

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Organización Escolar



**LA FORMACIÓN DEL MAESTRO DE PRIMARIA PARA LA
RESPUESTA EDUCATIVA AL RETO DE LA
INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA MADRILEÑA**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Carmelo Cluse Chapa

Bajo la dirección del doctor

José Antonio García Fernández

Madrid, 2013

©Carmelo Cluse Chapa, 2012

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR**



**LA FORMACIÓN DEL MAESTRO DE PRIMARIA
PARA LA RESPUESTA EDUCATIVA AL
RETO DE LA INTERCULTURALIDAD
EN LA ESCUELA MADRILEÑA**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR PRESENTADO POR:

D.CARMELO CLUSE CHAPA,

BAJO LA DIRECCIÓN DEL

DR. D. JOSÉ ANTONIO GARCÍA FERNÁNDEZ

MADRID, 2012

**La formación del Maestro de Primaria
para la respuesta
Educativa al reto de la interculturalidad
en la escuela madrileña**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR**



**LA FORMACIÓN DEL MAESTRO DE PRIMARIA
PARA LA RESPUESTA EDUCATIVA AL
RETO DE LA INTERCULTURALIDAD
EN LA ESCUELA MADRILEÑA**

Doctorando: Carmelo Cluse Chapa

Director: Dr. José Antonio García Fernández

MADRID, 2012

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es fruto de una labor que comenzó en el año 2004 cuando terminé mi carrera de Psicopedagogía al plantearme la pregunta y, ¿ahora qué? Mientras intentaba solucionar algunos problemas burocráticos de mi estancia en España, recurrí a un amigo, un alto responsable académico de una universidad, el Vicerrector de la Universidad Camilo José Cela Doctor D. Enrique Fernández Redondo, que me planteó las ventajas e inconvenientes de hacer cursos, postgrados o un doctorado. Tras el análisis comparativo me dijo “*si te quieres dedicarte al mundo académico un doctorado es la formación más indicada; ya que, un postgrado (máster) te da salida a un puesto de trabajo inmediato*”. Gracias, por tanto, por animarme a completar mi formación académica.

Tengo que dar las gracias a todos los profesores que me han ayudado a hacer realidad este sueño de un modo especial a:

Doctor Rafael Sáenz Alonso, del departamento de Teoría e Historia de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, que me ha invitado en sus clases para compartir con sus alumnos de Pedagogía lo que implica la labor de un investigador desde el inicio y los pasos a dar a la obtención del título correspondiente.

Doctor José Antonio García Fernández con quien, aparte de ser el tutor de mi tesis, he congeniado mucho desde los seminarios previos que han influido en el momento de la elección de mi trabajo de investigación. Por otro lado, colaboré con él en una investigación del departamento en la que se desempeñaba como director del grupo INDICE, sobre “*La Evaluación de Las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid*” (García Fernández et al, 2009; 2010).

A todos los otros profesores que me han ayudado de un modo especial a D. José Quintanal Díaz, José Crespo y todos aquellos que han contribuido en mi formación.

A los responsables de las distintas universidades con Facultades de Educación y centros universitarios que me han permitido el ingreso a sus campus para acceder a una

muestra de sus centros, y toda la comunidad educativa que me han abierto sus puertas en todo momento para hacer realidad este proyecto, y a todas las personas que de una forma u otra me han ayudado para alcanzar esta meta.

Quiero agradecer, de una forma especial a mi familia en Guinea Ecuatorial, que ha tenido que aguantar mi ausencia durante varios años en España, a los cuales no he abandonado, espero comprendan que mis estudios de postgrado son, de alguna manera, lo que justifica mi estancia aquí en este país.

DESCRIPTORES

Procesos migratorios, diversidad cultural, sociedad multicultural, multiculturalismo, interculturalismo, integración, educación inclusiva, educación intercultural, Formación del Profesorado en Educación Intercultural.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	17
PRIMERA PARTE	23
CAPÍTULO I FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	25
1.1 LA NECESIDAD DE ESTE ESTUDIO.....	25
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	26
1.3 DELIMITACIÓN DE CONCEPTOS	29
1.4 .OBJETIVO CENTRAL DE LA INVESTIGACIÓN	30
CAPÍTULO II ANÁLISIS DE UNA REALIDAD SOCIAL	31
2.1 LA INMIGRACIÓN EN EL CONTEXTO EUROPEO	31
2.1.1 Legislación Unión Europea.....	40
2.2 LA INMIGRACIÓN EN EL CONTEXTO ESPAÑOL	43
2.2.1 La población extranjera en España.....	43
2.2.1.1. Características de la inmigración en España	43
2.2.1.2 Evolución de la población extranjera en España.....	48
2.2.1.3 Proyecciones del crecimiento migratorio y perspectivas del futuro de la.....	52
2.2.1.4 Procedencia de los extranjeros residentes en España	55
2.3 LA INMIGRACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA COMUNIDAD DE..	
MADRID.....	58
2.3.1 Evolución de la población extranjera en Comunidad Madrid	58
2.3.1.1 Características y concentración de la población extranjera en la..	
Comunidad de.Madrid.....	59
2.3.1.2 Evolución de la población extranjera al adquirir la nacionalidad.....	61
2.3.1.2.1 Países con mayor número de extranjeros nacionalizados.....	63
2.3.2 Población extranjera en la Ciudad de Madrid	64
2.3.2.1 Estructura de la población extranjera Municipio de Madrid.....	66
2.4 CONCLUSIONES GENERALES DEL CAPÍTULO II.....	68
CAPÍTULO III DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN	77
3.1 LA ESCUELA ANTE LA DIVERSIDAD	77
3.1.1 Modelos de atención a la diversidad analizados por Muñoz. Sedano (1999-2003) ...	85
3.1.1.1 Enfoque hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida. ...	84
3.1.1.2 Enfoque hacia la integración de culturas	87
3.1.1.3 Enfoque hacia el reconocimiento de la pluralidad de cultura	87
3.1.1.4. Enfoque hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural.....	88
3.1.2 Modelo de atención a la diversidad analizado por García.Castaño y Pulido	89
3.1.2.1 Educar para la igualdad: asimilación cultural	91
3.1.2.2 El entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia.....	91
3.1.2.3 El pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo	92
3.1.2.4 La educación bicultural: competencia en dos culturas.....	93
3.1.2.5 La educación como transformación: educación.....	93
3.1.2.6 Educación antirracista.....	94
3.1.3 Síntesis entre los dos modelos.....	94

3.2 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EUROPA Y SU ENFOQUE.....	
GLOBAL.EN.LAEDUCACIÓN	96
3.2.1 La integración escolar del alumno inmigrante en la UE	97
3.2.1.1 La intercultural caso de Francia	103
3.2.1.1.1 Aspectos generales y políticas educativas	103
3.2.1.1.2 Los objetivos de la escuela	105
3.2.1.2 La multiculturalidad caso de Inglaterra.....	108
3.2.1.2.1 Aspectos generales.....	109
3.2.1.2.2 Evolución de la política educativa y periodos de atención a la.....	
diversidad.....	110
3.3 LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	
EN.ESPAÑA.....	114
3.3.1 Atención a la diversidad cultural en la Ley Orgánica de Educación (LOE)	118
3.4 LA INTERCULTURALIDAD VS MULTICULTURALIDAD	121
3.4.1 ¿Interculturalidad o multiculturalidad en España?	124
3.4.2 Evolución de la investigación en educación intercultural	126
3.5 CONCLUSIONES GENERALES DEL CAPÍTULO III.....	159
CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE UNA REALIDAD ESCOLAR.....	143
4.1 SITUACIÓN DE ESCOLARIZACIÓN DE MENORES INMIGRANTES EN..	
ESPAÑA	143
4.1.1 Necesidades que presentan el alumno extranjero.....	146
4.1.2 Concentración del alumno extranjero.....	148
4.1.3 Evolución del estudiante extranjero en el Sistema Educativo.....	153
4.2.ESCOLARIZACIÓN.DEL.ALUMNADO.EXTRANJERO.EN.LACOMUNIDAD..	
DE.MADRID	158
4.2.1 Presencia y evolución del alumnado extranjero	158
4.2.2 Núcleos de mayor concentración según área territorial.....	191
4.2.3 Atención a la diversidad cultural en la normativa autonómica	165
4.2.4 Medidas de atención a la diversidad en la Comunidad	167
4.2.4.1 Plan regional de compensación educativa	167
4.2.4.2 Educación compensatoria en centros educativos.....	169
4.2.4.3 Servicio de Traducción e Intérprete (SETI)	170
4.2.4.4 El Servicio de Apoyo Itinerante al alumnado inmigrante (SAI)	171
4.2.4.5 Programa de aulas de enlace o escuelas de bienvenida	171
4.2.4.5.1 Situación actual de las aulas de enlace.....	175
4.3 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO IV.....	178
CAPÍTULO V: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA.	
SOCIEDAD DEL SIGLO XXI.....	183
5.1 FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE PRIMARIA	183
5.1.1 Análisis de los antiguos planes de estudio impartidos en las universidades públicas... y privadas madrileñas.....	187
5.1.2 Contenidos de los antiguos planes de estudio en formación de maestros de.....	
Primaria	188
5.1.2.1 Universidad de Alcalá de Henares	188
5.1.2.2 Universidad Autónoma de Madrid	188
5.1.2.3 Universidad Complutense de Madrid.....	189
5.1.2.4 Universidad Camilo José Cela.....	189
5.1.2.5 Universidad Francisco de Vitoria.....	189
5.2 ANÁLISIS Y CONTENIDO DE LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO.....	

DEL.ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	190
5.2.1.Legislación educativa referente al Espacio Europeo de Educación Superior	190
5.3 OBJETIVOS GENERALES DE LA TITULACIÓN DE MAESTRO EN	
GENERAL Y DE PRIMARIA	193
5.4 PLANES DE ESTUDIO DE FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO.....	
DE.PRIMARIA.....	195
5.4.1 Universidad de Alcalá de Henares	195
5.4.2 Universidad Autónoma de Madrid.....	196
5.4.3 Universidad Complutense de Madrid.....	196
5.4.4 Universidad Camilo José Cela.....	195
5.4.5 Universidad Francisco de Vitoria.....	197
5.5 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO INICIAL Y PERMANENTE EN.....	
EDUCACIÓN.INTERCULTURAL.EN.ESPAÑA	196
5.5.1 Formación inicial del profesorado en educación intercultural	198
5.5.2 Desarrollo y formación de las competencias interculturales en el profesorado	203
5.5.2.1 Competencia intercultural en formación docente.....	206
5.5.3 Formación permanente del profesorado en educación intercultural.....	212
5.5.4 Formación docente permanente para una cultura profesional del nuevo milenio	215
5.5.5 Formación permanente del profesorado en la Comunidad de Madrid	220
5.5.5.1 Oferta formativa de cursos vinculados en atención a la diversidad:.....	
Curso 2009-2010	223
5.6 CONCLUSIONES GENERALES DEL CAPITULO V	226
SEGUNDA PARTE	233
CAPÍTULO VI. ESTUDIO EMPÍRICO DE LA FORMACIÓN DEL.....	
PROFESORADO	235
6.1 INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN	235
6.2 OBJETIVOS	236
6.3 METODOLOGÍA	237
6.3.1 Población y muestra	238
6.3.2 Proceso de recogida de datos.....	239
6.3.3 El cuestionario.....	241
6.4 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS E INTERPETACIÓN DE LOS DATOS....	242
6.4.1 Estudiantes de terceros de Magisterio Primaria	244
6.4.1.1 Respuestas por universidad	244
6.4.1.2.Tablas de contingencias y estudio de relaciones de incidencia en un. Análisis.....	
global.....	301
6.4.2.Cuestionario maestros/as en ejercicio en formación.permanente.....	343
6.4.2.1 Respuesta por pregunta.....	343
6.4.2.2.Relaciones de incidencia en un análisis global.....	383
6.5.¿QUÉ ARGUMENTAN LOS DOCENTES ANTE EL RETO DE.....	
LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA?	419
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....	439
BIBLIOGRAFÍA	453
ANEXOS	1
ANEXO I: GLOSARIO.....	2
ANEXO II: CUESTIONARIOS APLICADOS EN LA INVESTIGACIÓN.....	3
ANEXO III: ENTREVISTA AL RESPONSABLE DEL DEPARTAMENTO DE.....	

ORIENTACIÓN Y DIVERSIDAD ESCOLAR EL CENTRO DE FORMACIÓN.....	
PERMANENTE DEL PROFESORADO DE LA COMUNIDAD DE.....	
MADRID... "LAS ACACIAS".....	13
ANEXO IV: INVESTIGACIONES PUBLICADAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL....	
POR EL CIDE (1980-2003).....	14
ANEXO V: ANTIGUOS PLANES ESTUDIO DE FORMACIÓN DE MAESTROS DE LAS....	
LAS UNIVERSIDADES MADRILEÑAS.....	15
ANEXO VI: TABLA DE POBLACIÓN DE PAÍSES DE LA UE 2009.....	23
ANEXO VII: TABLA DE EXTRANJEROS RESIDENTES A 31-03-2010 A 31-03-2011....	24
ANEXO VIII: TABLA DE FRECUENCIA-RESPUESTA DEL CUESTIONARIO DE	
MESTROS/AS EN FORMACIÓN Y EN EJERCICIO DE LA COMUNIDAD...25	
ANEXO IX: TABLA RESUMEN DE LAS RESPUESTAS GLOBALES Y UNIVERSIDAD..50	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Población extranjera por Comunidad y Ciudades autónomas.....	48
Tabla 2: Evolución de la población extranjera en España.....	49
Tabla 3: Saldo migratorio de la población extranjera entre inmigrantes empadronados e inmigrantes con tarjeta de residencia	51
Tabla 4: Proyecciones de crecimiento migratorio y perspectivas de futuro.....	53
Tabla 5: Población extranjera por países. Datos previsionales y definitivos	57
Tabla 6: Evolución de la población extranjera en la Comunidad de Madrid	58
Tabla 7: Evolución de la población extranjera con adquisición de la nacionalidad española.....	61
Tabla 8: Modelos y supuestos básicos diversidad y la escuela	78
Tabla 9: Estrategias de la escuela ante la diversidad en la cultural.....	80
Tabla 10: Modelos de atención a la diversidad cultural en la escuela.....	81
Tabla 11: Modelos de atención a la diversidad analizados por Muñoz Sedano	85
Tabla 12: Enfoque hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida	86
Tabla 13: Enfoque hacia la integración de culturas.	87
Tabla 14: Enfoque hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas.....	87
Tabla 15: Enfoque hacia una opción intercultural.....	88
Tabla 16: Esquema de los modelos analizados por García Castaño y Pulido.	90
Tabla 17: Educar para la Igualdad.....	91
Tabla 18: El entendimiento cultural	91
Tabla 19: El pluralismo cultural.....	92
Tabla 20: Educación bicultural	93
Tabla 21: La educación como transformación: educación Multicultural y reconstrucción social.	93
Tabla 22: Educación antirracista	94
Tabla 23: Síntesis entre modelos de atención a la diversidad	95
Tabla 24: Integración del alumnado inmigrante en la UE.....	100
Tabla 25: Modelos de escolarización presentado por Essomba	101
Tabla 26: Características del alumnado inmigrante recién llegado y condiciones de acogida..	102
Tabla 27: Evolución de la investigaciones en educación intercultural: principios y tendencias	129
Tabla 28: Distribución del alumnado extranjero por financiación de centro	151

Tabla 29: Evolución del alumnado extranjero en el Sistema Educativo	155
Tabla 30: Evolución del alumnado extranjero de Régimen General en la Comunidad	158
Tabla 31: Alumnos extranjeros Enseñanza Régimen General. Cursos 2009-2010/ 2010-2011	160
Tabla 32: Distribución del alumnado nacional y extranjero por área territorial	161
Tabla 33: Funcionamiento de un aula de enlace	173
Tabla 34: Finalidad de un aula de enlace	174
Tabla 35: Evolución de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid	177
Tabla 36: Nuevo plan estudio universidad Alcalá de Henares	195
Tabla 37: Nuevo plan de estudio universidad Autónoma de Madrid	196
Tabla 38: Nuevo plan de estudio universidad Complutense de Madrid	196
Tabla 39: Nuevo plan de estudios universidad Camilo José Cela	197
Tabla 40: Nuevo plan de estudios universidad Francisco de Vitoria	197
Tabla 41: Metacategorías y categorías de las preocupaciones del profesorado	204
Tabla 42: Objetivos de la educación intercultural	207
Tabla 43: Competencias interculturales	208
Tabla 44: Formación docente permanente para la cultura profesional del nuevo milenio	216
Tabla 45: Formación para los centros educativos	218
Tabla 46: Valores a desarrollar de la profesionalización docente	220
Tabla 47: Cursos de formación permanente del profesorado	225
Tabla 48: Cuadro resumen materias de atención a la diversidad en planes de estudio en extinción	227
Tabla 49: Distribución de la muestra por universidad	239
Tabla 50: Universidad*P1	245
Tabla 51: Universidad*P2	247
Tabla 52: Universidad*P3	249
Tabla 53: Universidad*P4	251
Tabla 54: Universidad*P5	253
Tabla 55: Universidad*P6	255
Tabla 56: Universidad*P7	257
Tabla 57: Universidad*P8	259
Tabla 58: Universidad*P9	261
Tabla 59: Universidad*P10A	263
Tabla 60: Universidad*P10B	265
Tabla 61: Universidad* P10C	267
Tabla 62: Universidad*P10D	269
Tabla 63: Universidad*P10E	271
Tabla 64: Universidad*P11	273
Tabla 65: Universidad*P12	275
Tabla 66: Universidad*P13	277
Tabla 67: Universidad*P14	279
Tabla 68: Universidad*P15	281
Tabla 69: Universidad*P16	283
Tabla 70: Universidad*P17	285
Tabla 71: Universidad*P18A	287
Tabla 72: Universidad*P18B	289
Tabla 73: Universidad*P18C	291
Tabla 74: Universidad*P18D	293
Tabla 75: Universidad*P18E	295
Tabla 76: Universidad*P19A	297

Tabla 77: Universidad*P19E	299
Tabla 78: Sexo-Universidad.....	301
Tabla 79: Sexo universidad pública-privada.....	303
Tabla 80: Universidad pública-privada y formación recibida.....	305
Tabla 81: Perfil profesional y aulas de enlace.....	307
Tabla 82: Concentración del alumnado inmigrante * Nivel educativo	309
Tabla 83: Diversidad cultural P2* Cambio social P4.....	311
Tabla 84: Diversidad cultural.P2* Conflictividad escolar.P5	313
Tabla 85: Nueva realidad escolar.P4* Metodología del docente.P6.....	315
Tabla 86: Nueva realidad escolar.P4* Formación de nuevos maestros.P8	317
Tabla 87: Concentración del estudiante inmigrante.P7* Nivel educativo.P12	319
Tabla 88: La fuente de información como profesional de la educación.P9* Sistema educativo. P10A.....	321
Tabla 89: La fuente de información como profesional de la educación P9* Costumbres y valores.P10B	323
Tabla 90: La fuente de información como profesional de la educación .P9*.Cultura de origen P10C.....	325
Tabla 91: La fuente de información como profesional de la educación. P9* Lengua materna.P10D.....	327
Tabla 92: La fuente de información como profesional de la educación. P9* Otras razones.P10E	329
Tabla 93: La fuente de información como profesional de la educación.P9* Formación ofrecida por la universidad.P11.....	331
Tabla 94: Formación recibida.P11* Formación para futuros maestros.P8.....	333
Tabla 95: Nivel educativo.P12* Formación adecuada.P16.....	335
Tabla 96: Modelo intercultural.P14* Educación para la Ciudadanía.P15*.....	337
Tabla 97: Modelo intercultural.P14* Enseñanza del español y lengua materna.P17*.....	339
Tabla 98: La fuente de información como profesional de la educación .P9* Programas educativos en la Comunidad.P13*	341
Tabla 99: Sexo* Primaria.....	343
Tabla 100: Primaria* P1.....	345
Tabla 101: Primaria* P2.....	347
Tabla 102: Primaria* P3.....	349
Tabla 103: Primaria* P4.....	351
Tabla 104: Primaria* P5.....	353
Tabla 105: Primaria* P6.....	355
Tabla 106: Primaria* P7.....	357
Tabla 107: Primaria* P8A.....	359
Tabla 108: Primaria* P8B.....	361
Tabla 109: Primaria* P8C.....	363
Tabla 110: Primaria* P8D.....	365
Tabla 111: Primaria* P8E	367
Tabla 112: Primaria* P9.....	369
Tabla 113: Primaria* P10.....	371
Tabla 114: Primaria* P11.....	373
Tabla 115: Primaria* P12.....	375
Tabla 116: Primaria* P13.....	377
Tabla 117: Primaria* P14.....	379
Tabla 118: Primaria* P15.....	381
Tabla 119: Perfil profesional. P1* Aulas de enlace. P3.....	383

Tabla 120: Diversidad cultural. P2* Nueva imagen en la escuela. P4	385
Tabla 121: Diversidad cultural. P2* Conflictividad en la escuela. P5	387
Tabla 122: Diversidad cultural. P5* Presencia del alumnado extranjero. P6	389
Tabla 123: Fuente de información. P7* Nivel educativo. P9.....	391
Tabla 124: Sistemas educativos. P8A* Motivación para trabajar en aulas de enlace. P14.....	393
Tabla 125: Conocimiento de valores y costumbres. P8B* Motivación para trabajar en aulas de enlace. P14	395
Tabla 126: Conocimiento de la cultura. P8C* Motivación para trabajar en aulas de enlace. P14	397
Tabla 127: Conocimiento de la lengua. P8D* Motivación para trabajar en aulas de enlace. P14	399
Tabla 128: Otros conocimientos. P8E* Motivación para trabajar en aulas de enlace. P14	401
Tabla 129: Sistemas educativos. P8A* Enseñanza del español. P12.....	403
Tabla 130: Costumbres y valores. P8B* Enseñanza del español. P12.....	405
Tabla 131: Conocimiento de la cultura. P8C* Enseñanza del español. P12	407
Tabla 132: Conocimiento de la lengua. P8D* Enseñanza del español. P12	409
Tabla 133: Otros aspectos. P8E* Enseñanza del español. P12	411
Tabla 134: Modelo intercultural. P10* Contenidos educación para la Ciudadanía .P11	413
Tabla 135: Modelo intercultural. P10* Enseñanza de la lengua materna. P13	415
Tabla 136: Modelo intercultural. P10* Incorporación del alumnado inmigrante. P12	417
Tabla 137: de comparación de planes de estudio entre universidades madrileñas.....	445

ÍNDICE DE GÁFICOS

Gráfico 1: Estructura de edad y sexo de los extranjeros del Régimen General.	46
Gráfico 2: Estructura de edad y sexo de los extranjeros de Régimen Comunitario.	47
Gráfico 3: Evolución de la población extranjera en España	50
Gráfico 4: Extranjeros con tarjeta de residencia según área geográfica nacional	50
Gráfico 5: Planes de futuro de los extranjeros	54
Gráfico 6: Evolución de extranjeros en la Comunidad de Madrid.....	59
Gráfico 7: Evolución de la población extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid.....	60
Gráfico 8: Evolución de la población extranjera con adquisición de la nacionalidad española..	60
Gráfico 9: Países con mayor número de extranjeros nacionalizados en la Comunidad.de Madrid	62
Gráfico 10: Evolución del número de extranjeros en la ciudad de Madrid.....	64
Gráfico 11: Pirámide de la población española.....	¡Error! Marcador no definido.
Gráfico 12: Pirámide de la población extranjera.....	65
Gráfico 13: Porcentaje de alumnado extranjero en Enseñanza de Régimen General	66
Gráfico 14: Distribución del alumnado extranjero por procedencia geográfica	67
Gráfico 15: Evolución del alumnado extranjero en los últimos años ¡Error! Marcador no definido.	
Gráfico 16: Presencia y evolución del alumnado extranjero en la Comunidad.....	152
Gráfico 17: Distribución de alumnos extranjeros agrupados según áreas geográficas	153
Gráfico 18: Distribución del alumnado extranjero por continente y etapa educativa	156
Gráfico 19: Universidad* P1.....	159

Gráfico 20:Universidad* P2.....	162
Gráfico 21:Universidad* P3.....	163
Gráfico 22:Universidad* P4.....	246
Gráfico 23:Universidad* P5.....	248
Gráfico 24:Universidad* P6.....	250
Gráfico 25:Universidad* P7.....	252
Gráfico 26:Universidad* P8.....	254
Gráfico 27:Universidad* P9.....	256
Gráfico 28:Universidad* P10A.....	258
Gráfico 29:Universidad* P10B.....	260
Gráfico 30:Universidad* P10C.....	262
Gráfico 31:Universidad* P10D.....	264
Gráfico 32:Universidad* P10E.....	266
Gráfico 33:Universidad* P11.....	268
Gráfico 34:Universidad* P12.....	270
Gráfico 35:Universidad* P13.....	272
Gráfico 36:Universidad* P14.....	274
Gráfico 37:Universidad* P15.....	276
Gráfico 38:Universidad* P16.....	278
Gráfico 39:Universidad* P17.....	280
Gráfico 40:Universidad* P18A.....	282
Gráfico 41:Universidad* P18B.....	284
Gráfico 42:Universidad* P18C.....	286
Gráfico 43:Universidad* P18D.....	288
Gráfico 44:Universidad* P18E.....	290
Gráfico 45:Universidad* P19A.....	292
Gráfico 46Universidad* P19ENC:.....	300
Gráfico 47:Sexo *Universidad.....	302
Gráfico 48:Sexo *Universidad pública-privada.....	298
Gráfico 49:Universidad pública-privada* Formación recibida.....	300
Gráfico 50:Perfil profesional* Aulas de enlace.....	302
Gráfico 51:Concentración de alumnado inmigrante* Nivel educativo.....	310
Gráfico 52:Diversidad cultural* Cambio social.....	306
Gráfico 53:Diversidad cultural.P2* Conflictividad escolar.P5.....	308
Gráfico 54:Nueva realidad escolar.P4* Metodología del docente.P6.....	310
Gráfico 55: Nueva realidad escolar.P4* Formación de nuevos maestros.P8.....	312
Gráfico 56:Concentración del estudiante inmigrante.P7* Nivel educativo.P12.....	314
Gráfico 57: La fuente de información como profesional de la educación. P9*. Sistema educativo.P10A.....	316
Gráfico 58 La fuente de información como profesional de la educación .P9*.. Costumbres y valores.P10B:.....	318
Gráfico 59: La fuente de información como profesional de la educación. P9*.Cultura de origen P10C.....	320
Gráfico 60: La fuente de información como profesional de la educación. P9*. Lengua materna.P10D.....	322
Gráfico 61: La fuente de información como profesional de la educación.P9*.. Otras razones.P10E.....	324
Gráfico 62:La fuente de información como profesional de la educación.P9*..Formación ofrecida por la universidad.P11.....	326

Gráfico 63: Formación recibida.P11* Formación para futuros maestros.P8	328
Gráfico 64: Nivel educativo.P12* Formación adecuada.P16*	330
Gráfico 65 Modelo intercultural.P14* Educación para la Ciudadanía.P15:	332
Gráfico 66:Modelo intercultural.P14* Enseñanza del español y lengua materna.P17.....	334
Gráfico 67:La fuente de información como profesional de la educación .P9*..	
..... Programas educativos en la Comunidad.P13	336
Gráfico 68: Sexo* Primaria.....	338
Gráfico 69:Primaria* P1.....	340
Gráfico 70:Primaria* P2	342
Gráfico 71:Primaria* P3:	344
Gráfico 72:Primaria* P4:	346
Gráfico 73:Primaria* P5.....	348
Gráfico 74:Primaria* P6.....	350
Gráfico 75:Primaria* P7.....	352
Gráfico 76:Primaria* P8A.....	354
Gráfico 77:Primaria* P8B.....	356
Gráfico 78:Primaria* P8C.....	358
Gráfico 79:Primaria* P8D.....	360
Gráfico 80:Primaria* P8E.....	362
Gráfico 81:Primaria* P9.....	370
Gráfico 82:Primaria* P10.....	366
Gráfico 83:Primaria* P11.....	368
Gráfico 84:Primaria* P12.....	370
Gráfico 85:Primaria* P13.....	372
Gráfico 86:Primaria* P14.....	374
Gráfico 87:Primaria* P15.....	376
Gráfico 88: Perfil profesional. P1* Aulas de enlace. P3	378
Gráfico 89:Diversidad cultural. P2* Nueva imagen en la escuela. P4.....	380
Gráfico 90:Diversidad cultural. P2* Conflictividad en la escuela. P5	382
Gráfico 91:Diversidad cultural. P5* Presencia del alumnado extranjero. P6	384
Gráfico 92:Fuente de información. P7* Nivel educativo. P9.....	386
Gráfico 93:Sistemas educativos. P8A* Motivación para trabajar en aulas de enlace. P14.....	388
Gráfico 94: Conocimiento de valores y costumbres. P8B* Motivación para trabajar.	
..... en aulas de enlace. P14.....	390
Gráfico 95:Conocimiento de la cultura. P8C* Motivación para trabajar en aulas de.	
..... enlace. P14	392
Gráfico 96:Conocimiento de la lengua. P8D* Motivación para trabajar en aulas de.	
..... enlace. P14	400
Gráfico 97:Otros conocimientos. P8E* Motivación para trabajar en aulas de .	
.....enlace. P14	396
Gráfico 98: Sistemas educativos. P8A* Enseñanza del español. P12	398
Gráfico 99: Costumbres y valores. P8B* Enseñanza del español. P12.....	400
Gráfico 100:Conocimiento de la cultura. P8C* Enseñanza del español. P12.....	402
Gráfico 101: Conocimiento de la lengua. P8D* Enseñanza del español. P12	404
Gráfico 102: Otros aspectos. P8E* Enseñanza del español. P12	406
Gráfico 103: Modelo intercultural. P10* Contenidos educación para la Ciudadanía. P11	408
Gráfico 104: Modelo intercultural. P10* Enseñanza de la lengua materna. P13	410
Gráfico 105:Modelo intercultural. P10* Incorporación del alumnado inmigrante. P12.....	412

INTRODUCCIÓN

Para iniciar cualquier labor en la vida ordinaria se necesita una preparación mínima de lo que se va realizar; no podía ser menos cuando se refiere a un trabajo intelectual; en nuestro caso un trabajo de investigación. Mi inquietud como doctorando se centra en estos momentos en tratar de analizar las siguientes cuestiones de la realidad escolar que observo en la Comunidad de Madrid:

¿Qué implicaciones se dan en la escuela madrileña con el aumento de la población extranjera?

¿Qué actitud está tomando el profesorado que se ve abocado a responder a una situación nueva en su vida como la incorporación del alumnado extranjero a las aulas?

¿Cómo el alumno de último año de la carrera de Magisterio, especialidad Maestro de Primaria reacciona ante esta realidad nueva, cada vez más familiar en la escuela, al tener niños de diferentes nacionalidades y culturas?

¿Por qué es necesario educar en la educación intercultural en la escuela actual y del futuro en España? Y ¿qué preparación debe tener el profesorado al respecto?

Existen muchos conceptos aplicados para definir la presencia de personas de otras culturas que vienen a formar parte en un país de acogida, como resultado de ello tenemos: una sociedad pluriétnica, multicultural, pluricultural, multiétnica, intercultural, entre otros.

En este trabajo nos centraremos en la Educación Intercultural en la formación inicial del profesorado, y su valoración ante la nueva realidad educativa en la escuela madrileña. Pero sobre todo, en el futuro maestro de Primaria ¿Cómo piensa afrontar la nueva diversidad cultural en la escuela?

Por ello se ha contado con los protagonistas para encontrar respuesta a las interrogantes que nos hemos planteado, lo que supone buscar a los maestros en el periodo final de su formación para que nos hablen del tema, de sus inquietudes, dificultades, aspiraciones y retos de la diversidad en la escuela, donde en un futuro inmediato van a formar parte como docentes.

La Educación Intercultural en la escuela debe tener como objetivo primordial, encontrar el espacio adecuado a cada alumno, que se sienta uno más del grupo por encima de su procedencia nacional, cultural y origen étnico.

En la nueva realidad social que nos ha tocado vivir con el fenómeno de la globalización, donde las fronteras entre los países y las nuevas tecnologías reducen las distancias, uno no es de donde ha nacido o han nacido sus padres; sino, del lugar en el que uno desarrolla su vida, del nuevo destino que le marca la vida por razones múltiples que a tal efecto, no vamos a analizar porque no es el objeto de estudio.

Se trata pues, de que todo lo que uno es, se debe a la sociedad donde se desarrolla su vida en ese momento, por ello, uno debe tratar de dar lo mejor de sí mismo, para escribir mejor su historia de vida, ya que, en caso contrario, cuanto más tarde uno se integre al nuevo entorno, habrá perdido muchos trenes cargados de sentido dentro de esta nueva sociedad.

Discriminar, excluir, marginar, entre otros verbos que se pueden mencionar no tienen sentido hoy en una sociedad tan globalizada como la que estamos viviendo. Lo primero es reconocer en los demás a seres humanos, y después analizar tras ello, todo lo que traen consigo antes de darles un atributo.

Si realmente queremos educar e integrar a los niños de padres extranjeros que llegan a España, de entre los distintos paradigmas planteados hasta ahora, me inclino

por el humanista¹ en el que prima la persona por encima de todo. En este sentido hay que tener en cuenta lo siguiente:

Un niño, adolescente o joven no debe ser calificado por su diferencia con otros, en relación a su forma de hablar, de actuar o por los rasgos genotípicos que presenta; hay que saber y entender que no existe una sociedad uniforme culturalmente hablando, lo que hay son sistemas educativos y entornos socioculturales que han enseñado formas de vida, valores en los cuales nos hemos formado hablando el mismo idioma. Por haber nacido en el mismo país, somos iguales al tener un pasado en común y distintos frente a los que no hablan y hacen las cosas como nosotros; y les damos el apelativo de extraños o extranjeros.

La Educación Intercultural, se dirige a las personas por encima del grupo étnico, color de la piel, nación, pueblo o país. Es una dimensión de la que se nos impone al compartir un espacio común y de tiempo junto; y eso, nos debe ayudar a sacar el máximo bienestar de la vida de los individuos con los que convivimos o coexistimos. No es una educación pensada para los extranjeros sino para todos. Otra cosa es la uniformidad que supone que los que son de un mismo país son todos iguales.

Cuando se habla de educación intercultural la atención se centra en los que lleguen, olvidando la diversidad interna que en el horizonte que tenemos por el marco europeo, nos obliga a convivir no sólo con personas de nuestro pueblo, provincia Comunidad autónoma, país, sino también de diferentes partes del mundo en su origen.

“España como todos sabemos, es crisol de múltiples culturas, lo que se pone de manifiesto en su lengua, en su arquitectura, en sus costumbres, en su gastronomía, etc.”

(Casanova, 2003, p. 23.)

Algunos de los aspectos que trata la educación Intercultural son:

1. Hacer ver a las personas que se incorporan a una sociedad multicultural que deben dar lo mejor de sí mismo, que esta nueva sociedad tiene una normas y reglas

¹ Citar a Carl Rogers como uno de los autores más destacados de este paradigma dentro del campo educativo.

de convivencias, que uno debe saber y aprender para poder encontrar el espacio que le corresponde. No reservar lo bueno para cuando se regrese a la sociedad de procedencia; ya que nadie le va a garantizar este estado de bienestar cuando vuelva, ni cuánto tiempo va a residir en el país de acogida.

2. Recordar a los autóctonos que el que viene siempre tiene la esperanza de que llagarán momentos mejores. Mientras tanto, van pasando los años y a veces sin darte cuenta, adquieres los derechos de ciudadanía del nuevo país, a quizás sin llegar a sentirse uno más en su nueva sociedad.
3. Asumir ciertas costumbres y valores por ambas partes; del que llega y del nativo, de esta manera que juntos podamos alcanzar unas cotas altas en todos los niveles empezando desde la convivencia pasando por la educación y todos los demás ámbitos de la vida.

La idea central del trabajo es analizar qué hace el sistema educativo² al respecto centrándonos en la formación del profesorado que tiene que atender a niños de credos, procedencia y cultura diferente en una misma aula.

El trabajo está estructurado en dos partes.

La primera consta de cinco capítulos los cuales se han organizado de la siguiente manera:

- **Capítulo I.** La fundamentación teórica,
- **Capítulo II.** Un análisis de la realidad social centrada en tres ámbitos la inmigración en el contexto Europeo, en España y en la Comunidad de Madrid.
- **Capítulo III.** La diversidad cultural y la educación, donde se analiza la diversidad cultural en la escuela y los modelos de atención. La educación intercultural en Europa, integración del alumnado inmigrante y los casos de Francia e Inglaterra. Las políticas de atención a la diversidad en España, ¿interculturalidad o multiculturalidad en España?

² Redes “ *Crear hoy las escuelas de mañana*” en: <http://www.rtve.es/television/20100326/redes-programa-divulgacion-cientifica/325497.shtml>

- **Capítulo IV.** El análisis de la realidad escolar del alumnado extranjero en España. La escolarización del alumno inmigrante en España en general y en particular en la Comunidad de Madrid.
- **Capítulo V.** La formación del profesorado para la sociedad del siglo XXI. Dos aspectos a destacar ,el análisis de los planes estudios de la formación de maestro en fase de extinción y los nuevos adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior que se están implantando. Por último, la formación inicial y permanente del profesorado en educación intercultural.

Con respecto a la segunda parte ésta se ha organizado de la siguiente forma:

- **Capítulo VI.** El estudio empírico de la formación del profesorado donde se ha preguntado y entrevistado al alumnado de tercero de la especialidad de maestro de Primaria sobre cómo ve la nueva realidad escolar que le espera en el futuro profesional.
- **Capítulo VII.** En el encontramos las propuestas y conclusiones de todo el trabajo.
- Por último, la bibliografía que ha servido de soporte para todo el trabajo y los anexos.

En relación al título de la investigación: “*La formación del maestro de primaria para la respuesta educativa al reto de la interculturalidad en la escuela madrileña*”, éste se debe interpretar, tal como se indica, como un reto o un desafío al que hay que hacer frente como consecuencia de la sociedad que nos ha tocado vivir.

En consecuencia:

Aceptar a una persona extraña en nuestra casa, barrio, pueblo, ciudad o país no es tarea fácil; más aún, cuando estas personas tienen lengua, idioma, costumbre, color de piel y distinta a la nuestra. Demanda un gran esfuerzo por parte de todos teniendo en cuenta que en ocasiones no hay puntos de encuentro, de afinidades, de sentimientos.

Tanto el nativo como el extranjero “*el inmigrante*” tienen problemas comunes a los que quieren hallar solución, sin embargo muchas veces “*los nativos*” se mantienen

al margen de lo que pueda pasar por razón ideológica, política, cultural o simplemente por considerar que tienen un estatus social superior, olvidando muchas veces que en el pasado tuvieron que emigrar a otros lugares, cuando la economía nacional era deficitaria. Por ello es un error pensar que éstos que vienen no traen nada y sólo buscan “quitar nuestra tranquilidad” y perturbar nuestro Estado de bienestar ya consolidado, olvidando que la presencia de los inmigrantes es necesaria y favorable en muchos aspectos.

Muchas veces para hacer frente a esta realidad, se utilizan palabras como “razones humanitarias” y “solidaridad” para así, pasar página a toda la problemática que procede de las injusticias sociales que se dan a nivel nacional e internacional que obligan a algunas personas a dejar su lugar de origen para buscar otro sitio en el planeta con mejores condiciones de vida.

En este sentido, en este trabajo se trata de contribuir a la solución contando con uno de los colectivos protagonistas: los maestros y profesores, así como conocer las herramientas que les brinda el Sistema Educativo para responder a las exigencias de su profesión frente a la sociedad que demanda una respuesta de la escuela. Una de las hipótesis que podemos adelantar es que el maestro que se está formando hoy en las universidades madrileñas desconoce muchos aspectos de realidad a la que se va enfrentar y la universidad ofrece muy poca formación al respecto.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1 LA NECESIDAD DE ESTE ESTUDIO

La prosperidad económica que ha tenido España en la última década ha propiciado la llegada masiva de personas extranjeras a fijar su residencia aportando su mano de obra a la construcción de una España moderna, esto se ha visto favorecido además por la incorporación de España a la Unión Europea, lo que ha cambiado el panorama administrativo español al adoptar las normas comunes de los países miembros, a través de las diferentes directivas siendo la más importante para este estudio el tratado Schengen³ que permite la libre circulación de ciudadanos entre los países miembros.

En esta investigación, se trata de anticiparnos al hecho que implica la convivencia de personas de diferentes procedencias independientemente de que el inmigrante residente hoy, dentro de unos años si sigue estando aquí, será un ciudadano europeo independientemente de su origen, ya que habrá adquirido la nacionalidad; ante esta realidad. La inquietud es conocer cómo se forman los futuros profesionales de la educación (maestros y profesores) en las distintas Facultades de Educación y centros universitarios de la Comunidad de Madrid para detectar las carencias formativas en este aspecto y señalar algunas orientaciones para corregirlas.

La necesidad del trabajo radica en anticipar y garantizar una convivencia ciudadana democrática donde prime el respeto y la tolerancia a la vida del otro. En el S.XXI esto pasa por una educación intercultural; donde la escuela juega un papel crucial en todos los niveles y fundamentalmente en la formación que recibe el profesorado para llevar a cabo esta labor. Una de las prioridades que deberían tener hoy todas las nacio-

³ Acuerdo en el que se establece la libre circulación de los ciudadanos miembros de la Unión Europea, este acuerdo fue ratificado el 14 de junio de 1985, entrando en vigencia sólo diez años más tarde.

nes es fomentar la tolerancia, la cohesión social fruto de la movilidad de las personas de un país a otro y tratar de formar ciudadanos democráticos.

Existe una alta probabilidad de que la sociedad y la escuela española del futuro den un giro muy fuerte cuando los que hoy son inmigrantes o sus hijos, mañana sean profesionales en todos los ámbitos con rasgos y procedencias diversas, pero ciudadanos españoles como cualquier oriundo de un pueblo de aquí.

Al ser la escuela la primera institución con la que entra en contacto cualquier niño para su socialización, se ha acudido a los estudiantes de Magisterio que están finalizando su formación para sondear sus conocimientos y actitudes hacia la diversidad cultural solicitando su ayuda en la investigación, tratando de conocer qué va pasar con los profesionales educativos a la hora de ejercer su profesión en una escuela cuya diversidad cultural va en aumento.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La razón o inquietud de fondo de la cuestión radica en el hecho de que se sabe cuando uno llega a un país para residir por las razones que fueren, pero no se sabe cuando uno decide volver al país de procedencia. En ese transcurso de tiempo si uno es soltero/a se mueve con mucha facilidad por todos los rincones del país de acogida, sin embargo cuando se trata de una familia en cualquiera de sus modalidades con hijos por medio, prima la educación de estos, independiente de las circunstancias que puedan determinar la situación de los padres emigrados, ya que es un derecho y un deber exigido por la legislación. De esta forma la primera institución del Estado donde se va a desarrollar la vida de estos hijos de inmigrantes es la escuela. De ahí, centramos nuestro estudio en:

- La información que debe recopilar la escuela para conocer la realidad de estos nuevos alumnos según la procedencia.

- Analizar la formación que deben recibir los maestros y profesores que atienden estos niños. Por otra parte, ver si es suficiente la formación recibida o debe recibir una formación especializada para cumplir con el cometido de la escuela de formar y educar a todos los que pasen por la institución.
- Ver si la comunidad educativa en general tiene que modificar alguno de sus principios para acomodar mejor a los nuevos que llegan. O al revés si los nuevos que llegan son los que deben amoldarse a la realidad social que han encontrado.
- Ante la nueva realidad social que ha experimentado la sociedad española con el fenómeno de la inmigración y la globalización, analizar si el modelo de respuesta adoptado por la Administración pública y educativa, si es la asimilación o la integración.

Los interrogantes a las que pretendemos dar respuesta con este trabajo son:

- En primer lugar, en cuanto a la investigación en sí ¿Qué perspectiva ofrece la reforma europea de los nuevos planes de formación inicial del profesorado?
- En segundo lugar, en cuanto a la inmigración y la presencia del estudiante extranjero. ¿qué acciones educativas se realizan desde el MEC dirigidas al colectivo de inmigrantes?
- Por último, en la Comunidad de Madrid ¿Cuál es el entorno socio-educativo de los diversos grupos de personas inmigrantes en Madrid en la actualidad? ¿Qué tipos de programas, actividades educativas y otras acciones se desarrollan para los diferentes colectivos?

Para responder a estos interrogantes la figura clave es el maestro, el educador o el futuro docente egresado de la carrera. Por ello, es importante conocer qué preparación está recibiendo para hacer frente a todo esto desde la escuela.

Una de las razones por las cuales he elegido el tema de investigación es contribuir a la comunidad educativa y científica con mi aporte cultural y docente, llena de vivencia intercultural, por haberme criado y desarrollado en un país-Guinea Ecuatorial donde convivir con alguien que tiene costumbres, forma de vivir y hablar una lengua diferente forma parte de la normalidad de la convivencia diaria. Por lo tanto, me siento

en el deber profesional y moral de contribuir a buscar y encontrar soluciones a la nueva realidad educativa que viene gestándose en la escuela española desde hace una década. Por ello, se exige respuestas teóricas y prácticas al fenómeno migratorio. Uno de los motivos principales que me han impulsado a ver mi hipótesis de trabajo radica en la premisa de que si aumenta la población inmigrante habrá más niños y el espacio del niño tras su casa es la escuela. La inquietud no termina ahí, sino en cómo se prepara al profesorado que debe atender este niño.

He elegido Madrid por ser mi lugar de residencia desde hace años y porque puedo contribuir a la mejora de mi realidad inmediata. La nueva realidad social de la diversidad cultural que se está configurando en España ya es un hecho que se palpa en la calle y en vida escolar de los centros educativos; fruto del aumento de la población inmigrante. No obstante lo más importante es ver la relación existente entre educación e inmigración. ¿Qué pasa con esa educación en estos momentos?; ¿Qué se ha hecho y que se puede aportar?; ver ¿qué se están planteando las distintas administraciones y la comunidad educativa en general?

La diversidad y el pluralismo cultural van a constituir una de las bases fundamentales de nuestras sociedades del siglo XXI; y por ello, es imprescindible la elaboración de políticas de incorporación de los grupos minoritarios y de los inmigrantes que reconozcan los derechos sociales, políticos y cívicos de esta población residentes en el país de acogida. Encontrar una solución satisfactoria e integral a la inmigración, es una preocupación que afecta tanto a ciudadanos como a dirigentes políticos. Es por esta razón que en el campo del saber están surgiendo especialistas que tratan de atajar el problema desde su parcela del saber. Entre los más destacados tenemos a juristas, psicólogos, sociólogos, politólogos, antropólogos, además de educadores y pedagogos que investigan y trabajan para dar con la mejor respuesta. Pero lo cierto es, la inmigración va a aumentar y llegar al tope es la incógnita que queda al aire, el caso de España esto es algo visible en todas nuestras ciudades.

Mi planteamiento se centra en los maestros por ser los más indicados para opinar y argumentar en la búsqueda de las posibles soluciones a la nueva realidad que están

enfrentando. Educar y formar a una persona no es cuestión de transmitir conocimientos, que lleva acompañado todo lo que implica la vida de esta persona.

Cuando nos incorporamos a la carrera docente, a veces, se nos olvida que quienes vamos a tener delante, son como una semilla que se planta, según el cuidado que recibe puede llegar a ser un arbusto, un árbol o marchitarse, interrumpiendo así su crecimiento y desarrollo, por falta de un tratamiento apropiado. Con eso quiero decir que el docente que se incorpora a la escuela debe tener claro el contexto que le rodea, tal y cómo está la situación. Con el tiempo ya no vamos a tener escuelas con alumnos de una sola nacionalidad de origen, sino de procedencia diversa. Las perspectivas apuntan que la realidad se hará más patente con el paso de los años.

1.3 DELIMITACIÓN DE CONCEPTOS

Este trabajo se va centrar en la Educación Intercultural a nivel general, revisando lo que se ha hecho en Europa hasta llegar a la escuela española. Se trata de un recorrido por los aspectos esenciales en el tema de la inmigración, sobre todo a nivel legislativo en la escuela principalmente, en la atención a la diversidad, la convivencia entre personas de diferentes culturas invitados a compartir un espacio en común por razones de trabajo y la búsqueda de un mayor bienestar y todo lo que ello esto conlleva

Adaptarse a un nuevo entorno no es tarea fácil, ni para los que provienen de municipios pequeños y emigran a una gran capital, ni mucho menos para los que proceden de otros países. A partir de los diferentes modelos y teorías que se construyeron para estudiar e influir en las diversas vivencias sobre las relaciones entre personas de culturas diferentes, se sabe que cada una de ellas plantea el problema de la convivencia con grupos étnicos minoritarios de diferente manera, según los patrones que marca esta sociedad. Términos y expresiones como multiculturalismo, pluriculturalismo, interculturalidad, se encuentran entre los diferentes conceptos que pueden girar en torno al fenómeno de las migraciones o de inmigración de nuestro tiempo.

En este trabajo la indagación va a girar en torno al modelo educativo analizado por los futuros profesionales de la educación que son los estudiantes de los últimos cursos de la carrera de Magisterio de Primaria. El otro concepto ligado al trabajo es simplemente la multiculturalidad en el ámbito de la escuela principalmente. El resto de conceptos afines que pueden citarse a lo largo del trabajo, serán mencionados como descriptores sin entrar en un estudio profundo de los mismos; entre ellos tenemos: atención a la diversidad, diversidad cultural, formación del profesorado en educación intercultural, modelos de formación en educación intercultural.

1.4 .OBJETIVO CENTRAL DE LA INVESTIGACIÓN

La Educación Intercultural es un campo muy extenso, por consiguiente en este trabajo nos vamos a centrar en la interculturalidad en la formación del profesorado

El campo de la educación se puede analizar desde distintas perspectivas, en nuestro caso nos centraremos en qué tipo de preparación recibe el maestro Primaria actual durante su periodo de formación inicial, analizando los diferentes planes de estudio en extinción y, los de nueva implantación con la entrada en vigor del plan Bolonia, asumido por el Espacio Europeo de Educación Superior.

Con el propósito de construir un marco teórico integral y dinámico en esta investigación hemos explorado en lo realizado hasta el momento en materia de educación intercultural en los ámbitos europeo, español y madrileño.

CAPÍTULO II ANÁLISIS DE UNA REALIDAD SOCIAL

2.1 LA INMIGRACIÓN EN EL CONTEXTO EUROPEO

La inmigración es un fenómeno global y universal que afecta a todas las sociedades a lo largo de la historia de la Humanidad y a todos los países a lo largo de los siglos, donde ninguna región está libre de ella. Por ser Europa en su conjunto es un continente que promueve el conocimiento y los grandes avances, muchos ciudadanos de otras latitudes se han fijado en su progreso y se han acercado para conocer de cerca su modo de vida, sus valores y aprender para, posteriormente ir a transformar sus respectivas realidades.

Uno de estos puntos de atracción es la UE, donde durante los últimos 50 años del siglo pasado y en la primera década del actual, movió a ciudadanos de terceros países de todas partes del mundo para venir a fijar su residencia aquí con todo lo que esto implica. Hecho que vamos a tratar de analizar a continuación.

El tratado de Roma que en 1957 creó la Comunidad Europea hoy Unión Europea, establece la libre circulación de los trabajadores en el ámbito de la Comunidad, y el reglamento de aplicación (1968) en su artículo 12 deduce de esta libertad que

“los hijos de un nacional de un Estado miembro que esté o haya estado empleado en el territorio de otro Estado miembro serán admitidos en los cursos de enseñanza general, de aprendizaje y de formación profesional en las mismas condiciones que los nacionales de dicho Estado si estos hijos residen en su territorio. Los Estados miembros fomentarán las iniciativas que les permitan seguir los mencionados cursos en las mejores”.

Sin embargo, ya en años posteriores la presencia de ciudadanos inmigrantes procedentes del exterior de la UE empezaba a ser bastante importante como para despertar preocupación y plantear soluciones al respecto.

La mayoría de los inmigrantes que han llegado a Europa procedían de los países colonizados, es decir, venían a la metrópoli; son los casos de Francia e Inglaterra principalmente representados hoy, en las organizaciones de la Francófono y la Commonwealth respectivamente.

Es importante recalcar que aunque el fenómeno de la inmigración se puede analizar desde varias vertientes aquí nos fijaremos principalmente en dos hechos:

- En primer lugar, en las condiciones en las que se desarrollaron los primeros movimientos migratorios están relacionadas con la escasez de mano de obra provocada esencialmente por la primera y segunda guerra mundial
- . En segundo término, podemos señalar que a medida que el Estado de bienestar ha aumentado, en relación a otras zonas o regiones del mundo, esto ha provocado un éxodo masivo en busca del bienestar económico, social y cultural que se ha producido.

El Tratado de Funcionamiento de la UE recoge textualmente art. 79.

“La Unión desarrollará una política común de inmigración destinada a garantizar, en todo momento, una gestión eficaz de los flujos migratorios, un trato equitativo de los nacionales de terceros países que residan legalmente en los Estados miembros, así como una prevención de la inmigración ilegal y de la trata de seres humanos y una lucha reforzada contra ambas”.

A efectos del apartado 1, el Parlamento Europeo y el Consejo adoptarán, con arreglo al procedimiento legislativo ordinario, medidas en los ámbitos siguientes:

- Las condiciones de entrada y residencia y las normas relativas a la expedición por los Estados miembros de visados y permisos de residencia de larga duración, incluidos los destinados a la reagrupación familiar;
- La definición de los derechos de los nacionales de terceros países que residan legalmente en un Estado miembro, con inclusión de las condiciones que rigen la libertad de circulación y de residencia en los demás Estados miembros;
- La inmigración y residencia ilegales, incluidas la expulsión y la repatriación de residentes en situación ilegal;

- La lucha contra la trata de seres humanos, en particular de mujeres y niños.

Si analizamos el tratado de la Unión Europea (versión consolidada), vemos en el art. 3.2:

“La Unión ofrecerá a sus ciudadanos un espacio de libertad, seguridad y justicia sin fronteras interiores, en el que esté garantizada la libre circulación de personas conjuntamente con medidas adecuadas en materia de control de las fronteras exteriores, asilo, inmigración y de prevención y lucha contra la delincuencia.”

Así pues, vemos cómo Europa frente a la libre circulación que pone en marcha para sus ciudadanos, paralelamente hace referencia a su preocupación por aumentar el control de sus fronteras exteriores frente a la inmigración, es decir, extremar las medidas para frenar la llegada de ciudadanos de terceros países que quieran residir en EU, y busca establecer con mayor claridad qué perfil y qué condiciones deben cumplir estas personas para permitir su entrada en el país y así protegerse de la delincuencia y el crimen organizado.

Con la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones (COM 2008, 359 final) sobre una Política Común de Emigración para Europa: En la introducción (pág., 2) reconoce que “*la Inmigración en la EU es una realidad*” con más de 18 millones de nacionales extracomunitarios, por consiguiente

“no hay razones para creer que el flujo de inmigrantes vaya disminuir”; “la contribución potencial de la inmigración a la eficacia económica de la UE es importante”.

La Unión Europea ha planteado diez principios reguladores los que subyacen toda su política en materia de inmigración, la cual se puede resumir en los siguientes aspectos:

- Normas claras y condiciones similares para los ciudadanos de terceros países.
- Adecuación de las cualificaciones y las necesidades del mercado laboral.
- La integración de los inmigrantes clave, proporcionando oportunidades de participación y desarrollo al máximo de sus capacidades.

- Solidaridad e inmigración con confianza mutua, transparencia y responsabilidad compartida.
- Utilización eficaz y coherencia de los medios disponibles.
- Asociación con terceros países.
- Una política de visados al servicio de los intereses de Europa.
- Gestión integrada de fronteras.
- Lucha contra la Inmigración ilegal y la tolerancia cero para la trata de seres humanos.
- Políticas de retorno efectivas y sostenibles.

En el informe a la conferencia Ministerial sobre Integración (2010) de la Comisión Europea se plantean los siguientes aspectos:

- La Inmigración representa una oportunidad para el enriquecimiento cultural y económico para la UE, entendiendo la integración como un proceso bidireccional y dinámico.
- Promoción de los valores europeos, respeto a la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, respeto a los derechos humanos incluido los derechos de las personas pertenecientes a minorías étnicas entre otros. Para llevarlo se presta al dialogo intercultural y ciudadanía activa con los nuevos ciudadanos que llega a la UE.
- Un diálogo intercultural efectivo para crear una comprensión mutua, reducir los prejuicios, hacer participar al inmigrante, en formulación de la política de integración a encontrar puntos comunes y compartir valores.
- Construcción y recogida de la opinión pública general y de los migrantes. Se refiere a dar una verdadera imagen de la inmigración y de los inmigrantes en particular
- Nuevas herramientas de la UE para la gobernanza sobre políticas de integración. Coordinar y apoyar políticas de integración.
- Tener indicadores europeos para evaluar los resultados de las políticas de integración. Tener identificación de indicadores de referencia pertinente.
- Promover una política de transversal de integración.

Hasta ahora la política de integración ha estado centrada en el empleo, las políticas sociales y la educación. En educación el impacto del fenómeno de la inmigración es cada vez mayor en los sistemas educativos de la UE. Aunque haya excelencia en algunos alumnos inmigrantes, por lo general, tienen un mayor abandono escolar que los alumnos nacionales; y dejan antes la escuela que los alumnos nacionales; de ahí el reto de la escuela y de la sociedad. La educación de los niños inmigrantes debe ser una prioridad en el momento que llega a un país de acogida, cuando en los principios comunes básicos para el desarrollo de la política de inmigración, se recoge que la inmigración contribuye a la prosperidad y al desarrollo socioeconómico de la UE.

La inmigración en la UE se presenta como una oportunidad y un desafío para la sociedad europea. Como resalta el eslogan de uno de los folletos 4 de la CE de la Dirección General de Comunicaciones, publicaciones texto original de mayo de 2009

“En la UE, cada Estado miembro establece su propia política nacional de inmigración. No obstante, los dirigentes de la UE han reconocido que la inmigración constituye una prioridad común y que sus países afrontan desafíos similares. Por ello han decidido coordinar los aspectos más destacados de la política de la inmigración.”

La inmigración en UE es tratada desde posiciones diversas, en lo referente a la población, mientras unos demandan mano de obra otros expresan que ya hay demasiadas personas de terceros países. Se dan cifras diferentes dependiendo de la institución u órgano que facilite la información y según la finalidad que se persiga. Antes de la crisis que asola toda Europa los empresarios demandaban mano de obra y la población nacional se oponía diciendo que la mano de obra de la inmigración es muy barata y baja su poder adquisitivo. Se calcula que puede haber entre 15 y 20 millones de extranjeros residiendo legalmente en UE. Según datos *Eurostat Newsrelease* de 7 de septiembre 2010, respecto a 1 de enero de 2009 había en EU27 31.9 millones de ciudadanos extranjeros residentes, de los cuales 11.9 millones procedían de otro Estado miembro de UE27. De los llamados ciudadanos de terceros países (7.2 millones) en total. Residentes en cada país de la UE pueden verse en la tabla anexo VI.

4 Una oportunidad y un desafío. La migración en Unión Europea. Esta publicada por Comisión Europea. Dirección de Comunicación Publicaciones 1049 Bruselas .Bélgica. ISBN-978-79-126553-6. Doi 10.2775/29823. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2010.Disponible en línea en: ec.europa.eu/publications

El problema de la inmigración en Europa tiene parte de su origen en las guerras que se han librado principalmente la primera y la segunda guerra mundial, que acabaron con gran parte de su población y para recuperarse tras la postguerra tuvieron que pedir mano de obra de regiones vecinas y de sus antiguas colonias, hoy por su prosperidad y bienestar social son el sueño de lugar ideal para vivir, de los ciudadanos del resto de continentes del mundo. Los inmigrantes que llegaron y los que siguen llegando han ayudado con su trabajo a consolidar parte de la prosperidad actual. Hoy en día, la afluencia es mayor debido a la diferencia abismal en términos de riqueza existente entre los países ricos y pobres acentuados por la crisis actual y desde antes por conflictos bélicos, hambruna, miseria que se producen fuera de la UE que obligan a la gente a emigrar en busca de horizontes mejores.

La otra parte del problema de los ciudadanos de terceros países es la llamada inmigración ilegal, de aquellas personas que llegan a la UE y no pueden legalizar su situación jurídica y administrativa por las razones que fueran que les han obligado llegar; estos principalmente suelen pasar por la vía del asilo o son refugiados, o quienes llegan legalmente por los pasos fronterizos y una vez aquí quedan en situación irregular. Por las mismas leyes internacionales del respeto a los derechos humanos y las mismas leyes de la UE no resulta fácil devolverles a sus países de origen, aunque cada vez más lo está intentando poniendo nuevos mecanismos en marcha como la Frontex (Agencia que promueve la cooperación práctica entre los países de UE para el control de las fronteras exteriores).

Hay que añadir dentro de la inmigración ilegal dos aspectos a los que se enfrenta la UE la trata de seres humanos o tráfico de seres humanos y el crimen organizado, a los que Europa está combatiendo por medio de dos agencias creadas para tal efecto: la Oficina Europea de la Policía (Europol) y la Agencia Europea para el refuerzo de la cooperación judicial (Eurojust). Mientras siga habiendo conflictos bélicos y se violen los derechos elementales de las personas en todos los niveles en los países fuera de la UE, seguirán llegando refugiados y solicitantes de asilo político. La gente sabe que si hay algo que se respeta en Europa es la integridad de la persona en todos los aspectos.

El análisis de los casos de Francia, con respecto a población rumana de origen gitano, y el de Alemania con la población turca nos puede ayudar a visualizar nuestro planteamiento sobre el fenómeno migratorio en Europa.

a) El caso de Francia

En el caso de Francia podemos citar la expulsión de gitanos rumanos por ser considerados un gasto social muy alto para ese país, además de considerar que con sus asentamientos propician una imagen de degradación. La reacción de la UE ante estos hechos, atropello a la dignidad humana de este colectivo, es la no sanción amparándose en normativa interna, pero también violando la directiva de la libre circulación de los ciudadanos dentro de la unión⁵.

El problema de las minorías étnicas no está resuelto en la Europa de los 27, aunque legislativamente parece que todo está bien dicho, en la práctica, la etnia gitana es una de las más numerosa, es mal vista casi en todos los países donde residen, además se les considera personas que no quieren integrarse a la cultura mayoritaria.

Esto me hace pensar que hablar de integración, en los países de la UE, es una utopía a la que le queda mucho camino por recorrer. Lo que impera es la asimilación cultural, ya que a los que llegan no les queda otra opción si quieren estar en la sociedad de acogida; lo cierto es que cuando estas personas encuentran la posibilidad de manifestar su cultura de origen, muestran otras actitudes y modos de vida que a veces son cuestionados por los autóctonos que conviven con ellos.

La pregunta que muchos nos hacemos es si a los gitanos que son ciudadanos europeos, se les da este tipo de trato ¿Qué pueden esperar los ciudadanos de terceros países?

Francia mantiene una moratoria hasta el 2014 de ciudadanos rumanos al integrarse en la UE, que afecta a la directiva de la libre circulación de los ciudadanos de la

⁵ Ver artículo diario El País (15/09/2010). *Las claves del conflicto entre la Comisión Europea y Francia por la expulsión de los gitanos rumanos*. Disponible en: http://www.elpais.com/articulo/internacional/claves/conflicto/Comision/Europea/Francia/expulsion/gitanos/rumanos/elpepuint/20100915elpepuint_9/Tes

UE a la hora de residir en Francia. El amparo es legal, pero lo cierto es que esto genera preocupación entre la población inmigrante residente y de otros países europeos por el endurecimiento de la legislación migratoria; más allá de avanzar en el conocimiento acerca de los inmigrantes, y así promover la elaboración de acercamiento y nuevas respuestas, esto agranda la brecha de la desigualdad social y la degradación de los derechos humanos. El desconocer los derechos de esta minoría hace que continúen migrando, lo que, a su vez, acrecienta su empobrecimiento, reduce sus posibilidades de integración y desestructura las familias y las comunidades, haciéndolos cada vez más vulnerables.

b) El caso de Alemania

La situación en Alemania es similar al resto de los países de la UE, en el sentido de que se pensaba que la gente había venido a levantar Alemania como *gaserbeiter* (trabajadores invitados) tras la segunda guerra mundial, y que con el paso del tiempo volverían a sus países. Hecho que hasta hoy no ha ocurrido, están conviviendo con personas diferentes, ajenas al espíritu de vida propio de los alemanes, pero ahí están. Es el caso del pueblo turco, de mayoría musulmana, que ha plantado sus mezquitas por toda Alemania. A día de hoy se puede reflejar en las declaraciones de la Canciller Ángela Merkel, que la política multicultural que ha mantenido no ha funcionado. Por consiguiente, a partir de ahora los inmigrantes que quieran residir en Alemania tendrán que aprender el idioma y asumir las costumbres alemanas para su mejor integración⁶, los responsables políticos reconocen que el modelo no ha funcionado como esperaban.

El milagro económico del que se ha hablado mucho, de Alemania desde hace mucho tiempo, no sería posible sin la presencia de los inmigrantes. La sociedad multicultural ha fracasado, el país se ha levantado con los servicios que prestan los inmigrantes, con su trabajo y no con la persona del inmigrante su integridad moral y cultural.

Por lo general, la política migratoria seguida en el contexto europeo, ha estado dirigida desde siempre a un control de la seguridad nacional de cada país. Esto significa

⁶ Ver artículo del diario el mundo (17/10/2010) *Merkel: el intento de crear una sociedad multicultural ha fracasado*. Disponible en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/10/17/internacional/1287269452.html>

que cada país ha estado legislando en función de sus intereses nacionales; lo cual se refleja en el hecho de que cada país ha diseñado, por decirlo así, una manera diferente de cómo incorporar a su sociedad a personas procedentes de otros países con cultura y forma de vida diferente a la de sus ciudadanos originarios.

La inmigración es una realidad que es necesario gestionar en una Europa abierta y sin fronteras interiores, ya que ningún Estado miembro puede gestionar solo la inmigración. La contribución de la inmigración al potencial y eficacia económica de la UE es muy importante., frente a una Europa que se envejece y con unos índices de natalidad cada vez más bajos y que necesita mantener su estado de bienestar manteniendo los regímenes de pensiones y de protección social con un mayor gasto que va en aumento al prolongarse la esperanza de vida de los europeos.

Sobre el fondo de retorno que pone la Unión Europea, ya sea el retorno voluntario o forzoso de ciudadanos de terceros países en situación irregular, se trata de cómo plantear los objetivos específicos, el refuerzo de la cooperación entre los Estados miembros en el marco de la gestión integrada del retorno y su aplicación. Por otro parte, poner en marcha medidas conjuntas que posibiliten la acogida de personas readmitidas en sus países de origen o de tránsito. El art.7 habla de los destinatarios a aplicar la norma del retorno.

En definitiva, la situación económica que atraviesa UE27 condiciona muchísimo últimamente su política en materia de inmigración. A Europa, en general, se le plantea con la inmigración las siguientes cuestiones:

- La movilidad interna de los ciudadanos de países más golpeados por la crisis a otros países con mayor estabilidad mínimamente hablando. Es decir, se está dando grandes flujos migratorios sobre todo de personal cualificado en busca de un trabajo en su profesión.
- Los países que han recibido grandes flujos de inmigrantes tratan de endurecer su legislación interna o las condiciones para motivar la mayor salida de inmigrantes de sus territorios, caso de España y Grecia, entre otros, con un discurso político de *“si no tenemos para los de casa, no podemos atender a los que vienen de fue-*

ra”; en algunos casos amparándose en la directiva europea del retorno voluntario de los ciudadanos de terceros países que viven a la UE.

2.1.1 Legislación de la Unión Europea

Si nos centramos en el objeto de estudio de este trabajo en su conjunto, vemos que con relación a la inmigración y la formación que deben recibir los hijos de los inmigrantes en Europa, existe abundante normativa al respecto desde el nuevo tratado de la UE pasando por las distintas directivas promulgadas por el Parlamento y la Comisión Europea a lo largo de los años.

De entre toda la legislativa puesta en marcha en la UE vamos a destacar tres de ellas que creemos que exigen un componente educativo muy importante marcado por una educación intercultural real y efectiva que son:

- La directiva 2000/43/CE de 29 de junio de 2000, del Consejo Europeo, relativa a la aplicación del principio de igualdad de las personas independientemente de su origen racial o étnico. La aplicación de este principio exige entre otras cosas una educación intercultural y unos profesionales formados al respecto.
- La directiva 2003/109/CE sobre el Derecho a la Reagrupación Familiar de los ciudadanos de terceros países residentes en la Unión Europea. Para nosotros la importancia de esta directiva se centra en la necesidad una buena educación para su inclusión en la nueva realidad social.
- La directiva 2009/50/CE, relativa a las condiciones de entrada y residencia de nacionales de terceros países para fines de empleo altamente cualificado, concediéndoles la llamada tarjeta Azul europea. La pregunta es ¿Qué hace la UE para formar a los inmigrantes que tiene en casa sin este perfil?

En relación a esta última directiva (2009/50/CE), hay que poner de relieve sus implicaciones educativas, ya que si uno vive bien en su país no tiene por que ir al ex-

trajero a trabajar y tener que reagrupar su familia y recibir malo trato por su origen racial o étnico. Se trata de reclutar ciudadanos más cualificados de terceros países, contratarlos para venir a trabajar sin ponerles ningún impedimento burocrático, con el añadido de que pueden fijar su residencia indistintamente en cualquier otro país de la unión, después de un tiempo. Al mismo tiempo decimos a los no cualificados que no los queremos. Parece una actitud cínica por parte de la UE, aprovecharse de la pobreza de estos países cuando saben que los sueldos que van a recibir al llegar a Europa no lo van tener en sus países de origen.

En cambio, cuando eres un inmigrante y alcanzas un nivel superior estando aquí, el interrogatorio al que te someten muchas veces es ¿cuándo termines vas a volver a tu país? Consulta que a mí me han hecho muchas veces y te preguntas ¿por qué? Y finalmente llegas a la conclusión, de que quieren a inmigrantes ignorantes que presten los servicios que no quieren realizar los nacionales, y “para aquellas cosas que no sé ya me encargaré de buscar a uno cualificado que viene de fuera poniéndole mis condiciones de entrada”. Pero el que ha estudiado aquí “que no compita conmigo en condiciones de igualdad”, si se puede decir así. Esta política ya la práctico Europa con la colonización y la independencia de sus colonias, estableciendo cuadros de élite superiores formados en la metrópoli, para que cuando estos volvieran a sus países de origen transformaran la realidad social reproduciendo los modelos occidentales en sus países y esto no ha funcionado. Fruto de ello tenemos gobernando en países ex coloniales a dictadores, formando clanes muy ricos, frente a la pobreza de sus pueblos, y obligando a sus ciudadanos a emigrar hacia a Europa.

Europa tiene que redefinir cómo mantener su estado de bienestar frente a los países pobres del resto del mundo a la hora de establecer marcos de cooperación, a la hora de adquirir materias primas de estos países y poner de contrapartida que los ingresos que vayan teniendo estos países se traduzcan en bienestar de sus ciudadanos si quieren que la gente no se asome a sus fronteras. Hay que ayudarles con una tecnología que vaya a la par con la realidad de cada entorno, que puedan manejar y a partir de la cual puedan diseñar su propio futuro. Para que todo esto se haga una realidad, hay que trabajar para que estos países tengan sus propios Sistemas Educativos, que no sea mera re-

producción de los de Europa; sólo así podrán transformar su realidad social y evitar la inmigración masiva.

La UE27 tiene muy bien legislado el tema de la inmigración en todos los aspectos, a medida que han ido pasando los años, pero la aplicación de estas directivas efectivas en los correspondientes países muchas veces no se nota, incluso la propia legislación nacional que debería estar sujeta a estas directivas en todos los aspectos tiene muchas lagunas que crean dudas jurídicas en algunos aspectos.

Por una parte, se fomenta el retorno voluntario para los que vean que ya no pueden vivir aquí entre nosotros. A pesar de los grandes esfuerzos que hace la UE en legislar, en la práctica, cada país se ampara en su seguridad nacional y tira en una dirección distinta, en la mayoría de los casos, del ideal común de construir un espacio común para una nueva sociedad europea.

Hoy, a pesar de todas las leyes puestas en marcha en el marco de la UE, la inmigración sigue siendo un asunto nacional de los diferentes países. Al empezar la crisis económica de estos últimos años, los inmigrantes se están convirtiendo en los chivos expiatorios que pagan la peor parte de la recesión económica, hecho que se ve reflejado en el número de parados en las listas del paro o en el número de los que han vuelto a casa.

Hoy Europa se enfrenta a un reto que es el de redefinir su estado de bienestar, con los recursos disponibles que cada vez son más escasos y frente a una demanda cada vez mayor. Al mismo tiempo, tiene que vender una imagen internacional como garante de respeto de los derechos civiles y políticos de las personas y competir, al mismo tiempo, económicamente con países de otras latitudes que no respetan y violan aquellos derechos fundamentales de las personas consagradas en la Unión Europea.

La cuestión que dejo para la reflexión es la siguiente ¿cómo piensa solucionar el problema de envejecimiento poblacional⁷ y la competitividad económica con otros continentes si a estas alturas no tiene una política común de inmigración? La UE tiene un dilema muy grande con la inmigración en una situación de crisis que asola los países, casi todos quieren reducir o echar un número significativo de inmigrantes, ya que así los pocos puestos de trabajo que se crean sería para los nativos. Pero, al mismo tiempo, necesitan una pronta recuperación económica para volver a mantener sus elevados niveles de bienestar sin embargo, su población en edad de trabajar es cada vez más vieja frente a la población joven que ofrece la inmigración. Se está intentando aumentar la edad de jubilación como solución al problema, pero la pirámide poblacional está marcando que la UE necesitará siempre de la presencia de inmigrantes quizás, en un número inferior como se ha estado produciendo

La Europa del futuro va a necesitar mano de obra extranjera cualificada y esto no se soluciona con la directiva de reclutar a los más cualificados de terceros países, sino brindando igualdad de oportunidades para los inmigrantes y sus hijos que ya están en la Unión para que se formen mejor y puedan competir en lo profesional y dejen de ser percibidos únicamente como una carga social.

2.2 LA INMIGRACIÓN EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

2.2.1 La población extranjera en España

2.2.1.1. Características de la inmigración en España

De modo general, podemos decir que se han registrado tres períodos importantes de inmigración extranjera hacia España:

⁷ Ver programa documental de redes nº 84 *Envejecemos y seremos menos*. Entrevista con Reiner Klingholz, director del Instituto para la Población y el Desarrollo de Berlín, trata el problema de envejecimiento en Europa Emitido el 20/02/2011. Disponible en: <http://www.redesparalaciencia.com/4427/redes/redes-84-envejecemos-y-seremos-menos>.

El primero en la década de los sesenta, durante el quinquenio 1962-1967, en este sentido, es preciso aclarar que se trató más bien de emigración que de inmigración, marcado por el éxodo de españoles hacia Europa, pero sobre todo se trató del tránsito de lo rural a lo urbano, gente dejaba los pueblos, abandonaba las aldeas, para volcarse a las grandes ciudades, renunciando a la dura vida del campo por obtener un puesto de trabajo en las industrias.

El segundo se extiende a lo largo de una década y media, entre 1980 y 1996, época en que la media de incremento se sitúa en un nivel algo inferior. El tercero comienza en 1996 y continúa hasta hoy; es el período de mayor incremento de la inmigración extranjera, que crece respecto de años anteriores. Este último período parece anunciar el inicio de un nuevo ciclo, en el que la inmigración se convierte en uno de los rasgos más destacados de la estructura social española.

La caracterización de España como país de inmigración comienza a desarrollarse a mediados de los años ochenta con la promulgación de la primera Ley de Extranjería⁸ de 1985; crece a partir de 1991 con el primer proceso de regulación de personas sin permiso de residencia, y se dispara desde 1997. La tendencia en años posteriores ha sido que a finales de marzo de 2002 el total de extranjeros residentes en España superaba los 1.200.000 habitantes hasta llegar los cuatro millones a finales de 2008 y principio de 2009; periodo en el cual España atraviesa por una crisis económica que trae consigo el aumento del paro a más de cuatro millones ciudadanos españoles y extranjeros; y una disminución ligera de la población extranjera.

España es un país que recibe inmigración de más de 120 naciones. Si analizamos la primera Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI) 2007 del INE en colaboración con la Universidad Complutense de Madrid y el Ministerio de Trabajo e Inmigración, podemos añadir algunas características de esta población extranjera

La ENI define como inmigrante a todas aquellas personas de 16 o más años, nacidas en el extranjero, que llevan al menos un año viviendo en España o tienen intención de hacerlo. Podemos señalar que, en general los inmigrantes tienen un nivel de educa-

⁸ Ley orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España. Acompañado del primer proceso de regularización masiva de extranjeros en España.

ción alto, una de cada dos personas ha completado los estudios de educación secundaria (primer y segundo ciclo) y el 20,5% de los inmigrantes es titulado superior; uno de cada cinco inmigrantes ha alcanzado la educación terciaria. Entre los motivos por los que deciden venir a España, destacan: búsqueda de una mayor calidad de vida y de un empleo mejor. El 56% de los inmigrantes estaba trabajando en el momento de su partida a España. El perfil del inmigrante es principalmente un varón (52,2% del total) con una edad media de 38,4 años.

El 79,6% de los inmigrantes tenía contactos en España antes de venir. Este dato ha ido evolucionando al alza desde el 74% para los que llegaron entre 1990 y 1997 hasta el 86,2% para los llegados a partir del 2005.

En la última década, el crecimiento de la población española se ha visto influenciado por el acusado incremento que ha experimentado la población extranjera residente en España. En el periodo que va desde el 1 de enero de 1999 a la misma fecha de 2009, la población española ha crecido en seis millones de habitantes, mientras que la población extranjera con autorización de residencia (con datos a 31 de diciembre del año anterior) lo ha hecho en cerca de cuatro millones. Ello supone que el 62,30% del crecimiento de la población de España se debe a los extranjeros con autorización de residencia o certificado de registro en vigor. Sin embargo, en los datos de extranjeros residentes se registran incrementos siempre por encima del 10%, superando el 30% en dos ocasiones (2005 y 2007).

Siendo la población más numerosa por edades la comprendida entre los 20 y los 44 años casi unos 3 millones de habitantes de los 4,7 millones de extranjeros registrados (ver gráfico 1 y 2), sobre estructura de edad y sexo de los extranjeros más adelante.

A 1 de enero de 2011 según el avance de padrón municipal, en España hay 47.150.819 habitantes, de este total, 41.420.152 tienen nacionalidad española y 5.730.667 son extranjeros, lo que representa el 12,2% del total de inscritos. Si los comparamos con el año anterior, el número de extranjero se ha reducido en 17.067 es decir, un -0,3%, principalmente entre los no comunitarios. A nivel de datos del Ministerio de

trabajo e Inmigración, podemos señalar que la población inmigrante, como se aprecia en las gráficas 1 y 2 se puede agrupar de la siguiente manera:

1. . Régimen Comunitario con 2.620.359, con un 51,8% de incremento respecto al trimestre anterior principalmente por las familias, las nacionalidades más numerosas son los rumanos, ingleses e italianos.
2. . Régimen General con 2.435.897, representando 48,18%. Más de la mitad son de nacionalidad de Marruecos, Ecuador o Colombia.

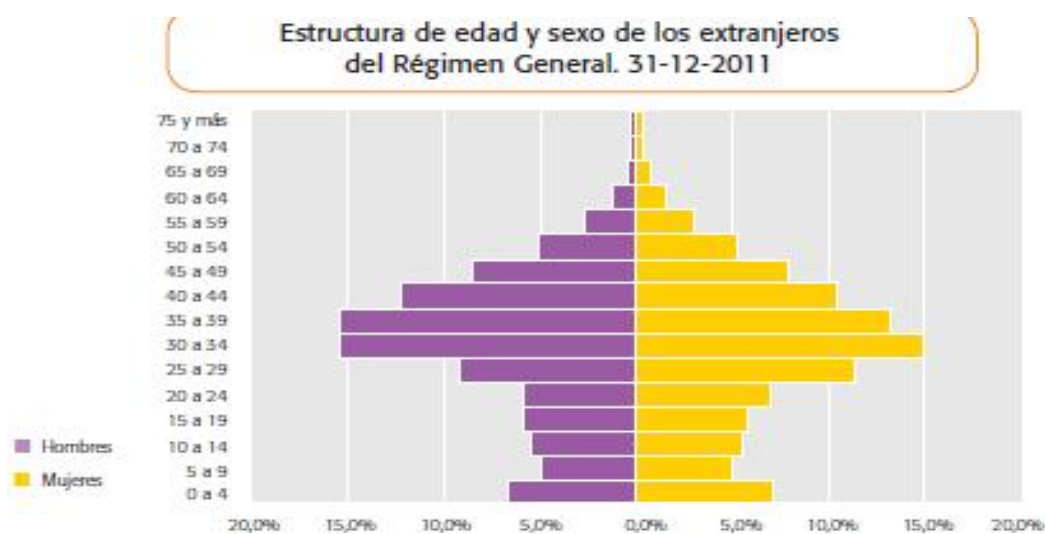


Gráfico 1: Estructura de edad y sexo de los extranjeros del Régimen General.

Fuente: Ministerio de Trabajo e Inmigración. Información boletín Estadística a 31-12-2011

Si analizamos el gráfico 1, vemos que el 15% de los hombres está entre los 30-39 y en mujeres 30-34, se trata de una población muy joven. La población en edad escolar por encima del 5% con un incremento en edades de 0-4 años. Estructura muy diferente a la de la población de régimen comunitario que se aprecia a continuación (gráfica 2)

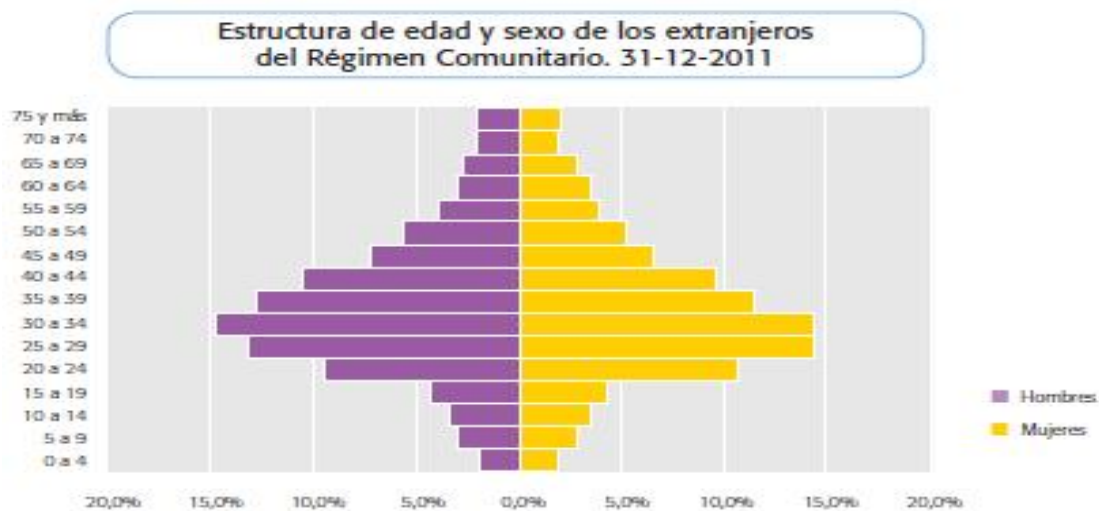


Gráfico 2: Estructura de edad y sexo de los extranjeros de Régimen Comunitario.

Fuente: Ministerio de Trabajo e Inmigración. Información boletín Estadística a 31- 12-2011

Según datos avance padrón municipal 2011, las comunidades con mayor proporción de extranjeros son Las Islas Baleares (21,8%), Comunidad Valenciana (17,2%), Comunidad de Madrid y Región de Murcia (16,4%). Por su parte, las que tienen menor proporción de extranjeros son Extremadura (3,7%), Galicia (3,9%) y Principado de Asturias (4,7%), respectivamente, las comunidades donde se ha producido mayor aumento de extranjeros respecto al año 2010 son Andalucía (23.120), Extremadura (2.104) y País Vasco (5.182). Por el contrario, el número de extranjeros ha descendido en Comunidad Valenciana (-16.081), Madrid (-17.918), y Cataluña (-15.581).

	A 1 de enero 2011	% respecto total comunidad	A 1 de enero 2010	% respecto total comunidad	Variación absoluta	Variación Relativa
TOTAL	5.730.667	12,2	5.747.734	12,2	-17.067	-0,3
Balears, Illes	242.578	21,8	242.256	21,9	322	0,1
C.Valenciana	877.678	17,2	893.759	17,5	-16.081	-1,8
C. Madrid	1.062.026	16,4	1.079.944	16,7	-17.918	-1,7
R. Murcia	240.749	16,4	241.865	16,5	-1.116	-0,5
Cataluña	1.182.957	15,7	1.198.538	16,0	-15.581	-1,3
Canarias	306.307	14,4	307.379	14,5	-1.072	-0,3
Rioja, la	46.084	14,3	46.680	14,5	-596	-1,3
Melilla	10.033	12,8	8.873	11,7	1.160	13,1
Aragón	170.421	12,7	173.086	12,8	-2.665	-1,5
C. Navarra	71.380	11,1	71.369	11,2	11	0,0
Castilla. La Mancha	231.810	11,0	229.554	10,9	2.256	1,0
Andalucía	727.176	8,6	704.056	8,4	23.120	3,3
Cas. y León	171.554	6,7	169.498	6,6	2.056	1,2
País Vasco	144.551	6,6	139.369	6,4	5.182	3,7
Cantabria	38.863	6,6	39.201	6,6	-338	-0,9
Ceuta	4.736	5,8	3.995	5,0	741	18,5
Prin. Asturias	50.310	4,7	49.286	4,5	1.024	2,1
Galicia	109.994	3,9	109.670	3,9	324	0,3
Extremadura	41.460	3,7	39.356	3,6	2.104	5,3

Tabla 1: Población extranjera por Comunidad y Ciudades autónomas
 Elaboración propia a partir de Padrón municipal INE a 1 de enero de 2011

2.2.1.2 Evolución de la población extranjera en España

En primer lugar, vamos a analizar la población extranjera desde los datos de los anuarios estadísticos de España, del Instituto Nacional de Estadística (INE) y del Observatorio Permanente de Inmigración del Ministerio de Trabajo e Inmigración de los últimos años, con el objetivo de ofrecer un reflejo cuantitativo de la realidad económica, social y demográfica de España.

AÑO	POBLACIÓN EXTRANJERA EMPADRONADO (INE)	POBLACIÓN EXTRANJERA POR RESIDENCIA	POBLACIÓN ESPAÑOLA	EXTRANJEROS DE 0 A 15 AÑOS (IN- E)
2000	923.879	801.329	40.499.791	105.787
2001	1.370.657	895.720	41.116.842	133.571
2002	1.977.946	1.109.060	41.837.894	184.880
2003	2.664.168	1.324.001	42.717.064	277.134
2004	3.034.326	1.647.011	43.197.684	389.016
2005	3.730.610	1.977.291	44.108.530	470.981
2006	4.144.166	2.738.932	44.708.964	564.741
2007	4.519.554	3.021.808	45.200.737	616.635
2008	5.268.762	3.979.014	46.157.822	679.819
2009	5.648.671	4.473.499	46.951.532	793.927
2010	5.708.940	4.842.499	46.951.532	861.495
2011	5.751.487	5.251.094	47.190.493	880.316

Tabla 2: Evolución de la población extranjera en España

Elaboración propia. A partir de Anuarios estadísticos de España del INE y el Observatorio Permanente de Inmigración del Ministerio de Trabajo e Inmigración

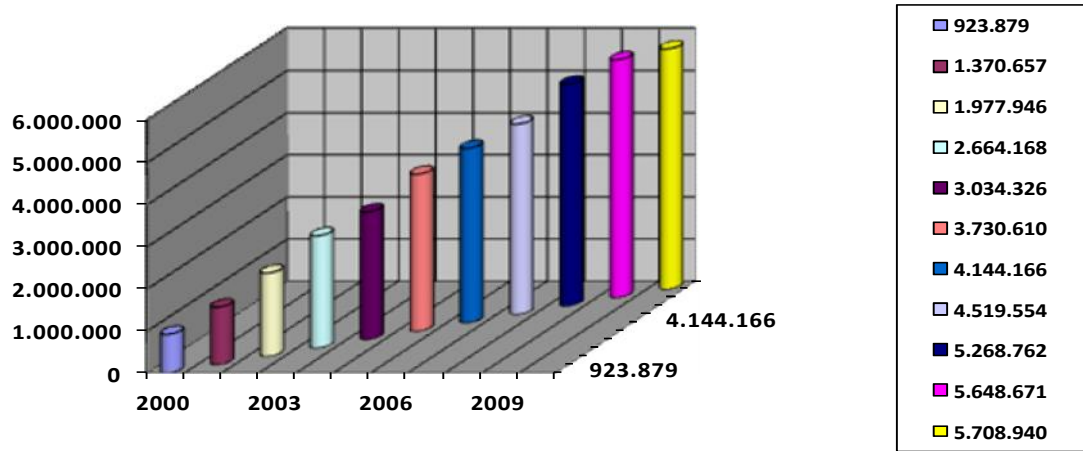


Gráfico 3: Evolución de la población extranjera en España
Elaboración propia a partir de datos de la población empadronada (INE)

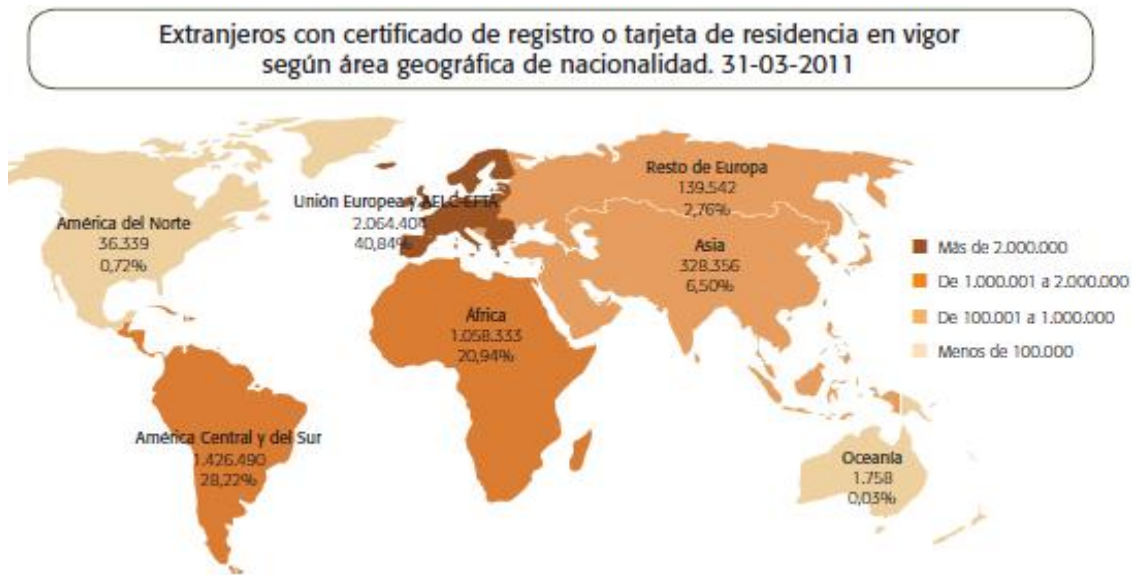


Gráfico 4: Extranjeros con tarjeta de residencia según área geográfica nacional
Fuente: Ministerio de Trabajo e Inmigración. Observatorio Permanente de Inmigración 2. Ver anexo VI, población extranjera por residencia con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor según nacionalidad 31-03-2011.

En una primera valoración vemos cómo en la última década el número de extranjeros ha ido aumentando consideradamente, no en la misma proporción que la población española. Si analizamos las primeras columnas de la tabla 2 sobre el número de extranjeros, la reflexión que aquí podríamos realizar es la siguiente, la gran entrada de inmigrantes a partir del año 2000 ha permitido situar la tasa de crecimiento poblacional en el nivel más alto de los últimos 10 años. Es interesante resaltar que la población ha crecido más en el periodo 2000-2006 (4,2 millones de habitantes nuevos), que en las dos décadas previas (3,4 millones). No obstante, dicho crecimiento no ha sido uniforme en todo el territorio nacional. Más del 60% de la entrada de inmigrantes se concentra en las CCAA del litoral mediterráneo (Cataluña, Valencia y Murcia) y la Comunidad de Madrid.

La inmigración afecta positivamente al factor demográfico pues en su mayoría (más del 87% de inmigrantes) están en edad de trabajar. A este respecto, es importante resaltar que los inmigrantes han entrado con mayor intensidad en las regiones donde la población nativa estaba más envejecida. La inmigración también afecta de forma positiva a la tasa de empleo, puesto que tienen tasas de empleo superiores a la población nativa (68% frente a 65,5%).

AÑO	SALDO DIFERENCIAL	SALDO RESULTANTE
2008	5.268.762 - 3.979.014	1.289.748
2009	5.648.671- 4.473.499	1.175.172
2010	708.940- 4.842.499	866.441
2011	5.730.667 – 5.056.256	674.411

Tabla 3: Saldo migratorio de la población extranjera entre inmigrantes empadronados e inmigrantes con tarjeta de residencia

Elaboración propia a partir de Datos del Padrón Municipal y Observatorio Permanente de la Inmigración del Ministerio de Trabajo e Inmigración.

De estos datos hacemos el siguiente análisis:

Primero: Haciendo un cruce entre los datos de la columna de la población empadronada cada año y la de población extranjera por residencia, de la tabla 3, la diferencia entre ambas poblaciones nos da una idea aproximada del número de extranjeros que

se quedan en situación irregular en España, haciendo un balance de los últimos tres años la diferencia es la siguiente; que el número de empadronados aumenta todos los años y el número de personas en situación irregular disminuye, aunque tengamos que sumar los que pierden su residencia por las circunstancias que sean y que no pueden renovarlo. Por otra parte, hay que tener claro el inconveniente que presenta el padrón, al haber personas que pueden estar empadronadas en dos sitios diferentes e incluso, puede que ya no estén residiendo en España.

Segundo: El número de menores de 15 años, es decir niños/as en edad escolar, ha aumentado considerablemente año tras año.

Tercero: El número de la población residente en España se ha incrementado, en los últimos años gracias, en parte, a la población extranjera que ha fijado su residencia en este país. Pero las previsiones para el futuro de la Proyección de la Población de España a Largo Plazo, 2009-2049 del INE dicen que:

“La estructura demográfica actual de la población de España y las tendencias demográficas actuales nos llevarían a un escenario de reducidas tasas de crecimiento poblacional futuro, el cual supondría un incremento de 2,1 millones de habitantes en los próximos 40 años. De esta forma, nuestro país rozaría los 48 millones en 2049”.

¿Qué implicaciones educativas plantea todo esto? Que la realidad de la escuela va a cambiar en los próximos años por el aumento del estudiante extranjero. El primero en experimentarlo es el profesorado y para hacer frente al nuevo reto debe recibir una formación de acuerdo a los nuevos tiempos. Lo segundo a plantearse es la organización interna de los centros educativos. Se trata de analizar si la educación intercultural tiene cabida en los distintos ámbitos educativos de la vida escolar.

2.2.1.3 Proyecciones del crecimiento migratorio y perspectivas del futuro de la población extranjera

La proyección realizada para un periodo a corto plazo como pueden ser los próximos diez años, en relación a la población extranjera y el fenómeno migratorio, establece una hipótesis de decrecimiento en el flujo de inmigrantes hasta los 3,8 millones entre 2009 y 2019. Un millón menos que los observados entre 2002 y 2008. A partir

de 2019, los resultados corresponden a un flujo anual constante de 400.000 inmigrantes. Tomando en cuenta estas previsiones la población extranjera que opta por venir a residir en España llegará al techo más alto, pero a partir de ese momento empezará a estabilizarse. En estos momentos, la duda se centra en cómo España supera la crisis económica actual y vuelve a la senda de crecimiento ligado al mercado laboral a la hora de emplear la mano de obra procedente de este colectivo.

Según el INE, las tendencias demográficas actuales dan lugar a una reducción progresiva del crecimiento poblacional extranjero en las próximas décadas en España. Por ello, el fenómeno migratorio no podía ser una excepción al respecto. La cuestión de fondo es: ¿qué puede ocurrir si la situación económica del país varía? Si España vuelve a crecer económicamente en este periodo, ¿con la población actual podrá mantener y cubrir los puestos de trabajo necesarios sin mano de obra extranjera?

AÑO	INMIGRANTES	EMIGRANTES	SALDO MIGRATORIO
2009- 2018	3.864.662	3.419.018	445.644
2018- 2028	4.000.000	3.242.030	757.970
2029- 2038	4.000.000	3.261.150	738.850
2039- 2048	4.000.000	3.272.311	727.689

Tabla 4: Proyecciones de crecimiento migratorio y perspectivas de futuro

Fuente: Proyección de la población a Largo Plazo. Proyección de la población española a Largo Plazo 2009-2049 del INE. Nota de prensa 28 de enero de 2010. Parámetros de evolución demográfica 2009-2049.

Expectativas del futuro de la población extranjera

La respuesta respecto a las expectativas de los inmigrantes de su estancia en España para los próximos años la encontramos en dos trabajos publicados: la Encuesta Nacional Inmigración del INE de 2007 y, en segundo lugar, el barómetro de Inmigración de la Comunidad de Madrid

En la Encuesta Nacional Inmigración INE 2007, a la pregunta planes para los próximos cinco años la gente responde:

- Regresar a mi país de nacimiento 6,7;

- Permanecer en España 80,6;
- Trasládarme a otro país 1,2.
- No sabe 11,5

El Barómetro de Inmigración 2009 de la Comunidad de Madrid sobre la percepción de los inmigrantes y los españoles refleja lo siguiente:

Planes de futuro de los extranjeros

¿Piensa regresar a su país o por el contrario le gustaría establecerse en España?
 ¿Cree usted que los inmigrantes pretenden regresar a su país o por el contrario les gustaría establecerse en España?

En el futuro usted piensa que los inmigrantes...

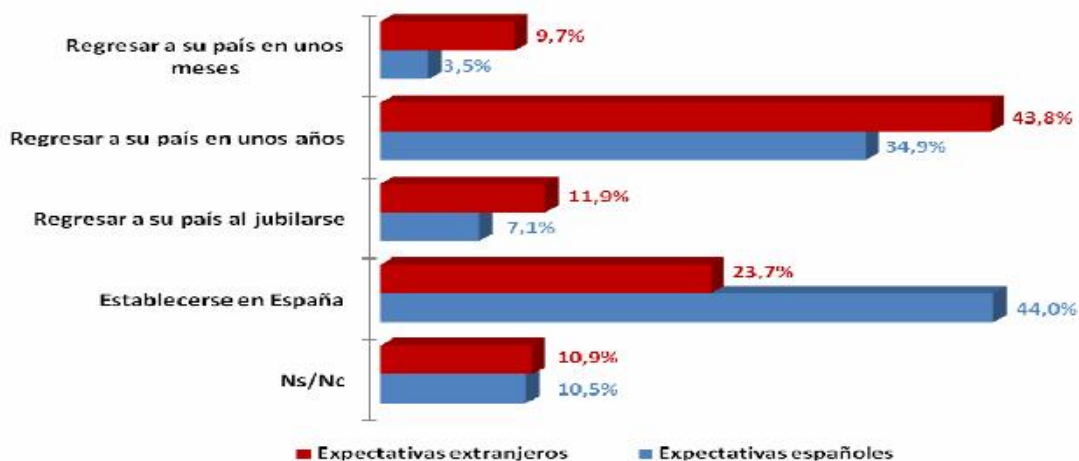


Gráfico 5: Planes de futuro de los extranjeros

Fuente: Observatorio de Inmigración de Madrid. Barómetro de Inmigración 2009

Las respuestas anteriores confirman el hecho de que los inmigrantes que llegan a España, vienen a quedarse y a fijar su residencia por muchos años. La situación económica del país es muy adversa en estos momentos; por ello, algunos optan por regresar, pero la mayoría se enfrentará a la situación como pueda, sobre todo aquellos que al volver pueden vivir una situación peor en sus países de la padecida aquí en España. A modo de ejemplo la educación y la atención sanitaria que reciben sus hijos, en España, es de mucha mejor calidad y con un coste menor para ellos de lo que les costaría en sus respectivos países.

Si analizamos la respuesta de las dos encuestas, más del 90% de los extranjeros residentes en España no piensa volver a su país de origen de inmediato, ni dentro de unos años. Eso significa que, se van a aferrar a cualquier resquicio legal para instalarse, en la medida de lo posible, en la sociedad española. Por eso, desde las distintas instituciones se debe brindar una buena educación intercultural que prepare a la generación actual y futura para convivir en la diversidad y encontrar más valores que nos unan y reducir aquellos que nos puedan separar o crear conflictos de convivencia. La garantía de una buena convivencia sana de esta nueva población en la sociedad española pasa por una educación de igualdad de oportunidades para todos.

2.2.1.4 Procedencia de los extranjeros residentes en España

Al analizar la población extranjera residente en España hay que considerar dos aspectos:

- 1º Los extranjeros ciudadanos de países de UE. A quienes se le aplica el Régimen Jurídico Comunitario
- 2º Los extranjeros de terceros países fuera de la UE. Para quienes se les aplica Ley de Extranjería.

Los primeros, a los que se aplica el Régimen Jurídico Comunitario, son ciudadanos nacionales de países de la UE y otros Estados que forman parte del acuerdo del Espacio Económico Europeo (Islandia, Noruega y Liechtenstein), y la Confederación Suiza con certificación de registro; extensible al conyugue o pareja de hecho registrado, los descendientes y ascendientes directos.

Los segundos, a los que se aplica la Ley de Extranjería, son nacionales de terceros países fuera de la UE. Con las siguientes modalidades de residencia: no lucrativa, reagrupación familiar, circunstancias excepcionales, cuenta ajena y propia, y de larga duración o permanente.

Entre ambos, el régimen jurídico de residencia y estancia en España no es el mismo. Los primeros se rigen por una directiva europea que otorga la libre circulación

de los ciudadanos de la unión y de fijar su residencia en cualquier Estado miembro de la UE, con las mismas condiciones de acceso laboral y en condiciones similares que los nacionales y de especificidad en España⁹. En cambio, los segundos se rigen por la Ley de Derechos y Libertades de Extranjeros residentes en España la llamada Ley de Extranjería¹⁰.

Los extranjeros residentes en España pertenecientes a la UE-27 suman 2.392.491 habitantes. Dentro de éstos los más numerosos son los rumanos (864.278), seguidos por los del Reino Unido (390.880) y los alemanes (195.842). Entre los extranjeros no comunitarios, destacan los ciudadanos marroquíes (769.920), los ecuatorianos (359.076) y los colombianos (271.773).

Durante 2010, en términos absolutos los incrementos importantes se dan en los marroquíes (15.840 más), pakistaníes (12.964) y de chinos (7.979). Por el contrario, los mayores descensos se producen entre los ciudadanos de Ecuador (-40.510 menos), Bolivia (-15.274) y Colombia (-20.868).

Los descensos se pueden explicar por dos motivos:

1. Que muchos extranjeros ante la pérdida del empleo por la crisis económica y el aumento del paro han decidido regresar a sus países.
2. Que muchos extranjeros no comunitarios, han adquirido la nacionalidad española es el caso de la mayoría de los ciudadanos de países latinoamericanos por los dos años de residencia legal para optar a ser ciudadano español.

⁹ RD 240/2007 de 16 de febrero, sobre entrada, libre circulación y residencia en España de ciudadanos de los Estados miembros de la Unión Europea y de otros Estados parte en el Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo.

¹⁰ Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, reformada por las Leyes Orgánicas 8/2000, de 22 de diciembre, 11/2003, de 29 de septiembre, 14/2003, de 20 de noviembre, y 2/2009, de 11 de diciembre.

	1 de enero 2011(p)	% total extranjeros	1 de enero 2010(d)	% total extranjeros	Variación absoluta	Variación relativa (%)
Total	5.730.667	100,0	5.747.734	100,0	-17,067	-0,3
Rumania	864.278	15,1	831.235	14,5	33.043	4,0
Marruecos	769.920	13,4	754.080	13,1	15.840	2,1
Reino Unido	390.880	6,8	387.677	6,7	3.203	0,8
Ecuador	359.079	6,3	399.586	7,0	-40.510	-10,1
Colombia	271.773	4,7	292.641	5,1	-20.868	-7,1
Bolivia	197.895	3,5	213.169	3,7	-15.274	-7,2
Alemania	195.842	3,4	195.824	3,4	18	0,0
Italia	187.847	3,3	184.277	3,2	3.570	1,9
Bulgaria	172.634	3,0	169.552	2,9	3.082	1,8
China	166.223	2,9	158.244	2,8	7.979	5,0
Portugal	140.706	2,5	142.520	2,5	-1.814	-1,3
Perú	131.886	2,3	140.182	2,4	-8296	-5,9
Francia	122.385	2,1	123.870	2,2	-1.485	-1,2
Argentina	120.012	2,1	132.249	2,3	-12.237	-9,3
Brasil	106.908	1,9	117.808	2,0	-10.900	-9,3
Rep. dominicana	90.612	1,6	91.212	1,6	-600	-0,7
Paraguay	87.406	1,5	85.687	1,5	1.719	2,0
Ucrania	85.913	1,5	83.313	1,4	2.600	3,1
Polonia	85862	1,5	86.324	1,5	-462	-0,5
Pakistán	69.841	1,2	56.877	1,0	12.964	22,8

Tabla 5: Población extranjera por países. Datos previsionales y definitivos
Elaboración propia a partir de Avance Padrón Municipal 1 de enero de 2011 INE

Por grupos de países, los más numerosos son los ciudadanos de la UE-27, que representan el 41,7% del total de ciudadanos extranjeros. Le siguen los ciudadanos de América del Sur, que suponen un 24,8% del total de extranjeros. Los rumanos y marroquíes son las dos nacionalidades extranjeras más numerosas.

- En cuanto a la distribución por sexo en el colectivo extranjero, la proporción de mujeres es mayor en las nacionalidades iberoamericanas. En cambio hay más varones en la mayoría de las nacionalidades africanas y asiáticas.

2.3 LA INMIGRACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA COMUNIDAD DE MADRID

2.3.1 Evolución de la población extranjera en la Comunidad de Madrid

Según los datos del Observatorio de Inmigración- Centro de Estudios y Datos de la Consejería de Inmigración de la Comunidad en los últimos años la población extranjera ha aumentado considerablemente, como refleja la tabla 6.

AÑO	POBLACIÓN EMPADRONADA	POBLACIÓN POR RESIDENCIA
2005	833.379	412.367
2006	949.354	556925
2007	1.001.058	575.118
2008	1.060606	712.011
2009	1.108.920	796.979
2010	1.118.991	865.828
2011	1.103.470	849.087

Tabla 6: Evolución de la población extranjera en la Comunidad de Madrid
*Elaboración propia a partir de datos del Observatorio de Inmigración
 Centro de Estudios y Datos. Informe de población Extranjera Comunidad Madrid ene-
 ro de 2011.*

Vemos que ambas poblaciones de la tabla 6, han aumentado en los últimos años a pesar de la recesión económica que vive el país, reflejado en el gráfico 6. La población empadronada es más numerosa por los requisitos que se piden, que la población por residencia que exige la Ley de Extranjería.

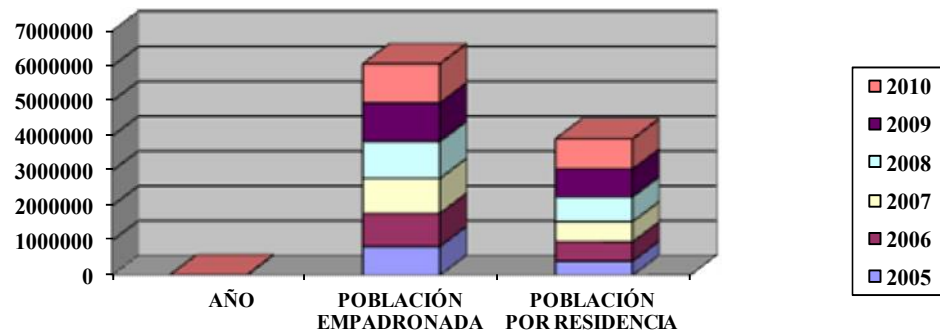


Gráfico 6: Evolución de extranjeros en la Comunidad de Madrid

Elaboración propia a partir de datos del Observatorio de Inmigración – Centro de Estudios y Datos. Informe de población Extranjera Comunidad Madrid enero de 2010.

2.3.1.1 Características y concentración de la población extranjera en la Comunidad de Madrid

Según la última recogida de datos del Observatorio de Inmigración-Centro de Estudios y Datos de la Comunidad de Madrid, Informe de la población Empadronada a mes de enero de 2011, tenemos los siguientes:

El total de la población de la Comunidad asciende a 6.563.033 habitantes, de los cuales 1.103.470 son extranjeros un 16,81% y, 5.459.563 son de nacionalidad española el 83,19%. El peso específico de la población extranjera respecto a la madrileña, la corona metropolitana, municipio de Madrid es que tiene mayor número de empadronados 50,5%, las coronas metropolitanas el 36,7% y municipios no metropolitanos el 12,8%.

Los municipios con mayor número de población extranjera son: Madrid Capital 557.181h, Alcalá de Henares 44.906h., Móstoles 29.957h., Fuenlabrada 32.323h., Leganés 189.388h., entre otros. Por lo general, los municipios con mayor población extranjera son los de la zona sur de la Comunidad.

En cuanto al porcentaje de municipios con mayor número de población extranjera, entre los diez primeros tenemos: Parla 26,5%, Alcalá de Henares 21,8%, Torrejón de

Ardoz 20,9%, Alcobendas 16,4%, Madrid 16,9%, Getafe 16,2%, Fuenlabrada 15,8%, Móstoles 14,5%, Leganés 13,2% y Alcorcón 13,6%.

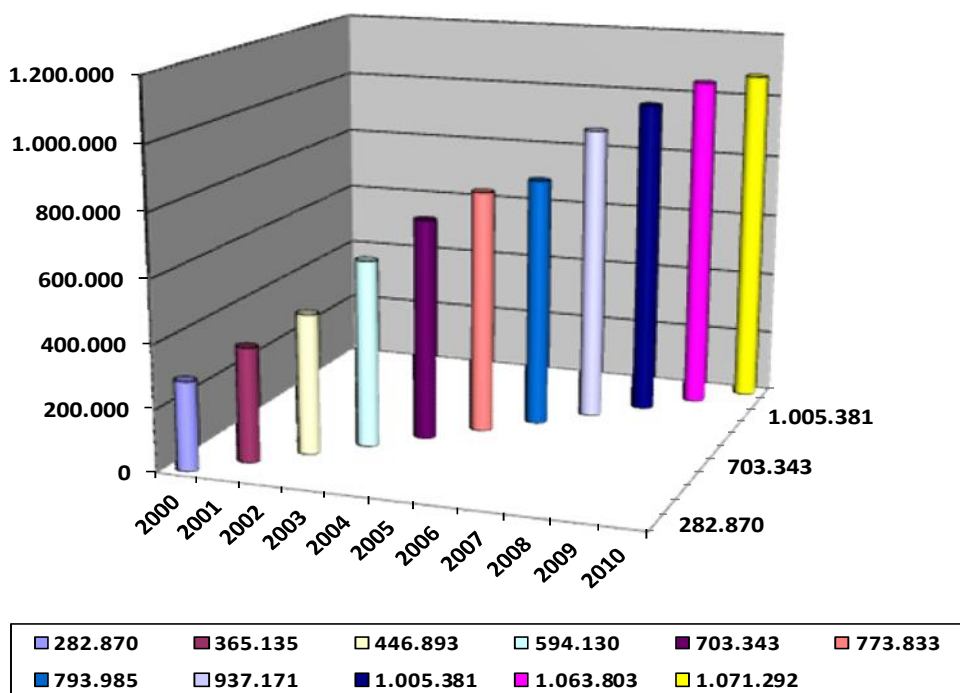


Gráfico 7: Evolución de la población extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid.

Elaboración propia. A partir base Anuario Estadístico de la Comunidad de Madrid 1998 -2010, y Avance Padrón Municipal enero de 2010 del INE.

Del gráfico 7 se puede concluir que la evolución de la población extranjera en la Comunidad ha ido en aumento años tras año con una tendencia a la estabilización. En la actualidad debido a la situación económica que vive España muchos extranjeros plantean regresar a sus países de origen. Los mayores descensos se reflejan en ciudadanos de tres países principalmente ecuatorianos, bolivianos y argentinos. Si se analiza los incrementos interanuales netos el año con mayor crecimiento corresponde a 2006 y de menor incremento 2010.

2.3.1.2 Evolución de la población extranjera al adquirir la nacionalidad

La nacionalidad se puede definir como el vínculo jurídico que une a una persona con el Estado y del cual derivan una serie de derechos y obligaciones. El Código Civil (arts.17 al 26) implanta quiénes son españoles de origen y quiénes pueden adquirir la nacionalidad española.

Por otra parte, los requisitos exigidos deben alentar a las personas a solicitar la nacionalidad y ayudarles a conseguirla. Ahora bien, si se produce el proceso inverso, es decir, que la gente quiere adquirir la nacionalidad para librarse de la burocracia de la que suelen ser objeto en su condición de inmigrante, poco cambio se notara en estas personas. Serán nuevos nacionales pero todo su actuar seguirá los patrones de su país de procedencia.

AÑO	EN TODA ESPAÑA	COMUNIDAD DE MADRID
2000	11.999	4.329
2001	16.743	5.805
2002	21.810	7.959
2003	26.556	9.555
2004	38.335	12.384
2005	42.829	13.256
2006	62.339	25.109
2007	71.806	22.610
2008	84.171	24.697
2009	79.596	19.710
2010	123.715	32.834
2011	114.599	30.731
TOTAL	551.157	178.248

Tabla 7: Evolución de la población extranjera con adquisición de la nacionalidad española

Elaboración propia. A partir de Anuarios estadísticos de Inmigración 2000-2011 Y Observatorio de Inmigración-Centro de Estudios y Datos de la Comunidad de Madrid.

Como se puede apreciar en la tabla 7 el aumento de nuevos ciudadanos españoles ha ido en aumento con el paso de los años, tanto en toda España como en la Comu-

nidad. Los grandes cambios de pueden ver en la gráfica 8 donde se observan los mayores incrementos y descensos.

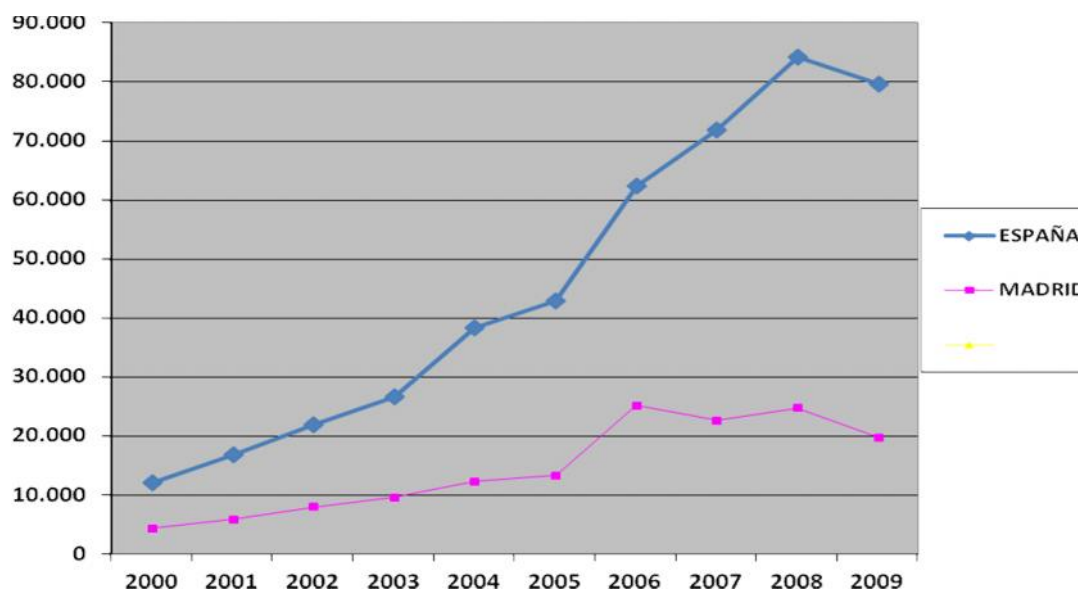


Gráfico 8: Evolución de la población extranjera con adquisición de la nacionalidad española

Elaboración propia. A partir de Anuarios Estadísticos de Inmigración 2000-2009 Y Observatorio de Inmigración –Centro de Estudios y Datos de la Comunidad de Madrid.

Si analizamos los datos, a primera vista gráfico 8, vemos que el número de los extranjeros que han ido adquiriendo la nacionalidad española ha ido aumentando paulatinamente cada año hasta el 2008 donde ha descendido notablemente a nivel nacional. Los picos más altos se han dado entre 2005 con (42.829 habitantes.) y 2008 con (84.171 habitantes.) Es decir, el doble de habitantes. El mayor descenso se produce en el 2009, hecho que se explica por la actual situación económica ya que, uno de los requisitos para concesión de la nacionalidad es disponer de medios económicos para residir en España, la gente no puede cumplir con ello al carecer de un empleo y por tanto, no tienen manera de demostrar medios económicos suficiente para cubrir sus necesidades.

Muchas veces las personas deciden paralizar su expediente cuando son requeridos por las autoridades administrativas correspondientes, por falta de recursos económicos.

En cambio, en la Comunidad de Madrid el ritmo del número de nacionalizados ha experimentado el mayor incremento en el año 2005 con (13.256 habitantes.) pasando casi al doble durante el año 2006 con (25.109 habitantes.). A partir de ese año ha comenzado a bajar repuntando, nuevamente en el periodo 2008. Pero los datos del primer trimestre de 2011 apuntan a más de 55.000 nuevos ciudadanos españoles¹¹.

2.3.1.2.1 Países con mayor número de extranjeros nacionalizados

En la Comunidad de Madrid, los colectivos de extranjero con más nacionalizados según datos del año 2010 son los siguientes países:

- Ecuador con 14.938 habitantes
- Colombia 5.698 habitantes.
- Perú con 3.521 habitantes.
- Bolivia con 1436 habitantes.
- Marruecos con 1422 habitantes.
- Republica Dominicana con 1.261 habitantes.
- Argentina con 645 habitantes.
- Cuba con 529 habitantes.

¹¹ Ver resolución de 7 de julio de 2011 de la Dirección General de los registros y del Notariado del Ministerio de Justicia sobre nuevas concesiones de nacionalidad española, publicado en el BOE de fecha 20 de julio de 2011. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/07/20/pdfs/BOE-A-2011-12539.pdf>

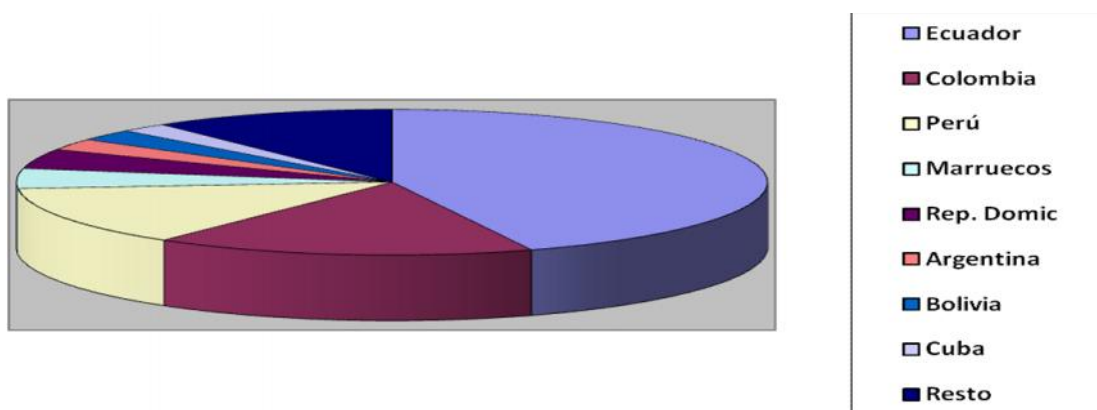


Gráfico 9: Países con mayor número de extranjeros nacionalizados en la Comunidad de Madrid

Fuente elaboración propia. A partir de Observatorio de Inmigración –Centro de Estudios y datos de la Comunidad de Madrid. Datos 2010.

Según la representación, exceptuando los ciudadanos nuevos de origen marroquí, su inclusión en la nueva sociedad española no debería presentar ningún problema de integración por los lazos culturales que unen a España con los países de Latinoamérica al compartir el mismo idioma, el español, además del hecho histórico que los une por la colonización.

La experiencia nos muestra que se puede hablar el idioma lo que, en teoría, propicia la comunicación con los nuevos conciudadanos pero, cuestión distinta es interiorizar y asimilar las costumbres y formas de vida de la nueva sociedad a la que se va a pertenecer en adelante.

2.3.2 Población extranjera en la Ciudad de Madrid

La evolución de la población extranjera en la ciudad de Madrid, padrón 1 de Enero de 2010 datos provisionales.

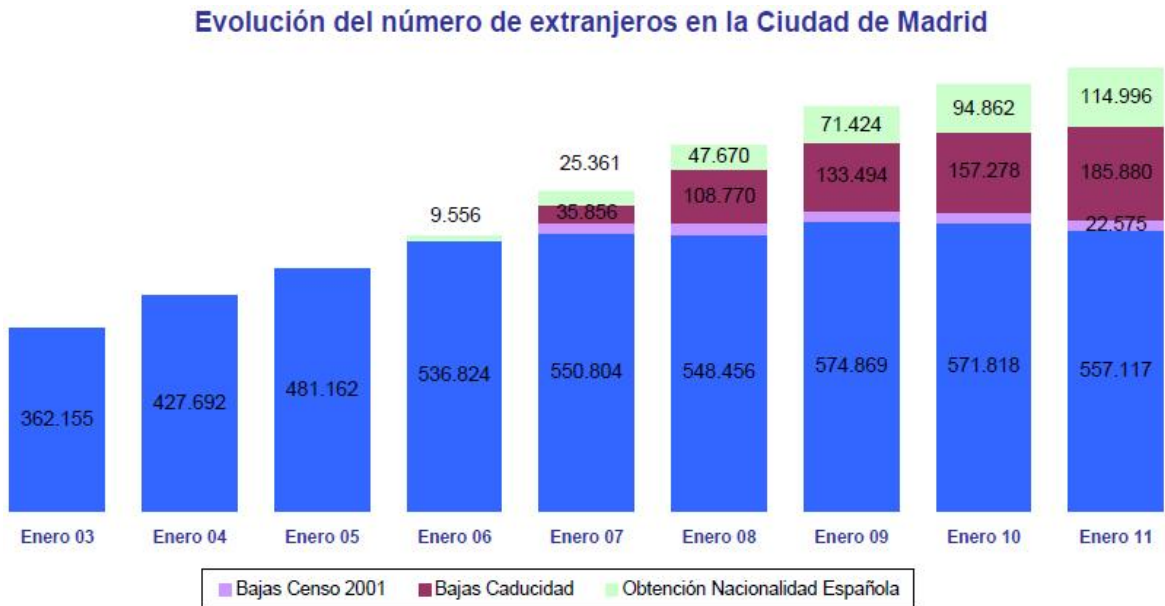


Gráfico 7: Evolución del número de extranjeros en la ciudad de Madrid

Fuente. Boletines población extranjera. Padrón Municipal de Habitantes 1 de Enero de 2011. Datos provisionales.

La ciudad de Madrid, cuenta con una población de 3.293.156 habitantes, de los cuales 2.735.975 son españoles y 557.118 representan a la población extranjera un 16,9% del total de habitantes. El mayor aumento registrado esta del 2000 al 2006 y a partir de este momento el incremento ha sido muy ligero e incluso en el 2010 ha bajado; la explicación, si analizamos el periodo de mayor concentración de población extranjera, a partir del año 2000 donde el crecimiento es casi de dos puntos de un año a otro. Podemos señalar, que este hecho ha estado ligado a las grandes obras construidas en la ciudad como la M30 que ha requerido mucha mano de obra extranjera, esencialmente de aquella especializada en la construcción. En los últimos tres años el mercado laboral se ha visto muy afectado por la situación económica y lo que se ha reflejado en la población extranjera, muy vulnerable ante las condiciones laborales deficientes, lo cual los ha impulsado a optar por el regreso voluntario a sus países de origen. El 16,9% de la población residente en el Municipio de Madrid es extranjera. Los distritos con mayor concentración de población extranjera son: Centro 27,0%, Usera 23,9%, Villaverde 23,1% y Carabanchel 22,8%.

Por nacionalidades, los residentes más numerosos son los ecuatorianos 14,0%, rumanos 11,8%, peruanos 6,6%, bolivianos 6,4%, colombianos 6,1%, chinos 5,3%, marroquíes 4,7% dominicanos 4,4%, paraguayos 4,1%, italianos 3,4%, por último los búlgaros 2,4%. La mayor procedencia de la población es de América Latina y Caribe con mayor una mayor presencia de mujeres. Los ecuatorianos con 77.853 ciudadanos, están distribuidos en los 21 distritos del Municipio con más 400 personas por distritos, siendo los distritos con más habitantes Carabanchel (11) con 10.390 habitantes y Puente de Vallecas (13) con 10.184 ciudadanos extranjeros empadronados.

2.3.2.1 Estructura de la población extranjera Municipio de Madrid

Los 557.117 habitantes que tiene el municipio se distribuyen en 270.965 hombres frente a 286.152 mujeres. La población infantil de 0 a 14 años de edad, es de 64.172 niños/as. El grupo más números se encuentran en el intervalo entre los 25 y 39 años. Se trata de la población joven más extendida. Prácticamente tiene poco o nada de personas de la tercera edad, vale decir por encima de los 70 años, frente a la población española.

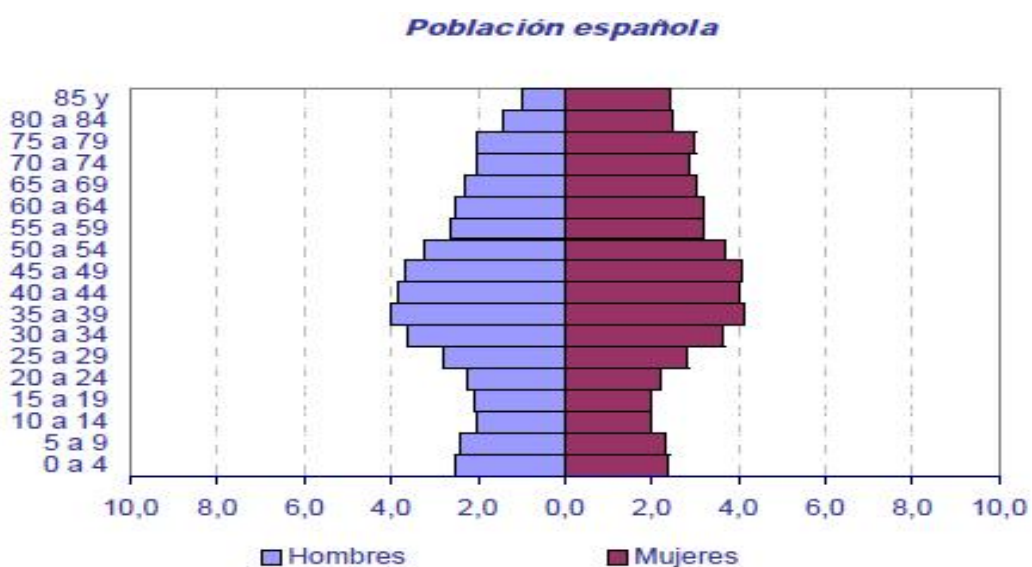


Gráfico 8: Pirámide de la población española
 Fuente: Boletines población extranjera. Padrón Municipal a 1 de Enero de 2011. Datos provisionales.

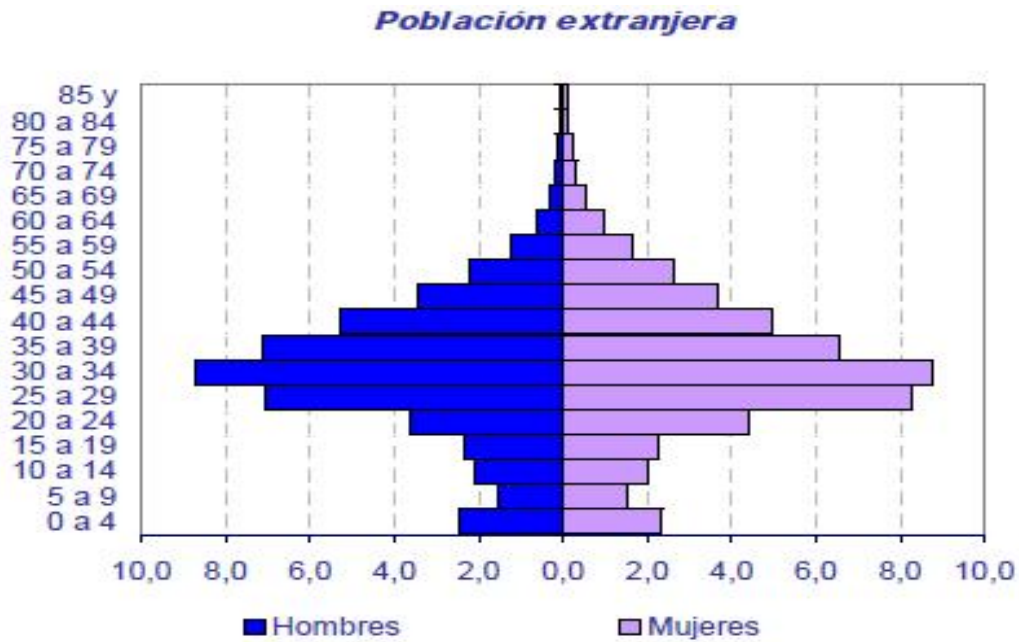


Gráfico 9: Pirámide de la población extranjera.

Fuente: Boletines población extranjera. Padrón Municipal a 1 de Enero de 2011. Datos provisionales.

Como podemos apreciar en los gráficos 11 y 12, si comparamos la estructura de la población española y la extranjera se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Que hay muy poca población extranjera de tercera edad.
- Las bases de las pirámides son desiguales (observar edades de 0-4 y 5-9)
- La mitad de la pirámide española es más o menos uniforme, mientras en la población extranjera es más ancha. Quiere decir esto, que la población extranjera es mucho más joven entre los 25 y los 40 años. Es decir es una población en su mayoría, en edad de trabajar, sobre una media de 34 años aproximadamente.
- Que de los 45 años para arriba la pirámide es más estrecha frente a la española.

Según datos del Observatorio de Inmigración Centro de Estudios y Datos de la Comunidad el 51,1% a 1 de Enero de 2010 se encuentra en Madrid Capital y respecto al año anterior un 51,9% con una variación del -0,8% de habitantes.

2.4 CONCLUSIONES GENERALES DEL CAPÍTULO II

1 En cuanto a la Inmigración en Europa

a) La inmigración representa una oportunidad y un desafío para la Unión Europea

La UE siempre ha atraído a millones de inmigrantes, la mayoría de ellos llegan legalmente aunque no todos. La inmigración supone para Europa una oportunidad y un desafío al mismo tiempo. Los inmigrantes legalmente establecidos son necesarios para cubrir las lagunas de mano de obra en la UE por el envejecimiento de la población de la unión y la disminución de la tasa de natalidad. La principal preocupación de los dirigentes europeos al respecto es concebir una estrategia común para hacer frente a los desafíos y oportunidades de la inmigración.

En la UE la inmigración seguirá siendo una realidad de la vida cotidiana. Los inmigrantes forman parte del tejido económico y cultural de Europa. Están presentes en todos los niveles de la población activa ocupando los puestos que los nativos no pueden cubrir lo que incluye especialistas muy cualificados, como trabajadores que desempeñan tareas que los ciudadanos de UE no quieren realizar. El desafío consiste, pues, en asegurarse de que la inmigración nos beneficia a todos: a los ciudadanos y a la sociedad de la UE, a los inmigrantes y a sus familias y, en la medida de lo posible, a los países de origen.

b) Apertura ¿para cuántos ciudadanos de terceros países?

Frente al tema de la inmigración siempre ha habido dos posturas enfrentadas, la de los empresarios de muchos países de la UE que piden más trabajadores inmigrantes para cubrir puestos vacantes, frente a otros (ciudadanos europeos) que la llegada de estos trabajadores de terceros países, provoca mano de obra barata en la Unión Europea; a ello hay que sumarle la llegada de un gran número de inmigrantes irregulares que pululan por toda la UE y los que tratan de llegar todos los días.

Por ejemplo, en 2007 había legalmente en los 27 países de la UE 18,5 millones de inmigrantes no comunitarios. En torno a 9 millones de ciudadanos de la Unión que vivían en un país distinto al suyo. Es posible que con la situación de crisis económica actual se reduzca un número significativo de inmigrantes en Europa. La realidad, es que los datos de 2009 señalan que hay 11.9 millones de ciudadanos de otros Estados de la EU27 que viven en otro Estado y, 20 millones de inmigrantes no comunitarios es decir 2 millones más respecto a 2007.

Hay un hecho objetivo, mientras siga aumentando la brecha entre los países ricos y los pobres y crezcan el número de conflictos en otras latitudes, el número de personas que se acerque a las fronteras de Europa de la Unión va a aumentar por la estabilidad política y económica que presenta la UE. Por otra parte, a medida que los ciudadanos de terceros países vayan adquiriendo la nacionalidad en los respectivos Estados donde residen reagruparan a los suyos en la medida de lo posible. Entre los ciudadanos de terceros países residente en UE más numerosos tenemos: Turquía, Marruecos, Albania y Argelia.

¿Cuántos inmigrantes están dispuestos a acoger en Europa? La respuesta estará condicionada a la pirámide poblacional de la UE es decir, de la población activa de cada uno de sus Estados miembros, de modo que posibiliten mantener su ritmo de crecimiento y el estado de bienestar con las respectivas prestaciones sociales.

Cada Estado de la UE es libre de identificar el número y el tipo de trabajadores inmigrantes que necesita y de emitir sus permisos de trabajo y de residencia. Los países de acogida son también responsables de la formación educativa integrar de los inmigrantes y de sus familias en el nuevo país. La inmigración es un asunto muy complejo y requiere mucha delicadeza a la hora de abordarlo, sobre todo a la hora de enfrentarse a la inmigración ilegal, ya que muchas veces está vinculada con grupos delictivos y con traficantes de seres humanos.

No obstante, los dirigentes de la UE han reconocido que *“la inmigración constituye una prioridad común”* y que sus países afrontan desafíos similares. Por ello, han decidido coordinar los aspectos más destacados de la política de inmigración. En relación con la inmigración legal, la UE ha introducido un conjunto de normas comunes

para la reunificación familiar estas normas permiten a los familiares directos (el cónyuge y los hijos de la pareja que no sean adultos) reunirse con un inmigrante que lleve legalmente establecido en un país de la UE un mínimo de un año, además cada país puede ampliar el ámbito de aplicación de la ley si desea incluir a los padres del inmigrante y a otros hijos solteros/as.

El aspecto más complicado en ese punto de cuántos ciudadanos de terceros países pueden ser admitidos en la UE es la de los solicitantes de asilos ya que, el derecho al asilo está garantizado por la carta de los derechos fundamentales de la UE adoptada en el año 2000, que implica brindar protección a aquellos nacionales que la necesitan, velar para que reciban un trato justo y eficaz.

c) La libre circulación de los ciudadanos dentro de la UE

Todos los ciudadanos de la UE tienen el derecho a vivir y trabajar en otro país de la unión, es una de las ventajas más destacadas que brinda el pertenecer a la UE, para algunos ha significado desplazarse de países más pobres a otros más ricos principalmente del norte de Europa con el fin de beneficiarse de mejores salarios y condiciones de vida, pero con un inconveniente, que muchos han tratado de cambiar de un clima muy frío durante muchas época del año a climas más templados es decir buscar todo el arco Mediterráneo¹².

La migración económica del este al oeste aumentó tras la ampliación entre el año 2004 y el 2007, con la incorporación de nuevos países a la Unión Europea, debido a la brecha existente en términos de riqueza, entre regiones más ricas y que tenían puestos de trabajo vacantes y regiones más pobres, los recién incorporados. Las regiones más ricas de la UE de 27 miembros lo eran nueve veces más que las más pobres. Los migrantes de Polonia y los Estados Bálticos se dirigieron a Alemania, Irlanda, Suecia y el

¹² Ver el artículo. *La población extranjera representa el 17,5%. Caso del levante español o Comunidad Valenciana*. Disponible en: http://www.elpais.com/articulo/Comunidad/Valenciana/poblacion/extranjera/representa/175/elpepusoc/20100908elpval_10/Tes (08/09/ 2010).

Reino Unido, mientras que los rumanos, por razones culturales y lingüísticas, buscaron trabajo en Italia y España.

Pero con la crisis la tendencia se está frenando paulatinamente, la situación económica de los últimos años ha reducido el número de puestos de trabajo vacantes en los países de acogida y, además, la brecha entre ricos y pobres que separaba a los antiguos y los nuevos Estados miembros de la UE está menguando, lo que anima a algunos migrantes a volver a casa. Los de fuera de la unión no cesan en su empeño de llegar a pesar de todo lo que se cuenta desde aquí de lo mal que están las cosas.

¿Qué obtienen de todo esto los inmigrantes? Pues al legalizar su situación en un país de la Unión Europea eso le permite viajar al resto de países evitando el tema de visado. Muchos inmigrantes al adquirir la nacionalidad imitan a sus compatriotas y van en busca de mejores condiciones laborales a otros países e incluso fijan allí su nueva residencia.

d) Integración efectiva de los de los ciudadanos que llegan a la UE

Para que una política de inmigración funcione, es necesario que cuente con políticas y estrategias de integración. Los dirigentes de la UE han acordado un conjunto de principios comunes para integrar a los inmigrantes no comunitarios. En ellos se reconoce que la integración es un proceso bidireccional, en el que los inmigrantes y los residentes locales forjan el respeto mutuo y la tolerancia basándose en una relación constructiva. Para que la integración sea práctica los países de la UE deben ofrecer a los inmigrantes cursos de lengua que les ayuden a encontrar trabajo y, cursos de orientación cívica, en la medida de lo posible, en la lengua de los inmigrantes, para familiarizarlos con los usos jurídicos, administrativos y culturales de sus nuevos países de acogida, un lugar donde vivir. Por otro lado, debe proporcionar educación a sus hijos y acceso a cuidados sanitarios.

Para responder adecuadamente a los retos que plantea la inmigración es necesario entenderla como un proceso dependiente en el cual debe darse una participación equitativa entre inmigrante y receptor (país de acogida) de manera que interactúen sin repelerse que, por ello consideramos que lo más importante para que se produzca la

integración es la educación y la formación como herramientas esenciales para ayudar a los inmigrantes a hacer uso pleno de su potencial profesional y a participar activamente en la sociedad.

La presencia de los inmigrantes debe suponer para la UE un conocimiento profundo de estos ciudadanos, en su capacidad intelectual y profesional, para así saber cómo enfrentarse al desarrollo o subdesarrollo que se produce en las regiones de donde proceden. La UE y Europa en general, debe aceptar que ya no es centro del saber, del conocimiento o el motor económico del mundo, que tiene una amenaza enfrente que es el de los países emergentes, caso de Brasil en Latinoamérica, y en el mundo asiático caso de China e India principalmente; cuyos ciudadanos se enraízan cada vez más en la sociedad europea con su forma de hacer negocios e integrándose en las estructuras europeas. En consecuencia, Europa debe hacer lo mismo, pero con un planteamiento diferente que encaje con la idiosincrasia de estas culturas.

Si analizamos los procesos de socialización de donde proceden los inmigrantes hay grandes diferencias en las relaciones intergrupales y con otros de minoría étnica, hecho que viene explicado por factores socioeconómicos (poder adquisitivo), demográficos (no es lo mismo proceder de un ambiente rural que de una gran ciudad) y socioculturales (nivel educativo de los padres y aspiraciones que proyectan sobre los hijos) y los sistema educativo donde se han formado. Todo esto en su conjunto se debe tener en cuenta a la hora de poner en marcha políticas de igualdad de oportunidades.

Por último, en todo proceso migratorio el bagaje sociocultural y económico es muy importante y debe tenerse en cuenta, por eso Europa debe cambiar su visión homogénea de ver a todos los inmigrantes como pobres y analfabetos, ya que está perdiendo mucho capital humano. Es verdad también, que muchos son refugiados y gente de clase baja, pero cuando estas personas llegan cambian sus patrones de comportamiento adecuándose a la realidad social del país que los acoge hay que brindarles una oportunidad.

La inmigración en el contexto europeo (UE27), se enfrenta con tres retos:

- El envejecimiento de su población relacionado con la edad de jubilación y el tema de las pensiones; la gestión de los flujos migratorias con el centro de atención hacia el mercado laboral y, una cualificación de profesionales competentes de acuerdo a los nuevos tiempo enmarcado en la convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior. Si se quiere mantener el estado de bienestar que se tiene hasta ahora.
- La gestión migratoria se refiere al control de flujos migratorios con la falta de una política común entre los Estados Miembros de la UE, sobre ciudadanos de terceros países que llagan.
- Otra observación que podemos hacer es que cuando una persona que ha emigrado se siente realizada en la sociedad de acogida da lo mejor de sí mismo, sin importarle de donde viene. Hecho que se confirma con el Manual de Integración, sobre los beneficios mutuos que se pueden obtener cuando los inmigrantes adquieren el estatus jurídico y social de ciudadanos nacionales del país donde residen. (Manual de integración 2010, p 126)

2. En lo concerniente a la Integración en España

Cuál es el significado que se otorga a la palabra integración en España, existe realmente o son meras palabras vacías. La ley vigente que regula la estancia y residencia de los extranjeros en España se denomina Ley de los Derechos y Deberes de los Extranjeros en España y su Integración Social, sin embargo, en su articulado insiste más en derechos y obligaciones, pero al hablar de integración social de los inmigrantes, es decir, dentro de la política migratoria se plantea mediante política transversal, algo a tratar aparte respecto al resto de los ciudadanos en qué hacer con los inmigrantes ante los problemas que puedan surgir fruto de la convivencia en los respectivos sitios donde residen..

Finalmente, creo que muchas de las respuestas para estas situaciones serían posible si nos esforzáramos en esbozar un Sistema Educativo más democrático e inclusivo, vale decir si nos esforzáramos en buscar los medios para que la educación lograra ser

sensible a las diferencias, profundizando en un contexto cada vez más heterogéneo, abierto a los actores que en él convergen y a sus necesidades latentes.

La ley cuando se refiere a la integración de los inmigrantes, que no equivale a la integración en la sociedad española, habla de “*marco de convivencia de identidades y culturas diversas*”, en este sentido, el objetivo de las administraciones públicas será de

“carácter transversal a todas las políticas y servicios públicos sin más límite que el respeto a la constitución y la ley” (art.2 ter). Por otra parte el (art.32) cuando habla de la residencia de larga duración dice que

“la residencia de larga duración es la situación que autoriza a residir y trabajar en España indefinidamente en las mismas condiciones que los españoles”,

Sin embargo en la práctica hay puestos de trabajo a los que los inmigrantes no pueden acceder, ya que una de las condiciones que se exige es tener la nacionalidad española, a pesar de que, en términos legales se hace referencia de que los extranjeros tienen las mismas condiciones que los españoles, yo me pregunto ¿Dónde está la integración laboral en este caso? Si aún teniendo la residencia de larga duración¹³ para vivir indefinidamente en España, a no ser que cometa algún delito grave o muy grave, hay puestos de trabajo que están lejos del alcance de un extranjero, quizá nos será miedo a que aquel inmigrante al que consideramos inferior, por proceder de un lugar menos desarrollado, pueda demostrar que está tan capacitado como un español para ocupar ese puesto o quizá se pueda desempeñar incluso mejor.

Los ayuntamientos, las comunidades autónomas y el mismo Estado español, han promovido varios planes o programas de integración dentro del ámbito de sus competencias a modo de ejemplo: el Plan Estratégico Nacional de Ciudadanía e Integración 2007-2010 o el Fondo de Apoyo a la Integración creada el 2005. Todos ellos, dotados de un fuerte carácter asistencial, en el sentido de querer justificar ante la ciudadanía que están haciendo algo con estos colectivos que están entre nosotros de manera provisional.

La crisis económica ha provocado cambios importantes en las políticas migratorias, sobre todo de carácter laboral que han obligado al Estado a promover el Programa

¹³ Ver artículo 32 de la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

de Retorno Voluntario, iniciativa a la que se han acogido muchos inmigrantes¹⁴. Pero qué pasa con el resto que ha decidido quedarse aquí a pesar de estar en paro sin prestaciones, sin poder renovar la residencia; pero vive y tiene la esperanza de que las cosas van a mejorar.

a) Respecto a la Inmigración en la Comunidad de Madrid

La Inmigración en el contexto de la Comunidad de Madrid se puede resumir en:

- La Comunidad está entre las tres primeras de España que más inmigrantes recibe junto con Cataluña y la Comunidad Valenciana.
- De los casi 6 millones de habitantes que tiene la Comunidad, un millón aproximadamente son madrileños de adopción de origen extranjero, es decir, el 17,1% de la población.
- Una de las razones por la que muchos extranjeros fijan su residencia en la Comunidad es por ser monolingüe frente a otras comunidades como Cataluña, País Vasco.
- Todos los municipios de la Comunidad tienen población inmigrante, pero las mayores concentraciones se encuentran en el municipio de Madrid Capital seguidos de los municipios del sur de la región.
- Los países con mayor número de extranjeros coincide en la mayoría de las veces, con los que adquieren también la nacionalidad española, siendo la comunidad más numerosa por continente los procedentes de América y por país los ecuatorianos.
- Los mayores incrementos de crecimiento interanual de la población inmigrante en la región se ha dado entre los años 2006 y 2010.
- La evolución y la estructura de la población inmigrante de la región es de las más incrementadas en España y muy diseminada en todos los municipios de la Comunidad, con más de un centenar de procedencia diferente.

¹⁴ La inmigración en tiempos de crisis: (Arango, 2009 pág.52-73)

- En el caso de Madrid Capital la evolución de la población ha pasado del 51,9 % al 51,1 % del 2010 respecto del año anterior, este descenso ligero tiene una contrapartida que es, entre la población extranjeras el número de mujeres el mucho mayor que el de los varones y edad fértil en un porcentaje muy alto.
- Los países con mayor número de nacionales son principalmente ecuatorianos con un con mayor presencia en el distrito de Carabanchel, seguidos de rumanos y peruanos entre otros.
- El mayor número de la población extranjera oscila entre 25 y 39 años. Se trata de una población muy joven frente a los nacionales sobre todo en edad de trabajar.

CAPÍTULO III DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN

3.1 LA ESCUELA ANTE LA DIVERSIDAD

La realidad multicultural e intercultural es el nuevo desafío de la escuela y de sus profesionales de ahí, el incremento en las dos últimas décadas de los estudios sobre las relaciones entre la diversidad sociocultural y la institución educativa, sobre las nuevas necesidades formativas del profesorado para atender a esta diversidad se han convertido en un apasionante campo de reflexión de la propia realidad española y de la investigación educativa.

La diversidad es una parte inherente a la escuela del S.XXI. Por tres hechos que nadie discute hoy en nuestra sociedad que son:

- 1º El fenómeno de la globalización que elimina virtualmente todas las fronteras entre naciones, ya sea en términos económicos, comercial y movilidad de la población.
- 2º En Europa, la creación de la UE de la que España es miembro con la promulgación del espacio de libre circulación de los ciudadanos de los respectivos países.
- 3º La diversidad interna preexistente a la inmigración exterior.

En consecuencia, se trata de aplicar un enfoque de adaptación de la organización escolar y los métodos de enseñanza al objetivo de alcanzar el máximo grado posible de coherencia entre las condiciones de la enseñanza y las características personales de cada alumno, sea cual sea su condición y procedencia. Educar en la diversidad es favorecer el aprendizaje de todos los alumnos y no sólo buscar o adoptar medidas específicas para unos cuantos que llegan.

Para García Fernández y Goenechea (2009), tres son las respuestas a la diversidad que los sistemas educativos han manejado a lo largo de la historia:

- Hasta la década de los 60 frente a la (supuesta) homogeneidad de alumnado se planteaba el modelo de la segregación.
- Década de los 60 a los 90 frente a los se quedaban fuera del ritmo de la escuela por múltiples razones, se ha intentado integrar adaptando recursos al llamado modelo de integración.
- Década de los 90 en adelante, se está intentando modificar el sistema para atender la educación de todos los alumnos/as. Es el llamado modelo inclusivo.

	Hasta años 1960/1970	Años 1960/1970 a 1990	A partir de años 1990
Modelo	Segregación	Integración	Inclusión
Supuestos básicos	<i>Homogeneidad del alumnado</i>	Alguien no encaja bien. Por tanto hay que “integrarle” <i>adaptando</i> el currículo, incorporando recursos, etc.	Hay que modificar el sistema para hacer frente a la educación de <i>todo</i> el alumnado

Tabla 8: Modelos y supuestos básicos diversidad y la escuela
 Fuente: García Fernández .J.A y Goenechea, (2009)

Tres interrogantes hay que plantearse al hablar de la diversidad:

- 1º ¿Qué se entiende por diversidad cultural en los centros educativos?
- 2º ¿Qué sucede en la escuela con la diversidad?
- 3º ¿Qué consecuencias tiene en los hallazgos de la investigación educativa en la mejora de la práctica educativa?

Para responder los tres interrogantes anteriores vamos a apoyarnos en la “*Guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*”¹⁵ Por otro lado, la di-

¹⁵ Guía dirigida a educadores, que pretenden ser una herramienta útil para aplicar, analizar y mejorar la educación intercultural en la práctica educativa. Está realizada por el grupo de investigación INTER de la UNED encabezada por María Teresa Aguado Odina, junto con el CREADE dependiente del Ministerio de Educación. <http://www.uned.es/grupointer/>

versidad cultural y la escuela se enfrentan al hecho que la sociedad en la que esta insertada la escuela se siente como una sociedad homogénea y que la diversidad tiene que ver con los que vienen de fuera es decir los inmigrantes. Para Aguado (2006) en su trabajo sobre la Educación Intercultural y la formación del profesorado desde una perspectiva europea afirma ante la pregunta ¿Cómo atienden nuestras instituciones a la diversidad cultural? Afirma que,

“En la mayoría de los informes no se aprecia una línea sistemática enfocada la atención a la diversidad ni tampoco se establecen prioridades específicas relativas a la formación del profesorado”

“En las políticas identificadas en la mayoría de las instituciones participantes no hay una regulaciones específicas a parte de las manifestaciones generales y contenidos en sus respectivos estatutos”,

(Aguado, 2006,16)

La escuela está obligada a ir por delante de la sociedad con el fin de preparar a los estudiantes para su óptima incorporación a la sociedad, y luego al mundo laboral. En este caso, el centro educativo, debe adaptarse al entorno, circunstancias y rasgos de la sociedad en la que se van a desenvolverse sus alumnos. En nuestro caso debe enseñar a sus alumnos que la sociedad en la que viven y la del futuro, tendrán que convivir con personas de otros países con culturas de raíz diferente a la española y tendrán que intercambiar valores culturales para facilitar una mejor convivencia. De hecho, uno de los principios que deberían dejar claro todo centro educativo, frente al reto de la interculturalidad es los compañeros que tenemos en el colegio de origen extranjero, nadie nos garantiza que de mayores volverán a los países de sus progenitores. Lo más probable es que formen su hogar aquí, mientras tanto, tendremos que compartir el patio escolar, los parques del barrio, la biblioteca y otros espacios comunes y servicios públicos. Esto hace que sea necesario desarrollar estrategias en la escuela ante la diversidad cultural dirigidas a diferentes ámbitos, como afirman García Fernández y Goenechea, (2009):

- Estrategias orientadas al centro educativo.
- Estrategias centradas en el docente del centro.
- Estrategias orientadas al alumno inmigrante.
- Estrategias centradas en el alumnado autóctono.

La explicación de cada una de las estrategias anteriores se traduce en las siguientes acciones aplicadas en el ámbito de la escuela.

EL CENTRO EDUCATIVO
1.Desarrollar el sentido de comunidad: todos los miembros son valiosos
2.Trabajar la estructura organizativa que es:
*Proyecto educativo del centro y proyecto curricular con perspectiva de diversidad *Trabajo en equipo del profesorado para elaborar recursos didácticos que respondan al entorno. *Cooperación con servicios sociales, asociaciones, ONG y otras instituciones. Crear redes de una acción global. *Agrupamiento de alumnos. Ver la forma idónea de trabajar con cada alumno y su grupo. * Gestión participativa. Nadie es imprescindible y todos somos necesarios. No asunto de nadie sino de toda la comunidad educativa.
EL DOCENTE DEL CENTRO
*Actuar de transmisor a guía, facilitar, ayuda. *Conocimiento de las culturas de sus alumnos.*Tomar decisiones en relación contexto social y educativo *Relación éxito escolar / relaciones positivas el profesor como portador de cultura. *Evitar comparaciones, humillaciones, posturas etnocéntricas. *Conocimiento antropológico significativo de las culturas. *Dar el mismo valor a las diferentes culturas.*Desarrollar competencias interculturales. *Evitar la asimetría de poder de llevar la prepotencia de alumnos frente la exclusión e indefensión de otros.
ALUMNO INMIGRANTE
*Construcción de una identidad cultural. *Adquisición de habilidades sociales (integración). *Valoración conocimientos de la lengua nativa: mantenimiento *Proceso de acogida: historia escolar: asignar un grupo, conocimientos que posee. etc. *Prevención del fracaso escolar frente a la crítica hipótesis culturalista. *Antagonismos entre modelo de aprendizaje.*Mejorar el autoconcepto. *Orientación a familias: elección de centro; mecanismos de exclusión encubiertos; guetización...*Importancia del dominio de la lengua vehicular: L2
ALUMNO AUTÓCTONO
*Problemas de racismo. *Desconstruir estereotipos y prejuicios. *Aprender a reconocer al otro como semejante, con la misma dignidad y derechos. *Desarrollar destrezas prosociales.*Afrontar conflictos de modo constructivo. *Adquirir habilidades de negociación. *Desarrollar competencias interculturales. *Trabajar un enfoque cooperativo. * Dilemas éticos.

Tabla 9: Estrategias de la escuela ante la diversidad en la cultural
Elaboración propia a partir de García Fernández y Goenechea (2009)

En otro momento el mismo autor, sintetiza ante la atención a la diversidad cultural, ante el reconocimiento de la identidad cultural y la posibilidad de interacción e intercambio entre los diferentes grupos. Planteando lo siguiente:

- Si se promueve las relaciones y se mantiene la identidad cultural hay una integración e inclusión social entre las personas.

- Si se facilita la identidad cultural y no se facilitan las relaciones interpersonales estamos ante una segregación de grupos sociales.
- Si se facilita las relaciones y no se mantiene la identidad cultural de los grupos minoritarios, estamos ante una asimilación cultural
- Si no se promueven las relaciones interpersonales, tampoco el mantenimiento de la identidad cultural, estamos ante un escenario de marginación de las personas de los diferentes grupos.

	¿Facilita el mantenimiento de la identidad cultural?		
		SI	NO
¿Promueve las relaciones interpersonales?	SI	Integración/Inclusión	Asimilación
	NO	Segregación	Exclusión

Tabla 10: Modelos de atención a la diversidad cultural en la escuela
Fuente: *García Fernández J.A (2010) Ponencia sin publicar*

Para Martínez Otero, V (2007) la figura del docente es vital en una educación intercultural, de él depende en cierta medida la aceptación por parte de los alumnos a los nuevos alumnos extranjeros que entran a la institución escolar.

“Los profesores íntegros y poseedores de una personalidad equilibrada y madura, fomentan las adquisiciones culturales de distintas maneras. Por un lado, enfatizan lo positivo de los diferentes grupos culturales, particularmente de aquellos que tienen presencia en el aula y en el centro. Por otro, promueven la cooperación en el seno de grupos heterogéneos”. (p.49)

Para hablar de la diversidad cultural y la escuela es necesario insistir en la figura del maestro o profesor de aula; ya que, de su actitud frente al alumnado está la clave. Si partimos de que existen grandes diferencias entre el profesorado docente; si nos fijamos en la tipología del profesorado presentada por Martínez-Otero (2007, pp. 28-29) en rela-

ción a la Educación Intercultural nos quedaríamos con el “profesor educador”, ya que, por su acreditado compromiso y por su sólida formación, promueve el despliegue saludable de todas las dimensiones de la personalidad de sus educandos y fomenta relaciones positivas entre ellos, cualesquiera que sean sus características.

Todo docente en el S.XXI lo primero de todo si quiere ser un verdadero profesional de la educación debe sacarle lo mejor que pueda al niños/as que tiene por delante independientemente de las circunstancias que puedan darse a la hora de realizar su trabajo. El niño/a es su objeto de trabajo, por consiguiente la conducta del niño/a no debería impedir la labor docente renunciando a su trabajo, sino utilizar todas las técnicas y habilidades para realizar su labor. En este sentido el docente para hacer frente a este reto puede apoyar su reflexión en dos programas de redes¹⁶ de cómo el docente debe enfrentarse a la diversidad en la escuela ahora y el segundo sobre qué hacer para el futuro.

El estilo docente marca mucho el clima de relación del aula de clase, un maestro dialogante y cercano al alumno contribuye al logro de resultados positivos académicos y en las relaciones de cordialidad en la clase.

Todo profesor o maestro que trabaja en un colegio con presencia de alumnado extranjero debería conocer los factores que influyen en la conducta de sus alumnos su estado emocional y la nueva realidad que afronta el niño como señala Morales Orozco, 2006 (pp. 21-23) sobre los factores que influyen en la adquisición del español como lengua no materna y las dificultades que podemos encontrar en contextos escolares multiculturales. Más adelante señala el mismo autor (pp. 24-26) cómo el profesor debe manejarse en un contexto similar con una propuesta en diferentes niveles dentro de ámbito escolar. Reivindica el papel del profesor como mediador de culturas de la sociedad de acogida con los que llegan en su papel mediador con las familias del alumnado nuevo.

¹⁶ Ver documental de los programas en: <http://www.redesparalaciencia.com/programa-redes> . El primero es el nº49. *Educación para fabricar ciudadanos*, emitido el 14/12/2009. Y el segundo es nº 77. *Crear hoy las escuelas del mañana*, emitido 19/12/2010. Programa de divulgación científica RTVE que se emite por la L2 los domingos a la 21:30h. Dirigido por Eduard Punset.

Hay una labor que se pide a la escuela que se da por hecho que su obligación de formar a futuros ciudadanos de acuerdo a la sociedad donde viven cuando los mensajes que envía la sociedad son contrariamente opuestos. Es decir, queremos que la escuela atienda a la diversidad del alumnado que llega a su institución, pero al mismo tiempo pedimos un entorno social que todos sean homogéneos o iguales en conducta o pautas de comportamiento. No se puede formar a unos alumnos en valores interculturales en la escuela cuando la sociedad no vive interculturalmente cuando lo que se vive cuanto más lejos estén de mí los extraños mejor.

En lo referente al alumno inmigrante en la escuela uno de los principales problemas; reside en la mayor concentración de alumnos en centros públicos frente a centros concertados y privados, que origina en la mayoría de veces la huida de los alumnos autóctonos a otras escuelas sin alumnos inmigrantes, principalmente en centros concertados. Este hecho provoca una segregación del alumnado muy en contra del principio de equidad en atención a la diversidad en la escuela a la hora de adjudicar las plazas en los centros educativos dentro de un barrio, distrito o en un municipio.

Para Aguado (2010), en relación a lo que sucede con la diversidad cultural en las aulas, confirma lo siguiente a raíz de un trabajo de investigación sobre qué es lo que los centros educativos en estos momentos están haciendo muy bien sobre todo en secundaria:

- El respeto y la atención a la diversidad de los estudiantes presentes en el centro afectan al medio escolar en su totalidad y son atendidos en todas las decisiones educativas, no de forma puntual o aislada
- Las normas, organizaciones y planificación escolares promueven y fomentan las interacciones interculturales y la comprensión entre todos estudiantes, profesores y personal
- El centro participa en programas de formación o /y innovaciones sobre diversidad sociocultural de forma sistemática y continuada.
- Se promueven valores, actitudes y conductas que apoyen el pluralismo como valor y recurso educativo.

- Se estudian las características y necesidades educativas de los estudiantes que presentan características diversas.
- Se promueven las interacciones verbales y no verbales entre estudiantes, profesores, familia y otros.
- Se interpretan los acontecimientos, situaciones y conflictos desde las diferentes perspectivas e interacciones asumidos por los grupos implicados.
- Se establecen conexiones entre escuela/hogar/comunidad mediante la realización de actividades tales como encuentros, charlas, entrevistas, visitas, talleres con las familias, salidas etc.
- Se combate la discriminación y el racismo poniendo énfasis en clarificar los mitos y estereotipos asociados con los grupos específicos. Se subrayan las similitudes humanas más allá de las diferencias.

Por otra parte, señala aquellas cosas que los centros educativos no hacen para el buen funcionamiento ante la diversidad cultural en la escuela:

- La formación permanente del profesorado se considera como una cuestión individual de cada profesor/a, no se establece un tiempo para en el horario del centro.
- La formación en temas de atención a la diversidad cultural se ofrece siempre asociada al profesorado de apoyo que desarrolla su trabajo con estudiante inmigrantes o de necesidades educativas especiales.
- El pluralismo lingüístico se valora y promueve de forma activa y permanente sólo en el caso de los idiomas que se aprenden como segunda lengua (inglés y francés) y en el de las lenguas cooficiales de la Comunidad Autónoma.
- La prioridad es que aprendan español cuanto antes, si bien no se prohíbe utilizar expresiones de su propia lengua.

Finalmente, las medidas que se plantean de atención a la diversidad son especiales y no generales. Pero, las prácticas que ejemplifican, es decir, lo que los centros desarrollan en cada uno de los aspectos señalados surgen entre los objetivos que aparecen en los documentos del claustro, tanto en el proyecto educativo como en las adaptaciones curriculares. Una cosas es lo que escriben los centros en sus proyectos y otra es la reali-

dad del funcionamiento de los centro ante el reto de la diversidad en los colegios e institutos.

3.1.1 MODELOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD ANALIZADOS POR MUÑOZ SEDANO (1999-2003)

Dentro del análisis realizado por Muñoz Sedano hay que reflejar dos publicaciones: la primera (1999) y la segunda en (2003), el cambio fundamental se ha producido en el punto cuatro del 1º que trataba de *habilidades de un enfoque sociocrítico* ahora en el 2º lo plantea como el *enfoque hacia una opción basada en la simetría cultural* entre otros cambios. Algunos modelos pueden ser muy similares en algunas estrategias (segregacionista-pluralismo cultural), pero su contenido y sus resultados son básicamente diferentes al ser de distinta finalidad.

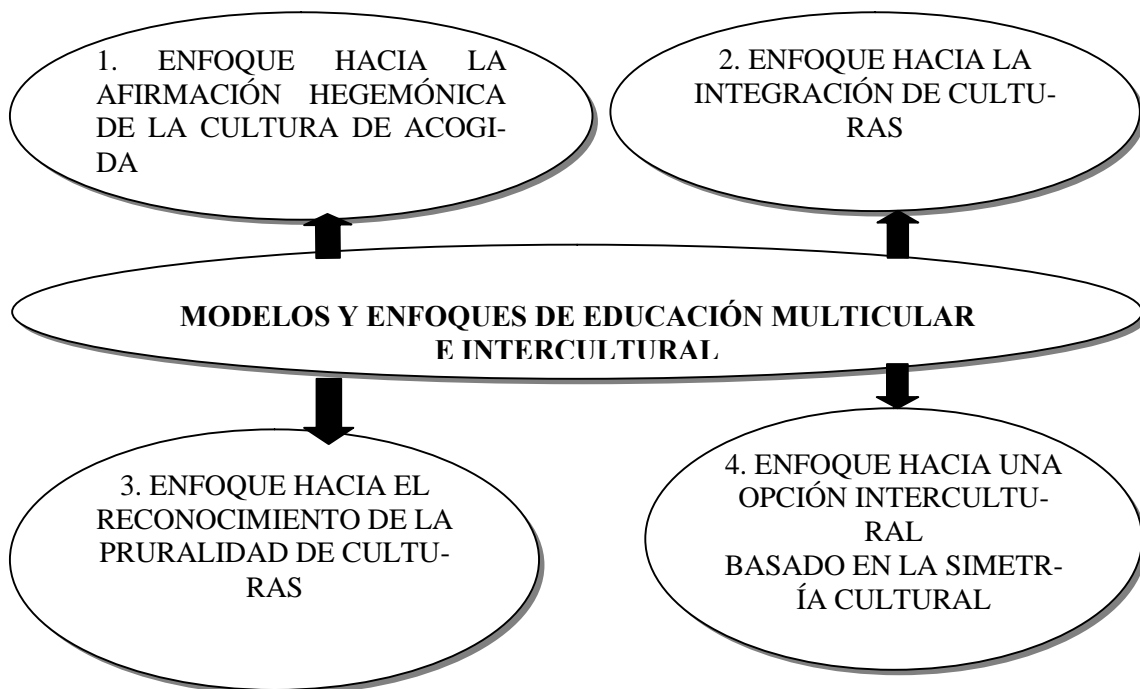


Tabla 11: Modelos de atención a la diversidad analizados por Muñoz Sedano
Elaboración propia a partir de Muñoz Sedano (1999-2003)

3.1.1.1 ENFOQUE HACIA LA AFIRMACIÓN HEGEMÓNICA DE LA CULTURA DEL PAÍS DE ACOGIDA

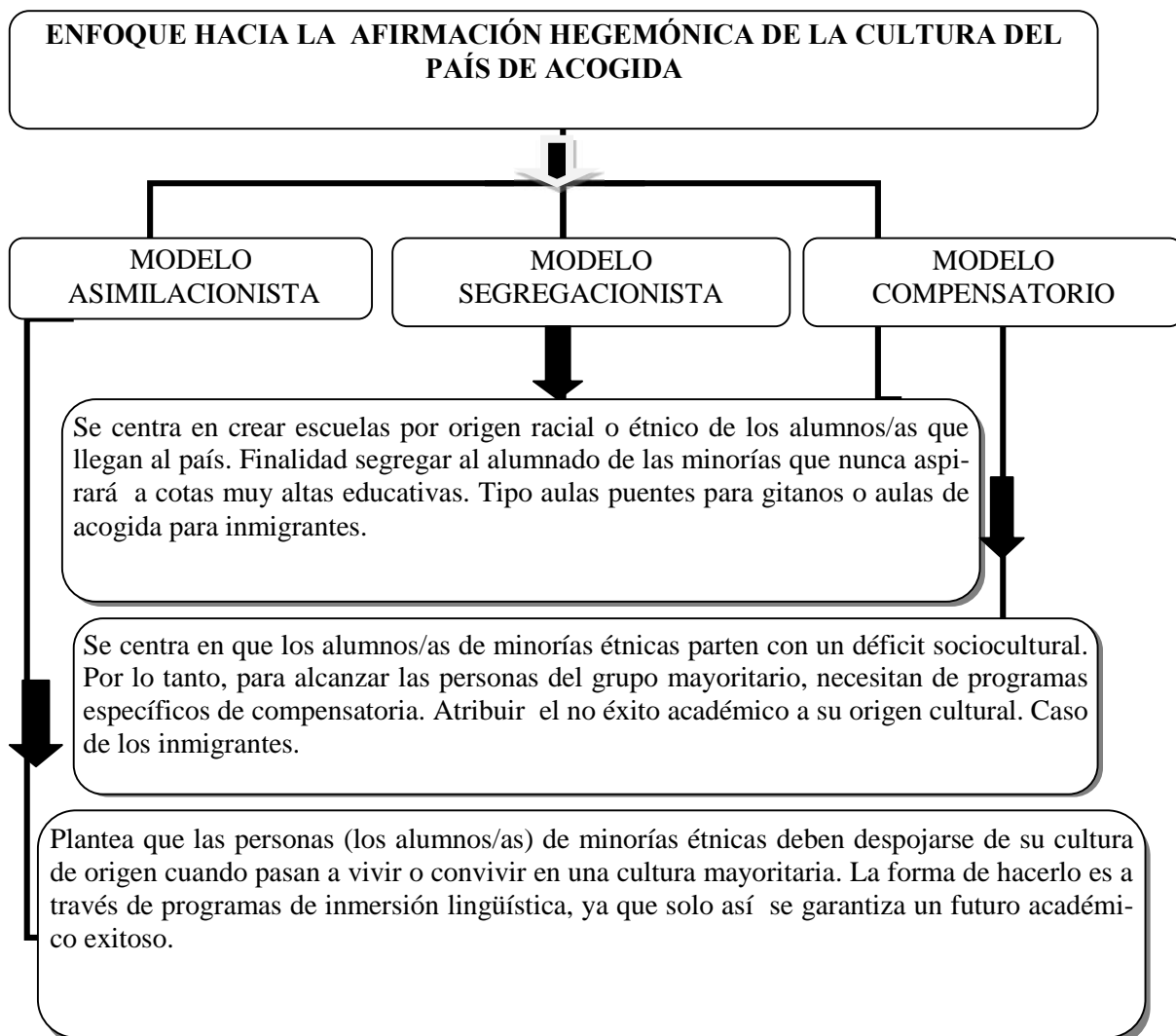


Tabla 12: Enfoque hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida
Elaboración propia a partir de Muñoz Sedano (1999-2003)

3.1.1.2 ENFOQUE HACIA LA INTEGRACIÓN DE CULTURAS

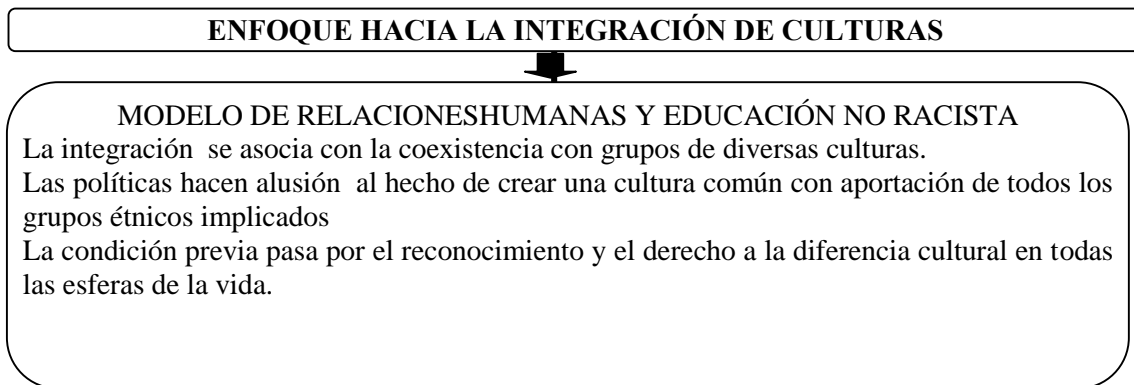


Tabla 13: Enfoque hacia la integración de culturas.
 Elaboración propia a partir de Muñoz Sedano (1999-2003)

3.1.1.3 ENFOQUE HACIA EL RECONOCIMIENTO DE LA PLURALIDAD DE CULTURA

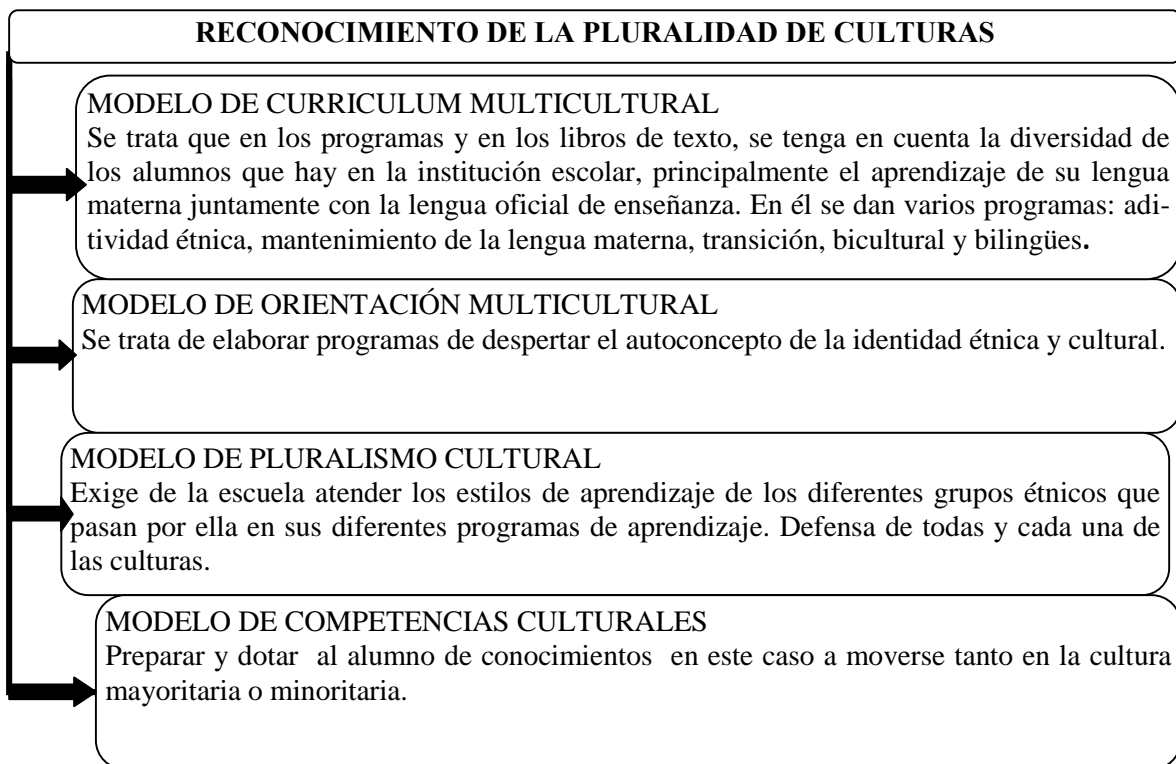


Tabla 14: Enfoque hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas.
 Elaboración propia a partir de Muñoz Sedano (1999-2003)

3.1.1.4. ENFOQUE HACIA UNA OPCIÓN INTERCULTURAL BASADA EN LA SIMETRÍA CULTURAL

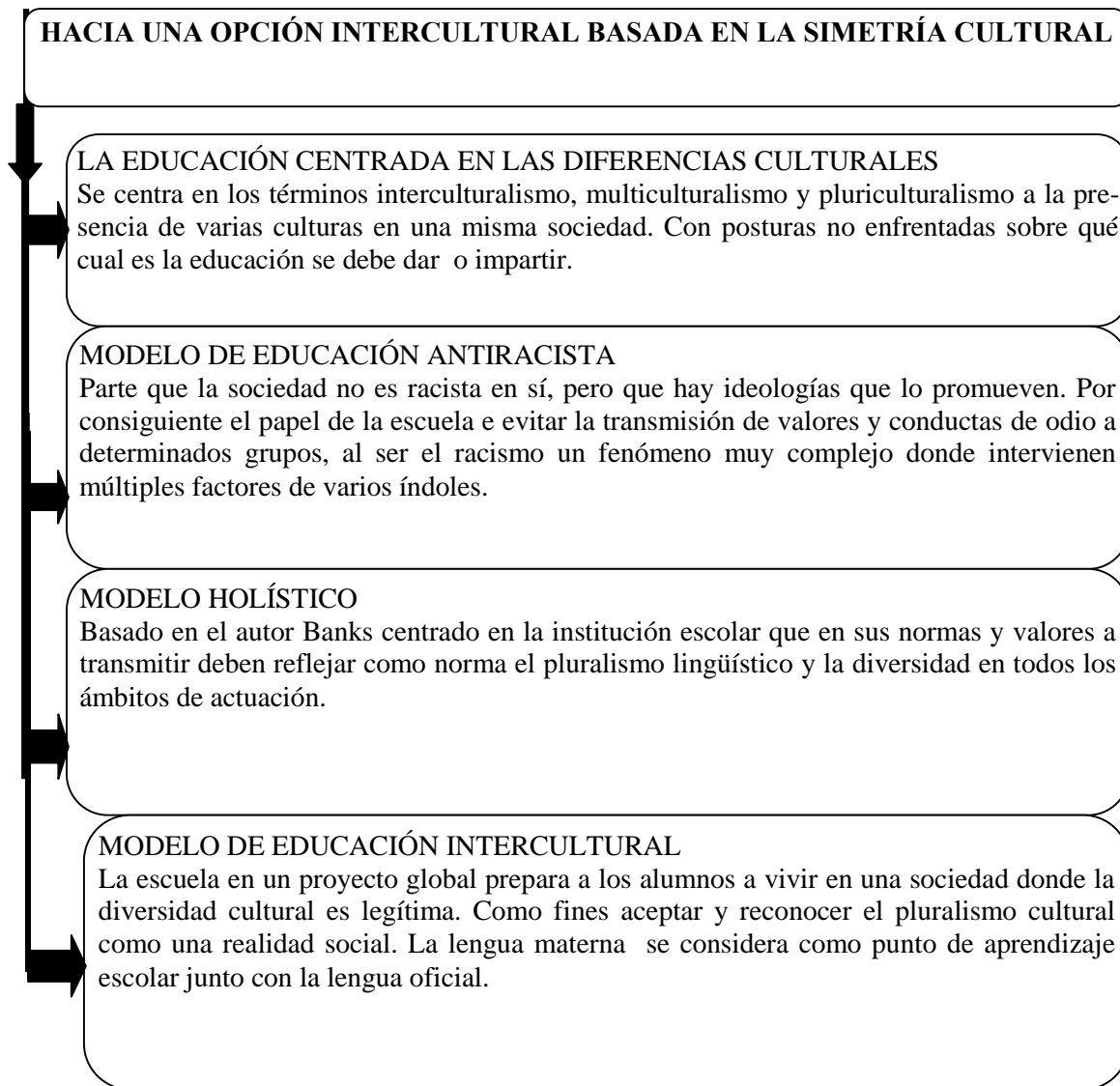


Tabla 15: Enfoque hacia una opción intercultural
Elaboración propia a partir de Muñoz Sedano (1999-2003)

3.1.2 *MODELO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD ANALIZADO POR GARCÍA CASTAÑO Y PULIDO*

Los antecedentes de este modelo se centran en los trabajos realizados por García Castaño (1990) y García Castaño y Pulido (1993) basados en la adquisición y transmisión de la cultura. Nace de una reflexión sobre la presencia en las escuelas occidentales de minorías étnicas que necesitan un trato adecuado por la distancia entre su cultura y la cultura mayoritaria representada por la escuela occidental, necesitan una atención especial ante el fracaso continuado cuando acceden a la escuela.

Entre los trabajos precedentes basados en el modelo multicultural desde la antropología que tratan de explicar la interacción cultura y educación señalar los siguientes autores:

- St. Lawrence y Singleton, (1975) que trata significado de la cultura en el estudio de las interacciones dentro de la comunidad escolar
- Johnson, (1977), trata como la antropología y otras subdisciplinas han contribuido a la enseñanza y el aprendizaje multicultural ofreciendo un amplio abanico y métodos de investigación.
- Trueba et al. (1981) aportación de la antropología a la investigación educativa como en estudios micro etnográficos sobre niños de minorías en el aula e importancia de la etnografía para la educación bilingüe.
- Foester y Little Soldier (1981) en modelos etnográficos para analizar, comparar y localizar conflictos y/o discontinuidades entre las culturas del hogar y de la escuela.
- Clark, (1963). En proponer maneras frente al choque entre culturas en el aula multicultural.
- Jordán (1985), en programas de educación bicultural.
- Koppelman (1979), evaluación de programas de conceptualización antropología.
- London (1981), la antropología cultural constituye el marco adecuado para la problemática de la diversidad multicultural y multiétnica de la educación junto con otras disciplinas.

- Banks (1986) Se centra en la educación multicultural en el pluralismo étnico cultural

Los modelos analizados vienen reflejados en el siguiente esquema que tenemos a continuación.

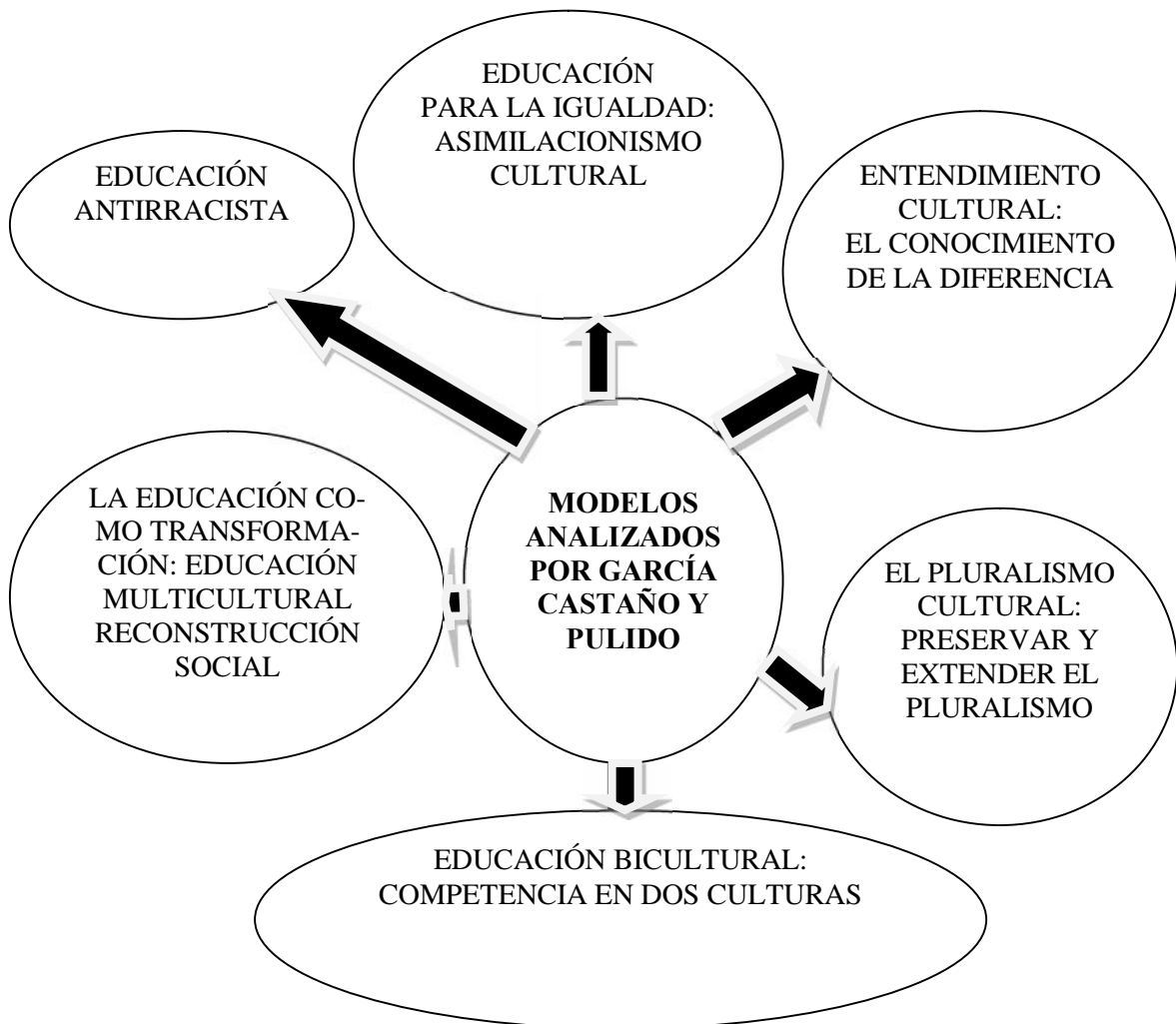


Tabla 16: Esquema de los modelos analizados por García Castaño y Pulido. *Elaboración propia a partir de García Castaño y Pulido (1993)*

A continuación vamos a analizar en apartados diferentes los modelos de la tabla 16

3.1.2.1 EDUCAR PARA LA IGUALDAD: ASIMILACIÓN CULTURAL

EDUCACAR PARA LA IGUALDAD: ASIMILACION CULTURAL

Asimilación cultural y compensación educativa e igualar las oportunidades educativas. Defensa de la igualdad de oportunidades educativas para todos alumnos culturalmente diferentes. Las bases del enfoque se centran en:

- Los alumnos de culturas minoritarias experimentan desventajas de aprendizaje en la escuela sometidas por los valores dominantes.
- Los programas multiculturales deben aumentar la compatibilidad entre la escuela-hogar para un mayor rendimiento académico de los alumnos.
- Una educación multicultural que se opone a los programas de compensatoria que niegan las diferencias culturales, que tratan de cambiar el idioma de los niños/as y su forma de crianza.

El modelo educar para la igualdad está en el diseño de los programas Sleeter y Grant (1988), de educar al excepcional o al culturalmente diferente, basado en la teoría del capital humano.

Se trata de diseñar un sistema de compensar al diferente en acceder con rapidez a la competencia en una cultura dominante haciendo de la escuela puente entre las distintas culturas.

Tabla 17: Educar para la Igualdad

Elaboración propia a partir de García Castaño y Pulido (1993)

3.1.2.2 EL ENTENDIMIENTO CULTURAL: EL CONOCIMIENTO DE LA DIFERENCIA

EL ENTENDIMIENTO CULTURAL: EL CONOCIMIENTO DE LA DIFERENCIA

Se trata de enseñar a todos a valorar las diferencias entre las culturas.

La escuela se le encomienda al enriquecimiento cultural. La multiculturalidad pasa a ser un contenido curricular para todos los alumnos con la modificación del currículo.

Se fundamenta en la teoría de Sleeter y Grant (1988), basadas en la teoría de la psicología social (teoría del prejuicio, autoconcepto o grupo diferencia)

Se trata de preparar a los estudiantes para que vivan armoniosamente en una sociedad multiétnica, y para ello habrá que abordar en el aula las diferencias y similitudes de los grupos, con objeto de que los alumnos comprendan esa pluralidad.

El entendimiento cultural implica aprender acerca de los diversos grupos culturales ahondando en las diferencias culturales con el mismo énfasis en el reconocimiento e identificación de las similitudes culturales.

Tabla 18: El entendimiento cultural

Elaboración propia a partir de García Castaño y Pulido (1993)

3.1.2.3 EL PLURALISMO CULTURAL: PRESERVAR Y EXTENDER EL PLURALISMO**EL PLURALISMO CULTURAL: PRESERVAR Y EXTENDER EL PLURALISMO**

Parte de la aceptación de las minorías étnicas de las prácticas de aculturación e asimilación, a las que está sometida en culturas mayoritarias.

Para las culturas minoritarias la asimilación y la fusión cultural no son aceptables como objetivo social.

La escuela debe preservar y extender el pluralismo basándose en cuatro condiciones:

- Existencia de la diversidad cultural dentro de la sociedad
- Interacción inter e intragrupos.
- Los grupos que coexisten deben compartir las mismas oportunidades políticas, económicas y educativas.
- La sociedad la diversidad cultural (Stickel, 1987).

Se trata de afrontar la cuestión de la diversidad cultural desde la educación. El profesorado debe ser consciente no todos los grupos culturales entienden o dan los contenidos curriculares, ni tienen las mismas aspiraciones y deseos de los grupos culturales. Las teorías antropológicas implicadas en este enfoque son aquellas que abordan los procesos de transmisión cultural, desarrolladas por la antropología de la educación.

Las teorías antropológicas implicadas en este enfoque son aquellas que abordan los procesos de transmisión cultural, desarrolladas por la antropología de la educación.

Tabla 19: El pluralismo cultural

Elaboración propia a partir de García Castaño y Pulido (1993)

3.1.2.4 LA EDUCACIÓN BICULTURAL: COMPETENCIA EN DOS CULTURAS

LA EDUCACIÓN BICULTURAL: COMPETENCIA EN DOS CULTURAS

La educación multicultural debe producir personas competentes en diferentes culturas, frente al rechazo de grupos minoritarios ante la asimilación.

La educación bicultural debe abrir paso a la completa participación de los grupos mayoritarios y minoritarios a las oportunidades socioeconómicas que brinda el Estado, sin que los miembros de los grupos pierdan su identidad cultural.

Como elemento esencial en este enfoque la enseñanza de la lengua en el desarrollo de la competencia cultural es fundamental para cualquier proyecto que se quiera llevar a cabo.

Tabla 20: Educación bicultural

Elaboración propia a partir de García Castaño y Pulido (1993)

3.1.2.5 LA EDUCACIÓN COMO TRANSFORMACIÓN: EDUCACIÓN MULTICULTURAL Y RECONSTRUCCIÓN SOCIAL

LA EDUCACIÓN COMO TRANSFORMACIÓN: EDUCACIÓN MULTICULTURAL Y RECONSTRUCCIÓN SOCIAL

Este enfoque se centra en Gibson modelo pluralista, Sleeter y Grant modelo reconstruccionista social, el paradigma radical de Banks y el modelo de fortalecimiento de Delgado-Gaitán (1992) Para Sleeter y Grant (1988), tres tipos de teorías convergen en la base de este enfoque.

1. **TEORÍAS SOCIOLÓGICAS:** Como son la del conflicto y la resistencia. Se centran que el comportamiento humano es grupal, y cuanto más escaso son los recurso más intensa es la lucha. Los grupos dominantes crean estructuras e instituciones sociales para mantener el control que pueden llegar al racismo y a la exclusión del resto.

2. **TEORÍAS SOBRE DESARROLLO COGNITIVO.** Basado en el aprendizaje constructivista de Piaget y Vygotsky. Centrado en la experiencia propia del sujeto. La multiculturalidad se vive conviviendo con personas de otras razas y culturas no con decir o definir como son estos grupos de personas.

3. **TEORÍAS DE LA CULTURA.** Basada en la adaptación a circunstancias vitales en competición entre grupos por la posesión de los recursos. Se centra en estructura de las sociedades y la creación improvisada de la cultura a partir del día a día.

Tabla 21: La educación como transformación: educación Multicultural y reconstrucción social.

Elaboración propia a partir de García Castaño y Pulido (1993)

3.1.2.6 EDUCACIÓN ANTIRRACISTA

EDUCACIÓN ANTIRRACISTA

La educación antirracista está muy ligada a la multicultural conocida como el sexto enfoque de la educación multicultural.

La diferencia entre la educación multicultural y la antirracista reside en:

La Multicultural: libertad de pensamiento de las personas, entendimiento entre culturas y cambio paulatina de la sociedad a través de la educación.

La Antirracista: Ideología radical de inspiración marxista, transformación de la sociedad a base liberar los grupos oprimidos y eliminación de las discriminaciones institucionales

¿Qué diferencia se plantea la educación no racista y la antirracista? Para ambas defensas tenemos: Alegret (1992, 21-22)

Para los no racistas las explicaciones de esta transformación se agotan en los prejuicios y la ignorancia. Por tanto, para ellos el racismo no es más que una cuestión de discriminación fácilmente superable a través de una intervención educativa adecuada, en el sentido de transmitir los valores y los contenidos necesarios para que no se produzca el racismo

Para los antirracistas las explicaciones acerca de la transformación de las diferencias en desigualdades no son de tipo psicopatológico, sino de tipo ideológico. Por lo tanto, para los antirracistas lo esencial es organizar una estrategia de intervención educativa adecuada para que no se reproduzca el racismo.

Tabla 22: Educación antirracista

Elaboración propia a partir de García Castaño y Pulido (1993)

3.1.3 SÍNTESIS ENTRE LOS DOS MODELOS

Si comparamos los dos modelos y enfoques analizados tenemos:

- Enfoque hacia la integración de culturas/ Educación bicultural
- Enfoque afirmación hegemónica cultura acogida/ Asimilacionismo cultural
- Enfoque hacia la pluralidad de culturas/ Pluralismo cultural

ANÁLISIS DE MUÑOZ SEDANO ↔ ANÁLISIS GARCÍA CASTAÑO Y PULIDO

INTEGRACIÓN DE CULTURAS	EDUCACIÓN BICULTURAL
Coexistencia entre grupos diversos, crear una cultura común entre todos; reconocimiento a la diferencia.	Competencia entre dos culturas; participación de grupos mayoritarios y minoritarios en oportunidad que ofrece el estado; conocimiento de la cultura propia y ajena.
HEGEMONIA DE LA CULTURA DEL PAÍS DE ACOGIDA	EDUCAR PARA LA IGUALDAD: ASIMILACIONISMO CULTURAL
Renuncia de la cultura minoritaria de origen para abrazar la cultura mayoritaria para compensar el déficit educativo;	Igualdad de oportunidades para todos los alumnos;
PLURALIDAD DE CULTURAS	PLURALISMO CULTURAL
La escuela debe atender los estilos de aprendizaje de los diferentes grupos étnicos; defensa de cada uno de las culturas; los libros de texto deben responder a la diversidad del alumnado.	La escuela mantiene y expande que la diversidad forma parte de la sociedad; todos los grupos deben compartir las mismas oportunidades políticas, económicas y educativas; el profesorado debe tener en cuenta las peculiaridades de cada grupo.

Tabla 23: Síntesis entre modelos de atención a la diversidad
Elaboración propia

Aparte de la comparación señalada anteriormente, la escuela española no ha sacado partida de estos estudios, se observa que el modelo más implantado es el de la asimilación cultural, el que viene de fuera tiene que asumir la cultura y las costumbres españolas, y los españoles no tienen necesidad alguna de aprender de los inmigrantes. Por eso, la presencia de minorías étnicas se ha tratado como algo transitorio desde los distintos planes de integración de las instituciones educativas. Por consiguiente, el papel que debería desempeñar la escuela en lo que concierne a estos dos modelos en cuanto a educar a los alumnos en la convivencia de pluralidad de culturas o pluralismo cultural no se nota en la sociedad actual, ya que, ser diferente o proceder de otra país o cultura sigue siendo algo mal visto para la convivencia.

En la actualidad el modelo que se aplica en la escuela española de todo lo analizado anteriormente entre ambos modelos es el de *Hegemonía de la cultura del país de acogida o asimilación cultural*. “El que llega debe adaptarse a lo que hay” Por otra parte los que viven en comunidades autónomas con lengua cooficial tienen que someterse a la inmersión lingüística de esa lengua sin la posibilidad de aprender la suya.

3.2 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EUROPA Y SU ENFOQUE GLOBAL EN LA EDUCACIÓN

La diversidad cultural que caracteriza las sociedades europeas se ancla en la historia más antigua que la de las recientes migraciones. La estabilización de las poblaciones inmigradas provoca turbulencias en el seno de los modelos monoculturales que se impusieron en Europa con la formación de los Estados nación monolíticos por naturaleza.

Analizar la evolución de la educación intercultural en la UE27 es ver cómo los sistemas educativos europeos de los Estados miembros han respondido a la educación de los inmigrantes y de sus hijos. Los sistemas educativos juegan un papel importante en la integración de los niños y jóvenes inmigrantes sobre todo en el aprendizaje del idioma del país:

“Los factores socioeconómicos y el conocimiento del idioma determinan en gran medida las oportunidades y los retos con que se encuentran los inmigrantes en las distintas etapas de su educación, desde la infancia hasta los primeros años de vida adulta. Asimismo se puede adoptar medidas que desarrollen sus capacidades y las instituciones generales responsables de atender sus necesidades de aprendizaje”.

(Manual sobre integración 2010,130)¹⁷

Este mismo manual señala, al tratar sobre la educación de los jóvenes inmigrantes y el mercado de trabajo, al principio común básico nº 5 por el cual

“los sistemas de educación y formación en los Estados miembros juegan un papel importante en la integración de los nuevos inmigrantes jóvenes y lo siguen haciendo en la segunda y tercera generación, sobre todo con respecto al aprendizaje del idioma”.

En cuanto a obtención de peores resultados en el rendimiento escolar de las distintas generaciones de los inmigrantes, el motivo principal radica en las competencias lingüísticas de las familias y sus condiciones de migración y asentamiento junto con otros factores, cambian a lo largo del tiempo en función del sistema educativo.

¹⁷Disponible en: http://ec.europa.eu/justice_home/ y en www.integration.eu ISBN 978-92-79-13512-5 doi:10.2758/1554 © Unión Europea, 2010

Por otra parte, la situación económica no explica una desventaja social del alumno inmigrante, los resultados pueden ser mejores o peores que los de otros niños. Si se asientan las bases muy bien en los niveles iniciales puede dar lugar a grandes oportunidades académicas y laborales en el futuro.

3.2.1 La integración escolar del alumno inmigrante en la UE

Las políticas educativas europeas sostienen el compromiso de desarrollar una política para la integración de los inmigrantes legalmente establecidos y la de sus hijos. Desde el punto de vista educativo garantizar que disfruten de los derechos y obligaciones que otros menores de la UE. Las directivas europeas al respecto, defienden a los menores inmigrantes como menores nacionales de terceros países acompañados o no, que disfruten de ciertos derechos en materia educativa en función de su situación jurídica.

La Directiva 2000/43/CE DEL CONSEJO, referente al principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico, puede tener relevancia para la educación de todos los menores inmigrantes, pero no tiene presente las diferencias de trato basadas en la nacionalidad o en las condiciones de residencia de los nacionales de terceros países. Su finalidad es acabar con cualquier tipo de discriminación por razones de raza u origen étnico en los distintos ámbitos, incluido el educativo (véase el artículo 3 ámbitos de aplicación). La misma Directiva concede a los menores inmigrantes o menores de origen inmigrante el derecho a apelar si sufren un trato menos favorable que el que se otorga a los nacionales (discriminación directa), o cuando una disposición, criterio o práctica, aparentemente neutral, los coloca en una situación de desventaja (discriminación indirecta).

El Consejo de Europa recomienda desarrollar las acciones dirigidas a la integración de los menores inmigrantes en el sistema educativo en torno a tres áreas y del siguiente modo:

- Adaptando el sistema a sus necesidades educativas concretas,

- incluyendo clases de lengua y cultura del país de origen en los currículos oficiales y
- promoviendo una educación intercultural para todos.

La promoción de la educación intercultural pasa por una formación inicial y permanente del profesorado y por el desarrollo de los materiales didácticos adecuados.

Los países europeos en función de factores demográficos y socio-históricos han desarrollado políticas diferentes de escolarización de alumnado extranjero o de minorías étnicas.

Para Essomba, (2007 pp. 200-284), presenta tres casos de situaciones por las que pasa el alumnado extranjero en Europa:

a) En cuanto a política de equidad en educación en función de sucesivas generaciones.

Primera generación: hay una reformulación de las políticas de equidad en educación para extranjeros y minorías. Los países receptores de inmigración extranjera de primera generación se caracterizan por haber llevado a cabo medidas de igualdad educativa con los hijos e hijas de estas familias desde hace décadas (años cincuenta y sesenta). La constatación general, sin embargo, es que no han dado los resultados esperados y se detectan situaciones enquistadas ante las cuales crece la desesperanza. Los Estados solo se preocupan de las políticas de extranjería desde la perspectiva de control policial, puesto que el flujo migratorio vivo tiene menores consecuencias para la sociedad que la presencia de nacionales con origen extranjero. Por este motivo las políticas que implementan son de medidas de igualdad de oportunidades y tienen mucho más que ver con la noción de ciudadanía multicultural que con la condición de extranjería.

Segunda generación: hay una nacionalización de las políticas de equidad en educación para extranjeros y minorías. Los países receptores de inmigración de segunda generación se caracterizan por haber empezado a recibir un número destacado de extranjeros de forma simultánea a los procesos de crisis industrial y económica de los setenta y ochenta. Esta circunstancia ha provocado que las políticas educativas dirigidas a

la población extranjera se hayan destacado por un modelo de integración que no incluía la posibilidad de la permanencia en el país, sino que se basa en el mito de retorno. Población turca en Alemania o la marroquí en Bélgica. Estas sociedades contemplan en la actualidad a la educación como un instrumento de re-nacionalización cultural –que no política de los grupos de extranjeros que ya llevan décadas en el país y que han desarrollado una actitud de resistencia cultural frente al trato recibido, más como extranjero que como ciudadano.

Tercera generación: constitución de las políticas de equidad en educación para extranjeros y minorías. Los países receptores de inmigración de tercera generación, la mayoría de los cuales se sitúan en el arco mediterráneo europeo, han vivido de la incesante llegada de extranjeros hace sólo algo más de una década, hecho que ha coincidido con su integración europea y en el mundo globalizado, su desarrollo económico y social. Se ha producido una inversión de flujos migratorios en los países receptores, han pasado de países de emigración a países de inmigración. Este fenómeno ha pillado por sorpresa a los Sistemas Educativos, por lo que; no podemos hablar de tradición en políticas de equidad sino de creación, experimentación e innovación en el impulso de medidas conducentes a la igualdad en educación. Por eso, no se debe extrañarnos que en muchos de estos países tengamos que hablar de medidas educativas de corto alcance en el tiempo y contradicciones entre sí.

b) *En cuanto al proceso migratorio en que se encuentran los extranjeros, plantea tres tipos de alumnado inmigrante en Europa*

Alumnado de familias recién llegadas.

Este alumnado requiere de unas medidas de apoyo temporal que le permitan una adecuada inclusión educativa- y, por ende, social- relacionadas en su mayoría con aspectos lingüísticos y de dinámica socioeducativa en el centro educativo de la sociedad de acogida. La ausencia de estas medidas puede suponer una desigualdad frente al conjunto del alumnado:

Alumnado de familia con arraigo.

Ser hijo o nieto de extranjeros en Europa continua siendo un factor de posible discriminación conducente a la desigualdad. Obviar las dinámicas de racismo institucional en la escuela y social en la comunidad puede tirar por la borda todos los esfuerzos por incorporar medidas conducentes a la igualdad de oportunidades en educación en un marco de equidad.

Alumnado de familias de minorías existentes en el territorio.

No ser extranjero pero pertenecer a una minoría étnica, lingüística y/o cultural también puede ser fuente de desigualdad. En la mayoría de los países europeos se ha pasado de la negación de la diversidad cultural interna a su invisibilización mediante políticas genéricas de apoyo fruto de la eclosión de reconocimiento que, curiosamente, no ha venido de la mano de la diversidad interior sino de la procedente del exterior. De todos modos la fuerte vinculación entre política educativa condiciona a la nacionalidad genera dinámicas de desigualdad de los nacionales pertenecientes a minorías, como es el caso del pueblo gitano en muchos países.

1. PROBLEMA GENERAL FAMILIAR.	2.CONDICIONES DE ACOGIDA	3. MODELOS DE ATENCIÓN DE INCORPORACIÓN AL AULA
Recién llegado sin arraigo.	Momento de incorporación (principio o mediado del curso)	Atención en aulas separadas
Arraigo familiar con estabilidad.	Idioma o lengua que maneja el alumno.	Atención en aulas ordinarias.
Arraigo por minorías étnicas.	Origen cultural (árabe, asiática, africana)	Atención con apoyo dentro y fuera del aula
	Nivel cultural (Socioeducativo familiar, sistema educativo de procedencia) con la cultura de escolar país de acogida.	Atención al aula con el resto de compañeros con una atención individualizada para todo el alumnado

Tabla 24: integración del alumnado inmigrante en la UE
Elaboración propia a partir de Essomba (2007)

- c) *En cuanto a modelo de escolarización de alumnado extranjero y de minorías, donde en muchos de país europeos no hay distinción del alumnado una vez escolarizado*

MODELOS DE ESPECIALIZACIÓN
El alumno extranjero se escolariza en unidades segregadas del resto del alumnado, si bien éstas se pueden encontrar en centros ordinarios. Dicha separación, temporal o permanente, reduce las oportunidades de interacción con sus iguales y, en consecuencia, se restan posibilidades de activar aprendizajes (sobre todo lingüísticos) y relaciones sociales.
MODELO DE INCORPORACION
El alumno extranjero se escolariza en unidades ordinarias sin ningún tipo de apoyos específico. Este tipo de integración, especialmente si se produce en edades avanzadas- más de ocho años-, lejos de garantizar igualdad puede conllevar exclusión, ya que la dificultad creciente de los contenidos escolares y la falta de apoyos lingüísticos en la lengua escolar conducen a posibles escenarios de fracaso escolar y abandono.
MODELO DE INTEGRACIÓN
El alumno extranjero se escolariza en unidades con apoyos específicos dentro y/o fuera del aula. De esta manera se corrigen las posibles desigualdades que puedan producirse debido al desconocimiento de la lengua escolar o la orientación e información sobre la escuela.
MODELO DE INCLUSIÓN
El alumno extranjero se escolariza en unidades ordinarias donde todos los alumnos – no solo éstos reciben una propuesta educativa que reconoce sus particularidades fruto del proceso de socialización familiar, y aplica estrategias metodológicas que favorecen la consecución de los objetivos educativos para todos y entre todos.

Tabla 25: Modelos de escolarización presentado por Essomba
Elaboración propia a partir Essomba 2007

Lo que queda claro con esto es según el modelo elegido se obtiene más o menos oportunidades de igualdad educativa. Por otra parte en función de la política de inmigración que marque cada país se reflejara en el modelo que plantee a la escuela a la hora de incorporar a los alumnos procedentes de otras culturas y de minorías étnicas que pudiera haber en el país.

Definir de un modelo como tal no es fácil, pero las experiencias vividas en otros países y estudios publicados al respecto pueden ayudar mucho a la hora de no repetir políticas fracasadas de integración de extranjeros y minorías étnicas, teniendo en cuenta las características del sistema educativo de cada país en su organización interna respeto a centralización o descentralización. En nuestro caso la realidad española creo que debería tender hacia un modelo de construir escuelas inclusivas ya que los resultados obtenidos de los diferentes trabajos de investigación¹⁸ sobre alumno extranjero demuestran que este alumnado no encuentra un espacio que le permita desarrollar sus capacidades

¹⁸ Ver Cap. Inmigración Extranjera y Educacion en España: Algunas reflexiones sobre el alumno de nueva incorporación. En Alegre y Subirats 2007 CIS. Madrid. Por el grupo de laboratorio de Estudios Interculturales. Universidad de Granada.

intelectuales sociales y culturales dentro de la nueva sociedad que le toca vivir que él muchas veces no ha elegido, sino por la condición de sus padres que han optado residir en ese país.

Por último, si analizamos lo que dice Essomba (2006, pp.102-108), al plantear cómo se pueden liderar escuelas inclusivas. Entre sus propuestas para construir la escuela analiza la acogida como factor determinante.

Entre los aspectos a tener en cuenta señala dos fundamentalmente vinculados al alumnado nuevo que llega a Europa.

1. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO QUE RECIÉN LLEGADO	2. CONDICIONES DE ACOGIDA DE LA SOCIEDAD RECEPTORA
Incorporación tardía: La mayoría llega al país en cualquier periodo del curso escolar, y asiste a la escuela del entorno inmediato donde vive. Esto implica recursos y personal apto para llevar a cabo la acogida de forma permanente.	Entorno geográfico del centro educativo. Entorno rural o en una gran ciudad. En un pueblo la integración es más rápido, pero todo se sabe. En una gran ciudad hay algo de anonimatos
Lengua de trabajo y comunicación. La mayoría habla el idioma por procedencia de Latinoamérica pero no con buen dominio, pero el resto no conoce la lengua vehicular la lengua de la escuela e impide una buena comunicación a todos los niveles.	Etapas educativas. No es lo mismo en Primaria que en Infantil o Secundaria. En cada etapa se exige acciones concretas a llevar a cabo que el directivo debe proponer y liderar.
Tensión entre culturas escolares. Los que llegan habiendo sido escolarizado en sus países de origen, el modelo escolar no responde al de país de acogida interiorizada por las familias. Los no escolarizados una escuela nueva en todo. Trabajar todo esto es tarea no fácil para la institución escolar que también es una realidad nueva para ellos.	Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje del centro educativo. Voluntad y responsabilidad de los centros educativos con los alumnos de familias inmigradas y en general, en lograr el éxito académicos de los niños de ese centro.
Tensión entre cultura escolar y cultura familiar. Tensión entre valores, creencias y principios; y de los que sustenta el centro educativo. Temas como menús, actividades extraescolares.	Grado de apertura del centro educativo al entorno. Se debe contar con la colaboración y el trabajo compartido con una serie de entidades e instituciones del entorno social.
Aspectos económicos. Hay familias nativas con dificultades económicas, pero la causa económica es el motivo principal de las familias extranjeras. Necesidad que se soluciona con una beca de ayuda.	Actitud receptiva del conjunto de la comunidad educativa. El debate sobre el mantenimiento de la calidad educativa. El papel de las autóctonas y familias inmigrantes en el centro.

Tabla 26: Características del alumnado inmigrante recién llegado y condiciones de acogida

Elaboración propia a partir de Essomba (2006) en liderar escuelas inclusivas

Después de revisar las políticas dirigidas al alumnado inmigrante en Europa en general, vamos a centrarnos principalmente en cómo se está aplicando esta educación intercultural en dos países europeos con visiones diferentes, que son Francia e Inglaterra, por contar con una larga tradición en décadas de acoger población inmigrante.

3.2.1.1 La interculturalidad: el caso de Francia

3.2.1.1.1 Aspectos generales y políticas educativas

El modelo intercultural de Francia se puede analizar mejor a partir de los años 70, con las actuaciones puestas en marcha por el Ministerio de Educación Nacional hacia el alumnado no francófono:

- Se utiliza el francés como lengua de integración
- Se prohíbe por ley los censos de alumnos por su origen étnico, llevando a cabo un registro provisional de los que llegan
- Se prohíbe el trato por origen étnico en la escuela hasta llegar al mundo laboral
- El francés es la única lengua utilizada en todos los niveles educativos en todo el Estado para todo el alumnado.

Entre los principios que consagra la educación en Francia tenemos:

- Libertad de enseñanza pública.
- Principio de gratuidad y la neutralidad de enseñanza pública.
- Laicidad en materia religiosa.
- Obligatoriedad de estar en la escuela de 6 a 16 años.

Todo se resume con el artículo 1 de la Constitución al establecer que Francia es una República indivisible, laica, democrática y social. Asegura la igualdad ante la ley de todos los ciudadanos sin distinción de origen, raza o religión y respeta todas las creencias. Su organización es descentralizada.

Por otra parte, el Código de Educación establece que:

El derecho a la educación está garantizado a cada uno; para que los alumnos desarrollen su personalidad, para elevarse por encima de su nivel de educación inicial, para integrarse en la vida social y profesional, y el ejercicio de su ciudadanía.

La política educativa del modelo intercultural está muy ligada a su expansión colonial. Para Abdallah-Preteille Martine, 2007 (pp.141-150), la inmigración está ligada durante muchos años a las antiguas colonias que ha tenido Francia, de tal manera que los flujos migratorios son vistos como algo permanente y no como una cosa eventual, se trata de un fenómeno que concierne a todos los sectores sociales.

Uno de los pilares fuertes sobre el que se fundamente el Estado francés en política social y educativa, es el reconocimiento a todos sus ciudadanos a tener los mismos derechos e igualdad de oportunidades cualesquiera que sean los motivos las debilidades y las insuficiencias del modelo de integración. Las respuestas institucionales al respecto se marcan en los siguientes aspectos:

- Creación del Ministerio de Trabajo, de Cohesión Social y Vivienda. Ley de un plan de cohesión 2004 sobre vivienda e igualdad de oportunidades
- Creación de un vice Ministerio para la promoción de la igualdad de oportunidades con seis prefectos.
- Agencia Nacional para la cohesión Social y la Igualdad de Oportunidades para el ámbito de los barrios.
- Creación de la Máxima Autoridad para la lucha contra la discriminación y para la Igualdad, de acuerdo a la Ley de 30 de diciembre 2004 (Informe Bernard Stasi) que conforma la aplicación de la 19 Directiva Europea correspondiente. La Máxima Autoridad tiene poder sancionador de imponer sanciones administrativas al respecto.
- Cambio de nombre del Fondo de Acción Social(FAS), por Fondo de Acción para la Integración y la Lucha contra las Discriminaciones (FASILD), apoyada en

19 Directiva 2000/43/CE de 29 junio de 2000, del Consejo Europeo, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico. Publicado Diario Oficial de las Comunidades Europeas 17.07.2000.

la Ley de 16 de noviembre de 2001, cuyo objetivos en la sociedad se resumen en:

- Acoger a los recién llegados desplegando los dispositivos reglamentado al respecto con contrato de acogida e integración.
- Trabajar en los aspectos de derechos y obligaciones para una promoción social y profesional posteriormente.
- Luchar contra el racismo y las discriminaciones
- Cambio de nombre del Centro Nacional de Documentación Pedagógica (CNDP) de Emigrantes a un Departamento en Ciudad-Escuela-Entorno en anagrama (VEI).
- Cambios en la terminología empleada: discriminación y desigualdad se utilizan como sinónimos, Inmigrantes por Recién Llegados aludiendo a inmigrantes, inmigrados de segunda generación. En otras palabras población de características particulares: extranjero, inmigrante pasan como palabras de signo de una estigmatización, más que de un interés descriptivo

3.2.1.1.2 Los objetivos de la escuela

Los textos escolares señalan como principio fundamental, que la escuela es un lugar determinante para la integración social, cultural y profesional.

1. La admisión de alumnos

Se da en las mismas condiciones de los padres extranjeros que de franceses en derechos y obligaciones. El trámite de admisión de los alumnos implica una acción dirigida a las familias con la finalidad de permitirles conocer las normas de funcionamiento de las instituciones escolares. La escuela pública sus reglas están interiorizados por los nacionales, por ello se intenta que los recién llegados entren en contacto con las entes locales de la mejor manera posible, de tal manera, se aconseja que la presentación en la escuela se haga en la lengua materna para que el mensaje llegue lo más hondo posible del nuevo entorno.

2. El aprendizaje y dominio de la lengua

La finalidad de la escolarización de los recién llegados es la transmisión del dominio del francés, ya que se parte de la base sino tienen un buen dominio del idioma la integración no es posible y la exclusión social está asegurada. De hecho las ayudas que ofrece el Centro Académico para la Escolarización de los Recién Llegados y de los niños de las poblaciones gitanas (CASNAV) están sujetas al dominio del idioma.

El programa de aprendizaje de la lengua consta de 600 horas lectivas, si bien generalmente la formación dura 300 horas. Es una formación muy básica.

3. Organización académica

Prima el criterio del trabajo en equipo y de trabajos por proyecto que el de grupo clase., de tal manera que el aprendizaje de la lengua es responsabilidad de todo el profesorado y no de los profesores de lengua, aunque existe cierta resistencia por parte del profesor no especialista.

Por otra parte existe una evaluación de la lengua francesa al inicio de los recién llegados y en otras materias para conocer las competencias adquiridas en la lengua de escolarización.

Por otro lado, desde los años 70 está el programa de la Enseñanza de la Lengua y de la Cultura de Origen (ELCO). El objetivo de ofrecer una enseñanza a los alumnos extranjeros la oportunidad de reinsertarse en el sistema escolar de su país en caso de retornar a su país de origen. El programa ha evolucionado a lo largo de los años en muchos aspectos. A partir del año 2001 el aprendizaje de la lengua y cultura de origen se ha integrado a educación primaria y la enseñanza obligatoria al régimen general escolar como parte de la diversificación de las lenguas estudiadas en el colegio, ajustándose a los horarios del centro.

3.2.1.1.3 Elementos y mecanismos de escolarización del alumnado extranjero

En cuanto a elementos a tener en cuenta tenemos los siguientes aspectos:

- El concepto de alumno de recién llegado es una categoría estadística que proviene del recuento para prever el flujo migratorio.
- Los dispositivos puestos en marcha comienzan en los años 70 y se centran en el aprendizaje de francés, ya que de su dominio condiciona la adquisición del conjunto del resto de conocimientos que se enseñan en la escuela.
- Los alumnos recién llegados a Francia provienen en su mayoría del Magreb y de otras ex colonias africanas; de Europa y de China y, principalmente se concentran en la Región parisina y Marsella.
- La finalidad perseguida por la institución escolar es la de facilitar los conocimientos escolares al conjunto del alumnado. Ello requiere un reajuste del universal republicano de permanecer indiferente a las diferencias en el sentido de tener en cuenta los perfiles específicos de la heterogeneidad y la diversidad si se quiere que todos los alumnos/as se empapen de forma efectiva de los conocimientos escolares.

En definitiva:

Los cambios de la escuela de acogida a la clase ordinaria, en la práctica las lógicas institucionales han tenido a sistematizar dispositivos específicos. En la práctica se pueden dar desde demora en la realización de la evaluación de competencias que retrasan la incorporación al aula ordinaria a alumnos que no responden o responden a los criterios oficiales. Sin embargo la escolarización de estos alumnos dentro de estos dispositivos no muestra prioritariamente una lógica escolar basada en facilitar el desarrollo de competencias de los alumnos, pero sí una lógica social más arbitraria basada en la gestión de los flujos necesarios para cubrir los ratios de alumnos por clase.

El profesorado que atiende a este tipo de alumnado tiene la formación en francés como lengua extranjera (FLE). El francés como lengua extranjera, consiste en una aproximación pragmática de la lengua y está basada principalmente sobre un método comunicativo que privilegia la comprensión y la producción oral. El uso oral de la

lengua tiene que ver con las finalidades asignadas a la escolarización de los alumnos recién llegados. Por lo que se observa no importa cómo aprenden el francés.

En lo referente a mecanismos de escolarización para Nadège Pandraud, 2007 (pp. 151-154), tenemos los siguientes:

- Los primeros pasos se dan en los años 70. Trasmisión de un conjunto de conocimientos comunes a toda una generación.
- La Institución escolar es el lugar central de **transmisión de conocimientos comunes para una sociedad**, tal como exige el espíritu de la república francesa, cómo lo es, la escolarización de los niños y niñas recién llegados a Francia.
- La misión de la escuela se presenta como un desafío para toda la Comunidad en ¿cómo transmitir un conjunto de conocimientos comunes a una diversidad de alumnos?, sobre todo refiriéndose a alumnos no nacidos en Francia o no tienen como idioma materno el francés, aunque no es un problema nuevo para esta sociedad.
- La escuela ha ejercido el papel preponderante como **herramienta de institucionalización de la nación**, por su contribución a la elaboración de una política de la lengua, más allá del hecho de que todos los miembros compartan la colectividad nacional de una cultura común.
- La cuestión de las desigualdades en la escuela es uno de los retos presentes y futuros de la escuela francesa. Se trata de reflexionar en el sentido de rebajar el mínimo de instrucción de los alumnos más débiles o se trata de reflexionar profundamente sobre los conocimientos y las competencias a desarrollar para todos los alumnos.

3.2.1.2 La multiculturalidad: el caso de Inglaterra

3.2.1.2.1 Aspectos generales

En general, los alumnos son censados según su origen familiar al llegar a la escuela. No importa si ellos mismos, sus padres o abuelos son británicos y nacieron en Inglaterra. Al llegar a la escuela deben rellenar un formulario en el que harán constar su origen basándose en criterios más étnicos, (color de la piel) por ejemplo, que culturales.

Elaboración de un mapa multiétnico del país de ciudad a ciudad y de barrios; y en función de ello elaborar los programas de integración educativa. Los mapas permiten controlar el grado de éxito o fracaso académico según origen de los estudiantes. La lengua o idioma de estudio es el inglés, sin embargo, no se descarta la posibilidad de utilizar otras lenguas maternas minoritarias sobre todo en la etapa de educación Infantil y primer ciclo de Primaria. Ejemplo existe escuelas turcas, Bangladesh entre otros.

La distribución escolar por origen étnico es algo normal que sucede a lo largo de toda la vida escolar y también al acceso a la vida laboral y a la vivienda. No se considera una discriminación. Los criterios de justicia social, se centran en la discriminación positiva de las minorías y en la compensación de desigualdades, reservando plazas para alumnos de grupos minoritarios y becas para afrontar sus retos personales.

El plan de estudio nacional (Curriculum Nacional) es obligatorio respetarlo en todos los colegios estatales de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte; aunque no todos lo aplican en toda regla. Por ley se incluye la clase de religión en distintos tipos de colegios:

- Las materias centrales y obligatorias matemáticas y ciencias se imparten en inglés. Las materias de tecnología, historia, geografía, música, arte y educación física, se imparten en un idioma extranjero para los alumnos de secundaria. Hay pequeñas variaciones regionales. Por ejemplo, en Gales, el idioma galés es obligatorio para la mayoría de los alumnos de Secundaria.

- Existe la libertad de los padres a elegir el tipo de centro para sus hijos, público, voluntario o privado. La diferencia más importante es que los públicos no se paga y los privados se paga una cuota. Por otra parte los privados no están obligados a seguir el plan de estudio nacional., aunque deben inscribirse en el Department for Education and Skills y reciben inspecciones oficiales, porque algunos son de fines lucrativos. Sin embargo el servicio de información educativo ofrece información sobre estos y los requisitos de admisión.
- El ingreso a la escuela pública está sujeto a la zona de residencia, en la mayoría de los casos dependiente de la Autoridad Local Educativa. Este trámite es muy importante ya que el ingreso a los colegios públicos no es automático por problemas de plazas vacantes que suelen ser limitadas. Para los colegios privados tienen unos requisitos muy específicos. En la mayoría de los casos es necesario superar un examen común de ingreso. Sin embargo, en el caso de alumnos extranjeros, generalmente se los evalúa en matemáticas y lengua inglesa. En la mayoría de las instituciones privadas sobre todo, ofrecen una enseñanza especializada para los alumnos aceptados cuya lengua materna no sea el inglés.

3.2.1.2.2 Evolución de la política educativa y periodos de atención a la diversidad

Para Seara Ruiz, 2009 (p. 192) La procedencia de población de grupos étnicos proceden del gran imperio colonial hay originarios de todas partes, principalmente de la India, Bangladesh y Pakistán .En la actualidad la cosa ha cambiado mucho, encuentras gentes de todas las nacionalidades.

Las localidades con mayor concentración étnica son Birmingham mayoritariamente asiáticos, pero la mayor concentración se da en la capital Londres convertido en un mosaico de razas, con grande barrios de grupos étnicos determinados como Soha (barrio chino), Golders Green (Judío), Stoke Newington (Turca) entre otros. La política migratoria de Inglaterra de los últimos tiempos estable tres criterios o categorías de trabajadores inmigrantes: los altamente cualificados, cualificados y no cualificados a la hora de acceder un permiso de residencia, siendo las dos primeras categorías los que pueden acceder a una residencia permanente.

Para Tomlinson, 2007 (pp.205-220). Las políticas educativas británicas se caracterizan por un modelo orientado a valores de la excelencia, calidad y eficacia; que ha estado marcado principalmente por el modo de asentamiento de la población extranjera que ha ido llegando. La inmigración en Inglaterra es económica nace o procede de las ex colonias a partir de los años 50 del siglo pasado. Muchos de estos descendientes son los británicos que tenemos hoy. La evolución educativa se analiza en los siguientes periodos.

Características del período de atención a la diversidad

1960-1990

- La entrada al sistema educativo de los hijos de minorías étnicas se hacía por selección por habilidades dentro de una educación comprensiva.
- Las escuelas urbanas tenían un mayor porcentaje de alumnos, centros de clase obrera no preparados para un mayor nivel de formación académico.
- Necesidad de aprender la lengua inglesa
- El maestro o tenía formación o no era consciente de los temas de minorías étnicas
- Falta financiación para ciertos centros por un curriculum inapropiado.
- El uso de la educación especial para apartar grupos de alumnos en itinerarios generales por presión de padres nativos a aceptar una educación de sus hijos con niños/as de minorías étnicas principalmente africanos y caribeños.

1970-1980

- Se inicia la política oficial de solucionar los asuntos relacionados con la minoría étnica que se considera que había una desventaja frente a los autóctonos.
- El Departamento de Educación y Ciencia, considera que los niños/as inmigrantes compartían con los otros unas desventajas educativas empobrecidas
- Las autoridades del distrito centro de Londres (1979) propiciaron la enseñanza de la lenguas maternas junto al aprendizaje de la lengua inglesa.
- Las reivindicaciones de incorporar a los jóvenes de minorías étnicas planteaba el hecho que el curriculum del pasado no podía hacer frente a una Inglaterra moderna del futuro con toda su carga colonial a la espalda.

- Época de mayor avance de la educación multicultural y antirracista, por el incremento de la concienciación entre el profesorado y sus sindicatos de la necesidad que los maestros en formación y las escuelas aprendiesen más acerca de la sociedad multicultural en la que viven.

Década de los 90

- 1998 Decreto de la reforma de la educación con políticas de mercado en el ámbito educativo, que permitió la incorporación más equitativa de las minorías étnicas al sistema educativo fue entorpecida.
- Se da el principio de segregación por elección de centros; competición de los padres de tal manera que los padres con mayor poder adquisitivo elijan los mejores centros para sus hijos
- Se da la paradoja mientras los padres plantean por elegir el mejor centro, los centros o las escuelas luchan por puntuar alto en las evaluaciones buscando los mejores alumnos para ello. De esta forma evitando los alumnos pobres, de origen minoritario, refugiados con necesidades especiales o con problemas de idioma. Los de la clase pudiente iban a mejores colegios (blancos) y la desventaja racial se evidencia más durante este periodo.
- Las escuelas podrían etiquetarse y las que con un alto porcentaje de alumnos de minorías étnicas con una mediática negativa; esto provocó el abandono escolar sobre todo de alumnos negros a los 14-16 años; y en su defecto siguiendo su itinerario escolar en las instituciones de formación profesional de menor nivel.

Década 2000 en adelante

- Los temas sobre bilingüismo y lenguas maternas cedieron su lugar al inglés como segunda lengua
- El nuevo laborismo toma en realce el tema de la educación y la raza.
- Las políticas de diversidad escolar no acababan de encajarse del todo a pesar que la legislación prometía una educación amplia y equilibrada para todos. Lo más resaltada es el programa de las academias, por las cuales las empresas y los grupos de fe podían a partir de una contribución económica hacerse cargo de escuelas financiadas públicamente., proyecto bandera del Primer Ministro y los suyos.

- Nace la beca de logros para las minorías étnicas, ampliando la financiación a otros grupos de fe como la recibida por las escuelas anglicanas, católicos, metodistas y judíos.
- Hay una enmienda a la Ley de Relaciones Raciales estableciendo la obligación de las autoridades públicas de promover igualdad de oportunidades y facilitar las buenas relaciones entre grupos raciales y publicar un programa para la igualdad de oportunidades que más adelante con las leyes de la oficina de interior con una legislación punitiva contra la nueva migración; en especial con los hijos de los refugiados y solicitantes de asilo.
- Un hecho a destacar es que los padres pertenecientes a minorías étnicas o grupos minoritarios encuentran más difícil elegir mejor escuela para sus hijos. A la vez los padres blancos han continuado alejando a sus hijos de las escuelas con elevado presencia de alumnado minoritario y las emergentes clases medias negra y asiática imitan la estrategia que adoptan los padres blancos.
- La mayor aspiración de los padres de minorías étnicas independientemente de su condición socio-económico se ha visto siempre en la necesidad de que sus hijos obtengan títulos para conseguir trabajo o entrar en la educación superior. Aunque algunos grupos minoritarios están bien representados en la educación, la gran mayoría acaban en estudios politécnicos sin llegar a las viejas universidades.
- La cuestión del racismo y el currículum dio lugar desde el 2002 a la materia obligatoria la Educación para la Ciudadanía pensada sobre todo para aquellos que buscasen obtener la ciudadanía británica posteriormente, sin una revisión del currículum nacional si este refleja la Inglaterra como sociedad multiétnica.
- La Ley de 2002 de Nacionalidad e Inmigración de Interior prevé que los nuevos ciudadanos han de tomar un juramento de ciudadanía y pasar exámenes sobre la lengua inglesa y demostrar su conocimiento sobre la vida en el Reino Unido. Desde 2006, hay una mayor confusión política pública y educativa sobre cómo vivir en lo que es innegablemente una sociedad multicultural en Inglaterra.
- A pesar del gran número de personas que usan el chino, el español, el hindú la jerarquía de las lenguas europeas oficiales ofertadas en Inglaterra en el curricu-

lum escolar, presentan al francés como la lengua adicional más enseñada, ignorando una gama muy grande de lenguas como recurso educativo.

3.3 LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ESPAÑA

La atención a la diversidad cultural y lingüística en España es una realidad inherente a la misma estructura y composición social si nos centramos en el plano lingüístico en el que se apoyan algunas comunidades autónomas que tienen lenguas cooficial al español como idioma oficial del Estado español. Si nos centramos en el mundo académico la atención a la diversidad en la figura del alumnado, implica la adopción de medidas ordinarias y extraordinarias en los centros educativos, las cuales se recogen en el plan de atención a la diversidad que forma parte del proyecto educativo del centro.

Como Vega Moreno (2007), nos dice España camina hacia una sociedad pluriétnica en la que el mosaico de culturas será cada vez más variado, rico y diverso. Esto lleva consigo, modos de vida y costumbres diferentes. Que la nueva sociedad que va emergiendo pluralista, multiétnica, variada y mestiza, es más compleja a una sociedad homogénea:

“Es necesario educar a las nuevas generaciones en la convivencia, respeto y tolerancia entre personas de distintas culturas.

...lo único evidente es que todavía, en el SXXI, diferentes investigaciones realizadas en diferentes países sobre escuela multicultural llegan más o menos a las mismas conclusiones: que existe una ruptura entre los discursos políticamente correctos, sobre la atención a la diversidad lingüística y multicultural y la realidad de las aulas.”

(Vega Moreno, 2007 p. 16)

Las distintas leyes educativas que se han promulgado han intentado explicar que se entiende por atención a la diversidad y cómo se debe atender y qué medidas se debe llevar a cabo. En la LOGSE, se introduce por primera vez el concepto de necesidades educativas especiales, donde se decía que el sistema pondría los recursos para atender a estos alumnos (art.36.1). Recordar que las necesidades a las que se refería tenían que

ver con la vida educativa y escolar, en condiciones de sobredotación o a una discapacidad psíquica, motora o sensorial del alumno²⁰.

En la LOCE (2002). Se pasa del concepto de necesidades educativas especiales a un nuevo concepto de necesidades educativas específicas. En su capítulo VII en tres secciones separadas, los alumnos extranjeros son un grupo aparte, de alumnos con necesidades educativas especiales y de los superdotados. La necesidad específica de apoyo educativo se refiere al alumnado con necesidades educativas especiales, al de dificultades específicas de aprendizaje, al de altas capacidades, a los alumnos con incorporación tardía en el sistema educativo español (inmigrantes-extranjeros), y al de compensación educativa.

La LOE (2006), se va analizar en otro apartado al ser la ley vigente en la actualidad.

Al ser el Estado español un Estado descentralizado y cuyas competencias educativas corresponden a las respectivas comunidades autónomas, las medidas de atención a la diversidad cultural se orientan en esta misma dirección. Si analizamos algunos decretos promulgados por algunas CCAA desde que adquirieron las competencias en materia educativa tenemos:

- ANDALUCIA: Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por la que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.
- ARAGÓN: Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales.
- CANARIAS: Decreto 286/1995, de 22 de septiembre, de ordenación de la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.
- CANTABRIA: Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria.

²⁰ Ver el Real decreto 696/1995 de 28 de abril sobre la ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, vigente hasta el 4 de noviembre de 2009.

- CASTILLA Y LEÓN: Acuerdo de 18 de diciembre de 2003, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para 2003-2007.
- CASTILLA LA MANCHA: Decreto 138/2002, por la que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado.
- CATALUÑA: Decreto 229/1997, de 25 de noviembre, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales.
- GALICIA: Decreto 320/1996, de ordenación de la atención de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.
- MADRID: Orden 70/2005, de 11 de enero 2005, de la Consejería de Educación, por la que se regula con carácter excepcional la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por sobredotación intelectual.
- MURCIA: Orden de 24 de mayo de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados intelectualmente.
- NAVARRA: Orden Foral 39/2001, de 20 de febrero, del Departamento de Educación y Cultura, sobre procedimiento para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad psíquica, motórica y sensorial.
- PAÍS VASCO: Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora.
- VALENCIA: Decreto 39/1998, de 31 de marzo del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales. Y las dos órdenes que se citan a continuación.
 - a) Orden de 16 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria.

- b) Orden de 14 de marzo de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la atención del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros que imparten Educación Secundaria.

Si nos centramos en lo que dice García Fernández y Goenechea, 2009 (p. 91) al hablar del enfoque multicultural de la educación, señala que las autonomías atienden al alumnado inmigrante partiendo de un enfoque compensatorio. La mayoría expresa el reconocimiento de la diversidad cultural del alumnado y la valoración de la pluralidad cultural como algo enriquecedor para la convivencia, el respeto, la solidaridad, la tolerancia y el desarrollo de valores democráticos. Sorprendentemente en lugar de aplicarlo a todo el alumnado ya que los conceptos en que basa la integración, al parecer el alumno nativo no necesita integrarse el que tiene el déficit es el que llega el alumno inmigrante que tiene un desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela, cuando se contempla que la educación intercultural es el medio para favorecer los valores de igualdad, solidaridad, respeto, tolerancia, promoviendo la igualdad de oportunidad para todos los alumnos de la escuela.

Entre las diferencias que se plantean en las distintas CCAA sobre los planes de integración y acogida García Fernández y Goenechea, (2009) citados anteriormente señalan las siguientes:

- Declarar explícitamente que el destinatario de la educación intercultural es el conjunto de la población escolar y prescribir que debe figurar como principio fundamental en los proyectos educativos de los centros y como contenido a desarrollar en las programaciones curriculares: Andalucía, País Vasco, y Comunidad Valenciana.
- Considerar la atención al alumno inmigrante dentro del marco del Plan de Atención a la Diversidad de los centros escolares: Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Madrid y Navarra.
- Implantación de planes o programas globales para la atención educativa del alumnado inmigrante: Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura, Madrid, Murcia y Valencia.

- Establecimiento de cauces de coordinación con otras instituciones del ámbito socio comunitario para realizar acciones interculturales: Andalucía (Plan de Integral para la Inmigración), Aragón (Plan Integral para la Inmigración), Canarias (Plan Integral para la Inmigración), Castilla- La Mancha (Plan de Igualdad en la Educación), Extremadura (Plan Integral de Inclusión Social), Madrid (Plan contra la Exclusión Social y Plan Regional para la Inmigración), Murcia (Plan Regional de Solidaridad en Educación), Asturias y Galicia.
- En cuanto a la atención a la diversidad lingüística y cultural es decir la enseñanza de la lengua y cultura materna, la prioridad de todas las CCAA es la enseñanza del español y la lengua cooficial en las comunidades que lo poseen. Por lo general las comunidades que poseen alguna medida de enseñanza materna son: Andalucía, Aragón, Asturias, Extremadura, Madrid y la Comunidad Valenciana.

Hay que recordar en este aspecto a nivel del Estado español existe convenios firmados con algunos países para la enseñanza de su lengua materna como es el caso de Marruecos, Portugal y Rumanía. Para el resto de países, no existe nada. Las CCAA como es el caso de la Comunidad de Madrid que cuenta con el Servicio interpretación y traducción de documentos y folletos educativos a varios idiomas del alumnado inmigrante.

3.3.1 Atención a la diversidad cultural en la Ley Orgánica de Educación (LOE)

La LOE, hace referencia *al principio de atención a la diversidad y equidad educativa*, temas esenciales en la realidad educativa y cuyo objetivo principal está basado en un modelo de escuela inclusiva, pero la realidad educativa del día a día escolar muestra lo contrario en la mayoría de los casos. Por los distintos planteamientos utilizados a la hora de incorporar este alumnado por las distintas comunidades autónomas.

Para García Fernández y Goenechea, (2009, 89), la LOE contempla la atención a la diversidad en relación con la búsqueda de la equidad en la educación más que con el origen. El establecimiento de medidas específicas de apoyo se propone en función de

la incorporación tardía a la escuela, del desconocimiento de la lengua vehicular o por presentar graves carencias en sus competencias o conocimientos básicos. Lo cual marca una nueva orientación según los autores citados.

“En este cambio nos parece sustancial, pues a diferencia de la normativa anterior, no relaciona directamente la condición de extranjero con necesidades de compensación como la normativa anterior.” p (89)

Entre las orientaciones que marca la LOE tenemos:

- La organización de los centros y las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumno la consecución de los fines establecidos.
- La escolarización del alumno 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.
- La creación de programas específicos para el alumno que presente graves carencias lingüísticas, o en sus competencias o conocimientos básicos, que en todo caso serán simultáneos a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios.
- El asesoramiento a los padres sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación de sus hijos al sistema educativo español

El ordenamiento de la educación en la ley vigente, reconoce explícitamente el derecho a la educación de todos y establece pautas para la atención educativa a la diversidad cultural:

Capítulo 1. Principios. Artículo 1

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad

Artículo 2. Fines.

g) 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.

En el artículo 19.1, hablando de etapa de Educación Primaria principios pedagógicos señala:

En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

Quiero entender con eso que la procedencia del alumnado que tenemos en las aulas no debe ser un impedimento para conseguir una educación de calidad de acuerdo al ritmo de aprendizaje del estudiante.

El título II dedicado a la Equidad en educación, prevé la detección de las dificultades y necesidades tan pronto como se producen y el establecimiento de la atención temprana y las medidas de apoyo y refuerzo adecuadas basadas en los principios de normalización e inclusión.

En el *capítulo I* “Alumnos con Necesidades Específicas en Apoyo Educativo” el art. 71. 2 dice que

“Las administraciones educativas deben asegurar los recursos necesarios para que los alumnos/as que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria la tengan por las dificultades específicas de aprendizaje que pueda presentar”

Se entiende que el alumno extranjero tiene una necesidad específica en la mayoría de los casos al desconocimiento del idioma de instrucción.

Respecto al artículo 72 y 78, establecen la necesaria preparación del profesorado, así como los medios adecuados para atender al alumnado inmigrante, garantizando al sistema educativo con los apoyos necesarios.

Artículo 79. Programas específicos.

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

2. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.
3. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

La interpretación a la baja de este artículo por parte de algunas comunidades autónomas ha motivado la creación de aulas segregadas específicas (llamadas aulas de enlace en Madrid) para este alumnado con el objetivo principal la enseñanza del español.

Por último, tenemos el capítulo II art. 80-82 que trata sobre la compensación de las desigualdades en educación.

Art. 80. Principios. Deja claro que debe hacer la compensatoria y lo que no debe hacer en función de ciertos factores.

2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

3.4 LA INTERCULTURALIDAD Vs MULTICULTURALIDAD

La interculturalidad como modelo de gestión de la diversidad cultural surge en contrapartida del multiculturalismo diferenciándose en significado y en países donde se ha manifestado. El modelo intercultural es característico en Francia en los años sesenta fruto de la inmigración que llegaba al país procedente de las colonias y ex colonias que tenía Francia en el mundo principalmente del norte de África (Argelia, Túnez, Libia, Marruecos entre otros), aunque luego es el que se adopta en otros países como Bélgica y Canadá.

Es un modelo que construye su realidad social sobre los principios del Estado republicano francés en el principio fundamental de la igualdad que todos los ciudadanos son y deben ser iguales ante la ley. La interculturalidad es un modelo de gestión de la

diversidad cultural en contraposición al multiculturalismo que nace en el mundo anglosajón de modelo de gestión de la diversidad frente al pluralismo cultural.

La interculturalidad nace en un entorno de países monoculturales que deben asumir una realidad pluricultural fruto de la inmigración que muchas veces no encaja con la estructura social; y que debe tender puente para la nueva complejidad del marco pluricultural sea compartido por todos los ciudadanos en convivencia estable. Es un término que aparece en los años setenta, utilizado a nivel europeo en oposición a la multiculturalidad en el mundo americano. La interculturalidad más que la existencia de diferentes culturas se basa sobre todo en el intercambio, la reciprocidad, la interacción, la relación mutua y la solidaridad mutua entre diferentes modos de entender la vida, los valores la historia las conductas sociales, etc.

Es un modelo desde su inicio poco prestado a reconocer, valorar y fomentar los elementos de la diversidad cultural. Por eso para el Estado republicano de Francia ante el principio de igualdad, la integración se ha manifestado en la asimilación cultural de las minorías culturales por parte del grupo mayoritario. La interculturalidad se ha construido para hacer frente la adscripción geográfica por origen étnico racial y construir a partir de ahí un ámbito común caracterizado por la igualdad.

Para Essomba, (2008, 47), afirma que

“Interculturalidad significa que todos los ciudadanos son y deben ser iguales ante la ley y en el marco de las relaciones cotidianas”

Por otra parte, señala que los contenidos propios de la diversidad cultural son elementos que no deben impedir la igualdad social cuando se dispone un marco compartido relegando la diversidad cultural al ámbito de lo privado.

Para el mismo autor,

“La interculturalidad implica realizar un proceso de empatía, no para conocer al otro, sino para comprenderlo y desde ahí poder establecer canales reales de comunicación” (2008, .48)

Para Sabariego Puig, (2002) la interculturalidad es una realidad de diálogo, la reciprocidad, la independencia y expresa un deseo, un método entre las culturas sea fuertemente de enriquecimiento mutuo.

Por su parte, Casanova, A (2003) afirma que la interculturalidad supone que la coexistencia cultural pasa a convivencia, con absoluto respeto a las características culturales de cada grupo. Es decir, ni subordinación, ni integracionismo, ni asimilacionismo. Surgió en el ámbito educativo y se extendió a otros campos.

Para Sáenz Alonso, R. (2006) la interculturalidad plantea un desafío a nuestra sociedad., Se necesita planificar con audacia e imaginación la realización de esta empresa cultural ambiciosa y sagaz. Vivir interculturalmente, exige un nuevo estilo de vida y a interrogarnos sobre las razones que no hacen aceptar unas culturas y rechazar otras.

En resumen:

1. La Interculturalidad requiere un análisis riguroso que favorezcan la comprensión de los conflictos que necesariamente surgen en este contexto (riesgo de asimilación, de pérdida de identidad cultural, de marginación social...) y que aporten elementos para definir políticas críticas capaces de enfrentar lo que constituyen los auténticos obstáculos en este camino: la injusticia y la desigualdad.

2. Una sociedad intercultural surge cuando por parte de los diferentes colectivos hay un intento de manejar un abanico común de valores más allá de la propia, en este caso, labor que debería encomendarse a la escuela principalmente al formar las futuras generaciones. Hoy hijos de inmigrantes mañana padres de hijos de ciudadanos de la misma nacionalidad que sus compañeros hijos de nativos.

3. El discurso social y político habla de interculturalidad .Es el modelo que se presta para la atención a la diversidad en España fruto del fenómeno de los movimientos migratorios de los últimos tiempos. Pero realmente ¿esto es así en la vida diaria de los ciudadanos? O ¿más bien se dice una cosa y se práctica otra? Cuando escuchas que los

que llegan deben aprender nuestras costumbres me parece genial, pero ¿que sabes tú de los que llegan?

3.4.1 *¿Interculturalidad o multiculturalidad en España?*

De acuerdo con Essomba (2008, 48), “*en España, por ahora, no podemos hablar de un modelo propio de gestión de la diversidad cultural*”. La gestión de la diversidad cultural analizada con la realidad española y la de otros países es muy difícil definir un modelo marcado que los define en referencia al multiculturalismo o la interculturalidad.

Razones a analizar:

Siguiendo a este autor (pp.49-50), los aspectos a tener en cuenta en todo momento son los siguientes:

- El multiculturalismo no es un modelo aplicable en España porque no participamos en una cultura política profundamente liberal. El diferente- es decir, aquel cuyas características no se ajustan a la mayoría- sólo tiene dos posibilidades: quedar marginado o adaptarse a la norma que dicta la mayoría.
- La cultura de los pueblos de España, en mayor o menor medida, es una cultura que tiene dificultades incluso para aceptar que la diferencia sea vivida ya no en el espacio público, sino también en lo privado.
- El multiculturalismo no tiene sentido en nuestro contexto porque los flujos demográficos de la inmigración reciente han dado lugar a unos entornos sociales mucho más heterogéneos y menos “quetizados” que los propios contextos anglosajones.
- La población recién llegada no sólo se ha establecido en las grandes ciudades, sino en pueblos y aldeas. Los grandes guetos de ciudadanos de un único origen quedan todavía lejos hoy y, presumidamente a medio plazo.
- El multiculturalismo presupone el desarrollo de unas políticas sociales basadas en la discriminación positiva, en la compensación de desigualdades y en la diversificación de recursos para atender a las necesidades específicas según sean las personas.

- En España, la norma general es proveer recursos por igual con independencia de las características del ciudadano. En muchas ocasiones, más que compensar, lo que acaba haciendo es desajustar todavía más las desigualdades preexistentes.
- La interculturalidad es el modelo con más arraigo tiene en el país y, posiblemente, sea el que más convenza. Pero tiene que hacer frente a una larga homogeneización cultural, rompiendo con una visión negativa de la diferencia e integrando los valores positivos.

Para García Castaño et al. (2007, 309-359.), sobre las interpretaciones en la literatura científica sobre los modelos de educación Intercultural o educación Multicultural en España. Se ha escrito bastante y se ha planteado y defendido varias propuestas. Que se resumen en las siguientes:

- Los modelos más habituales de la escuela son la asimilación y/ o compensación educativa
- Los modelos llamados muy comúnmente multiculturales y que en cierta sentido utilizan el argumento del reconocimiento como forma de gestión de la diversidad
- Los modelos calificados de auténticos para algunos para enfatizar su carácter positivo en torno al término de educación intercultural, cómo si se tratara de una verdadera solución a lo que se identifica como el problema de la diversidad.

Tres opciones que en realidad se podía reducir en dos si tan sólo se distinguiera entre quienes consideran la diversidad cultural en la gestión de la convivencia y quienes no lo consideran o no creen que deba ser atendida para la convivencia. Bajo la denominación de educación intercultural se encierra medidas segregacionistas con claro contenido ideológico asimilacionista o cuando no se distingue el hecho de la diversidad o pluralidad cultural, o que se podría denominar multiculturalidad o simplemente sociedades multiculturales.

La educación multicultural está ligada con la propuesta o normativa ideológica de gestión de la diversidad cultural desde los modelos de multiculturalidad.

Para Aja (1999, pp. 34-35) hablando sobre las razones que explican la ausencia de una teoría sobre el estado autonómico en España dice lo siguiente:

“La escasa definición de la propia constitución sobre la estructura territorial de Estado, su construcción progresiva a través de estos años, la falta de correspondencia en el derecho constitucional comparado del término Estado Autonómico y, sobre todo, la existencia visiones diferentes del Estado muy distinto entre partidos de ámbito estatal y los nacionalistas.”

Por otra parte señala en lo referente a la CCAA señala:

“En lo sustancial significa que algunas CC AA poseen características particulares respecto al resto de las CCAA (lengua propia, financiación particular, derechos civiles especiales, etc.) que han generado una personalidad política diferenciada para lo que resulta insuficiente el tratamiento general que supone un estado homogéneo de tipo federal.”

Las diferencias que hay entre las distintas comunidades, País Vasco (lengua, derecho civil foral, policía propia, concierto fiscal), Cataluña (lengua, derecho civil especial, policía propia), Galicia (lengua y derecho civil), Valencia (lengua y derecho civil) entre otros; tales reconocimientos producen efectos jurídicos importantes, sobre las instituciones y sobre los ciudadanos que viven en estos territorios.

Si vemos las particularidades que presentan ciertas comunidades podíamos estar ante un modelo multicultural, todos juntos pero cada uno con su gestión por separado.

3.4.2 Evolución de la investigación en educación intercultural

Partiendo que el objeto del estudio de todo el trabajo es la formación inicial del maestro en educación intercultural, es imprescindible analizar el recorrido que ha seguido la labor que han realizado las instituciones como IFIIE (Instituto de Formación del Profesorado e Investigación Educativa) antiguo CIDE y los investigadores en este campo, ha comenzado en la década de los 80 y se ha ido incrementando, sobre todo con la presencia de personas de otras culturas centrando la atención en las implicaciones de la inmigración y el tratamiento de la diversidad cultural en la educación.

El punto de partida lo da la Comisión Europea en 1991 al encargar un estudio a los Estados miembros de la UE de elaborar un informe sobre la situación de la educación intercultural en cada Estado. En España los resultados del Informe sobre Educación Intercultural se producen en 1992. La evolución de esta línea de investigación viene reflejada en tres etapas diferentes por la Administración educativa desde el MEC en la entidad del CIDE:

Primera década hasta 1990. Los estudios realizados al respecto en educación intercultural se centraron en la escolarización del alumnado de la etnia gitana, realizados por diferentes colectivos.

Segunda etapa 1990 a 1997. A nivel institucional se caracteriza por el MEC que acoge la iniciativa de la Comisión Europea antes citada, en la investigación sobre el tema con un año clave 1992 con la convocatoria *Concurso de Proyectos de Investigación Educativa* a través del CIDE, siendo unos de los temas prioritarios la situación educativa de los inmigrantes. España pasa de ser un país de emigración a receptor, con lo cual la progresiva presencia del alumnado extranjero en los centros educativos. El desarrollo de esta línea de investigación en educación intercultural influyeron dos factores:

- La incorporación al mercado laboral de trabajadores extranjeros
- El impulso al desarrollo de políticas de igualdad para desarrollar las leyes puestas en marcha como la Constitución Española, la LODE y la LOGSE.

En este aspectos todos las actuaciones llevadas a cabo por el CIDE han ejercido un papel muy importante en cuanto a trabajos realizados por la propia Administración Educativa, el seguimiento, apoyo y coordinación de los distintos equipos de investigación y la difusión de los trabajos dando los resultados de las investigaciones.

La investigación producida en esta etapa se puede extraer algunas características generales de la respuesta que la escuela venía dando al fenómeno migratorio:

- La falta de formación por parte del profesorado
- Situación de marginalidad y discriminación de los hijos de los inmigrantes en la sociedad y en la escuela

- El enfoque adoptado por las políticas educativas es el asimilacionista y compensatorio.
- La mayoría de los centros educativos no atienden a la diversidad étnica de sus alumnos desde el Proyecto Educativo y las programaciones de aula.
- Alto índice de fracaso escolar entre estos alumnos por diversos factores entre la falta del dominio de la lengua vehicular y la situación social de las familias antes de emigrar.
- **La tercera etapa de 1998 a la actualidad.** Caracterizada por el interés mostrado por las instituciones pública y privadas, administraciones autonómicas y agentes sociales por el estudio de la diversidad cultural en las aulas escolares. Como consecuencia se ha producido un crecimiento expansivo y exponencial de los trabajos en esta línea de investigación. Al mismo tiempo se produce muy pocos estudios sobre la enseñanza del español a extranjeros, lengua y cultura de origen del alumnado inmigrante y relaciones entre la variable de género y la inmigración.

Dentro del análisis de las investigaciones que se han llevado a cabo en educación intercultural a lo largo de estos últimos años vamos a destacar los siguientes aspectos apoyándonos en García Fernández (2006) en relación a:

- El objetivo de las investigaciones
- Las metodologías y dificultades metodológicas.
- Las limitaciones a lo largo del proceso de investigación.

Como se refleja en la tabla siguiente

EL OBJETO DE LAS INVESTIGACIONES
1. ESCOLARIZACIÓN DE LA POBLACIÓN GITANA *Situación de escolarización en general. *Actitud de la familias gitanas hacia la escuela. *El conflicto entre la cultura gitana y la cultura escolar
2. ACTITUD DE LOS ESPAÑOLES HACIA LOS INMIGRANTES. Manifestada y analizada en lo siguiente: *Estudios comparativos de valores de los inmigrantes y autóctonos. *Estudios de propuestas de intervención en el aula. *Actitudes del profesorado. *Representación social de los diferentes agentes sociales
3. PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN DE NIÑOS/AS INMIGRANTES. *Análisis de integración escolar. Incidencia de la escolarización de este alumnado. *Aprendizaje de la lengua vehicular, el español. *Estudio comparativo entre la adquisición del español L1 y L2 (materna). *Influencia de la edad en la escolarización sobre el rendimiento escolar. *Desarrollo de la identidad étnica desde la perspectiva intercultural. *Estudios de la población de alumno de origen extranjero.
4. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN. *Modelos de intervención socioeducativa en contextos multiculturales. *Procesos de selección de contenidos curriculares. *Identidad étnica y autoconcepto. *Interacciones educativas. *Planificación y experimentación de propuestas didácticas. *Principios de atención educativa a alumnos inmigrantes
5. EL PROFESORADO Y SU FORMACIÓN *Situación estructural de la formación del profesorado *Estereotipos en la formación de maestros y su prevención. *Elaboración y aplicación de programas de educación intercultural. *Análisis del discurso y de las prácticas del profesorado en la ESO
6. INMIGRACIÓN Y GÉNERO: Inmigración y género en la escuela española.
CENTRO DE ATENCIÓN Y ESTUDIO DE LAS INVESTIGACIONES EN DIFERENTES PERIODOS
Principalmente se dan tres periodos muy importantes que son: Hasta 1991. Estudios de escolarización de la población gitana en España 1992-1997. Incorporación de trabajadores extranjeros al mercado de trabajo y políticas de igualdad de oportunidades en apoyo y coordinación con la administración. 1998 en adelante. Estudios sobre escolarización, prácticas educativas e interés por la diversidad cultural.
LIMITACIONES DE LAS INVESTIGACIONES EN CUANTO A METODOS, CONCEPTOS Y PERSONAS
*Escasa reflexión metodológica e utilización de instrumentos sesgados culturalmente. *Elitismo academicista, con atracción hacia investigadores sin conocimiento del tema e riesgo de supeditación del investigador a la decisiones políticas *Reduccionismo temático, focalización en diferencias culturales e ambigüedad en la caracterización del sujeto
TENDENCIAS DEL FUTURO
*Complementariedad de los enfoques y métodos de investigación. *Complejidad de la EI en la demanda de estudios interdisciplinares. *Intervención educativa con inmigrantes adultos. * Formación del profesorado *Determinar las consecuencias de la confusión entre asimilación e integración. *Plurilingüismo y enseñanza de la L2, y fomento de la lengua de origen. *Consecuencias de políticas educativas de ver la EI como educación compensatoria.

Tabla 27: Evolución de la investigaciones en educación intercultural: principios y tendencias

Elaboración a partir García Fernández (2006)

Por otra parte se puede ver en el anexo III, algunos de los títulos de investigaciones realizadas al respecto, de un modo especial algunas investigaciones inéditas²¹ en esta materia.

3.4 CONCLUSIONES GENERALES DEL CAPÍTULO III

1. En cuanto a la atención educativa a la diversidad cultural y la integración del alumnado inmigrante en Europa (UE).

Es preciso subrayar que no hay una legislación específica que ampare o atienda a los menores en situación irregular en Europa; pero por las convenciones internacionales que tienen casi todos los países de la UE, como la Convención del Niño, son atendidos al llegar independientemente de la situación administrativa y jurídica de los padres.

La UE si recoge en diferentes directivas la atención educativa de los hijos de los trabajadores de terceros países que llegan para trabajar o residir en la unión.

La situación educativa del alumnado inmigrante en Europa se puede resumir en dos aspectos:

- Países con una tradición de inmigración Francia e Inglaterra entre otros.
- Países de la ribera del Mediterráneo que han pasado de países de emigración a inmigración.

Entre ambos tipos de países, se marca una diferencia de inmigración educativa a la hora de atender el alumnado inmigrante que llega a estos países. Mientras los primeros casi ya han consolidado su modelo de integración, los segundos tratan de dar con políticas de integración en general y educativa en particular, muchas veces llena de contradictorias; que el ejemplo de los primeros, tanto en sus aciertos o errores cometidos está sirviendo muy poco, con el argumento que han recibido demasiado población inmigrante en un periodo muy corto. Cosa que se puede interpretar que, si no han pensado que el fenómeno migratorio sería algo transitorio desde un principio.

²¹ Se pueden consultar estas investigaciones sobre educación intercultural en estos periodos en: <http://www.educacion.gob.es/ifiie/investigacion-innovacion/educacion-intercultural/investigaciones.html>

Una de las conclusiones a las que se puede llegar sobre la integración del alumnado en la UE es la siguiente:

Que la misma institución de la UE en sus distintos órganos de gobierno respectivo tiene claro que políticas educativas hay que aplicar al respecto, no tienes más que ver las directivas que promulga la Comisión y las campañas divulgativas en materia educativa que se está realizando a través EURYDICE en concreto con la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA) con diferentes trabajos publicados²². Documentos que disponen todos los Ministerios de Educación de los respectivos países. Sin embargo a la hora de llevar a cabo estas políticas o recomendaciones distan mucho de la realidad que se percibe en las escuelas.

A modo de ejemplo cuantos países de la UE promueven y respetan la enseñanza de las lenguas maternas en sus sistemas educativos al incorporar estos alumnos a las escuelas. Hay trabajos publicados y métodos que dicen cómo hay que hacerlo, pero en la práctica eso queda en segundo plano. Sólo Finlandia y Suecia son los únicos países donde los padres inmigrantes tienen derecho a un intérprete por ley. En nuestro caso a nivel de España y en concreto en la Comunidad de Madrid se ha limitado a un servicio de traducción de los documentos educativos que traen los alumnos desde sus países al español y folletos divulgativos a diferentes idiomas. La UE plantea²³ que la enseñanza se haga conjuntamente lengua materna e idioma del país receptor del alumno inmigrante. Suecia es el único país en el que todos los alumnos inmigrantes de enseñanza obligatoria tienen derecho oficialmente a la enseñanza de la lengua materna si así lo desean

Los diferentes expertos e investigadores entendidos en la materia, realizan y publican trabajos muy interesantes al respecto, pero que en la práctica los respectivos gobiernos no sacan partida del esfuerzo que realizan los investigadores. Si lo hacen es para justificarse de logros de cosas que hacen en pro de la integración del alumnado inmigrante. Los problemas de xenofobia, racismo e islamofobia que se producen en muchos países se debe a cómo se ha llevado a cabo la integración del alumnado inmigrante, ya que si desde la escuela se trabajaran estos no como campañas o jornadas educativas, sino más bien contenidos de conocimiento del otro que la historia y las circunstancias

²² Integración Escolar del Alumnado Inmigrante en Europa. Abril 2009 en <http://www.eurydice.org>.

²³ Directiva 77/486/CEE del Consejo

han permitido compartir un espacio en común en un momento dado de nuestras vidas de dar lo mejor de nosotros mismos para un futuro mejor del país.

Uno valora, elogia y protege lo suyo, si el alumno inmigrante se le enseña que está de paso en el país de acogida, es fácil sus mayores deseos y aspiraciones estén proyectados hacia cuando vuelva a su país de origen olvidando muchas veces que llega a mayor sin haber vuelto al país origen. Es cuando empieza el verdadero problema de integración que no ha aprendido del todo las costumbres, idioma y modos de vida del país receptor ni tampoco practica del todo lo de su país de origen , ya que cada vez le sirve menos para el nuevo entorno de vida. Quiere mantenerse pero no encuentra el lugar que le corresponde en la nueva sociedad, es cuando surgen los problemas de marginación o aislamiento con la población autóctona.

Una buena integración efectiva en la institución escolar debería ofertar a todos los estudiantes la posibilidad y la oportunidad de poder aprender o conocer las lenguas maternas de sus compañeros y poder comunicarse con ellos en estos idiomas. De esta manera cuando uno se junta con cualquiera de los grupos amigos nativos o amigos inmigrantes, uno no se siente extraño o desplazado. Hablar el idioma de alguien es meterse en su cultura. El mayor problema que se plantea al respecto radica que muchos países europeos se están ignorando las minorías lingüísticas nacionales por imponer la lengua común del Estado, esto hace que no sea posible la enseñanza de las lenguas maternas de los hijos de los inmigrantes en la escuela.

La idea es evitar la segregación escolar tanto de los inmigrantes como de los nativos, como se sugiere en el Modelo de Integración de Copenhague de 2006²⁴. Los centros con predominio de inmigrantes podrían utilizar una serie de estrategias de ayuda social para atraer a familias de origen danés, mientras que los que tienen un predominio de alumnos daneses podrían contratar a profesores de integración y traductores de la lengua nativa para atraer a familias inmigrantes. Debe recordarse que un gran porcentaje

²⁴ Tomado de la decisión nº 1720/2006/CE ,por la que se establece un programa de aprendizaje permanente teniendo en cuenta la promoción de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas donde la diversidad lingüística debe constituir una prioridad en el ámbito de la educación y formación.

de la diferencia entre los resultados académicos del alumnado inmigrante y el nativo se explica por la concentración de inmigrantes y el nivel de educación de los progenitores.

a) La gestión de la diversidad cultural en Francia:

El sistema educativo francés se puede resumir en los siguientes aspectos:

1. Que Francia es un Estado aconfesional
2. El francés es el idioma común del Estado y común para todos los ciudadanos
3. Los principios de la educación son: libertad de enseñanza pública para todos, laicidad y gratuidad de la enseñanza.
4. El Estado francés, reza los principios de la consagración de la educación de, enseñanza pública, libertad religiosa y el principio de gratuidad y neutralidad en la escuela y obligatoriedad hasta los 16 años.

En lo referente a las políticas educativas, por parte de las autoridades competente hay que destacar la creación de la autoridad de la lucha contra la discriminación y la igualdad completa entre los ciudadanos en respuesta a la directiva 2000/43CE de 29 junio de 2000; intentando adecuar la legislación con la realidad social.

Entre los objetivos fundamentales de la educación está el hecho que la escuela es el lugar de integración social, cultural y profesional. La escuela asume el reto de dar una cultura para todos, donde todos tienen cabida según el ideal del Estado republicano; basado fundamentalmente en el principio de la igualdad para todos independiente de la procedencia, raza y creencia religiosa.

Para conseguir estos objetivos la escuela, ha puesto en marcha para hacer esto una realidad; de cómo transmitir un conjunto de conocimientos comunes a una diversidad de alumnado. Para ello la escuela se ha centrado en transmitir los conocimientos con la vista puesta en una sociedad común para todos. Utilizando entre otras herramientas la lengua o el idioma tanto para el alumnado nacional como los recién llegados al territorio nacional, asociando el aprendizaje de la misma, al ejercicio de la ciudadanía francesa.

La escuela hace el papel de herramienta de institucionalización de la nación; que la política del idioma va más allá, de crear una comunidad que todos sus miembros compartan una cultura común independiente del origen de los ciudadanos (inmigrantes); con un reto pendiente, que hay que seguir trabajando

b) La gestión de la diversidad cultural en Inglaterra:

EL modelo de integración adoptada en Inglaterra es el multiculturalismo que permite que los distintos grupos sociales o étnicos organicen su vida y sus costumbres, pero respetando a los otros que viven de forma diferente. Los distintos grupos étnicos mantienen su identidad cultural en convivencia con otros.

Inglaterra desde hace mucho tiempo, es un país muy ligada a la inmigración por la expansión colonial que ha tenido a lo largo de muchos siglos. Por eso convivir con personas de culturas diferente es algo muy normal para los ingleses. La afluencia masiva de extranjeros comenzó en los años 50 y la organización social se ha hecho en clave étnico constituyendo comunidades y el resto de la sociedad se ha fomentado la división en clases; ya que los ingleses en todo momento evitaron el contacto con los que llegaban siendo la relación más directa la del mundo laboral.

Por otro lado, la puesta en marcha de políticas migratorias mantenidos por el Ministerio de Interior establece tres categorías de trabajadores: personas altamente cualificados, cualificados y no cualificados con autorización de residencia permanente para las dos primeras categorías.

El mapa étnico en el Reino Unido representa en los últimos años el 13% de la población es de minoría étnicas, es decir de los 59,8 millones de habitantes 4,7 millones pertenecen a minorías étnicas; siendo el grupo más numerosos los indios seguidos de pakistaníes, afro caribeños, africanos, bengalíes y chinos.

Por eso, al analizar la educación en Inglaterra vemos la primera señal de identidad es todos junto respetando las reglas de convivencia, pero cada grupo étnico vive en su barrio o en su sitio.

La escolarización en Inglaterra se puede resumir en los siguientes aspectos:

- Los alumnos son censados por su origen étnico familiar, esto quiere decir que se admite la diversidad antes de entrar en la institución escolar, esto es, se da un trato diferencial según el origen del alumnado en oposición a la igualdad para todos.
- El idioma de estudio es el inglés, pero con una aceptación de las lenguas maternas de los grupos minoritarios, es decir, hay una convivencia con las lenguas maternas con diferentes escuelas de diferentes grupos.
- La distribución escolar del alumnado por origen étnico, es admitido socialmente como una discriminación positiva hacia las minorías étnicas que trasciende el ámbito escolar al mundo laboral y profesional, entendida como otra manera de aplicar la compensación de desigualdades.
- El curriculum nacional no es aplicado en la escuela por igual, aunque existe una obligatoriedad, pero no impositiva por lo que se aprecia atendiendo al tipo de escolarización si la titularidad es pública o privada.
- Aunque los padres tienen la libertad de elegir el tipo de centro donde quieren que estudien sus hijos, por los criterios de ingreso a los centros educativos, muchas veces, los hijos de los grupos étnicos, tienen menos posibilidades de acceder a los mejores centros educativos, bien condicionados por los estándares que se llevan a cabo entre los colegios por la institución educativa, a la hora de seleccionar los mejores alumnos. Un hecho a destacar es que los padres pertenecientes a minorías étnicas o grupos minoritarios encuentran más difícil elegir mejor escuela para sus hijos. A la vez los padres blancos han continuado alejando a sus hijos de las escuelas con elevada presencia de alumnado minoritario y las emergentes clases medias negra y asiática imitan la estrategia que adoptan los padres blancos. Como consecuencia, las minorías étnicas y sobre todo, los padres con menos recursos no pueden aspirar a colegios bien cualificados para sus hijos.

2. Por lo que respecta a las políticas de gestión de la diversidad en España.

Las políticas de atención a la diversidad practicadas en España se han centrado en el modelo de una educación compensatoria; donde las personas procedentes de minorías étnicas (principalmente del pueblo gitano o incluye a los inmigrantes) son vistos que crecen en contextos familiares y sociales de las cuales la posibilidad de adquirir habilidades de todo tipo, principalmente las cognitivas y culturales para un éxito escolar son nulas o no adecuadas para la sociedad, por consiguiente, necesitan ser recuperados de su déficit sociocultural por medio de programas de compensatoria.

La diversidad cultural no debería estar vinculada únicamente a la presencia de inmigrantes en España, sino España forma parte de la UE, unión de 27 país con culturas y lenguas diferentes y que sus ciudadanos pueden residir en cualquier Estado miembro de la unión. La idea de que mi vecino de en frente debe ser alguien que conozco de toda la vida ya no responde a la realidad actual.

El modelo de educación intercultural que se promulga da a entender que los alumnos autóctonos no tienen nada que ver con la integración los que están fuera del contexto son los otros. La educación intercultural implica una atención educativa a todos los alumnos tanto inmigrantes como autóctonos. Si se parte con la idea de que los que tienen que integrarse a la cultura de acogida son los inmigrantes y los otros alumnos están integrados en su cultura, se corre el riesgo de etiquetar al alumno extranjero cosa que ocurre muchas veces.

La legislación educativa al respecto, proyecta un modelo de escuela comprensiva y compensatoria, con adaptaciones curriculares, grupos escolares mixtos y programas educación compensatoria o de garantía social. Todo esto debido a los cambios sociales que se estaban produciendo en España desde la décadas de 60 a 70 todo lo que era la masificación del alumnado del paso del ámbito rural a las grandes ciudades, dando lugar a la Ley General de Educación de 1970; cuando se hablaba de solucionar los problemas de desigualdades sociales en determinados grupos.

Pero realmente la política de atención a la diversidad en España donde viene reflejado o recogido algo del alumnado extranjero o inmigrante es en las leyes o reales decretos principalmente.

La LOE contempla la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español y como debe realizarse su incorporación a la misma. Deja en manos de las administraciones educativas quiero entender con ello las Comunidades Autónomas la responsabilidad de aplicar los programas que crean oportunos para la mejor incorporación al sistema educativo. En este aspecto no marca unas reglas generales de cómo se debe hacer.

El artículo 72.1 habla de profesionales cualificados y de profesorado especializado; la pregunta es ¿dónde se forman estos profesionales? si en los planes de estudio de las universidades de formación de profesorado no contemplan nada con la interculturalidad en su articulado con relación a fines, es decir la formación del profesorado en educación intercultural. Otra cosa es lo que nos tienen acostumbrado con un curso de unas cuantas horas se dé por cumplido el objetivo.

Otra cosa que la administración da por hecho que el profesorado que ya ejerce en los centros educativos con unos cursillos de reciclaje es suficiente para atender a la demanda del alumno extranjero. Al parecer aunque la ley habla del alumno extranjero no habla cómo el maestro debe hacer frente esta nueva diversidad cultural y lingüística que entra en las aulas. Es sorprendente desde el Ministerio de Educación, no se haya contemplado en la ley de universidades o en los reales decretos en las cuales las universidades tenían que enmarcarse al diseñar sus planes de estudio del Espacio Europeo de Educación Superior que contemplen la formación del profesorado en esta nueva realidad.

En el art.79. 2 se afirma que:

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

me pregunto por qué se separan las aulas de enlace de las ordinarias para atender al alumnado extranjero e inmigrante, dicho de otra manera por qué se separa el alumno extranjero del autóctono, cuando la ley dice que debe ser grupos ordinarios, o la palabra simultaneo implica a la vez pero por separado. Se podría decir una cosa es la ley y otra cosa es lo que se hace en la realidad.

3. En cuanto a la interculturalidad o multiculturalidad en la gestión de la diversidad cultural en España

En España, no se puede hablar de un modelo propio de gestión de la diversidad cultural determinado, aunque se inclinan por el modelo intercultural. El modelo de la multiculturalidad no encaja por las siguientes razones:

España no es un país construido a base de flujos migratorios postmoderna, sino es un país de población muy sedentaria bien asentada desde hace siglos. Hay una diversidad cultural que coincide con la división geográfica del Estado (Cataluña, País Vasco...) por consiguiente, la diversidad cultural fruto de la inmigración llega a mitad del siglo veinte (década de los ochenta), pero con una gran intensidad y rapidez que ha alcanzado en número a muchos países europeos con larga tradición inmigratoria (Alemania, Holanda, Bélgica...)

El multiculturalismo choca con el hecho que, los inmigrantes que llegan no se afincan en un territorio determinado por países dentro del Estado español, sino se distribuyen en todas las comunidades autónomas, principalmente en las grandes ciudades (Madrid, Barcelona, Valencia) como en pueblos más recóndito, al ser un país muy dependiente de la agricultura. La población inmigrante, en lugar de asentarse donde están los paisanos se ha enclavando por la demanda laboral, es decir los inmigrantes se han movido por toda España donde mejor le ha salido un puesto de trabajo.

El multiculturalismo es un modelo que no encaja en España. Aunque la diversidad asusta todavía en España. Aquél cuyas características no se ajustan a la mayoría, tiene el riesgo de quedar marginado o adaptarse a la norma que dicta la mayoría, es decir, la aceptación y el reconocimiento tiene muchas barreras por superar. Dicho de otra

manera los rasgos físicos, la forma de hablar o el modo de vida te delata como extranjero, aunque hayas adquirido la nacionalidad española, hecho comprobado por ejemplo cuando la policía exige la documentación a los ciudadanos en la calle.

Por razones señaladas, es obvio que el modelo intercultural sea es que más se adapte en la cultural española. Si el modelo de atención a la diversidad promulgado por Estado español es la educación interculturalidad, ésta debe ser algo más que una semana cultural o un concurso de música de países o platos típicos. La interculturalidad como modelo social va más allá de la de la gestión de inmigración. Hablar de sociedad intercultural, es realizar un posicionamiento ante la forma de organizar y orientar las acciones sociales encaminadas a este fin.

Es de señalar, desde el punto de vista ideológico, en un mismo modelo sin ser de progresista o conservador, sino el punto de vista del análisis que se hace sobre el significado de la misma palabra interculturalidad:

- Interculturalidad: asimilación, es que las minorías renuncian a sus valores y asuman los de la mayoría para ser vistos como iguales.
- Interculturalidad: reconocimiento implícito de la diferencia para construir un marco común donde cada uno sea capaz de apreciar el valor positivo del significado del otro.

La misma realidad descrita sobre la gestión de la interculturalidad o multiculturalidad en España trasladada al ámbito educativo, y a las aulas de clase. Lo primero nos lleva a preguntarnos lo siguiente ¿qué es lo que se está practicando desde las escuelas frente a la gestión de la diversidad cultural? En consecuencia tres son los escenarios que se presentan: reconocer la diversidad, educar para la igualdad y promover la diversidad cultural, que nos dan la idea que está ocurriendo en los centros escolares.

a) El reconocimiento de la diversidad cultural

Se centra en el modelo de integración educativa multicultural. Reconocer la diversidad no es decir que tengo un aula con alumnos de procedencia diversa; es atender a los tres enfoques que definen este reconocimiento.

- Conocimiento de las diferencias. Las diferencias se aplican para decir que los alumnos inmigrantes de tal país son buenos o malos en estos aspectos. Ejemplo los chinos son buenos en matemáticas. No se hace un esfuerzo desde la escuela de conocer los sistemas educativos de los países de procedencia, el modo de vida si no para destacar lo peor que llegan a España.
- Promoción del pluralismo, es reconocer que la escuela no puede renunciar a su papel de educar a los distintos, los diferentes no alcancen los mismos niveles que los autóctonos. En nuestro caso los alumnos inmigrantes acaban la mayoría en los programas de cualificación profesional, es decir no llegan al bachillerato.
- Protección de biculturalismo, la cultura de los que llegan en la escuela en la mayoría de los casos se queda en lo que muchos centros organizan la llamada semana cultural que lo único que se pretende es saber que comen y como se divierten en sus países de origen (comida típicas y bailes tradicionales)

b) Educar para la igualdad

Es el modelo de la asimilación cultural y compensación educativa. Lo que se pretende es la igualar las oportunidades educativas, para los alumnos culturalmente diferentes. Este el modelo que impera en las escuelas, los alumnos inmigrantes y de minorías étnicas tienen que asimilar la cultura española, y el alumnado español lo único que aprenden de sus compañeros que comen o como se visten en sus países de origen.

c) Promover la diversidad cultural

Es el modelo que responde o denominado la educación intercultural. Implica que se debe reconocer primero la diversidad cultural nacional para poder aceptar a los que llegan. Por eso, la integración del alumnado inmigrante se hace muy complicado.

El Estado español mantiene un modelo multicultural que nadie quiere reconocer con 17 autonomías diferentes con las correspondientes duplicidades de normas que muchas veces de una comunidad a otra varía tanto que parece que nos movemos en dos países diferentes. Si nos centramos en el plano educativo es donde mejor se refleja esta diferencia que los libros de texto que utilizas en una comunidad no sirven en la otra. Sin embargo, todo el mundo lo asume salvo ahora que azota la crisis económica que se empieza a cuestionar las deudas de las comunidades. Un hecho curioso, es cuando se toca el tema lingüístico de la España multicultural.

CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE UNA REALIDAD ESCOLAR

4.1 SITUACIÓN DE ESCOLARIZACIÓN DE MENORES INMIGRANTES EN ESPAÑA

La presencia de alumnado extranjero en el sistema educativo se contempla desde la década de los 80 y que ha estado documentado en todo momento por los distintos trabajos de investigación y los datos del Ministerio de Educación a través de Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), dentro del ámbito de la compensación de las desigualdades en atención a la diversidad²⁵. Las sucesivas leyes educativas promulgadas en España, han permitido la incorporación de este alumnado a la sociedad española.

La Constitución Española de 1975 reconoce en su artículo 27, el derecho a la educación y a tener por prioridad el desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 (LODE), en la que se expone como fines educativos entre otros (art.2):

- El pleno desarrollo de la personalidad del alumno
- La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos
- La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre pueblos.
- La participación en la vida social y cultural

Por otro lado, reconoce el derecho a la educación tanto para los españoles como los extranjeros residentes en España en condiciones similares (art.1)

Ley Orgánica 1/1990, de 3 octubre, de Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE). En su capítulo V (art. 36 y 37) Establece los principios básicos de la compensación educativa, es decir la educación especial entendida no solo a alumnos

²⁵ Ver ejemplo 14 años de investigación educativa

que presenten deficiencias físicas, psíquicas, sino también trastornos de aprendizaje; o en situación de desventaja social. Para ello se contempla la dotación de los medios necesarios para llevarlo a cabo.

Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. (BOE del 12 marzo 1996).

Orden de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. (BOE del 28 Julio 1999)

En conclusión señalar que las distintas Leyes educativas promulgadas en las últimas décadas han recogido en su articulado la presencia del alumnado extranjero.

1. La Ley del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, artículos primero punto tres; art. segundo y, art. sexto

“Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a recibir la educación a que se refieren los apartados uno y dos de este artículo” (art. 1 punto 3)

2. La LOGSE del 1990, título V de la Compensación de las Desigualdades en la Educación, artículos 63 al 67.

3. La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE 24 de diciembre 2002) de Calidad Educativa (LOCE), derogada en la actualidad. En su capítulo VII, de la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, recoge en la sección 2ª artículo.42; de forma específica por vez primera, cómo incorporar al sistema educativo español a los alumnos extranjeros en cinco puntos.

Las administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente.

Además de las leyes educativas, tenemos la Ley que regula los derechos y libertades de los extranjeros en España en sus distintas modificaciones. Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (Modificación de la anterior) y vuelto a Modificación actual, Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre. En su artículo 9 sobre el derecho a la educación dice lo siguiente:

“Los extranjeros menores de dieciséis años tienen el derecho y el deber a la educación, que incluye el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria. Los extranjeros menores de dieciocho años también tienen derecho a la enseñanza posobligatoria. Este derecho incluye la obtención de la titulación académica correspondiente y el acceso al sistema público de becas y ayudas en las mismas condiciones que los españoles. En caso de alcanzar la edad de dieciocho años en el transcurso del curso escolar, conservarán ese derecho hasta su finalización.”

En todo caso, los extranjeros residentes mayores de dieciocho años tienen el derecho a acceder a las demás etapas educativas posobligatorias, a la obtención de las titulaciones correspondientes, y al sistema público de becas en las mismas condiciones que los españoles.

Los poderes públicos promoverán que los extranjeros puedan recibir enseñanzas para su mejor integración social. Los extranjeros residentes que tengan en España menores a su cargo en edad de escolarización obligatoria, deberán acreditar dicha escolarización, mediante informe emitido por las autoridades autonómicas competentes, en las solicitudes de renovación de su autorización o en su solicitud de residencia de larga duración.

Las contradicciones en que incurre la misma Administración son tantas que las obligaciones, derechos de los futuros ciudadanos nuevos, tienen diversas actuaciones en función de la Comunidad autónoma. La mayoría de edad se alcanza a los 18 años. La residencia legal del niño/a depende de la situación administrativa de los padres.

La prioridad de todas las últimas leyes educativas antes citadas, giran en torno a las siguientes preocupaciones educativas que atañan a la sociedad española en particular y países de Unión Europea en general. Entre los aspectos más relevantes tenemos:

1. La universalidad del derecho a la educación de todos los ciudadanos y la ampliación de la escolaridad obligatoria, posibilitando el acceso al sistema educativo de las minorías étnicas y de sectores sociales más desfavorecidas al estar excluidos en otro tiempo.
2. El aumento de la inmigración, que ha dado lugar a la presencia en nuestra sociedad de poblaciones de procedencia muy diversa, que traen consigo distintas realidades étnicas, culturales, religiosas y lingüísticas. Esto ha supuesto el ingreso en los centros educativos, de hijos de familias inmigrantes lo que configura una nueva realidad escolar caracterizada por la multiculturalidad, con creencias, valores y forma de vida no homogénea (dar por hecho, la sociedad española lo es) y compartidos por el conjunto de alumnos de un centro. El rápido crecimiento de la población escolar procedente de la inmigración demanda del sistema educativo no solo transformaciones de carácter normativo sino modificaciones de contenidos curriculares con el fin de facilitar la efectiva integración educativa y social de los alumnos procedentes de otros países.
3. La tendencia a la universalización de la sociedad, para ello es necesario formar a los alumnos ofreciéndoles una visión global del mundo y un conjunto de valores imprescindibles para adoptar una actitud ética y comprometida dentro de una sociedad plural y solidaria. La actitud abierta es fundamental para la vida profesional y personal y de los individuos para el progreso de la sociedad en su conjunto.
4. La plena integración de España en el contexto europeo, ello comporta una mayor apertura y exige una mayor homologación y flexibilidad del sistema educativo para estar a la altura de sus socios en la unión y poder competir en condiciones similares.

4.1.1 Necesidades que presentan el alumno extranjero

El alumnado hijo o hija de inmigrantes, sobre todo el de origen africano, asiático o del Este europeo, presenta características que hay que tener en cuenta a la hora de su escolarización:

- Su lengua materna dispone de caracteres orales y escritos que distan bastante de la lengua española, sobre todo en caso del árabe.
- Son estudiantes que, en general, tienen necesidades educativas derivadas, sobre todo, de situaciones de desigualdad en los ámbitos social y económico muchas veces de la situación familiar de los padres.

Una vez que se ha incorporado al centro de enseñanza, el alumnado inmigrante se enfrenta a ciertos condicionantes para su plena inserción en el sistema educativo.

El primero de ellos es el aprendizaje de la lengua vehicular de la enseñanza, si éste no se resuelve bien, se verá conducido al fracaso escolar. Pero se enfrenta también a otros condicionantes derivados de sus referentes culturales familiares, o de tener una lengua materna diferente de la que utiliza en el centros educativos.

Una mala resolución de las necesidades de este alumnado en el aprendizaje de la lengua de comunicación de la escuela, puede implicar, en muchos casos, la consolidación de deficiencias y retrasos escolares que no se acaban de superar nunca. El desconocimiento de un idioma no implica bajo coeficiente intelectual, sino simplemente te mueves en una realidad nueva.

Cuando una persona no habla el idioma escolar tiene problemas, no sólo en cuanto a sus resultados escolares, sino también en sus relaciones con sus compañeros y profesores, en definitiva, con todo el entorno escolar y social. A la hora de analizar cuáles son las necesidades lingüísticas del alumnado inmigrante, hay que tener en cuenta que no se integra igual en el plano lingüístico, un niño o niña de Educación Infantil, que el que se incorpora tardíamente en los últimos cursos de Educación Primaria o en Educación Secundaria.

En el primer caso, la inmersión directa en el aula puede ser un procedimiento adecuado. En el segundo caso, son necesarias otras medidas que faciliten el aprendizaje de la lengua lo antes posible, además de medidas complementarias de apoyo y medios adecuados de compensación. Por otro lado, los estudiantes de familias inmigradas, insertados en el sistema educativo, disponen de distintos referentes culturales, unos pro-

cedentes de su entorno familiar y otros procedentes de su entorno escolar. En tales casos es importante que no se produzca una fuerte disgregación de esos referentes.

Para ello deben percibir que a su lengua y a su cultura de origen se le da la importancia que merece, y, además, les conviene tener un buen aprendizaje de la misma para acceder a una mejor comprensión de las pautas culturales de su entorno familiar. El alumnado inmigrante debe acceder al proceso formativo de tal forma que la variedad de referentes culturales no le produzca distorsión en su educación y pueda desarrollar en libertad sus propias pautas culturales. En ese sentido, es necesario que los centros educativos que escolaricen alumnado perteneciente a minorías étnicas establezcan en sus proyectos de centro las actuaciones necesarias para facilitar el tratamiento de las diferentes culturas en un plano de igualdad y para potenciar la integración social y la capacidad del alumnado para aprender a convivir en contextos culturalmente diversos.

4.1.2 Concentración del alumno extranjero

Al analizar el proceso de matriculación de este alumnado, vemos que la mayoría se concentra en centros públicos y un número reducido en centros privados y concertados. Si nos fijamos en la realidad de las comunidades autónomas, se observa que esta dinámica adquiere matices de clara desigualdad. A modo de ejemplo (Ver, tabla 28, pág.151) en muchas ciudades grandes en un mismo barrio, una escuela pública puede albergar al 90% del alumnado extranjero de dicha zona, mientras la escuela privada concertada no supera el 5%.

Reflexiones que plantea esto:

- Si hay un número elevado de alumnado extranjero en un territorio es porque en ese lugar viven muchas familias extranjeras.
- La escuela española de acuerdo con la normativa vigente sobre mapas escolares y a veces sanitarios a la realidad demográfica del entorno en la cual está inscrita. Por lo tanto, los centros escolares reflejan esa realidad social.

El factor origen étnico familiar no tiene que suponer un escollo para el éxito académico de la totalidad del alumnado. Lo que pasa en la mayoría de los caso la formación académica del profesorado y los recursos para hacer frente a la nueva realidad no van acompañados. Cosa que no se debería achacar a la presencia del alumnado extranjero, sino a la deficiencia del sistema educativo que no es capaz de responder a las dificultades que aparecen en su camino.

Porcentaje de alumnado de familia extranjera con respecto al número global de alumnado de esa zona escolar. Cuando la diferencia es muy elevado significa que está segmentación de la población escolar no se está matriculando de forma proporcional en las distintas escuelas.

Se podría tratar de una selección encubierta en función del origen étnico familiar donde las diferentes administraciones y agentes educativos tienen una parte de responsabilidad. Reflejo ver criterios admisión de alumnos en los centros educativos.

Tanto el mayor número en centro públicos como la poco presencia en centros concertado hace alusión a la amenaza para evitar perder matrícula de alumnos autóctonos y al riesgo de pérdida de nivel académico. Se dice que, la mayor concentración de alumnos extranjeros en un centro baja el nivel académico del conjunto del alumnado. Por eso, existe el deseo de segregación encubierta con respecto a la población recién llegada.

Las consecuencias son claras en la segmentación social con unas dinámicas sociales paralelas que en vez de convivir se da una coexistencia en espacio y tiempo, pero sin apenas intercambios culturales significativas desde el punto de la cohesión social que cada vez está más amenazada.

Responsabilizar de estos hechos a un único sector, sería una simpleza por parte de todos en este caso de los centros privados que no quieren acoger al alumnado extranjero. Se da el hecho que existen zonas donde son los centros públicos los que practican

estrategias encubiertas de selección y los centros privados concertados los que acogen al alumnado de familias extranjera en sus aulas.

Las soluciones deben ser aplicadas a contextos contextualizados, es decir, a un territorio y no se puede hablar de una solución única. Cualquier solución pasa por el proceso de revisión del grado de equidad en el desarrollo de la matriculación en centros sostenidos con fondos públicos y debe contar con la unanimidad de las administraciones municipal y autonómica y, de las fuerzas políticas con representación en dicha Comunidad para evitar criterios arbitrarios en función del gobierno de turno.

Las administraciones educativas competentes deben proporcionar las acciones y los recursos oportunos que se requieran, para evitar conflictos y tensiones que suponen afrontar nuevos retos. El proceso de distribución debe estar abierta a lo largo de todo el curso escolar para hacer frente a la matriculas vivas que puedan producirse.

Frente a la inmigración y la matriculación de alumnos, el ordenamiento jurídico marca la libertad de elección de los padres para elegir el centro de estudio para sus hijos. Frente a este derecho que es legítimo, cabe preguntarse si lleva aparejado un cierto privilegio de unos alumnos sobre otros. Cuando un derecho se hace instrumento de legitimación de privilegios u opción de privacidad que no busca la cohesión social que es parte de lo que promulga toda educación; que pide para todos los alumnos/as en edad escolar de recibir una educación básica obligatoria de calidad en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades para todos.

**Distribución del alumnado extranjero por titularidad/financiación del centro.
Curso 2009-2010**

	% Total	% Centros públicos	% Enseñanza concertada	% Ens. privada no concertada
TOTAL	100,0	81,9	14,1	4,1
Andalucía	100,0	86,6	7,6	5,9
Aragón	100,0	78,4	19,7	1,8
Asturias (Principado de)	100,0	79,6	19,1	1,3
Baleares (Illes)	100,0	81,0	14,6	4,4
Canarias	100,0	89,8	4,3	5,9
Cantabria	100,0	68,7	30,4	0,9
Castilla y León	100,0	77,4	21,6	1,0
Castilla-La Mancha	100,0	91,2	8,3	0,6
Cataluña	100,0	82,0	14,0	4,0
Comunitat Valenciana	100,0	84,8	10,6	4,6
Extremadura	100,0	89,6	10,2	0,2
Galicia	100,0	83,4	14,7	1,9
Madrid (Comunidad de)	100,0	75,9	17,8	6,3
Murcia (Región de)	100,0	88,7	10,2	1,2
Navarra (Comunidad Foral de)	100,0	76,3	23,6	0,1
País Vasco	100,0	69,0	29,9	1,2
Rioja (La)	100,0	78,1	21,6	0,3
Ceuta	100,0	90,8	9,2	0,0
Melilla	100,0	97,3	2,7	0,0

Tabla 28: Distribución del alumnado extranjero por financiación de centro

Fuente: *Cifras y Datos del MEC. Estadística de la educación curso 2010-2011*

Nota: en los cursos sucesivos el MEC, ya no saca los datos conjuntos en porcentaje por titularidad de centros con relación al estudiante extranjero.

En resumen: el (81,9%) en Centros Públicos, (14,1%) en Centros Privados Concertados y el (4,1%) en Centros Privados. Con estos datos se manifiesta la falta de equidad educativa en la distribución de alumnado extranjeros financiados con fondos públicos. Parece que la misma Administración educativa opta que el alumnado extranjero se forme exclusivamente en un tipo de centro, ya que dispone de medios para corregirlo. De la misma forma la distribución o concentración por CCAA, no es proporcional

Porcentaje de alumnado extranjero en las Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Curso 2011-2012

Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado, por comunidad autónoma. EE. Régimen General no universitarias. Curso 2010-2011

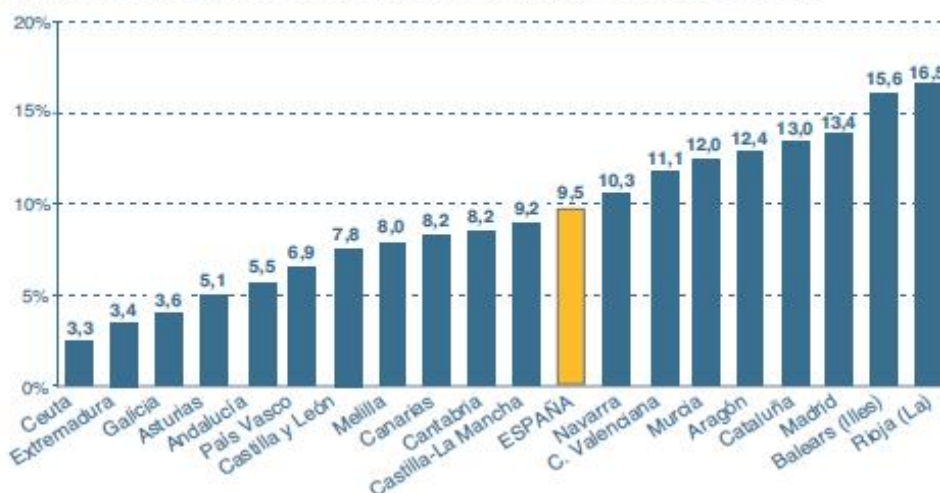


Gráfico 10: Porcentaje de alumnado extranjero en Enseñanza de Régimen General
Fuente: Cifras y Datos del MEC. Estadística de la educación. Curso 2011-2012

El alumno extranjero presenta diferencias significativas entre las distintas CCAA, siendo la Rioja que encabeza 16,5%, Illes Balears, 15,6% y Madrid, 13,4%, y las que tienen menores porcentajes Ceuta, 3,3%, Extremadura, 3,4%, y Galicia, 3,6%. Existen diferencias en su distribución en los centros donde se escolarizan: los alumnos extranjeros representan el 11,6% del alumnado en centros públicos, más del doble que en los privados, 5,6%.

En lo referente a la nacionalidad de los mismos, señalar que siguen destacando el estudiante procedente de Latinoamérica (Centro, Norte y Sur) con un 37,7%, Europa 29,0%, y África 23,5%. Entre los país con mayor número de estudiantes tenemos a Marruecos con 142.676 alumnos, Ecuador con 90.947 alumnos, Rumanía con 89.279, y Colombia con 54.056 alumnos.

Distribución del alumnado extranjero por área geográfica de nacionalidad Enseñanza de Régimen General no universitario y EE de Régimen Especial

Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica. Curso 2010-2011

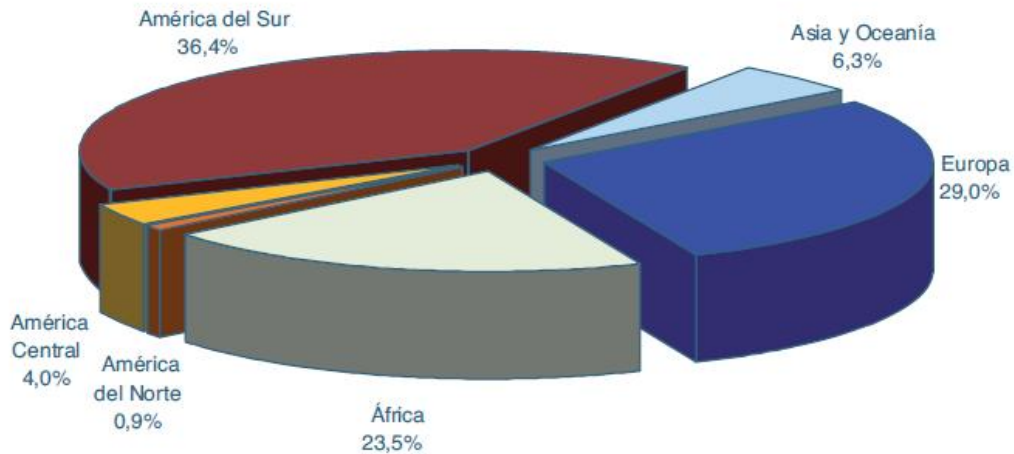


Gráfico 11: Distribución del alumnado extranjero por procedencia geográfica

Fuente: MEC, Datos Cifras estadísticas. Curso 2011-2012

4.1.3 Evolución del estudiante extranjero en el Sistema Educativo

La presencia de alumno extranjero en el sistema educativo español, sin tener en cuenta las dimensiones de otros países de nuestro entorno, ha experimentado un importante crecimiento en las últimas décadas finales de siglo XX, y principio de XXI.

Los sistemas educativos de los países se diseñan para responder a unas exigencias y necesidades de los ciudadanos de aquel país de acuerdo a su realidad cultural, social, religiosa y una transmisión de unos valores y de responder los nuevos avances técnicos, científicos que se van produciendo en todos los campos del saber. Los sistemas educativos de los países que conforman la Unión Europea fueron diseñados y creados para dar respuesta a las necesidades de unas sociedades mucho más homogéneas y

cerradas que las actuales. Pensadas para preparar a ciudadanos al mundo de la revolución industrial iniciado en siglos anteriores.

El sistema educativo español comenzó su reajuste a ésta y a otras nuevas demandas de la sociedad en los inicios de los noventa con la promulgación de la LOGSE. Desde entonces hasta hoy, la realidad social y la complejidad del mosaico pluricultural ha seguido cambiando vertiginosamente, de tal modo que construir un sistema educativo de calidad para todos y todas, que sirva de motor para la construcción de una nueva ciudadanía intercultural sigue siendo uno de los mayores retos del futuro educativo.

Se considera alumno extranjero a aquél que no posee la nacionalidad española. El alumnado con doble nacionalidad se ha considerado español. La presencia de alumnado extranjero en el sistema educativo español, sin tener las dimensiones de otros países del entorno, ha experimentado un importante crecimiento en las últimas décadas. No obstante, dicho fenómeno presenta características muy distintas si se tiene en cuenta la titularidad de los centros donde se han ido escolarizando estos alumnos, pudiendo establecerse que el incremento se ha producido fundamentalmente en los centros de pública y menos en concertados y privados.

curso escolar	Total estudiantes extranjeros en Enseñanzas de Régimen General no universitario	Total estudiantes extranjeros en la Comunidad de Madrid	Total nacional estudiantes en Enseñanza de Régimen General no universitario	Total nacional estudiantes de Primaria
1990/1991	*	*	8.378.935	3.526.294
1991/1992	36.661	*	8.238.161	3.333.710
1992/1993	43.845	*	8.118.106	3.194.967
1993/1994	50.076	*	8.050.551	3.051.103
1994/1995	53.214	12.947	7.865.660	2.922.615
1995/1996	57.861	14.167	7.678.692	2.779.238
1996/1997	63.044	15.830	7.495.749	2.682.894
1997/1998	72.335	18.784	7.309.104	2.610.941
1998/1999	80.587	22.319	7.128.251	2.562.785
1999/2000	107.303	30.519	6.972.921	2.524.768
2000/2001	141.916	40.967	6.885.462	2.491.648
2001/2002	207.112	57.433	6.830.185	2.474.261
2002/2003	307.151	81.720	6.843.648	2.474.287
2003/2004	402.117	98.020	6.903.063	2.479.631
2004/2005	460.518	102.958	6.937.177	2.467.636
2005/2006	530.954	112.558	6.983.538	2.483.364
2006/2007	610.702	124.368	7.081.682	2.538.033
2007/2008	702.392	295.477	7.226.664	2.600.466
2008/2009	743.696	305.520	7.456.806	2.659.424
2009/2010	762.420	139.398	7.606.517	2.702.415
2010/2011	770.384	139.200	7.763.573	2.748.962

Tabla 29: Evolución del alumnado extranjero en el Sistema Educativo

Elaboración propia a partir de estadística del MEC.: Cuaderno Datos y Cifras y de la Comunidad de Madrid.

Evolución del alumnado extranjero

	2000-01	2005-06	2009-10	2010-11
TOTAL	141.916	530.954	762.420	770.384
Enseñanzas de Régimen General	137.248	518.167	734.008	739.520
E. Infantil	24.571	94.162	126.939	131.135
E. Primaria	59.386	228.842	295.879	284.426
Educación Especial	428	1.863	3.464	3.653
ESO	38.163	146.966	217.194	218.319
Bachilleratos	7.066	21.936	38.661	42.833
Formación Profesional	3.575	19.292	39.527	44.760
Programas de Cualificación Profesional Inicial ⁽¹⁾	999	5.106	12.344	14.394
No consta enseñanza	3.060	-	-	-
Enseñanzas de Régimen Especial	4.668	12.787	28.412	30.864

(1) Para los cursos 2000-01 y 2005-06 se refiere a alumnado extranjero de Programas de Garantía Social.



Gráfico 12: Evolución del alumnado extranjero en los últimos años
Fuente: Cuadernos de Datos y Cifras del MEC

En lo que respecta al curso 2010-2011 el número total de estudiantes es de 770.384 con un incremento 7.964 alumnos, un (1,0%) respecto del curso anterior; lejos de los incrementos significativos que han venido produciéndose en la última década. El análisis en los distintos niveles educativos de enseñanza se destaca el decrecimiento del alumnado extranjero. En Primaria respecto al curso anterior en valores absolutos 11453 alumnos (-3,9%), influenciado por dos causas principalmente por los flujos de entrada y salida y la adquisición de la nacionalidad. En niveles postobligatorios se experimentado un incremento del 10,8% en el Bachillerato y del 13,2% en Ciclos Formativos, que puede estar influido por un posible retorno al sistema educativo de estudiantes al superar la edad de escolarización obligatoria. En cuanto a los Programas de Cualificación Profesional, se ha dado el mayor incremento un 16,6% explicación que muchos no pasan de

la ESO al bachillerato se quedan ahí y son enviados a estos talleres como remedio menor de abandonar la escuela.

En consecuencia:

Dicha tendencia queda reflejada en la evolución del total de alumnos matriculados en las enseñanzas no universitarias entre los cursos 1991-92 y 2001-02. La cifra pasó, en números redondos, de 8.200.000 alumnos a 6.630.000; es decir que en diez años se produjo una disminución de 1.575.000, cifra equivalente al 19,2% del alumnado existente en 1991. Puesto que la natalidad en la sociedad española continúa siendo una de las más bajas del mundo, esta tendencia decreciente continuará a corto y medio plazo.

Mientras tanto, durante el mismo período analizado se ha observado la tendencia opuesta entre el alumnado de nacionalidad no española, cuyo número ha experimentado un crecimiento continuo e importante: pasó de 36.600 a 201.500, evolución que supone un aumento del 450%. La lentitud de las administraciones públicas y del sistema escolar para afrontar la nueva situación de diversidad en las aulas, detectada en diversas investigaciones, podría excusarse en función de la limitación cuantitativa del fenómeno.

En lo concerniente a la Comunidad de Madrid del 2008-2011, ha habido un descenso muy notable del alumnado extranjero. Esto puede llevar a varias explicaciones entre otras la situación económica que atraviesa el país sus padres hayan vuelto a sus países de origen y por consiguiente se ha llegado al umbral más alto ahora toca la regresión y los colegios poco a poco volverán a la normalidad de siempre. Por otra parte los que quedan como son pocos ya no hace falta aumentar los recursos para tales fines en materia de integración e ir equipando los centros educativos y preparando al profesorado para el nuevo reto que tenía la escuela. No obstante, la presencia creciente de alumnado extranjero, sumada a la falta de preparación específica del profesorado, puede generar vivencias de agobio y rechazo por parte de una parte de los docentes, que resienten la carga extra que se les presenta.

4.2 ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LA COMUNIDAD DE MADRID

4.2.1 Presencia y evolución del alumnado extranjero

CURSO ESCOLAR	TOTAL ALUMNOS EXTRANJEROS REGIMEN GENERAL
1994/1995	12.947
1995/1996	14.167
1996/1997	15830
1997/1998	18.784
1998/1999	22.319
1999/2000	30.519
2000/2001	40.967
2001/2002	57.433
2002/2003	81.720
2003/2004	98.020
2004/2005	102.958
2005/2006	112.558
2006/2007	124.368
2007/2008	295.477
2008/2009	305.520
2009/2010	139.913
2010/2011	139.200

Tabla 30: Evolución del alumnado extranjero de Régimen General en la Comunidad
Elaboración propia a partir de estadística Ministerio de Educación: cuaderno Datos y Cifras y de la Comunidad de Madrid.

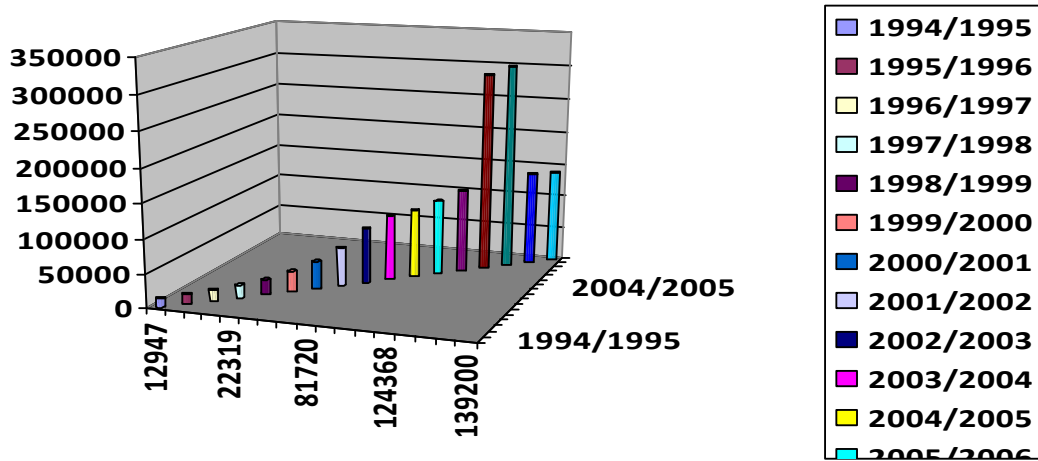


Gráfico 13: Presencia y evolución del alumnado extranjero en la Comunidad
 Elaboración propia a partir de estadística Ministerio de Educación: cuaderno Datos y Cifras en diferentes cursos.

Analizando los datos anteriores que la mayor evolución del alumnado extranjero en la Comunidad se inicia a partir del curso 2000-2001. Hasta llegar a las cifras actuales del último curso. Por debajo las cifras poco significativas. El aumento del alumnado no ha sido igual en todos los niveles educativos, siendo la Primaria el nivel con el mayor número de alumnos.

Alumnos	2009-2010 ^(A)			2010-2011 ^(B)		
	Alumnado total	Alumnos extranjeros	% alumnos extranjeros sobre el total	Alumnado total	Alumnos extranjeros	% alumnos extranjeros sobre el total
Régimen General:	975.856	139.913	14,34%	991.511	139.200	14,04%
C. Públicas	539.216	105.700	19,60%	551.845	105.161	19,06%
C. Concertados	302.797	26.311	8,69%	307.784	26.177	8,50%
C. Privados	133.843	7.902	5,90%	131.882	7.862	5,96%

Tabla 31: Alumnos extranjeros Enseñanza Régimen General. Cursos 2009-2010/ 2010-2011

Fuente: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid. Datos estimados y provisionales.

En efecto:

Del curso 2009-2010, el número de alumnos en colegios públicos (105.700) es más de tres veces los alumnos juntos en colegios concertados y privados. Lo mismo ocurre el curso 2010-2011. Respectivamente. Lo que demuestra una falta de equidad en la distribución del alumnado inmigrante en los diferentes centros a pesar de percibir los mismos fondos públicos.

4.2.2 Núcleos de mayor concentración según dirección de área territorial

	CAPITAL	NORTE	SUR	ESTE	OESTE	TOTAL GENERAL
TOTAL ALUMNOS	441.311	72.924	225.882	119.505	116.234	975.856
Alumnos nacionales	373.321	63.221	193.877	101.820	103.704	835.943
Alumnos extranjeros	67.990	9.703	32.005	17.685	12.530	139.913

Tabla 32: Distribución del alumnado nacional y extranjero por área territorial

Fuente: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid. Datos provisionales y estimados.

La mayor concentración del alumnado extranjero respecto a nacionales por áreas territoriales se da por en el siguiente orden:

La Capital acoge el mayor número un 48,6%. El Área Territorial Sur con el 22,9%. El Área Territorial Este con 12,6%. Las Áreas Territoriales Norte y Oeste concentran el menor número de alumnos extranjeros.

Distribución de alumnos extranjeros agrupados según áreas geográficas a nivel Territorial. Curso 2009-2010, en Enseñanza de Régimen General.

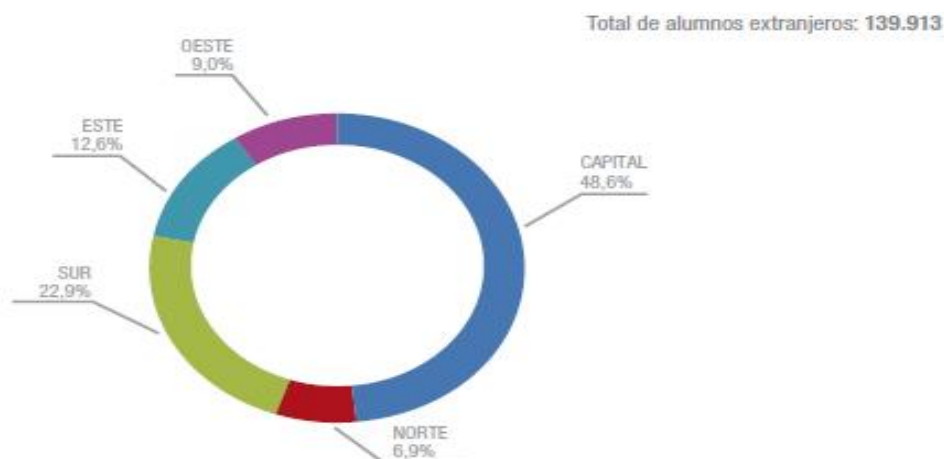


Gráfico 14: Distribución de alumnos extranjeros agrupados según áreas geográficas
Fuente: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid. Datos provisionales.

En cambio cuando se analiza la concentración sobre el total de alumnos extranjeros, la mayor concentración se da en primer lugar en la Capital con un 48,6%, seguido del Área Sur con el 22,9%, el Este con 12,6%, el Oeste con el 9,0%, y por último el norte 6,9%

Para ambos casos el Área Territorial de la Capital concentra el mayor número de alumnos extranjeros en la Comunidad de Madrid. Mientras el Área Territorial Norte agrupa el menor número. Esto nos da una explicación por donde viven la mayor población extranjera en la Comunidad de Madrid.

Las nacionalidades más números del alumnado extranjero son:

Ecuador 30064 (21,49%), Rumania 18.202 (13,01%), Marruecos 15.644 (11,18%) Colombia 10.720 (7,66%), Perú 9.077 (6,49%), Bolivia 6.345(4,53%), República Dominicana 5.544 (3,96%), China 5.507 (3,94%), Argentina 2.759 (1,97%) y Bulgaria 2.775 (1,98%)

Distribución del alumnado extranjero por continentes y etapas educativas. Curso 2009-2010

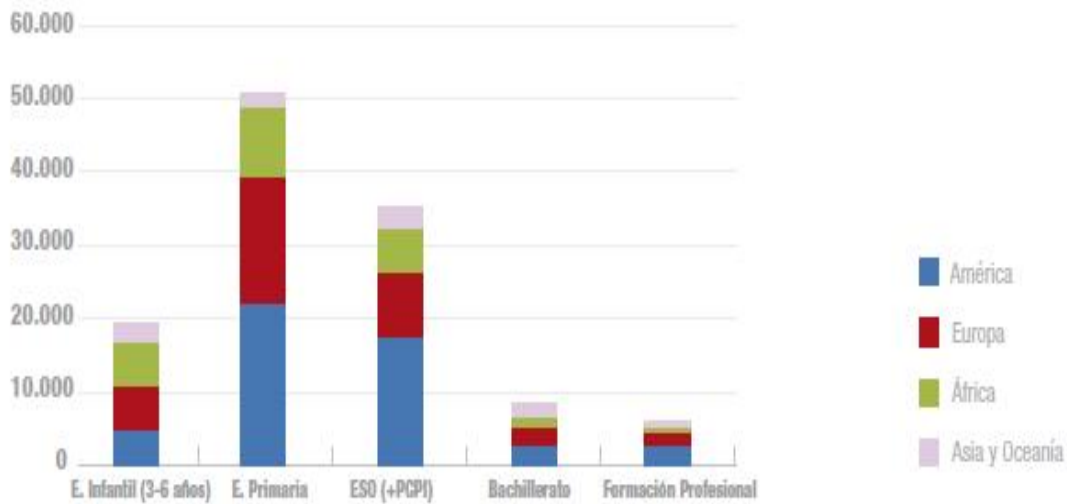


Gráfico 15: Distribución del alumnado extranjero por continente y etapa educativa
 Fuente: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid. Datos provisionales.

Por procedencia, la mayoría del continente americano fundamentalmente latinoamericanos, seguido del continente europeo (rumanos y búlgaros), del continente africano (marroquíes) y por último del continente asiático (chinos) y Oceanía.

La etapa educativa con mayor número de alumnos es la Primaria y la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Las etapas con menor número de alumno son el Bachillerato y la Formación Profesional. Hay un hecho que merece una explicación e interpretación a fondo es que a medida que se suben de etapa educativo el número de alumnos extranjeros disminuye drásticamente de Educación Infantil a Bachillerato. Se da el hecho que la mayoría que llega a la ESO, no pasa al Bachillerato se quedan en los Programas de Cualificación Profesional (PCP); Lo que implica la aspiración de pasar a niveles superiores que marca el sistema educativos es menor, como es llegar a la universidad.

En definitiva:

1º La evolución del alumnado extranjeros en la Comunidad es un hecho que ha ido en aumento en los últimos años de forma progresiva, según las diferentes gráficas anteriores. Del total de personas de origen extranjera de entre 0 y 18 años censados muchas veces en edad escolar se dan dos hechos.

Por el afán de incorporación temprana al mundo laboral principalmente a partir de los 16 años, el abandono escolar es mucho mayor que el de alumnos autóctonos con el consiguiente riesgo de tener una mano de obra barata de gente joven sin formación ni profesión. Esto explica el hecho en parte la gráfica (nº 18) de la distribución del alumnado extranjero por continente que a medida que se sube de nivel educativo el número del alumnado disminuye drásticamente e incluso en algunos continentes desaparecen por completo en la etapa educativa. Otras causas que podían explicar este abandono la estabilidad de las mismas familias, la residencia legal.

Se observa de 0 a 3 y en adelante hasta completar el ciclo de Primaria, la atención educativa al alumno extranjero no presenta muchas dificultades, pero a partir de la ESO empieza el declive. Por lo que se ve la mayor dificultad integración se plantea en la ESO que no consiguen pasar a etapas posteriores. Hecho que merece atención ya que parece que los más aptos son los que superan este nivel. Es verdad que el alumno autóctono tiene problemas de superar la Secundaria, pero el problema característica no es la misma al no tener la dificultad del idioma que tienen los extranjeros.

2º. Respecto al alumnado extranjero la mayoría está concentrada en centros públicos un 19,06 %, 8,50% en centros concentrados y 5,96% en centros privados todo sobre el total del alumnado del régimen general no universitario.

3º Tras la Enseñanza Secundaria Obligatoria parece que hay una segregación del alumnado que les impide no seguir o simplemente por las razones que fueran abandonan la enseñanza para dedicarse a trabajar en cuanto puedan. Según esto, parece que el alumno extranjero no tiene la aspiración de llegar a la universidad, tal como lo hacen los alumnos nacionales.

4º La política de atención a la diversidad en este sentido crea muchos interrogantes. Las aulas de enlace que su misión es integrar a los alumnos extranjeros dentro del sistema educativo, no está cosechando los buenos resultados esperados. En efecto se puede afirmar que no dotan de la competencia lingüística suficiente que permite a los alumnos inmigrantes poder seguir mínimamente el ritmo de sus compañeros nacionales. Esto debería llevar a las autoridades educativas replantear su política y revisar los objetivos marcados al respecto.

La Comunidad no debería preocuparse en números de los que entran sino cuantos salen formados del sistema educativo que puedan responder las nuevas necesidades y exigencias de su nuevo entorno social que les toca vivir en este caso la Comunidad Madrid.

Los últimos datos reflejan que cada vez son menos los alumnos inmigrantes que superan la Secundaria, lo preocupante es si estos llegan de engendran hijos aquí que nivel de exigencia podrán mantener sobre sus hijos en temas de estudios. ¿Cómo responderán como nuevos ciudadanos?

4.2.3 Atención a la diversidad cultural en la normativa autonómica

La atención a la diversidad se ha desarrollado en lo referente a la normativa, desde la Consejería de Educación de la Comunidad.

1. La Orden 33319-01/27, de 18 de junio, de la Consejería de Educación, por la que se regula para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación Primaria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. La atención a la diversidad viene recogida en los artículos del 12- 16 de la misma. El artículo 16 se centra en el alumno extranjero, de las medidas y apoyos que debe recibir al incorporarse al sistema educativo.

“Cuando presenten graves carencias en Lengua Española o en conocimientos básicos se incorporarán a un Aula de enlace donde recibirán una atención específica. Esta atención

será, en todo caso, simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal”.

2. La Orden 3320-01/2007, de 20 de junio, de la Consejería de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación Secundaria Obligatoria, derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, define en su artículo 11 las medidas de atención a la diversidad, que estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y a la consecución en el mayor grado posible de las competencias básicas y los objetivos de la etapa.

3. La Orden 4265/2007, de 2 de agosto, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (BOCM de martes 21 de agosto de 2007) sobre *Programas de Diversificación Curricular*.

4 Resolución de 21 de julio de 2006.de las aulas de compensación educativa, reguladas por Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid, son una medida organizativa extraordinaria en educación secundaria obligatoria destinada al alumnado en situación de desventaja.

5.Orden 70/2005, de 11 de enero, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se regula con carácter excepcional la flexibilización de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual (B.O.C.M. de 21 de enero).Corrección de erratas de la Orden 70/2005, de 11 de enero, B.O.C.M. de 14 de febrero.

6. Orden 445/2009, de 6 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se regula la incorporación tardía y la reincorporación de alumnos a la enseñanza básica del sistema educativo español, respuesta al artículo 16 de la orden 3319-01/2007 de 18 de junio y la misma orden 3320-01/2007con fecha 20 junio articulo 15.

4.2.4 Medidas de atención a la diversidad en la Comunidad

En cuanto a medidas se refiere a las actuaciones que se han puesto en marcha para atender a dicha diversidad en la Comunidad Madrid tenemos:

4.2.4.1 Plan regional de compensación educativa

Firmado el 19 de enero de 1999, anterior a las transferencias en materia educativa a la Comunidad de Madrid, y en el 2000 se ratifica entre la Administración y 18 organizaciones, marcando Para su desarrollo, se ha planteado cinco grandes líneas de actuación, referidas

- A. Escolarización
- B. Actuaciones en centros sostenidos con fondos públicos
- C. Actuaciones complementarias.
- D. Desarrollo de la Educación Intercultural.
- E. Colaboración interinstitucional y participación social.

Objetivos planteados a cada una de las actuaciones. Nos centraremos en apartado (d)

1 Desarrollo de la educación intercultural

Objetivo.1.

Potenciar la integración de minorías étnicas y culturales en el sistema educativo, desde los principios de normalización y respeto a la diferencia.

1. Incorporación de la Educación Intercultural como un tema transversal del currículo, con presencia explícita de contenidos referidos a la cultura gitana y a otras culturas presentes en los centros, en función de los procesos de inmigración.
2. Programas institucionales de mantenimiento de la lengua y cultura de los grupos minoritarios: Programa de Lengua y Cultura Portuguesa, Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí. Desarrollo de otras acciones en colaboración con instituciones públicas y entidades privadas sin fines de lucro, para mantener la lengua y cultura de otros grupos.

3. Elaboración y difusión de materiales curriculares interculturales y de materiales didácticos orientados a apoyar la integración de minorías (programas de acogida y de enseñanza-aprendizaje de español), y de otros materiales que incluyan contenidos referidos a diferentes culturas.
4. Inclusión en los planes de formación permanente de profesorado de acciones dirigidas específicamente a la actualización en el ámbito de la Educación Intercultural.
5. Formación en centros de equipos docentes en torno a proyectos educativos que incorporen la perspectiva intercultural y la integración de minorías con contenidos relativos a la adquisición de la lengua, la psicología diferencial y a los procesos de socialización en las diversas culturas.
6. Creación del Instituto Madrileño de Apoyo y Documentación Intercultural, como organismo dinamizador de iniciativas orientadas a la formación y a la investigación en el ámbito de la Educación Intercultural y la atención educativa a minorías étnicas y culturales.

Objetivo .2.

Desarrollar acciones de apoyo y formación de madres y padres pertenecientes a minorías étnicas o culturales.

1. Programas integrados en los Planes de Acción Tutorial de los centros docentes, orientados a fomentar la participación de padres y madres en la vida escolar y en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
2. Programas de mediación y acompañamiento familiar y acciones orientadas a informar a las familias de minorías sobre la organización y funcionamiento de los centros y el sistema educativo.
3. Desarrollo de acciones de sensibilización dirigidas al conjunto de la comunidad educativa, en torno a los temas de integración de minorías, y de programas de formación de madres y padres.

Objetivo 4.

Desarrollar acciones complementarias para apoyar la integración de alumnado inmigrante:

1. Desarrollo de acciones destinadas a la adquisición del español, con ampliación de la dotación de recursos de apoyo a los centros que escolaricen alumnado inmigrante con necesidades de compensación educativa.
2. Puesta en marcha de un servicio de apoyo y asesoramiento a centros con un número pequeño de alumnado inmigrante y/o con incorporaciones a lo largo del curso escolar, para facilitar su acogida y desarrollar acciones de apoyo en la adquisición del español.
3. Puesta en marcha de un servicio de traductores para apoyar la integración del alumnado y la relación entre los centros educativos y las familias inmigrantes que desconocen el español, desarrollado por la Administración educativa y en colaboración con asociaciones y O.N.G.s.

La atención a la diversidad se concreta en los siguientes aspectos en la Comunidad de Madrid en la actualidad de todo lo planteado dos aspectos muy significativos:

- No se ha producido la enseñanza de las lenguas maternas en la escuela del alumnado extranjero en la Comunidad
- No se ha elaborado textos educativos adaptando el currículo a la nueva realidad de la escuela.

4.2.4.2 Educación compensatoria en centros educativos

Objetivos:

1. Garantizar la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción de todos los alumnos en la educación, independientemente de sus condiciones personales, sociales, económicas, de procedencia y de cultura.
2. Proporcionar una respuesta educativa adecuada y de calidad a los alumnos que se encuentran en situaciones personales, sociales, económicas y culturales desfavorecidas, mediante el establecimiento de acciones de compensación educativa con la finalidad de facilitar la consecución de los objetivos de la enseñanza básica.
3. Posibilitar la atención específica del alumnado extranjero con desconocimiento del idioma español o con grave desfase curricular, apoyando la adquisición de las com-

petencias curriculares y lingüísticas necesarias para su plena incorporación al sistema educativo.

Tipos de aulas de compensatoria:

Apoyo en grupos ordinarios. El apoyo educativo en los centros públicos de educación Primaria se realizará preferentemente dentro de los grupos ordinarios para reforzar los aprendizajes instrumentales básicos en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y de Matemáticas.

Grupos de apoyo. Para desarrollar actividades específicas relacionadas con la adquisición o refuerzo de los aprendizajes instrumentales básicos, fuera del aula de referencia, durante un máximo de quince horas semanales.

4.2.4.3 Servicio de Traducción e Intérprete (SETI)

Es un servicio que presta la Comunidad para fomentar la integración de los alumnos inmigrantes en relación entre los centros educativos y las familias que desconocen la lengua española.

Traduce los documentos oficiales necesarios para la adecuada escolarización de los alumnos inmigrantes.

Realiza labores de interpretación en las entrevistas o reuniones de carácter psicopedagógico que se lleven a cabo desde cualquier servicio educativo.

La solicitud de prestación del Servicio será presentada con la suficiente antelación en el Servicio de la Unidad de Programas de la Dirección del Área Territorial correspondiente.

Idiomas en los que se puede solicitar este servicio son: Albanés, Alemán, Árabe, Armenio, Azerí, Bielorruso, Búlgaro, Checo, Chino, Eslovaco, Farsi, Francés, Georgiano, Húngaro, Inglés, Lingala, Portugués, Polaco, Ruso, Rumano, Serbocroata y el Ucraniano.

Objetivos:

1. Fomentar la participación de las familias inmigrantes en la Comunidad Escolar.
2. Traducir documentos oficiales e interpretar en entrevistas de carácter psicopedagógico.

Destinatarios:

- Familias de los alumnos procedentes de otros países que desconocen la lengua española.
- Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.
- Servicio de la Inspección Educativa.
- Comisiones de Escolarización.
- Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- Administración Educativa.

4.2.4.4 El Servicio de Apoyo Itinerante al alumnado inmigrante (SAI)

Este servicio supone la dedicación de un número variable de profesores, que atienden al alumnado con desconocimiento del español escolarizado en centros que no disponen de apoyo permanente por no tener suficiente número de alumnos escolarizados que justifique la presencia continuada de un maestro o maestra, o que escolarizan a este alumnado a lo largo del curso escolar.

4.2.4.5 Programa de aulas de enlace o escuelas de bienvenida

Para atender a los alumnos extranjeros que se incorporan al sistema educativo español sin dominar la lengua de instrucción, las distintas comunidades autónomas han tomado medidas de atención a la diversidad diversos. En cada Comunidad estas aulas se han denominado de diferente forma:

- Andalucía y Extremadura, Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)
- Cataluña, Plan de Acogida del Centro Docente.
- Asturias, Aulas de Inmersión Lingüística (AIL)
- Murcia e Islas Baleares, Aulas Temporales de Adaptación de Inmersión Lingüística (ATIL)
- Navarra y Rioja, Aulas de Adaptación Lingüística y social (Aulas ALISO)

- Castilla León, Grupos de Adaptación de la Compensación Curricular
- Galicia, Grupos de Adquisición de las lenguas.
- Comunidad Valenciana, Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE).
- País Vasco, Programa de Refuerzo Lingüístico.

Para el estudio y contenido de cada uno de estos planes de acogida y su escolarización en muchos trabajos publicados en especial el realizado por el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada ²⁶

Las aulas de enlace son aquellas que acogen por vez primera a los alumnos inmigrantes alófonos en la Comunidad de Madrid perteneciente al programa de Aulas de Bienvenida. Están dirigidas a los alumnos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y a los de Secundaria que se escolaricen por primera vez en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid, con desconocimiento de la lengua española o con graves carencias de los conocimientos básicos como consecuencia de su escolarización irregular en el país de origen

Es la modalidad elegida por la Comunidad de Madrid para integrar a los alumnos extranjeros a las escuelas madrileñas. Surgen por el cambio de la realidad social de Madrid que ha sufrido grandes cambios significativos en su composición. Se han incorporado a la Comunidad personas de más de cien nacionalidades diferentes en los últimos años, principalmente a comienzos del año dos mil y años posteriores.

La escuela no ha estado ajena a esta nueva realidad social que ha experimentado la Comunidad de Madrid, los centros docente han cambiado su fisionomía atendiendo a más de cien mil alumnos extranjeros procedentes de más de noventa países con lengua y cultura diferente.

Boyano Revilla, M. et al. (2004)²⁷. Presenta un resumen completo de cómo se concibe y se ha gestado la implantación y funcionamiento de las aulas de enlace desde la institución educativa de la Comunidad de Madrid muy bien esquematizado. pág. 20

²⁶ Inmigración Extranjera y Educación en España: Algunas reflexiones sobre el alumnado de nueva incorporación. En Alegre y Subirats 2007. En como las Comunidades Autónomas responden al fenómeno de la presencia de escolares extranjeros en sus respectivos sistemas educativos.

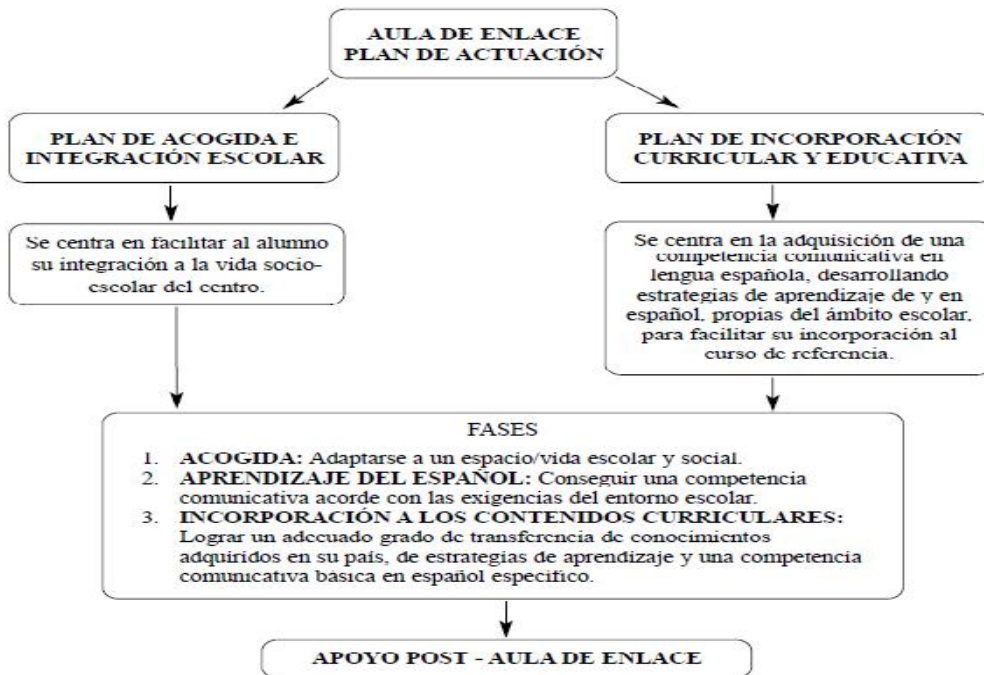


Tabla 33: Funcionamiento de un aula de enlace

Fuente: Boyano Revilla (2004)

En cada uno de los planes se especifica las actuaciones que hay que llevar a cabo, es en las fases donde se marcan que hay que hacer con este alumno recién llegado y como hay que trabajar con el alumnado extranjero. La fase de acogida es vital para el éxito o el fracaso de niño en la institución escolar y viene reflejado en dos procesos la detección de necesidades y el proceso de la propia acogida.

²⁷ Este libro sobre instrucciones sobre aulas de enlace se puede leer en:
http://www.madrid.org/dat_oeste/a_enlace/AE_orientaciones_metod_eval/pdf/aulas enlace.pdf

La finalidad se enmarca en los siguientes objetivos

Objetivos	Destinatarios
<p>A. Posibilitar atención específica al alumnado extranjero con desconocimiento del idioma español o con el grave desfase curricular referido anteriormente, que se incorpora a lo largo del curso escolar, apoyando la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas, y desarrollando el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante las oportunas adaptaciones curriculares.</p> <p>B. Facilitar la incorporación y acortar el periodo de integración de este alumnado al sistema educativo español.</p> <p>C. Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno.</p> <p>D. Lograr que el alumnado se incorpore al entorno escolar y social en el menor tiempo y en las mejores condiciones posibles.</p>	<p>Los destinatarios de este programa son los alumnos y alumnas del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y los de Educación Secundaria Obligatoria que se escolaricen en centros sostenidos con fondos públicos y que cumplan los requisitos del apartado 2 de la instrucción primera.</p> <p>CENTROS EDUCATIVOS DONDE SE IMPLANTARÁN.</p> <p>A) Este Programa se implantará en Centros públicos y privados sostenidos con fondos públicos. En ningún caso, la autorización del funcionamiento de Aulas de Enlace supondrá una modificación del número de unidades jurídicas del Centro.</p>

Tabla 34: Finalidad de un aula de enlace

Elaboración propia a partir de Boyano Revilla 2004

La finalidad de estas aulas es la adquisición y dominio de la lengua española como herramienta indispensable para seguir formándose en el sistema educativo español. Los distintos nombres evidencian las diferencias en el modelo de atender al alumno extranjero dependiendo donde resida. García Fernández y Goenechea, 2009 (p. 203) Señalan lo siguiente:

“Algunas comunidades establecen un número máximo de horas diarias o semanales durante los cuales el alumno puede permanecer en las aulas de enlace, un tiempo que varía según etapa educativa de la que se trate: en Cataluña se recomienda en general, que asistan a esta aula la mitad de la jornada laboral, en Andalucía el tope de 10 horas semanales en Primaria y 15 en ESO; en Galicia el límite es de 5 horas en Infantil, 20 en Primaria y 24 en ESO; en Valencia el máximo es de 3 horas diarias en Primaria y 4 en Secundaria.”

“En Cataluña se enseña sólo en catalán, entendiéndose que pueden adquirir el castellano en contextos fuera de la escuela. En otras comunidades, como en Galicia o Valencia, se dice que en estas aulas deben aprender las lenguas vehiculares, sin que la normativa dé prioridad a alguna de ella. En el País Vasco no se especifica qué lengua se trabaja en los grupos de refuerzo lingüístico,”

“El periodo máximo de estancia varía de una comunidad a otra: en Galicia o Valencia se limitan a un trimestre (ampliable en casos excepcionales), mientras que se dedica más tiempo en Madrid (con nueve meses a lo largo de uno o dos cursos académicos) y Andalucía (de un curso escolar o dos en caso excepcional)”

4.2.4.5.1 Situación actual de las aulas de enlace

El programa "Escuelas de Bienvenida" es un programa experimental de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, de aplicación en los centros educativos sostenidos con fondos públicos, para facilitar la integración escolar y social y la incorporación a nuestro sistema educativo del alumnado extranjero.

En caso de Comunidad de Madrid, estas aulas nacieron en el curso 2002-2003, implantadas dentro del programa que puso en marcha la Comunidad de las Aulas de Bienvenida como parte de las acciones del Plan Regional de Compensación Educativa aprobada por la Comunidad en el año 2000. Desde su puesta en marcha, las aulas de enlace de la Administración Educativa de la Comunidad han ido sacando instrucciones para mejorar su funcionamiento, pero no se ha hecho una evaluación de las mismas como se hizo al principio explicando en qué iban a consistir, ya que, su punto de partida era un programa experimental y se ha pasado a su implementación como opción definitiva para Madrid, sin dar los resultados finales del experimento.

Para responder hoy cómo funcionan las aulas de enlace en Madrid, hay que recurrir al trabajo de investigación realizado entre 2006-2009 por el grupo INDICE de la facultad de Educación de la UCM, sobre el *Estudio del Sistema y Funcionamiento de las Aulas de Enlace Madrileñas*. El informe de trabajo está reflejado en la publicación *Las aulas de enlace a examen ¿Espacio de oportunidad o de segregación?*²⁸ La conclusión a la que se llega es que más que integrar al alumno extranjero se le está segregando por el modelo de atención aplicado, ya que tras su proceso fuera de estas aulas. Por otra

²⁸ Libro que se puede leer íntegramente en la Web de Grupo Índice (Investigación sobre Diversidad Cultural y Educación) en : <http://www.ucm.es/info/indice/Las%20aulas%20de%20enlace%20a%20examen.pdf>

parte está el hecho de la competencia lingüística adquirida les permite completar su formación académica en los restantes niveles educativos con un buen dominio del español

En el siguiente cuadro se puede observar la evolución que han tenido las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid, resaltando que a pesar del aumento del alumnado extranjero en la Comunidad, han ido disminuyendo con los años.

	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Total aulas	215	247	290	293	276
C. públicos	126	146	173	171	162
C. concertados	89	101	117	122	114
Incremento anual total		+32	+43	+3	-17
C. públicos		+20	+27	+7	-9
C. concertados		+12	+16	+4	-8
CURSO 2011-2012					
Tipo / etapa	Publica		Privada concertada		
DAT Capital					
Primaria	4		2		
Secundaria	7		5		
Mixta			32		
Total	11		39		
DAT Norte					
Primaria					
Secundaria					
Mixta					
Total					
DAT Este					
Primaria	9				
Secundaria	7		1		
Mixta			1		
Total	16		2		
DAT Sur					
Primaria	8				
Secundaria	12		1		
Mixta			9		
Total	20		10		
DAT Oeste					
Primaria	5		2		
Secundaria	13		2		
Mixta			4		
Total	18		10		

Tabla 35: Evolución de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid
Elaboración propia a partir Datos y Cifras de Educación Comunidad Madrid e información de las DAT en las páginas web e información directa Unidad de Programas

4.3 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO IV

1 En cuanto a la escolarización de los menores inmigrantes.

Si analizamos la evolución desde la década de los 90 vemos que la presencia de los alumnos extranjeros es la que ha acentuado la atención a la diversidad cuando la diversidad es inherente a la estructura y composición del Estado español., que por sus características responde a un modelos de atención a la diversidad de una educación multicultural más que de un educación intercultural que es lo que oficialmente se está intentando implantar.

La LOGSE en su título V contempla las Compensaciones de las desigualdades en Educación (art. 63-67) resumidas en:

- Principio de igualdad en el ejerció del derecho a la educación
- Desarrollar políticas de educación compensatoria para reforzar la acción del sistema educativo para evitar desigualdades diversas.
- Desarrollar programas de educación compensatorio en el ámbito de Estado junto con las Comunidades Autónomas en educación especial.
- Garantizar un puesto educativo gratuito por estudiante y otros servicios.

Si analizamos el planteamiento de la compensatoria vemos que la atención al alumno extranjero no está contemplada en la ley, pero que se ha interpretada el desconocimiento y el dominio del español y otro lengua de alguna comunidad autónoma se ha entendido como una descompensación frente al alumnado autóctono. La legislación estatal tampoco especifica cómo las comunidades que tienen transferida las competencias educativas tienen que llevar a cabo esta integración. (A excepción del punto 1 del art.67) cosa que no queda claro por el hecho que los programas de compensación educativa que se aplican en una Comunidad Autónoma muchas veces no encajan en otra al marcar prioridades diferentes.

El espíritu de fondo que marca la ley que reciban el mayor número posible los niños/as del país reciban una educación general básica vivan en cualquier parte del Es-

tado español, ha ido chocando con el hecho de las transferencias educativas a la comunidades, ya que cada Comunidad trata de organizar la enseñanza poniendo los recursos a las desigualdades en función de que quien gobierna en esta Comunidad.²⁹

Para la LOE a diferencia de la normativa anterior presenta al alumno extranjero como un alumno con necesidades específicas desligando de la compensatoria como se ha hecho hasta ahora. La principal dificultad que presenta todo alumno extranjero es el dominio del idioma; esto se sabe de entrada, pero no puede ser la excusa para no poner los apoyos educativos necesarios y echarle por bajo rendimiento o su fracaso escolar. Pensemos si la situación fuera a la inversa que diríamos de los niños españoles. Si analizamos la evolución de este alumno, tanto en el régimen general como el especial sobre todo en los últimos diez años, es motivo suficiente para replantearse por parte de las administraciones educativas y del profesorado en particular como tales profesionales del papel que deberíamos desempeñar ya que por las razones que fuera no se está dando la respuesta educativa adecuada.

2. Por lo que respecta a la situación en la Comunidad de Madrid

La Comunidad se ha caracterizado por la acogida de ciudadanos procedentes de diversas partes del mundo. Todos los que llegan encuentran su sitio; la convivencia suele ser armónica ya que se intenta integrar los valores que traen las diferentes culturas. La gran diversidad de culturas que llega a la Comunidad de Madrid representa muchas veces una complejidad a la hora de dar respuesta social a la misma desde los recursos y atender a los diferentes colectivos. Y poner las bases de una verdadera interculturalidad que evite y prevenga posibles conflictos religiosos y raciales en la convivencia en los diferentes entornos barrios en la convivencia vecinal.

La Comunidad autónoma de Madrid es una de las que más alumnos extranjeros han atendido en sus aulas en todos los niveles educativos del sistema educativo en todo el territorio español. Los centros educativos madrileños se están convirtiendo cada vez multiculturales frente al aspecto “escuelas monoculturales” de toda la vida. Este hecho

²⁹ A modo de ejemplo. En Madrid hay que comprar los libros de texto, en Castilla-La Mancha se dan a los alumnos y así podemos comparar más aspectos entre comunidades

empieza a constituir un reto muy grande para el profesorado en general, ya que es una nueva realidad que debe hacer frente.

Los núcleos de mayor concentración son el área metropolitana de la capital donde hay colegios que más de la mitad del alumnado es de origen extranjero; y en los municipios del sur de la región. La Comunidad desde 2003 ha puesto en marcha un Plan de Compensación Educativa, que está pensado en un principio para atender a los alumnos con desventaja social y ayudarlos a alcanzar el nivel del resto de sus compañeros. Dentro de este plan se han integrado al alumno extranjero por el desconocimiento o dominio del idioma visto como una desventaja a compensar para su integración social.

En los centros se ha entendido muchas veces que diversidad es tener únicamente alumnos de procedencia diversa y organizar una semana intercultural, degustar platos típicos o música de estos países. Pero que no pasa a nivel organizativo y curricular en la vida de los centros, dando a entender que “bastante ya estamos haciendo con tenerlos aquí”.

A nivel normativo, la Comunidad ha tomado varias medidas de atender a la diversidad en los centros a lo largo de estos años, siendo su programa estrella para el alumno inmigrante las aulas de enlace, cuyo funcionamiento está en qué medida cumple con la finalidad de que el alumno inmigrante pueda estar a la altura de sus compañeros nacionales.

Creo que la labor de la institución escolar es atender a su objeto de trabajo. La escuela madrileña tiene un reto por delante; durante los años de bonanza económica de España, la Comunidad ha pasado a ser una de las comunidades que más inmigrantes ha tenido. Mi pregunta hacia la institución escolar en estos años es ¿la escuela madrileña ha asumido cómo tratar a las personas de culturas diferentes? O de lo contrario ¿creen que no hace falta? Para mí el problema de la educación del alumnado inmigrante no es de los niños/as; sino de la preparación de los docentes que tienen que atenderlos. Se sabe que hay colegios por ejemplo de la capital se ha llegado a juntar alumnos de más

de 20 nacionalidades diferentes en un colegio, fruto del aumento de la población inmigrante en la últimas dos décadas.

La historia o la trayectoria que ha recorrido la Comunidad, al asumir las competencias en materia educativa se refleja, sin entrar en detalle, en la nomenclatura que ha ido recibiendo los centros de formación del profesorado. Hay un hecho que me llama la atención cuando hablas con cualquier responsable de la Administración preguntando sobre las medidas adoptadas por la Comunidad para incorporar al alumnado inmigrante, te enumera una lista de actuaciones que se han puesto en marcha por ejemplo el servicio itinerante la traducción a otros idiomas o lenguas maternas.

Sin embargo, hay un hecho que preocupa como profesional de la educación que merece una atención sobre los motivos, causas que dan lugar lo siguiente, que al subir de nivel educativo hay una disminución drástica del número de alumnado inmigrante donde muchos no pasan de la ESO³⁰ Creo que esto tendría que llamar la atención a toda la comunidad educativa que hay algo que no se está haciendo bien; a pesar de los esfuerzos que se han desplegado al respecto. Se puede dar muchas interpretaciones, pero por la cantidad de alumnos extranjeros que tienen que acabar en programas de cualificación profesional inicial (PCPI), da la sensación de una exclusión encubierta hacia ese colectivo

³⁰ Ver gráfica 21 más arriba Distribución del alumnado extranjero por continente y etapa educativa. Curso 2009-2010

CAPÍTULO V: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

5.1 FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE PRIMARIA

Los sistemas educativos se han ido cambiando por efecto de la presión social de hacer frente al cambio social, y reflejo de ello es la renovación o cambio de los planes de estudio. Estos planes antes dependían únicamente de la realidad social de un país en concreto, pero que hoy en el caso de España deben ajustarse a la realidad del espacio europeo al formar parte España miembro de la Unión Europea. La formación inicial de los maestros en España se imparte en las universidades, principalmente en las facultades de educación y en escuelas universitarias adscritas estas universidades. La actual formación inicial de maestros, es decir la titulación de Magisterio anterior a la entrada del Plan Bolonia, ha estado organizada como una diplomatura de tres años cuyas directrices generales se rigen por los R.D 14440/1991 de 30 de agosto, por el que se establece el título oficial en sus siete especialidades: Infantil, Primaria, Lengua Extranjera, Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Física y Educación Musical.

Con la entrada en vigor del plan Espacio Europeo de Educación Superior, según el R.D 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en lo que respecta a la formación de maestros, título de Grado, se contemplan dos especialidades, que son Educación Primaria y Educación Infantil (art. 12). Se trata de que la formación que ofrezcan los planes de estudio (Art.9) tenga una parte de formación básica y otra de formación propia de la especialidad. Para la obtención del título se precisa cursar 6 créditos de formación básica y 240 en total. En este trabajo nos vamos a centrar en la formación del Maestro de la especialidad de Primaria y su trayectoria formativa en las universidades de formación de profesorado de la Comunidad de Madrid.

Antes de entrar en formación inicial de los nuevos egresados y los que ya están ejerciendo, vamos a analizar que competencias exige la nueva legislación en el ejercicio

de su labor docente. En concreto, según el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. En anexo I recoge las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Según esto, los maestros o profesionales de la educación de niveles de enseñanza no universitaria, deben empaparse de estas competencias en el ejercicio de su labor docente, para poder transmitirlos al alumnado que corresponda. En lo que concierne a la atención a la diversidad y en concreto a la interculturalidad y la formación docente; objeto de estudio; quiero resaltar tres competencias que se debe tener muy en cuenta en cómo se entiende y se ejerce. Vamos analizar aquellas competencias que guardan mayor relación con la atención a la diversidad cultural según el Real Decreto.

1. Competencia en Comunicación Lingüística.

“En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.”

“Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.”

(Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre anexo I)

Según esto se exige una comprensión oral y escrita al terminar la educación obligatoria por parte del alumnado. Pero, el maestro que tiene que transmitir esta competencia que exige acercarse a otras culturas, si al terminar su formación no tiene domi-

nio de otra lengua para poder entender otras culturas, frente a la diversidad del alumnado a la que tiene que enfrentarse, ¿adquiere él esta competencia lingüística en su formación inicial?

2. Competencia Social y Ciudadana

“Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía.”

“Significa también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.”

(Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre anexo I)

Cómo el maestro enseña los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y las aportaciones que han ofrecido otras culturas si en su formación inicial no tiene materias que resalten la importancia de la interculturalidad y la multiculturalidad en una sociedad globalizada más que nunca en este siglo.

Es importante enseñar los valores del entorno inmediato pero también es importante saber que valores manejan los otros de otras latitudes, entendiendo la sociedad como una escala de valores construidas que solo se entienden con la reflexión crítica y el diálogo en el seno de los patrones culturales básicos de cada país o comunidad.

3. Competencia Cultural y Artística

“Supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.”

(Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre anexo I)

Esta competencia exige de los maestros algo más que organizar actividades culturales- como las llamadas habitualmente “semana intercultural”-, sino el conocimiento de otras culturas para poder dilucidar muchas cosas de la propia, poner en valor las de los alumnos procedentes de otros países, etc....

Conservar el patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades exige un conocimiento, respeto y reconocimiento del valor que representan dichas obras. El diálogo intercultural no se da si no se tiene un conocimiento pleno de los otros que tengo por delante. Exige que el respeto que tengo de lo mío, lo debo tener para con los demás.

¿Cómo el maestro enseña todo esto, si en su formación inicial no hay materias que abordan estos temas? ¿Cómo le exigen que mantenga un dialogo intercultural entre las distintas nacionalidades de sus alumnos, si le enseñan que tiene una sociedad homogénea culturalmente?

Para Esteve (2003), los sistemas educativos cambian con la realidad social. Por efecto de esta profunda revolución silenciosa, muchos profesores han ido viendo cómo se iba modificando el clima de los centros, el tipo de alumnos que acuden a ellos, las actitudes de los padres hacia la educación y otros elementos de la vida diaria de las aulas.

“Por ello los sistemas educativos se han ido transformando por el efecto de la presión del cambio social, y las leyes educativas elaboradas al respecto han sido mucho más un intento de acomodar las leyes a los nuevos problemas generados por el cambio social. Pero por desgracia en la mayoría de la veces la falta de respuesta de nuestro de nuestros sistemas educativos, ofreciendo soluciones, formación y nuevas condiciones de trabajo a los maestros y profesores a enfrentarse a los problemas evidentes genera una impresión general de desconcierto en la parece predominar mas fracaso que éxitos en la labor docente”.

(Esteve, 2003, 98)

“Hablar de formación inicial de maestros lo primero que tenemos que plantear que modelo de maestro queremos formar y que pueda responder a la exigencia de la sociedad del conocimiento del presente- futuro. Para Esteve J.M llama a “modelos educativos a esas concepciones globales de los fines de la educación, conformadas por un conjunto de de creencias, conocimientos, valores, actitudes e ideas generales, sociales y políticas, a partir de las cuales se orienta la acción educativa.”

(Esteve, 2003, 123).

5.1.1 Análisis de los antiguos planes de estudio impartidos en las universidades públicas y privadas madrileñas

Ante la exigencia ciudadana, la Comunidad Educativa, las protestas y quejas del profesorado de no estar preparados para atender a la nueva realidad que plantea la escuela española y madrileña en particular, con el fenómeno de la inmigración y el aumento de alumnos extranjeros que se incorporan al sistema educativo; hemos centrado este trabajo en ver con qué herramientas cuenta el maestro en general y en particular el de Primaria durante su periodo de formación en las universidades madrileñas.

Para ello, se han revisado los planes o programas de estudio de formación del profesorado de las universidades de la Comunidad de Madrid. Con el propósito de ver en las universidades que tienen formación de profesorado qué asignaturas cursan los futuros docentes en Educación Primaria relacionadas con la educación intercultural, en particular al ser el objeto de estudio del trabajo de investigación. Para llevar a cabo esta tarea, me he dirigido a la Dirección General de Universidades e Investigación de la Comunidad; donde tienen registrados todas las universidades y las titulaciones que imparten; para ello he analizado:

- Qué universidades de la Comunidad de Madrid tienen Facultad de Educación o centro superior de formación de profesorado en las distintas especialidades.

Las universidades que tienen facultades de Formación de Profesorado son: Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Alcalá de Henares, Universidad Camilo José Cela y Universidad Francisco de Victoria. Analizando los planes de estudios de los mismos, he encontrado que todas las asignaturas que tienen que ver con Educación Intercultural para el título de maestro sin entrar en bloque de contenidos, son optativas esto quiere decir, que los alumnos los eligen en función de su gusto o facilidad de aprobarla salvo el caso de algunos centros adscritos que ofertan las optativas directamente sin dar opción al alumno, ya sea por el profesorado disponible o por conveniencia.

Los planes de estudios vigentes y en fase de extinción de las distintas universidades y publicados en el BOE, son los que analizamos en el siguiente apartado:

5.1.2 Contenidos de los antiguos planes de estudio en formación de maestros de Primaria

5.1.2.1 Universidad de Alcalá de Henares

Plan de estudios Publicado: BOE: 28/11/ 2000.

Las asignaturas³¹ del plan y las que oferta la Universidad de Alcalá de Henares con contenidos de formación en Educación Intercultural o atención a la diversidad son optativas. Entre ellos tenemos:

- Educación Intercultural
- Retos Sociales y Educación de la Inmigración
- Atención a la Diversidad
- Igualdad de Oportunidades y Coeducación

5.1.2.2 Universidad Autónoma de Madrid

Plan de estudios Publicado: BOE: 20/10/2000.

Las asignaturas³² del plan y las asignaturas que oferta la Universidad Autónoma de Madrid con contenidos relacionados con Educación Intercultural o atención a la diversidad son optativas. Entre ellos tenemos:

1. Educación para la Convivencia.
2. Bases para la interculturalidad: España en América
3. Acción socioeducativa con extranjeros y minorías étnicas

³¹ Ver las asignaturas por curso en el anexo V.

³² Ver las asignaturas por curso en el anexo V

5.1.2.3 Universidad Complutense de Madrid

Publicación. Plan de estudios: BOE: 09/04/2003

Las asignaturas³³ del plan y las asignaturas que oferta la Universidad Complutense con contenidos relacionados con Educación Intercultural o atención a la diversidad son optativas. Entre ellos tenemos:

1. Enseñanza del Español como Lengua Extranjera con 5.4 créditos
2. Taller de Intercultural con Educación Artística 4.5 créditos.

5.1.2.4 Universidad Camilo José Cela

Publicación. Plan de Estudios: BOE: 05/10/2005.

Las asignaturas³⁴ del plan y las asignaturas que oferta la universidad y optativas con proyección en Educación Intercultural según descriptores:

1. -Cultura, Arte y Sociedad con 6 créditos.

5.1.2.5 Universidad Francisco de Vitoria

Publicación. Plan de Estudios: BOE: 01/03/2006.

Las asignaturas³⁵ del plan y las asignaturas que ofertan en Francisco de Vitoria, al margen de la especialidad Oficial de Magisterio, hay cursar uno de los títulos complementarios que oferta la universidad. El título, tiene por objetivo completar tal formación y mejorar la capacitación para el acceso al mundo laboral. En el caso de esta universidad la titulación no tiene asignaturas optativas, sino las materias están ligadas al título propio de experto. Para la Educación Intercultural o atención a la diversidad tenemos:

³³ Ver asignaturas por curso en el anexo V

³⁴ Ver asignaturas por curso en el anexo V

³⁵ Ver asignaturas por curso en el anexo V

Experto en Diagnóstico e Intervención en Necesidades Educativas Específicas.

Asignaturas:

1. El alumno con Necesidades Educativas Especiales
2. Atención a la Diversidad y concreción del Curriculum. Análisis y diseño de adaptaciones curriculares
3. Acción Social
4. Evaluación Psicopedagógica del Alumno con Necesidades Educativas Específicas.
5. Diseño Escolar del Plan de Integración.
6. La colaboración Escuela-Familia.

La asignatura que mejor ha tratado el reto de la interculturalidad en atención a la diversidad en la escuela es la de Diseño Escolar del Plan de Integración por sus contenidos, (atención a la diversidad, la interculturalidad y el ámbito escolar, análisis de los datos sobre la inmigración, plan de acogida de integración escolar-social, problemas relacionados con el contexto Multicultural y procesos de enseñanza).

5.2 ANÁLISIS Y CONTENIDO DE LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LEGISLACIÓN

5.2.1 Legislación educativa referente al Espacio Europeo de Educación Superior

En este apartado vamos a analizar cómo se ha diseñado estos planes de estudios y cuáles son los contenidos planteados por la Administración educativa al respecto:

a) Real Decreto 1393/ 2007, de 29 de octubre sobre ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales

En el preámbulo señala dos aspectos fundamentales de la enseñanza que se está implantando. Con Espacio Europeo de Educación Superior se pretende lo siguiente:

- Flexibilizar las enseñanzas universitarias promoviendo la diversificación curricular para que las universidades mejoren su capacidad de innovación y fortaleza para responder mejor a las demandas sociales con una nueva apertura.
- Impulsar un cambio en la metodología del docente que centra el objetivo en el aprendizaje del estudiante en un nuevo contexto a lo largo de toda la vida.

Este real decreto contempla cómo las distintas universidades deben diseñar los nuevos planes interviniendo dos órganos fundamentales, el Consejo de Universidades y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), para garantizar la convalidación al espacio europeo.

b) *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación Primaria.*

Del Real Decreto señalar dos aspectos que tienen relación con este trabajo:

1º Objetivos de la educación Primaria art. 3

En este artículo se plantea lo relacionado con la etapa de la Primaria, del inciso (a – n), siendo de interés para esta investigación lo siguiente:

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturales y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

Es fundamental para una educación intercultural conocer otras culturas como primer paso para entrar en contacto con el otro. Por otra parte respetar y comprender las diferentes culturas plantea que, las personas de otras culturas pueden tener actitudes, valores o costumbres diferentes a las de mi cultura. Ahora bien, lo que se espera de toda cultura es el respeto a la igualdad y dignidad de las personas por su condición humana y a la no discriminación de ningún tipo.

El objetivo de conocer va más allá del folclore de las otras culturas, implica que concepción se tiene de la vida y de las cosas desde esta cultura distinta a la mía.

f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

Hablar el idioma de los otros es saber cómo piensan y como hacen las cosas. Hoy es imprescindible al hablar de una educación intercultural no hablar otros idiomas distintos al tuyo. La razón es estamos en una sociedad globalizada y necesitamos otros idiomas más universales para poder comunicarnos con los demás en otras latitudes.

Por otra parte señalar los cuatros incisos siguientes que nos acercan a la interculturalidad y la diversidad cultural en el ámbito de la escuela:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

2º La atención a la diversidad art. 13

Este artículo resume las actuaciones que el profesorado debe llevar a cabo ante la diversidad cultural en la escuela:

- Una intervención personalizada según necesidades a la hora de intervenir
- Ante las dificultades de aprendizaje dar apoyo desde grupo ordinario
- Hacer adaptaciones curriculares y agrupamientos flexibles
- Aplicar el art. 71 de la LOE, para el alumno con necesidades educativas especiales para que alcance el máxima desarrollo de sus capacidades

- La Administración educativa debe poner a disposición del profesorado, los procedimientos para atender dicho alumnado según el art. 78.2 de la LOE.
- En cuanto a la atención específica al alumnado inmigrante señalar lo siguiente art 13.5 del Real Decreto

“La escolarización del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo a los que se refiere el artículo 78 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se realizara atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico.

Cuando presenten graves carencias en la lengua de escolarización del centro, recibirán una atención específica que será, en todo caso, simultanea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal.”

“Quienes presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de más de un ciclo, podrán ser escolarizados en el curso inferior al que les correspondería por edad. Para este alumnado se adoptaran las medidas de refuerzo necesarias que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase y le permitan continuar con aprovechamiento sus estudios. En el caso de superar dicho desfase, se incorporaran al grupo correspondiente a su edad”.

5.3 OBJETIVOS GENERALES DE LA TITULACIÓN DE MAESTRO EN... GENERAL Y DE PRIMARIA

De entre los objetivos generales de la titulación del Maestro de Primaria vamos a destacar cuales guardan una relación con la formación para la educación intercultural

- *Ha de ser el organizador de la interacción de cada alumno/a con el objetivo de conocimiento.*

La formación en educación intercultural exige del maestro una atención individualizada a cada uno de los alumnos que hay en la clase.

- *Debe actuar como mediador para que toda la actividad que se lleve a cabo, resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos en un trabajo cooperativa de grupo.*

La formación en educación intercultural exige del maestro organizar un trabajo en grupos con los diferentes alumnos que tiene en clase con procedencia cultural diferente, de tal manera que se sientan como uno más en el grupo

- *Ha de ser un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y planificarla, de dar respuestas a una sociedad cambiante.*

La formación en educación intercultural exige del maestro que la nueva realidad de la diversidad cultural que se está surgiendo en la escuela con el fenómeno migratorio lo vea como un reto y no como un problema para desarrollar su profesión

1. Objetivos del título de grado de maestro en general y de Primaria:

- Ser capaz de diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares de colaborar con el mundo exterior de la escuela.
- Debe estar capacitado para ejercer las funciones de tutoría, orientación de los alumnos/as y la evaluación de sus aprendizajes.
- Poseer un conocimiento profundo del ciclo o etapa en que va a trabajar.
- Tener un conocimiento completo de la materia o materias que debe enseñar, así como la capacidad de realizar diseños disciplinares e interdisciplinares coherentes.
- Poseer una formación apoyada en una metodología adecuada al paradigma de profesor/ investigador.
- Adquirir la capacidad de actuación buscando las sinergias de otros agentes sociales que pueden facilitar el éxito del trabajo desarrollado en la escuela: familias, asociaciones, entidades, autoridades educativas.

Frente a estos objetivos generales cabe añadir una formación sólida y personal y, unas habilidades sociales cara al futuro que son:

- Formación sólida personal junto con una preparación técnica y profesional.
- Tener un liderazgo, junto con unas habilidades sociales para conducir los grupos de los alumnos/as.
- Poseer una preparación para trabajar en equipo con el resto del profesorado

5.4 PLANES DE ESTUDIO DE FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO DE PRIMARIA

Los planes de estudio analizados de las tres universidades públicas y dos privadas de la Comunidad de Madrid con estudios de formación de maestro se detallan en el apartado siguiente. En los planes vamos a destacar las asignaturas que guardan alguna relación con la formación en atención a la diversidad cultural o la Educación Intercultural.

En general, los títulos de las materias y los contenidos en la mayoría de los casos son los mismos que se tenían en los planes de estudios anteriores salvo en algunas asignaturas optativas o de libre configuración en los nuevos grados. Lo único que ha cambiado es el número de créditos que hay que cursar y la organización de impartir la materia.

5.4.1 Universidad de Alcalá de Henares

MATERIAS DEL PLAN DE ESTUDIOS³⁶

Las asignaturas que guardan una relación en formación en educación intercultural son:

SEGUNDO CURSO

Psicología	Fundamentos psicológicos de atención a la diversidad	6	T	1º
-------------------	--	---	---	----

T= Materias de Formación. 1º=Primer cuatrimestre. 6= Créditos

Tabla 36: Nuevo plan estudio universidad Alcalá de Henares
Elaboración a partir planes de estudio Universidad Alcalá de Henares

³⁶ Consultar plan de estudios en: <http://www.uah.es/estudios/grados/planes.asp?cd=202&plan=G430> :

5.4.2 Universidad Autónoma de Madrid

MATERIAS DEL PLAN DE ESTUDIOS³⁷

Las asignaturas que guardan una relación en formación en educación intercultural son:

PRIMER CURSO

Educación para la igualdad y la ciudadanía	6	FB	1
Bases psicopedagógicas para la inclusión educativa	6	FB	2

FB=Formación Básica 1º y 2º= Cuatrimestre 6= Créditos

ITINERARIO: LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Asignatura	Créditos	Carácter	Semestre
Español como segunda lengua **	6	OP	1

ITINERARIO: APOYO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Asignatura	Créditos	Carácter	Semestre
Necesidades de apoyo educativo *	9	OP	1
Apoyo, asesoramiento y trabajo colaborativo para la inclusión educativa *	6	OP	1
Programas de intervención para alumnos con capacidades diferentes *	6	OP	1
Habilidades socio-emocionales para alumnos con problemas de relación **	6	OP	1
Diagnóstico y orientación psicopedagógica **	6	OP	1
Orientación familiar **	6	OP	1

Tabla 37: Nuevo plan de estudio universidad Autónoma de Madrid

Elaboración propia a partir de planes de estudio. Universidad Autónoma de Madrid

5.4.3 Universidad Complutense de Madrid

MATERIAS DEL PLAN DE ESTUDIOS³⁸

Las asignaturas que guardan una relación en formación en educación intercultural son:

OPTATIVAS DE 2º, 3º Y 4º CURSO.

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA EN EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

Asignatura	ECTS
Aspectos Didácticos de la Educación Inclusiva	6
Bases Psicológicas de la Educación Especial	6

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

Didáctica del Español como Lengua No Materna	6
--	---

Tabla 38: Nuevo plan de estudio universidad Complutense de Madrid

Elaboración propia a partir de planes de estudio: Universidad Complutense de Madrid

³⁷ Consultar plan de estudios en:

http://www.uam.es/ss/Satellite/FProfesorado/es/1242657349079/contenidoFinal/Educacion_Primeria.htm

³⁸ Consultar plan de estudios en: <http://www.ucm.es/?a=estudios&d=muestragrado3&idgr=25>

5.4.4 Universidad Camilo José Cela

MATERIAS DEL PLAN DE ESTUDIOS³⁹

Las asignaturas que guardan una relación en formación en educación intercultural son:

PRIMER CURSO	CREDITOS / .TIPO	
Sociología de la educación e interculturalidad	6	Formación Básica
Educación en su contexto nacional e internacional	6	Formación Básica
Diversidad y educación inclusiva	6	Formación Básica

3. MENCIÓN EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

ASIGNATURA		
Aspectos evolutivos e intervención educativa de la deficiencia motórica		4
Aspectos evolutivos e intervención educativa de la deficiencia visual		4
Aspectos evolutivos e intervención educativa de la deficiencia auditiva		4
Aspectos psicológicos e intervención educativa de la deficiencia mental		4
Intervención psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo		4
Aspectos evolutivos e intervención educativa en la Sobredotación		4
Tratamientos educativos de los trastornos del aprendizaje		6

Tabla 39: Nuevo plan de estudios universidad Camilo José Cela

Elaboración propia a partir plan de estudio. Universidad Camilo José Cela

5.4.5 Universidad Francisco de Vitoria

MATERIAS DEL PLAN DE ESTUDIOS⁴⁰

Las materias que guardan una relación en formación en educación intercultural son:

SEGUNDO CURSO

Asignatura: 3º y 4º semestre	Créditos
Educación y Atención a la Diversidad	6

MENCIÓN CALIFICADORA EN ATENCIÓN A LAS

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES 3ºY 4º SEMESTRE

1	Atención a los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Derivadas de Déficit Motor o Sensorial
2	Atención a los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Derivadas de Trastornos Psíquicos y de Personalidad
3	Atención a los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Derivadas de Trastornos Generales del Desarrollo
4	Atención a los Estudiantes con Necesidad Específica de Apoyo Educativo Derivadas de la Incorporación Tardía al Sistema Educativo y Altas Capacidades

Tabla 40: Nuevo plan de estudios universidad Francisco de Vitoria

Elaboración propia a partir planes de estudio: Universidad Francisco de Vitoria

³⁹ Consultar plan de estudios en:

<http://www.ucjc.edu/index.php?section=estudios/titulaciones/titulaciones-oficiales/titulaciones-grado/grado-maestro-educacion-primaria/plan>

⁴⁰ Consultar plan de estudios en: http://www.ufv.es/oferta-formativa/plan-de-estudios-del-grado-en-educacion-primaria_2156

5.5 FORMACIÓN DEL PROFESORADO INICIAL Y PERMANENTE EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESPAÑA

El eje central del estudio que se está llevando a cabo sobre la formación del profesorado surge a raíz de los nuevos cambios legislativos que se están produciendo con la puesta en marcha del plan de Espacio Europeo de Educación Superior con la implementación de nuevos planes de estudio en todas las disciplinas académicas y en particular del profesorado.

5.5.1 Formación inicial del profesorado en educación intercultural

La formación del profesorado en educación intercultural en España no aparece todavía entre la oferta formativa como una especialidad en formación de maestros. Lo que tenemos es la reivindicación de muchos profesionales de la educación e investigadores reflejada en trabajos de investigación realizadas al respecto, viendo las dificultades del profesorado en ejercicio para atender la diversidad cultural sobre todo con el aumento del alumnado inmigrante en las aulas.

La presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo ha ido a la par con la evolución de los flujos migratorios desde la década de los ochenta, pero a pesar de ello, la Universidad española no ha adaptado sus planes de estudio al paso del tiempo.

En la mayoría de los planes de estudio que se imparten en España en las carreras relacionados con educación (Magisterio, Educación Social, Pedagogía, Psicopedagogía) no existe asignaturas específicas que traten el tema de la atención a la diversidad cultural, sino asignaturas optativas lo que conlleva que sólo una parte de los educadores más sensibilizados con el tema se apuntan a estas materias. Como se puede comprobar al analizar los planes de formación de profesorado de las universidades madrileñas concretamente los planes de estudio de Primaria comunes a otras especialidades no hay ninguna materia troncal obligatoria en todas las universidades, tanto de los planes en periodo de extinción, como los nuevos planes del Espacio Europeo de Educación Superior. Cabe recordar como afirma García Fernández y Goenechea, (2009, 101)

“La situación no es igual en todas las universidades, ya que en cada una de ellas puede diseñar su plan de estudio a partir de las directrices generales del MEC, que en el caso de las diplomaturas de Magisterio y Educación Social datan desde 1991 con algunas modificaciones en 1997 y 2001 y en la de Psicopedagogía en 1992”

Si analizamos que ha pasado a lo largo de estos años vemos las propuestas que han planteado al respecto sobre la formación del profesorado en educación intercultural son diversas por distintos expertos.

Ante este debate, Besalú, X. (2004) propone una asignatura de Educación Intercultural dentro de los planes de estudio de formación inicial del profesorado. Los contenidos que proponían eran:

- Cultura, etnicidad e identidad; el relativismo cultural
- Los obstáculos a las relaciones interculturales: estereotipos, prejuicios, discriminaciones, heterofobia, racismo, y antirracismo
- La igualdad de oportunidades: las dinámicas de la exclusión social y marginación.
- Noción de Estado, comunidad; nacionalismo, liberalismo, comunitarismo, democracia y ciudadanía; desarrollo y modernización.
- Modelos de inserción de los inmigrantes y de las minorías étnicas: asimilacionismo, multiculturalismo, integración pluralista, interculturalidad. Políticas de integración de inmigrantes y minorías en algunos países occidentales.

“El objetivo de un curriculum intercultural debería ser el de comprender la realidad desde diversas ópticas sociales y culturales, el de ayudar a los estudiantes a comprender el desde diversas lecturas culturales y a reflexionar sobre la propia cultura y la de los demás.” (p. 75)

En otro párrafo afirma:

“El profesor debe ser una persona culta en el sentido más genuino de la palabra. Interesada por casi todo, abierto a todas las perspectivas, atento a todas las novedades, curioso y esforzado. Porque la suya es una profesión de cultura. La formación del profesorado, pues, deberá garantizar esta cultura básica y no especializada para todos los futuros profesores. Es preciso que estos tengan conciencia de las condiciones del mundo actual y de las tendencias emergentes que se dan en él “(pp. 78-79)

Comprender el mundo, comprender al otro, es un requisito indispensable para alumbrar un nuevo humanismo, para dar la importancia que se merece al conocimiento y al respeto por las culturas y los valores de las diversas civilizaciones.

Para Sáez Alonso, R. (2006) Referente a la formación inicial en educación intercultural hace su planteamiento desde la materia de la pedagogía, y nos habla de la pedagogía del reconocimiento y la pedagogía profesional.

La pedagogía del reconocimiento es

“ofrecer un desarrollo humano para lo cual dar permiso a la personas para que puedan vivir su religión o sus prácticas culturales de la manera que lo deseen. Y también escoger los valores que le son importantes sin ser excluidos por ello de las oportunidades sociales, políticas y económicas propias de cada ciudadano.”

(Sáez Alonso, 2006, p. 133)

Para el profesor la práctica de la pedagogía del reconocimiento, versa el reconocimiento de la persona y de la cultura de cada uno de los alumnos. Nadie elige en vida donde quiere nacer y quienes van ser sus padres o en qué país quiere que nazca, por lo tanto aceptar reconocer ser de tal país u de otro no te hace ser más persona que el otro; es vital en la práctica para incorporarse a la profesión docente.

La pedagogía de la profesionalidad plantea que los profesores deben estar al día sobre las investigaciones más actuales acerca de las concepciones de inteligencia en las diferentes culturas para atender así más individualmente a sus alumnos. La práctica de la pedagogía profesional es alertar al profesor a tomar conciencia de su compromiso con la suerte educativa de todos y cada uno de sus alumnos, en virtud de una responsabilidad ética derivada de su profesionalidad.

“Tanto la pedagogía del reconocimiento como la pedagogía profesional no se producen por casualidad o surgen por azar. Hay que cultivarlas y fomentarlas y debe ser una preocupación de los mismos profesores y de la sociedad. Los alumnos inmigrantes, a la vez que aprenden matemáticas o geografía, se dan cuenta de la valoración o la indiferencia que se les tiene, la aceptación o el rechazo, y la equidad o la injusticia con la que se les trata en el aula y en la vida diaria. También los autóctonos se dan cuenta de la calidad de las relaciones del profesor con los alumnos, con todos los alumnos, así como de la autenticidad del profesor”

(Sáez Alonso, 2006, p. 136)

Para Aguado (2006, p.72), al analizar la formación del profesorado en referencia a la diversidad cultural y en ver si los programas de formación se ajustan al enfoque intercultural señala:

La formación de profesores en los muchos contextos analizados no aborda explícitamente el desarrollo de las competencias interculturales necesarias para atender a la diversidad de los estudiantes.

La diversidad no se considera usualmente desde una perspectiva amplia sino, asociado con situaciones deficitarias o dirigidas a grupos específicos.

La etnia, el idioma y el origen actúan como variables que dividen el aula y se asume como los únicos indicadores de diferencia cultural

La educación intercultural es vista como una educación para todos, que se adapta a las diferencias que nos caracterizan a cada uno de nosotros, lejos de la perspectiva adaptada en los programas.

Por otra parte al hablar de programas de formación inicial o continua afirma que se dan iniciativas individuales de educación intercultural al respecto. A modo de ejemplo con el profesorado de Secundaria en la universidad de Sevilla.

“Como experiencia novedosa en formación de profesorado destaca la propuesta de la Universidad de Sevilla con la Asociación Sevilla Acoge dentro del Curso de Aptitudes Pedagógicas (CAP). Los equipos de trabajo de estas entidades han iniciado un proyecto común que tiene por objetivo la inclusión en los programas de CAP, de contenidos específicamente interculturales. Las razones de la iniciativa son:

El enfoque de los mayores proyectos hacia la escuela primaria

El desencadenamiento, la exposición de las mayores dificultades en el nivel de secundaria.

La adicción de bloques temáticos a los contenidos más tradicionales del CAP. Específicamente: Metodología y evaluación en atención a la diversidad; Educación intercultural”

(Aguado Odina, 2006, p.77)

En el curso 2009-2010, casi todas las universidades españolas ya han adaptado sus planes de estudios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), pero si volvemos la mirada hacia atrás, a comienzos del año 2006 el Ministerio de Educación y Ciencia presentó al Consejo de Coordinación Universitaria la propuesta de directrices

generales para adaptación de los títulos al EEES; de una forma especial al caso docente el título de posgrado, equivalente a la actual licenciatura en Formación de Profesorado en Educación Secundaria y los de grado; actuales diplomaturas en Magisterio con el objetivo de reducirlos a las especialidades únicamente de Educación Infantil y Educación Primaria y Educación social.

La propuesta realizada por el Ministerio de Educación y Ciencia incluye destrezas, capacidades y competencias generales presentadas como objetivo del título, tanto para profesores de Infantil y de Primaria. La propuesta al postgrado de Formación del profesorado de Educación Secundaria especifica que el profesor debe conocer las características específicas de una sociedad multicultural y plural. Abordar y desarrollar propuestas de Educación Intercultural e Inclusiva como objetivo de la materia Sociedad, familia y educación, pero no se habla de cuestiones multiculturales o interculturales en las destrezas o competencias generales planteadas como objeto del título.

La presencia de lo intercultural o multicultural en el diseño de los nuevos títulos es muy reducida o nula en muchos casos, sobre todo si consideramos sólo las referencias que no se centran en el aprendizaje de las lenguas. Como prueba el diseño del título profesor de Secundaria de la Universidad Complutense que plantea en los objetivos⁴¹.

En cuanto al contenido del plan de estudios, el módulo genérico es la formación que deben cursar todos los aspirantes al título, tiene una sola materia que podría abordar el tema de la interculturalidad que es: Sociedad, Familia y Educación.

En lo referente a las especialidades que se ofertan, la de orientación educativa es la única que responde un poco al tema de la atención a la diversidad en la escuela concretamente con la materia de: La Atención Pedagógica a la Diversidad en Educación Secundaria.

⁴¹ Ver toda la información general del Máster de formación del profesorado de Educación Secundaria. Curso 2010/2011; 2011/2012. Disponible en: <http://portal.ucm.es/web/master-profesorado/informacion-general2> Donde se ha analizar los objetivos generales y específicos del título., que tampoco recoger la realidad intercultural que se promulga en la leyes de la escuela actual.

A nivel nacional la formación del título de profesor de Secundaria en las distintas universidades se está impartiendo como formación de grado con una disparidad en precio, período de formación y contenidos impartidos al respecto⁴².

5.5.2 Desarrollo y formación de las competencias interculturales en el profesorado

Antes de analizar las competencias interculturales que debe desarrollar el profesorado, vamos a ver primero, cuáles son las preocupaciones que asumen al tener en sus aulas alumnos de otras culturas de origen extranjero.

Para Soriano Ayala, 2009 (pp.53-83), analiza cuál es la mayor preocupación del profesorado de Primaria en escuelas multiculturales es decir, escuelas con alumnos de origen extranjero, y se centra en la formación del profesorado para construir una sociedad nueva debido a los cambios que sufre la sociedad principalmente de la globalización y del fenómeno de la inmigración.

“Lo que más preocupa al profesorado de Primaria es la metacategoría cognitiva, en segundo la afectiva-actitudinal-emocional, a las que sigue la organizativa y la familia”

(Soriano Ayala ,2009 p. 59)

Del estudio, se destaca lo siguiente:

⁴² Aunión (2010) en El País, edición digital, al escribir sobre el máster que sustituye el Curso de Adaptación Pedagógica del profesorado de Secundaria, partiendo de un estudio del Observatorio Social de la Educación de España de la Fundación 1º de Mayo de CCOO, al analizar los estudios del máster del Profesorado en su segundo año de implantación curso 2010- 2011, concluye que *las diferencias en precios en las universidades públicas oscila en 1.411 euros de media, y la universidad privada está entre los 1080 a 10.000 euros*. En cuanto tiempo de formación presencial *entre las 195 horas (Islas Baleares) a 900 horas (Valencia)*. Nos podíamos preguntar ¿Quién ofrece mejor formación ante tanta disparidad entre universidades?

Ver artículo “*El gobierno mejorará el máster de profesorado por su aplicación desigual*”. En <http://www.abc.es/agencias/noticia.asp?noticia=873282>. En una conferencia del Ministro de Educación y Ciencia. 1 (11-07-2011)

Cognitiva	Desconocimiento del español; Los conocimientos.; La cultura La formación del profesorado.
Afectiva-actitudinal-emocional	Integración; Racismo Comportamiento, Comunicación, Relación, Enfrentamiento, Arenalación, Respeto y Aceptación
Organizativa	Tiempo; Recursos, Administración, ATAL y el ritmo de clase.
Familiar	Cambio de lugar de residencia; No escolarizados, Falta de material; Lengua materna
“Sin preocupaciones”	Nada

Tabla 41: Metacategorías y categorías de las preocupaciones del profesorado
Fuente: Encarnación Soriano (2009)

Dentro de estas preocupaciones tenemos el desconocimiento del español por parte del alumno extranjero como herramienta de socialización con los compañeros y la dificultad de no poder seguir el ritmo de la clase que sus compañeros autóctonos. El hándicap que plantea este reto para el profesorado para mí radica en la falta de no hablar otro idioma. Para ello el profesorado se olvida que, no hablar un idioma no implica una falta de esquemas mentales de predisposición a aprender otro nuevo al tratar al alumno inmigrante. Es verdad que cuanto más pequeño son los niños más lo tienen fácil de aprender un idioma.

En segundo lugar hablar de conocimientos se refiere que los alumnos inmigrantes vienen con un bajo nivel de conocimientos comparado con alumnado español. Quitando los problemas de incorporarse a lo largo de curso o cambio de domicilio con mucha facilidad en su vida escolar; el profesorado debe tener claro que cada país prepara sus ciudadanos de acuerdo a las realidades y exigencias de su entorno. Hecho que viene plasmado en el sistema educativo, pero esto no significa que si el alumno recibe los apoyos necesarios no pueda triunfar académicamente en el nuevo entorno.

La cultura refiriéndose al desconocimiento que se tiene de las culturas de donde proceden los alumnos inmigrantes. Este problema lo tiene la cultura española que no se haya abierto al conocimiento de las culturas de otros continentes. La explicación que

encuentro radica en el hecho cuando una persona da por hecho que lo que tiene es lo mejor sin conocer lo que tiene los demás. El desconocimiento de otras culturas se manifiesta en un hecho curioso, cuando hablas el idioma en lugar de alegrarse de que puede comunicarse con el extranjero en español; llega la pregunta ¿tú de dónde eres?

El desconocimiento del profesorado hacia las diferentes culturas provoca el no saber propiciar las relaciones entre sus alumnos al desconocer el mundo del inmigrante en proponer actividades para este conocimiento mutuo.

La formación docente se demanda en este caso, pero la cuestión es quien ofrece realmente al profesor lo que necesita. La oferta en este aspecto suele ser variada, pero como dar con el clave si a nivel del claustro no surge la iniciativa.

En el plano afectivo, la primera consideración del profesorado es la integración que los alumnos inmigrantes no sean rechazados y marginados y puedan participar con los demás en todas las tareas de la clase. Hecho que a veces por la desconexión entre la familia y el colegio en el proceso de escolarización y la creación de guetos culturales.

En segundo plano el racismo ligándolo con la integración y cultura, posteriormente la convivencia preocupación al considerar que el alumnado inmigrante llega sin hábitos de convivencia, aunque mantiene el deseo de que se establezca una buena convivencia entre ambos alumnos. En cuanto a nivel actitudinal el profesorado piensa que el alumno inmigrante no sabe estar.

Para Arteaga Martínez, B; García García; 2008 (p.257) Señalan las siguientes competencias de un profesor para atender la diversidad de aula, citando a (García 2005) que son:

- Motivar y animar al alumno para que se implique en su aprendizaje
- Ayudar a los alumnos que piden o necesitan ayuda.
- Diagnosticar las dificultades de aprendizaje.
- Enseñar nuevos contenidos o reforzar los anteriores.
- Corregir las actividades terminadas.

- Dar información al alumno de cómo ha realizado las tareas y cómo progresa.
- Decidir y proporcionar nuevas actividades de reforzar o ampliación
- Supervisar y revisar el progreso individual y grupal de los alumnos.
- Determinar los recursos más adecuados para la consecución de los objetivos.
- Evaluar la consecución de los objetivos y la tomar las medidas oportunas.

5.5.2.1 Competencia intercultural en formación docente

Para Jordán Sierra, 2004 (pp. 23-41). Ante su propuesta de modelo de formación, señala tres grandes dimensiones que se deben desarrollar en cuanto a la formación del profesorado en educación intercultural que son:

Dimensión cognitiva. Propone ofrecer contenidos que tengan que ver con el entorno cultural de los nuevos alumnos que llegan. Se trata en definitiva que los profesores deben conocer los entornos culturales y familiares de sus educandos para realizar mejor su tarea docente. Esto implica un conocimiento de los sistemas educativos en la medida de lo posible.

La dimensión técnico- pedagógica. Se refiere a estrategias pedagógicas y técnicas organizativas para llevar a cabo, siendo uno de más importantes la elaboración de curriculum interculturales que implique a todo el profesorado y alumnado del centro, ya autóctonos o inmigrantes. Lo importante de esta dimensión que le interesa a todo profesor es técnicas organizativas para atender mejor al alumno inmigrante que se incorpora al sistema educativo para el mejor éxito académico de los mismos.

Dimensión actitudinal- emocional. Se trata de reflexionar como afrontar el profesorado tratar con el alumnado inmigrante frente a su práctica educativa, es decir, hacer una reflexión crítica. Desde siempre el alumno que se tenido ha sido culturalmente homogéneo aparentemente. Afrontar una realidad nueva es importante el estado emocional ya que, se sabe sentimentalmente el alumnado autóctono y el alumnado inmigrante no.

Para Jordán Sierra (1996; 33-35) plantear las siguientes competencias que debe desarrollar el profesorado teniendo en cuenta los objetivos de la educación intercultural recogidos en la siguiente tabla a continuación

CULTIVAR ACTITUDES INTERCULTURALES
Respetar y tolerar las creencias morales y religiosos
Valorar los aspectos positivos de otras culturas.
Fomentar la apertura de elementos de otros modelos culturales
Empatizar visiones de roles sexuales sin que implique una aprobación.
Superar prejuicios a personas y a grupos étnicos diferentes
Identificarse con la comunidad cultural propia
Potenciar el sentido crítico hacia la propia cultura
MEJORAR EL AUTOCONCEPTO PERSONAL CULTURAL Y ACADEMICO
Acoger y aceptar a todos como persona sin tener en cuenta su grupo cultural
Cuidar la seguridad socio afectiva
Reconocer los procesos académicos de forma personalizada
Incentivar la participación escolar de todos los alumnos.
Introducir elementos culturales de comunidades originarias
POTENCIAR LA CONVIVENCIA Y LA COOPERACIÓN ENTRE ALUMNOS
Ayudar a descubrir las semejanzas culturales
Incentivar aprendizajes y juegos cooperativos
Conseguir la integración socio afectiva del alumno minoritario
Facilitar la comunicación intercultural
Desarrollar habilidades de acción cívico-social
Capacitar para resolver positivamente los conflictos
POTENCIAR LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES
Buscar el máximo rendimiento escolar de todos los alumnos
Tener en cuenta las discontinuidades culturales
Planificar adaptaciones curriculares
Mostrar al profesorado las expectativas positivas que tienen los alumnos de minorías de conseguir un buen rendimiento académico

Tabla 42: Objetivos de la educación intercultural

Elaboración propia a partir de Jordán Sierra, J.A (1996)

Para Aguado Odina, 2003 (pp.141-153), desde la Pedagogía intercultural define las competencias interculturales como: *Habilidades cognitivas, afectivas y prácticas para necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural*. Se trata pues, que los pedagogos y educadores deben poseer competencias en conocimientos,

habilidades o destrezas y actitudes, como dimensiones de las competencias interculturales. Para ello, define cada uno de estas competencias interculturales como:

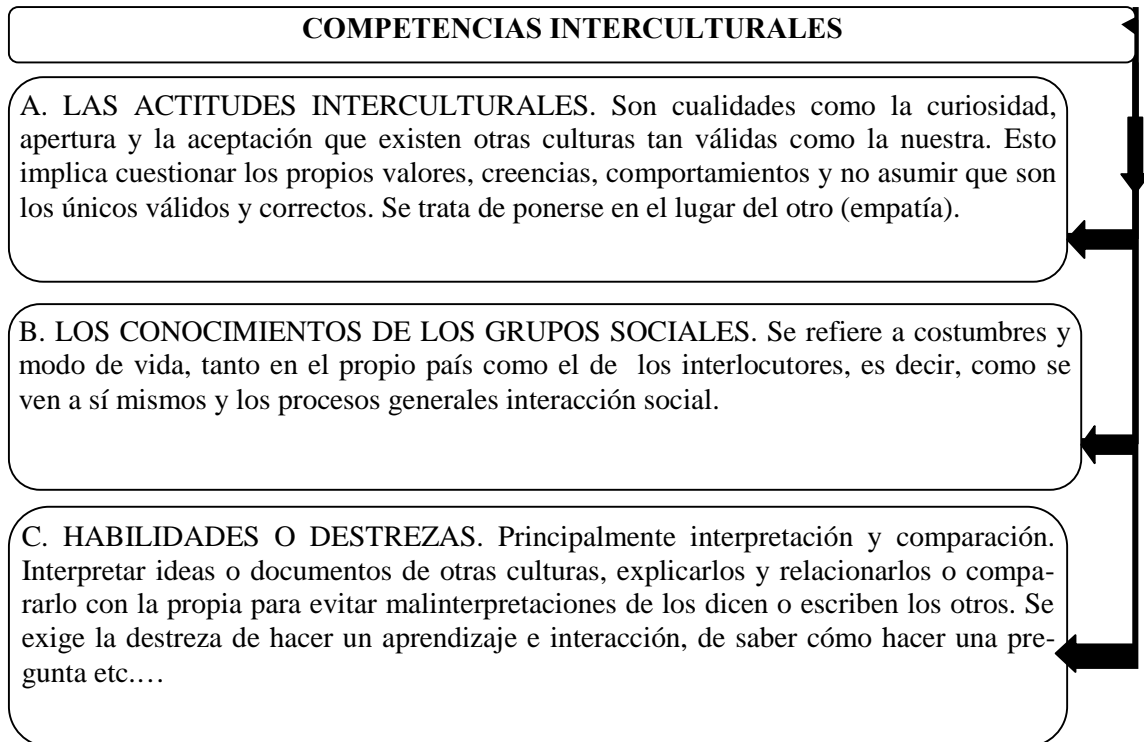


Tabla 43: Competencias interculturales
Elaboración propia a partir de Odina Aguado (2003)

En cuanto al desarrollo de la competencias interculturales en el profesorado previo revisión de trabajos de otros autores como (Bennett y Hammer –Inventario de Habilidades Interculturales, 1998), (Pedersen 1994), (Greenhooltz, 2000), entre otro; define las siguientes competencias interculturales en el profesorado centrándonos en las competencias específicas de cada una de estas dimensiones.

En cuanto al desarrollo de las competencias interculturales señaladas (tabla 29) tendremos:

a. Competencias específicas en actitudes interculturales

Buscan experiencias educativas y formativas para mejorar su comprensión y efectividad trabajando con poblaciones diferentes culturalmente.

Buscar constantemente la auto comprensión como seres sociales y culturales y buscan activamente una identidad no discriminatoria.

b. Competencia específica en conocimiento de otros grupos sociales

Conocer y estar informado sobre los grupos con los que se trabajan, ser consciente de las diferencias culturales, históricas, experienciales de sus estudiantes, comprender cómo las diferencias culturales afectan al desarrollo de la personalidad, elecciones vocacionales y desordenes psicológicos al compartimiento de búsqueda de ayuda y a los enfoques apropiados o no en el proceso educativo.

Comprenden y conocen las influencias sociopolíticas que impregnan la vida de los distintos grupos culturales. La inmigración, la pobreza, el racismo y los estereotipos pueden afectar a la autoestima y autoconcepto de los procesos de formación.

Deben estar familiarizados con la investigación relevante y con los últimos hallazgos sobre salud y forma de vida de los diferentes grupos culturales.

Deben buscar experiencias educacionales que enriquezcan sus conocimientos, comprensión y destrezas socioculturales para un comportamiento educativo más efectivo.

c. Competencias específicas en habilidades y destrezas

En esto se espera que los profesores deben, pueden o deberían:

Se trata de identificar dentro de las distintas teorías, los valores, creencias y situaciones culturales, hechas sobre individuos y pueden contrastarlas con los valores, creencias y exaltaciones de los demás grupos.

Identificar y describir prácticas de ayuda indígenas en términos de roles positivos y efectivos en al menos cinco dimensiones relevantes a la población del cliente.

Conocer el potencial de los prejuicios en los instrumentos de evaluación y uso de procedimientos e interpretación de los hallazgos en el camino de reconocer las características culturales y lingüísticas del estudiante.

Conocer las estructuras, jerarquías, valores y creencias familiares de las distintas perspectivas culturales.

Deben ser conscientes de las prácticas discriminatorias más relevantes a nivel social y comunitario que pueden afectar a la salud y el bienestar del alumno.

Deben por implementar una variedad de respuestas de ayudas verbales

Interactuar en el lenguaje del estudiante y/o su familia. En caso contrario debe buscar un traductor.

En resumen para desempeñar cualquier profesión se exige de sus aspirantes que aprendan todas las técnicas y métodos para ejercer con éxito su labor profesional. En el caso de la docencia no podía ser menos.

La pregunta que había que hacerse es **¿competencia para qué?** Tres niveles que yo planteo:

- Competencia para ejercer la docencia como cualquier otra profesión
- Competencia para la ejercer la docencia cara a la exigencia social del nuevo milenio
- Competencia para la ejercer la docencia para educar en una sociedad intercultural

Analizando el informe de la UNESCO *“La Educación encierra un Tesoro”*, las competencias que se le exige a un profesional de la educación en la sociedad que vivimos hoy en día se puede resumir en algunos aspectos que refleja dicho informe a pesar del paso del tiempo pero argumentado en los cuatro pilares de la educación que siguen siendo muy válidos aplicados para las competencias en educación intercultural.

a) Aprender a conocer

La cultura, costumbres, modos de vida, concepción de vida, aspiraciones, valores, idiosincrasia, estructura organizativa, de la vida de los alumnos que tiene por delante. Un educado no puede hablar desde suposiciones sin argumentar sus teorías. Debe apoyarse en hechos verificables (Investigaciones, trabajos publicados, documentales), para poder conectar con sus alumnos. A su vez estar abiertos que estos cuenten su realidad y compartirla. Solo así habrá una verdadera interculturalidad o intercambio de culturas. No se trata de ser un experto, sino de tener un conocimiento profundo de la realidad multicultural para atender a la diversidad.

b) Aprender a vivir juntos o aprender a vivir con los demás

Enseñar que la diferencia nace en el seno familiar que los padres tienen varios hijos, pero cada uno es diferente del otro en costumbres forma de ver la vida, gustos en la comida etc.; trasladar esta realidad a los distintos pueblos que pueblan la tierra. Que el hablar lenguas diferentes no nos diferencia mucho de seres humanos que tenemos los mismos órganos en el cuerpo, que el haber nacido en una zona geográfica diferente en la tierra nos hace tener un color y nos da físicos diferentes. Que esto no se elige, sino viene dado por nuestros antepasados. Pero hoy nos toca a nosotros convivir juntos y el tiempo lo ha querido así, y quizás en otro momento las migraciones pueden cambiar de rumbo. La globalización es una realidad inherente de nuestra era, marcada por la sociedad del conocimiento y el mundo de la tecnología que no entiende de fronteras entre país. Este hecho está reflejado en la televisión nacional y autonómica en los programas de españoles o madrileños por el mundo; o embajadores de cómo cuentan sus vivencias en España. Se trata de enseñar a los niños y jóvenes que al vivir en una sociedad de economía del mercado, el puesto de trabajo condiciona mucho la residencia de las personas, donde te ofrecen mejores condiciones laborales es donde vas. Aparte que te exige aprender otros idiomas para poder comunicarte.

c) Aprender a ser

Aquí entra todo lo que tiene ver con vida y personalidad del profesor. Profesional culto, que tiene competencia en todas las didácticas en los saberes al ejercer la docencia. Trabaja para educación cultural para todos, que las condiciones laborales le dé una autoridad moral y ética para poder transmitirlo a sus estudiantes. Que cualquier persona no vale para esta misión con un nivel riguroso de acceso a la profesión, ya que se ejerce una labor social muy importante, hablar de lo tuyo y de los demás. Que esté en condiciones de ver delante de él estudiantes o niños y personas procedentes de este país o del otro. Su lengua no es más importante del de los estudiantes, sino simplemente es el que más se utiliza para toda la comunidad educativa. No se trata de transmitir únicamente conocimiento, sino crear un ambiente de empatía en el grupo.

5.5.3 Formación permanente del profesorado en educación intercultural

La necesidad de estar preparado para educar en la diversidad es algo compartido por muchos profesores. Es una de las mayores reivindicaciones que han planteado muchos centros educativos y sus profesores con el aumento de la presencias de alumnado extranjero en sus aulas. La formación al respecto en este campo es crucial como indican a continuación los siguientes autores:

Para Aguado, T (2006) La formación permanente en educación intercultural:

“Requiere formación inicial y en servicio mediante acciones recurrentes y persistentes
 Desarrollo de competencias interculturales (actitudes, conocimientos y habilidades) para generar espacios escolares interculturales y alcanzar el logro de los objetivos propuestos.
 Formación en grupos cooperativos (en centros, proyectos).
 Formación para el análisis y elaboración de recursos didácticos.
 Basada en la experiencia y en la práctica.
 Se exploran aspectos de la identidad personal y social (creencias, prejuicios, estereotipos)
 “ (p, 165)

Jordán Sierra, 2004 (pp. 11-48), hablando de la formación permanente en educación intercultural, sostiene se ha tomado como algo con relación a la interculturalidad en

la formación de profesorado en los últimos años dando lugar a grandes eventos de todo tipo (cursos, congresos, jornadas...etc.)

“La sensibilidad social y pedagógica nacida en torno al fenómeno de la nueva inmigración ha contribuido, en gran medida a esa abundancia de cursos y talleres tan numerosos como variopintos.” (p, 17)

Señalando que la formación que se ha impartido al profesorado ha sido diseñado por expertos sin la implicación de los destinatarios. Es decir sin tener en cuenta sus deseos e interés. Por otra parte, que la mayoría de los programas que han diseñado han tenido muy pocos éxitos a la hora de su aplicación en entorno escolar. Razones por centrarse en aspectos cognitivos y estrategias didácticas olvidando los aspectos emocionales, actitudinales y morales.

Como modelo de propuesta de formación permanente ofrece lo siguiente fundamentada en tres ejes:

1. La dimensión cognitiva con dos ramificaciones, la informativa y la crítica, señalando que el profesor necesita de conocimientos básicos del entorno cultural del nuevo alumnado entre otras cosas.
2. La dimensión en la adquisición de una competencia técnico pedagógica. Que sería entre otras cosas, la elaboración de curriculum interculturales, tanto en el diseño del proyecto educativo del centro como en el proyecto curricular del centro.
3. La dimensión actitudinal, centrada principalmente una actitud reflexiva en revisar los diversos esquemas utilizadas hasta el momento sobre la visión que se tiene sobre ciertos colectivos confrontar estereotipos difundidos en la sociedad y un, autoconocimiento profesional que pasa por ver las creencias que guían las actuaciones a la hora de tratar a alumnos inmigrantes y ver que actuaciones son las más acordes con una verdadera educación intercultural. Sin dejar de lado un buen análisis de casos.

Existe muchas más propuestas de formación permanente del profesorado intercultural, pero casi en todas tienen en común en reflejar la necesidad que tienen el profe-

sorado para afrontar esta nueva realidad que se presenta en la escuelas como el trabajo de FETE-UGT en su Libro blanco sobre educación intercultural⁴³

En general la formación permanente en educación intercultural se puede resumir en lo que refleja Aguado y otros (2008) en los siguientes términos:

- La oferta formativa en materias de atención a la diversidad educativa dirigida a formación de docentes ha tenido poca incidencia significativa en la transformación de la práctica educativa reflejada en trabajos de investigación.
- La mayor demanda de formación se suele centrar en enseñanza del español, contactos con las familias, absentismo escolar, prevención de conflictos, racismo, xenofobia e integración de culturas, clarificación conceptual en (identidad cultural, integración,..etc.), competencias pedagógicas para enseñar alumnos de grupos minoritarios; metodologías para asegurar el éxito de todos los grupos.
- La falta de preparación en este campo el profesorado en los procesos de enseñanza aprendizaje lo relaciona con la conflictividad en los centros, pautas culturales, requisitos lingüísticos; pese la mayoría reconoce la diversidad en la escuela como positiva y enriquecedora.
- Las demandas no manifiestas de muchos docentes se obtienen a través de diversos trabajos de investigación, mediante las técnicas de observación sistemática y entrevistas al respecto, donde el éxito o el fracaso del alumnado inmigrante se atribuye a sus capacidades que si no pasan a niveles superiores es porque no pueden. sin analizar las condiciones del sistema de cómo son atendidos.
- Existe una oferta amplia cursos impartidos por universidades, ONG y centros de recursos para profesores. Casi en todos, se centran en los problemas que encuentran los alumnos inmigrantes cuando llegan a la escuela, con una visión como el resto de alumnos no traen problema alguno cuando llegan a la escuela.; olvidando el aspecto intercultural que es un intercambio de culturas entre todos en la escuela.

⁴³ Ver en Formación del profesorado las distintas principalmente la propuesta 8. Se trata de un libro que ha participado diversos profesionales e instituciones del mundo académico. Disponible en: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=3642

A nivel institucional del MEC señalar el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (CREADE) que forma parte del Centro de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación educativa (IFIIE) antiguo CIDE, que nace como respuesta a las inquietudes de los y las profesionales del ámbito social y educativo respecto a la diversidad cultural y sus implicaciones, con vocación de convertirse en un referente tanto nacional como internacional.

5.5.4 Formación docente permanente para una cultura profesional del nuevo milenio

Los retos que plantean la inmigración y el desarrollo del enfoque intercultural en la educación de todos los alumnos significan, inevitablemente, que en Europa los profesores tendrán que poner en marcha nuevas competencias. Tal y como pone de relieve el estudio, existe una demanda de profesores y de otros profesionales en los tres campos de acción siguientes:

- Las medidas de apoyo en el ámbito escolar para los alumnos inmigrantes, especialmente en lo que respecta a la enseñanza de la lengua de instrucción; enseñanza de la lengua materna y de la cultura de origen a los alumnos inmigrantes; implica desarrollar el enfoque intercultural para todos los alumnos de la escuela.
- Los profesores no siempre poseen las competencias necesarias para desempeñar las tareas requeridas en estos tres campos. Los programas para la formación del profesorado y, en especial, los dirigidos a su desarrollo profesional continuo han comenzado a incluir, de manera progresiva, temas relacionados con la multiculturalidad en los centros educativos y en la sociedad. Ciertos países tienden a centrarse en la integración de los menores inmigrantes, ofreciendo a quienes los educan módulos de formación o especialidades que se centran, con frecuencia, en la enseñanza de la lengua de instrucción como segunda lengua.
- Por lo que respecta a la enseñanza de la lengua materna u otros aspectos de la cultura de origen de los menores inmigrantes, los programas de formación del profesorado son mucho más limitados. Además, para desempeñar estas tareas, los profesionales de la enseñanza suelen seleccionarse según los acuerdos bilaterales entre el país de acogida y el de origen. De ese modo, los profesores no re-

ciben su formación en casa, sino en el país de origen de los propios alumnos inmigrantes.

Si analizamos lo que plantea Imbernón (1994, pp. 91-107) reflejado en el siguiente cuadro, donde presenta dos modelos de cómo debe ser el profesor y dos escenarios donde se ejerce la profesión docente.



Tabla 44: Formación docente permanente para la cultura profesional del nuevo milenio
Elaboración a partir de Imbernón (1994)

En consecuencia:

- Se trata que el profesorado sea artífice de su actividad docente con sentido crítico

- Utilizar de manera sistemática estrategias de investigación, utilizar los resultados de las investigaciones en su tarea docente y se presenta como investigador de su labor.
- Se trata que cada clase que tengamos que impartir o nuestra intervención en el aula tengan que ir acompañado de una previa indagación del mensaje a transmitir, que despierte inquietud en nuestros educandos
- El profesorado, para asumir esa tradición o cultura reflexiva, debería capacitarse para analizar los fundamentos de su acción y las consecuencias que genera en los alumnos, para poder realizar mejoras en su actuación.
- El profesor/a como profesional de la enseñanza, debe implicarse en una reflexión constructiva, crítica y radical del hecho educativo, analizando la implicación de su acción social y docente; pasando de una intuición a una práctica- teórica crítica
- El centro educativo núcleo del desarrollo profesional.
- El centro educativo es el lugar por excelencia, para la planificación y desarrollo de la actividad docente formativa. Los tres ejes fundamentales de la formación en un centro son: la misma formación, la innovación y la reivindicación. Los cambios fundamentales que deben darse son:
 - Un interés colectivo por parte de todo el profesorado en una formación decidida por todos
 - Crear grupos de trabajo.
 - Colaboración educativa en toda la vida del centro.
 - Predisposición en la comunicación de trabajos entre iguales e interacción entre grupos en compartir resultados y valoraciones.

Se trata de crear un enfoque de trabajo que ayude a la mejorar y desarrollo de la escuela, reflejado en el siguiente esquema.



Tabla 45: Formación para los centros educativos
Elaboración propia.

Para Angulo, J.F. (1993) analizando sobre que profesorado queremos formar para nuestras escuelas, vamos a intentar llegar a las siguientes conclusiones.

¿Qué se entiende por un profesional en educación? O ¿Cómo se forma un profesional en educación en el siglo XXI?

Para RAE, una profesión es un empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución. Un/a profesional persona que ejerce su profesión con relevante capacidad y aplicación; o persona que ejerce una actividad de la cual vive.

En otros términos un profesional es una persona con una determinada titulación o calificar el trabajar de los demás como trabajo profesional es decir muy bien hecho. Angulo sostiene que:

“las instituciones encargadas de formar a los futuros docentes tienen, como cualquier otra institución pública un compromiso con la sociedad a la que sirven el de formar profesionales de la educación”.

(Angulo, 1993, p.36)

La profesionalización docente se encuentra con problemas que muchas veces en lugar de facilitar la labor docente parece que lo dificulta más. El discurso político de la Administración Educativa cuando pone su énfasis en profesionalizar la docencia, muchas veces esconden un interés no manifiesto que no van a la par muchas veces con lo que está pidiendo los maestros o profesores, en todo lo relacionado al control educativo, descentralización, autonomía docente y demás aspectos organizativos.

Mi planteamiento sobre lo que considero un profesional de la educación es todo aquel que se dedica a la enseñanza que no renuncia a su objeto de estudio el niño que debe educar. Debe hacer de su centro de trabajo la escuela y su profesión algo confortable tanto para el niño como para él. Valga la comparación lo mismo que en medicina los profesionales no renuncian a las enfermedades sino se investiga para encontrar la cura o un mecánico de automóviles no renuncia a los nuevos modelos para su reparación, sino de pone al día de las nuevas gamas que van saliendo; un profesional de la educación tiene que hacer lo mismo con su profesión y si no es así dedicarse a otra profesión.

Hoy para ser un buen profesional de la enseñanza ya no basta saber tu materia se necesita seguir la evolución del tiempo cómo las nuevas generaciones van concibiendo y configurando su nueva realidad con las influencias de las nuevas tecnologías y los nuevos avances de la neurociencias para entender mejor el comportamiento de los niño/as que tenemos delante de nosotros. Esto muchas veces no lo contempla nuestros planes de estudio, es un trabajo que el profesional debe buscar por su cuenta por eso se llama profesional.

Como todo servicio público que se presta a la sociedad no está exenta de problema al tratarse de una profesión con responsabilidad compartida entre los profesionales y la sociedad a la que atienden en cuanto a la cultura a transmitir a los futuros ciudadanos adultos.

Un profesional de la educación no debe decir “*estos chavales no hay quien los aguante en la escuela*” La sociedad le asigna la responsabilidad de transmitirles conocimientos de acuerdo al entorno que les ha tocado vivir. Para poder llevar a cabo esta ta-

rea debe estar en condiciones el binomio profesor/ maestro investigador profesional reflexivo y crítico con el centro educativo núcleo del desarrollo profesional. En suma un profesional de la educación es:

“Un individuo preparado para enseñar de modo razonable y valida la cultura cívica común en una sociedad, es un ciudadano que realiza dicha labor según unos principios valorativos públicos determinados, que yo he denominado educativos. Ser profesional de la educación significa facilitar y potenciar el acceso de los ciudadanos a la cultura cívica, tomando como referencia una interpretación educativa de la misma”
(Aguado, 1993 p, 37)

Hay dos valores a desarrollar ligada a dos principios al respecto.

EL PRINCIPIO INTELLECTUAL	PRINCIPIO SOCIAL
Desarrollar en el alumno la interpretación creativa y constructiva de la cultura cívica de la enseñanza:	Desarrollar su compromiso con la justicia, la equidad y la participación comprometida en la extensión y realización de la educación democrática.
Desarrollar la comprensión compleja de los fenómenos naturales, sociales y educativos, evitando las visiones simplistas e interesadamente parciales de las mismas	Desarrollar en el alumno la actitud de defensa activa y promoción de la solidaridad y la igualdad social, así como desarrollar su compromiso con los menos desfavorecidos, social y económicamente.
Desarrollar a opinión informada, el contraste, el dialogo y el trabajo colegiado y cooperativo.	Desarrollar en el alumnado cualidades dinámicas como la responsabilidad, el compromiso e iniciativa social, y la participación democrática.
Desarrollar la autonomía, la independencia intelectual, el auto aprendizaje y la reflexión.	Desarrollar en el alumnado la tolerancia y la aceptación de las diferencias raciales, culturales, sexuales, lingüísticas y personales.
Desarrollar el sentido crítico sobre el conocimiento y sus repercusiones.	

Tabla 46: Valores a desarrollar de la profesionalización docente

Elaboración propia

5.5.5 Formación permanente del profesorado en la Comunidad de Madrid

La formación permanente del profesorado en la Comunidad de Madrid está regulada por la siguiente normativa que se refleja a continuación:

- 2529 ORDEN 2883/2008, de 6 de junio, por la que se regula la formación permanente del profesorado.
- 3298 ORDEN 3890/2008, de 31 de julio, por la que se desarrolla el Decreto 73/2008, de 3 de julio, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid.
- Orden 1865/2001, de 18 de mayo, por la que se desarrolla el Decreto 63/2001, que regula el régimen jurídico y el funcionamiento de los Centros de Apoyo al Profesorado de la Comunidad de Madrid.

La distribución de la red de centros de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid, creados por el Decreto 73/2008, de 3 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid, es la siguiente:

Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”. (CRIF)

Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid Capital. (CTIF)

Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid Sur (Leganés)

Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid Este (Alcalá de Henares)

Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid Oeste (Collado Villalba).

Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid Norte (San Sebastián de los Reyes).

Esta normativa deroga todo lo anterior y la Orden 2044/2005, de 12 de abril, del Consejero de Educación de la Comunidad, por la que se dictan normas para la elección y constitución de los Consejos de los Centros de Apoyo al Profesorado eliminando los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) ubicados en los distritos municipales es decir, núcleos cercanos a los centros de un mismo barrio a pasar a los actuales Centros Territoriales de Innovación y Formación mucho más alejados del profesorado. En efecto se pasado de las Direcciones de Áreas Territoriales (DAT) con un total de 29 centros de de apoyo al profesores (Madrid Capital 8; Norte 4; Sur 9; Este 4; Oeste 4) a 6 Centros Regionales. Ha sido la mayor privación del derecho a una formación digna para el profesorado por parte de la Comunidad.

La formación del profesorado depende de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Con la estructura actual la formación permanente del profesorado se realiza en el CRIF Las Acacias y en los respectivos CTIF según la ubicación.

El CRIF Las Acacias es el Centro Regional de Innovación y Formación, tiene como funciones las siguientes:

La elaboración de su Plan de actuación y de otros planes de formación, de acuerdo con las líneas prioritarias que cada año apruebe la Dirección General competente en materia de formación del profesorado.

La Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza establece cada año las *Líneas Prioritarias de Actuación* con las que pretende orientar la formación permanente del profesorado a lo largo de cada curso escolar, a nivel general y dentro de cada departamento en el caso del CRIF Las Acacias

El centro funciona con una organización por medio de departamentos, de los cuales para este trabajo nos centramos en los cursos que reciben los profesores desde el Departamento de Orientación y Diversidad Escolar. La oferta formativa se da y se imparte de la siguiente manera. Primero se dan los cursos del profesorado de nueva incorporación es decir, para aulas de enlace y compensatoria. La formación que se imparte se divide en tres categorías: cursos (presenciales y a distancia), seminarios, Grupos de trabajo (centro educativo) y Proyectos de formación de calidad (por centros educativos impartidos en los CTIF).

Por otra parte, no todos los cursos que se anuncian se llegan a realizar, entre los motivos principales que no se apuntan un número suficiente de profesores para poder llevar a cabo el curso.

Cabe destacar desde curso 2009-2010 toda la gestión de formación del profesorado se realiza a través del portal de formación permanente del profesorado de la Comunidad con enlace de la web de educamadrid.org. La mayoría de la formación que se imparte en la actualidad es a través de la red. Publicado por la administración educativa como formación en línea, eliminando por completo el papeleo a la hora de inscribirse en un curso y todo lo demás.

5.5.5.1 Oferta formativa de cursos vinculados en atención a la diversidad: Curso 2009-2010

En general el contenido de los cursos que se imparten en formación en atención a la diversidad varía muy poco de un curso a otro. Se tiene ya elaborado lo que denominan *ficha de actividad*⁴⁴, donde en función del título de los cursos los contenidos, los objetivos, los requisitos, los participantes, y toda la información al respecto.

A modo de ejemplo tenemos el contenido de algunos cursos y lista de cursos impartidos

Formación de entrada para profesorado de aulas de enlace

Contenidos:

- Marco Normativo de las aulas de enlace.
- Plan de acogida en el aula de enlace.
- Marco de Referencia del español para inmigrantes.
- El SAI y el portal de recursos de español.
- Multiculturalidad e interculturalidad. Enfoques comunicativos. Metodología.
- Recursos para el aula de enlace: recursos bibliográficos e informáticos.
- Recursos para el aula de enlace: recursos humanos y materiales.

Objetivos:

- Dotar al profesorado de nueva incorporación de estos programas de una formación básica en los aspectos más específicos de éste ámbito educativo.
- Conocer la normativa vigente de las Aulas de Enlace.
- Dotar al profesorado de los conocimientos pertinentes que le posibiliten programar en función del Marco de Referencia Europeo de las Lenguas.
- Conocer recursos específicos (materiales, personales y metodológicos) utilizados en las aulas de enlace.
- Conocer experiencias desarrolladas en este ámbito educativo.

Duración: 50 horas totales y 24 presenciales.

⁴⁴ Ver en la web. <http://crif.acacias.educa.madrid.org> en formación presencia curso actual y anterior, actividad por departamento en nuestro caso orientación y diversidad escolar. Cursos y contenidos. Donde se puede comprobar que prácticamente hay muy poca variación

Recordar que los cursos de formación en atención a la diversidad se han ido disminuyendo con el paso de tiempo⁴⁵.

Resumiendo:

Por lo general, todos los cursos y demás modalidades de formación tienen una asignación de créditos estipulados por ley⁴⁶, con la salvedad que dice que:

“Cualquier docente admitido en un curso de formación que, sin causa plenamente justificada, no lo inicie o lo abandone, no podrá participar en ningún otro curso durante los 12 meses siguientes”

Por otra parte la asistencia a las horas presenciales es obligatoria, siendo las horas a distancia superiores a las presencias lo que incita a lo que hemos llegado en la actualidad que casi toda la formación permanente se realice a distancia. Es de recordar que hay curso que se ofertan en distintas fases y con prioridad de algunos en todas las convocatorias.

⁴⁵ En lo que concierne a la educación intercultural, ver actividades del departamento de orientación y diversidad escolar del centro de formación permanente del profesorado las Acacias, formación presencial cursos anteriores. Disponible en:
http://crif.acacias.educa.madrid.org/index.php?option=com_crif_cursos&id=7&view=todosloscursos&layout=pordepartamento&lista=listadedepartamentos&Itemid=68

⁴⁶ Ver capítulo II Artículo 5 de la de la Orden 2883/2008, de 6 de junio, BOCM Núm. 149, por la que se regula la Formación Permanente del Profesorado concerniente a la valoración de las actividades de formación docente.

Formación de entrada para el Profesorado de Nueva incorporación a PCPI 1º curso
Formación de entrada para el Profesorado de Nueva incorporación a PCPI 2º curso
Formación para el Profesorado de Nueva incorporación en educación de personas adultas
Formación de entrada para Profesorado de Educación Compensatoria Primaria
Formación entrada para Profesorado de Educación Compensatoria Secundaria
Formación para el Profesorado de Nueva incorporación aulas hospitalarias CET Y SAED
Formación de entrada para Profesorado de Aulas de Enlace
Formación para el Profesorado de Nueva incorporación en aulas de compensación educativa
Formación para Profesorado de Nueva incorporación al CREI
Formación de entrada para el Profesorado de Nueva incorporación a PCPI 1º curso(4ª edición)
Formación para Profesorado de Nueva incorporación a distancia
Respuestas educativas a la necesidades educativas especiales de alumnos de Secundaria
Estrategias de intervención para mejorar la respuesta educativa al alumnado con TGD
Ámbitos de intervención PTSC en el departamento de orientación
Evaluación e intervención en población escolar con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH)
Detección e intervención ante las alteraciones del lenguaje
Enseñar a regular las emociones
Función ejecutiva y teoría de la mente: definición, evaluación, relación con trastornos de la infancia e intervención educativa.
El síndrome de asperger y autismo de alto funcionamiento: intervención educativa
Educación emocional y aprendizaje
Orientación educativa en situación de riesgo psicosocial
Detección precoz e intervención psicoeducativa en trastornos de la conducta alimentaria en educación Secundaria
Intervención con alumnos con discapacidad visual y cieguera
Inserción socio laboral del alumno con discapacidad
Intervención socioeducativa desde los equipos de orientación
Alumnos con graves discapacidades: necesidades de apoyo específico y atención educativa integrada
Prevención y atención a los trastornos de la conducta alimentaria en Infantil y Primaria
Respuesta educativa para el alumnado con dificultades de adaptación escolar
El síndrome de Asperger y autismo de alto funcionamiento
El TDAH en la vida académica

Tabla 47: Cursos de formación permanente del profesorado

Elaboración propia desde web CRIF las Acacias. <http://crif.acacias.educa.madrid.org>

La política educativa de formación permanente del profesorado para los responsables de la Administración educativa vista desde el planteamiento que acabamos de analizar anteriormente está muy bien diseñada según ellos al proporcionar más recursos para el profesorado.

Sin embargo, cuando hablas con los destinatarios de esta formación los maestros y profesores te cuentan todo lo contrario. ¿Qué sucede al respecto? El modelo de formación permanente está en retroceso, si partimos que la mejor formación es la ofrecida en el lugar de trabajo del docente; se ha eliminado veintinueve Centros de Recursos para Profesores que había en los barrios o distritos cercanos a los centros educativos y se ha concentrado toda la formación en el CRIF las Acacias y en los CTIF correspondientes según área territorial. Para recibir un curso de formación hay que recorrer toda la Comunidad, ya que entre ambos centros de formación, no existe una base de datos única para consultar los cursos que pueda solicitar un docente. La respuesta o tendencia de la Administración es la formación en la red haciendo uso de las nuevas tecnologías. Cuando lo que necesita el maestro es debatir y reunirse con los colegas para hablar de los problemas que van surgiendo en el aula y encontrar soluciones individuales y colectivas.

5.6 CONCLUSIONES GENERALES DEL CAPITULO V

1. En cuanto a los antiguos planes de estudio es preciso subrayar que:

Si comparamos las materias ofertadas por cada universidad llegaremos a la conclusión; de cuál ofrece mejor formación a sus egresados en atención a la diversidad. La respuesta formativa del maestro en educación intercultural y atención a la diversidad frente al nuevo reto educativo, se ha ofertado en las siguientes materias:

1. UNIVESIDAD DE ALCALÁ DE HENARES.
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Educación para la Convivencia.</i> 2. <i>.Bases para la interculturalidad: España en América</i> 3. <i>Acción socioeducativa con extranjeros y minorías étnicas</i>
2.UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Enseñanza del Español como Lengua Extranjera con 5.4 créditos</i> 2. <i>Taller de Educación Artística Intercultural con 4.5 créditos.</i>
3.UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Enseñanza del Español como Lengua Extranjera con 5.4 créditos</i> 2. <i>Taller de Educación Artística Intercultural con 4.5 créditos.</i>
4.UNIVERSIDAD FRANCISCO DE VITORIA
ESPECIALIDAD: EXPERTO EN: Diagnóstico e Intervención en Necesidades Educativas Especiales.
<p>Acción Social Evaluación Psicopedagógica del Alumno con Necesidades Educativas Especiales. Diseño Escolar del Plan de Integración. La Colaboración Escuela-Familia.</p>
5.UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA
Cultura, Arte y Sociedad.

Tabla 48: Cuadro resumen materias de atención a la diversidad en planes de estudio en extinción

Elaboración propia. A partir de los planes de las distintas universidades correspondientes.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, a nivel general, la universidad que oferta más asignaturas a los futuros docentes; es la universidad de Alcalá de Henares. Los títulos de las asignaturas están bien definidos y se ajustan al contenido de formación de una educación intercultural; seguida de la universidad Autónoma de Madrid.

En lo concerniente a la Universidad Complutense, la oferta es más deficiente por el título de las asignaturas y seguida de las universidades Camilo José Cela y Francisco de Vitoria que no están del todo bien especificadas en relación al contenido de las mismas. Sin embargo es la universidad que oferta más materias a sus estudiantes en atención a la diversidad y en particular a la interculturalidad por la formación complementaria de las dos especialidades que tiene.

En efecto, la única asignatura que contempla en sus contenidos alguna formación que ayude a atender la diversidad en la escuela es, *Bases Psicopedagógicas de Educación Especial*. Esta materia es troncal, anual y se imparte en el segundo curso de la carrera común a todas las universidades y en todas las especialidades de magisterio.

A pesar de tantas investigaciones realizadas en este campo al respecto (ver anexo III). Las universidades encargadas de la formación de maestros, no lo han visto como un tema importante para el futuro de la escuela madrileña en particular y a nivel general en España. Las modificaciones que se han hecho de los planes en la última década antes de la entrada en vigor del Plan Europeo de Educación Superior; la formación para atender la interculturalidad en la escuela, ha estado a criterio del alumno dependiendo de su sensibilidad a dicha realidad en su profesión, es decir, las materias que ampliaban su formación eran optativas.

En cuanto al discurso político de la Administración educativa puede ser muy bueno y cargado de buenas intenciones, pero los verdaderos protagonistas son los maestros y la formación que recibe que luego se verá reflejada en su trabajo diario al ejercer su profesión. La Comunidad Autónoma, en nuestro caso Madrid a través de la Consejería de Educación puede diseñar buenos planes de integración o de interculturalidad en realidad, pero si no implica a los centros y al profesorado todo queda en buenas intenciones. La deficiencia de materias formativas del maestro en educación intercultural en la universidad, tampoco está compensada en la formación permanente que ofrece la Comunidad de Madrid sobre el tema de la interculturalidad en la escuela.

2. Por lo que respecta a los nuevos planes de estudios del Espacio Europeo de Educación Superior.

En efecto, la nueva Ley Orgánica de Universidades (LOU), contempla la formación inicial de profesorado de los tres a cuatro años de carrera, reduciendo la carrera de magisterio en dos ramas: Primaria e Infantil. De esta manera, se pretende adaptar una reforma educativa, al Espacio Europeo de Educación Superior universitario. La pregunta es si con esta nueva reforma se ha corregido las dificultades que tenía la formación del profesorado,

con la eliminación de las cinco restantes especialidad de magisterio, quedando en dos especialidades Infantil y Primaria.

A propósito del nuevo título de grado de maestro en general y de la Primaria en particular, en cuanto a objetivos se refiere, se dice que el maestro ha de ser un profesional capaz analizar el contexto donde desarrolla su actividad y responder a una sociedad cambiante. Cómo se consigue esto, cuando la primera realidad cambiante de la escuela en este momento es el alumnado y no recibe formación inicial al respecto concerniente a una atención a la diversidad con la presencia en la escuela de niños de procedencia y cultura diversa. Los nuevos planes siguen ignorando esta realidad de la diversidad cultural, se plasma como objetivo de *conocer, comprender y respetar las diferentes culturas...* pero no hay materias o asignaturas al respecto que ofrezcan formación para ello. Lo mismo pasa con las competencias que se le exige desarrollar; en concreto la competencia social y ciudadana que exige al maestro que debe *entender los rasgos de la sociedades actuales y las diferentes culturas* mostrando su ciudadanía global compaginándolo con la realidad nacional o local.

3. Por lo que respecta a la formación del profesorado en general y en educación intercultural

La formación en general y en educación intercultural se va resumir en dos aspectos en ver que ha sido la formación del profesorado en Europa para luego centrarnos en la formación en educación intercultural en la realidad española.

a) La formación del profesorado para la educación intercultural en la UE

La formación del profesorado es uno de los mayores retos a los que se enfrenta muchos países del mundo y en particular los países de la UE. La formación del profesorado y su desarrollo profesional exige para el ejercicio docente de nuevas competencias.

Los retos que plantean la inmigración y el desarrollo del enfoque intercultural en la educación de atender a todos los alumnos significan, inevitablemente, que en Europa

los profesores tendrán que poner en marcha nuevas competencias, ya que sus sociedades ya no son tan homogéneas como hasta ahora se ha proclamado como sociedades monoculturales.

Existe una demanda muy grande formativa de profesores y de otros profesionales en el sector educativo que se pueden resumir en tres campos de acción si nos centramos en el alumnado inmigrante en la EU:

1. Medidas de apoyo en el ámbito escolar para los alumnos inmigrantes, especialmente en lo que respecta a la enseñanza de la lengua de instrucción
2. Enseñanza de la lengua materna y de la cultura de origen a los alumnos inmigrantes
3. Desarrollo del enfoque intercultural para todos los alumnos que hay en el aula.

Por lo que respecta a la enseñanza de la lengua materna u otros aspectos de la cultura de origen de los menores inmigrantes, los programas de formación del profesorado son mucho más limitados. Además, para desempeñar estas tareas, los profesionales de la enseñanza suelen seleccionarse según los acuerdos bilaterales entre el país de acogida y el de origen. De ese modo, los profesores no reciben su formación en el primero, sino en el país de origen de los propios alumnos inmigrantes. El control de la calidad de su formación es más complejo, necesitándose una colaboración más estrecha entre los Estados miembros de la UE y los terceros países en cuanto a la convalidación de las titulaciones.

Por último, algunos países europeos están llevando a cabo nuevas acciones de apoyo a los docentes que en la actualidad trabajan con alumnos en grupos cada vez más multiculturales y plurilingües.

Por ejemplo, algunos países subvencionan el desarrollo de materiales didácticos para un enfoque intercultural o proporcionan a los centros que lo solicitan servicios de especialistas en este campo

b) El profesorado y la educación intercultural en España

En el modelo educativo español y el modelo de enseñanza y formación del profesorado se centra dentro de la labor comparada con otras profesiones como la de acción social. El enfoque intercultural en la formación del profesorado en España se ha centrado principalmente en proponer asignaturas optativas sobre educación intercultural o atención a la diversidad; tanto en magisterio o en la carrera de pedagogía, cuando lo suyo es revisar todo el curriculum universitario y analizar si es necesario esta formación para los futuros docente. Por desgracia en la actualidad con las últimas reformas tampoco se ha tenido en cuenta. Lo que demanda una formación basada en un enfoque intercultural es que la formación que se recibe contribuya efectivamente a propiciar prácticas interculturales en los centros educativos.

La realidad que se ve en la práctica en el caso de la formación permanente, la diversidad de cursos sobre la temática intercultural, que se imparten en los centros de recursos para profesores o en una universidad, como una de las pocas opciones quitando la formación en la red. Los cursos que se promueven son de carácter personal, es decir, van los pocos interesados. Cuando lo suyo es realizar esta formación en los centros educativos con un aprendizaje cooperativo, donde puedan participar todo el profesorado.

En relación a la competencia intercultural que debe desarrollar el profesorado al respecto que todos sus alumnos nativos y extranjeros es que aprendan a vivir juntos en sociedades diversas y multiculturales, ya que hoy cada vez es muy necesario. No basta o no se trata únicamente, que el alumnado extranjero alcance los mismos niveles educativos que el nativo sino que aprendan a convivir juntos.

La formación del profesorado no se puede limitar a dar unas orientaciones que sirven para responder a una situación determinada, sino la formación debe implicar un cambio de paradigma en la concepción que se tiene de la escuela y del alumnado que tenemos por delante, a los retos que plantea la sociedad del futuro donde van a desarrollar sus vidas.

Se trata de “*Educación para fabricar ciudadanos*” como se puede ver el documental de redes nº 49. De la que se puede extraer lo siguiente:

- Hoy en día casi en todos los países, las aulas de clase son más complejas y diversas; y el profesora debe estar preparado para ello. Que los instrumentos y métodos que utiliza debe ayudarle a que su mensaje llegue correctamente al niño., para poder recibir la respuesta que espera de él.
- Todo profesor que trabaja en un contexto multicultural o intercultural, es decir, aulas con mucha diversidad, deben aprender formas de expresión de los distintos contextos culturales de la procedencia de sus alumnos.
- Deben desarrollar la capacidad de trabajar con singularidades, ver cada alumno como es y encontrar aspectos comunes para el grupo en general, a la hora de transmitir los contenidos.
- Hoy en día todo profesor debe interesarse por los nuevos avances de la neurología que muchas veces no llegan tan de prisa al mundo académico para poder entender mejor a los alumnos que tiene por delante en muchos de los aspectos de su conducta.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO VI. ESTUDIO EMPÍRICO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

6.1 INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN

En el problema de investigación se expresa lo que el investigador quiere averiguar; para ello, lo primero que se debe saber es el tema objeto de estudio. Para Hernández Pino (1995) la pregunta de investigación se convierte en elemento desencadenante del paradigma de investigación, así como del método y la metodología que se adopte. En nuestro caso se trata de contestar a la pregunta ¿Cómo el alumno de último año de la carrera de Magisterio, especialidad Maestro de Primaria reacciona ante esta realidad nueva, cada vez más familiar en la escuela, al tener niños de diferentes nacionalidades y culturas?

El estudio del trabajo de investigación que se lleva a cabo se centra en el campo de la educación intercultural, motivada por la presencia en aumento en la escuela de niños de diferentes culturas que llegan a la escuela española y la formación del profesorado para abordar esta situación

El trabajo está pensado para la realidad de la escuela madrileña. La razón es muy sencilla, la Comunidad de Madrid está experimentando una transformación mestiza⁴⁷ que merece un seguimiento para una mejor convivencia de personas de distintas nacionalidades que se van juntando en los distintos barrios de la capital y municipios de la Comunidad.

Por otra parte, se trata de seguir la evolución del proceso de mestizaje cultural en la sociedad española en general y su implicación en la escuela.

En otras palabras, se trata de responder al interrogante como:

- ¿Qué ofrecen los planes de estudios de formación de maestros?

⁴⁷ Trabajo de Manuel García Guerra. La Razón Mestiza: Agenda Intercultural. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/estudios/colestudios002/colestudios002pc.pdf>

Si la inmigración está entre los cinco problemas que más preocupan a esta sociedad, según encuestas del CIS en diferentes años (Barómetro octubre 2005, 2º preocupación; julio de 2010, 4ª preocupación 12,4% ¿Cómo es que no se apuesta por un modelo social y educativo que vaya dando solución a esta preocupación desde la escuela, cómo asunto de Estado? ¿Por qué no se apuesta por una educación intercultural con todo lo que ello implica? ¿Acaso esta preocupación visto como problema que tienen los ciudadanos, va a desaparecer por sí sola? Hay que tener en cuenta que a día de hoy la preocupación ha pasado a los últimos lugares. Es posible que aumente al no mejorarse las condiciones de vida en los países de procedencia de los inmigrantes como efecto de la globalización que obliga a las poblaciones a desplazarse continuamente.

El análisis del trabajo se va a dividir en los siguientes bloques:

- Respuestas de los estudiantes de las universidades públicas y privadas.
- Respuestas de los docentes en ejercicio en formación permanente, complementada con una entrevista de un responsable CRIF “Las Acacias” del Departamento de Orientación y Diversidad Escolar en analizar cómo se genera la formación docente por parte de la Administración Educativa de la Comunidad de Madrid.

6.2 OBJETIVOS

Objetivos generales

1. Contrastar la visión del futuro maestro, como del maestro en ejercicio sobre el fenómeno de la inmigración en España y su repercusión en la escuela.
2. Descubrir en los estudiantes de tercero de magisterio Primaria, su visión de conjunto sobre la diversidad cultural y su impacto en la escuela.
3. Conocer la opinión de los docentes acerca de qué profesional de la educación es el más indicado para atender a los estudiantes de cultura diferentes procedentes de otros países o de culturas diferentes.
4. Conocer que valores nuevos qué valores nuevos piensan los docentes tendría que enseñar la escuela en un contexto multicultural como el actual.

5. Determinar si los nuevos profesionales de la educación se sienten preparados para responder al nuevo reto que les espera en la práctica docente.

6. Determinar el conocimiento que tiene acerca de la respuesta educativa que ofrece la Comunidad de Madrid al tema de la inmigración.

Objetivos específicos

1 Indagar si estudiantes de tercero de Primaria de Magisterio, saben los programas que la Comunidad de Madrid tiene diseñados para la acogida de alumnos extranjeros que se incorporan al Sistema Educativo.

2. Valorar la formación recibida en la universidad y que demandan de la Administración Educativa correspondiente.

3 Conocer su opinión acerca de la distribución de estos alumnos en centros públicos y privados concertados.

4. Conocer y analizar cuáles son las distintas fuentes de información sobre inmigración y diversidad cultural que utilizan (o conocen) los futuros maestros de Primaria.

6.3 METODOLOGÍA

Se ha indagado en la preparación del futuro maestro de Primaria para afrontar el reto de la interculturalidad en la escuela madrileña, siguiendo un enfoque convergente mediante un diseño de investigación utilizando metodología cuantitativa y cualitativa respectivamente, según los distintos objetos perseguidos en cada momento. La triangulación de enfoques instrumentos e informantes, ofrece así una mayor validez a las conclusiones. Se ha utilizado, por tanto, la encuesta descriptiva y transversal, el análisis documental y de fuentes secundarias, así como la entrevista.

6.3.1 Población y muestra

1. La población

La Población utilizada para la realización del trabajo de investigación ha sido la de los estudiantes de último año de la carrera de Magisterio especialidad de Primaria. ¿Por qué de Primaria? Por el mayor peso que ejerce en el aula frente a otras especialidades.

La población accedida es la de todas las de universidades de la Comunidad de Madrid con Facultades de Educación. Entre ellas tenemos:

- Tres universidades públicas Autónoma de Madrid, Alcalá de Henares y Complutense de Madrid.
- Dos privadas, Camilo José Cela y Francisco de Vitoria.

Para la elaboración del cuestionario se utilizó un grupo de muestra de los alumnos del Centro de Estudios Superiores Don Bosco antes de aplicar el definitivo para el trabajo de campo.

El criterio para la selección de la muestra ha sido el siguiente:

- a) Universidades de la Comunidad con facultades de Educación
- b) Alumnado que curse la especialidad Maestro de Primaria y de tercer curso, es decir, último año de la carrera.

Universidad. ➡. Facultad de Educación. ➡. Magisterio. ➡. Especialidad Primaria ➡. Estudiantes de terceros (final de la carrera).

2. La muestra

Si determinamos que muestra es el conjunto de individuos extraídos de la población a partir de algún procedimiento específico y que una de las condiciones es que sea representativa, para este trabajo se ha utilizado un muestreo aleatorio simple aplicando el siguiente criterio:

- Universidades públicas y privadas con facultad de Educación de la Comunidad de Madrid. Se ha descartado muchos de los centros adscritos, ya que el plan de estudios que tienen es el mismo de la universidad de referencia.
- Recordar que con la implantación del Plan Bolonia de homologación de estudios superiores universitarios, muchas universidades de la región han implantado postgrados, pero anteriormente no tenían estudios de Magisterio. La muestra se ha centrado en las universidades que han tenido estudios de Magisterio al iniciar la investigación.

UNIVERSIDAD	TAMAÑO	MODALIDAD	UBICACIÓN
Alcalá de Henares	62	Pública	Alcalá de Henares
Autónoma de Madrid	82	Pública	Alcobendas/ Cantoblanco
Complutense de Madrid	169	Pública	Madrid capital
Camilo José Cela		Privada	Villafranca del castillo
Francisco de Vitoria	18	Privada	Pozuelo de Alarcón.
TOTAL	331	Pública y privada	

Tabla 49: Distribución de la muestra por universidad

Nota: La universidad Camilo José Cela aparece sin tamaño de la muestra, ya que en el periodo que se recogida ya no tenía alumnos que formaban un grupo como tal, lo que había eran alumnos con asignaturas pendientes que su localización era muy complicado al consultar con los responsables académicos de la Facultad de Educación sobre este particular.

6.3.2 Proceso de recogida de datos

Los datos del trabajo se han recopilado durante los cursos, 2008-2009 y 2009-2010. El trabajo de campo se ha realizado por medio de entrevista personal con los responsables y profesores de las distintas facultades.

El proceso seguido al respecto es el siguiente:

- Entrevistarse con el responsable o el profesor con cargo a un grupo de alumnos para negociar el acceso y las condiciones.
- Fijar la fecha alternativo para pasar el cuestionario.
- Llevar los cuestionarios y pasarlos o simplemente dejarlos.
- Pasar a recoger los resultados o recogerlos en el momento.

En la Universidad Alcalá de Henares la entrevista de acceso fue con el director del centro y actuó de intermediario con su profesorado. En la Universidad Autónoma de Madrid, con el Vicedecano responsable del Practicum y la recogida de datos se hizo en la reunión de información para ir a las prácticas. En la Universidad Complutense, recogida de los datos directamente con los profesores que tenían alumnos de tercero sin repetir grupo. En la Universidad Francisco de Vitoria con el coordinador académico de Magisterio al que le fue enviado el cuestionario y recogió él los datos. La Universidad Camilo José Cela no tenemos datos por que los alumnos matriculados de tercero les quedaban asignaturas sueltas y era difícil localizarlos juntos. Recordar que esta universidad es de las primeras en adaptar sus planes de estudio al EEES, por consiguiente la extinción de los planes anteriores de Magisterio ha sido muy rápido

En resumen, las estrategias utilizadas para obtención de los datos son:

- El acceso a la muestra ha sido directo entre el investigador y los estudiantes con el apoyo de los responsables académicos de los departamentos y profesores de las diferentes facultades de formación de profesorado.
- El investigador se ha acercado a los centros para pasar los cuestionarios y recogerlos al momento, con la ayuda del profesorado de los diferentes grupos de estudiantes.
- En cuanto a los docentes en formación permanente, el trabajo se ha realizado con el Centro de Recursos de Innovación y Recursos (CRIF) “Las Acacias” de la Comunidad de Madrid, a través del Departamento de Orientación y Atención a la Diversidad.
- Por último, la entrevista formal con la responsable del Departamento de Orientación y Atención a la Diversidad. (Ver entrevista en anexos II).

6.3.3 *El cuestionario*

Con el cuestionario se pretende describir la naturaleza de las condiciones de los docentes en ejercicio y estudiantes en formación de Primaria ante la diversidad cultural en el aula. Por otra parte me permite elegir una muestra representativa de ambos colectivos sobre los que se pretende conocer las opiniones, conocimientos, actitudes, aptitudes, grado de formación y necesidades básicas del profesorado en el campo de la Educación Intercultural. Se ha pretendido utilizar un espacio temporal concreto y puntual para esta investigación que me permitiría obtener información del tema. Se ha utilizado dos cuestionarios:

- El primero diseñado para estudiantes de tercero de Magisterio especialidad de Primaria.
- El segundo, diseñado para los maestros en formación permanente de la Comunidad de Madrid en el Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) “Las Acacias” de la Comunidad.

En este caso la aplicación del cuestionario ha sido directa, es decir, el encuestador (el investigador) ha podido explicar los objetivos de la investigación y aclarar posibles dudas que pudiera haber en las preguntas. La estructura de los dos cuestionarios prácticamente es similar. Las preguntas se han centrado en los siguientes aspectos:

- La percepción o papel de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid.
- La percepción sobre diversidad cultural en la escuela en general y madrileña
- La percepción sobre los profesionales más indicados para atender a la diversidad cultural
- Conocimiento de los docentes sobre realidades culturales de otros países y su fuente información.
- La percepción sobre la enseñanza del español a los nuevos alumnos y la lengua materna del alumnado.
- Conocer que opinan sobre si es necesario una especialización exclusiva para atender la nueva realidad cultural en la escuela.

En cuanto al proceso de construcción y validación de los cuestionarios se ha consultado con expertos en la materia mediante la técnica de jueces (someter a varios expertos para que den su opinión al respecto).

6.4 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS E INTERPETACIÓN DE LOS DATOS

El análisis y tratamiento de datos se ha procesado informáticamente, con el apoyo técnico del Centro de Cálculo de la Universidad Complutense. El estudio se ha realizado de la siguiente manera:

- El doctorando ha presentado los resultados obtenidos, al corregir los cuestionarios en un soporte informático. El centro de cálculo ha realizado el procesamiento de los datos, dando el resultado en tablas de frecuencia y de contingencia.
- Las tablas de frecuencias, son el resultado de las respuestas de los ítems del cuestionario.
- La prueba utilizado es el Chi-Cuadrado, mediante el programa SPSS 14.0 w
- Las tablas de frecuencia representan las respuestas dadas por cada uno de los sujetos que han respondido al cuestionario. Señalar que las dos primeras tablas sexo y universidad, están explicando la participación masculina y femenina. La tabla de la universidad es para ver la relación centro público y privado. Entre los aspectos a tratar en el análisis de los datos se ha planteado de acuerdo a los recogidos entre los dos cuestionarios, con una respuesta en tablas de contingencia y sus gráficas correspondientes.

a). Estudiantes de tercero de Primaria de Magisterio.

- Respuestas de los estudiantes de todas las universidades
- Analizar la influencia del género en las respuestas
- Comparar respuestas entre universidades públicas y la privada
- Ver si hay diferencia significativa entre los alumnos formados en las universidades públicas y privadas

Cruces e incidencia entre preguntas

- 1-3. El perfil profesional y las aulas de enlace o compensatoria.

6-7. La mayor concentración del alumnado extranjero con la metodología utilizada por el profesorado.

2-4-5. La diversidad cultural en la escuela madrileña con la nueva imagen escolar fruto de la inmigración y la conflictividad escolar.

4-6. La nueva imagen escolar con la presencia del alumnado extranjero con la metodología del profesor o del maestro.

4- 8. La nueva imagen escolar-social y la recomendación a la universidad en la formación de futuros maestros.

7-12. La mayor concentración del alumnado extranjero en un tipo de centros y el nivel académico alcanzado.

9-10-11. Relacionar la fuente de información, valoración que se tiene y la formación recibida

11-8. La formación recibida y la sugerencia a la universidad sobre una materia de educación intercultural.

12-16. El nivel educativo y la forma adecuada de integrar el alumnado extranjero que llega a España.

14-15-17. El concepto de educación intercultural, con los valores a enseñar en la escuela y la lengua materna.

9-13. La fuente de información y lo que se hace en la Comunidad de Madrid.

b). Docentes en ejercicio en formación permanente

- Respuestas en cada una de la preguntas
- Analizar la influencia del género las respuestas

Cruces e incidencias entre preguntas

1-3. Ver el perfil docente idóneo para las aulas de enlace.

2-4-5. La diversidad cultural con el fenómeno de la inmigración y su impacto en la escuela.

5-6. La diversidad cultural contemplada como un conflicto con la presencia del alumno extranjero en el aula.

7-9. La fuente de información que se tiene sobre el nivel educativo que traen los alumnos extranjeros.

8-14-12. Conocimiento, motivación y cómo se refleja en la práctica con la presencia de alumnado extranjero.

10-11-13. El modelo intercultural, valores a enseñar en la escuela y la lengua materna de los nuevos alumnos

10-12. El modelo intercultural y la incorporación del alumno de otras cultural al aula de clase.

6.4.1 Estudiantes de terceros de Magisterio Primaria

- a) Respuesta global de los estudiantes por universidad: ver tablas anexo.
- b) Respuesta por universidad. Tablas y gráficas.
- c) Relaciones de incidencia en un análisis global. Tablas y gráficas.

6.4.1.1 Respuestas por universidad

Las respuestas vienen dadas en todas las preguntas del cuestionario, en una tabla gráfica numérica en porcentajes en cada una de las opciones, y de un gráfico de barras, donde cada color representa una opción de respuesta (A, B, C, D, E)

A= Color azul (1); B= Color verde (2); C= Color marrón (3); D= Color morado (4); E= Color amarillo (5).

1 ¿Cuál es la función que cumplen las aulas de enlace, en la Comunidad de Madrid, para integrar los alumnos inmigrantes al sistema educativo español?

- A. Enseñar español y tratar el desfase curricular, y luego incorporarles al grupo normal de clase.
- B. Aulas aisladas en los centros, donde se enseña solo la lengua y cultura española
- C. Aulas de aprender el español y cosas de otras culturas en convivencia con los demás grupos.
- D. Otro/a

Respuesta a la pregunta 1: Universidad * P1

			P1				Total
			1	2	3	4	
UNIVERSIDAD	ALCALA	Recuento	42	2	16	1	61
		% dentro de Universidad	68,9%	3,3%	26,2%	1,6%	100,0%
		Residuos corregidos	-2,8	,0	2,9	1,2	
	AUTONOMA	Recuento	72	1	9	0	82
		% dentro de Universidad	87,8%	1,2%	11,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	1,7	-1,2	-1,1	-,8	
	FRANCISCO DE VITORIA	Recuento	15	2	0	1	18
		% dentro de Universidad	83,3%	11,1%	,0%	5,6%	100,0%
		Residuos corregidos	,2	1,9	-1,8	2,8	
	UCM	Recuento	140	6	23	0	169
		% dentro de Universidad	82,8%	3,6%	13,6%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,6	,2	-,5	-1,5	
Total		Recuento	269	11	48	2	330
		% dentro de Universidad	81,5%	3,3%	14,5%	,6%	100,0%

Tabla 50: Universidad*P1

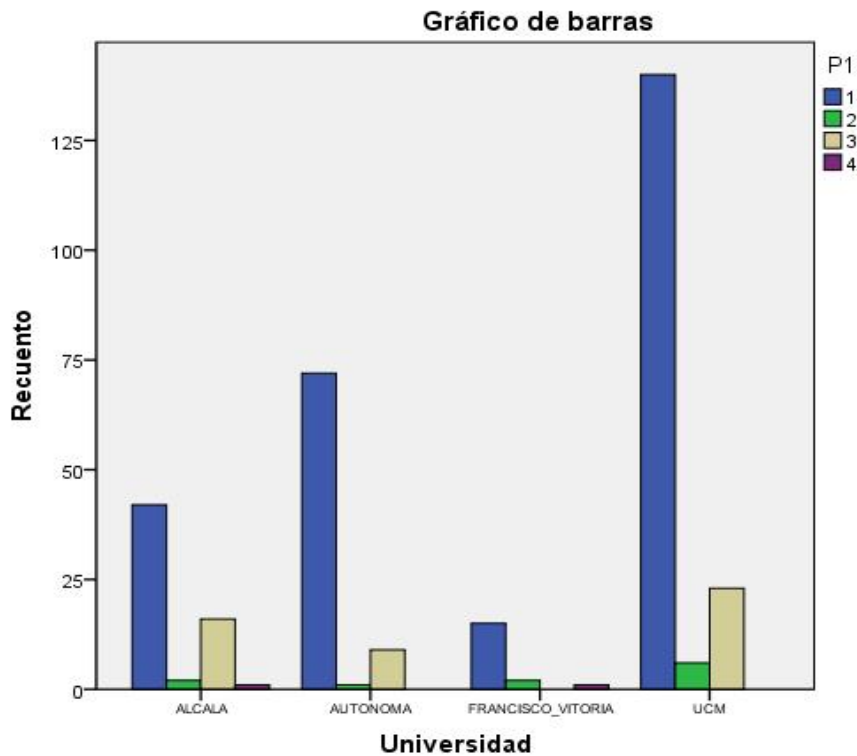


Gráfico 16: Universidad* P1

En relación a la función que cumplen las aulas de enlace:

- Para el 81,5% la misión de las aulas de enlace es enseñar el español, tratar el desfase curricular e incorporar al grupo ordinario al estudiante inmigrante, cómo opción más elegida. Mientras que el 14,5% entiende la misión de las aulas es de aprender el español y cosas de otras culturas.
- Las respuestas obtenidas de la opción más elegida (A) en las diferentes universidades son: Alcalá de Henares el 68,9%, Autónoma de Madrid 87,8%, Francisco de Vitoria el 83,3%, y Complutense de Madrid el 82,8%.

2. ¿Cómo valoras la nueva diversidad cultural de la escuela madrileña a la que muy pronto te vas a incorporar?

- A. Provechosa: una oportunidad para conocer otras culturas y abrirse al mundo
 B. Mala, ya que está en peligro la pérdida de los valores tradicionales de la cultura madrileña.
 C. Como el nacimiento de una cultura nueva
 D. Otra...

Respuesta a la pregunta 2: Universidad * P2

			P2				Total
			1	2	3	4	
UNIVERSIDAD	ALCALA	Recuento	44	6	9	2	61
		% dentro de Universidad	72,1%	9,8%	14,8%	3,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-,6	2,2	,0	-,8	
UNIVERSIDAD	AUTÓNOMA	Recuento	68	4	7	3	82
		% dentro de Universidad	82,9%	4,9%	8,5%	3,7%	100,0%
		Residuos corregidos	1,9	,2	-1,9	-,8	
UNIVERSIDAD	FRANCISCO DE VITORIA	Recuento	11	2	4	0	17
		% dentro de Universidad	64,7%	11,8%	23,5%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,0	1,5	1,0	-1,0	
UNIVERSIDAD	UCM	Recuento	124	3	29	13	169
		% dentro de Universidad	73,4%	1,8%	17,2%	7,7%	100,0%
		Residuos corregidos	-,7	-2,5	1,2	1,8	
Total		Recuento	247	15	49	18	329
		% dentro de Universidad	75,1%	4,6%	14,9%	5,5%	100,0%

Tabla 51: Universidad*P2

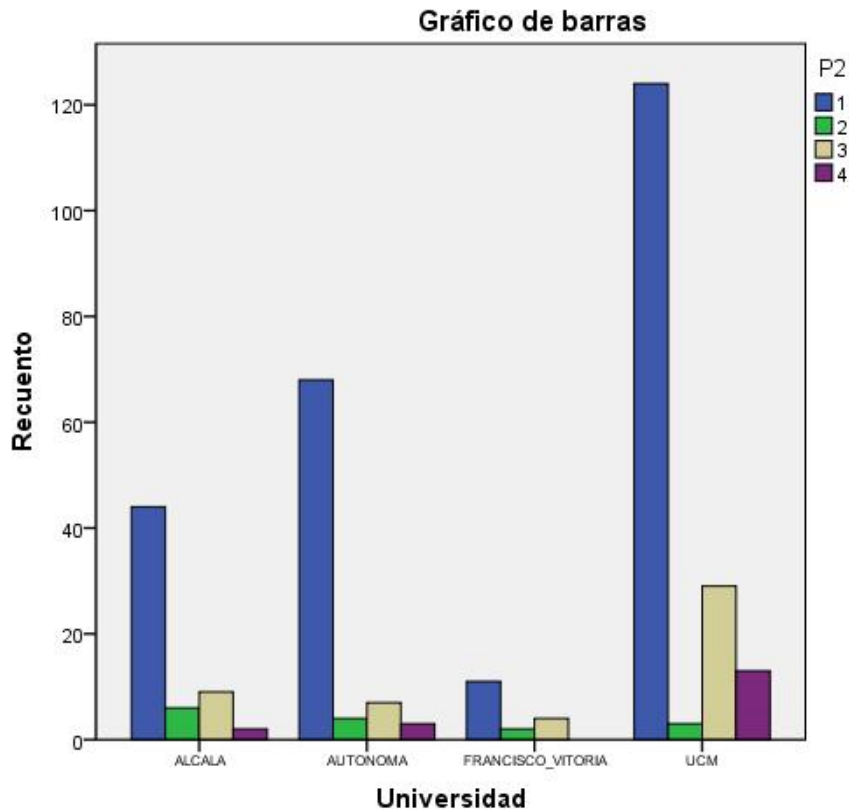


Gráfico 17: Universidad* P2

Por lo que se refiere a la nueva diversidad en la escuela:

- Para el 75,1% la nueva diversidad cultural es provechosa, una oportunidad para conocer otras culturas y abrirse al mundo, es decir, la opción A. Únicamente el 14,9% lo ve como el nacimiento de una nueva cultura.
- Las respuestas obtenidas de la opción más elegida (A) en diferentes universidades son: Alcalá de Henares 72,1%, Autónoma de Madrid 82,9%, Francisco de Vitoria 64,7%, y Complutense de Madrid 73,4%.

3. ¿Qué perfil crees debe tener el profesional de la educación, que atenderá mejor a estos alumnos; hasta que puedan integrarse al grupo ordinario?

- A. Un maestro de educación Primaria o de Infantil.
 B. Un especialista (Filólogo, Lingüista, Educador Social...).
 C. Un Psicopedagogo
 D. Otra.

Respuesta a la pregunta 3: Universidad * P3

			P3				Total
			1	2	3	4	
UNIVERSIDAD	ALCALA	Recuento	35	17	7	3	62
		% dentro de Universidad	56,5%	27,4%	11,3%	4,8%	100,0%
		Residuos corregidos	2,0	-,6	-1,2	-,9	
	AUTONOMA	Recuento	29	32	15	6	82
		% dentro de Universidad	35,4%	39,0%	18,3%	7,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-2,1	1,9	,5	-,1	
	FRANCISCO DE VITORIA	Recuento	10	3	3	2	18
		% dentro de Universidad	55,6%	16,7%	16,7%	11,1%	100,0%
		Residuos corregidos	,9	-1,3	,0	,6	
	UCM	Recuento	76	49	30	14	169
		% dentro de Universidad	45,0%	29,0%	17,8%	8,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-,1	-,6	,6	,5	
Total		Recuento	150	101	55	25	331
		% dentro de Universidad	45,3%	30,5%	16,6%	7,6%	100,0%

Tabla 52: Universidad*P3

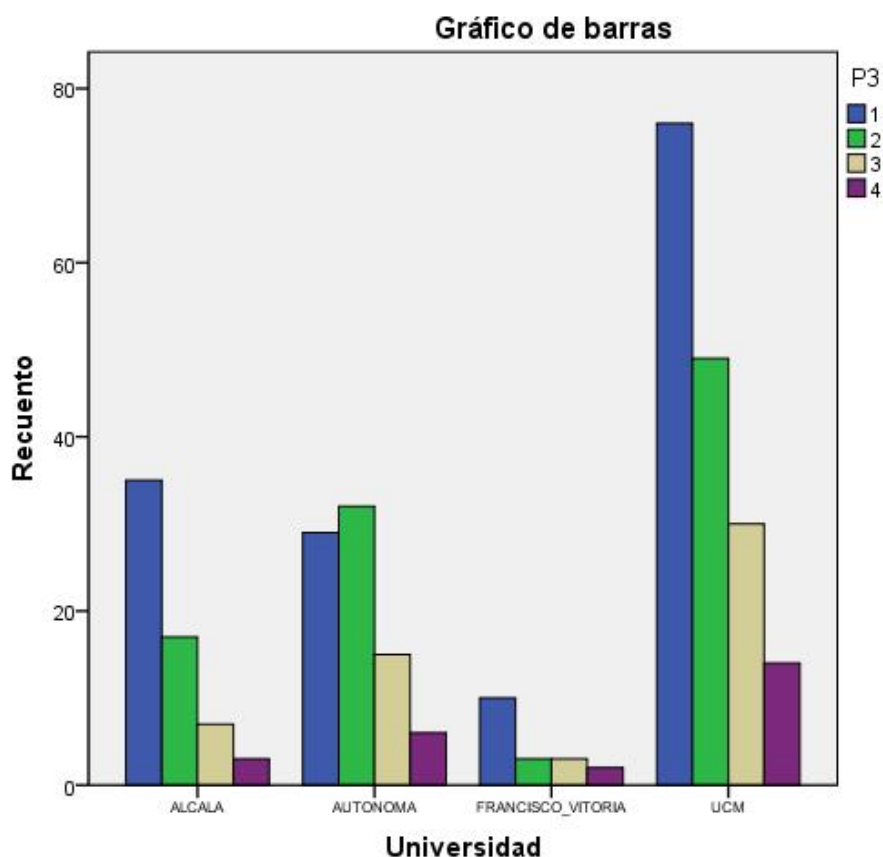


Gráfico 18: Universidad* P3

En relación con el perfil profesional para atender al estudiante extranjero:

- El 45,3% opta por el maestro con especialidad de Primaria o Infantil. En cambio el 30,5% elige a un especialista.
- En cuanto a la respuestas dadas de la opción más elegida (A) en cada universidad, los estudiantes de Alcalá de Henares 56,5%; Francisco de Vitoria 55,6%; y UCM 45,0%; eligen al maestro de Primaria o de Infantil. Mientras el 35,4% de la Autónoma de Madrid, sostienen que debe ser un maestro especialista opción más elegida (B).

4. Con la inmigración, la nueva imagen de la realidad de la escuela española y madrileña ha cambiado; desde tu punto de vista esto es:

- A. Enriquecedor para el alumnado de ambas partes y el profesorado
- B. Generador de conflicto escolar en el centro y en el aula.
- C. La escuela debe mantener su línea tradicional y que se adapten los que llegan.
- D. Otra.

Respuesta a la pregunta 4: Universidad * P4

			P4				Total
			1	2	3	4	
UNIVERSIDAD	ALCALA	Recuento	55	2	4	1	62
		% dentro de Universidad	88,7%	3,2%	6,5%	1,6%	100,0%
		Residuos corregidos	2,1	-1,8	-,1	-1,4	
	AUTONOMA	Recuento	71	6	5	0	82
		% dentro de Universidad	86,6%	7,3%	6,1%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	1,9	-,6	-,2	-2,4	
	FRANCISCO DE VITORIA	Recuento	9	5	4	0	18
		% dentro de Universidad	50,0%	27,8%	22,2%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-3,1	2,8	2,7	-1,0	
	UCM	Recuento	127	17	9	16	169
		% dentro de Universidad	75,1%	10,1%	5,3%	9,5%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,8	,6	-1,0	3,6	
Total		Recuento	262	30	22	17	331
		% dentro de Universidad	79,2%	9,1%	6,6%	5,1%	100,0%

Tabla 53: Universidad*P4

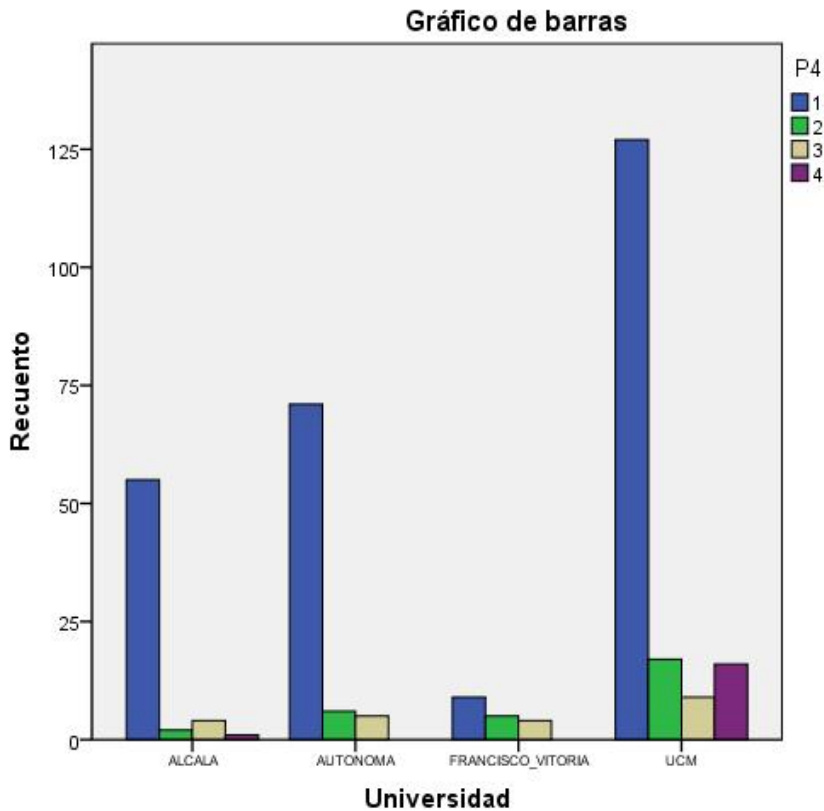


Gráfico 19: Universidad* P4

Respecto a la nueva imagen en la escuela consecuencia de la inmigración:

- Para el 79,2% la nueva imagen de la realidad escolar es enriquecedora para el alumnado inmigrante y español como para el profesorado. Únicamente un 9,1% lo ve como generador de conflicto escolar.
- En cuanto a la respuesta por universidad, todos los estudiantes optan por la primera opción(A): Alcalá 88,7%; Autónoma 86,6%; Francisco de Vitoria 50,0%; y UCM 75,1%. Por lo tanto, la nueva imagen de la escuela fruto de la inmigración es enriquecedora para los estudiantes y para el profesorado como la opción más elegida (A).

5. ¿Compartes la afirmación de que la diversidad cultural ha aumentado la conflictividad escolar?

- A. Totalmente de acuerdo. ¿Por qué?
 B. En desacuerdo total. ¿Por qué?
 C. Ni de acuerdo- ni en desacuerdo. ¿Por qué?
 D. Otra.

Respuesta a la pregunta 5: Universidad * P5

			P5				Total
			1	2	3	4	
UNIVERSIDADES	ALCALA	Recuento	23	8	30	0	61
		% dentro de Universidad	37,7%	13,1%	49,2%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	2,9	-,6	-1,9	-1,0	
	AUTONOMA	Recuento	21	11	50	0	82
		% dentro de Universidad	25,6%	13,4%	61,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,5	-,6	,3	-1,2	
	FRANCISCO DE VITORIA	Recuento	7	1	10	0	18
		% dentro de Universidad	38,9%	5,6%	55,6%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	1,6	-1,2	-,4	-,5	
	UCM	Recuento	27	31	107	4	169
		% dentro de Universidad	16,0%	18,3%	63,3%	2,4%	100,0%
		Residuos corregidos	-3,4	1,5	1,4	2,0	
Total		Recuento	78	51	197	4	330
		% dentro de Universidad	23,6%	15,5%	59,7%	1,2%	100,0%

Tabla 54: Universidad*P5

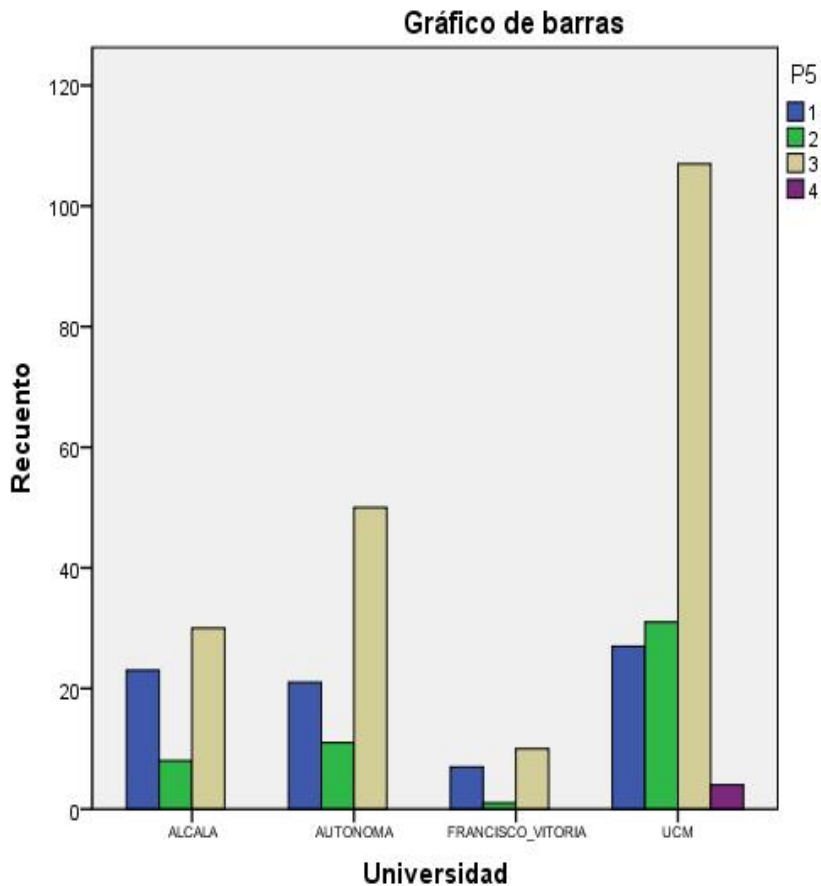


Gráfico 20: Universidad* P5

Por lo que respecta a la diversidad cultural y el aumento de la conflictividad en la escuela:

- Para el 59,7% la diversidad cultural no aumenta la conflictividad en la escuela. Ya que no están ni de acuerdo-ni en desacuerdo. Mientras que al otro lado el 23,6% está totalmente de acuerdo.
- En lo concerniente a la respuesta de la opción más elegida (C) por universidad, Alcalá 37,7%; Autónoma 25,6%; Francisco de Vitoria 39,9%; y UCM 16,0%. En suma, para los estudiantes la diversidad cultural no aumenta la conflictividad en la escuela.

6. La presencia de alumnos inmigrantes en el aula implica.

A. Que el Maestro/Profesor debe emplear una metodología y una organización de la clase que se ajuste a la diversidad de todos los alumnos.

B. Que el Maestro/Profesor debe seguir el ritmo normal de la clase sin cambios y prestar una atención individualizada a los que no siguen el ritmo normal de la clase.

C. Debe bajar el nivel de exigencia académica dando contenidos mínimos de las materias.

D. otra...

Respuesta a la pregunta 6: Universidad * P6

			P6				Total
			1	2	3	4	
U N I V E R S I D A D	ALCALA	Recuento	52	10	0	0	62
		% dentro de Universidad	83,9%	16,1%	,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,4	,8	-,5	-1,0	
A U T O N O M A	AUTONOMA	Recuento	76	6	0	0	82
		% dentro de Universidad	92,7%	7,3%	,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	2,1	-1,8	-,6	-1,2	
F R A N C I S C O D E V I T O R I A	FRANCISCO DE VITORIA	Recuento	10	8	0	0	18
		% dentro de Universidad	55,6%	44,4%	,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-3,7	4,1	-,2	-,5	
U C M	UCM	Recuento	145	19	1	4	169
		% dentro de Universidad	85,8%	11,2%	,6%	2,4%	100,0%
		Residuos corregidos	,2	-1,0	1,0	2,0	
Total		Recuento	283	43	1	4	331
		% dentro de Universidad	85,5%	13,0%	,3%	1,2%	100,0%

Tabla 55: Universidad*P6

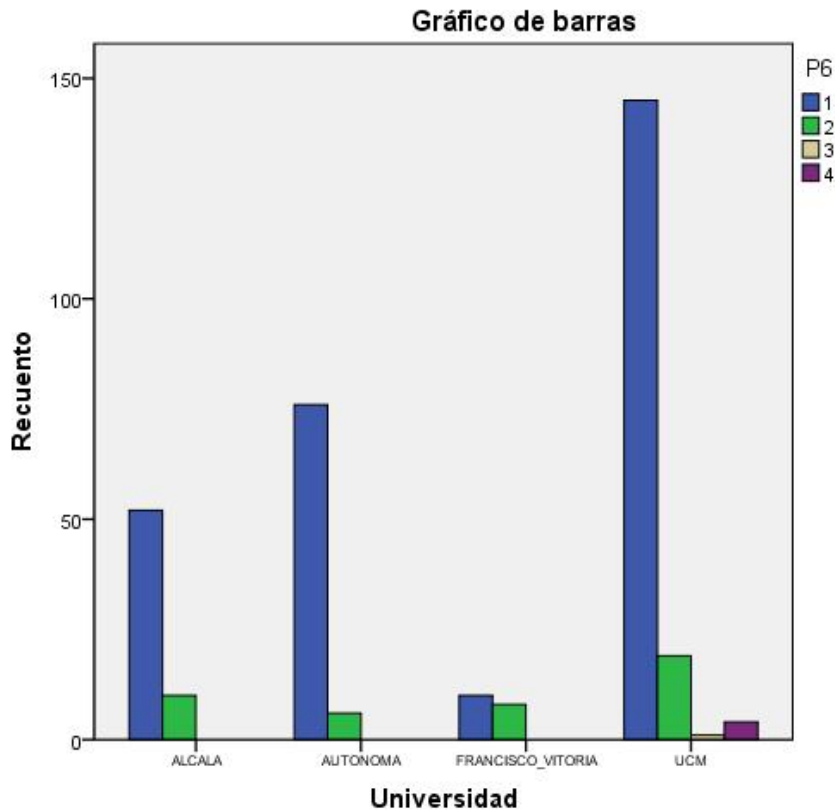


Gráfico 21: Universidad* P6

Respecto a la presencia del alumnado inmigrante en el aula:

- Para el 85,5% la presencia del estudiante extranjero exige del docente, una metodología y una organización de la clase que se ajuste a la diversidad de todos los alumnos.
- En cuanto a la respuesta de la opción más elegida (A) por universidad tenemos: Alcalá 83,9%; Autónoma 92,7%; Francisco de Vitoria 55,6%; y UCM 85,8%. Para los estudiantes encuestados, la opción más elegida es la primera (A), donde la organización de la clase, la metodología es fundamente para el docente.

7. ¿A qué crees que se debe la mayor concentración de alumnos inmigrantes en centros públicos sobre centros concertados, siendo ambos financiados con fondos públicos?

A la Política educativa de la Administración en la adjudicación de plazas (baremo, criterio, punto complementario)

B-Al mayor número de familias inmigrantes en el barrio.

C-Al cambio de colegio de los hijos de familias nativas ante la presencia de inmigrantes.

D-Otra...

Respuesta a la pregunta 7: Universidad * P7

			P7				Total
			1	2	3	4	
UNIVERSIDAD	ALCALA	Recuento	33	14	9	5	61
		% dentro de Universidad	54,1%	23,0%	14,8%	8,2%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,6	,9	,6	,9	
	AUTONOMA	Recuento	51	21	6	4	82
		% dentro de Universidad	62,2%	25,6%	7,3%	4,9%	100,0%
		Residuos corregidos	-,2	1,8	-1,6	-,4	
	FRANCISCO DE VITORIA	Recuento	9	4	4	1	18
		% dentro de Universidad	50,0%	22,2%	22,2%	5,6%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,2	,4	1,3	,0	
	UCM	Recuento	114	23	22	9	168
		% dentro de Universidad	67,9%	13,7%	13,1%	5,4%	100,0%
		Residuos corregidos	1,9	-2,4	,4	-,3	
Total		Recuento	207	62	41	19	329
		% dentro de Universidad	62,9%	18,8%	12,5%	5,8%	100,0%

Tabla 56: Universidad*P7

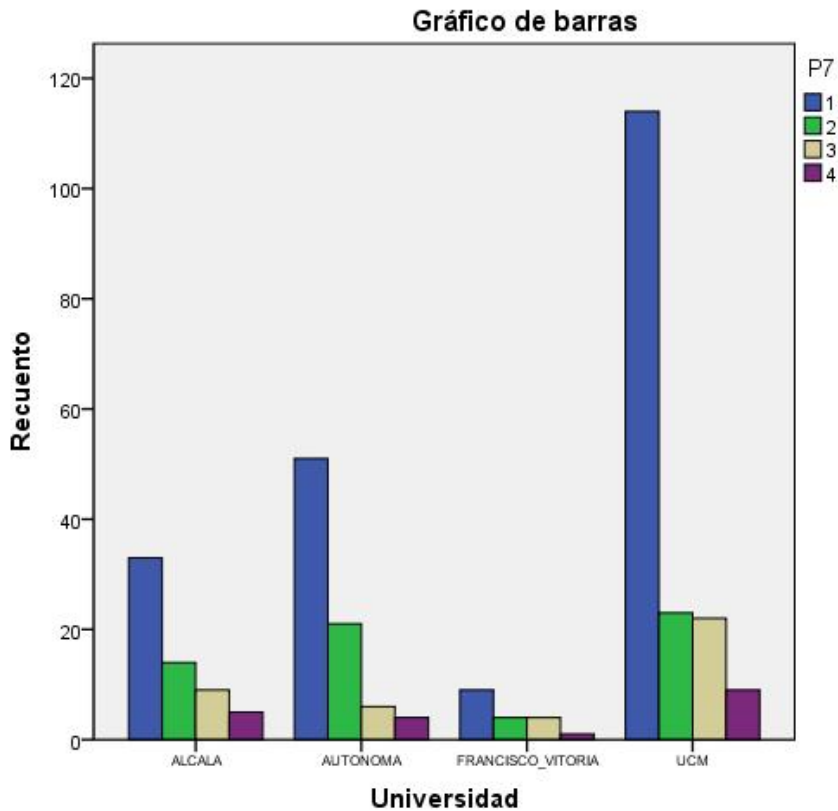


Gráfico 22: Universidad* P7

Por lo que respecta a la mayor concentración de estudiantes extranjeros en centros públicos sobre privados concertados:

- Para el 62,9% de los encuestados, la mayor concentración se debe a la política de la Administración Educativa en la adjudicación plazas, al distribuir los alumnos en los centros educativos. Solamente el 18,8% apunta al mayor número de familias inmigrantes en el barrio.
- En cuanto a la respuesta por universidad, todos los estudiantes optan por la primera opción(A): Alcalá 54,1%; Autónoma 62,2%; Francisco de Vitoria 50,0%; y UCM 67,9%. Por lo tanto, la mayor concentración del estudiante extranjero en un tipo de centro, se debe a criterios de la Administración Educativa.

8. ¿Qué recomiendas a tu universidad en la formación de futuros maestros para atender mejor la diversidad en la escuela?

- A. Sugerir una asignatura troncal en Educación Intercultural en los nuevos títulos de Grado.
 B. No es necesario una asignatura, al ser el fenómeno de la inmigración poco relevante.
 C Los planes de estudio que hemos tenido hasta ahora, responden muy bien a esta nueva realidad escolar
 D. Otra.

Respuesta a la pregunta 8: Universidad * P8

			P8				Total
			1	2	3	4	
UNIVERSIDAD	ALCALA	Recuento	40	11	6	2	59
		% dentro de Universidad	67,8%	18,6%	10,2%	3,4%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,7	3,3	,0	-,8	
	AUTONOMA	Recuento	60	10	7	2	79
		% dentro de Universidad	75,9%	12,7%	8,9%	2,5%	100,0%
		Residuos corregidos	-,1	1,8	-,4	-1,3	
	FRANCISCO DE VITORIA	Recuento	11	2	3	2	18
		% dentro de Universidad	61,1%	11,1%	16,7%	11,1%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,6	,5	,9	1,1	
	UCM	Recuento	137	3	17	12	169
		% dentro de Universidad	81,1%	1,8%	10,1%	7,1%	100,0%
		Residuos corregidos	2,1	-4,3	-,1	1,3	
Total	Recuento	248	26	33	18	325	
	% dentro de Universidad	76,3%	8,0%	10,2%	5,5%	100,0%	

Tabla 57: Universidad*P8

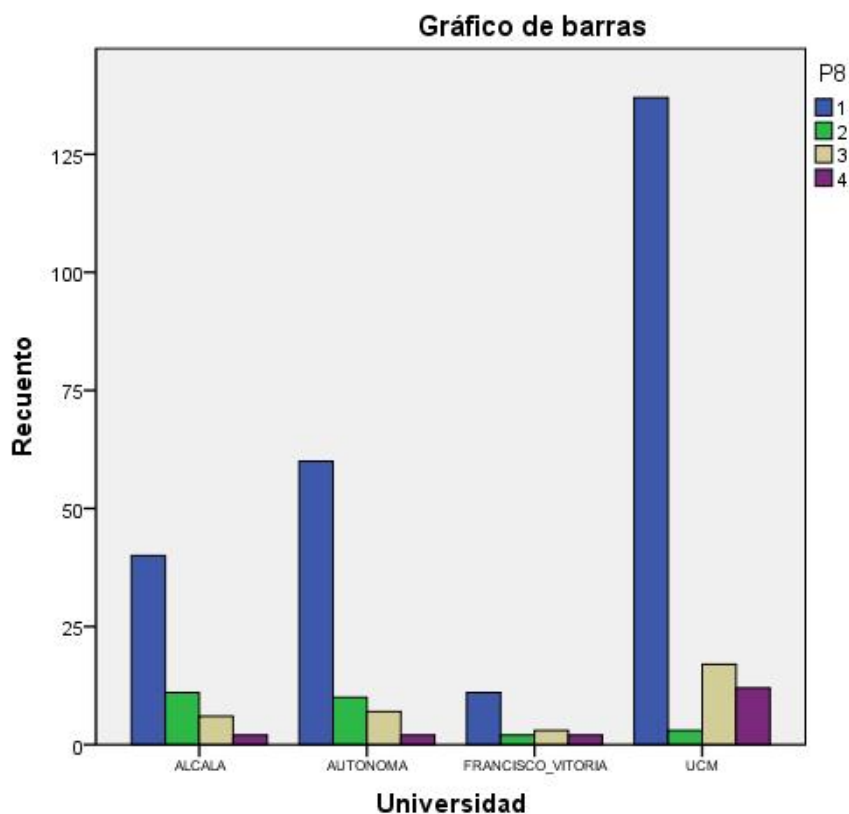


Gráfico 23: Universidad* P8

En lo concerniente a la formación de futuros maestros/as en la universidad:

- Para el 76,3% de los estudiantes encuestados, la universidad debería ofertar una asignatura troncal en Educación Intercultural en sus planes de grado para la formación de futuros docentes.
- En cuanto a respuesta por universidad la opción elegida es la primera (A). Alcalá 67,8%; Autónoma 75,9%; Francisco de Vitoria 61,1%; y UCM 81,1%; recomendando a la universidad, una asignatura en los nuevos planes de estudio como la opción más elegida(A).

9. ¿Cuál es tu fuente de información como profesional de la educación ante el fenómeno de la inmigración en España y su impacto en la escuela?

A. La Televisión, Internet y prensa escrita

B. Libros y revistas especializadas; Documentos publicados de seminarios y congresos

C. Otra...

Respuesta a la pregunta 9: Universidad * P9

			P9			Total	
			1	2	3		
UNIVERSIDAD	ALCALA	Recuento	55	6	1	62	
		% dentro de Universidad	88,7%	9,7%	1,6%	100,0%	
		Residuos corregidos	3,0	-1,6	-2,4		
	AUTONOMA	Recuento	52	24	6	82	
		% dentro de Universidad	63,4%	29,3%	7,3%	100,0%	
		Residuos corregidos	-2,4	3,5	-,8		
	FRANCISCO DE VITORIA	Recuento	11	5	2	18	
		% dentro de Universidad	61,1%	27,8%	11,1%	100,0%	
		Residuos corregidos	-1,2	1,3	,2		
	UCM	Recuento	126	20	23	169	
		% dentro de Universidad	74,6%	11,8%	13,6%	100,0%	
		Residuos corregidos	,4	-2,4	2,5		
	Total		Recuento	244	55	32	331
			% dentro de Universidad	73,7%	16,6%	9,7%	100,0%

Tabla 58: Universidad*P9

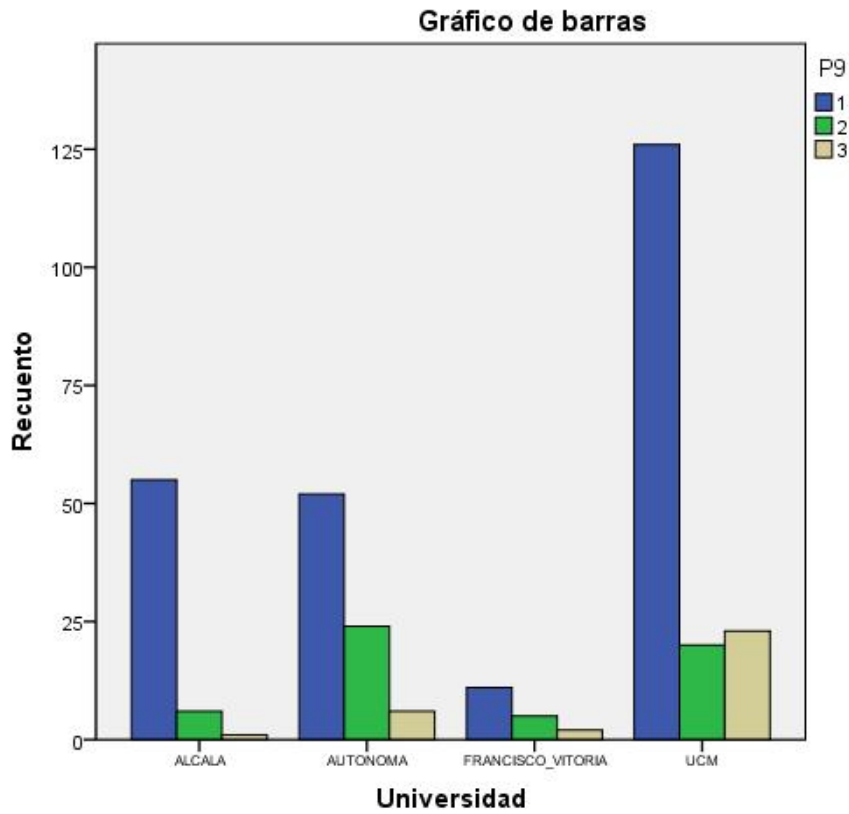


Gráfico 24: Universidad* P9

En cuanto a la fuente de información como profesional de la educación ante el fenómeno de la inmigración y su impacto en la escuela:

- Para el 73,7% de los encuestados, utilizan como fuente de información la televisión, internet y prensa escrita. Contrariamente el 16,6% opta por libros y revistas especializadas.
- En cuanto a respuesta por universidad Alcalá de Henares 88,7%; Autónoma de Madrid 63,4%; Francisco de Vitoria 61,1%; y UCM 74,6%; eligiendo la primera opción (A) como la más elegida.

10. Valora de 1 a 5 las respuestas siguientes según la importancia que tienen para entender y atender mejor a los alumnos inmigrantes.

A. Conocer los Sistemas Educativos de la zona geográfica o del país de procedencia

B. Conocer las costumbres, valores, Organización social y de vida familiar.

C. Conocer su cultura (historia, geografía, literatura, arte, etc.)

D. Conocer su lengua

A	B	C	D	E

E. Otra...

Respuesta a la pregunta 10: Universidad * P10A

			P10A					Total
			1	2	3	4	5	
UNIVERSIDADES	ALCALA	Recuento	5	9	16	14	15	59
		% dentro de Universidad	8,5%	15,3%	27,1%	23,7%	25,4%	100,0%
		Residuos corregidos	,9	2,1	,7	-1,7	-,7	
	AUTONOMA	Recuento	6	2	10	31	30	79
		% dentro de Universidad	7,6%	2,5%	12,7%	39,2%	38,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,7	-2,2	-2,6	1,3	2,0	
	FRANCISCO DE VITORIA	Recuento	2	0	3	9	4	18
		% dentro de Universidad	11,1%	,0%	16,7%	50,0%	22,2%	100,0%
		Residuos corregidos	1,0	-1,3	-,7	1,6	-,7	
	UCM	Recuento	6	16	46	52	44	164
		% dentro de Universidad	3,7%	9,8%	28,0%	31,7%	26,8%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,8	,9	2,0	-,6	-,9	
Total		Recuento	19	27	75	106	93	320
		% dentro de Universidad	5,9%	8,4%	23,4%	33,1%	29,1%	100,0%

Tabla 59: Universidad*P10A

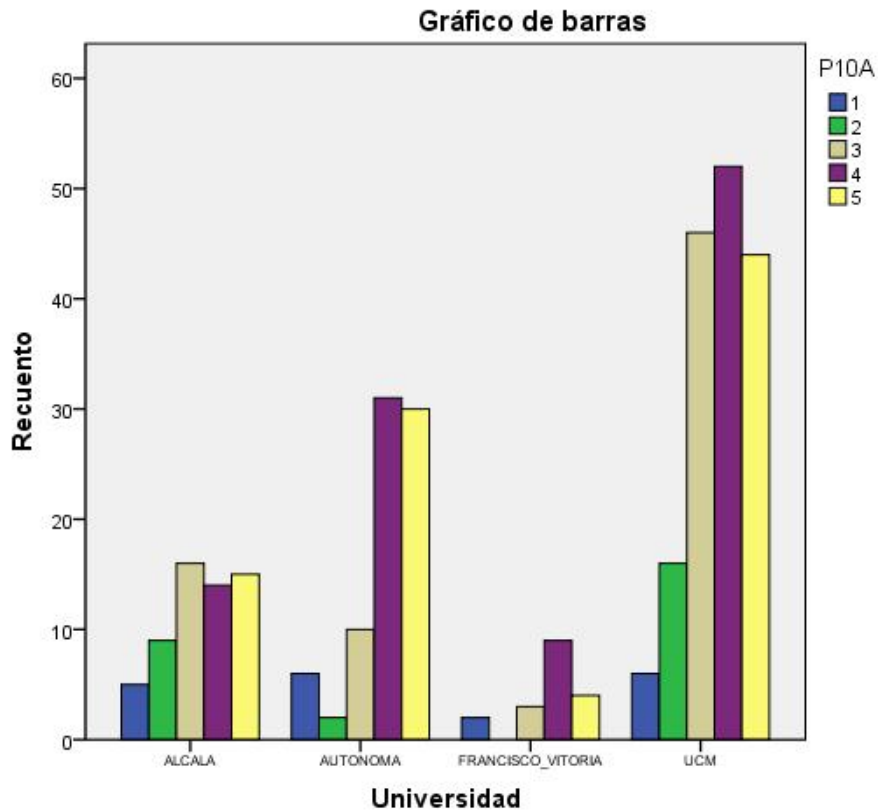


Gráfico 25: Universidad* P10A

Por lo que respecta al conocimiento de los sistemas educativos de las grandes zonas de donde proceden los estudiantes inmigrantes:

- Para el 33,1% de los encuestados, los sistemas educativos ocupan el cuarto lugar en cuanto a conocimiento a tener en cuenta para atender al estudiante extranjero.
- Respecto a la valoración que dan los estudiantes por universidad, tenemos: Alcalá de Henares con valor (5) el 25,4%; y con valor (4), Autónoma de Madrid con 39,2%; Francisco de Vitoria 50,0% y UCM 31,7%.

Respuesta a la pregunta 10: Universidad * P10B

			P10B					Total
			1	2	3	4	5	
UNIVERSIDAD	ALCALA	Recuento	2	6	12	25	14	59
		% dentro de Universidad	3,4%	10,2%	20,3%	42,4%	23,7%	100,0%
		Residuos corregidos	,5	1,1	1,1	,9	-2,5	
	AUTONOMA	Recuento	4	4	13	29	29	79
		% dentro de Universidad	5,1%	5,1%	16,5%	36,7%	36,7%	100,0%
		Residuos corregidos	1,7	-,7	,2	-,1	-,2	
	FRANCISCO_VITORIA	Recuento	0	3	2	5	8	18
		% dentro de Universidad	,0%	16,7%	11,1%	27,8%	44,4%	100,0%
		Residuos corregidos	-,7	1,7	-,5	-,9	,6	
	UCM	Recuento	2	9	23	60	70	164
		% dentro de Universidad	1,2%	5,5%	14,0%	36,6%	42,7%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,5	-1,0	-,8	-,2	1,8	
Total		Recuento	8	22	50	119	121	320
		% dentro de Universidad	2,5%	6,9%	15,6%	37,2%	37,8%	100,0%

Tabla 60: Universidad*P10B

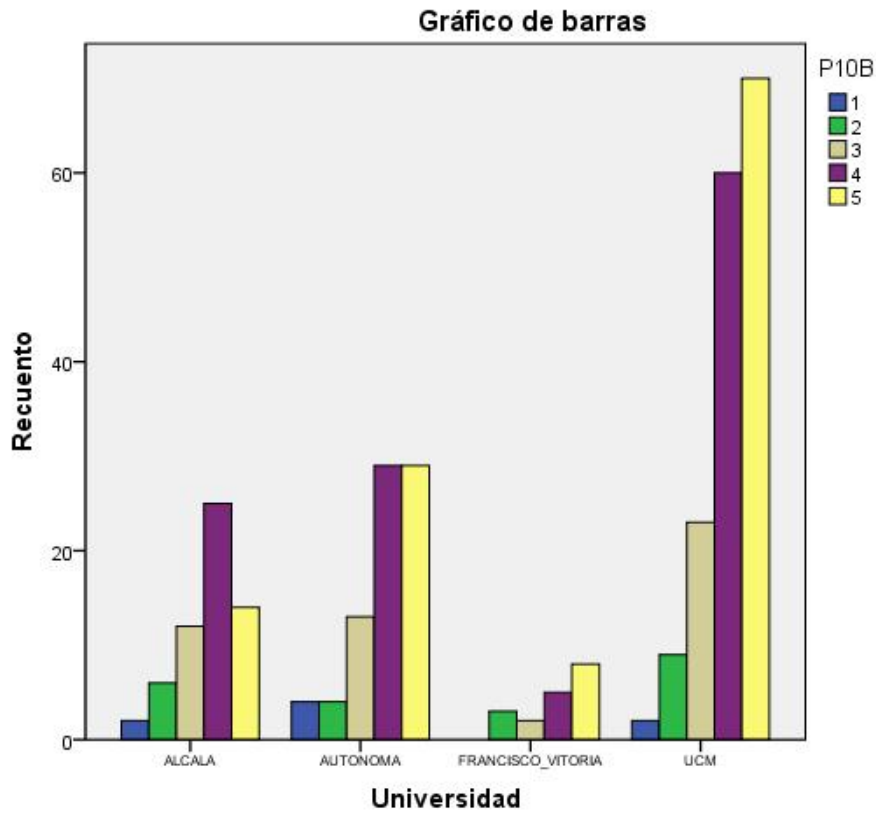


Gráfico 26: Universidad* P10B

Por lo que respecta a costumbres, valores, organización y vida familiar:

- Para el 37,8% de los encuestados, las costumbres y los valores ocupan el quinto lugar en cuanto a conocimiento previo para atender al estudiante extranjero. En cuanto a valoración por universidad tenemos: con valor 5. Autónoma de Madrid 36,7%; Francisco de Vitoria 44,4%; UCM 42,7%; y con valor 4. Alcalá de Henares 42,5%

Respuesta a la pregunta 10: Universidad * P10C

			P10C					Total
			1	2	3	4	5	
UNIVERSIDAD	ALCALA	Recuento	4	6	21	19	9	59
		% dentro de Universidad	6,8%	10,2%	35,6%	32,2%	15,3%	100,0%
		Residuos corregidos	,1	,1	-1,0	1,4	-4	
	AUTONOMA	Recuento	11	8	31	17	12	79
		% dentro de Universidad	13,9%	10,1%	39,2%	21,5%	15,2%	100,0%
		Residuos corregidos	3,0	,2	-5	-8	-5	
	FRANCISCO DE VITORIA	Recuento	0	3	12	2	1	18
		% dentro de Universidad	,0%	16,7%	66,7%	11,1%	5,6%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,2	1,0	2,2	-1,4	-1,3	
	UCM	Recuento	6	14	69	42	33	164
		% dentro de Universidad	3,7%	8,5%	42,1%	25,6%	20,1%	100,0%
		Residuos corregidos	-2,2	-,7	,2	,3	1,4	
Total		Recuento	21	31	133	80	55	320
		% dentro de Universidad	6,6%	9,7%	41,6%	25,0%	17,2%	100,0%

Tabla 61: Universidad* P10C

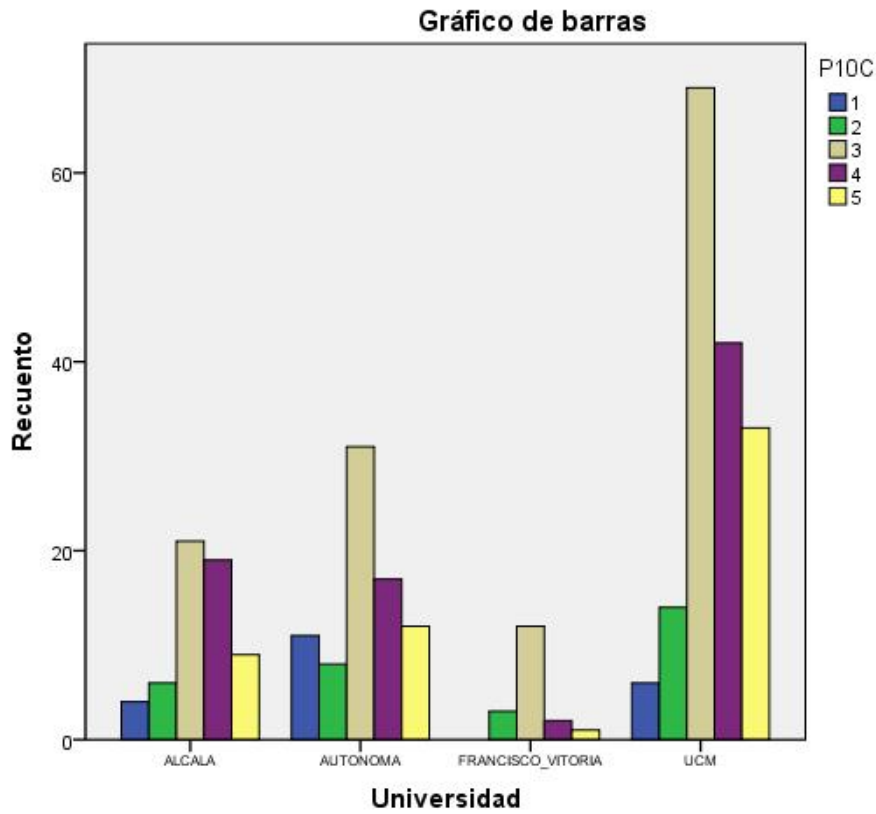


Gráfico 27: Universidad* P10C

En cuanto a conocimiento de la cultura del estudiante extranjero:

- Para el 41,6% de los encuestados, el conocimiento de la cultura ocupa en tercer lugar como conocimiento previa para atender al estudiante extranjero. En cuanto a la valoración por universidad tenemos: Valor (3). Alcalá de Henares 35,6%; Autónoma de Madrid 39,2%; Francisco de Vitoria 66,7%; y UCM 42,1%.

Respuesta a la pregunta 10: Universidad * P10D

			P10D					Total
			1	2	3	4	5	
UNIVERSIDAD	ALCALA	Recuento	20	20	7	2	10	59
		% dentro de Universidad	33,9 %	33,9 %	11,9 %	3,4%	16,9 %	100,0 %
		Residuos corregidos	,0	-1,4	-,3	-,5	3,8	
	AUTONOMA	Recuento	17	37	19	4	2	79
		% dentro de Universidad	21,5 %	46,8 %	24,1 %	5,1%	2,5%	100,0 %
		Residuos corregidos	-2,6	1,0	3,3	,2	-1,6	
	FRANCISCO DE VITORIA	Recuento	7	8	1	2	0	18
		% dentro de Universidad	38,9 %	44,4 %	5,6%	11,1 %	,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	,5	,2	-1,0	1,3	-1,1	
UCM	Recuento	64	70	15	7	8	164	
	% dentro de Universidad	39,0 %	42,7 %	9,1%	4,3%	4,9%	100,0 %	
	Residuos corregidos	2,0	,2	-2,2	-,4	-1,0		
Total	Recuento	108	135	42	15	20	320	
	% dentro de Universidad	33,8 %	42,2 %	13,1 %	4,7%	6,3%	100,0 %	

Tabla 62: Universidad*P10D

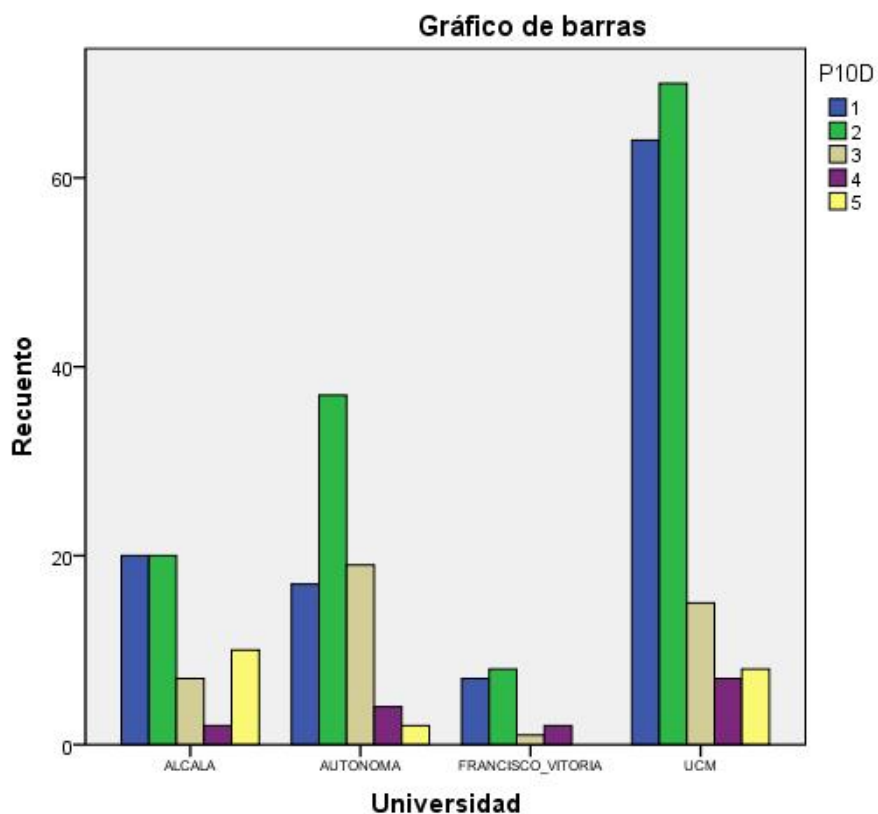


Gráfico 28: Universidad* P10D

Respecto al conocimiento de la lengua materna de estudiante extranjero:

- Para el 42,2% de los encuestados, la lengua materna ocupa en segundo lugar como conocimiento previa para atender al alumnado inmigrante. En cuanto a valoración por universidad tenemos: Valor 2. Alcalá de Henares 33,9%; Autónoma de Madrid 46,8%; Francisco de Vitoria 44,4%;

Respuesta a la pregunta 10: Universidad * P10E

			P10E					Total
			1	2	3	4	5	
UNIVERSIDAD	ALCALA	Recuento	29	16	3	2	9	59
		% dentro de Universidad	49,2%	27,1%	5,1%	3,4%	15,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-,4	-1,1	-,4	1,3	2,5	
	AUTONOMA	Recuento	41	28	6	0	4	79
		% dentro de Universidad	51,9%	35,4%	7,6%	,0%	5,1%	100,0%
		Residuos corregidos	,1	,5	,6	-1,3	-,9	
	FRANCISCO DE VITORIA	Recuento	9	5	0	0	4	18
		% dentro de Universidad	50,0%	27,8%	,0%	,0%	22,2%	100,0%
		Residuos corregidos	-,1	-,5	-1,1	-,6	2,4	
UCM	Recuento	86	57	11	3	7	164	
	% dentro de Universidad	52,4%	34,8%	6,7%	1,8%	4,3%	100,0%	
	Residuos corregidos	,3	,6	,3	,4	-2,3		
Total		Recuento	165	106	20	5	24	320
		% dentro de Universidad	51,6%	33,1%	6,3%	1,6%	7,5%	100,0%

Tabla 63: Universidad*P10E

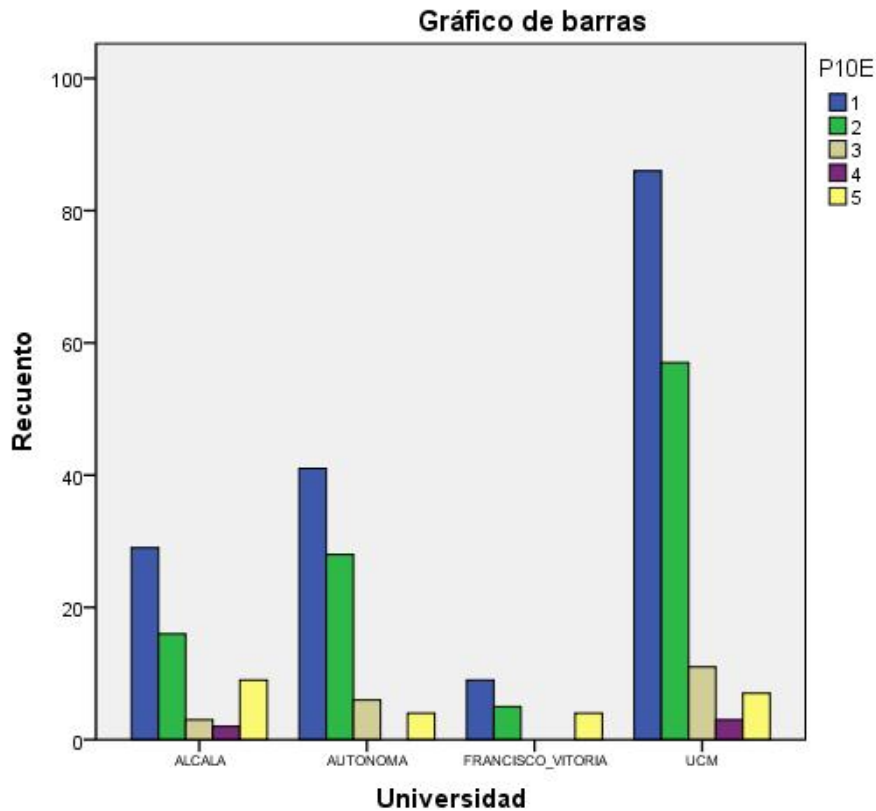


Gráfico 29: Universidad* P10E

En cuanto a tener en cuenta otros conocimientos para atender al estudiante extranjero:

- Para el 51,6% de los encuestados, los otros conocimientos ocupan en primer lugar para atender al alumnado inmigrante. En cuanto a valoración por universidad tenemos: Valor 1. Alcalá de Henares 49,2%; Autónoma de Madrid 51,9%; Francisco de Vitoria 50,0%; y UCM 52,4%.

EN RESUMEN: Para atender y entender al alumnado inmigrante en primer lugar hay que tener en cuenta otros factores, la lengua materna, la cultura, las costumbres y valores y el sistema educativo del lugar de procedencia.

11. ¿Qué formación te ha ofrecido tu universidad sobre la nueva realidad de la diversidad cultural en la escuela?

A. Ninguna.

B. Bastante: en qué asignaturas.

C. Poca: en qué materias.

Respuesta a la pregunta 11: Universidad * P11

			P11			Total	
			1	2	3		
UNIVERSIDADES	ALCALA	Recuento	23	7	32	62	
		% dentro de Universidad	37,1%	11,3%	51,6%	100,0%	
		Residuos corregidos	1,7	-1,6	-,3		
	AUTONOMA	Recuento	26	21	35	82	
		% dentro de Universidad	31,7%	25,6%	42,7%	100,0%	
		Residuos corregidos	,8	1,9	-2,2		
	FRANCISCO DE VITORIA	Recuento	3	8	7	18	
		% dentro de Universidad	16,7%	44,4%	38,9%	100,0%	
		Residuos corregidos	-1,1	2,9	-1,2		
	UCM	Recuento	42	25	102	169	
		% dentro de Universidad	24,9%	14,8%	60,4%	100,0%	
		Residuos corregidos	-1,5	-1,7	2,7		
	Total		Recuento	94	61	176	331
			% dentro de Universidad	28,4%	18,4%	53,2%	100,0%

Tabla 64: Universidad*P11

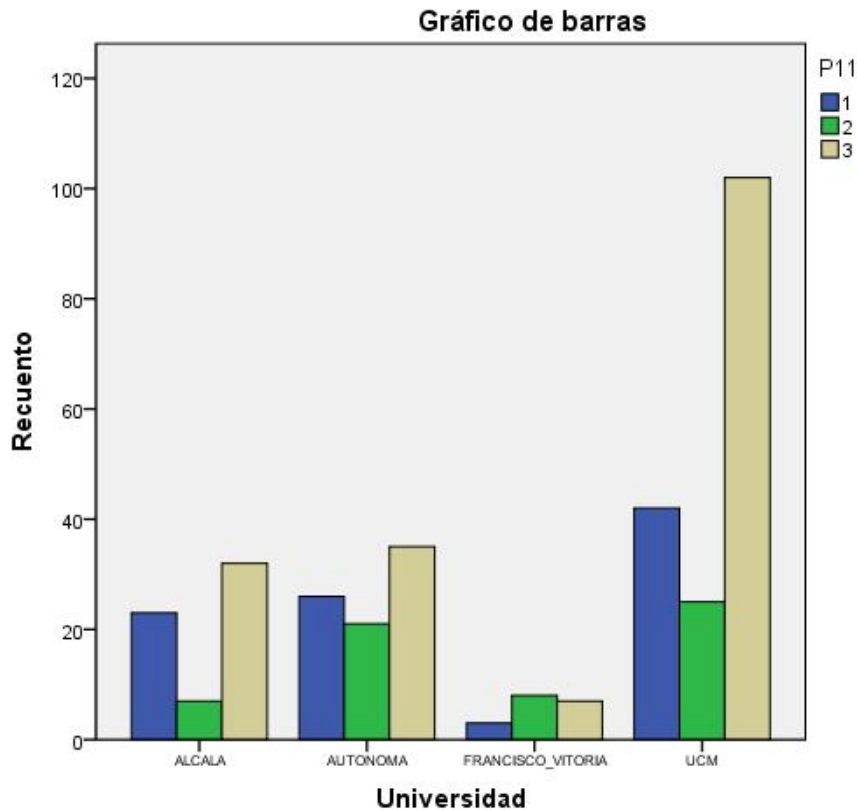


Gráfico 30: Universidad* P11

Respecto a la formación recibida en la universidad sobre la diversidad cultural en la escuela:

- Para el 53,2% de los encuestados, la universidad les ha ofertado muy poca formación, frente al 28,4% que no ha recibido ninguna formación.
- Para el 18,4% de los encuestados, han recibido bastante formación.
- En cuanto a universidades, el 44,4% de Francisco de Vitoria ha recibido bastante formación frente al resto que ha recibido poca formación. UCM 60,4%; Autónoma de Madrid 42,7%; y Alcalá de Henares 51,6%.

12. En tu opinión el nivel educativo que traen los alumnos inmigrantes es igual, más alto, más bajo que sus iguales españoles.

A. Más bajo.

B. Más alto. ¿En qué materias?

C. Depende de la zona de procedencia o del país. Citar casos.

D. Iguales.

Respuesta a la pregunta 12: Universidad * P12

			P12				Total
			1	2	3	4	
UNIVERSIDADES	ALCALA	Recuento	23	0	34	4	61
		% dentro de Universidad	37,7%	,0%	55,7%	6,6%	100,0%
		Residuos corregidos	,2	-1,0	-,1	,1	
	AUTONOMA	Recuento	29	2	44	7	82
		% dentro de Universidad	35,4%	2,4%	53,7%	8,5%	100,0%
		Residuos corregidos	-,2	1,2	-,5	,9	
	FRANCISCO DE VITORIA	Recuento	10	0	7	1	18
		% dentro de Universidad	55,6%	,0%	38,9%	5,6%	100,0%
		Residuos corregidos	1,7	-,5	-1,5	-,1	
	UCM	Recuento	58	2	100	9	169
		% dentro de Universidad	34,3%	1,2%	59,2%	5,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-,8	,0	1,2	-,8	
Total		Recuento	120	4	185	21	330
		% dentro de Universidad	36,4%	1,2%	56,1%	6,4%	100,0%

Tabla 65: Universidad*P12

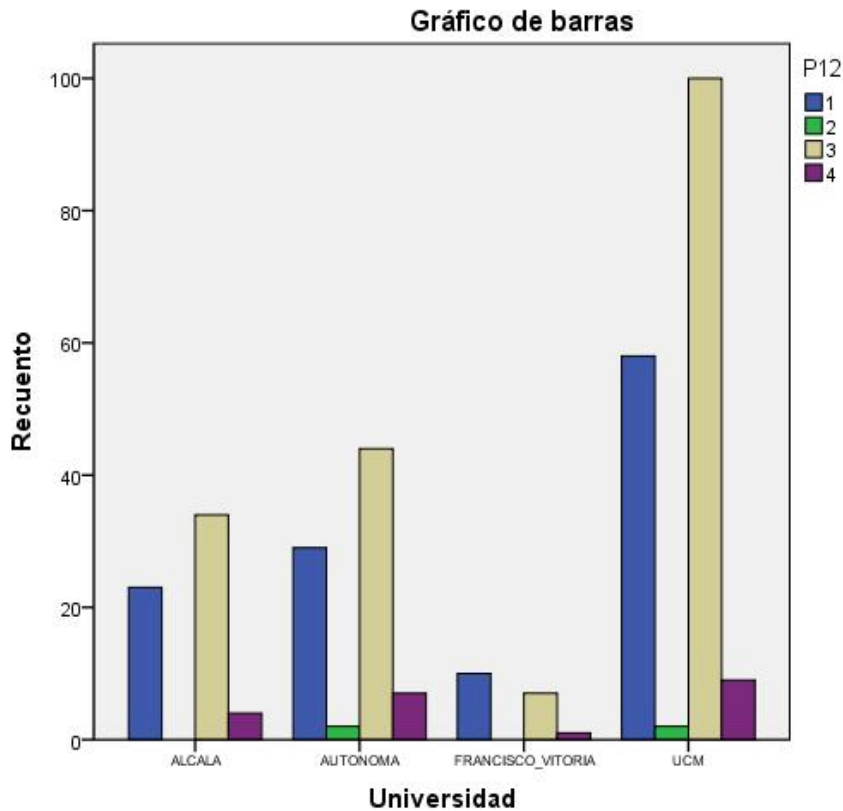


Gráfico 31: Universidad* P12

Por lo que respecta al nivel educativo que traen los estudiantes extranjeros al incorporarse a la escuela:

- Para el 56,1% de los encuestados, el nivel educativo que traen los estudiantes extranjeros, ni es más bajo o más alto, sino depende de la zona geográfica o del país de procedencia. El 36,4% sostiene que es más bajo.
- En cuanto a la respuesta de la opción más elegida (C) por universidad: Alcalá de Henares 55,7%; Autónoma de Madrid 53,7%; y UCM 59,2%. Mientras que, el 55,6% de Francisco de Vitoria opción más elegida (A), afirma que el nivel es más bajo.

13. ¿Conoces algún programa educativo que se aplica en la Comunidad de Madrid dirigido a estos alumnos?

Citar...

Respuesta a la pregunta 13: Universidad * P13

			P13		Total
			No	SI	
UNIVERSIDADES	ALCALA	Recuento	24	5	29
		% dentro de Universidad	82,8%	17,2%	100,0%
		Residuos corregidos	-,1	,1	
	AUTONOMA	Recuento	33	3	36
		% dentro de Universidad	91,7%	8,3%	100,0%
		Residuos corregidos	1,5	-1,5	
	FRANCISCO DE VITORIA	Recuento	9	4	13
		% dentro de Universidad	69,2%	30,8%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,4	1,4	
	UCM	Recuento	70	15	85
		% dentro de Universidad	82,4%	17,6%	100,0%
		Residuos corregidos	-,4	,4	
Total		Recuento	136	27	163
		% dentro de Universidad	83,4%	16,6%	100,0%

Tabla 66: Universidad*P13

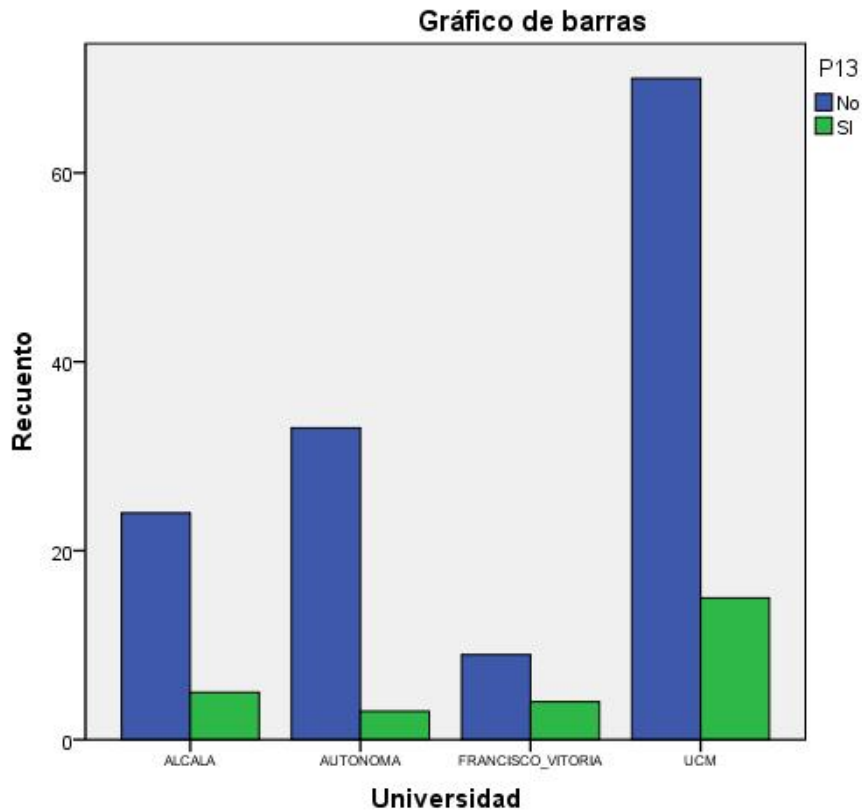


Gráfico 32: Universidad* P13

Por lo que respecta, al programa educativo en la Comunidad de Madrid que atiende a los alumnos inmigrantes cuando llega a la escuela, programa *aulas de bienvenida o aulas de enlace*:

- Para el 83,4% de los encuestados, no conocen ningún programa o no saben que se llama así; frente al 16,6% que conoce dicho programa entre otras medidas.
- En cuanto a respuesta de la opción más elegida por universidad, desconocimiento (NO) frente a conocimiento (SI). Alcalá de Henares 82,8% frente 17,2%; Autónoma de Madrid 91,7% frente 8,3%; Francisco de Vitoria 69,2% frente 30,8%; y UCM 82,4% frente 17,6%.

14. ¿Cuál de las afirmaciones que se muestran a continuación, crees que reflejan mejor el modelo intercultural?

A. Convivencia y coexistencia cultural entre inmigrantes y españoles.

B. Asimilación cultural por parte de los que llegan a España, ellos deben asumir la cultura española.

C. Dialogo cultural entre la sociedad de acogida y los inmigrantes.

D. Otra...

Respuesta a la pregunta 14: Universidad * P14

			P14				Total	
			1	2	3	4		
UNIVERSIDADES	ALCALA	Recuento	41	14	7	0	62	
		% dentro de Universidad	66,1 %	22,6 %	11,3 %	,0%	100,0 %	
		Residuos corregidos	,5	1,2	-1,5	-1,0		
	AUTONOMA	Recuento	57	18	5	2	82	
		% dentro de Universidad	69,5 %	22,0 %	6,1%	2,4%	100,0 %	
		Residuos corregidos	1,3	1,3	-3,2	1,2		
	FRANCISCO-DE VITORIA	FRANCISCO-DE VITORIA	Recuento	7	8	3	0	18
			% dentro de Universidad	38,9 %	44,4 %	16,7 %	,0%	100,0 %
			Residuos corregidos	-2,2	3,1	-,1	-,5	
		UCM	Recuento	105	17	44	2	168
			% dentro de Universidad	62,5 %	10,1 %	26,2 %	1,2%	100,0 %
			Residuos corregidos	-,4	-3,5	4,0	,0	
Total		Recuento	210	57	59	4	330	
		% dentro de Universidad	63,6 %	17,3 %	17,9 %	1,2%	100,0 %	

Tabla 67: Universidad*P14

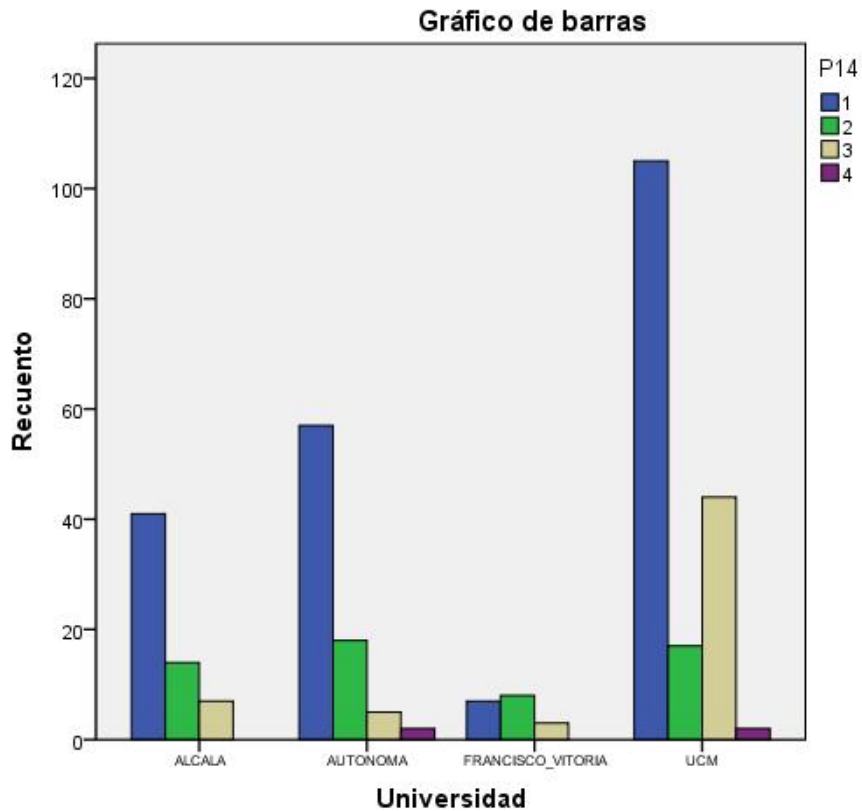


Gráfico 33: Universidad* P14

Por lo que respecta al mejor reflejo del modelo intercultural en España:

- Para el 63,6% de los encuestados, el modelo intercultural está entre el de la convivencia y el de coexistencia entre inmigrantes y españoles. Por el contrario el 17,9% y el 17,2% eligen el dialogo cultural entre la sociedad de acogida y los inmigrantes, y la asimilación cultural parte de los que llegan a España en asumir la cultura española.
- La respuesta de la opción más elegida (A) por universidad: Alcalá de Henares 66,1%; Autónoma de Madrid 69,5%; y UCM 62,5%. Mientras que, el 44,4% de Francisco de Vitoria opción más elegida (B) ven un modelo de asimilación cultural hacia los inmigrantes.

15. La asignatura Educación para la Ciudadanía en sus contenidos en los diferentes niveles educativos.

A. Promulga valores que ayudan a la convivencia con gente de otras culturas

B. Los temas que tratan afectan sólo a la sociedad española

C. Los valores que se enseñan son tan válidos para los españoles, como para los inmigrantes que viven en España

D. Otra...

Respuesta a la pregunta 15: Universidad * P15

			P15				Total
			1	2	3	4	
UNIVERSIDAD	ALCALA	Recuento	30	3	15	6	54
		% dentro de Universidad	55,6%	5,6%	27,8%	11,1%	100,0%
		Residuos corregidos	1,5	,7	-2,2	,5	
	AUTONOMA	Recuento	48	4	21	5	78
		% dentro de Universidad	61,5%	5,1%	26,9%	6,4%	100,0%
		Residuos corregidos	3,2	,7	-2,9	-1,0	
	FRANCISCO DE VITORIA	Recuento	5	2	7	3	17
		% dentro de Universidad	29,4%	11,8%	41,2%	17,6%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,4	1,8	,0	1,2	
UCM	Recuento	63	3	87	15	168	
	% dentro de Universidad	37,5%	1,8%	51,8%	8,9%	100,0%	
	Residuos corregidos	-3,2	-2,0	4,1	-,1		
Total		Recuento	146	12	130	29	317
		% dentro de Universidad	46,1%	3,8%	41,0%	9,1%	100,0%

Tabla 68: Universidad*P15

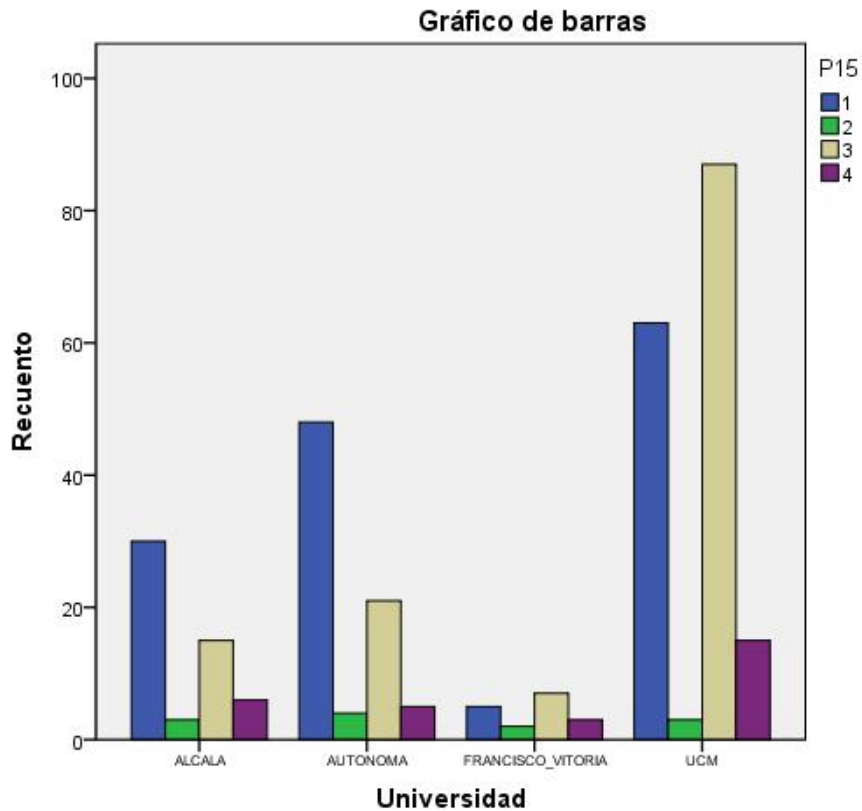


Gráfico 34: Universidad* P15

Respecto a la asignatura de Educación para la Ciudadanía y sus contenidos en diferente niveles:

- Para el 46,1% de los encuestados, los contenidos promulgan valores que ayudan a la convivencia con personas de otras culturas. En cambio, el 41,0% mantiene que los valores que se enseñan son tan válidos para los españoles, como para los inmigrantes.
- En cuanto a la respuesta de la opción más elegida (A) por universidad: Alcalá de Henares 55,6%; Autónoma de Madrid 61,5%. Mientras que la opción más elegida (C) en Francisco de Vitoria 41,2%; y UCM 51,8%; los valores son tan válidos para españoles e inmigrantes.

16. El aprendizaje del español por parte de los alumnos extranjeros debería hacerse:

- A. Incorporándoles al grupo ordinario
- B. En aulas segregadas, hasta que dominen el español.
- C. En aulas segregadas, con incorporación progresiva al aula ordinaria.
- D. Incorporándose al grupo ordinario, con apoyo lingüístico desde el principio.
- E. Otras...

Respuesta a la pregunta 16: Universidad * P16

			P16					Total
			1	2	3	4	5	
UNIVERSIDAD	ALCALA	Recuento	7	3	14	37	1	62
		% dentro de Universidad	11,3 %	4,8 %	22,6 %	59,7 %	1,6 %	100,0 %
		Residuos corregidos	,7	,4	-1,7	,8	2,1	
	AUTONOMA	Recuento	12	5	21	44	0	82
		% dentro de Universidad	14,6 %	6,1 %	25,6 %	53,7 %	,0 %	100,0 %
		Residuos corregidos	2,0	1,2	-1,4	-,3	-,6	
	FRANCISCO VITORIA	Recuento	0	1	13	4	0	18
		% dentro de Universidad	,0 %	5,6 %	72,2 %	22,2 %	,0 %	100,0 %
		Residuos corregidos	-1,4	,4	3,8	-2,9	-,2	
	UCM	Recuento	11	4	57	97	0	169
		% dentro de Universidad	6,5 %	2,4 %	33,7 %	57,4 %	,0 %	100,0 %
		Residuos corregidos	-1,7	-1,5	,8	,9	-1,0	
Total		Recuento	30	13	105	182	1	331
		% dentro de Universidad	9,1 %	3,9 %	31,7 %	55,0 %	,3 %	100,0 %

Tabla 69: Universidad*P16

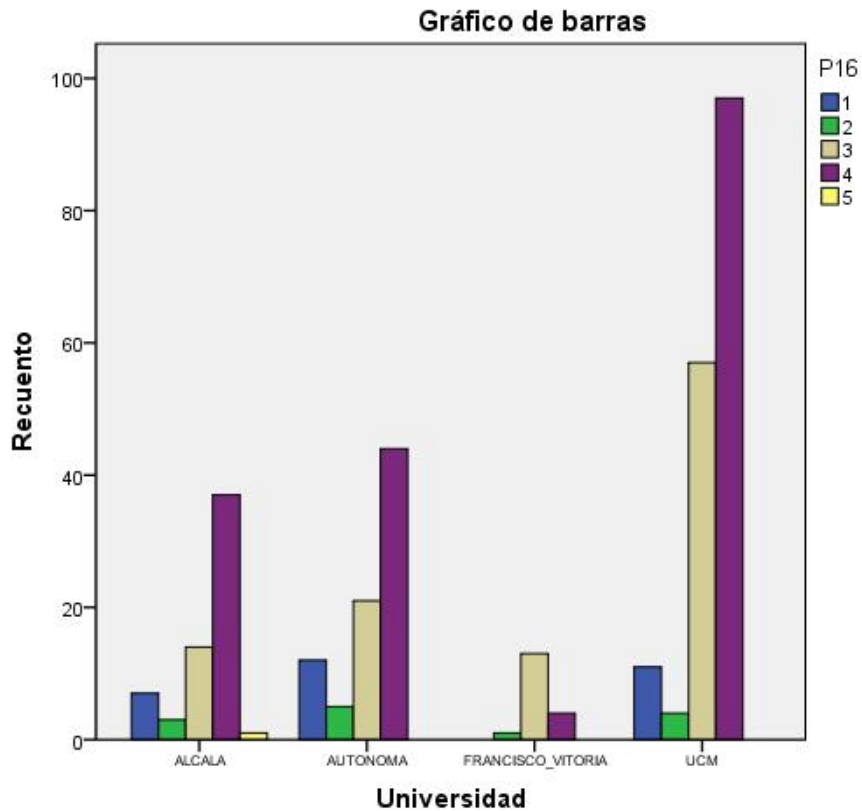


Gráfico 35: Universidad* P16

Por lo que respecta al aprendizaje del español por parte del alumnado extranjero:

- Para el 55,0% de los encuestados, el español se debe enseñar incorporando al estudiante al grupo ordinario, con apoyo lingüístico desde principio al llegar al centro educativo. Por el contrario, el 31,7% la enseñanza se debe realizar en aulas segregadas, con incorporación progresiva al aula ordinaria.
- Respecto a la respuesta de la opción más elegida (D) por universidad: Alcalá de Henares 22,6%; Autónoma de Madrid 53,7%; Francisco de Vitoria 72,2%; y UCM 57,4%.

17. ¿Crees que los estudiantes extranjeros que tienen una lengua materna diferente al español deben desarrollarla al mismo tiempo que aprenden la lengua de la escuela?

A.SI, ¿Por qué?

B.NO, ¿Por qué?

C. No sabe, no contesta.

D. Otras.....

Respuesta a la pregunta 17: Universidad * P17

			1	2	3	4	Total
UNIVERSIDAD	ALCALA	Recuento	37	1	23	0	61
		% dentro de Universidad	60,7%	1,6%	37,7%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,0	-1,5	,9	-,5	
	AUTONOMA	Recuento	44	7	29	0	81
		% dentro de Universidad	54,3%	8,6%	35,8%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,4	1,3	,7	-,6	
	FRANCISCO DE VITORIA	Recuento	12	1	5	0	18
		% dentro de Universidad	66,7%	5,6%	27,8%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,5	,0	-,5	-,2	
	UCM	Recuento	107	10	51	1	169
		% dentro de Universidad	63,3%	5,9%	30,2%	,6%	100,0%
		Residuos corregidos	1,0	,1	-1,1	1,0	
Total		Recuento	200	19	108	1	329
		% dentro de Universidad	60,8%	5,8%	32,8%	,3%	100,0%

Tabla 70: Universidad*P17

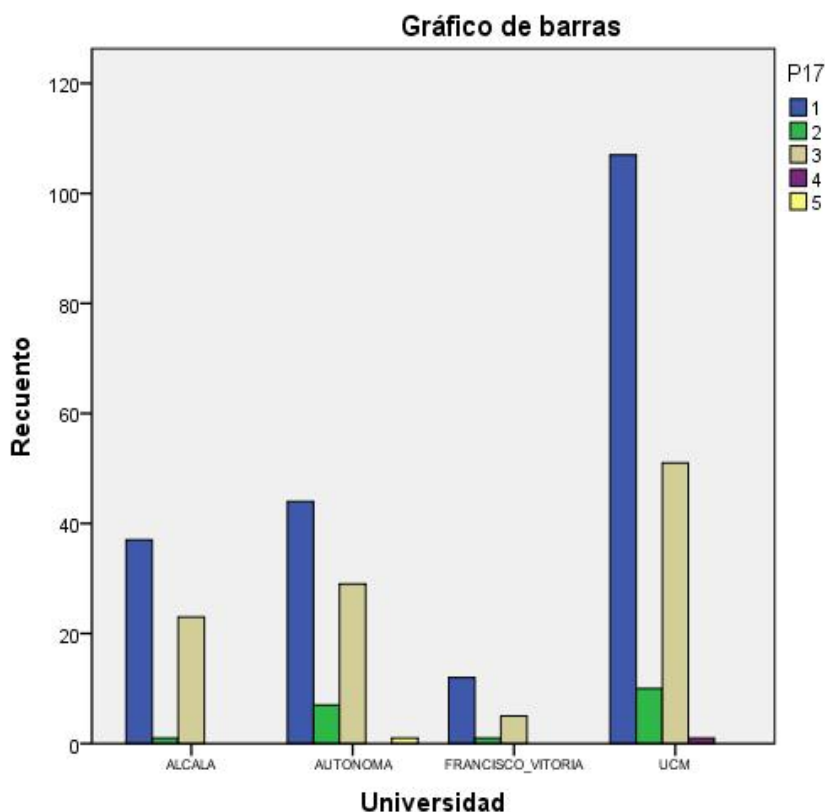


Gráfico 36: Universidad* P17

En relación a la enseñanza del español y la lengua materna en la escuela:

- Para el 60,8% de los encuestados, el estudiante extranjero debería aprender el español conjuntamente con su lengua materna. Por el contrario, el 32,8% no tiene clara que hay que hacer al respecto.
- En cuanto a la respuesta de la opción más elegida (A) por universidad: Alcalá de Henares 60,7%; Autónoma de Madrid 54,3%; Francisco de Vitoria 66,7%; y UCM 63,3%.

18. Señala de 1 a 5 la motivación que anima a los inmigrantes venir a España

A. Calidad de vida/ búsqueda de una vida mejor

B. Razones formativas o educativas

C. Búsqueda de un empleo mejor

D Reagrupación familiar

E. Coste de vida...

A	B	C	D	E

Respuesta a la pregunta 18: Universidad * P18A

			P18A					Total
			1	2	3	4	5	
UNIVERSIDADES	ALCALA	Recuento	6	4	5	10	36	61
		% dentro de Universidad	9,8%	6,6%	8,2%	16,4%	59,0%	100,0%
		Residuos corregidos	2,8	2,3	,5	-6	-1,7	
	AUTONOMA	Recuento	4	3	9	16	50	82
		% dentro de Universidad	4,9%	3,7%	11,0%	19,5%	61,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,6	,8	1,7	,2	-1,6	
	FRANCISCO DE VITORIA	Recuento	1	0	2	2	13	18
		% dentro de Universidad	5,6%	,0%	11,1%	11,1%	72,2%	100,0%
		Residuos corregidos	,4	-,7	,7	-,9	,4	
	UCM	Recuento	1	1	6	33	120	161
		% dentro de Universidad	,6%	,6%	3,7%	20,5%	74,5%	100,0%
		Residuos corregidos	-2,9	-2,1	-2,2	,7	2,5	
Total		Recuento	12	8	22	61	219	322
		% dentro de Universidad	3,7%	2,5%	6,8%	18,9%	68,0%	100,0%

Tabla 71: Universidad*P18A

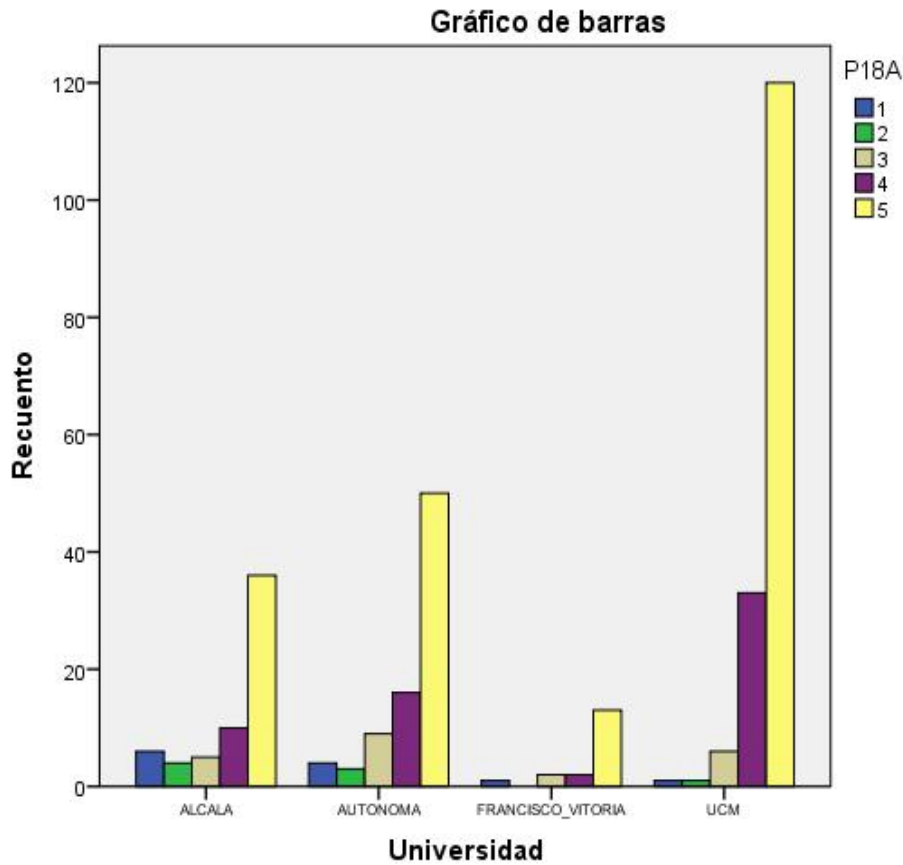


Gráfico 37: Universidad* P18A

Por lo que hace referencia a los motivos que animan a los inmigrantes venir a España:

- Para el 68,0% de los encuestados, el coste de vida se coloca en quinto lugar como motivo que llama a los inmigrantes a venir a España. En cuanto a valoración como opción más elegida (E) por universidad tenemos: Valor 5. Alcalá de Henares 59,0%; Autónoma de Madrid 61,0%; Francisco de Vitoria 72,2%; y UCM 74,5%.

Respuesta a la pregunta 18: Universidad * P18B

			P18B					To- tal
			1	2	3	4	5	
UNIVERSIDAD	ALCALA	Recuento	14	12	17	11	7	61
		% dentro de Universidad	23,0 %	19,7 %	27,9 %	18,0 %	11,5 %	100,0 %
		Residuos corregidos	2,9	-1,2	-,4	-1,1	,7	
	AUTONOMA	Recuento	8	19	22	22	11	82
		% dentro de Universidad	9,8 %	23,2 %	26,8 %	26,8 %	13,4 %	100,0 %
		Residuos corregidos	-,8	-,6	-,7	,9	1,6	
	FRANCISCO-DE VITORIA	Recuento	4	1	2	7	4	18
		% dentro de Universidad	22,2 %	5,6 %	11,1 %	38,9 %	22,2 %	100,0 %
		Residuos corregidos	1,4	-2,0	-1,8	1,6	2,0	
	UCM	Recuento	13	51	55	35	7	161
		% dentro de Universidad	8,1 %	31,7 %	34,2 %	21,7 %	4,3 %	100,0 %
		Residuos corregidos	-2,2	2,4	1,7	-,7	-2,9	
Total		Recuento	39	83	96	75	29	322
		% dentro de Universidad	12,1 %	25,8 %	29,8 %	23,3 %	9,0 %	100,0 %

Tabla 72: Universidad*P18B

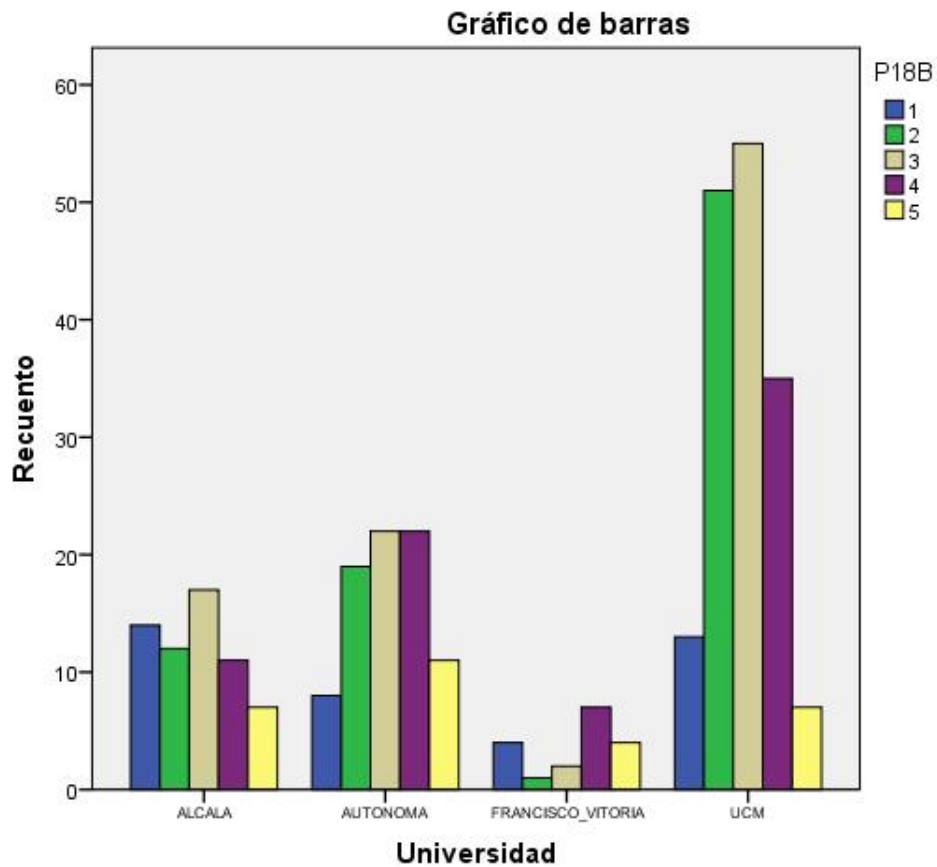


Gráfico 38: Universidad* P18B

En relación a los motivos que animan a los inmigrantes venir a España:

- Para el 29,8% de los encuestados, la formación educativa ocupa el tercer lugar. En cuanto a valoración de la opción más elegida (B) por universidad tenemos: Valoración 3. Alcalá de Henares 27,9%; Autónoma de Madrid 26,8% y UCM 34,2%: Mientras el 38,9% de Francisco de Vitoria coloca los estudios en cuarto lugar.

Respuesta a la pregunta 18: Universidad * P18C

			P18C					To- tal
			1	2	3	4	5	
U N I V E R S I D A D	ALCALA	Recuento	1	5	10	33	12	61
		% dentro de Universidad	1,6%	8,2 %	16,4 %	54,1 %	19,7 %	100, 0%
		Residuos co- rregidos	-,7	1,0	-2,2	1,3	,7	
	AUTONOMA	Recuento	1	8	28	29	16	82
		% dentro de Universidad	1,2%	9,8 %	34,1 %	35,4 %	19,5 %	100, 0%
		Residuos co- rregidos	-1,1	1,9	1,5	-2,4	,8	
	FRANCISCO DE VITORIA	Recuento	2	0	8	7	1	18
		% dentro de Universidad	11,1 %	,0%	44,4 %	38,9 %	5,6 %	100, 0%
		Residuos co- rregidos	2,0	-1,1	1,6	-,7	-1,3	
	UCM	Recuento	6	5	43	82	25	161
		% dentro de Universidad	3,7%	3,1 %	26,7 %	50,9 %	15,5 %	100, 0%
		Residuos co- rregidos	,6	-1,9	-,4	1,5	-,6	
Total		Recuento	10	18	89	151	54	322
		% dentro de Universidad	3,1%	5,6 %	27,6 %	46,9 %	16,8 %	100, 0%

Tabla 73: Universidad*P18C

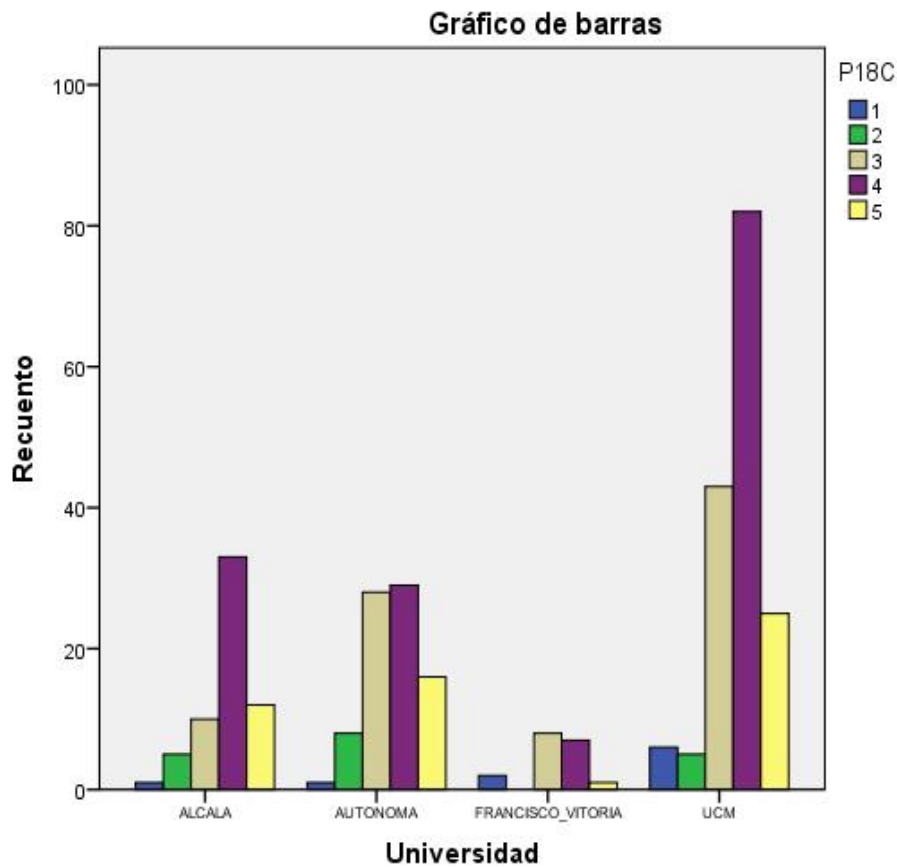


Gráfico 39: Universidad* P18C

En relación a los motivos que animan a los inmigrantes venir a España:

- Para el 46,9% de los encuestados, la búsqueda de un empleo mejor se coloca en cuarto lugar.
- En cuanto a valoración de la opción más elegida (C) por universidad tenemos. Valoración 4. Alcalá de Henares 54,1%; Autónoma de Madrid 35,4%; y UCM 50,9%. Mientras el 44,5% de Francisco de Vitoria coloca la búsqueda de un mejor empleo en tercer lugar.

Respuesta a la pregunta 18: Universidad * P18D

			P18D						To- tal
			1	2	3	4	5	21	
U N I V E R S I D A D	ALCALA	Recuento	8	23	21	4	5	0	61
		% dentro de Universidad	13, 1%	37, 7%	34, 4%	6,6 %	8,2 %	,0%	100 ,0%
		Residuos co- rregidos	-1,4	-,9	1,3	,0	2,5	-,5	
	AUTONOMA	Recuento	20	32	18	9	3	0	82
		% dentro de Universidad	24, 4%	39, 0%	22, 0%	11, 0%	3,7 %	,0%	100 ,0%
		Residuos co- rregidos	1,3	-,8	-1,3	1,9	,3	-,6	
	FRANCISCO DE VITORIA	Recuento	3	12	1	2	0	0	18
		% dentro de Universidad	16, 7%	66, 7%	5,6 %	11, 1%	,0%	,0%	100 ,0%
		Residuos co- rregidos	-,3	2,1	-2,2	,8	-,8	-,2	
	UCM	Recuento	32	71	49	6	2	1	161
		% dentro de Universidad	19, 9%	44, 1%	30, 4%	3,7 %	1,2 %	,6%	100 ,0%
		Residuos co- rregidos	,1	,5	1,1	-2,0	-1,9	1,0	
Total		Recuento	63	138	89	21	10	1	322
		% dentro de Universidad	19, 6%	42, 9%	27, 6%	6,5 %	3,1 %	,3%	100 ,0%

Tabla 74: Universidad*P18D

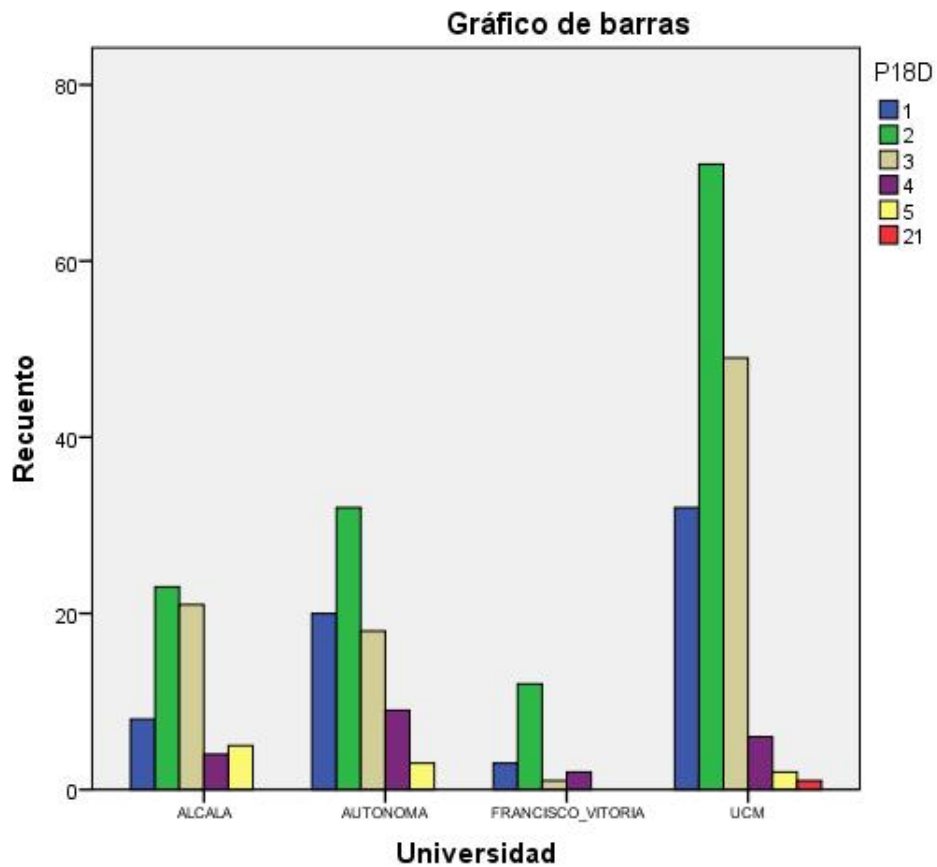


Gráfico 40: Universidad* P18D

En relación a los motivos que animan a los inmigrantes venir a España:

- Para el 9% de los encuestados, la reagrupación familiar se coloca en segundo lugar. En cuanto a valoración de la opción más elegida (B) por universidad tenemos: Valoración 2. Alcalá de Henares 37,7%; Autónoma de Madrid 39,0%; Francisco de Vitoria 66,7%; y UCM 44,1%.

Respuesta a la pregunta 18: Universidad * P18E

			P18E					To- tal
			1	2	3	4	5	
U N I V E R S I D A D	ALCALA	Recuento	34	17	6	3	1	61
		% dentro de Universidad	55,7 %	27,9 %	9,8 %	4,9 %	1,6 %	100, 0%
		Residuos corre- gidos	-1,3	1,0	,8	,7	-,8	
	AUTONOMA	Recuento	48	20	6	4	4	82
		% dentro de Universidad	58,5 %	24,4 %	7,3 %	4,9 %	4,9 %	100, 0%
		Residuos corre- gidos	-,9	,4	-,1	,8	,8	
	FRANCISCO DE VITORIA	Recuento	10	4	4	0	0	18
		% dentro de Universidad	55,6 %	22,2 %	22,2 %	,0% %	,0% %	100, 0%
		Residuos corre- gidos	-,6	-,1	2,5	-,8	-,8	
	UCM	Recuento	110	33	8	4	6	161
		% dentro de Universidad	68,3 %	20,5 %	5,0 %	2,5 %	3,7 %	100, 0%
		Residuos corre- gidos	2,1	-1,1	-1,7	-,9	,3	
Total		Recuento	202	74	24	11	11	322
		% dentro de Universidad	62,7 %	23,0 %	7,5 %	3,4 %	3,4 %	100, 0%

Tabla 75: Universidad*P18E

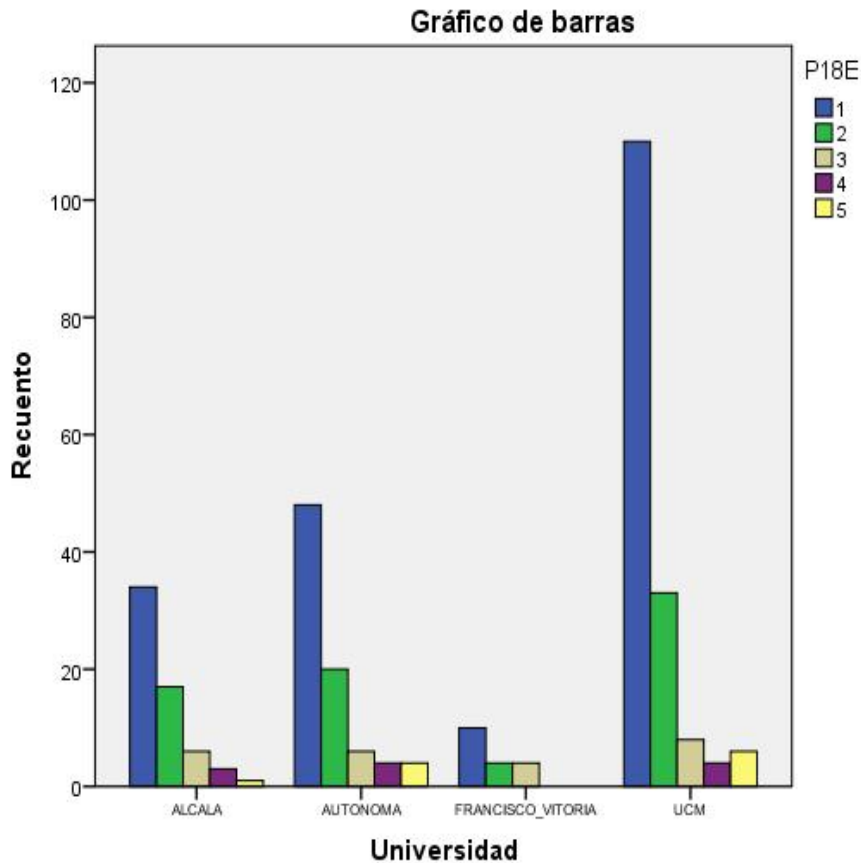


Gráfico 41: Universidad* P18E

En relación a los motivos que animan a los inmigrantes venir a España:

- Para el 62,7% de los encuestados, la búsqueda de una vida mejor, se coloca en primer lugar. En cuanto a valoración de la opción más elegida (A) por universidad tenemos: Valoración 1. Alcalá de Henares 55,7%; Autónoma de Madrid 58,5%; Francisco de Vitoria 55,6%; y UCM 68,3%.

EN RESUMEN: Entre los motivos que impulsan a los inmigrantes a venir a España se sitúan en este orden: 1º búsqueda de vida mejor, 2º reagrupación familiar (tener familia en España), 3º formación académicas (estudios), 4º búsqueda de un empleo mejor, 5º coste de vida.

19. ¿Crees que debería haber una especialización educativa relacionada con el fenómeno de la inmigración, como ocurre en otras profesiones como, (abogacía, medicina, policía, trabajo social)?

A. A favor.

B. En contra

Respuesta a la pregunta 19: Universidad * P19 AFAV

			P19 AFAV	Total
			1	
U N I V E R S I D A D	ALCALA	Recuento	38	38
		% dentro de Universidad	100,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	.	
	AUTONOMA	Recuento	55	55
		% dentro de Universidad	100,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	.	
	FRANCISCO DE VITORIA	Recuento	7	7
		% dentro de Universidad	100,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	.	
	UCM	Recuento	107	107
		% dentro de Universidad	100,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	.	
Total		Recuento	207	207
		% dentro de Universidad	100,0%	100,0 %

Tabla 76: Universidad*P19A

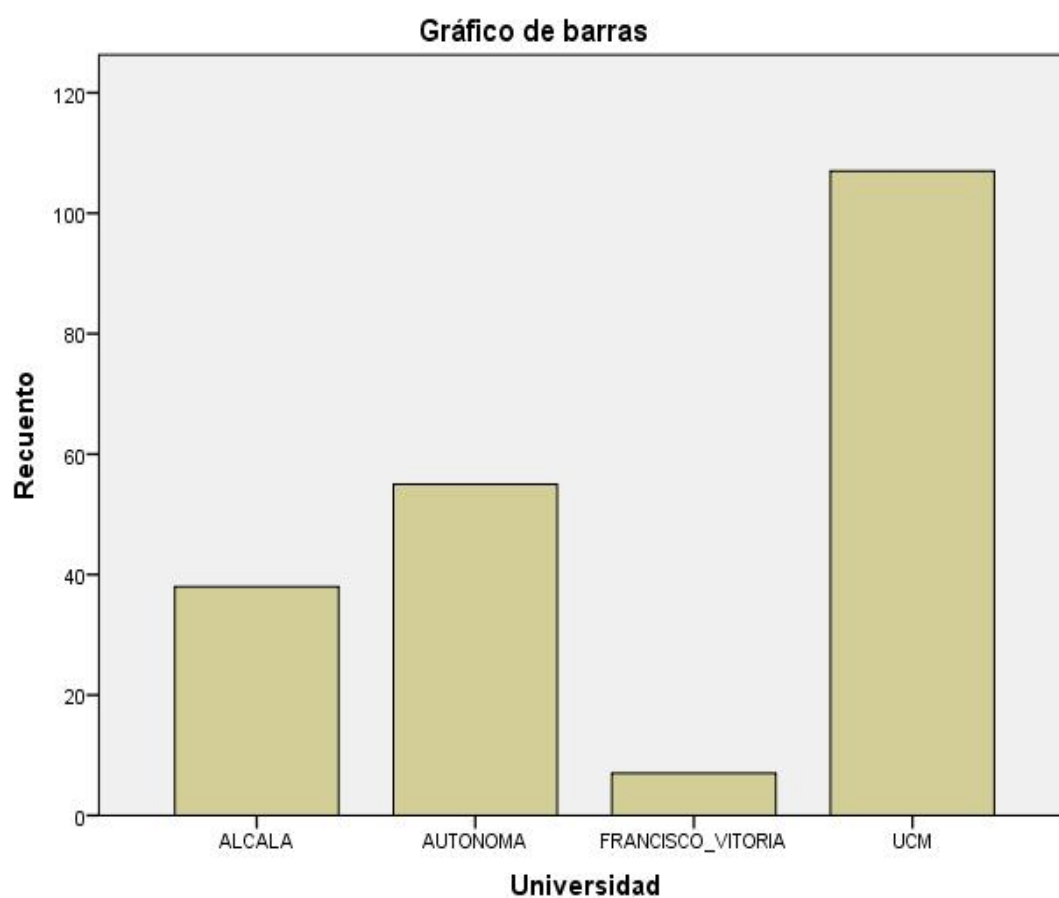


Gráfico 42: Universidad* P19A

En relación a la especialización educativa con el fenómeno de la inmigración:

- Para el 100% la especialización es necesaria para atender a la población inmigrante.

Respuesta a la pregunta 19: Universidad * P19 ENC

			P19 ENC	Total
			1	
Universidad	ALCALA	Recuento	17	17
		% dentro de Universidad	100,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	.	
	AUTONOMA	Recuento	21	21
		% dentro de Universidad	100,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	.	
	FRANCISCO_ VITORIA	Recuento	8	8
		% dentro de Universidad	100,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	.	
	UCM	Recuento	47	47
		% dentro de Universidad	100,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	.	
Total		Recuento	93	93
		% dentro de Universidad	100,0%	100,0 %

Tabla 77: Universidad*P19E

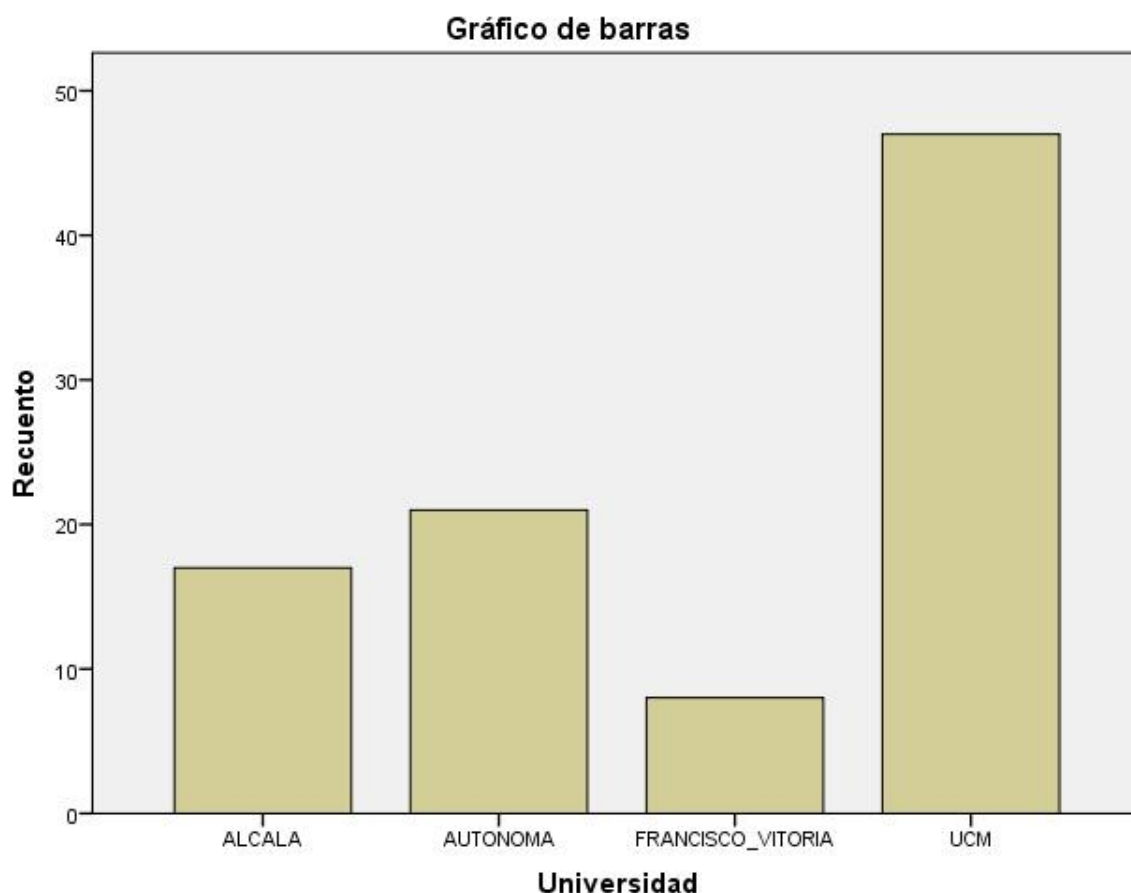


Gráfico 43: Universidad* P19ENC

En relación a la especialización educativa con el fenómeno de la inmigración:

- Para el 100% la especialización educativa no es necesaria para atender a la población inmigrante.

Respecto a las dos respuestas⁴⁸ de la pregunta 19

⁴⁸ Si observamos las dos gráficas (48-49) y sus tablas correspondientes (77-78), no queda claro la interpretación correspondiente a esta pregunta sobre la especialización educativa por parte de los encuestados. La respuesta es la misma 100% a favor y en contra.

6.4.1.2. Tablas de contingencias y estudio de relaciones de incidencia en un análisis global

1. Sexo-universidad

Respuesta al cruce: sexo-universidad

			Universidad				Total
			ALCALA	AUTONOMA	FRANCISCO VITORIA	UCM	
s e x o	Masculino	Recuento	14	13	4	3	34
		% dentro de Sexo	41,2%	38,2%	11,8%	8,8%	100,0%
		Residuos corregidos	1,1	-,5	,5	-1,2	
	Femenino	Recuento	46	62	13	25	146
		% dentro de Sexo	31,5%	42,5%	8,9%	17,1%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,1	,5	-,5	1,2	
Total		Recuento	60	75	17	28	180
		% dentro de Sexo	33,3%	41,7%	9,4%	15,6%	100,0%

Tabla 78: Sexo-Universidad

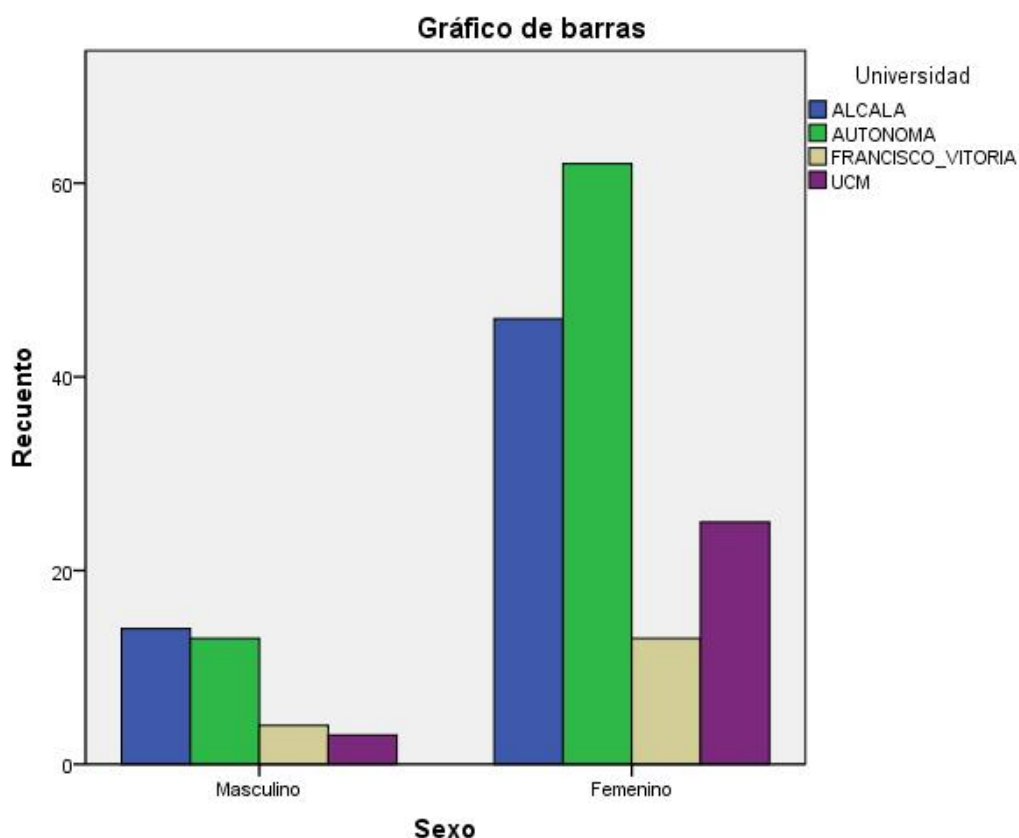


Gráfico 44: Sexo *Universidad

En lo referente al sexo en las distintas universidades destaca más la presencia femenina sobre el masculino en cuanto a número de encuestados.

- En cuanto a respuesta por universidad principalmente en: Autónoma de Madrid con un 41,7% del total, 42,5% femenina sobre un 38,2% masculino, y UCM con un 15,6% del total, 17,1% femenina sobre un 8,8% masculino.

2. Sexo - universidad pública – privada

Respuesta al cruce: sexo-tipo de universidad

			Tipo		Total
			Privada	Pública	
S e x o	Masculino	Recuento	4	30	34
		% dentro de Sexo	11,8%	88,2%	100,0%
		Residuos corregidos	,5	-,5	
	Femenino	Recuento	13	133	146
		% dentro de Sexo	8,9%	91,1%	100,0%
		Residuos corregidos	-,5	,5	
Total		Recuento	17	163	180
		% dentro de Sexo	9,4%	90,6%	100,0%

Tabla 79: Sexo universidad pública-privada

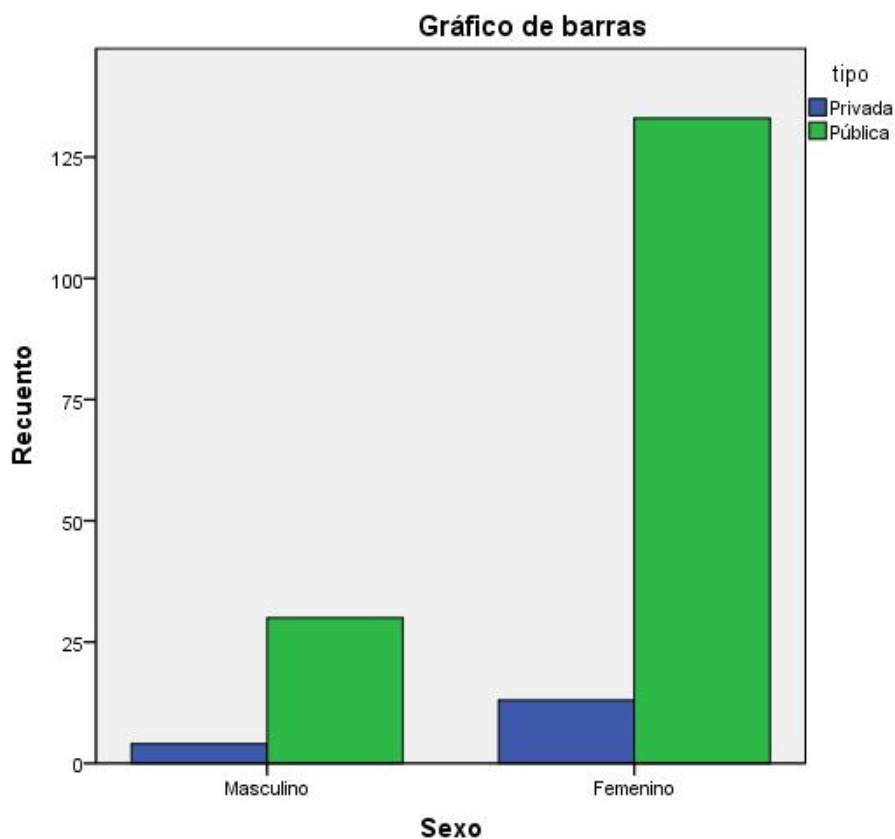


Gráfico 45: Sexo *Universidad pública-privada

En lo referente al sexo en la universidad hay un 90,6% de la presencia femenina en la pública frente a 9,4% de la privada del total de los encuestados.

- El femenino un 91,1% de la pública frente a 8,9% de la privada
- El masculino un 88,2% de la pública frente a 11,8% de la privada

3. Diferencia en la formación recibida para atender a la diversidad entre el alumnado de universidades públicas y privadas

Respuesta al cruce: Universidad pública-privada*formación recibida .P 11

			P11			Total
			1	2	3	
T i p o	Privada	Recuento	3	8	7	18
		% dentro de tipo	16,7%	44,4%	38,9%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,1	2,9	-1,2	
	Pública	Recuento	91	53	169	313
		% dentro de tipo	29,1%	16,9%	54,0%	100,0%
		Residuos corregidos	1,1	-2,9	1,2	
Total		Recuento	94	61	176	331
		% dentro de tipo	28,4%	18,4%	53,2%	100,0%

Tabla 80: Universidad pública-privada y formación recibida para atender a la diversidad cultural.

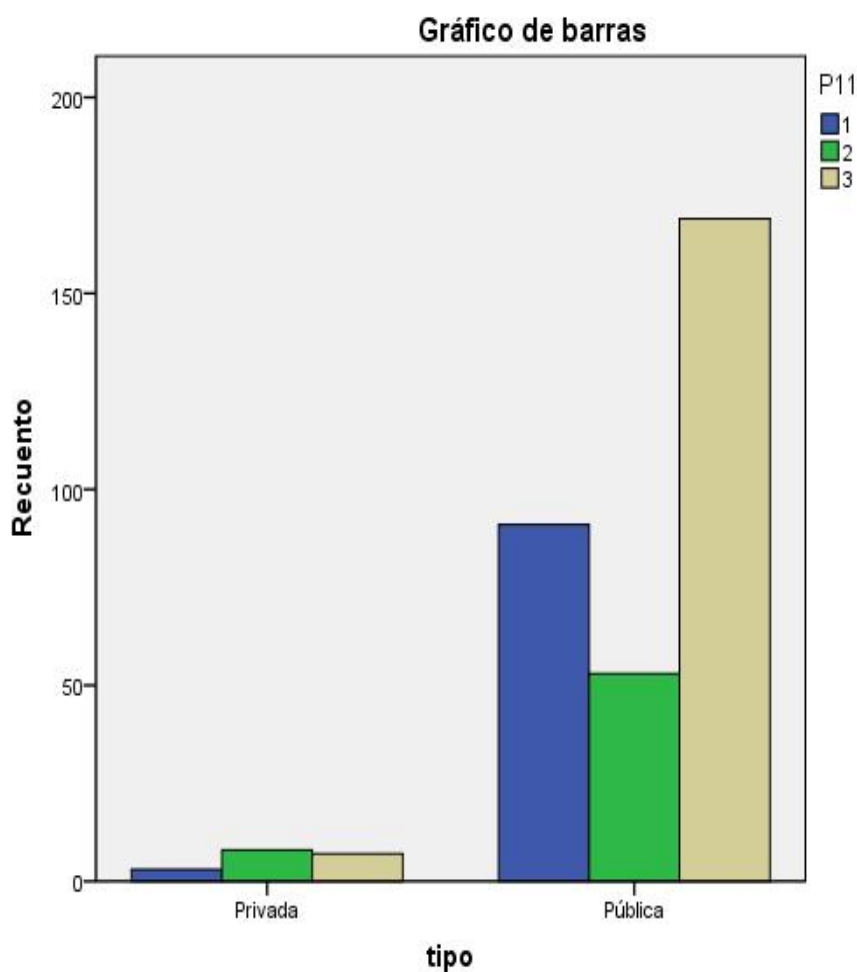


Gráfico 46: Universidad pública-privada* Formación recibida para atender a la diversidad cultural

En cuanto a diferencia de formación recibida para atender a la diversidad cultural por los estudiantes entre la universidad pública y privada:

- El 44,4% de la privada afirma haber recibido bastante más formación que el 16,9% de la pública.
- El 54,0% de la pública afirma haber recibido poca formación frente al 38,9% de la privada.

4. El perfil del profesional de las aulas de enlace

Respuesta al cruce: P1 * P3

			P3				Total
			1	2	3	4	
P1	1	Recuento	113	87	45	24	269
		% dentro de P1	42,0%	32,3%	16,7%	8,9%	100,0%
		Residuos corregidos	-2,4	1,4	,1	1,9	
	2	Recuento	9	1	1	0	11
		% dentro de P1	81,8%	9,1%	9,1%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	2,5	-1,6	-,7	-1,0	
	3	Recuento	26	13	9	0	48
		% dentro de P1	54,2%	27,1%	18,8%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	1,4	-,6	,4	-2,1	
	4	Recuento	1	0	0	1	2
		% dentro de P1	50,0%	,0%	,0%	50,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,1	-,9	-,6	2,3	
Total		Recuento	149	101	55	25	330
		% dentro de P1	45,2%	30,6%	16,7%	7,6%	100,0%

Tabla 81: Perfil del profesional de las aulas de enlace.

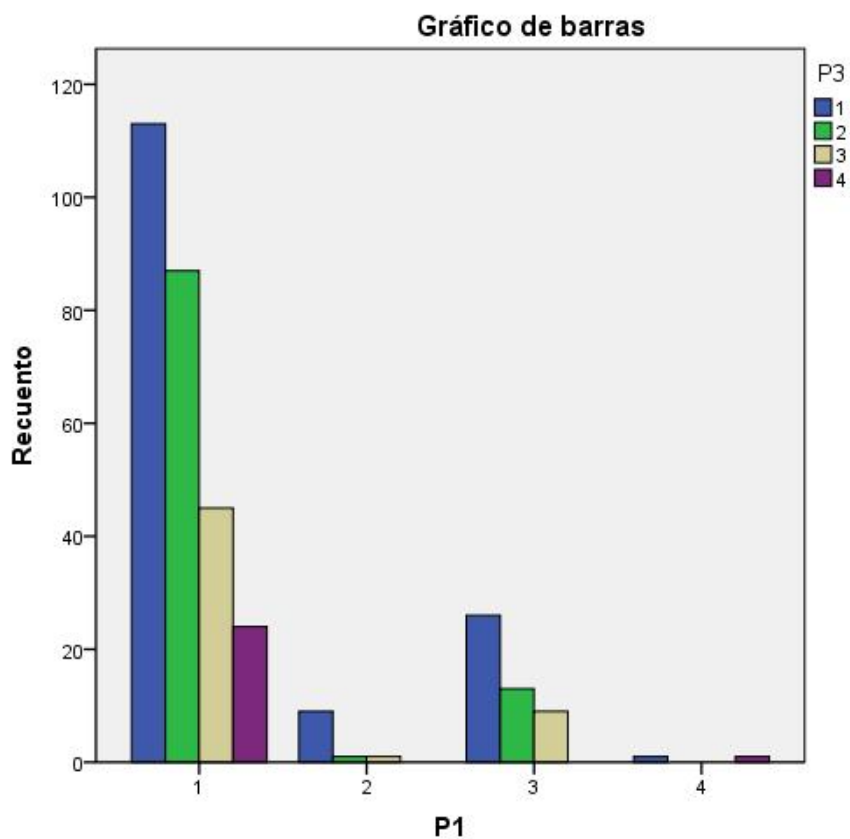


Gráfico 47: Perfil profesional* Aulas de enlace

En lo concerniente a perfil profesional para ejercer en un aula de enlace:

- Para el 81,8% de los encuestados, eligen al maestro de Primaria o de Infantil; y en las aulas de enlace se debe enseñar sólo lengua y cultura española.

5. La concentración del alumno extranjero- metodología

Respuesta al cruce: P6 * P7

			P7				Total
			1	2	3	4	
P6	1	Recuento	185	47	36	14	282
		% dentro de P6	65,6%	16,7%	12,8%	5,0%	100,0%
		Residuos corregidos	2,5	-2,5	,4	-1,5	
	2	Recuento	18	15	4	5	42
		% dentro de P6	42,9%	35,7%	9,5%	11,9%	100,0%
		Residuos corregidos	-2,9	3,0	-,6	1,8	
	3	Recuento	1	0	0	0	1
		% dentro de P6	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,8	-,5	-,4	-,2	
	4	Recuento	3	0	1	0	4
		% dentro de P6	75,0%	,0%	25,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,5	-1,0	,8	-,5	
Total		Recuento	207	62	41	19	329
		% dentro de P6	62,9%	18,8%	12,5%	5,8%	100,0%

Tabla 82: Concentración del alumnado inmigrante * Nivel educativo

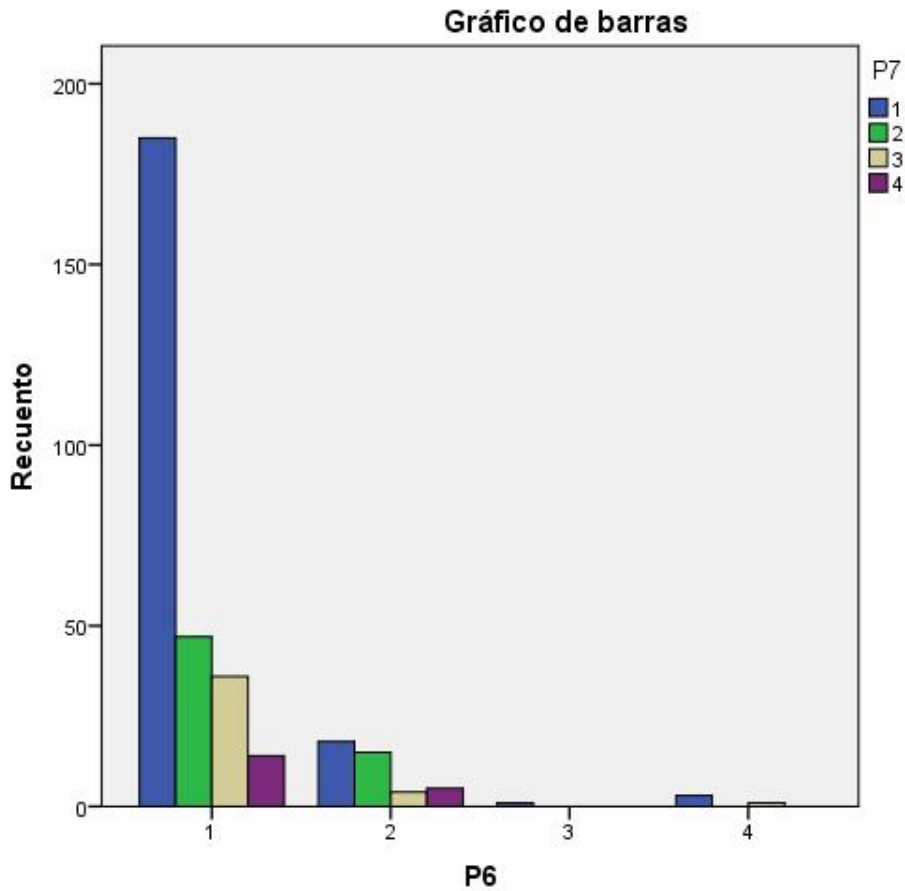


Gráfico 48: Concentración de alumnado inmigrante* Nivel educativo

En cuanto a concentración del estudiante inmigrante-metodología a utilizar por parte del docente los resultados son:

- Para el 62,9% de los encuestados, sostienen que la mayor concentración del estudiante inmigrante en centros públicos se debe principalmente a la política educativa en la adjudicación de plazas.

6. La diversidad cultural escolar fruto de la inmigración y la conflictividad escolar

P2 * P4: Diversidad cultural y cambio social

Respuesta al cruce: P2* P4

			P4				Total
			1	2	3	4	
P2	1	Recuento	209	15	14	9	247
		% dentro de P2	84,6%	6,1%	5,7%	3,6%	100,0%
		Residuos corregidos	4,1	-3,3	-,9	-2,2	
	2	Recuento	8	4	2	1	15
		% dentro de P2	53,3%	26,7%	13,3%	6,7%	100,0%
		Residuos corregidos	-2,5	2,4	1,1	,3	
	3	Recuento	38	5	2	4	49
		% dentro de P2	77,6%	10,2%	4,1%	8,2%	100,0%
		Residuos corregidos	-,3	,3	-,7	1,0	
	4	Recuento	6	6	3	3	18
		% dentro de P2	33,3%	33,3%	16,7%	16,7%	100,0%
		Residuos corregidos	-5,0	3,7	1,8	2,3	
Total		Recuento	261	30	21	17	329
		% dentro de P2	79,3%	9,1%	6,4%	5,2%	100,0%

Tabla 83: Diversidad cultural P2* Cambio social P4

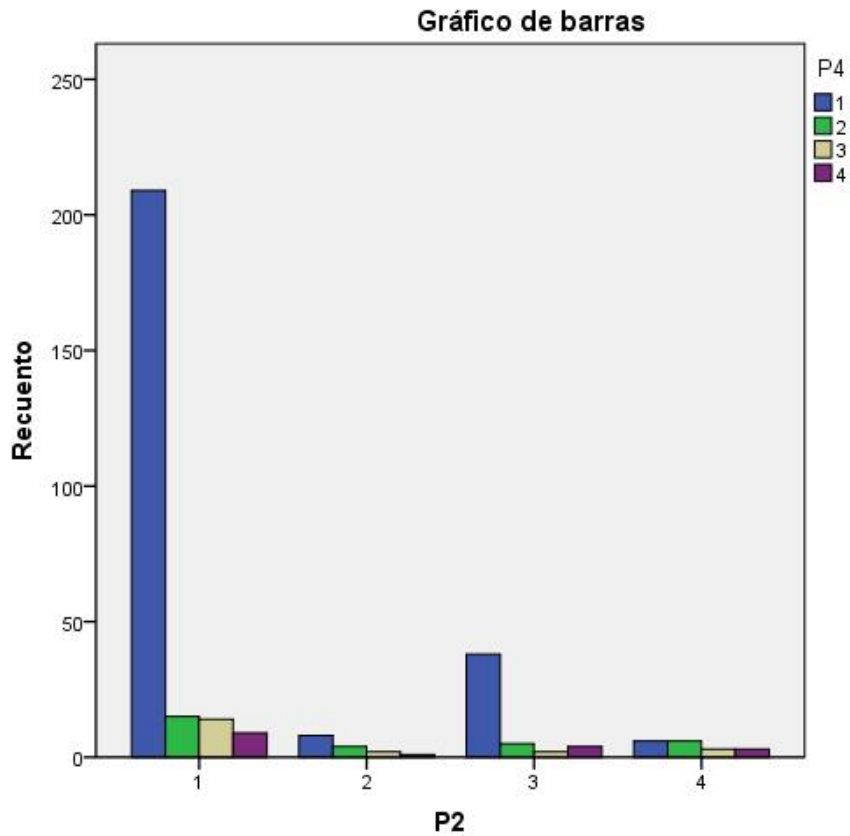


Gráfico 49: Diversidad cultural* Cambio social

En relación con diversidad cultural/cambio social se concluye:

- Para el 84,6% de los encuestados, manifiestan que la diversidad cultural es una oportunidad para conocer otras culturas y por consiguiente, enriquecedora para el docente y el discente.

P2 * P5. Diversidad cultural y conflictividad escolar**Respuesta al cruce: P2*P5**

			P5				Total
			1	2	3	4	
P2	1	Recuento	52	43	148	4	247
		% dentro de P2	21,1%	17,4%	59,9%	1,6%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,8	1,6	,1	1,2	
	2	Recuento	8	1	6	0	15
		% dentro de P2	53,3%	6,7%	40,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	2,8	-1,0	-1,6	-,4	
	3	Recuento	11	7	30	0	48
		% dentro de P2	22,9%	14,6%	62,5%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,1	-,2	,4	-,8	
	4	Recuento	6	0	12	0	18
		% dentro de P2	33,3%	,0%	66,7%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	1,0	-1,9	,6	-,5	
Total	Recuento	77	51	196	4	328	
	% dentro de P2	23,5%	15,5%	59,8%	1,2%	100,0%	

Tabla 84: Diversidad cultural.P2* Conflictividad escolar.P5

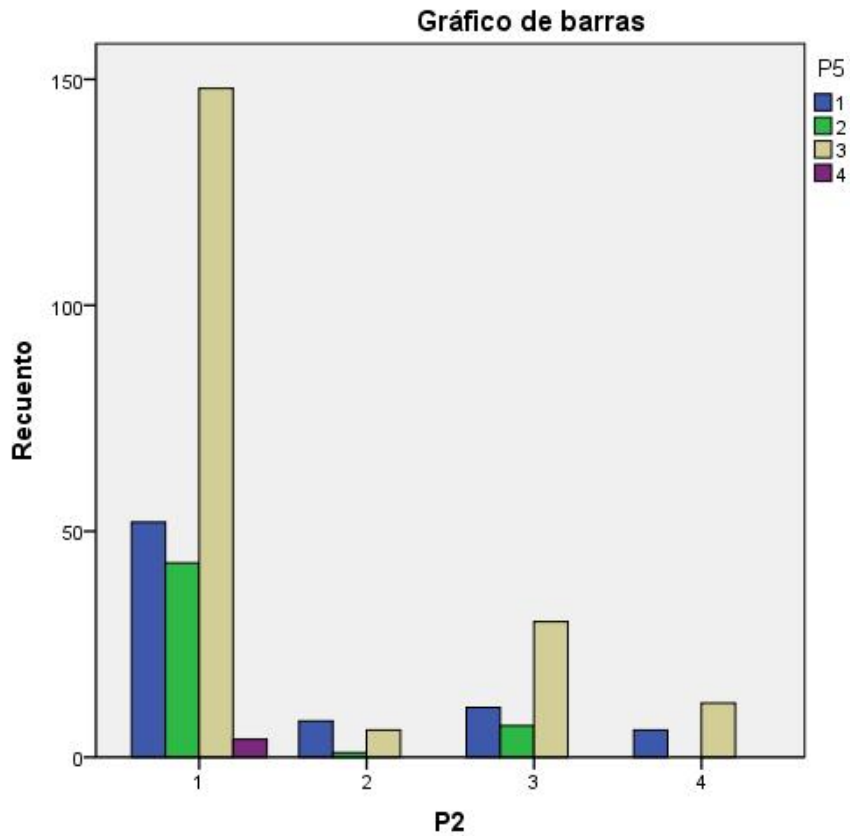


Gráfico 50: Diversidad cultural.P2* Conflictividad escolar.P5

Respecto a la diversidad cultural y la conflictividad en la escuela:

- Para el 66,7% de los encuestados, ven en la diversidad cultural como el nacimiento de una nueva cultural, y están en desacuerdo asociarla a la conflictividad, ya que ésta siempre ha existido asociado con otros factores.

7. La nueva imagen de la realidad escolar y la metodología del profesorado con la presencia del alumno extranjero

P4 * P6. La nueva imagen de la realidad escolar fruto de la inmigración y la metodología a utilizar para atender el estudiante en el aula

Respuesta al cruce: P4 * P6.

			P6				Total
			1	2	3	4	
P4	1	Recuento	232	26	1	3	262
		% dentro de P4	88,5%	9,9%	,4%	1,1%	100,0%
		Residuos corregidos	3,1	-3,2	,5	-,2	
	2	Recuento	25	5	0	0	30
		% dentro de P4	83,3%	16,7%	,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,4	,6	-,3	-,6	
	3	Recuento	11	11	0	0	22
		% dentro de P4	50,0%	50,0%	,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-4,9	5,3	-,3	-,5	
	4	Recuento	15	1	0	1	17
		% dentro de P4	88,2%	5,9%	,0%	5,9%	100,0%
		Residuos corregidos	,3	-,9	-,2	1,8	
Total		Recuento	283	43	1	4	331
		% dentro de P4	85,5%	13,0%	,3%	1,2%	100,0%

Tabla 85: Nueva realidad escolar.P4* Metodología del docente.P6

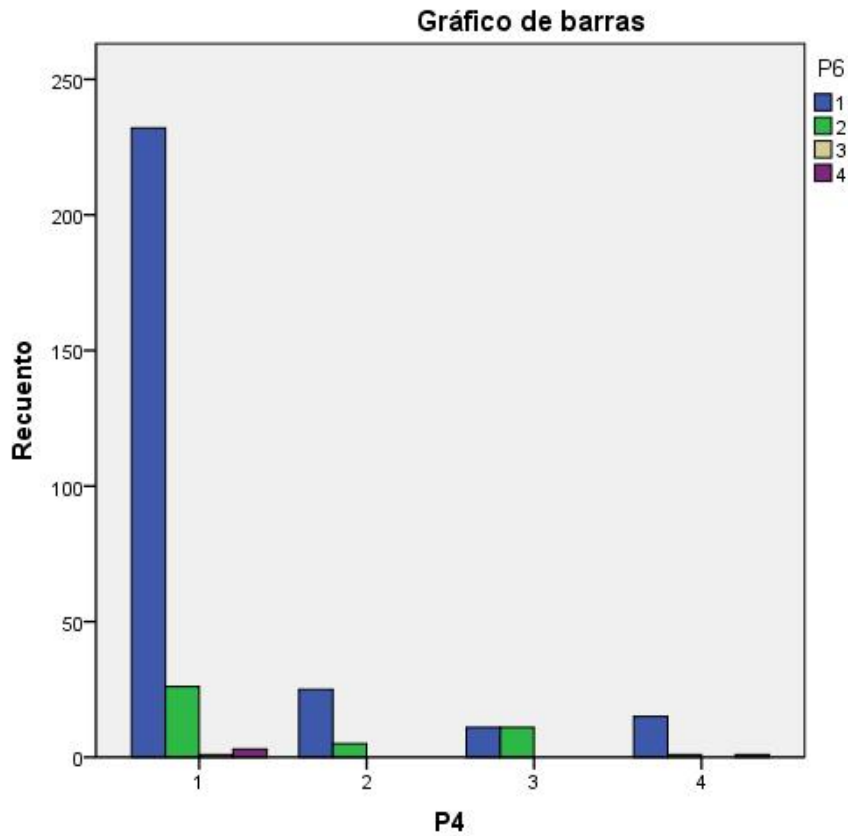


Gráfico 51: Nueva realidad escolar.P4* Metodología del docente.P6

Con relación a la nueva imagen de la realidad escolar y la metodología a utilizar por parte del docente se concluye:

- Para el 88,5% de los encuestados, ven en la nueva imagen escolar algo enriquecedora para estudiantes y profesores. Por consiguiente, el docente debería emplear una metodología en la organización de la clase que se ajuste a las necesidades de todos los estudiantes.

8. La nueva imagen de la realidad escolar y la formación de nuevos maestros en la universidad

P4 * P8. La nueva imagen escolar – formación de futuros docentes

Respuesta al cruce: P4* P8

			P8				Total
			1	2	3	4	
P4	1	Recuento	200	21	26	9	256
		% dentro de P4	78,1%	8,2%	10,2%	3,5%	100,0%
		Residuos corregidos	1,5	,3	,0	-3,1	
	2	Recuento	22	3	3	2	30
		% dentro de P4	73,3%	10,0%	10,0%	6,7%	100,0%
		Residuos corregidos	-,4	,4	,0	,3	
	3	Recuento	15	2	2	3	22
		% dentro de P4	68,2%	9,1%	9,1%	13,6%	100,0%
		Residuos corregidos	-,9	,2	-,2	1,7	
	4	Recuento	11	0	2	4	17
		% dentro de P4	64,7%	,0%	11,8%	23,5%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,2	-1,2	,2	3,3	
Total	Recuento	248	26	33	18	325	
	% dentro de P4	76,3%	8,0%	10,2%	5,5%	100,0%	

Tabla 86: Nueva realidad escolar.P4* Formación de nuevos maestros.P8

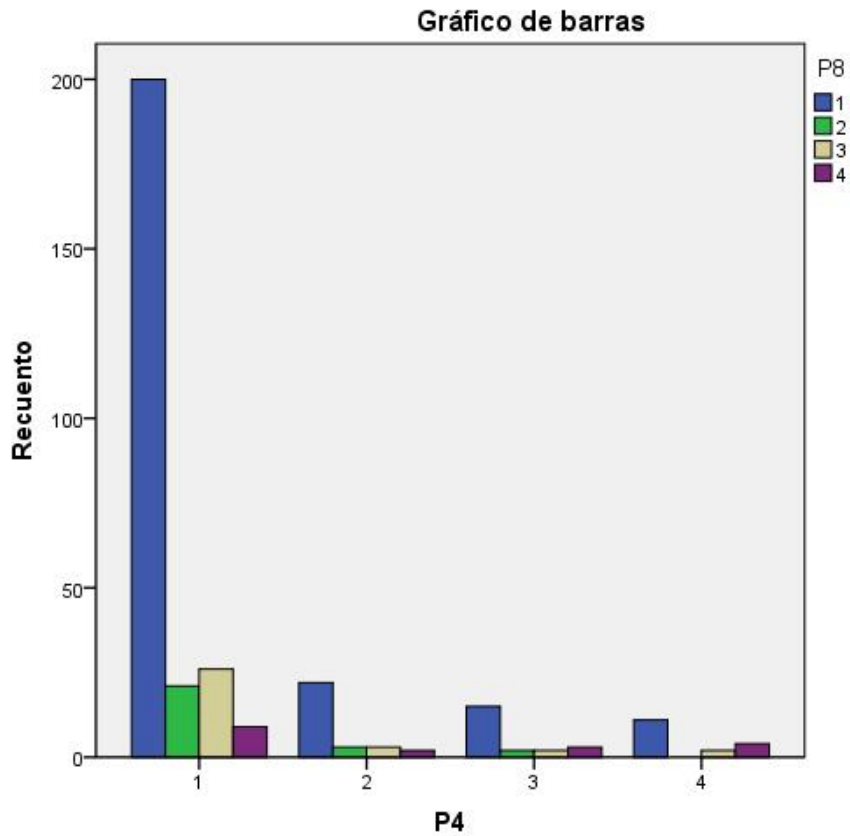


Gráfico 52: Nueva realidad escolar.P4* Formación de nuevos maestros.P8

En relación con la nueva imagen de la realidad escolar fruto de la inmigración y la formación futuros docentes:

- Para el 78,1% de los encuestados, recomienda ofrecer una asignatura troncal de Educación Intercultural en los nuevos planes de estudio, al considerar la nueva diversidad cultural enriquecedora para docentes y estudiantes.

9. La concentración del alumno inmigrantes en centros educativos y el nivel educativo.

P7 * P12: Concentración del alumnado inmigrante-Nivel educativo

Respuesta al cruce: P7*P12

			P12				Total
			1	2	3	4	
P7	1	Recuento	71	1	122	13	207
		% dentro de P7	34,3%	,5%	58,9%	6,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,0	-1,6	1,2	,2	
	2	Recuento	27	3	28	4	62
		% dentro de P7	43,5%	4,8%	45,2%	6,5%	100,0%
		Residuos corregidos	1,3	2,9	-2,0	,1	
	3	Recuento	15	0	23	3	41
		% dentro de P7	36,6%	,0%	56,1%	7,3%	100,0%
		Residuos corregidos	,0	-,8	,0	,3	
	4	Recuento	6	0	12	0	18
		% dentro de P7	33,3%	,0%	66,7%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,3	-,5	,9	-1,1	
Total		Recuento	119	4	185	20	328
		% dentro de P7	36,3%	1,2%	56,4%	6,1%	100,0%

Tabla 87: Concentración del estudiante inmigrante.P7* Nivel educativo.P12

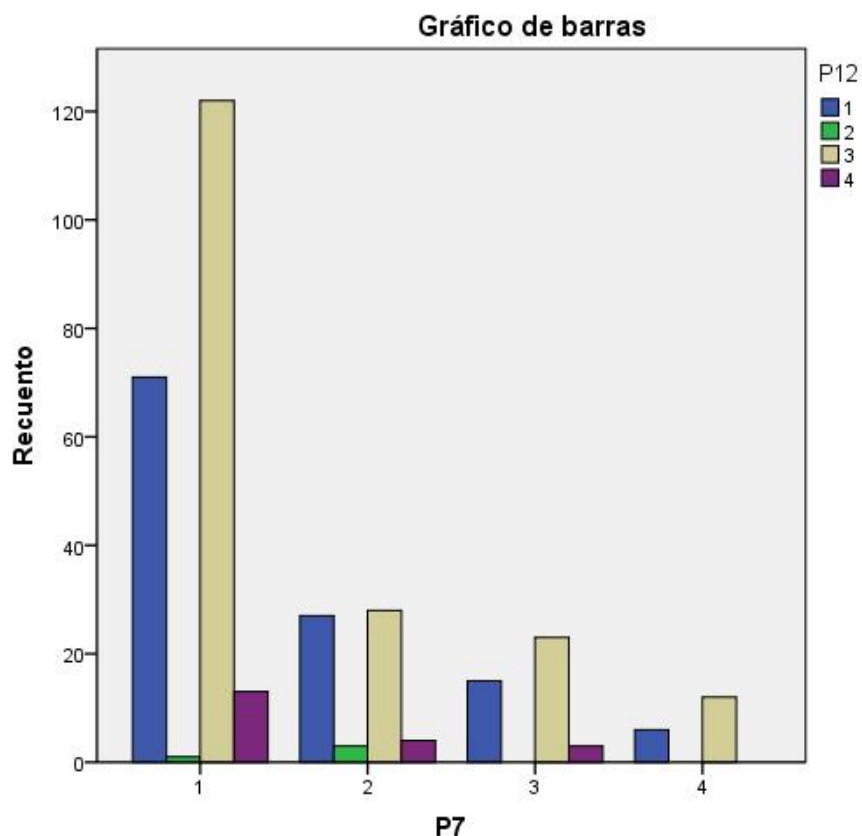


Gráfico 53: Concentración del estudiante inmigrante.P7* Nivel educativo.P12

En lo concerniente a la mayor concentración del alumnado inmigrante en centros públicos y el nivel educativo:

- Para el 66,7% de los encuestados, la mayor concentración del alumnado inmigrante en centros públicos no determina que el nivel educativo sea alto o bajo, sino de la procedencia de los mismos y demás factores.

10. La fuente de información como profesional de la educación y conocimiento previo para entender y atender mejor a los estudiantes inmigrantes.

P9 * P10A. La fuente de información y sistemas educativos de procedencia

Respuesta al cruce: P9*P10A

			P10A					Total
			1	2	3	4	5	
P9	1	Recuento	13	23	57	77	65	235
		% dentro de P9	5,5%	9,8%	24,3%	32,8%	27,7%	100,0%
		Residuos corregidos	-,5	1,4	,6	-,2	-,9	
	2	Recuento	4	2	10	21	17	54
		% dentro de P9	7,4%	3,7%	18,5%	38,9%	31,5%	100,0%
		Residuos corregidos	,5	-1,4	-,9	1,0	,4	
	3	Recuento	2	2	8	8	11	31
		% dentro de P9	6,5%	6,5%	25,8%	25,8%	35,5%	100,0%
		Residuos corregidos	,1	-,4	,3	-,9	,8	
Total	Recuento	19	27	75	106	93	320	
	% dentro de P9	5,9%	8,4%	23,4%	33,1%	29,1%	100,0%	

Tabla 88: La fuente de información como profesional de la educación.P9* Sistema educativo. P10A

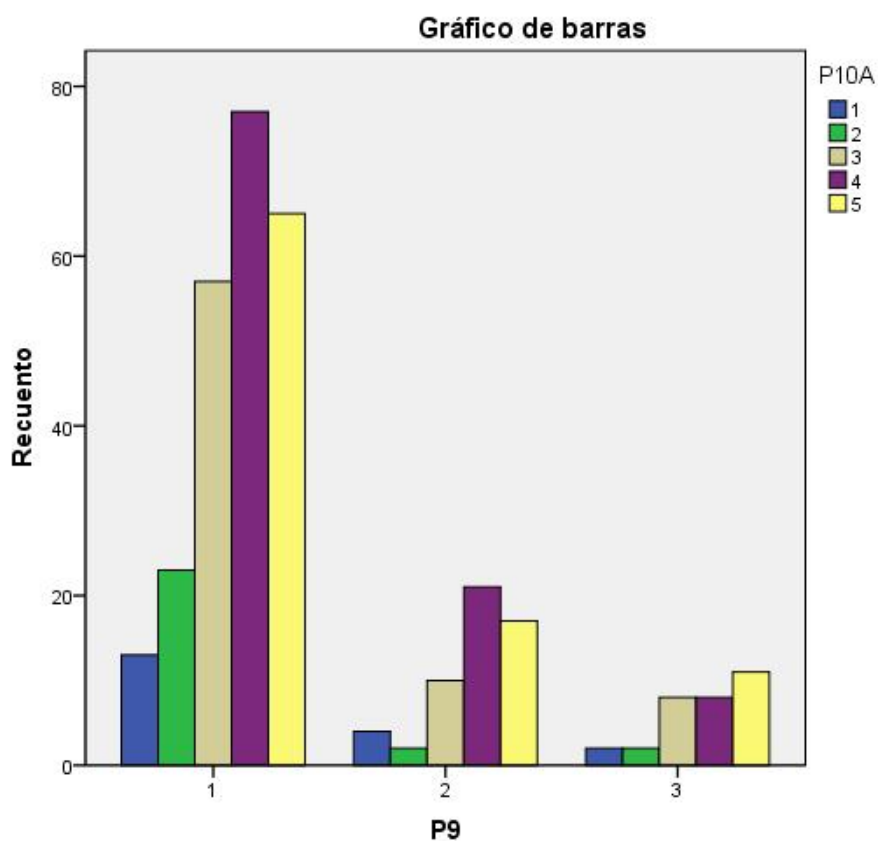


Gráfico 54: La fuente de información como profesional de la educación. P9* Sistema educativo.P10A

Por lo que respecta a la fuente de información como profesional de la educación y conocimientos previos para atender al alumnado inmigrante:

- Para el 38,9% de los encuestados, coloca en cuarto lugar el conocimiento de los sistemas educativos del lugar de procedencia del alumnado inmigrante.

P9 *P10B. La fuente de información como profesional de la educación - costumbres, valores, organización social y vida familiar

Respuesta al cruce: P9*P10B

			P10B					Total
			1	2	3	4	5	
P9	1	Recuento	4	17	38	85	91	235
		% dentro de P9	1,7%	7,2%	16,2%	36,2%	38,7%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,5	,4	,4	-,6	,6	
	2	Recuento	3	3	11	20	17	54
		% dentro de P9	5,6%	5,6%	20,4%	37,0%	31,5%	100,0%
		Residuos corregidos	1,6	-,4	1,1	,0	-1,1	
	3	Recuento	1	2	1	14	13	31
		% dentro de P9	3,2%	6,5%	3,2%	45,2%	41,9%	100,0%
		Residuos corregidos	,3	-,1	-2,0	1,0	,5	
Total		Recuento	8	22	50	119	121	320
		% dentro de P9	2,5%	6,9%	15,6%	37,2%	37,8%	100,0%

Tabla 89: La fuente de información como profesional de la educación P9* Costumbres y valores.P10B

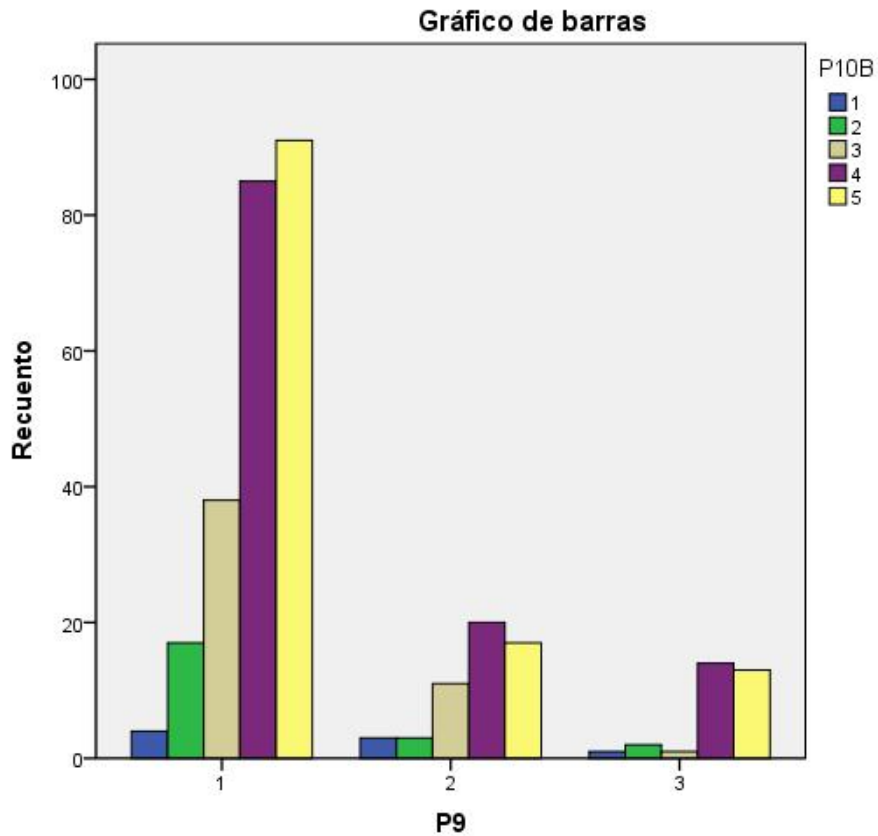


Gráfico 55: La fuente de información como profesional de la educación .P9* Costumbres y valores.P10B

Por lo que respecta a la fuente de información y conocimientos previos para atender el alumnado inmigrante en la escuela:

- Para el 41,9% de los encuestados, coloca en quinto lugar los valores, las costumbres y la organización social.

P9 * P10C. La fuente de información como profesional de la educación - cultura de origen de los alumnos inmigrantes

Respuesta al cruce: P9*P10C

			P10C					Total
			1	2	3	4	5	
P9	1	Recuento	16	22	96	62	39	235
		% dentro de P9	6,8%	9,4%	40,9%	26,4%	16,6%	100,0%
		Residuos corregidos	,3	-,3	-,4	,9	-,5	
	2	Recuento	5	4	22	11	12	54
		% dentro de P9	9,3%	7,4%	40,7%	20,4%	22,2%	100,0%
		Residuos corregidos	,9	-,6	-,1	-,9	1,1	
	3	Recuento	0	5	15	7	4	31
		% dentro de P9	,0%	16,1%	48,4%	22,6%	12,9%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,6	1,3	,8	-,3	-,7	
Total		Recuento	21	31	133	80	55	320
		% dentro de P9	6,6%	9,7%	41,6%	25,0%	17,2%	100,0%

Tabla 90: La fuente de información como profesional de la educación .P9*.Cultura de origen P10C

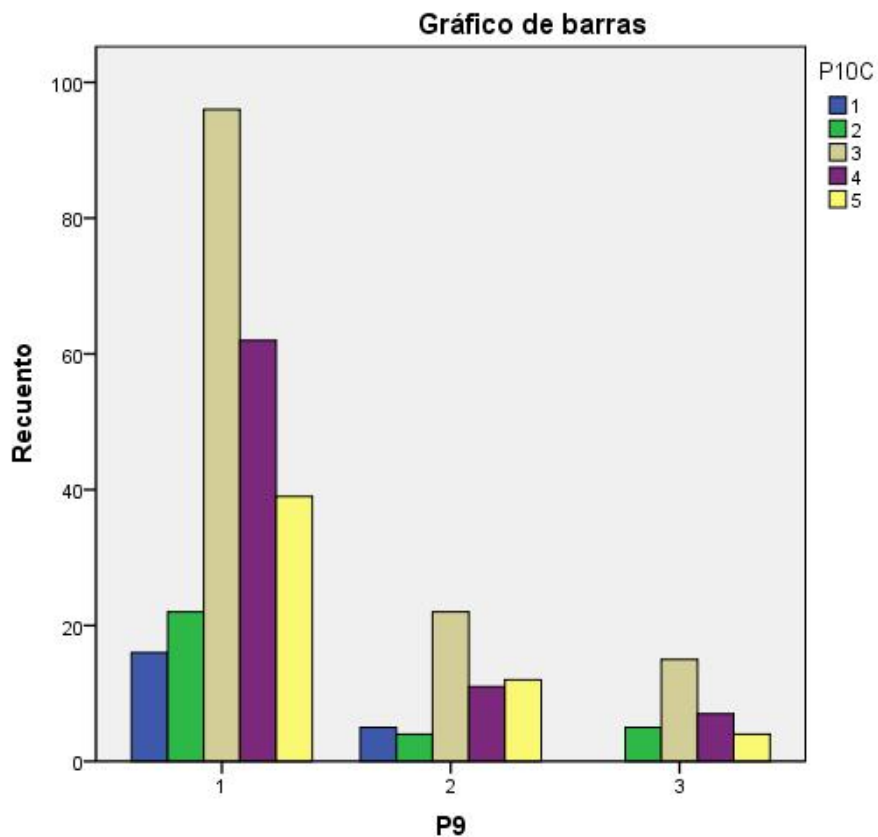


Gráfico 56: La fuente de información como profesional de la educación. P9*. Cultura de origen P10C

Por lo que respecta a la fuente de información y conocimientos previos para atender el alumnado inmigrante en la escuela:

- Para el 48,4% de los encuestados, coloca en tercer lugar que se debe tener más información a parte de conocer la cultura del estudiante inmigrante.

P9 *P10D La fuente de información como profesional de la educación - lengua materna

Respuesta al cruce: P9*P10D

			P10D					Total
			1	2	3	4	5	
P9	1	Recuento	83	95	30	11	16	235
		% dentro de P9	35,3%	40,4%	12,8%	4,7%	6,8%	100,0%
		Residuos corregidos	1,0	-1,1	-,3	,0	,7	
	2	Recuento	14	27	7	3	3	54
		% dentro de P9	25,9%	50,0%	13,0%	5,6%	5,6%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,3	1,3	,0	,3	-,2	
	3	Recuento	11	13	5	1	1	31
		% dentro de P9	35,5%	41,9%	16,1%	3,2%	3,2%	100,0%
		Residuos corregidos	,2	,0	,5	-,4	-,7	
Total		Recuento	108	135	42	15	20	320
		% dentro de P9	33,8%	42,2%	13,1%	4,7%	6,3%	100,0%

Tabla 91: La fuente de información como profesional de la educación. P9* Lengua materna.P10D

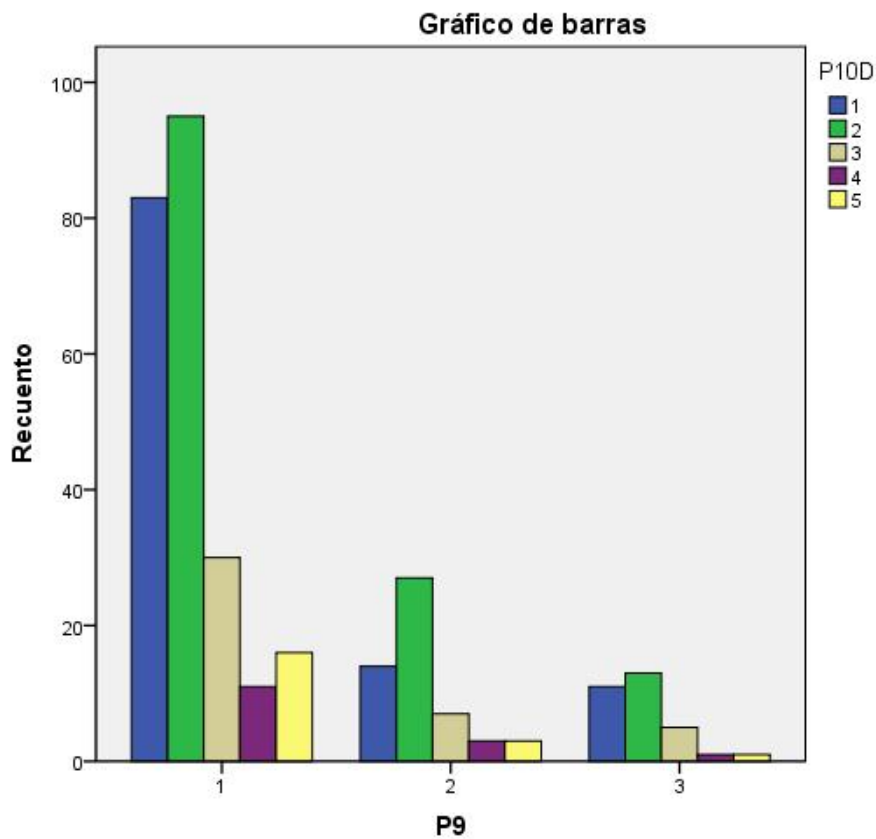


Gráfico 57: La fuente de información como profesional de la educación. P9* Lengua materna.P10D

Por lo que respecta a la fuente de información y conocimientos previos para atender el alumnado inmigrante en la escuela:

- Para el 50,0% de los encuestados, coloca en segundo lugar que se debe tener más información a parte de conocer la lengua materna del estudiante inmigrante.

P9 * P10E. La fuente de información como profesional de la educación - otras razones

Respuesta al cruce: P9*P10E

			P10E					Total
			1	2	3	4	5	
P9	1	Recuento	119	77	15	5	19	235
		% dentro de P9	50,6%	32,8%	6,4%	2,1%	8,1%	100,0%
		Residuos corregidos	-,6	-,2	,2	1,4	,7	
	2	Recuento	29	18	3	0	4	54
		% dentro de P9	53,7%	33,3%	5,6%	,0%	7,4%	100,0%
		Residuos corregidos	,3	,0	-,2	-1,0	,0	
	3	Recuento	17	11	2	0	1	31
		% dentro de P9	54,8%	35,5%	6,5%	,0%	3,2%	100,0%
		Residuos corregidos	,4	,3	,0	-,7	-1,0	
Total		Recuento	165	106	20	5	24	320
		% dentro de P9	51,6%	33,1%	6,3%	1,6%	7,5%	100,0%

Tabla 92: La fuente de información como profesional de la educación. P9* Otras razones.P10E

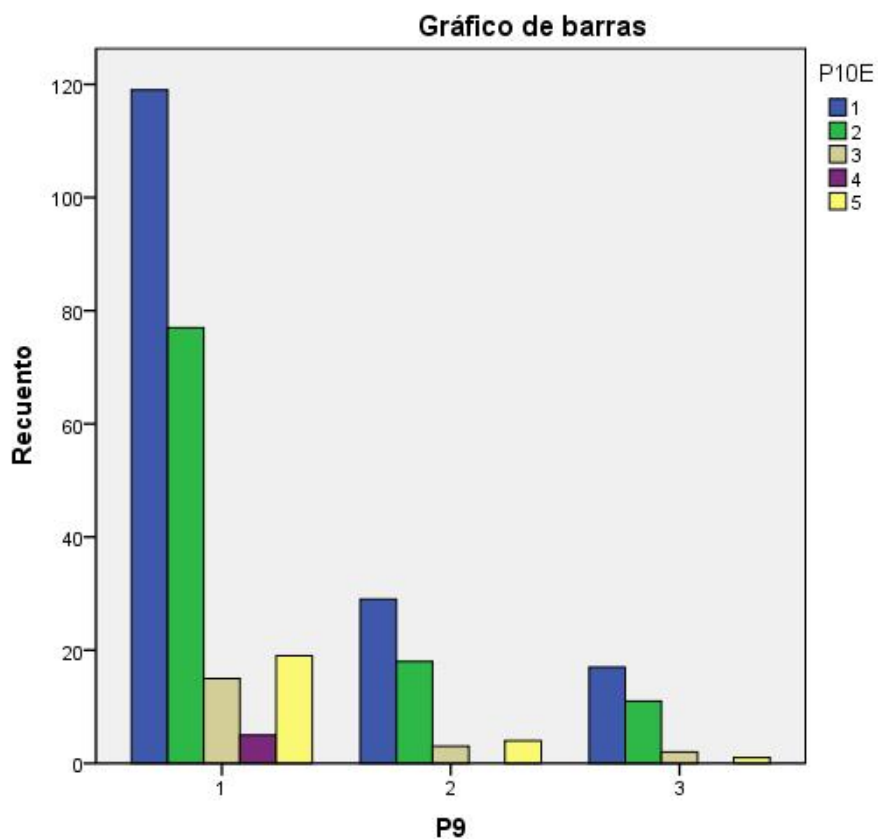


Gráfico 58: La fuente de información como profesional de la educación.P9* Otras razones.P10E

Respecto a la fuente de información y conocimientos previos para atender el alumnado inmigrante en la escuela:

- Para el 54,8% de los encuestados, sostiene en primer lugar, que hay que tener otras fuentes de información para conocer y entender mejor a los alumnos extranjeros.

11. La fuente de información como profesional de la educación y formación ofrecida por la universidad.

Fuente de información P9*-formación universidad P11

Respuesta al cruce: P9*P11

			P11			Total
			1	2	3	
P9	1	Recuento	70	40	134	244
		% dentro de P9	28,7%	16,4%	54,9%	100,0%
		Residuos corregidos	,2	-1,6	1,1	
	2	Recuento	16	14	25	55
		% dentro de P9	29,1%	25,5%	45,5%	100,0%
		Residuos corregidos	,1	1,5	-1,3	
	3	Recuento	8	7	17	32
		% dentro de P9	25,0%	21,9%	53,1%	100,0%
		Residuos corregidos	-,4	,5	,0	
Total		Recuento	94	61	176	331
		% dentro de P9	28,4%	18,4%	53,2%	100,0%

Tabla 93: La fuente de información como profesional de la educación.P9* Formación ofrecida por la universidad.P11

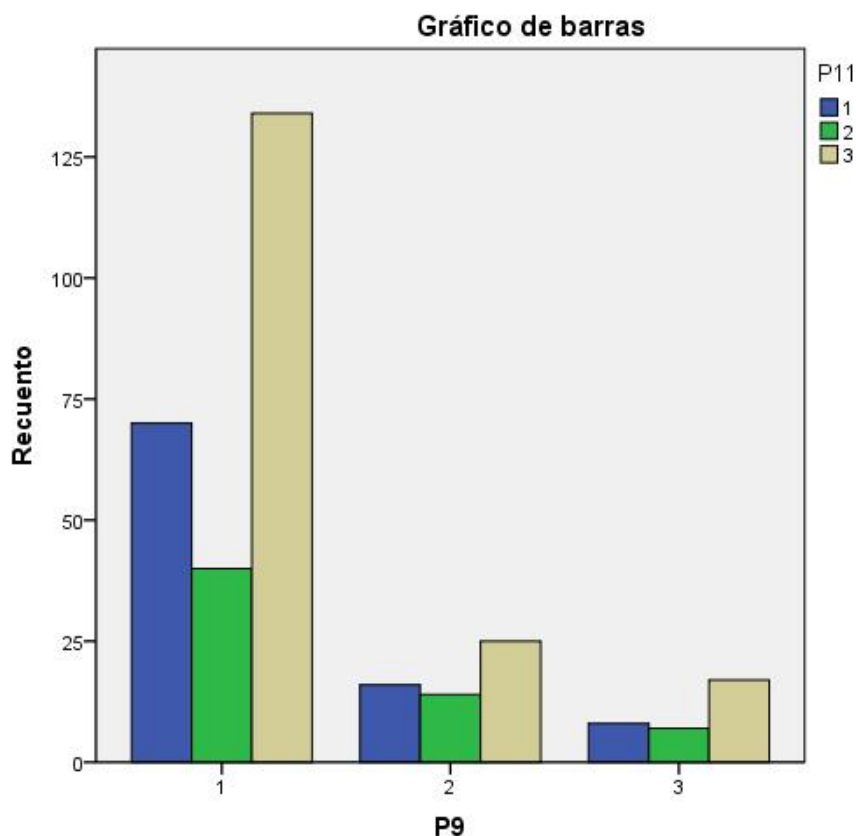


Gráfico 59: La fuente de información como profesional de la educación.P9* Formación ofrecida por la universidad.P11

En lo concerniente a la fuente de información y formación recibida por parte de la universidad:

- El 53,2% cuya fuente de información formativa es la televisión, internet y prensa escrita, sobre inmigración y su impacto en la escuela; ha recibido muy poca en educación intercultural en la universidad.

12. La formación recibida P11 y sugerencia de formación para futuros maestros P8**Respuesta al cruce: P11*P8**

			P8				Total
			1	2	3	4	
P11	1	Recuento	68	13	8	3	92
		% dentro de P11	73,9%	14,1%	8,7%	3,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-,6	2,6	-,5	-1,1	
	2	Recuento	43	3	12	2	60
		% dentro de P11	71,7%	5,0%	20,0%	3,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-,9	-,9	2,8	-,8	
	3	Recuento	137	10	13	13	173
		% dentro de P11	79,2%	5,8%	7,5%	7,5%	100,0%
		Residuos corregidos	1,3	-1,6	-1,7	1,7	
Total		Recuento	248	26	33	18	325
		% dentro de P11	76,3%	8,0%	10,2%	5,5%	100,0%

Tabla 94: Formación recibida.P11* Formación para futuros maestros.P8

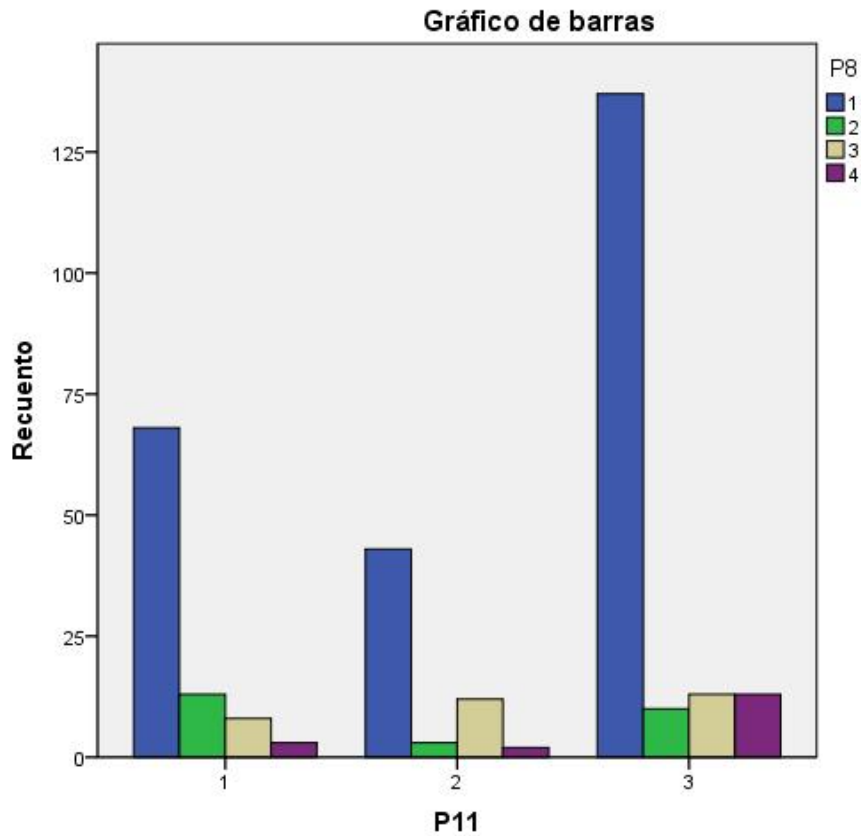


Gráfico 60: Formación recibida.P11* Formación para futuros maestros.P8

Por lo que respecta a formación recibida en universidad y sugerencias de formación para futuros maestros/as:

- Para el 79,2% de los encuestados, que han recibido muy poca formación en la universidad y recomiendan implantar una asignatura en Educación Intercultural.

13. El nivel educativo y la formación adecuada de integrar el alumnado inmigrante que llegan a España sin saber el español.

Nivel educativo P12- formación para integrar el alumnado inmigrante P16

Respuesta al cruce: P12*P16

			P16					Total
			1	2	3	4	5	
P12	1	Recuento	11	5	47	57	0	120
		% dentro de P12	9,2%	4,2%	39,2%	47,5%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,0	,2	2,2	-2,0	-,8	
	2	Recuento	1	0	2	1	0	4
		% dentro de P12	25,0%	,0%	50,0%	25,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	1,1	-,4	,8	-1,2	-,1	
	3	Recuento	17	5	53	109	1	185
		% dentro de P12	9,2%	2,7%	28,6%	58,9%	,5%	100,0%
		Residuos corregidos	,1	-1,3	-1,4	1,7	,9	
	4	Recuento	1	3	3	14	0	21
		% dentro de P12	4,8%	14,3%	14,3%	66,7%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,7	2,5	-1,8	1,1	-,3	
Total	Recuento	30	13	105	181	1	330	
	% dentro de P12	9,1%	3,9%	31,8%	54,8%	,3%	100,0%	

Tabla 95: Nivel educativo.P12* Formación adecuada.P16

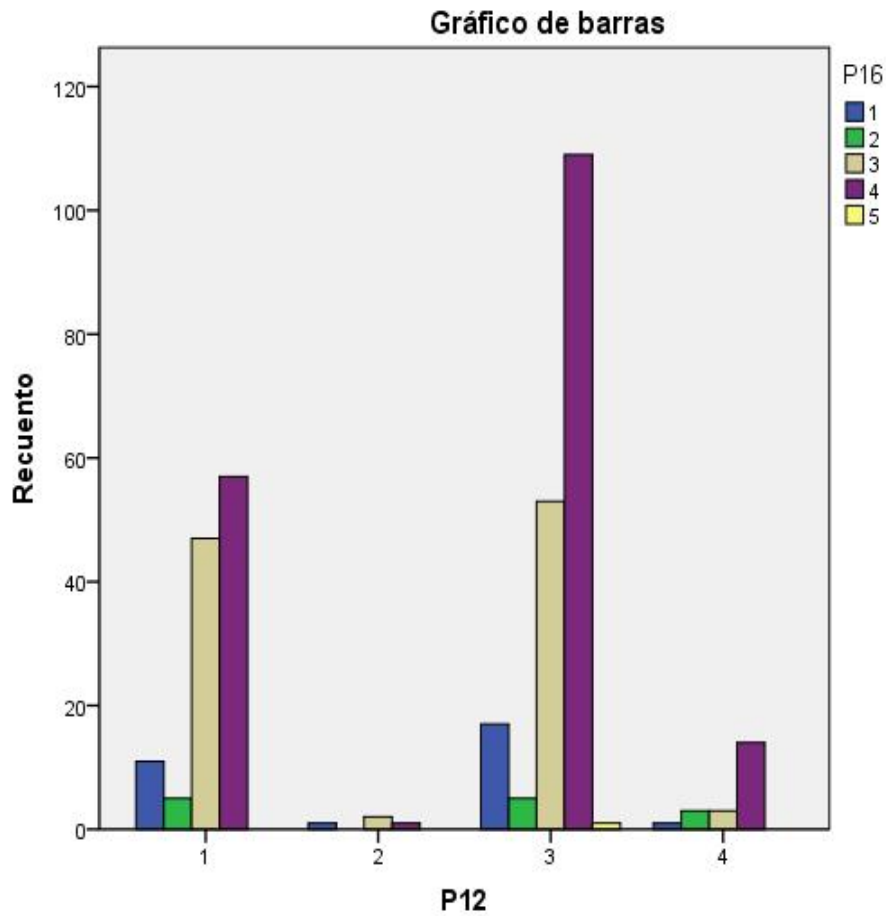


Gráfico 61: Nivel educativo.P12* Formación adecuada.P16*

En relación con el nivel educativo y la forma adecuada para integrar el estudiante inmigrante que llega sin dominio del español:

- Para el 54,8% el alumnado extranjero trae un nivel similar al de los estudiantes españoles. Por consiguiente, su incorporación en los centros educativos tiene que pasar al grupo ordinario de referencia con apoyo lingüístico desde el principio.

14. El concepto de educación intercultural - valores a enseñar en la escuela- lengua materna

Modelo intercultural P14- asignatura Educación para la Ciudadanía P15

Respuesta al cruce: P14*P15

			P15				Total
			1	2	3	4	
P14	1	Recuento	103	5	81	12	201
		% dentro de P14	51,2%	2,5%	40,3%	6,0%	100,0%
		Residuos corregidos	2,4	-1,6	-,3	-2,6	
	2	Recuento	27	6	14	6	53
		% dentro de P14	50,9%	11,3%	26,4%	11,3%	100,0%
		Residuos corregidos	,8	3,1	-2,3	,6	
	3	Recuento	15	1	34	8	58
		% dentro de P14	25,9%	1,7%	58,6%	13,8%	100,0%
		Residuos corregidos	-3,4	-,9	3,1	1,3	
	4	Recuento	1	0	0	3	4
		% dentro de P14	25,0%	,0%	,0%	75,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,9	-,4	-1,7	4,6	
Total		Recuento	146	12	129	29	316
		% dentro de P14	46,2%	3,8%	40,8%	9,2%	100,0%

Tabla 96: Modelo intercultural.P14* Educación para la Ciudadanía.P15*

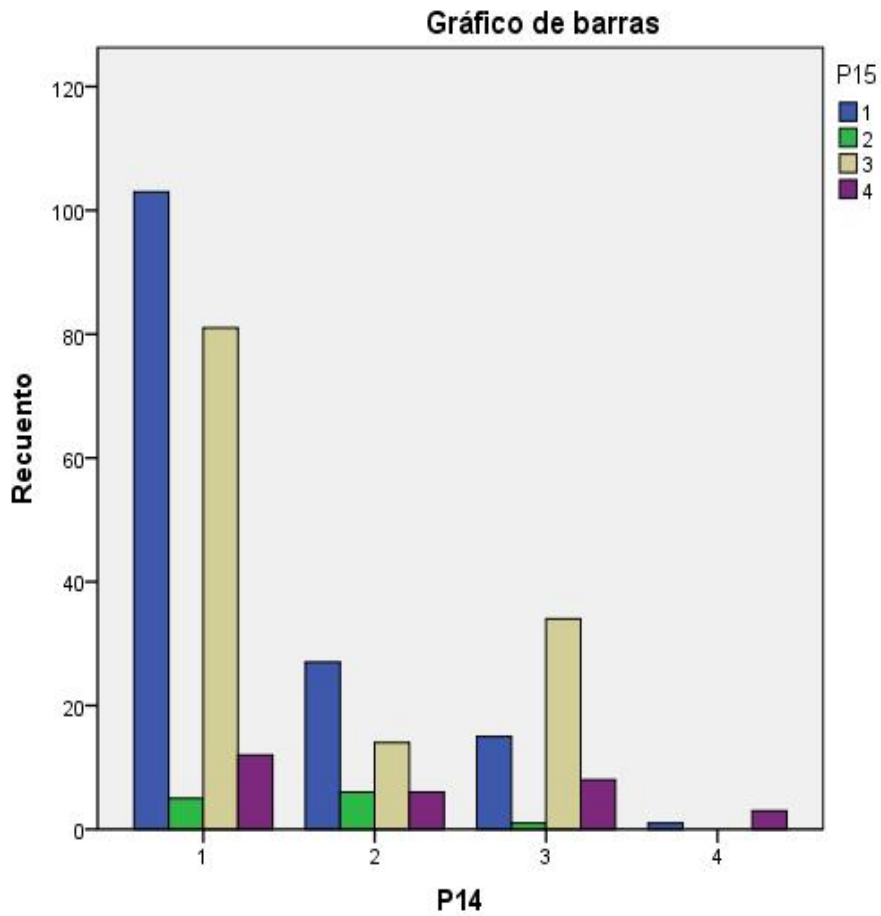


Gráfico 62: Modelo intercultural.P14* Educación para la Ciudadanía.P15

En relación con el modelo intercultural y los valores que se enseñan en la asignatura Educación para la Ciudadanía:

- El 51,2% afirman que los contenidos de educación para ciudadanía promueven valores que ayuden a la convivencia con gentes de otras culturas, y responden al modelo intercultural entre el de la convivencia y el de coexistencia cultural entre inmigrantes y españoles.

Modelo intercultural P14-enseñanza de la lengua materna P17**Respuesta al cruce: P14*P17**

			P17					Total
			1	2	3	4	5	
P1 4	1	Recuento	122	10	75	1	1	209
		% dentro de P14	58,4%	4,8%	35,9%	,5%	,5%	100,0 %
		Residuos corregidos	-1,3	-1,0	1,7	,8	,8	
	2	Recuento	34	2	20	0	0	56
		% dentro de P14	60,7%	3,6%	35,7%	,0%	,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	,0	-,8	,5	-,5	-,5	
	3	Recuento	41	6	12	0	0	59
		% dentro de P14	69,5%	10,2%	20,3%	,0%	,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	1,5	1,6	-2,2	-,5	-,5	
	4	Recuento	3	1	0	0	0	4
		% dentro de P14	75,0%	25,0%	,0%	,0%	,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	,6	1,7	-1,4	-,1	-,1	
Total	Recuento	200	19	107	1	1	328	
	% dentro de P14	46,2%	5,8%	32,6%	,3%	,3%	100,0 %	

Tabla 97: Modelo intercultural.P14* Enseñanza del español y lengua materna.P17*

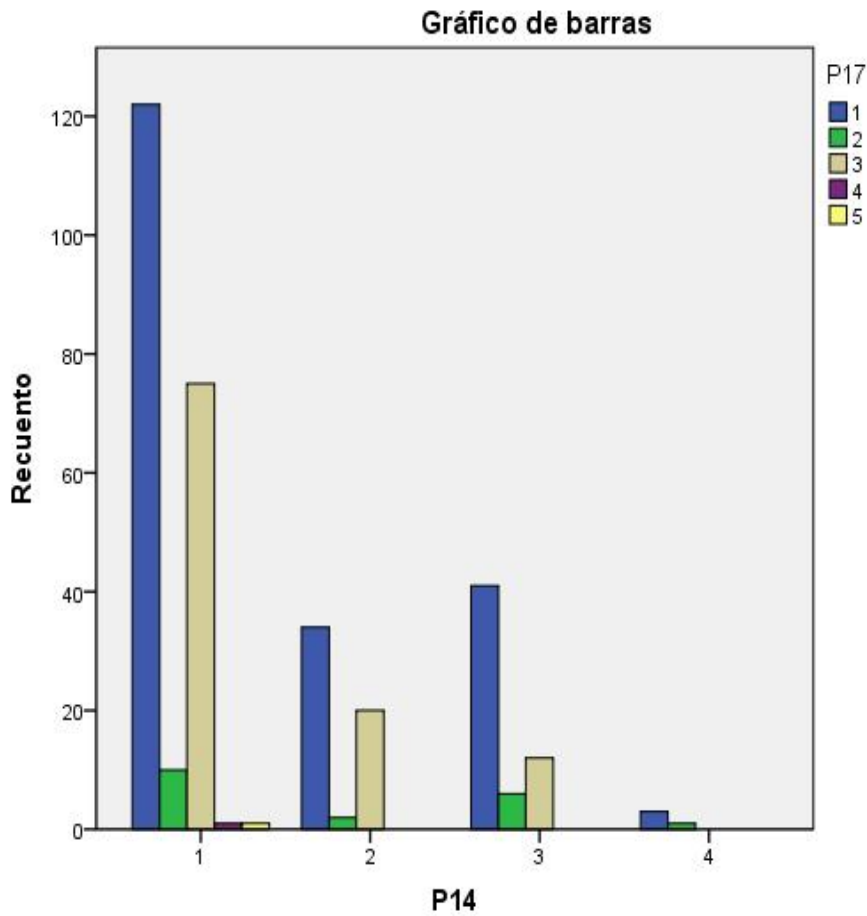


Gráfico 63: Modelo intercultural.P14* Enseñanza del español y lengua materna.P17

Por lo que respecta al modelo intercultural y la enseñanza-aprendizaje del español y la lengua materna:

- El 46,2%; manifiesta que el español se debería enseñar simultáneamente con la lengua materna para no desarraigar a los alumnos inmigrantes de su cultura. Siendo así que, favorece el modelo intercultural entre el de convivencia y el de coexistencia cultural entre inmigrantes y españoles.

15. La fuente de información como profesional de la educación y programas educativos en la Comunidad de Madrid

Fuente de información P9- programa de la Comunidad P13

Respuesta al cruce: P9*P13

			P13		Total
			No	SI	
P9	1	Recuento	103	21	124
		% dentro de P9	83,1%	16,9%	100,0%
		Residuos corregidos	-,2	,2	
	2	Recuento	22	3	25
		% dentro de P9	88,0%	12,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,7	-,7	
	3	Recuento	11	3	14
		% dentro de P9	78,6%	21,4%	100,0%
		Residuos corregidos	-,5	,5	
Total		Recuento	136	27	163
		% dentro de P9	83,4%	16,6%	100,0%

Tabla 98: La fuente de información como profesional de la educación .P9* Programas educativos en la Comunidad.P13*

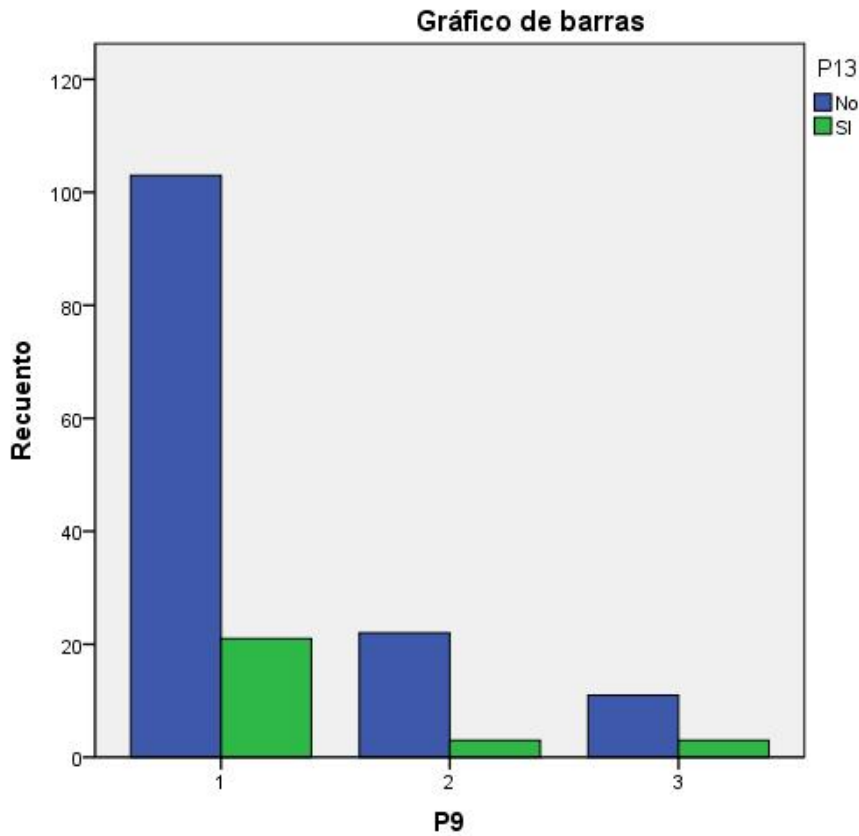


Gráfico 64: La fuente de información como profesional de la educación .P9* Programas educativos en la Comunidad.P13

Por lo que respecta a fuente de información y programas de la Comunidad:

- Para el 88,0% de los estudiantes no conocen ningún programa educativo que atiende a alumnos extranjeros al incorporarse a la escuela madrileña. A pesar de que, su fuente de información sobre inmigración, son los libros y revistas especializadas

6.4.2. CUESTIONARIO MAESTROS/AS EN EJERCICIO EN FORMACIÓN PERMANENTE

1. Respuesta global de las preguntas en tablas de frecuencias. Ver anexos VIII
2. Respuestas de los maestros de Primaria en ejercicio.
3. Relación de incidencia y cruces entre preguntas.

6.4.2.1 Respuesta por pregunta

1. Sexo * PRI

Respuesta a la pregunta 1: Sexo-Primaria

			PRI		Total
			PRI	OTRO	
SEXO	Masculino	Recuento	6	2	8
		% dentro de Sexo	75,0%	25,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,2	,2	
	Femenino	Recuento	21	6	27
		% dentro de Sexo	77,8%	22,2%	100,0%
		Residuos corregidos	,2	-,2	
Total		Recuento	27	8	35
		% dentro de Sexo	77,1%	22,9%	100,0%

Tabla 99: Sexo* Primaria

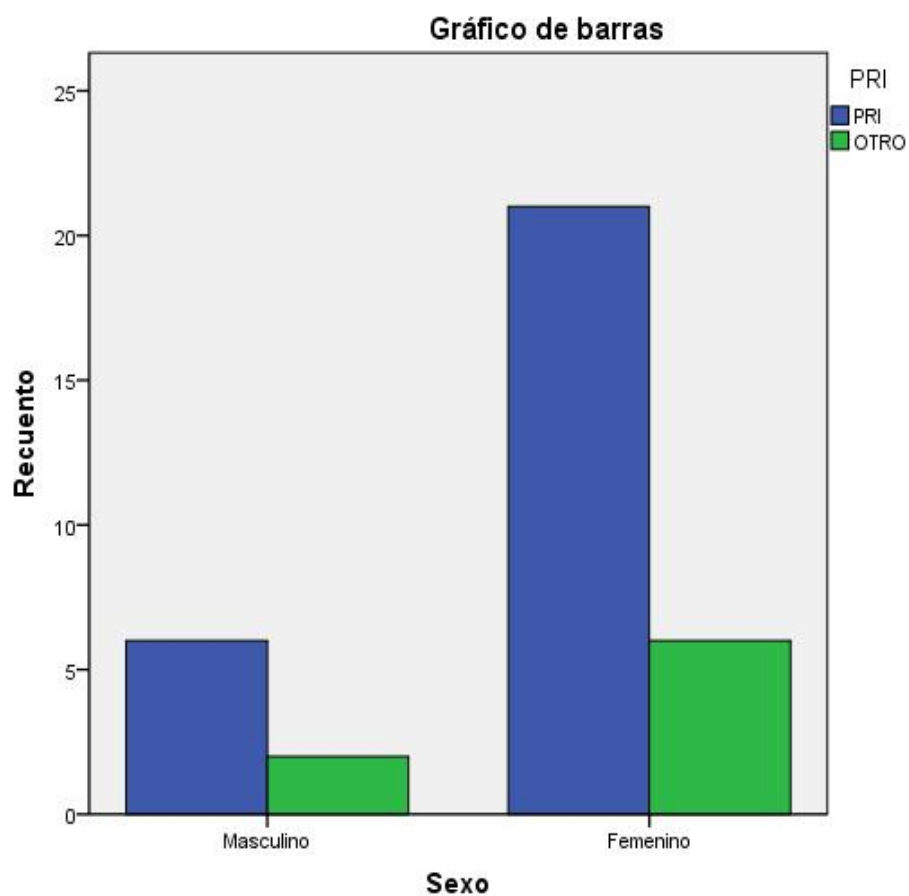


Gráfico 65: Sexo* Primaria

En lo concerniente a la relación sexo y maestros/as de Primaria:

- Hay un 77,8%; del sexo femenino frente al 75,0%; del masculino, de manera que, la representación femenina es superior a la masculina.

2. PRI * P1

¿Cuál es la función que cumple las aulas de enlace, en la Comunidad de Madrid, para integrar los alumnos inmigrantes al sistema educativo español?

A Enseñar español y tratar el desfase curricular, y luego incorporarles al grupo normal de clase.

B Aulas aisladas en los centros, donde se enseña solo lengua y la cultura española

C Aulas de aprender el español y cosas de otras culturas en convivencia con los demás grupos.

D Otro/a

Primaria – aulas de enlace

Respuesta a la pregunta 2: Primaria*P1

			P1				Total
			1	2	3	4	
PRI	P	Recuento	20	1	5	1	27
		% dentro de PRI	74,1%	3,7%	18,5%	3,7%	100,0%
	R	Residuos corregidos	-,1	,6	-,4	,6	
		Recuento	6	0	2	0	8
	I	% dentro de PRI	75,0%	,0%	25,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,1	-,6	,4	-,6	
O	Recuento	26	1	7	1	35	
	% dentro de PRI	74,3%	2,9%	20,0%	2,9%	100,0%	

Tabla 100: Primaria* P1

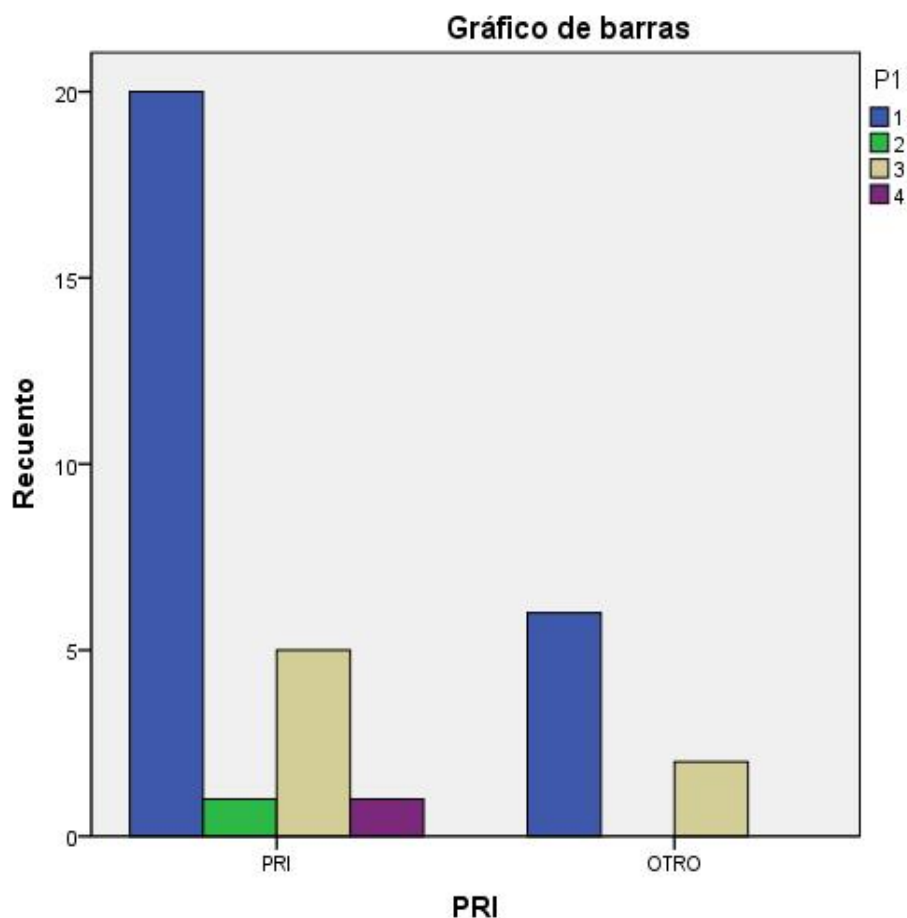


Gráfico 66: Primaria* P1

En relación con la función de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid:

- El 74,1%; de los docentes señalan que la función es enseñar el español y tratar el desfase curricular del alumnado inmigrante antes de incorporarle al grupo ordinario de clase. Solamente el 18,5% señala que la función de las aulas es aprender el español y cosas de otras culturas.

3. PRI * P2

¿Cómo valoras la nueva diversidad cultural de la escuela madrileña a la que muy pronto te vas a incorporar?

- A. Provechosa: una oportunidad para conocer otras culturas y abrirse al mundo
- B. Mala, ya que está en peligro la pérdida de los valores tradicionales de la cultura madrileña.
- C. Como el nacimiento de una cultura nueva
- D. Otra...

Primaria –nueva diversidad cultural

Respuesta a la pregunta 3: Primaria*P2

			P2				Total
			1	2	3	4	
PRI	P R I	Recuento	17	0	5	5	27
		% dentro de PRI	63,0%	,0%	18,5%	18,5%	100,0%
		Residuos corregidos	,0	-1,9	-,4	1,3	
	O T R O	Recuento	5	1	2	0	8
		% dentro de PRI	62,5%	12,5%	25,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,0	1,9	,4	-1,3	
Total		Recuento	22	1	7	5	35
		% dentro de PRI	62,9%	2,9%	20,0%	14,3%	100,0%

Tabla 101: Primaria* P2

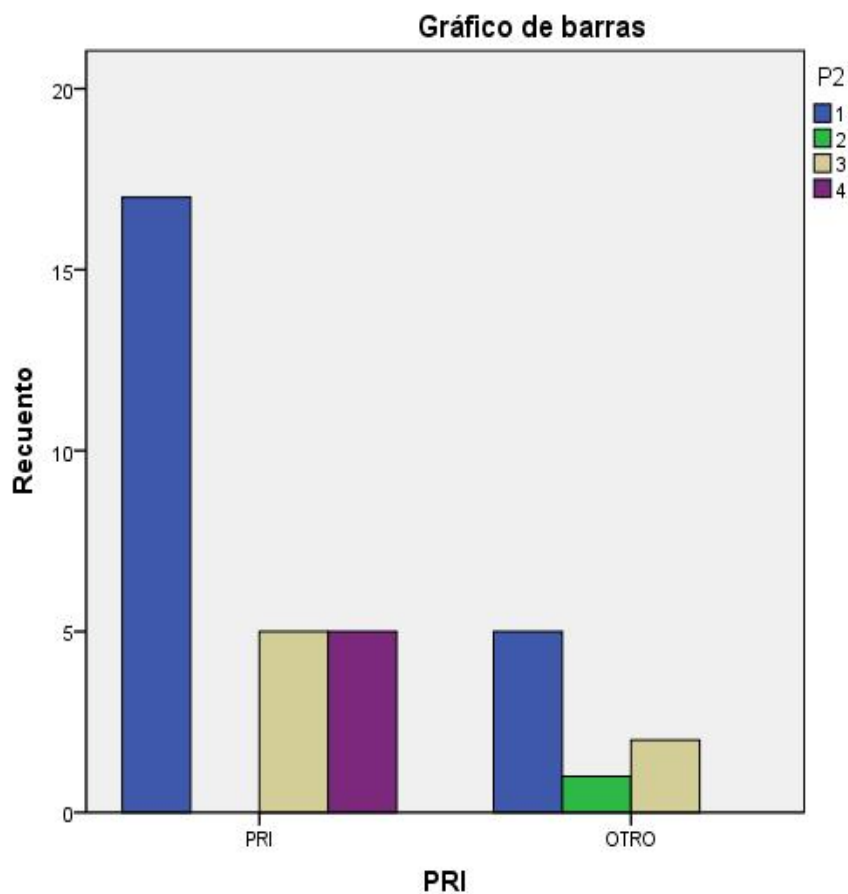


Gráfico 67: Primaria* P2

Por lo que respecta a la nueva diversidad en la escuela madrileña:

- El 63,0%; de los maestros/as afirma que la nueva diversidad es provechosa, y una oportunidad para conocer otras culturas y abrirse al mundo. Por el contrario, solo el 18,5% valora la nueva diversidad como el nacimiento de una nueva cultura y mala al poner en peligro los valores tradicionales de la sociedad madrileña.

4. PRI * P3

¿Qué perfil crees debe tener el profesional de la educación, que atendería mejor a estos alumnos; hasta que puedan integrarse al grupo ordinario?

- A. Un maestro de educación Primaria o de Infantil.
- B. Un especialista (Filólogo, Lingüista, Educador Social...)
- C. Un Psicopedagogo
- D. Otro/a...

Primaria-perfil docente**Respuesta a la pregunta 4: Primaria* P3**

			P3			Total
			1	2	3	
P R I O T R O	PRI	Recuento	21	4	2	27
		% dentro de PRI	77,8%	14,8%	7,4%	100,0%
		Residuos corregidos	,2	1,2	-1,4	
	O T R O	Recuento	6	0	2	8
		% dentro de PRI	75,0%	,0%	25,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,2	-1,2	1,4	
Total		Recuento	27	4	4	35
		% dentro de PRI	77,1%	11,4%	11,4%	100,0%

Tabla 102: Primaria* P3

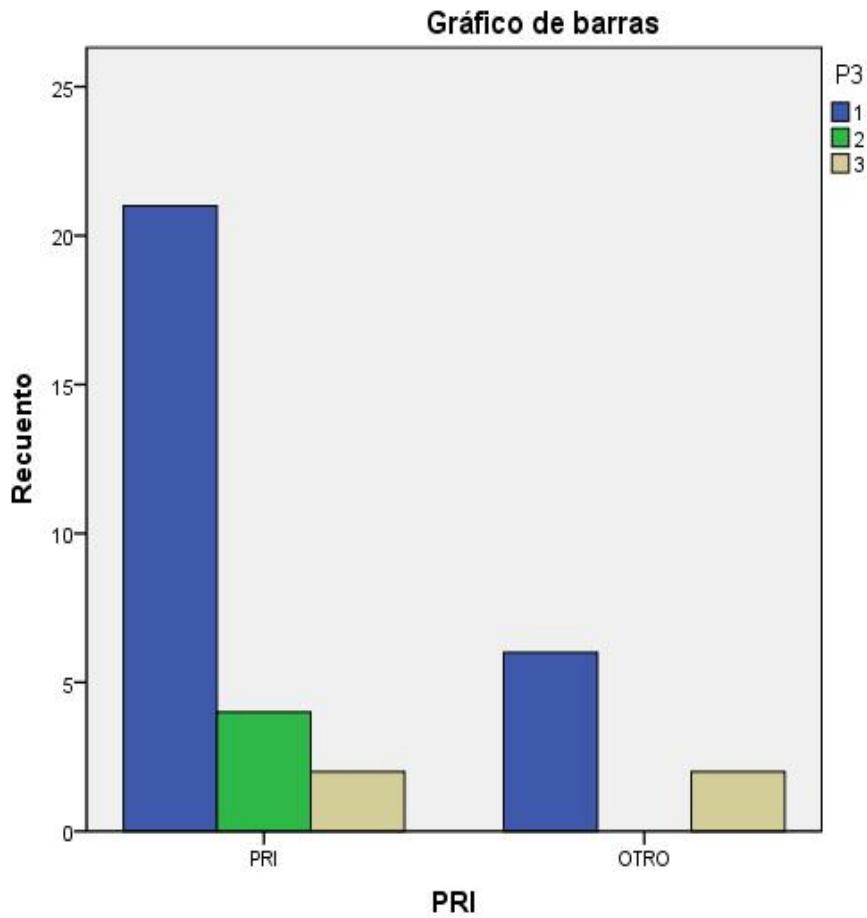


Gráfico 68: Primaria* P3

En relación con el perfil profesional más indicado para atender al estudiante inmigrante al llegar a la escuela:

- El 77,8% de los encuestados, elige al maestro de Primaria o de Infantil para dicha tarea. Frente al 14,8% que eligen a un especialista.

5. PRI * P4

Con la inmigración, la nueva imagen de la escuela española y madrileña ha cambiado; desde tu punto de vista esto es:

- A. Enriquecedor para el alumnado de ambas partes y el profesorado
- B. Generador de conflicto escolar en el centro y en el aula.
- C. La escuela debe mantener su línea tradicional y que se adapten los que llegan.
- D. Otra...

Primaria – nueva imagen de la escuela**Respuesta a la pregunta 5: Primaria * P4**

			P4				Total
			1	2	3	4	
P R I O T R O	P R I	Recuento	21	1	2	3	27
		% dentro de PRI	77,8 %	3,7%	7,4%	11,1%	100,0%
		Residuos corregidos	-,6	,6	-,5	1,0	
	O T R O	Recuento	7	0	1	0	8
		% dentro de PRI	87,5 %	,0%	12,5%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,6	-,6	,5	-1,0	
Total		Recuento	28	1	3	3	35
		% dentro de PRI	80,0 %	2,9%	8,6%	8,6%	100,0%

Tabla 103: Primaria* P4

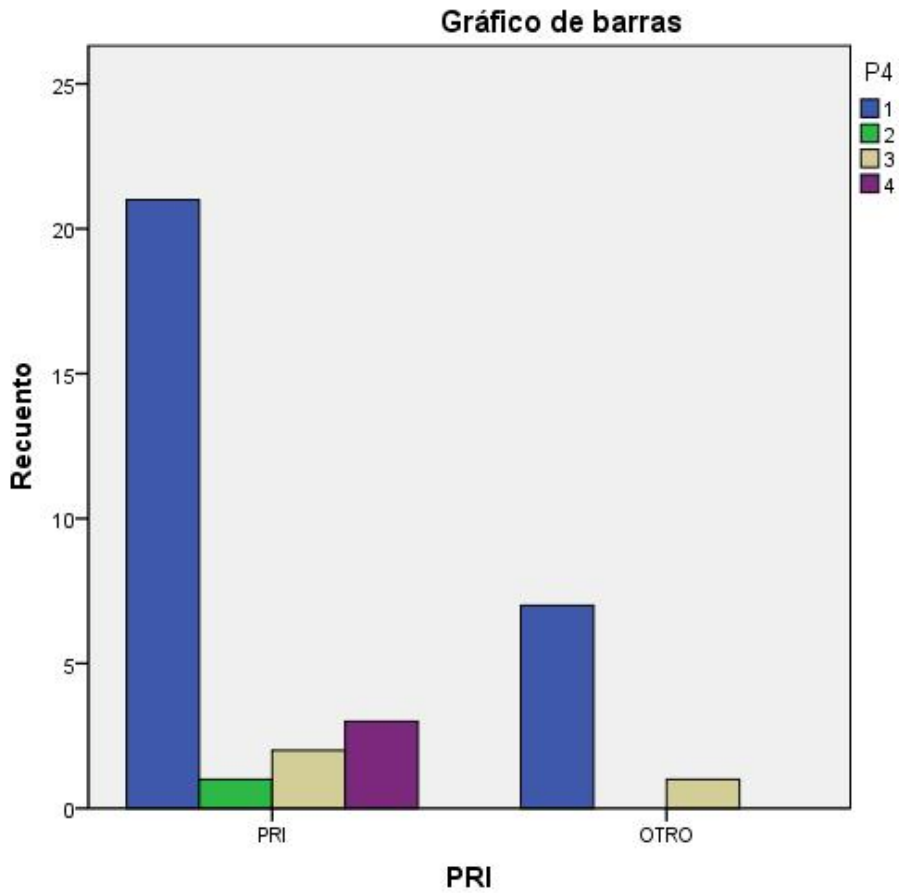


Gráfico 69: Primaria* P4

En lo concerniente al nuevo panorama de la escuela española y madrileña en particular debido al fenómeno de la inmigración:

- Para el 77,8%; de los encuestados, la nueva imagen escolar es enriquecedora para el alumnado nativo y extranjero, y para el profesorado. Solamente el 11,1% no tiene claro el papel de la nueva imagen escolar, y el 7,4% que se debe mantener la línea tradicional es decir, que se adapten los que llegan.

6. PRI * P5

¿Compartes la afirmación de que la diversidad cultural ha aumentado la conflictividad escolar?

- A. Totalmente de acuerdo. ¿Por qué?...
- B. En desacuerdo total. ¿Por qué?...
- C. Ni de acuerdo- ni en desacuerdo. ¿Por qué?...
- D. Otra...

Primaria – conflictividad escolar**Respuesta a la pregunta 6: Primaria*P5**

			P5				Total
			1	2	3	4	
PRI	P R I	Recuento	7	4	16	0	27
		% dentro de PRI	25,9%	14,8%	59,3%	,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	,8	,2	-,2	-1,9	
	O T R O	Recuento	1	1	5	1	8
		% dentro de PRI	12,5%	12,5%	62,5%	12,5%	100,0 %
		Residuos corregidos	-,8	-,2	,2	1,9	
Total		Recuento	8	5	21	1	35
		% dentro de PRI	22,9%	14,3%	60,0%	2,9%	100,0 %

Tabla 104: Primaria* P5

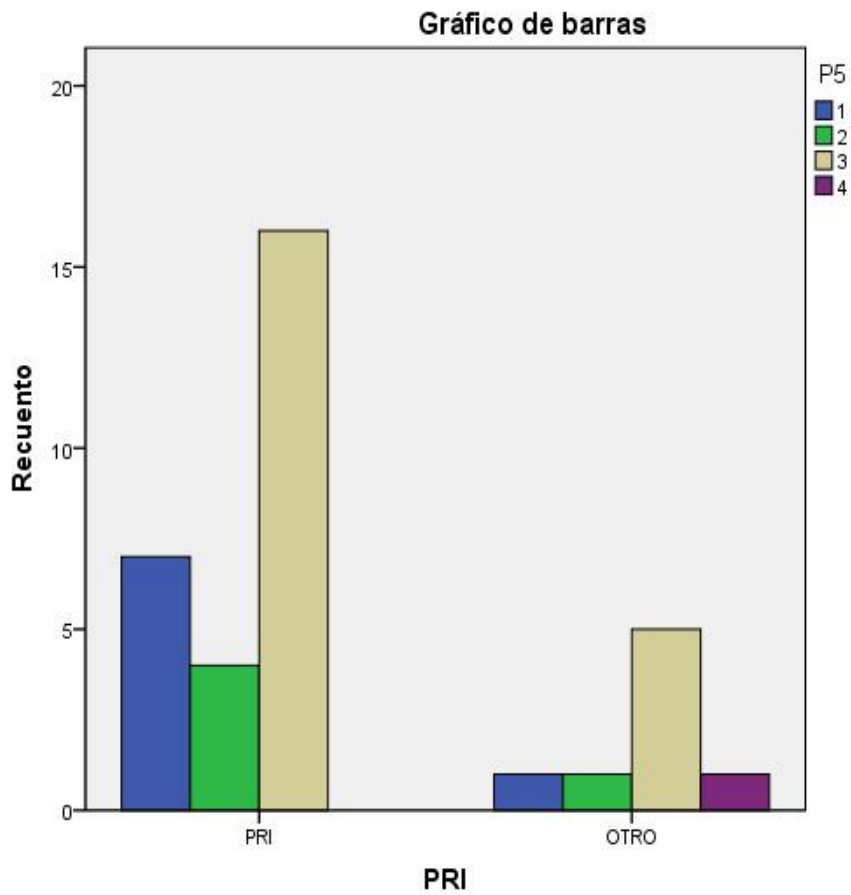


Gráfico 70: Primaria* P5

Por lo que respecta al interrogante si la diversidad cultural aumenta la conflictividad en la escuela:

- El 59,3% no está ni de acuerdo – ni en desacuerdo acerca de que la diversidad cultural aumenta la conflictividad en la escuela, frente al 25,9% que está totalmente de acuerdo y un 14,8% en total desacuerdo.

7. PRI * P6**La presencia de alumnos inmigrantes en el aula implica:**

- A. Que el Maestro/Profesor debe emplear una metodología y una organización de la clase que se ajuste a la diversidad de todos los alumnos.
- B. Que el Maestro/Profesor debe seguir el ritmo normal de la clase sin cambios y prestar una atención individualizada a los que no siguen el ritmo normal de la clase.
- C. Debe bajar el nivel de exigencia académica dando contenidos mínimos de las materias.
- D. Otra...

Primaria – alumnado inmigrante en el aula**Respuesta a la pregunta 7: Primaria * P6**

			P6			Total
			1	2	4	
P R I O T R O	P R I	Recuento	23	3	1	27
		% dentro de PRI	85,2%	11,1%	3,7%	100,0%
	O T R O	Residuos corregidos	-,2	-,1	,6	
		Recuento	7	1	0	8
		% dentro de PRI	87,5%	12,5%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,2	,1	-,6	
Total		Recuento	30	4	1	35
		% dentro de PRI	85,7%	11,4%	2,9%	100,0%

Tabla 105: Primaria* P6

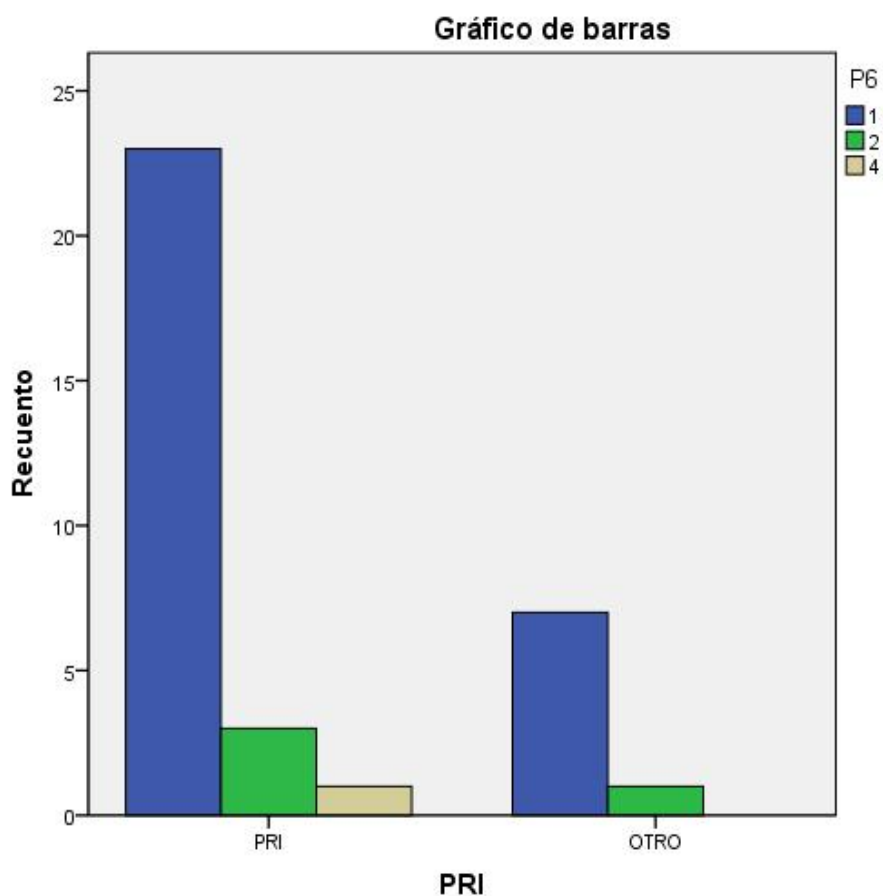


Gráfico 71: Primaria* P6

Por lo que respecta a la presencia de alumnos extranjeros en el aula:

- Para el 85,2%; de los encuestados, el docente debe emplear una metodología y una organización de la clase que se ajuste a la diversidad de todos los alumnos de la clase. Sin embargo, 11,1% sostiene que el maestro debe bajar el nivel de exigencia académica dando contenidos mínimos de la materia.

8. PRI * P7

¿Cuál es tu fuente de información como profesional de la educación ante el fenómeno de la inmigración en España y su impacto en la escuela?

A-La Televisión, Internet y prensa escrita

B-Libros y revistas especializadas; Documentos publicados de seminarios y congresos

C-Otra...

Primaria- fuente de información**Respuesta a la pregunta 8: Primaria * P7**

			P7			Total
			1	2	3	
P R I	PRI	Recuento	11	12	4	27
		% dentro de PRI	40,7%	44,4%	14,8%	100,0%
		Residuos corregidos	-2,3	1,6	1,2	
	OTRO	Recuento	7	1	0	8
		% dentro de PRI	87,5%	12,5%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	2,3	-1,6	-1,2	
Total		Recuento	18	13	4	35
		% dentro de PRI	51,4%	37,1%	11,4%	100,0%

Tabla 106: Primaria* P7

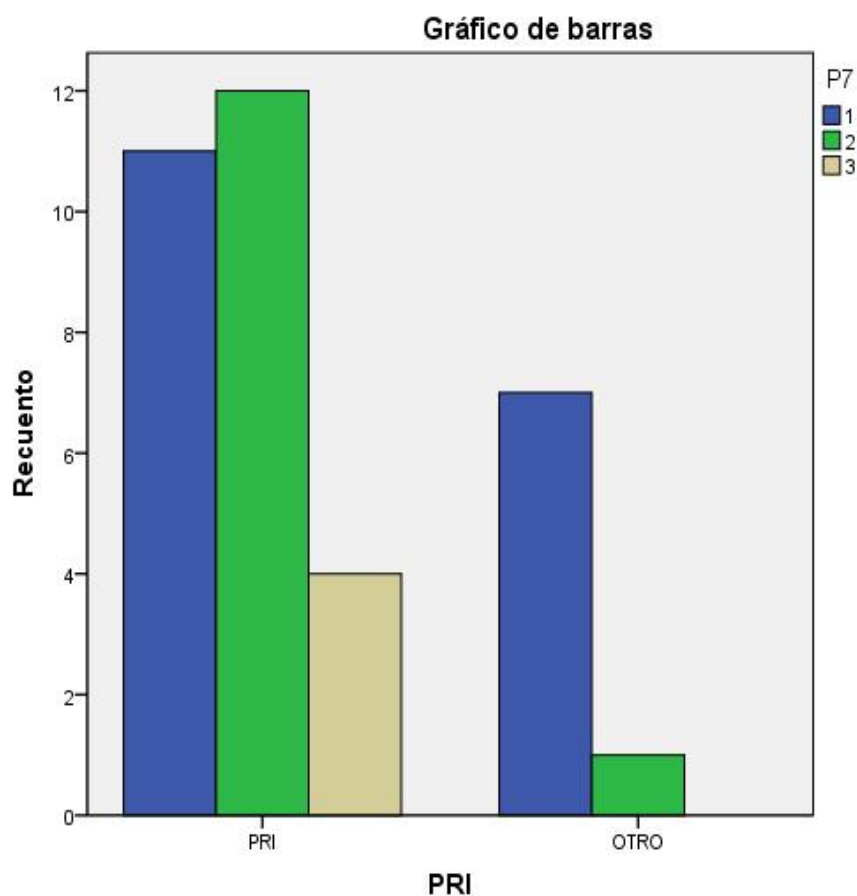


Gráfico 72: Primaria* P7

En cuanto a la fuente de información que tienen los docentes con el fenómeno de la inmigración y su impacto en la escuela:

- Para el 44,4% de los maestros de Primaria su fuente de información como profesionales de la educación son libros y revistas especializados. Si bien muy cerca, el 40,7% utiliza la televisión, internet y prensa escrita.

9. PRI * P8A

Valora de 1 a 5 las respuestas siguientes según la importancia que tienen para entender y atender mejor a los alumnos inmigrantes.

- A. Conocer los Sistemas Educativos de la zona geográfica o del país de procedencia
 B. Conocer las costumbres, valores, Organización social y de vida familiar.
 C. Conocer su cultura (historia, geografía, literatura, arte, etc.)
 D. Conocer su lengua
 E. Otra...

A	B	C	D	E

Primaria – sistemas educativos**Respuesta a la pregunta 9: Primaria* P8A**

			P8A					Total
			1	2	3	4	5	
P R I O T R O	P R I	Recuento	5	7	7	3	4	26
		% dentro de PRI	19,2%	26,9%	26,9%	11,5%	15,4%	100,0%
		Residuos corregidos	,4	,8	1,6	-1,7	-1,4	
	O T R O	Recuento	1	1	0	3	3	8
		% dentro de PRI	12,5%	12,5%	,0%	37,5%	37,5%	100,0%
		Residuos corregidos	-,4	-,8	-1,6	1,7	1,4	
Total		Recuento	6	8	7	6	7	34
		% dentro de PRI	17,6%	23,5%	20,6%	17,6%	20,6%	100,0%

Tabla 107: Primaria* P8A

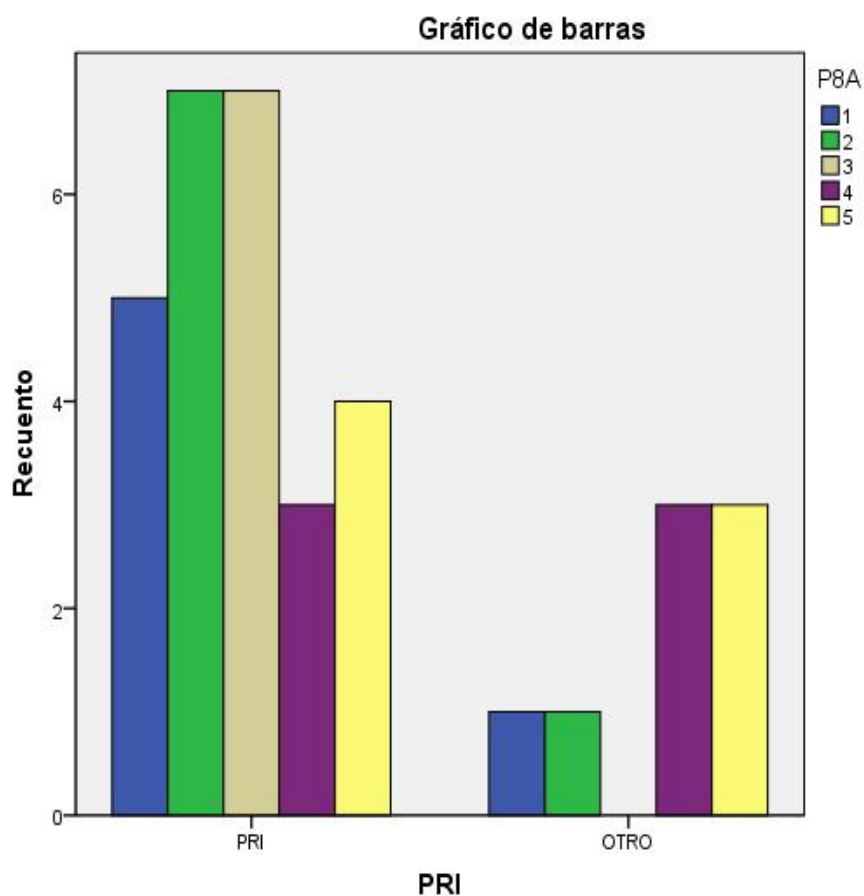


Gráfico 73: Primaria* P8A

Por lo que respecta a la valoración para atender y entender al estudiante inmigrante al llegar a la escuela:

- Para el 26,9% de los encuestados, coloca en segundo y tercer lugar, el conocimiento del sistema educativo del lugar de procedencia del estudiante.

10. PRI * P8B**Primaria – conocimiento valores y costumbres****Respuesta a la pregunta 10: Primaria *P8B**

			P8B					Total
			1	2	3	4	5	
P R I O T R O	P R I	Recuento	2	3	2	7	12	26
		% dentro de PRI	7,7%	11,5%	7,7%	26,9%	46,2%	100,0%
		Residuos corregidos	,8	1,0	-1,3	-,6	,4	
	O T R O	Recuento	0	0	2	3	3	8
		% dentro de PRI	,0%	,0%	25,0%	37,5%	37,5%	100,0%
		Residuos corregidos	-,8	-1,0	1,3	,6	-,4	
Total		Recuento	2	3	4	10	15	34
		% dentro de PRI	5,9%	8,8%	11,8%	29,4%	44,1%	100,0%

Tabla 108: Primaria* P8B

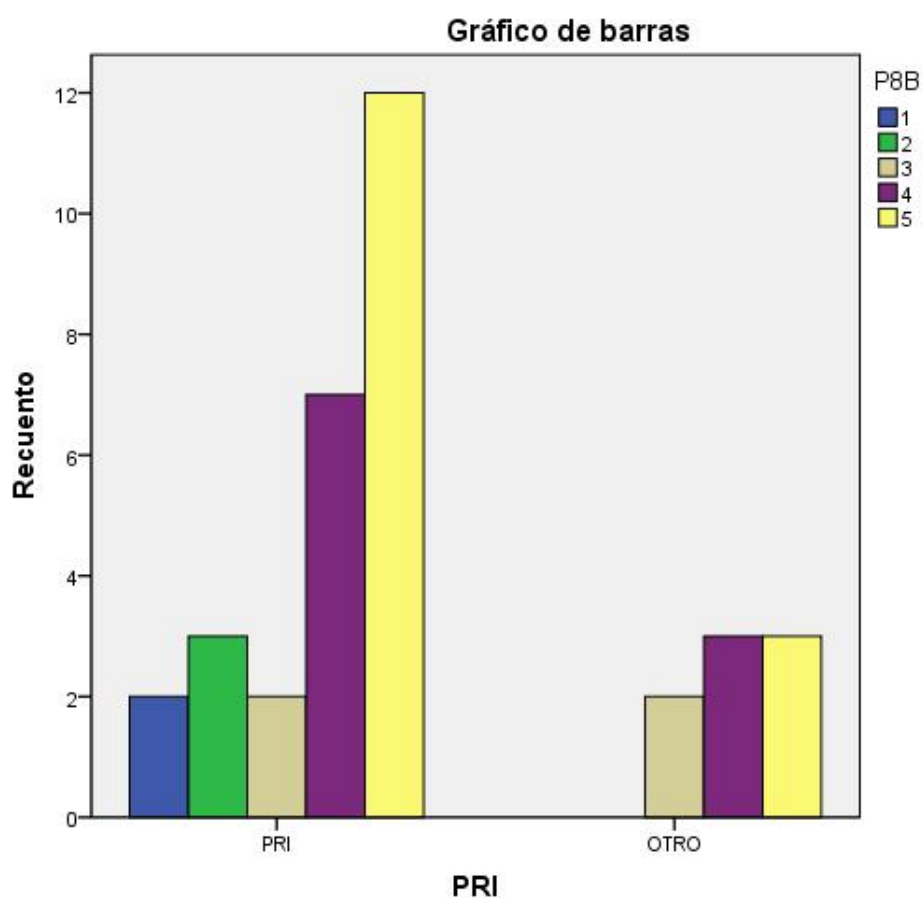


Gráfico 74: Primaria* P8B

Por lo que respecta a la valoración para atender al estudiante inmigrante al llegar a la escuela:

- Para el 46,2% de los maestros de Primaria, coloca en quinto lugar, el conocimiento de los valores y las costumbres del estudiante inmigrante.

11. PRI * P8C**Respuesta a la pregunta 11: Primaria*P8C**

			P8C					Total
			1	2	3	4	5	
P R I	P R I	Recuento	2	1	10	10	3	26
		% dentro de PRI	7,7%	3,8%	38,5%	38,5%	11,5%	100,0%
		Residuos corregidos	,8	-,9	-,6	,7	-,1	
O T R O	O T R O	Recuento	0	1	4	2	1	8
		% dentro de PRI	,0%	12,5%	50,0%	25,0%	12,5%	100,0%
		Residuos corregidos	-,8	,9	,6	-,7	,1	
Total		Recuento	2	2	14	12	4	34
		% dentro de PRI	5,9%	5,9%	41,2%	35,3%	11,8%	100,0%

Tabla 109: Primaria* P8C

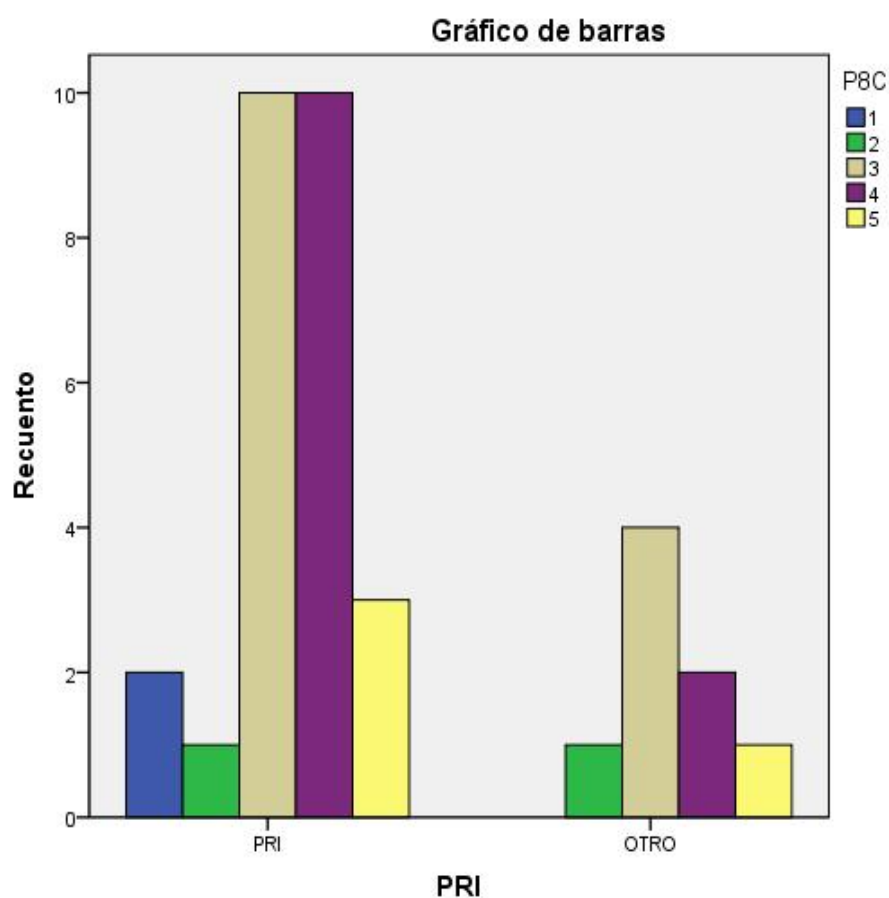


Gráfico 75: Primaria* P8C

Por lo que respecta a la valoración para atender y entender al estudiante inmigrante al llegar a la escuela:

- El 38,5%, de los encuestados, coloca en tercero y cuarto lugar, el conocimiento de la cultura del estudiante inmigrante.

12. PRI * P8D**Primaria – lengua materna****Respuesta a la pregunta 12: Primaria *P8D**

			P8D					Total
			1	2	3	4	5	
P R I	P R I	Recuento	8	7	5	4	2	26
		% dentro de PRI	30,8%	26,9%	19,2%	15,4%	7,7%	100,0%
		Residuos corregidos	,9	-2,2	,3	1,1	,8	
	O T R O	Recuento	1	5	1	0	0	7
		% dentro de PRI	14,3%	71,4%	14,3%	,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,9	2,2	-,3	-1,1	-,8	
Total		Recuento	9	12	6	4	2	33
		% dentro de PRI	27,3%	36,4%	18,2%	12,1%	6,1%	100,0%

Tabla 110: Primaria* P8D

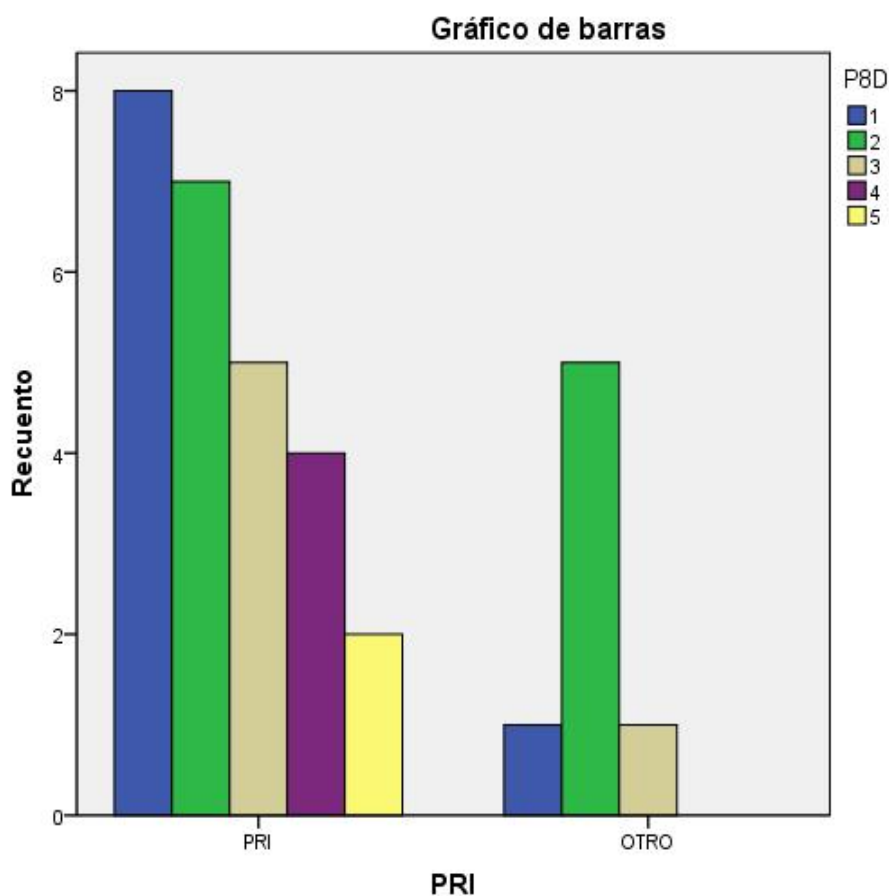


Gráfico 76: Primaria* P8D

Por lo que respecta a la valoración para atender al estudiante inmigrante al llegar a la escuela:

- El 30,8%; de los maestros de Primaria, coloca en primer lugar, el conocimiento de la lengua materna del alumnado inmigrante.

13. PRI * P8E**Primaria –otros aspectos****Respuesta a la pregunta 13: Primaria*P8E**

			P8E					Total
			1	2	3	4	5	
PRI R I O T R O	P	Recuento	9	6	3	4	4	26
		% dentro de PRI	34,6 %	23,1%	11,5%	15,4 %	15,4 %	100,0 %
		Residuos corregidos	-2,0	,6	-,1	1,2	1,2	
	O	Recuento	6	1	1	0	0	8
		% dentro de PRI	75,0 %	12,5%	12,5%	,0% %	,0% %	100,0 %
		Residuos corregidos	2,0	-,6	,1	-1,2	-1,2	
Total		Recuento	15	7	4	4	4	34
		% dentro de PRI	44,1 %	20,6%	11,8%	11,8 %	11,8 %	100,0 %

Tabla 111: Primaria* P8E

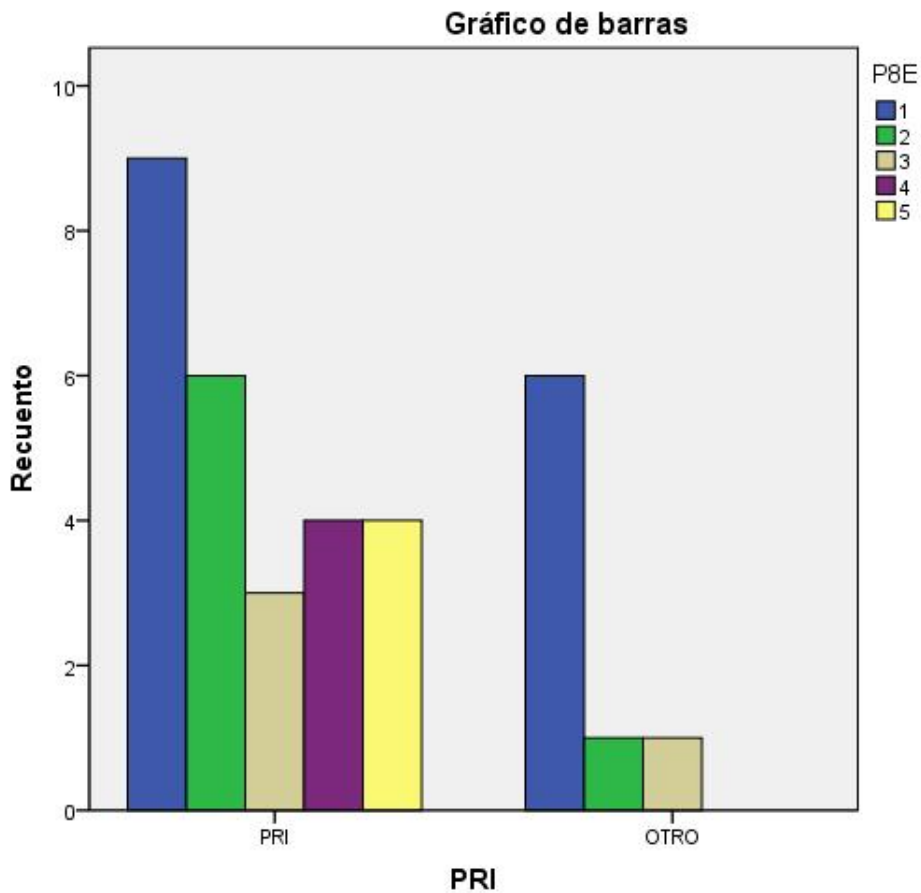


Gráfico 77: Primaria* P8E

Por lo que respecta a la valoración para atender y entender al estudiante inmigrante al llegar a la escuela:

- Para el 34,6%; de los encuestados, colocan en primer lugar, otros aspectos a tener en cuenta amén de los ya señaladas anteriormente.

EN RESUMEN:

Para atender y entender mejor al estudiante extranjero al llegar a la escuela se da la siguiente valoración:

En primer lugar, su lengua materna y otros aspectos. En segundo y tercer lugar el sistema educativo del lugar de procedencia del estudiante inmigrante. En cuarto y tercer lugar su cultura, y en quinto lugar, valores y costumbres.

14. PRI * P9

En tu opinión el nivel educativo que traen los alumnos inmigrantes es igual, más alto, más bajo que sus iguales españoles.

A-Más bajo.

B-Más alto. ¿En qué materias?....

C-Depende de la zona de procedencia o del país. Citar casos...

D-Iguales...

Primaria – nivel educativo**Respuesta a la pregunta 14: Primaria *P9**

			P9			Total
			1	3	4	
P R I	PRI	Recuento	17	8	2	27
		% dentro de PRI	63,0%	29,6%	7,4%	100,0%
		Residuos corregidos	1,3	-,4	-1,4	
	OTRO	Recuento	3	3	2	8
		% dentro de PRI	37,5%	37,5%	25,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,3	,4	1,4	
Total		Recuento	20	11	4	35
		% dentro de PRI	57,1%	31,4%	11,4%	100,0%

Tabla 112: Primaria* P9

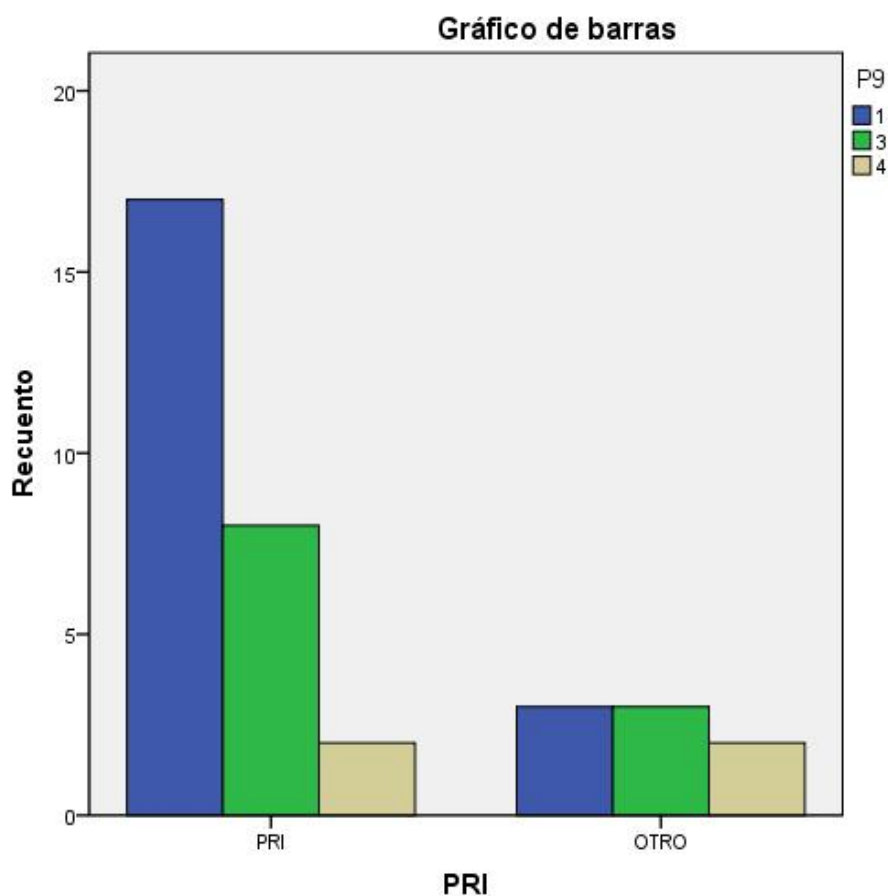


Gráfico 78: Primaria* P9

En relación con el nivel educativo que traen el estudiante extranjero:

- Para el 63,0%; de los encuestados, considera que el nivel es más bajo que el de los estudiantes españoles. Por el contrario, el 29,6% defiende que depende de la zona o del país de procedencia

15. PRI * P10

¿Cuál de las afirmaciones que se muestran a continuación, crees que reflejan mejor el modelo intercultural?

A. Convivencia y coexistencia cultural entre inmigrantes y españoles.

B. Asimilación cultural por parte de los que llegan a España, ellos deben asumir la cultura española.

C. Diálogo cultural entre la sociedad de acogida y los inmigrantes.

D. Otra...

Primaria – modelo intercultural**Respuesta a la pregunta 15: Primaria *P10**

			P10				Total
			1	2	3	4	
P R I	PRI	Recuento	16	6	4	1	27
		% dentro de PRI	59,3%	22,2%	14,8%	3,7%	100,0%
		Residuos corregidos	1,7	,6	-2,1	-,9	
	OTRO	Recuento	2	1	4	1	8
		% dentro de PRI	25,0%	12,5%	50,0%	12,5%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,7	-,6	2,1	,9	
Total		Recuento	18	7	8	2	35
		% dentro de PRI	51,4%	20,0%	22,9%	5,7%	100,0%

Tabla 113: Primaria* P10

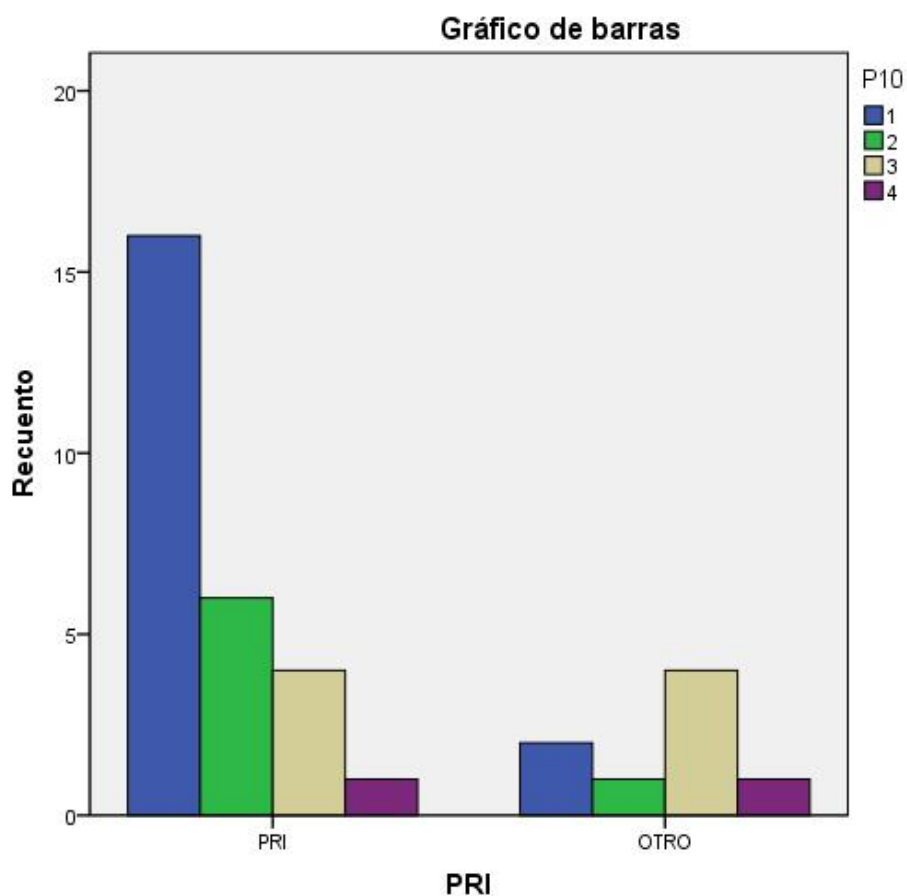


Gráfico 79: Primaria* P10

Por lo que respecta a la afirmación qué modelo intercultural se refleja en España:

- Para el 59,3%; de los docentes, considera que el modelo es el de la convivencia y coexistencia cultural entre inmigrantes y españoles. En cambio, el 22,2% considera que el modelo es el de la asimilación cultural.

16. PRI * P11

La asignatura Educación para la Ciudadanía en sus contenidos en los diferentes niveles educativos.

A. Promulga valores que ayudan a la convivencia con gente de otras culturas

B. Los temas que tratan afectan sólo a la sociedad española

C. Los valores que se enseñan son tan válidos para los españoles, como para los inmigrantes que viven en España

D. Otra...

Primaria – educación para la ciudadanía**Respuesta a la pregunta 16: Primaria * P11**

			P11				Total
			1	2	3	4	
P R I O T R O	PRI	Recuento	8	0	14	4	26
		% dentro de PRI	30,8%	,0%	53,8%	15,4%	100,0 %
		Residuos corregidos	-1,0	-1,8	,8	1,2	
	O T R O	Recuento	4	1	3	0	8
		% dentro de PRI	50,0%	12,5%	37,5%	,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	1,0	1,8	-,8	-1,2	
Total		Recuento	12	1	17	4	34
		% dentro de PRI	35,3%	2,9%	50,0%	11,8%	100,0 %

Tabla 114: Primaria* P11

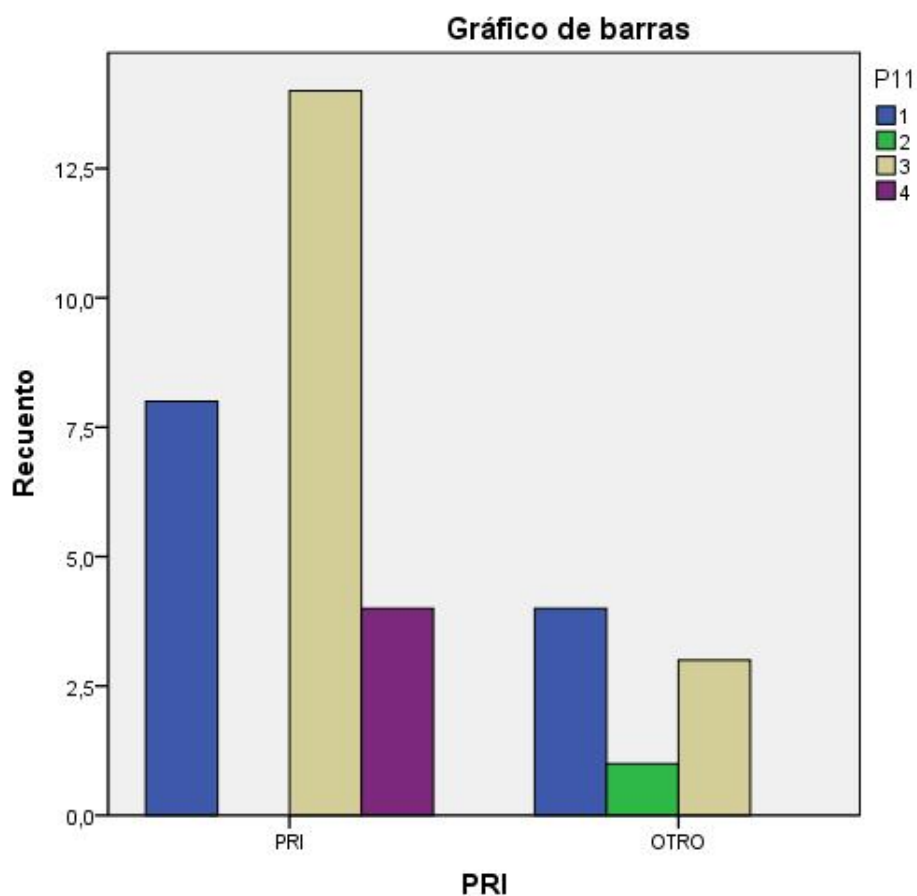


Gráfico 80: Primaria* P11

En lo concerniente a los contenidos de la asignatura de Educación para la Ciudadanía en los diferentes niveles educativos:

- Para el 53,8%; de los maestros de Primaria, que los valores son tan válidos para estudiantes inmigrantes como para españoles. Mientras que, el 30,8% sostienen que la asignatura promulga valores que ayudan a la convivencia con gentes de otras culturas.

17. PRI * P12

El aprendizaje del español por parte de los alumnos extranjeros debería hacerse:

- A. Incorporándoles al grupo ordinario
- B. En aulas segregadas, hasta que dominen el español.
- C. En aulas segregadas, con incorporación progresiva al aula ordinaria.
- D. Incorporándose al grupo ordinario, con apoyo lingüístico desde el principio.
- E. Otras...

Primaria – aprendizaje del español**Respuesta a la pregunta 17: Primaria *P12**

			P12				Total
			1	2	3	4	
P R I	PRI	Recuento	2	4	12	9	27
		% dentro de PRI	7,4%	14,8%	44,4%	33,3%	100,0 %
		Residuos corregidos	,8	,2	,3	-,9	
	OTRO	Recuento	0	1	3	4	8
		% dentro de PRI	,0%	12,5%	37,5%	50,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	-,8	-,2	-,3	,9	
Total		Recuento	2	5	15	13	35
		% dentro de PRI	5,7%	14,3%	42,9%	37,1%	100,0 %

Tabla 115: Primaria* P12

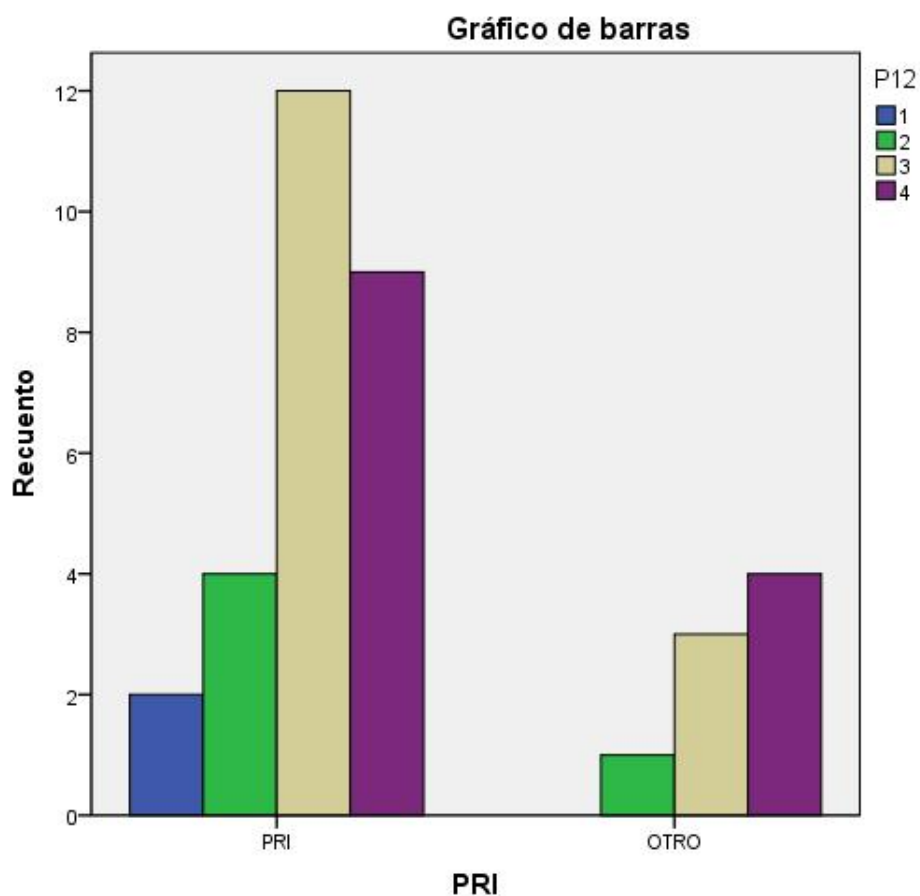


Gráfico 81: Primaria* P12

En lo concerniente al aprendizaje del español por parte del estudiante extranjero:

- Para el 44,4%, el aprendizaje se debe realizarse en aulas segregadas con incorporación progresiva al aula ordinaria. Si bien, el 33,3% no tiene claro cómo llevar a cabo esta enseñanza.

18. PRI * P13

¿Los estudiantes extranjeros que tienen una lengua materna diferente al español deben desarrollarla al mismo tiempo que aprenden la lengua de la escuela?

A. Si ¿Por qué?

B. No ¿Por qué?

C. No sabe, no contesta

Primaria – aprendizaje lengua materna**Respuesta a la pregunta 14: Primaria*P13**

			P13			Total
			1	2	3	
PRI	PRI	Recuento	14	2	11	27
		% dentro de PRI	51,9%	7,4%	40,7%	100,0 %
		Residuos corregidos	-1,2	-,5	1,5	
	OTRO	Recuento	6	1	1	8
		% dentro de PRI	75,0%	12,5%	12,5%	100,0 %
		Residuos corregidos	1,2	,5	-1,5	
Total		Recuento	20	3	12	35
		% dentro de PRI	57,1%	8,6%	34,3%	100,0 %

Tabla 116: Primaria* P13

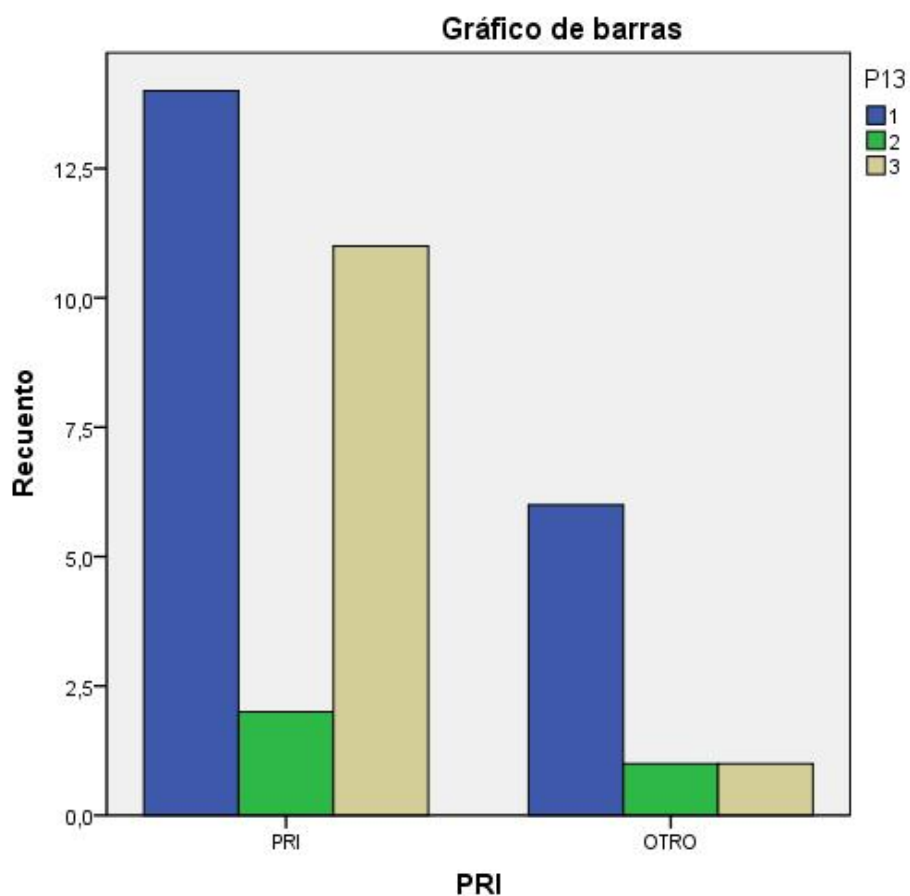


Gráfico 82: Primaria* P13

En cuanto a la disyuntiva del español y lengua materna del estudiante inmigrante en la escuela:

- El 51,9% de los maestros considera que se debe enseñar el español al alumnado inmigrante conjuntamente con su lengua materna. Sin embargo, el 40,7% no tiene claro como llevar a cabo este aprendizaje.

19. PRI * P14**Qué motivación te impulsan a trabajar en un aula de compensatoria o de enlace**

- A. Compromiso con la inmigración
- B. Desarrollo personal y profesional
- C. Sugerencia de la administración educativa
- D. Otra...

Primaria – motivos para trabajar en un aula de enlace o de compensatoria**Respuesta a la pregunta 19: Primaria*P14**

			P14				Total
			1	2	3	4	
P R I	PRI	Recuento	4	18	1	4	27
		% dentro de PRI	14,8%	66,7%	3,7%	14,8%	100,0 %
		Residuos corregidos	,2	-1,1	,6	1,2	
	OTRO	Recuento	1	7	0	0	8
		% dentro de PRI	12,5%	87,5%	,0%	,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	-,2	1,1	-,6	-1,2	
Total		Recuento	5	25	1	4	35
		% dentro de PRI	14,3%	71,4%	2,9%	11,4%	100,0 %

Tabla 117: Primaria* P14

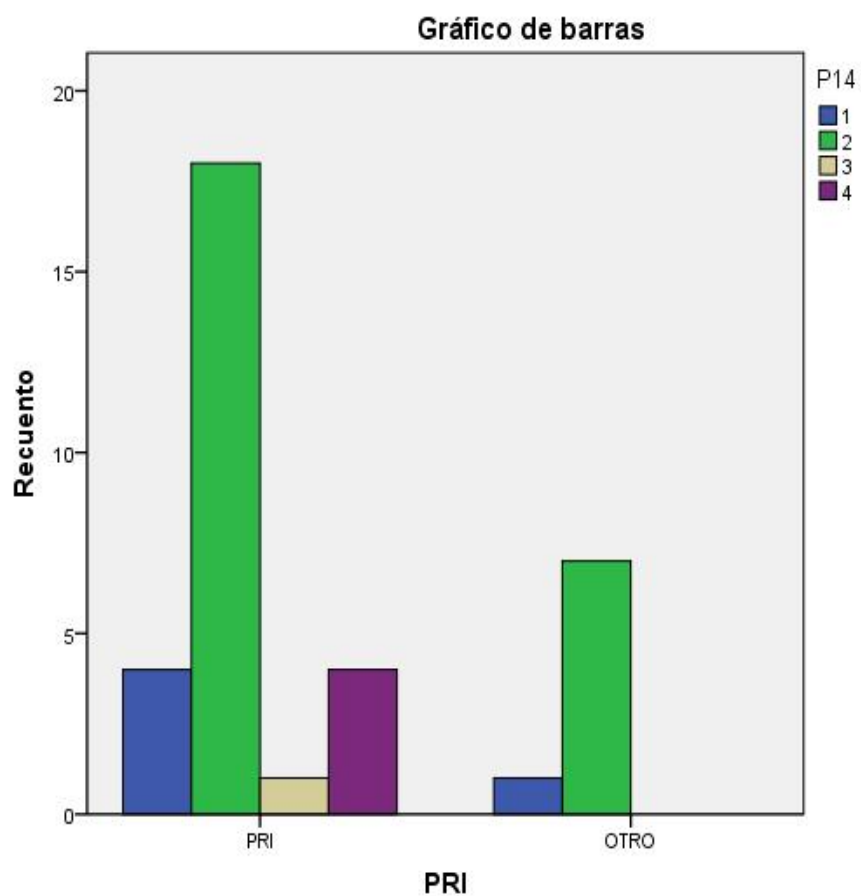


Gráfico 83: Primaria* P14

Con relación a la motivación para trabajar en un aula de enlace o de compensatoria:

- El 66,7% de los docentes decide ir a trabajar en este tipo de aulas, por su desarrollo personal y profesional.

20. PRI * P15

¿Crees que debería haber una especialización educativa relacionada con el fenómeno de la inmigración, como ocurre en otras profesiones como, (abogacía, medicina, policía, trabajo social)?

Primaria – especialización educativa**Respuesta a la pregunta 20: Primaria*P15**

			P15			Total
				No	Si	
PR I	PRI	Recuento	2	9	16	27
		% dentro de PRI	7,4%	33,3%	59,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-,5	-,9	1,1	
	OTRO	Recuento	1	4	3	8
		% dentro de PRI	12,5%	50,0%	37,5%	100,0%
		Residuos corregidos	,5	,9	-1,1	
Total		Recuento	3	13	19	35
		% dentro de PRI	8,6%	37,1%	54,3%	100,0%

Tabla 118: Primaria* P15

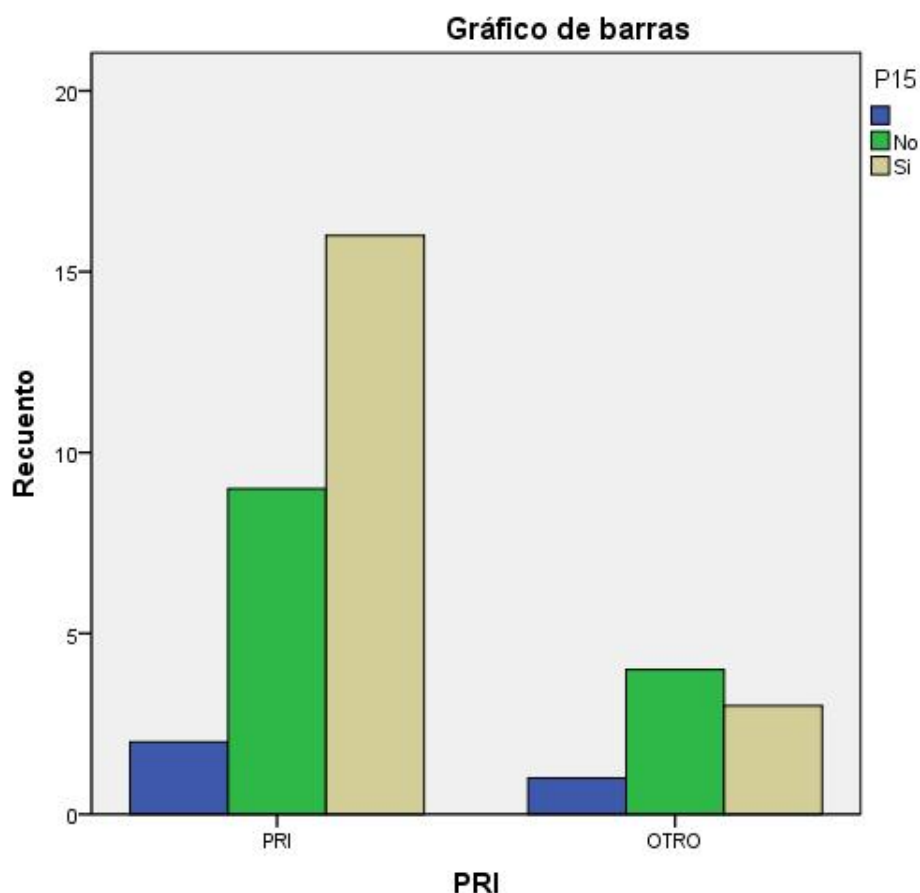


Gráfico 84: Primaria* P15

Por lo que respecta a la especialización en educación como consecuencia del fenómeno de la inmigración:

- El 59,3% de los maestros/as, ve como algo necesario una especialización en educación como ocurre en otras profesiones, para trabajar con el alumnado inmigrante. Por el contrario, el 33,3% está en contra de una especialización educativa.

6.4.2.2. RELACIONES DE INCIDENCIA EN UN ANÁLISIS GLOBAL**1. El perfil docente más idóneo para las aulas de enlace****P1*P3****Respuesta al cruce: P1*P3**

			P3			Total
			1	2	3	
P1	1	Recuento	21	3	2	26
		% dentro de P1	80,8%	11,5%	7,7%	100,0%
		Residuos corregidos	,9	,0	-1,2	
	2	Recuento	1	0	0	1
		% dentro de P1	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,6	-,4	-,4	
	3	Recuento	4	1	2	7
		% dentro de P1	57,1%	14,3%	28,6%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,4	,3	1,6	
	4	Recuento	1	0	0	1
		% dentro de P1	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,6	-,4	-,4	
Total		Recuento	27	4	4	35
		% dentro de P1	77,1%	11,4%	11,4%	100,0%

Tabla 119: Perfil profesional. P1* Aulas de enlace. P3

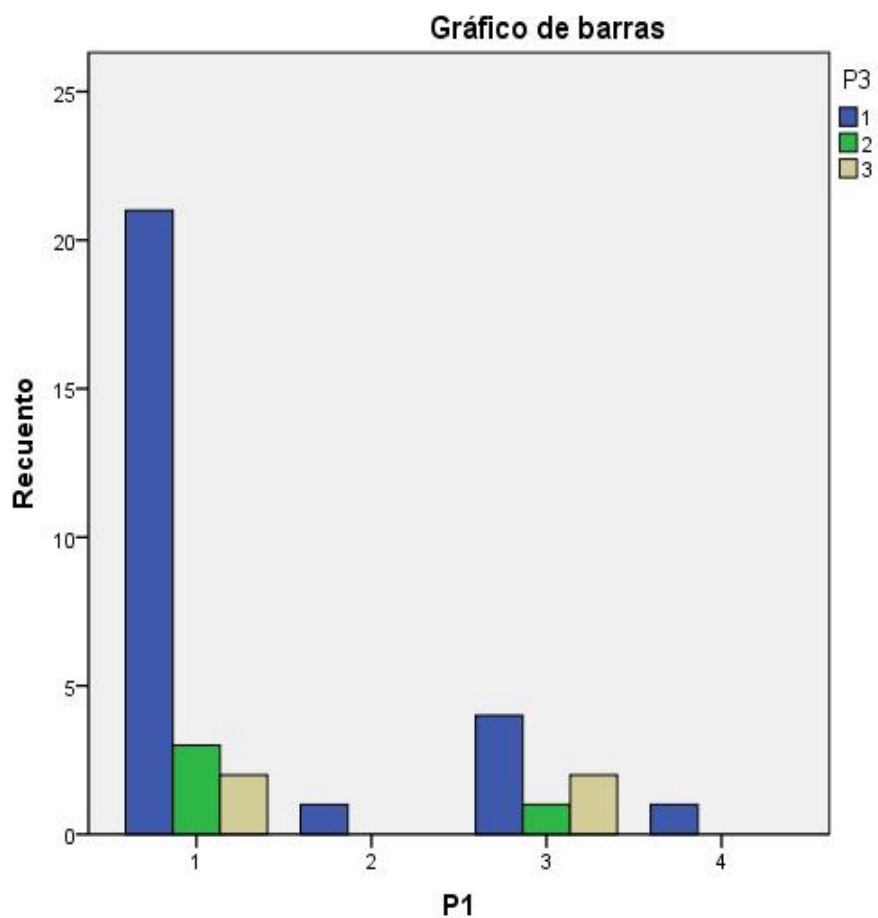


Gráfico 85: Perfil profesional. P1* Aulas de enlace. P3

Con relación al perfil docente para trabajar en las aulas de enlace o de compensatoria:

- Para el 77,1% el perfil docente más indicado es el de maestro de Primaria o de Infantil.

2. Valoración de la nueva diversidad cultural y la nueva imagen en la escuela

P2. * P4

Respuesta al cruce: P2* P4

			P4				Total
			1	2	3	4	
P2	1	Recuento	19	0	3	0	22
		% dentro de P2	86,4%	,0%	13,6%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	1,2	-1,3	1,4	-2,4	
	2	Recuento	1	0	0	0	1
		% dentro de P2	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,5	-,2	-,3	-,3	
	3	Recuento	6	1	0	0	7
		% dentro de P2	85,7%	14,3%	,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,4	2,0	-,9	-,9	
	4	Recuento	2	0	0	3	5
		% dentro de P2	40,0%	,0%	,0%	60,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-2,4	-,4	-,7	4,4	
Total		Recuento	28	1	3	3	35
		% dentro de P2	80,0%	2,9%	8,6%	8,6%	100,0%

Tabla 120: Diversidad cultural. P2* Nueva imagen en la escuela. P4

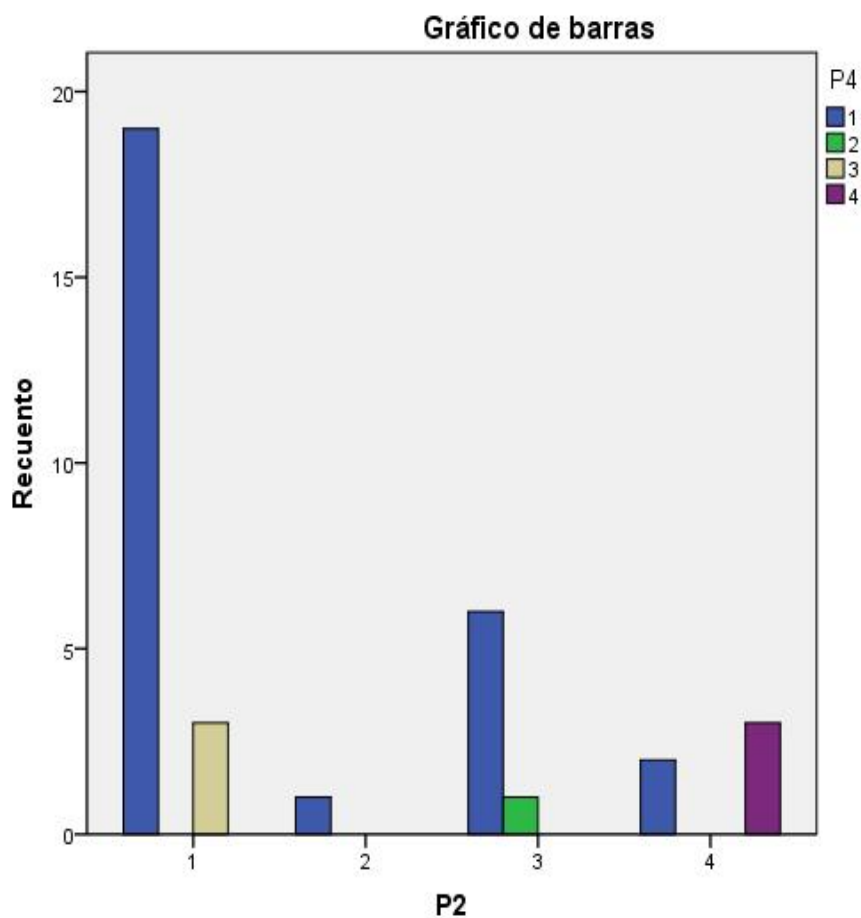


Gráfico 86: Diversidad cultural. P2* Nueva imagen en la escuela. P4

Por lo que respecta a la diversidad cultural y la nueva imagen en la escuela a reflejo de la inmigración:

- Para el 86,4 %; la nueva imagen escolar fruto de la diversidad cultural es enriquecedora para profesores y estudiantes. Por consiguiente, es una oportunidad para conocer otras culturas y abrirse al mundo.

3. La nueva diversidad cultural y la conflictividad en la escuela

P2 * P5

Respuesta al cruce: P2*P5

			P5				Total
			1	2	3	4	
P2	1	Recuento	5	2	14	1	22
		% dentro de P2	22,7%	9,1%	63,6%	4,5%	100,0%
		Residuos corregidos	,0	-1,1	,6	,8	
	2	Recuento	0	0	1	0	1
		% dentro de P2	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,6	-,4	,8	-,2	
	3	Recuento	1	3	3	0	7
		% dentro de P2	14,3%	42,9%	42,9%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,6	2,4	-1,0	-,5	
	4	Recuento	2	0	3	0	5
		% dentro de P2	40,0%	,0%	60,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	1,0	-1,0	,0	-,4	
Total		Recuento	8	5	21	1	35
		% dentro de P2	22,9%	14,3%	60,0%	2,9%	100,0%

Tabla 121: Diversidad cultural. P2* Conflictividad en la escuela. P5

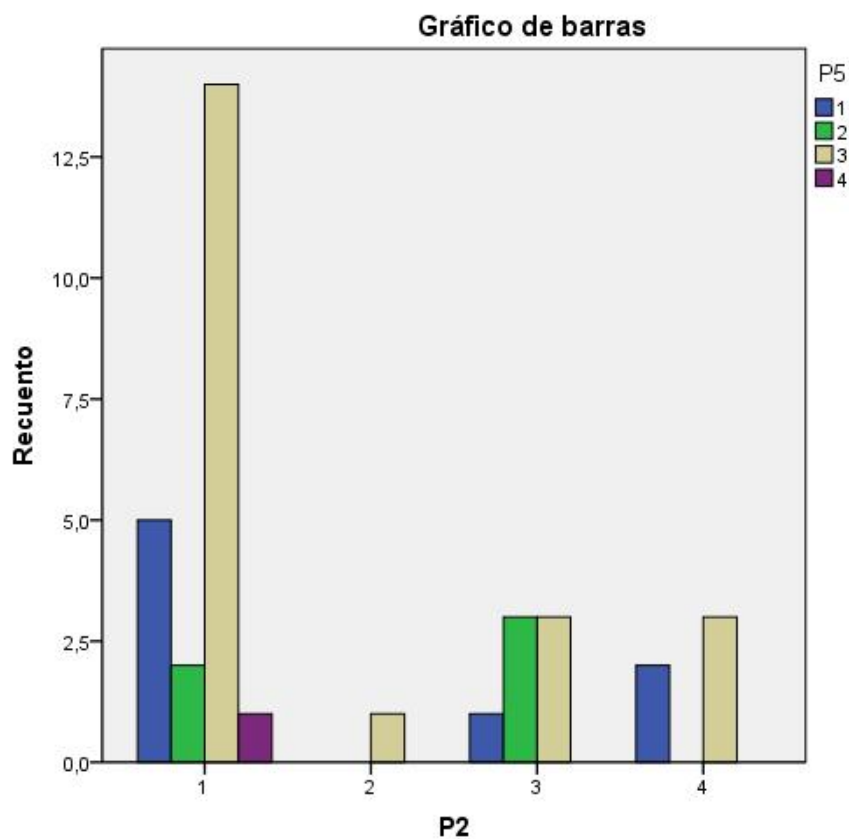


Gráfico 87: Diversidad cultural. P2* Conflictividad en la escuela. P5

En relación a la nueva diversidad cultural y la conflictividad en la escuela:

- El 63,6% de los maestros/as no está ni de acuerdo ni en desacuerdo que la diversidad cultural aumenta la conflictividad en la escuela. Por consiguiente, la nueva diversidad que se da en las escuelas no se puede afirmar que es mala.

4. La diversidad cultural visto como un conflicto con la presencia del alumno extranjero

P5 * P6

Respuesta al cruce: P5* P6

			P6			Total
			1	2	4	
P5	1	Recuento	5	2	1	8
		% dentro de P5	62,5%	25,0%	12,5%	100,0%
		Residuos corregidos	-2,1	1,4	1,9	
	2	Recuento	4	1	0	5
		% dentro de P5	80,0%	20,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,4	,7	-,4	
	3	Recuento	20	1	0	21
		% dentro de P5	95,2%	4,8%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	2,0	-1,5	-1,2	
	4	Recuento	1	0	0	1
		% dentro de P5	100,0 %	,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,4	-,4	-,2	
Total		Recuento	30	4	1	35
		% dentro de P5	85,7%	11,4%	2,9%	100,0%

Tabla 122: Diversidad cultural. P5* Presencia del alumnado extranjero. P6

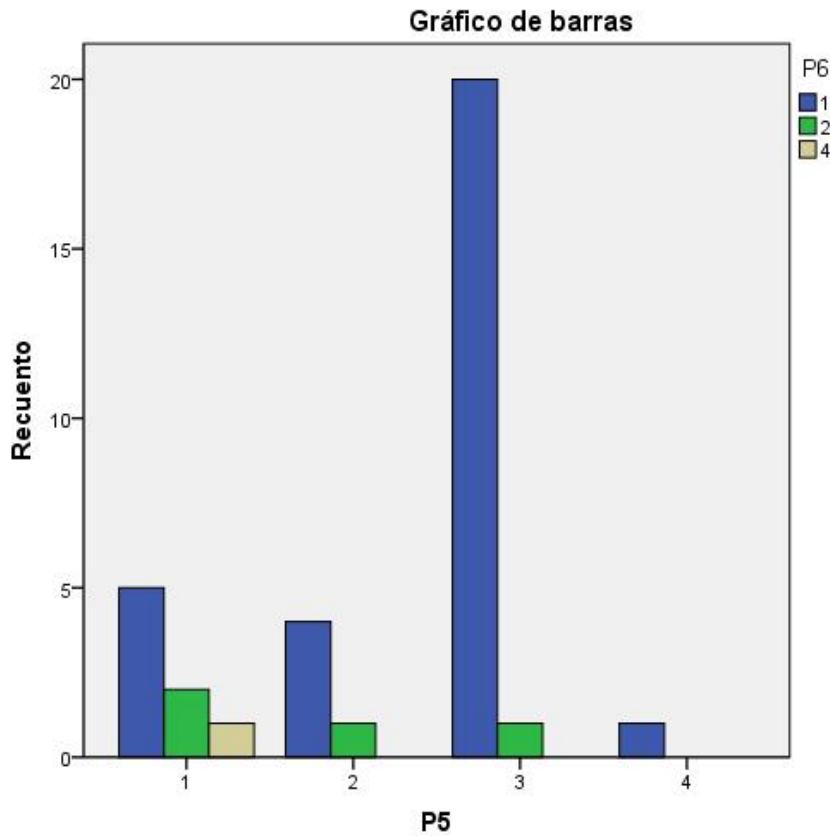


Gráfico 88: Diversidad cultural. P5* Presencia del alumnado extranjero. P6

En cuanto a la diversidad entendida como conflicto con la presencia del estudiante extranjero en las aulas:

- El 95,2% ni está de acuerdo- ni en desacuerdo en que la diversidad cultural aumenta la conflictividad en la escuela. Por consiguiente, el docente tiene que emplear una metodología y una organización de la clase que se ajuste a la diversidad de todos los alumnos.

5. La fuente de información que se tiene, con el nivel educativo que traen los alumnos

P7 * P9

Respuesta al cruce: P7* P9

			P9			Total
			1	3	4	
P7	1	Recuento	9	6	3	18
		% dentro de P7	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
		Residuos corregidos	-,9	,2	1,0	
	2	Recuento	9	3	1	13
		% dentro de P7	69,2%	23,1%	7,7%	100,0%
		Residuos corregidos	1,1	-,8	-,5	
	3	Recuento	2	2	0	4
		% dentro de P7	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,3	,9	-,8	
Total		Recuento	20	11	4	35
		% dentro de P7	57,1%	31,4%	11,4%	100,0%

Tabla 123: Fuente de información. P7* Nivel educativo. P9

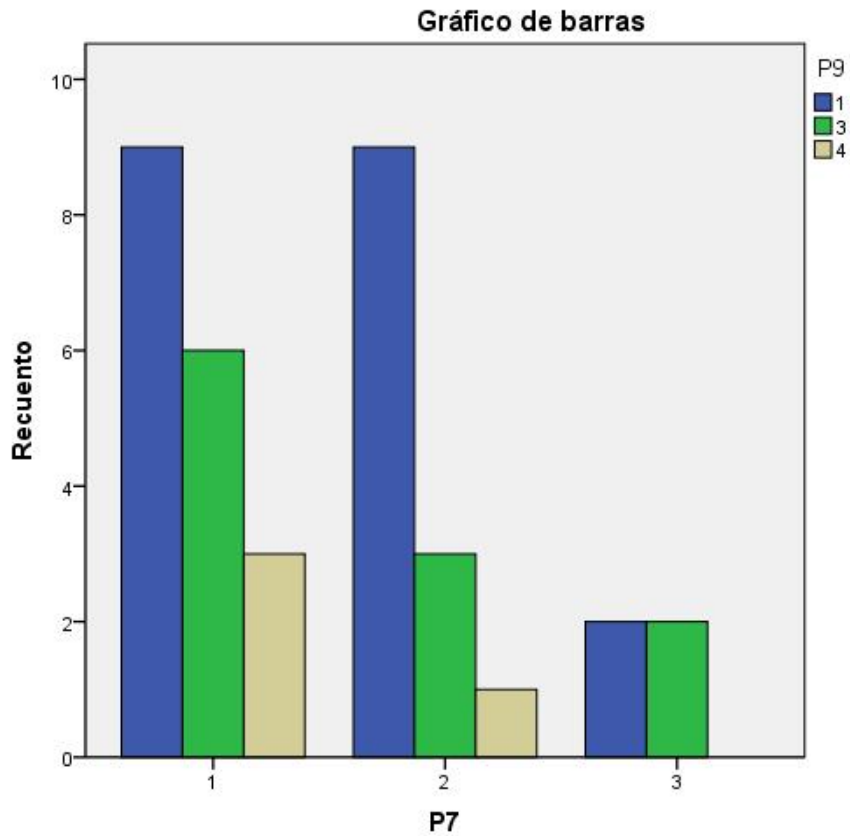


Gráfico 89: Fuente de información. P7* Nivel educativo. P9

En relación con la fuente de información y el nivel educativo que el alumnado extranjero:

- El 59,2%, sostienen que el nivel educativo que traen los alumnos extranjeros es más bajo. Para ello, en la escuela se necesita libros y revistas especializados como fuente de información para hacer frente al impacto de la inmigración.

6. Conocimiento, motivación reflejada en la práctica con la presencia del alumno extranjero.

P8A * P14 .Conocimiento de los sistemas educativos y motivación para trabajar en un aula de enlace.

Respuesta al cruce: P8A* P14

			P14				Total
			1	2	3	4	
P8A	1	Recuento	0	5	1	0	6
		% dentro de P8A	,0%	83,3%	16,7%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,1	,6	2,2	-,8	
	2	Recuento	3	5	0	0	8
		% dentro de P8A	37,5%	62,5%	,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	2,1	-,8	-,6	-1,0	
	3	Recuento	0	6	0	1	7
		% dentro de P8A	,0%	85,7%	,0%	14,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,2	,8	-,5	,6	
	4	Recuento	1	5	0	0	6
		% dentro de P8A	16,7%	83,3%	,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,1	,6	-,5	-,8	
	5	Recuento	1	4	0	2	7
		% dentro de P8A	14,3%	57,1%	,0%	28,6%	100,0%
		Residuos corregidos	,0	-1,1	-,5	2,1	
Total		Recuento	5	25	1	3	34
		% dentro de P8A	14,7%	73,5%	2,9%	8,8%	100,0%

Tabla 124: Sistemas educativos. P8A* Motivación para trabajar en aulas de enlace. P14

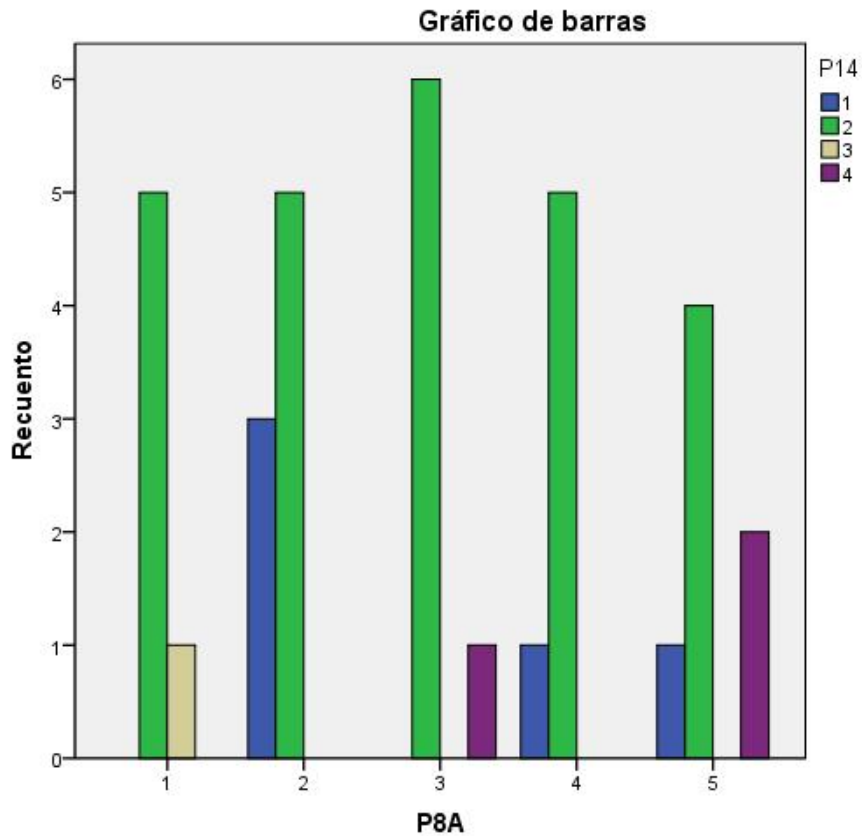


Gráfico 90: Sistemas educativos. P8A* Motivación para trabajar en aulas de enlace. P14

En cuanto a conocimiento de los sistemas educativos y motivos del docente para trabajar en un aula de enlace:

- Para el 85,7%; para conocer mejor al alumnado inmigrante hay que conocer el sistema educativo de procedencia; y la motivación que le lleva a trabajar con este alumnado es su desarrollo profesional y personal.

P8B * P14. Conocimiento de valores y costumbres e motivación para trabajar en un aula de enlace.

Respuesta al cruce: P8B* P14

			P14				Total
			1	2	3	4	
P8B	1	Recuento	0	2	0	0	2
		% dentro de P8B	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,6	,9	-,3	-,5	
	2	Recuento	0	2	1	0	3
		% dentro de P8B	,0%	66,7%	33,3%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,8	-,3	3,3	-,6	
	3	Recuento	2	1	0	1	4
		% dentro de P8B	50,0%	25,0%	,0%	25,0%	100,0%
		Residuos corregidos	2,1	-2,3	-,4	1,2	
	4	Recuento	2	6	0	2	10
		% dentro de P8B	20,0%	60,0%	,0%	20,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,6	-1,2	-,7	1,5	
	5	Recuento	1	14	0	0	15
		% dentro de P8B	6,7%	93,3%	,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,2	2,3	-,9	-1,6	
Total		Recuento	5	25	1	3	34
		% dentro de P8B	14,7%	73,5%	2,9%	8,8%	100,0%

Tabla 125: Conocimiento de valores y costumbres. P8B* Motivación para trabajar en aulas de enlace. P14

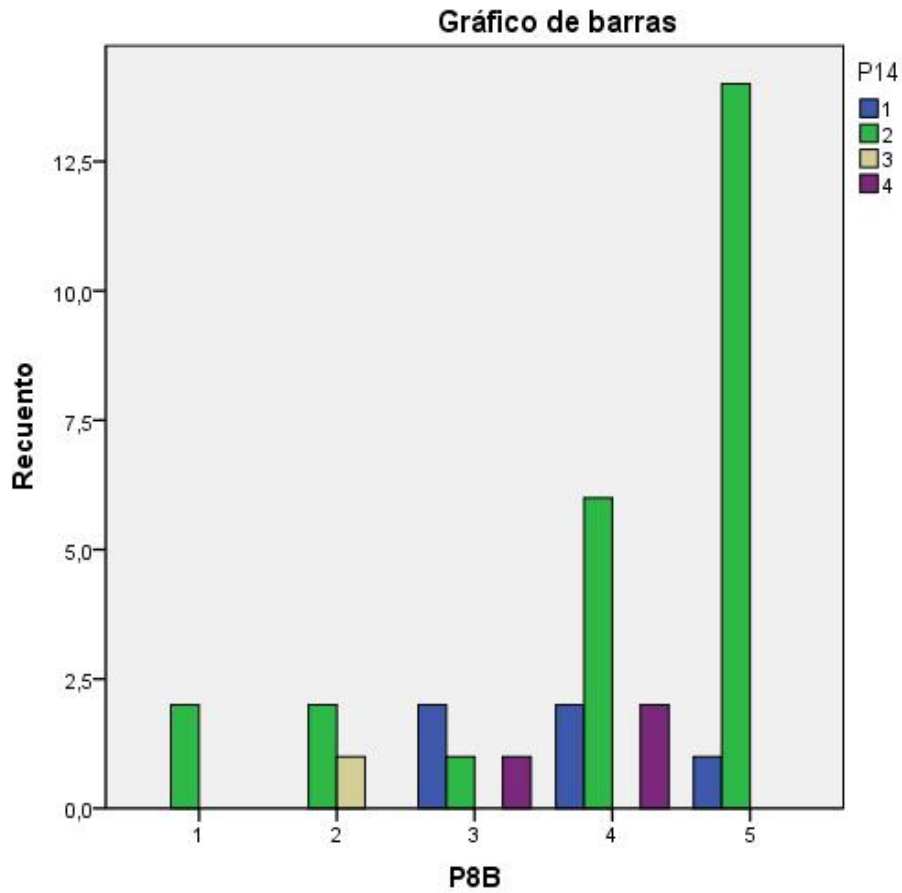


Gráfico 91: Conocimiento de valores y costumbres. P8B* Motivación para trabajar en aulas de enlace. P14

En cuanto a conocimiento de las costumbres, valores y motivación del docente a estar en un aula de enlace:

- El 93,3% de los docentes, afirman que se necesitan conocer las costumbres y valores para atender mejor al alumnado extranjero. Los motivos por los cuales trabajan con este tipo de alumnos son personales y profesionales.

- **P8C * P14. Conocimiento de la cultura y motivación para trabajar en un aula de enlace**

Respuesta al cruce: P8C* P14

			P14				Total
			1	2	3	4	
P8 C	1	Recuento	0	2	0	0	2
		% dentro de P8C	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	-,6	,9	-,3	-,5	
	2	Recuento	0	2	0	0	2
		% dentro de P8C	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	-,6	,9	-,3	-,5	
	3	Recuento	1	11	1	1	14
		% dentro de P8C	7,1%	78,6%	7,1%	7,1	100,0 %
		Residuos corregidos	-1,0	,6	1,2	-,3	
	4	Recuento	2	8	0	2	12
		% dentro de P8C	16,7 %	66,7%	,0%	16,7 %	100,0 %
		Residuos corregidos	,2	-,7	-,7	1,2	
	5	Recuento	2	2	0	0	4
		% dentro de P8C	50,0 %	50,0%	,0%	,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	2,1	-1,1	-,4	-,7	
Total	Recuento	5	25	1	3	34	
	% dentro de P8C	14,7 %	73,5%	2,9%	8,8 %	100,0 %	

Tabla 126: Conocimiento de la cultura. P8C* Motivación para trabajar en aulas de enlace. P14

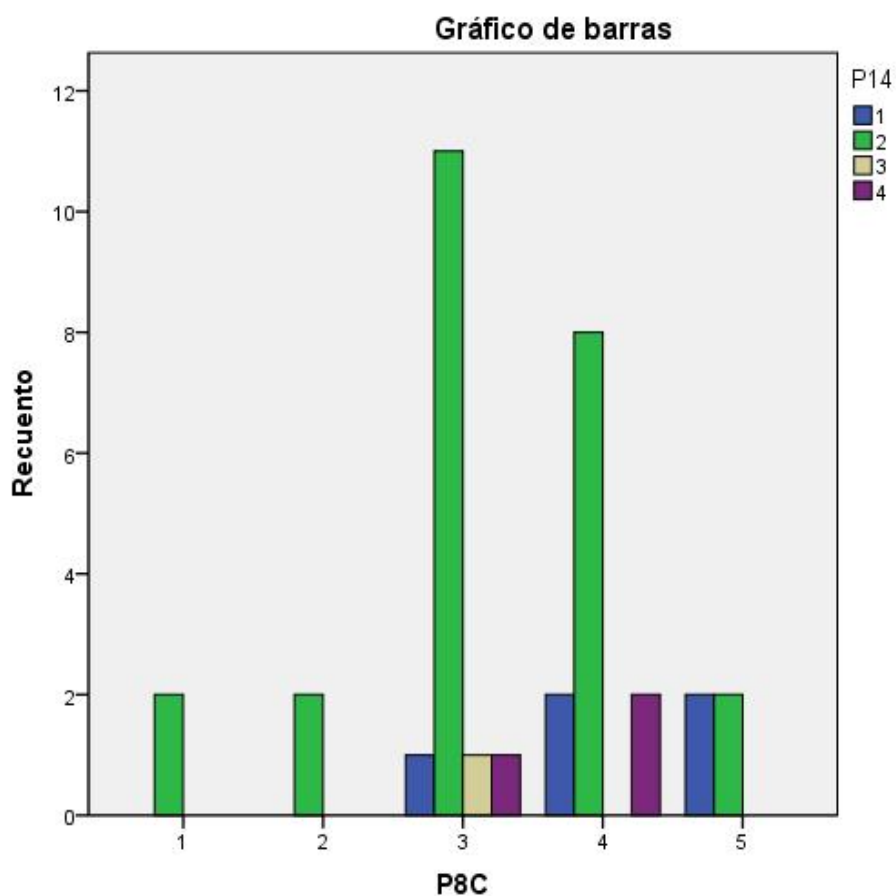


Gráfico 92: Conocimiento de la cultura. P8C* Motivación para trabajar en aulas de enlace. P14

En cuanto a conocimiento de la cultura y motivación para trabajar en las aulas de enlace:

- El 78,6%; manifiesta que, para atender mejor al alumno inmigrante hay conocer su cultura. La motivación de trabajar con este tipo de alumnado es, desarrollo personal y profesional.

- **P8D * P14. Conocimiento de la lengua y motivación para trabajar en un aula de enlace**

Respuesta al cruce: P8D* P14

			P14				Total
			1	2	3	4	
P8D	1	Recuento	1	7	0	1	9
		% dentro de P8D	11,1%	77,8%	,0%	11,1%	100,0%
		Residuos corregidos	-,4	,4	-,6	,2	
	2	Recuento	2	9	0	1	12
		% dentro de P8D	16,7%	75,0%	,0%	8,3%	100,0%
		Residuos corregidos	,2	,2	-,8	-,1	
	3	Recuento	1	5	0	0	6
		% dentro de P8D	16,7%	83,3%	,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,1	,6	-,5	-,9	
	4	Recuento	1	2	1	0	4
		% dentro de P8D	25,0%	50,0%	25,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,6	-1,1	2,7	-,7	
	5	Recuento	0	1	0	1	2
		% dentro de P8D	,0%	50,0%	,0%	50,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,6	-,7	-,3	2,1	
Total		Recuento	5	24	1	3	33
		% dentro de P8D	15,2%	72,7%	3,0%	9,1%	100,0%

Tabla 127: Conocimiento de la lengua. P8D* Motivación para trabajar en aulas de enlace. P14

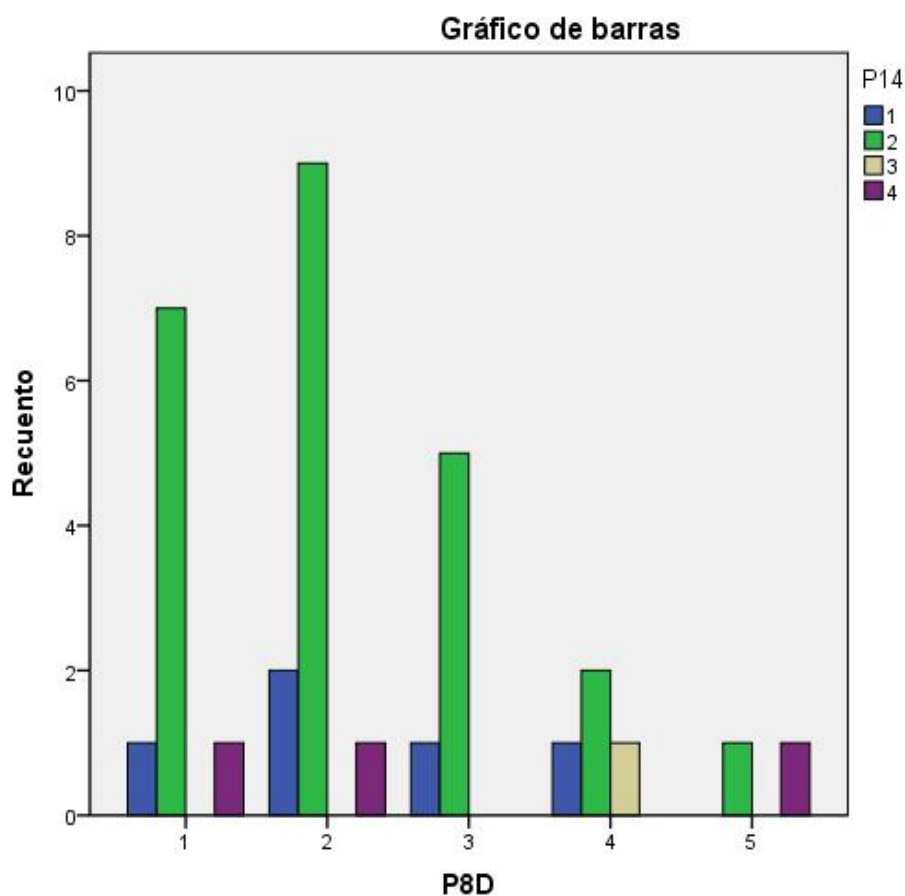


Gráfico 93: Conocimiento de la lengua. P8D* Motivación para trabajar en aulas de enlace. P14

En cuanto al conocimiento de la lengua y la motivación para trabajar en un aula de enlace:

- El 83,3% de los maestros/as sostienen que es necesario conocer algo de su lengua. La motivación de trabajar con este tipo de alumnado es, desarrollo personal y profesional.

- **P8E * P14. Otros conocimientos y motivación para trabajar en las aulas de enlace.**

Respuesta al cruce: P8E* P14

			P14				Total
			1	2	3	4	
P8E	1	Recuento	4	9	0	2	15
		% dentro de P8E	26,7%	60,0%	,0%	13,3%	100,0%
		Residuos corregidos	1,7	-1,6	-,9	,8	
	2	Recuento	0	6	0	1	7
		% dentro de P8E	,0%	85,7%	,0%	14,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,2	,8	-,5	,6	
	3	Recuento	1	3	0	0	4
		% dentro de P8E	25,0%	75,0%	,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,6	,1	-,4	-,7	
	4	Recuento	0	4	0	0	4
		% dentro de P8E	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,9	1,3	-,4	-,7	
	5	Recuento	0	3	1	0	4
		% dentro de P8E	,0%	75,0%	25,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,9	,1	2,8	-,7	
Total		Recuento	5	25	1	3	34
		% dentro de P8E	14,7%	73,5%	2,9%	8,8%	100,0%

Tabla 128: Otros conocimientos. P8E* Motivación para trabajar en aulas de enlace. P14

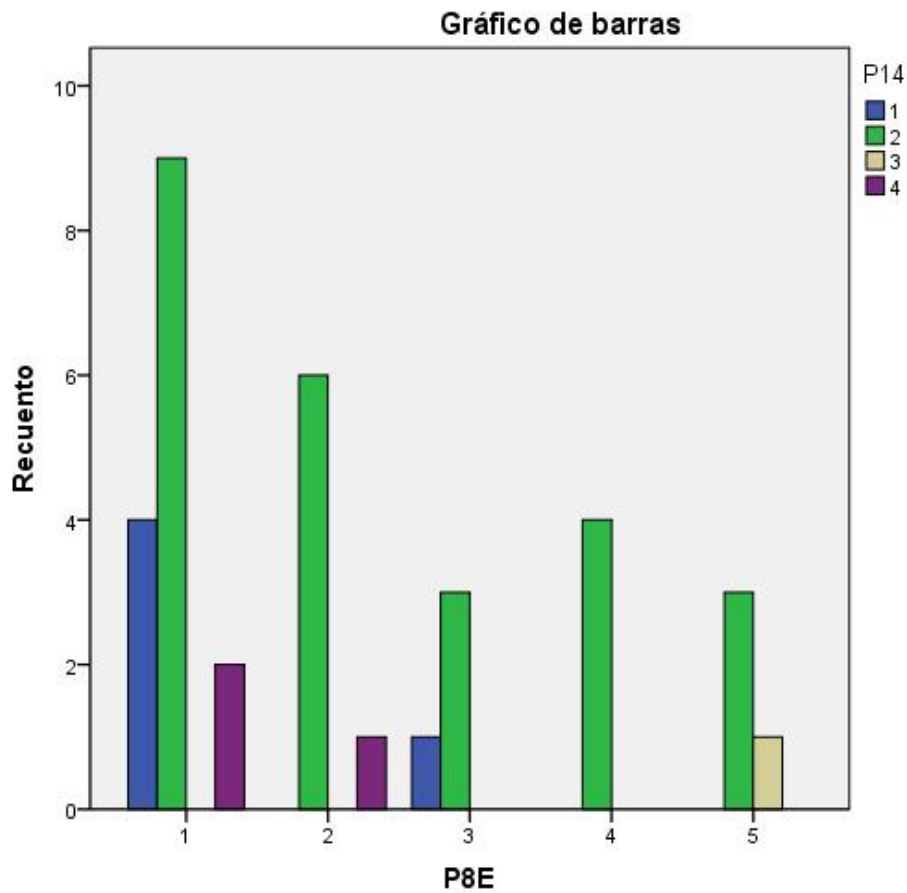


Gráfico 94: Otros conocimientos. P8E* Motivación para trabajar en aulas de enlace. P14

En cuanto a otros conocimientos y motivación docente para trabajar en las aulas de enlace:

- El 73,5% de los maestros consideran que para atender mejor al alumnado inmigrante, hay que conocer otros aspectos del país o zona de procedencia. El motivo que le impulsa a trabajar con este tipo de alumnado es su compromiso con la inmigración.

7. La atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español

P8A * P12. Sistemas educativos - enseñanza del español.

Respuesta al cruce: P8A* P12

			P12				Total
			1	2	3	4	
P8A	1	Recuento	1	0	4	1	6
		% dentro de P8A	16,7%	,0%	66,7%	16,7%	100,0 %
		Residuos corregidos	1,2	-1,1	1,2	-1,1	
	2	Recuento	0	1	5	2	8
		% dentro de P8A	,0%	12,5%	62,5%	25,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	-,8	-,2	1,2	-,7	
	3	Recuento	1	1	0	5	7
		% dentro de P8A	14,3%	14,3%	,0%	71,4%	100,0 %
		Residuos corregidos	1,1	,0	-2,6	2,2	
	4	Recuento	0	2	4	0	6
		% dentro de P8A	,0%	33,3%	66,7%	,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	-,7	1,4	1,2	-2,0	
	5	Recuento	0	1	2	4	7
		% dentro de P8A	,0%	14,3%	28,6%	57,1%	100,0 %
		Residuos corregidos	-,7	,0	-,9	1,4	
Total		Recuento	2	5	15	12	34
		% dentro de P8A	5,9%	14,7%	44,1%	35,3%	100,0 %

Tabla 129: Sistemas educativos. P8A* Enseñanza del español. P12

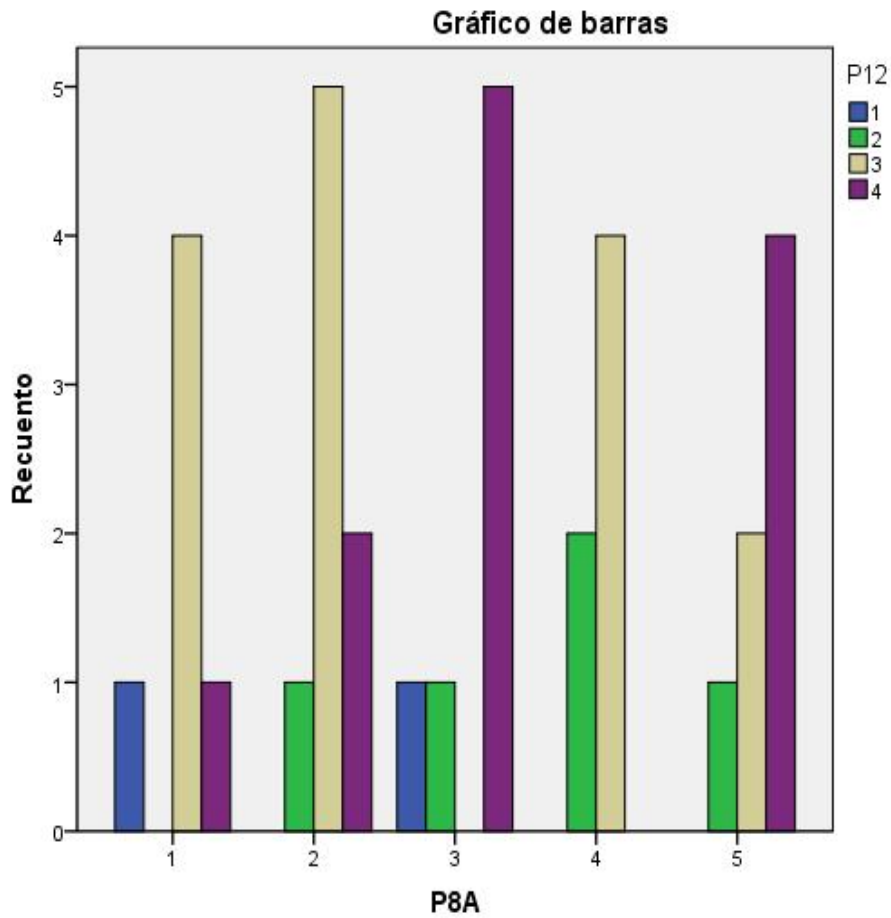


Gráfico 95: Sistemas educativos. P8A* Enseñanza del español. P12

Con relación a la atención y la enseñanza del español al alumnado inmigrante:

- Para el 66,7%, para atender al alumnado extranjero hay que conocer los sistemas educativos de procedencia. Para su integración al centro escolar, el alumno debe pasar por aulas segregadas con una incorporación progresiva al aula ordinaria.

P8B * P12. Costumbres, valores - aprendizaje del español**Respuesta al cruce: P8A *P12**

			P12				Total
			1	2	3	4	
P8B	1	Recuento	0	0	1	1	2
		% dentro de P8B	,0%	,0%	50,0%	50,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	-,4	-,6	,2	,4	
	2	Recuento	0	0	3	0	3
		% dentro de P8B	,0%	,0%	100,0 %	,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	-,5	-,8	2,0	-1,3	
	3	Recuento	0	1	2	1	4
		% dentro de P8B	,0%	25,0%	50,0%	25,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	-,5	,6	,3	-,5	
	4	Recuento	1	2	2	5	10
		% dentro de P8B	10,0%	20,0%	20,0%	50,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	,7	,6	-1,8	1,2	
	5	Recuento	1	2	7	5	15
		% dentro de P8B	6,7%	13,3%	46,7%	33,3%	100,0 %
		Residuos corregidos	,2	-,2	,3	-,2	
Total	Recuento	2	5	15	12	34	
	% dentro de P8B	5,9%	14,7%	44,1%	35,3%	100,0 %	

Tabla 130: Costumbres y valores. P8B* Enseñanza del español. P12

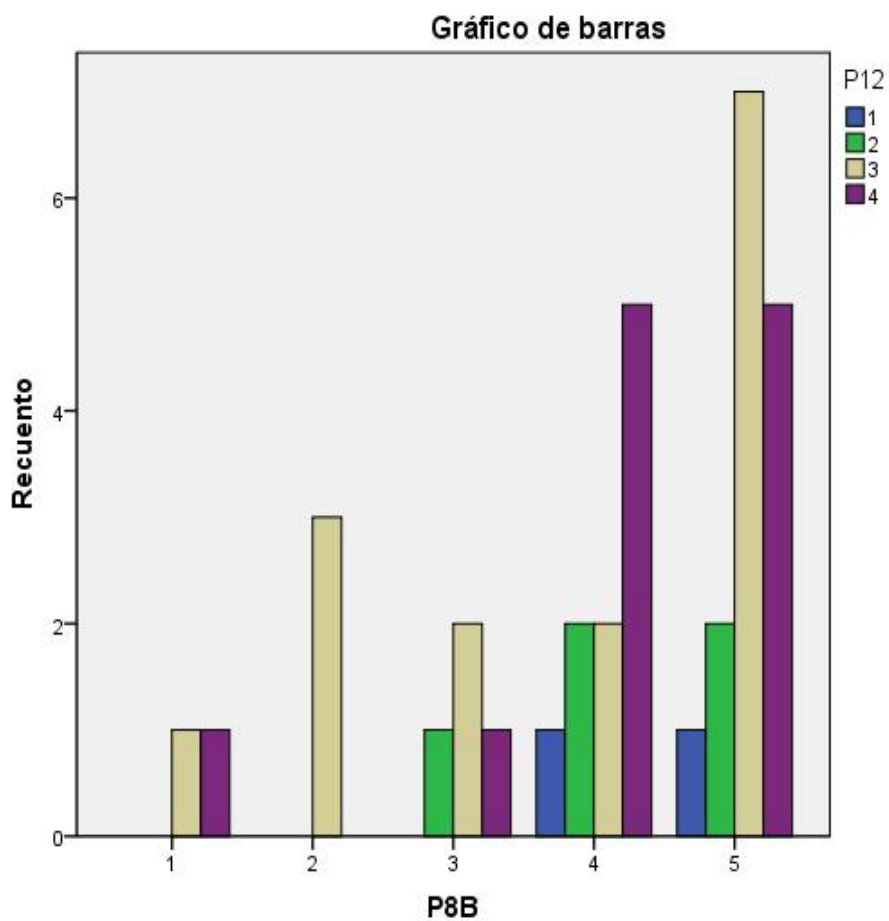


Gráfico 96: Costumbres y valores. P8B* Enseñanza del español. P12

Con relación a costumbres, valores y el aprendizaje del español:

- Para el 44,1% de los maestros/as, para atender mejor al alumno extranjero, hay que tener en cuenta sus valores y costumbres e incorporarle al centro educativo en aulas segregadas con incorporación progresiva al aula ordinaria.

P8C *12. Conocimiento de la cultura – enseñanza del español**Respuesta al cruce: P8C* P12**

			P12				Total
			1	2	3	4	
P8C	1	Recuento	0	1	0	1	2
		% dentro de P8C	,0%	50,0%	,0%	50,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	-,4	1,5	-1,3	,4	
	2	Recuento	0	0	1	1	2
		% dentro de P8C	,0%	,0%	50,0%	50,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	-,4	-,6	,2	,4	
	3	Recuento	1	1	8	4	14
		% dentro de P8C	7,1%	7,1%	57,1%	28,6%	100,0 %
		Residuos corregidos	,3	-1,0	1,3	-,7	
	4	Recuento	0	1	6	5	12
		% dentro de P8C	,0%	8,3%	50,0%	41,7%	100,0 %
		Residuos corregidos	-1,1	-,8	,5	,6	
	5	Recuento	1	2	0	1	4
		% dentro de P8C	25,0%	50,0%	,0%	25,0%	100,0 %
		Residuos corregidos	1,7	2,1	-1,9	-,5	
Total		Recuento	2	5	15	12	34
		% dentro de P8C	5,9%	14,7%	44,1%	35,3%	100,0 %

Tabla 131: Conocimiento de la cultura. P8C* Enseñanza del español. P12

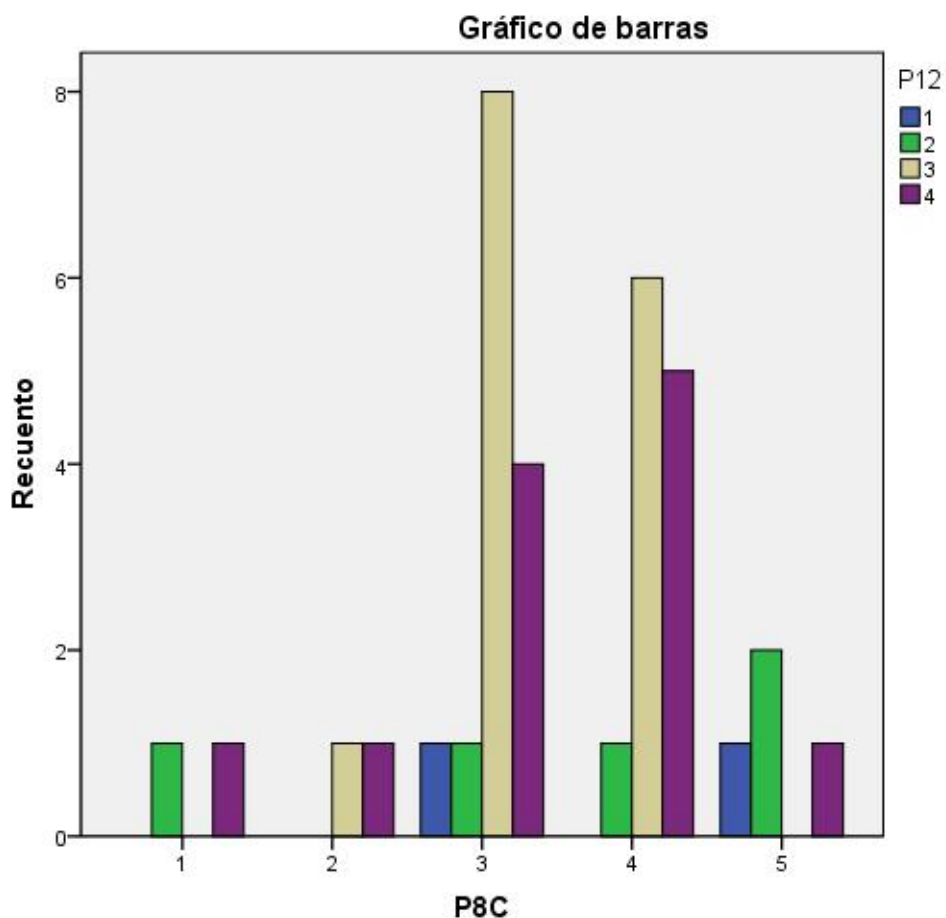


Gráfico 97: Conocimiento de la cultura. P8C* Enseñanza del español. P12

En relación al conocimiento de la cultura y el aprendizaje del español:

- El 57,1% sostiene que para atender al alumnado extranjero hay que conocer su cultura e incorporarle al centro educativo en aulas segregadas, con incorporación progresiva al aula ordinaria.

P8D * P12. Conocimiento de la lengua – enseñanza del español**Respuesta al cruce: P8D* P12**

			P12				Total
			1	2	3	4	
P8D	1	Recuento	1	1	4	3	9
		% dentro de P8D	11,1%	11,1%	44,4%	33,3%	100,0%
		Residuos corregidos	,7	-,4	,1	-,2	
	2	Recuento	1	2	4	5	12
		% dentro de P8D	8,3%	16,7%	33,3%	41,7%	100,0%
		Residuos corregidos	,4	,2	-,8	,5	
	3	Recuento	0	2	2	2	6
		% dentro de P8D	,0%	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-,7	1,4	-,5	-,2	
	4	Recuento	0	0	3	1	4
		% dentro de P8D	,0%	,0%	75,0%	25,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,5	-,9	1,4	-,5	
	5	Recuento	0	0	1	1	2
		% dentro de P8D	,0%	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,4	-,6	,2	,4	
Total		Recuento	2	5	14	12	33
		% dentro de P8D	6,1%	15,2%	42,4%	36,4%	100,0%

Tabla 132: Conocimiento de la lengua. P8D* Enseñanza del español. P12

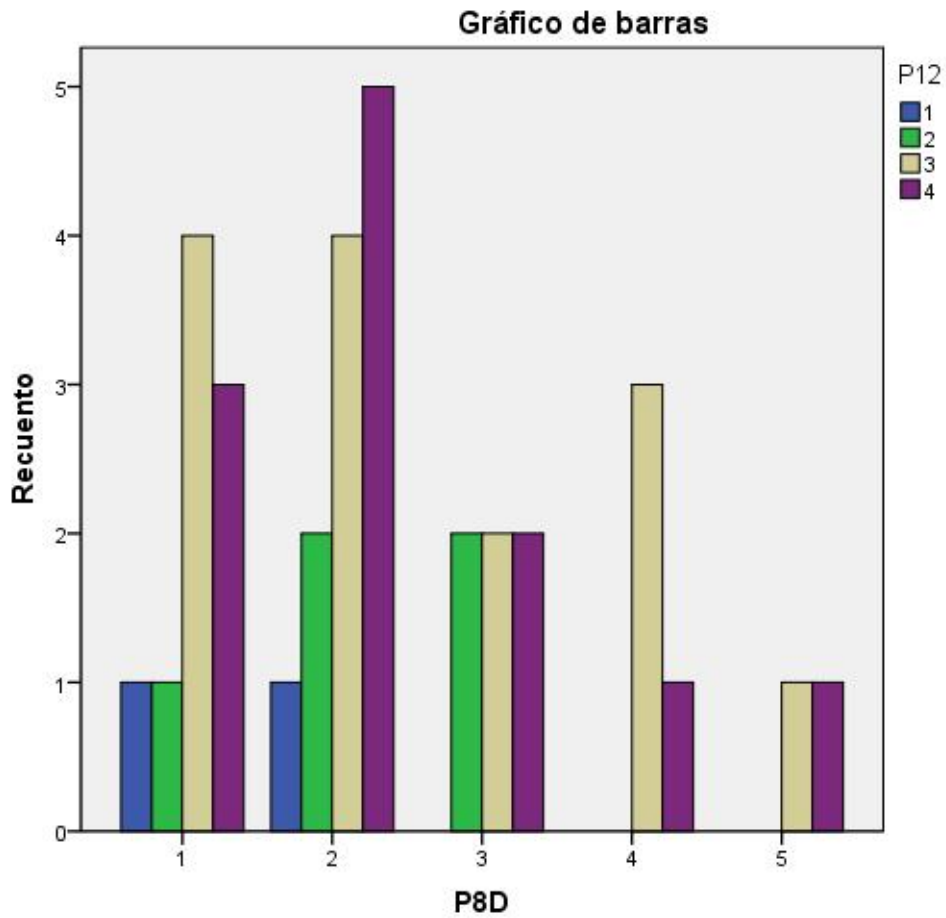


Gráfico 98: Conocimiento de la lengua. P8D* Enseñanza del español. P12

En relación con conocimiento de la lengua materna y aprendizaje del español:

- Para el 75,0% de los maestros/as, entienden que para atender al alumnado inmigrante hay que conocer su lengua materna. Para ello, la incorporación del alumnado a la escuela pasa por aulas segregadas, con incorporación progresiva al aula ordinaria.

P8E * P12.Otros aspectos – enseñanza del español**Respuesta al cruce: P8E* P12**

			P12				Total
			1	2	3	4	
P8E	1	Recuento	0	3	6	6	15
		% dentro de P8E	,0%	20,0%	40,0%	40,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,3	,8	-,4	,5	
	2	Recuento	1	2	1	3	7
		% dentro de P8E	14,3%	28,6%	14,3%	42,9%	100,0%
		Residuos corregidos	1,1	1,2	-1,8	,5	
	3	Recuento	0	0	4	0	4
		% dentro de P8E	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,5	-,9	2,4	-1,6	
	4	Recuento	1	0	1	2	4
		% dentro de P8E	25,0%	,0%	25,0%	50,0%	100,0%
		Residuos corregidos	1,7	-,9	-,8	,7	
	5	Recuento	0	0	3	1	4
		% dentro de P8E	,0%	,0%	75,0%	25,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,5	-,9	1,3	-,5	
Total		Recuento	2	5	15	12	34
		% dentro de P8E	5,9%	14,7%	44,1%	35,3%	100,0%

Tabla 133: Otros aspectos. P8E* Enseñanza del español. P12

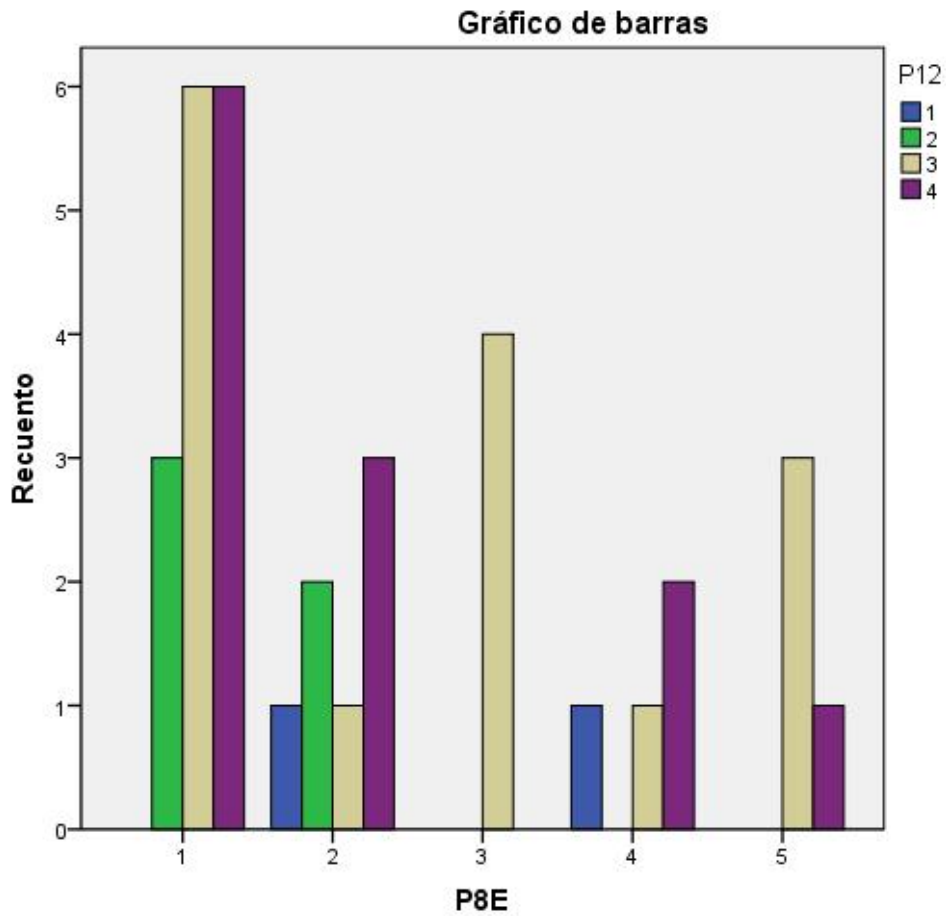


Gráfico 99: Otros aspectos. P8E* Enseñanza del español. P12

En relación conocimiento de otros aspectos y aprendizaje del español:

- El 44,1% de los maestros/as entienden que, para atender y entender mejor los alumnos extranjeros se deben conocer su lengua, sus costumbres y organización social. Para ello, el aprendizaje del español debe ser en aulas segregadas hasta que dominen el idioma y luego incorporarles al grupo ordinario.

8. La educación intercultural, valores a enseñar en la escuela y la lengua materna de los nuevos alumnos.

P10 * P11. El modelo intercultural y los contenidos de la asignatura educación para la ciudadanía

Respuesta al cruce: P10*P11

			P11				Total
			1	2	3	4	
P10	1	Recuento	5	0	9	3	17
		% dentro de P10	29,4%	,0%	52,9%	17,6%	100,0%
		Residuos corregidos	-,7	-1,0	,3	1,1	
	2	Recuento	3	0	4	0	7
		% dentro de P10	42,9%	,0%	57,1%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,5	-,5	,4	-1,1	
	3	Recuento	3	1	3	1	8
		% dentro de P10	37,5%	12,5%	37,5%	12,5%	100,0%
		Residuos corregidos	,1	1,8	-,8	,1	
	4	Recuento	1	0	1	0	2
		% dentro de P10	50,0%	,0%	50,0%	,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,4	-,3	,0	-,5	
Total		Recuento	12	1	17	4	34
		% dentro de P10	35,3%	2,9%	50,0%	11,8%	100,0%

Tabla 134: Modelo intercultural. P10* Contenidos educación para la Ciudadanía .P11

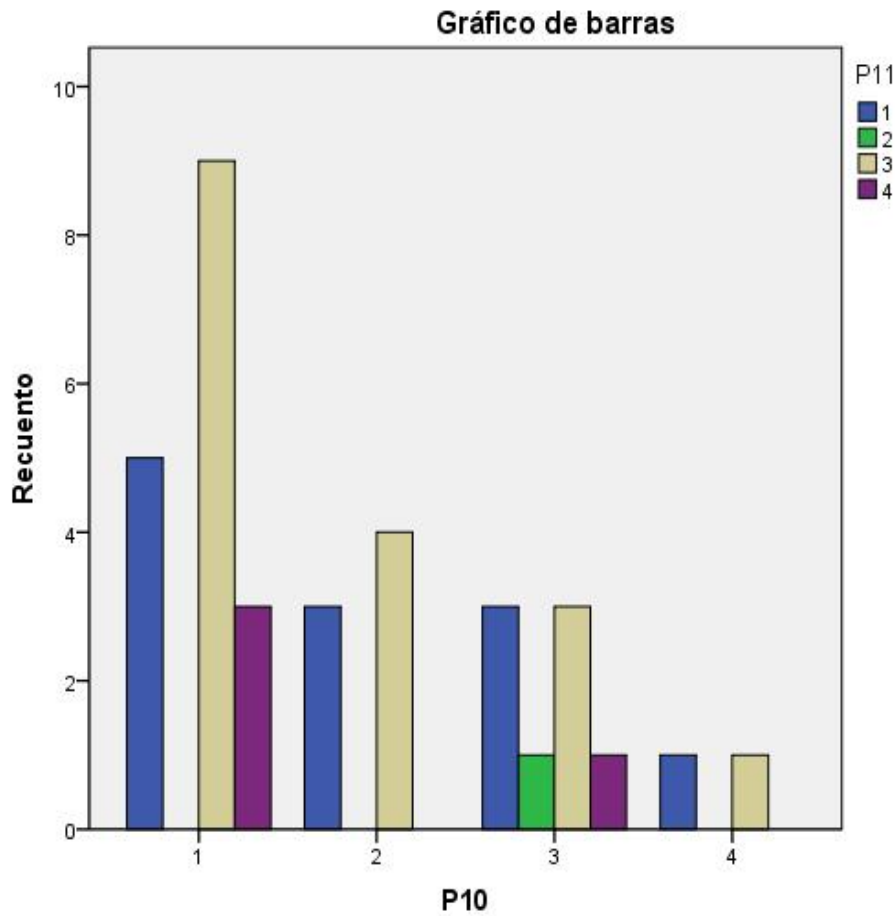


Gráfico 100: Modelo intercultural. P10* Contenidos educación para la Ciudadanía. P11

En lo concerniente al modelo intercultural y contenidos de Educación para Ciudadanía:

- Para el 57,1% el modelo intercultural es el basado en diálogo cultural entre la sociedad de acogida y los inmigrantes. Comparte que los valores enseñados en los contenidos de educación para la ciudadanía, son validos para inmigrantes y españoles.

9. El modelo intercultural y la enseñanza de la lengua materna del estudiante inmigrante.

P10 * P13

Respuesta al cruce: P10* P13

			P13			Total
			1	2	3	
P10	1	Recuento	10	1	7	18
		% dentro de P10	55,6%	5,6%	38,9%	100,0%
		Residuos corregidos	-,2	-,7	,6	
	2	Recuento	4	1	2	7
		% dentro de P10	57,1%	14,3%	28,6%	100,0%
		Residuos corregidos	,0	,6	-,4	
	3	Recuento	5	1	2	8
		% dentro de P10	62,5%	12,5%	25,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,3	,5	-,6	
	4	Recuento	1	0	1	2
		% dentro de P10	50,0%	,0%	50,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,2	-,4	,5	
Total		Recuento	20	3	12	35
		% dentro de P10	57,1%	8,6%	34,3%	100,0%

Tabla 135: Modelo intercultural. P10* Enseñanza de la lengua materna. P13

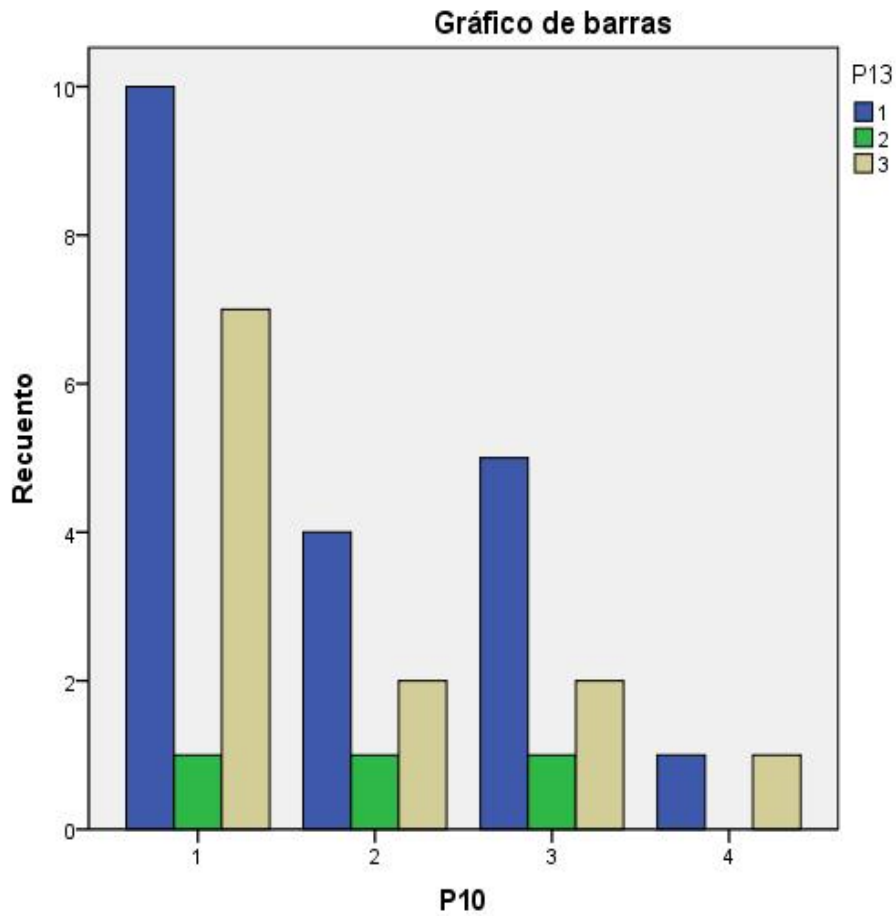


Gráfico 101: Modelo intercultural. P10* Enseñanza de la lengua materna. P13

Respecto al modelo intercultural y la enseñanza de la lengua materna:

- El 62,5%; de los maestros/as, señala como modelo el de la convivencia y coexistencia cultural entre inmigrantes y españoles. El español se debería enseñar conjuntamente con la lengua materna del alumno extranjero para conservar su cultura de origen.

10. El modelo intercultural y la incorporación del alumno de otras culturas al aula de clase (en el aprendizaje del español)

P10 * P12.

Respuesta al cruce: P10*P12

			P12				Total
			1	2	3	4	
P10	1	Recuento	1	1	11	5	18
		% dentro de P10	5,6%	5,6%	61,1%	27,8%	100,0%
		Residuos corregidos	,0	-1,5	2,2	-1,2	
	2	Recuento	0	4	2	1	7
		% dentro de P10	,0%	57,1%	28,6%	14,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-,7	3,6	-,9	-1,4	
	3	Recuento	1	0	2	5	8
		% dentro de P10	12,5%	,0%	25,0%	62,5%	100,0%
		Residuos corregidos	,9	-1,3	-1,2	1,7	
	4	Recuento	0	0	0	2	2
		% dentro de P10	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,4	-,6	-1,3	1,9	
Total		Recuento	2	5	15	13	35
		% dentro de P10	5,7%	14,3%	42,9%	37,1%	100,0%

Tabla 136: Modelo intercultural. P10* Incorporación del alumnado inmigrante. P12

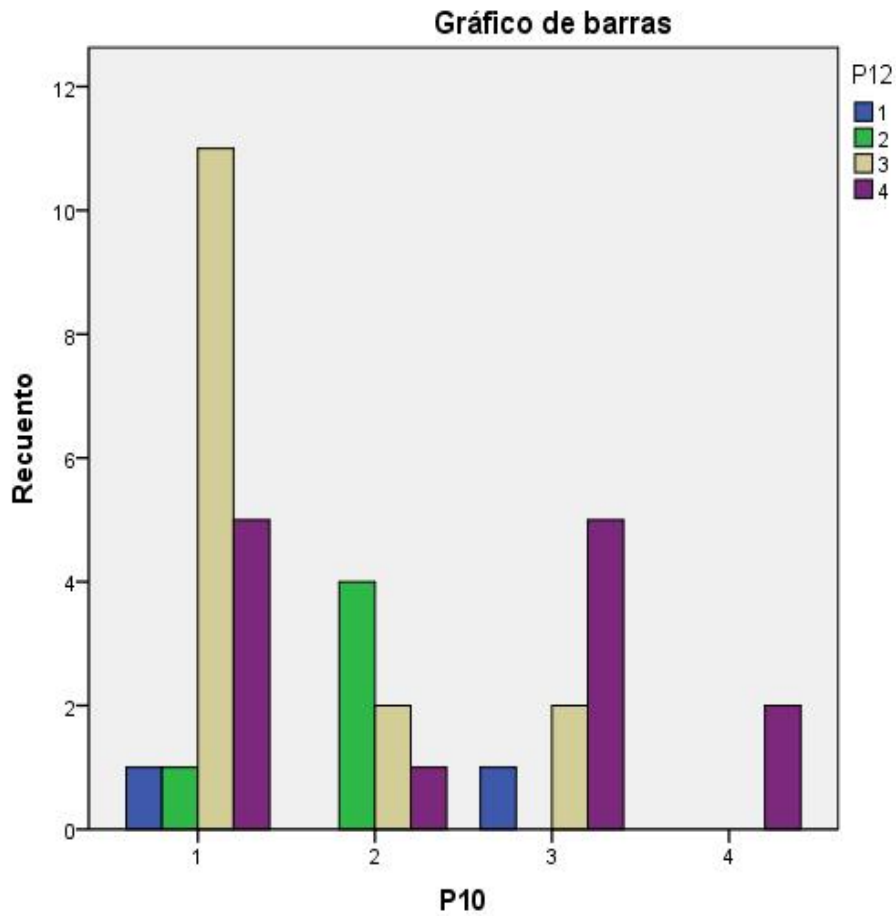


Gráfico 102: Modelo intercultural. P10* Incorporación del alumnado inmigrante. P12

Por lo que se refiere al modelo intercultural y la forma de llevar a cabo la enseñanza del español al alumnado inmigrante:

- El 61,1%, ven en el modelo intercultural basado entre el de la convivencia y el de coexistencia intercultural entre la sociedad de acogida y los inmigrantes. Esto implica que la incorporación del alumnado extranjero a la escuela debe pasar por aulas segregadas, con incorporación progresiva al grupo ordinario.

6.5. ¿QUÉ ARGUMENTAN LOS DOCENTES ANTE EL RETO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA?

Los argumentos se resumen en:

- Estudiantes de tercero de Magisterio Primaria.
- Docentes en ejercicio de formación permanente.
- Entrevista al responsable del Departamento de Orientación y Diversidad Escolar. Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) “Las Acacias” de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid.

1. Por lo que respecta a la respuesta de los docentes de Primaria en formación inicial.

La especialización educativa con el fenómeno migratorio

No hay una tendencia clara a favor o en contra sobre una especialización en educación como lo hay en los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado con una especialización de la policía en temas de extranjería e inmigración.

Alumnado extranjero

En respuesta a la presencia del mayor número de alumnado extranjero en centros públicos frente a los privados concertado, para el 62,9%, la mayor concentración, se debe a la política educativa de la Administración Educativa en la adjudicación de las plazas. Pueden influir otros factores como el precio de la vivienda que agrupa a los diferentes colectivos fijar su residencia en ciertos barrios de la ciudad.

En relación a la valoración de los aspectos a tener en cuenta para entender y atender al alumnado extranjero por parte del maestro en orden de prioridades que se necesita:

- En primer lugar, el 51,6% conocimientos varios. Por ejemplo zona de procedencia, país o continente.
- En segundo lugar, el 42,2% conocimiento de lengua materna.

- En tercer lugar, el 41,6% conocimiento de su cultura.
- En cuarto lugar, el 33,1% conocimiento del sistema educativo.
- En quinto lugar, el 37,8% conocimiento de costumbres y valores

En lo que respecta al nivel educativo que trae el estudiante extranjero al llegar a la escuela, para el 56,1% el nivel educativo que traen los estudiantes extranjeros, depende de la zona geográfica o del país de procedencia. Por lo cual, el desconocimiento del idioma español no debería asociarse con el nivel de formación sino con otras pruebas de entrada al llegar al centro educativo.

Las aulas de enlace es donde pasan primero los alumnos extranjeros cuando llegan a la escuela. En suma, el 81,5%, sostiene que la función de las aulas de enlace debe ser enseñar el español y tratar el desfase curricular del alumnado, y luego incorporarle al grupo ordinario de clase.

Enseñanza del español

El modelo educativo actual no facilita la enseñanza del aprendizaje de la lengua materna del alumnado extranjero. Por eso, para el 60,8% de los encuestados el estudiante extranjero debería aprender el español conjuntamente con su lengua materna, siendo así la mejor manera de mantener su cultura.

Para el 55,0%, el español se debería enseñar incorporando al alumno al grupo ordinario con apoyo lingüístico desde principio al llegar al centro educativo.

Por lo que respecta al modelo intercultural y la enseñanza-aprendizaje del español y la lengua materna:

Para el 46,2%, el español se debe enseñar simultáneamente con la lengua materna para no desarraigar a los alumnos inmigrantes de su cultura. Dado que el modelo intercultural es el de convivencia y coexistencia cultural entre inmigrantes y españoles. El dominio del idioma vehicular es fundamental para el éxito académico y el fracaso escolar que

cosechan muchas veces los estudiantes extranjeros se debe al bajo dominio competencial del español al incorporarse a la escuela.

Formación docente

En relación con el perfil profesional para atender al estudiante extranjero, el 45,3% elige al maestro con especialidad de Primaria o Infantil para trabajar con este alumnado al llegar a la escuela.

Por lo que respecta a programas educativos en la Comunidad de Madrid aplicado al alumnado extranjero cuando llega a la escuela. . Para el 83,4% no conocen ninguno de los programas puestos en marcha por la Comunidad, que atienda al alumnado extranjero.

Respecto a la formación recibida por los maestros por parte de la universidad, para el 53,2%, la universidad ha ofertado muy poca formación en atención a la diversidad cultural en la escuela. La materia troncal que ha tocado el tema es Bases Psicopedagógicas de Educación Especial.

Ante la carencia formativa en atención a la diversidad en las escuelas, el 76,3% de los maestros egresados sugieren a la universidad ofertar una asignatura troncal en Educación Intercultural en los nuevos planes de estudio de grado para los futuros maestros/as. Lo que confirma la baja formación recibida en ésta materia.

Fuente de información de los maestros

Para informarse de la realidad migratoria en España el 73,7% de los docentes acude a la prensa escrita, la televisión e internet como mayor fuente de información. No buscan otra fuente de información como libros y revistas especializadas o documentos de congresos y simposios.

Diversidad cultural escolar

El 75,1% confirma, que la nueva diversidad cultural en la escuela madrileña es provechosa, una oportunidad para conocer otras culturas y abrirse al mundo.

El 79,2%, la nueva imagen de la escuela española fruto de la inmigración, es enriquecedora tanto para el alumnado como para el profesorado.

Para el 59,7%, no está ni de acuerdo –ni en desacuerdo que la diversidad cultural aumenta la conflictividad en la escuela; ya que, la conflictividad entre otras cosas es algo innata al ser humano.

El 85,5%, manifiesta ante un grupo diverso y con la presencia de alumnos inmigrantes, el maestro/a debe emplear una metodología y una organización de la clase que se ajuste a la diversidad de todos los alumnos. Es el maestro/a el que tiene que cambiar la organización de la clase para llegar a todos.

Para el 63,6%, el modelo intercultural es el de la convivencia y la coexistencia cultural entre inmigrantes y españoles. Que se dan las dos circunstancias: españoles e inmigrantes que comparte espacio y algo más (convivencia), y coexistencia que se comparte el mismo espacio, pero cada grupo social se mueve solo entre los suyos.

Respecto a los nuevos valores que debería enseñar la escuela con la presencia del alumnado extranjero, para el 46,1%, la asignatura de Educación para la Ciudadanía, promueve valores que ayudan a la convivencia con gente de otras culturas. La escuela debe estar a la altura de los momentos de los cambios que experimenta la sociedad en este caso con la integración educativa a la que se quiere llegar.

2. En cuanto a la relación de incidencia en un análisis global tenemos lo siguientes:

Sexo – universidad.

En relación con el sexo ha habido una mayor participación del sexo femenino, tanto en la universidad pública como en la privada. La universidad con mayor número de encuestados es la universidad Autónoma de Madrid 41,7%, sexo femenino 42,5% y masculino (11,8%). Frente a UCM 33,3%, sexo femenino 17,1% y masculino 8,8%

En cuanto a la participación pública-privada, tenemos un 90,6% de la pública con sexo femenino 91,1% y masculino 88,2%; frente a un 9,4% de la privada, con 8,9% del sexo femenino y 11,8% masculino.

Universidad pública y privada - Formación recibida

En cuanto a formación, los estudiantes de la universidad privada han recibido más formación en atención a la diversidad cultural en la escuela que los de la pública. En este caso la universidad privada su plan formación inicial de maestros está ligada a un máster en atención a la diversidad en la escuela.

El perfil del docente –Aulas de enlace

El 54,2%; considera que las funciones que deben desempeñar las aulas de enlace son: enseñar el español, tratar el desfase curricular del alumno extranjero e incorporarle al grupo ordinario de clase. Para ello, el profesional más idóneo para atender a estos alumnos cuando llegan al centro escolar es el maestro/a de Primaria o de Infantil.

La concentración del estudiante extranjero- Nivel educativo

Para el 62,9% la mayor concentración de alumnado extranjero en centros públicos en detrimento de los privados, es debido a la política de la Administración Educativa en la adjudicación de las plazas. Por consiguiente, el maestro/a a la hora de atender este alumnado, debe utilizar la metodología que mejor resultada le ofrece.

Diversidad cultural – Conflictividad escolar

En primer lugar, respecto a la diversidad cultural y el cambio social que se produce. Para el 79,3%, la nueva diversidad cultural que hay en la escuela madrileña, es provechosa y una oportunidad para conocer otras culturas y abrirse al mundo. Por lo tanto, el cambio es enriquecedor para el alumnado como para el profesorado.

En segundo lugar, respecto a la diversidad cultural y la conflictividad en las aulas o en el centro. El 59,8%, no está ni a favor- ni en contra que la diversidad cultural genera conflictividad en la escuela. La razón, la conflictividad es innata al ser humano; y se mantiene que la nueva diversidad cultural es una oportunidad para conocer otras culturas y abrirse al mundo.

La nueva imagen de la realidad escolar- Metodología docente

Para el 88,5% sostiene que la nueva imagen de la realidad escolar es enriquecedora para el maestro y los compañeros. Para ello, el maestro/a debería utilizar una metodología en la organización de la clase que atienda a las necesidades particulares de cada estudiante.

La nueva imagen de la realidad escolar- Formación de futuros maestros/as

Respecto a la formación de futuros maestros el 76,3%, que ha recibido poca formación, recomienda incluir una materia sobre educación intercultural, al considerar la diversidad cultural enriquecedora para alumnos y profesores.

La concentración del alumnado inmigrante en los centros- Nivel educativo.

Para el 56,4%, la mayor o menor concentración de alumnos inmigrantes en un centro educativo no determina el nivel educativo sino de la procedencia de los mismos y de otros factores como el barrio y el precio de la vivienda.

Fuente de información del profesorado ante el fenómeno migratorio - Conocimiento previo para atender al alunado inmigrante.

- Fuente de información y conocimiento de los sistemas educativos.

El 33,1%; que tiene como fuente de información libros y revistas especializadas, coloca en cuarto lugar, el conocimiento del sistema educativo para atender al alumnado inmigrante.

- Fuente de información y conocimiento costumbres y valores.

El 37,8%; que tiene otras fuentes de información, pone en quinto lugar, los valores y las costumbres para atender al alumnado extranjero.

- Fuente de información y conocimiento de la cultura.

Para el 41,6%; que tiene otra fuente de información, coloca en tercer lugar, la cultura de origen del estudiante extranjero para atenderle mejor.

- Fuente de información conocimiento de la lengua materna.

El 42,2%; que tiene como fuente de información libros y revistas, pone en segundo lugar, la lengua materna para atender y entender al estudiante inmigrante.

- Fuente de información y otros aspectos a valorar.

El 51,6%; que tiene otra fuente de información, pone en primer lugar, hay que tener en cuenta otros factores para entender y atender al alumnado inmigrante.

En resumen el conocimiento a tener en cuenta es: (1) Otros aspectos. (2).Lengua materna. (3).La cultura. (4).Sistemas educativos. (5). Costumbres y valores.

Fuente de información – Formación en la universidad.

Para el 53,2%, cuya fuente de información es la prensa escrita, internet y la televisión, la universidad les ha ofrecido poca formación en atención a la diversidad cultural. La única materia que les ha ayudado en algo es Bases Psicopedagógicas de Educación Especial.

Formación recibida - Formación para futuros maestros/as.

El 76,3%, que ha recibido poca formación., sugiere que en los nuevos planes de estudios se introduzca una asignatura de Educación Intercultural para la formación de futuros maestros en los títulos de Grado.

Nivel educativo – Formación e integración del alumno inmigrante que no sabe el idioma español.

Para el 54,8%, el nivel educativo que traen depende de la zona de procedencia, hay que incorporales al grupo normal con apoyo lingüístico desde el principio

Modelo intercultural –Educación para la Ciudadanía.

Para el 46,2%, considera que los valores que fomenta la Educación para la Ciudadanía, ayudan para la convivencia con gente de otras culturas. Por consiguiente, reflejan el modelo intercultural que se promueve.

Modelo intercultural – Enseñanza del español y lengua materna.

El 61,0%, considera que se debe enseñar la lengua materna conjuntamente con el español, ya que entre otras razones es una manera de mantener la identidad de los que llegan y el modelo intercultural sigue siendo entre el de la convivencia y el de coexistencia entre inmigrantes y españoles.

Fuente de información docente - Programas educativos de la Comunidad de Madrid aplicado al alumnado extranjero cuando llega.

Para el 83,4%; no conoce ningún programa educativo aplicado en la Comunidad para atender al alumnado extranjero cuando llega. Siendo su mayor fuente de información es Internet, la televisión y la prensa escrita.

La llegada de inmigrantes - Especialización en Educación

Para el 100%, no le queda claro si está a favor o en contra de una especialización en Educación como en otras profesiones. Dicho de otra manera, las respuestas obtenidas no aclaran el tema.

El modelo intercultural - Especialización en Educación

Para el 100%, tampoco queda claro si el modelo de intercultural que hay en España exige una especialización en Educación, como lo hay en los Cuerpos y Fuerzas de

Seguridad del Estado con una especialización de la policía en temas de extranjería e inmigración.

3. Por lo que respecta a los docentes de Primaria en ejercicio en la Comunidad de Madrid

Especialización en educación por el fenómeno migratorio

Para el 54,3%, ve necesario una especialización en educación para hacer frente a la diversidad cultural en la escuela fruto de la inmigración, como en otras profesiones

Alumnado extranjero

En relación a la presencia del alumnado extranjero en el aula, para el 85,7%, el maestro/a debe emplear una metodología y una organización de la clase, que se ajuste a la diversidad de todo el alumnado.

En lo concerniente al nivel educativo que trae el alumnado extranjero cuando llega a la escuela española, para el 57,1%, el nivel educativo es más bajo que el los alumnos españoles.

En cuanto a conocimiento previo para atender y entender mejor al alumnado inmigrante por parte del docente, tenemos el siguiente en orden de prioridades:

- En primer lugar, la lengua materna y otros aspectos
- En segundo y tercer lugar, el sistemas educativos
- En tercero y cuarto lugar, la cultura.
- En quinto lugar, costumbres, valores y organización social

Enseñanza aprendizaje del español

En lo referente al cómo deben aprender el español los estudiantes extranjeros, para 42,9% la enseñanza se debe realizar en aulas segregadas con incorporación progresiva al grupo de referencia.

En cuanto a la enseñanza -aprendizaje de la lengua materna y el español por parte del estudiante extranjero, para el 57,1% deberían aprender el español juntamente con su lengua materna para mantener así su cultura.

El docente

Respecto a los motivos que impulsan a los maestros a trabajar con alumnado inmigrantes en aulas de enlace o compensatoria, para el 71,4%, lo hace por desarrollo personal y profesional, decir, les gusta trabajar con este tipo de alumnos.

En lo concerniente a las aulas de enlace, para el 74,3%, considera que tienen la función de enseñar el español al alumnado extranjero, tratar su desfase curricular e incorporar al alumno cuando adquiera la competencia suficiente en español al grupo ordinario de referencia.

En relación con el profesional de la educación más indicada para atender al estudiante extranjero cuando llega a la escuela, el 77,1%, ve en el maestro/a de Primaria y de Infantil el más idóneo para acoger en primer lugar a este alumnado extranjero.

En cuanto a la participación de los docentes por sexo, un 77,8% es de sexo femenino frente al 75,0% del masculino.

Fuente de información como profesionales de la educación

Para el 51,4% de los maestros/as, tiene como fuente de información del fenómeno migratorio y sus repercusiones en la escuela; a la televisión, la prensa escrita e Internet.

Diversidad cultural escolar

En relación con la nueva diversidad escolar surgido con el fenómeno de la inmigración, para el 62,9%, lo considera provechosa y una oportunidad para conocer otras culturas y abrirse al mundo.

Para el 80,0%, la nueva imagen escolar de la diversidad cultural fruto de la inmigración, es enriquecedora para el profesorado y para el alumnado inmigrante y español.

En cuanto a la diversidad cultural y la conflictividad escolar, el 60,0% de los maestros/as, no está ni de acuerdo ni en desacuerdo que la diversidad cultural aumenta la conflictividad en la escuela. La conflictividad puede surgir por varias razones.

Por lo que respecta a los valores que debe enseñar la escuela con la diversidad cultural y en relación a los contenidos de Educación para la Ciudadanía, el 50,0%, considera que los valores que se aprenden de esta materia son tan válidos para el alumnado español e inmigrante.

4. En cuanto a la relación de incidencia en un análisis global docente en ejercicio tenemos lo siguientes:

El perfil del docente –Aulas de enlace o de compensatoria:

Para el 77,1% de los maestros/as, el perfil profesional más indicado para las aulas de enlace es el maestro/a de Primaria o de Infantil; y la función, es la de enseñar español y tratar el desfase curricular del alumnado inmigrante cuando llega al escuela.

Diversidad cultural – Nueva imagen en la escuela.

El 80,0% considera que la nueva diversidad cultural que hay en la escuela fruto de la inmigración, es provechosa y una oportunidad para conocer otras culturas y abrirse al mundo. Por consiguiente, es enriquecedora tanto para el alumnado como para el profesorado.

Diversidad cultural – Conflictividad escolar.

Para el 60,0%, no está ni de acuerdo- ni en desacuerdo, que la diversidad cultural aumenta la conflictividad escolar. La conflictividad es algo inherente a la condición humano, por lo tanto, lo pueden ejercer alumnos nativos como extranjeros.

Diversidad cultural – Metodología del maestro.

Para el 85,7%, el maestro tiene que emplear una metodología y una organización de la clase que se ajuste a la diversidad de todos los alumnos. Que la presencia del alumnado inmigrante no debe suponer motivo de conflicto que impida el buen funcionamiento de la clase.

Fuente de información- Nivel educativo.

Para el 57,1%, de los maestros/as cuya fuente de información son los libros y revistas especializadas, considera que el nivel educativo que traen los alumnos extranjeros es muy bajo y otras veces depende de la zona de procedencia respecto a sus compañeros españoles.

Conocimiento - Motivación para trabajar con el alumnado inmigrante en un aula de enlace o de compensatoria.

- Motivación -Conocimiento – Sistema educativo

Para el 73,5% cuya motivación es personal y profesional, pone en tercer lugar los sistemas educativos de donde procede el alumnado extranjero.

- Motivación – Costumbres y valores

El 73,5%, cuya motivación es el desarrollo profesional y personal, coloca en quinto lugar, el conocimiento de los valores, costumbres, organización social para atender al alumnado inmigrante.

- Motivación – Conocimiento de la cultura

Para el 73,5%, con la misma motivación anterior; coloca en segundo lugar el conocimiento de la cultura de alumno inmigrante.

- Motivación – Conocimiento de la lengua

El 72,7%, coloca el conocimiento de la lengua también en tercer lugar para atender al alumnado inmigrante, y la motivación que tiene al respecto es la profesional y la personal.

- Motivación – Otros conocimientos

Para el 73,5%, de los maestros/as, colocan en cuarto lugar, otros conocimientos para atender al alumnado inmigrante. La motivación para trabajar con ellos es la profesional y la personal.

Conocimientos para la atención al alumnado inmigrante – Enseñanza del español.

- Conocimiento de sistemas educativos y aprendizaje del español

Para el 44,1%, coloca en primer lugar el conocimiento de los sistemas educativos para atender estos alumnos y la forma de enseñarles el español es hacerlo en aulas segregadas, con incorporación progresiva al aula ordinario.

- .Conocimiento de las costumbres y valores y aprendizaje del español.

El 44,1%, coloca en segundo lugar, las costumbres y los valores para atender al alumnado inmigrante. La forma de enseñarles el español es atender al alumnado en aulas segregadas, hasta que tengan un dominio del idioma.

- Conocimiento de la cultura y aprendizaje del español.

El 44,1%, coloca en tercer lugar el conocimiento de la cultura de la procedencia del alumnado extranjero. La enseñanza del español implica incorporando al alumno extranjero al grupo ordinario.

- Conocimiento de la lengua materna y aprendizaje del español

Para el 42,4%, coloca en cuarto lugar el conocimiento de la lengua materna. La enseñanza del español por parte del alumnado extranjero, se debe hacer en aulas segregadas con incorporación progresiva al aula ordinario.

- Otros conocimientos y aprendizaje del español.

El 44,1%, coloca en tercer lugar otros conocimientos para atender y entender al alumnado extranjero. El aprendizaje del español pasa por atender al alumno en aulas segregadas con incorporación progresiva al aula ordinario.

Los conocimientos previos para entender y atender mejor al alumnado inmigrante se valoran en este orden: 1º. Conocimiento de sistemas educativos. 2º. Conocimiento costumbres y valores. 3º. Otros conocimientos y cultura. 4º. Conocimiento de la lengua materna.

El modelo intercultural –Educación para la Ciudadanía.

Para el 50% los valores que se enseñan en los contenidos de la Educación para la Ciudadanía son válidos para inmigrante que para alumnos españoles; por consiguiente el modelo intercultural se basa en la asimilación cultural por parte de los que llegan a España.

El modelo intercultural – Enseñanza de la lengua materna.

Para el 57,1%, la enseñanza del español se debe hacer conjuntamente con la lengua materna del alumnado inmigrante. El modelo intercultural que se refleja al respecto, es entre el de la convivencia y el de coexistencia cultural entre inmigrantes y españoles.

El modelo intercultural –Incorporación del alumnado inmigrante al aula clase.

Para el 42,9%, el modelo intercultural está basado entre el de la convivencia y el de coexistencia entre inmigrantes y españoles. Para ello, la incorporación del alumnado inmigrante al aula, se debe hacer en aulas segregadas, con un proceso progresivo al aula ordinaria.

5 Por lo que respecta a la triangulación entre los resultados del cuestionario de los estudiantes con las de los profesores en ejercicio.

a) La función de las aulas de enlace

En cuanto a la función de las aulas de enlace, tanto los estudiantes de magisterio (el 81,5%) y los maestros en ejercicio coinciden en respuesta en la misión de las aulas que es enseñar el español, tratar el desfase curricular e incorporar al grupo ordinario al estudiante inmigrante.

b) El perfil del profesional docente

Por lo que respecta al perfil profesional, tanto el estudiante magisterio (el 45,3%) y los maestros en ejercicio (el 77,8%) coinciden en señalar al maestro con especialidad de Primaria o Infantil.

c) La diversidad cultural y la nueva imagen de la realidad escolar

Para el 79,2% del estudiante de magisterio señala que la nueva imagen de la realidad escolar es enriquecedora para el alumnado inmigrante y español como para el profesorado. Mientras que, el 87,5%; del maestro en ejercicio señala que la nueva imagen escolar es enriquecedora para el alumnado nativo y extranjero, y para el profesorado. En resumen, ambos señalan que la nueva imagen es enriquecedora.

d) La diversidad cultural ante la conflictividad en la escuela.

En cuanto a la diversidad cultural y la conflictividad en la escuela el 59,7% del estudiante de magisterio manifiesta que la diversidad cultural no aumenta la conflictividad. Sin embargo, el 60,0% del maestro en ejercicio no está ni de acuerdo – ni en desacuerdo acerca de que la diversidad cultural aumenta la conflictividad en la escuela.

e) La presencia del alumnado inmigrante en el aula de clase.

En lo concerniente a la presencia del alumnado inmigrante en el aula de clase, ambos coinciden (85,5%; 85,7%) en que la presencia del estudiante extranjero exige del docente, una metodología y una organización de la clase que se ajuste a la diversidad de todos los alumnos de la clase.

f) La fuente de información sobre inmigración como profesionales de la educación

Para el 73,7% de los estudiantes de magisterios de los encuestados, utilizan como fuente de información la televisión, internet y prensa escrita. Por el contrario, el 44,4% de los maestros en ejercicio utiliza libros y revistas especializados.

g) El nivel educativo del alumnado que trae el alumnado inmigrante.

En cuanto al nivel educativo, el 56,1% de los estudiantes de magisterio señalan que ni es más bajo o más alto, sino depende de la zona geográfica o del país de proce-

dencia. Por el contrario, para el 63,0%; de los maestros en ejercicio considera que el nivel es más bajo que el de los estudiantes españoles.

h) El modelo intercultural que refleja la diversidad cultural

En cuanto al modelo intercultural ambos coinciden (63,6%; 59,3%) que es el de la convivencia y coexistencia entre inmigrantes y españoles.

i) La Educación para la Ciudadanía y valores en la escuela.

Para el 46,1% de los estudiantes de magisterio, los contenidos promulgan valores que ayudan a la convivencia con personas de otras culturas. Frente al 53,8%; de los maestros en ejercicio, que los valores son tan válidos para estudiantes inmigrantes como para españoles.

j) La enseñanza del español al alumnado inmigrante.

Respecto a la enseñanza del español el 55,0% de los estudiantes de magisterios optan que se debe enseñar incorporando al estudiante al grupo ordinario, con apoyo lingüístico desde principio al llegar al centro educativo. Sin embargo, el 44,4%, de los maestros en ejercicio el aprendizaje se debe realizarse en aulas segregadas con incorporación progresiva al aula ordinaria

k) La enseñanza del español y la lengua materna del alumnado inmigrante.

En cuanto a la enseñanza del español y la lengua materna, el 60,8% de los estudiantes de magisterios y el 51,9% de los maestros en ejercicio coinciden en que se debe enseñar el español al alumnado inmigrante conjuntamente con su lengua materna.

m) En cuanto a la especialización educativa con el fenómeno de la inmigración.

Para el 100% del estudiante de magisterio no está claro si la especialización es necesaria para atender a la población inmigrante. Por el contrario, el 59,3% de los maestros/as en ejercicio lo ve como algo necesario en educación como ocurre en otras profesiones, para trabajar con el alumnado inmigrante.

n) Conocimientos previos para atender al alumnado inmigrante

En cuanto a conocimientos previos para atender al alumnado inmigrante ambos coinciden (estudiantes de magisterio y maestros en ejercicio) aunque con una diferencia en el orden, hay que tener en cuenta que tener en cuenta otros factores, la lengua materna, la cultura, las costumbres, los valores y el sistema educativo del lugar de procedencia.

6. En cuanto al resumen de la entrevista

La entrevista al responsable del Departamento de Atención a la Diversidad del Centro de Recursos de Innovación y Formación (CRIF). “Las Acacias⁴⁹” se resume en los siguientes datos

a. Cursos de formación a maestros/as de formación permanente.

- Los cursos que se imparten están abiertos a todos los maestros y profesores, tanto de colegios públicos y privados.
- El responsable de elaborar los cursos es la Dirección General de Mejora de Calidad de la enseñanza a propuesta del CRIF “Las Acacias” y propuestas de los maestros y profesores de cursos anteriores.
- Los contenidos se puede decir que son los mismos, sólo que están adaptados a las distintas modalidades: Legislación, perfil del alumno, necesidades educativas especiales, estrategias y técnicas, recursos materiales entre otros.
- La prioridad es, primero los cursos propuestos por la Administración educativa (aulas de enlace, centros de adultos...etc.), es decir, los dirigidos a maestros o profesores de nueva incorporación (Septiembre – Octubre), y los meses restantes lo demás cursos.
- La evaluación, implica asistencia 100% de participación y con un trabajo monográfico. La certificación o diploma da acceso a mérito profesional o créditos para sexenios.

⁴⁹ Ver entrevista entera en el anexo III

b. Formación de maestros/as en centros educativos.

- Se llevará a cabo, si el proyecto cuenta con el apoyo del 75% del claustro.
- Para un grupo de trabajo, se exige un mínimo de 6 maestros o profesores.
- Para seminarios, se exige un mínimo de 6-15 maestros por ponente.

c. Formadores de formadores de los cursos.

- Experiencia mínimo profesional de 5 años en la materia a impartir para ser ponente.
- Formación académica exigida en Psicología y Pedagogía, para atender a: maestros y profesores de Secundaria, Equipos de Atención Temprana (EAT), Equipos de Orientación Psicopedagógica (EOPS), equipos especiales y orientadores, y Formación en Orientación Laboral (FOL)

d. Formación para puestos de asesor.

- Experiencia profesional de cinco años de docencia.
- Para técnicos docentes, se accede por libre disposición o concurso oposición.
- Los formados, trabajarán en la Dirección de General de Mejora de la Calidad Educativa y en los CRIF y en los Centros Territoriales de Innovación y Formación (CETIF)

Para la responsable, la mayor dificultad con la que se enfrentan desde su departamento de atención a la diversidad, en los cursos de formación, es la falta de una base de datos único entre el CRIF y los CETIF, a la hora de ver los cursos solicitados por maestros y profesores.

e. La atención a la diversidad desde la Comunidad Autónoma de Madrid.

Desde el Departamento de Orientación y Diversidad Escolar, la atención a la diversidad en las escuelas, se centra en las siguientes modalidades:

AULAS.

- Aulas de Compensación Educativa (ACE)
- **Aulas de Enlace (AE)**
- Aulas Hospitalarias(AA.HH.)

CENTROS

- Centro de Enseñanza de Personas Adultas (C.E.P.A)
- Centro Regional de enseñanza Integral (CRI) para jóvenes o centro de menores.
- Centro Educativo Terapéutico (CET).
- Cepas normales.
- Cepas normales.
- Cepas de régimen penitenciario.
- Cepas a distancia o aula mentol

PROGRAMAS Y SERVICIOS.

- Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)
- Unidad de Inserción Laboral
- Servicio de Apoyo Domiciliario (SAED)
- Servicio de Apoyo Itinerante al Alumno Inmigrante (SAID)

f. Campo de actuación del departamento

- Atención a la diversidad escolar en centros de Infantil, Primaria y Secundaria
- Atención a Equipos de Atención Temprana (EAT)
- Atención a Equipos de Orientación Educativa Psicopedagógica (EOEPS)
- Atención a Equipos Especiales (EE)
- Atención a Orientadores en Institutos de Secundarias y a Centros de Educación de Personas Adultas (CEPAS)

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En este capítulo vamos intentar responder a los principales planteamientos que hemos hecho para llevar a cabo este trabajo resumidos en lo siguiente;

- La hipótesis del trabajos del que hemos partido
- Los objetivos generales de trabajo y del trabajo empírico.
- El análisis centrado en la presencia del alumnado extranjero, es decir la escuela ante la diversidad cultural.

1. En cuanto a la hipótesis del trabajo.

En la hipótesis planteábamos que el aumento de la población extranjera en España y en Europa en general iba acompañado de mayor población infantil, de esta manera la escuela se convertía en la “segunda casa” de estos niños. La pregunta que hacíamos era ¿cómo se prepara el profesora para esta nueva realidad? Frente a esto hemos encontrado algunas respuestas al respecto:

1. La inmigración se ha ligado al estado de bienestar de los países europeos y de España en particular, es decir los inmigrantes vienen en busca de vida mejor.
2. La población inmigrante que ha venido a España es población muy joven, realidad que viene reflejada en las pirámides poblaciones incluidas en el capítulo II, al hablar de la evolución de la población extranjera con un índice de natalidad muy alto frente a la población autóctona.
3. Co la situación de crisis económica actual, el número de población extranjera ha disminuido, a pesar de ello, las proyecciones indican que se va necesitar la mano de obra extranjera aunque en menor número. Para ello, la escuela tiene que dar respuesta satisfactoria a los que ya están dentro, de aquí a un tiempo serán ciudadanos nacionales.
4. Mientras perduren los conflictos bélicos y la pobreza extrema en otras regiones del mundo y donde no se respeta los derechos humanos y la dignidad de las per-

sonas que Europa garantiza, los inmigrantes seguirán arriesgando sus vidas para entrar en cualquier país de la unión.

Del capítulo II, donde hemos hablado de población extranjera en Europa y España, el estudio revela que la UE tiene bien legislado el tema de la inmigración pero no tiene una política común, lo que hay es cada país trata de salvaguardar sus intereses nacionales. Las políticas de integración de los países con larga tradición migratoria no están dando los resultados esperados, caso de Francia y Alemania. En el caso de España con una inmigración más reciente tampoco están bien definidas. Eso sí, muchos países con la crisis económica han endurecido su legislación en materia de inmigración promoviendo el retorno voluntario de los inmigrantes a sus países de origen.

¿Qué implicaciones hay en todo esto para la educación? Respondiendo a la necesidad del trabajo que es mejorar la convivencia pacífica de personas de diferente procedencia con culturas diferentes. La garantía de una convivencia ciudadana democrática donde prime el respeto y la tolerancia a la vida del otro pasa por una educación intercultural que demos a los niños que tenemos en las escuelas cuyo papel es crucial, en la sociedad de S. XXI. Para los maestros la enseñanza del español se debería hacer conjuntamente con la lengua materna del alumnado inmigrante para perseverar su cultura.

Los inmigrantes que tenemos hoy residiendo entre nosotros y sus hijos, independientemente de su origen con la salvedad de los que vuelvan a sus países de origen van a adquirir la nacionalidad y serán nuevos ciudadanos y los profesionales de la educación no deberían pillarles sin estar preparados para el nuevo reto.

2. En lo referente al objetivo general y del trabajo empírico.

El estudio revela que mientras la realidad de las escuelas ha cambiado sustancialmente, la formación inicial del profesorado para la nueva situación multicultural no ha experimentado ninguna novedad o cambio al respecto. El profesorado tiene que atender a niños de credos, procedencia, lengua, cultura y origen étnico por encima de su procedencia nacional.

La formación inicial del profesorado en Educación Intercultural en España no aparece como una oferta educativa para los maestros, a pesar de muchos trabajos de investigación realizados por muchos profesionales al respecto, y de la gran evolución y presencia del alumnado extranjero en las aulas.

La mayoría de los maestros/as egresados de la universidad reconoce haber recibido poca formación, por ello sugieren que en sus nuevos planes de estudio, se introduzca una asignatura de educación intercultural para la formación de futuros maestros en los títulos de Grado. En la LOE, el art. 72.1 habla de formar profesionales cualificados para atender al alumnado extranjero al incorporarse al sistema educativo español. En la práctica esta formación específica no viene reflejado en los nuevos planes de estudio de las universidades en este caso las madrileñas. Tampoco se da en la formación permanente del profesorado de la Comunidad.

Por otra parte, los motivos que impulsan a los maestros en ejercicio a trabajar en este tipo de aulas son por su desarrollo personal y profesional. Simplemente porque les gusta trabajar con este tipo de alumnado.

¿Dónde se forman los profesionales cualificados de los que habla ley? Por lo que hemos visto en las universidades madrileñas por ahora no se encuentran.

En cuanto al conocimiento de la respuesta educativa que ofrece la Comunidad de Madrid al tema de la inmigración, principalmente tenemos el programa de *escuela de bienvenida* o aulas de enlace en lo concerniente a la atención educativa al alumnado extranjero que se incorpora al sistema educativo español.

En cuanto a los objetivos planteados del trabajo empírico se pueden resumir en lo siguiente:

1. En cuanto a la visión de conjunto del estudiante de tercero de Magisterio Primaria sobre la diversidad cultural y su impacto en la escuela, han manifestado que es provechosa y una oportunidad para conocer otras culturas y abrirse al mundo.

Por otra parte, la nueva diversidad cultural no genera ni aumenta la conflictividad en la escuela con la presencia del alumnado inmigrante.

2. Respecto al profesional de la educación más idóneo para atender al alumnado inmigrante al llegar a la escuela señalan al maestro de especialidad de Primaria o de Infantil.
3. En lo referente a visión del futuro maestro como el maestro en ejercicio sobre el fenómeno de la inmigración y su impacto en la escuela, es decir la nueva diversidad cultural visto como la nueva imagen escolar es enriquecedora para el alumnado en general (extranjero-español) y para el profesorado.
4. En lo concerniente a valores que habría que enseñar en la escuela en un contexto multicultural como el actual, el trabajo se ha centrado en analizar en la materia de Educación para la Ciudadanía. La respuesta ha sido que los valores que promulgan como la tolerancia, los derechos humanos entre otros, facilitan la convivencia con personas de otras culturas. Es decir, son válidos para los estudiantes nativos y extranjeros.
5. Por lo que respecta si los nuevos profesionales de la educación se sienten preparados para responder al nuevo reto que les espera en la práctica docente, la respuesta es no. De hecho, reconocen que han recibido muy poca formación en atención a la diversidad. Por ello, recomiendan que en los planes de estudio se oferte una asignatura para la formación de futuros maestros. Tampoco no están a favor o en contra de una especialización en Educación con el fenómeno de la inmigración y su impacto en la escuela. Mientras el maestro en ejercicio aboga por una especialización educativa.
6. En relación a programas diseñados por la Comunidad de Madrid para la acogida del alumnado extranjero que se incorpora al sistema educativo al llegar a España, los maestros que se forman en las universidades madrileñas no conocen

ningún programa. Sin embargo definen la misión de aulas de bienvenida o aulas de enlace, como las aulas donde deben enseñar el español al alumnado inmigrante y tratar su desfase curricular, sin darse cuenta que es un programa de la Comunidad.

7. La valoración que se hace sobre la formación recibida a la Administración Educativa, en este caso a la universidad es de una asignatura sobre educación intercultural para futuros maestros por la poca formación recibida.
8. Por lo que se refiere a la distribución del alumnado inmigrante en centros públicos y privados concertados, se debe a la política de la Administración Educativa en adjudicación de las plazas, al distribuir los alumnos en los centros educativos públicos sobre los privados concertados. Esta realidad se repite en todo España que el alumnado extranjero está concentrado en centros públicos en porcentajes muy altos (ver tabla 28 pág. 183)
9. En cuanto a la fuente de información sobre el fenómeno de la inmigración y su impacto en la escuela, el maestro utiliza la televisión, internet y la prensa en general. Ahora bien, para entender y atender mejor al alumnado necesita otros conocimientos como pueden ser el sistema educativo de donde proceden la cultura entre otros elementos.

3. Por lo que respecta a los interrogantes planteados del trabajo

En relación a qué ofrecen los planes de formación de maestros y la reforma educativa del Espacio Europeo de Educación Superior. La respuesta se encuentra el capítulo V del trabajo del que sacamos lo siguiente.

En lo concerniente a los planes de estudios en extinción y los nuevos adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior para la formación de maestros, se ha planteado el esquema siguiente resume las materias entre ambos planes de estudios, del que luego sacaremos las conclusiones al respecto.

UNIVERSIDAD FRANCISCO VITORIA	
PLAN ANTERIOR	NUEVO PLAN DE ESTUDIOS
<p>Magisterio Primaria + Título propio en experto en necesidades educativas especiales. Asignaturas:</p> <p><i>Bases Psicopedagógicas de Educación Especial.</i> +</p> <p>*El alumno con Necesidades Educativas Especiales</p> <p>*Atención a la Diversidad y concreción del Curriculum.</p> <p>*Análisis y diseño de adaptaciones curriculares</p> <p>*Acción Social</p> <p>*Evaluación Psicopedagógica del Alumno con Necesidades Educativas Específicas.</p> <p>*Diseño Escolar del Plan de Integración.</p> <p>*La colaboración Escuela-Familia.</p>	<p>Magisterio Primaria + Mención calificadora en necesidades educativas especiales. Asignatura específica: <i>Atención a los estudiantes con Necesidades Específicas de apoyo educativo derivados de la incorporación tardía al Sistema Educativo.</i></p> <p>Entre otras materias de la mención:</p> <p>*<i>Atención a los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Derivadas de Déficit Motor o Sensorial</i></p> <p>*<i>Atención a los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Derivadas de Trastornos Generales del Desarrollo</i></p> <p>*<i>Atención a los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Derivadas de Trastornos Psíquicos y de Personalidad</i></p>
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID	
<p><i>Bases Psicopedagógicas de Educación Especial.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseñanza del español como lengua extranjera. ▪ Taller de interculturalidad con educación artística. 	<p>Formación Complementaria en Educación y Psicología.</p> <p>*<i>Bases Psicopedagógicas de Educación Especial</i></p> <p>*<i>Aspectos didácticos de la educación inclusiva</i></p> <p>Formación Complementaria en Didácticas Específicas.</p> <p>*<i>Didáctica del español como lengua no materna</i></p>
UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA	
PLAN ANTERIOR	NUEVO PLAN DE ESTUDIOS

<p><i>Bases Psicopedagógicas de Educación Especial.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultura, arte y sociedad 	<p>Formación Básica:</p> <p>* <i>Sociología de la educación e interculturalidad</i></p> <p>* <i>Diversidad y educación inclusiva</i></p> <p>Mención en Educación Especial y atención a la diversidad.</p>
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID	
<p><i>Bases Psicopedagógicas de Educación Especial.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bases para la interculturalidad España en América. ▪ Acción socioeducativa con extranjeros y minorías étnicas. 	<p>Formación Básica:</p> <p>* <i>Bases Psicopedagógicas para la inclusión educativa</i></p>
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES	
<p><i>Bases Psicopedagógicas de Educación Especial.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación intercultural ▪ Retos sociales y educación de la Inmigración ▪ Atención a la diversidad 	<p>Formación Básica:</p> <p>* <i>Fundamentos psicológicos de atención a la diversidad</i></p>

Tabla 137: de comparación de planes de estudio entre universidades madrileñas.

Fuente: *Elaboración propia*

Teniendo en cuenta los datos recogidos en la tabla anterior podemos sacar las conclusiones siguientes en lo referente a los planes de estudio para la formación de maestros:

1º La universidad que más materias ofrece para formar a sus egresado en lo referente a atención a la diversidad es la universidad Francisco Vitoria, debido a que cuenta con un título propio en necesidades educativas especiales asociado a los estudios de Grado de Primaria. Por otra parte, por tener una asignatura específica para la atención del alumnado extranjero al llegar a la escuela española.

2º La Universidad Complutense de Madrid tiene casi las mismas asignaturas que tenía en el plan en extinción, ya que la de didáctica del español como lengua extranjera era una optativa. La nueva incorporada es la de Diversidad y Educación Inclusiva. En

otros grados (Maestro de Educación Infantil, Educación social), si existen optativas, que se pueden cursar estudiantes de Primaria como asignaturas de libre configuración.

- **Grado de Educación Infantil** ; La Dimensión Intercultural en el curriculum y Aspectos Didácticos de la Educación Inclusiva
- **Grado de Educación Social**; Programas de Educación Intercultural, Programas de Educación Compensatoria, Medios Audiovisuales y Educación Intercultural

3º La Universidad de Alcalá de Henares, aparte de la troncal de Bases Psicopedagógicas, tenía tres optativos donde se aprender algo para atender al alumnado extranjero, ha pasado a una de fundamentos psicológicos de atención a la diversidad donde no se sabe si tendrá cabida un apartado para el estudiante extranjero.

4º La Universidad Autónoma de Madrid ha pasado de la troncal de Bases Psicopedagógica y dos optativas una de ella con mención al alumnado extranjero o de minorías étnicas a una de Bases Psicopedagógica para la inclusión educativa

5º La Camilo José Cela a parte de la troncal de Bases Psicopedagógicas, ha pasado a dos materias en formación básica, más una mención donde tiene por asignaturas en intervención educativa en varias deficiencias.

En suma se puede afirmar en este caso que la universidad privada (Francisco de Vitoria) ofrecer más materias a sus egresados de magisterio en atención al alumnado extranjero que las universidades públicas de la Comunidad de Madrid. Esto reafirma el hecho de que en el trabajo de campo realizado los resultados obtenidos arrojen grandes diferencias significativas en porcentajes, en cuanto a diferencia de formación recibida por los estudiantes entre la universidad pública y privada:

Otra lectura al respecto es si las universidades públicas son financiadas con fondos con fondos públicos y que el impuesto que más recauda el Estado es el impuesto sobre las personas físicas ligado a la nómina del trabajo, ¿Dónde va parar los impuestos

del trabajo que realizar los inmigrantes sin repercutir en la formación de educadores para atender sus hijos en la escuela?

En consecuencia, si una parte fundamental de la investigación es como se forman los futuros docentes, se puede decir que se espera muy poco cambio respecto de lo que se ha hecho hasta ahora. Razones se sigue asociando la formación del maestro en educación intercultural como formación para atención del alumnado inmigrante, en lugar de entenderlo como una educación para atender a todos en una sociedad plural, global y diversa en todos los aspectos.

En cuanto a la actitud que debe adoptar el profesorado ante la nueva situación que se presenta profesionalmente de incorporar al alumnado extranjero en las aulas.

Dos respuestas hemos obtenido al respecto.

Primera: Los maestros en periodo de formación no se sienten muy preparados ante el reto de la interculturalidad en la escuela madrileña.

Segundo: Los maestros en ejercicio aceptan y se sienten preparados trabajar con alumnado extranjero. Es en este caso en las aulas de enlace o de compensatoria como un reto personal y profesional.

Para ambos casos, los maestros responden que la presencia del estudiante extranjero en las aulas, exige un cambio de metodología y organización de la clase que se ajuste a la diversidad de todos los alumnos por parte del profesorado.

Respecto a cómo piensa afrontar el futuro maestro de Primaria la nueva diversidad cultural en la escuela madrileña,

La atención a la diversidad cultural se centra en varios aspectos. En referencia al alumnado extranjero se centra principalmente en las aulas de enlace en primer lugar. Si el maestro en formación reconoce que la diversidad cultural es enriquecedora para la comunidad se, se a esperar que el reto sea apasionante en el buen sentido.

En cuanto por que es necesario educar en la escuela actual y del futuro en educación intercultural en la preparación del profesorado.

La respuesta es muy sencilla la misma realidad social del marco europeo de España como miembro de la UE, la misma realidad social lo está exigiendo independientemente que tengamos en nuestras aulas a alumnos extranjeros. La crisis actual nos ha enseñado hay que ir por el puesto trabajo donde lo haya. Esto exige una competencia intercultural de convivir con personas diferentes distintas a nuestra cultural dentro de UE.

4. Respecto el análisis del trabajo ante la presencia alumnado inmigrante en la escuela.

En este contexto estaríamos respondiendo al resumen del capítulo III sobre diversidad cultural analizando algunos modelo y enfoque de cómo se ha estado viendo es realidad en la vida educativa. Por otro lado las políticas educativas puestas en marcha. La respuesta de los maestros es la siguiente:

Primero: Que el nivel educativo que traen los alumnos inmigrantes cuando lleguen a nuestras escuelas depende del país de procedencia o zona geográfica. Otras veces más bajo que el de sus compañeros españoles.

Segundo: Que el conocimiento para entender y atender al estudiante extranjero en la escuela es tener en cuenta otros factores a parte de su lengua materna, cultura, costumbres –valores y sistema educativo.

Tercero: Que el modelo intercultural reflejado en España es el de convivencia y coexistencia entre inmigrantes y españoles.

Cuarto: Con respuestas diferentes, para el maestro en formación inicial el alumnado inmigrante debe aprender el español con su grupo de referencia con apoyo lingüístico al llegar al centro educativo desde primer momento. Mientras el maestro en ejercicio sostiene que el aprendizaje del español debe realizarse en aulas segregadas y luego incorporar al estudiante progresivamente al grupo de referencia.

En lo concerniente a la información que debe recopilar la escuela para conocer la realidad de estos nuevos alumnos respondería algo a lo que se trató en el capítulo IV del trabajo. Por otra parte, conocimiento de los sistemas educativos, conocimiento de costumbres y valores., conocimiento de la cultura, conocimiento de la lengua materna y otros aspectos a valorar, según la respuesta de los maestros.

En cuanto a la formación especializada que deben recibir los maestros frente al fenómeno de la inmigración y su impacto en la escuela., para educar a todos niños que pasen por la institución escolar. El maestro en formación no está a favor o en contra, mientras el maestro en ejercicio apoya la formación especializada.

Por lo que respecta a la nueva realidad social que ha experimentado la sociedad española con el fenómeno de la inmigración y la globalización sobre el modelo de respuesta por parte de la Administración pública y educativa cultural. El modelo reflejado en la sociedad española es el de la convivencia y coexistencia entre inmigrantes y españoles. Es decir es un modelo intercultural que a nivel de la escuela le falta un elemento muy importante para cumplir totalmente con un modelo intercultural, la enseñanza o aprendizaje de la lengua materna del alumnado inmigrante que llega a la escuela para su integración.

5. En lo concerniente a propuestas y sugerencias

a) Necesidades de investigación y futuras investigaciones

Averiguar la competencia en dominio del español que adquiere el alumnado extranjero o inmigrante cuando abandona las aulas de enlace o de compensatoria. Ya que para mí tiene mucho que ver con el fracaso académico de este alumnado independientemente de otros factores. Se trata de ver los métodos de enseñanza del español utilizados aparte de otros factores que puedan influir en el fracaso escolar de estos alumnos/as. Me remito a un hecho, yo he crecido en un país multilingüe, donde las lenguas maternas no se enseñan en la escuela, donde sí se estudia y se aprende en español. La gente al terminar el bachillerato no tiene la mayoría la competencia lingüística en la lengua ex-

trajera que ha elegido entre el inglés o el francés. A pesar de ello, muchos estudiantes han cursado estudios universitarios en países con un idioma distinto al español, inglés o francés; por citar unos países como China, Corea y Rusia entre otros. La mayoría han terminado su carrera y están ejerciendo su profesión en la actualidad. Lo que me lleva a pensar en el caso del alumnado extranjero con el aprendizaje del español. Lo que habría que revisar son los métodos de enseñanza del español como lengua extranjera que se aplica en la actualidad.

Incrementar la investigación para ver si la población estudiantil inmigrante realmente no aspira a niveles más altos dentro del sistema educativo. Basta con ver los datos educativos de la Comunidad de Madrid, al subir de nivel educativo el número de alumnos disminuye notablemente.

Analizar hasta qué punto el sistema educativo ofrece o no igualdad de oportunidad para los más desfavorecidos socioculturalmente o de minorías étnicas.

Si la crisis económica y el paro que se vive en España en estos momentos no devuelven a la mitad de los inmigrantes a sus respectivos países, quiere decir que sus hijos están aquí. Lo que implica si no están bien formados los hijos será un lastre personal y social en las próximas décadas. ¿Qué hacer con hijos de inmigrantes que han fracasado en los estudios y llegan a adquirir la nacionalidad española?

b) En la educación

El curriculum escolar y los libros de texto de la escuela deberían reflejar la diversidad cultural que se está gestando en la sociedad. De lo contrario estaríamos hablando de una diversidad cultural en la escuela donde la cultura mayoritaria es la que se trasmite y donde las culturas minoritarias no aparecen reflejadas en los libros de texto. El maestro enseña los contenidos que aparecen reflejados en los libros de texto.

El maestro o el profesor debe concienciarse que ya no le vale conocer únicamente la realidad de la sociedad española, por el mero hecho que España al formar parte de la UE, muchas de las decisiones políticas y educativas que se tomen vendrán fuera de

las fronteras nacionales. Por consiguiente, deberá poseer más conocimientos de Europa y de sus instituciones para poder transmitirlos a sus alumnos. Las futuras generaciones tendrán que trabajar y convivir y hacer proyectos conjuntos como algo normal con personas de razas y culturas diferentes.

Ante la atención a la diversidad cultural en la escuela, el docente debería tener una cierta sensibilidad hacia las lenguas y culturas del mundo. Estar en condiciones de poder situarse a nivel mundial, es decir, un poco de cómo funciona mínimamente el mundo americano, africano, latino, asiático con argumentos sólidos no sólo de lo que se dice en la radio, el periódico o en la televisión o internet, que por lo que nos ha demostrado el trabajo son la fuente de información que se utiliza principalmente.

Finalmente, hay que concienciarse de que la realidad de la escuela del futuro que estamos diseñando está por encima de la realidad nacional. Esto implica conocimientos de estos pueblos- lenguas y de las mismas instituciones (caso de las instituciones europeas), ya que los alumnos que irán llegando cada vez, procederán de estos entornos y el futuro laboral obliga a conocer la realidad de muchos países; realidad que muchos jóvenes ya lo están experimentando al tener que ir al extranjero a buscar trabajo⁵⁰.

⁵⁰ Ver artículo diario el Mundo: *Más de 300.000 jóvenes españoles se han ido de España durante la crisis*. Consultan en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/02/01/economia/1328098978.html> (01/02/2012)

BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE MARTINE (2007). De la Inmigración a la igualdad de oportunidades: evolución de las políticas educativas en Francia. En ALEGRE, M.A; SUBIRATS, J. *Educación e Inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Pp. 141-150. Madrid: CIS.
- AGUADO ODINA, T. (1999). Educación Intercultural en una sociedad global. *A Distancia*. Madrid. nº 2; pp.134-141
- AGUADO ODINA, T. (2003) *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- AGUADO ODINA, T, (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- AGUADO, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educación siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*. Nº 22. ISSN: 1699-2105. Pp. 39-58. En. http://www.uned.es/grupointer/educatio_04_investig_edu_inter.pdf (06/06/2010)
- AGUADO ODINA, T. (2005). *Educación Intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.
- AGUADO ONDINA, T; GIL JAURENA, I; y BENITO MATA, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. En *Revista Complutense de Educación*. Vol. 19, nº. 2, pp. 275-292.
- AGUADO ODINA, T (coord.). (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Madrid: MEC-UNED. Estudios del CREADE nº 4
- AJA, E. (1999). *El estado autonómico: federalismo y hechos diferenciales*. Madrid: Alianza.
- AJA E, et al. (2005). *La regulación de la inmigración en Europa*. Colección estudios sociales. La caixa nº17. Disponible en: http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/f28d31d9615d5210VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/vol17_es.pdf (25 de febrero de 2007)
- ALEGRE, M.A. y SUBIRATS, J. (2007). *Educación e Inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*.: Madrid: CIS
- ALEGRET, J.L (1992). *Educación intercultural: La Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ, J.M (2004). *Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

- ALDECOA LUZÁRRAGA, F; y GUINEA LIORENTE, M. (2008). *La Europa que viene: El tratado de Lisboa. Versiones consolidadas del tratado del tratado de la Unión Europea y del Tratado de funciones de la Unión Europa*. Madrid, Barcelona, Buenos Aires: Marcial Pons.
- ANGULO RASCO, J.F (1993). ¿Qué profesores queremos formar? En *Cuadernos de pedagogía* nº 220 .pp. 36-39
- ARANGO, J; AJA, E; Y OLIVER ALONSO; J (2009) *La inmigración en tiempos de crisis: anuario de la inmigración en España*. Barcelona. CIDOB
- ARTEAGA MARTÍNEZ, B; Y GARCÍA GARCÍA; M (2008). La formación de Competencia para incorporar estrategias adaptativas en el aula. En *Revista Complutense de Educacion* nº2, vol. 19, pp.253-274
- BAROMETRO DE LA INMIGRACION COMUNIDAD DE MADRID. (2008).En. <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Contentdisposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DPRESENTA-NTA-CI%20C3%93N+PERIODISTAS.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DPortalInmigrante&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1196188676515&ssbinary=true> .(28 /02/2009)
- BARTOLOMÉ. M. (1997). *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- BESALÚ, X. (1998). *La Educación Intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- BESALÚ, X. (2004). *La Formación Inicial en Interculturalidad*. En JORDÁN SIERRA, J.A. *La Formación del Profesorado en Educación Intercultural*. Pp.49-92. Madrid: Catarata.
- BOYANO REVILLA, M; ESTEFANÍA LERA, J.L; GARCÍA SANCHEZ, H; y HOMEDES GILI, M. (2004). *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid. Consejería de Educación. Disponible en: http://www.madrid.org/dat_oeste/a_enlace/AE_orientaciones_metod_eval/pdf/aulasenlace.pdf. (04 /10/ 2009)
- BROADBENT, J; YUNUS KEMAL (2007). Promoviendo resultados entre estudiante bilíngües. En ALEGRE, M.A; SUBIRATS, J. *Educación e Inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Pp.221-237. Madrid: CIS.
- BRU PURÓN, C. (Dir.). (1999). *Diccionario de la unión europea*. Madrid: Universitas
- CABRERA, F. (1994). *La Formación del Profesorado en Educación Intercultural*. Barcelona: Enciclopedia General. Océano.

- CANTO NIETO A.C. (2002). *La Educación Intercultural: un reto en el presente de Europa*. Madrid: Comunidad de Madrid. Dirección General de Promoción Educativa.
- CASACUBIERTA, X. COROMINA, E. Y QUINTANA, D. (2002). *El trabajo de Investigación: El proceso de Elaboración, la Memoria escrita, la Exposición Oral y los Recursos*. Ediciones octaedro
- CASANOVA RODRÍGUEZ, M^a. A (2003). Interculturalidad y educación. Reflexiones para la actuación en los centros docentes. En: REYZÁBAL, M^a. V (Dir.). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación interculturalidad y contextos inclusivos*. Pp. 19-34. Madrid: Comunidad de Madrid.
- CIDE / CIDREE / SLO (2002): *Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la Interculturalidad*. Madrid: CIDE.
- COLECTIVO IOÉ. (2002). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo*. Una radiografía actualizada. Disponible en: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/IOE.pdf> (24/04/ 2009)
- COLECTIVO IOE (2004): *Inmigración y género en la escuela española*.
- COLECTIVO IOÉ (2010). *Discurso de la población migrante en torno a su instalación en España exploración cualitativa*. Madrid: CIS.
- COLECTIVO AMANI (2004) *La Escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: Catarata.
- COMUNIDAD DE MADRID. (2006). *El fenómeno migratorio en la unión europea. Un reto para todos*. Madrid: BOCM
- COMUNIDAD DE MADRID (2009). Encuesta Regional de Inmigración. Estudio realizado por FADEA. Observatorio de Inmigración –Centro de Estudios y Datos.
- COMUNIDAD DE MADRID. (2010). Barómetro de Inmigración 2009. Estudio realizado por FADEA. Madrid. 27 de enero de 2010.
- COMUNIDAD DE MADRID (2010). *Datos y cifras de la educación (2008/2009)*. Dirección de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Madrid: Enero de 2010. Disponible en: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Contentdisposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DDtos+y+Cifras+2009+2010.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DPortalEducacion&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1266144098008&ssbinary=true> (23 /03/2010)
- COMUNIDAD DE MADRID (2011). *Datos y de educación curso (2009-2010)*. Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Disponible en: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobhead>

erna-

[me1=ContentDisposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DDaTOS+Y+CIFRAS+2010_2011.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DPortalEducacion&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1271936872331&ssbinary=true](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:ES:PDF) (25 /05/ 2011)

CONCLUSIONES DEL CONSEJO de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020») Disponible en: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:ES:PDF>
Diario Oficial de la Unión Europea 28.5.2009 (26 /08/ 2009)

CHECA, F; SORIANO, E. (1999) *Inmigrantes entre nosotros: Trabajo, Cultura y Educación Intercultural*. Barcelona: Icaria.

DIRECTIVA 2000/43/CE DEL CONSEJO de 29 de junio de 2000 relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas* 19.7.2000. Disponible en:

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:180:0022:0026:ES:PDF>
(19/07/2009)

El Alumnado Extranjero en el Sistema Educativo español (1996-2007). *En Boletín CIDE de temas educativos Nº 16*: Disponible en: <http://www.mepsyd.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=pub04>
(20/04/2009)

En Europa escasean los niños. (2006). *En revista de Investigación Europea; nº 49*. Disponible en: http://ec.europa.eu/research/rtdinfo/49/01/article_4103_es.html (20/07/2011).

ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

ESSOMBA, M A. (2007). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas de trabajo*. Barcelona: Graó

ESSOMBA, M.A. (2007). Alumno de familia extranjera e igualdad de oportunidades en educación. El complejo laberinto hacia la equidad. En ALEGRE, M.A; SUBIRATS, J. *Educación e Inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Pp. 275-308. Madrid: CIS.

ESSOMBA, M. A (2008). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó

ESTEVE, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós

EISMAN BUENDÍA L. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

EUROSTAT (2010). Población extranjera en la UE27 en 2009. Disponible en: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-07092010-AP/EN/3-07092010-AP-EN.PDF . Publicación 07 de septiembre de 2010. (10 /10/ 2010).

EURYDICE (2004). La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa. MEC. Dirección General de Educación y Cultura. Disponible en: <http://www.educacion.es/cide/espanol/eurydice/publicaciones/eury2004ieaie/Eury2004ieaie-ES.pdf> (5/03/ 2008).

EURYDICE (2004). Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3: La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe IV. El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación secundaria inferior y general. Disponible en: <http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=eurydice032004#temasclave> (01/06/ 2010).

EURYDICE (2005). Clave de la Educación en Europa. Volumen 3. MEC. Dirección General de Educación y Cultura. Disponible en: <http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=eurydice032005#cifrasclave2005> (25 /03/ 2006)

EURYDICE (2005) Cifras claves de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa. MEC. Dirección General de Educación y Cultura. <http://www.educacion.es/cide/espanol/eurydice/publicaciones/eury2005ccel/Eury2005ccel-ES.pdf> (10 /01/ 2007)

EURYDICE (2008). El gobierno de la educación superior en Europa. España. MEC. Secretaria General Técnica. <http://www.educacion.es/cide/eurydice/index.htm> (13 /06/ 2009)

EURYDICE (2008). Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa. MEC. Secretaría General Técnica. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094ES.pdf (10 /06/ 2009)

EURYDICE (2009). La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa: Medidas para fomentar: La comunicación con las familias inmigrantes, La enseñanza de las lenguas de origen del alumnado inmigrante. Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice). http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101ES.pdf (5 /06/2009)

FERNÁNDEZ M. M; WALTRAUD MÜLLAUER, S. (2009) *La integración escolar a debate*. Madrid: Pearson educación.

GALVÁN I (COORD.). (2004). *La atención educativa al alumnado inmigrante en la Comunidad de Madrid*. Madrid: CISS Praxis.

- GARCÍA CASTANO, F.J; PULIDO MOYANO, A y MONTES DEL CASTILLO, A. La educación multicultural y el concepto de cultura En. *Revista iberoamericana de educación*. Nº 13. Educación bilingüe intercultural. Disponible en. <http://www.oei.es/oeivirt/rie13a09.htm> . (04/03/2009)
- GARCÍA CASTAÑO, F. J.et al. (2007). Inmigración extranjera y educación en España: Algunas reflexiones sobre el alumno de nueva incorporación. En ALEGRE, M.A; SUBIRATS, J. *Educación e Inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Pp.309-359.Madrid: CIS.
- GARCÍA FERNÁNDEZ J.A; MORENO, I (2002). *La respuesta a las Necesidades Educativas de los Hijos de los Inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A y GOENECHEA, C. (2006): Main research points on Intercultural Education in Spain. En De Vreede, E.: *Diversity in Education in an International Context*. Verona, Italia: Università degli Studi di Verona/IAIE (International Association for Intercultural Education). ISBN: 10: 90-78347-01-5; 13: 978-78347-01
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. y GOENECHEA, C. (2007): Educational Responses to Immigrant Students in Madrid. En rev. *Intercultural Education*. Vol. 18.3. 207-213
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A; GOENECHEA PERMISÁN, C (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- GARCÍA FERNÁNDEZ et al. (2010): *Las aulas de enlace a examen ¿Espacios de oportunidad o de segregación?* Madrid: Cersa.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. et al. (2010): Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. En *Revista de Educación* Nº 352 de agosto 2010. pp. 473-493.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A (2010). *La escuela ante la diversidad cultural. Educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural*. Ponencia sin publicar Silla-Valencia .(20/10/2010)
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A.; GOENECHEA, C., y JIMÉNEZ. R. (2011): Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo del modelo andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de enlace). En *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*. Vol. 15, nº 3 (1-16).
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. (2011): Lo organizativo en la escuela intercultural. En Besalú y López (Coord.): *Interculturalidad y ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales*. Madrid: Wolters Kluwer, pp. 59-69.

- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. et al. (2011): Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas. En García Castaño, F.J. y Carrasco, S. (Coord.): *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Pp. 551-584. Madrid: IFIIE
- GARCÍA GUERRA, M (2007). *La razón mestiza. Agenda Intercultural*. Madrid: MEC-CIDE. Colección Estudios Create. Nº 2. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/estudios/colestudios002/colestudios002pc.pdf>.
- GARCÍA LÓPEZ, R. (2003). La formación del Profesorado en Educación Intercultural. *Estudios sobre Educación*. Pamplona. Nº 4, pp.47-66
- GARCÍA MARTÍNEZ, A; ESCARBAJAL FRUTOS, A; ESCARBAJAL DE HIERRO, A. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson
- GARCÍA RODRÍGUEZ, P. (2005). ¿Estamos formando a nuestro alumno universitario para la Educación Intercultural? *Investigación en la Escuela*. Sevilla. Nº 57, pp. 69-84.
- GERVILLA CASTILLO, A. (2001). *Didáctica y formación del profesorado ¿Hacia un nuevo paradigma?* Madrid: Dykinson.
- GIMÉNEZ ROMERO, G (2003). Qué es la inmigración. ¿Problema u oportunidad? ¿Cómo lograr la integración de los inmigrantes? ¿Multiculturalismo o interculturalismo? Barcelona. RBA integral
- GRAÑERAS, M.; Lamelas, R.; Segalerva, A.; Vázquez, E.; Gordo, J.L.; Molinuevo, J. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: MEC, Servicio de Publicaciones.
- HERNANDEZ PINA, F (1995). *Bases Metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. Ppu.
- IMBERNÓN. F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. (3ª ed.). Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN. F. (2007). *La formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2009). Encuesta de Población Activa .Madrid. Primer trimestre. Nota de prensa 30 de abril de 2010. Disponible en: <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0110.pdf> (25/07/2010)
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2009). Anuario estadístico de España. Disponible en: http://www.ine.es/prodyser/pubweb/anuario09/anu09_02demog.pdf . (17 /03/ 2010)

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2009). *Avance del Padrón municipal a 1 de enero de 2009*. Madrid. Datos provisionales. Nota de prensa 3 de junio de 2009. Disponible en: <http://www.ine.es/prensa/np551.pdf>. (10/05/2009)
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2010). *Proyección de la población de España a Largo Plazo, 2009-2040*. Madrid. Nota de prensa 28 de enero de 2010. Disponible en: <http://www.ine.es/prensa/np587.pdf>. (05/02/2010)
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2010). *Proyección de la población de España a Corto Plazo, 2010-2020*. Madrid. Nota de prensa 7 de octubre de 2010. Disponible en: <http://www.ine.es/prensa/np623.pdf> (11/12/2010)
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2010). *Avance del Padrón municipal a 1 de enero de 2010*. Madrid. Datos provisionales. Nota de prensa 29 de abril de 2010. Disponible en: <http://www.ine.es/prensa/np595.pdf> (05/10/2010)
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2011) *Avance del padrón municipal a 1 de enero de 2011*. Datos provisionales. Nota de prensa 4 de abril de 2011. Disponible en: <http://www.ine.es/prensa/np648.pdf>. (12/06/2011)
- JORDÁN SIERRA, J.A. (1994). *La Escuela Multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Piados.
- JORDAN SIERRA, J.A (1996). *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona: ceac.
- JORDÁN SIERRA, J. A. (2004). Introducción: La formación del Profesorado en Educación Intercultural, en JORDAN SIERRA, J.A. et at. *La Formación del Profesorado en Educación Intercultural* Madrid: Catarata.
- LIBRO BLANCO. (2005). *Titulo de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.
- LIBRO BLANCO SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL (2010). FETE-UGT/Enseñanza. Disponible en: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=3642 (20/11/20010).
- LUENGO LATORRE, J. A. (2002). Acogida e integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo madrileño: Una aproximación al complejo fenómeno de la inmigración y sus implicaciones en el diseño y desarrollo del sistema educativo regional. En *.Psicología educativa*. Madrid. Nº 2; pp. 63-88
- LEÓN, O.G y MONTERO, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid. McGraw-Hill.
- MALGESINI, Gr; Y JIMÉNEZ ROMERO C. (200). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.

MANUAL SOBRE LA INTEGRACIÓN, para responsables de la formación de políticas y profesionales (2010). Disponible en: http://ec.europa.eu/justice_home/ o en: www.integration.eu (21/06/2010)

MARTINEZ, A. (Dir.). *El dialogo Intercultural* (83-118). Barcelona: Edit.um

MARTÍNEZ OTERO PÉREZ. V. (2007). *La buena educación: reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona: Anthropos.

MÁSTER DE SECUNDARIA profesores de secundaria UCM. Disponible en: <http://portal.ucm.es/web/master-profesorado/objetivos-del-master> (10/08/2010)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *La educación intercultural en España*. Madrid: CIDE

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Datos y cifras de avance curso (2009-2010). Disponible en <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/nouniversitarias/centros/2009-2010/nota-resumen-2009-10.pdf?documentId=0901e72b806ea137> (23/03/2011)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. DATOS Y CIFRAS (2010-2011). Disponibles en.

<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/seriesCA/series.html> (10/06/2011)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE FRANCIA. Disponible en: <http://www.education.gouv.fr> (14 / 09/2010)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE FRANCIA. Sistema educativo en Francia o estudiar en Francia. Disponible en. <http://www.sre.gob.mx/francia/sist.htm> (14 /09/2010)

MINISTERIO DE TRABAJO E INMIGRACIÓN. Pirámide poblacional. Disponible en: http://extranjeros.mtin.es/es/InformacionEstadistica/Informes/Extranjeros31Marzo2011/Archivos/Tablas_PR_31032011.pdf. En vigor 30-06-2010 a 31-03-2011 (06/08/2011)

MINISTERIO DE TRABAJO E INMIGRACIÓN. Extranjero con certificado de registro o tarjeta de residencia a 30 de junio de 2010. Disponible en: <http://extranjeros.mtin.es/es/InformacionEstadistica/> (06 /08/ 2010)

MINISTERIO DE TRABAJO E INMIGRACIÓN (2008). *Boletín estadístico de extranjería e inmigración*. N° 18. Disponible en: http://extranjeros.mtin.es/es/InformacionEstadistica/Boletines/Archivos/Boletin_18.pdf (30 /01/ 2009)

MINISTERIO DE JUSTICIA. Código civil: Título primero de los españoles y extranjeros. En: <http://www.mjusticia.es/cs/Satellite?blobcol=urlpdf&blobheader=application%2Fpdf&blobkey>

[=id&blobnocache=true&blobtable=ley&blobwhere=1077019255840&ssbinary=true](#) (01 /06 / 2010)

MONTERO LORENZO, J.M^a. (2007). *Estadística Descriptiva*. Madrid: Thomson

MORALES, O. L. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante: propuesta para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: Catarata.

MORALES PUERTAS, M. (2003). Actitudes del profesorado ante la diversidad cultural: ¿Compromiso o inhibición? *Perspectiva Cep*. -- Sevilla. -- (2003), n. 5; pp. 113-136

MUÑOZ SEDANO A. (1999). La educación multicultural: enfoques y modelos. *Acción Educativa*. Madrid. Nº 102-103; pp. 17-29

MUÑOZ SEDANO, A. (2003): “Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural”. En Reyzábal, M. V. (Dir^a): *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Pp. 35-54. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid

NADÈGE PANDRAUD (2007). La escolarización de los niños y niñas recién llegados a Francia: retos, realizaciones, cuestiones. En ALEGRE, M.A; SUBIRATS, J. *Educación e Inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Pp. 151-164 Madrid: CIS.

NAÏR, S. (2006). *Y vendrán. Las migraciones en tiempos hostiles*. Barcelona: Planeta.

PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE LENGUA Y CULTURA DE ORIGEN del alumno inmigrante. Comunidad de Aragón. Disponible en: <http://www.carei.es/page.php?/QuienesSomos/LenguaYCultura>. (02 /05 / 2009)

POBLACIÓN EXTRANJERA EN LA CIUDAD DE MADRID (2011). Padrón municipal a 1 de enero. Datos provisionales. Boletines padrón municipal de habitantes. Disponible en: <http://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/UDCEstadistica/Nuevaweb/Publicaciones/Población%20Extranjera/C040111000001.pdf> (05/06/2011)

RECURSOS PARA EDUCACION INTERCULTURAL. Música cine. Webs, literatura infantil y juvenil de distintos países. Disponible en: <http://www.educa.madrid.org/web/sai.moralzarzal/Trabajo%20final/index.html> (04 /10/ 2009).

RODRÍGUEZ REYZÁBAL M^a. V (DIR). (2003). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Comunidad de Madrid. Dirección General de Promoción Educativa.

RUIZ DE LOBERA M. (2004). *Metodología para la formación en Educación Intercultural*. Madrid: Catarata.

SABARIEGO PUIG M. (2002). *La Educación Intercultural ante los retos de siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer

SAÉZ ALONSO, R. (2006). *Vivir Interculturalmente: aprende un nuevo estilo de vida*. Madrid: CCS.

SENADO (1999). *Constitución Española*. Sucesores Rivadeneyra. Madrid.

SEARA RIUZ, J.Mª, (2010). *La Inmigración un fenómeno universal*. Madrid: Dykinson

SORIANO AYALA, E. (2009). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*. Madrid: La muralla

TOMLINSON, S. (2007). Raza, etnicidad y educación en Inglaterra: política y práctica. En ALEGRE, M.A; SUBIRATS, J. *Educación e Inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Pp. 205-219 Madrid: CIS.

VAELLO ORTS, J. (2009). *El profesorado emocionalmente competente. Un pueblo sobre aulas turbulentas*. Barcelona. Graó.

VEGA MORENO, Mª. C. (2007). *Planes de acogida e integración escolar- social de los alumnos de minorías étnicas*. Madrid: Calamar

V.G.C. (2006, julio 07). “Unas 50.000 parejas mixtas formadas por españoles e inmigrantes viven ya en la capital”. En. *El país*. Disponible en. http://www.elpais.com/articulo/madrid/000/parejas/mixtas/formadas/espanoles/e/inmigrantes/viven/capital/elpepiautmad/20060704elpmad_8/Tes/.Madrid (04 /07/ 2010)

WALKER. M. (2000). *Cómo escribir trabajos de investigación*. Barcelona: Gedisa.

ZAPATA BARRERO, R (2004). *Multiculturalidad e Inmigración*. Madrid: Síntesis.

LEGISLACIÓN ESPAÑOLA.

La Constitución Española de 1978

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, la Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)

LEY ORGÁNICA 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

LEY ORGÁNICA 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establece las enseñanzas mínimas de la educación primaria.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales

Real Decreto 1162/2009, de 10 de julio, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, aprobado por el Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre.

Real Decreto 1174/11983, de 27 abril sobre educación compensatoria, cuyo objetivo principal es la desaparición de las desigualdades como objetivo primordial del sistema educativo.

Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

INFORMES Y WEBGRAFÍA

INFORME DEFENSOR DEL PUEBLO ESPAÑOL (2003). Escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico. En. <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes1.asp> (10 de junio de 2008)

INFORME FETE-UGT. (2003). Prácticas de Educación Intercultural de centros de enseñanza pública obligatoria de la Comunidad de Madrid. http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=153 (28 de julio de 2006).

INFORME DE INVESTIGACIONES realizadas Y publicadas sobre Educación Intercultural del CIDE (1980-2003). En. <http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=inv02d1a> (25 enero de 2009)

INFORME FETE- UGT (2001). Inmigración y escuela. De la educación intercultural a la educación para la ciudadanía. Disponible en: http://issuu.com/aulaintercultural/docs/interculturalidad_y_ciudadan_a.pdf (10 /09/2009)

INFORME DEL LIBRO BLANCO Título de Grado en Magisterio. Volumen 1. (2005). Disponible en: http://www.aneca.es/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf (24 de junio de 2008)

INFORME DEL LIBRO BLANCO. Título de Grado en Magisterio. Volumen 2 (2005). Informe. Los grados de Magisterio en los 25 países de la Unión Europea. Disponible en: http://www.aneca.es/media/150408/libroblanco_jun05_magisterio2.pdf (24 de junio de 2008)

INFORME DE LA UNESCO (1997). La Educación Encierra un Tesoro. Sobre la educación del S. XXI. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF (20/09/2009)

PLAN VASCO DE ACOGIDA del alumno inmigrante (2004). Disponible en: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/plan_vasco.pdf (12/ 08/ 2009)

EURYDICE PUBLICACIONES. Sección española por años de publicación. (1991-2010). Disponible en: <http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=eurydice032010> (20/03/ 2007)

PLAN DE INTEGRACIÓN comunidad Madrid (2006-2008). Disponible en. <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fmsword&blob>

headerna-

me1=ContentDisposition&blobheadervalue1=filename%3DPLAN+DE+INTEGRACION+2006+2008+DE+LA+COMUNIDAD+DE+MADRID.doc&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1158578950698&ssbinary=true

INFORME POBLACIÓN EXTRANJERA, en la ciudad de Madrid (2010). Disponible en: <http://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/CooperacionElInmigracion/Inmigracion/EspInformativos/MadridConvive/Observatorio/Publicaciones/Publicaciones%20anteriores/10-01.pdf>

INFORME POBLACIÓN EXTRANJERA empadronada en la Comunidad de Madrid (2011). Observatorio de Inmigración-Centro de Estudios y Datos. Disponible en: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheaderna->

me1=Contentdisposition&blobheadervalue2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DInforme+de+Poblaci%C3%B3n+Enero+2011+prensa+y+web.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DPortalInmigrante&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1271938247118&ssbinary=true (03/04/2011)

PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA INTERCULTURALIDAD en centros educativos de la Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Disponible en: <http://www.madrid.org/web/dgpe/Interculturalidad/>:

INFORME DE CORRESPONDIENTE A LA RED DE CENTROS DE CENTROS EDUCATIVOS en la comunidad de Madrid del 26 Febrero de 2004: Realizado por Jonatán Pozo Serra y Luz Martínez Disponible en: http://ec.europa.eu/home-affairs/doc_centre/immigration/immigration_intro_en.htm (10/11/2010)

INFORME INMIGRACIÓN ESTADO DE BIENESTAR EN ESPAÑA. Obra Social la Caixa. Estudios sociales nº31. Disponible en: http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/670e2a8ee75bf210VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/vol31_es.pdf

INFORME SOBRE: INMIGRANTES Y PERIODO DE RESIDENCIA: ASIMILACIÓN LABORAL EN ESPAÑA EN ÉPOCA DE CRISIS, de FADEA. Disponible en: http://www.fedea.es/033_Publicaciones_VerMas.asp?id=907&catedra=15 (25/08/2010)

GUÍA DEL PROFESOR.UNA CULTURA DE CULTURAS. El español como lengua extranjera en: http://ec.europa.eu/spain/images/unds.didacticas/profe_libro_es.pdf (24/09/2010)

PROGRAMA DE REDES: DOCUMENTALES DE APORTES CIENTÍFICO MÁS VANGUARDISTAS DEL MOMENTO EN DIFERENTES CAMPOS DEL SABER.

- Documental sobre, *La revolución educativa* n° 64 en: <http://www.rtve.es/mediateca/videos/20100620/redes-20-06-10-revolucion-educativa/805869.shtml>. Emitido 20/06/10. (26 /12/2010)
- Documental sobre, *Crear hoy las escuelas de mañana* n°77 en: <http://www.redesparalaciencia.com/4114/redes/redes-77-crear-hoy-las-escuelas-de-mañana>. ..Emitido (19/12/10).; /Consultado (21/12/10)
- Documental sobre *Educación para fabricar ciudadanos* n° 49 .Disponible en: <http://www.redesparalaciencia.com/wp-content/uploads/2009/12/entrev49.pdf> . Emitido (13/12/ 2009). Consultado (23 /04/2010)
- <http://www.rtve.es/television/20100326/redes-programa-divulgacion-cientifica/325497.shtml> Programa de divulgación científica, presentado por Eduard Punsent, en la L2 Donde se puede ver varios documentales afines al mundo educativo con los números: 77;75; 65;87; 49

OTRAS PÁGINAS DE INTERÉS CONSULTADAS.

- www.mec.es/cide: Portal del Ministerio de Educación de Centro de Investigaciones y Documentación Educativa:
- <http://extranjeros.mtas.es> Secretaria de Estado para Inmigración e Emigración.
- <http://extranjeros.mtin.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/>. Ministerio de Trabajo e Inmigración. Observatorio Permanente de Inmigración.
- <http://ec.europa.eu/eurostat>: Página de la Comisión Europea que proporciona datos estadísticos de la UE27.
- www.ine.es Página del Instituto Nacional de Estadística
- <http://www.europa.eu/> Página oficial de la UE
- <http://ec.europa.eu/prelex/apcnet.cfm?CL#es> Búsqueda de legislación comunitaria
- <http://ec.europa.eu/index#es.htm#> Página oficial de la Comisión Europea
- <http://www.europarl.europa.eu/news/public/default#es.htm>. Página oficial del Parlamento Europeo
- www.mtas.es/estadisticas Página del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
- <http://www.uned.es/grupointer/index.html> Página del Grupo Inter. (Investigación en Educación Intercultural (16 agosto de 2010)
- <http://formacionprofesorado.educacion.es/>. Portal de formación de profesorado en red del MEC. (15/08/2010)

- <http://formacion.enlinea.educa.madrid.org> .Página de formación del profesorado en línea de la Comunidad de Madrid.
- <http://gestiondymejora.educa.madrid.org/> : Página de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid. Dirección General de la Mejora de la Calidad de la Enseñanza.
- http://eur-lex.europa.eu/RECH_menu.do?ihmlang=es Página de Legislación y Diario Oficial de Unión Europea y documentos en general de UE.
- http://ec.europa.eu/justice_home/index_en.htm. Página de Comisión Europea de Justicia.
- <http://ec.europa.eu/eurostat>. Página de Comisión Europeo que proporciona datos estadísticos
- http://ec.europa.eu/homeaffairs/doc_centre/immigration/immigration_intro_en.htm.
Página de la Comisión Europea que ofrece información detallada sobre Inmigración reunificación familiar, estudios o tránsitos, integración, residencia de larga estancia, inmigración ilegal, datos entre otros aspectos, y Asilo en la UE.
- <https://www.educacion.gob.es/creade/index.do> Página que pone a disposición de los profesionales del ámbito educativo un servicio de orientación y asesoramiento en educación en valores, Interculturalidad y diversidad cultural, espacio de encuentro de investigación y elaboración de materiales

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Educación

Departamento de Organización Escolar



**La formación de maestro de Primaria
para la respuesta educativa al reto de
la interculturalidad en la escuela madrileña**

CAPÍTULO IX. ANEXOS

MADRID, 2012

ANEXO I: Glosario

ANECA= Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
CAP=Centro de Apoyo al Profesorado. CAM= Comunidad Autónoma de Madrid.
CASNAV= Centro académico para la Escolarización de los recién llegados y de los niños de poblaciones gitanas
CCAA= Comunidades Autónomas
CIDE = Centro de Investigación y Documentación Educativa
CIDREE =Consortio Europeo de Instituciones de Investigación y Desarrollo en Educación
CIS=Centro de Investigaciones Sociológicas.
CRIF=Centro Regional de Innovación y Formación
CTIF= Centros Territoriales de Innovación y Formación
CREADE= Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad cultural en Educación.
CPR=Centro de Recursos para el Profesorado
DAT: Dirección de Área Territorial
EPA= Encuesta de Población Activa.
ESO= Enseñanza Secundaria Obligatoria
ENI= Encuesta Nacional de Inmigración
EAT= Equipo de Atención Temprana
EOPS= Equipo de Orientación Psicopedagógica.
EURIDYCE= Red Europea de Información sobre Educación
FEDEA= Fundación de Estudios de Economía Aplicada.
FOL= Formación de Orientación Laboral.
FLE= Francés como Lengua Extranjera.
H=Habitantes. INE= Instituto Nacional de Estadística
IFIIE= Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
LOCE= Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza EEES= Espacio Europeo de Educación Superior
LOGSE= Ley Orgánica General del Sistema Educativo
M30= Calle 30. MEC= Ministerio de Educación y Ciencia
MGIEN = Mission Générale d'Insertion de l'Education Nationale
NEE= Necesidades Educativas Especiales
OCDE= Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
R.D= Real Decreto
UE: Unión Europea

ANEXO II: Cuestionarios aplicados en la investigación**CUESTIONARIO APLICADO A LOS A ALUMNOS DE TERCER AÑO DE LA CARRERA DE MAGISTERIO ESPECIALIDAD DE PRIMARIA.**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN: DEPARTAMENTO ORGANIZACIÓN ESCOLAR

UNIVERSIDAD O CENTRO:

SEXO: MASCULINO FEMENINO PRIMARIA

Con este trabajo se quiere evaluar qué es lo que se debería hacer con alumnos de procedencia extranjera que llegan a la Comunidad de Madrid. Tu respuesta sincera es fundamental. Gracias por tu colaboración.

1. ¿Cuál es la función que cumplen las aulas de Enlace, en la Comunidad de Madrid, para integrar los alumnos inmigrantes al sistema educativo español?

- A. Enseñar español y tratar el desfase curricular, y luego incorporarles al grupo normal de clase.
- B. Aulas aisladas en los centros, donde se enseña solo la lengua y cultura española
- C. Aulas de aprender el español y cosas de otras culturas en convivencia con los demás grupos.
- D. Otro/a...

2. ¿Cómo valoras la nueva diversidad cultural de la escuela madrileña a la que muy pronto te vas a incorporar?

- A. Provechosa: una oportunidad para conocer otras culturas y abrirse al mundo
- B. Mala, ya que está en peligro la pérdida de los valores tradicionales de la cultura madrileña.
- C. Como el nacimiento de una cultura nueva
- D. Otra...

3. ¿Qué perfil debe tener el profesional de la educación, que atendería mejor a estos alumnos; hasta que puedan integrarse al grupo ordinario?

- A. Un maestro ordinario (educación Primaria o de Infantil; etc.).
- B. Un maestro especializado en (EL2, Filólogo, Educador Social; etc.).
- C. Un/a Psicopedagogo/a.
- D. Otro/a...

4. Con la inmigración, la nueva imagen de la realidad de la escuela española y madrileña ha cambiado; desde tu punto de vista esto es:

- A. Enriquecedor para el alumnado de ambas partes y el profesorado
- B. Generador de conflicto escolar en el centro y en el aula.
- C. La escuela debe mantener su línea tradicional y que se adapten los que llegan.
- D. Otra...

5. ¿Compartes la afirmación de que la diversidad cultural ha aumentado la conflictividad escolar?

- A. Totalmente de acuerdo. ¿Por qué?..
- B. En desacuerdo total. ¿Por qué?...
- C. Ni de acuerdo- ni en desacuerdo. ¿Por qué?...
- D. Otra...

6. La presencia de alumnos inmigrantes en el aula implica:

- A. Que el Maestro/Profesor debe emplear una metodología y una organización de la clase que se ajuste a la diversidad de todos los alumnos.
- B. Que el Maestro/Profesor debe seguir el ritmo normal de la clase sin cambios y prestar una atención individualizada a los que no siguen el ritmo normal de la clase.
- C. Debe bajar el nivel de exigencia académica dando contenidos mínimos de las materias.
- D. otra...

7. ¿A qué crees que se debe la mayor concentración de alumno inmigrante en centros públicos sobre centros concertados, siendo ambos financiados con fondos públicos?

- A. la Política educativa de la Administración en la adjudicación de plazas (baremo, criterio, punto complementario)
- B. Al mayor número de familias inmigrantes en el barrio.
- C. Al cambio de colegio de los hijos de familias nativas ante la presencia de inmigrantes.
- D. Otra...

8. ¿Qué recomendaciones a tu universidad en la formación de futuros maestros para atender mejor la diversidad en la escuela?

- A. Sugerir una asignatura troncal en Educación Intercultural en los nuevos títulos de Grado.
- B. No es necesario una asignatura, al ser el fenómeno de la inmigración poco relevante.
- C. Los planes de estudio que hemos tenido hasta ahora, responden muy bien a esta nueva realidad escolar
- D. Otra...

9. ¿Cuál es tu fuente de información como profesional de la educación ante el fenómeno de la inmigración en España y su impacto en la escuela?

- A. La Televisión, Internet y prensa escrita
- B. Libros y revistas especializadas; Documentos publicados de seminarios y congresos
- C. Otra...

10. Valora de 1 a 5 las respuestas siguientes según la importancia que tienen para entender y atender mejor a los alumnos inmigrantes.

- A. Conocer los Sistemas Educativos de la zona geográfica o del país de procedencia
- B. Conocer las costumbres, valores, Organización social y de vida familiar.
- C. Conocer su cultura (historia, geografía, literatura, arte, etc.)
- D. Conocer su lengua
- E. Otra...

A	B	C	D	E

11. ¿Qué formación te ha ofrecido tu universidad sobre la nueva realidad de la diversidad cultural en la escuela?

- A. Ninguna.
- B. Bastante: en qué asignaturas...
- C. Poca: en qué materias...

12. En tu opinión el nivel Educativo que traen los alumnos inmigrantes es igual, más alto, más bajo que sus iguales españoles.

- A. Más bajo.
- B. Más alto. ¿En qué materias?...
- C. Depende de la zona de procedencia o del país. Citar casos...
- D. Iguales.

13. ¿Conoces algún programa educativo que se aplique en la Comunidad de Madrid dirigido a estos alumnos?

Citar...

14. ¿Cuál de las afirmaciones que se muestran a continuación, crees que reflejan mejor el modelo intercultural?

- A. Convivencia y coexistencia cultural entre inmigrantes y españoles.
- B. Asimilación cultural por parte de que llegan a España, ellos deben asumir la cultura española.
- C. Diálogo cultural entre la sociedad de acogida y los inmigrantes.
- D. Otra...

15. La asignatura Educación para la Ciudadanía en sus contenidos en los diferentes niveles educativos.

- A. Promulga valores que ayudan a la convivencia con gente de otras culturas

- B. Los temas que tratan afectan sólo a la sociedad española
- C. Los valores que se enseñan son tan válidos para los españoles, como para los inmigrantes que viven en España
- D. Otra...

16. El aprendizaje del español por parte de los alumnos extranjeros debería hacerse:

- A. Incorporándoles al grupo ordinario
- B. En aulas segregadas, hasta que dominen el español.
- C. En aulas segregadas, con incorporación progresiva al aula ordinaria.
- D. Incorporándose al grupo ordinario, con apoyo lingüístico desde el principio.
- E. Otras...

17. ¿Crees que los estudiantes extranjeros que tienen una lengua materna diferente al español deben desarrollarla al mismo tiempo que aprenden la lengua de la escuela?

- A.SI, ¿Por qué?
- B.NO, ¿Por qué?
- C. No sabe, no contesta.

18. Señala de 1 a 5 la motivación que anima a los inmigrantes a venir a España

- A. Calidad de vida/ búsqueda de una vida mejor
- B. Razones formativas o educativas
- C. Búsqueda de un empleo mejor
- D. Reagrupación familiar
- E. Coste de vida

A	B	C	D	E

19. ¿Crees que debería haber una especialización educativa relacionada con el fenómeno de la inmigración, como ocurre en otras profesiones como, (abogacía, medicina, policía, trabajo social)?

**CUESTIONARIO APLICADO A LOS MAESTROS/AS EJERCICIO EN FORMACIÓN
PERMANENTE DEL CENTRO CRIF LAS ACACIAS DE LA COMUNIDAD**



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN: DEPARTAMENTO ORGANIZACIÓN ESCOLAR

UNIVERSIDAD O CENTRO: **CRIF LAS ACACIAS. DEPT. DE DIVERSIDAD**

SEXO: MASCULINO FEMENINO PRIMARIA OTROS DOCENTES

Con este trabajo se quiere evaluar qué es lo que se debería hacer con alumnos de procedencia extranjera que llegan a la Comunidad de Madrid. Tu respuesta sincera es fundamental. Gracias por tu colaboración.

1. ¿Cuál es la función que cumplen Las aulas de Enlace, en la Comunidad de Madrid, para integrar los alumnos inmigrantes al sistema educativo español?

- A. Enseñar español y tratar el desfase curricular, y para después incorporarles al grupo normal de clase.
- B. Aulas aisladas en los centros, donde se enseña solo la lengua y cultura española
- C. Aulas de aprender el español y cosas de otras culturas en convivencia con los demás grupos.
- D. Otro/a...

2. ¿Cómo valoras la nueva diversidad cultural de la escuela madrileña a la que pronto te vas a incorporar?

- A. Provechosa: una oportunidad para conocer otras culturas y abrirse al mundo
- B. Mala, ya que está en peligro la pérdida de los valores tradicionales de la cultura madrileña.
- C. Como el nacimiento de una cultura nueva
- D. Otra...

3. ¿Qué perfil crees debe tener el profesional de la educación, que atendería mejor a estos alumnos; hasta que puedan integrarse al grupo ordinario?

- A. Un maestro ordinario (educación Primaria o de Infantil; etc.)
- B. Un maestro especializado en (EL2, Filólogo, Educador Social; etc.)...
- C. Un/a Psicopedagogo/a
- D. Otro/a...

4. Con la inmigración, la nueva imagen de la escuela española y madrileña ha cambiado; desde tu punto de vista esto es:

- A. Enriquecedor para el alumnado de ambas partes y el profesorado
- B. Generador de conflicto escolar en el centro y en el aula.
- C. La escuela debe mantener su línea tradicional y que se adapten los que llegan.
- D. Otra...

5. ¿Compartes la afirmación de que la diversidad cultural ha aumentado la conflictividad escolar?

- A. Totalmente de acuerdo. ¿Por qué?...
- B. En desacuerdo total. ¿Por qué?...
- C. Ni de acuerdo- ni en desacuerdo. ¿Por qué?...
- D. Otra...

6. La presencia de alumnos inmigrantes en el aula implica:

- A. Que el Maestro/Profesor debe emplear una metodología y una organización de la clase que se ajuste a la diversidad de todos los alumnos.
- B. Que el Maestro/Profesor debe seguir el ritmo normal de la clase sin cambios y prestar una atención individualizada a los que no siguen el ritmo normal de la clase.
- C. Debe bajar el nivel de exigencia académica dando contenidos mínimos de las materias.
- D. otra...

7. ¿Cuál es tu fuente de información como profesional de la educación ante el fenómeno de la inmigración en España y su impacto en la escuela?

- A. La Televisión, Internet y prensa escrita
- B. Libros y revistas especializadas; Documentos publicados de seminarios y congresos
- C. Otra...

8. Valora de 1 a 5 las respuestas siguientes según la importancia que tienen para entender y atender mejor a los alumnos inmigrantes.

- A. Conocer los Sistemas Educativos de la zona geográfica o del país de procedencia
- B. Conocer las costumbres, valores, Organización social y de vida familiar.
- C. Conocer su cultura (historia, geografía, literatura, arte, etc.)
- D. Conocer su lengua

E. Otra...

A	B	C	D	E

9. En tu opinión el nivel educativo que traen los alumnos inmigrantes es igual, más alto, más bajo que sus iguales españoles.

- A. Más bajo.
- B. Más alto. ¿En qué materias?...
- C. Depende de la zona de procedencia o del país. Citar casos...

D. Iguales.

10. ¿Cuál de las afirmaciones que se muestran a continuación, crees que reflejan mejor el modelo intercultural?

A. Convivencia y coexistencia cultural entre inmigrantes y españoles.

B. Asimilación cultural por parte de los que llegan a España, ellos deben asumir la cultura española.

C. Diálogo cultural entre la sociedad de acogida y los inmigrantes.

D. Otra...

11. La asignatura Educación para la Ciudadanía en sus contenidos en los diferentes niveles educativos.

A. Promulga valores que ayudan a la convivencia con gente de otras culturas

B. Los temas que tratan afectan sólo a la sociedad española

C. Los valores que se enseñan son tan válidos para los españoles, como para los inmigrantes que viven en España

D. Otra...

12. El aprendizaje del español por parte de los alumnos extranjeros debería hacerse:

A. Incorporándoles al grupo ordinario

B. En aulas segregadas, hasta que dominen el español.

C. En aulas segregadas, con incorporación progresiva al aula ordinaria.

D. Incorporándose al grupo ordinario, con apoyo lingüístico desde el principio.

E. Otras...

13. ¿Los estudiantes extranjeros que tienen una lengua materna diferente al español deben desarrollarla al mismo tiempo que aprenden la lengua de la escuela?

A.SI, ¿Por qué?

B.NO, ¿Por qué?

C. No sabe, no contesta

14-Que motivación te impulsa a trabajar en un aula de compensatoria o de enlace

A. Compromiso con la inmigración

B. Desarrollo personal y profesional

C. Sugerencia de la administración educativa

D. Otra...

15. ¿Crees que debería haber una especialización educativa relacionada con el fenómeno de la inmigración, como ocurre en otras profesiones como, (abogacía, medicina, policía, trabajo social)?

ANEXO III: Entrevista al responsable del Departamento de Orientación a la Diversidad Escolar del centro de Formación Permanente del Profesorado de la Comunidadde Madrid “Las Acacias

ENTREVISTA: Al responsable del Departamento de Orientación y Diversidad Escolar del Centro Regional Innovación y Formación Permanente del Profesorado. (19-02-09):

1-¿Qué cursos se imparten antes?

R. Se empiezan por los cursos de formación inicial por parte de la Administración para el profesorado nuevo que quiera realizar su labor en los siguientes tipos de centros:

Centro hospitalarias, aulas de compensatoria, aulas de enlace, centros terapéuticos, servicio psiquiátrico.

2- ¿Quiénes pueden participar?

R. Personal laboral, es decir, profesorado que lleva trabajando en otra áreas y quieren cambiar, o personal nuevo en la profesión. Profesorado de centros privados concertado.

3-¿Qué experiencia docente se le exige al profesorado para impartir un curso?

R. Se exige como mínimo una experiencia de 5 años en la materia que vaya impartir.

4-¿Qué contenidos de las materias a impartir?

R. Independientemente los contenidos casi son los mismos, sólo adaptado a cada tipo de aula. Legislación, perfil del alumno, necesidades educativas especiales, estrategias y técnicas; recursos materiales y peculiaridades (hospital –cárcel)

5-Dentro del campo de la Formación Permanente del Profesorado, ¿Qué se entiende por atención a la diversidad desde la Comunidad de Madrid?

R. Dentro del campo de la diversidad tenemos:

Compensatoria

Aulas de enlace, más el SAI

Aulas de compensatoria

Compensatoria

Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)

Unidades de formación e inserción laboral

Centros de enseñanza de personas adultas

Cepas normales

Cepas de régimen penitenciario

Cepas a distancia, aula mentol

Centro Regional de enseñanzas Integrados para jóvenes CRI; Llamados centros de menores.

Centro educativo para terapéutico

Servicio de Apoyo a Domicilio SAED

Aulas Hospitalarias AAHH

6-¿Cómo se realiza la evaluación de los profesores que asisten a los cursos de formación?

R. Como primer requisito para obtener la certificación correspondiente, deben tener una asistencia del 100% de participación.

Presentar un trabajo monográfico que puede consistir en: elaborar una unidad didáctica, un plan de acogida o un pequeño trabajo.

La certificación le sirve para dos objetivos: mérito profesional y créditos para los sexenios.

7- ¿Cómo se elabora el plan de formación permanente del profesorado? Y ¿Quién lo elabora?

R. El plan es elaborado por la Dirección de Mejora de la Calidad de la Enseñanza dependiente de Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid a propuesta formulada por el Centro de Recursos de Innovación y Formación (CRIF) Las Acacias; a través de las propuestas por el profesorado de cursos anteriores y , de los cursos que tiene programado la dirección de mejora de la calidad que deben cursar los profesores que se incorporaran a programas específicos, llamase aulas de enlace o centros hospitalarios entre otros.

8-¿Existe algún orden o prioridad a la hora de impartir los cursos?

R. Si, primero se imparten los cursos de Formación de Entrada del profesorado de Nueva Incorporación, ya sea aulas de enlace, primaria, centros de adultos es decir los propuestos por la administración educativa todos los años.

Por lo general estos cursos se dan durante el primer trimestre (Septiembre-Octubre).En segundo lugar los propuestos por el profesorado, que siguen a lo largo de todo el curso.

9- ¿Tienen acceso a la formación el profesorado en general?

R. Todos los profesores ya sean de centros públicos y privados si lo desean pueden cursar la formación que le ayude a mejorar su labor docente.

10 ¿Cómo se lleva a cabo la formación docente en los centros educativos?

R. Todo proyecto de formación en un centro educativo debe contar para su aprobación y ejecución con el 75% del visto bueno del claustro del profesorado. Para ello, hay que tener en cuenta lo siguiente.

Grupo de trabajo, se exige un mínimo de 6 profesores.

Seminario, se exige entre 6-15 maestro por ponente.

11-¿Qué formación se exige para ser formador de formadores?

R. Lo primero que se exige para ser ponente de cualquier curso, hay que tener una experiencia profesional en la materia de al menos de 5 años.

Maestros y profesores de secundaria, que procedan de áreas de Psicología y Pedagogía; ya sean de Equipos de Atención Temprana (EAT), Equipos de Orientación Psicopedagógica (EOPS), Equipos Especiales y Orientadores.

Profesores de Formación Profesional, con formación en Psicología y Pedagogía y en Formación en Orientación Laboral (FOL)

12- ¿Cómo se accede al puesto de asesor?

R. En primer lugar, para ser asesor se debe haber acumulado un mínimo de cinco años de experiencia profesional docente. Existen dos tipos de asesores en función a desempeñar.

Los asesores Técnicos Docentes que acceden al puesto por libre disposición y por concurso oposición. Desempeñan su función en la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, ya sea en el Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) o en los Centros Territoriales de Innovación y Formación (CETIF)

Nota: Los CRIF atiende a colectivos, es decir se mueven por departamentos y los CETIF por bloque de asignaturas.

13- ¿Cómo se coordina la labor de los distintos asesores?

R. Naturalmente al ser las tareas a desempeñar son diferentes, la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza como su máximo órgano, organiza anualmente (curso escolar) tres reuniones donde se juntan todos los asesores, para conocerse y coordinar todo el trabajo que llevan.

14- Cómo responsable del departamento del departamento de Orientación y Diversidad del CRIF Las Acacias. ¿Cuál es la mayor dificultad a la que te enfrentas?

R. Con la estructura del departamento se multiplica el trabajo, por tener que abordar todos los temas de diversidad escolar en centros de Infantil, Primaria y Secundaria. De una manera muy especial a los Equipos de Atención Temprana (EAT); Equipos de Orientación Educativa Psicopedagógica (EOEPS); Equipos Especiales (EE) y a Orientadores en Secundaria en (IES y CEPAS). Por otra parte, la mayor dificultad radica en el hecho que entre el CRIF y los CITIF, no existe una base de datos coordinado entre los centro. Por consiguiente, a la hora de ver qué curso se dan en otro centro no lo sabes. Tienes que entrar en su página correspondiente y ver si no tienes cursos repetidos que se hayan solicitados en ambos centros por el mismo colegio a la hora de presentar su proyecto.

ANEXO IV: Investigaciones publicadas en educación intercultural por el CIDE (1980-.....2003)

INVESTIGACIONES REALIZADAS Y PUBLICADAS EN EDUCACIÓN INTER-CULTURAL DEL CIDE (1980- 2003)

1. ¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas (2003)
2. El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. (2003)
3. Plurilingüismo en Madrid. (2003)
4. Identidades de género y feminización del éxito académico. (2001)
5. La construcción de la identidad en contextos multiculturales. (2000)
6. Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales (1999)
7. Las desigualdades en la educación en España II (1999)
8. Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España (1998)
9. Evolución del impacto de la incorporación de la población inmigrante al Sistema Educativo. El caso de los inmigrantes y la educación de los adultos en la Región de Murcia (1998)
10. Evaluación de un programa de educación intercultural desarrollo de la identidad étnica en Secundaria a través de la acción tutorial (1998)
11. Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambiente multiculturales. Evaluación y propuestas de intervención educativa (1997)
12. Discursos de etnicidad en la escuela: ¿hacia una segregación étnica entre centros escolares? (1997)
13. Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos (1997)
14. Enseñanza-aprendizaje de la lengua e integración: una propuesta educativa centrada en el inmigrante adulto sobre la base de los datos relativos a la Comunidad Autónoma de Madrid (1997)
15. Estudio comparativo entre adquisición del español como primera lengua y la adquisición del español como segunda lengua para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes (1997)
16. Incidencia de la diversidad cultural en el primer ciclo de la Educación Infantil repercusiones educativas (1997)
17. La diversidad cultural y la escuela. Discurso sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero. (1997)

18. Diseño y experimentación de un programa de apoyo para alumnos/as en un contexto de marginación. (1996)
19. Los principios de comprensibilidad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la Enseñanza Obligatoria. (1996)
20. Problemática socioeducativa del inmigrante (infantil-juvenil) en Castilla y León: programas de intervención socioeducativa encaminados a lograr la igualdad de oportunidades en minorías étnicas y culturales. (1996)
21. La escolarización de niños y niñas inmigrantes en el Sistema Educativo español. (1995)
22. Educación sin fronteras. Actas del Seminario organizado por la Comisión española de la UNESCO (1995)
23. Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria. (1994)
24. Evaluación de la incorporación de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica. (1994)
25. Exploración de la situación bilingüe en los escolares de Melilla. Propuestas y estrategias de intervención educativa. (1994)
26. La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid. (1994)
27. Lenguas Extranjeras y Lengua Materna en enseñanza primaria y en enseñanzas medias (obligatorias y postobligatorias) en España. (1994)
28. Escolarización de niños marroquíes en España. (1993)
29. Igualdad de oportunidades, respetando las diferencias. (1993)
30. La educación multicultural de los niños gitanos en Madrid. (1993)
31. La escolarización del pueblo gitano. (1993)
32. Las desigualdades en la educación en España. (1993)
33. La educación intercultural en España. (1992)
34. Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos. (1991)
35. Un método para evaluar la incorporación de los niños y niñas gitanos a la Enseñanza Básica. (1991)
36. El árabe como idioma moderno en BUP y COU. (1980)

ANEXO V: Antiguos planes de estudio de formación de maestros de las universidades.madrileñas

Materias de los antiguos planes de estudios de formación de profesorado de las universidades madrileñas.

1. UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES

Distribución de la carga lectiva global por años:

Asignaturas: Troncales (TR), optativas (OP) y obligatorias (OB)

PRIMER CURSO

Año	Período	Asignatura	Créditos	Carácter
1	A	Didáctica General	9	TR
1	C1	Historia de España	4,5	OB
1	C1	Introducción a las Ciencias de la Tierra	4,5	OB
1	C1	Lengua Española	6	TR
1	C1	Psicología del Desarrollo en Edad Escolar	4,5	TR
1	C1	Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación	4,5	TR
1	C2	Didáctica de la Lengua Española	6	TR
1	C2	Expresión Plástica y Dibujo	4,5	OB
1	C2	Geografía Descriptiva	4,5	OB
1	C2	Idioma Extranjero y su Didáctica (Francés o Inglés)	5,5	TR
1	C2	Psicología de la Educación	4,5	TR

SEGUNDO CURSO

2	A	Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial	9	TR
2	A	Ciencias Sociales y su Didáctica	9	TR
2	A	Fundamentos de la Matemática	9	OB
2	C1	Educación Artística y su Didáctica	4,5	TR
2	C1	Educación Física y su Didáctica	4,5	TR
2	C2	Fundamentos de Química	4,5	OB
2	C2	Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación	4,5	TR
2	C2	Practicum I	16	TR

TERCER CURSO

3	A	Matemáticas y su Didáctica	9	TR
3	C1	Cc. de la Naturaleza y su Didáctica: Fenómenos Físicoquímicos	4,5	TR
3	C1	Introducción a las Ciencias de la Vida	4,5	OB
3	C1	La Física en la Naturaleza	4,5	OB
3	C1	Literatura Española y su Didáctica	6	TR
3	C2	Cc. de la Naturaleza y su Didáctica: Cc. de la Tierra y de la Vida	4,5	TR
3	C2	Organización del Centro Escolar	4,5	TR
3	C2	Practicum II	16	TR
3	C2	Sociología de la Educación	4,5	TR

ASIGNATURAS OPTATIVAS

C1	El Mensaje Cristiano	4,5	OP
----	----------------------	-----	----

C1	Geografía de España	4,5	OP
C1	Geografía Rural	4,5	OP
C1	Historia de la Tierra	4,5	OP
C1	Historia General Moderna	4,5	OP
C1	La Química y el Cuerpo Humano	4,5	OP
C1	Literatura Infantil y Juvenil	4,5	OP
C1	Organización de los Seres Vivos	4,5	OP
C1	Recursos Plásticos I	4,5	OP
C1	Recursos Plásticos II	4,5	OP
C1	Religión y Cultura	4,5	OP
C1	Taller de Lengua Oral y Escrita	4,5	OP
C1	Técnicas Estadísticas en la Enseñanza	4,5	OP
C1	Materiales Reciclables	4,5	OP
C2	Atmósfera y Cosmos y su Didáctica	4,5	OP
C2	Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular	4,5	OP
C2	El Arte Gráfico en Primaria y su Didáctica	4,5	OP
C2	Historia de la Vida	4,5	OP
C2	Historia Económica, Social y Cultural de la Edad Moderna	4,5	OP
C2	Pedagogía de la Religión	4,5	OP
C2	Técnicas de Intervención en el Aula	4,5	OP
C2	Técnicas de la Tercera Dimensión y su Didáctica	4,5	OP
C2	Teología y Moral	4,5	OP

2. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Distribución de la carga lectiva global por años:

Créditos Totales	Obligatorias	Optativas	Libre configuración	Totales
Primer Ciclo	177	9	21	207
Totales	177	9	21	207
Primer Curso	62		21	83
Segundo Curso	63,5		21	84,5
Tercer Curso	51,5	9	21	81,5

PRIMER CURSO

ASIGNATURAS	Carácter	Créditos	Semestre
Sociología de la Educación	TR	4,5	1
Educación Física y su Didáctica	TR	4,5	2
Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación	TR	4,5	1
Psicología de la Educación y del Desarrollo I	TR	4,5	1
Ciencias Sociales I	TR	6	1
Lengua y Literatura Españolas	TR	6	1
Matemáticas y su Didáctica I	TR	6	1
Didáctica de la Educación Artística I	TR	4,5	2
Didáctica General I	TR	4,5	2
Psicología de la Educación y del Desarrollo II	TR	4,5	2

Ciencias Experimentales I	TR	8	2
---------------------------	----	---	---

A elegir entre:

Inglés y su Didáctica	TR	4,5	2
Francés y su Didáctica	TR	4,5	2

SEGUNDO CURSO

Bases Psicopedagógicas de Educación Especial	TR	8	2
Nuevas tecnologías Aplicadas a la Educación	TR	4,5	1
Didáctica de la Lengua y Literatura	TR	6	1
Didáctica General II	TR	4,5	1
Didáctica de las Ciencias Experimentales I	TR	6	2
Didáctica de las Ciencias Sociales I	TR	4,5	2
Matemática y su Didáctica II	TR	4,5	1
Ciencias Experimentales II	OP	6	1
Ciencias Sociales II	OP	6	1
Didáctica de la Educación Artística II	OP	4,5	2
Literatura Infantil	OP	4,5	2
Didáctica de la Educación Artística III	OP	4,5	2

TERCER CURSO

Practicum	TR	32	2
Organización del centro Escolar	TR	4,5	1
Didáctica de las Ciencias Experimentales II	OP	4,5	1
Didáctica de las Ciencias sociales	OP	6	1
Matemáticas y su Didáctica III	OP	4,5	1
Optativa I	OP	4,5	1
Optativa 2	OP	4,5	1

ASIGNATURAS OPTATIVAS

Historia da la Civilización Española	4,5	1
Funcionamiento y Desarrollo del Cuerpo Humano	4,5	1
El Mensaje Didáctico de la Obra Artística y de las Exposiciones y Museos	4,5	1
La Educación Infantil y Primaria en Europa	4,5	1
Filosofía para Niños	4,5	1
Modos de Aproximación a la Literatura	4,5	1
Creación de Títeres y Marionetas	4,5	1
Juegos Musicales	4,5	1
Educación Sexual	4,5	1
Creación Literaria	4,5	1
Taller de transformaciones químicas (Educación para la salud y el consumidor)	4,5	1
Técnicas de Tutoría	4,5	1
Taller de Recursos Plásticos	4,5	1
Interacción en el Aula	4,5	1
Danzas	4,5	1
Taller de Creación de Objetos Lúdicos	4,5	1
Desarrollo del Juego	4,5	1
Historia de la educación en el mundo clásico: Gimnasia, Música y Gramática	4,5	1
Adquisición del Lenguaje	4,5	1
Hecho Religioso. Hecho Cristiano	4,5	1
Pensamiento Crítico y Educación	4,5	1
Geografía de España	4,5	1
Resolución de Problemas y su Didáctica	4,5	1
Educación y Desarrollo en Diversidad	4,5	1

Fenómenos y Experimentos de Electricidad y Magnetismo	4,5	1
Taller de Modelado y Volumen	4,5	1
Bases para la Interculturalidad: España en América	4,5	1
La Historia de las Matemáticas y sus Repercusiones Didácticas	4,5	1
Creación Literaria	4,5	1
Historia de la Vida Cotidiana: Infancia, Familia y Escuela	4,5	1
Geografía de la Percepción Infantil	4,5	1
Sociología del Género	4,5	1
Educación Ambiental	4,5	1
Física Cotidiana: Fuerzas y Movimiento	4,5	1
Poesía Española Contemporánea	4,5	1
Historia del Arte	4,5	1
Juego, Ritmo y Movimiento	4,5	1
Educación en Valores	4,5	1
Taller de Ciencias	4,5	1
Lengua Francesa II	4,5	1
Estadística Descriptiva	4,5	1
Ciudad y Naturaleza	4,5	1
Diseños Curriculares en la E.R.E.	4,5	1
El español actual: uso y norma	4,5	1

3. UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Distribución de la carga lectiva global por años:

Curso	Materias Troncales	Materias Obligatorias	Materias Optativas	Créditos Libre Configuración	Totales
1º	27	33		9	69
2º	54		4,5	9	67,5
3º	59		4,5	4,5	68

PRIMER CURSO

Asignatura	carácter...	Ordenación temporal	Créditos			
			Teóricos	Prácticos	Totales	
Didáctica General		Tronca	Anual	6	3	9
Psicología de la Educación y del desarrollo en la edad escolar		“	“	6	3	9
Sociología de la Educación		“	1ª cuatri	3	1,5	4,5
Teoría e Instituciones Contemporáneas de Educación		“	“	3	1,5	4,5
Fundamentos de la Lengua Española		Obliga	“	4	2	6
Fundamentos de las Ciencias Sociales		“	2º cuatri	3	3	6
Matemáticas		“	1ª cuatri	4	2	6
Fundamentos y Didáctica de la Física y la Química		“	2º cuatri	4	5	9
Artes Plásticas y Visuales y su Didáctica		“	2º cuatri	2	4	6
Créditos de Libre configuración						9
Total				35	25	69

*Sin incluir los créditos de asignaturas optativas y de libre elección

SEGUNDO CURSO

ASIGNATURA	Carácter	Ordenación	Créditos
------------	----------	------------	----------

		temporal	Teóricos	Prácticos*	Total
Bases Psicopedagógicas en la Educación Especial	Troncal	Anual	6	3	9
Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica	"	"	4	5	9
Ciencias Sociales y su Didáctica	"	1er Cuatrimestre	3	3	6
Matemáticas y su Didáctica	"	2º Cuatrimestre	5	2,5	7,5
Educación Artística y su Didáctica	"	"	2	2,5	4,5
Didáctica de la Lengua	"	Anual	6	3	9
Lengua Francesa/Inglesa y su Didáctica	"	1er Cuatrimestre	3	1,5	4,5
Educación Física y su Didáctica	"	2º Cuatrimestre	1	3,5	4,5
Materias optativas		1er Cuatrimestre			4,5
Créditos de libre configuración					9
Total			30	24	67,5

*Sin incluir los créditos de asignaturas optativas y de libre elección

TERCER CURSO

Asignatura	Carácter	Temporalidad	Créditos teóricos	Créditos prácticos	Total
Organización del Centro Escolar	Troncal	1er Cuatrimestre	3	1,5	4,5
Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación	"	"	2	2,5	4,5
Literatura y su Didáctica			5	2,5	7,5
Matemáticas y su Didáctica II	"	"	3	1,5	4,5
Ciencias Sociales y su Didáctica II	"		3	3	6
Practicum	"	2 Cuatrimestre		32	32
Materias optativas		1er Cuatrimestre			4,5
Créditos de libre de configuración					4,5
			16	43	68

Nota: Sin incluir los créditos de asignaturas optativas y de libre elección

ASIGNATURAS OPTATIVAS

Asignaturas	Crédito Teóricos	Créditos Prácticos	Créditos Totales
Procesos Científicos y Técnicos de Trabajo Experimental en el Currículo de Enseñanza Primaria	1	3,5	4,5
Geografía de España y su Didáctica	2,5	2	4,4
Hecho Religioso - Hecho Cristiano	3	1,5	4,5
Biblia y Teología Cristiana	3	1,5	4,5
Taller de Dibujo	1	3,5	4,5
Enseñanza del Español como Lengua Extranjera	3	1,5	4,5
Sistemas Verbales y no Verbales de Comunicación	3	1,5	4,5
Tratamientos y Resolución de Problemas Matemáticos		4,5	4,5
Didáctica de la Geometría en Entornos Informáticos		4,5	4,5
Psicobiología del Aprendizaje	3	1,5	4,5
Problemas Sociales Contemporáneos	3	1,5	4,5
Legislación Aplicada al Sistema Escolar	3	1,5	4,5
Historia de la Matemática	3	1,5	4,5
Historia y Filosofía de la Ciencia	3	1,5	4,5

Historia de España y su Didáctica	2,5	2	4,5
Desarrollo Moral	3	1,5	4,5
Contenidos Teológicos y Morales del Currículo de Religión	3	1,5	4,5

4. UNIVERSIDAD FRANCISCO DE VITORIA

Distribución de las materias por cursos.

PRIMER CURSO

Anuales	Primer trimestre	Segundo trimestre
Didáctica General	Sociología de la Educación	Educación Artística y su Didáctica
Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar.	Educación Física y su Didáctica	Inglés I
Bases Metodológicas de la Investigación Educativa.	Introducción a los Estudios Universitarios I Pensar con Rigor.	Introducción a los Estudios Universitarios II. Hablar en Público

SEGUNDO CURSO

Anuales	Primer trimestre	Segundo trimestre.
Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial	Lengua y Literatura y su Didáctica	Lengua y Literatura y su Didáctica II
Ciencias Sociales y su Didáctica	Idioma Extranjero y su Didáctica	Matemáticas y su Didáctica II
	Matemáticas y su Didáctica I	Inglés II
	Antropología Fundamental: Quién es el Hombre.	Antropología Aplicada: El Hombre como Terea

TERCER CURSO

Anuales	Primer trimestre	Segundo trimestre
Practicum	Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación.	Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación
Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica	Organización del Centro Escolar	Inglés III.
	Optativa 2 (Alteraciones del Lenguaje)	Ética Social y Profesional.
	Ética General y Especial.	

POR ESPECIALIZACIÓN TENEMOS: (TÍTULO PROPIO)

1. EXPERTO EN DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN EN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS.

Curso	Asignatura	Troncal	Cuatrimestral	Créditos
1º	El alumno con Necesidades Educativas Especiales “	“		9
1º	Atención a la Diversidad y concreción del Currículum. Análisis y diseño de adaptaciones curriculares	“		9
2º	Acción Social	“		9
2º	Evaluación Psicopedagógica del Alumno con Necesidades Educativas Específicas		1er cuatrimestre	1,5
2º	Diseño Escolar del Plan de Integración		2ºcuatrimestre	3

3°	La Colaboración Escuela-Familia.	“		9
----	----------------------------------	---	--	---

2. EXPERTO EN ACTIVIDADES FÍSICAS, DE TIEMPO LIBRE Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Curso	Asignatura	Troncal	Cuatrimestral	Créditos
1°	Cultura y Tiempo Libre.	“		9
1°	Sociología de la Infancia y Juventud de Nuestro Tiempo	“		9
1°	Educación en el Tiempo Libre	“		9
1°	Los Agentes de la Intervención Educativa: el Monitor de Tiempo Libre	“		9
1°	Los Destinatarios de la Intervención: Infancia, Adolescencia y Juventud desde una Perspectiva Integral	“		9
2°	Acción Social	“		9
2°	Planificar la Intervención	“		9
2°	Experiencias y Proyectos de Actividades de Tiempo Libre	“		9
2°	Creatividad en la Animación	“		9
3°	Técnicas de Expresión y Comunicación. Metodologías	“		9
3°	Técnicas de Animación Físico-recreativas y Naturaleza	“		9

5. UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA

PRIMER CURSO

Código	Asignatura	Créditos	Tipo	Semestre
24001	Didáctica General	9	TR	Anual
24002	Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar		TR	1°
24004	Teoría e Instituciones Contemporáneas en Educación	4,5	TR	1°
24005	Educación Artística y su Didáctica	4,5	OB	1°
24007	Fundamentos de la Lengua Española	6	OB	1°
24009	Inglés I	6	OB	2°
24003	Sociología de la Educación	4,5	TR	2°
24008	Bases Metodológicas de la Investigación Educativa	4,5	OB	2°
24006	Practicum I	6	TR	2°
	Libre Configuración	8		
	Total	62		
	Total créditos	197,		
Total créditos:		197,5		
131 Troncales		18 Optativos		
28,5 Obligatorios		20 Libre Configuración		

SEGUNDO CURSO

Código	Asignatura	Créditos	Tipo	Semestre
CNA	Matemáticas y su Didáctica	9	TR	Anual
CNA	Lengua y su Didáctica	6	TR	1°

CNA	Educación Física y su Didáctica	4,5	TR	1°
CNA	Inglés II	6	OB	1°
CNA	Conocimiento del Medio Social, Cultural y Natural	6	OB	1°
CNA	Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación	4,5	TR	2°
CNA	Practicum II	12	TR	2°
	Libre Configuración	6		
	Optativas	9		
	Total	63		
Total créditos:	197,5			
131 Troncales	18 Optativos			
28,5 Obligatorios	20 Libre Configuración			

TERCER CURSO

Código	Asignatura	Créditos	Tipo	Semestre
CNA	Ciencias Sociales y su Didáctica	9	TR	Anual
CNA	Ciencias Naturales y su Didáctica	9	TR	Anual
CNA	Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial	9	TR	Anual
CNA	Literatura y su Didáctica	6	TR	1°
CNA	Idioma Extranjero y su Didáctica	6	TR	1°
CNA	Practicum III	14	TR	2°
CNA	Organización del Centro Escolar	4,5	TR	2°
	Optativas	9		
	Libre Configuración	6		
	Total	72,5		
Total créditos:	197,5			
131 Troncales	18 Optativos			
28,5 Obligatorios	20 Libre Configuración			

ASIGNATURAS OPTATIVAS

Código	Asignatura	Créditos
CNA	Cultura, Arte y Sociedad	6
CNA	Historia de la Educación	6
24028	Psicología Social	6
24029	Gestión de la Calidad	6
CNA	La Doctrina Católica y su Pedagogía	6
CNA	Religión, Cultura y Mensaje Cristiano	6
CNA	Didáctica de la Religión	6
24033	Psicología de la Personalidad	6
24035	Procesos Psicológicos Básicos	6
24036	Elementos Básicos de Informática*	6
24037	Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológica	6
CNA	Informática Educativa	6
24024	Alteraciones del Lenguaje	4,5
CNA	Dramatización en la Escuela	4,5
CNA	Educación Cívica	4,5

ANEXO VI: Tabla de población de países de la (EU) 2009

Population of foreign citizens, 2009

	Total foreign citizens		Citizens of another EU27 Member State		Citizens of countries outside the EU27	
	000s	% of total population	000s	% of total population	000s	% of total population
EU27 [*]	31 860.3	6.4	11 944.2	2.4	19 916.2	4.0
Belgium ^{**}	971.4	9.1	659.4	6.2	312.0	2.9
Bulgaria	23.8	0.3	3.5	0.0	20.3	0.3
Czech Republic	407.5	3.9	145.8	1.4	261.7	2.5
Denmark	320.0	5.8	108.7	2.0	211.4	3.8
Germany	7 185.9	8.8	2 530.7	3.1	4 655.2	5.7
Estonia ³	214.4	16.0	9.6	0.7	204.8	15.3
Ireland	504.1	11.3	384.8	8.2	139.2	3.1
Greece	929.5	8.3	161.6	1.4	767.9	6.8
Spain	5 651.0	12.3	2 274.2	5.0	3 376.8	7.4
France	3 737.5	5.8	1 302.4	2.0	2 435.2	3.8
Italy	3 891.3	6.5	1 131.8	1.9	2 759.5	4.6
Cyprus	128.2	16.1	78.2	9.8	50.0	6.3
Latvia ³	404.0	17.9	9.4	0.4	394.6	17.5
Lithuania	41.5	1.2	2.5	0.1	39.0	1.2
Luxembourg	214.8	43.5	185.4	37.6	29.5	6.0
Hungary	186.4	1.9	109.8	1.1	76.6	0.8
Malta	18.1	4.4	8.2	2.0	9.9	2.4
Netherlands	637.1	3.9	290.4	1.8	346.7	2.1
Austria	864.4	10.3	317.0	3.8	547.4	6.6
Poland ^{***}	35.9	0.1	10.3	0.0	25.6	0.1
Portugal	443.1	4.2	84.7	0.8	358.4	3.4
Romania	31.4	0.1	6.0	0.0	25.3	0.1
Slovenia	70.6	3.5	4.2	0.2	66.4	3.3
Slovakia	52.5	1.0	32.7	0.6	19.8	0.4
Finland	142.3	2.7	51.9	1.0	90.4	1.7
Sweden	547.7	5.9	255.6	2.8	292.1	3.2
United Kingdom ^{**}	4 020.8	6.6	1 614.8	2.6	2 406.0	3.9
Iceland	24.4	7.6	19.4	6.1	5.0	1.6
Norway	302.9	6.3	165.4	3.4	137.6	2.9
Switzerland	1 669.7	21.7	1 033.6	13.4	636.1	8.3
Turkey	103.8	0.1	45.3	0.1	58.4	0.1

* Estimate

** Belgium and United Kingdom: 2008 data

*** Provisional

ANEXO VII: Tablas de extranjeros residentes a 31-03-2010 a 31-03-2011

TOTAL

31/03/2011

T.1 Extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor según sexo, nacionalidad y régimen. 30-06-2010 a 31-03-2011

Índice

1/6

	31-03-2011			31-12-2010			30-09-2010			30-06-2010		
	Total	Régimen Comunitario	Régimen General	Total	Régimen Comunitario	Régimen General	Total	Régimen Comunitario	Régimen General	Total	Régimen Comunitario	Régimen General
Ambos sexos												
Total	5.056.256	2.435.897	2.620.359	4.926.608	2.401.632	2.524.976	4.754.502	2.358.798	2.395.704	4.744.169	2.302.770	2.436.399
Unión Europea	2.058.913	2.058.913	-	2.012.538	2.012.538	-	1.975.761	1.975.761	-	1.930.263	1.930.263	-
Alemania	118.660	118.660	-	117.360	117.360	-	115.677	115.677	-	113.566	113.566	-
Austria	8.596	8.596	-	8.444	8.444	-	8.248	8.248	-	8.062	8.062	-
Bélgica	23.025	23.025	-	22.850	22.850	-	22.517	22.517	-	22.076	22.076	-
Bulgaria	164.639	164.639	-	161.601	161.601	-	158.062	158.062	-	154.353	154.353	-
Chipre	253	253	-	257	257	-	230	230	-	210	210	-
Dinamarca	9.284	9.284	-	9.397	9.397	-	9.317	9.317	-	9.151	9.151	-
Eslovaquia	8.971	8.971	-	8.881	8.881	-	8.703	8.703	-	8.477	8.477	-
Eslovenia	1.203	1.203	-	1.164	1.164	-	1.102	1.102	-	1.071	1.071	-
Estonia	1.804	1.804	-	1.750	1.750	-	1.640	1.640	-	1.567	1.567	-
Finlandia	9.165	9.165	-	9.133	9.133	-	8.906	8.906	-	8.758	8.758	-
Francia	94.425	94.425	-	93.406	93.406	-	91.895	91.895	-	89.405	89.405	-
Grecia	4.089	4.089	-	4.009	4.009	-	3.907	3.907	-	3.790	3.790	-
Hungría	10.398	10.398	-	10.187	10.187	-	9.946	9.946	-	9.554	9.554	-
Irlanda	11.957	11.957	-	11.799	11.799	-	11.550	11.550	-	11.216	11.216	-
Italia	171.578	171.578	-	170.051	170.051	-	167.401	167.401	-	163.762	163.762	-
Letonia	6.037	6.037	-	5.855	5.855	-	5.676	5.676	-	5.481	5.481	-
Lituania	21.665	21.665	-	21.868	21.868	-	21.500	21.500	-	21.045	21.045	-
Luxemburgo	429	429	-	429	429	-	424	424	-	402	402	-
Malta	225	225	-	225	225	-	218	218	-	207	207	-
Países Bajos	38.412	38.412	-	38.223	38.223	-	37.843	37.843	-	37.104	37.104	-
Polonia	87.254	87.254	-	87.255	87.255	-	86.962	86.962	-	85.725	85.725	-
Portugal	130.118	130.118	-	130.729	130.729	-	130.778	130.778	-	129.752	129.752	-
Reino Unido	226.553	226.553	-	228.829	228.829	-	228.089	228.089	-	225.371	225.371	-
República Checa	9.675	9.675	-	9.525	9.525	-	9.359	9.359	-	9.146	9.146	-
Rumanía	861.584	861.584	-	840.682	840.682	-	817.460	817.460	-	793.205	793.205	-
Suecia	18.914	18.914	-	18.649	18.649	-	18.312	18.312	-	17.766	17.766	-
AELC-EFTA	25.491	25.491	-	25.322	25.322	-	25.046	25.046	-	24.591	24.591	-
Islandia	896	896	-	889	889	-	848	848	-	815	815	-
Liechtenstein	37	37	-	36	36	-	33	33	-	33	33	-
Noruega	11.778	11.778	-	11.634	11.634	-	11.512	11.512	-	11.252	11.252	-
Suiza	12.780	12.780	-	12.763	12.763	-	12.653	12.653	-	12.491	12.491	-
Resto de Europa	139.542	139.542	119.853	134.208	134.208	114.941	126.384	126.384	107.250	128.621	128.621	109.987
Albania	1.344	616	728	1.329	630	699	1.309	633	676	1.313	624	689
Andorra	745	125	620	725	125	598	706	121	585	681	118	563
Bielorusia	3.107	805	2.302	2.966	785	2.181	2.809	777	2.032	2.854	770	2.084
Bosnia-Herzegovina	1.528	182	1.346	1.530	181	1.349	1.513	181	1.332	1.542	188	1.354
Croacia	1.265	347	918	1.232	343	889	1.199	330	869	1.225	335	890
Macedonia	386	75	311	381	75	306	369	71	298	362	67	295
Moldavia	15.573	1.179	14.394	14.995	1.118	13.877	14.194	1.089	13.105	14.418	1.040	13.378
Rusia	36.438	10.264	26.174	34.842	10.017	24.825	32.665	9.829	22.836	33.271	9.664	23.607
Serbia	2.956	541	2.415	2.890	528	2.362	2.839	522	2.317	2.910	516	2.394
Turquía	1.827	671	1.156	1.713	654	1.059	1.686	639	1.047	1.713	630	1.083
Ucrania	74.297	4.868	69.429	71.541	4.796	66.745	66.834	4.729	62.105	68.281	4.671	63.610
Otros Resto de Europa	76	16	60	66	15	51	61	13	48	51	11	40
África	1.058.333	54.769	1.003.564	1.028.489	53.649	974.840	996.382	52.521	933.861	987.060	51.537	935.523
Angola	1.534	247	1.287	1.485	239	1.246	1.475	241	1.234	1.504	240	1.264
Argelia	56.874	3.634	53.240	55.378	3.541	51.837	53.619	3.456	50.163	52.973	3.412	49.561
Burkina Faso	880	54	826	846	50	796	792	47	745	786	46	740
Cabo Verde	2.887	391	2.496	2.851	390	2.461	2.761	394	2.367	2.762	392	2.370
Camerún	4.280	713	3.567	4.059	686	3.373	3.823	673	3.150	3.856	651	3.205
Congo	716	53	663	676	53	623	673	50	623	707	53	654
Costa de Marfil	1.900	161	1.739	1.805	161	1.644	1.750	157	1.593	1.746	149	1.597
Egipto	3.181	410	2.771	3.115	406	2.709	3.013	405	2.608	3.025	401	2.624
Etiopía	505	77	428	487	77	410	455	75	380	486	75	411
Gambia	23.047	2.006	21.041	22.087	1.879	20.208	20.868	1.731	19.137	21.041	1.594	19.447
Ghana	13.552	956	12.596	12.957	849	12.108	12.100	818	11.282	12.203	783	11.420
Guinea	8.849	375	8.474	8.401	362	8.039	7.877	356	7.521	7.888	353	7.535
Guinea Bissau	4.446	487	3.959	4.327	482	3.845	4.195	467	3.728	4.351	472	3.879
Guinea Ecuatorial	10.220	3.095	7.125	9.913	3.054	6.859	9.612	2.983	6.629	9.837	2.945	6.892
Kenia	918	92	826	881	92	789	880	90	790	881	90	791

ANEXO VIII: Tabla de frecuencia –respuesta del cuestionario de maestros/as en formación y en ejerció de la comunidad de Madrid

1. UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES.

1^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	42	67,7	68,9	68,9
	2	2	3,2	3,3	72,1
	3	16	25,8	26,2	98,4
	4	1	1,6	1,6	100,0
	Total	61	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,6		
Total		62	100,0		

2^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	44	71,0	72,1	72,1
	2	6	9,7	9,8	82,0
	3	9	14,5	14,8	96,7
	4	2	3,2	3,3	100,0
	Total	61	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,6		
Total		62	100,0		

3^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	35	56,5	56,5	56,5
	2	17	27,4	27,4	83,9
	3	7	11,3	11,3	95,2
	4	3	4,8	4,8	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

4^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	55	88,7	88,7	88,7
	2	2	3,2	3,2	91,9
	3	4	6,5	6,5	98,4
	4	1	1,6	1,6	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

5^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	23	37,1	37,7	37,7
	2	8	12,9	13,1	50,8
	3	30	48,4	49,2	100,0
	Total	61	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,6		
Total		62	100,0		

6^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	52	83,9	83,9	83,9
	2	10	16,1	16,1	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

7^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	33	53,2	54,1	54,1
	2	14	22,6	23,0	77,0
	3	9	14,5	14,8	91,8
	4	5	8,1	8,2	100,0
	Total	61	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,6		
Total		62	100,0		

8^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	40	64,5	67,8	67,8
	2	11	17,7	18,6	86,4
	3	6	9,7	10,2	96,6
	4	2	3,2	3,4	100,0
	Total	59	95,2	100,0	
Perdidos	Sistema	3	4,8		
Total		62	100,0		

9^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	55	88,7	88,7	88,7
	2	6	9,7	9,7	98,4
	3	1	1,6	1,6	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

10A^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	8,1	8,5	8,5
	2	9	14,5	15,3	23,7
	3	16	25,8	27,1	50,8
	4	14	22,6	23,7	74,6
	5	15	24,2	25,4	100,0
	Total	59	95,2	100,0	
Perdidos	Sistema	3	4,8		
Total		62	100,0		

10B^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	3,2	3,4	3,4
	2	6	9,7	10,2	13,6
	3	12	19,4	20,3	33,9
	4	25	40,3	42,4	76,3
	5	14	22,6	23,7	100,0
	Total	59	95,2	100,0	

Perdidos Sistema	3	4,8		
Total	62	100,0		

10C^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	6,5	6,8	6,8
	2	6	9,7	10,2	16,9
	3	21	33,9	35,6	52,5
	4	19	30,6	32,2	84,7
	5	9	14,5	15,3	100,0
	Total	59	95,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	4,8			
Total	62	100,0			

10D^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	20	32,3	33,9	33,9
	2	20	32,3	33,9	67,8
	3	7	11,3	11,9	79,7
	4	2	3,2	3,4	83,1
	5	10	16,1	16,9	100,0
	Total	59	95,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	4,8			
Total	62	100,0			

11^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	23	37,1	37,1	37,1
	2	7	11,3	11,3	48,4
	3	32	51,6	51,6	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

12^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	23	37,1	37,7	37,7
	3	34	54,8	55,7	93,4
	4	4	6,5	6,6	100,0
	Total	61	98,4	100,0	
Perdidos Sistema	1	1,6			
Total	62	100,0			

13^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos		33	53,2	53,2	53,2
	NO	24	38,7	38,7	91,9

si	4	6,5	6,5	98,4
SI	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

14^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	41	66,1	66,1	66,1
2	14	22,6	22,6	88,7
3	7	11,3	11,3	100,0
Total	62	100,0	100,0	

15^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	30	48,4	55,6	55,6
2	3	4,8	5,6	61,1
3	15	24,2	27,8	88,9
4	6	9,7	11,1	100,0
Total	54	87,1	100,0	
Perdidos Sistema	8	12,9		
Total	62	100,0		

16^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	7	11,3	11,3	11,3
2	3	4,8	4,8	16,1
3	14	22,6	22,6	38,7
4	37	59,7	59,7	98,4
5	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

17^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	37	59,7	60,7	60,7
2	1	1,6	1,6	62,3
3	23	37,1	37,7	100,0
Total	61	98,4	100,0	
Perdidos Sistema	1	1,6		
Total	62	100,0		

18A^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	6	9,7	9,8	9,8
2	4	6,5	6,6	16,4

	3	5	8,1	8,2	24,6
	4	10	16,1	16,4	41,0
	5	36	58,1	59,0	100,0
	Total	61	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,6		
Total		62	100,0		

18B^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	14	22,6	23,0	23,0
	2	12	19,4	19,7	42,6
	3	17	27,4	27,9	70,5
	4	11	17,7	18,0	88,5
	5	7	11,3	11,5	100,0
	Total	61	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,6		
Total		62	100,0		

18C^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,6	1,6	1,6
	2	5	8,1	8,2	9,8
	3	10	16,1	16,4	26,2
	4	33	53,2	54,1	80,3
	5	12	19,4	19,7	100,0
	Total	61	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,6		
Total		62	100,0		

18D^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	12,9	13,1	13,1
	2	23	37,1	37,7	50,8
	3	21	33,9	34,4	85,2
	4	4	6,5	6,6	91,8
	5	5	8,1	8,2	100,0
	Total	61	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,6		
Total		62	100,0		

18E^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	34	54,8	55,7	55,7
	2	17	27,4	27,9	83,6

	3	6	9,7	9,8	93,4
	4	3	4,8	4,9	98,4
	5	1	1,6	1,6	100,0
	Total	61	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,6		
Total		62	100,0		

19 AFAV

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	38	61,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	24	38,7		
Total		62	100,0		

19 ENC

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	17	27,4	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	45	72,6		
Total		62	100,0		

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	14	22,6	23,3	23,3
	Femenino	46	74,2	76,7	100,0
	Total	60	96,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,2		
Total		62	100,0		

2. UNIVERSIDAD DE AUTONOMA.1^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	72	87,8	87,8	87,8
	2	1	1,2	1,2	89,0
	3	9	11,0	11,0	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

2^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	68	82,9	82,9	82,9

	2	4	4,9	4,9	87,8
	3	7	8,5	8,5	96,3
	4	3	3,7	3,7	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

3^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	29	35,4	35,4	35,4
	2	32	39,0	39,0	74,4
	3	15	18,3	18,3	92,7
	4	6	7,3	7,3	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

4^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	71	86,6	86,6	86,6
	2	6	7,3	7,3	93,9
	3	5	6,1	6,1	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

5^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	21	25,6	25,6	25,6
	2	11	13,4	13,4	39,0
	3	50	61,0	61,0	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

6^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	76	92,7	92,7	92,7
	2	6	7,3	7,3	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

7^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	51	62,2	62,2	62,2
	2	21	25,6	25,6	87,8
	3	6	7,3	7,3	95,1
	4	4	4,9	4,9	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

8^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	60	73,2	75,9	75,9
	2	10	12,2	12,7	88,6
	3	7	8,5	8,9	97,5

	4	2	2,4	2,5	100,0
	Total	79	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,7		
Total		82	100,0		

9^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	52	63,4	63,4	63,4
	2	24	29,3	29,3	92,7
	3	6	7,3	7,3	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

10A^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	7,3	7,6	7,6
	2	2	2,4	2,5	10,1
	3	10	12,2	12,7	22,8
	4	31	37,8	39,2	62,0
	5	30	36,6	38,0	100,0
	Total	79	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,7		
Total		82	100,0		

10B^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	4,9	5,1	5,1
	2	4	4,9	5,1	10,1
	3	13	15,9	16,5	26,6
	4	29	35,4	36,7	63,3
	5	29	35,4	36,7	100,0
	Total	79	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,7		
Total		82	100,0		

10C^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	11	13,4	13,9	13,9
	2	8	9,8	10,1	24,1
	3	31	37,8	39,2	63,3
	4	17	20,7	21,5	84,8
	5	12	14,6	15,2	100,0
	Total	79	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,7		
Total		82	100,0		

10D^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válidos	1	17	20,7	21,5	21,5
	2	37	45,1	46,8	68,4
	3	19	23,2	24,1	92,4
	4	4	4,9	5,1	97,5
	5	2	2,4	2,5	100,0
	Total	79	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,7		
Total		82	100,0		

10E^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	41	50,0	51,9	51,9
	2	28	34,1	35,4	87,3
	3	6	7,3	7,6	94,9
	5	4	4,9	5,1	100,0
	Total	79	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,7		
Total		82	100,0		

11^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	26	31,7	31,7	31,7
	2	21	25,6	25,6	57,3
	3	35	42,7	42,7	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

12^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	29	35,4	35,4	35,4
	2	2	2,4	2,4	37,8
	3	44	53,7	53,7	91,5
	4	7	8,5	8,5	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

13^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos		46	56,1	56,1	56,1
	NO	33	40,2	40,2	96,3
	SI	3	3,7	3,7	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

14^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	57	69,5	69,5	69,5
	2	18	22,0	22,0	91,5
	3	5	6,1	6,1	97,6

4	2	2,4	2,4	100,0
Total	82	100,0	100,0	

15^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	48	58,5	61,5	61,5
	2	4	4,9	5,1	66,7
	3	21	25,6	26,9	93,6
	4	5	6,1	6,4	100,0
	Total	78	95,1	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,9		
Total		82	100,0		

16^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	12	14,6	14,6	14,6
	2	5	6,1	6,1	20,7
	3	21	25,6	25,6	46,3
	4	44	53,7	53,7	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

17^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	44	53,7	54,3	54,3
	2	7	8,5	8,6	63,0
	3	29	35,4	35,8	98,8
	5	1	1,2	1,2	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		82	100,0		

18A^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	4,9	4,9	4,9
	2	3	3,7	3,7	8,5
	3	9	11,0	11,0	19,5
	4	16	19,5	19,5	39,0
	5	50	61,0	61,0	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

18B^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	9,8	9,8	9,8
	2	19	23,2	23,2	32,9
	3	22	26,8	26,8	59,8

	4	22	26,8	26,8	86,6
	5	11	13,4	13,4	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

18C^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,2	1,2	1,2
	2	8	9,8	9,8	11,0
	3	28	34,1	34,1	45,1
	4	29	35,4	35,4	80,5
	5	16	19,5	19,5	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

18D^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	20	24,4	24,4	24,4
	2	32	39,0	39,0	63,4
	3	18	22,0	22,0	85,4
	4	9	11,0	11,0	96,3
	5	3	3,7	3,7	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

18E^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	48	58,5	58,5	58,5
	2	20	24,4	24,4	82,9
	3	6	7,3	7,3	90,2
	4	4	4,9	4,9	95,1
	5	4	4,9	4,9	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

19 AFAV

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	55	67,1	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	27	32,9		
Total		82	100,0		

19 ENC^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	21	25,6	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	61	74,4		
Total		82	100,0		

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	13	15,9	17,3	17,3

	Femenino	62	75,6	82,7	100,0
	Total	75	91,5	100,0	
Perdidos	Sistema	7	8,5		
Total		82	100,0		

3. UNIVERSIDAD FRANCISCO VITORIA

1^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	15	83,3	83,3	83,3
	2	2	11,1	11,1	94,4
	4	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

2^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	11	61,1	64,7	64,7
	2	2	11,1	11,8	76,5
	3	4	22,2	23,5	100,0
	Total	17	94,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,6		
Total		18	100,0		

3^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	10	55,6	55,6	55,6
	2	3	16,7	16,7	72,2
	3	3	16,7	16,7	88,9
	4	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

4^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	50,0	50,0	50,0
	2	5	27,8	27,8	77,8
	3	4	22,2	22,2	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

5^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	7	38,9	38,9	38,9

	2	1	5,6	5,6	44,4
	3	10	55,6	55,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

6^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	10	55,6	55,6	55,6
	2	8	44,4	44,4	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

7^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	50,0	50,0	50,0
	2	4	22,2	22,2	72,2
	3	4	22,2	22,2	94,4
	4	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

8^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	11	61,1	61,1	61,1
	2	2	11,1	11,1	72,2
	3	3	16,7	16,7	88,9
	4	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

9^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	11	61,1	61,1	61,1
	2	5	27,8	27,8	88,9
	3	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

10A^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	11,1	11,1	11,1
	3	3	16,7	16,7	27,8
	4	9	50,0	50,0	77,8
	5	4	22,2	22,2	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

10B^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	3	16,7	16,7	16,7
	3	2	11,1	11,1	27,8
	4	5	27,8	27,8	55,6

5	8	44,4	44,4	100,0
Total	18	100,0	100,0	

10C^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2	3	16,7	16,7	16,7
3	12	66,7	66,7	83,3
4	2	11,1	11,1	94,4
5	1	5,6	5,6	100,0
Total	18	100,0	100,0	

10D^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	7	38,9	38,9	38,9
2	8	44,4	44,4	83,3
3	1	5,6	5,6	88,9
4	2	11,1	11,1	100,0
Total	18	100,0	100,0	

10E^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	9	50,0	50,0	50,0
2	5	27,8	27,8	77,8
5	4	22,2	22,2	100,0
Total	18	100,0	100,0	

11^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	3	16,7	16,7	16,7
2	8	44,4	44,4	61,1
3	7	38,9	38,9	100,0
Total	18	100,0	100,0	

12^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	10	55,6	55,6	55,6
3	7	38,9	38,9	94,4
4	1	5,6	5,6	100,0
Total	18	100,0	100,0	

13^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	27,8	27,8	27,8
no	9	50,0	50,0	77,8
si	4	22,2	22,2	100,0
Total	18	100,0	100,0	

14^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	7	38,9	38,9	38,9
2	8	44,4	44,4	83,3
3	3	16,7	16,7	100,0
Total	18	100,0	100,0	

15^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	5	27,8	29,4	29,4
2	2	11,1	11,8	41,2
3	7	38,9	41,2	82,4
4	3	16,7	17,6	100,0
Total	17	94,4	100,0	
Perdidos Sistema	1	5,6		
Total	18	100,0		

16^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2	1	5,6	5,6	5,6
3	13	72,2	72,2	77,8
4	4	22,2	22,2	100,0
Total	18	100,0	100,0	

17^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	12	66,7	66,7	66,7
2	1	5,6	5,6	72,2
3	5	27,8	27,8	100,0
Total	18	100,0	100,0	

18A^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	1	5,6	5,6	5,6
3	2	11,1	11,1	16,7
4	2	11,1	11,1	27,8
5	13	72,2	72,2	100,0
Total	18	100,0	100,0	

18B^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	4	22,2	22,2	22,2
2	1	5,6	5,6	27,8
3	2	11,1	11,1	38,9
4	7	38,9	38,9	77,8

5	4	22,2	22,2	100,0
Total	18	100,0	100,0	

18C^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	2	11,1	11,1	11,1
3	8	44,4	44,4	55,6
4	7	38,9	38,9	94,4
5	1	5,6	5,6	100,0
Total	18	100,0	100,0	

18D^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	3	16,7	16,7	16,7
2	12	66,7	66,7	83,3
3	1	5,6	5,6	88,9
4	2	11,1	11,1	100,0
Total	18	100,0	100,0	

18E^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	10	55,6	55,6	55,6
2	4	22,2	22,2	77,8
3	4	22,2	22,2	100,0
Total	18	100,0	100,0	

19 AFAV

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	7	38,9	100,0	100,0
Perdidos Sistema	11	61,1		
Total	18	100,0		

19 ENC

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	8	44,4	100,0	100,0
Perdidos Sistema	10	55,6		
Total	18	100,0		

Sexo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Masculino	4	22,2	23,5	23,5
Femenino	13	72,2	76,5	100,0
Total	17	94,4	100,0	
Perdidos Sistema	1	5,6		
Total	18	100,0		

4. UNIVERSIDAD UCM.

1^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	140	82,8	82,8	82,8
2	6	3,6	3,6	86,4
3	23	13,6	13,6	100,0
Total	169	100,0	100,0	

2^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	124	73,4	73,4	73,4
2	3	1,8	1,8	75,1
3	29	17,2	17,2	92,3
4	13	7,7	7,7	100,0
Total	169	100,0	100,0	

3^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	76	45,0	45,0	45,0
2	49	29,0	29,0	74,0
3	30	17,8	17,8	91,7
4	14	8,3	8,3	100,0
Total	169	100,0	100,0	

4^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	127	75,1	75,1	75,1
2	17	10,1	10,1	85,2
3	9	5,3	5,3	90,5
4	16	9,5	9,5	100,0
Total	169	100,0	100,0	

5^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	27	16,0	16,0	16,0
2	31	18,3	18,3	34,3
3	107	63,3	63,3	97,6
4	4	2,4	2,4	100,0
Total	169	100,0	100,0	

6^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	145	85,8	85,8	85,8
2	19	11,2	11,2	97,0
3	1	,6	,6	97,6
4	4	2,4	2,4	100,0
Total	169	100,0	100,0	

7^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	114	67,5	67,9	67,9
	2	23	13,6	13,7	81,5
	3	22	13,0	13,1	94,6
	4	9	5,3	5,4	100,0
	Total	168	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,6		
Total		169	100,0		

8^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	137	81,1	81,1	81,1
	2	3	1,8	1,8	82,8
	3	17	10,1	10,1	92,9
	4	12	7,1	7,1	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

9^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	126	74,6	74,6	74,6
	2	20	11,8	11,8	86,4
	3	23	13,6	13,6	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

10A^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	3,6	3,7	3,7
	2	16	9,5	9,8	13,4
	3	46	27,2	28,0	41,5
	4	52	30,8	31,7	73,2
	5	44	26,0	26,8	100,0
	Total	164	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	3,0		
Total		169	100,0		

10B^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	1,2	1,2	1,2
	2	9	5,3	5,5	6,7
	3	23	13,6	14,0	20,7
	4	60	35,5	36,6	57,3
	5	70	41,4	42,7	100,0
	Total	164	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	3,0		
Total		169	100,0		

10C^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	3,6	3,7	3,7
	2	14	8,3	8,5	12,2

	3	69	40,8	42,1	54,3
	4	42	24,9	25,6	79,9
	5	33	19,5	20,1	100,0
	Total	164	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	3,0		
Total		169	100,0		

10D^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	64	37,9	39,0	39,0
	2	70	41,4	42,7	81,7
	3	15	8,9	9,1	90,9
	4	7	4,1	4,3	95,1
	5	8	4,7	4,9	100,0
	Total	164	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	3,0		
Total		169	100,0		

10E^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	86	50,9	52,4	52,4
	2	57	33,7	34,8	87,2
	3	11	6,5	6,7	93,9
	4	3	1,8	1,8	95,7
	5	7	4,1	4,3	100,0
	Total	164	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	3,0		
Total		169	100,0		

11^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	42	24,9	24,9	24,9
	2	25	14,8	14,8	39,6
	3	102	60,4	60,4	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

12^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	58	34,3	34,3	34,3
	2	2	1,2	1,2	35,5
	3	100	59,2	59,2	94,7
	4	9	5,3	5,3	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

13^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos		83	49,1	49,1	49,1
	NO	70	41,4	41,4	90,5
	SI	15	8,9	8,9	99,4
	X	1	,6	,6	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

14^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	105	62,1	62,5	62,5
	2	17	10,1	10,1	72,6
	3	44	26,0	26,2	98,8
	4	2	1,2	1,2	100,0
	Total	168	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,6		
Total		169	100,0		

15^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	63	37,3	37,5	37,5
	2	3	1,8	1,8	39,3
	3	87	51,5	51,8	91,1
	4	15	8,9	8,9	100,0
	Total	168	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,6		
Total		169	100,0		

16^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	11	6,5	6,5	6,5
	2	4	2,4	2,4	8,9
	3	57	33,7	33,7	42,6
	4	97	57,4	57,4	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

17^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	107	63,3	63,3	63,3
	2	10	5,9	5,9	69,2
	3	51	30,2	30,2	99,4
	4	1	,6	,6	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

18A^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,6	,6	,6
	2	1	,6	,6	1,2
	3	6	3,6	3,7	5,0
	4	33	19,5	20,5	25,5
	5	120	71,0	74,5	100,0
	Total	161	95,3	100,0	
Perdidos	Sistema	8	4,7		
Total		169	100,0		

18B^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	13	7,7	8,1	8,1

	2	51	30,2	31,7	39,8
	3	55	32,5	34,2	73,9
	4	35	20,7	21,7	95,7
	5	7	4,1	4,3	100,0
	Total	161	95,3	100,0	
Perdidos	Sistema	8	4,7		
Total		169	100,0		

18C^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	3,6	3,7	3,7
	2	5	3,0	3,1	6,8
	3	43	25,4	26,7	33,5
	4	82	48,5	50,9	84,5
	5	25	14,8	15,5	100,0
	Total	161	95,3	100,0	
Perdidos	Sistema	8	4,7		
Total		169	100,0		

18D^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	32	18,9	19,9	19,9
	2	71	42,0	44,1	64,0
	3	49	29,0	30,4	94,4
	4	6	3,6	3,7	98,1
	5	2	1,2	1,2	99,4
	21	1	,6	,6	100,0
	Total	161	95,3	100,0	
Perdidos	Sistema	8	4,7		
Total		169	100,0		

18E^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	110	65,1	68,3	68,3
	2	33	19,5	20,5	88,8
	3	8	4,7	5,0	93,8
	4	4	2,4	2,5	96,3
	5	6	3,6	3,7	100,0
	Total	161	95,3	100,0	
Perdidos	Sistema	8	4,7		
Total		169	100,0		

19 AFAV

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	107	63,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	62	36,7		
Total		169	100,0		

19 ENC

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	47	27,8	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	122	72,2		

Total		169	100,0		
Sexo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	3	1,8	10,7	10,7
	Femenino	25	14,8	89,3	100,0
	Total	28	16,6	100,0	
Perdidos	Sistema	141	83,4		
Total		169	100,0		

Tablas de frecuencia de las respuestas al cuestionario aplicado a maestros en el ejercicio a través del centro de formación permanente del profesorado de la Comunidad “Las Acacias”

1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	26	74,3	74,3	74,3
	2	1	2,9	2,9	77,1
	3	7	20,0	20,0	97,1
	4	1	2,9	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	22	62,9	62,9	62,9
	2	1	2,9	2,9	65,7
	3	7	20,0	20,0	85,7
	4	5	14,3	14,3	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	27	77,1	77,1	77,1
	2	4	11,4	11,4	88,6
	3	4	11,4	11,4	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válidos	1	28	80,0	80,0	80,0
	2	1	2,9	2,9	82,9
	3	3	8,6	8,6	91,4
	4	3	8,6	8,6	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	22,9	22,9	22,9
	2	5	14,3	14,3	37,1
	3	21	60,0	60,0	97,1
	4	1	2,9	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	30	85,7	85,7	85,7
	2	4	11,4	11,4	97,1
	4	1	2,9	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	18	51,4	51,4	51,4
	2	13	37,1	37,1	88,6
	3	4	11,4	11,4	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

8^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	17,1	17,6	17,6
	2	8	22,9	23,5	41,2
	3	7	20,0	20,6	61,8
	4	6	17,1	17,6	79,4
	5	7	20,0	20,6	100,0
	Total	34	97,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,9		
Total		35	100,0		

8B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	5,7	5,9	5,9
	2	3	8,6	8,8	14,7
	3	4	11,4	11,8	26,5
	4	10	28,6	29,4	55,9
	5	15	42,9	44,1	100,0

Total	34	97,1	100,0	
Perdidos Sistema	1	2,9		
Total	35	100,0		

8C

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	5,7	5,9	5,9
	2	2	5,7	5,9	11,8
	3	14	40,0	41,2	52,9
	4	12	34,3	35,3	88,2
	5	4	11,4	11,8	100,0
	Total	34	97,1	100,0	
Perdidos Sistema	1	1	2,9		
Total		35	100,0		

8D

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	25,7	27,3	27,3
	2	12	34,3	36,4	63,6
	3	6	17,1	18,2	81,8
	4	4	11,4	12,1	93,9
	5	2	5,7	6,1	100,0
	Total	33	94,3	100,0	
Perdidos Sistema	2	2	5,7		
Total		35	100,0		

8E

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	15	42,9	44,1	44,1
	2	7	20,0	20,6	64,7
	3	4	11,4	11,8	76,5
	4	4	11,4	11,8	88,2
	5	4	11,4	11,8	100,0
	Total	34	97,1	100,0	
Perdidos Sistema	1	1	2,9		
Total		35	100,0		

9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	20	57,1	57,1	57,1
	3	11	31,4	31,4	88,6
	4	4	11,4	11,4	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válidos	1	18	51,4	51,4	51,4
	2	7	20,0	20,0	71,4
	3	8	22,9	22,9	94,3
	4	2	5,7	5,7	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	12	34,3	35,3	35,3
	2	1	2,9	2,9	38,2
	3	17	48,6	50,0	88,2
	4	4	11,4	11,8	100,0
	Total	34	97,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,9		
Total		35	100,0		

12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	5,7	5,7	5,7
	2	5	14,3	14,3	20,0
	3	15	42,9	42,9	62,9
	4	13	37,1	37,1	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	20	57,1	57,1	57,1
	2	3	8,6	8,6	65,7
	3	12	34,3	34,3	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

14

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	14,3	14,3	14,3
	2	25	71,4	71,4	85,7
	3	1	2,9	2,9	88,6
	4	4	11,4	11,4	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

15

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos		3	8,6	8,6	8,6
	No	13	37,1	37,1	45,7
	Si	19	54,3	54,3	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

Sexo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Masculino	8	22,9	22,9	22,9
Femenino	27	77,1	77,1	100,0
Total	35	100,0	100,0	

PRI

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos PRI	27	77,1	77,1	77,1
OTRO	8	22,9	22,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

ANEXO IX. Tabla resumen de las respuestas globales y universidad

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Universidad * P1	330	99,7%	1	,3%	331	100,0%
Universidad * P2	329	99,4%	2	,6%	331	100,0%
Universidad * P3	331	100,0%	0	,0%	331	100,0%
Universidad * P4	331	100,0%	0	,0%	331	100,0%
Universidad * P5	330	99,7%	1	,3%	331	100,0%
Universidad * P6	331	100,0%	0	,0%	331	100,0%
Universidad * P7	329	99,4%	2	,6%	331	100,0%
Universidad * P8	325	98,2%	6	1,8%	331	100,0%
Universidad * P9	331	100,0%	0	,0%	331	100,0%
Universidad * P10A	320	96,7%	11	3,3%	331	100,0%
Universidad * P10B	320	96,7%	11	3,3%	331	100,0%
Universidad * P10C	320	96,7%	11	3,3%	331	100,0%
Universidad * P10D	320	96,7%	11	3,3%	331	100,0%
Universidad * P10E	320	96,7%	11	3,3%	331	100,0%
Universidad * P11	331	100,0%	0	,0%	331	100,0%
Universidad * P12	330	99,7%	1	,3%	331	100,0%
Universidad * P13	163	49,2%	168	50,8%	331	100,0%
Universidad * P14	330	99,7%	1	,3%	331	100,0%
Universidad * P15	317	95,8%	14	4,2%	331	100,0%
Universidad * P16	331	100,0%	0	,0%	331	100,0%
Universidad * P17	329	99,4%	2	,6%	331	100,0%