan en la carrera de magisterio estrategias para instruir a un alumno/a extranjero en el conocimiento del español?

Esta idea la corrobora García, Fernández, J.A. (2009) diciendo que <<el encargado del programa de educación compensatoria debe tener formación en este ámbito específico y contar con experiencia en la atención al alumnado extranjero y en la enseñanza del español como segunda lengua>>.

En resumen, se debe conseguir aumentar la motivación de la comunidad educativa en general y del profesorado en particular y es que la expectativa del profesor a cada alumno depende en gran medida de la auto-percepción sobre su propia capacidad para enseñarlo. Como afirma Díaz, Aguado (1983), <<los profesores suelen identificar como alumnos incapaces de aprender aquellos a quienes ellos se ven incapaces de enseñar>>.

Así pues, es tan importante que el alumnado inmigrante se incorpore a su llegada en un aula normal como que este reciba los apoyos individualizados necesarios.

Se espera con la propuesta de intervención desarrollada, que se erradiquen situaciones que hoy día se siguen viviendo en los centros escolares.



Figura 12. Tira cómica de "Mafalda va a la escuela" (Lavado, 1981)

11. Referencias bibliográficas

AMANI (1994) *Educación cultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid, Popular.

Aparicio, Gervás, J. y Delgado Burgos, A. (2011). *La Educación Intercultural en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Valladolid: Editorial ITAMUT-FIFIED.

Arroyo, M^a. J. (2011) "Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumna-do extranjero en España" *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, Núm.5 pág. 114-139

Ayuntamiento de León (2014). *Servicio de Estadística del Ayuntamiento de León*. Recuperado el 6 de marzo de 2014, de: <http://www.aytoleon.es/es/servicios/Paginas/home.aspx>

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de investigación Educativa* 18(2), 463-479

Bernabé Villodre, M. (2012). *La comunicación intercultural a través de la música*. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 5(10), 87-97. Recuperado el 15 de abril de 2014 de: <http://www.cepcuevasolula.es/esprial>.

Besalú, X. (1998). *La educación Intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares- Corredor.

Besalú, Costa, X. y Tort, Coma, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural: propuestas para trabajar con el alumnado extranjero*. Sevilla, MAD.

Bisquerra, Alzina, R. et all. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, la muralla.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum

Canales, M. & Peinado, A. (1995). *Grupos de discusión*. En J. Delgado & J. Gutiérrez. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. (pp. 288-316). Madrid, Síntesis.

Cano, González, R. (2005-2006). Valoración de las actuaciones de atención educativa al alumnado inmigrante en Castilla y León. *Contextos educativos*. Núm. 8-9, pág 109-134.

Castillo, S, y Cabrerizo, J. (2003). Evaluación de programas de intervención socioeducativa. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI) 2014. Recuperado el 7 de marzo de 2014 de: http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=3&wid_item=72

Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (CREADE) 2014. Recuperado el 9 de marzo de 2014 de: <https://www.educacion.gob.es/creade>

Díaz, Aguado, M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid, CENIDE.

Educacyl, Portal de Educación (2014). Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías; Aprobado mediante Orden de 29 de diciembre de 2004 de la Consejería de Educación. Recuperado el 5 de febrero de 2014 de: <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/planes-atencion-diversidad>

Educacyl, Portal de Educación (2014). Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad. Recuperado el 5 de febrero de 2014 de: <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/planes-atencion-diversidad>

Escudero, Muñoz, J.M. (catedrático) (2003). *UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS Y ENTRE TODOS: Un debate necesario y una oportunidad que hay que aprovechar*. En Seminario expertos. 27, 28 y 29 de octubre. Zaragoza.

España. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. 6 de agosto de 1970, núm.187. Páginas 12525 a 12546 (22 págs.)

España. Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. 29 de diciembre de 1978, núm. 311. Páginas 29313 a 29424 (112 págs.)

España. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. 4 de julio de 1985, núm. 159. Páginas 21015 a 21022 (8 págs.)

España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. 4 de octubre de 1990, núm. 238. Páginas 28927 a 28942 (16 págs.)

España. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG). *Boletín Oficial del*

Estado (BOE). 21 de noviembre de 1995, núm. 278. Páginas 33651 a 33665 (15 págs.)

España. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. 24 de diciembre de 2002, núm. 307. Páginas 45188 a 45220 (33 págs.)

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. 4 de mayo de 2006, núm. 106. Páginas 17158- 17207. (50 págs.)

España. Ley 3/2013, de 28 de mayo, de integración de los inmigrantes en la sociedad de Castilla y León. (BOE). 17 de junio de 2013, núm. 144. Páginas 45479- 45492. (14 págs.)

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. 10 de diciembre de 2013, núm. 295. Páginas 97858-97921. (64 págs.)

España. Resolución de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, 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. *Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL)*. 27 de mayo de 2010, núm. 100. Páginas 42853- 42870 (18 págs.)

Essomba, Gelabert, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado*. Barcelona, Graó.

Fernández, Batanero, J.A. (2010). Obstáculos o dificultades a la participación e implicación de «todos» los alumnos en las actividades escolares. Un estudio sobre la percepción del profesorado. *Educación y diversidad*. Vól. 4, núm. enero-junio, pág.17-30.

Fernández Núñez, L. (2006) *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Universidad de Barcelona. Instituto de ciencias de la educación, sección de Recerca. 7 de octubre de 2006 ISSN: 1886-1946. 13 Pág

Gallego, B. (2009) "Planes y programas de escolarización y enseñanza de L2 a niños y jóvenes inmigrantes en España" en *Segundas Lenguas e Inmigración enred*, 2 pp. 60-89

García, Fernández, J.A. y Gonochea, Permisán, C. (2009) *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid, Wolters kluwer.

García, Zarza, E. (2003). La inmigración en Castilla y León a comienzos del s. XXI. Análisis, problemática y perspectivas. *Papeles de geografía*. Vól. 37. Pág. 77-104.

Gil Flores, J. (1993). *La metodología de investigación mediante grupos de discusión*. Anuario interuniversitario de didáctica (10-11), 1992-1993, p. 199-214. ISSN 0212 5374. Recuperado el 3 de abril de 2014 de: <http://espacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:20406>.

Ibáñez J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

Ibáñez J. (1994). *Perspectivas de la investigación social: el diseño en las 3 perspectivas*, en G Ferrando, J IBÁÑEZ Y F. ALVIRA (eds.), El análisis de la realidad social. Madrid alianza.

Instituto Nacional de Estadística (INE) 2014. *Censo electoral de españoles*. Recuperado el 13 de marzo de 2014 de:

<http://www.ine.es/ss/Satellite?c=Page&cid=1254735793323&pagename=CensoElectoral/INELayout&>

Krueger, Richard, A. (1991). *EL GRUPO DE DISCUSIÓN. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, Pirámide.

Laín, L y Herrero, M. (2000). *Memoria gráfica de la emigración española*. España, Banco Santander.

Lavado, Tejón, J.S. (1981). *Mafalda va a la escuela*. Argentina, de la Flor.

Medina, A. y Domínguez, C. (2004). *La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad*. Madrid: Person. Prentice Hall.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MEC) 2014. Recuperado el 22 de febrero de 2014, de: <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>

Pérez, Sánchez, R. y Calderón, Vázquez, D. (2009-2010). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en Psicología*. Núm 23-24, pág 87-101.

Rada, Cadenas, D.M. (2006). *El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad*. Subdirección de Investigación y Postgrado UPEL-IMP

Revista Servicios Sociales. Enero- Junio (2005). *Los centros de Acción Social. CEAS, la puerta de entrada de los Servicios Sociales*. Números 13-14

Rodríguez Navarro, H. et al. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *REIFOP*, vol. 14, 101-112. Recuperado el 13 de marzo de 2014 de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588174.pdf

Sandín Esteban, M^a Paz (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana.

Soriano, Ayala, E. y González, Jiménez, J.A. (2010). El poder educativo de las asociaciones de inmigrantes en las escuelas multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*. Vól 16, Núm. 1, pág. 1-20.

Suárez, Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona, Laertes.

Valles, Martínez. S.M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.

Valle, Flórez, R.E. et al. (2013). *Respuesta educativa a la población inmigrante: la Educación Intercultural*. León, Universidad de León.