

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**TESIS DOCTORAL**

**Elementos de análisis para la mejora de la intervención educativa y  
organizativa intercultural en los centros educativos de la Comunidad  
de Madrid**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Manuela Gutiérrez Piñera**

Directores

**José Vicente Merino Fernández**

**Jesús M<sup>a</sup> Alvarado Izquierdo**

**Madrid, 2016**



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**ELEMENTOS DE ANÁLISIS PARA LA MEJORA DE  
LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y  
ORGANIZATIVA INTERCULTURAL EN LOS CENTROS  
EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID**

**TESIS DOCTORAL**

**MANUELA GUTIÉRREZ PIÑERA**

2015





**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**Facultad de Ciencias de la Educación**

**ELEMENTOS DE ANÁLISIS PARA LA MEJORA DE  
LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y  
ORGANIZATIVA INTERCULTURAL EN LOS CENTROS  
EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID**

**TESIS DOCTORAL**

**MANUELA GUTIÉRREZ PIÑERA**

2015

Directores: Dr. José Vicente Merino Fernández.  
Dr. Jesús M<sup>a</sup> Alvarado Izquierdo.



---

Si difiero de ti,  
en vez de perjudicarte, te hago crecer.

*A. de Saint-Exupery*



*En memoria, a mi padre,  
a mis abuelos José y Anita y  
a mis tíos Luís, Manuel y Víctor.*

*A mi madre, por su inefable amor.*



---

## AGRADECIMIENTOS



*Al profesor Dr. José Vicente Merino  
por su confianza, dedicación e infinita paciencia. Sus enseñanzas y  
acertadas orientaciones han hecho posible esta investigación.*

*Al profesor Dr. Jesús M<sup>o</sup> Alvarado  
por su tiempo, generosa ayuda y constante motivación.  
Sus enseñanzas científicas y humanas han hecho posible esta  
investigación.*

*A Dña. Lucía Pertierra Rodríguez,  
por su estímulo y cariño permanentes.*

*A Carmen García de Diego Barber,  
por su amistad incondicional.*

*A Santiago  
por su implicación y acompañamiento en los momentos  
de duda y soledad.*

*A todos los centros que han colaborado para que esta investigación haya  
sido posible y a todos los alumnos que nos han dedicado parte de su  
tiempo en responder el cuestionario.*

*A Merche Ovejero por sus orientaciones.*



---

## ÍNDICE

<b>I. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>19</b>
<b>I. A. JUSTIFICACIÓN</b> .....	<b>27</b>
1. Justificación sociológica. ....	27
2. Justificación psicopedagógica. ....	28
3. Justificación legal. ....	30
<b>II. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>35</b>
<b>II. A. LA SOCIEDAD MULTICULTURAL, UN HECHO IRREVERSIBLE HOY.</b> .....	<b>37</b>
1. Multiculturalidad y cultura. ....	39
<b>II. B. LA ESCUELA COMO ESPACIO DE CONVIVENCIA Y SOCIALIZACIÓN.</b> .....	<b>42</b>
1. Espacio de convivencia. ....	43
2. Espacio de socialización. ....	45
<b>II. C. PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS.</b> .....	<b>49</b>
1. Influencia de los medios de comunicación en la creación de estereotipos y prejuicios. ....	52
a). <i>Prensa escrita.</i> ....	54
b). <i>Televisión.</i> ....	55
c). <i>Tecnologías de la información.</i> ....	55
2. Percepción sobre el inmigrante. ....	56
a). <i>Estereotipos y prejuicios hacia el alumnado inmigrante.</i> ....	59
3. Las relaciones intergrupales en la creación de estereotipos y prejuicios. ....	62

<b>II. D. CONCEPTO DE CONFLICTO EN LA ESCUELA Y ACLARACIÓN Y DIAGNÓSTICO DE LA VIOLENCIA.</b> .....	<b>64</b>
1. Definición de conflicto. ....	64
<i>a). Proceso de regulación del conflicto.</i> .....	67
2. Claves para una concreción conceptual y procesal de la violencia. ....	69
<i>a). Complejidad del desarrollo de la violencia escolar en la comunidad educativa.</i> .....	71
<i>b). Claves para un diagnóstico de la violencia y de la violencia escolar.</i> .....	73
b.1). Triángulo de Galtung. ....	74
b.2). La violencia: fenómeno multicausal. ....	76
b.3). Ser violentos es útil. ....	77
3. Aspectos divergentes entre conflicto y violencia. ....	78
<b>II. E. MODELOS DE INTERVENCIÓN COMO RESPUESTA EDUCATIVA A UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL.</b> .....	<b>80</b>
1. Modelo asimilacionista. ....	80
2. Modelo multiculturalista. ....	82
3. Modelo interculturalista. ....	83
<i>a). La educación intercultural.</i> .....	85
<i>b). Competencias básicas.</i> .....	87
b. 1). Objetivo general de las competencias básicas: interactuar en grupos heterogéneos. ....	87
b. 2). Competencias básicas del sistema educativo español en relación con el marco de referencia europeo. ....	90
<i>c). Educación para la ciudadanía.</i> .....	91

II. F. EVOLUCIÓN DEL TRATAMIENTO DE LA CONVIVENCIA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS ÚLTIMAS LEYES EDUCATIVAS ESPAÑOLAS. ....	94
1. Tratamiento negativo del conflicto en las leyes de educación españolas. ....	101
II. G. CLASIFICACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. ....	103
<b>III. MARCO EMPÍRICO</b> .....	<b>113</b>
III. A. OBJETIVOS E HIPÓTESIS. ....	115
III. B. MUESTRA. ....	116
1. Asignación por género. ....	118
2. Asignación por edad. ....	119
3. Asignación por tipo de centro. ....	121
III. C. METODOLOGÍA. ....	126
1. Procedimiento de selección de la muestra. ....	126
2. Instrumento utilizado para la investigación. ....	127
3. Aplicación del cuestionario. ....	128
4. Tratamiento y análisis de los datos. ....	128
III. D. RESULTADOS. ....	130
1. Análisis descriptivo. ....	130
a). <i>Percepción</i> . ....	132
b). <i>Integración</i> . ....	159
c). <i>Estereotipos y prejuicios</i> . ....	162
d). <i>Relaciones</i> . ....	166

---

e). <i>Calidad de la enseñanza</i> .....	176
f). <i>Medios de comunicación</i> .....	179
2. Análisis inferencial. ....	182
<b>IV. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES</b> .....	<b>215</b>
<b>V. PROPUESTAS EDUCATIVAS</b> .....	<b>233</b>
1. Investigaciones para el futuro. ....	239
<b>VI. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>241</b>
1. Referencias bibliográficas. ....	243
2. Documentación. ....	265
3. Referencias legislativas españolas. ....	267
4. Referencias legislativas comunitarias. ....	269
5. Direcciones de internet. ....	270
<b>VII. ABREVIATURAS MÁS UTILIZADAS</b> .....	<b>271</b>
<b>VIII. LISTA DE CUADROS, FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS</b> .....	<b>275</b>
1. Cuadros. ....	277
2. Figuras. ....	278
3. Gráficos. ....	278
4. Tablas. ....	285
<b>IX. RESUMEN Y ABSTRACT</b> .....	<b>287</b>
<b>X. ANEXOS</b> .....	<b>299</b>

---



---

# I INTRODUCCIÓN.



## INTRODUCCIÓN.

Actualmente nos encontramos en un marco social plural y complejo donde lo novedoso es un mundo cada vez más interconectado, "David Held, afirma que los niveles de interconectividad entre personas han crecido hoy de forma extensiva e intensiva" (Marco Stiefel, 2008, 24), acercando las personas y con ello las culturas. Los espectaculares avances tecnológicos nos proporcionan nuevas formas de comunicarnos en tiempo real, de relacionarnos con personas de otros continentes y de adquirir conocimientos e información de manera inmediata, lo que supone la construcción de "una sociedad globalmente intercomunicada, en la que cada día se convive más con la diversidad" (Sagastizabal, 2000, 24).

Sin embargo, "pocos cambios sociales pueden ser igualados con los suscitados por la inmigración, en cuanto a la importancia e implicaciones que supone" Arango (2004 citado en Fernández de Mosteyrín, Latorre Catalán, y Medina Villegas, 2008, 301). En el siglo actual la realidad migratoria es considerada como un fenómeno social consolidado. Esta nueva situación desencadena cambios en las estructuras de las sociedades (Sancho Pascual, 2014), causando profundas transformaciones demográficas, educativas, económicas y sociales. "Los impactos de la inmigración se han hecho sentir en áreas que van desde el empleo, la educación y la vivienda" (Saggar, Somerville, Ford & Sobolewska, 2012, 11).

En el área educativa también toma gran alcance y repercusión, configurando un modelo de escuela multicultural caracterizada por la diversidad cultural, entendida ésta como una contribución positiva a la comunidad educativa.

“La confrontación con otros puntos de vista y otras perspectivas puede resultar enriquecedora tanto para los estudiantes como para los profesores” (Libro verde, 2008, 8).

En el marco de esta realidad multicultural, la convivencia escolar ha dejado de ser un simple problema disciplinar interno para convertirse en algo más complejo que va más allá de los muros escolares. Por ello, la escuela actual tiene entre sus objetivos fundamentales afrontar la inclusión de la población escolar inmigrante generando un importante reto a la convivencia escolar ante la ineludible necesidad de aprender a convivir desde y en la diversidad cultural.

Defendemos en esta tesis que este objetivo de inclusión sólo es posible desde el modelo del interculturalismo que supone la interacción de las diversas culturas entre sí, remitiéndonos a una escuela inclusiva a través de la educación intercultural, “como instrumento pedagógico y didáctico que articula la respuesta educativa a los retos educativos-sociales planteados por la interculturalidad como realidad social y por el interculturalismo como marco teórico” (Merino, 2009a, 107).

En la educación intercultural es importante favorecer las relaciones interpersonales de todos los miembros de la comunidad escolar. Sin embargo, entre otros problemas y actitudes obstaculizantes de la convivencia escolar, hay dos que sobresalen en la escuela actual de manera especial: el prejuicio y el estereotipo.

En el contexto educativo actual es muy frecuente la imagen estereotípica del alumno inmigrante “percibido y representado como un/a alumno/a que carece de recursos económicos, que tiene dificultades de aprendizaje y que

tiene una cultura radicalmente diferente a la “nuestra” con todo lo que ello conlleva” (Olmos, 2013, 179). Por tanto, se hace imprescindible dotar al alumnado de competencias básicas relacionadas con las estrategias y habilidades sociales que faciliten el proceso de socialización, lo que requiere de una sólida formación del profesorado.

En la configuración de las imágenes que sobre la inmigración realiza la opinión pública no podemos obviar la responsabilidad de los medios de comunicación, debido a que la información que transmiten es fundamental (Cea D’Ancona y Valles Martínez, 2014 y Martínez Ten y Tuts, 2011).

Lamentablemente, en ocasiones, éstos producen informaciones distorsionadas creando un clima de opinión poco favorable para la convivencia con otras culturas. Distintas investigaciones han puesto de manifiesto que el tratamiento informativo dado al fenómeno de la inmigración en el conjunto de medios de comunicación se ha estandarizado con un marcado sesgo negativo que remite a la inmigración como problema (Rodrigo Alsina, 2006 y Xambó, 2010).

Nuestra investigación pretende aportar herramientas teóricas, articuladas en torno a una justificación sociológica, psicopedagógica y legal, y datos estadísticos descriptivos e inferenciales, que ayuden a presentar y comprender la relación entre el trato habitual con alumnos inmigrantes y la percepción sobre éstos, con la intención de emitir un pronóstico sobre el grado de inclusión del alumnado inmigrante en los centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Apoyándonos en los resultados presentamos propuestas en relación a la mejora de la convivencia, contribuyendo con ello a dar a conocer las ventajas que supone la diversidad cultural sobre la población escolar en particular y

sobre la sociedad en general y así mejorar el proceso educativo en un marco multicultural como el actual.

La estructura que hemos seguido marca las cuestiones que han servido de guía en este trabajo.

Comenzamos con **la justificación sociológica**, centrada en los rasgos que definen la sociedad del presente siglo; con respecto a **la justificación psicopedagógica**, las transformaciones que se producen en la sociedad se reflejan en los centros escolares, como organización y por último **la justificación legal**, en la cual los textos normativos evidencian la importancia y necesidad de una convivencia intercultural.

En el apartado, **multiculturalidad y cultura**, contextualizamos la sociedad actual como una sociedad irreversiblemente multicultural, partiendo de la idea de que la cultura es dinámica.

El punto siguiente, responde a **la escuela como espacio de convivencia y socialización** caracterizado por la relaciones sociales entre sus miembros.

El apartado **prejuicios y estereotipos** presenta la predisposición que tenemos las personas a adoptar prejuicios y estereotipos, constituyendo un obstáculo importante para las relaciones, a la vez que condiciona la percepción que tenemos sobre el inmigrante. Además analizamos en que medida los medios de comunicación actúan sobre las personas en la creación de éstos.

El apartado siguiente, **concepto de conflicto en la escuela y aclaración y diagnóstico del término violencia**, se centra en el conflicto como elemento inherente a la convivencia, analizamos también la violencia en sus diver-

sas manifestaciones. Entendemos el conflicto como una situación consustancial a las relaciones humanas mientras que la violencia la consideramos como una conducta social y culturalmente aprendida.

A continuación, analizamos **los modelos de intervención existentes como respuesta educativa a una sociedad multicultural**. Con ello pretendemos superar la idea de que el modelo asimilacionista, vigente durante tiempo en el marco escolar, es el único modelo posible. Proponemos el modelo interculturalista, como alternativa, fundamentado en el respeto y aceptación de la diversidad cultural. En consecuencia, surge la educación intercultural como propuesta educativa que promueve el valor de todas las culturas y favorece la igualdad de oportunidades. Por lo tanto, necesita de la adquisición de competencias que posibiliten al alumno relacionarse con compañeros de otras culturas.

**El tratamiento de la convivencia y la diversidad cultural en las leyes educativas españolas** constituye el tema central del siguiente apartado, en él revisamos y comparamos las diferentes leyes promulgadas desde el principio de la democracia, hemos incluido la LGE por considerarla una ley con reformas importantes, como es la gratuidad de la enseñanza obligatoria.

Finalizamos el marco teórico haciendo una **clasificación del alumnado inmigrante** en función de la procedencia, distribución por Comunidades, tramo de edad y titularidad del centro con el fin de obtener una panorámica de la presencia de éste en los centros que sirva de ayuda en la organización y planificación educativa.

La parte empírica la iniciamos formulando las **hipótesis y los objetivos** dirigidos a conocer la relación entre el trato habitual con alumnado inmi-

grante y la percepción sobre éstos por parte de sus compañeros autóctonos e inmigrantes.

Para la recogida de información y obtención de datos nos hemos servido de un cuestionario del que hemos seleccionado los ítems que mejor responden a los intereses de esta investigación y que hemos aplicado a alumnos de la ESO en una muestra representativa de centros escolares públicos y concertados de la Comunidad de Madrid.

El análisis estadístico de los resultados realizado fue de tipo descriptivo y de tipo inferencial.

**El análisis estadístico descriptivo** tiene carácter exploratorio en torno a seis categorías que son: la percepción, integración, estereotipos y prejuicios, calidad de la enseñanza, relaciones y medios de comunicación. Para su realización hemos tenido en cuenta la distribución de frecuencias, porcentajes y medias. Con el **análisis estadístico inferencial** hemos pretendido, de forma complementaria, ir más allá del análisis descriptivo y constatar la asociación de variables al objeto de poder establecer covariación entre las mismas.

El apartado **discusión de los resultados** comprende las conclusiones a las que se ha ido llegando a lo largo de la investigación, fundamentalmente en los apartados relativos a la parte empírica.

Finalmente **las propuestas de mejora** recogen las evidencias contenidas en la parte teórica y empírica con la intención de contribuir al desarrollo de la convivencia en los centros escolares. Para una mejor identificación las hemos organizado en tres áreas: administración, centros escolares y familias.

## I.A. JUSTIFICACIÓN

### 1. JUSTIFICACIÓN SOCIOLÓGICA.

Actualmente vivimos y nos movemos en una sociedad caracterizada por una notable y constante aceleración de cambios motivados por factores muy variados. Los principales descriptores que mejor definen el actual siglo XXI, “que será cada vez más un mosaico pluricultural, multiétnico, con formas de vida, costumbres, religiones y lenguas diversas” (Calvo Buezas, 2003, 11), son:

— La acelerada e imparable revolución tecnológica, considerada como “un verdadero don para la humanidad” (Vidal Herrero-Vior, 2011, 257), se ha implantado en el quehacer cotidiano modificando numerosos aspectos de nuestra vida, puesto que “afecta a los procesos de conocimiento y a las formas de información y de comunicarse entre las personas” (Merino, 2009a, 187). A la vez, se configura como potente recurso educativo que condiciona la práctica educativa y modifica las formas de enseñanza-aprendizaje, haciéndose prácticamente imprescindible su uso “para los menores, los llamados nativos digitales, ya que desde el principio de sus vidas han contado con ellas” (Labrador Encinas, Requesens Moll y Helguera Fuentes, s.f., 65). También aporta una nueva forma de relación social, “se han convertido en mecanismos sin los cuales cualquier adolescente o joven se sentiría fuera de onda, con sus posibilidades de relación con los demás muy limitadas. Hoy en día, si no están en las redes sociales, no cuentan, sencillamente, no existen. Su vida claramente ha adquirido una dimensión más, la virtual, al alcance de un simple clic” (Canalda González, 2011, 9).

- La poderosa influencia de los medios de comunicación que "han pasado a ser un ingrediente esencial de la vida cotidiana, generando hiperinformación que obliga a distinguir entre información y conocimiento" (Plan regional de la convivencia escolar en Extremadura, 2007, 21). Además, "lo que sabemos sobre la sociedad y aun lo que sabemos sobre el mundo, lo advertimos a través de los medios de comunicación para las masas" (Luhmann, 2000, 1).
- Finalmente, el fenómeno social de la globalización es la base, que nos permite hablar hoy de una "aldea global."

Esta realidad citada constituye un gran desafío y nos pone en condiciones de afirmar que

*hoy no es posible vivir aislados pretendiendo que nada de lo que ocurre a nuestro alrededor nos afecte. Muy al contrario, las sociedades son cada vez más interdependientes y se necesitan más para resolver juntos los problemas que tienen pendientes (Vera Vila, 1994, 97).*

## **2. JUSTIFICACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.**

En la escuela, que es un fiel reflejo de lo que ocurre en la sociedad, también las nuevas formas sociales aparecen representadas en la realidad de sus aulas. "Las escuelas son *microcosmos* de nuestra sociedad y se reproducen en ella los mismos o similares problemas y virtudes que en la sociedad en la que se integran" (Zabalza, 2002, 140).

La diversidad “es una de las características más peculiares de la condición humana” (Ipland y Salas, 1998, 27), consustancial a la propia vida. En nuestra práctica educativa diaria podemos observar que las naturales diferencias individuales que coexisten en todos los alumnos junto con las establecidas en términos de capacidades, intereses, motivaciones y expectativas se ven ampliadas por el proceso de diversidad cultural, “patrimonio común de la humanidad” (31C / Resolution 15, 2002, 62), que se da en la sociedad de hoy, conformando aulas con un alumnado procedente de un amplio espectro de orígenes culturales, nacionales, religiosos, étnicos y continentales, dando lugar a un panorama multicultural (Mayoral, 2011).

Los centros escolares son fundamentales como espacios interculturales, donde se reconozca, se comprenda y se potencie la diversidad cultural (Campoy Aranda y Pantoja Vallejo, 2005), siendo “tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos” (31C / Resolution 15, 2002, 62). Sin embargo, están habituados a dar respuesta a las necesidades de un alumnado homogéneo, a pesar de la importancia de no permanecer al margen y adaptarse a esta realidad social.

*Los sistemas educativos han de realizar igualmente un esfuerzo de crítica, replanteamiento y cambio para desarrollar procesos educativos existenciales que faciliten el respeto y el encuentro entre personas de diferentes etnias y culturas, superando así el reduccionismo cognitivo de tipo culturalista-academicista y tecnicista en el que dichos sistemas sestean satisfechos y cómodos (Merino, 2008, 156).*

Ello implica replantear el paradigma educativo, dar un nuevo enfoque al ámbito curricular, organizativo y metodológico y favorecer una formación inicial y continua del profesorado, de manera que éste adquiriera “una pedagogía

intercultural" (Khachani, 2007, 38) necesaria para afrontar los retos del sistema educativo en esta nueva y compleja realidad escolar caracterizada por la diversidad cultural.

En este sentido, se recomienda a los gobiernos de los Estados miembros preparar al profesorado para trabajar en un medio multicultural (Recomendación contra el racismo y la discriminación social en/y a través de la educación escolar, 2007).

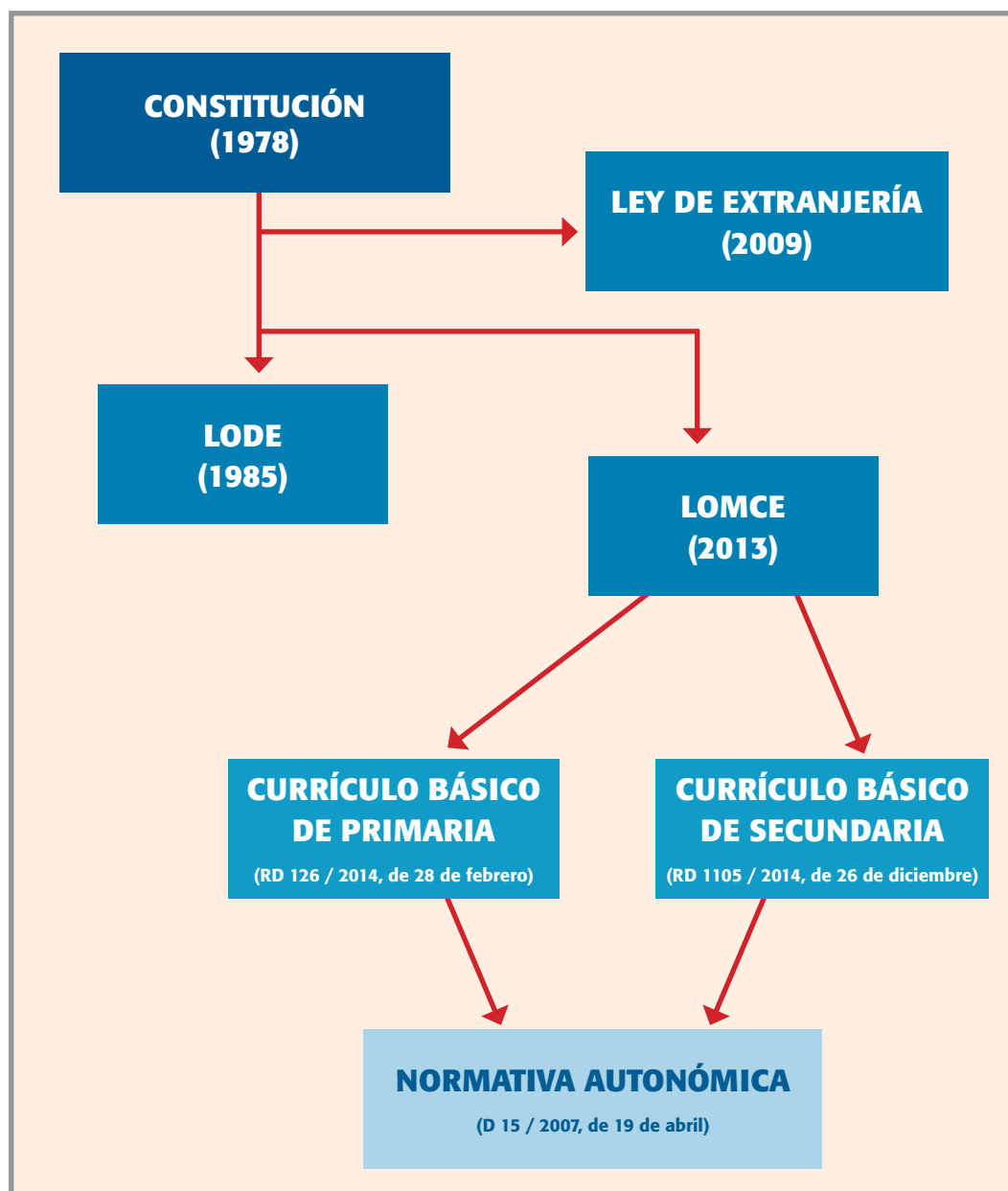
A pesar de estas recomendaciones

*pocos sistemas educativos en Europa están adaptándose a la realidad de la inmigración. Los más comprometidos en este sentido se encuentran en Norteamérica, los países nórdicos y el Benelux. El Reino Unido lidera a los principales países de inmigración de Europa; Portugal es el mejor entre los nuevos países de inmigración, así como lo son la República Checa en Europa central y Estonia en el Báltico. Los demás obtienen una puntuación inferior al 50%, algunos incluso con un nivel muy inferior (Francia, Irlanda, Letonia, Lituania, Bulgaria y Hungría) (Huddleston, Niessen, Ni Chaoimh & White, 2011, 16).*

### **3. JUSTIFICACIÓN LEGAL.**

Existe un amplio conjunto de instrumentos jurídicos comunitarios y nacionales que regulan la convivencia y la diversidad cultural. Para no resultar exhaustivos, vamos a ceñirnos a la legislación nacional siguiendo la jerarquía de las disposiciones normativas.

En la Figura 1 mostramos el marco normativo que justifica legalmente nuestra investigación, atendiendo a la jerarquía de las disposiciones. La Figura 1 se ha realizado atendiendo a la jerarquías de disposiciones, resulta evidente que el D 15/2007, de 19 de abril surge como respuesta a la LOE y no a la LOMCE.



Fuente: Elaboración propia.

*Figura 1. Marco normativo que justifica nuestra investigación legal según la jerarquía de las disposiciones.*

La Constitución Española proclama en su preámbulo la voluntad de “garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las leyes conforme a un orden económico y social justo” (Constitución Española, 1978, 2).

España cuenta con una Ley sobre derechos y libertades de los extranjeros (LODLEIS 2 / 2009, de 11 de diciembre), que vincula la inmigración a las necesidades del mercado de trabajo. Considera a los inmigrantes como mano de obra, ajustándose su entrada en nuestro país de acuerdo con las necesidades de empleo. Dicha ley resalta únicamente el esfuerzo que los inmigrantes deben hacer para su integración en nuestra sociedad, en un marco de convivencia de identidades y culturas diversas. Desde el punto de vista de la educación del alumnado inmigrante, reflejado en el artículo 9, hay una inexistencia a cualquier referencia relativa a la lengua y cultura de origen inmigrante, incumpliendo la directiva (Dir 77/486 relativa a la escolarización de los hijos de migrantes, de 27 de julio de 1977), cuyo cumplimiento es obligatorio. Esta directiva fija como uno de los objetivos prioritarios favorecer una enseñanza de la lengua materna y de la cultura del lugar de origen de los hijos de inmigrantes, en coordinación con la enseñanza normal, aunque deja a cada Estado la libre elección de la forma y los medios de llevarla a cabo.

Por su parte, la LOMCE (2013), regida y orientada por la Constitución (1978) pone de relieve una preocupación por ofrecer una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades y a las demandas que plantean las personas y los grupos sociales (LOMCE 8/ 2013, de 9 de diciembre). La finalidad de la educación que plantea está estrechamente ligada con el Informe UNESCO. En este Informe se presentan los cuatro pilares sobre los que debe estructurarse la educación y que son: aprender a cono-

cer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors et al, 1996). El pilar que mejor se identifica con el ámbito de la educación para la convivencia es el de aprender a convivir juntos en una sociedad diversa y democrática, aunque todos los pilares son importantes y debemos considerarlos globalmente, porque la educación no sólo es adquirir conocimientos, también es desarrollarse como personas. A pesar de su importancia, "estos pilares aún no están presentes, todavía no son una realidad" (Grau Vidal. y Sancho Álvarez, 2013, 353).

En el currículo básico de la Educación Primaria, (RD 126/2014, de 28 de febrero), se pone el énfasis en la atención a la diversidad desarrollando en los alumnos capacidades que les permitan respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática, adquirir habilidades para la prevención pacífica de conflictos y conocer, comprender y respetar las diferentes culturas.

Por lo que respecta al currículo de ESO, (RD 1105/ 2014, de 26 de diciembre), además de los objetivos relativos al rechazo a la violencia y los prejuicios y a la resolución pacífica de los conflictos contempla, también, el conocimiento, valoración y respeto de la cultura propia y la de los demás.

Cada Comunidad Autónoma ha establecido y regulado diferentes medidas de atención a la convivencia escolar en un marco de diversidad cultural a través de distintos rangos normativos.

*Las leyes trazan las grandes líneas del sistema educativo, pero, en un estado autonómico, en el que cada una de las comunidades las desarrolla, la variabilidad de realizaciones, con el mismo texto legal básico, puede ser muy grande (Miró Pérez, 2005, 18).*

Nosotros tomamos en consideración el Decreto por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros de la Comunidad de Madrid, por ser aquí donde hemos llevado a cabo nuestra investigación. Mediante este Decreto se pretende contribuir al progreso y mejora de una sociedad democrática, abierta y plural, a través de la escuela (D 15 / 2007, de 19 de abril).

No cabe duda que el volumen de normativa existente es una clara muestra de que las administraciones educativas han emprendido apuestas por una educación donde la atención a la diversidad cultural es fundamental para conseguir una mejor convivencia social y democrática. Sin embargo, “el balance que podemos hacer nos revela que existe una buena base normativa, pero, en general, el grado de cumplimiento de los acuerdos y las normativas, deja mucho que desear” (Etxeberría y Elosegui, 2010, 251).

---

## II MARCO TEÓRICO.



## **II. A. LA SOCIEDAD MULTICULTURAL, UN HECHO IRREVERSIBLE HOY.**

La sociedad contemporánea ha ido transformándose y haciéndose más compleja y diversa culturalmente debido, entre otros fenómenos, a la presencia de la inmigración. La inmigración es un hecho de “dimensión universal” (Campoy y Pantoja, 2005, 415) que ha existido a lo largo de la historia en todos los continentes. “Los europeos al igual que el resto del mundo, no somos sino el resultado de migraciones masivas desde el comienzo de los tiempos” (Abenzoa Guardiola, 2004, 17).

Entre los motivos que ayudan a explicar este fenómeno cabe destacar: la desigual distribución de la riqueza entre las distintas zonas del mundo, los conflictos armados y las guerras, la ausencia de libertades democráticas, el creciente proceso de globalización y la búsqueda de empleo y de unas mejores condiciones de vida.

La velocidad de esta transformación es probablemente el dato más singular de la historia de España como país receptor de inmigrantes (Cebolla Boado, 2008). El crecimiento cuantitativo surge en poco tiempo, produciéndose el incremento relativo más fuerte entre los años 2003 a 2009. Después de años de tendencia al alza, a partir del año 2009, se produce una ralentización en el ritmo de crecimiento y un leve retroceso en el año 2012. En este leve retroceso puede estar influyendo por una parte la evolución de los flujos migratorios de entrada-salida y por otra, los procesos de nacionalización de la población no nacida en España (Sistema estatal de indicadores de la educación, 2014, 30).

A pesar de ser bastante débil cuantitativamente y no representar un

segmento de población relevante en proporción a la población mayoritaria, en el momento actual está cobrando gran relevancia “y es más impactante que en otras épocas recientes” (González Castro, 2007, 139), debido a dos causas fundamentales: “se ha convertido en un hecho social de tipo estructural, lo que impide considerarlo como un problema que tenga solamente repercusiones sectoriales o se restrinja a su dimensión económica” (García Martínez y Sáez Carreras, 1998, 105) y tiende a convertirse en población residente definitiva, es decir, “en población que se establece con carácter permanente en el país de acogida, frente a la temporalidad que presidía buena parte de los anteriores procesos migratorios históricos” (García Martínez y Sáez Carreras, 1998, 106).

En la tabla 1 ilustramos con datos cuantitativos nuestra idea de que el fenómeno migratorio en España es un hecho constatado que ha ido intensificándose a lo largo de este siglo XXI.

TABLA 1.  
EVOLUCIÓN CUANTITATIVA EN ESPAÑA DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA  
ENTRE LOS AÑOS 2003 - 2012.

Año	2003	2004	2005	2006	2007
Total	2.664.168	3.034.326	3.730.610	4.144.166	4.519.554
Año	2008	2009	2010	2011	2012
Total	5.268.762	5.648.671	5.747.734	5.751.487	5.736.258

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Padrón Municipal del Instituto Nacional de Estadística. [www.ine.es](http://www.ine.es)

Este hecho social irreversible en la sociedad contemporánea definido por el Consejo de Europa como “fenómeno estructural de importancia mundial” (Labrador Fernández, 2001, 22), contribuye al desarrollo y transformación

de las sociedades configurando un modelo de sociedad multicultural con implicaciones y retos para las instituciones sociales de todas las áreas.

Un importante cambio social generado por la sociedad multicultural es “el reciente “descubrimiento” de la diversidad cultural en nuestra sociedad, en las calles, en las escuelas, en los supermercados, en los puestos de trabajo” (Alegret, 1998, 43), de la que, como hemos dicho anteriormente, no es ajeno el centro educativo como parte de la vida social. Este cambio que transforma la configuración de los centros educativos haciéndolos más complejos, obliga a encontrar fórmulas que hagan posible la convivencia multicultural (Alegret, 1998), “donde “al otro” se le reconoce en su diferencia y en su igualdad para aportar y enriquecer al conjunto social” (Bilbeny, 2010; Samper, Moreno i Alcalde, 2006; Torres, 2002) en (Marín, Vila Baños y Pavón Ferrer, 2013, 24).

## **1. MULTICULTURALIDAD Y CULTURA.**

“Dado que todo el mundo está de acuerdo con que los conceptos deberían servir para arrojar luz y no para fomentar la confusión” (Pulido Moyano 2005, 20) vamos a sentar las bases para comprender el significado de la actual sociedad multicultural haciéndose, para ello, relevante la referencia al concepto de cultura.

El concepto de cultura, usado familiarmente en variados contextos, tiene muchas definiciones. “Ya en 1952 Kroeber, cabeza visible de los antropólogos culturalistas norteamericanos, y Kluckhohn, defensor del universalismo cultural, habían recogido hasta 164 definiciones de la cultura” (Muñoz Sedano, 1997, 99).

Actualmente hay un consenso que

*considera las culturas como sistemas que evolucionan continuamente mediante procesos internos y al contacto con el medio ambiente y otras culturas. Lo cierto es que ninguna sociedad se ha quedado inmóvil en su historia, aunque algunas culturas hayan sido consideradas 'intemporales' desde la perspectiva de otras que se caracterizan por sus rápidas transformaciones (Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue, 2009 25).*

Características que consideramos como propias de nuestra cultura, en realidad, son el producto de contactos, influencias y adaptaciones que se producen a lo largo de toda la vida de una persona.

Las culturas son cambiantes, dinámicas, flexibles y permeables, no permanecen estáticas en todos sus rasgos, sino, al contrario, van realizando adaptaciones y cambios a lo largo de los tiempos (Abajo Alcalde, 1997 y Mínguez Vallejos, 2007).

Basándonos en estas afirmaciones es fundamental hacer hincapié en que el concepto de cultura es difuso e inacabado. Nosotros vamos a concebirla desde el punto de vista que hace referencia a elementos dinámicos que identifican y explican la manera de ser y también de actuar, pensar y sentir de una persona en tanto que miembro de la sociedad. Entendida la sociedad "como un espacio caracterizado por la presencia de rasgos y creencias culturales en renovación permanente, y los individuos y grupos se los apropian, los abandonan o los crean" (Martiniello, 1998, 77).

Por consiguiente, tomando la perspectiva de cultura como proceso dinámico y constante a lo largo de toda la vida de un sujeto, definimos multicult-

tura como la coexistencia de culturas en un mismo espacio (Etxeberría, 1992). Con el término multicultural hacemos referencia a la "situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido" (Aguado Odina, 1991, 90).

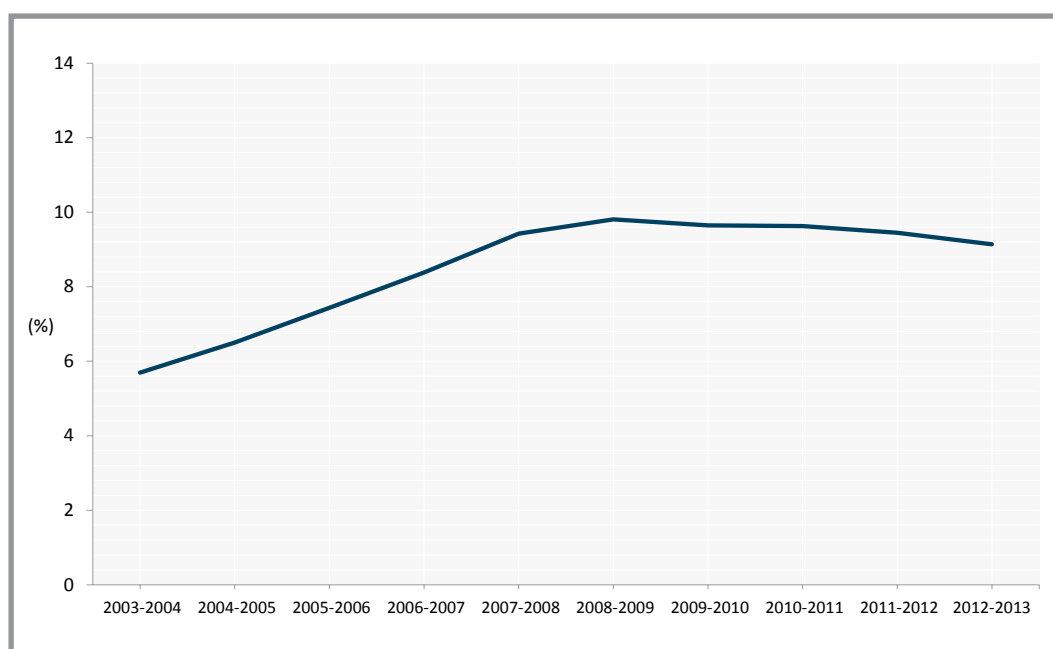
Así pues, hablamos de sociedad multicultural para referirnos a la realidad social que designa una situación producida por la existencia de personas de diferentes culturas conviviendo en un mismo espacio geográfico, con sus modos de vida diferentes, consecuencia del fenómeno migratorio. En este marco, la multiculturalidad en la escuela es "aquella situación que se constata en la realidad, es decir, aquella que está referida a la existencia de varias culturas en un mismo espacio escolar que las enmarca" (Leiva Olivencia, 2007, 20).

En consecuencia, la multiculturalidad no debe entenderse como problema, sino como resultado de un proceso histórico (Zapata-Barrero, 2004, 63), que está despertando un gran interés en los últimos años.

*Probablemente el creciente interés despertado ha sido el carácter plural de la realidad de los países europeos, junto con una nueva sensibilidad emergente hacia el tema de los derechos humanos, y el compromiso con el destino de las minorías amparado por los valores de la dignidad humana (Vera Vila, 1994, 96).*

## II. B. LA ESCUELA COMO ESPACIO DE CONVIVENCIA Y SOCIALIZACIÓN.

El aumento de inmigrantes en España que tuvo lugar en el periodo 2003 a 2011, tal como indicamos en la Tabla 1, no se limitó únicamente a la población adulta. Una parte de los inmigrantes residentes en nuestro país son menores de edad, es decir, población en edad escolar obligatoria. El gráfico 1 muestra la evolución a partir del curso 2003-2004 a 2012-2013.



Fuente: Elaboración propia a partir del Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2012\_2013, 2014, 407.

*Gráfico 1. Evolución del porcentaje de alumnos extranjeros en el alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general. Cursos 2003-2004 a 2012-2013.*

La uniformidad cultural del alumnado se ha transformado con bastante rapidez en una heterogeneidad en cuanto “portadores de rasgos distintos de los que hasta ahora eran mayoritarios en nuestro entorno: el color de la piel, la forma de vestir, la religión que practican, la lengua que hablan, las fiestas que

celebran, los alimentos que cocinan, las relaciones familiares que mantienen, etc." (Besalú Costa 2005, 95).

Podemos afirmar que la educación se sitúa ante una pluralidad de sujetos culturalmente diferentes como elemento predominante en las aulas escolares, lo cual puede calificarse de realidad educativa multicultural (Lozano Cabezas y Peiró i Gregóri, 2010).

## **1. ESPACIO DE CONVIVENCIA.**

Esta realidad multicultural innegable también presente en el marco escolar, conformado por alumnos con identidades culturales diversas, origina un cambio en las relaciones, haciéndose preciso en los centros educativos, que además de espacio de aprendizaje, son espacios de una convivencia caracterizada por las interrelaciones entre sus miembros, afianzar como pilar fundamental el aprender a convivir con otras culturas para poder construir un modelo de "convivencia intercultural democrática" (Calvo Buezas, 2003, 216).

Para establecer una definición de convivencia tomamos en consideración tres dimensiones: como condición para vivir juntos, como adaptación al marco escolar y como objetivo educativo (Zabalza, 2002), y la definimos como un objetivo educativo que consiste en la acción de convivir juntos, como proceso natural, en un marco escolar plural y democrático, respetando mutuamente los derechos de las otras personas, y teniendo en cuenta "el reconocimiento del otro como semejante y diferente al mismo tiempo" (Ortega Ruiz, 2006, 37).

La convivencia escolar es un fenómeno complejo puesto que son múltiples los factores, agentes, situaciones y circunstancias implicadas (Jimerson &

Furlong, 2006). Ello implica abordarla desde un enfoque holístico que permita "compaginar una visión de la convivencia planteada desde la disciplina y el cumplimiento de las normas reglamentarias con una visión de la convivencia planteada como valor educativo" (Zabalza, 2001, 39).

La convivencia, debe ser entendida como una cuestión común de la propia organización del centro (Gómez Ocaña, Matamala Salcedo, y Alcocel Cardona, 2002, 3) y no como un hecho puntual debido a un problema de un determinado profesor o unos alumnos en concreto. Sin embargo, cuando se analiza, es frecuente hacerlo "en base a los problemas que le afectan y no en base a los pilares en los se fundamenta, dando así una visión negativa" (Del Rey, Ortega, y Feria, 2009, 159).

En consecuencia

*aprender a convivir es una finalidad esencial de la educación y representa uno de los principales retos para los sistemas educativos actuales. Se trata de un aprendizaje valioso en sí mismo e imprescindible para la construcción de una sociedad más democrática, más solidaria, más cohesionada y más pacífica (Plan regional de la convivencia escolar en Extremadura, 2007, 15).*

Partimos de la idea base de que conflicto y convivencia son inseparables y aunque el fenómeno de la inmigración en sí no es fuente de conflicto, al coincidir en un mismo espacio y tiempo personas de diferentes procedencias, de las cuales, en algunos casos, sólo se tiene un conocimiento estereotipado, se crean situaciones nuevas que pueden derivar en conflicto. Ello plantea grandes desafíos que no pueden quedar al margen de la consideración educativa, haciéndose necesario proporcionar al alumnado

conocimientos y competencias que le posibiliten valorar la diversidad y gestionar los conflictos.

*En todos los ámbitos de la educación, los Estados miembros deberían fomentar enfoques pedagógicos y métodos de enseñanza para aprender a convivir en una sociedad democrática y multicultural, y para permitir a los estudiantes adquirir los conocimientos y competencias necesarias para promover la cohesión social, valorar la diversidad y la igualdad, apreciar las diferencias – en especial entre los diversos grupos confesionales y étnicos –, gestionar los desacuerdos y los conflictos de modo no violento en el respeto de los derechos individuales y combatir todas las formas de discriminación y violencia (Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, 2010, 16).*

## **2. ESPACIO DE SOCIALIZACIÓN.**

Es una cuestión fuera de toda duda que los seres humanos somos sociales por naturaleza y que para convivir con las personas es necesario relacionarnos. “De ahí la imposibilidad de educar a un ser humano y transmitirle los principios y valores fundamentales de la convivencia si se obvia su necesidad de relación con los demás” (Muñoz Martín, 2008, 293-294). Sobre la base de que la sociedad está cambiando y las personas también cambiamos concebimos la socialización como “un proceso continuo e inacabado” (Vasquez Bronfman y Martínez, 1995, 191), que se inicia en la familia.

La familia, como principal institución socializadora, es donde los niños aprenden las primeras formas de interrelacionarse con los demás, convirtiéndose en “el primer medio en el que se desenvuelve una persona. El primer esla-

bón en el proceso de socialización. Es en ella donde los niños y niñas encuentran a sus primeros modelos” (Gascón Soriano y González Batlle, 1993, 16).

Las situaciones familiares actuales marcadas por modificaciones en la estructura, en el desempeño de las tareas y en la función educadora, en parte motivado por las actuales condiciones laborales y económicas provocan que la familia no siempre reúna las condiciones necesarias para que sus hijos aprendan a relacionarse de manera adecuada con los demás, haciendo que el rol de la escuela, aunque no es el único agente socializador, resulte ineludible. Una consecuencia de estos cambios en la estructura familiar es que se produce una transferencia de la socialización primaria desde la familia a la escuela (Plan regional de la convivencia escolar en Extremadura, 2007).

Sin menoscabo de otros agentes de socialización, la escuela es donde las personas comenzamos a tener experiencia de relación con otros distintos a nosotros (Aguilera Reija, Gómez Lara, Morollón Pardo y De Vicente Abad, 2004; Carmona Rodríguez, Bravo Sánchez, Hernaiz Agreda, Gil Salmerón y Benlloch Sanchis 2013; Vera Vila, 2008). Sin duda, es el microsistema idóneo para la socialización, pudiendo afirmarse que “es el lugar donde las nuevas generaciones se forman y socializan predominantemente y de manera pausada y sistemática” (Merino, 2009a, 79). En esta tarea el tutor y profesorado juegan un papel muy importante ayudando a los alumnos a participar en múltiples interacciones sociales.

Familia y escuela son dos contextos importantes en los que el niño se socializa y forma, “el centro educativo y la familia son los escenarios en los que transcurre la vida durante el largo periodo de formación, que hará de cada uno de nosotros un ser socialmente integrado” (Ortega Ruiz y Fernández Alcaide,

1998, 183). Haciéndose necesario que estén en permanente comunicación para lograr coherencia y un buen clima de relaciones.

*La relación entre ambas instituciones es muy estrecha y se considera que las pautas y valores que transmiten son -deben ser- isomorfos, es decir, apuntar en una misma dirección, sin contradecirse mutuamente. Precisamente cuando tal convergencia no ocurre, se plantean graves fricciones tanto para la escuela como para la familia (De Prada, Actis y Pereda, 1994, 110).*

Por parte del MECD y de las Administraciones Educativas autonómicas se crea un amplio abanico de iniciativas encaminadas, desde la perspectiva de la prevención, a la mejora de la convivencia en los centros educativos. A pesar de ello, "las iniciativas son pocas y deficientes, sobre todo si las comparamos con la claridad y riqueza de la legislación al respecto" (Etxeberría y Elosegui, 2010, 251).

Citamos en el Cuadro 1 las iniciativas que son referencia para la mejora de la convivencia llevadas a cabo a nivel estatal y en un plano más concreto también hacemos referencia a las actuaciones desarrolladas por la Comunidad de Madrid, donde realizamos nuestra investigación.

#### CUADRO 1.

##### **INICIATIVAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA.**

<b>Iniciativas para la mejora de la convivencia.</b>
Plan de actuación para la promoción y la mejora de la convivencia escolar destinado a profesores, alumnos y familias. Suscrito en 2006 entre el entonces Ministerio de Educación y Ciencia y las organizaciones sindicales del profesorado. Se proponen actuaciones de formación para el profesorado y de orientación para los alumnos y sus familias.
Acuerdo Marco de Colaboración en Educación para la Mejora de la Seguridad. Suscrito en diciembre del 2006, entre el entonces Ministerio de Educación y el Ministerio del Interior, con el objetivo de establecer el marco general de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio de Interior para, entre otras, colaborar en la prevención y erradicación de las conductas violentas que puedan producirse en el ámbito escolar.

<p>Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. (RD 275 / 2007, de 23 de febrero). Su función es asesorar, elaborar informes y estudios, hacer diagnósticos, proponer medidas y fomentar actuaciones que faciliten la mejora del clima escolar y la convivencia en los centros educativos. Todas las administraciones educativas autonómicas, excepto Cataluña, Madrid y Navarra, cuentan con un observatorio de la convivencia escolar, con diferentes denominaciones, con el objetivo de contribuir a la construcción activa de una de convivencia escolar armónica.</p>
<p>Instrucción nº 7 / 2013 de la Secretaría de Estado de Seguridad sobre el "Plan director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos."</p>
<p>Marco regulador de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes y normas de convivencia y para la elaboración del PC. Todas las administraciones educativas autonómicas han elaborado normativa de carácter propio sobre este marco, con diferencias palpables en cuanto al nombre, rango y enfoque. Todos los centros educativos elaborarán su PC, (art. 124 LOMCE 8 / 2013, de 9 de diciembre) como requisito indispensable, no sólo para cubrir un aspecto legal de obligado cumplimiento, sino para la mejora de la convivencia en el centro.</p>
<p>Ley de Autoridad del profesorado, reconoce la autoridad del profesorado, de centros sostenidos con fondos públicos, y establece las condiciones básicas de su ejercicio profesional. Todas las administraciones educativas autonómicas cuentan con esta Ley. En la Comunidad de Madrid, esta ley corresponde con la LEY 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor.</p>
<p>El PNAIN 2013-2016, "nace con la aspiración de contribuir a una sociedad más igualitaria, donde todas las personas y, en especial, los menores tengan cubiertas unas necesidades básicas y en la que cada una de ellas pueda elegir con libertad, pero también con responsabilidad, su propio camino" (Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España 2013-2016, 2014, 8). Establece como objetivo "impulsar planes de atención a la diversidad en los centros educativos como instrumento de inclusión socio-educativa y prevención del acoso escolar" (Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España 2013-2016, 2014, 80).</p>
<p>Convocatoria del Premio Nacional al Fomento de la Convivencia Escolar. Resolución de 31 de marzo de 2015. Con esta convocatoria "el Ministerio de Educación quiere reconocer y dar visibilidad a la labor realizada por los centros educativos que se esfuerzan cada día por fomentar la cultura de paz y por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes que permiten el desarrollo personal y social del alumnado" (Peñalver Perez, 2011, 5).</p>
<p>Portal de la convivencia escolar en cada una de las Comunidades Autónomas, acoge información sobre formación, premios, conexiones con páginas webs, permite acceder, de manera actualizada, a todo lo relacionado con el tema que nos ocupa.</p>
<p>PROPOSICIÓN DE LEY 4 / 2007, de iniciativa legislativa popular, para la Convivencia escolar en la Comunidad de Madrid. Acuerdo de la Mesa de la Asamblea de Madrid, de 19 de marzo de 2007.</p>
<p>Foro por la convivencia de la Comunidad de Madrid, lo consideramos una referencia importante a tener en cuenta para el resto de las administraciones educativas. Se crea en abril del 2006 adscrito al Consejo Escolar y en él pueden participar todos los miembros de la comunidad educativa. Resolución Núm 14/2006 del Pleno de la Asamblea de Madrid.</p>
<p>Programa Convivir es vivir. Surge también en la Comunidad de Madrid de forma pionera como "el primer acuerdo interinstitucional y el más importante que se produce en España en esta materia." (Carbonell Fernández, 2008, 30). Actualmente no está en vigencia.</p>

Fuente: Elaboración propia.

## II. C. PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS.

Un posible efecto negativo, que se produce como consecuencia del fenómeno de la inmigración por parte de la población receptora, es la predisposición a adoptar actitudes hostiles y manifestaciones discriminatorias en las relaciones interpersonales a causa de factores derivados de ideas preconcebidas, dando lugar a visiones estereotipadas y prejuicios de los unos a los otros que pueden crear situaciones de conflicto y, llegados al límite, racismo y xenofobia. Por ello, es esencial tomar conciencia de los prejuicios y estereotipos que tenemos hacia otras culturas porque, en gran medida, van a condicionar nuestras expectativas y definir nuestras relaciones (García Martínez, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2007).

Al emitir un juicio, a veces lo hacemos inducidos por lo que llamamos prejuicio, es decir, "un sentimiento, favorable o desfavorable, con respecto a una persona o cosa, anterior a una experiencia real o no basada en ella" (Allport, 1963, 21). La mayoría de las veces son "bien absurdos y no están basados en ningún estudio fiable ni en datos concretos. Simplemente a veces en nuestra mente, hay elementos que se enquistan y permanecen así, y según eso actuamos" (Gascón Soriano y González Batlle, 1993, 27).

Si bien, los prejuicios pueden ser favorables o desfavorables, cuando nos referimos al prejuicio étnico, generalmente son desfavorables con consecuencias graves para la comunicación interpersonal, "los prejuicios tienen un peso extraordinario a la hora de definir las relaciones que mantienen los grupos coexistentes en la vida cotidiana" (Delgado Ruiz, 2005, 47).

En la creación de prejuicios podemos decir que hay una interacción de diversos factores, "tanto de tipo histórico, cultural, económico, lingüístico, religioso, étnico, nacional o racial, en general, es una mezcla de todos o varios de ellos, tramados en una situación social específica y en una idiosincrasia personal concreta" (Calvo Buezas, 2000, 76), cuyo efecto final es "colocar al objeto del prejuicio en una situación de desventaja no merecida por su propia conducta" (Allport, 1963, 21).

¿Pero, cuál es el motivo de que surja el prejuicio? Para Allport "el hombre tiene una propensión al prejuicio que radica en su tendencia normal y natural a formar generalizaciones, conceptos, categorías, cuyo contenido representa una simplificación excesiva de su mundo de experiencias" (Allport, 1963, 21).

Otro aspecto, es el conocer si existe objetivamente,

*es decir si los prejuicios que gozan de una aceptación social generalizada pueden considerarse o no prejuicios en cuanto poseen o no un origen real. A esta disyuntiva, Allport responde con contundencia: un prejuicio no es una valoración negativa de una desviación social, sino un hecho psicológico objetivo que puede o no ser condenado socialmente (Monreal Gimeno, Cárdenas Rodríguez y Terrón Caro, 2010, 105).*

En lo que se refiere a su adquisición, "ningún niño nace con prejuicios, sino que en todos los casos los adquiere" (Allport, 1963, 354). Dado que el prejuicio no es innato sino que se aprende es fundamental el papel de los diferentes agentes de socialización, primordialmente la escuela.

*A través de su actividad lúdica, de su relación con el profesorado, de*

*las manifestaciones explícitas e implícitas del currículum educativo, los niños y niñas irán normalizando las formas de interacción socialmente dominantes (Reboredo, 1983; Blanchard y Chesca, 1986; Sutton-Smith, 1997; Martínez y Vásquez, 1995; Parlebás, 2001; García y Martínez, 2000, y García, 2001) e irán configurando sus creencias, prejuicios y formas de manifestar preferencias y rechazos hacia las minorías sociales (Rodríguez Navarro, García Monge y Retortillo Osuna, 2010, 112).*

El estereotipo, es considerado como “una creencia exagerada que está asociada a una categoría. Su función es justificar (racionalizar) nuestra conducta en relación a esa categoría” (Allport, 1963, 215).

El objetivo del estereotipo consiste en

*simplificar la realidad: cualquier persona es identificada directamente con el estereotipo del grupo al que pertenece. Los estereotipos sobre grupos culturales, étnicos o religiosos se han ido formando a lo largo de la historia y transmitiéndose de una generación a otra (Elosúa, Candau, Llopis, y Romera, 1994, 22).*

En definitiva, el prejuicio y el estereotipo que un grupo social mantiene con respecto a otro puede llevar a considerar aceptados a determinados inmigrantes y a discriminar a otros.

*El conjunto de estereotipos respecto a las etnias, religiones, culturas o naciones que suelen impregnar a amplios sectores de las poblaciones de todas las sociedades receptoras, y que llevan a considerar bienvenidos a unos inmigrantes y a discriminar a otros (Aparicio y Portes, 2014, 81).*

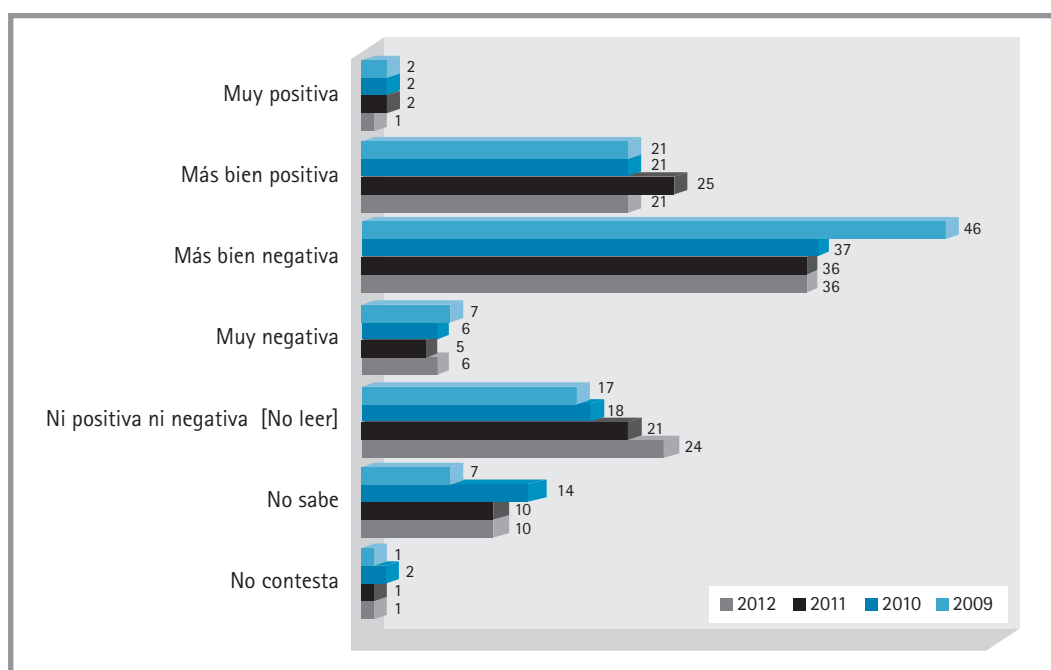
## **1. INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA CREACIÓN DE ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS.**

Vivimos en una cultura mediática en la que los medios de comunicación son la fuente de información más importante que utiliza el ciudadano para conocer la realidad social, económica, política y cultural en la que vive (Granados Martínez, 2013).

La literatura pone de manifiesto la evidente influencia de los medios de comunicación en los individuos, pudiéndose afirmar que en gran medida tienen parte de responsabilidad en la configuración y transmisión de actitudes sobre el fenómeno migratorio (Alsina y Bravo, 2009; Álvarez Gálvez, 2010; Igartua, Muñoz y Otero, 2006; Nash, 2005; Sales Ciges y Moliner García, 2007).

Numerosas investigaciones, en España y en otros países sobre el tratamiento informativo de la inmigración en los medios de comunicación revelan que se tiende a vincular la inmigración con la delincuencia, la entrada ilegal y al inmigrante como víctima, teniendo una presencia mucho menor las informaciones sobre la aportación positiva de la inmigración para los países de acogida (Alarcón, 2004; Cheng, Igartua, Palacios, Acosta & Palito, 2014; Martínez Lirola, 2006 y Van Gorp, 2005). En general, se presta mucha más atención a los problemas atribuidos a las minorías que a los problemas que sufren (Van Dijk, 2006 e Igartua, 2013).

En el Gráfico 2 mostramos como a los medios de comunicación se les atribuye la transmisión de una imagen de la inmigración en la que domina lo negativo frente a lo positivo, con su consiguiente efecto en la opinión pública.



Fuente: Cea D'Ancona y Valles Martínez, 2014, 243.

Gráfico 2. Valoración de la imagen de la inmigración en los medios de comunicación.

Conscientes de la importancia que el periodista ejerce en la opinión es urgente hacer una llamada de atención para que en el ejercicio de su responsabilidad evite presentar y difundir datos sobre el colectivo inmigrante que den lugar a preocupación o confusión entre la ciudadanía. "De los medios se demanda, en suma, una presencia equilibrada de todo tipo de noticias y no la sobrerrepresentación de aquellas que tengan una connotación más negativa" (Cea D'Ancona, 2009, 52).

Defendemos que los medios de comunicación han de establecer como objetivo contribuir a formar una visión libre de prejuicios sobre la inmigración (Giró, 2010). Ello justifica la conveniencia de que

*los medios de difusión cuiden de modo especial la necesidad de eliminar la presentación de una imagen de la inmigración como*

*fenómeno negativo tal y como sucede con frecuencia en la actualidad, en la que casi siempre aparecen informaciones relacionadas con la inmigración en las que se muestra a los inmigrantes como protagonistas de episodios de delincuencia, de desajuste social o de invasión laboral (Batanaz Palomares, 2007, 343).*

La otra cara de la moneda es la percepción de los inmigrantes respecto de los medios de comunicación. “Los inmigrantes no se identifican con los discursos sobre ellos que construyen los medios. No sólo no se identifican con su imagen mediática, sino que la consideran ofensiva y discriminatoria” (Thayer Correa, 2007, 169).

En definitiva, en la percepción de los inmigrantes respecto de los medios de comunicación se distinguen dos elementos clave: la versión desfavorecida que sobre ellos transmiten los medios y la no identificación, por parte de los inmigrantes, con esta versión desfavorecida.

Como hemos comentado, la visión de los medios es determinante en nuestra concepción de la realidad. Dado el poder de la prensa escrita, de la televisión y de internet, resulta interesante conocer su presencia en relación con la inmigración.

**a). Prensa escrita.**

“Dentro de los medios de comunicación, se considera generalmente que la prensa escrita es el de mayor credibilidad y el que más capacidad tiene para reproducir ideologías, concepciones sociales o estereotipos” (Crespo Fernández y Martínez Lirola, 2010, 81).

Las investigaciones realizadas en muchos países muestran que la pren-

sa "tiene un poderosísimo papel propio en la reproducción del racismo. Chávez, 2001; Cottle, 2000; Hartmann y Husband, 1974; Jäger y Link, 1993; Ruhrmann, 1995; Smitherman-Donaldson y van Dijk, 1987; Ter Wal, 2002; van Dijk, 1991" en (Van Dijk, 2006, 25).

A nivel nacional, la imagen que se obtiene de los inmigrantes es una imagen negativa, molesta, excluyente, que crea mala conciencia (Pano Alamán, 2011 y Xambó, 2010).

### ***b). Televisión.***

La televisión también actúa sobre la opinión pública "como conformadora de conciencias, orientadora de conductas y deformadora de la realidad" Sánchez Moreno (1996 citado en Palomero Pescador y Fernández Domínguez, 2001, 31). De este modo la televisión también interviene en la construcción de prejuicios y estereotipos.

El análisis de las noticias en televisión realizado por (Igartua, Muñiz y Otero, 2006) revela que entre las imágenes proyectadas de los inmigrantes son frecuentes las de carácter negativo. Estas imágenes se sobredimensionan al ir acompañadas del uso de términos como ilegales, sin papeles, pateras, "puesto que las palabras no sólo sirven para decir (describir) sino también para hacer (actuar), actúan sobre el espíritu, configurando el imaginario y se convierten en fuerzas materiales." (García Avilés y Bernal Carcelen, 2006, 87).

### ***c). Tecnologías de la información.***

El espectacular avance de las nuevas tecnologías hace que no podamos sustraernos a esta realidad cada vez más patente. Su implantación y rápida

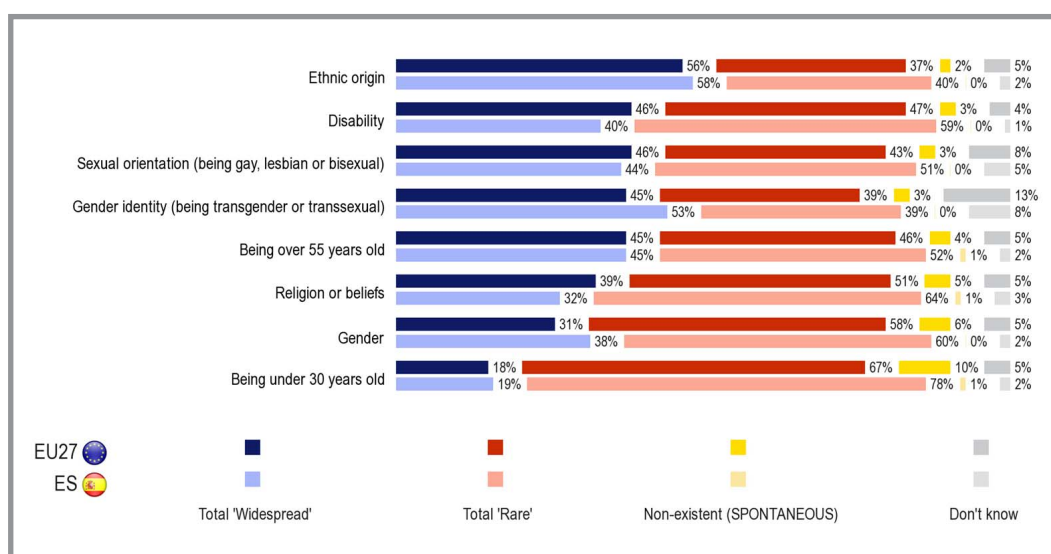
expansión nos lleva a considerar pertinente citar en este apartado la influencia de las tecnologías de la información por constituir un importante avance y jugar un papel preponderante en el acceso a la información y a las relaciones interpersonales. Las redes sociales se han convertido en un lugar principal para la manifestación de opiniones.

*Las noticias, las imágenes o los comentarios sobre inmigración recorren las redes a gran velocidad. Sin duda, son las opiniones vertidas en foros o en debates a través de internet los principales creadores de rumores que perjudican seriamente a la población inmigrante. Además, Internet ofrece cabida a todo tipo de ideologías con una diversidad de páginas web que vierten información sin ningún tipo de comprobación, de contraste o de contextualización (Tomás Frutos, 2006, 241).*

Por la importante repercusión sobre la configuración de la imagen del inmigrante que tienen los medios de comunicación, conviene que vayan superando el enfoque estereotipado hacia la inmigración para empezar a abordarla con una visión esencialmente positiva.

## **2. PERCEPCIÓN SOBRE EL INMIGRANTE.**

Atendiendo a los datos del eurobarómetro sobre la discriminación de la UE en 2012, a la pregunta sobre la discriminación para cada uno de los tipos presentados en el Gráfico 3, resulta muy preocupante que en el caso de España se considera el origen étnico como la discriminación más extendida, el 58% de las personas entrevistadas, ligeramente superior al conjunto de la UE, el 56%.



Fuente. Discrimination in the EU in 2012. Special Eurobarometer 393 / Wave EB 77.4.

Gráfico 3. Percepciones de la discriminación en la UE en 2012.

En una situación económica como la actual con una alta tasa de desempleo que provoca un aumento de la competencia para acceder al mercado de trabajo y a los recursos sociales, es un error bastante común crear una imagen preconcebida del inmigrante ligada a pobreza y en la idea de que quitan trabajo y puestos escolares y cuestan mucho dinero al Estado y no se recibe de ellos nada a cambio.

*En un contexto de crisis socio-económica como la actual y su repercusión en el empleo, el miedo a la diferencia del otro se incrementa, visualizando la inmigración como una fuente de problemas y no de recursos. (INFORME sobre el estado de situación de la población extranjera, 2012, 109).*

Cuando se habla de inmigrantes la carga valorativa es diferente. Por un lado, nos referimos a las personas con alto poder adquisitivo, el ejecutivo americano o japonés, el trabajador de alto estandring en una multinacional, el futbolista de élite, el jubilado o rentista que se asienta en las urbanizaciones de

las zonas turísticas atraído por la costa y el clima para vivir y mejorar su calidad de vida, a estos los llamamos extranjeros.

Por otro lado, a la persona cuyos motivos para venir a España difieren de los indicados en el párrafo anterior porque llega buscando una mejora en sus condiciones económicas, laborales y sociales, la denominamos inmigrante, normalmente en sentido peyorativo, asociándolo a situaciones de marginación y exclusión.

*Nos estamos refiriendo principalmente a una determinada clase social, aquella a la que pertenecen las personas pobres. Los otros inmigrantes, los que viven en las zonas, por ejemplo en Mallorca, los inmigrantes más cualificados profesionalmente, los inmigrantes empresarios, no son fuente de preocupación ni nos crean tantos problemas, a pesar de que a menudo tienen la misma cultura, religión y costumbres sociales que los inmigrantes pobres (Montón Sales, 2003, 17).*

Así, pues, es frecuente vincular al inmigrante a mano de obra barata y poco cualificada.

*Lo que Böhning (1973) denominó "empleos socialmente indeseables": servicio doméstico, limpieza, recolección temporera, etc. Es decir, actividades socialmente rechazadas, precarias y muy vulnerables a las fluctuaciones del mercado (Abad Marquez, 1993, 27).*

Podemos decir que

*el nivel socioeconómico, junto con consideraciones de tipo étnico o cultural, aumenta o disminuye la visibilidad del "extranjero" o del "inmigrante"; según se aleje el primero del prototipo normalizado de*

*raza blanca y cultura occidental se convertirá en inmigrante (Olivera Cajiga, 2011, 192).*

En nuestra investigación nos fijamos en el hijo del inmigrante que llega a España procedente mayoritariamente de África, América del Sur, Asia y países del Este, que tiene que afrontar una situación nueva para él, lejos de su país y en un entorno desconocido, enfrentarse a circunstancias personales y sociales como son la complejidad que supone la separación familiar, la pérdida del grupo de amigos, el compartir casa con varios compatriotas o familiares, la forma de establecer relaciones interpersonales, la aceptación o rechazo social de sus compañeros de clase a veces impregnados de estereotipos y prejuicios, agravándose esta situación cuando hay un desconocimiento del idioma. En definitiva, se ve inserto en un sistema social que ofrece una realidad que no coincide con la de origen en muchos aspectos: políticos, socioculturales, económicos, religiosos, lingüísticos, climáticos, alimenticios e incluso de vestuario. Lo que provoca un desarraigo social y cultural que puede afectar al bienestar psicológico y somático, influyendo en las relaciones sociales.

*Algunos especialistas ya han bautizado esta situación como el "síndrome de Ulises", la enfermedad del inmigrante: estados depresivos, estrés crónico, reorganización de la personalidad, pérdida de referentes personales y sociales...que pueden llevar a la enfermedad mental (García Martínez, Escarbajar Frutos y Escarbajar de Haro, 2007. 70).*

#### **a). Estereotipos y prejuicios hacia el alumnado inmigrante.**

Algunos estereotipos y prejuicios se configuran por el hecho de ser inmigrante, juzgándolo desde la sola perspectiva de proceder de otra cultura

diferente de la que además solemos tener un conocimiento parcial e incluso sesgado.

*El alumnado inmigrante, simplemente por el hecho de serlo, puede generar entre la población estudiantil autóctona sentimientos de naturaleza racista (incluso él mismo no está libre de sentirlos), que, aunque no se reconozcan como tales, corren el riesgo de derivar en reacciones de desconfianza y rechazo visceral hacia el que llega de fuera (Reyzábal, 2007, 10).*

Estudios varios han evidenciado que una parte del alumnado autóctono y del profesorado tienen prejuicios y estereotipos respecto al alumnado inmigrante.

#### EL ALUMNADO AUTÓCTONO.

A la compleja realidad que supone tratar con adolescentes hemos de añadir la complejidad derivada de las relaciones con compañeros inmigrantes. Así, una encuesta realizada por la ONG valenciana revela que “el 34% de alumnos de Secundaria echaría de clase y del país a los magrebíes -a los que despectivamente sigue considerando “moros”; el 28% a los centroafricanos negros; el 22% a sus compañeros chinos y el 12% a los latinoamericanos” (Caballer, 2009).

#### EL PROFESORADO.

Son abundantes los estudios realizados sobre las actitudes y opiniones que los profesores tienen acerca de los escolares inmigrantes.

*Algunos trabajos (Solomona, Portelli, Beverly-Jean y Campbell,*

2005) evidencian que existen importantes prejuicios por parte del profesorado e, incluso, se ha mostrado que, en algunas ocasiones, hay una estrecha relación entre los prejuicios del profesorado y su práctica educativa (Siqués, Vila y Perera, 2009, 106).

También las investigaciones llevadas a cabo en España, (Actis, De Prada y Pereda, 2007; Etxeberria, Karrera y Murua, 2010; Ortíz Cobo, 2008; Siqués, Vila y Perera, 2009), muestran que una parte del profesorado mantiene actitudes negativas con los alumnos de procedencia extranjera, influyendo en las relaciones de comunicación que se desarrollan en el aula y también en el rendimiento académico.

*El hecho de percibir los docentes a este tipo de alumnos culturalmente diferentes como "marginados" de la norma social y lingüística conduce a una falta de comunicación y entendimiento entre ambas partes ya que, de una parte, se limitan posibles vías de exploración de las identidades y relaciones socioculturales con el alumnado, y de otra, se llevan a cabo acciones por parte del profesorado que reproducen la marginación y, por tanto, el fracaso escolar (Mateos Blanco, 2008/2009, 289).*

Resulta evidente que el docente debe ser consciente de que sus prácticas y acciones pueden categorizar y originar la exclusión (Vecina Merchante, 2006). Ello justifica la necesidad que tienen los profesores de tomar conciencia de que la presencia de alumnado inmigrante en las aulas es una situación permanente y creciente y no ocasional. Pasamos de la homogeneización a la diversidad cultural, lo que implica modificaciones curriculares y organizativas que no deben ser interpretadas como una carga añadida a su trabajo habitual, que conllevaría rechazo y resistencia más o menos explícitas.

Es importante tomar en cuenta la importancia de llevar a cabo programas de formación y actualización del profesorado orientados al desarrollo de percepciones y actitudes positivas, que eviten considerar al alumnado inmigrante “como una carga” (Aronowitz, 1984, 237), y de competencias específicas que le capacite para realizar el proceso de desarrollo curricular de manera intercultural y así ejercer adecuadamente la docencia en contextos multiculturales, superando los estereotipos, “pues marginalizan aún más a los alumnos pertenecientes a etnias o culturas discriminadas y transmiten al conjunto de los alumnos sus concepciones y actitudes racistas” (Gagliardi, 1998, 149).

A su vez, puede resultar interesante la creación de un marco legal que contemple la formación al respecto del profesorado, pues

*si hemos de ser realistas, los esfuerzos por llevar a cabo un adecuada formación del profesorado en el terreno de la educación multicultural, tanto en el plano de la formación inicial como en aquel del reciclaje en su ejercicio, son relativamente escasos, esporádicos, fragmentarios..., entre otras cosas, por falta de una legislación específica al respecto y en consecuencia, de un compromiso de la Administración sobre este ámbito (Jordán, 2002, 99).*

### **3. LAS RELACIONES INTERGRUPALES EN LA CREACIÓN DE ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS.**

Es posible, en un contexto cultural determinado, adoptar una postura dominante que juzgue al resto de culturas en función de la propia porque entendemos que la nuestra es la mejor e ignoramos las demás. Esta consideración del etnocentrismo ha puesto de manifiesto la importancia que tienen las

relaciones intergrupales en el estudio de los estereotipos (Abdallah-Preteceille, 2001 y Munné i Matamala, 1989).

Reducir los estereotipos y prejuicios hacia el alumnado inmigrante favoreciendo las relaciones interpersonales que posibiliten el mutuo conocimiento y comprensión, mediante el contacto con el otro, debe ser una de las prioridades del centro.

Es necesario incidir en el contacto entre grupos porque "las personas que evalúan el contacto como algo importante, son menos propensas a los prejuicios que las que no lo valoran" (Graff Munaro, 2010. 339). La condición para que se pueda dar una relación favorable es que el contacto con el otro debe ser fuerte, duradero y con la proximidad y espacio adecuados. Es decir, el contacto debe tener un alto potencial de relación (Cook, 1978), lo cual va a propiciar conocer la manera de vivir y pensar de otras culturas, acercarnos más a ellas (Carrasco, 2004).

Entender que en el contacto entre grupos de individuos lo importante son las relaciones de interdependencia (Herranz de Rafael, 2008) nos permitirá conocer mejor al otro; a mayor interacción social se produce mayor conocimiento (Vigotsky, 1988).

Ambos factores, relaciones y conocimiento, pueden favorecer actitudes positivas hacia la inmigración y ayudar a crear un ambiente de aceptación que les ponga en condiciones de descubrir y tomar conciencia de que existen otras realidades culturales distintas a las suyas que deben ser valoradas y respetadas a fin de que todos resulten beneficiados y enriquecidos.

## II. D. CONCEPTO DE CONFLICTO EN LA ESCUELA Y ACLARACIÓN Y DIAGNÓSTICO DE LA VIOLENCIA.

### 1. DEFINICIÓN DE CONFLICTO.

Si bien analizar conceptualmente los términos conflicto y violencia no es objeto de esta investigación, la confusión e imprecisión conceptual detectada nos aconseja clarificar la terminología desde la que abordamos la convivencia en contextos multiculturales, ello facilitará entender las situaciones conflictivas a las que nos enfrentamos, que en ocasiones se nos presentan como hechos inabordables.

*El uso indiscriminado de un término no sería grave si las palabras no fueran un instrumento para analizar la realidad. Pero lo son. Sus significados indican senderos abiertos en las cosas, que las hacen transitables. Una palabra perdida es, tal vez, un acceso a la realidad perdido (Marina, 1993, 15).*

El término conflicto ha sido objeto de numerosas definiciones. Estamos acostumbrados a concebirlo con connotaciones negativas, como no deseable, asociado a indisciplina y a situaciones dañinas.

*Tanto en el conjunto de la sociedad en general como en el sistema educativo en particular, predomina la concepción tradicional, tecnocrática y conservadora del conflicto, aquella que lo califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir, y, sobre todo, evitar (Jares, 1997, 54).*

Percibimos el conflicto por la forma en que generalmente lo aborda-

mos y “por medio de sus consecuencias destructivas y no por lo que es en sí” (Lederach, 2000, 56).

*El hecho de asociar la idea de conflicto con la manera en que tradicionalmente hemos visto que se resuelve, es decir, con violencia, hace que frecuentemente se lo considere como una realidad cargada de connotaciones negativas (Muñoz Martín, 2008, 302).*

Resulta curioso, tal y como mostramos en el cuadro 2, que incluso la propia RAE, refleja en cada una de sus acepciones una visión nada positiva, y que es preciso poner de manifiesto para evitar errores que puedan llevarnos a un mal empleo de este concepto.

**CUADRO 2.  
ACEPCIONES DEL TÉRMINO CONFLICTO RECOGIDAS  
EN EL DICCIONARIO DE LA RAE.  
(DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA: RAE, 2001, 621).**

Combate, lucha, pelea.
Enfrentamiento armado.
Apuro, situación desgraciada y de difícil salida.
Problema, cuestión, materia de discusión.

*Fuente: Elaborado en base a las definiciones recogidas en el diccionario de la RAE.*

Entre las distintas acepciones de conflicto presentadas en el cuadro 2, es la última la que más se aproxima para abordarlo desde planteamientos positivos.

Para llegar a una conceptualización de lo que es conflicto, a nivel de interacción de las personas entre sí, en el cuadro 3 hemos recogido, de autores

relevantes en el campo pedagógico y psicológico, definiciones y características que ponen de manifiesto la complejidad del conflicto como proceso innato a la condición humana, desencadenándose cuando aparecen objetivos antagónicos e incompatibles o sentidos como incompatibles entre personas y que afectan a la relación entre éstas. La subjetividad de cada persona o de cada parte implicada no coincide muchas veces con la del otro, falla la percepción. Cada persona tiene su manera de percibir y de vivir las situaciones, dándose tantas percepciones como personas implicadas. "Un minuto es distinto para quien está dentro del WC que para quien espera fuera" (Urra, 2006, 162).

**CUADRO 3.  
DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE CONFLICTO.**

AUTORES	IDEAS Y CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS.
Borisoff y Victor, 1991. Crawford & Bodine, 1996. Giner y Puigardeu, 2008. Ibarrola-García e Iriarte Redín, 2012. Lederach, 2000. Ovejero, 1988. Torrego, 2007. Vinyamata, 2001.	1. Divergencia e incompatibilidad o percepción de incompatibilidad de intereses. 2. Se le da una connotación negativa y destructiva. 3. Innato al hecho diferencial humano. 4. Estado normal de las relaciones entre personas o grupos, por lo que tratar de ignorarlo o eliminarlo resulta inútil. 5. Puede producir consecuencias constructivas o destructivas, de ahí la importancia de gestionarlo correctamente.

Fuente: Elaboración propia en base a las definiciones y características recogidas de diferentes autores.

El conflicto surge en toda situación social en la que se comparten espacios, actividades, normas y sistemas de poder (Ortega y Del Rey, 2003). El centro escolar como organización con una naturaleza "asimétrica en cuanto a sus integrantes: niños, niñas, jóvenes y adultos, jerárquica en cuanto a su organización y pública en cuanto a su constitución" (Donoso Sereño, 2006,

11), no es una excepción y tampoco está exento de conflictos. A los conflictos generados como consecuencia de la percepción de incompatibilidad, divergencia o contraposición de necesidades y de intereses se añaden los producidos como consecuencia de la convivencia entre alumnado cada vez más multicultural.

Pese a ello, la llegada del alumnado inmigrante al aula con sus particularidades culturales y sociales no debe ser contemplada como motivo de conflicto, "la pertenencia cultural no puede justificar ninguna relación perjudicial y conflictiva" (Abdallah-Preteceille, 2001, 41). Ha de considerarse como un nuevo elemento que surge en los contextos educativos multiculturales, que puede provocar situaciones conflictivas derivadas de la convivencia en un mismo espacio y tiempo de diferentes personas que se desconocen entre sí o bien poseen un conocimiento subjetivo y estereotipado.

*La presencia simultánea de personas culturalmente diversas en un mismo espacio puede significar un cierto nivel de conflictividad a causa de muchos factores: dificultades de comunicación, desconocimiento mutuo de los códigos de referencia, falta de sensibilidad hacia las personas culturalmente diferentes, prejuicios y estereotipos, desigualdades y discriminación en la atención a las necesidades básicas de los distintos colectivos, etc (Gómez Lara, 2011, 32).*

#### **a). Proceso de regulación del conflicto.**

Partimos de la constatación de que el conflicto es inherente a la vida misma e inevitable en las relaciones humanas, "es un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana" (Lederach, 2000, 59) y que "la convivencia es una situación inevitable en la realidad de cada

día. Nacemos en una familia y, salvo excepciones, los seres humanos vivimos en agrupaciones más amplias: tribus, pueblos, ciudades" (Marina y Bernabeu, 2007, 29).

Conflicto y convivencia están interrelacionados, son dos realidades sociales inherentes a toda forma de vida en sociedad (Jares, 2006, 468). "Sólo se puede ser "ser social" estando junto a otros, compartiendo -la mayoría de las veces en conflicto- la existencia con los otros" (Herranz de Rafael, 2008, 69).

Aunque resulte paradójico, la consideración de conflicto como elemento consustancial a las relaciones humanas es una premisa fundamental para entenderlo desde una dinámica positiva, que en sí no implica violencia. "El conflicto es una situación consustancial a la condición humana, pero no así el uso de la violencia para su resolución" (Díaz Cappa, 2007, 4).

Hay profesores y alumnos que creen que el conflicto es algo negativo y que por tanto debe evitarse (Pallares, 1993). En una investigación acerca de la visión del conflicto que tienen el profesorado y el alumnado, la principal conclusión es que "profesorado y alumnado coinciden en tener una alta percepción negativa del conflicto" (Jares, 2006, 473).

*Alguien dijo que el primer problema que tiene la escuela en el tema de la convivencia y la conflictividad es entender que ha de alcanzar unos niveles de paz perfecta, cuando lo hay que alcanzar es una paz imperfecta (Martínez Martín, 2001, 72).*

Si pretendemos tener aulas perfectas en las que no exista ningún conflicto, lo que estamos haciendo es alejarnos de la realidad porque, como hemos

dicho párrafo arriba, la convivencia “no significa ausencia de conflictos ni debe tener por objetivo su eliminación” (García Correa, 2012, 528).

Esta visión errónea del conflicto presenta serias desventajas para gestionarlo adecuadamente, de ahí la necesidad de

*modificar esta percepción negativa del conflicto que tanto el profesorado como el alumnado de educación secundaria tienen es uno de los retos prioritarios que tenemos que afrontar para encarar la realidad del conflicto como algo natural, y a partir de ahí afrontarlo como un hecho educativo, como una oportunidad para aprender (Jares, 2006, 473-474).*

## **2. CLAVES PARA UNA CONCRECIÓN CONCEPTUAL Y PROCESAL DE LA VIOLENCIA.**

El término violencia, genera una serie de confusiones que es necesario clarificar. El error principal cometido no sólo en el lenguaje coloquial sino también en algunos ámbitos académicos y de comunicación, es confundir violencia con conflicto. “No podemos confundir conflicto, consustancial a la vida, con la violencia, posible respuesta a un conflicto pero no la única. No estamos condenados y condenadas a ser personas violentas” (Jares, 2001, 73).

*La historia de la humanidad es una historia de guerras y conquistas, donde el más fuerte se impone al más débil, y que si de los textos de historia quitásemos las guerras, se convertirían en un puñado de páginas en blanco (Montoya, 2006, 2).*

Aunque las situaciones de violencia se han dado desde el principio de la humanidad, parece que han cobrado mayor relevancia en las últimas déca-

das. El pasado siglo XX a pesar de los importantes avances tecnológicos y de la globalización y democratización de las sociedades, lo recordaremos por ser “uno de los periodos más violentos de la historia de la Humanidad” (World report on violence and health: summary, 2002, 26).

Los cambios tecnológicos y culturales acaecidos últimamente han hecho surgir una variedad de manifestaciones y contextos que dificultan bastante el propósito de definirla de forma única.

*No resulta fácil encontrar una definición para violencia, dado que esta definición ha cambiado con el paso del tiempo, y varía también en función del contexto socio-cultural en el que se definen. Y esto es importante, dado que en función del contexto socio-cultural cambian las conductas consideradas como violentas (Nolasco Hernández, 2012, 42).*

En el cuadro 4 presentamos en la parte izquierda los autores consultados y en la derecha las ideas y características más repetidas en los mismos al analizar y definir el concepto de violencia. Ideas y características a partir de las cuales elaboramos nuestro propio concepto de violencia y de violencia escolar como respuesta negativa y racional al conflicto, no ceñida únicamente a la manifestación más común y visible de la violencia física y en la que el individuo recurre al poder o a la fuerza con la intención y el deseo de provocar al otro daño de manera física o verbal, violando sus sentimientos y derechos. Desde la perspectiva de las relaciones interpersonales cobra gran importancia porque “entre los factores sociales que contribuyen a la violencia escolar, uno muy importante es la calidad de las relaciones con los iguales” (O’Donnell, et al.(1995 citado en Trianes Torres, 2000, 49).

**CUADRO 4.  
DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE VIOLENCIA.**

AUTORES	IDEAS Y CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS
Arellano, 2007. Carbonell Fernández y Peña, 2001. Ceballos López, 2007. Cerezo Ramírez, 2009. Edwards, 2001. Informe del defensor del Pueblo sobre la violencia escolar, 1999. Jiménez-Bautista, 2012. Merino, 2006a. Peiró i Gregóri, 2015.	Uso del poder (físico, jerárquico, psicológico, moral o social) de forma abierta o camuflada, espontánea o deliberada, motivada o no, por un individuo, un grupo o una colectividad, a través de sus comportamientos o estructuras.  La relación de igualdad es sustituida por una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima.  Tiene por efecto obligar o destruir, parcial o totalmente, por medios físicos, psicológicos o sociales, un objeto que puede ser bienes materiales, personas o símbolos.  Su aparición no supone una respuesta a un estímulo peligroso, sino que se produce cuando la persona tiene clara intención de herir o hacer daño al prójimo.

*Fuente: Elaboración propia en base a las definiciones y características recogidas de los autores citados.*

Al haber tantas definiciones genéricas y no una definición unánime de violencia es muy difícil pensar que cuando hablamos de violencia escolar nos estamos refiriendo todos a lo mismo (Carbonell, 2013). Razón por la que se necesita concretar nuestro propio concepto de violencia escolar para seguir avanzando en el objetivo pretendido en esta investigación.

***a). Complejidad del desarrollo de la violencia escolar en la comunidad educativa.***

La violencia escolar en sus diversas manifestaciones puede desarrollarse entre cualesquiera de los miembros de la comunidad educativa, en la dirección de profesores–alumnos, viceversa o entre alumnos, siendo entre éstos donde más investigaciones se han llevado a cabo.

*De toda la diversidad de problemáticas que acontecen en un centro educativo en torno a la convivencia, ha sido la violencia y, específicamente, el maltrato entre escolares, el fenómeno que más ha influido en el desarrollo de programas de educación para la convivencia escolar (Del Rey y Ortega, 2007, 78).*

Otro aspecto que hemos de considerar es el espacio escolar donde se producen los episodios de violencia, que generalmente son espacios en los que el alumno tiene una mayor libertad de actuación. "La investigación sobre violencia escolar ha llegado a identificar algunos espacios que resultan más proclives a la aparición de conductas violentas: los pasillos, los baños, la cafetería, los patios, el aparcamiento, las escaleras, los ascensores" (Zabalza, 2002, 145).

*Si bien, el espacio escolar identificado como proclive a la violencia varía dependiendo del curso que estudien los alumnos. Mientras que, en general, en la Educación Primaria el espacio de mayor riesgo es el recreo, en Secundaria se diversifican los lugares de riesgo, incrementándose los índices de abusos en los pasillos y en las aulas (Esperanza, 2001, 22).*

Hablar de violencia escolar también requiere conocer su presencia atendiendo al nivel educativo. Diversas manifestaciones revelan que "los alumnos de Primaria son más proclives a verse envueltos en problemas de malas relaciones, intimidaciones y malos tratos (Ortega y Mora-Merchán, 2000); sin embargo, la creencia generalizada es que los centros de Secundaria son más problemáticos" (Ortega y Del Rey, 2003, 24).

Estudios realizados afirman que

*los problemas de violencia descienden progresivamente a medida que avanzan los cursos y por tanto aumenta la edad del alumnado. El momento de mayor incidencia del problema se sitúa entre los 11 y los 14 años de edad, disminuyendo a partir de estas edades (Esperanza, 2001, 22).*

Concretamente varios Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas "aluden al segundo curso de la ESO como año especialmente problemático en lo que se refiere a la convivencia" (Zabalza, 2001, 52).

Estos datos contrastan con los aportados por otros investigadores, "(Cerezo, 1999; Cohen y cols., 1993; Estévez, 2005; Estévez, Lila, Herrero, Musitu y Martínez, 2002; Lenssen, Doreleijers, Van Dijk y Hartman, 2000; Ortega, 1994) opinan que la conflictividad es mayor en segundo ciclo de ESO" (Ramos Corpas, 2008, 25).

Respecto a las formas más habituales de maltrato, "son las de tipo verbal, el abuso físico y el aislamiento social" (Etxeberría, 2001, 121).

Finalmente, por lo que respecta al género, "los abusos y los daños, tanto los físicos pero sobre todo los verbales, se reparten por igual entre ambos sexos" (Zabalza, 2002, 143-144).

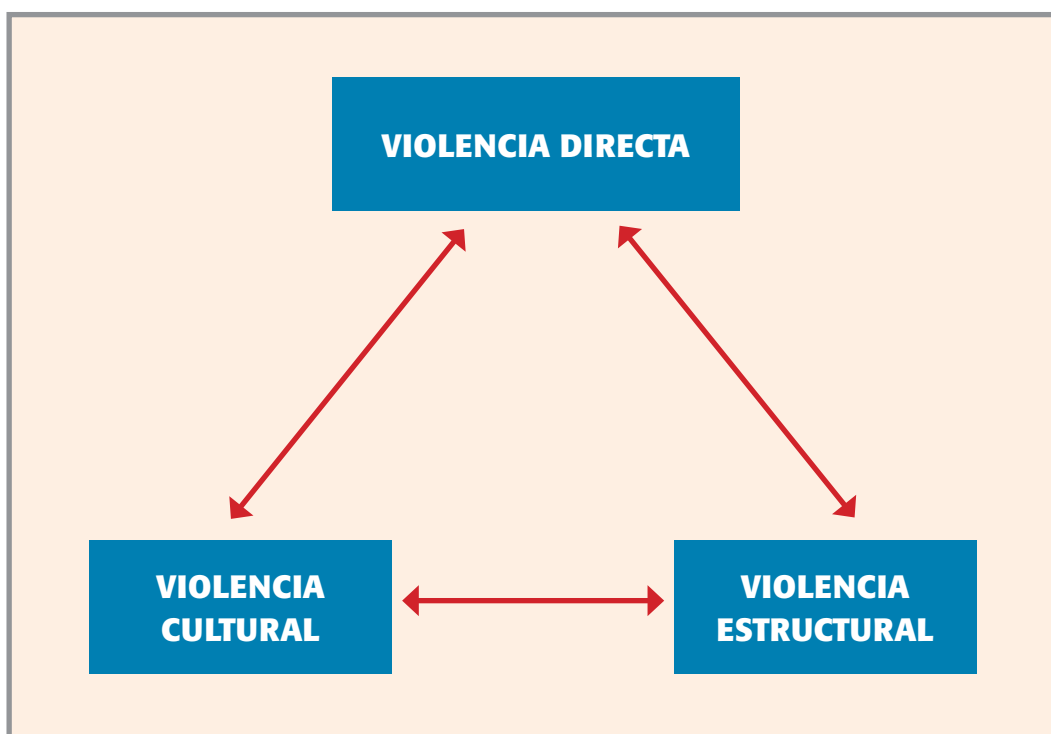
***b). Claves para un diagnóstico de la violencia y de la violencia escolar.***

La definición de violencia no es suficiente para buscar soluciones de acción, sean preventivas o correctivas, al fenómeno de la violencia, y, en el caso que nos ocupa al de la violencia escolar, aunque, como ya antes apunta-

mos, la violencia escolar no puede separarse de la violencia sin adjetivos que lo delimiten.

B.1). TRIÁNGULO DE GALTUNG.

Galtung en su análisis sobre la violencia introduce el concepto de triángulo de la violencia planteando una triple dimensión con vínculos en todas las direcciones (Galtung, 1990) y no sólo hacia la violencia física que es la más común y fácil de reconocer.



Fuente: (Calderón Concha, 2009, 75).

*Figura 2. Triángulo de la violencia.*

– La violencia directa es la violencia manifiesta, generada desde el propio agresor y que puede ser física, verbal o psicológica a través del insulto, el desprecio, el rechazo, la ridiculización o el ignorar al otro.

— La violencia estructural se trata de la violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos que gobiernan las sociedades. Es “sinónimo de injusticia social” (Cantón Mayo 2008, 129), manifestándose especialmente a través de las desigualdades derivadas de un orden social injusto por no distribuir y controlar bien los recursos, obstaculizando el desarrollo de las personas al impedir satisfacer sus necesidades básicas.

También desde el ámbito educativo puede contribuirse a la violencia estructural de una manera más o menos sutil “al intentar imponer nuestros criterios o normas de una forma desconsiderada” (Zabalza, 2002,141).

#### La violencia estructural

*hace referencia, por ejemplo, a la imposición de un modelo de disciplina coercitiva y no democrática, la prevalencia de modelos escolares jerarquizados, la promoción de la cultura del más fuerte o el etnocentrismo cultural y antropológico (Gairín Sallán, 2008, 52).*

La organización del centro, el currículum, el modelo de gestión llevado a cabo, la metodología y el estilo de enseñanza y aprendizaje, la distribución de los espacios, los valores que se promueven y fomentan son factores que condicionan la violencia estructural que la escuela genera. Teniendo en consideración los elementos citados deberíamos desde la escuela cuestionarnos si las prácticas cotidianas de organización y enseñanza que se llevan a cabo pudieran estar impregnadas de violencia estructural y plantear una reflexión y un debate acerca de su influencia en este tipo de violencia y como contribuye a estigmatizar y excluir a personas y colectivos determinados.

— La violencia cultural, se refiere a aquellos aspectos de la cultura, que pueden utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa (Galtung, 2003).

*La definición de violencia ha cambiado con el paso del tiempo, y varía también en función de contexto socio-cultural en el que se definen. Y esto es importante, dado que en función del contexto socio-cultural cambian las conductas consideradas como violentas (Nolasco Hernández, 2012, 42).*

Lo que para nosotros es violencia e incumplimiento de los derechos humanos puede, influido por la cultura, ser acogido como inofensivo para otros grupos sociales. Este tipo de violencia llega a transmitirse de generación en generación de forma totalmente inconsciente.

*Lo que para nosotros es persecución, intimidación y destrucción de los derechos humanos, puede ser acogido como ritual inofensivo por grupos sociales en los que, por principios religiosos o culturales, mujeres y hombres, adultos y niños, ricos y pobres, no gozan de los mismos derechos (Ortega Ruiz, 1998, 32).*

#### B.2). LA VIOLENCIA: FENÓMENO MULTICAUSAL.

La violencia “no se inscribe ni en nuestra herencia evolutiva ni en nuestros genes.” (El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia. Preparar el terreno para la construcción de la paz, 1992, 24), sino que son muchos los factores: biológicos, sociales, culturales, económicos, familiares o escolares que influyen sobre ella. De manera que un único factor no puede explicar por si solo porque una persona se comporta de manera violenta. Querer atribuir la violencia a un factor concreto y no a una interacción entre factores constituye un error.

*La violencia constituye un fenómeno multicausal, dado que la predisposición a comportarse de manera violenta puede estar provocada o influida por muchos factores que van desde los más personales y familiares hasta aquellos en los que está presente el grupo de iguales, el entorno educativo y la sociedad en su conjunto (Gómez Bahillo, 2011, 88).*

### B.3). SER VIOLENTOS ES ÚTIL.

En la sociedad actual el hecho de ser violento o llevar a cabo comportamientos violentos se ve frecuentemente como útil para ganar en el ámbito profesional o en cualquier otro ámbito, ser considerado en la escuela, lograr éxitos en espacios sociales, etc. Está tan extendida esta actitud que la violencia se normaliza en la sociedad actual como comportamiento plausible, tan es así que se está convirtiendo en un comportamiento reconocido como algo normal. Normalización que hace que, de manera directa o indirecta, estos comportamientos sean objeto de aprendizaje (Merino, 2006b).

Esta violencia utilitarista también se da entre los jóvenes

*resulta interesante hacer notar que entre los jóvenes se ha difundido una actitud que podríamos definir de tipo utilitarista: más del 8% considera que la violencia es necesaria, útil e incluso agradable. Esta tendencia se confirma al estudiar algunas de sus intenciones respecto a la problemática en cuestión: la violencia es aceptada si es útil para la defensa propia (54,7%) o para obtener un trabajo (el 24,9% estaría dispuesto a trabajar en una empresa de medios que produzca contenidos extremadamente violentos). El 23,6% enseñaría a sus hijos que usen la violencia en el caso de que lo necesiten (Rivera, 2009-2010, 14).*

Tal como hemos descrito, no hay un factor que por sí solo pueda explicar el motivo por el que un individuo muestra comportamientos violentos hacia otro (World report on violence and health: summary, 2002). La interacción de factores personales, sociales, escolares, culturales, familiares, ambientales o incluso utilitaristas pueden aportarnos pistas para conocer las raíces de la violencia y abordarla acertadamente. Esta diversificación de causas que inciden sobre la violencia hace patente la necesidad de situar las soluciones desde un análisis interdisciplinar que atienda a las múltiples causas y no sólo asociado al alumno, atribuyéndole toda responsabilidad, lo que constituye un grave error.

### 3. ASPECTOS DIVERGENTES ENTRE CONFLICTO Y VIOLENCIA.

En el cuadro 5 recogemos los aspectos divergentes más significativos entre conflicto y violencia, con el fin de intentar clarificar estos términos y de cuya síntesis se desprende que frente al conflicto o la violencia debe actuarse de manera diferente y abordarse con herramientas distintas.

CUADRO 5.  
**ASPECTOS DIVERGENTES MÁS SIGNIFICATIVOS  
ENTRE CONFLICTO Y VIOLENCIA.**

CONFLICTO	VIOLENCIA
Connotación positiva.	Connotación negativa.
Es una situación consustancial a las relaciones humanas.	Conducta humana social y culturalmente aprendida.
Al menos dos personas entran en oposición por desacuerdo, divergencia o incompatibilidad de intereses.	Viola sentimientos y derechos de otras personas. Busca intencionadamente hacer daño.

Fuente: *Elaboración propia.*

Una seria dificultad encontrada es la falta de una definición común para cada uno de estos conceptos. Es muy deseable y positivo alcanzar un consenso de definición por parte de los miembros de la comunidad educativa, de ello va a depender, en gran medida el enfoque de las intervenciones educativas que vayamos a adoptar y que las partes salgan fortalecidas o deterioradas. Para lograr este objetivo y para romper con la noción negativa de conflicto recomendamos plantearse trabajar con todos los miembros de la comunidad educativa, los términos analizados como situaciones diferentes que requieren también tratamiento diferenciado, porque como hemos indicado, la concepción que de ellos tenemos condiciona las respuestas que damos.

Nos parece que puede resultar útil conformar un marco conceptual claro y común que quede recogido en el RRI, de esta manera evitaríamos discrepancias en la valoración de los conflictos y aseguraríamos una intervención coherente y lógica por parte del claustro.

*Trabajar este concepto y hacer entender a todos los miembros de la comunidad escolar que el reto consiste en cómo se resuelve el conflicto sería, pues, uno de los primeros objetivos de un proceso de intervención (Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV. 2006, 41).*

Consideramos altamente importante que en los cursos de formación dirigidos al profesorado, se dedique alguna sesión a aclarar estos conceptos, al mismo tiempo en los manuales de uso y consulta deberían venir muy bien especificados dichos términos.

## **II. E. MODELOS DE INTERVENCIÓN COMO RESPUESTA EDUCATIVA A UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL.**

Para explicar el fenómeno de la diversidad cultural existente en la sociedad multicultural actual, planteamos tres modelos que definen la interacción cultural, y que son el asimilacionismo, el multiculturalismo y el interculturalismo. Estos tres modelos están utilizándose de manera imprecisa e indistinta, promoviendo una confusión conceptual. Por ello es importante diferenciar el hecho de lo multicultural y de la diversidad cultural del análisis y de cómo se percibe, regula y gestiona.

En este apartado vamos a abordar los tres modelos de respuesta socioeducativa a la sociedad multicultural.

### **1. MODELO ASIMILACIONISTA.**

Es el modelo que ha predominado durante mucho tiempo en todos los sistemas de organización social, incluido el escolar. Este modelo busca la homogeneidad cultural y social de los individuos sin admitir la diferencia ni la diversidad. Responde a “la adhesión a la cultura de la sociedad autóctona, ya sea por iniciativa de la persona, o como respuesta adaptativa a la imposición de la mayoría, para evitar ser rechazada o para ser aceptada” (Navas Luque et al, 2004, 202).

Se ha constatado que la respuesta del sistema educativo a la diversidad cultural se ha situado, en la mayoría de las veces, en el campo de la asimilación del diferente, del distinto (De Haro Rodríguez, 2005). Concretándose en como abordar la presencia del alumno de origen inmigrante en

las aulas sin que éstos alteren el ritmo, “sin mover nada o muy poco del sistema” (García Fernández, 2011, 60). Con esta actitud fomentamos “ un proceso unidireccional” (Abad Márquez, 1993, 42) que implica perder la identidad de la propia cultura para adquirir la del grupo de acogida haciéndola propia.

Ello hace, que

*no es excepcional que algunos no logren adaptarse y que muchos que lo consiguen sea a costa de renunciar a su propia identidad cultural, la cual, sin embargo, suele seguir presente en su familia, de modo que la ansiada integración puede derivar, en no pocas ocasiones, en una empobrecedora asimilación que acaba sumando, a los conflictos generacionales propios de la edad, otros psicológicos, e incluso sociales, de diverso matiz e intensidad (Reyzábal, 2007, 10).*

En el marco de esta línea asimilacionista se encuentran los programas de segregación y marginación, no vamos a detenernos en ellos porque “la sociedad que deseamos construir debería alejarse del uso de cualquier recurso coercitivo y autoritario y responder creativamente a la oportunidad que la variedad aportada por los diferentes grupos culturales ofrece” (Aguado Odina, 1991, 103).

Comúnmente asociada con la asimilación, no podemos dejar de hacer referencia a la aculturación. Entendida como “un indicador de la necesidad de adaptación que deben hacer los miembros de ambos grupos para lograr relaciones intergrupales satisfactorias.” (Redfield, Linton & Herskovits 1936, Cit: Martínez (2005 citado en De Sao Joao Rodrigues, 2008, 5), lo que conlleva una necesidad de “socialización con el entorno individual y grupal” Fan (1998 citado

en Casakin, Ruiz, Hernández, 2013, 287) que “no toma la misma forma para todos los grupos de inmigrantes y la sociedad de acogida. Bhatia & Ram, (2001 citado en Schwartz, Montgomer & Briones, 2006, 12).

## **2. MODELO MULTICULTURALISTA.**

El multiculturalismo empieza a cobrar interés a finales del siglo pasado ante el gran reto de hacer frente a la sociedad multicultural, percibiéndose como una alternativa al asimilacionismo.

Tres son los factores que fomentan el desarrollo del multiculturalismo como praxis política, social y educativa:

- El incremento de grandes flujos migratorios de países subdesarrollados e inestables a los desarrollados y estables.
- La multiculturalidad o pluralidad de grupos cada vez más organizados con identidades culturales diferentes que cohabitan, coexisten o simplemente se yuxtaponen simultánea y paralelamente en un mismo lugar físico y en una misma realidad social y política. Fenómeno y realidad que se conoce como sociedades multiculturales.
- La prioridad de la identidad del grupo sobre la del individuo como ideología de base, utilizada actualmente por diferentes grupos étnicos y culturales de inmigrantes, organizados como tales grupos culturales en las sociedades de acogida, para reivindicar su reconocimiento como grupos autónomos en el seno de estas últimas (Merino, 2009a, 99).

Supone un avance con respecto al asimilacionismo, valora positivamente la diversidad humana poniendo el énfasis en el reconocimiento de la existencia de diferentes culturas en un mismo territorio. Sin embargo, es poco apropiado y fracasa como respuesta válida al reto de la diversidad cultural en una sociedad multicultural, porque supedita la identidad y la diferencia cultural de las personas a las del grupo. De alguna manera es un asimilacionismo encubierto en el marco de un relativismo cultural asociado a grupos humanos. Este modelo puede dar lugar “al relativismo cultural que propone el reconocimiento de diferentes culturas pero adolece del auténtico encuentro entre las mismas así como del objetivo de conseguir la igualdad de oportunidades para todas ellas” (Giner Monge, Grasa Sancho, López Cebollada y Royo Mas, 2006, 33).

Así, en este contexto el modelo multiculturalista se convierte “en palabras de Sartori (2001), en un sistema que niega la pluralidad y fragmenta la sociedad, o en palabras de Azumendi (2002) en la mayor de las gangrenas de la sociedad democrática” (Merino, 2009b, 7).

### **3. MODELO INTERCULTURALISTA.**

El interculturalismo, como alternativa a los dos modelos anteriores, es un modelo de acción socio-educativa que se fundamenta en un concepto dinámico y permeable de la cultura, en la aceptación y respeto del principio de igualdad y de diversidad y en el derecho a decidir sobre la propia identidad cultural.

En el ámbito educativo,

*se refiere al hecho educativo por el cual alumnos de culturas, lenguas y religiones distintas conviven, respetan mutuamente sus diferencias y aportan lo mejor de su cultura para que los valores predominantes sean el respeto, la igualdad y la tolerancia (Giner Monge, Grasa Sancho, López Cebollada y Royo Mas, 2006, 36).*

No cabe ninguna duda que el interculturalismo supone un paso más con respecto al multiculturalismo y se diferencia de éste en que “añade el principio de interacción positiva entre las diferentes culturas” (Merino, 2009a, 71).

Resulta obvio que abogemos por este modelo bidireccional que partiendo de un concepto dinámico de cultura, promueve la interacción entre las diferentes culturas a través del diálogo y del encuentro entre culturas poniendo el acento no sólo en las diferencias, sino también en las similitudes.

Finalmente, indicar que también se empieza a hablar de transculturalidad

*como un proceso de acercamiento entre las culturas diferentes, que busca establecer vínculos más arriba y más allá de la cultura misma en cuestión, casi creando hechos culturales nuevos que nacen del sincretismo y no de la unión, ni de la integración cultural que interesa a una determinada transacción (Hidalgo Hernández, 2005, 79).*

A fin de facilitar un análisis comparativo de los tres modelos, reproducimos el cuadro 6.

CUADRO 6.  
**COMPARACIÓN DE LOS TRES MODELOS DE INTERVENCIÓN  
 SOCIO-EDUCATIVA EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL.**

Asimilacionismo	Multiculturalismo	Interculturalismo
Propuesta unidireccional en el que la cultura mayoritaria se impone a la minoritaria, dándose una homogeneización cultural. El individuo o grupo minoritario se ve obligado a olvidar o renunciar a su identidad cultural.	Reconoce la diferencia y el derecho a desarrollarse en igualdad de oportunidades pero sin que haya permeabilidad entre las culturas. La identidad del grupo está por encima de la identidad de las personas.	Es un modelo bidireccional de organización social deseable en una sociedad multicultural. A los principios de diferencia e igualdad de oportunidades añade el principio de interacción positiva entre las diferentes culturas para un enriquecimiento mutuo.

Fuente: Elaboración propia.

A la vista de lo expuesto cabe preguntarnos:

- ? Tienen los centros educativos conciencia de la realidad multicultural en la sociedad actual y su presencia en las aulas.
- ? Hacia qué modelo de los tratados tienden actualmente los centros educativos de nuestro país.

#### **a). La educación intercultural.**

La educación intercultural surge como una nueva opción derivada del reto educativo y social planteado por la sociedad multicultural como hecho social indiscutible, por la interculturalidad o sociedad intercultural como objetivo y por el interculturalismo como postura ante la propia diversidad cultural.

Este modelo educativo que propone dar respuesta a la diversidad cultural de nuestras aulas, preconiza "hacer realidad la convivencia en la diferencia y en un plano de igualdad y justicia social" (Sabariego, 2002, 84).

Defiende “que lo que caracteriza a las personas, más allá de su origen y sus prácticas culturales, es la igualdad sobre la que los individuos pueden construir y reconstruir sus relaciones” (Molina y Sáez Carreras, 2005, 123). Requiere de un cambio de actitudes que fomente estrategias de interacción entre los alumnos que proceden de otros países y los profesores y alumnos que los acogen, garantizando así la existencia de culturas diferentes (Abad Márquez, 1993).

La educación intercultural impulsa una educación inclusiva que implica a toda la comunidad educativa y da una respuesta integral a todos los alumnos independientemente de su origen. Es “concebir la escuela como un encuentro gratificante, donde todos nos enriquecemos” (Abajo Alcalde, 1997, 482), porque “todos estamos implicados por el hecho de vivir en una sociedad global, compleja, heterogénea y cambiante” (Perlo, 2000, 38).

En el marco de la interculturalidad se desarrolla la inclusión, que a diferencia de la integración que se desarrolla en el marco asimilacionista, es un proceso que, basado en la aceptación y valoración positiva de la diversidad cultural, responde a la prevención de la marginación y exclusión y a la educación en igualdad de oportunidades. “Fundamentada en el principio de igualdad de oportunidades, busca la participación de todos en la construcción de la sociedad (Booth et al.2002) y lo desarrolla siempre con criterios de equidad” (Merino, 2009a, 145).

Resulta evidente que la educación intercultural no es la panacea, somos conscientes que es una apuesta difícil de llevar a la práctica. “La tarea no deja de ser utópica. Pero una vez más habría que recordar que la educación

no puede ser ajena a la utopía, y que las utopías de hoy son las realidades del mañana, Monclús (2005 en Monclús, 2008, 30).

**b). Competencias básicas.**

Una respuesta a la nueva demanda en materia de educación intercultural que requiere la sociedad multicultural actual es el programa de las competencias básicas impulsado por las autoridades públicas de algunos países europeos, debiendo los centros educativos incluirlo como elemento fundamental del currículo.

La convivencia intercultural "exige una serie de competencias personales y sociales que no vienen dadas por la naturaleza, sino que hay que adquirirlas a través de la educación" (Bisquerra Alzina, 2008, 91), para ello la LOE (2006) incorpora las competencias básicas como un elemento del currículo. Así queda expresado en el preámbulo de la citada ley. "Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes (LOE, 2 / 2006, de 3 de mayo, 17162).

**B. 1). OBJETIVO GENERAL DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS.**

Una escuela cada vez más multicultural y compleja como la actual justifica la necesidad de que el alumno desarrolle, más allá de los contenidos conceptuales, competencias clave que le posibilite interactuar en grupos heterogéneos caracterizados por la diversidad cultural y actuar aplicando los saberes, en cualquier situación y contexto a lo largo de toda la vida.

Se hace necesario, que las competencias clave sean adquiridas tanto por el grupo mayoritario como por el minoritario porque preparan a los alumnos para vivir en la diversidad cultural, capacitándolos para el “saber hacer”.

"Se pone el énfasis en el saber que puede aplicarse, que puede utilizarse, frente al saber puramente abstracto y conceptual" (Álvarez Morán, Pérez Collera y Suárez Álvarez, 2008, 65). Ello implica la necesidad de modificar la organización del centro y, hacer un nuevo diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las etapas educativas, dando un nuevo enfoque a las programaciones y a la metodología que desarrolla el profesorado y utilizar nuevos recursos.

*En la actualidad, el enfoque basado en competencias está contribuyendo a transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que articula la teoría con la práctica, y obliga al profesorado a replantear y reformular todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cabrerizo Diago, Rubio Roldán y Castillo Arredondo, 2007, 82).*

Para ello se hace imprescindible la coordinación entre toda la comunidad educativa y una adecuada y actualizada formación de los profesores.

No obstante,

*existe un riesgo evidente –y basta consultar los decretos sobre mínimos curriculares para constatarlos– de que las competencias se contemplen por parte del profesorado como un mero añadido a los contenidos curriculares tradicionales en lugar de que los contenidos estén al servicio de las competencias, único modo de que aquellos cobren relevancia y sentido (Feito Alonso, 2008, 25).*

Nos llama la atención que mientras en la LOMCE (2013) encontramos el término competencias o bien competencias básicas, como figura en el cuadro 7, la normativa que la desarrolla, (RD 126 / 2014, de 28 de febrero) y (RD 1105 / 2014, de 26 de diciembre), adopta la denominación de competencias clave. Entendiendo por competencias clave "aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo" (Rec. del Parlamento Europeo y del Consejo, 18 de diciembre de 2006, L394 / 13).

#### CUADRO 7.

#### **MATIZ DEL TÉRMINO COMPETENCIAS EN LA LOMCE.**

LOMCE (2013)
<p>Artículo 5.4. LOMCE 8 / 2013, de 9 de diciembre.</p> <p>"Corresponde a las Administraciones públicas promover, ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas..."</p>
<p>Artículo 6.2. LOMCE 8 / 2013, de 9 de diciembre.</p> <p>"El currículo está integrado por los siguientes elementos: b) las competencias..."</p>
<p>Artículo 20.2. LOMCE 8 / 2013, de 9 de diciembre.</p> <p>"El alumno o alumna accederá al curso o etapa siguiente siempre que se considere que ha logrado los objetivos y ha alcanzado el grado de adquisición de las competencias correspondientes..."</p>
<p>Artículo 26.2. LOMCE 8 / 2013, de 9 de diciembre.</p> <p>"En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y desarrollo de las competencias básicas..."</p>

Fuente: Elaboración propia en base a la LOMCE (2013).

B. 2). COMPETENCIAS BÁSICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EN RELACIÓN CON EL MARCO DE REFERENCIA EUROPEO.

Para hacer frente a los desafíos de la sociedad actual, cada vez más diversa e interconectada son necesarias un amplio rango de competencias básicas o clave. Con el fin de identificar las que deben incluirse en el currículo español, España toma como referencia la propuesta realizada por la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida, (Rec. del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006), adaptándolas a las circunstancias y características de nuestro sistema educativo. De acuerdo con esas consideraciones identifica ocho competencias básicas, que, "han de estar al alcance de todos los alumnos del período de escolarización de que se trate" (Sarramona, 2004, 14-15).

En el cuadro 8 identificamos las competencias básicas del sistema educativo español en relación con el marco de referencia europeo.

Aunque todas las competencias están correlacionadas y no son independientes unas de otras sino que todas ellas están interconectadas, a nosotros para comprender la realidad multicultural en la que vivimos, nos interesa la competencia social y ciudadana que

*incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos (Rec. del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, L 394 / 16).*

**CUADRO 8.  
COMPETENCIAS BÁSICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL  
EN RELACIÓN CON EL MARCO DE REFERENCIA EUROPEO.**

Marco de referencia europeo	Sistema educativo español
Comunicación en lengua materna. Comunicación en lengua extranjera.	Comunicación lingüística.
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
Competencia digital.	Competencia digital.
Aprender a aprender.	Aprender a aprender.
Competencias sociales y cívicas.	Competencias sociales y cívicas.
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
Conciencia y expresión culturales.	Conciencia y expresiones culturales.

*Fuente: Elaboración propia tomando como referencia la Rec. del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, el RD 126 / 2014, de 28 de febrero y el RD 1105 / 2014, de 26 de diciembre.*

Aplicar estos aprendizajes a la realidad actual de las aulas nos parece interesante para fortalecer la convivencia y superar la incomprensión de la diversidad cultural y sus posibles consecuencias. Si bien, el RD 126 / 2014, de 28 de febrero y el RD 1105 / 2014, de 26 de diciembre establecen que se potenciará el desarrollo de las competencias de comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, olvidándose de competencia social y ciudadana.

### ***c) Educación para la ciudadanía.***

Como respuesta a la nueva demanda en materia de educación que requiere la sociedad actual, el Consejo de Europa, del que forma parte España, ha promovido la Educación para la Ciudadanía Democrática y Derechos Humanos, tal y como queda reflejado en numerosos documentos, entre los que destaca-

mos la Recomendación relativa a la educación para la ciudadanía democrática (Rec. del Comité de Ministros, de 16 de octubre de 2002) y la Carta del Consejo de Europa sobre educación para la ciudadanía democrática y educación en derechos humanos (2010).

La citada Recomendación, afirma

*que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para la misión principal del Consejo de Europa, que es promover una sociedad libre, tolerante y justa. Y que contribuye, junto con las demás actividades de la Organización, a la defensa de los valores y los principios de libertad, pluralismo, derechos humanos y Estado de Derecho, que constituyen los fundamentos de la democracia (Rec. del Comité de Ministros, del 16 de octubre de 2002, 3).*

A su vez, la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos (2010) recomienda fomentar enfoques pedagógicos y métodos de enseñanza que permitan a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias necesarias para promover la cohesión social, valorar la diversidad y la igualdad, apreciar las diferencias, gestionar los conflictos de modo no violento y combatir todas las formas de discriminación y violencia con la finalidad de poder convivir en una sociedad multicultural y democrática.

Pese a que cobra importancia en los currículos nacionales de todos los países europeos, "nace con una importante polémica desde algunos sectores, al situarla en un plano de adoctrinamiento partidista y no en el marco general de los derechos humanos, según manifiestan quienes se oponen" (Lorenzo Vicente, 2008, 111).

Desoyendo los acuerdos y recomendaciones del Consejo de Europa la LOMCE (2013) la ha eliminado, sustituyéndola por el área de Valores Sociales y Cívicos en educación primaria y la materia de Valores Éticos en la ESO. Si bien, se relacionan directamente con la competencia social y ciudadana, concurrimos con (Carrasco Embuena, 2010) en que todas las áreas o materias contribuyen a su adquisición.

## **II. F. EVOLUCIÓN DEL TRATAMIENTO DE LA CONVIVENCIA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS ÚLTIMAS LEYES EDUCATIVAS ESPAÑOLAS.**

No cabe duda que la educación “es el motor que promueve el bienestar de un país” (LOMCE 8 / 2013, de 9 de diciembre, 97858).

En nuestro país la falta de consenso por parte de los partidos políticos explica que se hayan promulgado, en pocos años, tantas leyes educativas y sus correspondientes desarrollos reglamentarios.

La realidad es que la comunidad educativa tiene que reorganizar su vida académica y profesional cada vez que hay un cambio político. A esto se añade que, en algunas ocasiones, las legislaturas son tan breves que no da tiempo a adaptarse a la ley aprobada.

*En el período de duración de una legislatura de cuatro años no hay tiempo para instituir cambios educativos de calado profundo. Hay que dar continuidad a las reformas e innovaciones, no se puede cada cuatro años, sin haber implantado los proyectos, dar un vuelco a todo o paralizar lo que se desarrolla satisfactoriamente (Esteban Frades, 2013, 22).*

No puede pasar más tiempo sin que se lleve a cabo un Pacto de Estado en Educación que dé estabilidad normativa independientemente de los diferentes cambios de gobierno. Schleicher, conocido por ser el coordinador del Informe PISA afirma que la educación sólo mejora con una estrategia a largo plazo. Cambiarla muchas veces en poco tiempo, implica que la ley sólo pasa por encima de las escuelas y nada cambia sobre el terreno (Schleicher, 2005, abril 26).

En este apartado hemos analizado la evolución que sobre el tratamiento de la convivencia y la atención a la diversidad cultural en las aulas multiculturales hacen las diferentes leyes escolares que han regulado el sistema educativo español en los niveles no universitarios, dependiendo de la etapa legislativa. Enmarcamos el análisis que vamos a realizar en el periodo que va desde la LGE (1970) hasta la actual ley, LOMCE (2013), séptima ley orgánica de educación para la enseñanza no universitaria.

Excepto la LGE (1970), el resto son leyes orgánicas derivadas del marco constitucional y aprobadas con mayoría absoluta por los miembros del Congreso de los Diputados, aunque marcadas por la falta de consenso entre las fuerzas políticas. Hemos querido comenzar por la LGE (1970) porque “el verdadero cambio en el sistema educativo se produce en 1970 con la aprobación de una nueva Ley General de Educación” (Lorenzo Vicente, 2004, 88). No conviene olvidar, que es la Ley que regula y estructura por primera vez todo el sistema educativo español, estableciendo el periodo de la Educación General Básica como único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, dando así derecho a la educación para todos.

Asimismo,

*Con esta educación básica terminaba una injusta y secular distribución de los saberes que condenaba a la mayoría de los niños españoles a una educación primaria pobre y desconectada del sistema, mientras que una pequeña minoría se beneficiaba de una educación, secundaria y universitaria, pensada sólo para ellos (De Puelles Benitez, 2002, 343-344).*

En el cuadro 9 exponemos, situándolas en su contexto político, las su-

cesivas normativas legales del sistema educativo español que han ido aprobándose desde 1970. Todas ellas, excepto la LGE (1970), desarrollan los principios y derechos establecidos en la Constitución (1978).

CUADRO 9.

**LEYES REGULADORES DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.**

Fecha de publicación.	Ley	Características.
BOE Núm 187. 6 agosto 1970.	LGE	El Ministro José Luis Villa Palasí se encarga de su elaboración y puesta en marcha, con esta Ley realmente se inicia en nuestro sistema educativo una profunda reforma caracterizada por generalizar y hacer gratuita la enseñanza obligatoria de los seis a los catorce años.
BOE Núm 154. 27 junio 1980.	LOECE	Con la promulgación de esta ley, bajo el gobierno de UCD, se realiza el primer intento normativo de organización de los centros tras la aprobación de la Constitución. Fue una ley de transición que no llegó a desarrollarse.
BOE Núm 159. 4 julio 1985.	LODE	Bajo el mandato de la primera legislatura del PSOE se publica la LODE (1985), una ley que consagró el principio de la educación para todos los ciudadanos, en desarrollo del artículo 27 de la Constitución de 1978. Su objetivo es garantizar el derecho a la educación sin ningún tipo de discriminación. Incorpora el sistema de colegios concertados y crea los consejos escolares.
BOE Núm 238. 4 octubre 1990.	LOGSE	Cinco años más tarde ve la luz la segunda ley orgánica impulsada por el gobierno socialista. Amplía la escolaridad obligatoria a los dieciséis años, dividiéndola en dos etapas, la educación primaria y la etapa de educación secundaria unificada en una única etapa de cuatro cursos denominada ESO.
BOE Núm 307. 24 diciembre 2002.	LOCE	Se aprueba con la llegada del Partido Popular al poder, sin ser posible llegar a aplicarse fue muy pronto reemplazada por la LOE (2006).
BOE Núm 106. 4 mayo 2006.	LOE	Elaborada durante el mandato de José Luis Rodríguez Zapatero, derogó las leyes anteriores, LOGSE (1990) y LOCE (2002), pero convive con la LODE Introduce como novedades las competencias básicas y la asignatura de la educación para la ciudadanía.
BOE Núm 295. 10 diciembre 2013.	LOMCE	Última ley de nuestro ordenamiento jurídico en materia educativa, modifica parcialmente la LOE (2006). Promulgada bajo el mandato del Partido Popular e impulsada por el Ministro José Ignacio Wert.

Fuente: Elaboración propia, basándonos en el BOE.

Para realizar el estudio de la evolución histórica de la convivencia y la diversidad cultural hemos utilizado como método el análisis de contenido. Realizamos el análisis de contenido de cada BOE. donde aparecen aprobadas las citadas leyes. Establecemos como criterio de búsqueda las palabras: convivencia, diversidad cultural, conflicto, multicultural, educación intercultural. Las categorías de estudio para el análisis de contenido han sido: Principios/Fines.

Las fases que hemos seguido son:

FASE A: Búsqueda legislativa en la base de datos LEDA.

FASE B: Identificación de cada BOE. que contiene las leyes que queremos analizar.

FASE C: Analizamos las leyes para identificar los principios y fines relativos a la convivencia y diversidad cultural y realizamos el vaciado.

FASE D: Establecemos la categoría Principios/Fines de análisis de contenido, para detectar los aspectos que sobre la convivencia y diversidad cultural se abordan en las leyes.

Al examinar las leyes orgánicas hemos observado que todas ellas comienzan con un Preámbulo donde aparecen identificados y analizados los principios fundamentales. Al que le precede el Título Preliminar, antecedente de los títulos en los que están divididos las leyes, en el que vienen definidos los principios y los fines de la educación. Fundamentos que van a ser desarrollados a lo largo del texto legal, pues constituyen los elementos en torno a los cuales debe organizarse el conjunto del sistema educativo. Ello justifica que funda-

mentemos el tratamiento de la convivencia y diversidad cultural en el articulado que determina los principios que sirven de base y los fines que han de orientar el funcionamiento del sistema educativo español.

En el cuadro 10 mostramos los principios que deben orientar la actividad educativa y en el cuadro 11 los fines, siguiendo el orden establecido en la LOE (2006) y LOMCE (2013), aunque en la LGE (1970), LOE (1985) y LOGSE (1990) este orden se invierte, pasando a considerar como primer elemento los principios y posteriormente los fines de la educación.

CUADRO 10.

**PRINCIPIOS QUE SOBRE CONVIVENCIA Y DIVERSIDAD CULTURAL APORTAN LAS DIFERENTES LEYES ORGÁNICAS DE EDUCACIÓN.**

LGE (1970)	LOE (1985)	LOGSE (1990)	LOE (2006)	LOMCE (2013)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales.</li> <li>– El rechazo a la discriminación y el respeto a todas las culturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades y actúe como elemento compensador de las desigualdades.</li> <li>– La transmisión y puesta en práctica de valores que ayuden a superar cualquier discriminación.</li> <li>– La orientación educativa y profesional que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.</li> <li>– La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades que ayude a superar cualquier discriminación actúe como elemento compensador de las desigualdades.</li> <li>– La transmisión y puesta en práctica de valores que ayuden a superar cualquier discriminación.</li> <li>– La orientación educativa y profesional que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.</li> <li>– La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida.</li> </ul>

**CUADRO 11.  
FINES QUE SOBRE CONVIVENCIA Y DIVERSIDAD CULTURAL APOR-  
TAN LAS DIFERENTES LEYES ORGÁNICAS DE EDUCACIÓN.**

<b>LGE (1970)</b>	<b>LODE (1985)</b>	<b>LOGSE (1990)</b>	<b>LOE (2006)</b>	<b>LOMCE (2013)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– La formación humana integral, (...) la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales</li> <li>– La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.</li> <li>– La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales</li> <li>– La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.</li> <li>– La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social.</li> </ul>

FUENTE Elaboración propia en base al BOE.

Las comparaciones realizadas en los cuadros 10 y 11 las hemos obtenido en base a las cinco leyes reflejadas, sin tomar en consideración la LOECE (1980) por ser una ley de transición que sólo duró cinco años, ni tampoco la LOCE (2002) que no ha llegado a aplicarse.

A la vista del recorrido expuesto en los cuadros comparativos una similitud de las leyes aquí comentadas es que la convivencia ha estado presente en todas ellas. Sin embargo, a pesar del cambio en el panorama social actual ninguna hace alusión a la multiculturalidad y la diversidad cultural. También se observan diferencias que estamos obligados a reflexionar.

- La LGE (1970) y la LODE (1985) no recogen ningún principio. La LOGSE (1990) incide en el respeto a todas las culturas y la LOE (2006) y LOMCE (2013) coinciden en los principios.
- A excepción de la LGE (1970), cuyos fines se inspiran en el concepto cristiano de la vida, los fines no difieren mucho de unas leyes orgánicas a otras porque están determinados de acuerdo a la Constitución (1978). La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales inspirado en el artículo 27 de la Constitución (1978), y la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad ente los pueblos, se introduce en todas las leyes.
- Coinciden LODE (1985) y LOGSE (1990) en los mismos fines, por una parte, y por otra coinciden la LOE (2006) y la LOMCE (2013).
- Una característica común a la LGE (1970), LODE (1985) y LOGSE (1990) es que emplean sólo el término formación, lo que no ocurre con la LOE (2006) y la LOMCE (2013) que emplean los términos de educación y formación. Es indudable que la actividad educativa además de transmitir conceptos pretende la formación integral del alumno.
- En cuanto a los fines y principios que acuerda la LOMCE (2013) podemos decir que ninguno supone una gran novedad con respecto a la LOE (2006), salvo la mención al acoso escolar.
- La LOE (2006) fija entre lo más novedoso, la equidad y la educación para la prevención de los conflictos y su resolución pacífica, así como el fomento de la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

## 1. TRATAMIENTO NEGATIVO DEL CONFLICTO EN LAS LEYES DE EDUCACIÓN ESPAÑOLA.

Detectamos en las leyes una inercia hacia la concepción negativa del conflicto que lleva a centrarse más en la prevención y no tanto en la intervención. Pudiendo darse dos enfoques:

a) Un primer enfoque de prevención del conflicto como sinónimo de evitar, con el que nosotros no estamos de acuerdo. Tal y como hemos puesto de relieve a lo largo de esta investigación, el conflicto es una situación natural e inevitable en las relaciones humanas. Hablar de prevención de conflictos en el sentido de evitar que se manifieste es darle una connotación negativa y nosotros no renunciamos al conflicto, todo lo contrario, le damos un enfoque positivo y consideramos que el sujeto tiene que estar preparado para saber gestionarlo de modo que se transforme en una situación beneficiosa para el desarrollo integral del alumno porque la resolución de forma inadecuada puede derivar en violencia y esto es lo que tenemos que evitar.

b) Nuestro enfoque del conflicto es formativo, lo que implica formar desarrollando conocimientos, habilidades y actitudes para actuar anticipadamente a situaciones que amenacen la convivencia en el centro y en el aula.

Tampoco estamos de acuerdo con el uso de "la resolución pacífica del conflicto", el adjetivo pacífico añadido al sustantivo conflicto resulta redundante. Es evidente que la intención y la voluntad de resolver el conflicto debe ser siempre de modo pacífico y no por medio de respuestas hostiles, pues se trata de educar en la convivencia. Nosotros proponemos cambiar resolución pacífica por resolución educativa y constructiva del conflicto.

En palabras de (Uruñuela, 2013, 9), la LOMCE (2013) plantea un enfoque de la convivencia

*desde un modelo punitivo-sancionador, modelo "reactivo" que se limita a reaccionar y responder a los problemas, sin tomar medidas preventivas ni preguntarse el porqué de estas conductas. Es una ley que no habla de la educación integral, ya que supedita la educación al mercado y a las necesidades económicas. Se trata de una ley que piensa que la función de la educación es seleccionar a los mejores y más dotados, y no compensar las desigualdades socioeconómicas, familiares y culturales de origen, de manera que sirva para garantizar a todos el derecho a una educación básica digna.*

El análisis realizado nos posibilita llegar a la conclusión de que la educación para la convivencia y la diversidad cultural ha tenido poco peso a nivel legal en el ámbito escolar. Es a partir de la LOGSE (1990) cuando empezamos a advertir una creciente preocupación por el tema, encontrando el avance mayor en la LOE (2006) coincidiendo con el significativo aumento de la presencia de inmigrantes en España, muchos de ellos con niños en edad escolar. La utilización de las palabras multicultural como hecho social y educación intercultural como modelo pedagógico en un contexto de diversidad cultural, es nula en todas las leyes.

## **II. G. CLASIFICACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN LA COMUNIDAD DE MADRID.**

La multiculturalidad que da forma a nuestras aulas ha experimentado un vertiginoso crecimiento en la última década, con una heterogeneidad de alumnado muy amplia. En este apartado tomando como variables asociadas a la heterogeneidad: la procedencia geográfica, la distribución del alumnado por Comunidades Autónomas, el tramo de edad y la titularidad del centro, presentamos una visión cuantitativa de la presencia de alumnado inmigrante en las aulas de la Comunidad de Madrid, por ser esta la Comunidad donde realizamos nuestra investigación.

Conocer las características del alumnado inmigrante resulta de utilidad para valorar el impacto de este colectivo en el sistema educativo, además de arrojar luz para guiar con precisión la organización y acción del centro escolar. Es importante tener en cuenta que las dificultades para la inclusión socioeducativa del alumnado inmigrante no se explican tanto en función de los contenidos conceptuales y temas escolares como por las habilidades, comportamientos y competencias que exige tácitamente el sistema educativo (Mateos Blanco, 2008/2009).

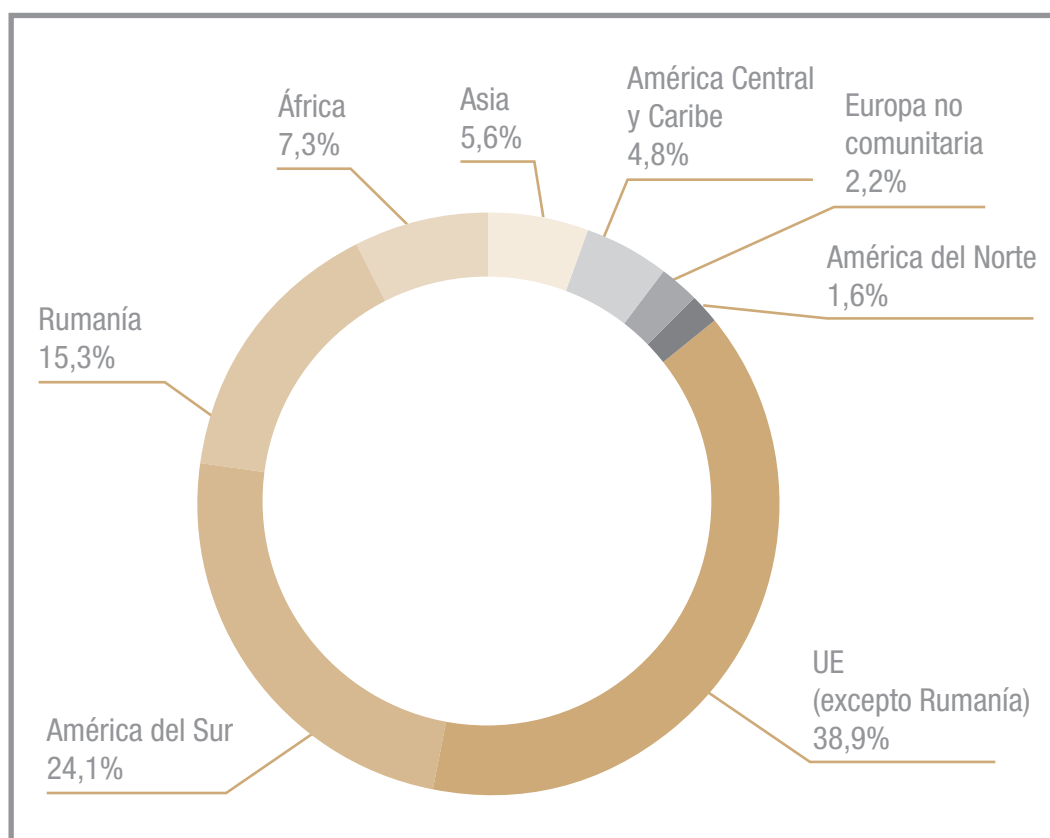
### **PROCEDENCIA GEOGRÁFICA.**

Es preciso subrayar que

*el origen de los estudiantes extranjeros es un factor fundamental que determina la facilidad o dificultad para su integración escolar, debido, además de a factores culturales y sociales, a las dife-*

rencias idiomáticas. Carabaña (2004b) argumenta que la mera cantidad de inmigrantes, aunque es importante, no dice mucho sobre las exigencias que plantean al sistema escolar, ya que lo importante son ciertas cualidades o características de las que depende que su integración escolar sea más o menos difícil (la lengua, los niveles de conocimiento previos y la distancia entre las costumbres de casa y las de la escuela) (Rahona López y Morales Sequera, 2013, 32).

En la Figura 3 mostramos la distribución del alumnado inmigrante por área geográfica de nacionalidad.



Fuente: Informe 2014 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid. Curso 2012-2013, 2015, 43.

Figura 3. Distribución porcentual de la población inmigrante de 0 a 24 años de edad de la Comunidad de Madrid, por país o área geográfica de nacionalidad. Año 2013

De los alumnos inmigrantes, la mayor proporción corresponde a los países de la U E, de donde proceden un 54% de los inmigrantes, (de los cuales un 15,3% procede de Rumanía); el 29% llegan de países iberoamericanos; un 7% son originarios de países africanos; casi un 6% de países asiáticos y el 2% de países europeos no comunitarios.

### **DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS**

Del mismo modo que la distribución de la población inmigrante entre Comunidades Autónomas no es homogénea, la del alumnado inmigrante en edad de escolarización obligatoria tampoco lo es.

El impacto de los alumnos inmigrantes en cada comunidad autónoma no solo va a depender del número alumnos inmigrantes, sino también de la estructura demográfica de la región de residencia y la propia de los inmigrantes.

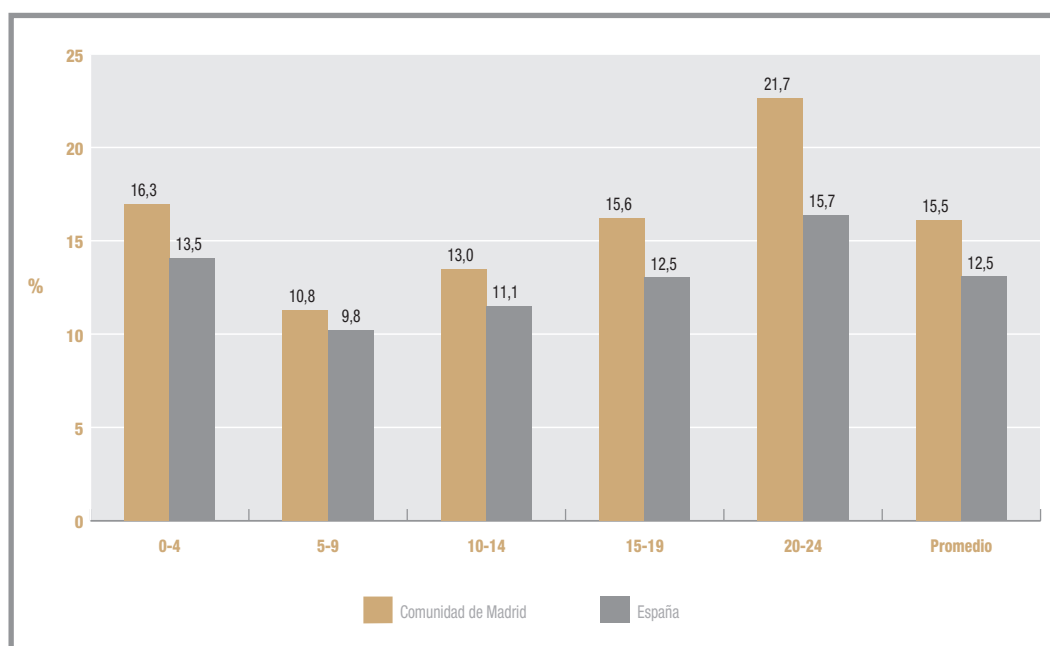
*La concentración de inmigrantes en las aulas dependerá, por tanto, de la estructura demográfica de la población de la comunidad autónoma, además de las características propias de cada colectivo inmigrante. De esta forma, en las regiones con población más envejecida, la presencia de alumnos extranjeros en las aulas será más evidente por la escasez de alumnos nativos (Rahona López y Morales Sequera, 2013, 38).*

En términos porcentuales, entre la comunidad de Cataluña y la comunidad de Madrid habita el 40,7% de todos los inmigrantes menores de 16 años residentes en España (Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2012-2013, 2014).

## DISTRIBUCIÓN DE ALUMNADO INMIGRANTE POR TRAMOS DE EDAD.

En el gráfico 4 presentamos la población total e inmigrante entre 0 y 24 años en la Comunidad de Madrid, por tramos de edad quinquenales, durante el año 2013.

Como muestra el gráfico 4, de las 253.363 personas que residen en la Comunidad de Madrid entre 0 y 24 años, un 16,3% corresponde al tramo 0 y 4 años; 10,8% entre 5 y 9 años; el 13,0% entre 10 y 14 años y 15,6% entre 15 y 19. Para el conjunto de España, sin tener en cuenta la franja de 20 a 24 cuya edad ya no corresponde a la escolaridad obligatoria, el tramo de edad con mayor proporción de inmigrantes es el de 0 a 4 años al igual que en la Comunidad de Madrid.



Fuente: Informe 2014 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid. Curso 2012-2013, 2015, 43.

*Gráfico 4. Porcentaje de población entre 0 y 24 años de origen inmigrante respecto de la población total en España y en la Comunidad de Madrid por tramos de edad. Año 2013.*

## LA TITULARIDAD DEL CENTRO.

En la tabla 2 mostramos la distribución porcentual de alumnado inmigrante y del total del alumnado en los centros públicos, concertados y privados, lo hacemos a nivel nacional por carecer de datos para la Comunidad de Madrid. Constatándose que la escuela pública escolariza a la inmensa mayoría del alumnado inmigrante, complicando bastante el mapa escolar.

**TABLA 2.**  
**DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE ALUMNADO INMIGRANTE Y DEL TOTAL DEL ALUMNADO EN LOS CENTROS PÚBLICOS, CONCERTADOS Y PRIVADOS.**

	Centros públicos	Centros concertados	Centros privados
Inmigrantes	82,5 %	13,7 %	3,8 %
Total del alumnado matriculado	68,1 %	25,5 %	6,4 %

Fuente: Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2012\_2013, 2014, 404.

El factor económico es determinante en este desigual reparto por centros, "es llamativa la ubicación del alumnado en los centros públicos, los concertados o los privados según una correlación directa con la renta de sus familias" (PROPOSICIÓN DE LEY 4 / 2007 de 19 de marzo de 2007, 4).

Los factores económicos, a su vez, justifican la segregación residencial que supone la tendencia a la concentración física del mismo origen para vivir cerca de familiares y compatriotas o compartir piso con ellos en barrios concretos, muchas veces degradados, donde el precio del alquiler de la vivienda es más barato "los inmigrantes, especialmente aquellos recién llegados a España, tienden a buscar barrios de renta baja que son a menudo áreas residenciales

deprivadas (Castels et al., 2003; Observatorio Permanente de la Inmigración, 2005)" en (Herrero, Gracia, Fuente y Lila, 2012, 506).

Esta circunstancia social y económica, junto con un ideario contrario a las creencias de la familia, la composición de la oferta de centros, las políticas educativas en cada autonomía o la visión estereotipada del alumnado inmigrante como fuente de problemas más que como factor enriquecedor condicionan el acceso del alumnado inmigrante a los centros concertados y privados en favor de los centros públicos.

*La concentración natural de población inmigrante, unida a otras consideraciones culturales, económicas y religiosas, ha provocado que la opción educativa primera de este colectivo se dirija hacia la escuela pública más próxima, que va a poder ofertar más plazas como consecuencia de la movilidad de la población autóctona hacia centros concertados más alejados que, salvo excepciones, no están saturados (Redondo, 2006, 85).*

Otra de las razones de una menor presencia de alumnado inmigrante en los centros concertados deriva de determinadas prácticas que llevan a cabo, además de las cuotas que hay que satisfacer.

*Villarroya (2003) señala la existencia de una serie de barreras indirectas, además de las puramente económicas, que utilizan los centros privados concertados para evitar a los alumnos con procesos de aprendizaje más costosos, entre los cuales se encontrarían los alumnos inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas. Entre estas prácticas, destaca Villarroya que los centros concertados convencen a las familias solicitantes de que no existen plazas vacantes, además de utilizar la asignación libre del punto de*

*desempate en el proceso de admisión (Rahona López y Morales Sequera, 2013, 57).*

En este sentido, el Consejo de Europa ha recibido informes sobre la existencia de escuelas gueto de niños inmigrantes o gitanos y de prácticas discriminatorias en el proceso de admisión, que permiten a los colegios concertados seleccionar a sus alumnos (ECRI Report on Spain, 2011).

A la vez que llegan alumnos inmigrantes a los centros, se produce una huida de alumnos autóctonos hacia otros centros donde no haya inmigrantes o el índice sea menor, motivado por

*tres preocupaciones fundamentales de las familias autóctonas derivadas de la incorporación del alumnado de origen extranjero: el miedo a la pérdida de identidad, que la incorporación de nuevo alumnado extranjero a los centros educativos suponga algún tipo de merma en el acceso a los recursos y preocupación por el descenso del nivel educativo atribuido a la incorporación de alumnado de origen extranjero (Ballesta Pagán, Castillo Reche, Cerezo Mañquez y Angosto Fontes, 2013, 570).*

Este proceso de segregación que puede llevar a la guetización,

*aparte de sus inconvenientes intrínsecos nos hace caer en la cuenta de que aunque es cierto que en nuestra sociedad no existe un racismo militante sí existe de todos modos un recelo frente al extranjero, especialmente cuando a los rasgos diferenciales de la etnia se añaden los de la pobreza (Siguan, 1998, 122).*

Con la finalidad de reducir las diferencias de resultados entre alumnos escolarizados en uno u otro tipo de centro,

*habrá que establecer mecanismos que permitan informar con detenimiento a los padres de la existencia de centros públicos y privados, para que puedan elegir, habrá que garantizar que la elección no dependa de condiciones económicas y habrá que asegurar que los centros concertados no rechazan a los alumnos por el mero hecho de requerir una mayor atención (Gómez Montoro, 2006, 33).*

El Informe realizado por el Defensor del Pueblo llama la atención sobre la necesidad de

*supervisar con extrema atención los procesos de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos para que se respeten los criterios previstos en las normas y que tanto el sector de titularidad pública como el de titularidad privada-concertada asuman la responsabilidad que les corresponde de acuerdo con el peso específico que tienen en el sistema educativo. Si las circunstancias lo requieren, deben introducirse en ese régimen de admisión de alumnos las medidas preventivas o cautelares precisas para garantizar esta adecuada distribución del alumnado. Y, en último término, si existen razones que lo justifiquen, deben adoptarse medidas proporcionadas de limitación del derecho a la libre elección de centro educativo para que la suma de voluntades individuales no impida o dificulte el pleno ejercicio del derecho a la educación (Defensor del Pueblo, 2003, VIII).*

También se recomienda que las autoridades españolas revisen el método de admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados y tomen medidas para garantizar una distribución equitativa de los alumnos autóctonos,, inmigrantes y gitanos en los centros escolares (ECRI Report on Spain, 2011).

Sin hacer referencia específica al alumnado inmigrante, la LOMCE (2013) establece la necesidad de alcanzar una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Como hemos comprobado en los datos cuantitativos presentados, en la práctica este artículo queda en papel mojado. Confirma también esta afirmación una sentencia presentada contra la comisión de escolarización de Salti, en Girona, que ha distribuido 105 alumnos inmigrantes a un centro público y 2 a un centro concertado, en aplicación del derecho de los padres a elegir centro docente (Redondo, 2006).

Otra posible solución consiste “en la elaboración de un mapa de zonas educativas que no podrán rebasar un porcentaje de alumnos que requieren especial atención como los extranjeros con déficits lingüísticos o curriculares para evitar guetos” (Pérez Sola, 2009, 433).

Es urgente intervenir desde los ámbitos social, urbanístico y administrativo para entre todos buscar nuevas formas de escolarización que ayuden a reducir la segregación escolar de los inmigrantes, aseguren un reparto equitativo entre los dos tipos de centros sostenidos con fondos públicos, escuela pública y concertada, sin vulnerar el derecho a la educación, así como el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro por parte de los padres.

Tras aportar una panorámica actualizada de la presencia de alumnado inmigrante en las aulas, podemos afirmar:

En Madrid, la procedencia geográfica con mayor proporción de alumnado inmigrante corresponde a los países de la Unión Europea, siendo Rumanía

el país que tiene el porcentaje más elevado, le sigue los países iberoamericanos y por último los países africanos y países asiáticos.

Se dan diferencias en la distribución de esta población según la Comunidad Autónoma, ocupando Madrid una posición alta.

El tramo de edad donde más alumnado inmigrante se encuentra es el comprendido entre los 0 a 4 años.

La escuela pública escolariza a la inmensa mayoría del alumnado inmigrante.

En base al marco teórico expuesto, en el que ponemos de relieve la importancia de las relaciones sociales, basadas en el contacto interpersonal y grupal, para una adecuada convivencia intercultural, libre de prejuicios y estereotipos, en un contexto de diversidad cultural propio de las sociedades multiculturales, pasamos a formular el marco empírico.

---

### III MARCO EMPÍRICO.



### III. A. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

Tomando como referencia el marco teórico, en la investigación que aquí presentamos se analiza la conexión entre el contacto y las relaciones sociales con el alumnado inmigrante y su influencia en la percepción sobre éste. Con ello se pretende dar respuesta a los siguientes objetivos e hipótesis.

CUADRO 12.  
OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

Objetivos	Hipótesis
1. Estudiar si el contacto con personas inmigrantes favorece la reducción de prejuicios y estereotipos de los alumnos autóctonos.	1. El contacto con personas inmigrantes reducirá significativamente los prejuicios que sobre estas personas tienen los alumnos autóctonos.
2. Estudiar el grado de integración del alumnado inmigrante percibido tanto por autóctonos como por los inmigrantes.	2. El trato habitual con alumnado inmigrante favorece la integración en las aulas.
3. Determinar las herramientas de afrontamiento del acoso escolar en función de si el alumno es inmigrante o autóctono.	3. Existirán diferencias en las estrategias de afrontamiento en función del grupo (inmigrante versus autóctono).
4. Estudiar el nivel de preocupación por tener alumnos inmigrantes en el aula.	4. El nivel de preocupación de los alumnos por tener compañeros inmigrantes será muy bajo.
5. Conocer cuál es el grupo más respetuoso y tolerante.	5. Existirán diferencias intergrupales asociadas al fenómeno del etnocentrismo.
6. Evaluar el rol que los medios de comunicación tienen a la hora de favorecer la integración de los inmigrantes en las aulas.	6. Los medios de comunicación no favorecerán la integración de los inmigrantes escolarizados.

Fuente: *Elaboración propia.*

### III. B. MUESTRA.

Esta investigación extrae su base empírica de 17 centros de enseñanza no universitaria que ofertan los cursos de ESO, pertenecientes a la DAT de Madrid capital, subvencionados con fondos públicos.

La población que participó en este estudio está constituida por alumnado autóctono y alumnado inmigrante en el nivel de ESO, en los cursos académicos 2012-2013 y 2013-2014, con una edad media entre los 13 a 15 años, la cual representa el universo de interés.

Hemos elegido el centro educativo como el contexto para obtener la muestra porque, como hemos dicho en el marco teórico, la escuela es un excelente ámbito de socialización, “el primer lugar de aproximación a la diversidad existente y creciente en la sociedad global” (Fernández Enguita, 2006, 93).

Hemos optado por el nivel educativo de la ESO porque en el conjunto de España, la proporción de alumnado inmigrante que se encuentra en la Educación Secundaria Obligatoria es bastante elevado (Sistema estatal de indicadores de la educación, 2014). Además el análisis de las percepciones en esta etapa que comprende la adolescencia resulta especialmente interesante, pues “en esta etapa evolutiva se observa un aumento de la discriminación y el prejuicio hacia los grupos que son percibidos como distintos con respecto al propio” Díaz-Aguado, Segura, Royo y Andrés (1996 en (Lozano y Etxebarria, 2007, 110). También es una etapa en la que las relaciones sociales y afectivas con iguales adquieren bastante más valor que en la infancia. “Entre los 12 y 17 años el grupo primario más significativo deja de ser exclusivamente la familia

para complementarse (o rivalizar) con el grupo de amigos" (Gómez-Quintero y Fernández Romero, 2012, 73).

*El grupo de iguales se convierte en un factor de gran importancia para la educación de los adolescentes, no tanto y no sólo por la edad de tránsito hacia la juventud que éstos viven, sino porque son un grupo socialmente relevante y porque crean dentro de sí una microcultura, que elabora y sacraliza ciertos valores y normas de convivencia que son asumidas individualmente (Ortega y colaboradores, 17, 1998).*

No parece estar muy claro en que curso o cursos de la ESO se da un mayor nivel de conflictividad, por lo que la hemos contemplado en su totalidad.

*En diversas investigaciones sobre violencia y victimización se pone de manifiesto que los índices de conflictividad son mayores en primer ciclo de secundaria (Informe de Sindic de Greuges, 2007). Por el contrario, otros investigadores (Cerezo, 1999; Cohen y cols., 1993; Estévez, 2005; Estévez, Lila, Herrero, Musitu y Martínez, 2002; Lenssen, Doreleijers, Van Dijk y Hartman, 2000; Ortega, 1994) opinan que la conflictividad es mayor en segundo ciclo de ESO (Ramos Corpas, 2008, 25).*

De entre todos los centros a los que hemos enviado cuestionario, tanto públicos como privados concertados hemos recibido una respuesta de 815 cuestionarios, de los cuales rechazamos por invalidación 184, quedando una muestra definitiva de 631 cuestionarios. De éstos, 505 corresponden a cuestionarios que han respondido el alumnado madrileño y 126 cuestionarios fueron respondidos por alumnado inmigrante.

Una vez recogidos todos los cuestionarios, el primer paso ha sido rea-

lizar una asignación por cuotas del género, edad y tipo de centro para conocer las características demográficas de los alumnos participantes y el tipo de centro en el que están escolarizados, obteniendo:

### 1. ASIGNACIÓN POR GÉNERO.

En la asignación por género la muestra de alumnado madrileño se ha distribuido en 246 chicos y 258 chicas, cuya distribución porcentual es de 48,7 % y 51,1 % respectivamente.

Para el alumnado inmigrante la muestra se ha distribuido en 53 chicos y 73 chicas, con una distribución porcentual de 42,1 % y 57,9 % respectivamente.

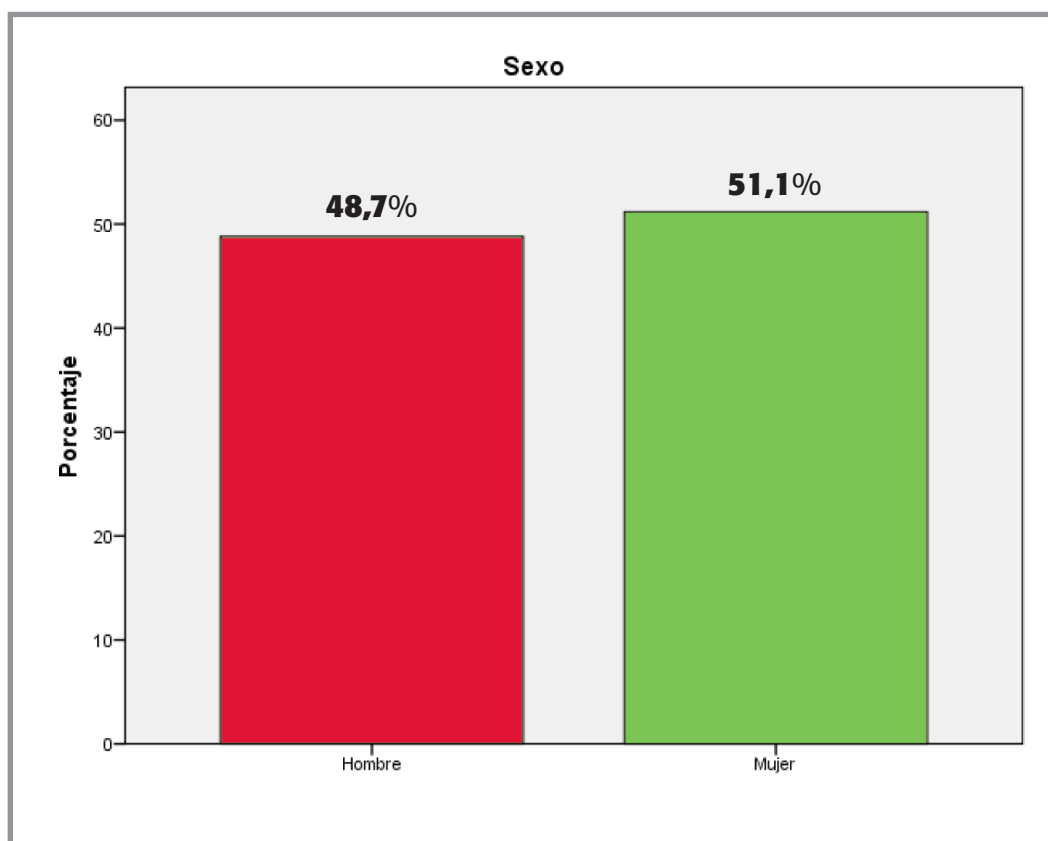


Gráfico 5. Distribución por sexo del alumnado madrileño participante en la muestra.

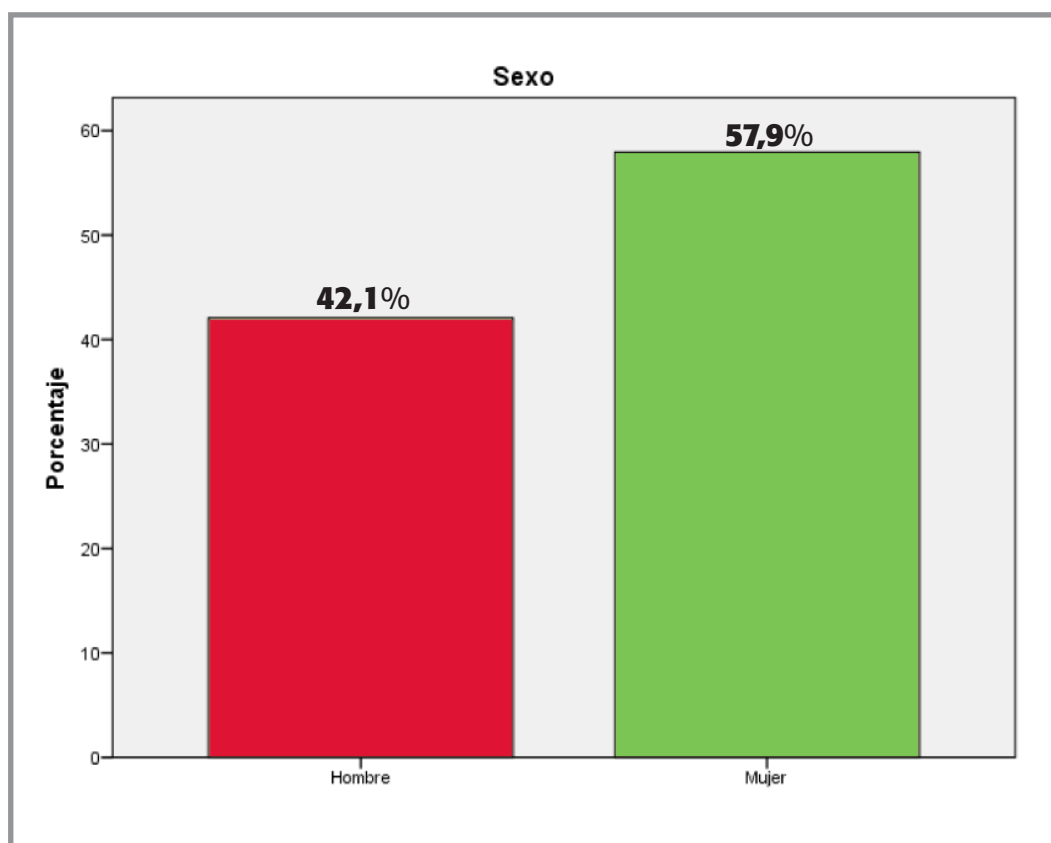


Gráfico 6. Distribución por sexo del alumnado inmigrante participante en la muestra.

Para los dos grupos, autóctonos e inmigrantes, encontramos una mayor participación de las chicas frente a los chicos, siendo mayor esta diferencia entre el alumnado inmigrante.

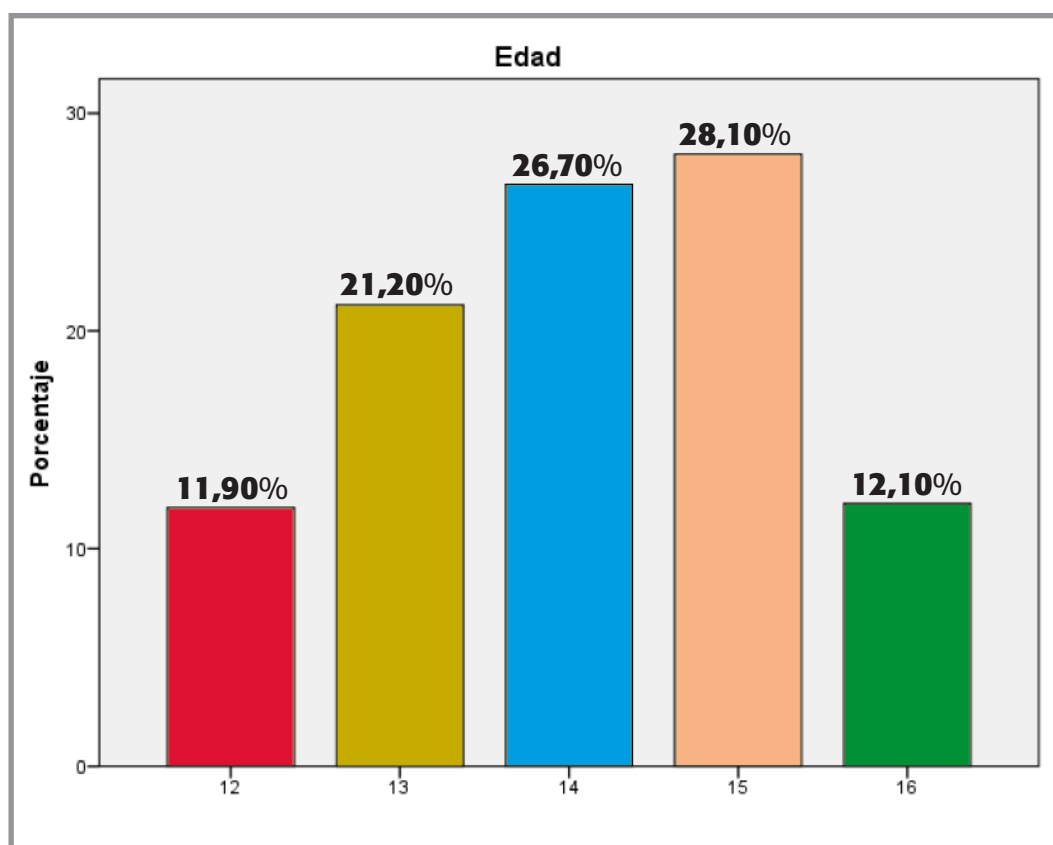
En los gráficos 5 y 6 puede observarse la distribución del alumnado madrileño e inmigrante participante, respectivamente, en función del sexo.

## 2. ASIGNACIÓN POR EDAD.

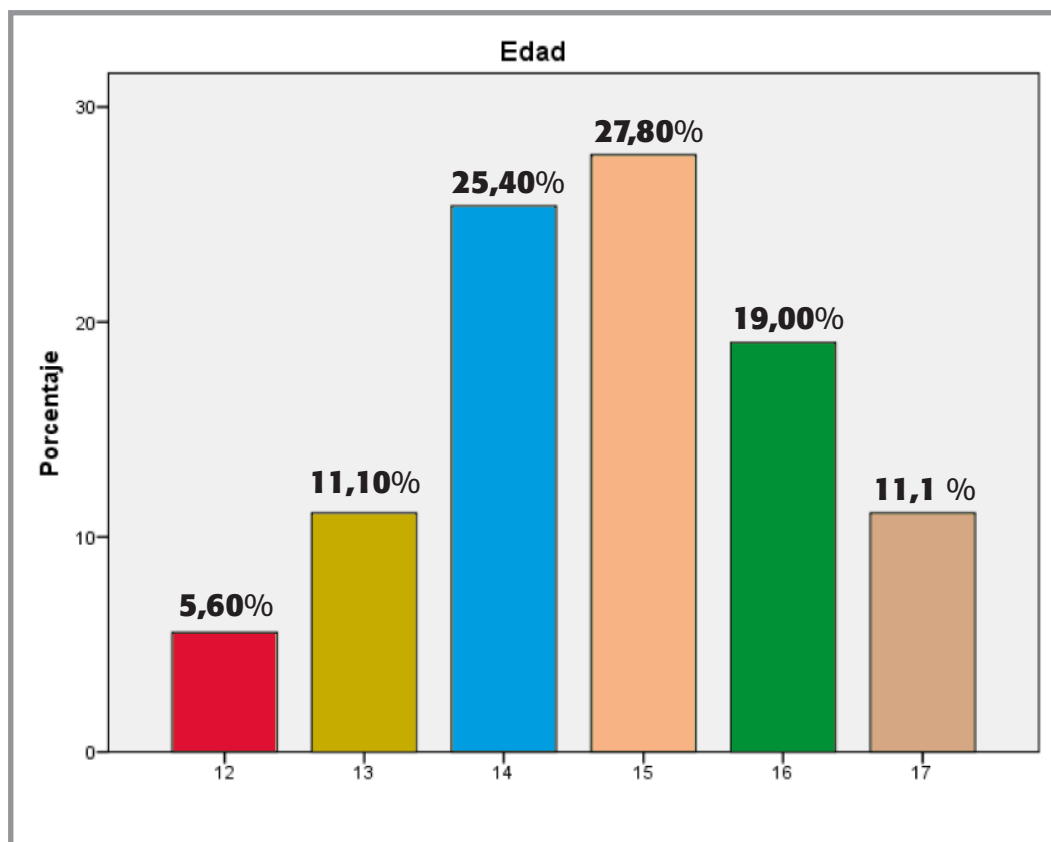
a) En la asignación por edades hemos obtenido en el alumnado madrileño una muestra de edades comprendidas entre los 12 y 16 años, con la distribución de frecuencias y el correspondiente porcentaje, reflejado en el grá-

fico 7. Como observamos, la edad del alumnado madrileño se concentra entre los 13 y 15 años, disminuyendo en los extremos pertenecientes a los 12 y 16 años de edad.

b) Del alumnado inmigrante hemos obtenido una muestra de edades comprendidas entre los 12 y 17 años, con la distribución de frecuencia y su correspondiente porcentaje, presentada en el gráfico 8. La edad del alumnado inmigrante se concentra entre los 14 y 15 años, en las edades de 13 y 17 años la frecuencia es la misma y desciende considerablemente en la edad correspondiente a los 12 años.



*Gráfico 7. Distribución porcentual por edad del alumnado madrileño participante en la muestra.*



*Gráfico 8. Distribución porcentual por edad del alumnado inmigrante participante en la muestra.*

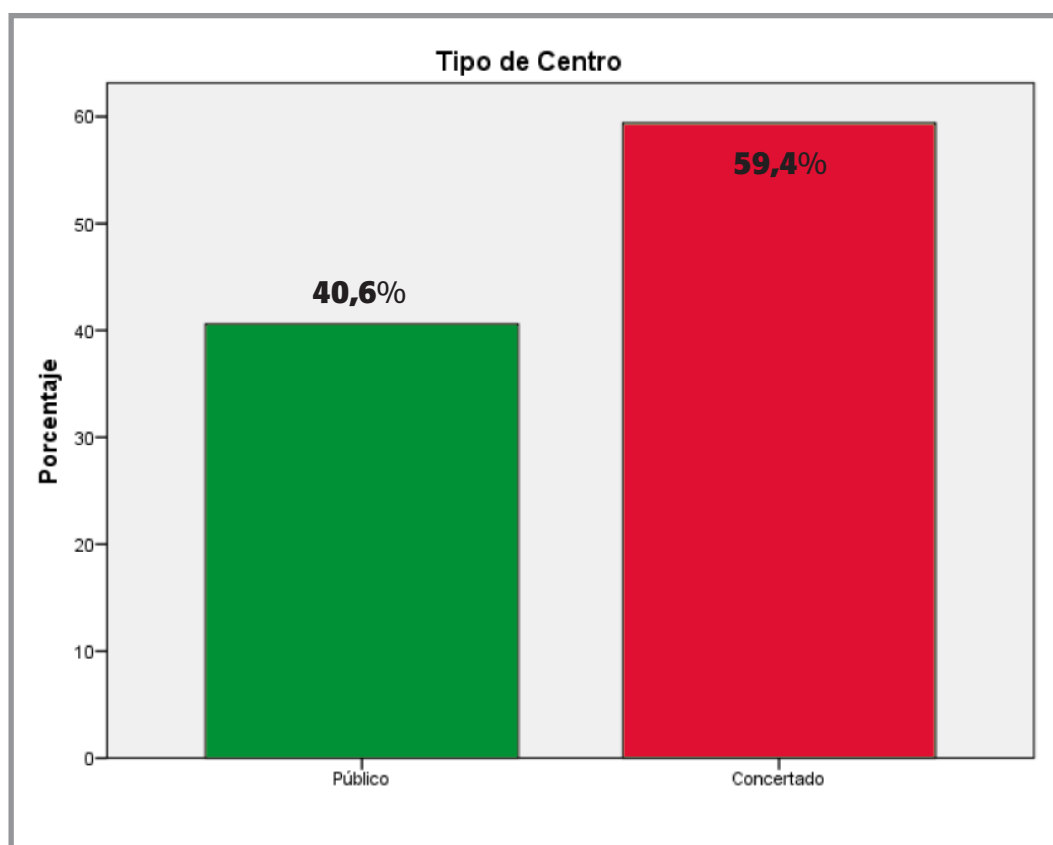
### 3. ASIGNACIÓN POR TIPO DE CENTRO.

En este apartado vamos a analizar la distribución del alumnado madrileño y del alumnado inmigrante, participante en el estudio, teniendo en cuenta la titularidad del centro. Hemos tomado en consideración sólo los centros subvencionados con fondos públicos que imparten ESO, es decir, los centros públicos y los centros concertados.

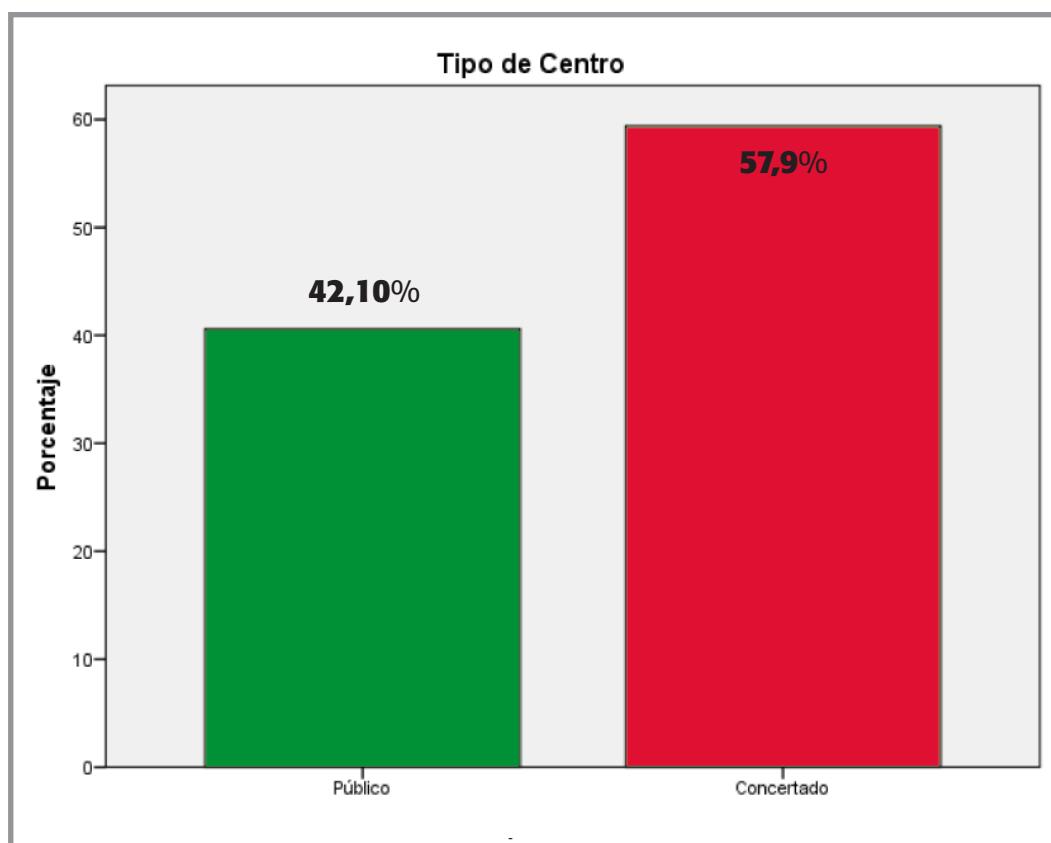
a) Para el alumnado madrileño se observa que del total de la muestra de 505 alumnos, pertenecen a centros públicos 205, el resto, 300 alumnos, cursan sus estudios en centros concertados. Produciéndose una diferencia de

95 alumnos a favor de los centros concertados. Porcentualmente, un 40,6% estudia en centros públicos, frente al 59,4 que lo hace en centros concertados, como muestra el gráfico 9.

b) Para el alumnado inmigrante, del total de una muestra de 126 alumnos, asisten a centros públicos 53 alumnos, el resto, 73 alumnos, cursan sus estudios en centros concertados. Produciéndose una diferencia de 20 alumnos a favor de los centros concertados. Porcentualmente, un 42,1% estudia en centros públicos, frente al 57,9 que lo hace en centros concertados. Así lo representamos en el gráfico 10.



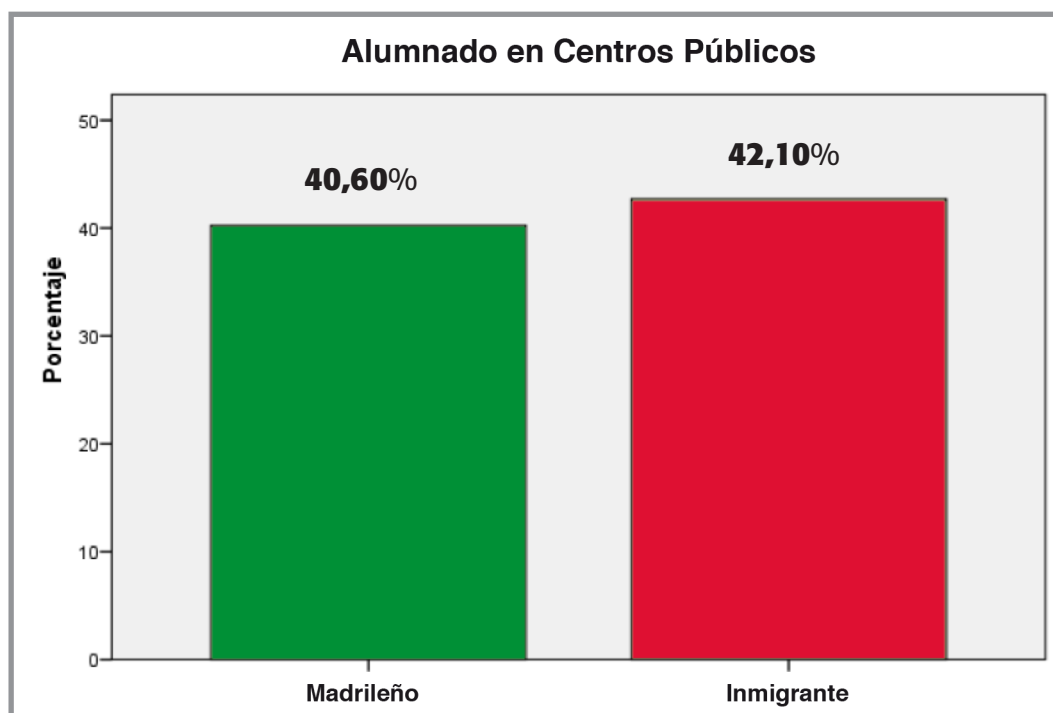
*Gráfico 9. Distribución de alumnos madrileños participantes en la muestra atendiendo al tipo de centro.*



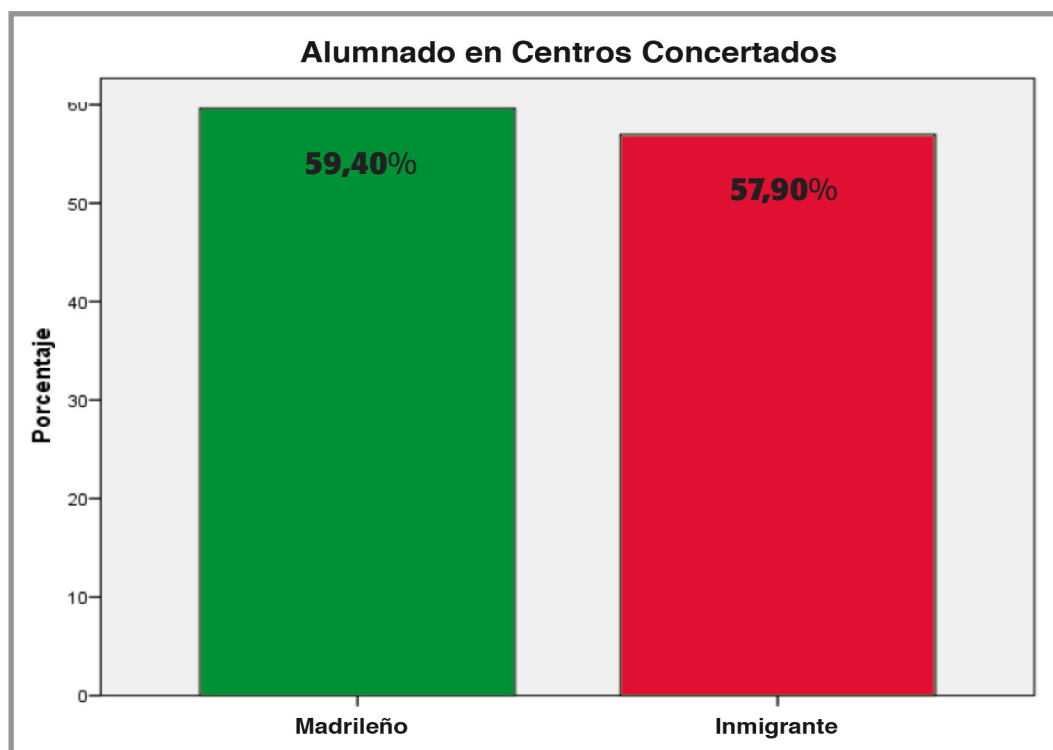
*Gráfico 10. Distribución de alumnos inmigrantes escolarizados participantes en la muestra atendiendo al tipo de centro.*

Los gráficos 9 y 10, nos permiten comparar la distribución porcentual de alumnado madrileño e inmigrante escolarizado en centros públicos y en centros concertados. Observamos que en los dos tipos de población el porcentaje de alumnado escolarizado en centros concertados es mayor que en los centros públicos.

Si en vez de fijar nuestra atención en el número total, lo hacemos comparando los dos grupos, según los gráficos 11 y 12, apreciamos que hay un porcentaje mayor, aunque no muy elevado, de alumnado inmigrante escolarizado en centros públicos y menor en centros concertados y a la inversa para el alumnado madrileño. En ambos casos la diferencia de porcentaje es muy pequeña.



*Gráfico 11. Distribución porcentual de alumnado madrileño e inmigrante en centros públicos.*



*Gráfico 12. Distribución porcentual de alumnado madrileño e inmigrante en centros concertados.*

Estos datos nos llevan a la conclusión de no poder afirmar la existencia de una marcada tendencia a la escolarización de la población escolar inmigrante en los centros públicos tal como hemos expresado en el marco teórico.

### III. C. METODOLOGÍA.

#### 1. PROCEDIMIENTO DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA.

La recogida de datos se llevó a cabo durante los cursos académicos 2012-2013 y 2013-2014. En un principio elegimos de forma aleatoria dos distritos de la Comunidad de Madrid, capital, pero las dificultades a las que nos hemos enfrentado para encontrar información debido a la falta de disposición a colaborar en el estudio por parte de los centros a los que se les ha solicitado, argumentando falta de tiempo para acabar el programa, nos obligó a considerar todos los distritos de Madrid, capital.

Esta falta de colaboración, que ha obstaculizado bastante la investigación y la ha prolongado en el tiempo más allá de lo programado, no nos ha permitido extender este cuestionario al profesorado, quedando el estudio limitado a la visión del alumnado. Sin embargo, ello no ha impedido hacer un estudio fiable a partir de los datos obtenidos.

CUADRO 13.  
**RELACIÓN DE CENTROS QUE PARTICIPAN EN LA MUESTRA.**

Centro	Titularidad	Distrito
Colegio Arenales	Concertado	Carabanchel
Colegio S. José de Begoña	Concertado	Fuencarral
Colegio María Reina	Concertado	Moncloa Aravaca
Colegio Divino Corazón	Concertado	Tetuán
Centro Cultural Salmantino	Concertado	Puente de Vallecas
Colegio Ntra Sra de la Estrella	Concertado	Puente de Vallecas

Colegio Amor de Dios	Concertado	S. Blas Canillejas
Colegio Nueva Castilla	Concertado	Villa de Vallecas
Colegio Ntra Sra del Carmen	Concertado	Villaverde
IES Príncipe Felipe	Público	Fuencarral-El Pardo
IES Juana de Castilla	Público	Moratalaz
IES Mariano José de Larra	Público	Latina
IES Carlos III	Público	S. Blas. Canillejas
IES Las Musas	Público	S. Blas. Canillejas
IES Arcipreste de Hita	Público	Puente de Vallecas
IES Madrid Sur	Público	Puente de Vallecas
IES Numancia	Público	Puente de Vallecas

Fuente: Elaboración propia.

La muestra de centros la hemos estratificado por titularidad. De los 17 centros donde hemos pasado el cuestionario, 8 centros son de titularidad pública y 9 centros son centros concertados; ambos tienen en común el estar subvencionados con fondos públicos. Así lo mostramos en el cuadro 13.

## 2. INSTRUMENTO UTILIZADO PARA LA INVESTIGACIÓN.

Para la recogida de datos la técnica utilizada ha sido el cuestionario MEESCO-TO5, previamente validado, por ser una herramienta cualificada para indagar cotas de convivencia de menores inmigrantes escolarizados y alumnos autóctonos en centros escolares. Este cuestionario aunque en los parámetros y en la comprensión está dirigido al nivel educativo de ESO, nosotros lo hemos adaptado al alumnado objeto de la investigación.

Pese a que el cuestionario consta de 32 ítems, nosotros lo hemos reducido a 12 ítems para no hacerlo excesivamente largo y evitar el cansancio de los alumnos. Seleccionamos, exclusivamente, aquellos ítems que responden al tema objeto de nuestra investigación con respuestas cerradas y con respuestas abiertas en escalas ordinales y de clasificación.

### **3. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO.**

A todos los centros que imparten ESO, públicos y concertados de la Comunidad de Madrid capital, enviamos, vía correo electrónico, una carta de presentación junto con un modelo de cuestionario. En ella explicamos el objetivo de la investigación e invitamos a participar del estudio. Con aquellos centros que una vez leída la carta de presentación hayan dado conformidad, concertamos una entrevista personal con el director. En ocasiones éste nos ha remitido al orientador para darle las pautas de administración del cuestionario.

La administración del cuestionario se realizó en el aula durante un periodo regular de clase, generalmente en la hora de tutoría y en presencia del tutor y del orientador. La participación del alumnado fue voluntaria y anónima, asegurando en todo momento la confidencialidad de los datos.

### **4. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.**

Una vez recogida la información procedimos al vaciado de datos y posterior análisis estadístico con el programa informático SPSS, comprobando que el nivel de respuesta era el adecuado en cuanto a representatividad y a fiabilidad.

Con el objetivo de verificar las preguntas de estudio planteadas hemos realizado el análisis de datos a través del análisis descriptivo e inferencial. Para la representación hemos elegido tres presentaciones visuales por su facilidad de construcción y por el gran impacto visual que permite una rápida y clara interpretación. Éstas son el histograma, las tablas y el diagrama de caja o box and whisker plot.

## III. D. RESULTADOS.

### 3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.

El análisis descriptivo de la muestra seleccionada lo hemos realizado entorno a seis áreas significativas respecto a la influencia del trato habitual con alumnado inmigrante, que son:

- Percepción.
- Integración.
- Estereotipos y prejuicios.
- Relaciones.
- Calidad de la enseñanza.
- Medios de comunicación.

Cada área la hemos analizado con la muestra del alumnado madrileño y con la muestra del alumnado inmigrante, utilizando como cálculo estadístico la comparación de porcentajes y para la representación de los datos hemos elegido el histograma, colocando de manera comparativa los histogramas del mismo conjunto de datos.

Las áreas de análisis y las preguntas que nos hemos formulado para cada área las presentamos en el cuadro 14.

**CUADRO 14.**  
**ÁREAS DE ANÁLISIS Y PREGUNTAS FORMULADAS**  
**PARA CADA UNA DE LAS ÁREAS.**

Áreas de análisis y objetivos.	Preguntas.
Percepción	<p>¿Cómo percibe el alumnado autóctono, de la Comunidad de Madrid, a los alumnos inmigrantes y cómo los inmigrantes escolarizados se perciben a sí mismos y a los madrileños?</p> <p>¿Coinciden ambas percepciones?</p> <p>¿Establecemos los mismos valores y contravalores para todos los alumnos?</p>
Integración.	<p>¿El alumnado inmigrante se siente integrado en el aula y centro escolar?</p> <p>¿Facilita el alumnado autóctono la acogida y adaptación de sus compañeros inmigrantes?</p> <p>¿Se da una relación entre el grado de integración del alumnado inmigrante y su nacionalidad?</p>
Estereotipos y prejuicios.	<p>¿Aquellos alumnos que mantienen un trato habitual con alumnado inmigrante tienen menos prejuicios?</p>
Relaciones.	<p>¿El trato que el alumnado tiene en el aula con el alumnado inmigrante se prolonga en el recreo y en la calle?</p> <p>El alumnado autóctono tiene relaciones de amistad con el alumnado inmigrante?</p> <p>¿Qué población de alumnado ha sido más objeto de burlas y rechazo por parte de los compañeros?</p> <p>¿El grado de acoso, menosprecio y rechazo depende de la nacionalidad?</p>
Calidad de la enseñanza.	<p>¿Resulta preocupante la densidad de alumnado inmigrante escolarizado en el aula?</p> <p>¿La presencia de alumnado inmigrante en el aula afecta a los resultados académicos?</p> <p>¿A mayor número de alumnado inmigrante en el aula es mayor el fracaso escolar?</p>
Medios de comunicación.	<p>¿Los medios de comunicación favorecen la integración del alumnado inmigrante?</p> <p>¿Los medios de comunicación favorecen la integración por igual de todas las nacionalidades?</p>

Fuente: Elaboración propia.

**a). Percepción.**

Como hemos apuntado en el marco teórico, no debemos juzgar a las personas desde la única perspectiva de proceder de otra cultura diferente a la nuestra, de la que además, generalmente tenemos un conocimiento sesgado.

*Diferentes trabajos (Vecina, 2008) muestran cómo la percepción que se tiene de la inmigración tiene mucho que ver con el país de procedencia, clase social y nivel socio-económico. De esta manera, existen categorías de inmigrantes: así los que provienen de la Unión Europea son percibidos de una forma diferente que los que provienen de África o de Sudamérica (Moya y Puertas (2008 en Nadal Cristóbal y Llabata, 2013, 96).*

Hemos de resaltar lo importante que es para el crecimiento del alumnado inmigrante, que éste desarrolle sentimientos de ser reconocido y aceptado por sus compañeros. Por esto, nos ha parecido relevante analizar si el lugar de procedencia determina la imagen que se tiene del alumno inmigrante.

La percepción ha sido evaluada mediante los ítems 9, 10, 15.4, 15.5 y 25.

*1. Frente a sentimientos/actitudes hostiles de compañeros de aula ¿los inmigrantes escolarizados responden con alguna de estas conductas?*

a) En el gráfico 13 presentamos los datos relativos a la percepción que tiene el alumnado madrileño acerca de como responden los alumnos inmigrantes ante actitudes hostiles. Como podemos observar, las cuatro respuestas posibles están sensiblemente igualadas. En el aspecto positivo es la tolerancia

la actitud que presenta el porcentaje más alto, 30%; en lo que se refiere a los aspectos negativos la intolerancia alcanza el valor más elevado con un porcentaje de 25,6%.

b) Podemos apreciar en el gráfico 14 que el alumnado inmigrante opina que su respuesta ante actitudes hostiles es de tolerancia y amistad con un porcentaje de 41,9% y 36,2% respectivamente. Los valores negativos de intolerancia y violencia alcanzan un porcentaje fuertemente inferior, 14,3% y 7,6% respectivamente. Lo que pone de manifiesto que la auto percepción que tiene el alumnado inmigrante con respecto a su comportamiento ante actitudes hostiles es bastante positiva.

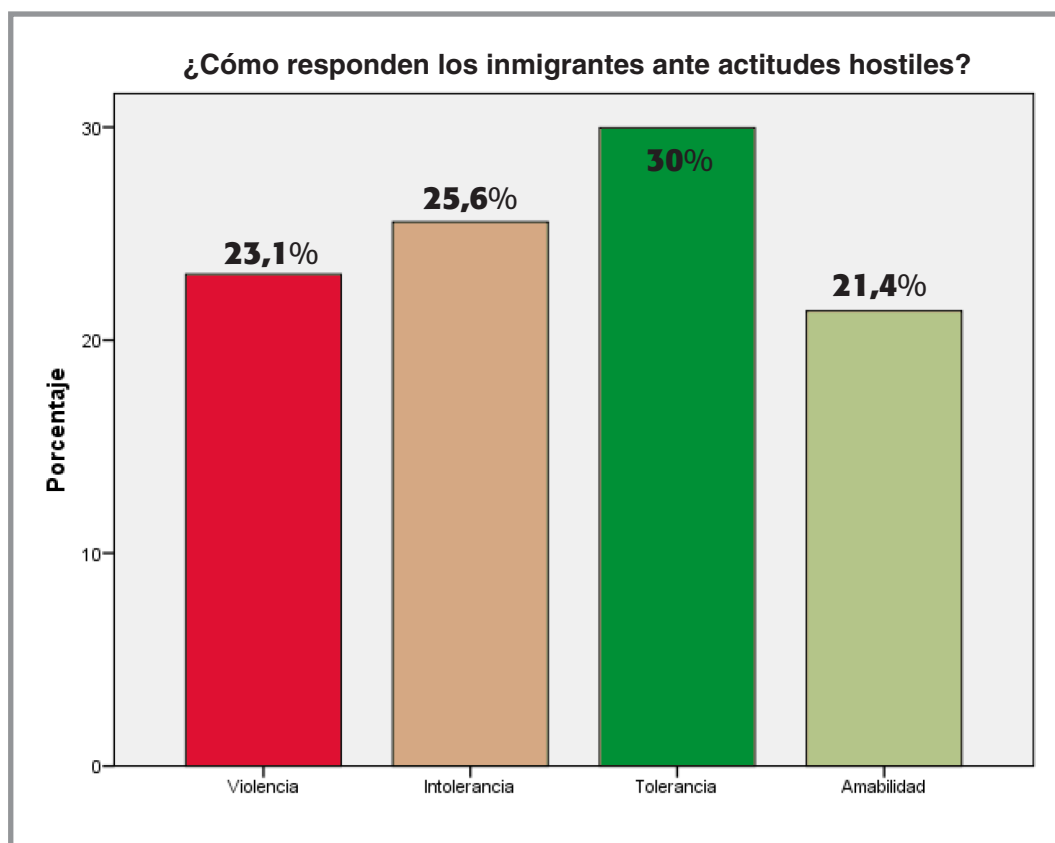


Gráfico 13: Distribución de la muestra sobre la percepción que tienen los alumnos autóctonos acerca de como responden sus compañeros inmigrantes ante actitudes hostiles.

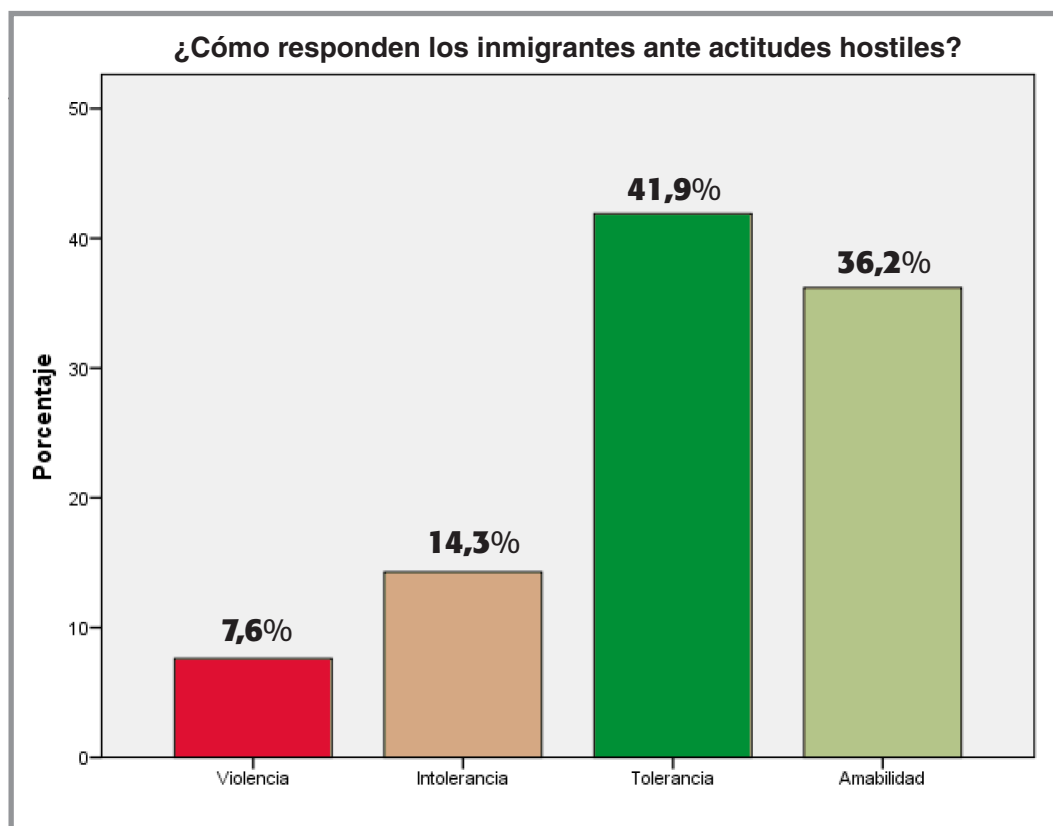


Gráfico 14. Distribución de la muestra en relación a como responden los alumnos inmigrantes ante actitudes hostiles, según su propia opinión.

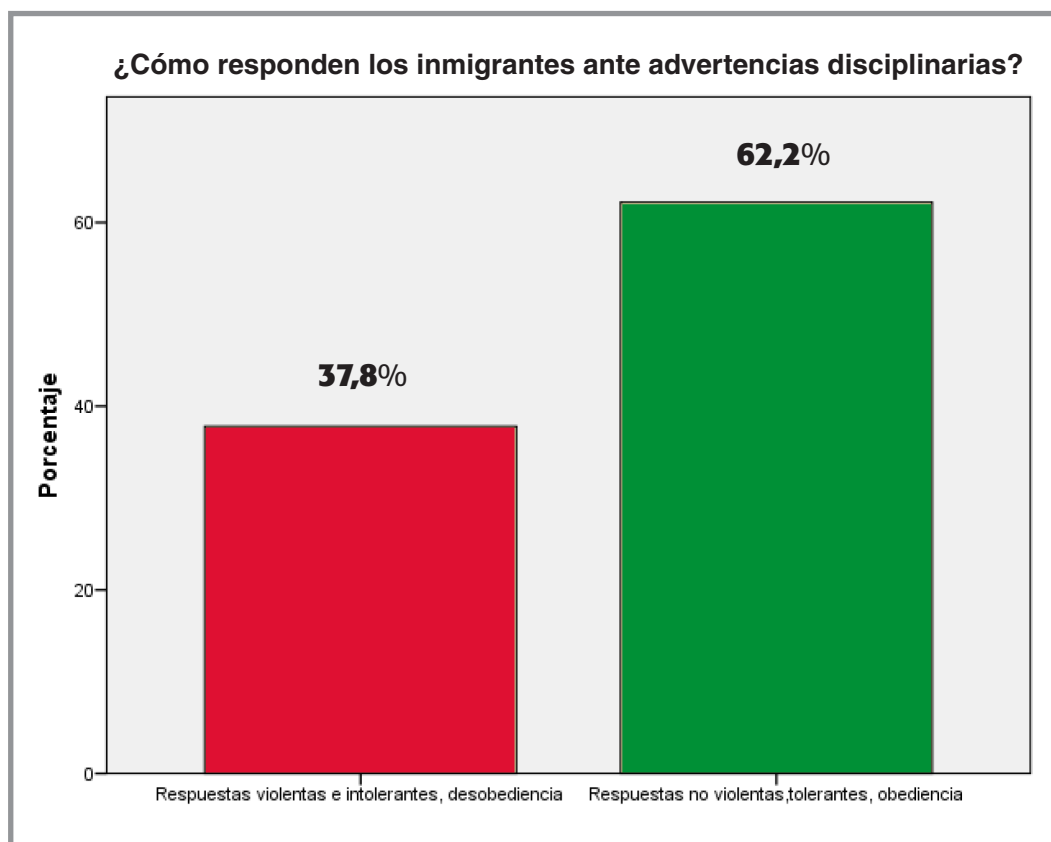
Del examen de los gráficos 13 y 14 podemos decir que para este ítem la percepción que tienen los alumnos madrileños de los inmigrantes difiere fuertemente de la que tiene el alumnado inmigrante sobre sí mismo.

2. *Ante advertencias reglamentarias/disciplinarias o normas de conducta en aulas y centro escolar emitidas por equipos directivos o profesores ¿los inmigrantes escolarizados responden con actitudes?*

a) Los datos obtenidos revelan que un 62,2% del alumnado madrileño considera que sus compañeros inmigrantes responden de forma no violenta, tolerante y obediente a las advertencias disciplinarias, frente a un 37,8% que opina lo contrario. El gráfico 15 recoge los resultados obtenidos para este ítem.

b) Los resultados obtenidos no corresponden con los manifestados por el alumnado inmigrante a este respecto. El alumnado inmigrante, tiene muy claro que muestra actitudes positivas cuando son amonestados, tan sólo el 12,6% opina lo contrario. En el gráfico 16 representamos los resultados de este ítem.

Observando el gráfico 15 y el gráfico 16 podemos afirmar que para este ítem hay una fuerte diferencia entre lo que opinan los alumnos madrileños y lo que opina el alumnado inmigrante respecto a las respuestas ante advertencias disciplinarias por parte de estos últimos.



*Gráfico 15. Distribución de la muestra en relación a como responden los alumnos inmigrantes ante advertencias disciplinarias atendiendo a la opinión de sus compañeros madrileños.*

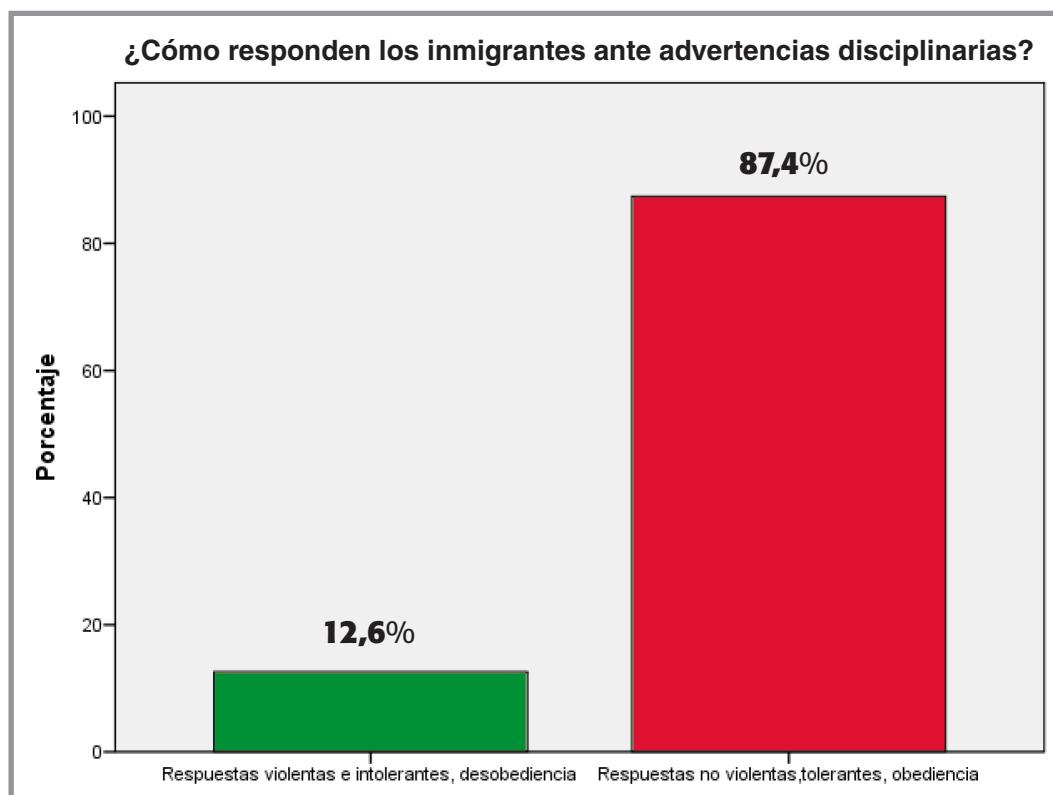


Gráfico 16. Distribución de la muestra en relación a como responden los alumnos inmigrantes ante advertencias disciplinarias atendiendo a su propia opinión.

3. Los inmigrantes escolarizados son más respetuosos y tolerantes que los alumnos madrileños.

a) Claramente podemos afirmar en función de los resultados obtenidos que los alumnos madrileños de la muestra opinan en su mayoría, el 79,2%, que sus compañeros inmigrantes no son más respetuosos y tolerantes que ellos, el 20,8% opina lo contrario. Esta opinión se muestra en el gráfico 17.

b) En el gráfico 18 recogemos la imagen que los alumnos inmigrantes tienen de sí mismos en relación al respeto y la tolerancia. El 66,7% de los alumnos inmigrantes de la muestra opinan ser más respetuosos y tolerantes que sus compañeros madrileños, el 33,3% opina lo contrario.

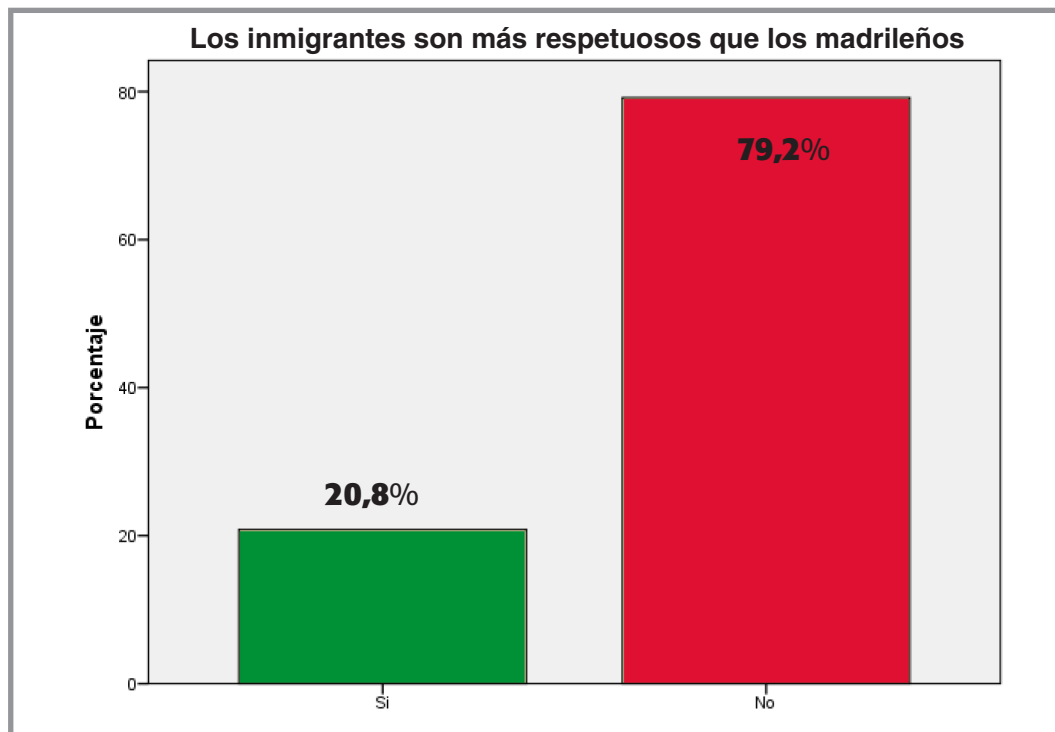


Gráfico 17. Distribución de la muestra del alumnado madrileño sobre la opinión de que los inmigrantes escolarizados son más respetuosos y tolerantes que los alumnos madrileños.

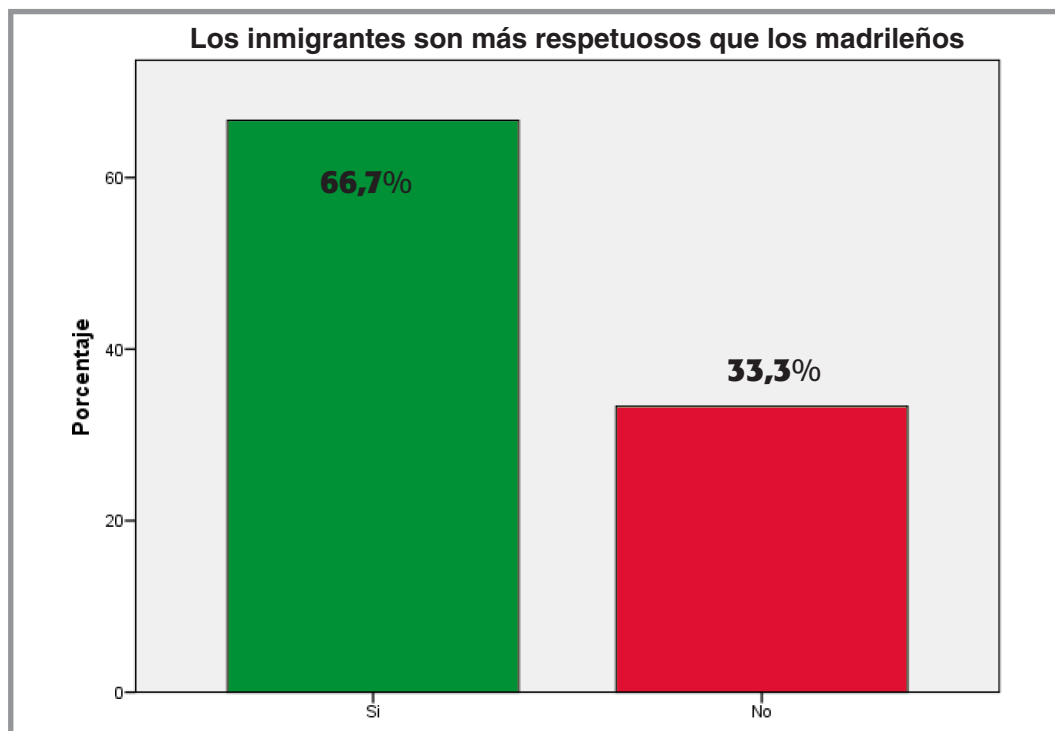


Gráfico 18. Distribución de la muestra del alumnado inmigrante sobre la opinión de que los inmigrantes escolarizados son más respetuosos y tolerantes que los alumnos madrileños.

Comparando los gráficos 17 y 18, observamos que las respuestas en este ítem son espectacularmente diferentes, dándose una percepción inversa. Los alumnos madrileños se perciben más respetuosos que los alumnos inmigrantes, mientras que éstos, a su vez, se perciben más respetuosos que el alumnado madrileño.

*4. Los inmigrantes escolarizados favorecen con sus actitudes, sentimientos y comportamientos, la promoción de convivencia en aulas y centros escolares.*

a) Podemos observar en el gráfico 19 que el porcentaje es bastante similar entre los alumnos madrileños que opinan que los inmigrantes escolarizados favorecen la convivencia, 48,5% y aquellos que opinan que no la favorecen, 51,5%.

b) Mayoritariamente, el 82,6% de los inmigrantes escolarizados de la muestra manifiestan que sus actitudes, sentimientos y comportamientos favorecen la promoción de convivencia en aulas y centros escolares, tan sólo el 17,4% opina lo contrario. Los datos relativos a este ítem los exponemos en el gráfico 20.

En los gráficos 19 y 20 observamos que para este ítem en el alumnado madrileño se dan dos opiniones, una se alza en defensa de que el alumnado inmigrante favorece la convivencia y la otra es un tratamiento en contra. Mientras que los alumnos inmigrantes se perciben a si mismos como favorecedores de la convivencia.

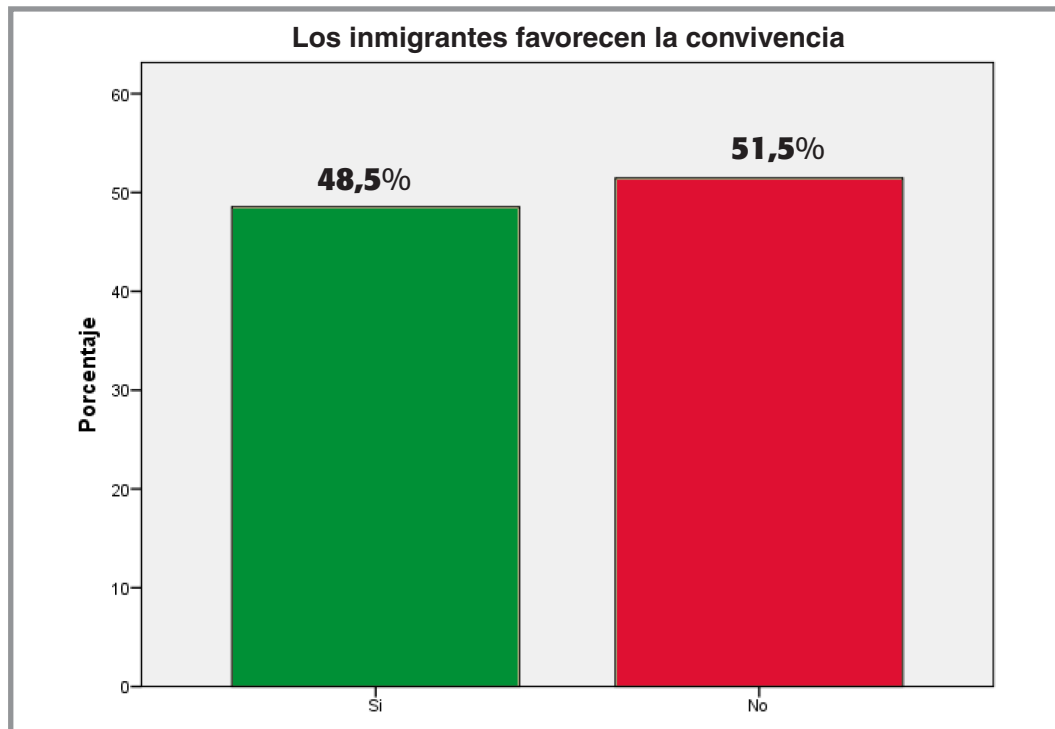


Gráfico 19: Distribución de la muestra del alumnado madrileño que opina respecto a la promoción de la convivencia por parte del alumnado inmigrante.

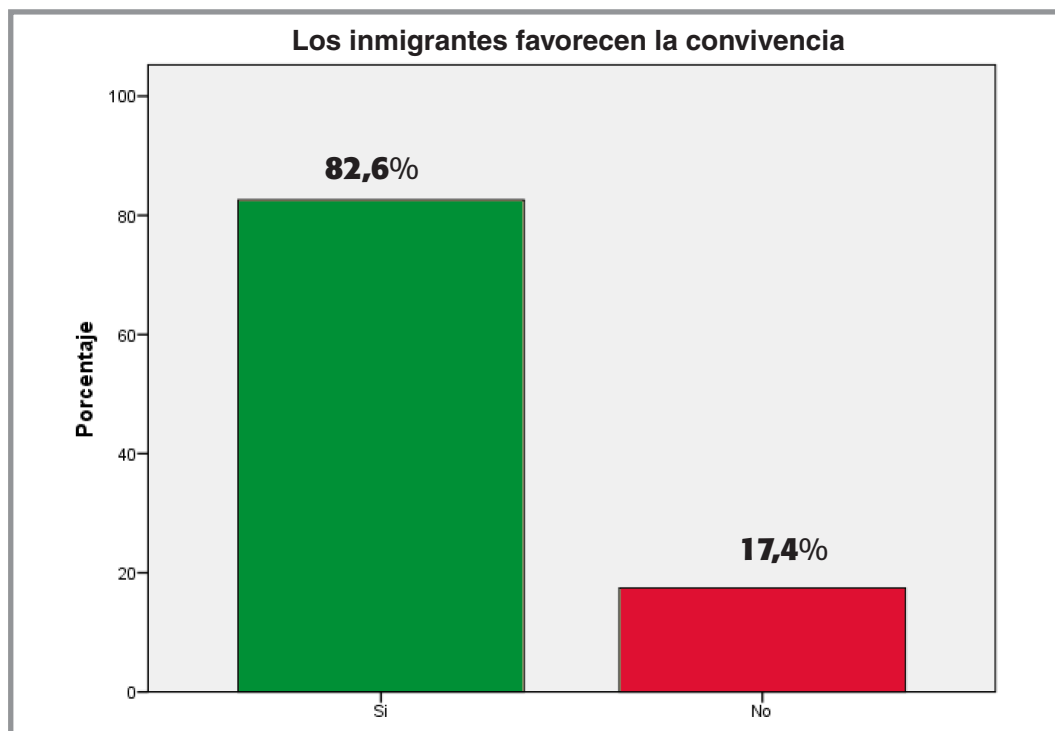


Gráfico 20. Distribución de la muestra de alumnado inmigrante escolarizado que opina respecto a la promoción de la convivencia por parte del alumnado inmigrante.

5. Valores y contravalores asignados a los diferentes colectivos de inmigrantes. Las puntuaciones 1, 2 y 3 corresponden a valores para la tolerancia, participación y diálogo y las puntuaciones 5, 6 y 7 abarcan las categorías de fanatismo, intolerancia e integrismo extremos. La puntuación 4 es un valor neutro.

a.1) La percepción que tiene el alumnado madrileño del alumnado marroquí lo presentamos en el gráfico 21. Los porcentajes obtenidos en los valores positivos y negativos por el alumnado madrileño son bastante similares, salvo los extremos donde los resultados son significativamente diferentes, obteniendo el valor positivo de la tolerancia el porcentaje más bajo con el 5,1% y el valor negativo de integrismo extremo, el porcentaje de 23,1%.

b.1) El gráfico 22 muestra que el alumnado inmigrante percibe a su compañeros marroquíes con unos porcentajes similares en los valores positivos y negativos. La excepción la encontramos en la categoría de integrismo extremo que alcanza el porcentaje más alto de todas las categorías, el 20%, y en el lado opuesto con una espectacular diferencia, la categoría positiva de la participación logra el 6,7%.

Comparando los gráficos 21 y 22 podemos apreciar que el alumnado madrileño y el alumnado inmigrante coinciden en caracterizar al alumnado marroquí de integrismo extremo, para los valores negativos. Para los valores positivos es la categoría del diálogo la que obtiene el porcentaje más elevado en ambos casos, el 14,8% y el 16,7%, respectivamente.

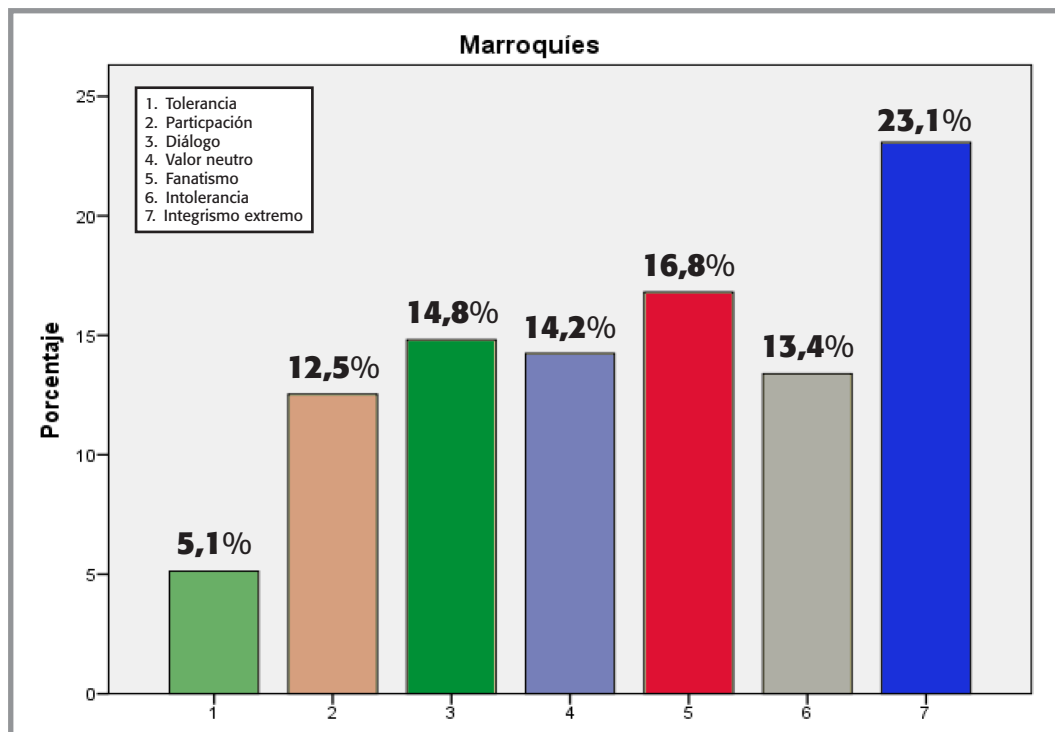


Gráfico 21: Valores y contravalores del alumnado madrileño hacia el alumnado marroquí.

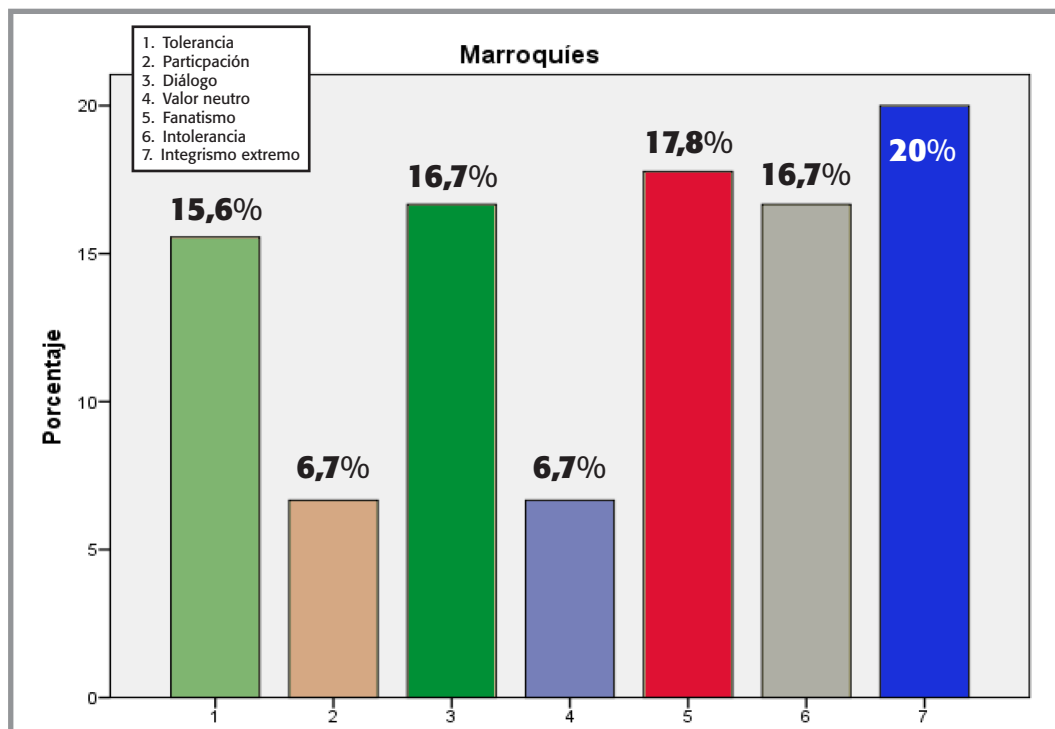


Gráfico 22. Valores y contravalores del alumnado inmigrante hacia el alumnado marroquí.

a.2) El gráfico 23 referente a los alumnos búlgaros, refleja que éstos obtienen los resultados más altos en los valores negativos de fanatismo, el 18,9% e intolerancia, el 17,4%. Dándose una coincidencia de porcentajes, en el valor positivo de diálogo, el 13,7% y en el valor negativo de integrismo extremo, el 13,4%. El valor correspondiente a la categoría de la tolerancia obtiene un porcentaje sensiblemente inferior al resto de los valores, el 6,8%.

b.2) Como recogemos en el gráfico 24 el alumnado búlgaro según la percepción del alumnado inmigrante se caracteriza por el porcentaje elevado en el valor negativo del fanatismo, el 22,9%, moderadamente superior al resto de los porcentajes que son bastante homogéneos en todas las categorías.

Comparando los datos expuestos en los gráficos 23 y 24 podemos apreciar que se da una percepción homogénea del alumnado madrileño con el inmigrante en asignar los porcentajes más elevados a los valores negativos de fanatismo e intolerancia, respectivamente.

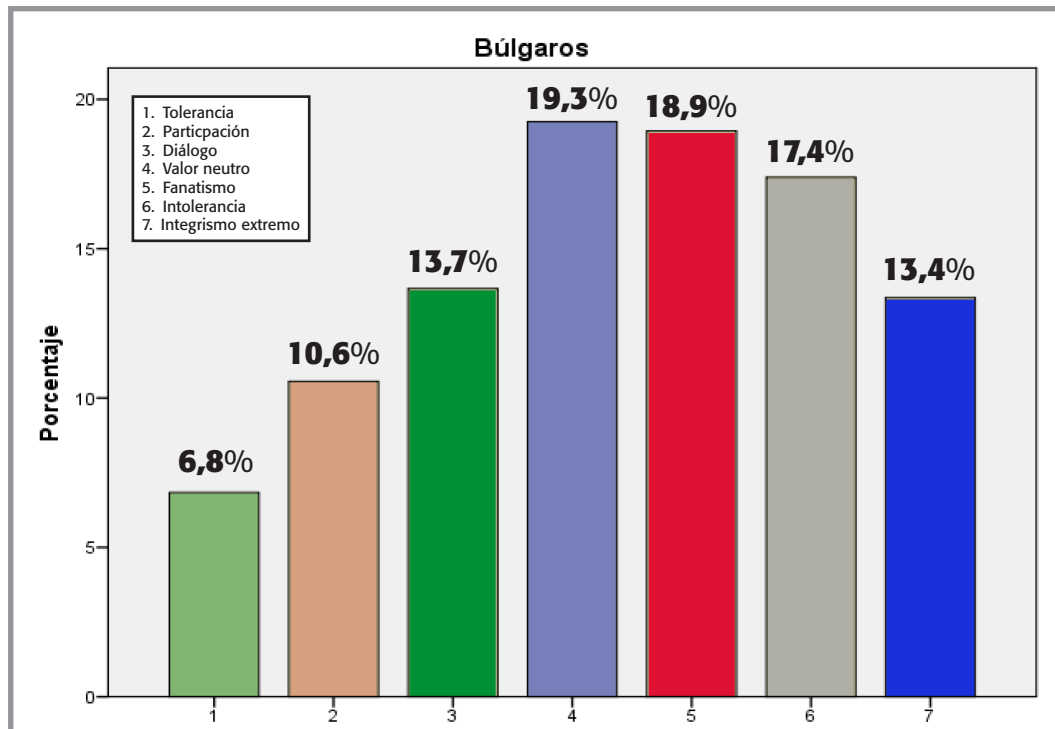


Gráfico 23: Valores y contravalores del alumnado madrileño hacia el alumnado búlgaro.

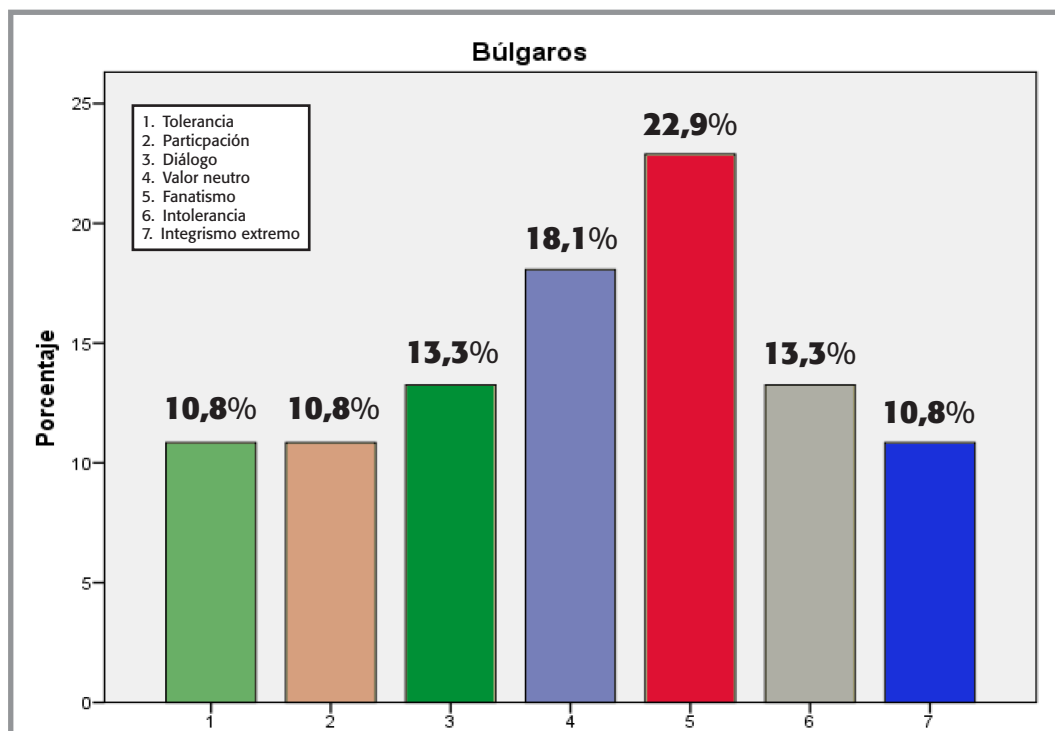


Gráfico 24: Valores y contravalores del alumnado inmigrante hacia el alumnado búlgaro.

a.3) Con los datos obtenidos, representados en el gráfico 25, podemos afirmar que el alumnado madrileño otorga al alumnado polaco el porcentaje más elevado en el valor correspondiente al fanatismo, el 21,3%. El resto de valores alcanzan unos porcentajes bastante similares, exceptuando el valor de la tolerancia al que le corresponde un porcentaje de 7,7%, significativamente inferior.

b.3) A través del gráfico 26 podemos observar que el alumnado inmigrante en las categorías positivas percibe al alumnado polaco como dialogante, el 18,6%. En un rango sensiblemente inferior se encuentran el valor negativo del integrismo extremo, el 17,4%, con un porcentaje muy cercano al que obtiene la categoría de fanatismo, 16,3%. Para el resto de categorías los porcentajes son bastante aproximados.

Observando el gráfico 25 y el gráfico 26 podemos decir que se dan discrepancias en la percepción que tiene el alumnado madrileño y la percepción que tiene el alumnado inmigrante acerca de sus compañeros polacos. Dándose una única coincidencia en la variable positiva que corresponde a la categoría de la participación con un porcentaje de 12 % y 12,8 %, respectivamente.

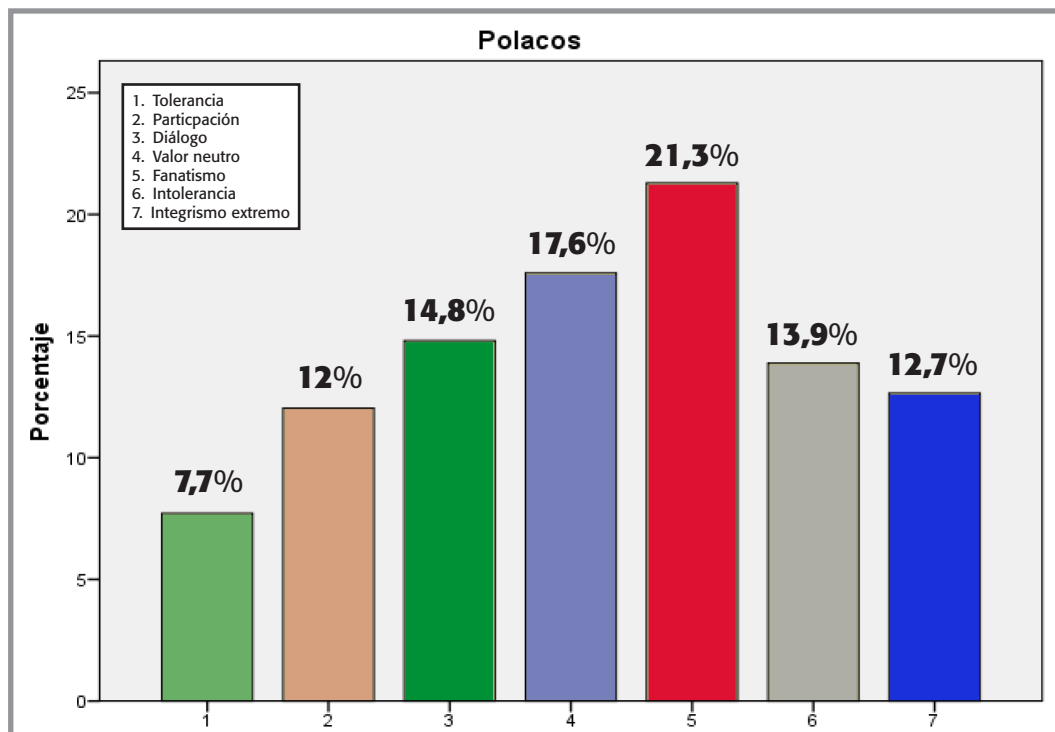


Gráfico 25: Valores y contravalores del alumnado madrileño hacia el alumnado polaco.

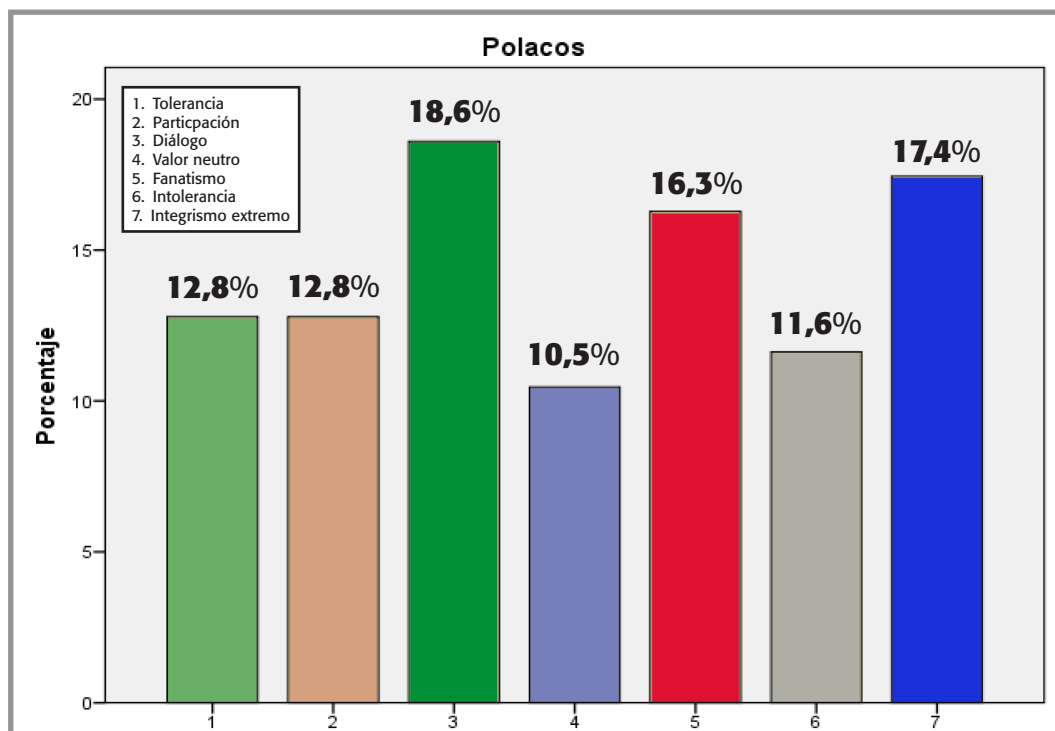


Gráfico 26. Valores y contravalores del alumnado inmigrante hacia el alumnado polaco.

a.4) Los resultados reflejan que los alumnos madrileños de la muestra otorgan a sus compañeros rumanos el valor más elevado en la categoría de integrismo extremo, el 20,5%. En el lado opuesto, otorgan el valor más bajo, el 7,1%, con espectacular diferencia, al valor positivo correspondiente a la tolerancia. El resto de valores son bastante parecidos a excepción de la categoría participación que obtiene un porcentaje débilmente inferior, 11,9%. Así se aprecia en el gráfico 27.

b.4) Para el alumnado rumano y su percepción por su compañeros inmigrantes, el porcentaje más elevado corresponde a la categoría negativa de integrismo extremo, el 22%. Por contraposición las categorías intolerancia y fanatismo reciben los valores más bajos, el 8,5% y el 9,8%, respectivamente. Para los valores positivos, el valor más alto le pertenece a la categoría del diálogo, el 18,3%. Como se expone en el gráfico 28.

En los gráficos 27 y 28 observamos que madrileños e inmigrantes otorgan para sus compañeros rumanos el porcentaje más alto a la variable negativa integrismo extremo. Para las otras dos variables negativas fanatismo e intolerancia, la percepción es opuesta, mientras que el alumnado inmigrante le otorga un bajo porcentaje, el 9,8% y el 8,5%, respectivamente, el alumnado madrileño le da un porcentaje moderadamente superior, el 14,3% y el 14,6%, respectivamente. La categoría de la participación es valorada muy similar por el alumnado madrileño, el 11,9% y por el alumnado inmigrante, el 12,2%.

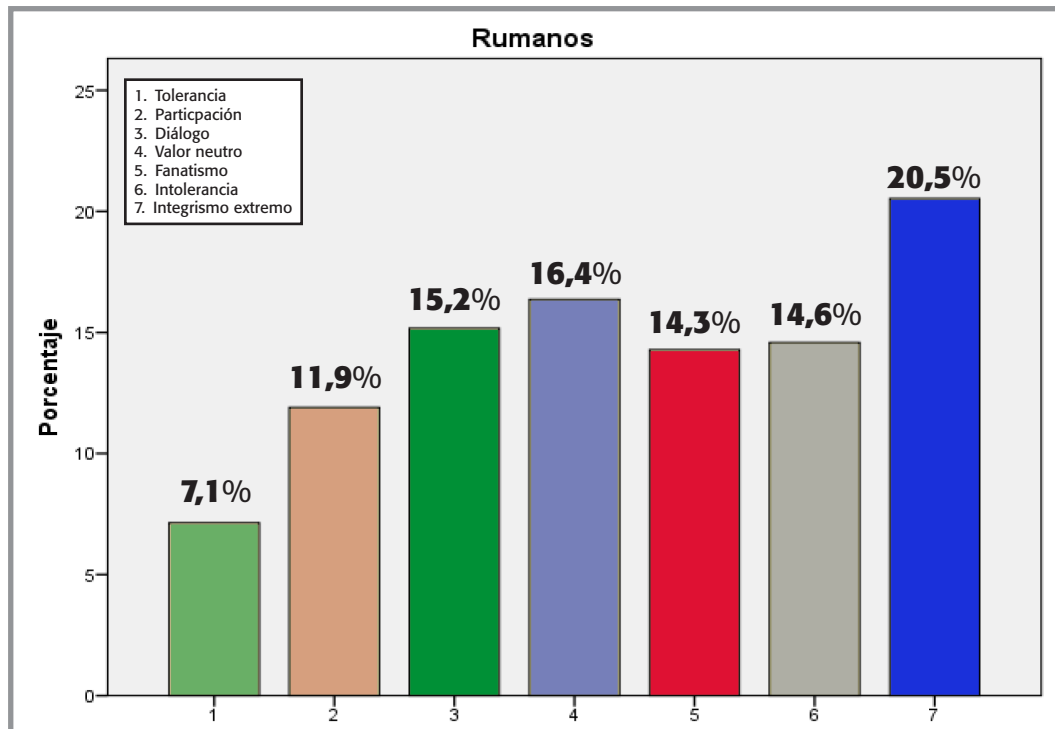


Gráfico 27: Valores y contravalores del alumnado madrileño hacia el alumnado rumano.

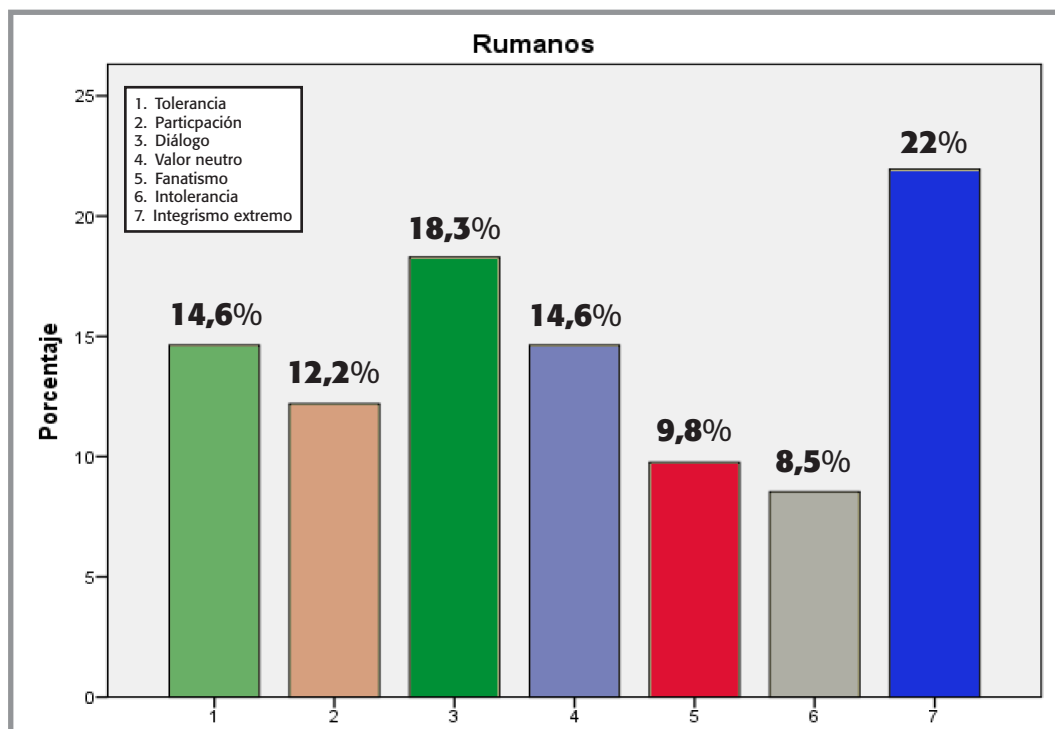


Gráfico 28: Valores y contravalores del alumnado inmigrante hacia el alumnado rumano.

a.5) En la percepción que el alumnado madrileño tiene de sus compañeros bolivianos el porcentaje más alto pertenece a la categoría fanatismo, el 22,5%. Las demás categorías tienen porcentajes homogéneos, salvo la categoría correspondiente a la tolerancia que se caracteriza por tener un porcentaje moderadamente inferior, 8.8% con respecto a las anteriores categorías. Los datos se exponen en el gráfico 29.

b.5) Observando el gráfico 30 podemos deducir que en la percepción que el alumnado inmigrante tiene de sus compañeros bolivianos la categoría positiva de diálogo obtiene el porcentaje más alto, el 22,8%, seguido de la categoría negativa del fanatismo, el 19,6%. Las dos categorías positivas restantes, participación y tolerancia, obtienen porcentajes fuertemente superiores, el 17,4% y el 14,1%, respectivamente a los que obtienen las otras dos categorías negativas, el integrismo extremo con un porcentaje de 7,6% y la intolerancia con el 3,3 % de porcentaje.

En los gráficos 29 y 30 observamos claramente que la diferencia más significativa se aprecia en los valores negativos correspondientes a las categorías de intolerancia e integrismo extremo. El alumnado madrileño otorga a estas dos categorías valores sensiblemente superiores, el 13,7% y el 12,3%, respectivamente de las otorgadas por sus compañeros inmigrantes, el 3,3% y el 7,6 %, respectivamente.

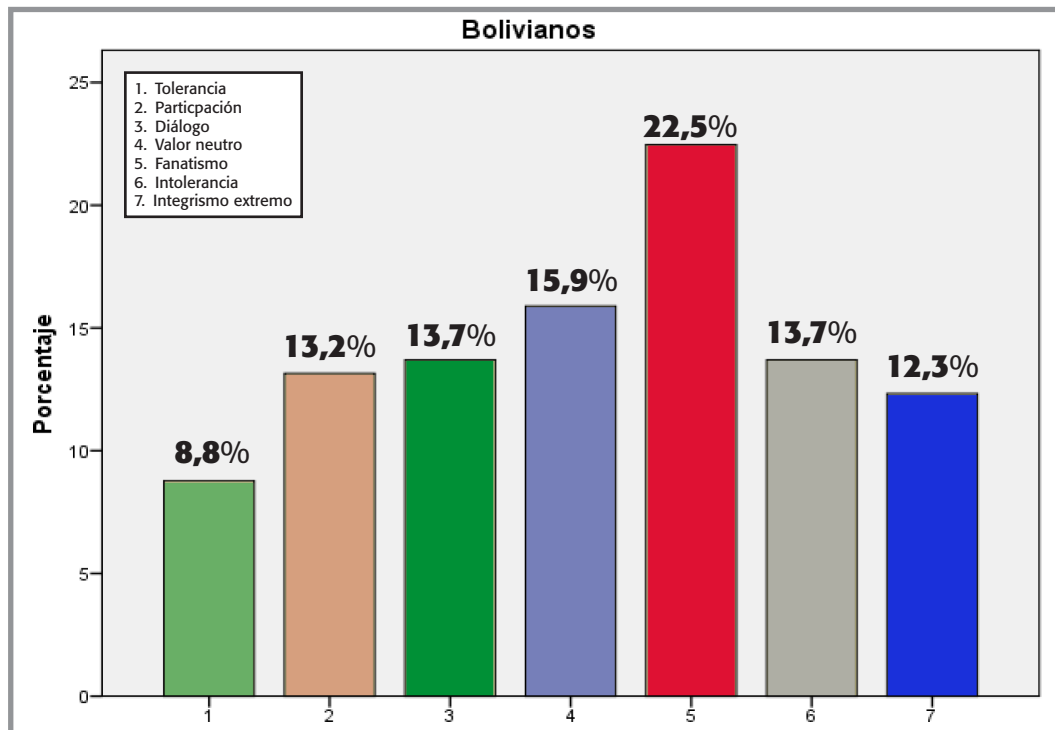


Gráfico 29. Valores y contravalores del alumnado madrileño hacia el alumnado boliviano.

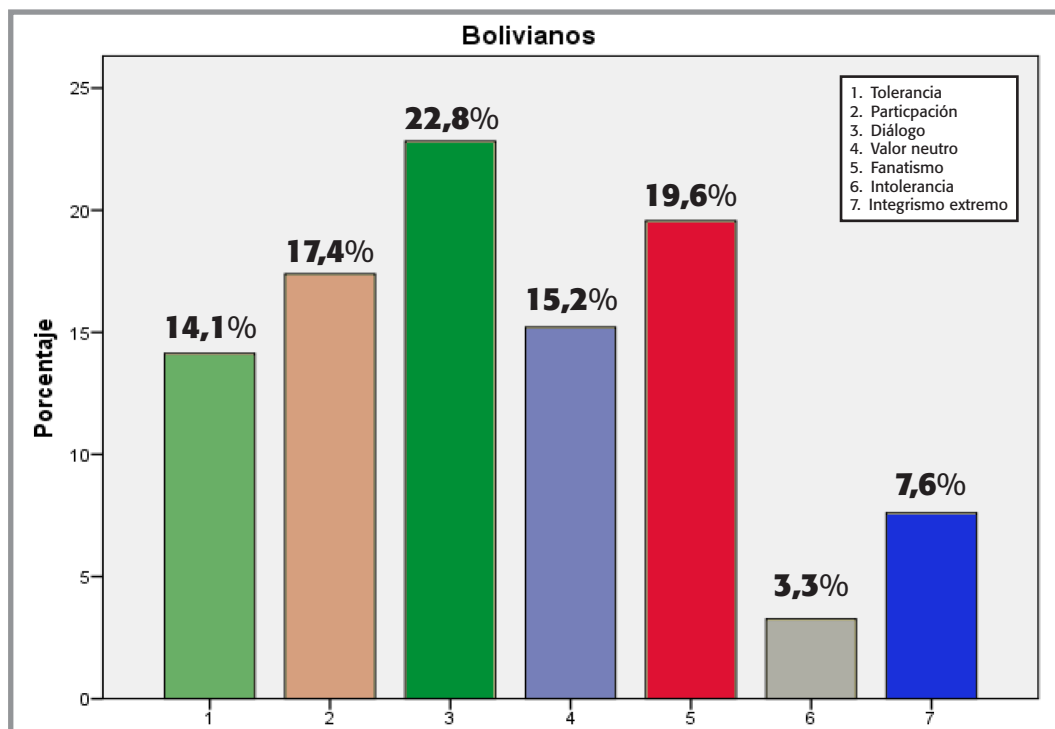


Gráfico 30. Valores y contravalores del alumnado inmigrante hacia el alumnado boliviano.

a.6) El gráfico 31 muestra como perciben los alumnos madrileños a sus compañeros colombianos. Observando el gráfico, las variables positivas son las que obtienen porcentajes más altos, destacan el diálogo, el 21,7%, y la participación, el 18,7%. Los porcentajes más bajos corresponden a la variable negativa del integrismo extremo, el 8,3% y la variable positiva de la tolerancia, el 9,1%.

b 6) Atendiendo al gráfico 32 el alumnado colombiano es percibido por sus compañeros inmigrantes como participativo, el 25,5%, tolerante, el 19,1% y dialogante, el 18,1%. Los valores negativos de intolerancia, fanatismo e integrismo extremo reciben porcentajes bastante inferiores, el 11,7%, el 9,6% y el 8,5%, respectivamente.

La categoría integrismo en el alumnado colombiano obtiene un bajo y coincidente porcentaje por parte del alumnado madrileño y del alumnado inmigrante, el 8,3% y el 8,5%, respectivamente. La diferencia más extrema la hallamos en la categoría positiva de la tolerancia que mientras que para los alumnos madrileños tiene un porcentaje de 9,1 %, el valor alcanzado por los alumnos inmigrantes es de 19,1%. Tras el análisis de los porcentajes y la observación de los gráficos 31 y 32 podemos decir que el alumnado inmigrante percibe de forma más positiva al alumnado colombiano.

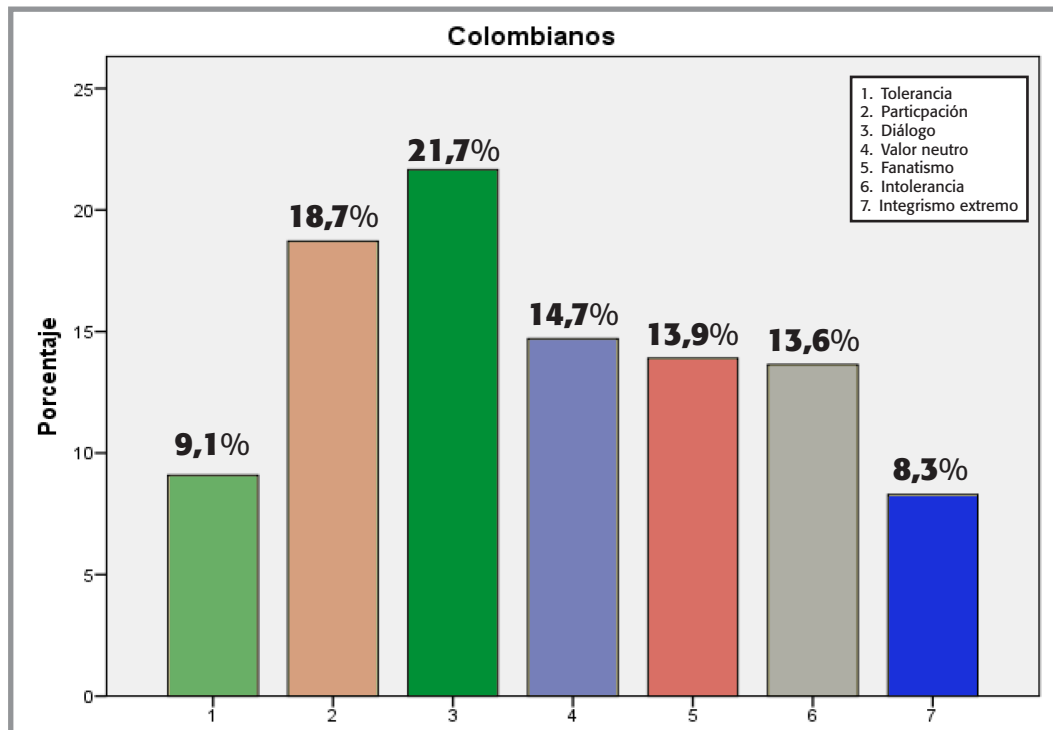


Gráfico 31: Valores y contravalores del alumnado madrileño hacia el alumnado colombiano.

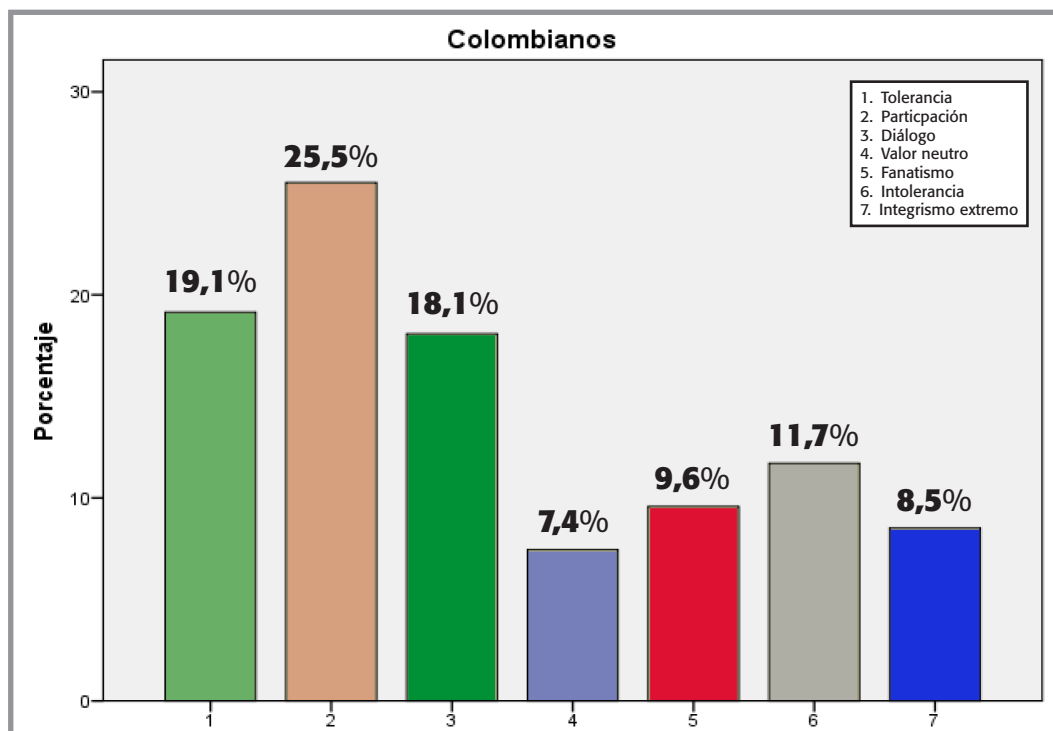


Gráfico 32. Valores y contravalores del alumnado inmigrante hacia el alumnado colombiano.

a.7) Como observamos en el gráfico 33 el alumnado madrileño tiene una percepción positiva de sus compañeros ecuatorianos. Los valores positivos de la categoría participación tienen los porcentajes más altos, el 22,5% y el 18,1 %, respectivamente. En los valores negativos destaca el porcentaje moderadamente superior del fanatismo, el 16,7%, frente a los porcentajes de integrismo extremo, el 9,7% y de la intolerancia, el 9,4%. Estos dos últimos porcentajes son débilmente inferiores al porcentaje que corresponde a la categoría positiva de tolerancia, el 11,1%.

b.7) El gráfico 34 muestra que el alumnado inmigrante tiene una percepción muy positiva de los alumnos ecuatorianos. Las categorías positivas de tolerancia, el 30,3%, la participación, el 29,3% y el diálogo, el 15,2 %, se alzan con los porcentajes más altos. Las categorías negativas de intolerancia, el 7,1%, integrismo extremo, el 7,1 % y el fanatismo, el 5,1%, obtienen porcentajes significativamente inferiores.

En la percepción de los alumnos madrileños e inmigrantes acerca del alumnado ecuatoriano observando los gráficos 33 y 34 encontramos que presentan opiniones similares en las categorías negativas de intolerancia e integrismo extremo. Sin embargo, las opiniones son dispares en la categoría negativa de fanatismo y en la categoría positiva de tolerancia.

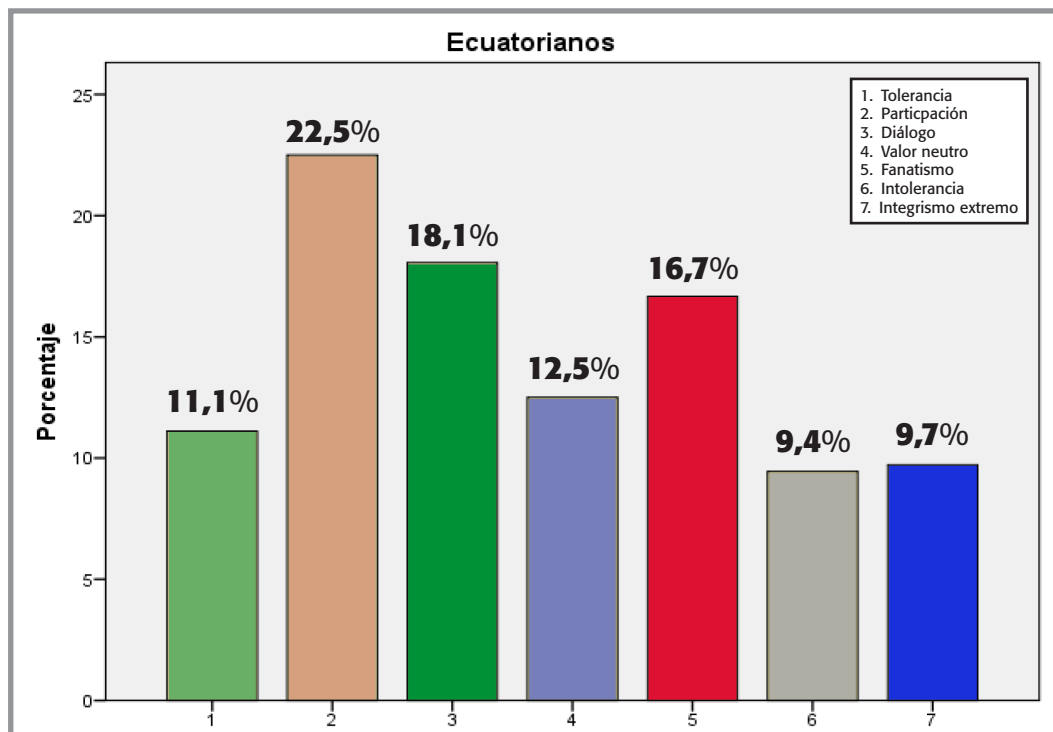


Gráfico 33. Valores y contravalores del alumnado madrileño hacia el alumnado ecuatoriano.

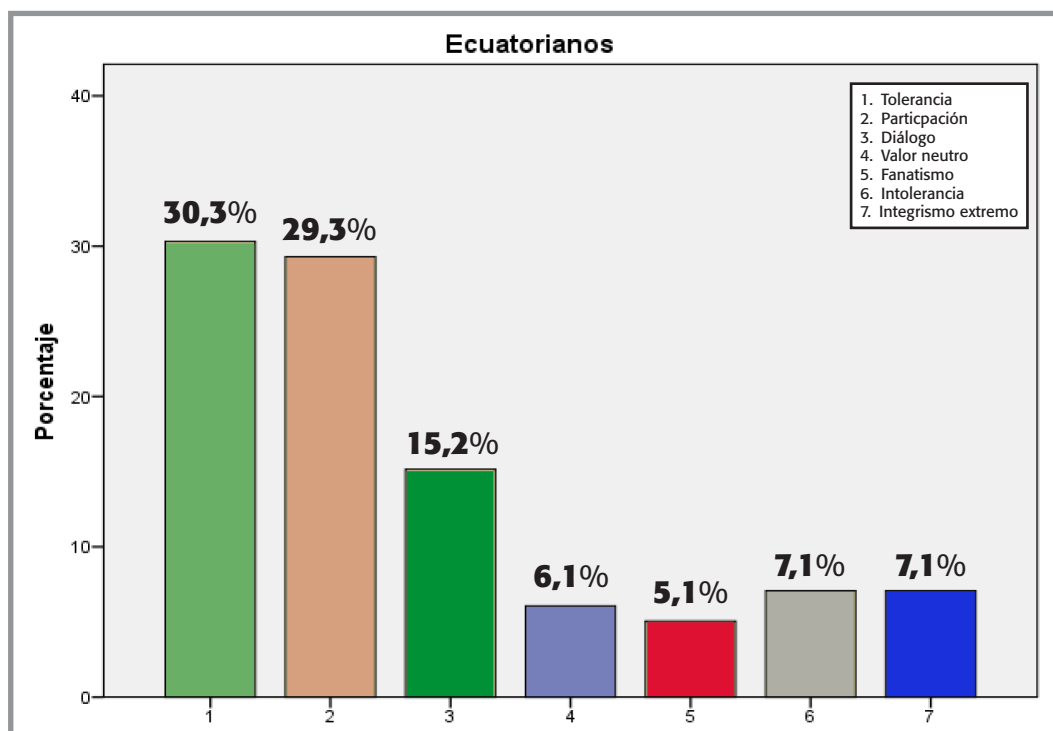


Gráfico 34. Valores y contravalores del alumnado inmigrante hacia el alumnado ecuatoriano.

a.8) La opinión que tienen los alumnos madrileños sobre los alumnos chinos queda reflejado en el gráfico 35. Para las categorías positivas el porcentaje más alto y con pronunciada diferencia sobre todas las demás lo encontramos en la categoría del diálogo. El resto de categorías tanto positivas como negativas alcanzan valores similares, excepto la categoría negativa intolerancia que alcanza un porcentaje sensiblemente inferior a la media.

b.8) En el gráfico 36 reflejamos la opinión que tienen los alumnos inmigrantes acerca de sus compañeros chinos. En este gráfico apreciamos que el porcentaje que más sobresale corresponde a la categoría positiva del diálogo, el 27,5%. La categoría positiva tolerancia y la negativa de integrismo extremo tienen igual porcentaje, ambas tienen el 12,1%. y la categoría positiva participación es la que recibe el porcentaje más bajo, el 9,9%.

Observando los gráficos 35 y 36, se desprende que la opinión que el alumnado madrileño y el inmigrante tiene sobre el chino no es demasiado coincidente. El porcentaje más elevado en ambos casos lo obtiene la categoría positiva del diálogo, aunque los porcentajes son ligeramente diferentes, el 22,7% en el caso de los madrileños y el 27,5% en el de los inmigrantes. En la categoría de la tolerancia madrileños e inmigrantes coinciden en el porcentaje, si bien en el caso de los madrileños es débilmente inferior, el 11,2% y el 21,1%, respectivamente.

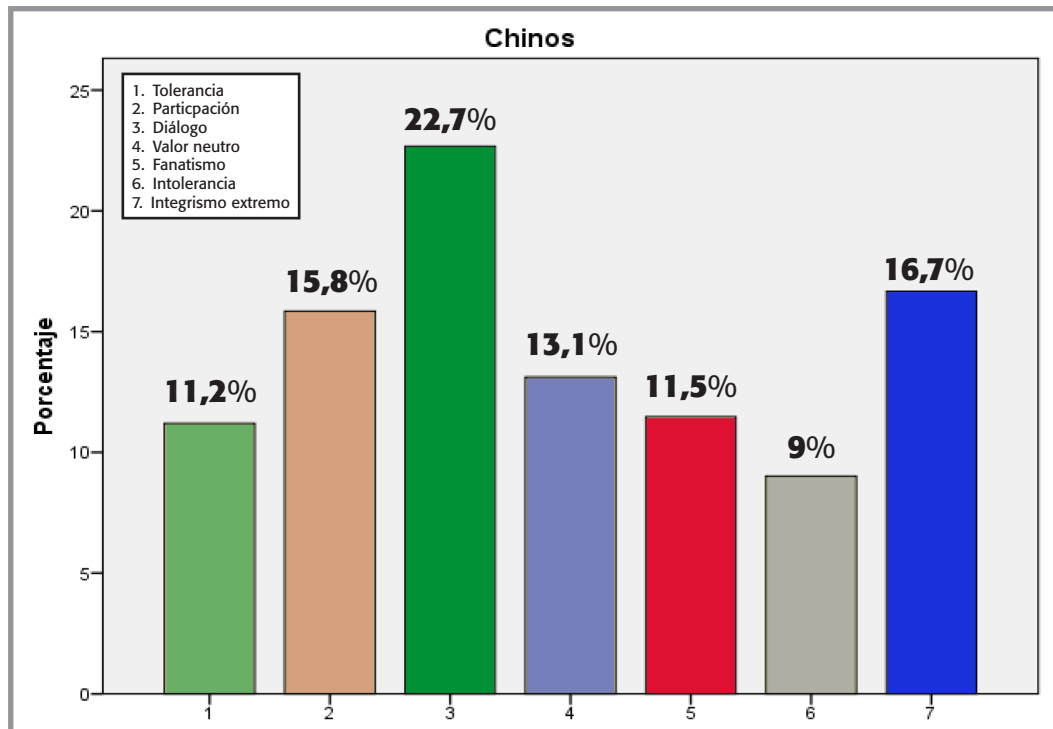


Gráfico 35: Valores y contravalores del alumnado madrileño hacia el alumnado chino.

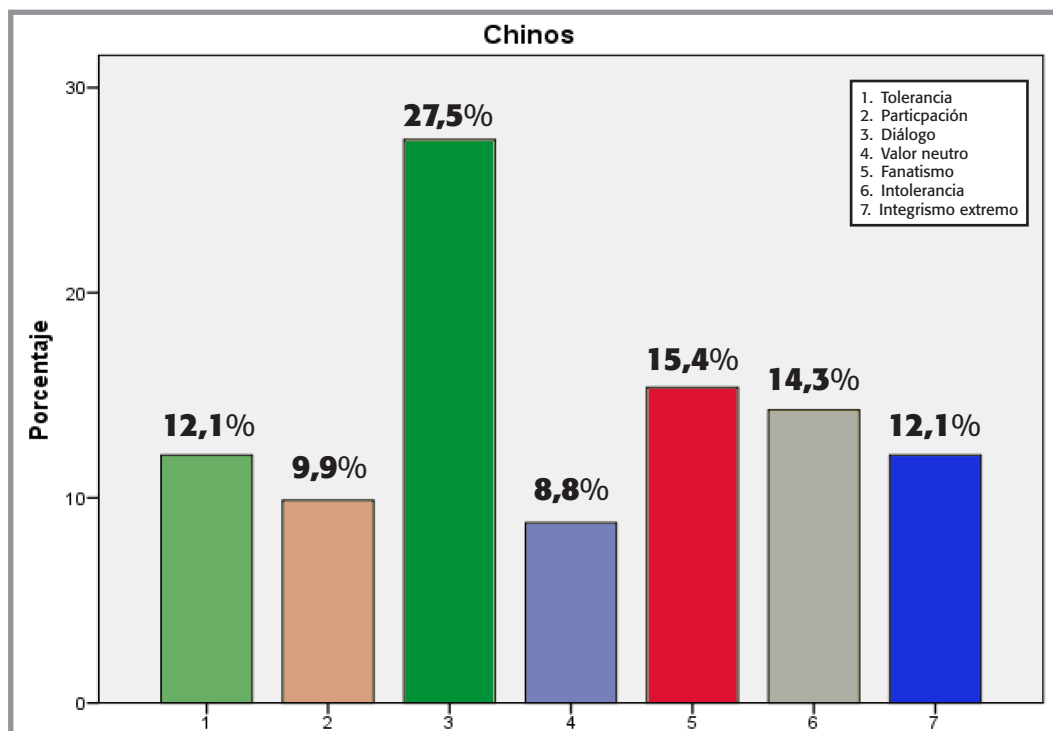


Gráfico 36. Valores y contravalores del alumnado inmigrante hacia el alumnado chino.

a.9) En el gráfico 37 los resultados demuestran que el alumnado madrileño se autopercibe espectacularmente tolerante, el 66%. Sin embargo, las otras dos categorías positivas de participación y diálogo obtienen unos porcentajes fuertemente inferiores con relación a la tolerancia. Los valores negativos están representados por unos porcentajes muy débiles, el 2,6% para el fanatismo, el 2,3% para el integrismo extremo y el 2,1% para la intolerancia.

b.9) En el gráfico 38 representamos los resultados acerca de como percibe el alumnado inmigrante al alumnado madrileño. El alumnado inmigrante muestra valoraciones positivas, concretamente las categorías positivas tienen un porcentaje elevado y las categorías negativas tienen un porcentaje bajo importante, la intolerancia el 4,3 % y el integrismo extremo el 5,3%, y la categoría fanatismo que tiene un porcentaje ligeramente superior, de 11,7%.

Observando los resultados que recogemos en los gráficos 37 y 38, los alumnos madrileños son bien vistos por sus compañeros inmigrantes. Observamos que el alumnado madrileño obtiene mejores resultados de los compañeros inmigrantes que de si mismo en las categorías positivas de participación y diálogo.

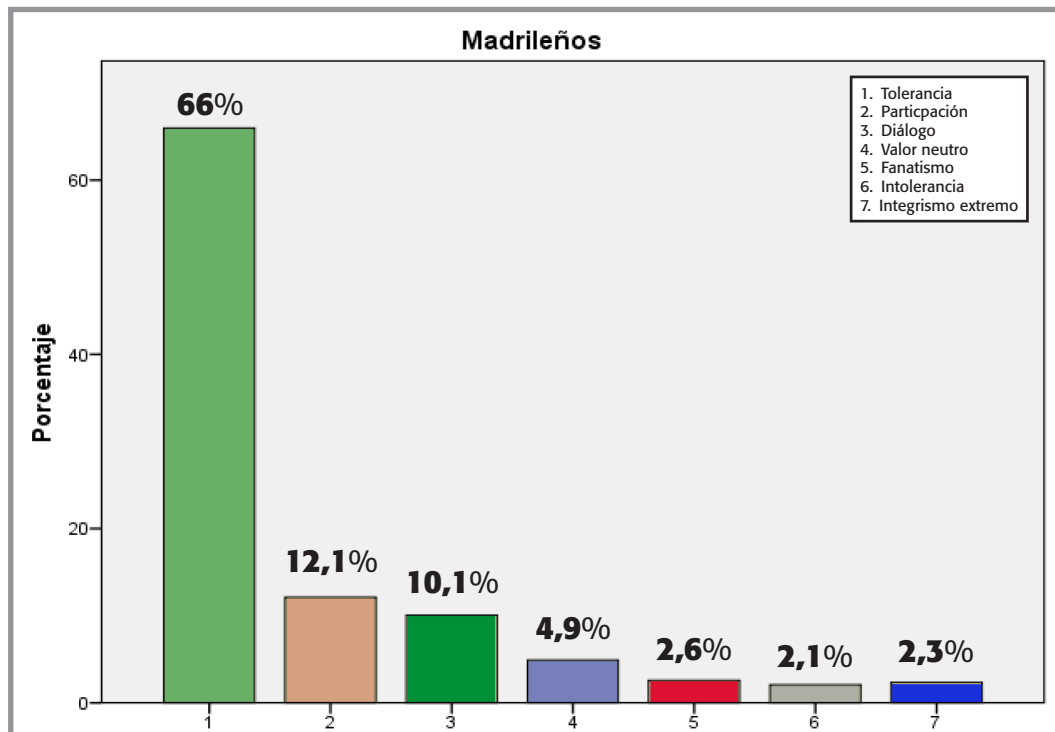


Gráfico 37: Valores y contravalores del alumnado madrileño hacia sí mismo.

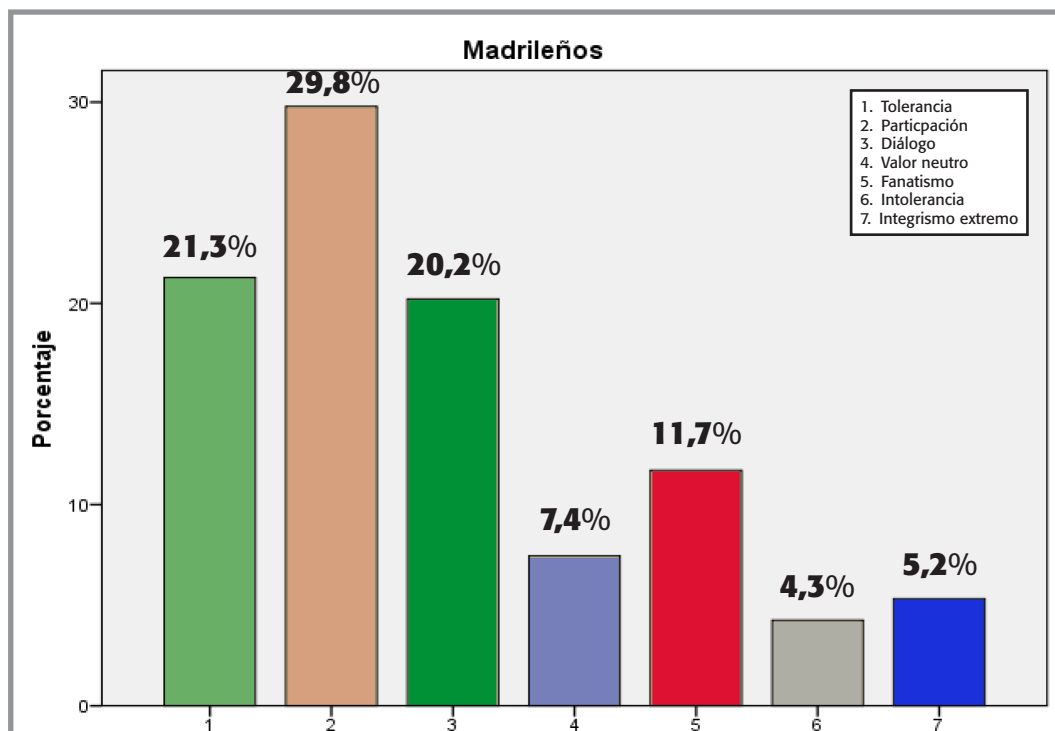


Gráfico 38: Valores y contravalores del alumnado inmigrante hacia el alumnado madrileño.

Para tener una visión global del conjunto de los valores y contravalores asignados a cada grupo de alumnos y facilitar la lectura comparativa, en la tablas 3 y 4, reflejamos los datos representados en los gráficos 21-38. Hemos agrupado el alumnado en cinco categorías indicando en cada categoría la nacionalidad más frecuente y coloreado de azul los valores positivos y de rojo los valores negativos.

TABLA 3.  
PORCENTAJES OBTENIDOS DE LOS ALUMNOS MADRILEÑOS HACIA EL ALUMNADO INMIGRANTE PARA LOS VALORES POSITIVOS DE TOLERANCIA, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO Y LOS CONTRAVALORES DE FANATISMO, INTOLERANCIA E INTEGRISMO EXTREMO.

Procedencia / Valores Contra-valor	Marroquíes	Países del Este de la Unión Europea			Sudamericanos			Chinos	Madrileños
		Búlgaro	Polaco	Rumano	Boliviano	Colombiano	Ecuatoriano		
Tolerancia	5,1	6,8	7,7	7,1	8,8	9,1	11,1	11,2	66
Participación	12,5	10,6	12	11,9	13,2	18,7	22,5	15,8	12,1
Diálogo	14,8	13,7	14,8	15,2	13,7	21,7	18,1	22,7	10,1
	14,2	19,3	17,6	16,4	15,9	14,7	12,5	13,1	4,9
Fanatismo	16,8	18,9	21,3	14,3	22,5	13,9	16,7	11,5	2,6
Intolerancia	13,4	17,4	13,9	14,6	13,7	13,6	9,4	9	2,1
Integrismo extremo	23,1	13,4	12,7	20,5	12,3	8,3	9,7	16,7	2,3

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos.

TABLA 4.  
PORCENTAJES OBTENIDOS DE LA AUTOPERCEPCIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE PARA LOS VALORES POSITIVOS DE TOLERANCIA, PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO Y LOS CONTRAVALORES DE FANATISMO, INTOLERANCIA E INTEGRISMO EXTREMO.

Procedencia / Valores Contravalor	Marroquíes	Países del Este de la Unión Europea			Sudamericanos			Chinos	Madrileños
		Búlgaro	Polaco	Rumano	Boliviano	Colombiano	Ecuatoriano		
Tolerancia	15,6	10,8	12,8	14,6	14,1	19,1	30,3	12,1	21,3
Participación	6,7	10,8	12,8	12,2	17,4	25,5	29,3	9,9	29,8
Diálogo	16,7	13,3	18,6	18,3	22,8	18,1	15,2	27,5	20,2
	6,7	18,1	10,5	14,6	15,2	7,4	6,1	8,8	7,4
Fanatismo	17,8	22,9	16,3	9,8	19,6	9,6	5,1	15,4	11,7
Intolerancia	16,7	13,3	11,6	8,5	3,3	11,7	7,1	14,3	4,3
Integrismo extremo	20	10,8	17,4	22	7,6	8,5	7,1	12,1	5,3

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos.

### b). Integración.

En este área de análisis pretendemos averiguar el nivel de integración del alumnado inmigrante, entendida como adaptación recíproca de unos a otros, buscando la participación de todos.

A menudo, el modo en que el alumnado se integra en el centro educativo repercute en su proceso de aprendizaje, en la comunicación con los compañeros y profesores. "En definitiva, en su desarrollo personal y en su futuro como estudiante" (Muñoz Repiso-Izaguirre, Alfaya Hurtado y Fernández Torres, s. f, 63).

Para analizar este área nos hemos valido del ítem 7.

*1. ¿Los inmigrantes escolarizados se sienten integrados en aulas y centros escolares madrileños?*

a) Como indican los resultados representados en el gráfico 39, el 51% del alumnado madrileño percibe que sus compañeros inmigrantes se sienten aceptablemente integrados; el 29,8% bastante y el 17,2 % poco integrados, tan sólo el 2% percibe que están muy poco integrados.

b) Obervando los resultados representados en el gráfico 40 podemos afirmar que el 49,1% del alumnado inmigrante se siente aceptablemente integrado en las aulas y centros madrileños, el 37,1% se siente bastante integrado, el 11,2% percibe que está poco integrado y tan sólo el 2,6% se percibe muy poco integrado.

Atendiendo a los gráficos 39 y 40, tal y como deseamos, el nivel de integración del alumnado inmigrante en el centro es percibida por los dos colectivos como aceptablemente buena.

En síntesis, respecto a este área de análisis tendríamos que afirmar que los alumnos autóctonos y sus compañeros inmigrantes coinciden en la percepción de que éstos se sienten integrados en el aula.

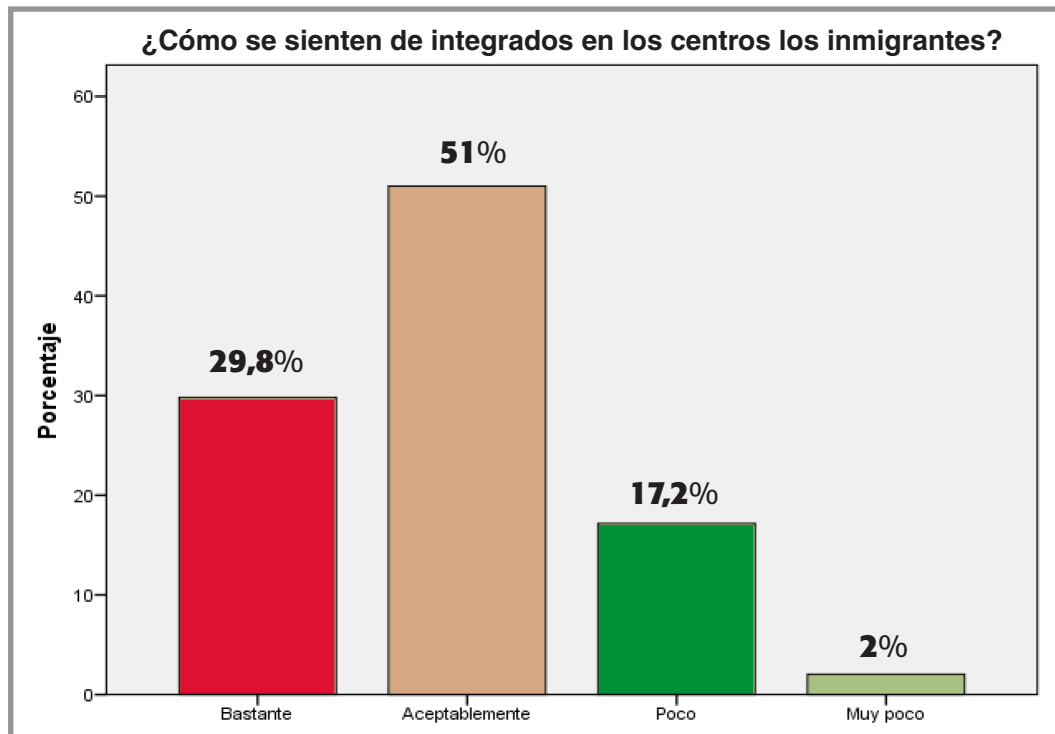


Gráfico 39. Distribución de la muestra en relación a como percibe el alumnado autóctono el grado de integración de los alumnos inmigrantes.

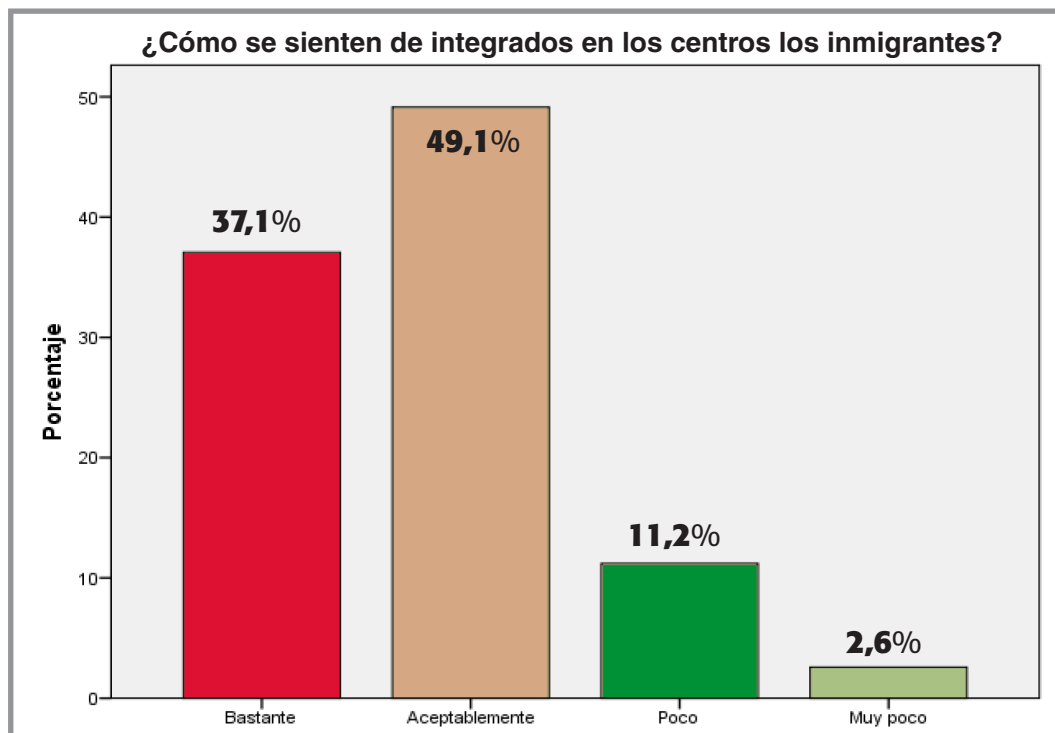


Gráfico 40. Distribución de la muestra en relación a como percibe el alumnado inmigrante su grado de integración en el centro.

**c) Estereotipos y prejuicios.**

Tal y como hemos apuntado en el marco teórico, es frecuente que el inmigrante sea objeto de connotaciones negativas, muchas veces como consecuencia del desconocimiento y del miedo a lo desconocido.

El centro como institución educativa y como importante agente de socialización es el lugar idóneo para desde temprana edad corregir prejuicios y estereotipos generalmente muy arraigados por ser transmitidos desde el ambiente familiar y social en el que se desenvuelve el niño.

En este bloque pretendemos averiguar si el trato habitual con compañeros inmigrantes ayuda a reducir prejuicios, dado que los sujetos que evalúan el contacto como algo a tener en cuenta, tienen menos prejuicios que aquellos individuos que no lo consideran importante (Graff Munaro, 2010, 176).

Este área ha sido evaluado con el ítem 15.1 y 12.

*1. El contacto en aulas con inmigrantes escolarizados, ayuda y conduce a reducir prejuicios.*

a) Como muestra en el gráfico 41, el 67,9% del alumnado madrileño valora positivamente el contacto en las aulas para reducir prejuicios, el 32,1% opina que no reduce prejuicios.

b) El gráfico 42 nos permite afirmar que una amplia proporción de la muestra, el 81,7% del alumnado inmigrante opina que el contacto en el aula con alumnado inmigrante ayuda a reducir prejuicios.

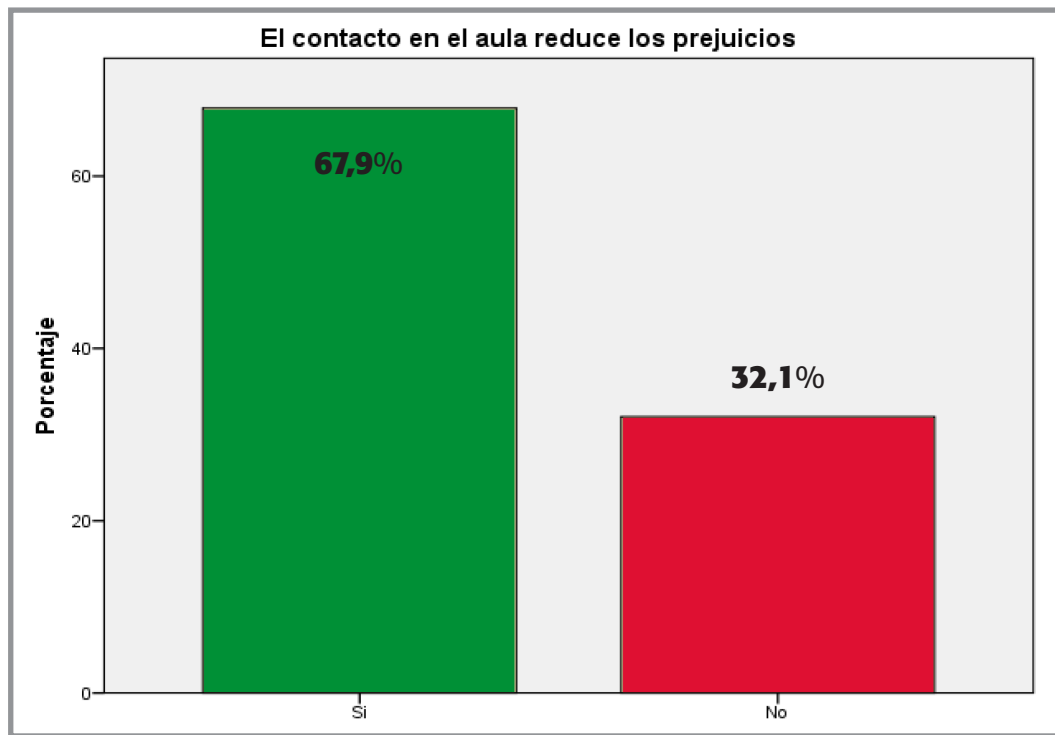


Gráfico 41: Distribución de la muestra de alumnado madrileño que opina si el contacto con alumnado inmigrante en el aula reduce los prejuicios.

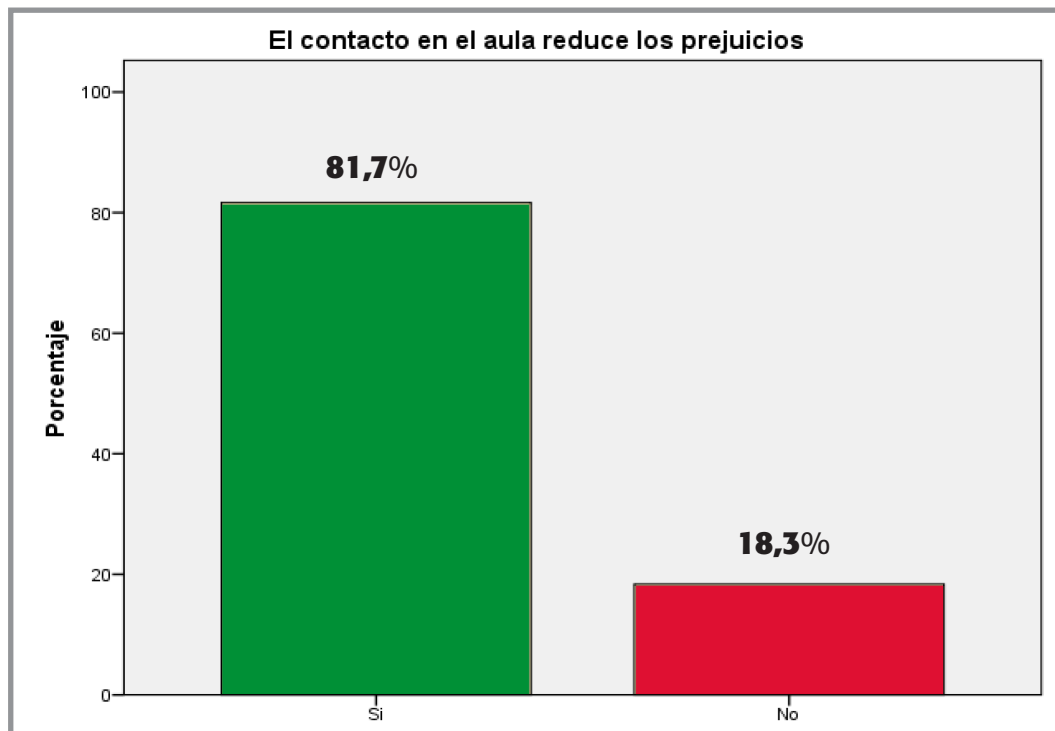


Gráfico 42: Distribución de la muestra de alumnado inmigrante que opina si el contacto con alumnado inmigrante en el aula reduce los prejuicios.

Observando los gráficos 41 y 42, los dos colectivos coinciden en afirmar que el contacto en aulas con inmigrantes escolarizados ayuda y conduce a reducir prejuicios, si bien es mayor el porcentaje de alumnado inmigrante que así opina, siendo escaso el número de sujetos que opinan lo contrario.

*2. En el caso de que en tu aula estén escolarizados más de tres inmigrantes ¿te preocupa esa densidad?*

a) La opinión que tienen los alumnos madrileños la reflejamos en el gráfico 43, en él podemos observar que al 52,5% del alumnado madrileño le preocupa muy poco tener en su clase más de tres compañeros inmigrantes, al 33,5% le preocupa poco y tan sólo a un 14,1% le preocupa bastante.

b) Muy pocos escolares inmigrantes dicen preocuparles bastante la presencia de compañeros inmigrantes en el aula, tan sólo el 4,3%. Al resto, les preocupa muy poco, el 78,4% o poco, el 17,2%. Así lo recogemos en el gráfico 44.

En los gráficos 43 y 44 observamos que ambos colectivos coinciden en afirmar que les preocupa muy poco que en su clase haya más de tres alumnos inmigrantes. Se observa diferencia porcentual en la respuesta poco y bastante. Lo que nos permite afirmarnos en que no hay un estereotipo de que el inmigrante nos invade.

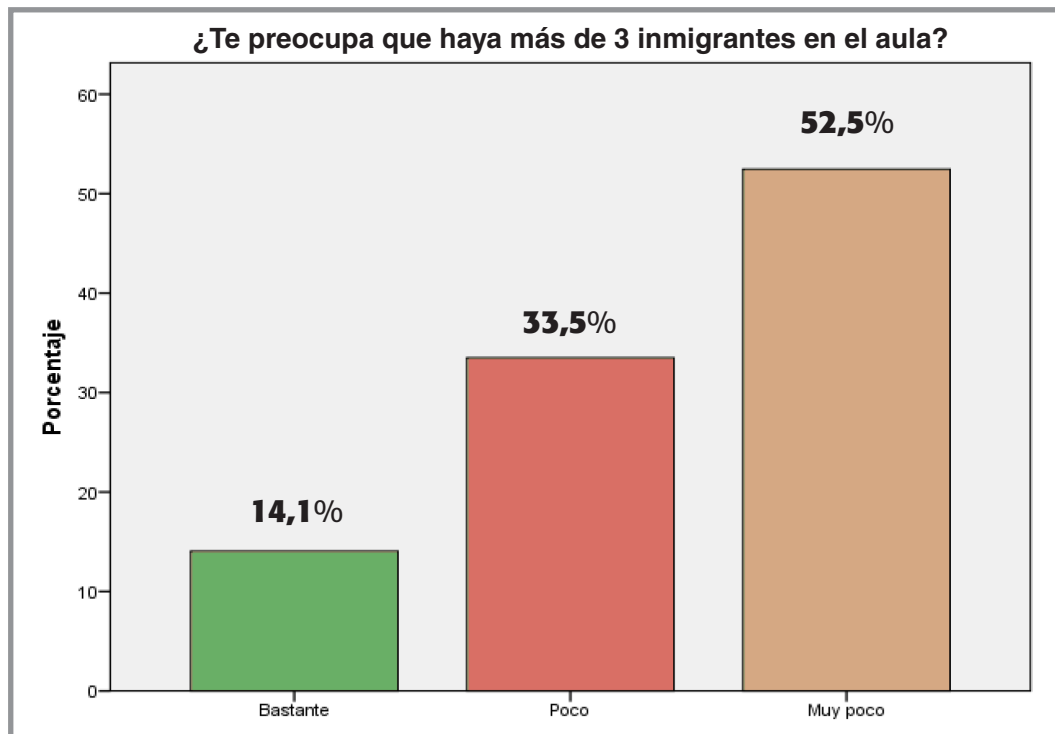


Gráfico 43: Distribución de la muestra de alumnado madrileño en relación a su preocupación por la presencia en el aula de más de tres compañeros inmigrantes.

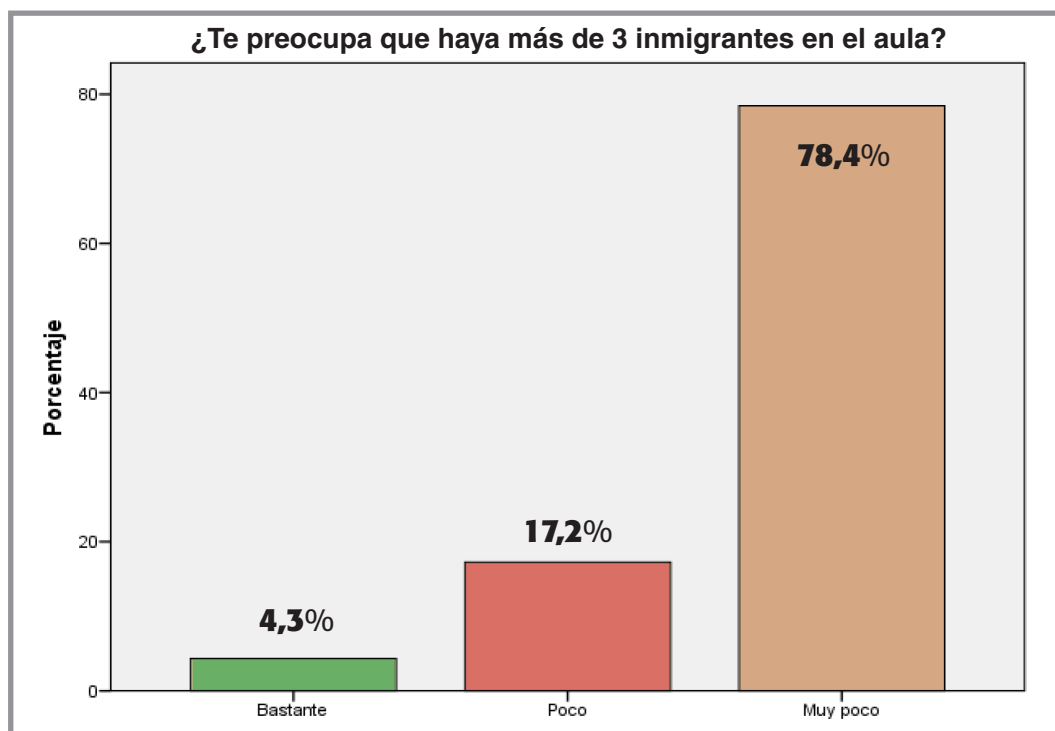


Gráfico 44: Distribución de la muestra de alumnado inmigrante en relación a su preocupación por la presencia en el aula de más de tres compañeros también inmigrantes.

**d). Relaciones.**

La importancia de este área reside en la necesidad de conocer el ámbito en el que el alumnado autóctono se relaciona con el inmigrante y el ámbito en el que el alumnado inmigrante se relaciona ente sí.

No siempre hablamos desde el conocimiento directo, siendo las relaciones las que nos permiten acercarnos a lo desconocido, posibilitándonos descubrir al otro. A su vez nos posibilitan una comprensión mayor hacia los demás y su forma de actuar, lo que puede suponer tanto una mayor aceptación como un interés de establecer relaciones para profundizar tal conocimiento.

Este área ha sido evaluado con los ítems 1, 20, 27 y 29.

*1. ¿Tienes trato habitual con inmigrantes escolarizados? ¿En el aula? ¿En el recreo? ¿En la calle?*

a) Para el alumnado autóctono el trato habitual con alumnos inmigrantes escolarizados alcanza su porcentaje más alto en el aula, el 70,8%, y va disminuyendo a medida que el contacto no es obligatorio, en el recreo el 50,9% y en la calle se reduce al 38,1%. Así lo muestran los resultados expresados en el gráfico 45, el gráfico 46 y el gráfico 47, respectivamente.

b) Para el alumnado inmigrante el trato habitual que mantiene con sus compañeros también inmigrantes desciende a medida que el contacto no es obligatorio. No obstante, mantiene un fuerte porcentaje en los tres contextos, el 93,5% en la clase, el 84,7% en el recreo y el 74,1% en la calle. Así lo indican los resultados representados en los gráficos 48, 49 y 50, respectivamente.

Alumnos madrileños e inmigrantes tienen trato en todos los ámbitos indicados, aula, recreo y calle. Sin embargo, en los dos grupos la disposición al trato disminuye a medida que el contacto no se hace obligatorio y los espacios son menos institucionalizados, con la matización de que la disminución del porcentaje es más pequeño en el caso de alumnado inmigrante. Podemos afirmar que un porcentaje importante de alumnado madrileño prefiere mantenerse alejado de los inmigrantes cuando el contacto no es obligatorio.

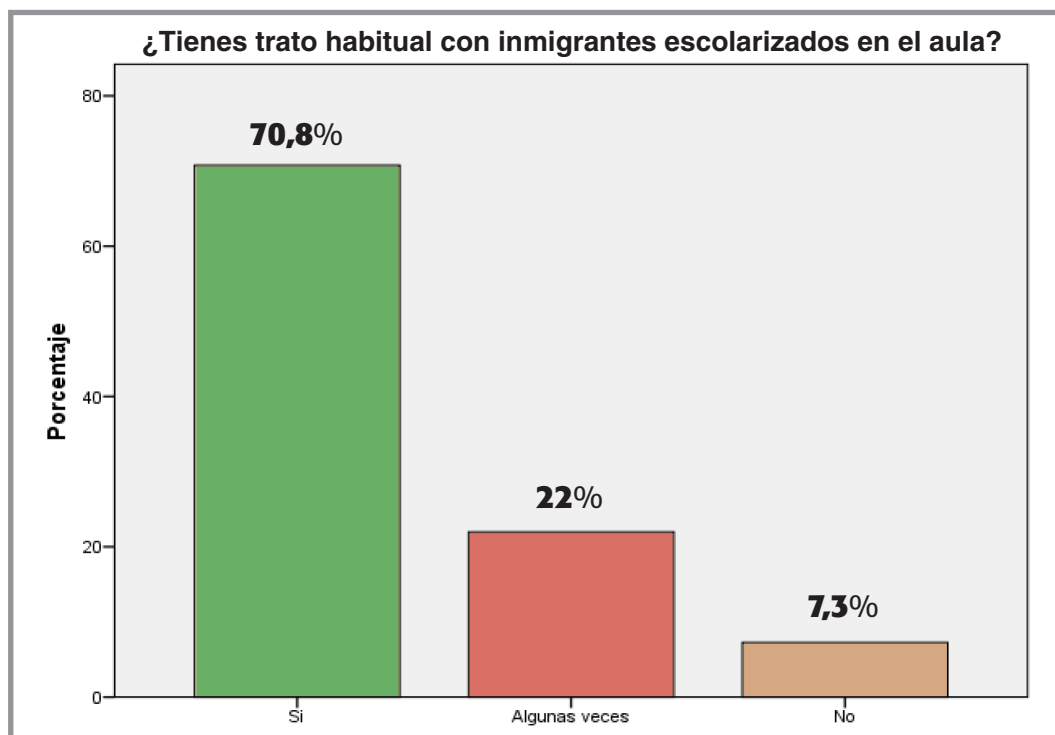


Gráfico 45. Distribución del trato habitual del alumnado madrileño con inmigrantes escolarizados, en el aula.

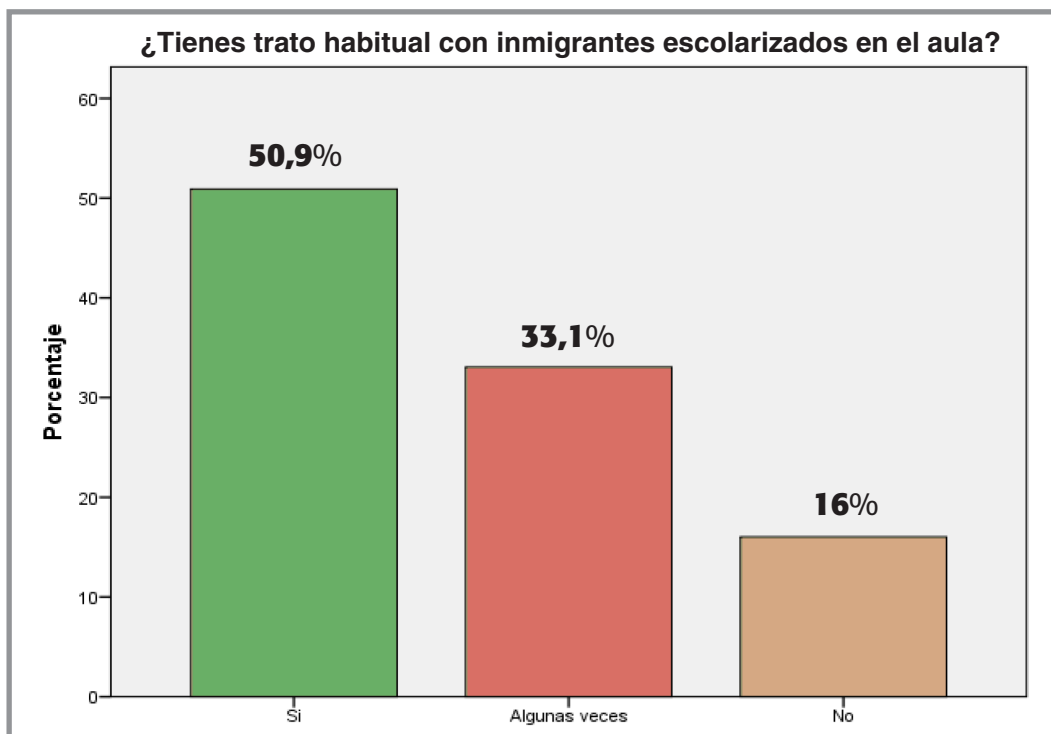


Gráfico 46. Distribución del trato habitual del alumnado inmigrante con inmigrantes escolarizados, en el recreo.

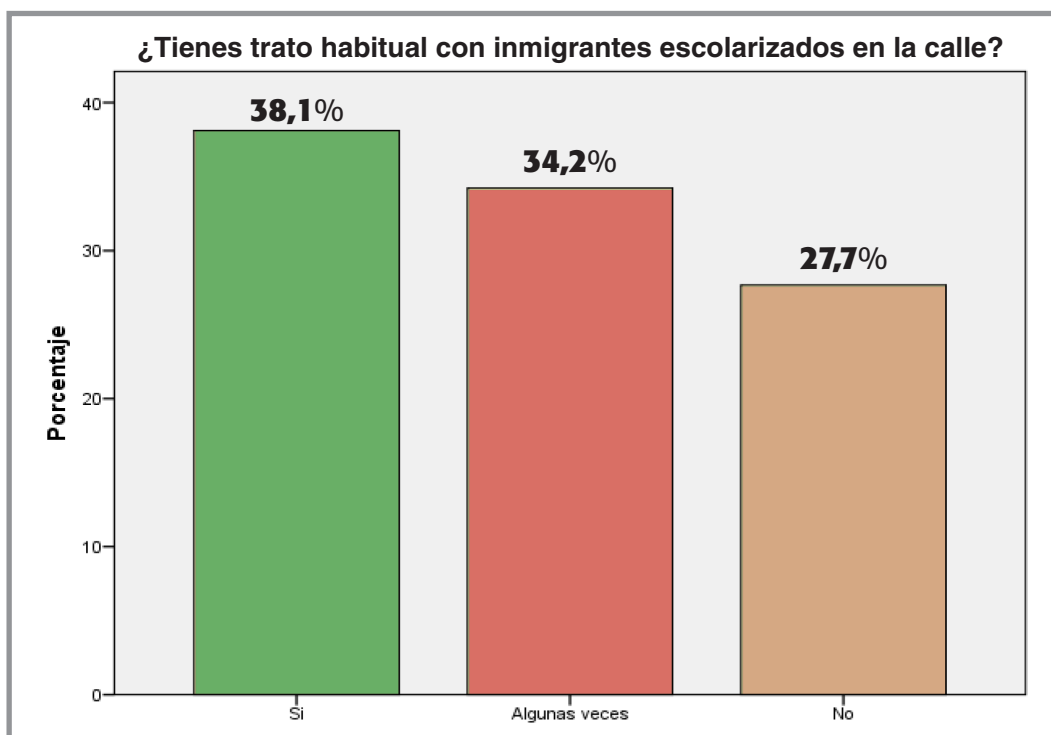


Gráfico 47: Distribución del trato habitual del alumnado madrileño con inmigrantes escolarizados, en la calle.

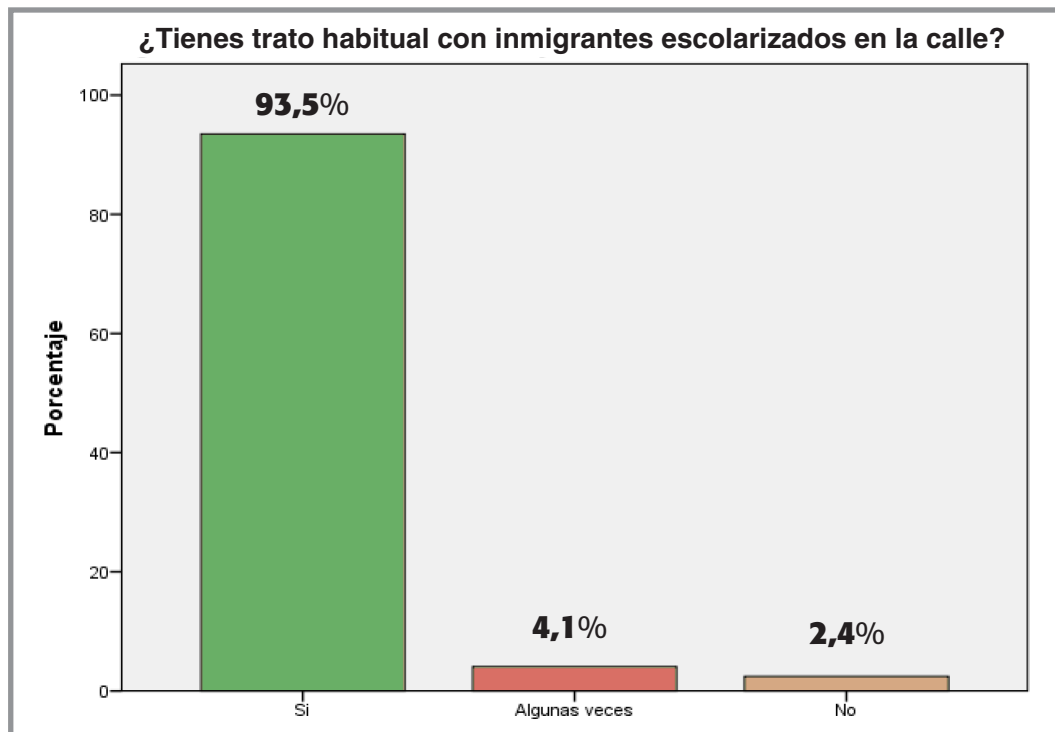


Gráfico 48: Distribución del trato habitual de inmigrantes escolarizados con inmigrantes escolarizados, en el aula.

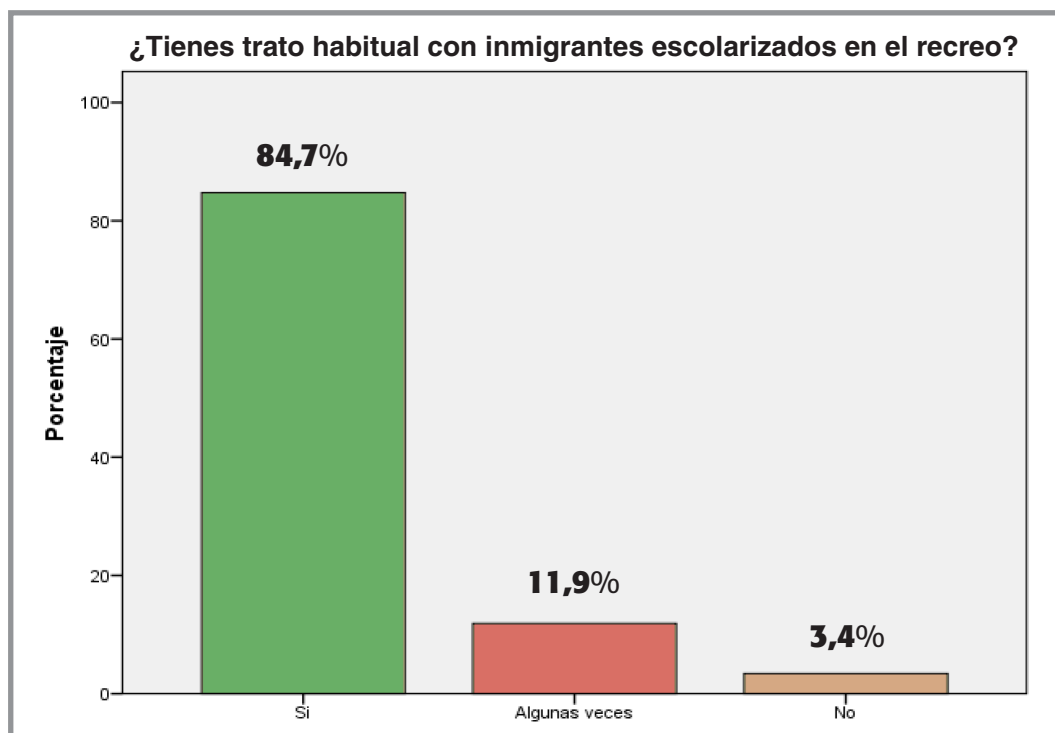
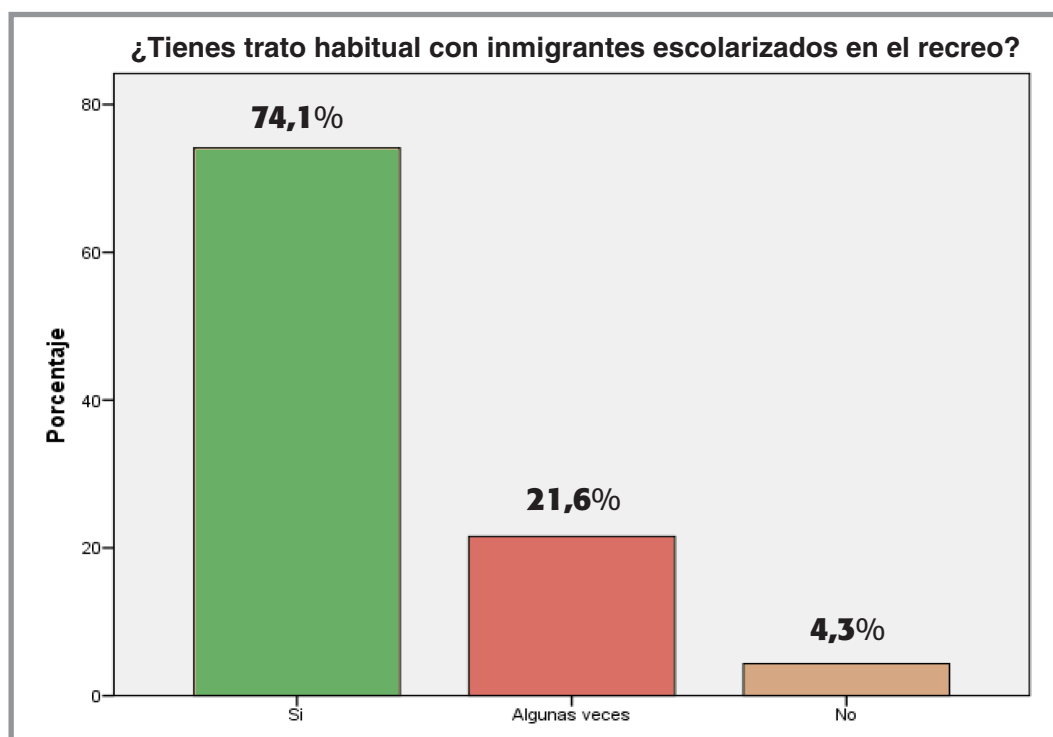


Gráfico 49: Distribución del trato habitual de inmigrantes escolarizados con inmigrantes escolarizados, en el recreo.



*Gráfico 50. Distribución del trato habitual de inmigrantes escolarizados con inmigrantes escolarizados, en la calle.*

2. ¿Tienes relaciones de amistad con inmigrantes escolarizados en el aula/centro escolar?

a) Un elevado porcentaje de alumnos madrileños, el 86,4%, indica tener amigos inmigrantes, como apreciamos en el gráfico 51.

b) La práctica totalidad de los alumnos inmigrantes, el 95,1% declara tener amigos en el aula/centro escolar que a su vez también son inmigrantes, como detallamos en el gráfico 52.

Como reflejan los gráficos 51 y 52, las opiniones son homogéneas y positivas en ambos casos, los dos colectivos manifiestan tener amigos inmigrantes en un porcentaje importante, 86,4% en los alumnos madrileños y 95,1% los inmigrantes.

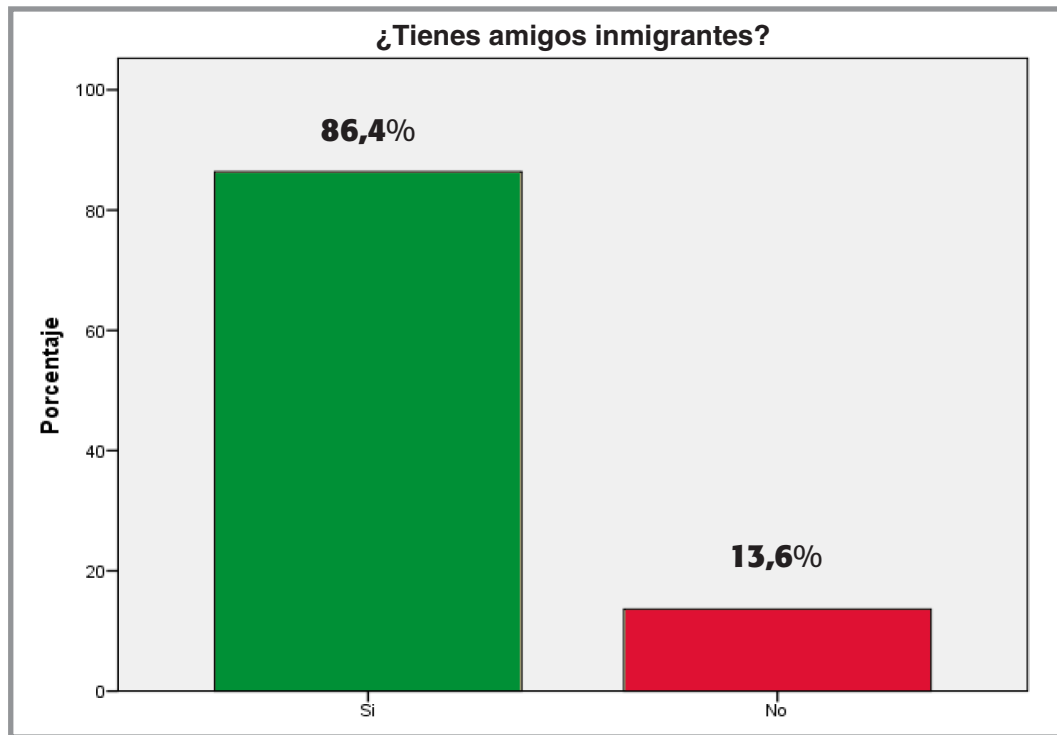


Gráfico 51: Distribución de alumnado madrileño que tiene amigos inmigrantes en el aula/centro escolar.

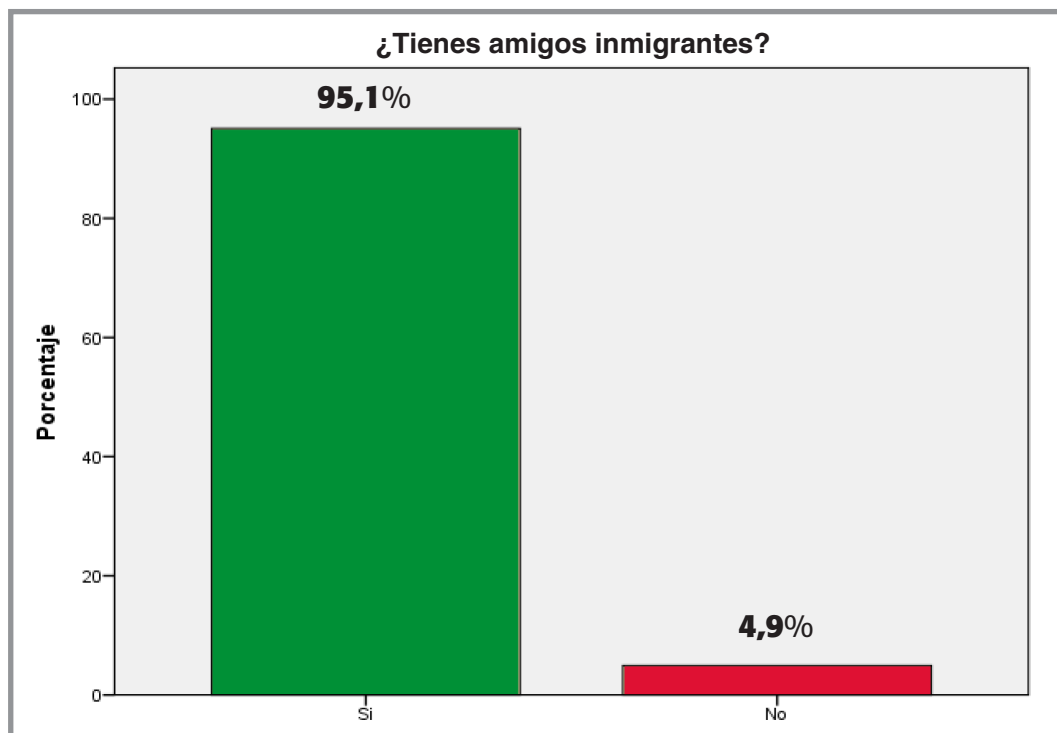


Gráfico 52. Distribución de alumnado inmigrante que tiene amigos escolarizados en el aula/centro escolar.

3. *¿Has sentido acoso, menosprecio, rechazo, burla, etc en el aula por parte de tus compañeros?*

a) Los resultados demuestran, como observamos en el gráfico 53, que el 73.1% del alumnado madrileño no ha sentido menosprecio, rechazo o burla en el aula, el porcentaje de los que afirman haberlo sentido es pronunciadamente menor, el 26,9%.

b) Los datos recogidos en el gráfico 54 indican que el 64,4% del alumnado inmigrante no ha sentido menosprecio, rechazo o burla en el aula, el porcentaje de los que afirman haberlo sentido es significativamente menor, el 35,6%.

Observando los gráficos 53 y 54 podemos decir que un porcentaje significativo de alumnado madrileño e inmigrante dicen no haber recibido por parte de sus compañeros menosprecio, rechazo o burla en el aula. Este porcentaje es mayor para el alumnado madrileño, el 73,1% y menor para el alumnado inmigrante, el 64,4%.

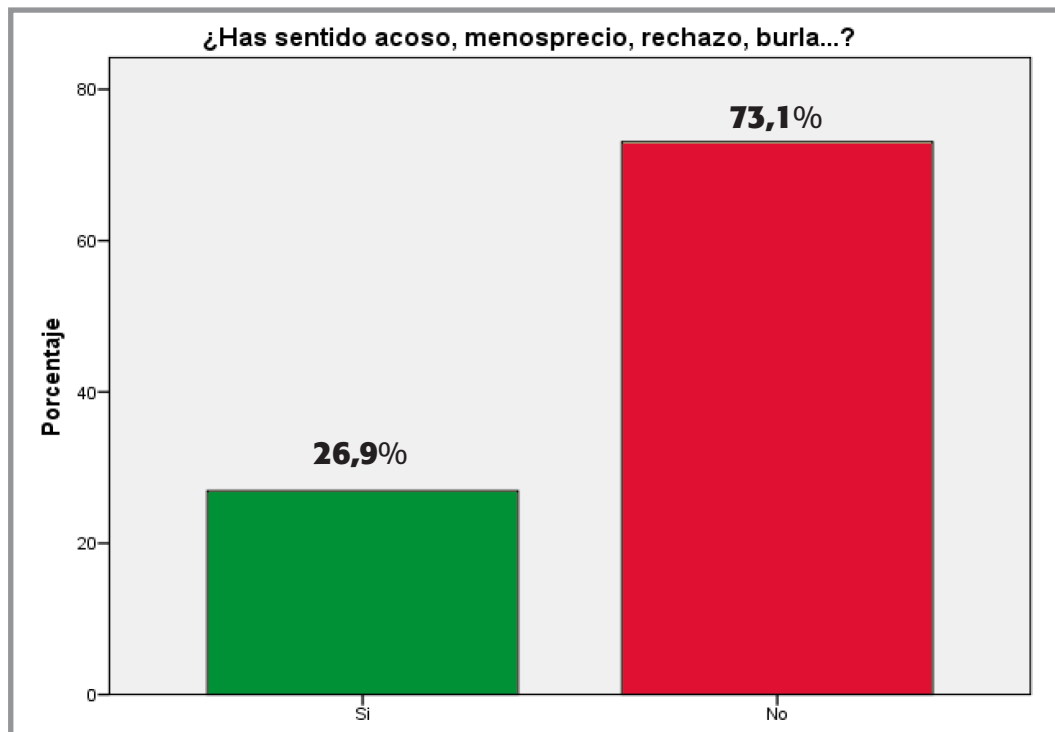


Gráfico 53: Distribución del alumnado madrileño que dice haber sentido acoso, menosprecio, rechazo o burla en el aula.

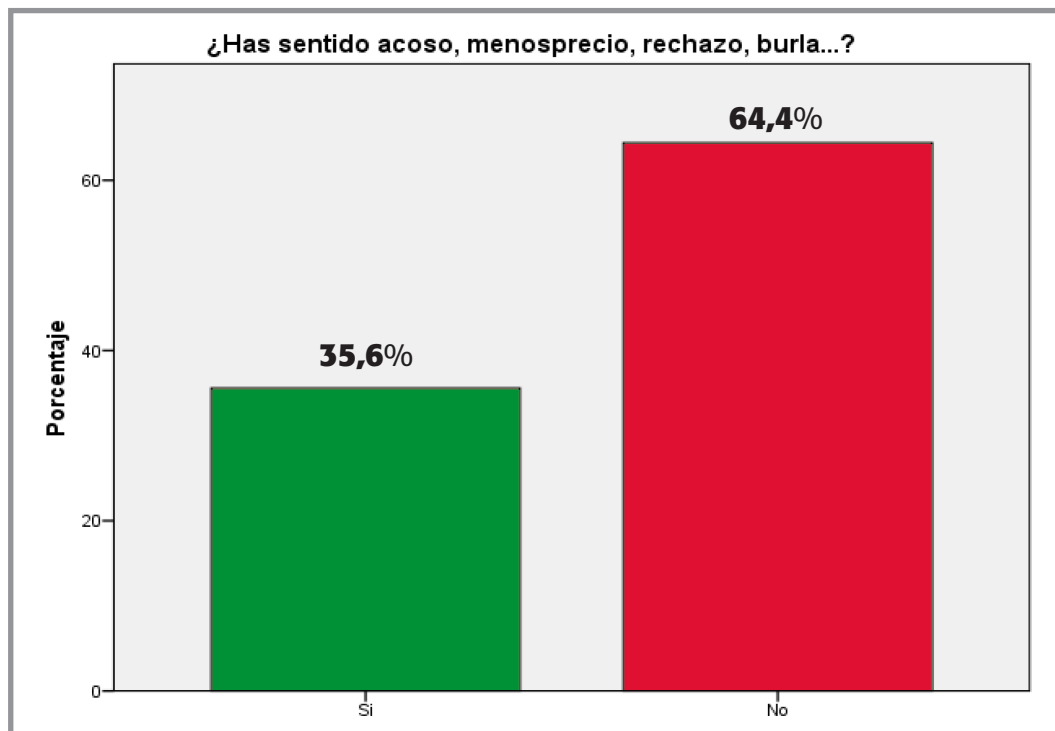


Gráfico 54: Distribución de alumnado inmigrante que dice haber sentido acoso, menosprecio, rechazo o burla en el aula.

4. Si alguna vez has sentido acoso, menosprecio, rechazo, burla, etc en el aula ¿cuál ha sido tu actitud?

a) En el gráfico 55 observamos que los resultados manifiestan que la respuesta del alumnado madrileño al acoso es atacar, el 66,2%, quedarse quieto el 24,1% y huir el 9,7%.

b) Según se desprende del gráfico 56 el alumnado inmigrante ante situaciones de acoso, menosprecio, rechazo y burla en el aula responde de dos formas opuestas que son atacar, el 54% o bien quedarse quieto, el 41,4%. Son pocas las veces que elige la huida como respuesta, el 4,6%.

Observando los gráficos 55 y 56 el alumnado madrileño y el alumnado inmigrante coinciden en utilizar el ataque como respuesta a las situaciones de acoso, rechazo o burla que puedan sentir. La respuesta de quedarse quieto es más utilizada por el alumnado inmigrante, el 41,4%, que por el autóctono, el 24,1%.

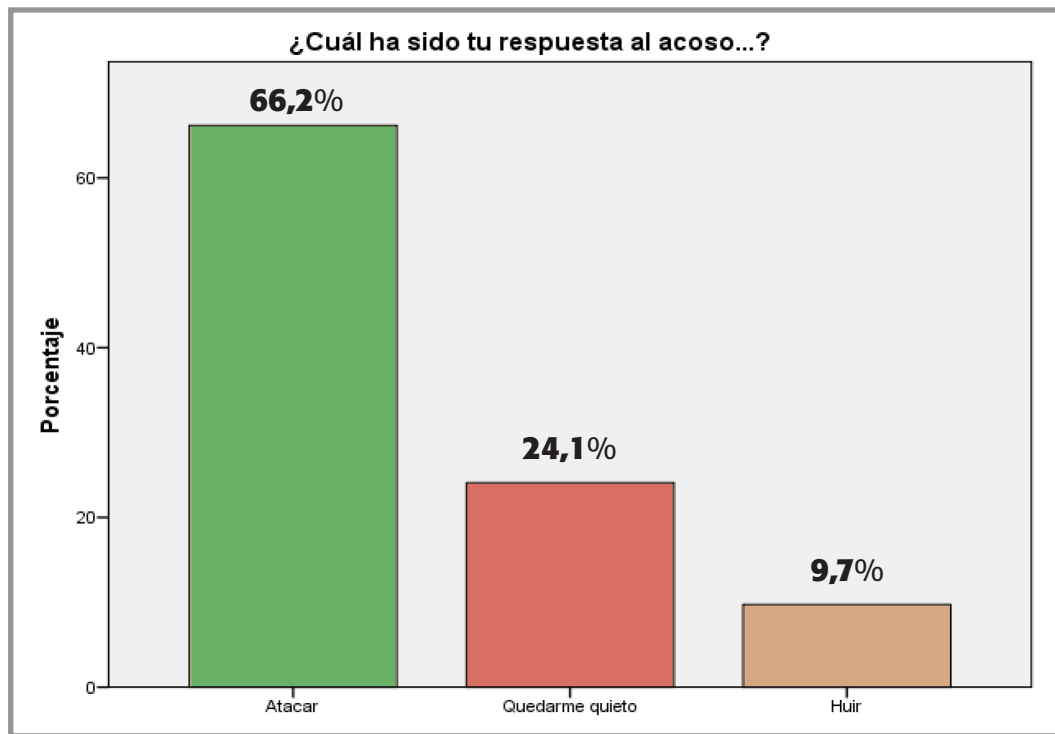


Gráfico 55: Distribución del alumnado autóctono ante la respuesta a situaciones de acoso, menosprecio, rechazo o burla en el aula.

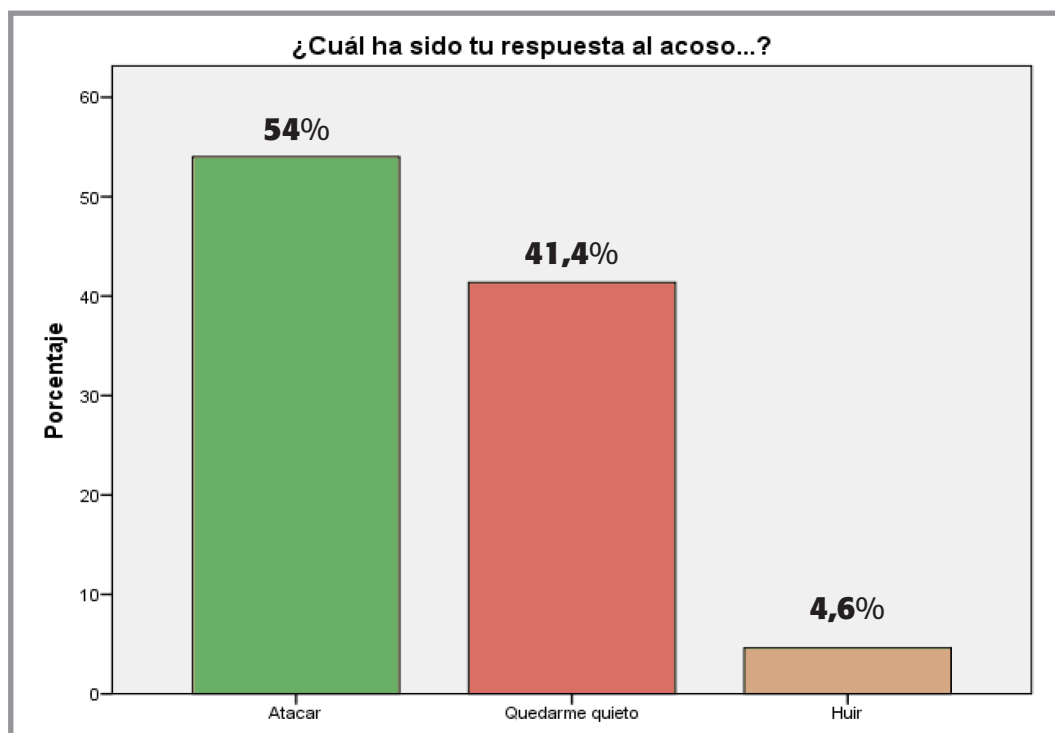


Gráfico 56: Distribución del alumnado inmigrante ante la respuesta a situaciones de acoso, menosprecio, rechazo o burla en el aula.

**e). Calidad de la enseñanza.**

Como hemos señalado en el marco teórico, en ocasiones, a la vez que llegan alumnos inmigrantes a los centros se produce una huida de alumnos autóctonos hacia otros centros donde no hay inmigrantes o el índice es menor debido, entre otras razones, a la preocupación de las familias por el descenso del nivel educativo atribuido a la incorporación de alumnado de origen inmigrante. La importancia de este área radica en la necesidad de averiguar si el alumnado autóctono e inmigrante perciben si la presencia de inmigrantes en el aula afecta negativamente a la calidad de la enseñanza y los resultados académicos, lo que en consecuencia puede ralentizar los procesos de inclusión del alumno inmigrante.

Este área lo hemos evaluado con los ítems 12.1 y 15.3.

*1. ¿Piensas que cuando hay más tres inmigrantes en clase, afecta a la calidad de la enseñanza y resultados académicos de toda la clase?*

a) Observamos en nuestros resultados que la mayoría de los escolares madrileños, el 53,2% percibe que la presencia del alumnado inmigrante en el aula no afecta a la calidad de la enseñanza, sólo un 16,4% responde afirmativamente. En el gráfico 57 exponemos los datos relativos a este ítem.

b) En el gráfico 58 observamos que para la mayoría de los escolares inmigrantes, el 88,8%, su presencia en el aula no afecta a la calidad de la enseñanza.

Es importante destacar que, en este ítem, tanto para autóctonos como para inmigrantes se da una analogía en la percepción que ambos colectivos tienen de que la presencia de alumnado inmigrante en el aula no afecta a la calidad de la enseñanza, aunque los porcentajes son significativamente diferentes.

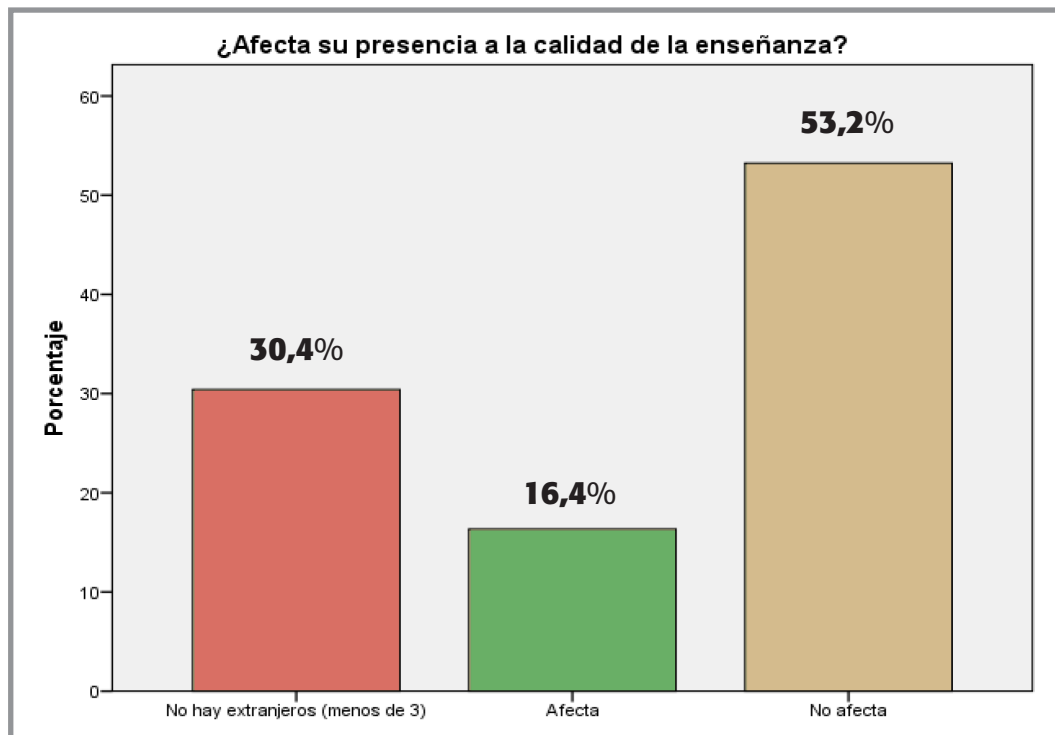


Gráfico 57: Distribución de la muestra de alumnado madrileño que opina como afecta la presencia de alumnado inmigrante en el aula a la calidad de la enseñanza.

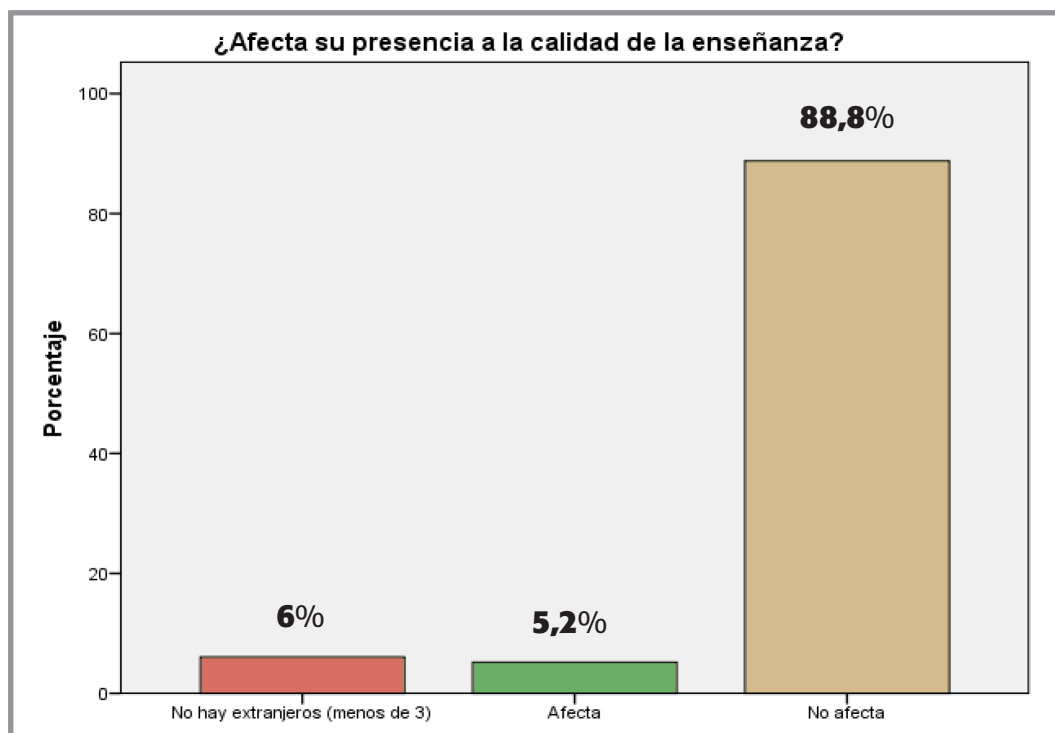


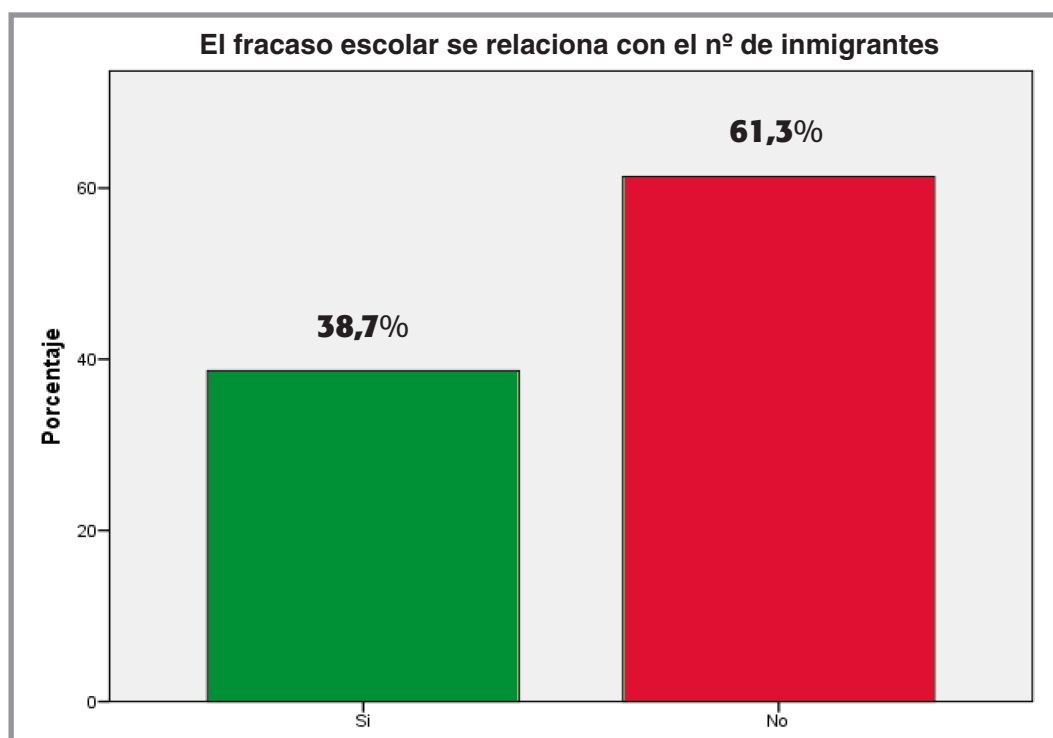
Gráfico 58: Distribución de la muestra de alumnado inmigrante que opina si su presencia en el aula afecta a la calidad de la enseñanza.

2. *¿En la medida que aumenta la densidad de inmigrantes en el aula surge el fracaso escolar?*

a) El 61,3% del alumnado madrileño opina que la densidad de inmigrantes en el aula no guarda relación con el fracaso escolar, el 38,7% opina lo contrario, como refleja el gráfico 59.

b) El 83,8% del alumnado inmigrante opina que su presencia en el aula no está relacionada con el fracaso escolar, el 16,2% opina afirmativamente. Así queda reflejado en el gráfico 60.

Tanto el alumnado madrileño como el alumnado inmigrante coinciden en afirmar que el fracaso escolar no está relacionado con el número de inmigrantes, el 61,3% y el 83,8%. Si bien la diferencia de porcentajes es significativa.



*Gráfico 59: Percepción del alumnado madrileño acerca de la relación entre el fracaso escolar y el número de inmigrantes.*

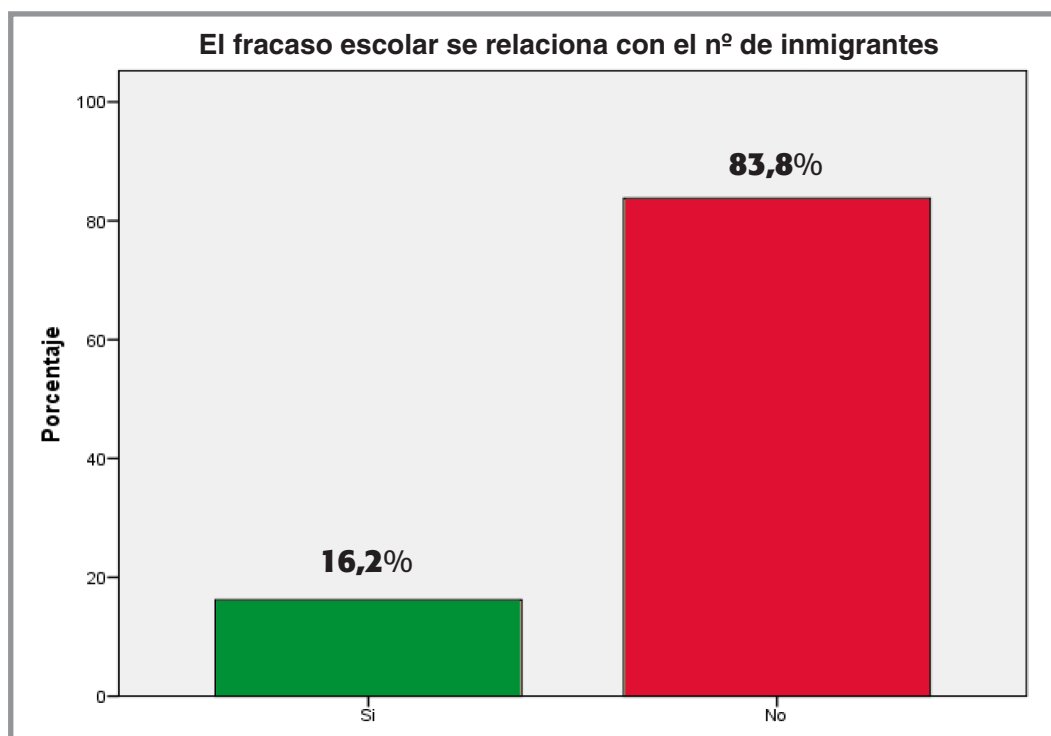


Gráfico 60. Percepción del alumnado inmigrante acerca de la relación entre el fracaso escolar y el número de inmigrantes en el aula.

#### e). Medios de comunicación.

Finalmente debemos reflexionar sobre la responsabilidad social que tienen los medios de comunicación. Sin ser los únicos actores sociales, no podemos eludir su influencia y responsabilidad en la creación de opiniones y actitudes mantenidas por los sujetos hacia la inmigración. Pudiendo decirse que tienen un papel determinante en la transmisión de valores, influyendo en la percepción del, favoreciéndola o dificultándola.

*La función de los medios de comunicación como transmisores de discursos sobre la inmigración es fundamental pues contribuye a cómo se percibe la inmigración por la población mayoritaria debido al tratamiento público que se le da este fenómeno social (Martínez Lirola, 2010, 156).*

La medida se lleva a cabo con un sólo ítem, el 4.8 en una escala de 1 a 5.

*1. Los medios de comunicación favorecen la integración de los inmigrantes escolarizados en aulas y centros escolares madrileños.*

a) El gráfico 61 muestra, en una escala de 1 a 5, que del alumnado autóctono, el 21,8% opina que los medios de comunicación favorecen muy poco la integración de los alumnos inmigrantes escolarizados en aulas y centros madrileños, el 18,4% opina que favorece poco y sólo el 7,8% opina favorablemente.

b) Como apreciamos en el gráfico 62, el 19,4% y el 20,4% del alumnado inmigrante opina que los medios de comunicación favorecen muy poco o poco, respectivamente, su integración en aulas y centros madrileños. El 8,7% de los alumnos inmigrantes de la muestra difiere y considera que los medios de comunicación favorecen su integración.

De las conclusiones extraídas en este área de análisis afirmamos que la mayoría de los alumnos madrileños e inmigrantes perciben que los medios de comunicación no favorecen la integración del alumnado inmigrante en las aulas y centros escolares madrileños.

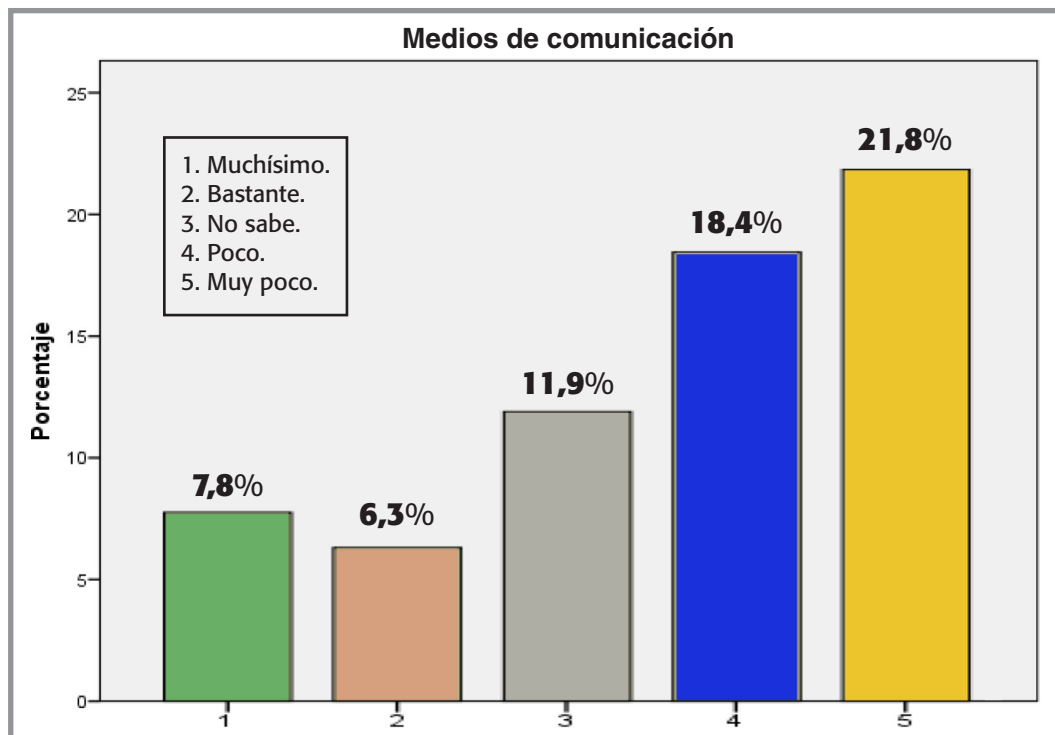


Gráfico 61. Distribución de la muestra en relación a la percepción que tiene el alumnado autóctono sobre la influencia de los medios de comunicación en la integración del alumnado inmigrante en los centros escolares.

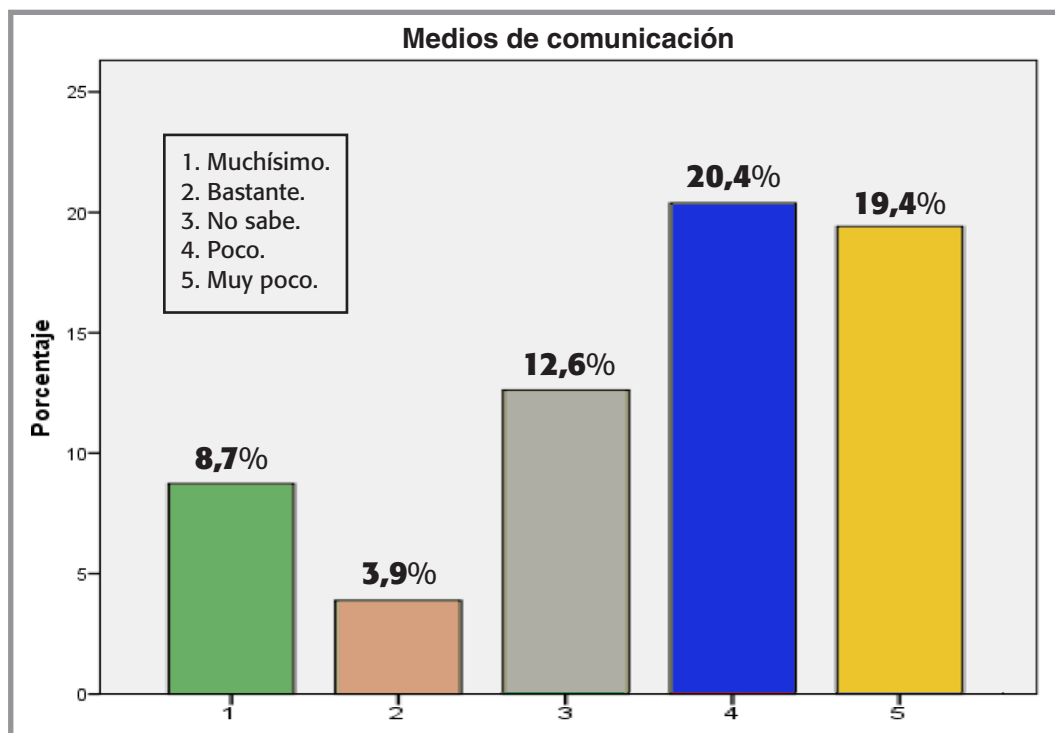


Gráfico 62. Distribución de la muestra en relación a la percepción que tiene el alumnado inmigrante sobre la influencia de los medios de comunicación en su integración en aulas y centros escolares.

## 2. ANÁLISIS INFERENCIAL.

En los análisis inferenciales se ha utilizado la notación anglosajona, utilizándose el punto en lugar de la coma para denotar los decimales ya que consideramos que facilita la lectura de los resultados.

### RESULTADOS DEL OBJETIVO 1:

#### ESTUDIAR SI EL CONTACTO CON PERSONAS INMIGRANTES FAVORECE LA REDUCCIÓN DE PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS DE LOS ALUMNOS AUTÓCTONOS

TABLA 5.  
DIFERENCIAS EN PREJUICIOS EN FUNCIÓN DEL CONTACTO EN EL AULA.

	Sí		Algunas veces		No		F	$\eta^2*$	1- $\beta$
	M	DT	M	DT	M	DT			
Bolivianos									
Tolerancia	3.30	1.76	3.43	1.46	3.90	1.61	2.45		
Solidaridad	3.36	1.68	3.78	1.71	4.03	1.53	<b>4.76**</b>	.018	.79
Amabilidad	3.14	1.66	3.48	1.74	3.85	1.69	<b>4.28*</b>	.016	.75
Simpatía	3.21	1.68	3.65	1.69	4.08	1.79	<b>6.34**</b>	.024	.90
Convivencia	3.54	1.81	3.98	1.85	4.15	1.92	<b>3.69*</b>	.014	.68
Búlgaros									
Tolerancia	3.59	1.67	3.72	1.58	3.82	1.64	.51		
Solidaridad	3.59	1.71	4.00	1.65	4.31	1.63	<b>4.78**</b>	.020	.79
Amabilidad	3.44	1.64	3.67	1.59	4.00	1.77	2.57		
Simpatía	3.51	1.68	3.62	1.79	4.12	1.75	2.39		
Convivencia	3.67	1.65	3.98	1.77	4.17	1.90	2.38		
Chinos									
Tolerancia	3.18	1.85	3.67	1.87	3.22	1.75	2.91		

Solidaridad	3.38	1.84	3.60	1.84	3.74	1.84	1.25		
Amabilidad	3.29	1.85	3.64	1.91	3.55	1.82	1.76		
Simpatía	3.40	1.88	3.72	1.88	3.64	1.96	1.39		
Convivencia	3.41	1.89	3.69	1.97	3.64	2.02	1.05		
Colombianos									
Tolerancia	3.19	1.78	3.54	1.75	4.28	1.79	<b>7.61***</b>	.026	.95
Solidaridad	3.15	1.71	3.47	1.76	3.85	1.65	<b>3.90*</b>	.014	.70
Amabilidad	3.00	1.77	3.33	1.82	3.90	1.83	<b>5.37**</b>	.019	.84
Simpatía	2.93	1.75	3.50	1.88	3.74	1.82	<b>6.99***</b>	.024	.93
Convivencia	3.21	1.83	3.99	1.97	4.33	1.95	<b>12.09***</b>	.041	.99
Ecuatorianos									
Tolerancia	3.09	1.72	3.60	1.68	4.33	1.84	<b>12.09***</b>	.038	.99
Solidaridad	3.05	1.71	3.67	1.74	4.31	1.75	<b>13.93***</b>	.044	1
Amabilidad	2.86	1.72	3.58	1.86	4.15	1.58	<b>15.43***</b>	.048	1
Simpatía	2.91	1.71	3.54	1.87	4.15	1.71	<b>13.51***</b>	.043	1
Convivencia	3.16	1.81	3.95	1.83	4.62	1.82	<b>17.78***</b>	.056	1
Madrileños									
Tolerancia	2.52	1.69	2.31	1.45	2.59	1.77	.79		
Solidaridad	2.46	1.63	2.13	1.38	2.44	1.57	1.94		
Amabilidad	2.32	1.62	1.93	1.34	2.05	1.38	3.11		
Simpatía	2.22	1.58	1.89	1.26	1.85	1.12	2.94		
Convivencia	2.28	1.58	1.93	1.24	1.93	1.27	3.05		
Marroquíes									
Tolerancia	4.14	1.83	4.23	1.86	4.88	1.78	<b>3.01*</b>	.011	.58
Solidaridad	4.05	1.82	4.43	1.75	4.54	1.76	2.71		
Amabilidad	3.97	1.89	4.18	1.90	4.41	1.91	1.35		
Simpatía	3.95	1.95	4.35	1.96	4.34	2.05	2.17		
Convivencia	4.17	1.94	4.58	1.88	4.61	1.99	2.48		
Polacos									
Tolerancia	3.59	1.67	3.91	1.64	3.98	1.58	2.11		
Solidaridad	3.50	1.63	3.98	1.72	3.93	1.58	<b>3.78*</b>	.015	.69
Amabilidad	3.46	1.69	3.92	1.66	3.85	1.56	<b>3.36*</b>	.013	.63

### III.- Marco empírico

Simpatía	3.47	1.73	3.88	1.66	3.73	1.77	2.26		
Convivencia	3.64	1.72	4.17	1.67	3.80	1.77	<b>3.55*</b>	.014	.66
Rumanos									
Tolerancia	3.99	1.89	4.22	2.04	4.95	1.97	<b>4.82**</b>	.017	.80
Solidaridad	3.88	1.87	4.27	1.94	4.70	2.00	<b>4.63**</b>	.017	.78
Amabilidad	3.76	1.94	4.23	2.09	4.72	1.99	<b>5.75**</b>	.021	.87
Simpatía	3.78	1.98	4.37	1.96	4.65	2.14	<b>6.16**</b>	.022	.89
Convivencia	4.05	1.95	4.48	2.04	4.90	2.07	<b>4.64**</b>	.017	.78

Nota. M: Media; DT: Desviación típica \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ ;  $\eta^2$ : Tamaño del efecto;  $1-\beta$ : Potencia estadística. Los números en negrita indican diferencias significativas.

Se encuentran diferencias significativas en la percepción de los bolivianos en tolerancia ( $F_{2,521} = 4.76$ ,  $p < .01$ ;  $\eta^2 = .018$ ,  $1-\beta = .79$ ), amabilidad ( $F_{2,520} = 4.25$ ,  $p < .05$ ;  $\eta^2 = .016$ ,  $1-\beta = .79$ ), simpatía ( $F_{2,518} = 3.34$ ,  $p < .01$ ;  $\eta^2 = .026$ ,  $1-\beta = .90$ ), y convivencia ( $F_{2,518} = 3.69$ ,  $p < .05$ ;  $\eta^2 = .014$ ,  $1-\beta = .68$ ). Los estudiantes que tienen contacto con alumnos bolivianos en clase tienden a percibirlos como más solidarios, amables, simpáticos y que facilitan la convivencia, aunque el tamaño del efecto de las diferencias es muy pequeño.

Con respecto a los búlgaros estas diferencias sólo son significativas en el caso de la solidaridad, los estudiantes que en las aulas tienen contacto con alumnos de esta nacionalidad tienden a verlos más solidarios ( $F_{2,479} = 4.78$ ,  $p < .01$ ;  $\eta^2 = .020$ ,  $1-\beta = .79$ ).

Con respecto a los colombianos, los alumnos que contactan con compañeros de esta nacionalidad tienden a verlos más tolerantes ( $F_{2,479} = 7.61$ ,  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .026$ ,  $1-\beta = .95$ ), solidarios ( $F_{2,559} = 3.90$ ,  $p < .05$ ;  $\eta^2 = .019$ ,  $1-\beta = .70$ ), amables ( $F_{2,561} = 5.37$ ,  $p < .01$ ;  $\eta^2 = .024$ ,  $1-\beta = .84$ ), simpáticos ( $F_{2,560} = 6.99$ ,  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .024$ ,  $1-\beta = .93$ ), y además de poder convivir con ellos con facilidad ( $F_{2,560} = 12.09$ ,  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .040$ ,  $1-\beta = .99$ ).

El mismo resultado se repite en el grupo de alumnos ecuatorianos: tolerancia ( $F_{2,606}= 12.09$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.038$ ,  $1-\beta=.99$ ), solidaridad ( $F_{2,603}= 13.93$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.044$ ,  $1-\beta=1$ ), amabilidad ( $F_{2,606}= 15.43$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.048$ ,  $1-\beta=1$ ), simpatía ( $F_{2,606}= 13.51$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.043$ ,  $1-\beta=1$ ), y convivencia ( $F_{2,604}= 17.78$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.056$ ,  $1-\beta=1$ ).

En el grupo de marroquíes, las diferencias sólo aparecen en tolerancia ( $F_{2,545}= 3.01$ ,  $p<.05$ ;  $\eta^2*=.011$ ,  $1-\beta=.58$ ), los estudiantes que comparten tiempo en las aulas con estos alumnos los perciben como más tolerantes.

En lo que respecta al grupo de alumnos polacos, los estudiantes que comparten tiempo con ellos en el aula, tienden a percibirlos más solidarios ( $F_{2,498}= 3.78$ ,  $p<.05$ ;  $\eta^2*=.015$ ,  $1-\beta=.69$ ), amables ( $F_{2,496}= 3.36$ ,  $p<.05$ ;  $\eta^2*=.013$ ,  $1-\beta=.63$ ) y hacen la convivencia más fácil ( $F_{2,497}= 3.55$ ,  $p<.05$ ;  $\eta^2*=.014$ ,  $1-\beta=.66$ ).

En el grupo de rumanos, las diferencias indican que se perciben con menos prejuicios a medida que se pasa tiempo en clase con alumnos con esta nacionalidad: tolerancia ( $F_{2,5491}= 4.82$ ,  $p<.01$ ;  $\eta^2*=.017$ ,  $1-\beta=.80$ ), solidaridad ( $F_{2,545}= 4.63$ ,  $p<.01$ ;  $\eta^2*=.017$ ,  $1-\beta=.78$ ), amabilidad ( $F_{2,546}= 5.75$ ,  $p<.01$ ;  $\eta^2*=.021$ ,  $1-\beta=.87$ ), simpatía ( $F_{2,547}= 6.16$ ,  $p<.01$ ;  $\eta^2*=.022$ ,  $1-\beta=.89$ ), y convivencia ( $F_{2,544}= 4.64$ ,  $p<.01$ ;  $\eta^2*=.017$ ,  $1-\beta=.78$ ).

El resto de diferencias no son estadísticamente relevantes.

En el gráfico 63 se presentan los gráficos correspondientes de cada resultado significativo:

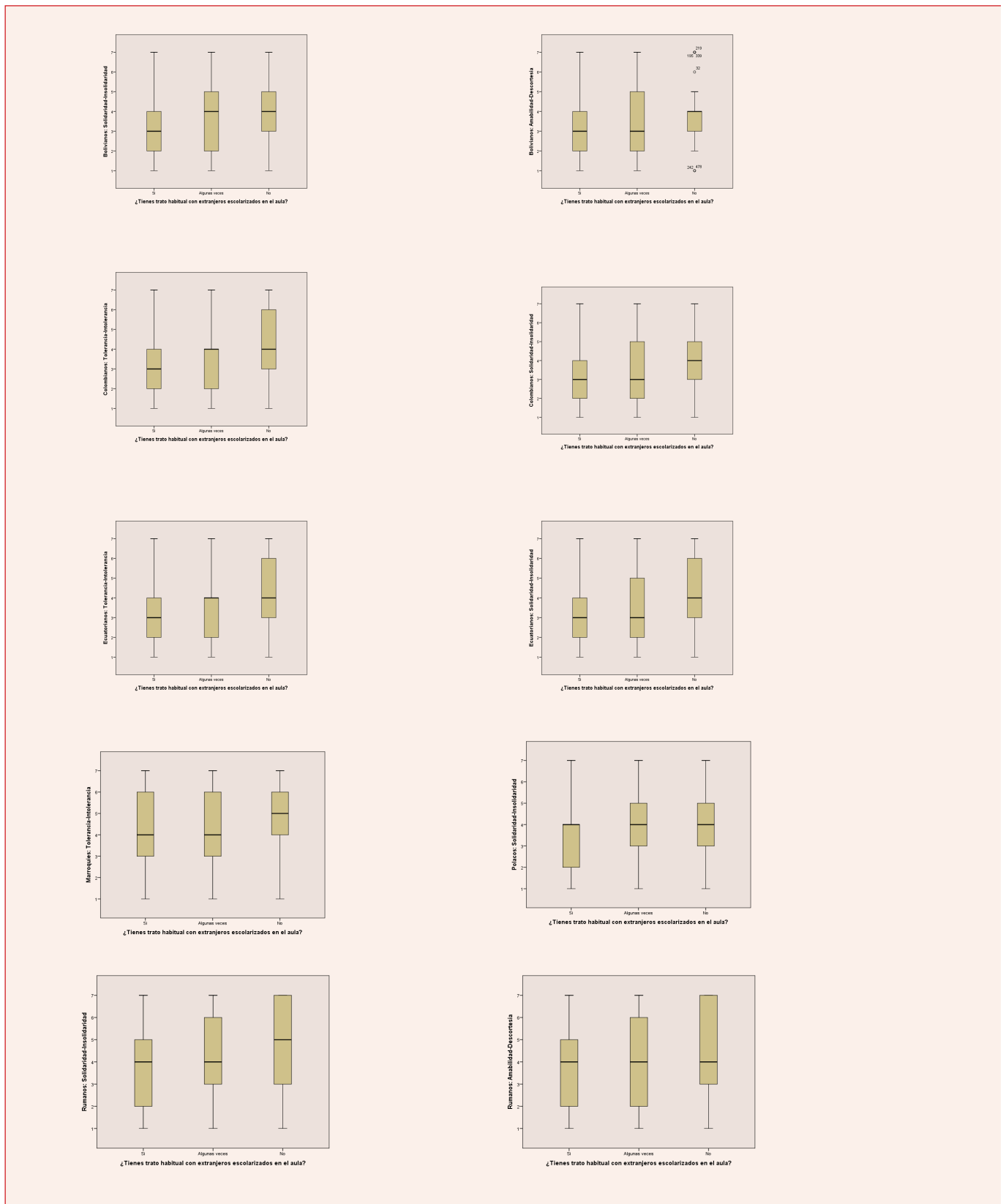


Figura 3. Resultados significativos.

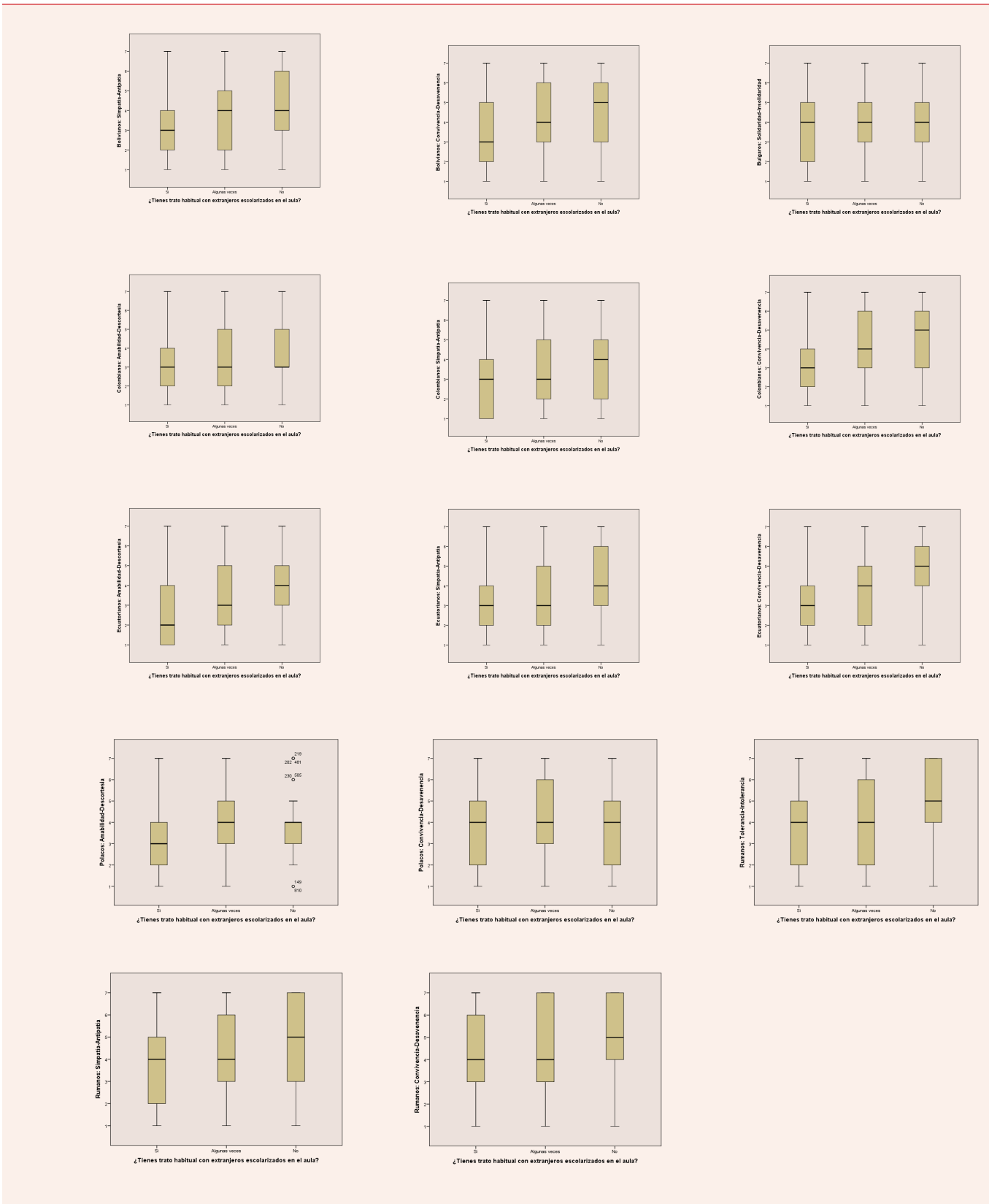


TABLA 6.  
DIFERENCIAS EN PREJUICIOS EN FUNCIÓN DEL CONTACTO EN EL RECREO.

	Sí		Algunas veces		No		F	$\eta^2*$	1- $\beta$
	M	DT	M	DT	M	DT			
Bolivianos									
Tolerancia	3.19	1.71	3.49	1.69	4.04	1.49	<b>7.54***</b>	.028	.94
Solidaridad	3.27	1.68	3.58	1.64	4.31	1.60	<b>11.20***</b>	.042	.99
Amabilidad	3.05	1.65	3.39	1.70	3.98	1.66	<b>9.05***</b>	.034	.98
Simpatía	3.17	1.69	3.50	1.73	4.16	1.58	<b>9.99***</b>	.038	.99
Convivencia	3.43	1.77	3.79	1.85	4.63	1.73	<b>12.74***</b>	.048	1
Búlgaros									
Tolerancia	3.60	1.74	3.64	1.55	3.86	1.51	.72		
Solidaridad	3.60	1.82	3.81	1.55	4.18	1.52	<b>3.28*</b>	.014	.62
Amabilidad	3.40	1.75	3.64	1.47	3.86	1.59	2.45		
Simpatía	3.50	1.74	3.55	1.78	3.94	1.57	1.88		
Convivencia	3.64	1.74	3.81	1.67	4.21	1.58	<b>3.26*</b>	.014	.62
Chinos									
Tolerancia	3.22	1.90	3.25	1.82	3.68	1.75	1.96		
Solidaridad	3.32	1.88	3.46	1.78	3.99	1.74	<b>4.09*</b>	.015	.73
Amabilidad	3.26	1.90	3.34	1.70	3.91	1.83	<b>3.98*</b>	.014	.71
Simpatía	3.40	1.92	3.32	1.77	4.16	1.85	<b>5.82**</b>	.021	.87
Convivencia	3.41	1.94	3.41	1.78	3.97	1.99	2.89		
Colombianos									
Tolerancia	3.04	1.77	3.60	1.74	4.37	1.67	<b>18.18***</b>	.062	1
Solidaridad	3.00	1.70	3.57	1.69	4.04	1.56	<b>13.73***</b>	.048	1
Amabilidad	2.81	1.77	3.58	1.74	3.88	1.69	<b>16.59***</b>	.057	1
Simpatía	2.77	1.74	3.51	1.79	3.84	1.72	<b>16.02***</b>	.055	1
Convivencia	3.05	1.82	3.88	1.86	4.54	1.77	<b>24.52***</b>	.082	1

Ecuatorianos									
Tolerancia	2.98	1.70	3.57	1.68	4.06	1.85	<b>15.32***</b>	.049	1
Solidaridad	2.94	1.68	3.51	1.74	4.13	1.77	<b>16.99***</b>	.054	1
Amabilidad	2.74	1.66	3.49	1.87	3.86	1.70	<b>18.94***</b>	.060	1
Simpatía	2.74	1.66	3.52	1.83	3.86	1.72	<b>19.84***</b>	.063	1
Convivencia	3.06	1.79	3.68	1.82	4.37	1.85	<b>18.59***</b>	.059	1
Madrileños									
Tolerancia	2.54	1.71	2.39	1.59	2.56	1.64	.51		
Solidaridad	2.48	1.67	2.29	1.44	2.24	1.46	1.29		
Amabilidad	2.33	1.67	2.08	1.34	2.03	1.36	2.15		
Simpatía	2.22	1.63	2.01	1.29	1.94	1.23	1.84		
Convivencia	2.34	1.65	2.00	1.23	1.94	1.26	<b>4.03*</b>	.013	.72
Marroquíes									
Tolerancia	4.00	1.89	4.41	1.71	4.73	1.63	<b>5.92**</b>	.022	.88
Solidaridad	3.96	1.85	4.36	1.72	4.69	1.60	<b>5.95**</b>	.022	.88
Amabilidad	3.81	1.91	4.30	1.81	4.58	1.75	<b>6.82***</b>	.025	.92
Simpatía	3.82	1.96	4.35	1.90	4.58	1.90	<b>6.57**</b>	.024	.91
Convivencia	4.02	1.98	4.56	1.79	4.84	1.87	<b>7.63***</b>	.028	.95
Polacos									
Tolerancia	3.52	1.70	3.81	1.53	4.07	1.60	<b>3.75*</b>	.015	.69
Solidaridad	3.37	1.67	3.98	1.61	4.06	1.49	<b>9.14***</b>	.036	.98
Amabilidad	3.31	1.72	3.85	1.63	4.12	1.46	<b>9.23***</b>	.037	.98
Simpatía	3.37	1.77	3.84	1.61	3.87	1.66	<b>4.52*</b>	.018	.77
Convivencia	3.49	1.78	4.09	1.58	4.17	1.66	<b>8.07***</b>	.032	.96
Rumanos									
Tolerancia	3.76	1.91	4.58	1.79	4.57	2.00	<b>11.99***</b>	.043	.99
Solidaridad	3.68	1.88	4.47	1.84	4.47	1.83	<b>11.51***</b>	.041	.99
Amabilidad	3.60	2.01	4.40	1.82	4.26	1.97	<b>9.75***</b>	.035	.98
Simpatía	3.60	2.00	4.41	1.88	4.40	1.94	<b>11.06***</b>	.040	.99
Convivencia	3.88	1.97	4.62	1.85	4.63	2.06	<b>9.22***</b>	.033	.98

Nota. M: Media; DT: Desviación típica \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001;  $\eta^2$ : Tamaño del efecto; 1- $\beta$ : Potencia estadística.  
Los números en negrita indican diferencias significativas.

Los alumnos que tienen contacto con alumnos bolivianos en el recreo, tienden a percibirlos con menos prejuicios, a la vista de los resultados: tolerancia ( $F_{2,515}= 7.54$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.028$ ,  $1-\beta=.94$ ), solidaridad ( $F_{2,511}= 11.20$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.042$ ,  $1-\beta=.99$ ), amabilidad ( $F_{2,509}= 9.05$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.034$ ,  $1-\beta=.98$ ), simpatía ( $F_{2,507}= 9.99$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.038$ ,  $1-\beta=.99$ ) y convivencia ( $F_{2,508}= 12.74$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.048$ ,  $1-\beta=1$ ).

Con respecto al grupo de búlgaros, el mismo sentido de las diferencias encontradas en el grupo de bolivianos aparece únicamente en las escalas de solidaridad ( $F_{2,467}= 3.28$ ,  $p<.05$ ;  $\eta^2*=.014$ ,  $1-\beta=.62$ ) y convivencia ( $F_{2,474}= 3.26$ ,  $p<.05$ ;  $\eta^2*=.014$ ,  $1-\beta=.62$ ).

En el grupo de alumnos chinos, las diferencias aparecen en solidaridad ( $F_{2,550}= 4.09$ ,  $p<.05$ ;  $\eta^2*=.015$ ,  $1-\beta=.73$ ), amabilidad ( $F_{2,556}= 3.98$ ,  $p<.05$ ;  $\eta^2*=.014$ ,  $1-\beta=.71$ ), y simpatía ( $F_{2,554}= 5.85$ ,  $p<.01$ ;  $\eta^2*=.021$ ,  $1-\beta=.87$ ).

En los alumnos colombianos aparecen diferencias en todas las variables analizadas, aunque el tamaño del efecto es muy pequeño: tolerancia ( $F_{2,552}= 18.18$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.062$ ,  $1-\beta=1$ ), solidaridad ( $F_{2,549}= 13.73$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.048$ ,  $1-\beta=1$ ), amabilidad ( $F_{2,550}= 16.59$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.057$ ,  $1-\beta=1$ ), simpatía ( $F_{2,549}= 16.02$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.055$ ,  $1-\beta=1$ ), y convivencia ( $F_{2,550}= 24.52$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.082$ ,  $1-\beta=1$ ).

Estas diferencias se mantienen en el grupo de alumnos ecuatorianos: tolerancia ( $F_{2,594}= 15.32$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.049$ ,  $1-\beta=1$ ), solidaridad ( $F_{2,592}= 16.99$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.054$ ,  $1-\beta=1$ ), amabilidad ( $F_{2,594}= 18.94$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.060$ ,  $1-\beta=1$ ), simpatía ( $F_{2,594}= 19.84$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.063$ ,  $1-\beta=1$ ), y convivencia ( $F_{2,592}= 18.59$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.059$ ,  $1-\beta=1$ ).

En el grupo de madrileños únicamente aparecen pequeñas diferencias en convivencia ( $F_{2,604}= 4.03$ ,  $p<.05$ ;  $\eta^2*=.013$ ,  $1-\beta=.72$ ), los estudiantes que pasan tiempo con alumnos madrileños en el recreo tienden a percibirlos ligeramente menos afables para la convivencia.

Con respecto a los alumnos marroquíes, los estudiantes que pasan tiempo en el recreo con estos alumnos, tienden a percibirlos más positivamente: tolerancia ( $F_{2,533}= 5.92$ ,  $p<.01$ ;  $\eta^2*=.022$ ,  $1-\beta=.88$ ), solidaridad ( $F_{2,528}= 5.95$ ,  $p<.01$ ;  $\eta^2*=.022$ ,  $1-\beta=.88$ ), amabilidad ( $F_{2,531}= 6.82$ ,  $p<.01$ ;  $\eta^2*=.025$ ,  $1-\beta=.92$ ), simpatía ( $F_{2,530}= 6.57$ ,  $p<.01$ ;  $\eta^2*=.024$ ,  $1-\beta=.91$ ), y convivencia ( $F_{2,530}= 7.63$ ,  $p<.01$ ;  $\eta^2*=.028$ ,  $1-\beta=.95$ ).

Estas diferencias también aparecen en el grupo de alumnos polacos: tolerancia ( $F_{2,487}= 3.75$ ,  $p<.05$ ;  $\eta^2*=.015$ ,  $1-\beta=.69$ ), solidaridad ( $F_{2,488}= 9.14$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.036$ ,  $1-\beta=.98$ ), amabilidad ( $F_{2,485}= 9.23$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.037$ ,  $1-\beta=.98$ ), simpatía ( $F_{2,487}= 4.52$ ,  $p<.05$ ;  $\eta^2*=.018$ ,  $1-\beta=.77$ ), y convivencia ( $F_{2,486}= 8.07$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.032$ ,  $1-\beta=.96$ ).

Para finalizar, en el grupo de alumnos rumanos también aparece esa valoración positiva a medida que se pasa tiempo en el recreo con ellos: tolerancia ( $F_{2,537}= 11.99$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.043$ ,  $1-\beta=.99$ ), solidaridad ( $F_{2,533}= 11.51$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.041$ ,  $1-\beta=.99$ ), amabilidad ( $F_{2,535}= 9.75$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.035$ ,  $1-\beta=.98$ ), simpatía ( $F_{2,535}= 11.06$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.040$ ,  $1-\beta=.99$ ), y convivencia ( $F_{2,533}= 9.22$ ,  $p<.01$ ;  $\eta^2*=.033$ ,  $1-\beta=.98$ ).

El resto de diferencias no son estadísticamente significativas.

TABLA 7.  
DIFERENCIAS EN PREJUICIOS EN FUNCIÓN DEL CONTACTO EN LA CALLE.

	Sí		Algunas veces		No		F	$\eta^2*$	1- $\beta$
	M	DT	M	DT	M	DT			
Bolivianos									
Tolerancia	3.16	1.66	3.28	1.68	3.92	1.73	<b>8.17***</b>	.031	.96
Solidaridad	3.18	1.63	3.53	1.65	4.10	1.71	<b>11.78***</b>	.045	.99
Amabilidad	3.02	1.62	3.24	1.67	3.74	1.74	<b>7.08***</b>	.027	.93
Simpatía	3.07	1.64	3.38	1.69	4.01	1.71	<b>12.04***</b>	.046	.99
Convivencia	3.33	1.70	3.72	1.88	4.27	1.86	<b>10.58***</b>	.040	.99
Búlgaros									
Tolerancia	3.57	1.71	3.63	1.61	3.83	1.65	.86		
Solidaridad	3.64	1.79	3.70	1.68	3.98	1.60	1.46		
Amabilidad	3.44	1.75	3.46	1.57	3.84	1.62	2.30		
Simpatía	3.47	1.77	3.66	1.67	3.72	1.75	.92		
Convivencia	3.71	1.74	3.84	1.71	3.83	1.66	.35		
Chinos									
Tolerancia	3.12	1.82	3.35	1.90	3.44	1.86	1.52		
Solidaridad	3.27	1.79	3.49	1.88	3.74	1.84	2.71		
Amabilidad	3.21	1.85	3.30	1.80	3.76	1.85	<b>3.77*</b>	.014	.69
Simpatía	3.30	1.84	3.38	1.89	3.88	1.87	<b>4.28*</b>	.015	.75
Convivencia	3.35	1.89	3.38	1.83	3.78	1.99	2.27		
Colombianos									
Tolerancia	3.14	1.86	3.30	1.54	3.89	1.96	<b>7.14***</b>	.026	.93
Solidaridad	3.09	1.83	3.31	1.47	3.66	1.79	<b>4.52*</b>	.016	.77
Amabilidad	2.95	1.88	3.12	1.62	3.57	1.83	<b>4.76**</b>	.017	.79
Simpatía	2.91	1.84	3.02	1.60	3.65	1.91	<b>7.20***</b>	.026	.93
Convivencia	3.17	1.96	3.43	1.69	4.05	1.95	<b>8.87***</b>	.032	.97

Ecuatorianos									
Tolerancia	3.03	1.74	3.28	1.63	3.73	1.88	<b>7.08***</b>	.023	.93
Solidaridad	3.00	1.74	3.19	1.60	3.78	1.91	<b>8.72***</b>	.029	.97
Amabilidad	2.86	1.76	2.98	1.68	3.65	1.88	<b>9.07***</b>	.030	.98
Simpatía	2.85	1.77	3.01	1.57	3.70	1.94	<b>10.54***</b>	.035	.99
Convivencia	3.12	1.89	3.35	1.70	3.98	1.91	<b>9.42***</b>	.031	.98
Madrileños									
Tolerancia	2.78	1.86	2.34	1.45	2.16	1.47	<b>7.67***</b>	.025	.95
Solidaridad	2.72	1.81	2.21	1.40	2.00	1.22	<b>11.45***</b>	.037	.99
Amabilidad	2.57	1.83	2.06	1.30	1.73	1.03	<b>15.07***</b>	.048	.99
Simpatía	2.42	1.74	2.04	1.36	1.66	.99	<b>11.85***</b>	.038	.99
Convivencia	2.43	1.74	2.09	1.32	1.80	1.15	<b>8.21***</b>	.027	.96
Marroquíes									
Tolerancia	4.11	1.86	4.36	1.74	4.26	1.89	.98		
Solidaridad	4.09	1.89	4.23	1.72	4.18	1.77	.31		
Amabilidad	3.96	1.94	4.11	1.84	4.12	1.88	.45		
Simpatía	3.95	2.01	4.13	1.89	4.22	1.97	.84		
Convivencia	3.62	1.67	3.67	1.62	3.83	1.71	.47		
Polacos									
Tolerancia	3.62	1.67	3.67	1.62	3.83	1.71	.64		
Solidaridad	3.51	1.71	3.66	1.59	3.88	1.67	1.85		
Amabilidad	3.43	1.76	3.63	1.61	3.86	1.68	2.46		
Simpatía	3.50	1.80	3.53	1.60	3.85	1.79	1.67		
Convivencia	3.65	1.83	3.70	1.60	4.08	1.73	2.42		
Rumanos									
Tolerancia	3.83	1.91	4.13	1.87	4.52	2.01	<b>5.39**</b>	.020	.84
Solidaridad	3.78	1.95	4.00	1.80	4.41	1.91	<b>4.51*</b>	.017	.77
Amabilidad	3.75	2.01	3.87	1.96	4.30	1.95	<b>3.18*</b>	.012	.61
Simpatía	3.79	2.06	3.87	1.92	4.30	1.99	2.71		
Convivencia	4.01	2.03	4.25	1.87	4.43	2.06	1.94		

Nota. M: Media DT: Desviación típica \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ ;  $\eta^2$ : Tamaño del efecto; 1- $\beta$ : Potencia estadística.  
Los números en negrita indican diferencias significativas.

Los alumnos bolivianos son percibidos más positivamente cuando los alumnos tienen contacto con ellos lejos de las aulas: tolerancia ( $F_{2,509}= 8.17$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.031$ ,  $1-\beta=.96$ ), solidaridad ( $F_{2,504}= 11.78$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.045$ ,  $1-\beta=.99$ ), amabilidad ( $F_{2,502}= 7.08$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.027$ ,  $1-\beta=.93$ ), simpatía ( $F_{2,501}= 12.04$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.046$ ,  $1-\beta=.99$ ), y convivencia ( $F_{2,502}= 10.58$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.040$ ,  $1-\beta=.99$ ).

En lo que respecta al grupo de estudiantes chinos, cuando se tiene contacto con ellos fuera de las aulas se les tiende a percibir ligeramente más amables ( $F_{2,509}= 3.77$ ,  $p<.05$ ;  $\eta^2*=.014$ ,  $1-\beta=.69$ ) y simpáticos ( $F_{2,509}= 4.28$ ,  $p<.05$ ;  $\eta^2*=.015$ ,  $1-\beta=.75$ ).

En el grupo de alumnos colombianos aparecen diferencias en todas las variables objeto de estudio, existiendo una percepción ligeramente más positiva cuando se tiene contacto con alumnos de esta nacionalidad en la calle: tolerancia ( $F_{2,546}= 7.14$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.026$ ,  $1-\beta=.93$ ), solidaridad ( $F_{2,544}= 4.52$ ,  $p<.05$ ;  $\eta^2*=.016$ ,  $1-\beta=.77$ ), amabilidad ( $F_{2,544}= 4.76$ ,  $p<.05$ ;  $\eta^2*=.017$ ,  $1-\beta=.79$ ), simpatía ( $F_{2,544}= 7.20$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.026$ ,  $1-\beta=.93$ ), y convivencia ( $F_{2,545}= 8.87$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.032$ ,  $1-\beta=.97$ ).

Estas diferencias se mantienen en el grupo de estudiantes ecuatorianos: tolerancia ( $F_{2,590}= 7.08$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.023$ ,  $1-\beta=.93$ ), solidaridad ( $F_{2,586}= 8.72$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.029$ ,  $1-\beta=.97$ ), amabilidad ( $F_{2,589}= 9.07$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.030$ ,  $1-\beta=.98$ ), simpatía ( $F_{2,589}= 10.54$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.035$ ,  $1-\beta=.99$ ), y convivencia ( $F_{2,587}= 9.42$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.031$ ,  $1-\beta=.98$ ).

En el grupo de madrileños, estas diferencias mantienen su significación, aunque se invierten, es decir, se tiende a tener una peor percepción de

estos estudiantes cuando se está fuera de las aulas: tolerancia ( $F_{2,598}= 7.67$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.025$ ,  $1-\beta=.95$ ), solidaridad ( $F_{2,599}= 11.45$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.037$ ,  $1-\beta=.99$ ), amabilidad ( $F_{2,599}= 15.07$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.048$ ,  $1-\beta=.99$ ), simpatía ( $F_{2,597}= 11.85$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.038$ ,  $1-\beta=.99$ ), y convivencia ( $F_{2,599}= 8.21$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2*=.027$ ,  $1-\beta=.96$ ).

Por último, en el grupo de estudiantes rumanos, las diferencias son significativas en tolerancia ( $F_{2,531}= 5.39$ ,  $p<.01$ ;  $\eta^2*=.020$ ,  $1-\beta=.84$ ), solidaridad ( $F_{2,529}= 4.51$ ,  $p<.05$ ;  $\eta^2*=.038$ ,  $1-\beta=.77$ ) y amabilidad ( $F_{2,530}= 3.18$ ,  $p<.05$ ;  $\eta^2*=.012$ ,  $1-\beta=.61$ ).

Las diferencias restantes, no tienen significación estadística.

### ***Conclusión general de este análisis:***

En las tablas se observa que el contacto con los compañeros inmigrantes disminuye ligeramente los prejuicios y estereotipos de los alumnos. Estas diferencias aparecen sobre todo cuando el contacto es en el aula y van disminuyendo a medida que el contacto ya no es en las aulas. Los alumnos perciben que los madrileños son ligeramente más intolerantes, insolidarios, descorteses, y tienden a generar más desaveniencias que el grupo de estudiantes inmigrantes, apareciendo estas diferencias cuando el contacto es en el recreo y en la calle.

TABLA 8.  
RELACIÓN ENTRE EL TRATO CON ALUMNOS INMIGRANTES Y  
REDUCCIÓN DE PREJUICIOS (EN EL AULA).

	$\chi^2$	V
Reducción de prejuicios	20.11***	.18
No afecta el fracaso escolar	17.42***	.17
Respeto y tolerancia	4.86	.09
Promoción de la convivencia	36.53***	.24

Nota. \*\*\*p<.001

El análisis de residuos tipificados permite concluir que los alumnos tienden a pensar que el contacto habitual con los compañeros inmigrantes permite reducir los prejuicios (situándose en esta posición 353 de los 640 estudiantes que completaron esta pregunta), que no se relaciona con el fracaso escolar (336 de 640 estudiantes), además tienden a pensar que son igual de respetuosos que los alumnos autóctonos, y piensan que tener alumnos inmigrantes en su clase es un hecho que tiende a favorecer la convivencia (294 de 614 estudiantes se situaron en esta opinión).

TABLA 9.  
RELACIÓN ENTRE EL TRATO CON ALUMNOS INMIGRANTES Y  
REDUCCIÓN DE PREJUICIOS (EN EL RECREO).

	$\chi^2$	V
Reducción de prejuicios	15.28***	.17
No afecta el fracaso escolar	37.93***	.25
Respeto y tolerancia	14.16***	.15
Promoción de la convivencia	29.32***	.22

Nota. \*\*\*p<.001

El análisis de residuos tipificados corregidos permite extraer la conclusión que los menores que conviven con compañeros inmigrantes en el recreo tienden a pensar que esta situación puede reducir sus prejuicios (285 estudiantes de 629 se situaron en esta opinión), además de pensar que convivir con otros compañeros inmigrantes no se relaciona con el fracaso escolar (284 estudiantes de 629 se situaron en esta opinión), y tienden a pensar que son ligeramente menos respetuosos que sus compañeros autóctonos (350 estudiantes de 600 se situaron en esta opinión). Además, el contacto con compañeros inmigrantes permite a los alumnos pensar que puede promover la convivencia (237 estudiantes de 603 se situaron en esta opinión).

TABLA 10.  
RELACIÓN ENTRE EL TRATO CON ALUMNOS INMIGRANTES Y  
REDUCCIÓN DE PREJUICIOS (EN LA CALLE).

	$\chi^2$	V
Reducción de prejuicios	35.83***	.24
No afecta el fracaso escolar	33.89***	.23
Respeto y tolerancia	35.32***	.24
Promoción de la convivencia	43.02***	.27

Nota. \*\*\*p<.001

El análisis de residuos tipificados corregidos permite llegar a la conclusión de que los alumnos que tienen trato con otros compañeros inmigrantes fuera de las aulas y el recreo tienden a percibir que este trato puede reducir los prejuicios (229 estudiantes de 621 se situaron en esta opinión), además de pensar que este contacto no afecta al fracaso escolar (219 estudiantes de 621 se situaron en esta opinión), que son ligeramente menos respetuosos y

tolerantes (148 estudiantes de 521 se situaron en esta opinión), y que este contacto puede fomentar la convivencia (191 estudiantes de 595 se situaron en esta opinión).

TABLA 11.  
RELACIÓN ENTRE EL LUGAR DE ORIGEN Y EL RESPETO Y LA TOLERANCIA.

	Madrileños		Inmigrantes		t	d	1-β
	M	DT	M	DT			
Bolivianos							
Tolerancia	3.53	1.73	3.03	1.59	<b>2.49*</b>	.29	.69
Solidaridad	3.66	1.68	2.92	1.58	<b>3.81***</b>	.45	.97
Amabilidad	3.34	1.70	3.00	1.66	1.73		
Simpatía	3.50	1.74	2.94	1.61	<b>2.71**</b>	.32	.76
Convivencia	3.82	1.80	3.36	1.71	<b>2.14***</b>	.26	.58
Búlgaros							
Tolerancia	3.76	1.60	3.28	1.60	<b>2.41*</b>	.30	.67
Solidaridad	3.88	1.65	3.29	1.71	<b>2.85**</b>	.35	.82
Amabilidad	3.62	1.68	3.18	1.47	<b>2.17*</b>	.26	.59
Simpatía	3.66	1.74	3.24	1.50	<b>1.98*</b>	.24	.49
Convivencia	3.90	1.66	3.38	1.59	<b>2.51*</b>	.31	.70
Chinos							
Tolerancia	3.38	1.87	3.06	1.78	1.50		
Solidaridad	3.51	1.88	3.21	1.74	1.70		
Amabilidad	3.52	1.89	3.18	1.80	1.61		
Simpatía	3.58	1.91	3.33	1.87	1.16		
Convivencia	3.54	1.90	3.38	1.97	.74		
Colombianos							
Tolerancia	3.43	1.77	3.10	1.88	1.60		
Solidaridad	3.31	1.66	3.07	1.83	1.27		
Amabilidad	3.19	1.77	3.04	1.79	.723		
Simpatía	3.12	1.76	3.32	1.83	.999		
Convivencia	3.53	1.88	3.32	1.83	.951		

Ecuatorianos							
Tolerancia	3.38	1.71	2.81	1.69	<b>3.04**</b>	.33	.83
Solidaridad	3.43	1.74	2.64	1.58	<b>4.23**</b>	.46	.99
Amabilidad	3.22	1.77	2.60	1.61	<b>3.27***</b>	.36	.91
Simpatía	3.23	1.78	2.68	1.60	<b>2.93**</b>	.32	.82
Convivencia	3.57	1.83	2.94	1.78	<b>3.17**</b>	.35	.89
Madrileños							
Tolerancia	2.31	1.52	3.14	1.78	<b>-4.83***</b>	.53	.99
Solidaridad	2.24	1.42	3.04	1.81	<b>-4.84***</b>	.53	.99
Amabilidad	1.96	1.37	3.12	1.78	<b>-7.35***</b>	.79	.99
Simpatía	1.90	1.33	2.92	1.71	<b>-6.31***</b>	.69	.99
Convivencia	2.00	1.31	2.79	1.72	<b>-5.21***</b>	.57	.99
Marroquíes							
Tolerancia	4.23	1.76	4.03	1.86	.56		
Solidaridad	4.16	1.76	4.03	1.81	.62		
Amabilidad	4.02	1.86	3.90	1.90	.54		
Simpatía	4.03	1.95	3.94	1.91	.38		
Convivencia	4.33	1.90	4.13	1.88	.90		
Polacos							
Tolerancia	3.76	1.66	3.38	1.58	1.81		
Solidaridad	3.71	1.65	3.25	1.64	<b>2.25*</b>	.28	.61
Amabilidad	3.67	1.65	3.09	1.68	<b>2.79**</b>	.35	.80
Simpatía	3.64	1.71	3.14	1.71	<b>2.35*</b>	.29	.64
Convivencia	3.86	1.73	3.46	1.80	1.85		
Rumanos							
Tolerancia	4.16	1.94	3.89	1.90	1.19		
Solidaridad	4.09	1.89	3.60	1.85	<b>2.21*</b>	.26	.60
Amabilidad	3.97	1.99	3.54	1.92	1.83		
Simpatía	4.00	2.00	3.59	1.91	1.75		
Convivencia	4.31	1.99	3.81	1.88	<b>2.15*</b>	.25	.56

En lo que respecta a los bolivianos, se observan diferencias en las variables tolerancia ( $t= 2.49$ ,  $gl=435$ ,  $p<.05$ ;  $d=.29$ ,  $1-\beta=.69$ ), solidaridad ( $t= 3.81$ ,  $gl=433$ ,  $p<.001$ ;  $d=.45$ ,  $1-\beta=.97$ ), simpatía ( $t= 2.71$ ,  $gl=429$ ,  $p<.01$ ;  $d=.32$ ,  $1-\beta=.76$ ) y convivencia ( $t= 2.14$ ,  $gl=430$ ,  $p<.001$ ;  $d=.26$ ,  $1-\beta=.58$ ). El tamaño del efecto de las diferencias es pequeño.

En el grupo de búlgaros se observa que estas diferencias son significativas en todas las variables objeto de estudio, teniendo estas diferencias un tamaño del efecto pequeño: tolerancia ( $t= 2.41$ ,  $gl=429$ ,  $p<.05$ ;  $d=.30$ ,  $1-\beta=.67$ ), solidaridad ( $t= 2.85$ ,  $gl=398$ ,  $p<.01$ ;  $d=.35$ ,  $1-\beta=.82$ ), amabilidad ( $t= 2.17$ ,  $gl=404$ ,  $p<.05$ ;  $d=.26$ ,  $1-\beta=.59$ ), simpatía ( $t= 1.98$ ,  $gl=404$ ,  $p<.05$ ;  $d=.24$ ,  $1-\beta=.49$ ) y convivencia ( $t= 2.51$ ,  $gl=406$ ,  $p<.05$ ;  $d=.31$ ,  $1-\beta=.70$ ).

Estas diferencias en la misma dirección y con un tamaño del efecto ligeramente mayor aparecen en el grupo de ecuatorianos: tolerancia ( $t= 3.04$ ,  $gl=512$ ,  $p<.05$ ;  $d=.33$ ,  $1-\beta=.83$ ), solidaridad ( $t= 4.23$ ,  $gl=511$ ,  $p<.01$ ;  $d=.46$ ,  $1-\beta=.99$ ), amabilidad ( $t= 3.27$ ,  $gl=514$ ,  $p<.001$ ;  $d=.36$ ,  $1-\beta=.91$ ), simpatía ( $t= 2.93$ ,  $gl=514$ ,  $p<.01$ ;  $d=.32$ ,  $1-\beta=.82$ ) y convivencia ( $t= 3.17$ ,  $gl=512$ ,  $p<.01$ ;  $d=.35$ ,  $1-\beta=.89$ ).

En el grupo de madrileños, se encuentran diferencias en todas las variables, aunque el sentido de las diferencias es el inverso al encontrado en los grupos previamente descritos, además el tamaño de las diferencias es medio: tolerancia ( $t= -4.83$ ,  $gl=138.53$ ,  $p<.001$ ;  $d=.53$ ,  $1-\beta=.99$ ), solidaridad ( $t= -4.84$ ,  $gl=138.53$ ,  $p<.001$ ;  $d=.53$ ,  $1-\beta=.99$ ), amabilidad ( $t= -7.35$ ,  $gl=141.57$ ,  $p<.001$ ;  $d=.79$ ,  $1-\beta=.99$ ), simpatía ( $t= -6.31$ ,  $gl=138.94$ ,  $p<.001$ ;  $d=.69$ ,  $1-\beta=.99$ ) y convivencia ( $t= -5.21$ ,  $gl=137.84$ ,  $p<.001$ ;  $d=.57$ ,  $1-\beta=.99$ ).

En lo que respecta al grupo de polacos, existen pequeñas diferencias en las variables solidaridad ( $t= 2.25$ ,  $gl=417$ ,  $p<.05$ ;  $d=.28$ ,  $1-\hat{\alpha}=.61$ ), amabilidad ( $t= 2.79$ ,  $gl=415$ ,  $p<.01$ ;  $d=.35$ ,  $1-\hat{\alpha}=.80$ ), y simpatía ( $t= 2.35$ ,  $gl=417$ ,  $p<.05$ ;  $d=.29$ ,  $1-\beta=.64$ ).

Para finalizar, en el grupo de estudiantes rumanos se encuentran diferencias de pequeño tamaño en solidaridad ( $t= 2.21$ ,  $gl=459$ ,  $p<.05$ ;  $d=.26$ ,  $1-\beta=.60$ ) y en convivencia ( $t= 2.15$ ,  $gl=459$ ,  $p<.01$ ;  $d=.25$ ,  $1-\beta=.56$ ).

El resto de diferencias no son estadísticamente significativas.

#### ***Conclusión general:***

Se observa que los madrileños tienden ligeramente a percibir a los demás alumnos inmigrantes con mayores prejuicios y viceversa, no obstante las medias se sitúan en puntos bajos de la distribución de puntuaciones, con lo cual, estos prejuicios no están fuertemente marcados y pueden deberse también a la falta de contacto entre los alumnos más allá de las aulas o al etnocentrismo.

**RESULTADOS DEL OBJETIVO 2:**

**ESTUDIAR EL GRADO DE INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE PERCIBIDO TANTO POR AUTÓCTONOS COMO POR LOS INMIGRANTES**

TABLA 12.  
ASOCIACIÓN ENTRE EL TRATO CON ALUMNOS INMIGRANTES Y ESFUERZO POR INTEGRACIÓN.

	$\chi^2$	V
En el aula	32.26***	.155
En el recreo	61.296***	.215
En la calle	64.338***	.221

Nota. \*\*\*p<.001

De manera general, se observa que existe relación entre las variables objeto de estudio. Se concluye además, que conforme el contacto con compañeros inmigrantes aumenta más allá de las aulas, esta relación es más intensa. Los análisis de residuos tipificados corregidos permiten concluir que cuando los estudiantes tienen contacto con alumnos inmigrantes tienden a pensar que éstos tienen más interés por integrarse en la sociedad, este hecho se mantiene en los tres contextos: aula (417 de 674 estudiantes que tienen contacto con alumnos inmigrantes situándose entre los valores aceptable a muy grande), recreo (342 de 664 estudiantes que tienen contacto con alumnos inmigrantes situándose entre los valores aceptable a muy grande) y calle (267 de 656 estudiantes que tienen contacto con alumnos inmigrantes situándose entre los valores aceptable a muy grande).

TABLA 13.  
ASOCIACIÓN ENTRE EL TRATO CON ALUMNOS INMIGRANTES Y  
SENSACIÓN DE INTEGRACIÓN PERCIBIDA.

	$\chi^2$	V
En el aula	42.90***	.179
En el recreo	66.76***	.226
En la calle	23.232***	.134

Nota. \*\*\*p<.001

Se comprueba que existe asociación entre el trato con los alumnos inmigrantes y la sensación de integración percibida. El análisis de residuos tipificados permite concluir que cuando los alumnos tienen contacto con los alumnos inmigrantes, tienden a sentirse bastante integrados tanto en el aula (169 de 667 estudiantes que tienen contacto con alumnos inmigrantes se sitúan en esa opinión), como en el recreo (158 de 656 estudiantes que tienen contacto con alumnos inmigrantes se sitúan en esa opinión), y en la calle (260 de 648 estudiantes que tienen contacto con alumnos inmigrantes se sitúan entre los valores "aceptablemente" y "bastante").

TABLA 14.  
ASOCIACIÓN ENTRE EL TENER AMIGOS INMIGRANTES E INTEGRACIÓN.

	$\chi^2$	V
Esfuerzo por integrarse en el aula	27.976***	.205
Cómo se sienten de integrados	37.468***	.238

Nota. \*\*\*p<.001

Con respecto a la primera variable, se comprueba que existe asociación entre la variable tener amigos inmigrantes y el interés por integrarse, los

alumnos que tienen amigos inmigrantes, tienden a pensar que sus compañeros tienden a hacer más esfuerzo por integrarse en el aula (487 de 665 alumnos que tienen amigos inmigrantes piensan que hacen un esfuerzo que oscila entre aceptable a muy grande). Por otra parte, también se comprueba que existe asociación entre tener amigos (o no) inmigrantes y la sensación de integración, los alumnos que tienen amigos inmigrantes tienden a pensar que sus compañeros se encuentran bastante integrados (494 de 661 estudiantes que tienen amigos inmigrantes piensan que sus compañeros inmigrantes se sienten aceptablemente o bastante integrados en las aulas).

**RESULTADOS DEL OBJETIVO 3:****ESTUDIAR LAS HERRAMIENTAS DE AFRONTAMIENTO DEL ACOSO ESCOLAR EN FUNCIÓN DE SI EL ALUMNO ES INMIGRANTE O AUTÓCTONO**

\*Para estos resultados, se trabajó únicamente con los estudiantes que han sufrido acoso escolar.

TABLA 15.  
ASOCIACIÓN ENTRE EL TIPO DE RESPUESTA FRENTE AL ACOSO ESCOLAR Y EL SER ESPAÑOL O INMIGRANTE.

	$\chi^2$	V
Respuesta de los compañeros inmigrantes ante actitudes hostiles	4.199	.173
Respuesta al acoso en el aula	4.654	.182

Cuando los estudiantes sufren acoso escolar, burlas o menosprecio, tienden a reaccionar de la misma manera, ya que el análisis estadístico no reveló asociación entre el tipo de respuesta al acoso en función de si se es español o inmigrante. Tanto españoles como inmigrantes perciben que los inmigrantes responden ante las actitudes hostiles con tolerancia (es la respuesta más común en ambos grupos). A nivel descriptivo, se observa que la estrategia más común utilizada por los alumnos como respuesta ante el acoso es atacar, no obstante en el grupo de inmigrantes se observa que utilizan de igual forma la estrategia de ataque y la de quedarse quietos.

TABLA 16.  
¿CÓMO RESPONDEN LOS INMIGRANTES ANTE ACTITUDES HOSTILES?

Violencia		¿Cómo responden los inmigrantes ante actitudes hostiles?				Total
		Intolerancia	Tolerancia	Amabilidad		
	Madriileño	24	26	31	24	105
	Inmigrante	4	6	13	12	35
Total		28	32	44	36	140

TABLA 17.  
¿CUÁL HA SIDO TU RESPUESTA AL ACOSO...?

Atacar		¿Cuál ha sido tu respuesta al acoso...?			Total
		Quedarme quieto	Huir		
	Madriileño	46	41	18	105
	Inmigrante	17	17	1	35
Total		63	58	19	140

**RESULTADOS DEL OBJETIVO 4:****ESTUDIAR EL NIVEL DE PREOCUPACIÓN POR TENER ALUMNOS INMIGRANTES EN EL AULA**

TABLA 18.  
ASOCIACIÓN ENTRE LA PROCEDENCIA Y EL NIVEL DE PREOCUPACIÓN  
POR EL NÚMERO DE ALUMNOS INMIGRANTES.

	$\chi^2$	V
Preocupación acerca del número de inmigrantes en el aula	25.874***	.218

Nota. \*\*\*p<.001

A la vista de los resultados, se observa una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables, los alumnos tienden a no estar preocupados por el número de alumnos inmigrantes en las aulas (224 de 543 de los estudiantes madrileños están muy poco preocupados por esta situación).

**RESULTADOS DEL OBJETIVO 5:  
CONOCER CUAL ES EL GRUPO MÁS RESPETUOSO Y TOLERANTE**

TABLA 19.  
RELACIÓN ENTRE IDENTIDAD CULTURAL Y REDUCCIÓN DE PREJUICIOS.

	$\chi^2$	V
Reducción de prejuicios	.230	.019
No afecta el fracaso escolar	1.241	.045
Respeto y tolerancia	8.424**	.120
Promoción de la convivencia	.894	.039

Nota. \*\*\*p<.01

Se observa que existe asociación estadísticamente significativa únicamente con la variable de respeto y tolerancia, observándose que las personas que sienten que les complace su identidad cultural tienden a percibir que los inmigrantes son menos respetuosos que los madrileños (388 de 586 estudiantes se sitúan en esta opinión).

TABLA 20.  
LOS INMIGRANTES SON MÁS RESPETUOSOS QUE LOS MADRILEÑOS.

		Los inmigrantes son más respetuosos que los madrileños		Total
		Sí	No	
Te complace tu identidad cultural	Sí	153	388	541
	No	22	23	45
Total		175	411	586

A la vista de los datos, sólo se observa asociación estadísticamente significativa en la variable de fomento de respeto y tolerancia por parte de los inmigrantes. Aunque esta asociación tiene una intensidad débil, la interpreta-

ción del análisis de los residuos corregidos permite concluir que existe una tendencia según la cual los alumnos que se sienten conformes con su identidad cultural tienden a percibir que los inmigrantes son menos respetuosos que los estudiantes autóctonos.

TABLA 21.  
DIFERENCIAS EN PREJUICIOS EN FUNCIÓN DE LA IDENTIFICACIÓN CULTURAL.

Complace la identidad cultural	Sí		No		t	d	1-β
	M	DT	M	DT			
Bolivianos							
Tolerancia	3.39	1.71	3.47	1.69	-.29		
Solidaridad	3.49	1.71	3.33	1.59	.61		
Amabilidad	3.26	1.70	2.96	1.61	1.16		
Simpatía	3.39	1.76	3.09	1.55	1.13		
Convivencia	3.68	1.83	3.65	1.90	.10		
Búlgaros							
Tolerancia	3.61	1.66	3.73	1.44	-.46		
Solidaridad	3.68	1.73	3.91	1.56	-.81		
Amabilidad	3.49	1.65	3.55	1.56	-.22		
Simpatía	3.49	1.71	4.02	1.74	<b>-1.99*</b>	.31	.50
Convivencia	3.74	1.71	3.84	1.61	-.41		
Chinos							
Tolerancia	3.26	1.86	3.40	1.83	.40		
Solidaridad	3.40	1.83	3.58	1.99	-.66		
Amabilidad	3.35	1.88	3.37	1.81	-.07		
Simpatía	3.44	1.89	3.55	1.99	-.39		
Convivencia	3.46	1.91	3.43	2.07	.11		

III.- Marco empírico

Colombianos							
Tolerancia	3.39	1.82	3.62	1.80	-.82		
Solidaridad	3.34	1.77	3.18	1.48	.58		
Amabilidad	3.14	1.80	3.53	1.83	-1.40		
Simpatía	3.13	1.80	3.04	1.75	.30		
Convivencia	3.46	1.91	3.76	1.96	-.99		
Ecuatorianos							
Tolerancia	3.35	1.77	3.15	1.76	.76		
Solidaridad	3.34	1.78	3.04	1.65	1.08		
Amabilidad	3.14	1.82	3.05	1.75	.32		
Simpatía	3.15	1.80	3.09	1.73	.23		
Convivencia	3.47	1.89	3.29	1.79	.61		
Madrileños							
Tolerancia	2.40	1.59	3.52	1.99	<b>-3.87***</b>	.62	.99
Solidaridad	2.32	1.53	3.32	1.90	<b>-3.60**</b>	.58	.97
Amabilidad	2.15	1.52	3.16	1.85	<b>-3.76***</b>	.60	.98
Simpatía	2.04	1.43	3.08	1.87	<b>-3.85***</b>	.62	.99
Convivencia	2.12	1.46	3.06	1.94	<b>-3.35***</b>	.55	.96
Marroquíes							
Tolerancia	4.21	1.82	4.44	1.87	-.84		
Solidaridad	4.19	1.80	4.19	1.79	-.00		
Amabilidad	4.08	1.88	4.02	1.84	.18		
Simpatía	4.08	1.95	4.05	2.02	.12		
Convivencia	4.30	1.93	4.36	1.98	-.20		
Polacos							
Tolerancia	3.70	1.65	3.85	1.63	-.54		
Solidaridad	3.64	1.65	3.61	1.69	.12		
Amabilidad	3.59	1.69	3.62	1.83	-.10		
Simpatía	3.57	1.74	3.55	1.71	.54		
Convivencia	3.81	1.74	3.65	1.82	.26		

Rumanos							
Tolerancia	4.14	1.94	4.07	1.88	.26		
Solidaridad	4.05	1.92	3.82	1.72	.76		
Amabilidad	3.95	2.01	3.64	1.90	.98		
Simpatía	4.00	2.03	3.44	1.79	1.78		
Convivencia	4.25	2.00	3.78	1.74	1.52		

Nota.- En cursiva, variables con prueba de Levene significativa. En negrita: resultados significativos \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ .  
M: Media. DT: Desviación típica. d: Tamaño del efecto.  $1-\beta$ : Potencia.

En el grupo de búlgaros se observan diferencias únicamente en simpatía ( $t = -1.99$ ,  $gl=456$ ,  $p<.05$ ;  $d=.31$ ,  $1-\beta=.50$ )

Se observa especialmente en el grupo de madrileños que, cuando no se está conforme con la identidad cultural, se tiene una peor percepción de sí mismos: tolerancia ( $t = -3.87$ ,  $gl=54.94$ ,  $p<.001$ ;  $d=.62$ ,  $1-\beta=.99$ ), solidaridad ( $t = -3.60$ ,  $gl=55.30$ ,  $p<.001$ ;  $d=.58$ ,  $1-\beta=.97$ ), amabilidad ( $t = -3.76$ ,  $gl=55.30$ ,  $p<.001$ ;  $d=.60$ ,  $1-\beta=.98$ ), simpatía ( $t = -3.85$ ,  $gl=54.42$ ,  $p<.001$ ;  $d=.62$ ,  $1-\beta=.99$ ), convivencia ( $t = -3.35$ ,  $gl=54.18$ ,  $p<.001$ ;  $d=.55$ ,  $1-\beta=.96$ ).

El resto de diferencias no son estadísticamente significativas.

TABLA 22.  
PERCEPCIÓN EN FUNCIÓN DE LA IDENTIFICACIÓN CULTURAL.

Complace la identidad cultural	Sí		No		t	d	1- $\beta$
	M	DT	M	DT			
Bolivianos	4.24	1.81	4.47	1.86	.20		
Búlgaros	4.24	1.81	4.47	1.86	-.72		
Chinos	3.78	1.97	4.26	1.83	-1.46		
Colombianos	3.64	1.83	3.80	1.86	-.55		
Ecuatorianos	3.48	1.89	3.68	1.90	-.62		

### III.- Marco empírico

---

Madrileños	1.97	1.57	2.95	1.99	<b>-3.16**</b>	.55	.93
Marroquíes	4.55	1.99	4.73	1.68	-.55		
Polacos	4.09	1.87	4.53	1.83	-1.34		
Rumanos	4.33	2.00	3.98	1.81	1.09		

Nota.- En negrita: resultados significativos. \*\* $p < .01$ . M: Media. DT: Desviación típica. d: Tamaño del efecto.  $1-\beta$ : Potencia.

En el presente análisis, el resultado anterior se ve reforzado, los alumnos madrileños a los que no les complace su identidad cultural, tienden a percibirse peor como grupo ( $t = -3.16$ ,  $gl = 544$ ,  $p < .001$ ;  $d = .55$ ,  $1-\beta = .93$ ).

**RESULTADOS DEL OBJETIVO 6:****ESTUDIAR EL ROL QUE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN TIENEN A LA HORA DE FAVORECER LA INTEGRACIÓN DE LOS INMIGRANTES EN LAS AULAS**

TABLA 23.  
INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN  
A LA HORA DE FAVORECER LA INTEGRACIÓN.

	r
Sentirse integrado <sup>1</sup>	.081*
Tolerancia, participación y diálogo	
Bolivianos	.055
Búlgaros	.001
Chinos	.030
Colombianos	.027
Ecuatorianos	-.007
Madriños	-.010
Marroquíes	.009
Polacos	-.064
Rumanos	-.004

Nota.- \* $p < .05$ ; <sup>1</sup>Calculada con el coeficiente de correlación de Spearman.

Se encuentra que existe relación estadísticamente significativa aunque de muy baja intensidad entre la influencia de los medios de comunicación y el sentirse integrado en las aulas ( $r_s = .081$ ,  $p < .05$ ).

TABLA 24.  
RELACIÓN ENTRE LA FACILITACIÓN DE LA INTEGRACIÓN  
POR PARTE DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA EXISTENCIA DE PREJUICIOS.

	<b>Tolerancia</b>	<b>Solidaridad</b>	<b>Amabilidad</b>	<b>Simpatía</b>	<b>Convivencia</b>
Bolivianos	.023	.007	.038	.032	-.007
Búlgaros	.028	.063	.029	.040	.052
Chinos	-.032	.008	.047	.037	.047
Colombianos	.045	.084	.020	.014	.036
Ecuatorianos	.061	.042	.016	.007	.013
Madrileños	.002	-.011	-.005	-.008	-.003
Marroquíes	.038	-.012	.029	.016	.009
Polacos	-.009	.005	-.015	.002	-.001
Rumanos	.035	.015	.004	.020	.019

Se observa que los medios de comunicación únicamente contribuyen de manera débil a favorecer la integración de los alumnos. El resto de correlaciones no son significativas, con lo cual se concluye que el poder de los medios de comunicación no es tan importante a la hora de favorecer la integración de los inmigrantes en las aulas.

---

IV  
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS  
Y CONCLUSIONES.



La interdependencia de pueblos y culturas es una realidad incuestionable que incide en la actual y creciente complejidad social, factores como el proceso de globalización, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, que han roto barreras geográficas y temporales, junto con los movimientos migratorios, lo confirman.

En la última década España se ha convertido en una sociedad receptora de inmigrantes. Son muchas las personas de diferentes países que acompañados de hijos en edad escolar, se van incorporando a nuestra sociedad. Esta situación se ha visto plasmada en una llegada a los centros escolares de alumnado inmigrante, "el espacio escolar es ya un lugar lleno de panoramas de diversidad, tantos como hay en el barrio o territorio en el que está el centro" (Funes, 1999, 135).

Este nuevo alumnado tiene derecho a ser escolarizado en condiciones de igualdad y de libertad de elección de centro por parte de los padres. En ocasiones, los centros educativos, tanto de la red pública como de la privada concertada, establecen condiciones, que dificultan o impiden su matriculación. Si bien, la Constitución (1978) atribuye a todos los ciudadanos el derecho a la educación y encomienda a los poderes públicos la promoción de las condiciones que garanticen el disfrute de este derecho por todos en una situación de igualdad.

*La respuesta del sistema educativo no debe, por otro lado, limitarse a garantizar el ejercicio del derecho fundamental a la educación a todos los menores extranjeros en edad escolar, sino que deberá ser una respuesta orientada a respetar, poner en valor, y satisfacer la diversidad cultural presente ya en nuestras aulas (Pérez Sola, 2009, 392).*

El centro escolar necesita adecuar la atención educativa a esta nueva realidad. La educación intercultural dirigida a toda la comunidad educativa puede ser la respuesta como “una propuesta educativo-social con entidad propia que, basada en la diversidad y el respeto al diferente y a la diferencia y teniendo como objetivo el desarrollo de éstas en un marco de respeto, entendimiento y enriquecimiento mutuo, supera los paradigmas asimilacionista y multiculturalista” (Merino Fernández, 2009a, 107).

Ello obliga a una revisión del proyecto educativo, con especial relevancia el PAT y el PC y de las normas de organización y funcionamiento y a su vez también exige del profesorado una tarea que implica mucho más que la transmisión de conocimientos. Algunos profesores, sobre todo en secundaria, consideran que su trabajo se limita sólo a enseñar los contenidos propios de su materia, sin darse cuenta que a la vez que enseñan está transmitiendo valores y emitiendo mensajes que el alumno interioriza y procesa. Asegurar una respuesta al reto de la educación intercultural exige que el profesorado haya de tener un espíritu reflexivo, analítico, crítico, sensible a la diversidad cultural, capaz de desarrollar procesos de socialización, libre de prejuicios y estereotipos y con una capacidad de liderazgo pedagógico. Sin embargo no siempre es así. “Algunos trabajos (Solomona, Portelli, Beverly-Jean y Campbell, 2005) evidencian que existen importantes prejuicios por parte del profesorado e, incluso, se ha mostrado que, en algunas ocasiones, hay una estrecha relación entre los prejuicios del profesorado y su práctica educativa” (Siqués, Vila y Perera, 2009, 106).

Cabe preguntarse entonces, si el profesorado está cualificado y dispone de conocimientos, habilidades y actitudes suficientes para llevar a cabo su tarea desde la diversidad cultural, pues “con frecuencia los profesores no están

preparados para enseñar en una escuela pluricultural. Esos profesores, aunque enseñan a un público multicultural, lo hacen de manera monocultural y monolingüe” (Lenarduzzi, 1991, 45).

Así, pues “la formación del profesorado es una de las cuestiones más básicas e importantes en el sistema educativo que debería tener en cuenta un modelo de escuela que considere la convivencia como una de sus preocupaciones fundamentales” (López Castedo y Domínguez Alonso, 2009, 1108). A pesar de ello, consultado en el portal educativo del CRIF Las Acacias, el plan anual de formación del profesorado del curso 2014-2015 de la Comunidad de Madrid, por ser donde se realizó la investigación empírica, sólo se ofertaron dos cursos de formación sobre la mejora de la convivencia escolar con un total de 105 plazas para la primera convocatoria y de 70 plazas para la segunda convocatoria, resultando insignificante con respecto a las actividades totales ofertadas. Deduciéndose una formación permanente del profesorado escasa en este ámbito.

Por ello, incidimos en la necesidad de una adecuada formación y perfeccionamiento del profesorado, como el agente educativo más explícito del sistema educativo y hacemos una llamada de atención a la Administración educativa, como responsable de la formación del profesorado, para que acometa planes de formación y garantice una oferta suficiente de acciones formativas relacionadas con la promoción y el impulso de la convivencia asegurando una respuesta al reto de la educación intercultural en los contextos escolares. Dado que además

*la gran mayoría del profesorado otorga una gran importancia a este tipo de formación para el desempeño de su función profesio-*

*nal. Concretamente nada menos que el 89% del profesorado considera que este tipo de formación es muy o bastante importante para la formación de los profesionales de la educación. Por tanto, se advierte una falta de correspondencia entre la trascendencia que se otorga a la formación en tales temas y la situación real de los docentes en cuanto a los conocimientos que poseen al respecto (Jares, 2006, 491).*

Para el desarrollo y mantenimiento de una percepción positiva hacia el inmigrante necesitamos de un compromiso institucional en el que estén involucrados también los padres, como primeros responsables de la educación de sus hijos. En ocasiones, los niños tienen prejuicios y estereotipos cuyas causas encontramos en la familia, lo que justifica la importancia de la comunicación y colaboración familiar para que se dé continuidad y coherencia entre los planteamientos del centro y los de la casa.

Sin olvidar la importante función que desempeñan los medios de comunicación

*Los mass media no sólo son espejo de la realidad, sino que también son motor de construcción de las imágenes y percepciones. Un motor de opinión pública que, sobredimensionando la presencia o "invisibilidad" de unos colectivos u otros, crea climas de opinión habitualmente desfavorables, vehiculando un discurso racista: la distancia cultural se acaba convirtiendo en distancia social y la desigualdad social se convierte también en desigualdad étnica y cultural. Gallego (1993 en Molina Luque, 1993, 74).*

En razón de lo expresado, nos parece importante que los medios de comunicación extremen el ejercicio de su responsabilidad cuando difundan no-

ticias relacionadas con la inmigración, con el fin de evitar percepciones e imágenes estereotipadas y erróneas que en nada benefician el buen desarrollo de la convivencia.

La presente investigación examina el trato habitual y las relaciones sociales como importantes factores en la percepción. Partiendo de la premisas de que se dan correlaciones positivas entre las variables predictoras que ayudan a reducir prejuicios y estereotipos y favorecen las relaciones entre el alumnado autóctono e inmigrante y que son el trato habitual con éste en el espacio escolar y la percepción como dimensión psicosocial.

La finalidad de esta investigación se dirige a obtener elementos de análisis que permitan contribuir a orientar la intervención educativa y organizativa del aula para una mejor comprensión del fenómeno de la diversidad cultural, consecuencia de la inmigración. A su vez, también pretende servir de utilidad en la elaboración de planes de convivencia y de acción tutorial dirigidos a desarrollar actitudes para aprender a vivir juntos, libres de prejuicios y estereotipos y fomentar la convivencia escolar dentro del marco multicultural de las aulas, pues se trata de uno de los principales retos que debe perseguir el sistema educativo actual además de constituir una finalidad esencial de la educación.

Sin duda alguna, "las percepciones o las imágenes, que tenemos de las personas de otros grupos étnicos influyen de forma definitiva en nuestras expectativas hacia ellos, en nuestros juicios, en nuestro comportamiento." (Aguilera Reija, Gómez Lara, Morollón Pardo y Vicente Abad, 2004, 65). Por esta razón, "las personas necesitamos el reconocimiento público de la cultura con la que nos identificamos para crecer en autoestima y fortificar nuestra identidad." Cortina (1999 en (Soriano Ayala, 2007, 107). Precisamente uno de los problemas

que afecta directamente al alumnado inmigrante dentro de la escuela es “el de enfrentarse a la percepción social que se tiene del inmigrante, o en el plano de las relaciones sociales, a la comunicación con sus iguales, en la escuela” (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013-108).

La tolerancia juega un papel destacado en las relaciones entre diferencias culturales. “Diversos autores (Aguiló, 1995; Vázquez, 2003) definen la tolerancia como el respeto y la consideración hacia las diferencias, como una actitud de aceptación del legítimo pluralismo” (Lozano y Etxebarria, 2007, 110). Lógicamente, nosotros no la entendemos en darlo todo por bueno, sino en ser respetuosos con todas las personas “A las personas inmigradas se les puede discutir ciertas costumbres, pero deberá hacerse respetándolas y reconociéndoles sus derechos. No hace falta tolerar todas las costumbres, pero hay que respetar a todas las personas” (Pajares, 1999, 59).

Es evidente que “la educación cumple un papel imponente en la prevención y modificación de las actitudes intolerantes”, (Lozano y Etxebarria, 2007, 12), es por ello que la educación en el ejercicio de la tolerancia, de acuerdo con la LOMCE (2013), es uno de los fines primordiales que debe perseguir el sistema educativo. Si bien, su puesta en práctica ayuda a superar cualquier tipo de discriminación, nuestra investigación revela que a la pregunta sobre que grupo es más tolerante y respetuoso, hay un notable contraste. Los datos analizados apuntan que los alumnos madrileños se autoperciben como más tolerantes y respetuosos y a su vez, los alumnos inmigrantes se perciben a si mismos como los más tolerantes y respetuosos. A este respecto, hay que señalar que las comparaciones entre alumnado autóctono y alumnado inmigrante muestran diferencias significativas a favor de cada uno de ellos, valorándose cada grupo posi-

tivamente a si mismo. "En general, la investigación empírica apoya la tendencia a favorecer al propio grupo (Aberson, Healy y Romero, 2000; Brewer, 1999; Cuadrado, Molero, Navas y García, 2003)." en (Lozano y Etxebarria, 2007, 114). Estas diferencias intergrupales y semejanzas intragrupal es posible explicarlas por el fenómeno del etnocentrismo, que hace que los miembros de un grupo interpreten la realidad a partir de su propios parámetros, reconociéndose superiores a los demás.

Este resultado es consistente "con diversos estudios que han puesto de manifiesto cierta tendencia al favoritismo endogrupal (Aberson *et al.*, 2000; Brewer, 1999; Cuadrado *et al.*, 2003) en (Lozano y Etxebarria, 2007, 124).

Esta investigación también pone de manifiesto que los dos colectivos, autóctonos e inmigrantes, perciben que el alumnado inmigrante se siente integrado en las aulas y centros escolares madrileños y tiene trato habitual con otros compañeros inmigrantes tanto en el aula como en el recreo y en la calle. Sin embargo, el trato disminuye a medida que el contacto deja de ser obligatorio, es menos institucional como sucede en el patio y en la calle, presentando un porcentaje mayor en el alumnado madrileño. "Estos resultados son coincidentes con la encuesta de Portes, Aparicio y Haller (2009) que indica que las redes de amistad de adolescentes de origen inmigrante tienden a reforzar las identidades étnicas, puesto que menos de la mitad de sus amigos son nacidos en España, y la mayoría provienen del mismo país o región del encuestado" (Moreno Fuentes y Bruquetas Callejo, 2011, 118).

Para evitar que esto suceda, los centros deberían favorecer en los patios escolares, durante el tiempo del recreo, actividades que promuevan las interrelaciones positivas entre alumnos.

El análisis también revela que la variable trato habitual en el marco escolar guarda relación significativa con el prejuicio y estereotipo, ayudando a corregirlo, lo que se traduce en una disminución del rechazo, de la hostilidad y violencia hacia el inmigrante. Es importante hacer referencia a que entre los objetivos establecidos en la ESO figura el contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades que les permitan rechazar los prejuicios de cualquier tipo, LOMCE (2013). Ponemos de relieve que en esta investigación los alumnos que consideran que el contacto ayuda a reducir los prejuicios son aquellos que tienen trato habitual con inmigrantes, estableciéndose una relación positiva entre el trato habitual y la reducción de los prejuicios. Es necesario manifestar que “los prejuicios tienen un peso extraordinario a la hora de definir las relaciones que mantienen los grupos coexistentes en la vida cotidiana” (Delgado Ruiz, 2005, 47).

Los datos obtenidos no parecen contradecir otras investigaciones anteriores en las que se ha observado que “ en general el alumnado autóctono que ha compartido el aula con compañeros inmigrantes se muestra más receptivo a una integración efectiva de éstos y de sus familias en los entornos donde viven y trabajan. El alumnado que no tiene compañeros inmigrantes manifiesta una cierta reticencia en el caso de que tuviera que compartir el trabajo, la vida de barrio, los trabajos de clase, el tiempo de ocio y otros aspectos generados por la convivencia en igualdad” (Campoy Aranda y Pantoja Vallejo, 2005, 432).

Del análisis de si los alumnos han sentido acoso, menosprecio, rechazo, burla en el aula, los alumnos inmigrantes y madrileños manifiestan haberlo sentido, aunque en menor grado por parte de éstos últimos. La actitud más frecuente para hacer frente, es la de atacar en el alumnado madrileño y la de quedarse quieto en el alumnado inmigrante.

Es inquietante que en los resultados relativos a si los inmigrantes favorecen la convivencia se aprecien dos discursos contradictorios, ya que los alumnos madrileños valoran con un porcentaje similar la apreciación positiva y la negativa. También es bastante parecido, el porcentaje de opiniones, entre los alumnos madrileños que opinan que ante actitudes hostiles los inmigrantes responden con violencia e intolerancia o con tolerancia y amabilidad. Nuestra explicación es que dichas diferencias se relacionan con el trato habitual que cada alumno tiene con sus compañeros inmigrantes.

Los resultados han mostrado que la preocupación por tener compañeros inmigrantes en el aula es muy poca. Prácticamente, el conjunto de la población autóctona e inmigrante entrevistada mantiene un significativo nivel de acuerdo en no considerar la afirmación de que más de tres inmigrantes afecta a la calidad de la enseñanza ni tampoco guarda relación con el fracaso escolar. Si bien es cierto que la diferencia de porcentajes de los dos colectivos es significativa, obteniendo porcentajes más altos los alumnos inmigrantes. Los datos reflejados por los alumnos madrileños e inmigrantes no coinciden con el Informe publicado por OBERAXE. En este informe se aprecia una imagen negativa de la inmigración, a la que se le atribuye que la calidad de la educación empeora en los colegios donde hay muchos alumnos inmigrantes (Cea D'Ancona y Valles Martínez 2014).

Los resultados de esta investigación también contradicen los obtenidos en el estudio realizado por la Fundación BBVA y el Instituto de Estudios Autonómicos sobre inmigración y transformación social, el cual llama la atención sobre la marcha de alumnos hacia los centro concertados como consecuencia de la llegada de escolares inmigrantes (Barroso, 2005). Tampoco coincide con lo

afirmado en el marco teórico de que en ocasiones, a la vez que llegan alumnos inmigrantes a los centros, se produce una huida de alumnos autóctonos hacia otros centros donde no hay inmigrantes o el índice es menor.

Una de las preocupaciones de las familias autóctonas derivada de la incorporación del alumnado inmigrante es el descenso del nivel educativo (Ballesta Pagán, Castillo Reche, Cerezo Maíquez, Angosto Fontes 2013). Sin embargo, el inconveniente de la presencia de alumnos inmigrantes asociado a que reduce el nivel educativo, no se da entre los alumnos que han participado en esta investigación. Nosotros no descartamos que los datos obtenidos sean debidos a la influencia positiva del trato habitual con alumnos inmigrantes.

Los resultados de este estudio arrojan diferencias significativas en las percepciones en función de la procedencia. Como hemos señalado en el marco teórico, hay una tendencia a percibir como homogéneos a los ciudadanos de un mismo país porque establecemos estereotipos homogeneizadores para el mismo grupo de personas, de manera que atribuimos estereotipos a una persona como miembro de un grupo y no como persona por sí sola. Esto se pone de manifiesto al analizar los valores y contravalores asignados a los diferentes colectivos de alumnos inmigrantes atendiendo a su lugar de procedencia. Sin embargo, no debería ser abordado desde una perspectiva única, considerando un todo homogéneo a los diferentes colectivos que conforma la población inmigrante.

Los resultados obtenidos nos hacen ver que hay analogía en la percepción del alumnado autóctono y del alumnado inmigrante, proporcionándonos resultados que merecen comentarse. Sin embargo, no siempre el mismo

grupo es igualmente valorado en los diferentes aspectos, no concibiéndose por igual a los distintos grupos de inmigrantes, distinguiéndose en características específicas.

A este respecto hay que señalar que "todo lo que pensamos sobre determinadas personas y grupos forma parte de una especie de subconsciente colectivo que condiciona la manera de ver y pensar sobre ellas. Thomas" (1997 en Ortega Ruiz, 2007, 28), haciéndose patente en determinados colectivos de inmigrantes sobre los que recaen prejuicios muy arraigados. Pudiéndose afirmar que hay prejuicios y estereotipos, contra ciertos grupos que permanecen en el tiempo y que resultan difíciles de eliminar, confirmando que "es más fácil de desactivar un átomo que un prejuicio" (Calvo Buezas, 2000, 112).

En línea con estos resultados, además de los prejuicios y estereotipos como factores que inciden en la percepción sobre el alumnado inmigrante, no debemos obviar la explicación que hace referencia al nivel económico citado en el marco teórico como elemento diferenciador entre el inmigrante y el extranjero. " No se trata tanto del rechazo al inmigrante «per se» sino más bien el rechazo, como han señalado pensadores como Savater y Cortina, a la figura de la pobreza asociada a determinados colectivos de inmigrantes" (Díez Nicolás y Ramírez Lafita, 2001, 123).

Así, los colectivos mejor valorados, hacia los que el alumnado tiene sentimientos positivos, son los madrileños, chinos y aquellos inmigrantes procedentes de sudamerica, en especial el ecuatoriano. Por el contrario, son dos los colectivos de inmigrantes percibidos más desfavorablemente, con mayor recelo, desconfianza y que más rechazo producen: los marroquíes y los rumanos. Es

evidente que estas posiciones no favorecen la convivencia en los contextos escolares, lo que nos plantea la necesidad de un cambio de actitudes que permitan el conocimiento y valoración del otro.

La reflexión que hacemos para poder explicar las causas de porcentajes más altos en las categorías positivas para el colectivo ecuatoriano es que es un colectivo que percibimos más próximo y con múltiples afinidades. Además de los vínculos comunes de historia, de lengua y de religión que compartimos con ellos, proceden de un país potencialmente receptor de inmigración española. "Este colectivo, y en menor medida el colombiano, son los grandes responsables de la "latinoamericanización" de la inmigración en Madrid" Tamayo (2003 citado en Thayer Correa, 2007, 75).

Los resultados encontrados en este trabajo para los grupos percibidos más desfavorablemente, marroquíes y rumanos ya eran anticipados por diversos autores en diferentes trabajos y se confirma lo esperable (Cea D'Ancona, 2009; Giménez Romero, 1996; Metroscopia, Estudios Sociales y de Opinión, 2011 y Pérez Parra, 2006).

Si la vida del inmigrante de por sí es complicada, más lo es en el caso de la inmigración marroquí en España, por razones religiosas, culturales, y lingüísticas y también por el fuerte condicionamiento histórico. "Las investigaciones transculturales han confirmado que a mayor similitud cultural menores son las dificultades de adaptación (Smith y Bond, 1999). Al contrario, los individuos procedentes de las sociedades más lejanas culturalmente necesitarán adquirir más conocimientos y habilidades para desenvolverse con éxito en el país anfitrión" (Basabe, Zlobina y Páez, 2004, 61).

Otro grupo de población que también se percibe negativamente son los rumanos, “quizás por su procedencia étnica y cultural (gitanos), aparte de su protagonismo en actividades delictivas de baja (hurtos) o de alta intensidad (robo a mano armada)” (Cea D’Ancona, 2009, 55).

Muchas de estas opiniones se deben a “conductas anti-sociales de determinados grupos marginales de los rumanos, como habitando en campamentos improvisados, que normalmente se encuentran fuera de la ciudad y la mendicidad” (Ilie, 2014, 514).

Como se ha puesto reiteradamente de relieve a lo largo de esta investigación, vivimos en una cultura mediática en la que los medios de comunicación “no sólo contribuyen a la generación de estereotipos, sino también a su consolidación y desarrollo a lo largo del tiempo” (Cea D’Ancona, 2009, 52).

Los resultados de nuestro estudio no muestran consenso con los resultados de otros estudios realizados en España que vienen a certificar la existencia de una imagen mediática de la inmigración centrada en resaltar la cara más negativa y/o problemática del fenómeno (sobre todo en los informativos), medios en los que la inmigración se ha vuelto un tema habitual de la agenda” en (Álvarez Gálvez, 2010, 96).

Si bien, algunas de las respuestas pueden presentar posibles sesgos por contener respuestas del alumnado inmigrante condicionadas por la necesidad de agradar a sus compañeros autóctonos con la finalidad de ser aceptados más fácilmente, y a su vez las respuestas dadas por el alumnado autóctono pueden no ser del todo sinceras, sino que responden en sintonía con lo políticamente correcto, ya que “En España, en general, no es políticamente correcto,

mostrarse en público de forma clara como racista y xenófobo" (Calvo Buezas, 2000, 109-110), los datos encontrados en este estudio nos ponen en condiciones de afirmar que los alumnos que se relacionan en el aula con compañeros inmigrantes no sólo les posibilita conocer otras otras realidades y formas de pensar, sino que también tienden a reducir prejuicios y facilitar el acercamiento y la interacción social desde el reconocimiento y la valoración, favoreciendo la convivencia escolar. Aunque no sucede en todas las nacionalidades por igual, incluso sí se aprecia en el colectivo de alumnos rumanos y marroquíes que son los que presentan las mayores desavencencias y a los que se dirige la mayor carga de hostilidad.

Ello apoya la conveniencia de poner atención en el ámbito de las relaciones interpersonales como vía para desarrollarnos como personas y favorecer y promover la capacidad de comunicación, tolerancia y respeto entre los diferentes grupos culturales que comparten un mismo espacio y tiempo, no sólo dentro del aula, sino en todo el contexto escolar, si queremos que nuestros alumnos se integren en un contexto multicultural como el actual y muestren actitudes favorecedoras de una convivencia intercultural democrática basada en la diversidad cultural, tal como hemos expresado en el marco teórico. "La interacción con otros niños y niñas es un modo importante de integrarse en un contexto cultural (Bruner, 1957; Geertz, 1992; Mead, 1979; Vásquez y Martínez, 1996; Vygostky, 1986)" (Rodríguez Navarro, García Monge, Retortillo Osuna, 2010, 112).

Con la finalidad de impulsar iniciativas y actuaciones específicas que favorezcan la creación de valores y actitudes que otorguen alcanzar las capacidades que lleven al respeto y aceptación de la diversidad cultural, se hace nece-

sario la práctica de una educación intercultural en el contexto educativo, dirigida a todo el alumnado.

La educación intercultural no consiste en un desarrollo de técnicas o aplicación de normas, sino en una adopción de actitudes que lleven a la creación de un ambiente de cohesión social y cooperación. Ello exige varias propuestas de implicación que en función del marco teórico y de los resultados empíricos indicamos en el apartado siguiente.



---

V  
PROPUESTAS EDUCATIVAS.



Finalmente realizamos propuestas vinculadas al marco teórico y al análisis estadístico que pueden ser útiles para el mejor desarrollo de la convivencia, contribuyendo con ello a la creación de una sociedad plural.

Con la intención de que resulten claras las hemos estructurado atendiendo a destinatarios relacionados con la educación. Con ello, nos dirigimos a la Administración educativa, centro y padres.

### ***1. En relación a la Administración educativa.***

Si bien, el marco normativo es básico y de obligado cumplimiento en todo el Estado, no olvidemos que las Comunidades Autónomas tienen transferidas competencias plenas en materia educativa, proponemos un mayor consenso entre Comunidades en la elaboración de la normativa que regula la convivencia en los centros docentes. Actualmente, dependiendo de cada Comunidad, la normativa adquiere diferente rango, se regulan derechos y deberes no siempre para todos los miembros de la comunidad educativa, el PC difiere en cuanto a contenidos y también sobre quien lo elabora, además en la terminología empleada también hay diferencias, por ejemplo en algunas Comunidades, como Madrid, se habla de RRI, mientras que en otras, como La Rioja, se emplea el término ROF.

Promover investigaciones que permitan conocer la situación real del alumnado inmigrante e incrementar la inversión en formación del profesorado sobre convivencia escolar.

Establecer mecanismos adecuados que garanticen una escolarización del alumnado inmigrante equitativa en los centros sostenidos con fondos públicos.

Negociar plantillas que den estabilidad, fundamentalmente en los centros con elevado número de alumnado inmigrante matriculado.

## **2. En relación al centro.**

Romper el aislamiento del centro con su entorno y abrirse a investigaciones llevadas a cabo en las facultades de educación.

Actualización del RRI y elaboración del PC viable y práctico, asentado en la reflexión, el diálogo y la colaboración, recogiendo las medidas necesarias para la adquisición y ejercicio de valores que ayuden a fomentar y fortalecer la convivencia del centro y no sólo las normas de conducta de obligado cumplimiento para los alumnos.

Establecer mecanismos que permitan las relaciones interpersonales en otros momentos y espacios, más allá de las aulas.

Adaptar el proceso formativo al centro.

- **Aula.**

El aula es el primer referente del alumno. En ella van a definirse las relaciones interpersonales e intragrupalas.

El ejercicio de la tutoría es nuestra propuesta como recurso para trabajar en el aula en coordinación con el orientador y el profesorado y los tutores del mismo ciclo y grupo y de ciclos y grupos diferentes. Consideramos que al igual que en la Comunidad de Madrid la Orden 3011/2011, de 28 de julio, re-

gula determinados aspectos de la tutoría para la ESO, debería legislarse también para primaria. Aunque dada la importancia de la tutoría no estamos de acuerdo con que el tiempo de tutoría se destine al refuerzo de determinadas materias.

Proponemos que desde la tutoría se trabajen gradualmente las relaciones interpersonales, comenzando en educación infantil y extendiéndose a lo largo de toda la escolaridad. Para mejor organizar las relaciones que se producen en el aula, cada tutor siguiendo las líneas marcadas por el PAT puede realizar un diseño, planificación y organización de las actividades más adecuadas a los aspectos psicológicos, sociales y afectivos de su grupo de alumnos, con previsiones pedagógicas.

Reforzar la acción tutorial y establecer criterios de adjudicación de tutorías teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos, evitando que las tutorías más difíciles sean asignadas al último profesor que llega al centro o al interino que no conoce el centro y sólo va a estar un tiempo. Procurar una plantilla estable en el centro con la menor rotación posible del profesorado que permita la continuidad de los proyectos iniciados.

Desarrollar y trabajar las competencias, potenciando la competencia social y cívica. Esta competencia contribuye a dotar a los alumnos de herramientas para interactuar de manera efectiva en el grupo cada vez más heterogéneo y complejo que conforma nuestras aulas, construyendo nuevas formas de comunicación que ayuden a superar los prejuicios y estereotipos que se tienen hacia los compañeros inmigrantes.

Promover la reflexión sobre las ventajas de la diversidad cultural.

- ***El equipo directivo y el profesorado.***

El liderazgo del equipo directivo tiene un papel primordial a la hora de contemplar la elaboración de planes de actuación concretos en el ámbito de la convivencia

Se hace imprescindible dotar al profesorado y al equipo directivo de una sólida formación en conocimientos, habilidades y destrezas que propicien cambios de actitudes en beneficio de la convivencia intercultural.

Evitar el individualismo, facilitando la coordinación para que todos los profesores actúen con los mismos criterios.

Adquirir información clara y libre de prejuicios, sobre los grupos culturales presentes en el aula.

- ***El alumnado.***

Hacerles partícipes de manera activa en la elaboración del RRI y de las normas de centro.

### ***3. Las familias.***

Para el desarrollo y mantenimiento de una percepción positiva hacia el alumnado inmigrante consideramos importantes que estén involucrados también los padres, como primeros responsables de la educación de sus hijos. Es necesaria una coordinación adecuada con las familias para que haya continuidad y coherencia entre los planteamientos del centro y los de la casa. La importancia de la comunicación y colaboración familiar resulta innegable, en ocasiones, los niños tienen prejuicios y estereotipos cuyo origen se encuentra en la familia.

## 1. INVESTIGACIONES PARA EL FUTURO.

El desarrollo de esta investigación permite seguir investigando cuestiones planteadas a partir del análisis teórico y estadístico.

¿Cuáles son las causas reales de los estereotipos y prejuicios hacia el alumnado inmigrante?

¿Qué propuestas educativas pueden dar respuesta a una mejora de las relaciones interpersonales entre alumnos inmigrantes y autóctonos?

¿A qué necesidades del alumnado inmigrante responde el sistema educativo? ¿A cuáles no?

¿Cuál es la percepción que sobre el alumnado inmigrante tienen los profesores?



---

VI  
BIBLIOGRAFÍA.



---

## 1. Referencias bibliográficas.

- Abad Márquez, L. V. (1993). Educación intercultural como propuesta de integración. En L. Abad, A. Cucó y A. Izquierdo, *Inmigración, pluralismo y tolerancia* (pp. 9-69). Madrid: Editorial Popular.
- Abajo Alcalde, J. E. (1997). *La escolarización de los niños gitanos: el desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Subdirección General de Publicaciones.
- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Abenoza Guardiola, R. (2004). *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Actis, W., de Prada, M. A. y Pereda, C. (2007). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Aguado Odina, M<sup>a</sup> T. (1991). La educación intercultural: Concepto, paradigmas, realizaciones. En M<sup>a</sup>. C. Jiménez Fernández (coord.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 89-104). Madrid: Dykinson.
- Aguilera Reija, B., Gómez Lara, J., Morollón Pardo, M. y de Vicente Abad, J. (2004). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos* (4<sup>a</sup> ed.). Madrid: Popular.
- Alarcón, P. (2004, diciembre). *Los inmigrantes y los medios de comunicación*. Ponencia presentada en las Jornadas Periodismo y de Comunicación.
- Alegret, J. L. (1998). Diversidad cultural y convivencia social. En X. Besalú, G. Campani, J. M. Paludárias (Comp.), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular* (pp. 43-50). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Allport, G. W. (1963). *La naturaleza del prejuicio*. (2<sup>a</sup> ed.). Buenos Aires: Eudeba.
- Alsina, R. M. (2006). El periodismo ante el reto de la inmigración. En M. Lario Bastida

- (Coord.), *Medios de comunicación e inmigración* (pp. 37-57). Murcia: CAM - Obra Social.
- Alsina, M. R y Bravo, P. M. (2009). Los medios de comunicación en contextos interculturales. *Sociedad y discurso, AAU, 16*, 21-39.
- Álvarez Gálvez, J. (2010). Inmigración e imágenes mediáticas: análisis cualitativo de la autopercepción de los inmigrantes. *Mediaciones Sociales, 6*, 93-119.
- Álvarez Morán, S., Pérez Collera, A. y Suárez Álvarez, M<sup>a</sup> L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Principado de Asturias: Consejería de Educación y Ciencia.
- Aparicio, R. y Portes. A. (2014). *Crece en España. La integración de los hijos de inmigrantes*. Barcelona: Obra Social "la Caixa".
- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Revista ORBIS, 3(7)*, 23-45.
- Aronowitz, M. (1984). The social and emotional adjustment of immigrant children: A review of the literature. *International Migration Review, 18 (2)*, 237-257.
- Ballesta Pagán, J., Castillo Reche, I. S., Cerezo Máiquez, M<sup>a</sup> C. y Angosto Fontes, R. (2013). *¿Cómo podríamos caminar hacia una escuela intercultural e inclusiva? Propuestas de las familias en centros de educación infantil y primaria de la región de Murcia*. Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional / II Internacional. Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), Universidad de Alicante.
- Barroso, R. (2005, julio 20) La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas disminuye el rendimiento académico de la clase. *ABC*.
- Basabe, N., Zlobina, A. y Páez, D. (2004). *Integración socio-cultural y adaptación psicológica de los inmigrantes extranjeros en el País Vasco*. Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Batanaz Palomares, L. (2007). Perspectiva general sobre interculturalidad y educación. En J. L., Álvarez Castillo y L., Batanaz Palomares. (Eds.), *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (pp. 339-377). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Besalú Costa, X. (2005). Emigración y cultura. En M. A. Pena González y A. Galindo García (Eds), *Inmigración y Universidad. Acogida del inmigrante desde el ámbito universitario español* (pp. 95-107). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Bisquerra Alzina, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Bilbao: Wolters Kluwer España.
- Borisoff, D. y Víctor, D. A. (1991). *Gestión de conflictos. Un enfoque de las técnicas de comunicación*. Madrid: Díaz de Santos.
- Caballer, N. (2009, Mayo 23). El rechazo a magrebíes y gitanos en las aulas supera a las otras culturas. *El País*.
- Cabrerizo Diago, J., Rubio Roldán, M<sup>a</sup> J. y Castillo Arredondo, S. (2007). *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid: Pearson Educación.
- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos. *Revista Paz y conflictos*, 2, 60-81.
- Calvo Buezas, T. (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares*. Madrid: Popular.
- (2000). *Inmigración y racismo. Así sienten los jóvenes del siglo XXI*. Madrid: Cauce Editorial
- (2003). *La escuela ante la inmigración y el racismo. Orientaciones de educación intercultural*. Madrid: Popular.
- Campoy Aranda, T. J. y Pantoja Vallejo, A. (2005). Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural. *Revista de Educación*, 336, 415-436.
- Canalda González, A. (2011). Presentación del defensor del menor. En *Cyberbullying. Guía de recursos para centros educativos en caso de ciberacoso* (pp. 7-9). Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Cantón Mayo, I. (2008). La educación para la paz como competencia curricular. En A.

- Monclús y C. Saban (Coord.), *Educación para la paz* (pp. 127-152). Barcelona: Ediciones ceac.
- Carbonell Fernández, J. L. y Peña, A. I. (2001). *El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros educativos*. Madrid: Editorial CCS.
- Carbonell Fernández, J. L. (2005). *Mecanismos legales de resolución del conflictos desde el ámbito educativo*. Trabajo presentado en la mesa redonda en las I Jornadas de menores en edad escolar: conflictos y oportunidades. Palma de Mallorca.
- (2008). La mejora de la convivencia escolar objetivo básico para lograr el éxito académico. *i+f innovación y formación*, 3, 29-31.
- (2013, octubre). *¿De qué estamos hablando?* Curso sobre Mejora de la Convivencia Escolar. Madrid: Departamento TIC. CRIF Las Acacias.
- Carmona Rodríguez, C., Bravo Sánchez, M<sup>a</sup>. J., Hernaiz Agreda, N., Gil Salmerón, A. y Benlloch Sanchis, M<sup>a</sup>. J. (2013, septiembre). *Diversidad cultural y competencias interculturales*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa, Alicante.
- Carrasco, S. (2004). *Interculturalidad, educación, comunicación*. Extraído el 1 de febrero de 2015 de <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/multicultural.pdf>
- Carrasco Embuena, V. (2010). La Educación para la ciudadanía (EpC) en los centros educativos. En Peiró i Gregóri (coord.), *Convivencia y ciudadanía en la educación del siglo XXI* (pp. 13-29). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Casakin, H., Ruiz, C. y Hernández, B. (2013). Diferencias en el desarrollo del apego y la identidad con el lugar en residentes no nativos de ciudades de Israel y ciudades de Tenerife. *Estudios de Psicología*, 34 (23), 287-297.
- Cea D'Ancona, M<sup>a</sup>. A. (2009). Filias y fobias ante la imagen poliédrica cambiante de la inmigración: claves en la comprensión del racismo y la xenofobia. *Revista del Ministerio de Trabajo. Migraciones Internacionales*, 80, 39-60.

- Cea D'Ancona, M<sup>a</sup>. A. y Valles Martínez, M.S. (2014). *Evolución del racismo, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia en España. [Informe 2013]*. Madrid. Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones. Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- Ceballos López, F. (2007). *Conflictividad en las aulas: Guía práctica de intervención*. Sevilla. Comunicación Social.
- Cebolla Boado, H. (2008). ¿Están los estudiantes de origen inmigrante en desventaja? Diferencias internacionales e interregionales en España?. *Panorama SOCIAL*, 8, 97-111.
- Cerezo Ramirez, F. (2009). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cook, S.W. (1978). Interpersonal and attitudinal outcomes in cooperating interracial groups. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 97–113.
- Crawford, D. & Bodine,R. (1996). *Conflict Resolution Education. A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings*.
- Crespo Fernández, E. y Martínez Lirola, M. (2010). Recursos léxicos y visuales en la representación peroidística del inmigrante. En M. Martínez Lirola. (Edit.), *Migraciones, discursos e ideologías en una sociedad globalizada. Claves para su mejor comprensión* (pp. 79-97). Alicante: Instituto Alicantino de Cultura.
- Cheng, L., Igartua, J. J., Palacios, E., Acosta, T. & Palito, S. (2014). *Framing immigration news in Spanish regional press*, 52 (2), 197-215.
- De Haro Rodríguez, R. (2005). Escolarización e integración social de los alumnos inmigrantes en la Región de Murcia. *Anales de Historia Contemporánea*, 21, 82-93.
- De Prada, M. A., Actis, W. y Pereda, C. (1994). *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: Publicado por la Universidad de Granada.

- De Puelles Benítez, M. (2002). Evolución de la educación en España durante el franquismo. En A. Tiana Ferrer, G. Ossenbach Sautes. y F. Sanz Fernández. (Coordinadores), *Historia de la educación. (Edad Contemporánea)* (pp. 329-349). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Delgado Ruiz, M (2005). Diferencia e interacción. La diversidad cultural en las sociedades democráticas. En T. Fernández García y J. G. Molina (coords), *Multiculturalidad y educación, teorías, ámbitos, prácticas* (pp. 36-65). Madrid: Alianza Editorial.
- Delors, J. et al (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/ UNESCO.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89.
- Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23, 3), 159-180.
- De Sao Joao Rodrigues, J. (2008). Inmigración e integración de los inmigrantes al país de acogida. Psicología sin Fronteras. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*. 1 (3), 4-10. Extraído el 30 Enero, 2015, de [http://www.psicologossinfronteras.net/psfnet\\_revista\\_publicar.htm](http://www.psicologossinfronteras.net/psfnet_revista_publicar.htm)
- Díaz Cappa, J. (2007, enero). *Mediación escolar: quién, qué y cómo*. Mesa redonda en el Encuentro europeo por la convivencia, Madrid.
- Diccionario de la lengua española: RAE*. Tomo I. Vigésimo segunda edición. Madrid: Espasa Calpe.
- Díez Nicolás, J. y Ramírez Lafita M<sup>a</sup> J. (2001). *La voz de los inmigrantes. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales Secretaría General de Asuntos Sociales Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Donoso Sereño, R. (2006). *Conceptos clave para la resolución pacífica de los conflictos*

- tos, en el ámbito escolar. Chile: Unidad de Apoyo a la Transversalidad. División de Educación General. Ministerio de Educación.
- Edwards, C. (2001). Student violence and the moral dimensions of education. *Psychology in the Schools*, 38 (3), 249-257.
- Elosúa, M<sup>a</sup> R., Candau, V M<sup>a</sup>, Llopis, C. y Romera, C. (1994). *Interculturalidad y cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid: Narcea.
- Esperanza, J. (2001). La convivencia escolar: un problema actual. En *Convivencia escolar: un enfoque práctico* (pp 9-40). Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO.
- Esteban Frades, S. (2013). Revisión de las políticas y prácticas del cambio educativo institucional en la España de las Autonomías. Avances en Supervisión Educativa. [Versión electrónica]. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 18, 1-24.
- Etxeberría, F. (1992). *Interpretaciones del interculturalismo en Europa*. En X Congreso Nacional de Pedagogía. Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida. Tomo Primero (pp. 39-65). Salamanca: Imprenta Provincial.
- Etxeberría, F. (2001). Violencia escolar. *Revista de Educación*, 326, 119-144.
- Etxeberría, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: Obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- Etxeberría, F., Karrera, I. y Murua, H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 79-94. Extraído el 23 de septiembre, 2011, de <http://www.aufop.com>
- Feito Alonso, R. (2008). Competencias educativas: hacia un aprendizaje genuino. [Versión electrónica]. *Revista Andalucía Educativa*, 66, 24-26.
- Ferguson, G. (2006). *Language planning and education*. Edinburg: Edinburg University Press.

- Fernández de Mosteyrín, L., Latorre Catalán, M. y Medina Villegas, M<sup>a</sup> C. (2008). Conflicto e inmigración en España: Los retos de la integración. En L. Cachón. (Dir.), *Conflictos e inmigración: experiencias en Europa* (pp. 295-344). Madrid: Ayuntamiento de Madrid. Área de Gobierno de Seguridad y Movilidad.
- Fernández Enguita, M. (2006). La escuela y la comunidad. En *participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 87-100). Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Funes, J. (1999). Migración y adolescencia. En E. Aja, F. Carbonell, Colectivo Ioé (C. Pedraza, W. Actis y M. A. De Prada), J. Funes y I. Vila, *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Gagliardi, R. (1998). La educación intercultural y la formación de maestros. En J. Lara Guerrero y R. Marín Ibañez (coordinadores), *Educación multicultural para la paz* (139-166). Sevilla: Algaida.
- Gairín Sallán, J. (2008). La educación para la paz en el contexto institucional. En A. Monclús y C. Sabán (coord.), *Educación para la paz. Enfoque actual y propuestas didácticas* (pp. 45-87). Barcelona: ceac.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal Of Peace Research*, 3, (27). 291-305.
- (2003). *Violencia cultural*. Guernika-Lumo: Gernika Gogoratuz.
- García Avilés, J. A. y Bernal Carcelen, I. (2006). El tratamiento de la inmigración en los informativos televisivos. *Revista de la facultad de ciencias sociales y jurídicas de Elche*, 1(1), 80-91.
- García Correa, A. (2012). La convivencia escolar en 3<sup>o</sup> de ESO y 1<sup>o</sup> de bachillerato en la región de Murcia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1.(1). 525-532.
- García Fernández, J. A. (2011). Lo organizativo en la escuela intercultural. En X, Besalú y B. López, *Interculturalidad y Ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales* (pp. 59-69). Madrid: Wolters Kluwer España.

- García Martínez, A., Escarbajar Frutos, A. y Escarbajar de Haro, A, (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.
- García Martínez, A. y Saez Carreras, J. (1998). *Del racismo a la Interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- Gascón Soriano, F. y González Batlle, M. (1993). El desarrollo de la socialización. En *Associació de mares i pares d'alumnes, 6. Igualdad para vivir, diversidad para convivir: educar para no discriminar*. L'Hospitalet, Barcelona: Ajuntament de L'Hospitalet. Área de Benestar Social, Secció d'Ensenyament.
- Giménez Romero, C. (1996). Marroquíes en España: Un perfil sociocultural. En B. López García. *Atlas de la inmigración magrebí en España (92-95)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid con Subvención del Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General de Migraciones. Observatorio Permanente de la Inmigración.
- (2005). Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis. *Puntos de Vista Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid, 1 (1)*, 7-32.
- (2015). Conflictividad y migración. Dimensiones para el análisis y claves para su resolución. En C. Giménez Romero y P. Gómez Crespo (Coords), *Análisis, prevención y transformación de conflictos en contextos de inmigración*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Giner Monge, E., Grasa Sancho, T., López Cebollada, M. y Royo Mas, F. (2006). La Convivencia en los Centros Educativos. Módulo 2. *La convivencia en la interculturalidad*. Universidad de Zaragoza. Departamento de Psicología y Sociología.
- Giner, A y Puigardeu, Ó. (2008). *La tutoría y el tutor: estrategias para su practica*. Barcelona: Horsori.
- Giró, X. (2010). Complejidad, profesionalidad y antirracismo en el discurso informativo sobre la inmigración. En M. Martínez Lirola. (Edit.), *Migraciones, discursos e ideologías en una sociedad globalizada. Claves para su mejor comprensión* (pp. 127-141). Alicante: Instituto Alicantino de Cultura.

- Gómez Bahillo, C. (2011, septiembre). *Los planes de convivencia como recurso educativo*. Ponencia presentada en el Seminario Valores educativos y ciudadanos en el entorno escolar. Albarracín: Fundación Santa María de Albarracín.
- Gómez Lara, J. (2011). Lo ético en la escuela intercultural: proyecto Amani. En X. Besalú y B. López (Coord.), *Interculturalidad y Ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales* (pp 31-45). Madrid: Wolters Kluwer.
- Gómez Montoro, A. J. (2006). Bases constitucionales para la escolarización del alumnado en un estado plural: introducción. En M. de Esteban Villar, M. A. Sancho Gargallo, R. Caballero Sánchez y J. M<sup>a</sup>. Rodríguez de Santiago (Coords), *Escolarización del alumnado en el sistema educativo español: cuestiones jurídicas* (pp. 29-36). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Gómez Ocaña, C., Matamala Salcedo, R. y Alcocel Cardona, T. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(1). Extraído el 15 Febrero, 2014, de <http://web.archive.org/web/20041217224518/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=208&docid=975>
- Gómez-Quintero, J. D. y Fernández Romero, C. (2012). La vida en el instituto: las relaciones socio-afectivas de los adolescentes de origen extranjero. [Versión electrónica]. *Migraciones*, 31, 69-97.
- González Castro, J. L. (2007). Percepciones sociales y conflictos intergrupales derivados del multiculturalismo. En J. L. Álvarez Castillo y L. Batanaz Palomares. *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (pp, 138-154). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Graff Munaro, J. (2010). *Aculturación e identidad étnica: La integración social de los alumnos inmigrantes en las escuelas*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Granados Martínez, A. (2013). La implicación de los medios de comunicación en la lucha contra el racismo y la xenofobia. En A. Granados Martínez, F. J. García Castaño, N. Kressova, L. Chovancova J. Fernández Echeverría, *Las represen-*

- taciones de las migraciones en los medios de comunicación* (pp. 115-125). Madrid: Trotta.
- Grau Vidal, R. y Sancho Álvarez, C. (2013, septiembre). *Menores en dificultad social: La asamblea de aula como herramienta para mejorar la convivencia escolar*. Ponencia presentada al XVI Congreso Nacional / II Internacional. Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Alicante.
- Herranz de Rafael, G. (2008). *Xenofobia y multiculturalidad*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Herrero, J., Gracia, E., Fuente, A. y Lila, M. (2012). Desorden social, integración social y bienestar subjetivo en inmigrantes latinoamericanos en España. *Anales de psicología*, 2 (28), 505-514. Extraído el 9 Enero, 2015, de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.148721>
- Hidalgo Hernández, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad. Universitas tarraconensis. [Versión electrónica]. *Revista de ciències de l'educació*, 1, 75-85.
- Hombrados-Mendieta, I. y Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. [Versión electrónica]. *Anales de psicología*, 29 (1), 108-122.
- Huddleston, T., Niessen, J., Ni Chaoimh, E. & White, E. (2011). *Migrant Integration Policy Index*. Bruselas: British Council & Migration Policy.
- Ibarrola-García, S. e Iriarte Redín, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo: mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.
- Igartua, J. J. (2013). Impacto actitudinal y canalización cognitiva de estereotipos sobre la inmigración a través de las noticias. *Revista Latina de Comunicación Social*. 599-621.
- Igartua, J. J., Muñiz, C. y Otero, J. A. (2006). El tratamiento informativo de la inmigración en la prensa y la televisión española. Una aproximación empírica desde la teoría del Framing. *Global Media Journal. Edición Iberoamericana* 5 (3), 1-15.

- Ilie, C. (2014). Criminality among Romanian Emigrants in Spain. *International journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4 (3), 509-517.
- Ipland, J. y Salas, M. (1998). La educación especial dentro del sistema educativo: antecedentes y situación actual. En M<sup>a</sup> C. Aguaded, Á. Boza, M. A. Fondón, J. Ipland y M. Salas. *Integración: Didáctica y Organización* (pp. 15-44). Huelva: Hergué Impresores.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73.
- (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. [Versión electrónica]. *Revista de Educación*, 339, 467-491.
- Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 58(19), 13-52.
- Jimerson, S. R. & Furlong, M. J. (Eds.) (2006). *The handbook of school violence and school safety. From research to practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jordán, J. A. (2002). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural: escuela y minorías étnicas*. Madrid: EUDEMA.
- Khachani, M. (2007). La situación de los inmigrantes en los países de acogida: problemática de la integración. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 15, 29-50.
- Labrador Encinas, F., Requesens Moll, A. y Helguera Fuentes, M. (s.f). *Guía para padres y educadores sobre el uso seguro de internet, móviles y videojuegos*. Madrid: Obra Social Caja Madrid. Fundación Gaudium.

- Labrador Fernández, J. (2001). *Identidad e inmigración. Un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educar para la paz*. Madrid: Catarata.
- Leiva Olivencia, J. J. (2007). *Educación y conflicto en las escuelas interculturales*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, España.
- Lenarduzzi, D. (1991). El programa educativo de la comunidad europea. *Educadores*, 157, 39-58.
- López Castedo, A. y Domínguez Alonso, J. (2009). La formación del profesorado como factor clave en el éxito de la convivencia educativa. En *Actas do X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. (pp. 1095-1111). Braga: Universidade do Minho.
- Lorenzo Vicente, J. A. (2004). El sistema educativo español. En A. Monclús Estella. (Coord.), *Educación y sistema educativo* (pp. 83-99). Madrid: ICE de la Universidad Complutense.
- (2008). El marco legislativo de la educación para la paz y los derechos humanos. En A. Monclús y C. Sabán. (Coords), *Educación para la paz. Enfoque actual y propuestas didácticas* (pp. 89-125). Barcelona: Editorial ceac.
- Lozano, A. M<sup>a</sup>. y Etxebarria, I. (2007). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto de ser humano. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (1), 109-129.
- Lozano Cabezas, I. y Peiró i Gregóri, S. (2010). Multiculturalidad en las aulas valencianas de secundaria: estudio del caso. En S. Peiró i Gregóri (coord.), *Convivencia y ciudadanía en la educación del siglo XXI* (pp. 209-233). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Luhmann, N. (2000). *La realidad de los medios de masas*. Universidad Iberomericana México: Anthropos.

- Marco Stiefel, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. (2ª ed.). Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez Lirola, M. (2006). A Critical Analysis of the Image of Immigrants in Multimodal Texts. *Linguistics and the Human Sciences*, 2 (3), 377-397.
- Martínez Lirola, M. (2010). Hacia una deconstrucción de la ideología sobre la inmigración en la prensa gratuita a través de las palabras y las imágenes. En M. Martínez Lirola (Ed), *Migraciones, discursos e ideologías en una sociedad globalizada. Claves para su mejor comprensión* (pp 143-159). Alicante: Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.
- Martínez Martín, M. (2001, febrero). *Aprendizaje, convivencia y pluralismo*. Ponencia presentada en el Seminario sobre la convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado, Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Martínez Ten, L. y Tuts, M. (2011) La interculturalidad como pretexto; la ciudadanía como encuentro. En X. Besalú y B. López. (Coord.), *Interculturalidad y Ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales* (pp. 83-93). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Martiniello, M. (1998). *Salir de los guetos culturales*. Barcelona: Bellaterra.
- Mateos Blanco, T. (2008/2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 285-300.
- Mayoral, V. (2011). Prólogo. En X. Besalú y B. López (Coord.), *Interculturalidad y Ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales* (pp. 13-16). Madrid: Wolters Kluwer.

- Merino Fernández, J. V. (2006a). *La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención socioeducativas*. Santiago de Chile: Arrayán.
- (2006b). *La acción pedagógico-social: una respuesta educativa a la violencia escolar*. Conferencia inaugural del Curso Académico 2006-2007. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- (2008). La educación intercultural: estrategia de educación para la paz. En A. Monclús y C. Sabán (coords), *Educación para la paz. Enfoque actual y propuestas didácticas*. (153-188). Barcelona: Ceac.
- (2009a). *Educación intercultural. Análisis, estrategias y programas de intervención*. Santiago de Chile: Conocimiento.
- (2009b, enero). *Animación sociocultural, ciudadanía y participación*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Animação Sociocultural e os Desafios do Seculo XXI, Ponte de Lima, Portugal.
- Mínguez Vallejos, R. (2007). La educación intercultural como respuesta ético-moral. En J. L. Álvarez Castillo y L. Batanaz Palomares, *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (pp. 23-41). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Miró Pérez, C. (2005). Presentación. En M. López Torrijo y R. Carbonell Peris (coords), *La integración educativa y social* (pp. 15-21). Barcelona: Ariel.
- Molina Luque, F. (1993, junio). *Multiculturalismo y educación intercultural de adultos. elementos socioantropológicos para la reflexión*. Comunicación presentada a las Jornadas de Multiculturalismo y Educación de Personas Adultas. Zaragoza.
- Molina, J. G. y Sáez Carreras, J. (2005). Educación Social y educación intercultural. En T. Fernández García y J. G. Molina, J. G. (coords.), *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas* (pp. 96-128). Madrid: Alianza Editorial.
- Monclús, A. (2008). La educación para la paz en una sociedad globalizada. En A. Monclús y C. Sabán (coord.), *Educación para la paz. Enfoque actual y propuestas didácticas* (pp. 17-44). Barcelona: Editorial ceac.

- Monreal Gimeno, M<sup>a</sup> del C., Cárdenas Rodríguez, M<sup>a</sup> del R. y Terrón Caro, M<sup>a</sup> T. (2010). La percepción del fenómeno de la inmigración por la juventud española. Un estudio comparado entre Andalucía y Madrid. *Revista de Humanidades*, 17, 95-118.
- Montón Sales, M<sup>a</sup> J. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: GRAÓ.
- Montoya V. (2006). *Teorías de la violencia humana*. [Versión electrónica] *Razón y Palabra*. 11.(53).
- Moreno Fuentes, J. y Bruquetas Callejo, M. (2011). *Inmigración y Estado de bienestar en España*. Barcelona: Obra Social "la Caixa".
- Munné i Matamala, F. (1989). Prejuicios, estereotipos y grupos sociales en A. Rodríguez y J. Seoane.. *Creencias, actitudes y valores. Volumen 7. Tratado de Psicología General de J. Mayor y J. Pinillos*. (pp. 315-363). Madrid: Alhambra.
- Muñoz Martín, F. (2008). Educación para la paz en la familia y en la escuela. En A. Monclús y C. Sabán (coords), *Educación para la paz. Enfoque actual y propuestas didácticas* (pp. 293-317). Barcelona: Ceac.
- Muñoz Repiso-Izaguirre, M., Alfaya Hurtado, J., Fernández Torres, P. (Coordinación). (s. f). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Nadal Cristóbal, A. y Llabata, P. (2013). *La segregación escolar en institutos de educación secundaria en las Islas Baleares. Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y comunidades Globales, Plurales y Diversas*. Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), Universidad de Alicante.
- Nash, M. (2005): *Inmigrantes en nuestro espejo. Inmigración y discurso periodístico en la prensa española*. Barcelona, Icaria Antrazyt.

- Navas Luque, M., Pumares Fernández, P., Sánchez Miranda, J., García Fernández, M<sup>a</sup> C., Rojas Tejada, A. J., Cuadrado Guirado, I. (2004). *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias Consejería de Gobernación Junta de Andalucía.
- Nolasco Hernández, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22 (50), 35-54
- Olivera Cajiga, M. N. (2011). *E-migración. Las TICs como herramienta de gestión de las políticas de inmigración en Cataluña*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Comunicación, Facultad de Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Olmos Alcaraz, A. (2013). La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz. En F. J., García Castaño y N. Kressova (Eds.), *Diversidad cultural y migraciones* (pp. 167-186). Granada: Comares.
- Ortega Ruiz, R. (1998). Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales En R. Ortega Ruiz y colaboradores. *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 25-36). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- (2006). La convivencia: Un modelo de prevención de la violencia. En A. Moreno González y M. P. Soler (Coords), *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp 29-48). Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- (2007). Educación intercultural y migración. Propuestas educativas para la convivencia. En E. Soriano Ayala (coord.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 25-58). Madrid: La Muralla.
- Ortega Ruiz, R. y colaboradores. (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Junta de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: GRAÓ.

- Ortega Ruiz, R. y Fernández Alcaide, V. (1998). Prevenir la violencia desde la educación familiar. En R. Ortega Ruiz y colaboradores. *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 183-194). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortiz Cobo, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers*, 87, 253-268.
- Ovejero, A. (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder.
- Pajares, M. (1999). *La inmigración en España. Retos y propuestas*. Barcelona: Icaria.
- Palomero Pescador, J. E. y Fernández Domínguez, M<sup>a</sup> R. (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-38.
- Pallares, M. (1993). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: ICCE.
- Pano Alamán, A. (2011). El término "inmigrantes" en los titulares de prensa: entre interculturalidad e hibridación. [Versión electrónica]. *CONFLUENZE, rivista di studi iberoamericani*, 1(3), 188-207.
- Peiró i Gregóri, S. (2015). *La espiral de la violencia escolar: educar en la amistad para la paz*. San Vicente del Raspeig (Alicante): Editorial Club Universitario.
- Peñalver Pérez, R. (2011). Presentación. En *Convivencia 2009-2010. Premios a las buenas prácticas*, (6). Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Pérez Parra, J., (2006). El discurso de los medios: hacia un enfoque positivo de la inmigración. En M. Lario Bastida (Coordinador), *Medios de comunicación e inmigración* (pp 272-284). Murcia: CAM - Obra Social.
- Pérez Sola, N. (2009). El derecho a la educación. En E. Aja (Coord.), *Los derechos de los inmigrantes en España* Institut de Decret Públic. (pp. 391-436). Valencia: Tirant lo blanch.

- Perlo, C. (2000). Pedagogía intercultural: un espacio de encuentro. En M<sup>a</sup> A. Sagastizabal (directora), *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica* (pp. 37-43). Rosario (Argentina): IRICE.
- Pulido Moyano, R. (2005). Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad. En T. Fernández García y J. G. Molina (coords.), *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas* (pp. 19-35). Madrid: Alianza Editorial.
- Rahona López, M. y Morales Sequera, S. (2013). *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*. Madrid: OEI con el apoyo de la Fundación Alternativas.
- Ramos Corpas, M. J. (2008). *Violencia y victimización en adolescentes escolares*. Tesis doctoral para la obtención del título de Doctor. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Redondo, A. (2006). La igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación en libertad. En M. de Esteban Villar, M. A. Sancho Gargallo, R. Caballero Sánchez y J. M<sup>a</sup>. Rodríguez de Santiago (Coords), *Escolarización del alumnado en el sistema educativo español: cuestiones jurídicas* (pp. 69-88). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Reyzábal, M<sup>a</sup> V. (2007). Lectura, medios de comunicación, conflicto y convivencia. En M<sup>a</sup> V. Reyzábal, P. H. Silva y S. Montemayor, *Convivencia, conflicto y diversidad. Propuestas didácticas para trabajar la convivencia en contextos diversos* (pp. 9-17). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- Rivera, R., (2009-2010). Four Millennials generations. A social research. En F. Ranni, S. Chiarla, I. Rolle, S. Mariani, I. Testa, y C. Togliatto. et al., *Stop violence on social media*. 11-20. European Commission Justice. Extraído el 1 Marzo, 2014, de <http://www.safesocialmedia.eu>
- Rodrigo Alsina, M. (2006). El periodismo ante el reto de la inmigración. En M. Lario Bastida (Coord.), *Medios de comunicación e inmigración*. (pp. 37-57). Murcia: CAM-Obra Social.

- Rodrigo Alsina, M. (2007). La inmigración representada. *Anagramas*, 5 (10). 71-80. Medellín, Colombia.
- Rodrigo M. y Martínez, M. (1997). Minorías étnicas i prensa europea d'elit. *Anàlisi*, 20. 13-36.
- Rodríguez Navarro, H. García Monge, A y Retortillo Osuna, Á. (2010). El prejuicio y la exclusión en los procesos de integración del alumnado en un centro escolar. *Migraciones*, 27, 111-138.
- Sabariego Puig, M. (2002). *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de brouwer.
- Saggar, S., Somerville, W., Ford, R. & Sobolewska, M. (2012). *The impacts of migration on social cohesion and integration*. London: Migration Advisory Committee.
- Sagastizabal, M<sup>a</sup> A. (2000). Diversidad cultural y educación. En M<sup>a</sup> A. Sagastizabal (Dir.), *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica* (pp. 21-36). Rosario (Argentina): IRICE.
- Sales Ciges, A, y Moliner García, O. (2007). Formación inicial en actitudes interculturales para profesionales de la educación. En J. L. Álvarez Castillo y L. Batanaz Palomares. *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. (pp. 285-295). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sancho Pascual, M. (2010). Actitudes lingüísticas de los inmigrantes ecuatorianos en Madrid *Lengua y migraciones*, 2 (2), 83-95.
- Sancho Pascual, M. (2014). *Integración sociolingüística de los inmigrantes ecuatorianos en Madrid*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: Ceac.
- Schleicher, A. (2005, abril 19). En el próximo Informe PISA se incluirá la opinión de los padres. *ABC/Sociedad*.

- Schwartz, S. J. Montgomery, M. J. & Briones, E. (2006). The role of identity in acculturation among immigrant people: Theoretical propositions, empirical questions, and applied recommendations. *Human Development*, 49, 1-30.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Siqués, C., Vila, I. y Perera, S. (2009). Percepciones y actitudes del alumnado extranjero y del profesorado: un estudio empírico en las aulas de acogida de Cataluña. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17, Vol 7(1), 103-132. Extraído el 15 Octubre, 2014, de <http://www.Investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?279>
- Soriano Ayala, E. (2007). Convivir entre culturas. Un compromiso educativo. En E. Soriano Ayala (Coord.), *Educación para la convivencia intercultural*. (pp. 99-125). Madrid: La Muralla.
- Thayer Correa, L. E. (2007). *Inmigrantes ecuatorianos en la Comunidad de Madrid. La apropiación del espacio y la expropiación del tiempo*. Madrid: Editorial Complutense.
- Tomás Frutos, J. (2006). Las diversas caras de la inmigración en los medios informativos. En M. Lario Bastida (Coord.), *Medios de comunicación e inmigración* (pp 237-250). Murcia: CAM - Obra Social.
- Torrego, J. C. (2007). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Tortosa Blasco, J. M<sup>a</sup> (2001). *El largo camino. De la violencia a la paz*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Trianes Torres, M<sup>a</sup>. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Trianes Torres M<sup>a</sup>. V., Muñoz Sánchez, Á. M<sup>a</sup>. y Jiménez Hernández, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Urra Portillo, J. (2006). *El pequeño dictador: cuando los padres son las víctimas*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Uruñuela. P. (2013). Entrevista a Pedro Uruñuela Nájera. En Padres y madres de alumnos y alumnas. CEAPA. *Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos*, 115, 3-15.
- Van Dijk, T.A. (2006). Discurso de las élites y racismo institucional. En M. Lario Bastida (Coord.), *Medios de comunicación e inmigración* (15-30). Murcia: Convivir sin racismo. Programa CAM Encuentro. CAM - Obra Social.
- Van Gorp, B. (2005). Where in the frame? Victims and intruders in the Belgian press coverage on the asylum issue. *European Journal of Communication*, 20 (4), 484-507.
- Vasquez-Bronfman, A y Martínez, I. (1995). Construyendo el programa París- Barcelona, interrogantes y descubrimientos. En I. Martínez y A, Vasquez-Bronfman, A. (Coords.), *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*, (pp. 185-206). Madrid: Fund. Infancia y Aprendizaje.
- Vecina Merchante, C. (2006). La violencia simbólica en la interacción entre docentes y alumnos inmigrantes. *Aposta, revista de ciencias sociales*, 24, 1-15. Extraído el 15 mayo, 2014, de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/vecina3.pdf>
- Vera Vila, J. (1994). Educación multicultural e inmigración en Europa. *Revista española de pedagogía*, 197, (95-113).
- (2008). El aprendizaje de la convivencia ante el reto de la diversidad y el cambio social. En J. M. Touriñán López (Director), *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica* (pp. 106-124). La Coruña: Netbiblo.
- Vidal Herrero-Víor, M<sup>a</sup> S. (2011). *Victimización del menor ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Trabajo fin de máster de derecho público. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Derecho. Departamento de Derecho Penal.

- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.
- Vinyamata, E. (2001). *Conflictología: teoría y práctica en resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.
- Xambó, R. (2010). La inmigración en los medios de comunicación. *ARXIU de ciències socials*, 23, 161-171.
- Zabalza, M. A. (2001). La Convivencia en los centros escolares: una visión de conjunto. En, *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad (37-54)*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación.
- (2002). Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.
- Zapata-Barrero, R. (2004). *Multiculturalidad e inmigración*. Madrid: Síntesis.

## 2. Documentación.

- Acuerdo Marco de Colaboración en Educación para la Mejora de la Seguridad, entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio de Interior*. (2006).
- Boletín de educación educaine*. (2014). Número 33. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Extraído el 23 de Marzo, 2015, de <http://www.mecd.gob.es/inee>
- Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. (2010).
- Defensor del Pueblo. (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico*. Volumen I. Madrid. Extraído el 3 Diciembre, 2013, de [https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2003/-01-Escolarización-del-alumnado-de-origen-inmigrante-en-España-análisis-descriptivo-estudio-y-empírico-Vol\\_I.pdf](https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2003/-01-Escolarización-del-alumnado-de-origen-inmigrante-en-España-análisis-descriptivo-estudio-y-empírico-Vol_I.pdf)

*Discrimination in the EU in 2012. (2012). Special Eurobarometer 393 / Wave EB77.4.*  
European Commission.

*ECRI Report on Spain. (2011). (Fourth monitoring cycle). Adopted on 7 December 2010. Published on 8 February 2011. ECRI Secretariat. Directorate General of Human Rights and Legal Affairs. Council of Europe.*

*El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia. Preparar el terreno para la construcción de la paz. (1992). Difundido por decisión de la Conferencia general de la UNESCO en su vigésimoquinta sesión. París, 16 de noviembre de 1989. Presentado y comentado por David Adams. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.*

*Informe del defensor del pueblo sobre la violencia escolar. (1999).*

*Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV. (2006). Convivencia y conflicto en los centros educativos. Vitoria-Gasteiz: Santamaría.*

*INFORME sobre el estado de situación de la población extranjera. (2012, abril). Foro para la Integración Social de los Inmigrantes. Aprobado en Pleno de 17 de mayo de 2012. Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Secretaría General de Inmigración y Emigración. Dirección General de Migraciones.*

*Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2012\_2013. (2014). Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.*

*Informe 2014 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid. Curso 2012-2013 (2015). Consejo Escolar nº 34. Madrid: Consejo Escolar.*

*Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue. (2009). UNESCO.*

Libro verde (2008). *Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE.* Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

Metroscopia, Estudios Sociales y de Opinión SL. (2011). *Valores, actitudes y opiniones de los inmigrantes de religión musulmana. Quinta oleada del Barómetro de*

*Opinión de la Comunidad Musulmana de origen inmigrante en España.* Ministerio del Interior. Ministerio de Justicia. Ministerio de Trabajo e Inmigración.

*Plan de actuación para la promoción y la mejora de la convivencia escolar (2006).*

*Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España 2013-2016. (2014).* Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

*Plan regional de la convivencia escolar en Extremadura (2007).* Badajoz: Junta de Extremadura. Consejería de Educación.

*Sistema estatal de indicadores de la educación (2014).* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

*World report on violence and health: summary.* (2002). Geneva: World Health Organization.

### **3. Referencias legislativas españolas.**

*Constitución Española*, 1978. Aprobada por las Cortes en sesiones plenarios del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978. Ratificada por el pueblo español en Referéndum de 6 de diciembre de 1978. Sancionada por SM el Rey ante las Cortes el 27 de diciembre de 1978. (BOE de 29 de diciembre de 1978).

España. Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546.

España. Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. *Boletín Oficial del Estado*, 27 de junio de 1980, núm. 154, pp. 14633-14636.

España. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de julio de 1985, núm 159, pp. 21015-21022.

España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28941.

España. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45188-45220.

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.

España. 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. *Boletín Oficial del Estado*, 12 de diciembre de 2009, núm 299, pp. 104986-105031.

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm 295, pp. 97858-97921.

España. Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. *Boletín Oficial del Estado*, 15 de marzo de 2007, núm 64, pp. 11007-11010.

España. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, núm 52, pp. 19349-19420.

España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2014, núm 3, pp. 169-546.

España. Orden 3011/2011, de 28 de julio, por la que se regulan determinados aspectos de la tutoría de las enseñanzas de Educación Secundaria en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 29 de julio de 2011, núm.178, pp. 14-15.

España. Resolución de 31 de marzo de 2015, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades por la que se convocan los

Premios Nacionales de Educación en la enseñanza no universitaria correspondientes al año 2015, en las siguientes categorías: centros docentes, carrera académica de investigación e innovación educativa, entidades para la promoción educativa y equipos docentes. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 109, pp. 40353-40370.

Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*. 1 de octubre del 2010, núm 238, pp83693-83697.

Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*. 25 de abril de 2007, núm. 97, pp. 5-10.

RESOLUCIÓN 14/2006 del Pleno de la Asamblea de Madrid, de fecha 20 de Abril de 2006, sobre la Proposición No de Ley 24/2006 RGE.3947, presentada por el Grupo Parlamentario Popular, instando al Gobierno a elaborar planes contra el acoso escolar y a promover y desarrollar las actuaciones relativas al fomento de la convivencia y el respeto en todos los centros docentes de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Asamblea de Madrid 153, del 27 de abril de 2006*, p. 16505.

Instrucción 7/2013 de la Secretaría de Estado de Seguridad, sobre el "Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y sus Entornos."

ACUERDO de la Mesa de la Asamblea de Madrid de 19 de marzo de 2007. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 12 de abril de 2007, núm. 86, pp. 4-8.

PROPOSICIÓN DE LEY 4/2007, de iniciativa legislativa popular, para la convivencia escolar en la Comunidad de Madrid.

#### **4. Referencias legislativas comunitarias.**

31 C/Resolution 15 (2002). Volume 1. UNESCO.

Unión Europea. Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a

la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes. *Diario Oficial de la Unión Europea* L 199, 6 de agosto de 1977, pp. 0032-0033.

Unión Europea. Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros, de 16 de octubre de 2002, relativa a la educación para la ciudadanía democrática. Extraído el 26 Enero, 2011, de <http://www.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet>

Unión Europea. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. L394, 30 de diciembre de 2006, pp. 10-18.

Recomendación CM/Rec(2010)7 adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa el 11 de mayo de 2010. *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. Strasbourg: Consejo de Europa.

*Recomendación contra el racismo y la discriminación social en/y a través de la educación escolar*. Adoptada el 15 de diciembre de 2006. (2007). Estrasburgo: Comisión europea contra el racismo y la intolerancia (ECRI). Consejo de Europa.

## 5. Direcciones de internet

Base de datos legislación educativa LEDA: [www.leda.es](http://www.leda.es)

Foro por la convivencia: [www.educa2.madrid.org/web/foro-por-la-convivencia-del-consejo-escolar/inicio](http://www.educa2.madrid.org/web/foro-por-la-convivencia-del-consejo-escolar/inicio)

Instituto Nacional de Estadística: [www.ine.es](http://www.ine.es)

Portal de convivencia del Ministerio: <http://www.mecd.gob.es/r/convivencia-escolar>

Portal educativo del CRIF Las Acacias: [www.crif.acacias.educa.madrid.org](http://www.crif.acacias.educa.madrid.org)

---

VII  
ABREVIATURAS MÁS UTILIZADAS.



BBVA: Banco bilbao, vizcaya, argentaria.

BOE: Boletín oficial del estado.

CAPV: Comunidad autónoma del país vasco.

CRIF: Centro regional de innovación y formación.

DAT: Dirección de área territorial.

ECRI: Comisión europea contra el racismo y la intolerancia.

ESO: Educación secundaria obligatoria.

LEDA: Base de datos de legislación educativa.

LGE: Ley General de Educación.

LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

LODE: Ley Orgánica del Derecho a la Educación.

LODLEEIS: Ley orgánica sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

LOE: Ley orgánica de educación.

LOECE: Ley Orgánica por la que regula el Estatuto de Centros Escolares.

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

LOGSE: Ley orgánica general del sistema educativo.

MECD: Ministerio de educación, cultura y deporte.

OBERAXE: Observatorio español del racismo y la xenofobia.

ONG: Organización no gubernamental.

PAT: Plan de acción tutorial.

PC: Plan de convivencia.

PISA: Programme for international student assessment.

PNAIN: Plan nacional de acción para la inclusión social.

PSOE: Partido socialista obrero español.

RAE: Real academia española.

RD: Real decreto.

ROF: Reglamento de organización y funcionamiento.

RRI: Reglamento de régimen interior.

TALIS: Teaching and learning international survey.

UCD: Unión de centro democrático.

UE: Unión europea.

UNESCO: United nations educational, scientific and cultural organization.

---

VIII  
LISTA DE CUADROS, FIGURAS,  
GRÁFICOS Y TABLAS.



## 1. Cuadros.

*Cuadro 1:* Iniciativas para la mejora de la convivencia.

*Cuadro 2:* Acepciones del término conflicto recogidas en el diccionario de la RAE.

*Cuadro 3:* Definición y características de conflicto.

*Cuadro 4:* Definición y características de violencia.

*Cuadro 5:* Aspectos divergentes significativos entre conflicto y violencia.

*Cuadro 6:* Comparación de los tres modelos de intervención socio-educativa en un contexto multicultural.

*Cuadro 7:* Matiz del término competencias en la LOMCE.

*Cuadro 8:* Competencias básicas del sistema educativo español en relación con el marco de referencia europeo.

*Cuadro 9:* Leyes reguladoras del sistema educativo español.

*Cuadro 10:* Principios que sobre convivencia y diversidad cultural aportan las diferentes leyes orgánicas de educación.

*Cuadro 11:* Fines que sobre convivencia y diversidad cultural aportan las diferentes leyes orgánicas de educación.

*Cuadro 12:* Objetivos e hipótesis.

*Cuadro 13:* Relación de centros que participan en la muestra.

*Cuadro 14:* Áreas de análisis y preguntas formuladas para cada una de las áreas.

## **2. Figuras.**

*Figura 1:* Marco normativo que justifica nuestra investigación legal según la jerarquía de las disposiciones.

*Figura 2:* Triángulo de la violencia.

*Figura 3:* Distribución porcentual de la población inmigrante de 0 a 24 años de edad de la Comunidad de Madrid, por país o área geográfica de nacionalidad. Año 2013.

## **3. Gráficos.**

*Gráfico 1:* Evolución del porcentaje de alumnos extranjeros en el alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general. Cursos 2003-2004 a 2012-2013.

*Gráfico 2:* Valoración de la imagen de la inmigración en los medios de comunicación.

*Gráfico 3:* Percepciones de la discriminación en la UE en 2012.

*Gráfico 4:* Porcentaje de población entre 0 y 24 años de origen inmigrante respecto de la población total en España y en la Comunidad de Madrid por tramos de edad. Año 2013.

*Gráfico 5:* Distribución por sexo del alumnado madrileño participante en la muestra.

*Gráfico 6:* Distribución por sexo del alumnado inmigrante participante en la muestra.

*Gráfico 7:* Distribución porcentual por edad del alumnado madrileño participante en la muestra.

*Gráfico 8:* Distribución porcentual por edad del alumnado inmigrante participante en la muestra.

*Gráfico 9:* Distribución de alumnos madrileños participantes en la muestra atendiendo al tipo de centro.

*Gráfico 10:* Distribución de alumnos inmigrantes participantes en la muestra atendiendo al tipo de centro.

*Gráfico 11:* Distribución porcentual de alumnado madrileño e inmigrante en centros públicos.

*Gráfico 12:* Distribución porcentual de alumnado madrileño e inmigrante en centros concertados.

*Gráfico 13:* Distribución de la muestra sobre la percepción que tienen los alumnos autóctonos acerca de como responden sus compañeros inmigrantes ante actitudes hostiles.

*Gráfico 14:* Distribución de la muestra en relación a como responden los alumnos inmigrantes ante actitudes hostiles, según su propia opinión.

*Gráfico 15:* Distribución de la muestra en relación a como responden los alumnos inmigrantes ante advertencias disciplinarias atendiendo a la opinión de sus compañeros madrileños.

*Gráfico 16:* Distribución de la muestra en relación a como responden los alumnos inmigrantes ante advertencias disciplinarias atendiendo a su propia opinión.

*Gráfico 17:* Distribución de la muestra del alumnado madrileño sobre la opinión de que los inmigrantes escolarizados son más respetuosos y tolerantes que los alumnos madrileños.

*Gráfico 18:* Distribución de la muestra del alumnado inmigrante sobre la opinión de que los inmigrantes escolarizados son más respetuosos y tolerantes que los alumnos madrileños.

*Gráfico 19:* Distribución de la muestra del alumnado madrileño que opina respecto a la promoción de la convivencia por parte del alumnado inmigrante.

*Gráfico 20:* Distribución de la muestra de alumnado inmigrante escolarizado que opina respecto a la promoción de la convivencia por parte del alumnado inmigrante.

*Gráfico 21:* Valores y contravalores del alumnado madrileño hacia el alumnado marroquí.

*Gráfico 22:* Valores y contravalores del alumnado inmigrante hacia el alumnado marroquí.

*Gráfico 23:* Valores y contravalores del alumnado madrileño hacia el alumnado búlgaro.

*Gráfico 24:* Valores y contravalores del alumnado inmigrante hacia el alumnado búlgaro.

*Gráfico 25:* Valores y contravalores del alumnado madrileño hacia el alumnado polaco.

*Gráfico 26:* Valores y contravalores del alumnado inmigrante hacia el alumnado polaco.

*Gráfico 27:* Valores y contravalores del alumnado madrileño hacia el alumnado rumano.

*Gráfico 28:* Valores y contravalores del alumnado inmigrante hacia el alumnado rumano.

*Gráfico 29:* Valores y contravalores del alumnado madrileño hacia el alumnado boliviano.

*Gráfico 30:* Valores y contravalores del alumnado inmigrante hacia el alumnado boliviano.

*Gráfico 31:* Valores y contravalores del alumnado madrileño hacia el alumnado colombiano.

*Gráfico 32:* Valores y contravalores del alumnado inmigrante hacia el alumnado colombiano.

*Gráfico 33:* Valores y contravalores del alumnado madrileño hacia el alumnado ecuatoriano.

*Gráfico 34:* Valores y contravalores del alumnado inmigrante hacia el alumnado ecuatoriano.

*Gráfico 35:* Valores y contravalores del alumnado madrileño hacia el alumnado chino.

*Gráfico 36:* Valores y contravalores del alumnado inmigrante hacia el alumnado chino.

*Gráfico 37:* Valores y contravalores del alumnado madrileño hacia sí mismo.

*Gráfico 38:* Valores y contravalores del alumnado inmigrante hacia el alumnado madrileño.

*Gráfico 39:* Distribución de la muestra en relación a como percibe el alumnado autóctono el grado de integración de los alumnos inmigrantes.

*Gráfico 40:* Distribución de la muestra en relación a como percibe el alumnado inmigrante su grado de integración en el centro.

*Gráfico 41:* Distribución de la muestra de alumnado madrileño que opina si el contacto con alumnado inmigrante en el aula reduce los prejuicios.

*Gráfico 42:* Distribución de la muestra de alumnado inmigrante que opina si el contacto con alumnado inmigrante en el aula reduce los prejuicios.

*Gráfico 43:* Distribución de la muestra de alumnado madrileño en relación a su preocupación por la presencia en el aula de más de tres compañeros inmigrantes.

*Gráfico 44:* Distribución de la muestra de alumnado inmigrante en relación a su preocupación por la presencia en el aula de más de tres compañeros también inmigrantes.

*Gráfico 45:* Distribución del trato habitual del alumnado madrileño con inmigrantes escolarizados, en el aula.

*Gráfico 46:* Distribución del trato habitual del alumnado inmigrante con inmigrantes escolarizados, en el recreo.

*Gráfico 47:* Distribución del trato habitual del alumnado madrileño con inmigrantes escolarizados, en la calle.

*Gráfico 48:* Distribución del trato habitual de inmigrantes escolarizados con inmigrantes escolarizados, en el aula.

*Gráfico 49:* Distribución del trato habitual de inmigrantes escolarizados con inmigrantes escolarizados, en el recreo.

*Gráfico 50:* Distribución del trato habitual de inmigrantes escolarizados con inmigrantes escolarizados, en la calle.

*Gráfico 51:* Distribución de alumnado madrileño que tiene amigos inmigrantes en el aula/centro escolar.

*Gráfico 52:* Distribución de alumnado inmigrante que tiene amigos escolarizados en el aula/centro escolar.

*Gráfico 53:* Distribución del alumnado madrileño que dice haber sentido acoso, menosprecio, rechazo o burla en el aula.

*Gráfico 54:* Distribución de alumnado inmigrante que dice haber sentido acoso, menosprecio, rechazo o burla en el aula.

*Gráfico 55:* Distribución del alumnado autóctono ante la respuesta a situaciones de acoso, menosprecio, rechazo o burla en el aula.

*Gráfico 56:* Distribución del alumnado inmigrante ante la respuesta a situaciones de acoso, menosprecio, rechazo o burla en el aula.

*Gráfico 57:* Distribución de la muestra de alumnado madrileño que opina como afecta la presencia de alumnado inmigrante en el aula a la calidad de la enseñanza.

*Gráfico 58:* Distribución de la muestra de alumnado inmigrante que opina si su presencia en el aula afecta a la calidad de la enseñanza.

*Gráfico 59:* Percepción del alumnado madrileño acerca de la relación entre el fracaso escolar y el número de inmigrantes.

*Gráfico 60:* Percepción del alumnado inmigrante acerca de la relación entre el fracaso escolar y el número de inmigrantes en el aula.

*Gráfico 61:* Distribución de la muestra en relación a la percepción que tiene el alumnado autóctono sobre la influencia de los medios de comunicación en la integración del alumnado inmigrante en los centros escolares.

*Gráfico 62:* Distribución de la muestra en relación a la percepción que tiene el alumnado inmigrante sobre la influencia de los medios de comunicación en su integración en los centros escolares.

*Gráfico 63:* Gráficos correspondientes de cada resultado significativo:

#### 4. Tablas.

*Tabla 1:* Evolución cuantitativa en España de la población extranjera entre los años 2003 y 2012.

*Tabla 2:* Distribución porcentual de alumnado inmigrante y del total del alumnado en los centros públicos, concertados y privados.

*Tabla 3:* Porcentajes obtenidos de los alumnos madrileños hacia el alumnado inmigrante para los valores positivos de tolerancia, participación y diálogo y los contravalores de fanatismo, intolerancia e integrismo extremo.

*Tabla 4:* Porcentajes obtenidos de la autopercepción del alumnado inmigrante para los valores positivos de tolerancia, participación y diálogo y los contravalores de fanatismo, intolerancia e integrismo extremo.

*Tabla 5:* Diferencias en prejuicios en función del contacto en el aula.

*Tabla 6:* Diferencias en prejuicios en función del contacto en el recreo.

*Tabla 7:* Diferencias en prejuicios en función del contacto en la calle.

*Tabla 8:* Relación entre el trato con alumnos inmigrantes y reducción de prejuicios (en el aula).

*Tabla 9:* Relación entre el trato con alumnos inmigrantes y reducción de prejuicios (en el recreo).

*Tabla 10:* Relación entre el trato con alumnos inmigrantes y reducción de prejuicios (en la calle).

*Tabla 11.* Relación entre el lugar de origen y el respeto y la tolerancia.

*Tabla 12:* Asociación entre el trato con alumnos inmigrantes y esfuerzo por integración.

*Tabla 13:* Asociación entre el trato con alumnos inmigrantes y sensación de integración percibida.

*Tablas 14:* Asociación entre el tener amigos inmigrantes e integración.

*Tabla 15:* Asociación entre el tipo de respuesta frente al acoso escolar y el ser español o inmigrante.

*Tabla 16:* ¿Cómo responden los inmigrantes ante actitudes hostiles?

*Tabla 17:* ¿Cuál ha sido tu respuesta al acoso...?

*Tabla 18:* Asociación entre la procedencia y el nivel de preocupación por el número de alumnos inmigrantes.

*Tabla 19:* Relación entre identidad cultural y reducción de prejuicios.

*Tabla 20:* Los inmigrantes son más respetuosos que los madrileños.

*Tabla 21:* Diferencias en prejuicios en función de la identificación cultural.

*Tabla 22:* Percepción en función de la identificación cultural.

*Tabla 23:* Influencia de los medios de comunicación a la hora de favorecer la integración.

*Tabla 24:* Relación entre la facilitación de la integración por parte de los medios de comunicación y la existencia de prejuicios.

IX  
RESUMEN Y ABSTRACT



## **Resumen.**

El vertiginoso aumento de los movimientos migratorios unido a la facilidad de intercomunicación entre personas de cualquier parte del mundo, que la revolución tecnológica hace posible, origina una sociedad cada vez más multicultural. El incremento de la población inmigrante en nuestro país ha producido y sigue produciendo cambios demográficos, sociales, económicos y también educativos.

Este proceso afecta al centro escolar como microcosmos que reproduce los procesos de la sociedad. El número de alumnos inmigrantes escolarizados se incrementa progresivamente, haciendo de la diversidad cultural la característica principal de las aulas.

La presente investigación tiene como objetivo fundamental presentar y comprender la relación entre el trato habitual con alumnos inmigrantes y la percepción que se tiene de éstos. Se busca con ello emitir un pronóstico sobre el grado de inclusión del alumnado inmigrante en los centros educativos de la Comunidad de Madrid, con el fin de aportar información real que facilite el diseño de la intervención organizativa y educativa.

Para responder a este objetivo hemos dividido este trabajo en dos partes:

1. En la primera parte desarrollamos el marco teórico a partir de una concepción dinámica de cultura. Defendemos el centro educativo como espacio habitual de socialización y como el lugar adecuado para el desarrollo del proceso de la convivencia entre alumnos de diferentes culturas.

Mostramos que el conflicto es inherente a la convivencia. Desde este planteamiento, demostramos que la clave de acción no está en evitar el conflicto, sino en gestionarlo positivamente como recurso didáctico. Ello hace que sea necesario dotar al alumno de herramientas que le posibiliten entenderlo y resolverlo de manera pacífica a través del respeto y del diálogo con el diferente y con lo diferente.

La investigación estudia los prejuicios y estereotipos que llevan a considerar aceptados a determinados inmigrantes y a discriminar o rechazar a otros; estudia también las percepciones del profesorado y de los alumnos sobre el alumnado inmigrante, porque estas son clave en la convivencia y en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el centro escolar.

No nos hemos olvidado de los medios de comunicación, cuyas informaciones e imágenes ejercen gran influencia sobre la percepción que las personas tienen de los inmigrantes e influyen a su vez en las actitudes que los escolares adopten al respecto.

Conscientes de la fuerte incidencia en el sistema educativo de esta realidad multicultural desarrollamos la educación intercultural como respuesta del sistema educativo a la presencia en el aula de alumnos culturalmente diferentes. Defendemos argumentalmente que la educación intercultural establece como finalidad reconocer el derecho a la diferencia tomando como base el hecho de que la diversidad cultural aportada por el alumnado inmigrante supone enriquecimiento de todo el sistema.

Para afrontar el reto que supone la educación intercultural los alumnos necesitan de la adquisición y desarrollo de competencias que les faciliten la

comprensión de la realidad social multicultural. La competencia social y ciudadana se propone como clave para el desarrollo habilidades sociales que permiten desenvolverse en contextos multiculturales.

El modelo intercultural no prosperará sin una regulación normativa adecuada. La investigación analiza y compara las distintas leyes educativas que han estado vigentes en España durante las últimas décadas.

2. La segunda parte es una investigación de campo consistente en un estudio orientado a confirmar o rebatir la conclusión teórica. Para ello hemos aplicado el cuestionario "Meesco TO5 jal" a una muestra muy significativa de colegios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. Se ha llevado a cabo en tres fases:

- 1) Selección de la muestra y de la metodología utilizada.
- 2) Selección de las características de la muestra referidas a género, edad y tipo de centro.
- 3) Tratamiento de los resultados mediante el análisis descriptivo e inferencial.

Entre los resultados de la investigación subrayamos el de facilitar las relaciones interpersonales entre todos los alumnos del centro, autóctonos e inmigrantes, como una excelente herramienta para reducir prejuicios y estereotipos. Aunque la percepción varía en función del origen del inmigrante, esta investigación ha mostrado que los alumnos que mantienen contacto con compañeros inmigrantes en el aula, en el recreo y en la calle experimentan una imagen más positiva sobre éstos que aquellos alumnos que no tienen ningún contacto.

Tomando en consideración las evidencias contenidas en el marco teórico y empírico realizamos propuestas educativas para una mejor intervención organizativa y educativa intercultural. Entre estas evidencias destacamos como resultado de esta investigación las siguientes:

- a) La educación para la convivencia intercultural no requiere eliminar el conflicto sino gestionarlo de manera positiva como recurso didáctico.
- b) Se desmonta el prejuicio que considera que la diversidad cultural en las aulas es un elemento negativo para el aprendizaje, mostrando, por el contrario, que es un factor positivo de aprendizaje y de convivencia en el marco de una educación intercultural.
- c) Garantizar que el proceso de escolarización del alumnado inmigrante se realice en las mismas condiciones de igualdad que el resto de los alumnos evitando actuaciones de discriminación y de concentración en determinados centros, es requisito necesario de la educación intercultural.
- d) La constatación de que llevar a cabo una educación intercultural implica una revisión del Proyecto educativo con especial relevancia el PC y el PAT y exige que el profesorado tome conciencia de la realidad del aula. La Administración educativa no puede quedar indiferente a esta evidencia, debiendo facilitar cursos de formación específica para todo el profesorado.
- e) Las relaciones interpersonales son fundamentales para mejorar la

percepción de los alumnos inmigrantes, lo que ayuda a reducir los prejuicios y estereotipos sobre éstos.

- f) Tanto la LOMCE (2013), como las diferentes leyes que han estado vigentes desde 1970 no hacen referencia alguna a la multiculturalidad, la diversidad cultural ni tampoco a la educación intercultural.

## **Abstract.**

The increase of migratory movements at a dizzying pace together with the ease of constant and instant intercommunication between people and different cultures that technological revolution makes possible, create an increasingly multicultural society. The increase of the immigrant population in our country has changed and continues to change demographics and also social, economic and educational aspects.

This process concerns the school as a microcosm that reflects a changing society. The number of immigrant students enrolled in school increases in a gradual way making cultural diversity the main feature of the classrooms.

The current research establishes as fundamental the aim of presenting and understanding the relationship between the daily treatment with immigrant students and the perception of them. The purpose of this is to issue a forecast about the degree of integration of the immigrant student body in the educational centers of the Madrid Community in order to provide real information to aid in the design of the organizational and educational intervention.

The current research consists of two parts:

1. In the first part of the investigation, we develop the theoretical framework, starting from a dynamic concept of culture. We advocate the educational center as a place of socialization. As such, it is the place adapted to the development of the process of conviviality among pupils of different cultures.

We show as well that conflict is in conviviality's inherent nature. From

this approach, we can demonstrate that the key is not avoiding the conflict but managing it in a positive way as a learning resource. This means that it is necessary to provide learners with tools that allow them to understand and resolve conflict, not by violent means, but in a proper way through respect and dialogue with the one that is different and with what is different.

This research studies the prejudices and stereotypes that lead us to accepting certain immigrants and to discriminate against others. In this regard, it studies the perception of the teachers as well as the native pupils of the immigrant students because they are key in conviviality and in the teaching-learning process that takes place in the school.

We have not forgotten the mass media whose information and images have a major influence over the perception of immigrants and influence in the attitude that students adopt on this matter.

We are fully aware about the severe impact of this multicultural reality on the educational system and therefore we propose intercultural education as an answer to the presence of students from different cultures. We defend with arguments that intercultural education establishes the aim of recognizing the right to difference as well as assumes that cultural diversity provided by the immigrant students implies enrichment for the whole system.

Students need to acquire and develop competencies that ease the understanding of social and multicultural reality in order to meet the challenge of an intercultural education. Given the approach that we propose, citizen and social competence is the best way to develop the social skills that facilitate living in multicultural contexts.

Intercultural model will not be successful without an appropriate statutory regulation. This research analyzes and compares the different educational laws that have been in force in Spain during the last few decades.

2. In the second part, we present the empirical design of the research in a study oriented to confirm or refute the theoretical conclusion. For this purpose, the questionnaire "Meesco TO5" is applied in a very significant sample of the Madrid Community schools. It has been carried out in three phases:

- 1) The sample selection and the methodology.
- 2) The sample features in relation to gender, age and type of school
- 3) The treatment of the results through descriptive and inference analysis.

Our contribution, as a result of the research, proposes that interpersonal relationships, which favour contact with immigrant students, are an excellent tool that helps reduce prejudice and stereotypes. Even though the perception is different depending upon the immigrant origin, this research has shown that the students that are in touch with immigrant students in class, during the breaks or in the street, have a more positive image of them than those students that have no contact at all.

Taking into account the evidence included in the theoretical and empirical framework, we make educational proposals in order to achieve better intercultural and educational organization. Among this evidence, we point out the following as the key results of this research:

- a) Education for the intercultural conviviality does not require to avoid the conflict but to manage it in a positive way as an educational resource.
- b) It tackles the prejudice that considers in advance that cultural diversity in class is a negative issue for learning. It shows instead, a positive force for learning and conviviality in the framework of an intercultural education.
- c) It is a necessary requirement to achieve intercultural education to guarantee that the enrolment process of the immigrant students is done in the same conditions of equality as the rest of the students avoiding discrimination issues and concentration in certain schools.
- d) It states that to carry on an intercultural education implies a review of the educational projects especially the PC and the PAT and requires that the teachers are aware of the class reality. Educational Administration cannot remain indifferent to this evidence and it must provide specific training courses for all the teachers.
- e) Interpersonal relationships are essential to improving the perception of immigrant students and they help to reduce prejudices and stereotypes.
- f) The LOMCE (2013) currently in force, as well as the different laws that have been in force since 1970, are silent about multicultural, cultural diversity and intercultural education.



X  
ANEXOS



# CUESTIONARIO MEESCO-TO5 jaI

## “Menores extranjeros escolarizados y tolerancia en las aulas”

Copyright

El Cuestionario MEESCO-TO5 mide niveles de **tolerancia**, **empatía** y **convivencia** de menores extranjeros escolarizados y alumnos autóctonos en aulas y centros escolares, constituyendo una de las más cualificadas herramientas y metodología para indagar cotas de convivencia en comunidades escolares, espacios donde se integran culturas y civilizaciones de nuevo cuño, y de segundas y terceras generaciones de menores extranjeros escolarizados, procedentes de diversas nacionalidades.

En este orden un grupo de Catedráticos y Profesores de la Universidad Complutense, junto a Consultores escolares, expertos en prevención y tratamiento de conflictividad escolar, piden y ruegan la máxima fiabilidad y honradez en las respuestas a las cuestiones que plantean, al objeto de que este Cuestionario alcance validez científica suficiente y sirva de criterio para analizar la situación y, en su caso, las desavenencias que se registren, al objeto de recomendar soluciones, al mismo tiempo que analiza la fenomenología de la tolerancia escolar, su dimensionado, para conocimiento e intervención, singularmente en lo que concierne a niveles de intolerancia / convivencia que asumen los alumnos/as en aulas y centros escolares.

El grupo de expertos te queda muy agradecido por tu colaboración y solidaridad.

José V. Merino Fernández, Catedrático de Universidad  
Ignacio Sánchez Valle, Profesor Titular de Universidad  
María E. Sánchez Martín, Catedrática Escuela Universitaria  
María Luisa Sánchez Almagro, Profesora Psicopedagogía  
Julio de Antón, Consultor Escolar

### AVISO

*(Los alumnos deberán responder a todas las cuestiones para su validez. Profesores/equipos directivos docentes, sólo responderán a las cuestiones indicadas en **negrita** y **no cursivas**)*

1. *¿Tienes trato habitual con extranjeros escolarizados?*

- |                          |                             |  |                             |
|--------------------------|-----------------------------|--|-----------------------------|
| 1. <i>¿En el aula?</i>   | <input type="checkbox"/> Si | <input type="checkbox"/> Algunas veces | <input type="checkbox"/> No |
| 2. <i>¿En el recreo?</i> | <input type="checkbox"/> Si | <input type="checkbox"/> Algunas veces | <input type="checkbox"/> No |
| 3. <i>¿En la calle?</i>  | <input type="checkbox"/> Si | <input type="checkbox"/> Algunas veces | <input type="checkbox"/> No |

2. **¿Crees que los extranjeros escolarizados decidirán establecerse en la comunidad madrileña?**

- Si                       Tal vez                       No

3. **Los extranjeros escolarizados en la sociedad madrileña ¿hacen algún esfuerzo para integrarse en el aula y centro escolar?**

- Hacen muy poco esfuerzo  
 Hacen poco esfuerzo  
 Hacen un esfuerzo aceptable  
 Hacen un notable esfuerzo  
 Hacen muchísimo esfuerzo

4. **¿Qué organizaciones/instituciones favorecen más la integración de los extranjeros escolarizados en aulas y centros escolares madrileños? (por favor, ordena por puestos 1º, 2º, 3º, etc. las ocho propuestas)**

- 1. Iglesias y parroquias .....
- 2. Equipos directivos escolares y profesores .....
- 3. El Gobierno de la Comunidad .....
- 4. Ayuntamientos .....
- 5. Cuerpos y Fuerzas de Seguridad .....
- 6. Padres de extranjeros escolarizados .....
- 7. ONG,s (Acoge, SOS, Racismo, Sindicatos, etc.) .....
- 8. Medios de Comunicación .....

5. **Cita, por favor, instituciones / entidades / grupos que NO favorecen la integración de extranjeros escolarizados en aulas y centros escolares madrileños**

...../...../.....  
...../...../.....

6. *Por favor, aunque este cuestionario tenga carácter anónimo, te rogamos, para el logro de la investigación, completes algunos datos a efectos de análisis y cotejos*

- 6.1. Eres:  varón  hembra
- 6.2. La edad que tienes .....
- 6.3. El lugar de procedencia .....
- 6.4. Tu nacionalidad .....
- 6.5. Tiempo que llevas viviendo en Madrid .....
- 6.6. Localidad donde resides .....
- 6.7. Centro escolar .....

7. **¿Los extranjeros escolarizados se sienten integrados en aulas y centros escolares madrileños?**

- Bastante integrados
- Aceptablemente integrados
- Poco integrados
- Muy poco integrados

8. *¿En qué rasgos individuales, los compañeros de aula valoran tu identidad personal?*

...../...../.....  
...../...../.....

9. **Frente a sentimientos/actitudes hostiles de compañeros de aula ¿los extranjeros escolarizados responden con alguna de estas conductas?:**

- 9.1.  violencia
- 9.2.  intolerancia
- 9.3.  tolerancia
- 9.4.  amabilidad

10. **Ante advertencias reglamentarias/disciplinarias o normas de conducta en aulas y centro escolar, emitidas por equipos directivos escolares o profesores, ¿los extranjeros escolarizados responden con actitudes?**

- 10.1.  Violentas e intolerantes, expresando desobediencia
- 10.2.  No violentas, tolerantes, obedientes

11.1. A continuación, proponemos una relación de menores escolarizados por lugares de procedencia/nacionalidad (rumanos, chinos, polacos, etc.). Tu tarea consiste en puntuar entre 1-7, donde 1, 2 y 3 corresponderían a valores positivos: tolerancia, solidaridad, amabilidad, simpatía y convivencia, propuestos a la izquierda de los cinco ejes que consideramos; y 5, 6 y 7, por ese orden señalarán los contravalores o valores negativos: intolerancia, insolidaridad, descortesía, antipatía y desavenencia, propuestos a la derecha de cada uno de los ejes que a continuación se muestran, cruzándose cada uno de esos valores con cada nacionalidad o lugar de procedencia. (Señala con un círculo tu respuesta por cada valor/contravalor y nacionalidad correspondiente).

- |                |             |  |               |
|----------------|-------------|--|---------------|
| 1. Bolivianos: | Tolerancia  | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Intolerancia  |
|                | Solidaridad | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Insolidaridad |
|                | Amabilidad  | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Descortesía   |
|                | Simpatía    | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Antipatía     |
|                | Convivencia | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Desavenencia  |
|                |             |  |               |
| 2. Búlgaros:   | Tolerancia  | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Intolerancia  |
|                | Solidaridad | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Insolidaridad |
|                | Amabilidad  | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Descortesía   |
|                | Simpatía    | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Antipatía     |
|                | Convivencia | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Desavenencia  |
|                |             |  |               |
| 3. Chinos:     | Tolerancia  | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Intolerancia  |
|                | Solidaridad | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Insolidaridad |
|                | Amabilidad  | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Descortesía   |
|                | Simpatía    | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Antipatía     |
|                | Convivencia | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Desavenencia  |

12. En el caso de que en tu aula estén escolarizados más de tres extranjeros, ¿te preocupa esa densidad?

- Bastante
  Poco
  Muy poco

12.1. ¿Piensas que cuando hay más de tres extranjeros en clase, afecta a la calidad de la enseñanza y resultados académicos de toda la clase?

- En mi clase no hay tres alumnos extranjeros  
 En mi clase hay más de tres alumnos extranjeros y esto afecta a la calidad  
 En mi clase hay más de tres alumnos extranjeros y esto no afecta a la calidad

13. Ordena los entornos/lugares que más aprecias (1º, 2º, 3º):

- 13.1. Calle/barrio/parques/esquinas .....  
 13.2. Aula /escuela/colegio .....  
 13.3. Espacios de ocio/diversión .....

14. ¿Te complace tu identidad personal cuando eres valorado por otros?

- Si
  No .....

**15. Indica si estás de acuerdo con las frases siguientes:**

- 15.1. El contacto en aulas con extranjeros escolarizados, ayuda y conduce a reducir prejuicios:  
 Si       No
- 15.2. Los extranjeros escolarizados quitarán puestos de trabajo y fomentarán inestabilidad laboral:  
 Si       No
- 15.3. En la medida que aumenta la densidad de extranjeros escolarizados en el aula surge el fracaso escolar:  
 Si       No
- 15.4. Los extranjeros escolarizados son más respetuosos y tolerantes que los alumnos madrileños:  
 Si       No
- 15.5. Los extranjeros escolarizados favorecen, con sus actitudes, sentimientos y comportamientos, la promoción de convivencia en aulas y centros escolares:  
 Si       No

**11.2. A continuación, proponemos una relación de menores escolarizados por lugares de procedencia/nacionalidad (rumanos, chinos, polacos, etc.). Tu tarea consiste en puntuar entre 1-7, donde 1, 2 y 3 corresponderían a valores positivos: tolerancia, solidaridad, amabilidad, simpatía y convivencia, propuestos a la izquierda de los cinco ejes que consideramos; y 5, 6 y 7, por ese orden señalarán los contravalores o valores negativos: intolerancia, insolidaridad, descortesía, antipatía y desavenencia, propuestos a la derecha de cada uno de los ejes que a continuación se muestran, cruzándose cada uno de esos valores con cada nacionalidad o lugar de procedencia. (Señala con un círculo tu respuesta por cada valor/contravalor y nacionalidad correspondiente).**

- |                  |             |         |         |         |         |         |         |         |               |
|------------------|-------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------------|
| 1. Colombianos:  | Tolerancia  | 1 ..... | 2 ..... | 3 ..... | 4 ..... | 5 ..... | 6 ..... | 7 ..... | Intolerancia  |
|                  | Solidaridad | 1 ..... | 2 ..... | 3 ..... | 4 ..... | 5 ..... | 6 ..... | 7 ..... | Insolidaridad |
|                  | Amabilidad  | 1 ..... | 2 ..... | 3 ..... | 4 ..... | 5 ..... | 6 ..... | 7 ..... | Descortesía   |
|                  | Simpatía    | 1 ..... | 2 ..... | 3 ..... | 4 ..... | 5 ..... | 6 ..... | 7 ..... | Antipatía     |
|                  | Convivencia | 1 ..... | 2 ..... | 3 ..... | 4 ..... | 5 ..... | 6 ..... | 7 ..... | Desavenencia  |
| 2. Ecuatorianos: | Tolerancia  | 1 ..... | 2 ..... | 3 ..... | 4 ..... | 5 ..... | 6 ..... | 7 ..... | Intolerancia  |
|                  | Solidaridad | 1 ..... | 2 ..... | 3 ..... | 4 ..... | 5 ..... | 6 ..... | 7 ..... | Insolidaridad |
|                  | Amabilidad  | 1 ..... | 2 ..... | 3 ..... | 4 ..... | 5 ..... | 6 ..... | 7 ..... | Descortesía   |
|                  | Simpatía    | 1 ..... | 2 ..... | 3 ..... | 4 ..... | 5 ..... | 6 ..... | 7 ..... | Antipatía     |
|                  | Convivencia | 1 ..... | 2 ..... | 3 ..... | 4 ..... | 5 ..... | 6 ..... | 7 ..... | Desavenencia  |
| 3. Madrileños:   | Tolerancia  | 1 ..... | 2 ..... | 3 ..... | 4 ..... | 5 ..... | 6 ..... | 7 ..... | Intolerancia  |
|                  | Solidaridad | 1 ..... | 2 ..... | 3 ..... | 4 ..... | 5 ..... | 6 ..... | 7 ..... | Insolidaridad |
|                  | Amabilidad  | 1 ..... | 2 ..... | 3 ..... | 4 ..... | 5 ..... | 6 ..... | 7 ..... | Descortesía   |
|                  | Simpatía    | 1 ..... | 2 ..... | 3 ..... | 4 ..... | 5 ..... | 6 ..... | 7 ..... | Antipatía     |
|                  | Convivencia | 1 ..... | 2 ..... | 3 ..... | 4 ..... | 5 ..... | 6 ..... | 7 ..... | Desavenencia  |

**16. ¿A través de qué rasgos de relación interpersonal y/o de grupo/pandilla eres valorado por compañeros de aula?**

...../...../.....  
 ...../...../.....

**17. A continuación te propongo unas palabras con el ruego de que escribas a la derecha la primera palabra/idea que venga a tu mente:**

- |                    |                      |
|--------------------|----------------------|
| 1. Profesor .....  | 6. Inmigrante .....  |
| 2. Violencia ..... | 7. Costumbre .....   |
| 3. Padres .....    | 8. Paz .....         |
| 4. Música .....    | 9. Sentimiento ..... |
| 5. Famoso .....    | 10. Tolerancia ..... |

18. ¿A través de qué rasgos de tu cultura, eres valorado por tus compañeros de clase?  
 .....  
 .....
19. Te propongo una relación de contenidos por los que merecen la pena trabajar en solidaridad y tolerancia, y vivir en paz con extranjeros escolarizados (rogándote ordenes tus preferencias, colocando las opciones en 1º, 2º, 3º ó 4º lugar)
- 19.1. Por los "tuyos" .....
- 19.2. Por tu "cultura" de siempre y de los tuyos .....
- 19.3. Por la "cultura de los otros" .....
- 19.4. Por tu éxito, a nivel académico .....
20. ¿Tienes relaciones de amistad con extranjeros escolarizados en el aula/centro escolar?  
 Si  No
21. ¿Te complace manifestar y exhibir tu identidad de grupo en el aula/centro escolar?  
 Si  No
22. ¿A qué extranjeros escolarizados aceptas en tus relaciones interpersonales?  
 ...../...../...../.....  
 22.1. ¿A cuáles rechazas? ...../...../...../.....
23. ¿Te complace la identidad cultural de los "tuyos"?  
 Si  No
24. ¿En qué rasgos personales y de grupo coincides con extranjeros escolarizados?  
 ...../...../...../.....  
 24.1. ¿Y en que rasgos eres diferente? ...../...../...../.....
25. **Puntúa, entre 1-7 a los menores escolarizados, donde las puntuaciones 5, 6 y 7, por ese orden abarcarían categorías de fanatismo, intolerancia, integrista extremos, y 1,2,3, para valores de tolerancia, participación y diálogo.**
1. Bolivianos .....
2. Búlgaros .....
3. Chinos .....
4. Colombianos .....
5. Ecuatorianos .....
6. Madrileños .....
7. Marroquíes .....
8. Polacos .....
9. Rumanos .....
26. ¿Cuánto vale tu identidad en una escala de 1-10? (donde 10 es la puntuación más favorable) (Rodea con un círculo)
- |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
27. ¿Has sentido acoso, menosprecio, rechazo, burla, etc. en el aula por parte de tus compañeros?  
 Si  No
28. ¿Qué habilidades y capacidades personales, junto con la cultura de tus padres, y las de tu gente, así como las de tu pueblo/ciudad de procedencia, son reconocidas y valoradas por el resto de culturas y civilizaciones?  
 ...../...../.....  
 ...../...../.....  
 ...../...../.....

11.3. A continuación, proponemos una relación de menores escolarizados por lugares de procedencia/nacionalidad (rumanos, chinos, polacos, etc.). Tu tarea consiste en puntuar entre 1-7, donde 1, 2 y 3 corresponderían a valores positivos: tolerancia, solidaridad, amabilidad, simpatía y convivencia, propuestos a la izquierda de los cinco ejes que consideramos; y 5, 6 y 7, por ese orden señalarán los contravalores o valores negativos: intolerancia, insolidaridad, descortesía, antipatía y desavenencia, propuestos a la derecha de cada uno de los ejes que a continuación se muestran, cruzándose cada uno de esos valores con cada nacionalidad o lugar de procedencia. (Señala con un círculo tu respuesta por cada valor/contravalor y nacionalidad correspondiente).

- |                |             |  |               |
|----------------|-------------|--|---------------|
| 1. Marroquíes: | Tolerancia  | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Intolerancia  |
|                | Solidaridad | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Insolidaridad |
|                | Amabilidad  | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Descortesía   |
|                | Simpatía    | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Antipatía     |
|                | Convivencia | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Desavenencia  |
| 2. Polacos:    | Tolerancia  | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Intolerancia  |
|                | Solidaridad | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Insolidaridad |
|                | Amabilidad  | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Descortesía   |
|                | Simpatía    | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Antipatía     |
|                | Convivencia | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Desavenencia  |
| 3. Rumanos:    | Tolerancia  | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Intolerancia  |
|                | Solidaridad | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Insolidaridad |
|                | Amabilidad  | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Descortesía   |
|                | Simpatía    | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Antipatía     |
|                | Convivencia | 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7..... | Desavenencia  |

29. Si alguna vez has sentido acoso, menosprecio, rechazo, burla, etc. en el aula, ¿cuál ha sido tu actitud?

- Atacar
  Quedarme quieto
  Huir

30. ¿Qué sentimientos son propios a la cultura de tus padres y de tu gente, reconocidos y valorados por otras culturas y gentes diferentes?

...../...../.....

31. ¿Qué costumbres de tu cultura son aceptadas por tus compañeros de aula?

...../...../.....  
 ...../...../.....

31.1. ¿Cuáles son rechazadas?

...../...../.....  
 ...../...../.....

32. ¿Cuánto vale la identidad en una escala 1-10, (donde 10 es la puntuación más favorable) de los menores escolarizados en los centros madrileños, que a continuación te proponemos:

- 1. Bolivianos .....
- 2. Búlgaros .....
- 3. Chinos .....
- 4. Colombianos .....
- 5. Ecuatorianos .....
- 6. Madrileños .....
- 7. Marroquíes .....
- 8. Polacos .....
- 9. Rumanos .....



