

La población inmigrante en el sistema educativo español

Oportunidades, retos y desafíos

Liga de la Educación



© Liga Española de la Educación
C/ Vallehermoso, 54
28015 Madrid

Imprenta Gamar S.L..
Paseo Talleres, 3.
28021 Madrid

Coordinación: María Jesús Eresta Plasín, Victorino Mayoral Cortés.

ISBN: 978-84-606-9207-2
Depósito Legal: M-20010-2015
Impreso por Imprenta Gamar S.L.

La población inmigrante en el sistema educativo español

Oportunidades, retos y desafíos

Programa financiado por el Fondo de Asilo, Migración e Integración y la Secretaría General de Migraciones dependiente del Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

ÍNDICE

Introducción. . . . .	. 9
Capítulo 1. Aproximación a la situación de la población inmigrante en España . . . . .	.15
1. 1. Aproximación a la historia reciente de las migraciones en España . . . . .	.17
1. 2. Motivaciones para migrar . . . . .	.19
1.3 Caracterización del alumnado inmigrante en España. Variables sociodemográficas y educativas. . . . .	.21
Capítulo 2. Programas de interculturalidad e inclusión de la población inmigrante desde las comunidades autónomas . . . . .	.31
2.1 Programas por Comunidades Autónomas. . . . .	.33
Capítulo 3. Repensar la educación. desde el multiculturalismo a la escuela inclusiva. . . . .	.51
3.1 El hecho multicultural . . . . .	.54
3.2 La escuela intercultural . . . . .	.56
3.3 La escuela inclusiva. . . . .	.58
Capítulo 4. Situación y características de los centros educativos objeto de estudio respecto a los procesos de integración e inclusión del alumnado inmigrante . . . . .	.63

4.1 Datos de contexto y entorno sobre el centro educativo . . . . .	.71
4.2 Datos educativos y sobre la vivencia de la diversidad cultural en los centros objeto de estudio. . . . .	.81
4.3 Resultados de la recogida de acciones educativas para el fomento de los procesos de inclusión e integración del alumnado migrante de los centros objeto de estudio. . . . .	.91
Conclusiones	109
Bibliografía	117
Índice de tablas e ilustraciones	119
Anexo	131

INTRODUCCIÓN

Mejorar el conocimiento de la situación de la población migrante en el contexto escolar español y divulgarlo es el objeto de la publicación de este libro y del estudio que en él se recoge. Un estudio riguroso que ha tratado de conocer la situación actual de la población inmigrante en la educación, así como las diferentes acciones, metodologías y experiencias que se han puesto en marcha en 50 centros escolares para contribuir a mejorar el proceso de integración e inclusión de los alumnos y alumnas inmigrantes y sus familias, punto imprescindible de partida para la reflexión y el trabajo en nuevas iniciativas que sigan fomentando la igualdad de trato, la no discriminación y la ciudadanía activa entre la población inmigrante procedente de terceros países.

Con esta publicación, además, la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, realiza una contribución más como entidad colaboradora en la ejecución de políticas públicas inclusivas que viene desarrollando desde hace ya bastantes años, por medio de programas de Alfabetización y aulas de español para inmigrantes, Aulas abiertas interculturales, Centros de apoyo y orientación para inmigrantes, Redes integrales de barrios en San Cristóbal de los Ángeles y de Alcalá de Henares, Programas de intervención socioeducativa y Red de Escuelas Interculturales. Además, hemos realizado una intensa labor divulgativa, con la publicación en los últimos años de las siguientes obras: Orientaciones para la práctica de La interculturalidad (2012), Aproximación al estado de la interculturalidad (2014), Hacia una comunidad escolar intercultural y ciudadana (2015), y esta que ahora se publica, La inmigración en el contexto escolar español. Oportunidades y retos (2017). Simultáneamente, la Liga Española de la Educación ha publicado cuatro estudios dedicados a las Buenas Prácticas sobre integración de migrantes, el últimos de los cuales, editado en 2017, lleva por título “Buenas prácticas educativas en integración de migrantes”.

En 2015 el Informe conjunto del Consejo y la Comisión de la Unión Europea sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) aludía a “Nuevas prioridades” para la cooperación europea en este campo, debido a la necesidad de hacer frente a una serie de tareas urgentes, entre las que se mencionan la mejora de la cohesión social, la coordinación de respuestas al flujo migratorio y la prevención de la radicalización y la violencia. En el Informe se subrayaba: “Los trágicos estallidos de violencia extremista producidos a principios de 2015 han venido a recordarnos seriamente que nuestras sociedades son vulnerables. La educación y la formación tienen un importante papel que desempeñar para garantizar que los valores humanos y cívicos que compartimos se preservan y transmiten a las generaciones futuras”.

En consecuencia, un epígrafe importante de dicho Informe está dedicado a la educación: “La educación y la formación son esenciales para promover la cohesión social, la igualdad, la no discriminación y las competencias cívicas”, fines de la educación que son imprescindible para el desarrollo de una activa y eficaz política de integración de migrantes. Entendemos que la educación es clave en el proceso de inclusión, fomenta múltiples posibilidades tanto personal como profesionalmente, con el fin de generar una ciudadanía activa y participativa.

Para ello, la primera de las acciones educativas que debe realizar es la adquisición suficiente de la lengua del país de acogida. Pero debe quedar claro que el éxito de una política de integración de migrantes requiere de la dotación de recursos y medios, especialmente el desarrollo de competencias y formación intercultural por parte del profesorado, directivos y restante personal participante en la actividad docente y de servicios complementarios de cada centro educativo.

El Parlamento Europeo, por su parte, aprobó el 16 de enero de 2016 una importante Resolución sobre el papel del diálogo intercultural, la diversidad cultural y la educación en la promoción de los valores fundamentales de la Unión Europea. Valores necesarios para hacer frente “a los múltiples desafíos ligados a la globalización, las migraciones, los conflictos religiosos e interculturales y el auge del radicalismo”, previniendo la xenofobia, el racismo y todas las formas de discriminación y marginación, poniendo en marcha medidas para generar cohesión y contrarrestar desigualdades económicas y sociales, con la participación de educadores, trabajadores sociales y planificadores urbanos. La mencionada Resolución señala especialmente que “debe promoverse en el terreno educativo un enfoque intercultural, interconfesional, y basado en valores que permita abordar y promover el respeto mutuo, la integridad, los principios éticos, la diversidad cultural, la inclusión y la cohesión social”.

Las mencionadas instituciones europeas proponen, pues, la necesidad de aceptar la diversidad y tratar como ciudadanos a todos los residentes, sin discriminación alguna por sus orígenes étnicos, culturales, religiosos o de nacionalidad, de modo tal que el principio, los valores y los derechos fundamentales de ciudadanía prevalezcan sobre la diversidad de identidades. Sin olvidar que, como escribió Zygmunt Bauman (“Extraños llamando a la puerta”. Paidós 2016), los migrantes son frecuentemente las víctimas, como la parte más débil y desprotegida de la sociedad, frente a los riesgos de precarización, marginación y exclusión social e inseguridad existencial, laboral y de otros órdenes que también les afectan en nuestras sociedades europeas. De ahí la importancia que adquiere para este colectivo el acceso a la educación, tanto como institución básica para la socialización e inclusión social, como para garantizar, mediante la adecuada escolarización, el derecho fundamental a la educación.

Señalemos, por tanto, la importancia estratégica que una buena escolarización y la educación de calidad también tienen para la inclusión, el éxito escolar y la elusión del abandono escolar prematuro de los hijos e hijas de los migrantes. Estudios recientes ponen de manifiesto de qué manera los niños y niñas procedentes de grupos sociales con una posición socioeconómica más precaria experimentan en mayor medida el fracaso y abandono escolar temprano.

Un informe del Comisario Europeo de Derechos Humanos de 2013 ponía en evidencia que el proceso migratorio, que suele acarrear costes personales, reubicación geográfica y cultural, más las lógicas desorientaciones en todos los miembros de las familias, especialmente entre los más jóvenes, pasa factura a los alumnos y alumnas adolescentes.

Otro Informe de la OCDE de 2016, pone de relieve, partiendo del hecho de que los niños y niñas inmigrantes obtienen peores resultados escolares, que este bajo rendimiento se debe a factores asociados al status socioeconómico y cultural, la migración, la estructura familiar y relaciones comunitarias, pero también con el entorno escolar, los propios centros escolares y el mismo sistema educativo.

No debemos compartir visión alguna edulcorada sobre lo que ocurre en lo relacionado a las oportunidades, retos y desafíos que experimentan los alumnos y alumnas procedentes de familias migrantes en nuestro sistema educativo. Están afectados por las mismas carencias que afectan a muchos de sus usuarios, pero en mayor grado que sus compañeros autóctonos. Porque forman parte de un colectivo que sufre mayores riesgos de exclusión y marginación social: sus oportunidades son menores, fracasan más y abandonan antes la educación, promocionan menos y experimentan

en mayor grado la desigualdad de oportunidades y posibilidades dentro de un sistema escolar que ofrece síntomas de su estancamiento como ascensor social, o palanca de nivelación social.

Nuestro estudio finaliza exponiendo las conclusiones que se consideran más relevantes, entre las que figuran algunas positivas y esperanzadoras y otras que dan motivo a la reflexión, la profundización acerca de medidas de carácter corrector o preventivo sobre problemas detectados. Entre estas últimas surge algún importante interrogante que no puede ser contestado en su totalidad con el rigor exigido por un estudio de la naturaleza del que aquí comentamos: ¿cómo están funcionando las políticas de integración-inclusión escolar de migrantes en España?, ¿se puede dar una respuesta unívoca acerca de la existencia de una política clara, definida, estructurada y generalizada, materializada conforme a un modelo aplicable siguiendo unas características básicas comunes, desarrollada y financiada por el Estado y las Comunidades Autónomas en los centros escolares de los diferentes niveles educativos, en los que es preciso intervenir para garantizar el derecho de una educación de calidad, reparadora del hándicap que experimentan los alumnos y alumnas migrantes y con recursos suficientes para facilitar la inclusión escolar?

Por supuesto que es necesario generalizar los diagnósticos objetivos para medir las necesidades, los planes concretos de intervención integral, las evaluaciones que permitan el seguimiento y la sostenibilidad de las acciones educativas, la formación del profesorado en materia de interculturalidad e intervención socioeducativa con poblaciones migrantes, pero es necesario hacer un énfasis tan rotundo, si cabe, en el compromiso de las Administraciones educativas para financiar y dotar a los centros escolares de los recursos que precisan para afrontar la gestión y educación inclusiva de la diversidad.

Igualmente hemos podido comprobar gracias a este estudio, la existencia de factores que permiten motivos de cierto optimismo, si consideramos que algunas de sus conclusiones ponen en evidencia que la mayoría de los centros participantes nos indica que en ellos predomina la convivencia y el respeto a la diversidad en sus comunidades educativas, con niveles de conflictividad bajos a la hora de valorar los problemas de convivencia que se da entre el alumnado procedente de diferentes culturas, convivencia plena y respeto a la diversidad también dentro del aula y constitución de grupos de iguales, con independencia de la nacionalidad de cada uno de ellos.

Existe un aspecto que consideramos muy significativo sobre la forma de vivir la diversidad cultural en los centros que, a nuestro juicio, apunta hacia lo que podemos

considerar indicios de un “modelo” de hecho español de integración- inclusión escolar de inmigrantes, al parecer caracterizable por la carencia normativa de imperativos identitarios oficiales, salvo en alguna Comunidad Autónoma en la que el nacionalismo identitario es hoy hegemónico. Esta manifestación escolar de apertura, tolerancia y convivencia sobre la forma de vivir la diversidad cultural del centro, por otra parte coherente con valores y prácticas similares de la actual sociedad española puestos de manifiesto por otros estudios sociológicos, aporta las siguientes cifras en nuestro estudio : en 42 centros (84%) hay convivencia cultural, respetando la diversidad; en 4 centros (12%) las culturas coexisten, pero no conviven; y en 2 centros (4%) se aboga por la importancia de la cultura de acogida que es la mayoritaria del centro. En consecuencia, se pone de manifiesto una actitud nada asimilacionista, ni hegemonzadora de los propios elementos de identidad cultural; una especie de interculturalidad vivida y practicada en comunidades escolares de manera espontanea y natural, en términos generales.

Otro factor revelado por nuestro estudio que consideramos de justicia valorar es la actitud constructiva y proactiva de gran parte del profesorado de los centros considerados respecto a la gestión de la diversidad escolar, especialmente ante situaciones que parecen desbordadas por las altísimas tasas de, en términos de cantidad y diversidad cultural, de alumnos migrantes en algunos establecimientos escolares, superiores al 40%, e incluso más del 50% de la matrícula total del alumnado de los mismos. Conseguir resultados escolares aceptables y simultáneamente gestionar la diversidad y la convivencia en tales comunidades escolares con los pocos y esporádicos recursos de que disponen, es fruto de muchas de las acciones que se promueven, se programan e implementan gracias a la motivación, vocación y capacidad profesional del profesorado y equipos directivos.

Esta publicación pretende realizar una aproximación a la situación de la población inmigrante dentro del sistema educativo español, así como, conocer las metodologías y diversas acciones que se están realizando desde los centros educativos para mejorar los procesos de integración e inclusión del alumnado migrante. Para ello, en primer lugar, se ha elaborado un marco teórico donde se han expuesto las características del alumnado inmigrante teniendo en cuenta los datos oficiales aportados por el INE y el Ministerio de Educación. El segundo capítulo ofrece un recorrido por la evolución del concepto de inclusión. Por otro lado, en el tercer capítulo se muestran los programas que las Comunidades Autónomas ofrecen a los centros educativos en materia de interculturalidad e inclusión, así como, los programas destinados al ámbito educativo, financiados desde la Dirección General de Migraciones. Todo ello, ha servido para poner en contexto la investigación realizada, sus resultados podemos verlos en el capítulo cuatro de esta publicación “Situación y características de los centros educativos objeto de estudio respecto a los procesos de integración e inclusión”. Finalmente se

han presentado unas conclusiones que parten de toda la información presentada en esta publicación y que pretender ser útiles para seguir avanzando en el conocimiento de la realidad social de la población inmigrante y así, pueda servir de partida para proyectos que puedan ser puestos en marcha en el futuro.

Victorino Mayoral Cortés

Presidente de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular



**APROXIMACIÓN A LA SITUACIÓN
DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE EN
ESPAÑA**

Irene Rojas García

Las condiciones, así como, las características de la población inmigrante en España han cambiado en los últimos años. La crisis económica, además de la continuación y el recrudecimiento de conflictos en otras partes del mundo, han modificado las previsiones que se esperaban para el momento actual. En el presente capítulo, por un lado, se pretende realizar una breve aproximación a la historia reciente de las migraciones como forma de entender cómo hemos llegado hasta el momento actual. Por otro lado, se ha procurado hacer un recorrido sobre el estado del conocimiento respecto a la población inmigrante en España, en concreto, nos centraremos en los datos publicados por organismos oficiales en el ámbito sociodemográfico y educativo respecto a la población entre 5 y 16 años, correspondiente con la edad de escolarización obligatoria en España.

1. 1. Aproximación a la historia reciente de las migraciones en España

La historia reciente de las migraciones en España, puede remontarse a un primer periodo registrado entre los siglos XIX y XX, con las primeras grandes migraciones transoceánicas (Del Olmo & Calderón, 2005). Según los estudios de Carmen Ródenas (1994) un millón neto de personas emigrantes abandonaron España entre 1882 y 1915, fundamentalmente, hacia países como: Argentina, Brasil, Cuba, Uruguay y Argelia. La Primera Guerra Mundial, la Guerra Civil española y Régimen Franquista provocaron una emigración clandestina y desorganizada hacia Francia o países de América como México o Argentina, aunque las restricciones por el Régimen Franquista en España, así como, la Segunda Guerra Mundial, redujeron el flujo migratorio posterior (Valiente, 2003). Otro segundo periodo importante de las migraciones recientes en España, es el periodo de emigración que tuvo lugar entre los años sesenta y setenta hacia la Europa ya desarrollada tras la Segunda Guerra Mundial. Esta emigración fue realizada fundamentalmente por personas de clase obrera de ámbito rural y urbano, cerca de dos millones de españoles y españolas (Del Olmo & Calderón, 2005).

Hasta este momento, España era predominantemente un país emigrante. Pero esta situación comenzó a invertirse paulatinamente a partir de los 80 (Colectivo IOÉ, 2003). España como país receptor de inmigración, está caracterizado por dos fenómenos completamente diferentes (Del Olmo & Calderón, 2005). Por un lado, la inmigración de personas jubiladas procedentes de Europa. Muchas personas jubiladas, a raíz de haber

visitado nuestro país haciendo turismo, una vez acabada su etapa laboral, deciden fijar su residencia en España. Principalmente se establecieron en la Comunidad Valenciana, Andalucía, Islas Canarias y las Islas Baleares (Del Olmo & Calderón, 2005). Por otro lado, el segundo fenómeno que nos concierne es la inmigración laboral reciente. Este fenómeno ha tenido un crecimiento exponencial desde los 90 (Colectivo IOÉ, 2003). Este tipo de inmigración llamó la atención de distintos sectores empleadores como la agricultura, el servicio doméstico, el sector servicios y la construcción. Puesto que el auge de la economía española permitió que hubiera puestos de trabajo que los españoles y españolas no querían ocupar, así como, el crecimiento de la necesidad de mano de obra dentro del sector de la construcción por la edificación exponencial de viviendas (Del Olmo & Calderón, 2005).

Este fenómeno entre los 90 y principios del siglo XXI provocó el inicio de múltiples estudios sociodemográficos para su comprensión. Estos estudios, en sus análisis prospectivos, indicaron posibles escenarios de futuro, como exponía Mayoral en 2006:

«Para el año 2010 el INE se plantea cuatro hipótesis de crecimiento de la población inmigrante. Del 4,7 por ciento de población inmigrante existente en el año 2002, con cerca de 2.000.000 de extranjeros residentes pasaríamos, en la hipótesis más conservadora a su duplicación en el año 2010, con 4.000.000 de extranjeros, es decir, el 9 por ciento de la población sobre un total de 44.500.000 habitantes. Según la hipótesis más elevada, en el año 2010 se triplicaría la cifra de inmigrantes de 2002, alcanzando los 6.500.000 extranjeros, es decir, el 13,5 por ciento del total de la población española, que en ese momento alcanzaría los 48.000.000 de habitantes».

(Mayoral, p.117-118)

Pero en este sentido, las predicciones exponenciales se han visto moldeadas por la crisis económica en España. Las estadísticas del Padrón Continuo a 1 de enero de 2005, situaba el número de extranjeros empadronados en unos 3,69 millones. A 1 de enero de 2016, 4,62 millones, con una tendencia a la disminución anual desde el año 2012. Además, tras la mencionada crisis económica, según la Estadística de Migraciones realizada por el INE, fue en el año 2010 cuando por primera vez se producen más salidas que entradas. En 2013, se llegó a los peores datos de saldo migratorio, con un saldo negativo de 251.531 personas, tanto de nacionalidad española, europea y nacional de terceros países. Hasta 2015 se siguen produciendo pérdidas de población. Sin embargo, en 2016 el saldo migratorio vuelve a ser positivo con una menor salida de personas con nacionalidad española y con un leve aumento de las llegadas, sobre todo desde países latinoamericanos como Venezuela, Ecuador y Colombia.

1. 2. Motivaciones para migrar

Después de presentar de forma breve la evolución de la historia reciente de las migraciones en España, resulta interesante comprender los motivos que llevan a las personas a migrar. Ruiz Olabuénaga (1999), establece una categorización del perfil de inmigrantes según la motivación. Así, tendríamos:

- Al aventurero, un joven con recursos que no consolida su residencia en un lugar concreto.
- El turista, el cual acaba pasando más tiempo del previsto por motivos laborales o afectivos, pudiendo llegar a quedarse.
- El superviviente, es el perfil de inmigrante económico que migra por motivos de pobreza y necesidad.
- El inversor, cuya motivación responde a progresar socialmente.
- El refugiado, el cual migra por diferentes causas como sodemográficas; económicas; climatológicas; político-sociológicas; y asistenciales (Gimeno y González, 2006, p.62-63).

El Instituto Nacional de Estadística dentro del módulo especial “Situación de los inmigrantes y de sus hijos en el mercado laboral” de 2014, midió las motivaciones para migrar atendiendo a las siguientes causas: Por trabajo, por razones familiares (incluyendo quienes quieren formar una familia), para realizar estudios o por otros motivos (incluyendo refugiados y quienes piden protección internacional). Como podemos ver en la siguiente tabla, para ambos sexos en personas nacionales de terceros países, el 45,6 % migran por motivos laborales, el 43,4% por motivos familiares, el 2,6% para realizar estudios y el 7,5% por otros motivos. Respecto a las personas procedentes de América Latina el 45,9% emigra esencialmente por motivos de trabajo, así como, el 47,3% de personas del resto del mundo. En el caso de las personas que provienen del resto de Europa, la tendencia se invierte y en el 54,3% de los casos se emigra por razones familiares. Dentro de los 28 países de la Unión Europea, el motivo principal para migrar en el 54,3% de los casos es por razones familiares.

Tabla 1

Personas entre 16 y 64 años que han nacido en el extranjero, según el principal motivo por el que vinieron a vivir a España, por sexo y país de nacimiento (nacionales de terceros países)

	Trabajo	Razones familiares (*)	Realizar estudios	Otros motivos (**)	No sabe
Ambos sexos					
Total	45,6	43,4	2,6	7,5	0,9

Resto de Europa	32,9	54,3	2,6	9,3	0,9
América Latina	45,9	41,6	2,6	9,1	0,8
Resto del mundo	47,3	44,5	2,7	4,5	1,1
Varones					
Total	54,3	35,5	3,1	6,3	0,8
Resto de Europa	43,1	48,9	..	6,8	1,2
América Latina	48,3	40,6	2,7	7,4	1,2
Resto del mundo	64,0	26,6	4,1	4,7	0,6
Mujeres					
Total	38,2	50,1	2,2	8,6	0,9
Resto de Europa	25,8	58,0	4,4	11,0	0,7
América Latina	44,2	42,4	2,6	10,3	0,5
Resto del mundo	28,5	64,6	1,0	4,3	1,6

(*) Incluye formar una familia (**) Incluye el motivo de 'ser refugiado o buscar protección internacional'

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Módulo año 2014 (Base Censos 2011). *Situación de los inmigrantes y de sus hijos en el mercado laboral*

Por otro lado, en el caso de los varones, el 54,3% ha emigrado por motivos de trabajo, un porcentaje más alto frente a quienes lo hacen por motivos familiares (35,5%). Esta tendencia se invierte en el caso de los varones procedentes del resto de Europa, los cuales emigran preferentemente por razones familiares (49,9% frente a un 43,1% por razones de trabajo). Por último, en el caso de las mujeres, ellas emigran fundamentalmente por motivos familiares (50,1% frente a un 38,2% por motivos de trabajo), salvo en el caso de las mujeres procedentes de América Latina, donde podemos ver que el 44,2% emigra por motivos de trabajo, frente a un 42,4% que lo hace por motivos familiares.

En los últimos años las mujeres que migran han aumentado reduciendo la diferencia tradicional existente y llegando a suponer la mitad de la población migrante. Las diferencias existentes entre unas zonas geográficas y otras, respecto al número y al motivo por el que migran están fuertemente ligadas a “*la pertenencia del sujeto a los sistemas de sexo/género, los cuales, a su vez, están en relación con las distintas culturas étnicas y nacionales presentes en los distintos Estados-nación*” (Balibar y Wallerstein como se citó en Diaz, 2008). De manera general, el hecho significativo, como podemos ver en los datos referentes a las motivaciones de migración de las mujeres procedentes de América Latina presentadas en la tabla anterior, radica en el incremento del porcentaje de mujeres que migran por motivos laborales buscando un proyecto autónomo (Oso, 1998).

1.3 Caracterización del alumnado inmigrante en España. Variables sociodemográficas y educativas.

Para recabar la información sobre sexo, grupo de edad y nacionalidad de origen se ha recurrido a los datos aportados por el INE a 1 de enero de 2016, en las Estadísticas del Padrón Continuo y en las Cifras de Población. Tomando como referencia estos datos, la población total en España entre 5 y 16 años fue de 5.707.755, de la cual, un 8,9% (505.610 personas) era población extranjera. Si atendemos a los datos desgregados por sexo, el 51,6 % eran hombres y el 48,4% mujeres. Pero estos datos hacen referencia a la población extranjera en total, si nos fijamos únicamente en los datos referidos a nacionales de terceros países el porcentaje bajaría a un 5,6% (318.391 personas) de la población total entre 5 y 16 años. En este caso, el 52,6% serían hombres y el 47,6% mujeres. La población extranjera comunitaria supone únicamente el 3,3% en estas edades, lo que indica una relación con las motivaciones por las que emigran y han emigrado históricamente las personas comunitarias, más relacionado con el fin de la etapa laboral. En este caso la presencia entre hombres y mujeres apenas difiere, siendo el porcentaje de hombres comunitarios no españoles del 51% y el de mujeres del 49%.

A continuación, vamos a analizar los datos, siguiendo las nacionalidades de origen por áreas geográficas. Para simplificar los datos, se ha recurrido a la composición de la siguiente tabla:

Tabla 2						
Población residente por sexo y nacionalidad (agrupación de países)						
	Total (Personas)	Total (%)	Mujeres (Personas)	Hombres (Personas)	Mujeres (%)	Hombres (%)
País del Resto de Europa	26.015	8,2	12.612	13.403	48,5	51,5
País de África	163.512	51,4	77.125	86.387	47,2	52,8
País de América del Norte	4.288	1,3	2.008	2.280	46,8	53,2
País de Centro América y Caribe	17.515	5,5	8.911	8.603	50,9	49,1
País de Sudamérica	56.652	17,8	28.030	28.621	49,5	50,5
País de Asia	49.993	15,7	22.676	27.317	45,4	54,6
País de Oceanía	296	0,09	134	162	45,2	54,8
Apátridas	120	0,04	54	66	44,8	55,2
Total	318.391	100	151.551	166.840	47,6	52,4

Fuente: Elaboración a partir de Instituto Nacional de Estadística. Estadística del Padrón Continuo. Año 2016.

Como podemos ver en la tabla 2, dentro de la población nacional de terceros países que se encuentra comprendida entre los 5 y los 16 años, el grupo de personas con mayor presencia en España según su origen, son aquellas procedentes de países de África (51,4%). Posteriormente, le siguen las personas procedentes de países de Sudamérica (17,8%) y las procedentes de Asia (15,7%). Con menor representación, encontramos a las personas procedentes de países del resto de Europa (8,2%), países de Centro América y Caribe (5,5%) y países de América del Norte (1,3%). Por último, las personas procedentes de países de Oceanía y Apátridas no suponen más del 0,1% de la población total.

Si analizamos los datos por sexo, encontramos que en todas las agrupaciones de países, los hombres tienen mayor presencia que las mujeres. Esta tendencia no se produce en países de América Central y Caribe, donde hay mayor presencia de mujeres (50,9%) que de hombres (49,1%). Por otro lado, estas diferencias no muestran grandes brechas entre mujeres y hombres, ya que la variación no supone, en ningún caso, más de 10 puntos. Sobre todo, las mayores diferencias se producen en aquellas agrupaciones de países que suponen menor representación en la población total.

Respecto a las variables educativas, en relación a la titularidad/financiación de los centros, el total de alumnado extranjero matriculado para el curso 2015/2016 en las enseñanzas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) fue de 716.736. De ellos el 81% se matriculó en centros públicos y el 19% en centros privados¹. Dentro del alumnado extranjero matriculado en Educación Primaria, el 82,2% se matriculó en centros públicos y el 17,7% en centros privados, éstos suponen el 35,4% del total. En el caso del alumnado extranjero que cursa Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y que supone el 23,8% del total, el 76,3% estaba matriculado en centros públicos y el 23,7% en centros privados. Es decir, la gran mayoría de la población extranjera en España se encuentra matriculada en centros públicos. Así como, encontramos mayor alumnado en Educación Primaria que en Educación Secundaria Obligatoria.

Dentro de los datos más próximos a nuestra población objeto de estudio, el alumnado extranjero total nacional de terceros países fue de 507.984 alumnos y alumnas. De ellos, 176.615 se matriculó en educación primaria y 119.308 en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El dato difiere de los mostrados en el anterior punto sobre variables sociodemográficas, debido a que no toda la población de 5 años y de 16 está escolarizada, así mismo, no toda la población escolarizada se encuentra matriculada

¹ El Ministerio de Educación dentro del concepto de centros educativos privados, engloba a los privados-concertados y los estrictamente privados.

en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), ni siempre los datos permiten disgregar por alumnado en centros de titularidad pública o privada. Por otro lado, respecto a los países de la Unión Europea, 208.841 niños y niñas estarían matriculados en nuestro país. De ellos, el 37% está matriculado en Educación Primaria y el 24,5% en Educación Secundaria Obligatoria. Las comunidades que van tomando mayor presencia son Rumanía y Bulgaria.

Del total de alumnado nacional de terceros países matriculado en Educación primaria, los datos del INE nos muestran que el área geográfica con mayor representación es África con el 52,8% del alumnado matriculado. Dentro de los países africanos, la población con mayor número de alumnos y alumnas en España sería la procedente de Marruecos. Le siguen los países suramericanos con el 17,9%, donde hay mayor representación de las personas procedentes de Ecuador, Bolivia y Colombia. Como tercera comunidad con mayor número de alumnado en Educación Primaria encontramos aquella procedente de países asiáticos (15,6%), en concreto, la comunidad china sería la más representativa. Con menor representación encontramos al resto de Europa con el 5,9%, América Central con el 3,6%, América del Norte con el 1,4% y Oceanía con un porcentaje muy pequeño: 0,07%. En estas zonas geográficas destacan, respectivamente, las comunidades que provienen de Ucrania, República Dominicana, Estados Unidos y Australia. Por último, del total del alumnado procedente de países de la Unión Europea matriculado, destacan aquellos que provienen de Rumanía, Reino Unido y Bulgaria.

Tabla 3

Alumnado nacional de terceros países matriculado en Ed. Primaria por área geográfica

	Porcentaje (%)	País con mayor representación
País del Resto de Europa	5,9%	Ucrania
País de África	52,8%	Marruecos
País de América del Norte	1,4%	Estados Unidos
País de Centro América y Caribe	3,6%	República Dominicana
País de Sudamérica	17,9%	Ecuador, Bolivia y Colombia
País de Asia	15,6%	China
País de Oceanía	0,07%	Australia

Fuente: Elaboración a partir de Instituto Nacional de Estadística. Estadística de enseñanzas no universitarias. Curso 2015/2016.

Respecto a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), encontramos cambios en cuanto a la representación del alumnado en esta etapa. América del Sur sería la comunidad con mayor representación (39%), dentro de la que destacan las nacionalidades ecuatoriana, boliviana, colombiana y argentina. Le seguiría África con el 31,3%, las personas procedentes de Asia que representan el 13,1%, América central con el 8,9% y el resto de Europa con el 6%. Dentro de estas zonas geográficas, respectivamente, destacan las personas que provienen de Marruecos, China, República Dominicana y Ucrania. Las personas que provienen de Oceanía, continúan siendo las que menos incidencia tienen (0,07%). Respecto a las nacionalidades que más destacan dentro de los países de la Unión Europea, se vuelven a repetir los datos respecto a la Educación Secundaria: Rumanía, Reino Unido y Bulgaria.

Tabla 4

Alumnado nacional de terceros países matriculado en ESO por área geográfica

	Porcentaje (%)	País con mayor representación
País del Resto de Europa	6%	Ucrania
País de África	31,3%	Marruecos
País de América del Norte	1,6%	Estados Unidos
País de Centro América y Caribe	8,9%	República Dominicana
País de Sudamérica	39%	Ecuador, Bolivia, Argentina y Colombia
País de Asia	13,1%	China
País de Oceanía	0,07%	Australia

Fuente: Elaboración a partir de Instituto Nacional de Estadística. Estadística de enseñanzas no universitarias. Curso 2015/2016

En relación a la presencia de alumnado extranjero en las diversas Comunidades y Ciudades Autónomas que componen España, del total de alumnado extranjero de terceros países (507.895), el 27,3% se encuentra matriculado en Cataluña, el 17,4% en la Comunidad de Madrid, el 11,3% en la Comunidad Valenciana y el 10,7% en Andalucía. Le siguen el resto de comunidades en el siguiente orden: Murcia (6,2%), País Vasco (4,5%), Castilla La Mancha (3,1%), Baleares y Aragón (3,3%), Castilla y León (3%), Canarias (2,9%), Galicia (1,8%), Navarra (1,3%), La Rioja (1%), Asturias (0,8%), Cantabria (0,8%), Extremadura (0,7%), Melilla (0,4%) y Ceuta (0,2%).

Como podemos ver en la tabla 5, las Comunidades y Ciudades Autónomas donde la población mayoritaria son las personas que provienen de países de África son:

Cataluña, Comunidad Valenciana, Andalucía, Murcia, País Vasco, Castilla La Mancha, Aragón, Baleares, Navarra, La Rioja, Extremadura, Ceuta y Melilla. Sin embargo, las Comunidades Autónomas donde la mayor presencia corresponde a la comunidad de América del Sur son: Madrid, Canarias, Galicia, Asturias y Cantabria. En la Comunidad Autónoma de Castilla y León, tienen una presencia muy similar, tanto las personas que provienen de países africanos como quienes provienen de América del Sur.

Tabla 5: Número de alumnado nacional de terceros países matriculado en el curso 2015/2016 en centros públicos por zona geográfica de origen y Comunidad Autónoma donde se encuentran matriculados

Comunidad o Ciudad Autónoma	Total (Personas)	Total (%)	Zona Geográfica con mayor representación y número de personas
Total	507.895	100	Países de África: 220.784 Países de América del Sur: 143.897
Andalucía	54.119	10,7	Países de África: 29.038
Aragón	16.848	3,3	Países de África: 9.112
Asturias (Principado de)	3.997	0,8	Países de América del Sur: 1.963
Baleares (Islas)	16.819	3,3	Países de África: 7.515
Canarias	14.562	2,9	Países de América del Sur: 5.255
Cantabria	3.941	0,8	Países de América del Sur: 1.849
Castilla y León	15.265	3	Países de África: 5.936 Países de América del Sur: 5.264
Castilla La Mancha	15.920	3,1	Países de África: 7.836
Cataluña	138.689	27,3	Países de África: 66.002
Comunidad Valenciana	57.546	11,3	Países de África: 23.341
Extremadura	3.775	0,7	Países de África: 1.952
Galicia	9.169	1,8	Países de América del Sur: 4.454
Madrid (Comunidad de Madrid)	88.562	17,4	Países de América del Sur: 33.045
Murcia (Región de)	31.641	6,2	Países de África: 19.314
Navarra (Comunidad Foral)	6.505	1,3	Países de África: 3.048
País Vasco	22.606	4,5	Países de África: 9.386
Rioja (La)	4.973	1	Países de África: 2.432
Ceuta	845	0,2	Países de África: 778
Melilla	2.113	0,4	Países de África: 2.018

Fuente: Elaboración a partir del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Si observamos los datos por género, como podemos ver en la Tabla 4, vemos que a nivel general hay matriculados más alumnos extranjeros nacionales de terceros países (50,9%) que alumnas (49,1%) aunque la diferencia no es significativa. Por áreas geográficas encontramos más mujeres que hombres matriculadas en el resto de Europa (52,5%), América del Norte (51,9%), América Central (51,1%), América del Sur (51%) y en Oceanía (50,3%). Más hombres que mujeres en África (52,8%) y en Asia (51,7%). Datos que se corresponden con los mostrados anteriormente en el apartado de datos sociodemográficos.

Tabla 6: Número y Porcentaje de alumnado nacional de terceros países matriculado en el curso 2015/2016 en centros públicos por zona geográfica de origen y sexo

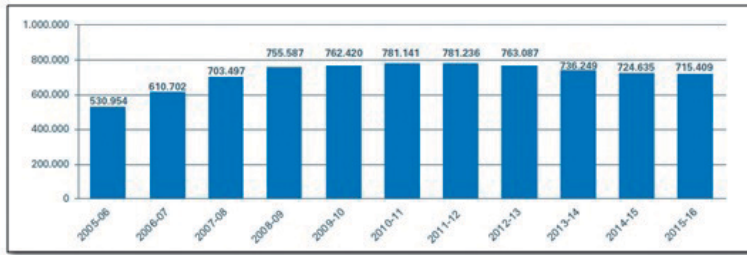
Zona Geográfica de procedencia	Total (Personas)	Mujeres (%)	Hombres (%)
Total	507.895	49,1	50,9
Países Resto de Europa	33.012	52,5	47,5
Países África	220.784	47,2	52,8
Países de América del Norte	7.097	51,9	48,1
Países de América Central	33.418	51,1	48,9
Países de América del Sur	143.897	51	49
Países de Asia	69.069	48,3	51,7
Países de Oceanía	350	50,3	49,7
País no identificado	268	48,9	51,1

Fuente: Elaboración a partir del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Realizando una breve mención, el alumnado perteneciente a la Unión Europea, podemos encontrarlo principalmente en Comunidades Autónomas como Madrid (21%), Comunidad Valenciana (16%), Cataluña (15%) y Andalucía (14%). Ello se relaciona con las principales ciudades en España y con las principales zonas de asentamiento de la población inglesa y alemana como son la Comunidad Valenciana y Andalucía.

El alumnado extranjero matriculado a nivel nacional, aumentó siguiendo la evolución de las migraciones recientes que se producen desde los años 80 mostradas anteriormente y así, disminuye desde 2010. Los periodos de mayor crecimiento se producen entre los cursos 08/09 y 12/13, para comenzar una gran disminución a partir del curso 13/14 hasta la actualidad como podemos ver en la siguiente imagen:

Ilustración 1. Evolución del alumnado extranjero en el sistema educativo español. 2005-2016



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Datos y Cifras. Curso Escolar 2015/2016, p.8

Por último, otra de las variables importantes para comprender la situación de la población inmigrante en el sistema educativo español, son los resultados académicos del alumnado inmigrante publicados en el informe PISA del año 2015 publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En primer lugar, dentro de los datos publicados por el informe PISA 2015, es importante especificar qué se entiende por alumnado inmigrante. PISA define como alumnado inmigrante *“aquellas personas que no han nacido en el país donde se aplica la prueba y que además tienen un padre o una madre no nacidos en dicho país”* (PISA, 2015, p.101). Además, es necesario que el alumno o alumna domine en cierta medida el idioma y tenga una inserción escolar equivalente, es decir, que no exista un elevado desfase curricular. En este sentido, es posible que estas categorías no aparezcan igual de definidas en la realidad escolar (PISA, 2015). El informe PISA, por tanto, establece dos categorías: Alumnado inmigrante y alumnado nativo y realiza una comparación entre sus resultados para medir el nivel de integración de la población inmigrante en el sistema educativo correspondiente.

En España, los estudiantes que han sido categorizados por PISA como alumnado inmigrante, conforman el 11% del total del alumnado evaluado. Cifra que se encuentra cercana al promedio de la UE (10%) y del conjunto de la OCDE (12%). Debemos tener en cuenta, que estos datos también incluyen a alumnado inmigrante procedente de países europeos y que se refiere a alumnado entre 15 y 16 años. Respecto a los resultados, el informe PISA nos muestra una diferencia² de 42 puntos en Ciencias entre el alumnado nativo y el alumnado inmigrante. El alumnado nativo ha alcanzado un resultado de 499 puntos y el alumnado inmigrante un resultado de 457 puntos de

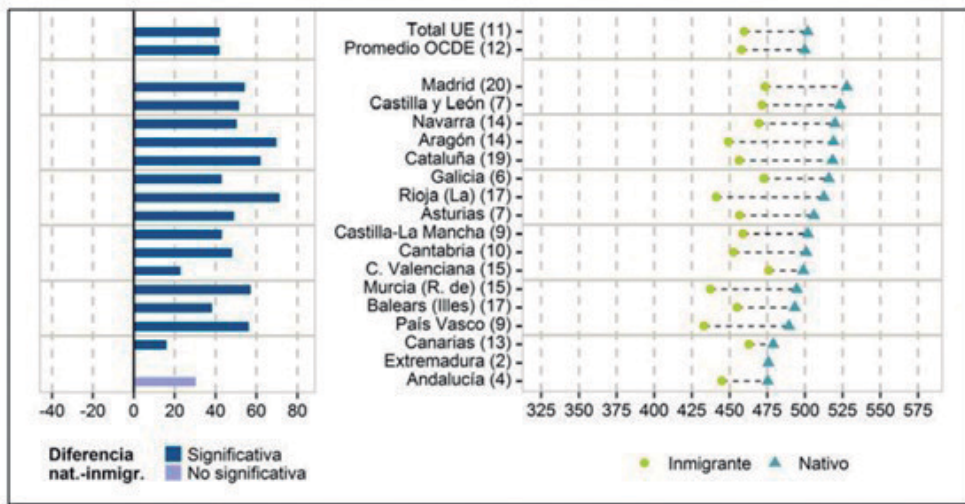
² Cuando hablamos de diferencias nos estamos refiriendo a la brecha existente entre los resultados en el informe PISA del alumnado inmigrante y el alumnado nativo.

media. Datos muy similares al conjunto de la UE y la OCDE como podemos ver en la ilustración 2 (PISA, 2015). En otros países como Francia o Suiza, con similares porcentajes de alumnado inmigrante evaluados que España y con un PIB mayor, tienen una mayor brecha entre los resultados del alumnado inmigrante y el alumnado nativo, por lo que, el informe PISA señala *“una relativa buena integración de los alumnos y alumnas inmigrantes en el sistema educativo español”* (PISA, 2015, p.101).

Por Comunidades Autónomas, el informe PISA nos muestra cómo los resultados varían en función de la Comunidad Autónoma que analicemos. En referencia el porcentaje de alumnado evaluado por comunidad, encontramos un 20% en la Comunidad de Madrid, un 19% en Cataluña y un 17% tanto en las Islas Baleares como en La Rioja. Las Comunidades autónomas donde encontramos menor representación son Andalucía (4%) y Extremadura (2%).

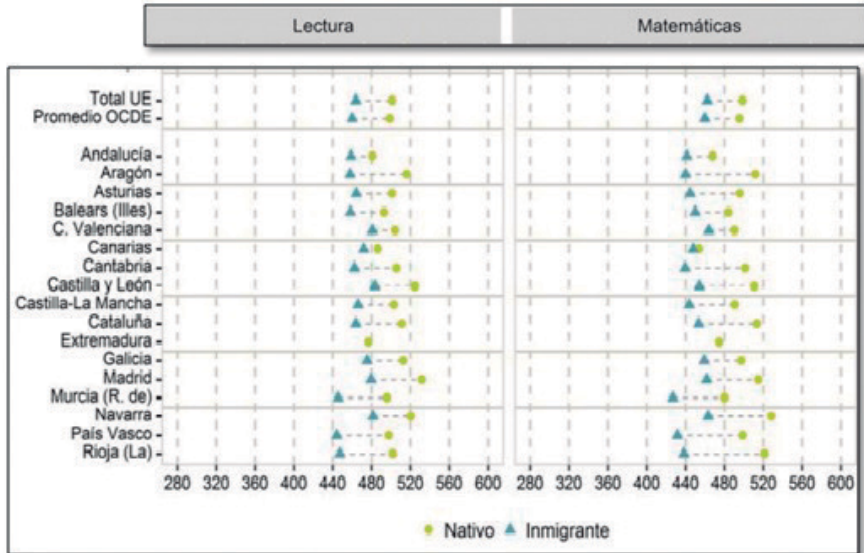
Ilustración 2. Alumnado inmigrante y nativo, porcentaje de alumnado inmigrante (Entre paréntesis) y puntuaciones medias en ciencias.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Instituto



Nacional de Evaluación Educativa (2016). PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español, p.102

Ilustración 3. Puntuaciones medias alumnado inmigrante y nativo en lectura y en matemáticas



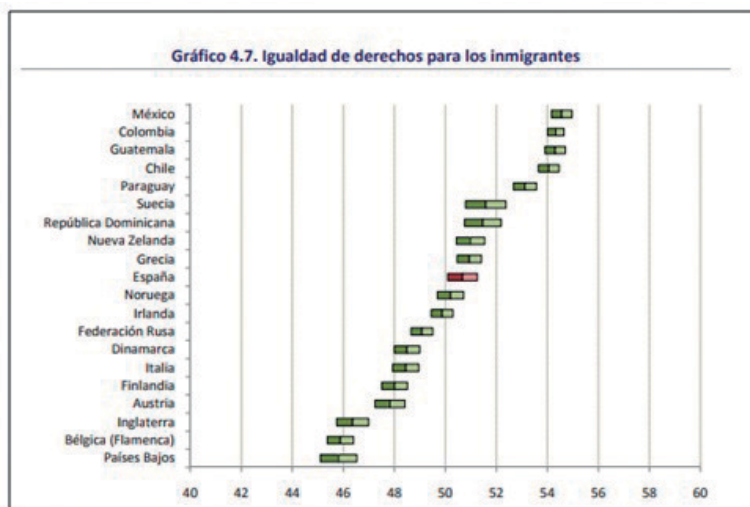
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016). PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español, p.103.

Los resultados académicos también varían dependiendo de las Comunidades Autónomas. En ciencias (Ilustración 2), las mayores diferencias de resultados las encontramos en comunidades como La Rioja, con un 17% de alumnado inmigrante evaluado y una diferencia de 71 puntos. Después, Aragón, con un porcentaje de alumnado inmigrante del 14% y una diferencia de 70 puntos y por último, Cataluña, con un porcentaje de alumnado inmigrante del 19% y una diferencia de 62 puntos. Las Comunidades Autónomas con menores diferencias son la Comunidad Valenciana, con 22 puntos y un 15% de alumnado inmigrante evaluado y por último, Canarias, con 16 puntos y un 13% de alumnado inmigrante. El resto de Comunidades se mantienen en valores cercanos al promedio registrado. Las diferencias en los resultados mostradas en Lectura y Matemáticas por el informe PISA (Ilustración 3) continúan la misma tendencia mostrada en los resultados de Ciencias. En Lectura se muestra una diferencia de 40 puntos y en Matemáticas de 42. Datos que continúan siendo similares a los valores promedio de la UE y la OCDE, como podemos ver en la Ilustración 3.

Por último, el informe PISA concluye, en este sentido, que *“tal vez estas diferencias entre países puedan deberse a las diferentes políticas de inmigración”*(PISA, 2015, p.103).

Finalmente, resulta interesante mencionar los resultados del estudio que parte de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) publicado el informe Español en 2010 desde el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación. Este estudio pretendía medir los valores, actitudes y comportamientos cívicos del alumnado. Como podemos ver en la Ilustración número 5, se representan los valores de la escala que se refiere a las actitudes frente a las personas inmigrantes. Se preguntó a los estudiantes si creían que las personas inmigrantes deberían tener la oportunidad de seguir hablando su propia lengua, si los niños y niñas inmigrantes deberían tener las mismas oportunidades de educación que los demás niños y niñas del país, si las personas inmigrantes que viven en un país durante varios años deberían tener la oportunidad de votar en las elecciones, si las personas inmigrantes deberían tener la oportunidad de continuar con sus propias costumbres y estilo de vida, y si todas las personas inmigrantes deberían tener los mismos derechos que tienen el resto de ciudadanos y ciudadanas del país (Instituto de Evaluación, 2010). En este caso, el estudiantado español se encuentra en la media con 50,67 puntos.

Ilustración 4. Resultados relativos a los valores, las actitudes y los comportamientos cívicos del alumnado respecto a la igualdad de derechos para los inmigrantes.



Fuente: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación (2010). ICCS 2009. Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía. IEA, Informe Español, p.51.

2

**PROGRAMAS DE INTERCULTURALIDAD
E INCLUSIÓN DE LA POBLACIÓN
INMIGRANTE DESDE LAS COMUNIDADES
AUTÓNOMAS**

Irene Rojas García

Dentro de la configuración territorial en España como estado autonómico, por nuestro ordenamiento jurídico las competencias en educación se encuentran repartidas entre el Estado y las Comunidades Autónomas. Son las competencias del Estado en educación, las que delimitan las competencias que pueden tener las Comunidades Autónomas (Reyes, 2013). En este sentido, cada Comunidad Autónoma dispone de orientaciones y recursos para la atención a la diversidad y en concreto, para el fomento de la inclusión del alumnado inmigrante en el sistema educativo Español. En este capítulo, vamos a realizar un recorrido sobre las distintas propuestas y los distintos recursos que cada Comunidad Autónoma dispone y propone a los centros educativos³ y que podemos encontrar la información accesible en las distintas páginas web de las diversas Consejerías de Educación. Muchas de esas propuestas parten del Estado Central en materia educativa y podemos encontrarlas en varias CCAA.

2.1 Programas por Comunidades Autónomas

La Concejalía de Educación de la Comunidad Autónoma de **Andalucía**, entiende como atención a la diversidad “el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones socioeconómicas y culturales, lingüísticas y de salud del alumnado, con la finalidad de facilitar la adquisición de las competencias clave y el logro de los objetivos generales de las etapas” (Concejalía de Educación de la Junta de Andalucía, 2017). Las medidas planteadas propuestas sobre las que hay información disponible son las siguientes:

- Los centros educativos deben tener un plan de atención a la diversidad.
- *Aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL)*.
- *Programa de refuerzo, orientación y apoyo (PROA)*.
- Programa de apoyo lingüístico para inmigrantes.

Las *Aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL)*, incluyen acciones destinadas a la acogida del alumnado inmigrante, el aprendizaje del español como lengua

³ Toda la información que se proporciona en este capítulo se corresponde con la información publicada en la web de las distintas Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas en el momento de realización del estudio.

vehicular y al mantenimiento de la cultura de origen. Este servicio se aplica en centros docentes públicos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Por otro lado, el *Programa de refuerzo, orientación y apoyo* en los centros docentes públicos de Andalucía (PROA Andalucía) es un conjunto de actuaciones que pretenden mejorar las competencias básicas del alumnado con necesidades de apoyo educativo para conseguir un mejor nivel de uso del español como lengua vehicular y acciones de mejora del éxito escolar. Se trata de un programa destinado a centros docentes públicos de Andalucía que escolarizan a un número significativo de alumnado perteneciente a entornos culturales y sociales que llevan consigo una clara desventaja desde el punto de vista educativo. Por último, la Junta de Andalucía, pone a disposición de los centros educativos otro programa específico denominado: *Programa de apoyo lingüístico para inmigrantes* muy relacionado con el programa PROA ya que su objetivo principal es la mejora del nivel de uso del español como lengua vehicular.

En la Comunidad Autónoma de **Aragón**, el Departamento de Educación, Cultura y Deporte, dentro de la información aportada, propone lo que se denomina el *Centro aragonés de recursos para la educación inclusiva* (CAREI). Dentro de este centro se ofrecen una serie de recursos e información para la mejora de los procesos de inclusión de la población migrante. Por un lado, se ha elaborado un *Protocolo de acogida* para el alumnado inmigrante que pretende facilitar y orientar a los centros en este proceso. Por otro lado, encontramos el *Servicio de mediación intercultural*, este servicio se encuentra coordinado por el CAREI y una entidad seleccionada mediante contrato público, financiado por la Dirección General de Innovación, Equidad y Participación del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. Sus objetivos básicos son favorecer la atención del alumnado que desconoce el sistema educativo, prevención de posibles conflictos por factores culturales o derivados del proceso migratorio, promover acciones para la mejora de la convivencia intercultural y la creación de canales de comunicación entre el centro y las familias. Por último, otro de los programas importantes dentro del CAREI es el *Programa de refuerzo de español* (PREs), también se presta servicio a través de una entidad seleccionada por contrato público con la financiación de la Dirección General de Innovación, Equidad y Participación y el Fondo Social Europeo. Este servicio consiste en la enseñanza de la lengua castellana como nueva lengua para alumnado no hispanohablante con una competencia comunicativa inferior al nivel B1 (Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, 2017).

La Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de **Canarias** muestra la información relativa a la aprobación de la Orden de 7 de junio de 2007, mediante la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica

en la Comunidad Autónoma de Canarias, (BOC n. ° 124, de 21 de junio de 2007). Dentro de estas medidas de atención se encuentran programas de apoyo idiomático destinado a favorecer la superación de la barrera idiomática y mejorar las competencias comunicativas del alumnado no hispanohablante matriculado en alguno de los cursos de las enseñanzas básicas. Corresponde al profesorado responsable de la medida la elaboración de una propuesta de intervención individualizada con el asesoramiento del orientador u orientadora en los colegios de Educación Primaria y del *Departamento de orientación*(DO) en los institutos de Educación Secundaria; esta propuesta se trasladará al equipo docente a fin de prever la necesaria adaptación curricular en el conjunto de las áreas o materias. Asimismo, deberá especificarse el tiempo aproximado de la aplicación de esta medida y los criterios para la incorporación del alumnado al grupo ordinario (Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias, 2017). Otras medidas que pueden aprobarse pueden ser los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupo, la integración de materias en ámbitos y otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

El Gobierno de Canarias entiende por alumnado con *necesidades específicas de apoyo educativo* (NEAE), aquel que presenta necesidades educativas especiales u otras necesidades educativas por dificultades específicas de aprendizaje (DEA), por trastornos por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH), por especiales condiciones personales o de historia escolar (ECOPHE), por incorporación tardía al sistema educativo (INTARSE) o por altas capacidades intelectuales (ALCAIN), y que puedan requerir determinados apoyos en parte o a lo largo de su escolarización (Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias, 2017). En concreto, respecto al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo, además del apoyo lingüístico aprobado en la Orden del 7 de junio de 2007, se acuerda ofrecer a los centros los recursos llamados *Aulas de Acogida*. Estas aulas tienen el objetivo de acoger e integrar escolar y socialmente al alumnado inmigrante a través de apoyo en el idioma, conocimiento e integración en los usos y costumbres de la sociedad de acogida y facilitar los aprendizajes curriculares de cada una de las áreas y competencias básicas del grupo de referencia (Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias, 2017).

En la Comunidad Autónoma de **Cantabria**, existe información específica sobre el *Plan de Interculturalidad para Cantabria* de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Este Plan pone a disposición de los centros educativos dos recursos básicos. En primer lugar, las *Aulas de dinamización intercultural*, tienen la finalidad de apoyar y colaborar con los centros, a través de la figura del coordinador/a intercultural, para la construcción

de una cultura intercultural dentro de los centros. Sus objetivos principales son ofrecer apoyo y asesoramiento a los/as coordinadores/as para el desarrollo de sus funciones, elaborar materiales para la mejora de la atención educativa a culturas minoritarias, facilitar la información y asesoramiento desde un enfoque intercultural, promover el desarrollo de actuaciones de carácter intercultural en los centros, desarrollar actuaciones para la mejora de las competencias lingüísticas y facilitar el intercambio de experiencias entre centros relacionadas con la educación intercultural (Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria, 2017). Para el desarrollo de estas funciones, existen en Cantabria dos *Aulas de Dinamización Intercultural* situadas en Santander y Torrelavega. Estas aulas están compuestas por profesionales con perfiles tales como, profesorado de Psicología y Pedagogía, profesorado de Educación Secundaria, profesorado de Educación Primaria y profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad. Además de estos profesionales, las aulas cuentan con la figura de mediadoras y mediadores culturales. Las mediadoras y los mediadores desarrollarán actuaciones de traducción e interpretación en los centros educativos y en las aulas y facilitarán el conocimiento de pautas culturales básicas de distintas culturas, a través tanto de documentación como de actividades que se pueden llevar a cabo con el alumnado y/o con las familias. En la actualidad las aulas cuentan con mediadoras de la cultura árabe, rumana y china. En segundo lugar, el otro recurso propuesto son los coordinadores y coordinadoras de interculturalidad. Éstos son profesores y profesoras del propio centro que han recibido una formación específica que les permite responsabilizarse de la coordinación, en sus respectivos centros, de las actuaciones que se lleven a cabo dentro del marco de la interculturalidad. Esto no quiere decir que las acciones de interculturalidad sean exclusivas de esta figura, pero si las potenciará (Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria, 2017).

En la Comunidad Autónoma de **Castilla y León**, en el año 2010, la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa publicó la resolución por la que se organizaba la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el 2º ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Con ello se aportan diferentes documentos para el análisis de las necesidades del alumnado en materia de competencia lingüística y necesidades de compensación educativa (Concejalía de Educación de la Junta de Castilla y León, 2017). Por otro lado, desde la Junta de Castilla y León, se ha desarrollado el *II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2015-2020*, que pretende llevarse a cabo entre los cursos 2015/2016 y 2019/2020. Este plan tiene el objetivo principal de establecer las líneas estratégicas de actuación respecto a una perspectiva inclusiva de la educación siguiendo con lo propuesto por el Ministerio de Educación, Cultura y

Deporte. Se pretenden adoptar las medidas necesarias para avanzar en la consolidación de un sistema equitativo y de calidad.

En la Comunidad Autónoma de **Cataluña**, dentro de la Consejería Catalana de Enseñanza encontramos información expuesta para los distintos agentes de la comunidad educativa. En primer lugar, encontramos el Plan de Gobierno XI Legislatura, donde se exponen las diferentes líneas estratégicas. Entre ellas encontramos las que se refieren a la atención a la diversidad en el sistema educativo catalán: La potenciación de un sistema educativo y de calidad que garantice la igualdad de oportunidades teniendo en cuenta el origen del alumnado y su situación socioeconómica, la mejora de las competencias lingüísticas del alumnado migrante en lengua catalana y la promoción de un sistema educativo inclusivo y de atención a la diversidad. Además, se explicita a los centros la información necesaria para la elaboración de los documentos que deben ser obligatorios en los centros educativos: el proyecto educativo de centro, el proyecto lingüístico y el proyecto de convivencia. En concreto, respecto al proyecto de convivencia, la *Resolución ENS / 585/2017, de 17 de marzo, por la que se establece la elaboración y la implementación del Proyecto de Convivencia en los centros educativos en el marco del Proyecto Educativo de Centro* sienta las bases sobre cómo debe entenderse la convivencia bajo la siguiente reflexión:

«En el marco de una sociedad tecnológicamente compleja, culturalmente diversa, con cambios permanentes, importantes movimientos migratorios y nuevas formas de exclusión, entendemos la convivencia como la necesaria relación con uno mismo, con los demás y con el entorno, fundamentada en la dignidad humana y el respeto a los Derechos Humanos.

Convivir significa vivir juntos, compartir objetivos y en buena relación. La convivencia pide la formación integral de la persona y se fundamenta en los valores de la pluralidad, la participación democrática, la inclusión social, la igualdad de oportunidades, el respeto a la diferencia, la gestión positiva de conflictos y la cultura de la paz. La convivencia conlleva una conciencia de la propia identidad que implica la aceptación del otro y un sentido de pertenencia y contribución personal a la sociedad».

(Gobierno de Cataluña, 2017).

Por tanto, dentro de esta idea se insta a los centros educativos a potenciar la equidad y el respeto a la diversidad del alumnado en un marco de valores compartidos. Para llevar todas estas líneas estratégicas a cabo, la Consejería Catalana de Enseñanza ofrece los siguientes proyectos y servicios educativos.

- Dentro de los proyectos educativos, se distingue entre aquellos referidos al ámbito curricular, metodologías y aprendizajes y aquellos destinados a la comunidad educativa y el entorno. Dentro de los proyectos del ámbito curricular, metodologías y aprendizajes destaca, dentro de la inclusión del alumnado migrante, los proyectos de promoción del plurilingüismo como herramienta de cognición y conocimiento, como recurso de internacionalización y de participación digital, y como estrategia de inserción sociolaboral y cultural. Se incentivan proyectos plurilingües en escuelas que pretenden generar un espacio de interacción entre las lenguas de origen y las lenguas de la sociedad de acogida. Respecto a los proyectos destinados a la comunidad educativa y el entorno, el Gobierno de Cataluña dispone proyectos educativos del entorno que promueven la gestión de la diversidad desde instrumentos de respuesta integrada y comunitaria.
- Dentro de los servicios educativos y otros soportes, destacan los servicios educativos de zona. Los centros de recursos pedagógicos, los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica y los equipos de asesoramiento en lengua y cohesión social son algunos de estos servicios. En concreto, *“Los equipos de asesoramiento en lengua y cohesión social asesoran y orientan en los ámbitos de la lengua, la interculturalidad y la cohesión social y apoyan a los profesores en la atención a la diversidad relacionada con los alumnos, especialmente procedentes de la inmigración y / o con riesgo de exclusión social”* (Consejería de Educación del Gobierno de Cataluña, 2017). Por último, encontramos el *Centro de recursos pedagógicos específicos de apoyo a la innovación y la investigación educativa* (CESIRE) que realiza investigaciones en innovación educativa que pueden generar conocimiento sobre la gestión de la diversidad cultural.

Por último, la Consejería Catalana de Educación ofrece recursos online tanto para el alumnado (edu365.cat) como para las familias (familiaiescola.gencat.cat). Se trata de dos portales web diferenciados donde tanto alumnado como familias pueden encontrar toda la información sobre los recursos educativos en Cataluña. Para las familias de alumnado migrante, encontramos una guía con la opción de ser traducida a diversos idiomas para ayudar a saber los pasos de debe dar una familia dentro del sistema educativo español. Esta guía informa de que se dispone de un recurso para el alumnado inmigrante llamado *Aulas de acogida*. Cuando un alumno o alumna se incorpora al sistema educativo desconociendo la lengua catalana, se incorpora a estas aulas algunas horas a la semana con el objetivo de aprender el catalán necesario para continuar el ritmo de las clases con normalidad en el menor espacio de tiempo posible.

En la **Comunidad de Madrid**, a través de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, se publica información sobre diversos servicios adaptados a los

diferentes niveles educativos. En Educación Primaria, encontramos instrucciones sobre el proceso de escolarización tardía, regulación de las *Aulas de enlace* y servicios de traductores e intérpretes. Respecto a la regulación de la incorporación tardía al sistema educativo español, encontramos la *Orden 445/2009, de 6 de febrero, por la que se regula la incorporación tardía y la reincorporación de alumnos a la enseñanza básica del sistema educativo español (BOCM del 19)*. Las *Aulas de enlace* se regulan por las Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, de 28 de julio de 2008. Pero este servicio está siendo suprimido de los centros progresivamente en los últimos cursos escolares. El *servicio de traductores e intérpretes*, se implementa a partir del año 2008, con el objetivo de favorecer la relación entre el centro y las familias del alumnado que desconocen la lengua española, así como, la traducción de documentos oficiales que faciliten la detección y la atención al alumnado que lo necesite. Dentro de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se ofrecen recursos tales como apoyo en grupos ordinarios, grupos de Apoyo, grupos específicos de compensación educativa, grupos específicos singulares, *Aulas de compensación educativa (ACes)*, *Aulas de enlace* y el *Servicio de apoyo al alumnado Inmigrante (SAI)*. De manera más general, en Educación Secundaria, la Comunidad de Madrid, apuesta por dos servicios de compensación de desigualdades en educación y prevención y control del absentismo escolar que también están dirigidas a alumnado escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria que se encuentra en situación de desventaja social y/o cultural desfavorecida o que pertenezca a minorías étnicas y/o culturales que presenta desfase escolar significativo (Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, 2017).

En la Comunidad Autónoma de **Castilla La Mancha** dentro de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, existe información sobre el modelo llamado *Modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social* que además se apoya en diversos programas que pretenden fomentar los procesos de inclusión del alumnado inmigrante. El *Modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social*, tal como expone la Consejería de Educación, Cultura y Deporte “supone una apuesta por la escuela inclusiva, por transformar las prácticas docentes, la cultura y organización escolar” (Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Castilla La Mancha, 2017).

Este modelo entiende la escuela inclusiva como una escuela caracterizada por un alto compromiso del profesorado, apuesta por los agrupamientos heterogéneos, intenta ofrecer el apoyo humano, material o técnico, lo más cercano posible al aula ordinaria. Además, apuesta por el fomento de la cooperación entre profesorado y alumnado y que por tanto, la toma de decisiones sea compartida por todos los agentes implicados. Este modelo cuenta con diversos programas de apoyo:

- *Programa hispano-marroquí de enseñanza de lengua árabe y cultura marroquí* (LACM).
- *Programa De Lengua, Cultura y Civilización Rumana*. Este programa se desarrolla de acuerdo al Artículo 1 del Convenio de Cooperación Cultural y Educativa entre España y Rumanía, firmado en Bucarest el 25 de enero de 1995 (BOE 15/03/1996). Se dirige preferentemente a los alumnos rumanos de Enseñanza Primaria y Secundaria, escolarizados en centros docentes sostenidos con fondos públicos de Castilla-La Mancha, que deseen realizar la asignatura opcional de Lengua, Cultura y Civilización Rumana. Está abierto a la participación de alumnado, familias y profesorado español.
- MUS-E. Es un programa que pretende fomentar la enseñanza de valores de solidaridad, interculturalidad, tolerancia, etc. a través de la enseñanza de disciplinas artísticas: teatro, música, danza, plástica...
- *Cuentos de Colores* consiste en talleres interculturales y cuentacuentos para el fomento de la tolerancia y la convivencia entre los distintos pueblos que habitan en Castilla-La Mancha. Lo desarrolla, con la colaboración de la Consejería de Educación y Ciencia y la Asociación socioeducativa Llere.

Por otro lado, la Consejería de Educación pretende facilitar la intervención intercultural desde otras organizaciones privadas, asociaciones, ONGs, etc., que a través de proyectos contribuyan a cumplir los objetivos marcados por el modelo de escuela inclusiva de la Comunidad de Castilla La Mancha (Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Castilla La Mancha, 2017).

Dentro de la Consejería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de **Valencia**, en este último periodo se han aprobado varias resoluciones dirigidas a la mejora de la calidad educativa y los procesos de inclusión como:

- Resolución del 4 de abril de 2017, del secretario autonómico de Educación e Investigación, por la que se regula la elaboración del *Plan de actuación para la mejora* (PAM) y se establece el procedimiento de dotación de profesorado adicional para su aplicación a los centros educativos sostenidos con fondos públicos, para el curso 2018-2017
- Resolución de 14 de febrero de 2017, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se dictan instrucciones para la provisión y gestión de productos de apoyo para el alumnado con necesidades educativas especiales para el ejercicio 2017.
- Convocatoria de subvenciones para acciones y programas educativos innovadores que promuevan la educación intercultural, desarrollados por entidades privadas sin ánimo de lucro (2017).

Por otro lado, se ofrece formación al profesorado a través del *Centro de formación, innovación y recursos educativos* (CEFIRE), específica sobre la escuela inclusiva. También, el *Servicio de innovación y calidad* de la Dirección General de Política Educativa se le atribuye la función de fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad escolar en la vida de los centros docentes. Por último, se ha realizado un proceso participativo dentro del *Proyecto de ley integral valenciana de educación* que desde la Consejería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte van a empezar a elaborar, donde se ha invitado a participar a todos los agentes de la comunidad educativa.

En la Comunidad Autónoma de **Extremadura**, la Consejería de Educación y Cultura, dentro de sus programas de éxito educativo como eje dentro de las acciones de atención a la diversidad propone cuatro programas con periodo de actuación 2015-2020: el programa de apoyo socioeducativo *Refuerzo, estímulo y motivación para el alumnado* (REMA) consiste en un proyecto desarrollado en horario extraescolar, destinado a incrementar el rendimiento educativo, disminuyendo factores que inciden en el fracaso escolar de aquellas personas que se encuentra en situaciones de desventaja socioeducativa por factores sociales, económicos, culturales o étnicos. Se trata de actuaciones de apoyo socioeducativo tanto al alumnado como al ámbito familiar. Por otro lado, encontramos el programa de éxito educativo COMUNIC@, cuya finalidad radica en promover actividades de carácter compensatorio complementarias para alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje y rendimiento educativo por baja competencia comunicativa. Muy relacionado, encontramos el *Programa para la mejora del rendimiento y la inserción socioeducativa del alumnado de los CAEP*, que se basa fundamentalmente en “incrementar el éxito educativo y disminuir los factores que inciden en el fracaso escolar del alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa derivada de factores sociales, económicos, culturales o étnicos” (Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura, 2017). Por último, la Comunidad Autónoma de Extremadura pone a disposición de los centros el programa IMPULSA, el cual pretende mejorar la transición del alumnado entre las etapas de educación primaria y secundaria como forma de mejorar el éxito educativo (Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura, 2017).

En la Comunidad Autónoma de **Galicia**, la Consejería de Cultura, Educación y Ordenamiento Universitario, dentro de la información sobre los recursos que ofrece en cuanto a atención a la diversidad, encontramos cuatro aspectos importantes. Por un lado, los *Departamentos de orientación en la atención a la diversidad* (DO), ofrecen un servicio interno de atención a la diversidad que existe en los centros de Educación Secundaria y en la mayoría de los centros de Educación Primaria. Este recurso presta apoyo al profesorado del centro, así como, al resto de la comunidad educativa. Por otro lado,

Los equipos de orientación específicos en la atención a la diversidad (EOE), prestan un servicio de apoyo especializado y externo a los *Departamentos de orientación*, ya que se encargan de dar respuesta externa cuando se solicita desde un centro concreto. En tercer lugar, encontrarnos información sobre colaboraciones en la atención a la diversidad, este recurso consiste en la colaboración con las diferentes instancias educativas, para dar una respuesta más amplia y global, abriendo canales de comunicación tanto con las familias como con otras instituciones implicadas en la atención a la diversidad (Consejería de Cultura, Educación y Ordenamiento Universitario de la Comunidad Autónoma de Galicia, 2017). Por último, dentro del *Plan Director para la convivencia y la mejora de la seguridad en los centros educativos y en sus entornos para el curso 2016/2017*, en su segundo objetivo, se ha pretendido impulsar la celebración de actividades, charlas y conferencias en los centros escolares dirigidas al alumnado e impartidas por expertos y expertas policiales, para mejorar el conocimiento de los menores sobre diferentes aspectos, entre ellos, la xenofobia y el racismo (Instrucción N°7/2013).

La Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de las **Islas Baleares**, dentro de la información de sus servicios de atención a la diversidad pone a disposición de las partes interesadas todos los documentos que son necesarios dentro de un centro para la gestión de su diversidad y para la solicitud y gestión de todas las necesidades que vayan surgiendo en el centro. Así, podemos encontrar la documentación e información necesaria para los *Departamentos de Orientación (DO)* que se encuentran en cada centro educativo y que son los encargados de gestionar situaciones concretas que puedan surgir debido a la diversidad cultural, así como, cualquier otro tipo de situaciones habituales en el día a día de un centro educativo. Por otro lado, podemos encontrar información y documentos de solicitud de traducción para alumnado o familias no hispanohablantes. También se expone la normativa y los documentos necesarios, tanto para el centro como para las familias, de aquel alumnado de escolarización tardía en el centro.

La Comunidad Autónoma de **La Rioja**, dentro de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo, tiene información sobre su objetivo de llevar a cabo las acciones necesarias aportando los recursos que se requieran para asegurar una buena atención a la diversidad para el alumnado con necesidades específicas, fundamentalmente, referidas al apoyo educativo. Dentro de esta línea de acción, desde la Consejería de Educación, Cultura y Turismo, se ha acordado suscribir varios programas con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Por un lado, desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se han realizado programas con el Reino de Marruecos y Rumanía cuyo objetivo es la enseñanza de la lengua materna, la integración escolar y el fomento de una educación intercultural, como el *Programa de lengua árabe y cultura marroquí*” y el

Programa de lengua, cultura y civilización rumana. También se ha firmado con el Ministerio de Educación un Convenio de colaboración con la Comunidad Autónoma de La Rioja para el desarrollo de los *Programas de refuerzo, orientación y apoyo (PROA)* y de reducción del abandono temprano de la educación y la formación suscrito el 13 de diciembre de 2011 (Gobierno de la Rioja, 2011). Por otro lado, el Gobierno de la Rioja, de forma específica para mejorar los procesos de inclusión de la población migrante, ha puesto en marcha el *Programa de Mediación escolar con población inmigrante*. Este programa se lleva a cabo desde el año 2010 a través de un Convenio de Colaboración entre la Consejería de Educación y una entidad externa para la puesta en marcha del programa de intervención escolar con menores de origen inmigrante en los centros educativos de La Rioja, para la prevención de conflictos y del absentismo y abandono temprano de la escuela, la educación intercultural y la integración de la población inmigrante (Consejería de Educación, Cultura y Turismo del Gobierno de la Rioja, 2017).

La Consejería de Educación, Juventud y Deportes de **Murcia**, dentro de la información sobre sus programas de atención a la diversidad podemos encontrar la normativa sobre atención a la diversidad que incluye un plan de actuación a diferentes niveles. Por un lado, se regula la integración tardía en el sistema educativo y las necesidades específicas para aquellos con distinto idioma que necesitan acciones de compensación educativa. La normativa más reciente es la circular sobre la organización y el desarrollo de las medidas de compensación educativa y atención educativa al alumnado de integración tardía al sistema educativo español para el curso 2011/12. Los objetivos que marcan estas actuaciones, radican en:

- Promover la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y promoción del sistema educativo.
- Facilitar la incorporación e integración social de todo el alumnado, contrarrestando el riesgo de exclusión social y cultural que se pudiera originar.
- Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y del resto de los estamentos sociales para hacer efectivo el acceso a la educación y a la sociedad en igualdad de oportunidades.
- Impulsar la coordinación y la colaboración con otras administraciones, instituciones, asociaciones y organizaciones sin fines de lucro.
- Desarrollar la adquisición de las competencias lingüísticas en español que posibiliten la incorporación y desarrollo de los procesos académicos en igualdad de oportunidades.

Por otro lado, dentro de las acciones para la incorporación del alumnado al sistema educativo podemos encontrar el *Centro de animación y documentación intercultural de murcia*

(CADI). Este centro ofrece colaboración y ayuda a los centros educativos, asociaciones y profesionales que atienden al alumnado con necesidades de compensación educativa: alumnado inmigrante, de minorías étnicas o procedentes de ambientes marginales. También ofrece apoyo material y documentación referido a la educación intercultural y la educación compensatoria (Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia, 2017).

Continuando con las diferentes Comunidades Autónomas, el Departamento de Educación de **Navarra**, en su página web establece una serie de propuestas para población inmigrante que radican en programas de apoyo educativo. En este sentido, podemos encontrar los siguientes recursos:

- *Equipo de atención a la diversidad educativa* (CREENA). Se trata de un equipo que ofrece asesoramiento y recursos al profesorado en materia de atención al alumnado con necesidades educativas específicas (NEE). Estas necesidades pueden derivarse de la incorporación tardía al sistema educativo y de situaciones sociales desfavorecidas (Gobierno de Navarra, 2017).
- Dentro del *Plan de refuerzo, orientación y apoyo* (PROA) del Ministerio de Educación, el Gobierno de Navarra y el Departamento de Educación han desarrollado dos líneas de trabajo. Por un lado, el programa PROA se desarrolla en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, durante la jornada escolar, para atender al alumnado con dificultades de aprendizaje. Por otro lado, se lleva a cabo el *Programa de acompañamiento*, el cual se desarrolla en Educación Primaria y Secundaria a través del trabajo o apoyo organizado en horario extraescolar. Su objetivo principal es mejorar las perspectivas escolares del alumnado en situación de desventaja socioeducativa. Como podemos ver este plan, se desarrolla tanto a nivel de currículo como extracurricular (Gobierno de Navarra, 2017).
- El *Programa de inmersión lingüística* (PIL). Se trata de un programa específico en Educación Secundaria para alumnado con desconocimiento del idioma. Se desarrolla de forma intensiva con el objetivo de mejorar en un breve espacio de tiempo la integración educativa y social del alumnado de origen extranjero que lo requiera (Gobierno de Navarra, 2017).

También, se ha desarrollado una línea de trabajo específica para el Apoyo en Primaria. Esta es una medida ordinaria de la Atención a la Diversidad que se desarrolla en cada centro dependiendo de sus recursos y necesidades. Es un programa específico regulado por la Resolución 434/2008, destinado al alumnado de incorporación tardía, y/o condiciones socioculturales desfavorecidas en centros públicos o concertados.

Dentro del **País Vasco**, el Departamento de Educación, nos ofrece información sobre el desarrollo del *II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2016-2020*, donde se recogen algunas medidas para el fomento de la inclusión del alumnado inmigrante. Este plan, por un lado, aporta información estadística sobre la población inmigrante en el sistema educativo vasco. Así como, la evaluación del anterior plan puesto en marcha en esta misma materia. Continúa exponiendo sus objetivos y ejes estratégicos para los años 2016 a 2020. El Gobierno Vasco expone que:

«El Plan de Atención al alumnado inmigrante en el marco de una escuela inclusiva e intercultural tiene como objetivo prioritario favorecer la inclusión del alumnado de reciente incorporación a nuestro sistema y al perteneciente a familias de origen extranjero y su participación real en la sociedad, promoviendo iniciativas normativas, organizativas y metodológicas que apoyen las actuaciones que se desarrollan en los centros educativos destinadas a facilitar tanto su acceso y permanencia en el sistema educativo como su progreso lingüístico, académico, personal y profesional, desde el reconocimiento de las culturas de origen».

(Gobierno Vasco, 2016, p.25)

Se pretende aplicar a diversos niveles, a saber, ámbito normativo e informático-comunicativo respecto a normativas, protocolos, documentación, coordinación interinstitucional y comunicación. También, en el ámbito de planificación en relación a mapa escolar, oferta educativa, perfiles profesionales y ratios. Por último, se pretende aplicar en el ámbito de la innovación, con proyectos de centros, asesoría y formación, planes de acogida, planes de intervención personalizados, investigación y trabajo con familias (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2016).

Dentro del **Principado de Asturias**, la Consejería de Educación y Cultura, aporta información sobre orientaciones para la inclusión del alumnado de incorporación tardía al sistema educativo. En ellas señala recursos tales como, tutorías de acogida, aulas de acogida y acceso al currículo y programas de inmersión lingüística. Para ello, la Consejería de Educación y Cultura, manda en julio de 2016 una circular a los centros docentes públicos con todas aquellas recomendaciones para el curso 2016/2017, sobre mejoras en los procesos de inclusión del alumnado extranjero. Estas acciones vienen justificadas bajo la reflexión del Principado de Asturias sobre la realidad de la presencia del alumnado extranjero en las aulas. Se entiende que "la presencia de alumnado extranjero es una realidad en nuestros centros educativos. Diferentes lenguas y culturas conviven en las aulas formando parte de la diversidad inherente a

cualquier grupo humano" (Principado de Asturias, 2016). Además, esta comunidad autónoma pone el foco en la llegada de personas refugiadas, las cuales “se han visto obligadas a huir de sus hogares buscando protección en países diferentes al suyo tras un largo período de guerra o tras sufrir persecución por sus ideas, su identidad cultural, nacionalidad, orientación sexual, religión o por ser víctimas de violencia de género o de explotación sexual”(Principado de Asturias, 2016). Por tanto, entienden la educación como una de las mejores herramientas de protección de la vulnerabilidad y se recomienda la rápida escolarización en los países de acogida de las/os menores que se encuentran en esta situación. Así, el Principado de Asturias, pretende dotar a los centros de pautas y propuestas para la acogida sociolingüística desde una perspectiva intercultural, aportar orientaciones prácticas y modelos para adoptar en los procesos de escolarización de alumnado de incorporación tardía, así como, facilitar consideraciones didácticas y metodológicas para la enseñanza del español como lengua extranjera incluyendo la importancia de la dimensión socioemocional en su desarrollo (Concejalía de Educación y Cultura del Principado de Asturias, 2017).

Respecto a las ciudades autónomas de **Ceuta y Melilla**, no se ha podido encontrar información accesible sobre los programas destinados a la mejora de la gestión de la diversidad. Expuesta toda la información que podemos encontrar sobre los programas de integración e inclusión del alumnado migrante por parte de las diferentes Comunidades Autónomas en sus respectivas páginas web institucionales, se hace necesario establecer una relación entre las mismas.

Algunas Comunidades Autónomas exponen sus planes específicos en materia de integración de la población inmigrante:

Tabla 7 Planes de Intervención Específica en Atención a la Diversidad	
Galicia	Plan Director para la Convivencia
Cantabria	Plan de Interculturalidad para Cantabria
País Vasco	II Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante en el Marco de La Escuela Inclusiva e Intercultural 2016-2020.
Castilla y León	II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2015-2020

Por otro lado, entre los programas enfocados para la intervención directa entre el alumnado encontramos información sobre propuestas coincidentes en las diversas Comunidades autónomas:

Tabla 8
Programas de intervención con el alumnado migrante

Tutorías, aulas o acciones de acogida	Asturias, Aragón, Cataluña y Canarias
Programas de apoyo lingüístico	Asturias – Programa de Inmersión Lingüística Navarra – Programa de Inmersión Lingüística – PIL Aragón - Programa de Refuerzo de Español – PRES Cataluña – Promoción del Plurilingüismo Comunidad de Madrid – Aulas de Enlace Andalucía – Aulas Temporales de Adaptación Lingüística – ATAL / Programas de apoyo lingüístico Canarias - Programas de apoyo lingüístico
Plan PROA (Refuerzo, Orientación y Apoyo)	Navarra, La Rioja y Andalucía
Otros programas de apoyo y compensación educativa	Comunidad de Madrid, Extremadura, Comunidad Valenciana, Canarias y Navarra

Así, encontramos información sobre programas de acogida, apoyo lingüístico y programas de compensación educativa. Por otro lado, algunas Comunidades tienen disponible información sobre diversos servicios para los centros educativos como los Equipos y Departamentos de Orientación específicos para la Atención a la Diversidad, Programas de Mediación cultural y Servicio de traducción e interpretación.

Tabla 9
Servicios de Atención a la Diversidad para los centros

Equipos y Departamentos de Orientación específicos para la diversidad y equipos de asesoramiento	Galicia (EOE), Navarra (CREENA), Cataluña (Equipos de asesoramiento en lengua y cohesión social)
Programas de Mediación Cultural	Cantabria – Mediadores y mediadoras culturales para los centros educativos La Rioja – Programa de mediación escolar con población inmigrante Aragón – Servicio de mediación intercultural
Servicio de traducción e interpretación	Comunidad de Madrid e Islas Baleares

Por último, otras Comunidades Autónomas tienen disponible información sobre recursos documentales y de formación al que pueden tener acceso los centros educativos y las personas profesionales del ámbito educativo para la gestión de la diversidad en sus aulas.

Tabla 10 Recursos técnicos y pedagógicos para los centros	
Documentos y Gestiones para los centros	Asturias (Pautas y propuestas para la acogida sociolingüística desde una perspectiva intercultural) Castilla y León (Información para poder evaluar las necesidades) Andalucía (Información para la elaboración correcta del Plan de Atención a la Diversidad que debe haber en los centros) Islas Baleares (Documentos para la solicitud de información de Departamento de Orientación y del Servicio de traducción e interpretación) Murcia (Normativa sobre las medidas de atención al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo)
Recursos pedagógicos	Aragón (Centro aragonés de recursos para la educación inclusiva - CAREI) Cataluña (Centro de recursos pedagógicos específicos de apoyo a la innovación y la investigación educativa – CESIRE / Guía para familias migrantes sobre el sistema educativo) Comunidad Valenciana (CEFIRE – Centro de formación al profesorado) Murcia (Centro de animación y documentación intercultural de Murcia – CADI)

Por otro lado, como elementos diferenciadores, algunas Comunidades Autónomas tienen disponible información sobre recursos que no se encuentran en otras Comunidades. Por ejemplo, en la Comunidad Autónoma de Cantabria, señalábamos que dentro de su Plan de Interculturalidad para Cantabria se pone a disposición las Aulas de Dinamización Cultural, que pretenden servir de apoyo a los centros para la construcción de una cultura intercultural dentro de los mismos. Por otro lado, tanto La Rioja como Castilla La Mancha llevan a cabo programas específicos con la población marroquí y rumana, por ser colectivos con amplia presencia en España. Además, Castilla La Mancha, propone actividades que se salen de los programas de compensación o mediación. El programa MUSE-E, señalábamos que era un programa que pretende fomentar la enseñanza de valores de solidaridad, interculturalidad, tolerancia, etc. a través de la enseñanza de disciplinas artísticas: teatro, música, danza, plástica, etc.

El programa *Cuentos de colores*, pretende a través de talleres interculturales y cuentacuentos, fomentar la tolerancia y la convivencia entre los distintos pueblos que habitan en Castilla-La Mancha. Por último, señalar el programa específico de la Comunidad de Madrid para niveles de educación secundaria destinado a la prevención del absentismo escolar.

Por tanto, como hemos podido ver, la información recopilada refleja la variedad de programas que podemos encontrar en las diferentes Comunidades Autónomas. Por regla general, las Comunidades Autónomas proponen programas que se desarrollan desde el Ministerio de Educación. Encontramos falta de propuestas independientes y que se desarrollen desde las Comunidades Autónomas, así como, programas más allá de la compensación educativa. En el próximo capítulo además, podremos ver cuáles han sido nuestros resultados respecto a los recursos que los centros objeto de estudio han indicado.



**REPENSAR LA EDUCACIÓN. DESDE EL
MULTICULTURALISMO A LA ESCUELA
INCLUSIVA**

Luis María Cifuentes

La educación en el mundo actual se ha convertido en un asunto clave para analizar el grado de desarrollo de una sociedad en todos los ámbitos. Los indicadores económicos no bastan por sí solos para comprender el desarrollo de una determinada sociedad. Desde hace años la ONU y la UNESCO insisten en que el desarrollo humano debe incluir la calidad y la equidad de los sistemas educativos como elemento esencial que debe ser siempre considerado. Lo mismo se podría decir del acceso igualitario respecto al sistema sanitario.

Una sociedad en la que las personas no tengan igualdad de oportunidades en su acceso a la educación no puede tener un adecuado desarrollo integral. Hoy día, en la actual sociedad de la información y del conocimiento, la educación juega un papel decisivo en el futuro de la sociedad. Por ejemplo, las personas y las sociedades que sufren la “brecha digital” tienen grandes dificultades para alcanzar un nivel de desarrollo humano adecuado porque en el campo de las tecnologías se está jugando en buena medida el futuro económico de la Humanidad.

Los sistemas educativos de carácter público como un bien necesario para el desarrollo de las naciones fueron consolidándose en todos los países europeos a lo largo del siglo XIX. Por eso se hablaba durante ese siglo de los sistemas públicos de educación como algo asociado a la construcción de una conciencia nacional. Ese carácter nacional y estatal de la educación pública se ha mantenido también hasta finales del siglo XX; sin embargo, ya en los inicios del siglo XXI se ha visto que esa asociación entre Estado, nación y educación pública no es tan clara como en épocas anteriores.

Las sociedades actuales y sus sistemas educativos tienen que gestionar en la actualidad un hecho sociológico nuevo: la multiculturalidad. Es decir, la coexistencia en el seno de cada sociedad nacional de diferentes grupos étnicos, culturales, morales y religiosos que son ciudadanos de pleno derecho del mismo Estado que los nativos y que sin embargo proceden de diferentes tradiciones y hablan distintas lenguas. Este mestizaje cultural ha obligado a repensar el papel de los sistemas educativos nacionales

en todas las sociedades, ya que el mestizaje cultural y social se ha convertido en un hecho irreversible. La globalización económica y cultural ha producido un fenómeno paradójico; por un lado, todas las sociedades se ven sometidas a un proceso de creciente homogeneización y por otro, muchas sociedades se resisten a ello tratando de mantener su identidad cultural a toda costa. Ese doble efecto de la globalización es el que sitúa la problemática de la educación en diferentes alternativas: la multiculturalista, la intercultural y la inclusiva. Veamos cada una de ellas.

3.1 El hecho multicultural

Las sociedades modernas tienen como uno de sus rasgos principales el pluralismo cultural. Aquella idea decimonónica de unidad cultural vinculada de modo exclusivo a una lengua, una religión y una moral únicas se ha desvanecido totalmente. Este nuevo pluralismo cultural, lingüístico, moral y religioso plantea nuevos retos a la convivencia entre los diferentes grupos culturales y obliga a los Estados a adoptar medidas nuevas para asegurar la igualdad de oportunidades para todos sin distinción de lenguas, culturas o religiones.

La aceptación de la diversidad cultural en el seno de una sociedad o de un Estado no significa siempre que todas las culturas sean tratadas con equidad y que todos los grupos culturales minoritarios tengan la misma igualdad de oportunidades. Si un Estado elabora y ejecuta una política multiculturalista segregando a los distintos grupos en función de su identidad cultural y discriminando a los grupos minoritarios entonces el multiculturalismo se convertirá en algo contrario a los derechos humanos y a la igualdad esencial de las personas. Esto significa que un Estado multicultural no puede trasladar las diferencias culturales al ámbito de los derechos individuales, económicos y sociales porque eso sería convertir la diferencia en discriminación. Los hechos diferenciales no pueden ser un pretexto para la discriminación de los individuos.

Sin embargo, la complejidad y la dificultad de gestionar la multiculturalidad radican en las resistencias que pueden oponer los grupos minoritarios a su libre integración en el sistema cultural y social del país en el que viven. La cultura dominante en cada Estado tiene que ser transmitida a toda la población sin destruir ni asimilar por la fuerza la cultura de los grupos culturales minoritarios. Y eso no resulta tan fácil en la práctica, sobre todo si determinadas pautas culturales de grupos minoritarios chocan con las normas del sistema cultural y educativo dominante. Es de todos conocido el caso del trato discriminatorio hacia las mujeres en el ámbito de la cultura islámica y las dificultades que muchas mujeres musulmanas tienen para poder acceder en igualdad de condiciones a la educación, a la salud, al trabajo etc. No se puede aceptar que en

nombre de una supuesta identidad cultural se vulneren los derechos individuales de las personas, sólo por el hecho de ser mujeres o por cualquier otra circunstancia (lengua, ideología o religión).

Se suele considerar que los países anglosajones como el Reino Unido, Australia y Canadá aplican más bien políticas multiculturalistas en el ámbito educativo y social; y en ese sentido pueden segregar a las minorías culturales en ghettos residenciales y en escuelas separadas sin dotarles de instrumentos reales para su integración en la sociedad. En cambio, suele afirmarse que Francia ha aplicado a lo largo de muchos años una política de integración en la cultura francesa por medio sobre todo de su sistema educativo republicano. En ambos casos, el modelo anglosajón y el modelo francés no está claro que la integración real de los ciudadanos de orígenes culturales diferentes al inglés y al francés haya sido un éxito. La crisis económica ha puesto de relieve que muchos jóvenes nacidos en el Reino Unido o en Francia, pero de origen extranjero están sufriendo diversos tipos de discriminación no solamente por su origen y su pertenencia cultural, sino también porque no han podido acceder a las mismas oportunidades que los ciudadanos “nativos”.

Los actuales sistemas educativos deben tener en cuenta la diversidad cultural que existe en la sociedad tratando de valorar las aportaciones que esas tradiciones culturales pueden hacer a la sociedad, pero sin aceptar aquellas prácticas culturales que atenten contra los derechos humanos. Ni la segregación ni la integración forzosa ni la asimilación total de las minorías culturales pueden convertirse en el criterio de una política educativa. La persuasión en el ámbito educativo suele ser el mejor método para convencer a las minorías culturales de la necesidad de adaptarse al sistema educativo del país de acogida, pero la mejor manera de integrar realmente a los extranjeros en la sociedad es ofrecerles oportunidades reales de trabajo, una educación de calidad, un acceso a la sanidad pública y una vivienda digna. Si el Estado de bienestar no funciona correctamente con los ciudadanos extranjeros es muy difícil que su integración en la sociedad de acogida sea justa y efectiva.

Uno de los autores que mejor ha analizado la coexistencia de los grupos culturales dentro de un mismo Estado o nación es el filósofo canadiense Taylor. En sus obras ha detallado con amplitud la importancia de las comunidades y la identidad moral y cultural que en ellas se generan ya que, según él, la visión del individuo como algo atomizado y desvinculado distorsiona nuestra comprensión del ser humano. El proyecto ilustrado y la filosofía liberal que lo sustenta no pueden hacernos olvidar que la educación de los individuos debe tener en cuenta los valores morales y culturales de la comunidad a la que cada uno pertenece.

3.2 La escuela intercultural

La noción de interculturalidad introduce un elemento nuevo en la comprensión de las sociedades multiculturales en las que vivimos. Una vez que se acepta la coexistencia de grupos culturales diferentes en una misma sociedad y que sus miembros se atienen a tradiciones morales y religiosas diferenciadas, ha ido surgiendo una nueva manera de superar los posibles conflictos que pueden surgir a partir de esa aceptación del pluralismo cultural y moral. Es decir, la interculturalidad es un paso que intenta superar el relativismo cultural en el que puede derivar el multiculturalismo.

El primer punto para entender lo que significa la interculturalidad es que se debe conferir valor a toda cultura por ser la expresión de un modo de vivir y de pensar, una cosmovisión que aporta algo diferente a la Humanidad. Se puede aceptar que toda cultura tiene algunos valores morales que merecen ser preservados como riqueza, como algo valioso para la cultura humana universal. Eso no significa tener que aceptar todas las prácticas de todas las culturas, ya que los tratos crueles o inhumanos no se pueden admitir en nombre de la identidad cultural de ningún grupo humano. Este primer punto es esencial para desterrar cualquier tentación de imponer una jerarquía cultural entre los valores morales de una supuesta cultura superior a todas las demás. Toda cultura humana que ha pervivido a lo largo del tiempo tiene que poder aportar algún elemento valioso en el plano intelectual, moral o religioso.

El segundo punto es plantear el diálogo intercultural como un método absolutamente imprescindible para conocer y reconocer a grupos culturales diferentes al propio. Si se sostiene la tesis de la inconmensurabilidad absoluta de las culturas, entonces no tendría sentido plantear el diálogo entre grupos culturales diferentes, ya que no habría ninguna posibilidad de hallar valores comunes entre las diferentes culturas. El diálogo intercultural es el primer paso para poder encontrar algunos valores morales comunes a todos los grupos culturales humanos. Por eso conviene reflexionar sobre los aspectos que deberían tenerse en cuenta a la hora de plantear una educación intercultural.

Una de las aspiraciones de la interculturalidad es la búsqueda de la universalidad y en ese intento existe un principio que hoy en día es aceptado por todas las sociedades: la dignidad humana. En la actualidad todos los gobiernos del mundo y todos los grupos culturales admiten que toda persona humana debe ser considerada alguien digno, una persona con derechos y libertades individuales. Esa universalidad de la dignidad humana no basta para que en realidad sea efectivamente respetada en todas las prácticas culturales actualmente existentes. El problema reside en que el concepto de dignidad no es interpretado de un modo exactamente igual en todos los contextos culturales, ya que

puede haber conflicto entre ciertas tradiciones que sustentan la identidad cultural de una comunidad y la exigencia de respeto a las personas que se deriva de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Por eso, la dignidad proclamada en los Derechos Humanos tiene que ser siempre contrastada con las prácticas culturales de cada grupo humano para ver de qué modo se pueden vulnerar o no los derechos de las personas.

Un tercer elemento importante de la educación intercultural es su sentido laico; es decir, la pretensión de que la dignidad humana y el respeto a los derechos humanos de toda persona sea vista desde un prisma racional puramente laico, sin connotaciones religiosas específicas que podrían derivar en particularismos diferenciadores y excluyentes. Se trata en la práctica de un problema de difícil solución, ya que toda persona nace en un contexto cultural determinado y con un a priori moral y cultural que siempre le condiciona y le influye. Lo que una educación intercultural laica trata de lograr es que la dignidad y el respeto a toda persona sean reconocidos en todas las legislaciones de todos los países del mundo y se arbitren mecanismos legales para hacer efectiva la dignificación de todas las personas.

La exigencia de una educación laica e intercultural es que se constituya un código ético común a todas las culturas basado en el respeto a todo ser humano por el hecho de serlo; la laicidad de este código no es de carácter antirreligioso ni expresa hostilidad alguna a las creencias religiosas, sino que demanda que el espacio público y el poder legislativo esté situado al margen y por encima de las ideas y creencias religiosas. Este aspecto referido a la democracia como sistema laico del funcionamiento de la política lo ha descrito con gran acierto el filósofo Paolo Flores d'Arcais en diversas ocasiones.

Por último, una educación intercultural debe buscar en la Declaración Universal de Derechos Humanos una base jurídica concreta para establecer una serie de exigencias legales que deberían ser acatadas por todos los Estados, por todos los gobiernos. La proclamación de la dignidad humana puede quedarse en una pura retórica si no se concretan y persiguen las prácticas sociales y culturales inhumanas que todavía se producen en muchos países. En las distintas declaraciones que han ido detallando y ampliando los delitos que deben ser perseguidos en nombre de los derechos humanos figuran la esclavitud, el genocidio, apartheid, la tortura, la desaparición forzada, las ejecuciones sumarias arbitrarias, el racismo, la xenofobia, el terrorismo, el tráfico de drogas, la explotación sexual y la discriminación de la mujer.

Asimismo no se pueden justificar ni tolerar desde una perspectiva intercultural basada en los derechos humanos determinadas prácticas culturales que vulneren los

derechos y libertades fundamentales de las personas como por ejemplo, la ablación del clítoris, la pira funeraria obligatoria para las viudas, los matrimonios forzosos o cualquier otra forma de discriminación hacia las mujeres o hacia cualquier persona o grupo humano.

Un nuevo punto de vista que debería incorporarse a la educación intercultural es el de la ecología; es decir, introducir como un elemento común a todas las culturas la necesidad de preservar la ecosfera terrestre porque es el hogar común de todos los seres humanos y el hábitat en el que todos compartimos la vida. Además, estos valores éticos asociados al cuidado de la Tierra constituyen por su carácter transversal un elemento de entendimiento y cooperación entre las diversas culturas humanas porque replantean de modo radical el papel del ser humano en el mundo. Esa perspectiva de superación de una ética exclusivamente antropocéntrica y un enfoque más biocéntrico es un elemento muy importante desde un punto de vista intercultural

3.3 La escuela inclusiva

El concepto de educación inclusiva forma parte desde hace tiempo de los objetivos políticos de la ONU y de la UNESCO. Concretamente el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4, de la Agenda que la ONU, ha establecido y que tiene como meta el 2030, afirma que se debe *“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”*. La idea de incluir a todos es más amplia que la de interculturalidad puesto que abarca a todas las personas que por su condición física, psíquica, económica o social no tienen las mismas oportunidades que los demás para acceder a la educación y para conseguir una educación de calidad.

Junto a la idea de inclusión se incide también en que la educación y el aprendizaje es algo que debe garantizarse a lo largo de la vida a todos los seres humanos y no solamente durante la infancia o durante la juventud. Ese aprendizaje continuo es muy importante porque en muchas sociedades hay millones de mujeres y de personas pobres que no han podido acceder a la enseñanza y que desde muy jóvenes han tenido que trabajar en condiciones sumamente precarias. La escuela inclusiva debe tener en cuenta las condiciones sociales y económicas de todos los excluidos del acceso a la educación y tratar de ofrecerles una educación de calidad. La educación es una inversión de futuro y en la actual sociedad de la información y del conocimiento no puede haber verdadero desarrollo humano sin una educación de calidad.

Las formas de exclusión y de marginación que existen en todas las sociedades demandan de los gobiernos una mayor inversión en educación. Es fácil comprender

que los países que viven conflictos bélicos dedican muchos recursos económicos y humanos a la industria militar y se olvidan del mundo educativo; por eso, entre otras causas, el desarrollo educativo de muchos países es tan débil. En nuestro país, España, se considera que una inversión mínima del 5% del PIB es algo necesario para asegurar una educación inclusiva y de calidad para todos; sin embargo en estos últimos años la inversión no ha alcanzado esa cifra. Los progresos de la educación deben llegar a todos los ciudadanos y todas las ciudadanas porque un sistema educativo que no busca de modo simultáneo la equidad y la calidad no puede tener un desarrollo humano adecuado.

Todos los conceptos examinados hasta ahora son mera retórica si no se analiza a fondo cuáles son las prácticas pedagógicas y la cultura escolar que se aplica realmente en nuestros centros escolares. Es cierto que la política educativa debe luchar contra toda forma de exclusión y de marginación, pero también es real que es preciso modificar profundamente la mentalidad de los docentes si se quiere lograr efectivamente una escuela inclusiva y una enseñanza equitativa y de calidad para todos. Los métodos que se aplican en clase pueden contribuir en gran medida a hacer de la escuela un sistema de inclusión y no de marginación y exclusión. Existen numerosas experiencias didácticas que demuestran que el aprendizaje cooperativo, el respeto a la diversidad y el impulso de procesos participativos son métodos que fomentan un clima de inclusión en el ámbito educativo.

La atención a la diversidad es la clave para conseguir que un centro escolar sea realmente inclusivo. Junto a un currículo básico común a todo el alumnado es preciso también adaptar la enseñanza a los ritmos de aprendizaje del alumnado y a las necesidades de cada persona. El conjunto de elementos que debe tener una escuela inclusiva den reunir lo siguiente: habilidades cognitivas como la lectura, la escritura y el empleo de las matemáticas; el desarrollo personal que debe incluir la autoestima y la confianza en sí mismo; las competencias cívicas que le permitan respetar a los demás y saber trabajar en cooperación y finalmente saber participar responsablemente en la comunidad escolar y social en la que viven.

Es evidente que sin una correcta formación inicial y permanente del profesorado en una nueva cultura escolar de carácter inclusivo es muy difícil que avance en el mundo la educación y la escuela inclusiva. Esa nueva mentalidad del profesorado es una de las claves para que la educación inclusiva progrese y se implante en todos los Centros escolares. Los agentes principales de ese cambio son los docentes porque ellos pueden elaborar Proyectos de Centro en los que la diversidad sea respetada y en los que el alumnado y las familias puedan colaborar en la aplicación de medidas concretas

incluyentes y respetuosas con la diversidad presente en los Centros. Solo en ese nuevo contexto de respeto a la diversidad puede verse ésta como una riqueza de recursos y no como un posible conflicto. La cultura de la mediación y de la resolución pacífica de los conflictos es fundamental para que la escuela se convierta en un lugar de diálogo, de respeto y de convivencia democrática.

Una de las ideas fundamentales para que una escuela sea realmente inclusiva es la de comunidad educativa. Si el profesorado, el alumnado y las familias no se consideran miembros de una misma comunidad, si no sienten la pertenencia a ese grupo humano y no se sienten apoyados y aceptados por los demás, entonces es muy difícil que la escuela sea inclusiva. La responsabilidad y la corresponsabilidad con elementos esenciales para que una comunidad educativa funcione correctamente; cada uno debe asumir lo que le corresponda en función de su cargo o de su función en el ámbito educativo.

Por último, merece la pena precisar mejor algunos conceptos ético-jurídicos en los que se debe basar la escuela inclusiva. Nos referimos a la justicia y a la igualdad de oportunidades. Las injusticias de tipo económico y social que afectan a millones de personas en todo el mundo tienen como colorario inevitable que los sistemas educativos reflejen esa desigualdad y esas discriminaciones. La educación en cada país reproduce los mismos esquemas de desigualdad que actúan en la sociedad. Por eso es necesario que el actual modelo neoliberal capitalista sea superado por un modelo de economía social mucho más justo y solidario.

En ese sentido, el principio de la igualdad real de oportunidades es esencial para que la educación y la escuela sean realmente inclusivas. ¿Cómo puede establecerse un modelo de educación inclusiva si se concibe el derecho a la educación como algo que solamente está al alcance de determinados grupos sociales o se excluye de él a millones de mujeres en todo el mundo? ¿Cómo se puede hablar de una educación de calidad para todos si la escuela pública sufre constantemente continuos recortes en sus recursos materiales y humanos?

Todos estos interrogantes plantean la necesidad de cuestionar a fondo el modelo neoliberal en el que vivimos. Si la educación se considera solamente como un bien sometido a las reglas del mercado y no como un derecho universal que los Estados deben garantizar a todos los ciudadanos sin distinción de razas, lengua, sexo o cualquier otra condición social o económica, entonces es imposible que la escuela inclusiva sea una realidad. La desigualdad social y económica que privilegia a las élites de cada sociedad no es aceptable desde los derechos humanos.

El trayecto que hemos analizado en este artículo comienza con el reconocimiento del hecho multicultural pasa después por la necesidad del diálogo intercultural y culmina en la defensa de una escuela inclusiva en la que efectivamente todos, niños y niñas, pobres o ricos, tengan las mismas oportunidades de desarrollo humano integral. A estas alturas de la historia no podemos admitir que los gobiernos no sean capaces de invertir seriamente en una educación para todos, basada en la equidad y en la calidad.



4

**SITUACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE
LOS CENTROS EDUCATIVOS OBJETO DE
ESTUDIO RESPECTO A LOS PROCESOS
DE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN DEL
ALUMNADO INMIGRANTE**

Irene Rojas García y Margarita Bakieva

Dentro del proyecto “la población inmigrante en el contexto educativo español: Oportunidades, retos y desafíos” se ha pretendido mejorar el conocimiento de la situación de la población inmigrante, mediante la difusión de datos, estudios y publicaciones. Este estudio ha pretendido ser un programa que permita acceder a diferentes metodologías, acciones, iniciativas y experiencias puestas en marcha por entidades y centros educativos, dentro del contexto escolar, que hayan contribuido a la mejora de los procesos de integración e inclusión del alumnado inmigrante y sus familias.

Se ha pretendido recoger estas metodologías e impacto de las mismas en esta publicación con una doble intención, el conocimiento de la situación actual de la población inmigrante en educación y con el objeto de que sirva como punto de partida para reflexión y trabajo en nuevas iniciativas que sigan potenciando la mejora.

Al iniciar el proceso de investigación, creímos viable dentro de la realidad social objeto de estudio, la utilización de la encuesta como técnica metodológica. Para ello, se ha construido un cuestionario dividido en dos partes. Una primera parte con preguntas cerradas y una segunda parte con preguntas abiertas, dadas las ventajas que ello ofrece para llegar a un nivel de detalle que no ofrecen las preguntas cerradas y poder analizar así la dimensión intersubjetiva de nuestro objeto de estudio. El cuestionario puede encontrarse en el Anexo 1 de esta publicación.

Por otro lado, el trabajo de campo ha sido realizado entre los meses de abril y septiembre. Por vía telefónica se contactó con 133 centros educativos de toda España, de los cuales, finalmente se recibieron 50 cuestionarios válidos.

El cuestionario se administró tanto electrónicamente como presencialmente, en aquellos casos que así pudo ser. La Tabla 1, nos muestra cómo han sido rellenados los cuestionarios recibidos. Como podemos ver el 80% ha sido cumplimentado en formato papel y el 20% en formato electrónico, a través de un formulario generado en Google Forms.

Tabla 11
Formato de encuesta

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Cuestionario electrónico	10	20
Cuestionario en papel	40	80

Por otro lado, respecto a la descripción de la muestra resultante dentro del proyecto de investigación, se van a presentar los datos respecto a los centros contactados y cuestionarios recibidos, matrícula de los centros participantes, provincias en las que se encuentran, tipos de centros y porcentaje de alumnado inmigrante en los centros objeto de estudio.

Dentro del proceso de contacto con los centros educativos, se contactó con un total de 133 centros educativos de 26 provincias españolas diferentes. De la totalidad de centros contactados se han recibido cuestionarios de 52 centros educativos de 13 provincias diferentes. De estos centros, un 3,8% (2 centros) se han tenido que descartar como centros adecuados para el estudio sobre prácticas educativas centradas en la población inmigrante. Por otro lado, se recibieron 54 acciones educativas, de las cuáles una tuvo que ser descartada por haber sido realizada y diseñada por una entidad externa y no por el centro educativo.

Tabla 12
Datos de matrícula y alumnado migrante de los centros objeto de estudio

Cód. Centro	Nº de alumnado inmigrante	Matrícula total del centros	% alumnado inmigrante
35040201	121	540	22%
31070102	17	166	10%
46120103	35	365	10%
29060104	87	197	44%
12050105	50	750	7%
31080106	51	244	21%
31090107	96	178	54%
31100108	52	141	37%
31100109	43	430	10%
31100110	28	90	31%

47160111	38	330	12%
35040212	35	550	6%
47160113	22	110	20%
29060214	52	452	12%
31070115	12	220	6%
29060216	266	480	55%
29060217	162	1583	10%
47160218	35	553	6%
31110219	134	871	15%
10020120	8	142	6%
10030121	21	190	11%
46130122	52	150	35%
46140123	100	430	23%
29060124	*1	440	*
49170125	7	160	4%
49170126	4	208	2%
29060229	390	1300	30%
47160230	79	712	11%
35040231	133	415	32%
35040132	156	416	38%
03010233	165	873	19%
10030134	26	411	6%
10030135	198	403	49%
50180136	46	131	35%
03010237	19	480	4%
03010238	95	1540	6%
46130239	51	393	13%
46130140	34	255	13%
46130141	29	364	8%
46130142	10	216	5%
46130143	57	543	11%

46130244	86	625	14%
46130145	40	360	11%
31190146	266	452	59%
29060147	135	342	40%
19200248	68	570	12%
40210249	113	592	19%
46130150	69	116	60%
04220251	100	700	14%
46230152	180	396	45%
Total	4073	22575	18,04%

A continuación, se presentan los datos de los centros que han resultado objeto de estudio:

Provincias de alcance del estudio

El alcance del estudio sobre las prácticas educativas centradas en la inclusión del alumnado inmigrante se puede observar en la Tabla 3 que ofrece las provincias españolas donde se sitúan los centros participantes.

Tabla 13		
Provincias alcanzadas por el estudio		
	Número (Nº)	Porcentaje (%)
Alicante	3	6,0
Almería	1	2,0
Cáceres	4	8,0
Cantabria	1	2,0
Granada	1	2,0
Madrid	7	14,0
Murcia	9	18,0
Las Palmas	4	8,0
Sevilla	1	2,0
Valencia	12	24,0
Valladolid	4	8,0

Zamora	2	4,0
Zaragoza	1	2,0
Total	50	100,0

Además, se han señalado los centros en función de las provincias de su localización en el Mapa interactivo que podemos observar a continuación (Figura 1). Como podemos ver se ha llegado a provincias como Madrid, Valladolid, Murcia, Valencia, Alicante, Granada, Almería, Sevilla, Zamora, Cáceres, Zaragoza o Las Palmas en Gran Canaria.

Ilustración 5. Centros alcanzados por el estudio.



Tipos de centros educativos

Según el Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios (RCD) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte existen en España un total de 10.347 centros públicos de Educación Primaria y un total de 3.783 Institutos públicos de Educación Secundaria. Como podemos ver en la Tabla 4, los centros públicos de Educación Primaria recogidos en el estudio suponen el 62% del total y los Institutos públicos de Educación Secundaria el 38% del total.

Tabla 14. Tipos de centros de Ed. Primaria y Secundaria	
Educación Primaria	Educación Secundaria
31	19
62%	38%

El número de los centros de Educación Primaria es 1,63 veces más que los centros de Educación Secundaria Obligatoria.

Número de alumnado total de los centros objeto de estudio

Número total de alumnado matriculado en los centros que han sido alcanzados por el estudio es de 22575 alumnos y alumnas (la matrícula de los centros varía de 90 alumnos/as hasta 1583), de éste alumnado unas 4073 personas son inmigrantes (18,04%). En cuanto a los porcentajes del alumnado inmigrante, podemos observar la distribución en la Tabla 5.

Tabla 15 Porcentajes de alumnado inmigrante por centro agrupado en niveles		
% alumnado inmigrante	Centros válidos alcanzados por el estudio	Porcentaje respecto a la totalidad de centros recogidos (%)
0-15	27	54,0
15-30	8	16,0
30-45	8	16,0
45-60	6	12,0
Sin dato	1	2,0

De acuerdo con el porcentaje de alumnado inmigrante, la mayoría de los centros (un 54%) tienen hasta un 15% de sus alumnos matriculados inmigrantes. En el 16% de los casos el porcentaje de alumnado inmigrante llega del 15 al 30%, otro 16% de los centros tienen entre su alumnado entre un 30 y un 45% de personas inmigrantes. Por último, encontramos un 12% de centros que tienen entre un 45 y un 60% de alumnado migrante matriculado. El porcentaje de matrícula inmigrante llega hasta 59,48% en el caso más extremo.

Después de la descripción de la muestra, los resultados que se van a presentar, se organizan en función de los siguientes apartados:

- Datos de contexto y entorno sobre los centros educativos objeto de estudio.
- Datos educativos y sobre la vivencia de la diversidad cultural en los centros educativos objeto de estudio.
- Datos referentes a las acciones educativas para el fomento de los procesos de inclusión e integración que han proporcionado los centros objeto de estudio.

4.1 Datos de contexto y entorno sobre el centro educativo

La primera parte de la investigación pretende poner en contexto la información de los centros que han participado en el estudio. Por ello, en este apartado, se van a describir cuestiones referidas a la matrícula de los centros, región de procedencia, así como, percepción de los niveles económico y cultural del barrio por parte del centro, recursos del centro y participación del alumnado y familias en los órganos de representación del centro.

Matrícula total y por grupos

En la Tabla 16 se ofrecen estadísticos descriptivos en función de la matrícula de los centros participantes, así como, la matrícula masculina, femenina y el número de inmigrantes en el centro. Además, se ofrecen los porcentajes de matrícula femenina, masculina e inmigrante, donde el 100% es la matrícula del centro al que corresponden. En algunos casos, los datos no han sido proporcionados por los responsables del centro porque así lo han considerado.

Tabla 16					
Estadísticos descriptivos referentes a la matrícula					
	N*	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Matrícula total del Centro	50	90,00	1583,00	451,50	328,69
Matrícula: Hombres - Masculino	43	28,00	1057,00	231,95	184,56
Porcentaje de chicos en el Centro	43	24,14	71,43	50,84	7,77
Matrícula: Mujeres - Femenino	43	28,00	846,00	217,65	150,28
Porcentaje de chicas en el Centro	43	24,14	68,03	48,80	7,67
Número total de inmigrantes en el Centro	49	4,00	390,00	81,73	77,18
Porcentaje de alumnos y alumnas inmigrantes en el Centro	49	1,92	59,48	20,58	16,33

Nota: * Algunos centros han considerado no aportar el dato.

Los datos de la matrícula nos muestran que por regla general, los centros cuentan con un porcentaje aproximado de la mitad de alumnas y alumnos, siendo la media de matrícula de alumnas del 48,8 % y de alumnos del 50,84%.

Respecto al alumnado inmigrante, encontramos mayor diversidad. Desde centros que trabajan la integración y la inclusión desde un porcentaje que no supone más del 2% de su alumnado total, hasta centros donde el alumnado inmigrante supone más de la mitad de su alumnado total (59,48%). La media de alumnado inmigrante en los centros se encuentra en el 20,58%.

Región de procedencia del alumnado inmigrante

Los responsables de responder el cuestionario han sido personas que tienen una vinculación a un cargo de responsabilidad, normalmente en la dirección del centro (directores/as, jefes/as de estudio). Así, éstos respondientes han indicado qué tipo de procedencias se encuentran entre el alumnado inmigrante del centro en el que trabajan. En la Tabla 17 podemos observar la clasificación de los continentes de procedencia del alumnado, en la tabla 17.a podemos ver las nacionalidades de procedencia de forma más específica. El número (Nº) corresponde a las veces que ha sido mencionado un tipo u otro de procedencia en los centros de estudio, y el porcentaje corresponde a la proporción de estas menciones respecto al número total de centros (50 centros).

Tabla 17		
Continente de procedencia del alumnado inmigrante		
Continente	Nº	% de centros que lo mencionan
Europa	39	78,0
África	41	82,0
Asia	31	62,0
América	44	88,0
No señala	4	8,0

Como vemos el 78% de los centros indican que tienen población de origen europeo, el 82% población de origen africano, el 62% población de origen asiático y el 88% población de origen americano. El 8% ha considerado no señalar la nacionalidad del su alumnado inmigrante.

En la Tabla 17.a, se especifican los países agrupados en continentes y regiones y las veces que hayan sido indicados cada uno de ellos por las personas responsables del centro educativo. Las menciones son aproximadas, debido a que las personas responsables de los centros, en ocasiones, han mencionado las nacionalidades con mayor presencia y no la totalidad de ellas.

Tabla 17-A			
Especificación por regiones y países			
Continente	Región	País y nº de centros que los han mencionado	
Europa	Unión Europea	Rumanía (27)	R. Checa (2)
		Bulgaria (14)	Suecia (2)
		Portugal (14)	Bélgica (1)
		Italia (11)	Estonia (1)
		Alemania(6)	Finlandia (1)
		Polonia (4)	Francia (1)
		Reino Unido (4)	Grecia (1)
		Lituania (2)	Hungría (1)
		Países Bajos (2)	
	Resto de Europa	Ucrania (12)	Croacia (1)
		Rusia (11)	Macedonia (1)
		Moldavia (2)	
África	Norte de África	Marruecos (38)	Egipto (1)
		Argelia (10)	Libia (1)
	África occidental	Senegal (7)	Gambia (2)
		Nigeria (6)	Cabo Verde (1)
		Guinea (4)	Costa de Marfil (1)
		Mauritania (4)	Ghana (1)
África central	Guinea Ecuatorial (4)		
	Camerún (1)		
África Oriental	Kenia (1)		
	Tanzania(1)		
África del Sur	Sudáfrica (1)		

Asia	Asia Occidental	Siria (6) Armenia (4) Azerbaiyán (2)	Irak (2) Georgia (1)
	Asia Oriental	China (23) Hong Kong (3)	Corea del Sur (1) Taiwán (1)
	Asia del Sur	Pakistán (11) India (6)	Bangladesh (5) Nepal (1)
	Sudeste Asiático	Filipinas (7) Indonesia (2)	Malasia (1)
América	América del Norte	Estados Unidos (3) México (3)	
	Centro América y Caribe	República Dominicana (11) Cuba (8) Honduras (8)	El Salvador (5) Nicaragua (3) Guatemala (1)
	América del Sur	Ecuador (25) Colombia (21) Bolivia (17) Venezuela (17) Paraguay (10)	Argentina (9) Perú (8) Brasil (6) Uruguay (2) Chile (1)

Si comparamos los datos aportados por los responsables de los centros con los datos expuestos en el capítulo *Aproximación a la situación de la población inmigrante en España* de este texto sobre el origen del alumnado inmigrante matriculado en el curso 2015/2016 y aportados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, vemos que existe la misma tendencia.

De origen europeo destacaría la comunidad rumana y búlgara dentro de la Unión Europea y Ucrania en el Resto de Europa, Marruecos dentro del alumnado procedente de África, la comunidad China en el continente asiático y Ecuador, Colombia, Bolivia y República Dominicana en el continente americano.

A continuación, se adjunta la Figura 6, donde podemos ver de forma más gráfica los orígenes del alumnado de los centros que han resultado objeto de estudio.

Ilustración 6. Países de procedencia del alumnado.



Especificaciones: Círculo rosa – de 1 a 10 menciones, marcador azul: de 11 a 20 menciones; marcador rojo – más de 20 menciones.

Percepción del nivel económico del barrio: renta familiar

Se les ha preguntado a las personas responsables de los centros cómo perciben el nivel económico de la zona en la que se sitúa el centro de correspondencia. Los resultados de las respuestas se pueden observar en la Tabla 18.

Tabla 18

Percepción del nivel económico del barrio donde se encuentra el centro educativo

	Frecuencia	Porcentaje
Medio	22	44,0
Bajo	28	56,0
Total	50	100,0

En su totalidad los respondientes identifican el barrio en el que se enmarca su centro como económicamente vulnerable. Ninguno de ellos ha identificado el nivel del contexto con una valoración alta. El 56% considera que el barrio donde se encuentra el centro tiene un nivel bajo en términos económicos y un 44% de centros perciben que se enmarcan dentro de un contexto de nivel económico medio.

Percepción del nivel cultural del barrio: nivel de estudios

En cuanto al nivel cultural o nivel educativo del barrio donde se encuentra el centro, los datos de las respuestas se pueden observar en la Tabla 19.

Tabla 19		
Percepción del nivel cultural del barrio donde se encuentra el centro educativo		
	Frecuencia	Porcentaje
Medio	22	44,0
Bajo	28	56,0
Total	50	100,0

La tendencia de respuestas sobre la situación cultural del entorno es igual a las respuestas dadas sobre la percepción de la situación económica. Los centros que perciben que el barrio tiene un nivel económico medio tienden a seleccionar la misma opción de respuesta sobre el nivel cultural. Lo mismo sucede con la percepción de nivel bajo. De nuevo, ninguno de los respondientes ha identificado el entorno con la valoración alta del nivel cultural de sus habitantes.

Recursos del Centro educativo

Preguntada la percepción que tienen sobre el nivel económico y cultural del contexto donde se encuentran los centros. Se ha querido conocer cuáles son los recursos con los que cuentan los centros educativos. En este sentido se han pretendido analizar la situación respecto a recursos económicos, recursos materiales y recursos de personal.

En cuanto a los recursos económicos para inclusión de la población inmigrante, un 32% de los respondientes señalan afirmativamente la presencia de este tipo de recursos en su centro, respecto a un 68% que señala que no cuenta con recursos económicos en el centro.

Tabla 20		
¿Existen recursos ECONÓMICOS en el centro para la inclusión de la población inmigrante?		
	Frecuencia	Porcentaje
No	34	68,0
Sí	16	32,0
Total	50	100,0

Dentro del 32% de centros que señalan que sí tienen recursos económicos, especifican los siguientes:

Tabla 20-A	
Recursos específicos que exponen los centros educativos que señalan disponer de recursos económicos	
Tipo de Recursos Económicos	Porcentaje
Financiación del programa de Educación Compensatoria por la Administración Autonómica	25,0
Aportaciones particulares o puntuales y ayuda de los padres y madres	18,75
Recursos económicos según el Plan de Centro	12,5
Programas subvencionados por el Ayuntamiento y ONGs	12,5
Financiación parcial para el comedor	6,25
Para libros y/o biblioteca	6,25
Financiación para cubrir los gastos de apoyo lingüístico a inmigrantes	6,25
Sin especificar	12,5

Un 25 % señala que la financiación que recibe procede de la Administración Autonómica para cubrir programas de educación compensatoria. El 12,5% recursos económicos de la administración pública según el Plan de Centro y otro 12,5% señalan que tienen recursos económico a través de subvenciones de Ayuntamientos y ONGs. Resulta significativo señalar, que además de los centros que reciben recursos económicos de las instituciones públicas para educación compensatoria y apoyo lingüístico (6,25%), comedor (6,25%), materiales (6,25%) y programas específicos. El 18,75% de centros señalan que no reciben financiación de ninguna institución, pero sí intentan cubrir las necesidades mediante las aportaciones particulares o puntuales y señalan que solucionan algunas necesidades a través de la colaboración de padres y madres, con préstamo de libros, ropa, etc.

En cuanto a los recursos personales, podemos observar la proporción de centros que sí disponen de éstos desde la Tabla 21.

Tabla 21.		
¿Existen recursos PERSONALES en el centro para la inclusión de la población inmigrante?		
	Frecuencia	Porcentaje
No	15	30,0
Sí	35	70,0
Total	50	100,0

Un 70% de centros señalan que sí disponen de personal destinado a la inclusión de la población inmigrante. De estos, mencionan los siguientes:

- Maestra/o de Educación Compensatoria, Pedagogía Terapéutica o especialistas en acogida a través de programas (49%);
- Mediadores/as culturales y especialistas en interculturalidad (17%);
- Exclusivamente docente de área lingüística especializada (6%)

El resto de centros (28%) aunque ha indicado que sí dispone de personal para la inclusión del alumnado inmigrante no ha especificado qué tipo de personal.

En cuanto a los recursos materiales en el centro para la inclusión de la población inmigrante, los responsables de los centros señalan en su mayoría que disponen de éstos (Tabla 22) aunque las diferencias entre quienes señalan disponer de recursos materiales y quienes señalan que no superan los 10 puntos.

Tabla 22			
¿Existen recursos MATERIALES en el centro para la inclusión de la población inmigrante?			
	Frecuencia		Porcentaje
No	23		46,0
Sí	27		54,0
Total	50		100,0

Entre los centros que dicen disponer de recursos materiales y especifican qué tipo de materiales para la inclusión de la población inmigrante se señalan los siguientes:

- Banco de libros, biblioteca, dossiers y documentos tanto para la enseñanza como para el aprendizaje (37%).
- Recursos digitales (7,4%).

Como conclusión podemos ver que los centros educativos objeto de estudio señalan que en su mayoría no perciben recursos económicos para la inclusión de la población migrante pero sí perciben que disponen de personal y materiales para ello. Podemos ver que algunos centros no perciben algunos recursos personales y materiales como económicos y otros sí. Es decir, algunos centros perciben como recursos económicos los programas de compensatoria y otros centros lo perciben como recursos personales. Respecto a los recursos materiales podemos ver que siguen primando los recursos offline frente a los recursos online. También es significativo resaltar que encontramos

un 68% de centros que dicen no disponer de recursos económicos y un 30% de centros que no disponen de personal específico para la integración e inclusión del alumnado migrante.

Presencia de alumnado inmigrante y sus familias en los órganos de representación del centro y su nivel de participación.

Los responsables de los centros participantes han expresado su visión sobre la presencia de alumnado (o sus familias) en los órganos de representación del centro escolar (Tablas 23-24). Hay que tener en cuenta, que dentro del análisis de la presencia de alumnado inmigrante en los órganos de representación del centro, sólo se ha realizado el cálculo para el alumnado en los centros de E.S.O., ya que en los centros de Ed. Primaria no tienen representación del alumnado en los órganos de representación escolar según la normativa actual.

Tabla 23		
¿Hay presencia de alumnado inmigrante en los órganos de representación de los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria?		
	Frecuencia	Porcentaje
No	11	57,9
Sí	8	42,1

Un 42,1% de los centros señalan que sí existe una presencia del alumnado en los órganos de representación escolar (AMPA, Consejo Escolar, FAMPA). Sin embargo, el 57,9% señala que no hay presencia. Por lo que vemos, la participación del alumnado inmigrante en el centro, en este sentido, no es muy acusada pero tampoco los datos muestran una baja tendencia.

En cuanto al nivel de esta participación del alumnado, los centros que afirman que existe la participación del alumnado inmigrante en los órganos de representación, todos ellos señalan que la participación es activa por parte de los estudiantes. Por tanto, aunque la media de los resultados nos indique que hay menos porcentaje de alumnado que participe, cuando lo hacen, resulta ser de forma muy activa.

En cuanto a los miembros de las familias inmigrantes que participan en los órganos de representación escolar, un 44% de centros señalan que sí existe este tipo de participación (Tabla 24); y además en un 38% esta participación es activa. (Tabla 24).

Tabla 24

¿Hay presencia de familias inmigrantes en los órganos de representación escolar?

Nº		Presencia de familias		La presencia es activa	
		% del Total	Nº	% del Total	
Todos los centros	No	28	56,0	-	-
	Sí	22	44,0	19	38,0

Si desagregamos los datos por tipo de centro, vemos los siguientes resultados:

Tabla 24-A

Presencia de familias inmigrantes en los órganos de representación del centro según tipo de centro

Nº		Presencia de familias		La presencia es activa	
		% del Total de CEIPs o IES	Nº	% del Total de CEIPs o IES	
E. Primaria	No	15	48,4	-	-
	Sí	16	51,6	14	45,2
E. Secundaria	No	13	68,4	-	-
	Sí	6	31,6	5	26,3

La participación de las familias inmigrantes en los órganos de representación varía si atendemos a los resultados por Centros de Primaria o por Centros de Secundaria. La situación mostrada por los Centros de Primaria participantes en el estudio muestra pocas diferencias entre los centros que indican que las familias inmigrantes participan frente a los que indican que no, un 51,6% frente a un 48,4%. Es decir, hay más centros con participación de las familias inmigrantes en los órganos de representación que centros en los que no se participa. Además, encontramos un 45,2 % de Centros de Primaria que aseguran que la participación de estas familias es activa. Los datos en los Centros de Secundaria varían radicalmente y encontramos un 31,6 % de centros que señalan que las familias de alumnado inmigrante participan, respecto a un 68,4% que señalan que no hay participación. De total de Centros de Secundaria objeto de estudio, el 26,3% indican que la participación es activa por parte de estas familias.

Por último, resulta significativo señalar que en ocasiones, centros que señalan que hay participación de las familias inmigrantes pero que esa participación no es activa, indican que se debe a barreras idiomáticas.

4.2 Datos educativos y sobre la vivencia de la diversidad cultural en los centros objeto de estudio.

Después de presentar los datos sobre el contexto y entorno de los centros educativos objeto de estudio, se ha pretendido realizar un análisis sobre variables relacionadas con la vivencia de la diversidad cultural en los centros participantes, a continuación se presentan los resultados.

Razones de implantación de acciones educativas para la mejora de la inclusión de alumnado inmigrante

Por otro lado, se consideró preguntar las razones de la implantación de las acciones educativas para poder comparar los resultados con las acciones expuestas en la segunda parte del cuestionario.

Tabla 25		
Razones de implantación de la acción educativa para la inclusión		
	Total centros	
	Nº	%
Problemas de convivencia	10	20,0
Favorecer la igualdad de oportunidades	40	80,0
Bajo rendimiento académico	22	44,0
Agrupaciones sociales excluyentes	4	8,0
Problemas específicos de actitudes racistas	4	8,0

Las respuestas de las personas responsables de los centros sobre las razones de implantación de la acción educativa se centran básicamente en favorecer la igualdad de oportunidades (80%) y en mejorar el bajo rendimiento académico (44%). Por otro lado, el 36% indicaría razones de problemas de convivencia, agrupaciones sociales excluyentes o problemas específicos de actitudes racistas. Los resultados diferenciados entre Centros de Educación Primaria y Centros de Educación Secundaria indican que existe la misma tendencia en las razones de implantación de las acciones educativas pero en los Centros de Educación Secundaria se han seleccionado en menor medida razones de convivencia.

Tabla 25-A

Razones de implantación de la acción educativa para la inclusión según tipo de centro

	E. Primaria		E. Secundaria	
	Nº	%	Nº	%
Problemas de convivencia	7	13,2	3	11,1
Favorecer la igualdad de oportunidades	24	45,3	16	59,3
Bajo rendimiento académico	16	30,2	6	22,2
Agrupaciones sociales excluyentes	2	3,8	2	7,4
Problemas específicos de actitudes racistas	4	7,5	-	-

Aun así, los Centros de Educación Secundaria señalan mayores problemas respecto a la formación de agrupaciones sociales excluyentes respecto a los Centros de Educación Primaria.

Que la razón mayoritaria de los centros haya sido “favorecer la igualdad de oportunidades” puede indicar que las acciones tienden a tener una perspectiva más integral, ya que el fomento de la igualdad de oportunidades puede enfocarse desde acciones de mejora de la convivencia, acciones de mejora del rendimiento académico, idiomático, etc., mientras que las razones específicas de problemas de convivencia o bajo rendimiento académico, suponen acciones también más específicas. Aunque, como veremos en el apartado de análisis de las acciones educativas, la mayoría de los centros que seleccionaron esta opción, señalaron que llevan a cabo acciones educativas centradas en la mejora de la convivencia escolar.

Dificultades en relación a que hacer docente con población inmigrante

Por otro lado, se ha querido saber cuáles eran las dificultades del profesorado en relación a su quehacer docente con el alumnado migrante. El 66% de centros ha señalado que sus principales dificultades son por cuestiones idiomáticas, seguidas en un 56% de los casos por dificultades académicas. Las dificultades a nivel de convivencia las encontramos en el 18% de los centros. En proporción, en Educación Secundaria, encontramos mayores problemas idiomáticos ya que, cuanto más pequeños y pequeñas, aprenden el idioma más rápido.

Tabla 26		
Dificultades existentes a la hora del trabajo docente con población inmigrante		
	Todos los centros	
	Nº	%
Dificultades a nivel académico	28	56,0
Dificultades a nivel idiomático	33	66,0
Dificultades a nivel de convivencia	9	18,0

En ocasiones los centros han señalado otro tipo de dificultades en su quehacer docente con la población inmigrante. Indican que la incorporación al sistema por primera vez resulta ser siempre complicada y pueden producirse pronunciados choques culturales. También, en ocasiones echan en falta mayor implicación por parte de las familias y recursos económicos para poder llevar a cabo con eficacia la resolución de estas dificultades, como hemos visto en el anterior apartado sobre recursos de los centros educativos.

Forma de vivir la diversidad cultural que identifica al centro

Se les preguntó a las personas responsables de los centros qué modelo de convivencia es el que predomina en su centro educativo. Las estadísticas descriptivas de las respuestas se pueden observar en la Tabla 27.

Tabla 27		
Selecciona la definición que identifique la forma de vivir la diversidad cultural en el centro		
	Todos los centros	
	Nº	%
Las culturas coexisten pero no conviven	6	12,0
Hay convivencia cultural respetando la diversidad	42	84,0
Se aboga por la importancia de la cultura de acogida, que es la cultura mayoritaria del centro	2	4,0

En su mayoría en los centros las personas responsables exponen que existe un ambiente de convivencia cultural basado en el respeto a la diversidad (84%). El 12% considera que las culturas coexisten pero no conviven. Únicamente el 4% aboga por la importancia de la cultura de la sociedad de acogida.

Tabla 27-A

Forma de vivir la diversidad cultural en el centro según tipo de centro		
	Ed. Primaria	Ed. Secundaria
	%	%
Las culturas coexisten pero no conviven	16,1	5,3
Hay convivencia cultural respetando la diversidad	80,6	84,2
Se aboga por la importancia de la cultura de acogida, que es la cultura mayoritaria del centro	3,2	5,3

Si atendemos a los datos según el tipo de centro, vemos que se mantiene como mayoritaria la percepción de los centros de que la forma de vivir la diversidad en los mismos es mediante la convivencia plena respetando la diversidad. Este porcentaje aumenta en los centros de Educación Secundaria. Los centros de Educación Primaria señalan que en un 16,1% de los casos las culturas coexisten pero no conviven en los centros.

Percepción del nivel de conflictividad⁴

Se les preguntó a las personas responsables de los centros cómo perciben el nivel de conflictividad en sus centros; los resultados se presentan en la Tabla 28.

Tabla 28

Nivel de conflictividad entre las diferentes culturas que conviven en el centro. Conflictividad entendida como existencia de problemas de convivencia		
	Todos los centros	
	Nº	%
Alto	2	4,0
Medio	8	16,0
Bajo	40	80,0

La percepción que indican tener las personas responsables de los centros sobre el nivel de conflictividad, entendido como la existencia de problemas de convivencia, es baja en el 80% de los casos. El nivel de conflictividad que indican los responsables de los centros es alto en un 4% de los casos y medio en un 16% de los casos (Tabla 18); solo los centros de Ed. Primaria presentan niveles altos de conflictividad, de acuerdo con las respuestas de los responsables (6,4% respecto a los CEIPs).

⁴ Conflictividad entendida como existencia de problemas de convivencia

Tipo de interacciones personales entre el alumnado de diferentes culturas dentro del aula

Por otro lado, queríamos saber cuáles eran las interacciones entre el alumnado de diferentes orígenes dentro del aula desde la perspectiva de los centros. Respecto a este tipo de interacción podemos ver los resultados en la tabla 29.

Tabla 29		
Carácter de interacciones sociales dentro del aula ²		
	Todos los centros	
	Nº	%
Hay convivencia plena entre el alumnado y respeto a la diversidad cultural	43	86,0
Las diversas culturas no interactúan entre sí	2	4,0
El alumnado tiende a interactuar con personas de su misma nacionalidad	15	30,0
Las interacciones entre las diversas culturas son circunstanciales y de baja intensidad	6	12,0

El 86% de los centros señalan que entre el alumnado dentro del aula hay convivencia plena y respeto a la diversidad. Un 30% de los centros señala que el alumnado tiende a interactuar con personas de su misma nacionalidad. La tendencia se mantiene entre educación primaria y secundaria pero cabe resaltar que dentro de los Centros de Educación Secundaria no se ha indicado que las diversas culturas no interactúen entre sí (Tabla 29.a).

Tabla 29-A		
Carácter de interacciones sociales en el aula ³ según tipo de centro		
	Ed. Primaria	Ed. Secundaria
	%	%
Hay convivencia plena entre el alumnado y respeto a la diversidad cultural	63,4	68,0
Las diversas culturas no interactúan entre sí	5,0	-
El alumnado tiende a interactuar con personas de su misma nacionalidad	21,9	24,0
Las interacciones entre las diversas culturas son circunstanciales y de baja intensidad	9,7	8,0

Dado que la respuesta era de opción múltiple, entre los centros de Ed. Primaria, el 80,6% ha seleccionado una única opción que se corresponde con las tendencias mostradas en las tablas 29 y 29.a. El 12,9% de los centros ha seleccionado dos opciones, entre las que no se encuentra: “Las diversas culturas no interactúan entre sí”. Por último, sólo un 6,4% ha respondido que todas las opciones se dan en su centro. Para los centros de ESO, el 68,4% ha seleccionado una única opción que se corresponde con los datos mencionados anteriormente. El 31,6% ha seleccionado dos tipos de interacciones que en todos los casos ha sido la opción “Hay convivencia plena entre el alumnado y respeto a la diversidad cultural”, y a la vez la opción “El alumnado tiende a interactuar con personas de su misma nacionalidad”. Por tanto, aunque la opción mayoritaria es que entre el alumnado hay convivencia plena y respecto a la diversidad, la opción de que las diversas culturas tienden a interactuar entre sí resulta significativa en los centros.

Carácter de constitución de los grupos de iguales en los espacios comunes.

En el epígrafe anterior queríamos saber el tipo de interacciones que se producían en el aula entre el alumnado de diversos orígenes. En este epígrafe hemos querido comprobar si se perciben diferencias cuando se encuentran en los espacios comunes y pueden elegir con quién estar. Vemos que en este caso (Tabla 30), con mucha mayor presencia, las personas responsables de los centros señalan que son conformados con independencia de la nacionalidad del alumnado que lo compone y los grupos son diversos (90%). Esta tendencia se repite si desagregamos los datos por centros de primaria y de secundaria, con la diferencia de que ningún centro de educación secundaria ha seleccionado la opción “Conformados por alumnado de igual nacionalidad y no existe relación entre diferentes culturas”. Por tanto, desde la percepción de las personas responsables del centro, los espacios comunes son espacios con interacciones más diversas que las aulas.

Tabla 30		
Cómo se constituyen los grupos de iguales en los espacios comunes		
	Todos los centros	
	Nº	%
Conformados por alumnado de igual nacionalidad y no existe relación entre diferentes culturas	2	4,0
Conformados por alumnado de igual nacionalidad y las interacciones entre grupos son de baja intensidad	7	14,0
Conformados con independencia de la nacionalidad del alumnado que lo compone. Los grupos son diversos.	45	90,0

Formación en materia de inclusión e interculturalidad del profesorado en los centros

Son diversos los estudios que han investigado sobre la formación inicial de los y las docentes. Desde los estudios del proyecto IDENTIDOC (2014, citado en Quintano, Tejedor y Ruiz, 2015) se evidenciaba una amplia distancia entre la formación del profesorado y la práctica educativa. Por otro lado, otros estudios sobre la presencia de la Educación Intercultural en los planes de formación inicial del profesorado anteriores al Plan Bolonia (García López, 2002, citado en Quintano, Tejedor y Ruiz, 2015) muestran una perspectiva desalentadora en este sentido. De los planes analizados dentro de la carrera de Magisterio, el 71% no incluía materias relacionadas con la diversidad y la inclusión cultural. Debido a ello, hemos querido analizar si el profesorado de los centros objeto de estudio tenía formación en interculturalidad e inclusión del alumnado inmigrante y en el caso de ser así, investigar qué tipo de formación disponían.

En primer lugar, un 10% de centros indica que desconoce si su profesorado tiene o no tiene formación en interculturalidad. Por otro lado, el 48%, expresa que dentro del profesorado del centro pocos o ningún profesor o profesora tiene formación en interculturalidad. Sólo el 28 % indican que al menos la mitad de su profesorado o la mayoría tienen formación. El 12% haría referencia a aproximadamente la mitad del profesorado y el 16% a la mayoría o a toda la plantilla.

Tabla 31
Formación del profesorado de los centros en interculturalidad

	Nº	%
Centros educativos en los que la mayoría de su profesorado tiene formación en interculturalidad	8	16,0
Centros educativos en los que aproximadamente la mitad de su profesorado tiene formación en interculturalidad	6	12,0
Centros educativos en los que pocos o ninguno de su profesorado tiene formación en interculturalidad	24	48,0
Centros educativos en los que desconocen el dato	5	10,0
Centros que no responden	7	14,0

De los centros que tienen docentes formados en la materia de inclusividad e interculturalidad educativa, se señalan los tipos de formación que indican haber recibido los y las docentes de los centros educativos objeto de estudio (Tabla 31a).

Tabla 31-A

Tipo de formación recibida por los docentes en la materia de inclusión e interculturalidad

	Nº	%
Máster universitario	4	8,0
Posgrado	1	2,0
Cursos de formación permanente	27	54,0
Otros	6	12,0
No contestan	12	24,0

Como podemos ver, la mayoría (54%) señalan que tienen formación a través de cursos de formación permanente. Éstos cursos resultan importantes para la el cálculo de méritos en la oposiciones o para el complemento salarial denominado “*sexenio*”. La formación a través de máster universitario o cursos de posgrado cae hasta el 8% y 2%, respectivamente.

Entre aquellos centros que señalan la opción “*Otros*”, se mencionan las siguientes opciones formativas: Talleres, jornadas y seminarios de formación y cursos del *Centro de Formación e Innovación Educativa* (CFIE). Otros centros señalan que su profesorado ha aprendido técnicas de forma autodidacta o a través de la experiencia profesional en centros con alumnado migrante.

Realización de alguna acción educativa externa para favorecer la convivencia y relación entre iguales y tipo de entidades que realizan la acción

En cuanto a la realización de alguna acción educativa externa para favorecer la convivencia, podemos observar desde la Tabla 32 que aquellos centros que sí señalan la existencia de este tipo de acciones son un 76% del total.

Tabla 32.

Se realiza en el centro educativo alguna acción educativa externa para favorecer la convivencia y relación entre iguales?

	Nº	%
No	12	24,0
Sí	38	76,0
Total	50	100,0

Cuando se les pregunta qué tipo de entidades desarrollan la acción, se marcan diferentes opciones (Tabla 33).

Tabla 33		
Institución externa que desarrolla la acción ⁴		
	Nº	%
Dirección Provincial de Educación	9	18,0
Asociaciones	27	54,0
ONG	25	50,0
Empresas	3	6,0

Entre otras entidades que realizan la acción educativa se señalan las siguientes:

- Ayuntamiento de la localidad, a través de diferentes programas de integración o educación enfocadas a las Instituciones Educativas;
- Grupos de voluntariado sin identificación.

Atendiendo a los datos resultantes mostrados en la Tabla 31, resulta significativo que el 50% de los centros señalen que la institución externa que desarrolla la acción es una ONG, el 54% señala que es una asociación. El 18% de los centros señalan que la Dirección Provincial de Educación es la que desarrolla la acción y sólo el 6% indica que lo hace una empresa. Lo cual nos indica la importancia de la intervención realizada por ONGs y Asociaciones sin ánimo de lucro.

Datos académicos (Tasas de abandono, fracaso escolar, promoción), por niveles educativos

Se les preguntó a las personas responsables de los centros sobre algunos indicadores académicos de sus alumnos y alumnas en los cursos de 6º de Primaria y 2º y 4º de ESO para los centros de Educación Secundaria. Estos resultados pertenecen a la muestra estudiada y no son extrapolables a la población general, ya que pretenden dibujar el perfil de estos centros. Los resultados se pueden observar en las Tablas 34 a 36.

Tabla 34		
Porcentaje medio de la tasa de fracaso escolar. Ed. Primaria		
	E. Primaria	
	Autóctonos	Migrantes
6º de Primaria	11,55% (n=24)	11,66% (n=23)

En cuanto a la tasa media del porcentaje de fracaso escolar que aportan las personas responsables de los centros participantes en el estudio, vemos que el alumnado migrante son los que se presentan en una gran desventaja en este asunto para la última fase de la ESO, sin embargo, en la fase de Ed. Primaria sus niveles no varían en función de la procedencia. En el 2º grado de la ESO la diferencia entre los grupos autóctonos y migrantes no es significativa.

Tabla 35		
Porcentaje medio de la tasa de fracaso escolar. Ed. Secundaria		
	ESO	
	Autóctonos	Migrantes
2º ESO	12,05%(n=14)	11,65%(n=13)
4º ESO	10,44%(n=13)	18,74%(n=13)

Tabla 36		
Porcentaje medio de la tasa de promoción a otros niveles educativos		
	ESO	
	Autóctonos	Migrantes
4º ESO	76,69% (n=11)	62,01% (n=11)

La Tasa de promoción de los alumnos y alumnas de 4º de la ESO muestra una ligera desventaja no significativa del alumnado migrante para este dato (Tabla 36).

Tabla 37		
Porcentaje de la tasa media de abandono escolar temprano		
	ESO	
	Autóctonos	Migrantes
2º ESO	5,25 (n=17)	5,88 (n=14)
4º ESO	5,39 (n=15)	10,06 (n=15)

En cuanto al porcentaje de abandono de los alumnos y alumnas en la Ed. Secundaria Obligatoria, el alumnado inmigrante muestra niveles más altos, sobre todo en la 2ª Fase de la ESO.

Se ha decidido comparar los datos obtenidos de los centros objeto de estudio con los datos oficiales ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE) sobre

abandono escolar temprano. Respecto al concepto de fracaso escolar, se ha definido desde diferentes perspectivas y atendiendo a diversas variables que le afectan en los estudios que se han realizado sobre este hecho, por lo que, no ha sido posible encontrar el dato concreto que se ha preguntado en el cuestionario de nuestra investigación. Respecto a los datos oficiales sobre la tasa de abandono escolar temprano, aunque no se ha encontrado disponible la tasa en 2ºESO y en 4ºESO, si no, las tasas diferenciadas entre quienes abandonan sin la obtención del título de la ESO y quienes abandonan tras obtener este título.

En el caso de la tasa de abandono escolar temprano, según la Encuesta de Población Activa (EPA) de 2016 realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE), la tasa de abandono sin la obtención del título de ESO es del 6,9% para el alumnado con nacionalidad española y del 18,6% para el alumnado con nacionalidad extranjera. Se trataría de aproximadamente 12 puntos de diferencia. En el caso del alumnado que abandona obteniendo el título de ESO, la tasa para el alumnado con nacionalidad española sería del 9,6% y del alumnado con nacionalidad extranjera del 18,9%, en este caso, aproximadamente 9 puntos de diferencia. En el caso de los datos obtenidos en los centros objeto de estudio, apenas se encuentra diferencia en 2ºESO y en 4ºESO encontramos una distancia de aproximadamente 5 puntos, inferior a los datos oficiales.

4.3 Resultados de la recogida de acciones educativas para el fomento de los procesos de inclusión e integración del alumnado migrante de los centros objeto de estudio.

Además de analizar los datos de contexto y educativos de los centros educativos objeto de estudio, uno de los objetivos principales de esta investigación, radica en el conocimiento de acciones educativas que se llevan a cabo desde los propios centros para el fomento de la integración y la inclusión. A continuación, se muestran los resultados de las acciones educativas recogidas. Éstas fueron explicadas por los responsables de los centros educativos a través del cuestionario. Además, se ha procedido a la realización del cruce de los resultados del análisis de las acciones con las respuestas dadas por los centros, que presentaron acción educativa, en la primera parte del cuestionario. De esta manera, se han cruzado algunas variables de la primera parte con el análisis de las acciones educativas, estas variables han sido: las razones de implantación de la acción educativa, el nivel de conflictividad, las dificultades en el quehacer diario del personal docente y la forma de vivir la diversidad en el centro.

Número de acciones educativas

Han sido 40 centros educativos los que han aportado 53 acciones educativas válidas. Otros 10 centros no han aportado ninguna acción educativa, el 50% de esos centros no tenían acciones para el fomento de la interculturalidad porque, aun teniendo alumnado migrante, no consideraban que fuera necesario. El 20% de esos 10 centros sólo tienen acciones educativas realizadas por entidades externas y otro 20% no ha aportado información sobre la motivación de no realizar acciones específicas para favorecer los procesos de integración e inclusión del alumnado migrante. De esos 50 centros, el 66% ha aportado una acción, el 4% dos acciones, el 8% tres acciones y finalmente, el 2% ha aportado cuatro acciones educativas. Entre los nombres de las acciones recogidas podemos encontrar una diversidad de objetivos y metodologías. En el Anexo 2 se ofrece el resumen de las acciones por cada centro.

Frecuencia de realización de la acción educativa

La frecuencia que indican los responsables de los centros ha sido recodificada a partir de la información aportada en dos categorías (puntual o periódica). Los resultados se pueden observar en la Tabla 38.

Tabla 38		
Frecuencia de realización de la actividad		
	Frecuencia	Porcentaje
Puntual	13	24,5
Periódica	40	75,5

Los centros, en un 75,5% señalan que sus acciones se realizan de forma periódica, entendiendo periódica como realizada a lo largo de diferentes cursos académicos. Únicamente el 24,5% de las acciones son realizadas de manera puntual, normalmente relacionado con fechas concretas o eventos concretos, Día contra el Racismo, enmarcado en jornadas concretas o semanas temáticas.

Duración de la acción educativa

Se les preguntó a las personas responsables qué duración tenía la acción educativa y a partir de las respuestas abiertas se clasificó la información que se puede observar en la Tabla 39.

Tabla 39		
Duración de la actividad		
	Frecuencia	Porcentaje
Día	6	11,3
Semana	3	5,7
Mes	2	3,8
Curso	40	75,5
No responde	2	3,8

En cuanto al alcance de las acciones educativas realizadas por los centros, en un 13,2% (n=7) los responsables indican que la acción se dirige al aula escolar, y en un 94,3% (n=50) de casos el alcance de la acción es el Centro escolar. Por tanto, vemos que las acciones suelen ser proyectos a medio y largo plazo que duran todo el curso académico. Los centros indicaron qué aulas son el objetivo de la acción o de las acciones educativas que han sido realizadas. En la mayoría de los casos se indica que se aplica a todas las aulas que necesitan tal acción por cuestiones de diversidad cultural específicas que necesiten atención e intervención.

Población a la que se dirige la acción educativa⁵

Se les preguntó a las personas responsables de los centros a qué colectivo se dirigía la acción educativa que describen. El 94,3% de las acciones estaban dirigidas al alumnado, el 58,5 señala que sus acciones se dirigen también para las familias y el 62,3% incluye al profesorado. Por último, el 18,9% de las acciones incluyen a otras personas de la comunidad educativa. Esto nos indica que gran parte de las acciones no se dirigen únicamente a un grupo, si no que están diseñadas para llegar conjuntamente al alumnado, profesorado y familias.

Tabla 40		
Población a la que va dirigida la acción educativa		
	Nº	%
Alumnado	50	94,3
Familias	31	58,5
Profesorado	33	62,3
Otras personas de la comunidad educativa	10	18,9

5 Respuesta múltiple.

En el caso de las acciones dirigidas al alumnado, los responsables indican que la población es la totalidad o la mayoría del alumnado del centro en el 37,8% de los casos, otro 10% de acciones educativas tienen como población diana una parte del alumnado del centro (grupos concretos), otras acciones (1%) se dirigen sólo al alumnado inmigrante (sin el alumnado nativo). Lo que esto indica es que las acciones que realizan los centros van dirigidas al alumnado total para fomentar la integración e inclusión el alumnado migrante, no exclusivamente a su alumnado migrante.

Además, se les preguntó si la acción educativa se dirige a otra población. Entre otras personas de la comunidad educativa a las que se dirige la acción educativa se indica el personal no docente del centro.

Personas participantes y grado de implicación

Dentro de las acciones educativas se ha querido saber cuáles son las personas participantes y su grado de implicación, desde el lado de quienes participan desarrollando la acción hacia los colectivos que se dirige. En el 96,2% de las acciones participa personas de la comunidad educativa: Equipo directivo, profesorado, orientación, alumnado o familias.

En el caso de la implicación del profesorado, desde la perspectiva de las personas responsables de los centros, se indica en su mayoría, que todo el profesorado se ha implicado de forma muy activa (32%). Las acciones que se dirigen al profesorado, suelen ser en materia de formación en mediación de conflictos.

“Profesorado del centro en su totalidad. Los más implicados son los docentes que imparten clase a los alumnos que precisan las actuaciones ya sean puntuales (temporalmente) o necesitan una atención más prolongada”, CEIP.

Tabla 41		
Personas participantes en la acción educativa		
	Nº	%
Personas participantes: personal interno al Centro (dirección, profesores, orientadores, alumnos, familias)	51	96,2
Personal externo al Centro	8	15,1

En el caso de que los centros indiquen como la población objetiva a las familias inmigrantes, en un 11% se señala que todas las familias se han implicado, otros centros

remarcan que las familias se han implicado en su mayoría de forma muy activa. Los discursos se encuentran polarizados entre quienes demandan mayor participación por parte de las familias y por quienes consideran que sí existe implicación.

“Se echa en falta una mayor implicación de las familias”, CEIP.

Por otro lado, en el 15,1% de los casos, los participantes son personas externas al centro, tales como asociaciones u ONG que colaboran en el desarrollo de la acción o en algunas actividades de la misma.

“Se implica todo el profesorado a dedicación completa. Otras asociaciones u ONGs en algunas actividades concretas. También, los cuerpos de seguridad del estado”, CEIP

Los centros educativos enfatizan en que los participantes se implican al 100%, aportando todo el interés y motivación para que la actividad resulte exitosa.

Disponibilidad de la información sobre programa educativo

La información disponible sobre las acciones educativas se presenta en diferentes modalidades o soportes (tabla 42):

- Materiales adjuntos en el programa o en el plan de convivencia del centro, memoria del centro, plan de acción tutorial;
- Documentos subidos a la nube, al blog o a la página Web del centro o del programa, a las redes sociales digitales.

Tabla 42. Disponibilidad de la información sobre programa educativo	
	%
Offline (Información en los documentos internos del centro)	34%
Online (Página Web o Redes Sociales)	17%
Ambas	7%
No disponible	2%
NS/NC	40%

El 34% señala tener la información únicamente dentro de los documentos internos del centro. Formato que resulta menos accesible para otras personas de la comunidad educativa que no sea el profesorado. El 17% señala tener la información disponible de forma Online y el 7% señala tener la información en ambos formatos. El 2% señalaría no tener la información disponible para acceder a ella en ninguno de los formatos anteriores.

Pretensiones y motivación.

Se les preguntó a las personas responsables de los centros sobre la motivación para la aplicación del programa. En su mayoría las respuestas apuntan a las necesidades del tipo académico y de mejora del entorno de la convivencia social del centro (Tabla 43).

Tabla 43 Por qué surge la acción educativa		
	Nº	%
Necesidad legal (cuestiones de cumplimiento de la normativa escolar, como Plan de Convivencia, Plan de Acción Tutorial, etc.)	1	1,9
Necesidades académicas (cuestiones como: lingüísticas, instrumentales, etc.)	12	22,6
Necesidad de mejora de la convivencia (cuestiones: mediación escolar, valores, cohesión, etc.)	30	56,6
Necesidades académicas y de mejora de la convivencia en la misma acción educativa	10	18,9

El primer lugar la motivación menos expuesta ha sido la necesidad legal, en este sentido se expresa la necesidad del cumplimiento de la normativa.

“Necesidad legal de tener plan de convivencia”, CEIP.

El 22,6% de las acciones se centran en cubrir necesidades académicas dentro del ámbito lingüístico e instrumental.

“Ante el aumento de la llegada de alumnado migrante al centro y con desconocimiento del idioma castellano y/o valenciano. Pretende se favorecer la igualdad de oportunidades y que se sientan a gusto y acompañados en el menor tiempo posible”, CEIP.

La mayoría de las acciones educativas surgen por motivaciones de mejora de la convivencia en los centros ante el aumento de la diversidad del alumnado. En este caso, se trata del 56,6% de las acciones educativas recogidas.

“La acción se establece ante determinados conflictos surgidos y la detección de necesidades de mejora de la integración en algunos casos, el centro tiene un nivel alto de integración y a veces hay choques culturales”, CEIP.

Otras acciones educativas surgen de la necesidad de cubrir aspectos tanto educativos como de mejora de la convivencia. En este caso, el 18,9% de las mismas.

“El proyecto surge a partir de las necesidades que tenemos que dar respuesta a la diversidad de nuestro alumnado. Estamos convencidos que a través de la inteligencia emocional van a ser capaces de conseguir un éxito vital y éxito académico. Se desarrolla en torno a la igualdad de oportunidades y la mejora de aptitudes personales (autoconocimiento, autonegación, motivación) y sociales (empatía y habilidades sociales)”, CEIP.

Los resultados de las motivaciones por las que surgen las acciones educativas que los centros educativos han llevado a cabo, difieren de los resultados que se han mostrado acerca de las variables sobre los datos de contexto del centro: forma de vivirla diversidad, razones de implantación de las acciones educativas en el centro, nivel de conflictividad, dificultades en relación al quehacer docente y el tipo de interacciones entre el alumnado, dentro del aula y en los espacios comunes. Estos resultados nos indicaban que mayoritariamente la convivencia es plena respetando la diversidad, el nivel de conflictividad es bajo, así como, las interacciones entre el alumnado eran mayoritariamente diversas. Por otro lado, también se señalaba que las razones y dificultades por las que se implantan las acciones se debían principalmente a cuestiones de favorecer la igualdad de oportunidades y cuestiones de mejora del nivel académico e idiomático. Los resultados del análisis de las acciones educativas muestran que la principal preocupación de éstas es la mejora de la convivencia. Por lo tanto, vemos que los centros tienen una perspectiva sobre la realidad de sus centros que difiere de lo que finalmente lleva a cabo para la gestión de la diversidad de los mismos.

Objetivos

En cuanto a los objetivos que persiguen los programas aplicados, se han clasificado las respuestas en función del tipo de objetivos; individuales (referentes al desarrollo individual del alumno), y colectivos (referentes al entorno escolar).

Tabla 44
Objetivos individuales

	Nº	%
Mejora de competencias académicas (marcadas en el currículo académico)	12	22,6
Mejora de competencias sociales (habilidades sociales, resolución de conflictos, cohesión grupal, etc.)	27	50,9
Mejora de competencias académicas y sociales	14	26,4

Entre los objetivos individuales, son dos las grandes categorías mencionadas en las acciones educativas. En primer lugar, la mayoría (50,9%) de las acciones educativas tienen como objetivo individual la mejora de las competencias sociales, incluyendo esas acciones que permitan mejorar la convivencia con actividades de resolución de conflictos, habilidades sociales o cohesión grupal.

“Promover el reconocimiento y el respeto recíproco entre diferentes culturas. Desarrollar actitudes favorables a la inclusión del alumnado. Contribuir a la consecución de la competencia social y ciudadana del alumnado. Favorecer un buen clima de convivencia en el centro y en el barrio. Conocer y valorar críticamente las culturas. Promover actitudes, conductas y relaciones positivas entre las culturas”, IES.

Por otro lado, se señala como objetivo la mejora de las competencias académica en un 22,6% de las acciones educativas. Los centros destacan que así se pretenden reducir desigualdades y la consecución de las competencias clave.

“Evitar desigualdades, incorporación rápida al nivel de su curso. Mejorar la competencia emocional. Incrementar el porcentaje de alumnos que alcanzan las competencias clave”, CEIP.

Por último, el 26,4% de las acciones comparten el objetivo de mejorar tanto las competencias sociales como las competencias académicas. Se pretende así, dentro de la misma acción, mejorar la convivencia y los conflictos que puedan surgir, a la vez que se mejora el rendimiento académico y las prácticas docentes.

“Impulsar la participación de todas las familias del centro. Mejorar la convivencia en el centro, incorporando la atención a la diversidad como un elemento clave de la misma. Contribuir a la mejora del rendimiento escolar del alumnado”, IES.

“Reducir el absentismo escolar y de los conflictos. Aumentar la cohesión grupal e integración. Mejorar los enfoques didácticos interculturales, perseguir una educación inclusiva atendiendo la diversidad y compensando desigualdades, trabajar a través del aprendizaje dialógico. Mejora de la convivencia y mejora de las prácticas docentes”, CEIP.

Como hemos visto, la mayoría de las acciones se enmarca dentro del objetivo individual de mejorar las competencias sociales en el centro, como segunda opción, encontramos las acciones que combinan el objetivo de mejorar las competencias académicas y las competencias sociales, como opción con menos presencia, encontramos aquellas acciones que buscan únicamente mejorar las competencias académicas. De nuevo, podemos comparar estos resultados con los resultados obtenidos en las preguntas sobre razones de implantación de la acción educativa, nivel de conflictividad y dificultades en relación al quehacer docente. Vemos que, mientras que las acciones mayoritariamente se dirigen a mejorar los niveles de competencia social en los centros y encontramos múltiples menciones a resolución de conflictos y mejora de la convivencia, los resultados anteriores nos indicaban bajos niveles de conflictividad y dificultades académicas o idiomáticas principalmente. Por tanto, de nuevo encontramos una distancia entre la perspectiva de lo que se hace desde los centros y lo que se lleva a la práctica finalmente.

De manera más exhaustiva, a través del análisis de una tabla de contingencia bidimensional, vemos que si comparamos la variable razones de implantación de la acción educativa con los objetivos individuales analizados en la segunda parte del cuestionario, encontramos que 47,1% de los centros que indican favorecer la igualdad de oportunidades, en la descripción de la acción educativa, su objetivo pretende favorecer la convivencia. Así mismo, existe un 49,3% de centros que señalan no tener problemas de convivencia pero su acción persigue mejorar las competencias sociales.

Si atendemos al cruce de las variables “*dificultades en el quehacer del personal docente*” y los objetivos individuales vemos que de los centros que señalan tener dificultades a nivel académico el 40% persigue con su acción mejorar las competencias sociales, el 35% mejorar las competencias académicas y el 25% ambas.

Respecto a los objetivos colectivos, se ha realizado el análisis de las respuestas dadas por los centros, para poder clasificar las aportaciones abiertas que han realizado.

Se han extraído cuatro categorías de análisis de acuerdo con el alcance de la acción educativa:

- Categoría 1: Conocer las diferentes culturas (El centro apuesta por acciones que fomenten el conocimiento de las diversas culturas).
- Categoría 2: Integrar en la vida escolar (El centro apuesta por acciones que favorezcan la integración entre las culturas).
- Categoría 3: Inclusión escolar (Generación de espacios de encuentro interculturales favoreciendo el intercambio entre las culturas).
- Categoría 4: Cohesión social (Participación de todos los agentes sociales en mejora de la cohesión social y ciudadana).

Como se puede observar, cada una de las categorías, de acuerdo con su codificación, incluye la/s categoría/s anteriores, por lo que, si el centro presenta unos objetivos más reducidos, que tienen el alcance de Categoría 1, sólo trabaja en fomentar el conocimiento sobre diferentes culturas. El centro que aplica la Categoría 4 de objetivos, trabaja a diferentes niveles y a través de toda la comunidad educativa (agentes internos y externos al centro) para la mejora de la cohesión social en su amplia definición.

Tabla 45		
Objetivos colectivo		
	Nº	%
Conocer las diferentes culturas	4	7,5
Integrar en la vida escolar	30	56,6
Inclusión escolar	15	28,3
Cohesión social	4	7,5

Desde la Tabla 45 podemos observar que la mayor parte de las acciones se encuentran formuladas desde la perspectiva de la integración.

“Que el alumnado extranjero se integre en el centro nada mas incorporarse. Poderles evaluar, más que de los contenidos de cada materia, de su evolución en español y su adaptación al aula, para que el progreso los anime y no abandonen”, IES.

Seguidos por un 28,3 % de acciones con una perspectiva dirigida hacia el concepto de inclusión escolar. Centros que también apuestan por la inclusión de toda la comunidad escolar.

“Desarrollar las capacidades de cada uno, normalización, implicar a toda la comunidad escolar en el funcionamiento del colegio, equidad y justicia: dar a

cada uno el apoyo que necesita, conseguir un centro inclusivo y un lugar seguro para todos”, CEIP.

Por otro lado, las acciones educativas descritas se enmarcan en menor medida en objetivos como la consecución de la cohesión social (7,5%), entendida como el fomento de la interacción yendo más allá de la comunidad escolar e implicando a la sociedad.

“Promover el reconocimiento y el respeto recíproco entre las diferentes culturas. Desarrollar actitudes favorables a la inclusión del alumnado. Contribuir a la consecución de la competencia social y ciudadana en el alumnado. Favorecer un buen clima de convivencia en el centro y en el barrio. Conocer y valorar críticamente las culturas. Promover actitudes, conductas y relaciones positivas entre las culturas”, IES.

Por último, el 7,5% de las acciones educativas, se quedan en la búsqueda del contacto y el conocimiento entre las diversas culturas que componen el centro.

“Acercamiento y conocimiento entre los diferentes alumnos con diferentes orígenes”, CEIP.

Por último, el 7,5% de las acciones educativas, se quedan en la búsqueda del contacto y el conocimiento entre las diversas culturas que componen el centro. Además, hemos considerado relevante realizar un cruce de variables entre los resultados de *“forma de vivir la diversidad cultural”* y los objetivos colectivos, para comprender de qué forma se relacionan ambos conceptos. Los resultados nos muestran que si el centro ha seleccionado la opción *“Las culturas coexisten pero no conviven”* el 66,7% tiene como objetivo colectivo dentro de su acción el concepto de integración y el 33,3% el concepto de inclusión escolar. Si el centro ha seleccionado *“Hay convivencia cultural respetando la diversidad”*, el 9,1% pretende que las diferentes culturas se conozcan entre sí, el 48,5% pretende conseguir la integración, el 30,3% va más allá hacia el concepto de inclusión social y el 12,1% tendría como objetivo colectivo el concepto de Cohesión social que implica a todos los agentes de la sociedad.

Metodología y actividades

Para poder analizar el tipo de metodología y las actividades que se han realizado desde los centros en las acciones educativas, se ha recurrido a la Clasificación de Silberman (1998). Silberman clasifica las metodologías en una escala desde las menos activas a las más activas, entendiendo menos activas como aquellas en las que el alumnado participa

escuchando o viendo y más activa, como aquellas en las que el alumnado participa en la actividad o coopera con el resto. Los resultados de la metodología de las acciones pueden verse en la Tabla 46.

Tipo de metodología docente aplicada (clasificación de Silberman, 1998)		
	Nº	%
Menos activa (escuchar y/o ver)	8	15,1
Más o menos activa (conversar, preguntar (debates, asambleas)	17	32,1
Más activa (hacer: participar en la actividad y/o enseñar a otro: aprendizaje cooperativo)	28	52,8

Las metodologías aplicadas en su mayoría han sido activas y participativas: aproximadamente un 85% indican que utilizan las metodologías activas, de acuerdo con la clasificación de Silberman (1998). De ese 85%, el 52,8 % se enmarcan dentro de metodologías más activas.

“A través de asambleas de clase, trabajo cooperativo, trabajar la escuela, actividades de fomento de la empatía y el respeto, desarrollo de la competencia social ciudadana, desarrollo de la competencia lingüística”, CEIP.

“Formación a alumnado, profesorado y familias en convivencia. Seminario semanal para el profesorado sobre convivencia. Formación de alumnado-mediadores de más de un año de duración. Cuando se produce un conflicto entre alumnado, el alumnado formado en mediación, media con las partes implicadas para solucionar el conflicto”, IES.

El 32,1% de las acciones, su metodología se enmarca dentro de un contexto más o menos activo, donde prima el conversar, preguntar.

“Se realiza una jornada de acogida, donde participa toda la comunidad educativa, hay una exposición de fotografías, una merienda con dulces elaborados por personas de distintas culturas, charlas y presentación de todos los miembros de la comunidad educativa”, IES.

“Diversas actividades de mejora de la convivencia en general. Actividad de conocimiento de los orígenes de niños y niñas del centro. Se realizó con el objetivo de acercar la realidad de los niños y niñas para conocer los orígenes. Alumnos y alumnas nacionales de terceros países expusieron sobre sus países de

origen, el resto del alumnado habló sobre de dónde provenían sus familias (Otras comunidades autónomas, pueblos, otras ciudades...etc.)”, CEIP.

Por último el 15, 1% de las acciones educativas limitan su metodología a que la participación del alumnado o las personas que reciben la acción sea a través de la escucha o recibir una serie de acciones sin intervención.

“Recibimiento previo por parte del equipo directivo del centro. Designación de tutor/a encargado del acompañamiento para que conozca el centro y su funcionamiento. Entrevista familiar y solicitud al ayuntamiento de traductora cultural si es necesario. Valoración del nivel de competencias lingüísticas para determinar si se necesita apoyo o compensación en el idioma”, CEIP.

“Respecto al centro: Adecuación de la PGA, PEC y PCC en el momento que sean revisadas, entrevista con las familias e información y coordinación entre los diferentes profesionales que interactúan con el alumno o alumna. Respecto al alumnado:conocimiento exhaustivo de su situación, evaluación inicial y seguimiento. Respecto a las familias: Orientación e información, conocimiento exhaustivo de su situación, trabajo conjunto y fomento de la participación”, IES.

Por tanto, podemos ver que desde los centros se tiende a favorecer la participación activa del colectivo que recibe la acción educativa que se plantea para mejorar los procesos de inclusión e integración del alumnado migrante.

Evaluación del programa realizado

Finalmente, dentro de las acciones educativas se consideró necesario conocer datos sobre la evaluación de las mismas, para lo que se realizó un análisis del contenido para una posterior categorización. La estructura del Modelo CIPP (contexto, input, proceso, producto) de Stufflebeam (1971) ha sido tomada como el modelo al que pretendíamos ajustar el análisis del proceso de evaluación del programa.

Se parte de la idea de Stufflebeam y Shikfield, que definen el proceso de evaluación como “el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (1987, p. 183).

El Modelo CIPP pretende estructurar el proceso de evaluación en torno a cuatro elementos que definen su nombre. La evaluación del contexto consiste en definir la necesidad existente en el contexto y valorar la adecuación de los objetivos marcados por el programa a estas necesidades. En nuestro caso, la pregunta del cuestionario “¿Por qué surge la acción educativa?” es la que responde a este punto del Modelo CIPP. A partir de las respuestas de los responsables de los centros participantes se han extraído 3 categorías de análisis y se ofrecen los estadísticos en la Tabla 43.

La evaluación del input (entrada o diseño) corresponde a identificación de los objetivos del programa y la adecuación de los recursos existentes a los objetivos marcados. En este estudio la pregunta del cuestionario “Objetivos del programa” es la que aporta información a este punto. De las respuestas de los respondientes se han extraído las respuestas correspondientes, categorizando las descripciones en torno a dos tipos de objetivos: del tipo individual (referentes al desarrollo personal y académico del alumno) y del tipo colectivo (referentes a los procesos inter-personales a nivel colectivo). Los resultados descriptivos se pueden observar en las Tablas 34 y 35.

La evaluación del proceso se lleva a cabo durante o al final del programa y se trata de la información sobre agentes implicados y los recursos didácticos, materiales, personales que se emplean en el proceso de la acción educativa. En nuestro caso, la evaluación de este aspecto se realizó mediante la pregunta del cuestionario “Metodología y actividades”. Las respuestas abiertas han sido categorizadas en 3 categorías y se pueden observar las estadísticas en la Tabla 46.

Finalmente, la evaluación del producto es la valoración de los resultados conseguidos mediante la realización del programa educativo. Un programa se considera exitoso si consigue relacionar los resultados con los objetivos y necesidades, con un razonable gasto de recursos.

En nuestro caso, a los responsables de los centros se les ha preguntado si se ha realizado algún tipo de evaluación y las respuestas extensas han sido recodificadas en 3 categorías. Los estadísticos de las respuestas se pueden observar en la Tabla 47.

Tabla 47		
¿Se ha realizado algún tipo de evaluación?		
	Nº	%
No específicamente	19	35,8
Sí, de forma indirecta	12	22,6
Sí, de forma directa	22	41,5

Un 35,8% de las acciones educativas no han sido evaluadas específicamente.

“No se ha realizado ningún tipo de evaluación específica para saber si la acción implantada durante unos años ha ofrecido mejoras”, IES.

El resto de las acciones, un 64,1%, sí han sido evaluadas, tanto directa como indirectamente. El 41,5% de las acciones ha sido evaluada directamente mediante diferentes métodos como cuestionarios, entrevistas, memorias, planes de seguimiento, etc.

“Todos los cursos se hace un seguimiento trimestral y al final de cada uno se realiza una evaluación final. Se cumplimentan unos cuestionarios de evaluación y se recogen propuestas de mejora decidiendo sobre la continuación o no de las intervenciones respecto a cada grupo y alumno”, CEIP.

Y por último, el 22,6% indica que ha realizado una evaluación pero de forma indirecta, esto normalmente se realiza analizando los resultados académicos del alumnado participante en la acción. Suelen ser evaluaciones más presentes en acciones que pretenden mejorar los resultados académicos.

“Los resultados de nuestras actuaciones se ven en las evaluaciones académicas que se realizan en el centro, y en el grado de las relaciones entre toda la comunidad educativa”, CEIP.

Además de las preguntas directas sobre el programa educativo aplicado, se ha realizado el análisis del contenido de las respuestas de los responsables de los centros en cuanto a la presencia de los puntos de evaluación de acuerdo con el Modelo CIPP. En la Tabla 48 se pueden observar cuántos de los centros indican que han realizado un proceso de evaluación de proceso y de producto. Las evaluaciones de contexto y de input se han analizado a partir de las preguntas sobre el programa aplicado (Tablas 43-46).

	Nº	%
Evaluación de proceso	9	17,0
Evaluación de producto	30	56,6
Combinan evaluación de proceso y de producto	6	11,3
No realizan este tipo de evaluación	8	15,1

Sólo 17% de los programas educativos presentan un proceso de evaluación continua, es decir, evaluaciones periódicas mientras se está desarrollando la acción para observar si se están cumpliendo los objetivos marcados o si hay cuestiones que requieren cambios.

“Se está realizando un seguimiento trimestral de la acción educativa”, IES

Y casi la mitad de ellas, el 56,6%, presentan una evaluación final o de producto. Normalmente a través de cuestionarios o entrevistas. Analizando el grado de valoración del colectivo para el que haya sido dirigida la acción.

“Se realizan entrevistas abiertas semiestructuradas al profesorado, grupos de discusión con el alumnado y las familias extranjeras del centro. Cuestionarios de valoración al alumnado y reuniones de valoración del claustro” CEIP

Por último, el 11,3 % de las acciones educativas combinan la evaluación de proceso y la evaluación de producto.

“Todos los cursos se hace un seguimiento trimestral y al final de cada curso se realiza una evaluación final. Se cumplimentan unos cuestionarios de evaluación y se recogen propuestas de mejora decidiendo sobre la continuación o no de las intervenciones respecto a cada grupo y alumno” CEIP

Niveles de mejora de aspectos objetivos en el centro educativo (académicos, convivenciales, participación, otros)

Se les rogó a las personas responsables de los centros que indiquen si la acción educativa ha mejorado en los aspectos del centro educativo que señalan en la Tabla 49.

Tabla 49				
Aspectos de mejora				
	Mín.	Máx.	Media	D.T.
Aspectos académicos: Rendimiento educativo.	1	5	3,43	,903
Aspectos académicos: Absentismo-fracaso escolar.	1	5	3,65	1,016
Aspectos convivenciales: Resolución pacífica de conflictos.	1	5	4,08	,853
Aspectos convivenciales: Convivencia del alumnado dentro del aula.	1	5	4,00	,834

Aspectos convivenciales: Convivencia del alumnado en el patio o actividades fuera del centro	1	5	4,00	,905
Aspectos convivenciales: Relación alumnado-profesorado	1	5	4,04	,796
Aspectos de participación activa en los órganos de decisión del centro: Alumnado inmigrante	1	5	3,37	1,142
Aspectos de participación activa en los órganos de decisión del centro: Familias inmigrantes	1	5	3,00	1,247

Atendiendo a los resultados medios de las respuestas proporcionadas, vemos que los responsables de los centros consideran que las acciones educativas realizadas tienden a mejorar aspectos convivenciales de resolución pacífica de conflictos (4,08), relación alumnado-profesorado (4,04) y la convivencia del alumnado tanto fuera del aula (4,00) como dentro de ella (4,00). Las respuestas son más conservadoras respecto a los resultados académicos tanto rendimiento educativo (3,43) como mejora del absentismo-fracaso escolar (3,65). Por el lado de la participación, los centros consideran que de media mejora levemente la participación del alumnado inmigrante (3,37), pero la participación de las familias del alumnado inmigrante ni mejora ni empeora (3,00).

Otros aspectos mencionados por los responsables del centro que han mejorado las habilidades sociales del alumnado o la sensibilización del profesorado acerca de la importancia de la implicación de las familias migrantes en el éxito escolar del alumnado.



CONCLUSIONES

María Jesús Eresta e Irene Rojas García

Tras el análisis de los resultados de la investigación, así como del marco teórico expuesto, que ha servido para poner en contexto nuestro estudio, se presentan las conclusiones extraídas. Como hemos expuesto, la muestra ha sido de 50 centros educativos. Las respuestas dadas por estos centros educativos han arrojado información sobre los actores sociales que tienen relación con los procesos de integración en los centros educativos: administraciones públicas, las familias y el profesorado.

Respecto a las administraciones públicas, y en vista de los resultados, se puede señalar que existe una falta de implicación de forma estructurada con una estrategia global sobre los procesos de integración del alumnado migrante. Dentro de este texto, hemos analizado la información de la que disponen las Comunidades Autónomas sobre las medidas y acciones que llevan a cabo para mejorar los procesos de integración e inclusión del alumnado migrante. A pesar de que encontramos muchos recursos, no se materializan en la muestra, ya que el 68% de los centros explicita una falta de recursos económicos. Además, se observa cómo un 30% de centros expone no tener recursos humanos para poder gestionar la diversidad cultural en sus aulas. Aunque exista un 70% de participantes que señala que sí, cabe preguntarse por qué hay centros que indican que no disponen de esa serie de recursos.

Los recursos económicos, provienen en parte de la Administración Autonómica, Ayuntamientos y ONGs. Se puede entrever, por ese motivo, la insuficiente política financiera hacia los centros que tienen presencia de alumnado migrante. Los recursos materiales para la interculturalidad son señalados por los centros como obsoletos y se basan en dossieres o libros. Del mismo modo, no identifican recursos materiales que les ayuden a poner en práctica los conocimientos.

En la actualidad, el mayor apoyo, detectado en el estudio, para la gestión de la diversidad se está realizando desde asociaciones y ONGs sin ánimo de lucro. Desde la Liga de la Educación, consideramos que dentro de las administraciones públicas es necesaria la adopción de una mirada de inclusión escolar. Esto significa que las acciones deben entrar en las aulas y no el alumnado inmigrante salir de ellas, ya que, existen demasiados recursos dirigidos únicamente a educación compensatoria, tanto idiomática como curricular, suponiendo la salida del alumnado del aula para ir a otra aula a reforzar esas materias.

Respecto a los centros educativos participantes, cabe destacar que, las acciones educativas que realizan son acciones de proceso (75,5%) lo que significa que están programadas a medio y largo plazo, favoreciendo así, la sensibilización del alumnado al tener una perspectiva global y no puntual. Por otro lado, los centros educativos nos han señalado tres necesidades troncales entorno a la gestión de la diversidad de sus centros:

- Necesidades de mejora de barreras idiomáticas.
- Necesidades de mejoras académicas.
- Necesidades de mejora de la convivencia.

Respecto a las necesidades de barreras idiomáticas y académicas, a la vista de los datos sobre las regiones de procedencia del alumnado, es alto el porcentaje de centros donde parte de su alumnado inmigrante proviene de zonas donde no se habla castellano. Esto se refleja en la preocupación por la necesidad de mejora de las barreras idiomáticas en los resultados sobre las dificultades en el quehacer de los y las docentes con el alumnado inmigrante. Parte de las acciones recogidas se dirigen a este cometido. Sin embargo, son pocos, ya que, de los centros que indican tener recursos personales para la gestión de la diversidad, sólo el 6% señala que son personal específico para apoyo idiomático. En este sentido, se observa que hay familias que quieren participar y participan en los órganos de representación de los centros, pero no de forma activa, en ocasiones, por barreras idiomáticas. Creemos que es importante que las administraciones públicas pongan a disposición de los centros personal específico para salvar las barreras idiomáticas. A pesar de que, en ocasiones, estos recursos existen, como se puede observar en las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas, es importante mejorar los canales informativos y de gestión para que lleguen a los centros educativos. Recordemos que hay un 30% de centros participantes que señalan no tener recursos de personal.

Respecto a las necesidades de mejora de la convivencia, el análisis de los datos nos lleva a conclusiones muy interesantes sobre convivencia escolar. Hemos detectado, cruzando las variables educativas y de contexto, con las variables sobre las motivaciones y los objetivos de las acciones educativas, que existe una tendencia a dulcificar la presencia de conflictos y dificultades en la gestión de la convivencia. Sin embargo, es el motivo con más incidencia (56,6%) cuando se ha pedido a los centros que nos cuenten por qué se originan las acciones desarrolladas.

En la primera parte del cuestionario, los centros definen la vivencia de la diversidad cultural en su centro en términos de inclusión, baja conflictividad e interacción diversa del alumnado con independencia de la nacionalidad. Sin embargo, en la exposición de

los objetivos de las acciones educativas, encontramos que éstos señalan problemas de convivencia y paradigmas enmarcados dentro de la definición de integración. Es decir, existe una brecha entre lo teórico y lo práctico. En lo teórico se definen dentro de paradigmas de inclusión, pero llevan a la práctica estrategias de integración. Este hecho se relaciona con los estudios de IDENTIDOC (2014), que señala la distancia entre la formación teórica del profesorado y la formación práctica.

En cuanto a los resultados sobre la percepción de los centros sobre la participación de las familias del alumnado migrante, se destaca una buena tendencia a la participación, más en los centros de Educación Primaria que en los centros de Educación Secundaria. Cabe señalar que, estas acciones se dirigen desde el prisma de la atención a sus hijos e hijas, lo cual, muestra la necesidad de dotar a las familias de recursos para la interacción con el centro. Como hemos comentado anteriormente, en algunas ocasiones, aunque la familia quiera participar activamente, se encuentra con la barrera idiomática hasta que comienza a dominar el idioma del país de acogida.

Por otro lado, los resultados sobre las preguntas que implican directamente al profesorado de los centros objeto de estudio, indican que existe una alta motivación e implicación, lo cual podría influir en que no se visibilice lo esperado respecto a la falta de recursos para llevarlo a cabo. Esto quiere decir que, en ocasiones, que existan acciones en los centros educativos depende de la motivación del profesorado y de su intencionalidad de poner en marcha acciones para la mejora de los procesos de integración e inclusión del alumnado inmigrante. Existe gran tendencia para hacerlo, pero en muchas ocasiones se encuentran pocos recursos, tiempo y conocimientos para llevarlo a la práctica.

Se observan múltiples acciones que, aunque persiguen los mismos objetivos, parten de ideas y formas muy diferentes. Es importante señalar, que hemos encontrado centros que llevan a cabo más de una acción educativa para favorecer la integración, llegando incluso a desarrollar cuatro dentro del mismo curso escolar. Por otro lado, se ha detectado una gran necesidad de formación específica en interculturalidad, fundamentalmente, formación orientada a la práctica. Como señalábamos en el epígrafe sobre la formación del profesorado, los estudios realizados por el grupo de investigación IDENTIDOC (2014) y García López (2002) ya vienen advirtiendo de la falta de formación inicial del profesorado en materia de diversidad cultural e interculturalidad. Los resultados de nuestra investigación van en la línea de éstos estudios.

Respecto a las acciones educativas, resulta importante destacar todos los aspectos positivos que hemos detectado tras el análisis de la información:

- Las acciones son de proceso, es decir, están desarrolladas para ser llevadas a cabo a medio y largo plazo.
- Existe una alta diversidad en la temática y la perspectiva de las acciones.
- Las acciones están planteadas con metodologías participativas, implicando a las personas para las que se desarrolla la acción.

Además, se ha detectado la necesidad de mayor diagnóstico y estructuración, desarrollo de herramientas de evaluación y organización para adecuar las acciones a la realidad social del centro. Existe, en la muestra participante, ausencia de diagnóstico mediante indicadores objetivos que evalúen las necesidades, así como, un plan de intervención concreto que parta de ese diagnóstico y que pueda adecuarse correctamente a las características socioculturales específicas de cada centro educativo. A esto se une la falta de planes de evaluación que realmente permitan hacer un seguimiento exhaustivo de la adecuación de la acción para el alumnado del centro educativo. Estas necesidades, pueden no conllevar una mejora sistémica en la convivencia en las aulas y de la mejora de la gestión de la diversidad en el desarrollo de acciones.

Puede extraerse en base a esto, que encontraremos centros que hayan logrado desarrollar acciones que estén funcionando, pero encontraremos otros centros que no hayan podido llevar a cabo acciones que sean efectivas para resolver las necesidades que se les planteen.

Desde la Liga de la Educación se presentan unas ideas generales en forma de propuestas para futuro:

- Necesidad de un Plan General Nacional que desarrolle una acción global que implique todos los elementos del sistema educativo para abordar la inclusión del alumnado migrante.
- Indicadores oficiales que permitan medir las necesidades de los centros en la gestión de su diversidad, así como, herramientas de diagnóstico prácticas proporcionados por las Administraciones Públicas.
- Desarrollo por parte de las Administraciones Públicas de planes de intervención que se adecuen a la realidad de cada centro, así como herramientas de evaluación para el seguimiento de los planes de intervención.
- Incorporación a los planes de formación del profesorado contenidos curriculares en material de inclusión e interculturalidad, de forma tanto teórica como práctica.
- Planificación de los recursos económicos, personales y materiales en materia de gestión de la diversidad, en función de las necesidades sociales.

Es importante tener en cuenta lo que supone para la gestión de la diversidad y la mejora de la situación del alumnado inmigrante, que los recursos sean escasos, la falta de diagnóstico de la situación, así como, la falta de planificación y la escasa formación práctica del profesorado. Desde nuestra organización, apostamos por estas líneas propuestas como medio para seguir caminando a favor de la inclusión y la cohesión social. En la consecución de la cohesión y la participación social de las personas que conviven en el Estado, y en definitiva, en el desarrollo de una ciudadanía activa democrática.



BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía:

- Arnaiz, P. (2003) *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Calvo B. T. (1995) *La educación intercultural en una sociedad pluriétnica*. En Volver a pensar la educación (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid: Morata.
- Carbonell, F. (1995) *Inmigración: Diversidad cultural, Desigualdad social y Educación*. Madrid: MEC.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Mayoral, C. V. (2006). *España: de la intolerancia al laicismo (Vol. 4)*. España: Ediciones Laberinto.
- Del Olmo, A. O., & Calderón, A. R. (2005). *Historia, presente y prospectiva de las migraciones en España*. Información Comercial Española, ICE: Revista de economía, (826), 155-165.
- Díaz, E. M. (2008). *El impacto del género en las migraciones de la globalización: mujeres, trabajos y relaciones interculturales*. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, 12.
- Gimeno, J. A., & González, M. C. (2006). *La inmigración: un reto para las modernas sociedades del siglo XXI*. Sistema. Revista de Ciencias Sociales, (190-191), 61-63.
- Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación (2010). *ICCS 2009. Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía. IEA, Informe Español*. Madrid, España: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/iccs-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4ff>
- Instituto Nacional de Estadística (2014). Módulo año 2014 (Base censos 2011). *Situación de los inmigrantes y de sus hijos en el mercado laboral*. España.
- Instituto Nacional de Estadística (2016). *Encuesta de Población Activa (EPA)*. España.

- Instituto Nacional de Estadística (2017). *Cifras de Población – Datos a 1 de enero de 2016*. España.
- Instituto Nacional de Estadística (2017). *Estadística de Migraciones (2010-2016)*. España.
- Instituto Nacional de Estadística (2017). *Estadística del Padrón Continuo de Habitantes (2005-2016). Padrón Municipal (2005-2016)*. España.
- Ioé, C. (2003). *La sociedad española y la inmigración extranjera*. Papeles de Economía española, 31-16 ,98.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2016). *PISA 2015. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Oso, L (1998). *La migración hacia España de mujeres jefas de hogar*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Quintano, N. J., Tejedro, M. M. y Ruiz, R. E. (2015). *Una mirada intercultural y ciudadana en la formación inicial del profesorado*. En: *Hacia una comunidad escolar intercultural y ciudadana*. Madrid: Liga de la Educación y la Cultura Popular.
- Reyes, M. A. (2013). *Las competencias del Estado y las Comunidades Autónomas sobre educación*. Revista española de derecho constitucional, 199-191.
- Rodenas C. C. (1994). *Emigración y economía en España (1960-1990)*. Universidad de Alicante, España: Editorial Cívitas.
- Silberman, M. (1998). *Aprendizaje Activo: 101 estrategias para enseñar cualquier materia*. Buenos Aires: Troquel.
- Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado extranjero. Curso 2015/2016*.
- Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016) *Informe: Datos y Cifras. Curso Escolar 2015/2016*.

- Stufflebeam, D. L. (1971, Febrero). *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. *Journal of Research and Development in Education*. Paper presented at the Annual meeting of the American Association of School Administrators (Atlantic City).
- Stufflebeam, D. L. y Schinkfield A. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC.
- UNESCO (2004) *Changing Teacher Practices, using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris: UNESCO.
- Valiente, J. M. R. (2003). *Migraciones*. En *Tendencias demográficas durante el siglo XX en España* (pp. 209-253). Instituto Nacional de Estadística.

Webgrafía:

- Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria del Gobierno de Galicia. (2017). Edu.xunta.gal. Recuperado de <http://www.edu.xunta.gal/portal/es>
- Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria del Gobierno de Galicia. (2017). Instrucción N° 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”. Recuperado de <http://www.edu.xunta.gal/portal/es>
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (2017) cantabria.es. Recuperado de <https://www.cantabria.es/web/consejeria-de-educacion>
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Castilla La Mancha (2017). Educa.jccm.es. Recuperado de <http://www.educa.jccm.es/es/consejeria-educacion-cultura-deportes>
- Consejería de Educación, Cultura y Turismo del Gobierno de la Rioja (2017) larioja.org. Recuperado de <https://www.larioja.org/educacion/es>
- Consejería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana (2017). Ceice.gva.es. Recuperado de <http://www.ceice.gva.es/inicio>

- Consejería de Educación del Gobierno de Cataluña (2017). web.gencat.cat. Recuperado de <http://web.gencat.cat/es/temes/educacio/>
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2017). Juntadeandalucia.es. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced>
- Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2017) educa.jcyl.es. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm>
- Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid (2017). Portal de educación de la Comunidad de Madrid. Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?language=es&pagename=PortalEducacion%2FPage%2FEDUC_home
- Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia (2017). Diversidad.murciaeduca.es. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/>
- Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias (2017) Educastur. Recuperado de <https://www.educastur.es/consejeria>
- Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias (2016) Circular sobre la atención educativa al alumnado con incorporación tardía al sistema educativo español. Curso 2016-2017. Recuperado de <https://www.educastur.es/consejeria>
- Consejería de Educación y Empleo del Gobierno de Extremadura (2017). Educarex.es. Recuperado de <https://www.educarex.es/atencion-diversidad/programas-exito-educativo.html>
- Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias (2017). Gobiernodecanarias.org. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/>
- Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de las Islas Baleares (2017). Caib.es. Recuperado de <http://www.caib.es/sites/diversitat/ca/inici-56096/?campa=yes>
- Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón (2017) educaragon.org. Recuperado de <https://www.educaragon.org>

- Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (2017) educación.navarra.es. Recuperado de <https://www.educacion.navarra.es/>
- Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2017) Euskadi.eus. Recuperado de <http://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/departamento-educacion/>
- Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2016) II Plan de Atención Educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2016-2020 Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dif8/es_2083/adjuntos/alumnado_inmigrante/II_Plan_atencion_alumnado_inmigrante.pdf
- Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón (2017) educaragon.org. Recuperado de <https://www.educaragon.org>



ÍNDICE DE TABLAS E ILUSTRACIONES

Índice de ilustraciones:

- Ilustración 1. Evolución del alumnado extranjero en el sistema educativo español. 2005-2016.
- Ilustración 2. Alumnado inmigrante y nativo, porcentaje de alumnado inmigrante (entre paréntesis) y puntuaciones medias en ciencias.
- Ilustración 3. Puntuaciones medias alumnado inmigrante y nativo en lectura y en matemáticas.
- Ilustración 4. Resultados relativos a los valores, las actitudes y los comportamientos cívicos del alumnado respecto a la igualdad de derechos para los inmigrantes.
- Ilustración 5. Centros alcanzados por el estudio.
- Ilustración 6. Países de procedencia del alumnado.

Índice de tablas:

- Tabla 1. Personas entre 16 y 64 años que han nacido en el extranjero, según el principal motivo por el que vinieron a vivir a España, por sexo y país de nacimiento (Nacionales de terceros países).
- Tabla 2. Población residente por sexo y nacionalidad (agrupación de países).
- Tabla 3. Alumnado nacional de terceros países matriculado en Ed. Primaria por área geográfica.
- Tabla 4. Alumnado nacional de terceros países matriculado en Ed. Secundaria por área geográfica.
- Tabla 5: Número de alumnado nacional de terceros países matriculado en el curso 2015/2016 en centros públicos por zona geográfica de origen y Comunidad Autónoma donde se encuentran matriculados.
- Tabla 6. Número y Porcentaje de alumnado nacional de terceros países matriculado en el curso 2015/2016 en centros públicos por zona geográfica de origen y sexo.

- Tabla 7. Planes de Intervención Específica en Atención a la Diversidad
- Tabla 8. Programas de intervención con el alumnado migrante
- Tabla 9. Servicios de Atención a la Diversidad para los centros
- Tabla 10. Recursos técnicos y pedagógicos para los centros
- Tabla 11. Formato de encuesta.
- Tabla 12. Datos de matrícula y alumnado migrante de los centros objeto de estudio.
- Tabla 13. Provincias alcanzadas por el estudio.
- Tabla 14. Tipos de centros de Ed. Primaria y Ed. Secundaria.
- Tabla 15. Porcentajes de alumnado inmigrante por centro agrupado en niveles.
- Tabla 16. Estadísticos descriptivos referentes a la matrícula.
- Tabla 17. Continente de procedencia del alumnado inmigrante.
- Tabla 17.a. Especificación por regiones y países.
- Tabla 18. Percepción del nivel económico del barrio donde se encuentra el centro educativo.
- Tabla 19. Percepción del nivel cultural del barrio donde se encuentra el centro educativo.
- Tabla 20. ¿Existen recursos ECONÓMICOS en el Centro para la inclusión de la población inmigrante?
- Tabla 20.a Recursos específicos que exponen los centros educativos que señalan disponer de recursos económicos.
- Tabla 21. ¿Existen recursos PERSONALES en el Centro para la inclusión de la población inmigrante?

- Tabla 22. ¿Existen recursos MATERIALES en el Centro para la inclusión de la población inmigrante?
- Tabla 23. ¿Hay presencia de alumnado inmigrante en los órganos de representación de los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria?
- Tabla 24. ¿Hay presencia de familias inmigrantes en los órganos de representación escolar? (AMPAS, ¿Consejo escolar, FAMPA...)?
- Tabla 24a. Presencia de familias inmigrantes en los órganos de representación del centro según tipo de centro.
- Tabla 25. Razones de implantación de la acción educativa para la inclusión.
- Tabla 25.a. Razones de implantación de la acción educativa para la inclusión según tipo de centro.
- Tabla 26. Dificultades existentes a la hora del trabajo docente con población inmigrante.
- Tabla 27. Selecciona la definición que identifique la forma de vivir la diversidad cultural en el centro.
- Tabla 27.a Forma de vivir la diversidad cultural en el centro según tipo de centro.
- Tabla 28. Nivel de conflictividad entre las diferentes culturas que conviven en el centro. Conflictividad entendida como existencia de problemas de convivencia.
- Tabla 29. Carácter de interacciones sociales dentro del aula.
- Tabla 29.a. Carácter de interacciones sociales en el aula según tipo de centro.
- Tabla 30. Cómo se constituyen los grupos de iguales en los espacios comunes.
- Tabla 31. Formación del profesorado de los centros en interculturalidad.
- Tabla 31a. Tipo de formación recibida por los docentes en la materia de inclusión e interculturalidad.

- Tabla 32. ¿Se realiza en el centro educativo alguna acción educativa externa para favorecer la convivencia y relación entre iguales?
- Tabla 33. Institución externa que desarrolla la acción.
- Tabla 34. Porcentaje medio de la tasa de fracaso escolar. Ed. Primaria.
- Tabla 35. Porcentaje medio de la tasa de fracaso escolar. Ed. Secundaria.
- Tabla 36. Porcentaje medio de la tasa de promoción a otros niveles educativos.
- Tabla 37. Porcentaje de la tasa media de abandono escolar temprano.
- Tabla 38. Frecuencia de realización de la actividad.
- Tabla 39. Duración de la actividad.
- Tabla 40. Población a la que va dirigida la acción educativa.
- Tabla 41. Personas participantes en la acción educativa.
- Tabla 42. Disponibilidad de la información sobre programa educativo.
- Tabla 43. Por qué surge la acción educativa.
- Tabla 44. Objetivos individuales.
- Tabla 45. Objetivos colectivos.
- Tabla 46. Tipo de metodología docente aplicada (clasificación de Silberman, 1998).
- Tabla 47. ¿Se ha realizado algún tipo de evaluación?
- Tabla 48. Tipo de evaluación (Modelo CIPP de Stufflebeam).
- Tabla 49. Aspectos de mejora.

ANEXO

**CUESTIONARIO
APLICADO**

LA POBLACIÓN INMIGRANTE EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL: OPORTUNIDADES, RETOS Y DESAFÍOS

La **Liga Española de la Educación y Cultura Popular** está llevando a cabo un proyecto de investigación que tiene como objetivo principal mejorar el conocimiento de la realidad de la población inmigrante en el ámbito educativo. Para ello, combinando una metodología cuantitativa y cualitativa, se pretende recoger información particular de los centros sobre cuestiones educativas y de entorno y contexto, así como información sobre acciones educativas que se estén llevando a cabo para mejorar la inclusión de la población inmigrante. Es decir, pretendemos conocer las condiciones y características de la población inmigrante en el contexto educativo y las acciones que se están llevando a cabo para mejorar los procesos de inclusión.

Este proyecto se encuentra cofinanciado por el **Fondo de Asilo, Migración e Integración y la Secretaría General de Migraciones dependiente del Ministerio de Empleo y Seguridad Social**.

Para conseguir nuestro objetivo con éxito os solicitamos que rellenéis esta ficha sobre datos educativos, del entorno y contexto del centro, así como, la información sobre las acciones educativas que estáis llevando a cabo en materia de inclusión de la población inmigrante.

Como veréis, en primer lugar, vais a encontrar una primera parte con un cuestionario cuantitativo* y posteriormente, una segunda parte donde, de forma fundamentalmente cualitativa, os pedimos que nos desarrolléis la información sobre la acción o acciones educativas. Para ello, es muy importante que aportéis la información de la manera más objetiva posible.

¡Muchas gracias por vuestra colaboración!

* Los datos solicitados en el cuestionario cuantitativo son completamente confidenciales y en la investigación nunca aparecerán expuestos en relación a un centro educativo concreto

DATOS DEL ENTORNO Y CONTEXTO

Nombre del centro educativo: _____

Dirección: _____

Persona de contacto: _____

Teléfono: _____

E-mail: _____

Número de alumnado total del centro: _____

Especificar por sexo: _____

Número de alumnado inmigrante: _____

Especificar nacionalidades: _____

Indica el nivel económico (renta familiar) y el nivel cultural (nivel de estudios):

	Alto	Medio	Bajo
Nivel <u>cultural</u> del barrio donde se encuentra el centro educativo			
Nivel <u>económico</u> del barrio donde se encuentra el centro educativo			

¿Existen recursos en el centro para la inclusión de la población inmigrante?

	Sí	No	En caso de respuesta afirmativa, por favor enumere los recursos
Recursos económicos			
Recursos personales			
Recursos materiales			

¿Hay presencia de alumnado inmigrante en los órganos de representación del centro escolar?

Si No

En el caso de que la respuesta sea afirmativa, por favor, indique si hay participación activa:

Si No

¿Hay presencia de familias inmigrantes en los órganos de representación escolar? (AMPAS, Consejo escolar, FAMPAs...)?

Si No

En el caso de que la respuesta sea afirmativa, por favor, indique si hay participación activa:

Si No

DATOS EDUCATIVOS DEL CENTRO

Selecciona la definición que identifique la forma de vivir la diversidad cultural en el centro:

- Las culturas coexisten pero no conviven
- Hay convivencia cultural respetando la diversidad
- Se aboga por la importancia de la cultura de acogida, que es la cultura mayoritaria del centro

¿A qué razones responde la implantación de acciones educativas para la mejora de la inclusión del alumnado inmigrante?

- Problemas de convivencia
- Favorecer la igualdad de oportunidades
- Bajo rendimiento académico
- Agrupaciones sociales excluyentes
- Problemas específicos de actitudes racistas
- Otros: _____

Nivel de conflictividad⁶ entre las diferentes culturas que conviven en el centro:

- Alto
- Medio
- Bajo

⁶ Conflictividad entendida como existencia de problemas de convivencia

Como profesor/a, ¿qué dificultades tienes en relación a tu quehacer docente con población inmigrante?

- A nivel académico
- A nivel idiomático
- A nivel de convivencia
- Otros: _____

¿Cuántos docentes del centro tienen formación en materia de inclusión e interculturalidad? _____

Especificar el tipo de formación:

- Máster
- Posgrado
- Cursos de formación permanente
- Otros: _____

¿Se realiza en el centro educativo alguna acción educativa externa para favorecer la convivencia y relación entre iguales?

Si No

En el caso de que la respuesta sea afirmativa, por favor, enumere el tipo de entidades que realizan la acción:

- Dirección Provincial de Educación
- Asociaciones

- ONG
- Empresas
- Otros: _____

¿Cómo son las interacciones personales y sociales entre el alumnado de diferentes culturas dentro del aula?

- Hay convivencia plena entre el alumnado y respeto a la diversidad cultural
- Las diversas culturas no interactúan entre sí
- El alumnado tiende a interactuar con personas de su misma nacionalidad
- Las interacciones entre las diversas culturas son circunstanciales y de baja intensidad

¿Cómo se constituyen los grupos de iguales en los espacios comunes?

- Los grupos de iguales se encuentran conformados por alumnado de igual nacionalidad y no existe relación entre diferentes culturas
- Los grupos de iguales están conformados por alumnado de igual nacionalidad y las interacciones entre grupos son de baja intensidad
- Los grupos de iguales están conformados con independencia de la nacionalidad del alumnado que lo compone. Los grupos son diversos

Para finalizar este apartado nos gustaría saber datos académicos, en porcentajes (%):

	Curso	Autóctonos/as	Migrantes
Tasa de abandono escolar temprano⁶	2ºESO		
	4ºESO		

Tasa de fracaso escolar⁷	6ºPrimaria		
	2ºESO		
	4ºESO		
Tasa de promoción a otros niveles educativos en 4º de ESO			
Itinerario académico posterior para el alumnado que promociona	Bachillerato		
	Formación Profesional		
	Otros		

DATOS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

Nombre de la acción educativa: _____

Fecha de inicio: _____

Fecha fin: _____

Frecuencia: _____

Alcance (indicar):

Aula (Indicar curso:) _____

Centro

Población a la que va dirigida (indicar número):

Alumnado _____

Familias _____

Profesorado _____

Otras personas de la comunidad educativa _____

Personas participantes y grado de implicación: _____

Información disponible (enlaces, bibliografía, publicaciones, materiales...): _____

CUERPO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

Resumen de la acción educativa (por qué surge; qué pretende trabajar, cómo se desarrolla...):

Objetivos:

Actividades y metodología (tipo y breve explicación):

EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

¿Se ha realizado algún tipo de evaluación? En caso afirmativo explicar brevemente:

En una escala de 1 a 5, donde 1 es “no ha mejorado en ningún caso” y 5 “ha mejorado por encima de las expectativas”. Por favor, indique con una cruz si esta acción ha mejorado los siguientes aspectos en el centro educativo:

Aspectos académicos	Rendimiento educativo					
	Absentismo-fracaso escolar					
Aspectos convivenciales	Resolución pacífica de conflictos					
	Convivencia del alumnado dentro del aula					
	Convivencia del alumnado en el patio o actividades fuera del centro					
	Relación alumnado-profesorado					
Aspectos de participación activa en los órganos de decisión del centro	Alumnado inmigrante					
	Familias inmigrantes					
Otros aspectos (rellenar)						

Notas al pie

- 1 El centro ha considerado no aportar ese dato
- 2 Pregunta de opción de respuesta múltiple.
- 3 Pregunta de opción de respuesta múltiple.
- 4 Respuesta múltiple
- 5 Respuesta múltiple.
- 6 Con abandono escolar temprano nos referimos al alumnado de 16 años que abandona la educación con o sin haber titulado.
- 7 Fracaso escolar respecto al alumnado que lleva dos años de desfase curricular.

INTRODUCTION

Improving awareness of the situation of the migrant population in the context of Spanish education and disclosing it is the purpose of this book and of the study included therein. It is a rigorous study that aims to shed light on the current situation of the immigrant population in education, as well as the different actions, methodologies and experiences implemented at 50 schools to contribute to improve the integration and inclusion process of male/female immigrant students and their families, an essential starting point to reflect and work on new initiatives that will continue to foster equal treatment, non-discrimination and active citizenship among the third-country national immigrant population.

Through this publication, the Spanish League of Education and Popular Culture also aims to further contribute as a collaborating entity in the execution of the inclusive public policies it has been developing for years, through Literacy programmes and Spanish classes for immigrants, Open Intercultural Classrooms, Immigrant Support and Guidance Centres, Integrated District Networks in San Cristóbal de los Ángeles and Alcalá de Henares, Socio-Educational Intervention Programmes and Intercultural School Networks. Additionally, in recent years we have carried out intensive dissemination work through the following publications: Guidelines for practicing interculturality (2012), Analysis of the state of interculturality (2014), Towards an intercultural and citizen-focused school community (2015), and this publication, Immigration in the context of Spanish schools. Opportunities and challenges (2017). Simultaneously, the Spanish League of Education has published four studies dedicated to Good Practices in migrant integration, the last of which, published in 2017, is titled “Good educational practices in migrant integration.”

In 2015 the Report on the application of the strategic European cooperation framework in the sphere of education and training (ET 2020), jointly issued by the

Council and Commission of the European Union, made reference to “new priorities” for European cooperation in this sphere arising from the need to address a series of urgent issues including, namely, improvement in social cohesion, coordination of responses to migratory flows and prevention of radicalisation and violence. The Report underlined: “The tragic outbreak of extremist violence at the beginning of 2015 brings to light the vulnerability of our societies. Education and training play an important role in guaranteeing that the human and civic values we share are preserved and transmitted to future generations.” Consequently, an important section of said Report is dedicated to education: “Education and training are essential for promoting social cohesion, equality, non-discrimination and civic competences,” education objectives that are essential for developing an active and effective migrant integration policy. We believe that education is key in the process of inclusion and fosters multiple possibilities, both personal and professional, for the purpose of building active and participatory citizenship.

To this end, the first of the educational actions to be carried out is the acquisition of proficiency in the language of the host country. But it must be made clear that the success of a migrant integration policy requires providing resources and media, especially the development of intercultural skills and training by teachers, directors and other personnel participating in the teaching activity and of supplementary services by each education centre.

Moreover, on 16 January 2016 the European Parliament adopted an important Resolution on the role of intercultural dialogue, cultural diversity and education in the promotion of fundamental values of the European Union. These values are necessary to address “the multiple challenges arising from globalisation, migrations, religious and intercultural conflicts, and the surge of radicalism,” and prevent xenophobia, racism and all forms of discrimination and marginalisation by implementing measures to build cohesion and counteract economic and social inequalities, with the participation of educators, social workers and urban planners. The aforementioned Resolution makes special mention to the fact that “an intercultural and interconfessional approach based on values that make it possible to address and promote mutual respect, integrity, ethical principles, cultural diversity, inclusion and social cohesion must be fostered in the educational sphere.”

The aforementioned European institutions therefore propose the need to accept diversity and treat all residents as citizens, without any discrimination whatsoever on the grounds of ethnic, cultural or religious origin or nationality, such that, in principle, the values and fundamental rights of citizenships prevail over the diversity

of identities. Without forgetting that, as Zygmunt Bauman wrote (“Strangers knocking at the door,” Paidós, 2016), migrants are frequently victims, being the weakest and most unprotected part of society against risks of instability, marginalisation, social exclusion and existential insecurity, employment and of other natures that also affect our European societies. Hence the importance of access to education for this group, both as a basic institution for socialisation and social inclusion, and to guarantee the fundamental right to education through adequate schooling.

Therefore, mention must be made of the strategic importance of good schooling and quality education to inclusion, academic success and prevention of early school leaving among migrant children. Recent studies reveal that boys and girls from social groups with a more precarious socio-economic position are at greater risk of school failure and leaving school early. A report issued by the European Commissioner for Human Rights in 2013 revealed that the migratory process, which usually entails personal costs, geographic and cultural relocation, and the logical disorientation of all the family members, especially among the youngest, takes its toll on teenage male/female students. Another report, issued by the OECD in 2016, reveals that immigrant boys and girls have worse academic results and that this poor performance is due to factors associated with socio-economic and cultural status, migration, family structure and community relations, but also with the school environment, the schools themselves and the education system itself.

We must not share a sugar-coated vision of the opportunities and challenges facing male/female students from migrant families in our education system. They are affected by the same shortcomings that affect many of its users, but to a greater extent than their native schoolmates. This is because they form part of a group at greater risk of social exclusion and marginalisation: they have fewer opportunities, higher school failure and dropout rates, improve less and suffer unequal opportunities and possibilities to a greater extent within an education system that shows symptoms of stagnation as a social ladder or as a lever for levelling the social bar.

Our study finally expounds the conclusions considered most relevant, some of which are positive and encouraging and others give rise to reflection and in-depth analysis of measures for correcting or preventing detected problems. These raise an important question that cannot be answered in its entirety with the rigour required by a study of this nature: How well are migrant school integration-inclusion policies working in Spain? Is there an unequivocal answer as to the existence of a clear, defined, structured and general policy materialised in accordance with an applicable model based on common basic characteristics, developed and financed by the Government and

Autonomous Regions at schools at different educational levels, where it is necessary to intervene to guarantee the right to quality education that compensates for the disadvantage suffered by male/female migrant students and endowed with sufficient resources to facilitate inclusive education?

Naturally, objective diagnoses must be generalised to measure the needs, specific integrated intervention plans, evaluations that enable the monitoring and sustainability of educational actions and teacher training in interculturality and socio-educational intervention with migrant populations. However, we must place even further emphasis on the commitment of the education authorities to finance and endow schools with the necessary resources to address management and education inclusive of diversity.

Similarly, this study also revealed the existence of factors that give rise to a certain degree of optimism, if we consider that some of its conclusions reveal that most of the participating centres indicated that coexistence and respect for diversity prevail within their school communities, with low potential for conflict in terms of coexistence problems among students from different cultures, full coexistence and respect for diversity also inside the classroom and creation of peer groups, regardless of the nationality of each.

An aspect we consider highly significant is how the centres approach cultural diversity which, in our opinion, indicates what we can consider to be evidence of a Spanish defacto immigrant school integration-inclusion “model”, apparently characterised by the regulatory shortcomings of official identity-based imperatives, except in some Autonomous Regions where identity-based nationalism is currently hegemonic. This educational manifestation of openness, tolerance and coexistence in the approach to cultural diversity, consistent with similar values and practices of current Spanish society brought to light by other sociological studies, provides the following figures in our study: at 42 centres (84%) there is cultural coexistence and respect for diversity; at 4 centres (12%) cultures coexist but are not integrated; and at 2 centres (4%) the importance of the host culture prevails, which is the majority culture at the centre. Consequently, this reveals an attitude of non-assimilation and non-hegemonisation towards the elements inherent to cultural identity; a kind of interculturality experienced and practiced in school communities, generally speaking, in a spontaneous and natural manner.

Another factor revealed by our study which we consider only fair to measure is the constructive and proactive attitude of most teachers of the centres considered with respect to the management of school diversity, especially in situations apparently

overwhelmed by the high rates -in terms of cultural quantity and diversity- of migrant students at some education centres, which exceed 40% and even 50% of the total number of enrolled students. Achieving acceptable academic results while simultaneously managing diversity and coexistence in such school communities with the few sporadic available resources, is the result of many of the actions promoted, programmed and implemented thanks to the motivation, vocation and professional capacity of teachers and management teams.

This publication seeks to analyse the situation of the immigrant population within the Spanish education system, as well as unveil the methodologies and different actions being carried out at education centres to improve immigrant student integration and inclusion processes. To this end, in chapter one we have defined a theoretical framework within which we expound the characteristics of immigrant students taking into account the official data provided by the Spanish Statistical Office (INE) and the Ministry of Education. Chapter two reviews the evolution of the concept of inclusion. Chapter three expounds the interculturality and inclusion programmes that the Autonomous Regions offer education centres, in addition to programmes aimed at the educational sphere, financed by the Directorate-General for Migration. This has allowed us to put the research carried out into context. Its results are expounded in chapter four of this publication: “Situation and characteristics of the education centres under study with respect to integration and inclusion processes.” Lastly, conclusions have been drawn from all the information expounded herein with the intention of being useful to delve deeper into the social reality of the immigrant population, thereby serving as a starting point for projects that can be implemented in the future.

Victorino Mayoral Cortés

Chairman of the Spanish League of Education and Popular Culture.



OVERVIEW OF THE SITUATION OF THE IMMIGRANT POPULATION IN SPAIN

Irene Rojas García

The conditions and characteristics of the immigrant population in Spain have changed in recent years. The economic crisis, in addition to the continuation and resurgence of conflicts in other parts of the world, has changed the current outlook. On the one hand, this chapter aims to give a brief introduction to the recent history of migrations in order to understand how we have reached this point. On the other hand, it reviews our current knowledge about the immigrant population in Spain, focusing specifically on the socio-demographic and educational data published by official bodies of the population aged between 5 and 16 years old, corresponding to the compulsory schooling age in Spain.

1. 1. Overview of the recent history of migrations in Spain.

The recent history of migrations in Spain can be traced back to an initial period recorded between the 19th and 20th centuries, during the first major transoceanic migrations (Del Olmo & Calderón, 2005). According to studies carried out by Carmen Ródenas (1994), a net million emigrants abandoned Spain between 1882 and 1915, mainly towards countries such as: Argentina, Brazil, Cuba, Uruguay and Algeria. World War I, the Spanish Civil War and the Franquist Regime fuelled clandestine and disorganised emigration towards France or American countries such as Mexico and Argentina, although the restrictions imposed by the Francoist Regime in Spain and World War II reduced subsequent emigration (Valiente, 2003). A second significant period in recent migrations in Spain was the migration period that took place between the sixties and seventies towards an already developed Europe after World War II. The majority of emigrants were working-class people from rural and urban areas, totalling nearly two million Spaniards (Del Olmo & Calderón, 2005).

Up until then, Spain was a predominantly emigrant country. But this trend was gradually reversed after the eighties (Colectivo IOÉ, 2003). Spain, as host country for immigration, is characterised by two completely different phenomena (Del Olmo & Calderón, 2005). On the one hand, the immigration of European pensioners. Many retirees decide to establish their residence in Spain at the end of their working lives after having first visited the country as tourists. They reside mainly in the Region of Valencia, Andalusia, Canary Islands and Balearic Islands (Del Olmo & Calderón, 2005). On the other hand, the second phenomenon that concerns us is recent labour immigration.

This phenomenon has undergone exponential growth since the nineties (Colectivo IOÉ, 2003). This type of immigration drew the attention of various employer sectors such as agriculture, domestic service, services and construction. This was because the booming Spanish economy created jobs that Spaniards did not want, in addition to a growing need for labour in the construction sector due to the exponential growth in housing (Del Olmo & Calderón, 2005).

Between the nineties and the early 21st century, this phenomenon gave rise to a multitude of socio-demographic studies aimed at understanding it. The prospective analyses of these studies indicated potential future scenarios, as pointed out by Mayoral in 2006:

“The Spanish Statistical Office (INE) proposes four hypotheses on the evolution of growth in the immigrant population for 2010. According to the most conservative assumption, 4.7% of the immigrant population in 2002 (nearly 2,000,000 foreign residents) would double by 2010 to 4,000,000 foreigners, i.e. 9% of the population over a total of 44,500,000 inhabitants. According to the highest assumption, the number of immigrants in Spain in 2002 would triple by 2010, reaching 6,500,000 foreigners, i.e. 13.5% of the total Spanish population, which would total 48,000,000 inhabitants.”

(Mayoral, p.117-118)

However, in this connection, exponential predictions have been shaped by the economic crisis in Spain. According to Continuous Register statistics at 1 January 2005, the number of registered foreigners stood at around 3.69 million. At 1 January 2016 it stood at 4.62 million, with an annual downward trend since 2012. Additionally, after the aforementioned economic crisis, according to the Migration Statistics prepared by the Spanish Statistical Office (INE), in 2010 outflow exceeded inflow for the first time. In 2013 the lowest migratory balance was recorded, decreasing by 251,531 migrants of Spanish and European nationality and third-country nationals. Population declines continued to be recorded until 2015. However, in 2016 the migratory balance saw an upturn, with less outflow of Spanish nationals and a slight increase in inflow, particularly from Latin American countries such as Venezuela, Ecuador and Colombia.

1. 2 Reasons to migrate

After briefly presenting the evolution of the recent history of migrations in Spain, it is interesting to understand the reasons why people migrate. Ruiz Olabuénaga (1999) establishes a categorisation of immigrant profiles based on motivation. Thus, we

would have:

- The adventurer, a young person with resources who does not consolidate his/her residence in a specific place.
- The tourist, who stays longer than expected for employment or affective reasons and may end up staying.
- The survivor, who is known as the economic immigrant, migrating for reasons of poverty and need.
- The investor, motivated by his/her social progress.
- Lastly, the refugee, who migrates for different reasons, namely demographic, economic, climatological, political-sociological and assistance (Gimeno & González, 2006, pages 62-63).

The Spanish Statistical Office (INE), under the special module “Situation of immigrants and their children in the job market” in 2014, measured the reasons for migrating due on the basis of the following causes: For work, for family reasons (including those wanting to form a family), to study or for other reasons (including refugees and those requesting international protection). As we can observe in the table below, in the case of third-country nationals of both sexes, 45.6% migrate for work reasons, 43.4% for family reasons, 2.6% to study and 7.5% for other reasons. As regards Latin Americans, 45.9% migrate essentially for work reasons, as in the case of 47.3% of people from the rest of the world. In the case of people from the rest of Europe, the trend reverses and in 54.3% of cases they migrate for family reasons. Within the 28 countries of the European Union, the main reason for migrating in 54.3% of cases is for family reasons.

Table 1

People between 16 and 64 years of age born abroad, by main reason for coming to Spain, sex and country of birth (third-country nationals)

	Work	Family reasons (*)	Study	Other reasons (**)	DK/DA
Both sexes					
Total	45,6	43,4	2,6	7,5	0,9
Rest of Europe	32,9	54,3	2,6	9,3	0,9
Latin America	45,9	41,6	2,6	9,1	0,8
Rest of the world	47,3	44,5	2,7	4,5	1,1
Men					
Total	54,3	35,5	3,1	6,3	0,8
Rest of Europe	43,1	48,9	..	6,8	1,2

Latin America	48,3	40,6	2,7	7,4	1,2
Rest of the world	64,0	26,6	4,1	4,7	0,6
Women					
Total	38,2	50,1	2,2	8,6	0,9
Rest of Europe	25,8	58,0	4,4	11,0	0,7
Latin America	44,2	42,4	2,6	10,3	0,5
Rest of the world	28,5	64,6	1,0	4,3	1,6

(*). Includes forming a family; (**). Includes the reason for 'being a refugee or seeking international protection'

Source: Spanish Statistical Office 2014 Module (Census Base 2011). Situation of immigrants and their children in the job market

Moreover, in the case of men, 54.3% migrated for work reasons, a higher percentage than those who migrated for family reasons (35.5%). This trend is reversed in the case of men from the rest of Europe, who migrated preferably for family reasons (49.9% compared to 43.1% for work reasons). Lastly, in the case of women, they migrated essentially for family reasons (50.1% compared to 38.2% for work reasons), except in the case of Latin American women, where we can see that 44.2% migrated for work reasons compared to 42.4% who did so for family reasons.

In recent years, the number of female migrants has grown, reducing the traditional difference and accounting for half of the migrant population. The differences between geographical areas in the number and reasons for which they migrate are strongly related to “the person’s sex/gender which, in turn, are related to the different ethnic and national cultures of the various nation states” (Balibar and Wallerstein, as cited in Diaz, 2008). In general, the significant fact, as we can observe in the data relating to Latin American women’s reasons for migrating presented in the above table, lies in the increase in the percentage of women who migrated for work reasons seeking self-employment (Oso, 1998).

1.3 Characterisation of immigrant students in Spain. Socio-demographic and educational variables

Information on sex, age group and nationality of origin was collected from data provided by the Spanish Statistical Office at 1 January 2016 in relation to Continuous Registration and Population Figures. Taking these data as a reference, the total population in Spain aged between 5 and 16 years old stood at 5,707,755, of which 8.9% (505,610 people) were foreigners. According to the data broken down by sex, 51.6% were men and 48.4% women. However, these data make reference to the total foreign population. If we concentrate only on data related to third-country nationals, the percentage would

drop to 5.6% (318,391 people) of the total population aged between 5 and 16 years old. According to data broken down by sex, 52.6% were men and 47.6% women. The foreign population accounts for only 3.3% in this age bracket, which indicates a list of reasons for which Community citizens migrate and have historically migrated, more related to the end of their working life. In this case, the presence of men and women hardly differs, being the percentage of non-Spaniard Community men 51% and the percentage of women 49%.

Below we will analyse the data by nationality of origin and geographical area. The following table has been created to simplify the data:

Table 2 Resident population by sex and nationality (country grouping)						
	Total (People)	Total (%)	Women (People)	Men (People)	Women (%)	Men (%)
Rest of European Countries	26.015	8,2	12.612	13.403	48,5	51,5
African Countries	163.512	51,4	77.125	86.387	47,2	52,8
North American Countries	4.288	1,3	2.008	2.280	46,8	53,2
Central American and Caribbean Countries	17.515	5,5	8.911	8.603	50,9	49,1
South American Countries	56.652	17,8	28.030	28.621	49,5	50,5
Asian Countries	49.993	15,7	22.676	27.317	45,4	54,6
Oceanian Countries	296	0,09	134	162	45,2	54,8
Stateless People	120	0,04	54	66	44,8	55,2
Total	318.391	100	151.551	166.840	47,6	52,4

Source: Prepared by the Spanish Statistical Office. Continuous Registration Statistics. 2016.

As we can observe in Table 2, within the population of third-country nationals comprised between 5 and 16 years of age, the group of people with the greatest presence in Spain according to origin are those from African countries (51.4%). This is followed by people from South American countries (17.8%) and Asia (15.7%). People from the rest of European countries (8.2%), Central American and Caribbean countries (5.5%) and North American countries (1.3%) have the least representation.

Lastly, people from Oceanian countries and Stateless people account for no more than 0.1% of the total of the population.

If we analyse the data by sex, we will find that men have a greater presence than women in all country groupings. This trend does not appear in Central American and Caribbean countries, where there is greater presence of women (50.9%) than of men (49.1%). Moreover, these differences do not reveal major gaps between men and women, since the variation does not represent more than 10 points in any case. The most significant differences appear mainly in those country groupings less represented in the total population.

As regards educational variables, in relation to the ownership/financing of the centres, the total number of foreign students enrolled in Primary Education and Compulsory Secondary Education (ESO) in the 2015/2016 school year was 716,736. Of these, 81% were enrolled at public centres and 19% in private centres. Of the foreign students enrolled in Primary Education, 82.2% enrolled at public centres and 17.7% in private centres, accounting for 35.4% of the total. In the case of foreign students enrolled in Compulsory Secondary Education (ESO) and who account for 23.8% of the total, 76.3% were enrolled at public centres and 23.7% at private centres. That is, most of the foreign population in Spain is registered in public centres. Likewise, we find a larger number of students in Primary Education than in Compulsory Secondary Education.

Of the data nearest to our target population, the total number of foreign male/female students composed of third-country nationals stood at 507,984. Of these, 176,615 were enrolled in Primary Education and 119,308 in Compulsory Secondary Education (ESO). The figure differs from those shown in the previous point on socio-demographic variables, due to the fact that not all the population aged between 5 and 16 years old is schooled; likewise, not all the schooled population is enrolled in Primary Education and Compulsory Secondary Education (ESO), nor are the data always broken down by student in public or privately-owned centres. Moreover, as regards EU countries, 208,841 boys and girls would be enrolled in Spain. Of these, 37% were enrolled in Primary Education and 24.5% in Compulsory Secondary Education (ESO). The Communities in which their presence is growing is Romania and Bulgaria.

Of the total third-country national students enrolled in Primary Education, Spanish Statistical Office data show that the geographical data with the greatest representation is Africa, with 52.8% of enrolled students. Among African countries, the population with the greatest number of male/female students in Spain would be that from Morocco. It is followed by South American countries, with 17.9%, where there is

a greater representation of people from Ecuador, Bolivia and Colombia. The third community with the greatest number of students enrolled in Primary Education is that from Asian countries (15.6%); specifically, the Chinese community would be the most representative. The community with the least representation is the rest of Europe with 5.9%, Central America with 3.6%, North America with 1.4% and Oceania with a very small percentage: 0.07%. In these geographical areas, the communities from Ukraine, the Dominican Republic, United States and Australia stand out, respectively. Lastly, of the total enrolled students from EU countries, those from Romania, the United Kingdom and Bulgaria stand out.

	Percentage (%)	Country with the greatest representation
Rest of European Countries	5,9%	Ucrania
African Countries	52,8%	Marruecos
North American Countries	1,4%	Estados Unidos
Central American and Caribbean Countries	3,6%	República Dominicana
South American Countries	17,9%	Ecuador, Bolivia y Colombia
Asian Countries	15,6%	China
Oceanian Countries	0,07%	Australia

Source: Prepared by the Spanish Statistical Office.
Non-university education statistics. 2015/2016 school year.

With regard to Compulsory Secondary Education (ESO), we find changes in the representation of the student body in that stage. South America is the community with the greatest representation (39%) including, namely, Ecuadorian, Bolivian, Colombian and Argentine nationalities. It would be followed by Africa with 31.3%, people from Asia, representing 13.1%, Central America with 8.9% and the rest of Europe with 6%. Within these geographical areas, respectively, people from Morocco, China, Dominican Republic and Ukraine stand out. People from Oceania continue to have the least representation (0.07%). As regards the nationalities that stand out most in EU countries, the data corresponding to Secondary Education are repeated: Romania, the United Kingdom and Bulgaria.

Table 4

Alumnado nacional de terceros países matriculado en ESO por área geográfica

	Percentage (%)	Country with the greatest representation
Rest of European Countries	6%	Ukraine
African Countries	31,3%	Morocco
North American Countries	1,6%	Estados Unidos
Central American and Caribbean Countries	8,9%	Dominican Republic
South American Countries	39%	Ecuador, Bolivia, Argentina and Colombia
Asian Countries	13,1%	China
Oceanian Countries	0,07%	Australia

Source: Prepared by the Spanish Statistical Office
Non-university education statistics. 2015/2016 school year

In relation to the presence of foreign students in the different Autonomous Regions and Cities that make up Spain, of the total foreign third-country students (507,895), 27.3% is enrolled in Catalonia, 17.4% in the Community of Madrid, 11.3% in the Region of Valencia and 10.7% in Andalusia: They are followed by the other regions in the following order: Murcia (6.2%), Basque Country (4.5%), Castilla-La Mancha (3.1%), Balearic Islands and Aragón (3.3%), Castilla y León (3%), Canary Islands (2.9%), Galicia (1.8%), Navarre (1.3%), La Rioja (1%), Asturias (0.8%), Cantabria (0.8%), Extremadura (0.7%), Melilla (0.4%) and Ceuta (0.2%).

As we can observe in Table 5, the Autonomous Regions and Cities where the population is composed mainly of people from African countries are: Catalonia, Region of Valencia, Andalusia, Murcia, Basque Country, Castilla-La Mancha, Aragón, Balearic Islands, Navarre, La Rioja, Extremadura, Ceuta and Melilla. However, the Autonomous Regions where there is greatest presence of the South American community are: Madrid, Canary Islands, Galicia, Asturias and Cantabria. In the Autonomous Region of Castilla y León there is a very similar presence of people from both African countries and South American countries.

Table 5:
**Number of third-country national students enrolled in the 2015/2016 school year
 at public centres by geographical area of origin**

Autonomous Region or City	Total (People)	Total (%)	Geographical area with the greatest representation and number of people
Total	507.895	100	African countries: 220,784 South American countries: 143,897
Andalusia	54.119	10,7	African countries: 29,038
Aragón	16.848	3,3	African countries: 9,112
Asturias (Principality of)	3.997	0,8	South American countries: 1,963
Balearic Islands	16.819	3,3	African countries: 7,515
Canary Islands	14.562	2,9	South American countries: 5,255
Cantabria	3.941	0,8	South American countries: 1,849
Castilla y León	15.265	3	African countries: 5,936
Castilla La Mancha	15.920	3,1	South American countries: 5,264
Catalonia	138.689	27,3	African countries: 7,836
Region of Valencia	57.546	11,3	African countries: 66,002
Extremadura	3.775	0,7	African countries: 23,341
Galicia	9.169	1,8	African countries: 1,952
Madrid (Community of Madrid)	88.562	17,4	South American countries: 4,454
Murcia (Region of)	31.641	6,2	South American countries: 33,045
Navarre (Autonomous Region of)	6.505	1,3	African countries: 19,314
Basque Country	22.606	4,5	African countries: 3,048
Rioja (La)	4.973	1	African countries: 9,386
Ceuta	845	0,2	African countries: 2,432
Melilla	2.113	0,4	African countries: 778
			African countries: 2,018

Source: Prepared by the Ministry of Education, Culture and Sport

If we observe the data by gender, as shown in Table 4, we can see that, in general, there are more foreign third-country national male students enrolled (50.9%) than female students (49.1%), although the difference is not significant. By geographical area, we find that more women than men are enrolled in the Rest of Europe (52.5%), North America (51.9%), Central America (51.1%), South America (51%) and Oceania

(50.3%). There are more men than women in Africa (52.8%) and Asia (51.7%). These data correspond to those shown earlier in the socio-demographic data section.

Table 6
Number and Percentage of third-country national students enrolled in the 2015/2016 school year at public centres by geographical area of origin and sex

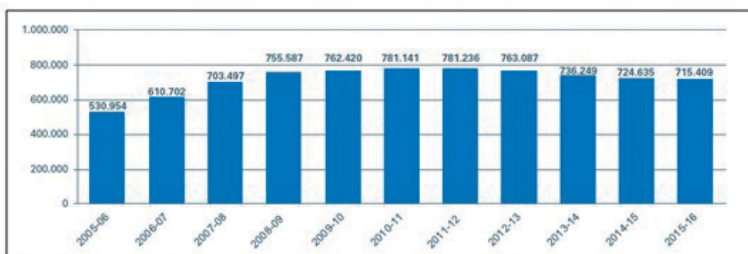
Geographical area of origin	Total (People)	Women (%)	Men (%)
Total	507.895	49,1	50,9
Rest of European countries	33.012	52,5	47,5
African countries	220.784	47,2	52,8
North American countries	7.097	51,9	48,1
Central American countries	33.418	51,1	48,9
South American countries	143.897	51	49
Asian countries	69.069	48,3	51,7
Oceanian countries	350	50,3	49,7
Unidentified country	268	48,9	51,1

Source: Prepared by the Ministry of Education, Culture and Sport

Making brief mention, EU students are found mainly in Autonomous Regions such as Madrid, (21%), Region of Valencia (16%), Catalonia (15%) and Andalusia (14%). This is related to the main Spanish cities and to the main settlement areas of the English and German population, the Region of Valencia and Andalusia.

The number of foreign students enrolled in Spain increased following the evolution of the aforementioned recent migrations which have taken place since the eighties, and has decreased since 2010. The periods of greatest growth took place between the 2008/2009 and 2012/2013 school years, subsequent to which there was a significant decline after the 2013/2014 school year to the present date, as we can observe in the following figure:

Figure 1. Evolution of foreign students in the Spanish education system. 2005-2016



Source: Ministry of Education, Culture and Sport. Data and Figures. 2015/2016 School Year, page 8

Lastly, another of the variables key to understanding the situation of the immigrant population in the Spanish education system is the academic performance of the immigrant population published in the 2015 PISA Report published by the Ministry of Education, Culture and Sport.

Firstly, among the data published by the 2015 PISA Report, it is important to specify what is understood by immigrant students. PISA defines as immigrant students “those persons who were not born in the country where the test applies and who also have a father or mother not born in said country” (PISA, 2015, page 101).

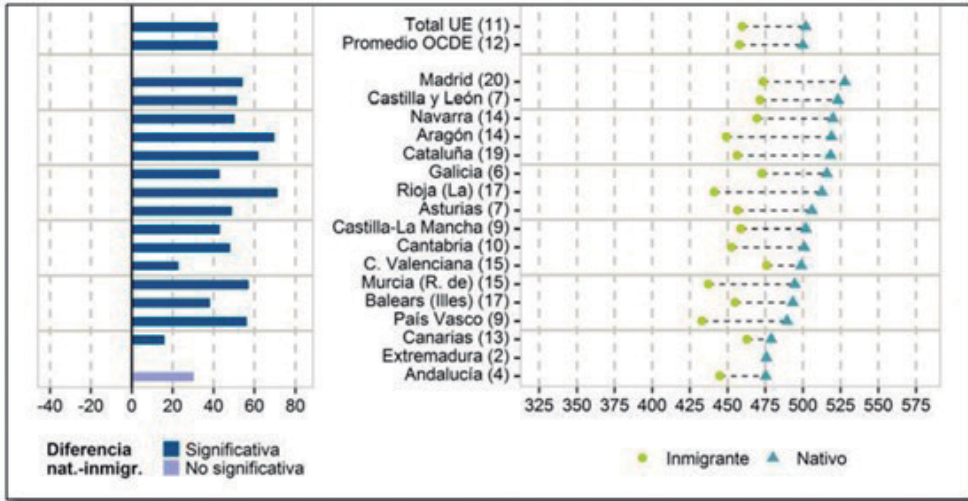
Additionally, the student must be proficient in the language and have equivalent school insertion, i.e. there must not be a large achievement gap. In this regard, it is possible for these categories not to appear equally defined in educational reality (PISA, 2015). The PISA Report therefore establishes two categories: Immigrant students and native students and makes a comparison between their grades to measure the level of integration of the immigrant population in the corresponding education system.

In Spain, the students who have been categorised by PISA as immigrant students, comprise 11% of the total students evaluated. Figure close to the EU average (10%) and of the OECD as a whole (12%). We must take into account that these data also include immigrant students from European countries and make reference to students aged between 15 and 16 years old. As regards grades, the PISA

Report reveals a difference of 42 points in Science between native students and immigrant students. On average, native students reached a score of 499 points and immigrant students 457 points. Very similar data to the EU and OECD as a whole, as we can observe in Figure 2 (PISA, 2015). In other countries such as France or Switzerland, with similar evaluated percentages of immigrant students to Spain and with a higher GDP have a larger gap between the grades of immigrant students and native students, due to which the PISA Report points to “a relatively good integration of immigrant male/female students in the Spanish education system” (PISA, 2015, page 101).

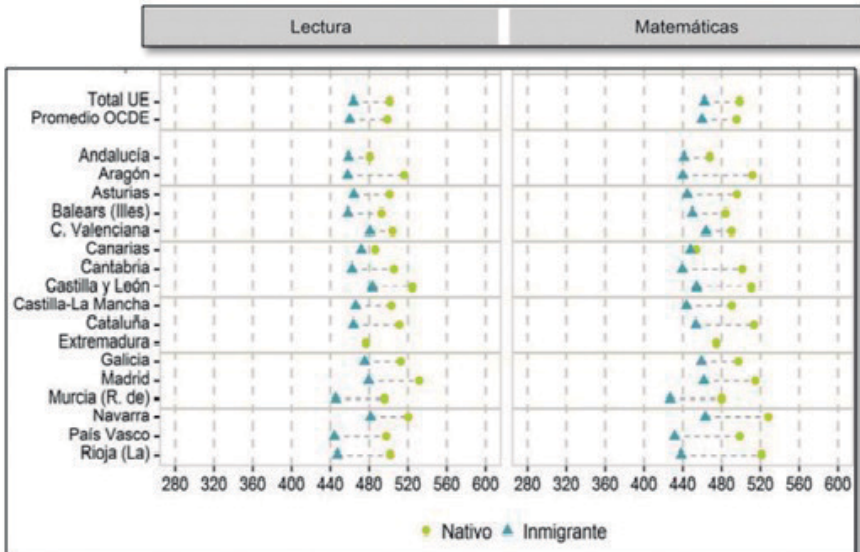
By Autonomous Region, the PISA Report shows how grades vary in accordance with the Autonomous Region analysed. In reference to the percentage of students evaluated by region, we find 20% in the Community of Madrid, 19% in Catalonia and 17% both in the Balearic Islands and in La Rioja. The Autonomous Regions where we find less representation are Andalusia (4) and Extremadura (2%).

Figure 2. Immigrant and native students, percentage of immigrant students (in parentheses) and average Science grades



Source: Ministry of Education, Culture and Sport. State Secretariat for Education, Spanish National Institute for Education Evaluation (2016). PISA 2015. Programme for International Student Assessment (PISA) Spanish Report, page 102.

Figure 3. Average scores of immigrant and native students in Reading and Maths.



Source: Ministry of Education, Culture and Sport. State Secretariat for Education, Spanish National Institute for Education Evaluation (2016). PISA 2015. Programme for International Student Assessment (PISA) Spanish Report, page 103.

Academic results also vary from one Autonomous Region to another. In Science (Figure 2), we find the greatest differences in grades in regions such as La Rioja, with 17% of immigrant students evaluated and a difference of 71 points. Next in line is Aragón, with a percentage of immigrant students of 14% and a difference of 70 points and, lastly, Catalonia, with a percentage of immigrant students of 19% and a difference of 62 points.

The Autonomous Regions with fewer differences are the Region of Valencia, with 22 points and 15% of immigrant students evaluated and, lastly, the Canary Islands, with 16 points and 13% of immigrant students. The other regions maintain values close to the recorded average.

The differences in grades recorded in Reading and Mathematics by the PISA Report (Figure 3) continue the same trend shown in Science grades. In Reading there is a difference of 40 points and in Maths 42 points. These data continue to be similar to average EU and OECD values, as we can observe in Figure 3.

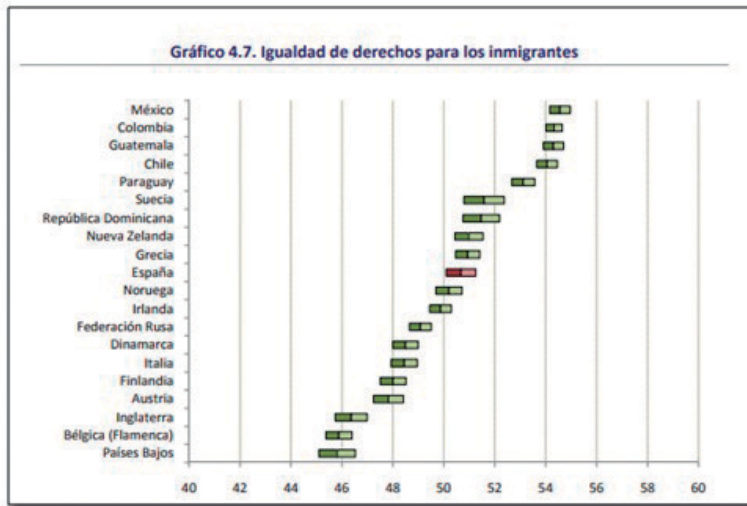
Lastly, in this regard the PISA Report concludes that “these differences between countries could be due to the different immigration policies” (PISA, 2015, page 103).

Finally, worth mentioning are the results of the study carried out by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), published in the 2010 Spanish Report by the Evaluation Institute of the Ministry of Education.

This study aims to measure the values, attitudes and civic behaviours of the students. As we can observe, the values of the scale that refers to attitudes to immigrants are represented in Figure 5.

Students were asked if they considered that immigrants should have the opportunity to continue speaking in their native tongue, if immigrant boys and girls should have the same educational opportunities as the other boys and girls in the country, if immigrants living in a country for several years should have the opportunity to vote in elections, if immigrants should have the opportunity to maintain their own customs and lifestyle, and if all immigrants should have the same rights as the other citizens of the country (Evaluation Institute, 2010). In this case, the Spanish student population falls within the average range with 50.67 points.

Figure 4. Results relating to student values, attitudes and civic behaviours with respect to equal rights for immigrants.



Source: Evaluation Institute Ministry of Education (2010). ICCS 2009. International Civic and Citizenship Education Study. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Spanish Report, page 51.



INTERCULTURALITY AND IMMIGRANT POPULATION INCLUSION PROGRAMMES OF THE AUTONOMOUS REGIONS

Irene Rojas García

Within the territorial configuration of Spain as an autonomous state, due to our legal system, competences in education are distributed between the Government and the Autonomous Regions. The State's competences in education delimit the competences of the Autonomous Regions (Reyes, 2013). In this regard, each Autonomous Region has guidelines and resources for addressing diversity and specifically for fostering the inclusion of immigrant students in the Spanish education system. In this chapter, we are going to study the different proposals and the different resources that each Autonomous Region makes available and proposes to the education centres and that we can find the accessible information on the different websites of the various Education Boards. Many of these education proposals are made by the Central Government and we can find them in various Autonomous Regions.

2.1 Programmes by Autonomous Region

The Department of Education of the Autonomous Region of Andalusia understands attention to diversity to be “the set of education actions aimed at responding to the different learning capabilities, paces and styles, motivations, interests, socioeconomic and cultural, linguistic and health situations of the students, in order to facilitate the acquisition of key competences and achieve the general objectives of each stage” (Department of Education of the Regional Government of Andalusia, 2017). The proposed measures on which information is available are as follows:

- Education centres must have a diversity attention plan.
- *Temporary linguistic adaptation classes (ATAL)*.
- *Reinforcement, guidance and support programme (PROA)*.
- Linguistic support programme for immigrants.

Temporary linguistic adaptation classes (ATAL) include actions aimed at induction of immigrant students, learning Spanish as a working language and maintaining the source culture. This service is applied at public Primary Education and Compulsory Secondary Education schools. Moreover, the *Reinforcement, Guidance and Support Programme* at Andalusian public education centres (PROA Andalusia) is a set of actions aimed at improving the basic competences of students with educational support needs to achieve a level of use of Spanish as a working language and actions for

improving school success. It is a programme intended for Andalusian public schools with a high rate of enrolment of students from clearly disadvantaged cultural and social backgrounds from an educational viewpoint. Lastly, the Regional Government of Andalusia makes another specific programme available to education centres called: *Linguistic Support for Immigrants Programme*, in association with the PROA programme, since its main objective is to improve the level of use of Spanish as a working language.

In the Autonomous Region of **Aragón**, the Department of Education, Culture and Sport, as part of the information provided, proposes what is known as the *Aragonese Resource Centre for Inclusive Education* (CAREI). This centre offers a series of resources and information for improving immigrant population inclusion processes. On the one hand, an *Induction Protocol* for immigrant students has been defined with the aim of facilitating and guiding centres in this process. On the other hand, it offers an Intercultural Mediation Service coordinated by the CAREI and an entity selected by public tender, financed by the Directorate-General of Innovation, Equity and Participation of the Department of Education, Culture and Sport of the Regional Government of Aragón. Its basic objectives are to favour assistance to students who are not familiarised with the education system, prevent possible conflicts arising from cultural factors or those arising from the migratory process, promote actions for improving intercultural coexistence and create channels of communication between the centre and the families. Lastly, another important programme of the CAREI is the *Spanish Reinforcement Programme* (PRE), and service is also provided through an entity selected by public tender and financed by the Directorate-General for Innovation, Equity and Participation and the European Social Fund. This service consists of teaching Spanish as a foreign language to non-Spanish speaking students with a threshold level below B1 (Department of Education, Culture and Sport of the Regional Government of Aragón, 2017).

The Department of Education and Universities of the Regional Government of the **Canary Islands** has published the information relating to the approval of the Order of 7 June 2007, regulating diversity attention measures in elementary education in the Autonomous Region of the Canary Islands (Official Gazette of the Canary Islands No. 124, of 21 June 2007). These measures include language support programmes aimed at helping non-Spanish speaking students enrolled in any elementary education grade to overcome the language barrier and improve their communication skills. The teachers responsible for the measure will be in charge of preparing an individualised intervention proposal with the assessment of the counsellor in Primary Education schools and of the Guidance Department (DO) in Secondary Education schools; this proposal will be forwarded to the teaching staff in order to adapt the areas and

subjects of the syllabus accordingly. Likewise, the approximate time of application of this measure and criteria for incorporating the students to the ordinary group must be specified (Department of Education and Universities of the Regional Government of the Canary Islands, 2017). Other measures that can be approved are flexible groups, ordinary support groups, splitting of groups, integration of subjects in areas and other custom treatment programmes for students with specific educational support needs.

The Regional Government of the Canary Islands understands students with specific educational support needs (NEAE) to be students with special educational needs or other educational needs arising from specific learning difficulties (DEA), attention deficit disorder with or without hyperactivity (TDAH), special personal conditions or academic record (ECOPHE), late entry into the education system (INTARSE) or high intellectual capabilities (ALCAIN) and who may require certain support during part of or throughout their schooling (Department of Education and Universities of the Regional Government of the Canary Islands, 2017). Specifically, with regard to late entries into the education system, in addition to the linguistic support approved in the Order of 7 June 2007, it was resolved to offer centres resources called “Induction Classes”. These classes are aimed at welcoming and integrating immigrant students educationally and socially through linguistic support, knowledge and integration in the uses and customs of the host society and facilitating curricular learning in each of the areas and basic competences of the reference group (Department of Education and Universities of the Regional Government of the Canary Islands, 2017).

In the Autonomous **Region of Cantabria**, there is specific information on the *Interculturality Plan for Cantabria* of the Department of Education, Culture and Sport. This Plan makes the following basic resources available to education centres: Firstly, intercultural dynamisation classes, aimed at supporting and collaborating with the centres through the figure of the intercultural coordinator in order to build an intercultural culture at the centres. Their main objectives are to offer support and assessment to the coordinators to discharge their functions, prepare materials to improve educational attention to minority cultures, provide information and assessment from an intercultural approach, promote the development of intercultural actions at the centres, carry out actions for improving linguistic skills and facilitate the exchange of intercultural education-related experiences between centres (Department of Education, Culture and Sport of the Government of Cantabria, 2017). To develop these functions, in Cantabria two *Intercultural Dynamisation Classes* delivered in Santander and Torrelavega. These classes are delivered by professionals with profiles such as Psychology and Pedagogy teachers, Secondary Education teachers, Primary Education teachers and Technical Community Services teachers. In addition to these professionals,

the classes include mediators and cultural mediators. Mediators carry out translation and interpretation actions at the educational centres and in the classrooms and will facilitate awareness of basic cultural guidelines of different cultures through both documentation and activities that can be carried out with students and/or families. Classrooms currently have Arab, Romanian and Chinese culture mediators. Secondly, the other proposed resources are interculturality coordinators. They are teachers of the centre who have received specific training that will enable them to assume responsibility for the coordination of the actions carried out within the framework of interculturality at their respective centres. This does not mean that interculturality actions are exclusive to the interculturality coordinators, but they will promote them (Department of Education, Culture and Sport of the Government of Cantabria, 2017).

In the Autonomous Region of **Castilla y León**, in 2010 the Directorate-General for Planning, Organisation and Educational Inspection published the resolution on the organisation of educational attention to late-entry students into the education system and to students at a socio-educational disadvantage enrolled in the second cycle of Childhood Education, Primary Education and Compulsory Secondary Education. Through said resolution, various documents are provided to analyse students' needs in relation to linguistic skills and compensatory education (Department of Education of the Regional Government of Castilla y León, 2017). Furthermore, the Regional Government of Castilla y León has developed the *2nd Education Diversity Attention Plan of Castilla y León 2015-2020*, to be implemented between the 2015/2016 and 2019/2020 school years. This plan has the main objective of establishing the strategic lines of action with respect to a perspective inclusive of education in accordance with that proposed by the Ministry of Education, Culture and Sport. The aim is to adopt the necessary measures to advance in the consolidation of a fair and quality system.

In the Autonomous **Region of Catalonia**, the Catalan Department of Education offers information to the different agents of the education community. Firstly, we can find the 11th Legislature Government Plan, wherein the different strategic lines are expounded. These include those relating to diversity attention in the Catalan education systems: Promoting a quality education plan that guarantees equal opportunities, taking into account students' origin and their socio-economic situation, the improvement of the Catalan language skills of migrant students and the promotion of an inclusive education system that embraces diversity. Additionally, the centres are provided with the necessary information to prepare the documents that must be compulsory at the education centres: the education centre project, the linguistic project and the coexistence project. Specifically, with regard to the coexistence project, *Resolution ENS / 585/2017, of 17 March, which establishes the preparation and implementation of the Coexistence Project at*

education centres within the framework of the Centre Education Project, lays the foundations for understanding coexistence under the following reflection:

Within the framework of a technologically complex, culturally diverse society, with permanent changes, important migratory movements and new forms of exclusion, we understand coexistence to be the necessary relationship with oneself, with others and with the local environment, based on human dignity and respect for Human Rights.

Coexisting means living together, sharing objectives and on good terms. Coexistence calls for the comprehensive training of a person and is based on the values of plurality, democratic participation, social inclusion, equal opportunities, respect for differences, positive conflict management and a peace culture. Coexistence entails awareness of one's own identity, which implies the acceptance of others and a sense of belonging and personal contribution to society (Government of Catalonia, 2017).

Therefore, based on this idea education centres are urged to promote fairness and respect for student diversity within a framework of shared values. In order to carry out all these strategic lines, the Catalan Department of Education offers the following education projects and services.

- Within the educational projects, distinction is made between those relating to syllabus, methodologies and learning, and those intended for the education community and the local environment. The syllabus, methodologies and learning projects related to inclusion of migrant students include, namely, projects that promote multilingualism as a cognition and knowledge tool, as a digital resource for internationalisation and participation, and as a socio-occupational and cultural insertion strategy. Multilingual projects in schools aimed at creating a space for interaction between the languages of origin and the languages of the host society are incentivised. With respect to the projects intended for the education community and the local environment, the Government of Catalonia has developed education projects to promote the management of diversity by means of integrated and community response instruments.
- Education services and other media include, namely, local education services. These services include pedagogical resource centres, assessment and psychopedagogical guidance teams and language and social cohesion assessment teams. Specifically, *Language and social cohesion assessment teams provide assessment and guidance in the spheres of language, interculturality and social cohesion and support*

teachers in relation to attention to student diversity, especially those migrant students and/or students at risk of social exclusion (Department of Education of the Government of Catalonia, 2017). Lastly, we can find the Centre for Specific Pedagogical Resources to Support Innovation and Research (CESIRE), which carries out research on educational innovation that will generate knowledge about cultural diversity management.

Lastly, the Catalan Department of Education offers online resources for both students (edu365.cat) and their families (familiaescola.gencat.cat). They are two differentiated websites where both students and families will find comprehensive information on educational resources in Catalonia. For migrant students' families there is a multilingual guide on the first steps that a family must take in the Spanish education system. This guide informs that there is a resource for immigrant students called *Induction classes*. When a student is incorporated to the education system without knowing how to speak Catalan, he or she joins these classes for a few hours a week with the aim of learning the necessary amount of Catalan to follow the normal pace of the classes in the shortest possible time.

In the **Community of Madrid**, through the Department of Education, Youth and Sport, information is published on different services adapted to the various education levels. In Primary Education, we find instructions on the process of late entry into the education system, the regulation of Bridging classes and translation and interpretation services. As regards the regulation of late entry into the Spanish education system, we find *Order 445/2009, of 6 February, regulating the late entry and reincorporation of students into elementary education within the Spanish education system* (Official Gazette of the Community of Madrid of 19). Bridging classes are regulated by the Instructions of the Vice-Department of Education of the Community of Madrid, of 28 July 2008. But this service is being progressively suppressed from the final school years. The translation and interpretation service has been provided since 2008 with the aim of favouring the relationship between the centre and the families of non-Spanish speaking students, in addition to the translation of official documents that facilitate the detection of and attention to students who require said service. Within Compulsory Secondary Education (ESO), resources are offered such as support in ordinary groups, Support groups, specific compensatory education groups, specific singular groups, Compensatory Education classes (ACes), Bridging classes and the Immigrant Student Support Service (SAI). More generally, in Secondary Education, the Community of Madrid provides two services for compensating inequalities in education and for preventing and controlling school absenteeism which are also aimed at students enrolled in Compulsory Secondary Education who are in a situation of social and/or cultural disadvantage or who belong

to ethnic and/or cultural minorities and have a significant achievement gap (Department of Education, Youth and Sport of the Community of Madrid, 2017).

In the Department of Education, Culture and Sport of the Autonomous Region of **Castilla La-Mancha** information can be found on the model called *Intercultural and Social Cohesion Education Model*, which is also supported by various programmes aimed at promoting immigrant student inclusion processes. The “Intercultural and Social Cohesion Education Model”, as expounded by the Department of Education, Culture and Sport “is a commitment to the inclusive school, to transforming teaching practices and school culture and organisation” (Department of Education, Culture and Sport of the Regional Government of Castilla La-Mancha, 2017). This model understands the inclusive school to be a school characterised by a high degree of commitment from teachers and opts for heterogeneous groups, endeavours to offer human, material or technical support, as near as possible to the ordinary classroom. Additionally, it aims to foster cooperation between teachers and students, so that the decision-making process is shared by all the agents involved. This model has different support programmes:

- *Hispano-Moroccan Arab Language and Moroccan Culture Programme* (LACM).
- *Romanian Language, Culture and Civilisation Programme*. This programme is implemented pursuant to Article 1 of the Cultural and Educational Cooperation Agreement between Spain and Romania, signed in Bucharest on 25 January 1995 (Official State Gazette 15/03/1996). It is aimed preferably at Romanian Primary and Secondary Education students enrolled at education centres publicly funded by the Autonomous Region of Castilla-La Mancha, who wish to enrol in the optional subject Romanian Language, Culture and Civilisation. It is open to the participation of Spanish students, families and teachers.
- MUS-E. It is a programme aimed at fostering the teaching of values such as solidarity, interculturality, tolerance, etc., by teaching artistic disciplines: theatre, music, dance, plastic, etc.
- *Colourful Tales* consists of intercultural and storyteller workshops to foster tolerance and coexistence between the different peoples that live in Castilla-La Mancha. It is organised in collaboration with the Department of Education and Science and the socio-educational association Llere.

Furthermore, the Department of Education aims to facilitate intercultural intervention from other private organisations, associations, NGOs, etc., that contribute to fulfil the objectives set by the inclusive school model of the Autonomous Region of Castilla-La Mancha (Department of Education, Culture and Sport of the Regional Government of Castilla-La Mancha, 2017).

In the last year, the Department of Education, Research, Culture and Sport of the Autonomous Region of **Valencia** has approved various resolutions aimed at improving educational quality and inclusion processes such as:

- Resolution of 4 April 2017, of the Autonomic Secretary of Education and Research, regulating the preparation of the *Improvement Action Plan* (PAM) and establishing the procedure for hiring additional teachers at publicly funded education centres for 2017-2018 school year.
- Resolution of 14 February 2017, of the Directorate-General of Educational Policy, dictating instructions for the provision and management of products for supporting students with special education needs in 2017.
- Call for subsidies for innovative education actions and programmes aimed at promoting intercultural education, developed by not-for-profit private entities (2017).

Furthermore, teacher training specific to the inclusive school is offered through the *Centre for Training, Innovation and Educational Resources* (CEFIRE). Also, the Innovation and Quality Service of the Directorate-General for Educational Policy has the function of promoting the participation of the different sectors of the school community in the life of education centres. Lastly, a participatory process has been carried out under the Integrated Valencian Education Law to be drafted by the Department of Education, Research, Culture and Sport, with the participation of all the agents of the education community.

In the Autonomous Region of **Extremadura**, the Department of Education and Culture, as part of its successful education programmes, proposes four programmes for 2015-2020 based on diversity attention actions: the socio-educational support programme Reinforcement, Stimulus and Motivation for Students (REMA) consists of a project implemented outside of school hours aimed at increasing academic performance, decreasing the factors that influence school failure in persons in situations of socio-educational disadvantage due to social, cultural or ethnic factors. They are socio-educational support actions both for students and families. Furthermore, we can find the Educational Success Programme COMUNIC@, aimed at promoting supplementary activities of a compensatory nature for male/female students with learning and academic achievement difficulties due to low language competence. Similarly, we can find the Programme for improving the academic performance and socio-educational insertion of *Preferential Educational Attention Students* (CAEP), which is essentially based on “increasing academic success and decreasing the factors that influence school dropout rates in students in a situation of socio-educational

disadvantage arising from social, economic, cultural and ethnic factors” (Department of Education and Culture of the Regional Government of Extremadura, 2017). Lastly, the Autonomous Government of Extremadura makes the IMPULSA programme available to the centres, aimed at improving the transition of students between the stages of Primary and Secondary Education as a way of improving academic success (Department of Education and Culture of the Regional Government of Extremadura, 2017).

In the Autonomous Region of **Galicia**, the Department of Culture, Education and University Ordinance offers information on resources for addressing diversity based on four important aspects. On the one hand, the *Diversity Attention Guidance Departments* (DO) offer an internal service for addressing diversity at Secondary Education centres and in most Primary Education centres. This resource offers support to the teachers of the centre and to the rest of the education community. On the other hand, *Specific Diversity Attention Guidance Teams* (EOE) provide a specialist external support service to Guidance Departments, providing an external response when requested by a specific centre. Thirdly, we can find information on collaborations in attention to diversity. This resource consists of the collaboration with various educational authorities to provide a greater, more global response, opening communication channels both with families and with other institutions involved in attention to diversity (Department of Culture, Education and University Ordinance of the Autonomous Region of Galicia, 2017). Lastly, activities, talks and conferences have been organised at education centres under the second objective of the “Director Plan for Coexistence and Improving Security at Education Centres and in their Local Environment for the 2016/2017 School Year”, aimed at students and delivered by experts and police experts to improve awareness of minors on different aspects, including xenophobia and racism (Instruction No. 7/2013).

The Department of Education and Universities of the Regional Government of the **Balearic Islands**, as part of the information on its diversity attention services, provides the interest parties with all the documents required at an education centre to manage its diversity and to request and manage any need as it arises therein. Thus, we can access all the necessary documentation and information for the *Guidance Departments* (DO) of each education centre and which are in charge of managing specific situations arising from cultural diversity, in addition to any other type of usual situations that may arise in the course of the daily activity of an education centre. Furthermore, we can find information on translations and translation request documents for non-Spanish speaking students or families. The regulation and necessary documents, both for the centre and families of late-entry students enrolled at the centre, is also available.

The Autonomous Region of **La Rioja**, under the Department of Education, Culture and Tourism, makes available information on its objective to carry out the necessary actions and provide the resources required to ensure adequate attention to diversity in the case of students with specific needs, basically relating to educational support. Within this line of action, the Department of Education, Culture and Tourism will agree upon various programmes with the Ministry of Education, Culture and Sport. On the one hand, the Ministry of Education, Culture and Sport has implemented programmes with the Kingdom of Morocco and Romania aimed at teaching the mother tongue, school integration and fostering intercultural education, such as the *Arab Language and Moroccan Culture Programme* and the *Romanian Language, Culture and Civilisation Programme*. The Ministry of Education has also entered into a collaboration agreement with the Autonomous Region of La Rioja to develop *Reinforcement, Guidance and Support Programmes* (PROA) to reduce early school dropout rates and the training agreed upon on 13 December 2011 (Regional Government of La Rioja, 2011). On the other hand, the Regional Government of La Rioja, specifically to improve immigrant population inclusion processes, has implemented the *Mediation Programme for Schools with an Immigrant Population*. This programme has been implemented since 2010 through a Collaboration Agreement between the Department of Education and an external entity to implement the intervention programme for schools with immigrant minors at education centres in La Rioja, to prevent conflicts and absenteeism and early school dropout rates, intercultural education and integration of the immigrant population (Department of Education, Culture and Tourism of the Regional Government of La Rioja, 2017).

As part of the information available on its programmes, the Department of Education, Youth and Sport of **Murcia** we can find the regulation on attention to diversity, which includes an action plan at different levels. On the one hand, it regulates late entry into the education system and the specific needs of non-Spanish speaking students who require compensatory education actions. The most recent regulation is the circular on the organisation and development of compensatory education measures and educational attention for late-entry students into the Spanish education system in the 2011/2012 school year.

The objectives set by these actions are aimed at:

- Promoting equal opportunities in admission, permanence and promotion of the educational system.
- Facilitating the incorporation and social integration of the entire student body, counteracting the possible risk of social and cultural exclusion.

- Promoting the participation of the different sectors of the education community and other social institutions to guarantee access to education and society on an equal basis.
- Driving coordination and collaboration with other public authorities, institutions, associations and not-for-profit organisations.
- Acquiring and developing the necessary Spanish language skills to enable the incorporation and development of academic processes on an equal basis.

Furthermore, the *Centre for Intercultural Animation and Documentation of Murcia* (CADI) is included under the actions for incorporating students to the education system. This centre offers collaboration and aid to education centres, associations and professionals that attend students with compensatory education needs: immigrant students and students from ethnic minorities or marginal backgrounds. It also offers material support and documentation relating to intercultural education and compensatory education (Department of Education, Youth and Sport of the Autonomous Region of Murcia, 2017).

Continuing with the different Autonomous Regions, the Department of Education of **Navarre** establishes a series of proposals for the immigrant population consisting of educational support programmes on its website. In this regard, we can find the following resources:

- *Educational Diversity Attention Team* (CREENA). It is a team that offers assessment and resources for teachers in terms of attention to students with specific educational needs (NEE). These needs may arise from their late entry into the education system and disadvantaged social situations (Regional Government of Navarre, 2017).
- The Ministry of Education, the Regional Government of Navarre and the Department of Education has developed two lines of work under the *Reinforcement, Guidance and Support Plan* (PROA). On the one hand, the PROA programme is implemented in the first cycle of Compulsory Secondary Education, during school hours, to attend students with learning difficulties. On the other, the *Accompaniment Programme* is being carried out, which is implemented in Primary and Secondary Education through work or support organised outside school hours. Its main objective is to improve the educational perspectives of students in a situation of socio-educational disadvantage. As we can observe in this plan, it is carried out at both curricular and extra-curricular level (Regional Government of Navarre, 2017).
- The *Linguistic Immersion Programme* (PIL). It is a specific programme in Secondary

Education for non-Spanish speaking students. It is implemented in intensive modality with the objective of improving the educational and social integration of those foreign students who require it (Regional Government of Navarre, 2017).

Additionally, a line of work specific to Support in Primary Education has also been developed. It is an ordinary Diversity Attention measure carried out at each centre depending on its resources and needs. It is a specific programme regulated by Resolution 434/2008, intended for late-entry students and/or students in situations of socio-cultural disadvantage at public or privately-owned centres.

In the **Basque Country**, the Department of Education offers us information on the *2nd Educational Attention Plan for Immigrant Students within the Framework of the Inclusive and Intercultural School 2016-2020*, which includes measures for fostering the inclusion of immigrant students. On the one hand, this plan provides statistical information on the immigrant population in the Basque education system. In addition to the evaluation of the previous plan implemented in this regard. It continues expounding its objectives and strategic lines for the 2016-2020 school years. The Basque Government expounds:

“The main objective of the Educational Attention Plan for Immigrant Students within the Framework of the Inclusive and Intercultural School is to favour the inclusion of late-entry students into our system and of students belonging to families of foreign origin and their real participation in society, promoting regulatory, organisational and methodological initiatives that support the actions carried out at the education centres intended for facilitating both their access and permanence in the education system and their linguistic, academic, personal and professional process, based on the recognition of the cultures of origin.”

(Basque Government, 2016, page 25)

It is intended for application at different levels, i.e. regulatory and computer-communication, in terms of regulations, protocols, documentation, interinstitutional and communication coordination. Also, in the sphere of planning in relation to school roadmaps, educational offering, professional profiles and ratios. Lastly, it is intended for application in the sphere of innovation, with projects related to centres, assessment and training, induction plans, custom intervention plans, research and work with families (Department of Education of the Basque Government, 2016).

In the **Principality of Asturias**, the Department of Education and Culture provides information on guidelines for the inclusion of late-entry students into the education

system. These include resources such as induction tutorials, induction classes and access to the syllabus and linguistic immersion programmes. To this end, the Department of Education and Culture sent a circular to public education centres in July 2016 with all the recommendations for the 2016/2017 school year on improvements in foreign student inclusion processes. These actions are justified under the reflection of the Principality of Asturias on the reality of the presence of foreign students inside the classroom. It is understood that “The presence of foreign students is a reality in our education centres. Different languages and cultures coexist inside classrooms, forming part of the diversity inherent to any human group” (Principality of Asturias, 2016).

Additionally, this Autonomous Region focuses on the arrival of refugees “obliged to flee from their homes seeking protection in different countries to theirs after a long period of war or after suffering persecution for their ideas, cultural identity, nationality, sexual orientation, religion or being victims of gender-based violence or sexual exploitation” (Principality of Asturias, 2016). Therefore, it understands education to be one of the best tools for protecting vulnerability and recommends quick schooling in countries in the host countries of minors in this situation.

Thus, the Principality of Asturias intends to equip education centres with guidelines and proposals for sociolinguistic induction from an intercultural perspective, providing practical guidelines and models to be adopted in late-entry student schooling processes, in addition to facilitating teaching and methodological considerations for teaching Spanish as a foreign language, including the importance of the socio-emotional dimension in its development (Department of Education and Culture of the Principality of Asturias, 2017).

With respect to the Autonomous Regions of **Ceuta and Melilla**, we were unable to access information on the programmes intended for improving diversity management.

Having expounded all the information we were able to find on migrant student integration and inclusion programmes implemented by the different Autonomous Regions on their respective institutional websites, a relationship must now be established there between.

Some Autonomous Regions expound their specific immigrant population integration plans:

Table 7 Specific Intervention Plans for Addressing Diversity	
Galicia	Director Plan for Coexistence
Cantabria	Interculturality Plan for Cantabria
Basque Country	2nd Educational Attention Plan for Immigrant Students within the Framework of the Inclusive and Intercultural School 2016-2020.
Castilla y León	2nd Education Diversity Attention Plan of Castilla y León 2015-2020

Moreover, we can find information on coincident proposals in the different Autonomous Regions among the programmes focused on direct intervention between students

Table 8 Migrant student intervention programmes	
Tutorials, classes or induction actions	Asturias, Aragón, Catalonia and Canary Islands
Linguistic support programmes	Asturias – Linguistic Immersion Programme Navarre – Linguistic Immersion Programme – PIL Aragón – Spanish Reinforcement Programme – PRES Catalonia – Promotion of Multilingualism Community of Madrid – Bridging Classes Andalusia – Temporary Linguistic Adaptation Classes – ATAL / Linguistic Support Programmes Canary Islands – Linguistic Support Programmes
PROA Plan (Reinforcement, Guidance and Support)	Navarre, La Rioja and Andalusia
Other support and compensatory education programmes	Community of Madrid, Extremadura, Region of Valencia, Canary Islands and Navarre

Thus, we can find information on induction, linguistic support and educational compensation programmes. Moreover, some regions have information available on different services for educational centres such as specific Guidance Teams and Departments for Addressing Diversity, Cultural Mediation Programmes and a Translation and Interpretation Service.

Table 9

Attention to Diversity Services for centres

Diversity Guidance Teams and Departments and assessment teams	Galicia (EOE), Navarre (CREENA), Catalonia (Language and social cohesion assessment teams)
Cultural Mediation Programmes	Cantabria – Cultural mediators for education centres La Rioja – School mediation programme for immigrant population Aragón – Intercultural mediation service
Translation and interpretation service	Community of Madrid and Balearic Islands

Lastly, other Autonomous Regions have information available on documentary and training resources accessible to education centres and education professionals for managing diversity inside their classrooms.

Table 10

Technical and pedagogical resources for centres

Documents and Formalities for centres	Asturias (Guidelines and proposals for sociolinguistic induction from an intercultural perspective) Castilla y León (Information for assessing needs) Andalusia (Information for correctly defining the Diversity Attention Plan that must be available at centres) Balearic Islands (Documents for requesting information from the Guidance Department and Translation and Interpretation Service) Murcia (Regulation on measures for attending students entering the education system late)
Pedagogical resources	Aragón (Aragonese Centre for Inclusive Education Resources - CAREI) Catalonia (Centre for Specific Pedagogical Resources to Support Innovation and Research (CESIRE) / Guide to the education system for migrant families) Region of Valencia (CEFIRE - Teaching Training Centre) Murcia (Centre for Intercultural Animation and Documentation of Murcia - CADI)

Furthermore, as differentiating elements, some Autonomous Regions have available information on resources not found in other Regions. For example, in the Autonomous Region of Cantabria, we pointed out that it provides Cultural Dynamisation Classes under its Interculturality Plan for Cantabria, with the aim of serving as a support to centres for building an intercultural culture therein. Furthermore, both La Rioja and Castilla-La Mancha carry out specific programmes with the Moroccan and Romanian population, due to being groups with widespread presence in Spain. Additionally, Castilla-La Mancha proposes activities outside of the compensatory or mediation programmes. As mentioned earlier, the MUS-E programme aimed at fostering the teaching of values such as solidarity, interculturality, tolerance, etc., through the teaching of artistic disciplines: theatre, music, dance, plastic, etc. The “Colourful Tales” programme is aimed at fostering tolerance and coexistence between the different peoples who live in Castilla-La Mancha through intercultural and storyteller workshops. Lastly, mention must be made of the School Absenteeism Prevention Programme of the Community of Madrid specific to secondary education levels.

Therefore, as can be observed, the information collected reflects the variety of programmes we can find in the different Autonomous Regions. As a general rule, the Autonomous Regions propose programmes developed by the Ministry of Education. We find a lack of independent proposals developed by the Autonomous Regions, in addition to programmes beyond compensatory education. In the next chapter we can also see our results with respect to the resources indicated by the centres under study.



**RETHINK EDUCATION. FROM
MULTICULTURALISM TO THE
INCLUSIVE SCHOOL**

Luis María Cifuentes

Education in today's world has become a key factor for analysing the degree of development of a society in all its spheres. Economic indicators in themselves are not sufficient to understand the development of a certain society. For years, the UN and UNESCO have insisted that human development must include the quality and equity of education systems as an essential element that must always be considered. The same could be said of equal access with respect to the healthcare system.

Una sociedad en la que las personas no tengan igualdad de oportunidades en su sociedad where people do not have equal opportunities for accessing education cannot have an adequate integrated development. At present, in the current information and knowledge society, education plays a decisive role in society's future. For example, people and societies that suffer the "digital divide" have great difficulties in achieving an adequate level of human development because the economic future of Humanity depends to a large extent on the field of technologies.

Public education systems became consolidated in all European countries throughout the 19th century as a necessary asset for the development of nations. That is why public education systems were referred to as something associated to the construction of a national consciousness during this century. This national and public nature of public education was also maintained until the end of the 20th century; however, at the beginning of the 21st century it was observed that this association between State, nation and public education was not as clear as in previous periods.

Current societies and their education systems must manage a new sociological fact: multiculturality. That is, the coexistence in each national society of different ethnic, cultural, moral and religious groups who are citizens with full equal rights of the same State as the natives but however have different traditions and speak different languages. This cultural mix has required rethinking the role of national educational systems in all societies, since the cultural and social mix has become an irreversible fact. Economic and cultural globalisation has given rise to a paradoxical phenomenon: on

the one hand, all societies are subject to a growing homogenisation process and, on the other, many societies resist, trying to maintain their cultural identity at all costs. This double effect of globalisation raises the problem of education to different alternatives: multiculturalist, intercultural and inclusive. Let's look at each.

3.1 The multicultural factor

One of the main characteristics of modern societies is cultural pluralism. That nineteenth-century idea of cultural unity linked exclusively to a single language, religion and morale has completely dissipated. This new cultural, linguistic, moral and religious pluralism raises new challenges for coexistence between different cultural groups and obliges States to adopt new measures to ensure equal opportunities for everyone without distinction as to languages, cultures or religions.

Acceptance of the cultural diversity of a society or a State does not always mean that all the cultures are treated equally and that all minority cultural groups have equal opportunities. If a State prepares and executes a multiculturalist policy by segregating the different groups in accordance with their cultural identity and discriminating the minority groups, then multiculturalism will become something contrary to human rights and to the essential equality of people. This means that a multicultural State cannot transfer cultural differences to the sphere of individual, economic and social rights because that would mean converting the difference into discrimination. Differential facts cannot be a pretext for individual discrimination.

However, the complexity and difficulty of managing multiculturalism lies in the resistance of minority groups to their free integration in the cultural and social system of the country where they live. The dominant culture in each State must be transmitted to the entire population without destroying or assimilating the culture of the minority cultural groups by force. This is not so easy in practice, especially if certain cultural guidelines of minority groups collide with the rules of the prevailing cultural and education system. The case of discriminatory treatment of women in the sphere of Islamic culture and the difficulties faced by many Muslim women to access education, health, work, etc., on an equal basis is well known. It is unacceptable for the individual rights of people to be violated in the name of an alleged cultural identity for the sole reason of being women or for any other circumstance (language, ideology or religion).

Anglo-Saxon countries such as the United Kingdom, Australia and Canada are usually considered to apply multiculturalist policies in the educational and social sphere, and, in this regard, may segregate cultural minorities in residential ghettos and separate

schools without giving them real instruments for their integration in society. In turn, it is usually affirmed that in France a policy of integration in French culture has been applied for many years, mainly through its Republican education system. In both cases, the Anglo-Saxon model and the French model, it is not clear that the real integration of citizens of different cultural origins in the English and French culture has been a success. The economic crisis has brought to light the fact that many young people born in the United Kingdom or in France, but of foreign origin, are enduring different types of discrimination, not only because of their origin and culture, but also because they have not had access to the same opportunities as “native” citizens.

Current education systems must take the existing cultural diversity in society into account and try to measure the contributions that these cultural traditions make to society, but without accepting cultural practices that violate human rights. Neither segregation nor forced integration nor the total assimilation of cultural minorities should become the criterion of an education policy. Persuasion in the sphere of education is usually the best method for convincing cultural minorities of the need to adapt to the education system of the host country, but the best way to really integrate foreigners in society is to offer them real job opportunities, quality education, access to public healthcare and decent housing. If the welfare state does not work correctly with foreign citizens, it will be very difficult for their integration in the host society to be fair and effective.

One of the authors who has best analysed the coexistence of cultural groups in the same State or nation is Canadian philosopher Charles Taylor. In his papers he extensively details the importance of the communities and the moral and cultural identity generated therein, since, according to him, the individual’s vision as something atomised and detached distorts our understanding of humans. The project illustrated and the liberal philosophy that sustains it cannot make us forget that individuals’ education must take into account the moral and cultural values of the community to which each belongs.

3.2 The intercultural school

The notion of interculturality introduces a new element in the understanding of the multicultural societies which we live in. Acceptance of the coexistence of different cultural groups in the same society and the fact that their members have differentiated and religious moral traditions, has given rise to a new way of overcoming the potential conflicts that may arise from that acceptance of cultural and moral pluralism. That is, interculturality is a step that endeavours to overcome the cultural relativism in which multiculturalism can derive.

The first point for understanding the meaning of interculturality is that value must be conferred on all cultures as the expression of a way of life and thinking, a cosmovision that contributes something different to Humanity. It can be accepted that all cultures have some moral values that are worth being preserved, as something valuable for universal human culture. This does not mean having to accept all the practices of all the cultures, since cruel or inhuman treatment is unacceptable in the name of the cultural identity of any human group. This first point is essential for banishing any temptation to impose a cultural hierarchy between the moral values of a culture allegedly superior to the others. Any human culture that has persisted over time must be able to contribute a valuable element in the intellectual, moral or religious plane.

The second point is to consider intercultural dialogue as an absolutely essential method for learning about and recognising cultural groups different to one's own. If the thesis of absolute incommensurability of cultures can be sustained, then it would not make any sense to propose a dialogue between different cultural groups, since it would not be possible to find common values between the different cultures. Intercultural dialogue is the first step to finding moral values common to all human cultural groups. That is why it is convenient to reflect on aspects that must be taken into account when considering intercultural education.

When one of the aspirations of interculturality is the search for universality and, in this intention, there is a principle that is currently accepted by all societies: human dignity. All world governments and cultural groups currently accept that every human being must be considered worthy, a person with individual rights and freedoms. This universality of human dignity is not enough to be effectively applied in all current cultural practices. The problem is that the concept of dignity is not interpreted in exactly the same manner in all cultural contexts, since conflict may arise between certain traditions that sustain the cultural identity of a community and the requirement of respect for persons established in the Universal Declaration of Human Rights (1948). Therefore, the dignity proclaimed in Human Rights must always be contrasted with the cultural practices of each human group in order to analyse how the rights of persons can or cannot be violated.

A third important element of intercultural education is its secular meaning; i.e. the claim that human dignity and respect for human rights of all persons be viewed through a rational, purely secular prism, without specific religious connotations that could derive in differentiating and mutually exclusive peculiarities. In practice, it is a problem difficult to solve, since all persons are born in a certain cultural context and a moral and cultural a priori that always conditions and influences them. What a secular intercultural

education aims to achieve is the recognition of dignity and respect for all persons in all the legislations of every country in the world and the arbitration of legal mechanisms to ensure the effective dignification of all persons. A secular and intercultural education requires the creation of an ethical code common to all cultures based on respect for all human beings by virtue of that status; the secularism of this code is not anti-religious in nature nor does it express any hostility towards religious beliefs, but rather demands that the public sphere and legislative power remain external to and above religious ideas and beliefs. This aspect, which makes reference to democracy as the secular system of the operation of the policy, was accurately described by philosopher Paolo Flores d'Arcais on several occasions.

Lastly, an intercultural education must seek a specific legal base to establish a series of legal requirements that must be fulfilled by all States and all governments. The proclamation of human dignity may be relegated to pure rhetoric if the inhuman social and cultural practices that still occur in many countries are not specified and prosecuted. The various declarations which have detailed and extended the list of crimes that must be prosecuted on behalf of human rights include slavery, genocide, apartheid, torture, forced disappearance, arbitrary summary executions, racism, xenophobia, terrorism, drug trafficking, sexual exploitation and discrimination against women. Moreover, certain cultural practices that violate the fundamental rights and freedoms of persons such as, for example, ablation (female genital mutilation), widow-burning (burning of wives on the funeral pyres of their husbands), forced marriages or any other form of discrimination against women or against any person or human group cannot be justified or tolerated from an intercultural perspective based on human rights.

A new perspective that must be included in intercultural education is that of ecology; i.e. introduce the need to preserve the Earth's ecosphere because it is the common home of all human beings and the habitat where we all share life, as a common element of all cultures. Additionally, these ethical values associated with caring for the Earth constitute, due to their transversal nature, an element of understanding and cooperation between the different human cultures because they require radically reconsidering the role of human beings in the world. This perspective of overcoming exclusively anthropocentric ethics and a more biocentric approach is a very important element from the intercultural viewpoint.

3.3 The inclusive school

The concept of inclusive education has formed part of UN and UNESCO objective policies for a long time. Specifically, Sustainable Development Objective no. 4, of the

UN Agenda, established as a goal to be achieved by 2030, affirms the need to “Guarantee quality, inclusive and equal education and promote further learning opportunities for everyone”. The idea of including everyone is broader than that of interculturality, since it encompasses all persons who, due to their physical, psychological, economic or social condition do not have the same opportunities as others to access education and obtain quality education.

Besides the idea of inclusion, it is also underlines that education and learning is something that must be guaranteed throughout the life of all human beings and not only during childhood or youth. This continuous learning is very important, because in many societies there are millions of women and poor people who are unable to access education and have had to work in extremely precarious conditions from a young age. Inclusive schools must take into account the social and economic conditions of all those excluded from access to education and endeavour to offer them quality education. Education is an investment for the future and, in the current information and knowledge society, there cannot be genuine human development without quality education.

The forms of exclusion and marginalisation that exist in all societies require greater investment in education by governments. It is easy to understand why countries affected by armed conflicts dedicate many economic and human resources to the military industry and leave out education; that is why, among other causes, education is so underdeveloped in many countries. In Spain, a minimum investment of 5% of GDP is considered something necessary to ensure inclusive and quality education for everyone; however, in recent years investment has not reached this percentage. Educational progress must reach all citizens because an education system that does not simultaneously seek equity and quality cannot guarantee adequate human development.

All the concepts examined up until now are pure rhetoric if the pedagogical practices and school culture currently applied at our education centres are not analysed in depth. It is true that educational policy must fight against all forms of exclusion and marginalisation, but it is also true that teachers’ mindset must radically change in order to effectively achieve an inclusive school and equal and quality education for everyone. The methods applied in the classroom can contribute to converting schools into an inclusion -and non-marginalisation and non-exclusion- system. There are various teaching experiences that demonstrate that cooperative learning, respect for diversity and the promotion of participatory processes are methods that foster a climate of inclusion in the sphere of education.

Attention to diversity is key to achieving a genuine inclusive school. In addition to a basic syllabus common to all students, education must also be adapted to students' learning paces and to their individual needs. The elements that must characterise an inclusive school include: cognitive skills such as reading, writing and the use of mathematics; personal development must include self-esteem and self-confidence; civic skills to learn to respect others and work in cooperation; and, lastly, know how to participate responsibly in the school and social community in which they live.

It is evident that, without the proper initial and permanent teacher training in a new, inclusive school culture, it is very difficult to progress in the world of education and the inclusive school. This new teacher mindset is one of the keys factors for inclusive education to progress and be implemented at all schools. The main agents of this change are the teachers themselves, because they can develop Centre Projects where diversity is respected and where students and their families can collaborate in the application of specific inclusive measures that respect the diversity found at the centres. Only in this new context of respect for diversity can diversity be considered a wealth of resources and not a potential source of conflict. A culture of mediation in and pacific resolution of conflicts is essential for schools to become a place of dialogue, respect and democratic coexistence.

One of the essential ideas for a school to be genuinely inclusive is that of the education community. If teachers, students and families are not considered members of the same community, if there is no sense of belonging to that human group and they do not feel supported and accepted by others, then it is very difficult for a school to be inclusive. Responsibility and co-responsibility are essential elements for an education community to work properly; each person must assume their duties in accordance with their educational role or function.

Lastly, it is worth better specifying some ethical and legal concepts on which the inclusive school must be based. We are referring to justice and equal opportunities. The economic and social injustice that affects millions of people around the world have the inevitable corollary that education systems reflect that inequality and discriminations. Education in each country reproduces the same inequality schemes that are found in society. That is why the current capitalist neoliberal model must be replaced by a much more just and solidary social economic model.

In this regard, the principle of real equal opportunities is essential for education and schools to be genuinely inclusive. How can an inclusive education model be established if it envisages the right to education as something that is only within reach of certain

social groups or excludes millions of women around the world? How can we talk about quality education for everyone if public schools suffer constant cutbacks in their material and human resources?

All these concerns suggest the need to question the neoliberal model currently in force. If education is only considered an asset subject to market rules and not as a universal right that governments must guarantee to all citizens without distinction of race, language, sex or any other social or economic condition, then it is impossible for the inclusive school to become a reality. Social and economic inequality that privileges the elite of each society is unacceptable from the viewpoint of human rights. The process we have analysed in this article begins with acknowledging that the multicultural fact requires intercultural dialogue and culminates in the defence of an inclusive school where everyone, boys and girls, poor or rich, effectively has the same opportunities for comprehensive human development. At this point in history, it is unacceptable for governments to be incapable of investing seriously in education for everyone based on equality and quality.



4

**SITUATION AND CHARACTERISTICS
OF THE EDUCATION CENTRES UNDER
STUDY WITH RESPECT TO THE
IMMIGRANT STUDENT INTEGRATION
AND INCLUSION PROCESSES**

Irene Rojas García y Margarita Bakieva

The project *Immigrant population in the context of Spanish education: Opportunities and challenges* has endeavoured to improve awareness of the situation of the immigrant population through the dissemination of data, studies and publications. This study is intended to be a programme that will provide access to different methodologies, actions, initiatives and experiences implemented by entities and education centres, within the context of education, which have contributed to improving the integration and inclusion processes of immigrant students and their families. This publication intends to disclose these methodologies and their impact and raise awareness of the current situation of the immigrant population in education in order to serve as a starting point for reflection and for developing new initiatives that will continue to foster improvement.

At the start of the research we considered the feasibility, within the social reality under study, of using a survey as a methodological technique. To this end, we prepared a questionnaire divided into two parts. A first part with closed-ended questions and a second part with open-ended questions, given the advantages they offer to obtain a level of detail not provided by closed-ended questions and enabling us to analyse the intersubjective dimension of our object of study. The questionnaire can be found in Appendix 1 attached hereto.

Furthermore, the fieldwork was carried out between April and September. A total of 133 education centres throughout Spain were contacted by phone, from which 50 valid surveys were finally received. The survey was supplied both electronically and in person, wherever possible. Table 1 shows us how the surveys received were completed. As we can observe, 80% completed the survey in paper format and 20% in electronic format, via a form created using *Google Forms*.

Table 11
Survey format

	Frequency	Percentage (%)
Online survey	10	20
Paper survey	40	80

Furthermore, with regard to the description of the resulting sample within the research project, data will be presented on the contacted centres and the surveys received, enrolment at the participating centres, provinces where they are located, types of centres and percentage of immigrant students at the centres under study.

As part of the contact process, a total of 133 education centres in 26 different Spanish provinces were contacted. Of the total number of centres contacted, surveys were received from 52 education centres in 13 different provinces. Of these centres, 3.8% (two centres) were ruled out as appropriate centres for the study on educational practices focused on the immigrant population. Moreover, 54 educational actions were received, of which one had to be ruled out due to having been carried out and designed by an external entity and not by the education centre.

Table 12
Enrolment and migrant student data relating to the centres under study

Centre Code	No. of immigrant students	Total enrolment at the centre	% of immigrant students
35040201	121	540	22%
31070102	17	166	10%
46120103	35	365	10%
29060104	87	197	44%
12050105	50	750	7%
31080106	51	244	21%
31090107	96	178	54%
31100108	52	141	37%
31100109	43	430	10%
31100110	28	90	31%
47160111	38	330	12%
35040212	35	550	6%
47160113	22	110	20%
29060214	52	452	12%
31070115	12	220	6%
29060216	266	480	55%
29060217	162	1583	10%

47160218	35	553	6%
31110219	134	871	15%
10020120	8	142	6%
10030121	21	190	11%
46130122	52	150	35%
46140123	100	430	23%
29060124	*1	440	*
49170125	7	160	4%
49170126	4	208	2%
29060229	390	1300	30%
47160230	79	712	11%
35040231	133	415	32%
35040132	156	416	38%
03010233	165	873	19%
10030134	26	411	6%
10030135	198	403	49%
50180136	46	131	35%
03010237	19	480	4%
03010238	95	1540	6%
46130239	51	393	13%
46130140	34	255	13%
46130141	29	364	8%
46130142	10	216	5%
46130143	57	543	11%
46130244	86	625	14%
46130145	40	360	11%
31190146	266	452	59%
29060147	135	342	40%
19200248	68	570	12%
40210249	113	592	19%
46130150	69	116	60%

04220251	100	700	14%
46230152	180	396	45%
Total	4073	22575	18,04%

The data corresponding to the centres under study are provided below:

Provinces within the scope of the study

The scope of the study on educational practices focusing on the inclusion of immigrant students is shown in Table 3, which lists the Spanish provinces where the participating centres are located.

Table 13		
Provinces included in the study		
	Number (No.)	Percentage (%)
Alicante	3	6,0
Almería	1	2,0
Cáceres	4	8,0
Cantabria	1	2,0
Granada	1	2,0
Madrid	7	14,0
Murcia	9	18,0
Las Palmas	4	8,0
Sevilla	1	2,0
Valencia	12	24,0
Valladolid	4	8,0
Zamora	2	4,0
Zaragoza	1	2,0
Total	50	100,0

Additionally, the centres have been indicated in accordance with the provinces located on the interactive Map shown below (Figure 1). As we can observe, the following provinces have been included within the scope of the study: Madrid, Valladolid, Murcia, Valencia, Alicante, Granada, Almería, Seville, Zamora, Cáceres, Zaragoza and Las Palmas de Gran Canaria. Figure

5. Centres included within the scope of the study.



Types of educational centres

According to the Public Registry of Non-University Training Centres (RCD) of the Ministry of Education, Culture and Sport, in Spain there are a total of 10,347 public Primary Education centres and a total of 3,783 public Secondary Education schools. As we can observe in Table 4, the public Primary Education centres included in the study account for 62% of the total and the public Secondary Education schools account for 38% of the total.

Table 14 Types of Primary and Secondary Education centres	
Primary Education	Secondary Education
31	19
62%	38%

There are 1.63 times more Primary Education centres than Compulsory Secondary Education centres.

Total number of students at the centres under study

The total number of male/female students enrolled at the centres included within the scope of the study is 22,575 (the number of male/female students enrolled at the centres ranges between 90 and 1,583 students), of which 4,073 are immigrants (18.04%). As regards the percentages of immigrant students, we can observe the distribution in Table 5.

Table 15		
Percentages of immigrant students by centre grouped into levels		
% of immigrant students	Valid centres included within the scope of the study	Percentage with respect to the total number of centres included in the study (%)
0-15	27	54,0
15-30	8	16,0
30-45	8	16,0
45-60	6	12,0
Figure not available	1	2,0

In accordance with the percentage of immigrant students, most centres (54%) have up to 15% immigrant students enrolled. In 16% of cases, the percentage of immigrant students ranges between 15% and 30%, another 16% of centres have between 30% and 45% of immigrants among their students. Lastly, we find 12% of centres who have between 45% and 60% of migrant students enrolled. The percentage of immigrant enrolments is up to 59.48% in the most extreme case.

Having described the sample, the results to be presented are organised in accordance with the following sections:

- Context and environment data relative to the education centres under study.
- Data on education and approach to cultural diversity at the centres under study.
- Data on educational actions for fostering processes of inclusion and integration of immigrant students of the centres under study.

6.2 Context and environment data relative to the education centre

The first part of the research is aimed at putting the information about the centres that participated in the study into context. Therefore, matters relating to enrolment at the centres, region of origin and perception of the economic and cultural levels of the neighbourhood by the centre, centre resources and participation of students and families in the centre's representative bodies will be described in this section.

Total enrolment and by group

Table 16 shows descriptive statistics in accordance with enrolment at the participating centres, in addition to male/female enrolment and number of immigrants at the centre. It also shows the percentage of female, male and immigrant enrolment, where 100% corresponds to enrolment at the centre to which they correspond. In some cases, data have not been provided by the directors of the centres because they have opted not to do so.

	N*	Minimum	Maximum	Average	Typ. dev.
Total enrolment at the Centre	50	90,00	1583,00	451,50	328,69
Enrolment: Men - Male	43	28,00	1057,00	231,95	184,56
Percentage of boys at the Centre	43	24,14	71,43	50,84	7,77
Enrolment: Women - Female	43	28,00	846,00	217,65	150,28
Percentage of girls at the Centre	43	24,14	68,03	48,80	7,67
Total number of immigrants at the Centre	49	4,00	390,00	81,73	77,18
Percentage of immigrant male/female students at the Centre	49	1,92	59,48	20,58	16,33

Note: * Some centres have opted not to provide the figure.

The enrolment data reveal that, as a general rule, the centres have an approximate percentage of half male/half female students, where average enrolment of female students is 48.8% and male students 50.84%.

In the case of immigrant students, there is greater diversity. From centres that address integration and inclusion to a percentage of no more than 2% of their total students, to centres where immigrant students represent more than half of their total students (59.48%). On average, immigrant students at the centres accounts for 20.58%.

Region of origin of the immigrant students

The persons responsible for replying to the survey held a position of responsibility, normally in the management of the centre (directors, heads of study). Thus, these respondents have indicated the type of origin of the immigrant students at the centre where they work. Table 17 shows the classification of the continents of origin of the students. Table 17.a shows the nationalities of origin more specifically. The number (No.) corresponds to the number of times that one type or other origin at the study centres is mentioned and the percentage corresponds to the proportion of these mentions with respect to the total number of centres (50 centres).

Table 17		
Continent of origin of the immigrant students		
Continent	Nº	% of centres that mentions it
Europe	39	78,0
Africa	41	82,0
Asia	31	62,0
America	44	88,0
Not indicated	4	8,0

As we can observe, 78% of the centres indicate that they have a population of European origin, 82% of the population is of African origin, 62% of the population is of Asian origin and 88% of the population is of American origin. Some 8% opted not to indicate the nationality of their immigrant students.

Table 17.a specifies the countries grouped into continents and regions and the times each was indicated by the directors of the education centre. The number of mentions is approximate, due to the fact that the directors of the centres occasionally mentioned the nationalities with greatest presence and not the total.

Table 17-A
Specification by region and country

Continent	Region	Country and no. of centres that mention them	
Europe	European Union	Romania (27) Bulgaria (14) Portugal (14) Italy (11) Germany (6) Poland (4) United Kingdom (4) Lithuania (2) Netherlands (2)	Czech Republic (2) Sweden (2) Belgium (1) Estonia (1) Finland (1) France (1) Greece (1) Hungary (1)
	Rest of Europe	Ukraine (12) Russia (11) Moldavia (2)	Croatia (1) Macedonia (1)
Africa	North Africa	Morocco (38) Algeria (10)	Egypt (1) Libya (1)
	West Africa	Senegal (7) Nigeria (6) Guinea (4) Mauritania (4)	Gambia (2) Cape Verde (1) Ivory Coast (1) Ghana (1)
	South Africa	Equatorial Guinea (4) Cameroon (1)	
	East Africa	Kenia (1) Tanzania(1)	
	South Africa	South Africa (1)	
Asia	West Asia	Syria (6) Armenia (4) Azerbaijan (2)	Iraq (2) Georgia (1)
	East Asia	China (23) Hong Kong (3)	Corea del Sur (1) Taiwán (1)
	South Asia	Pakistán (11) India (6)	Bangladesh (5) Nepal (1)
	Southeast Asia	Philippines (7) Indonesia (2)	Malasya (1)

América	North America	United States (3) México (3)	
	Central America and Caribbean	Dominican Republic (11) Cuba (8) Honduras (8)	El Salvador (5) Nicaragua (3) Guatemala (1)
	South America	Ecuador (25) Colombia (21) Bolivia (17) Venezuela (17) Paraguay (10)	Argentina (9) Perú (8) Brazsil (6) Uruguay (2) Chile (1)

If we compare the data provided by the directors of the centres to the data set out in the chapter *Overview of the situation of the immigrant population in Spain* of this text on the origin of immigrant students enrolled in the 2015/2016 school year and provided by the Ministry of Education, Culture and Sport, we can observe the same trend. Of European origin, the Romanian and Bulgarian community stands out within the European Union and Ukraine in the Rest of Europe, Morocco within students of African origin, the Chinese community on the Asian continent and Ecuador, Colombia, Bolivia and Dominican Republic on the American continent.

Figure 6 below shows the origin of the students enrolled at the centres under study in a more graphic manner.

Ilustración 6. Países de procedencia del alumnado

Especificaciones: Círculo rosa – de 1 a 10 menciones, marcador azul: de 11 a 20 menciones; marcador rojo – más de 20 menciones.



Perception of economic level of the neighbourhood: household income

The directors of the centres were asked how they perceive the economic level of the area where the corresponding centre is located. The results of their replies are shown in Table 18..

Table 18		
Perception of the economic level of the neighbourhood where the education centre is located		
	Frequency	Percentage
Average	22	44,0
Low	28	56,0
Total	50	100,0

The respondents identify the neighbourhood where their centre is located as economically vulnerable. None of them gave the context level a high score. Some 56% consider that the neighbourhood where the centre is located has a low level in economic terms and 44% of centres perceive that they fall within a context of average economic level.

Perception of cultural level of the neighbourhood: level of studies

As regards the cultural level or level of education of the neighbourhood where the centre is located, the replies are shown in Table 19.

Table 19		
Perception of the cultural level of the neighbourhood where the education centre is located		
	Frequency	Percentage
Average	22	44,0
Low	28	56,0
Total	50	100,0

La tendencia de respuestas sobre la situación cultural del entorno es igual a las reThe replies on the cultural situation of the surrounding area tend to be identical to the replies given on the perception of the economic situation. The centres that perceive that the neighbourhood has an average economic level tend to select the same reply option for cultural level. This is also the case of the perception of low level. Once

again, none of the respondents identified the local environment with the highest rating of cultural level of its inhabitants.

Resources of the education centre

They were asked about their perception of the economic and cultural level of the local environment of the centres. We wanted to know what resources were available to the education centres. In this regard, we intended to analyse the situation with respect to economic resources, material resources and human resource.

As regards economic resources for inclusion of the immigrant population, 32% of the respondents affirmatively indicated the presence of this type of resources at their centre, compared to 68% who indicated a lack of economic resources at their centre.

Table 20		
Are there ECONOMIC resources at the centre for inclusion of the immigrant population?		
	Frequency	Percentage
No	34	68,0
Yes	16	32,0
Total	50	100,0

Of the 32% of centres that confirm the availability of economic resources, they specify the following:

Tabla 20-A	
Specific resources indicated by the education centres that confirm the availability of economic resources	
Economic resources	Percentage
Financing of the Compensatory Education programme by the Regional Government	25,0
Private or occasional contributions and aid from parents	18,75
Economic resources according to the Centre Plan	12,5
Programmes subsidised by the City Council and NGOs	12,5
Partial financing for school canteen	6,25
For textbooks and/or library	6,25
Financing to cover the costs of linguistic support for immigrants	6,25
Not specified	12,5

Some 25% indicate that the financing they receive to cover compensatory education programmes stems from the Regional Authority. Some 12.5% of economic resources stem from public authorities according to the Centre Plan and another 12.5% indicate that their economic resources stem from subsidies from City Councils and NGOs. It should be noted that, in addition to the centres that receive economic resources for compensatory education and linguistic support (6.25%), canteen (6.25%), materials (6.25%) and specific programmes stem from public institutions. Some 18.75% of the centres indicate that they do not receive financing from any institution, but do try to meet their needs through private or specific contributions and indicate that they meet some needs through collaborations from parents such as loans of books, clothes, etc.

As regards human resources, the proportion of centres that do have them are shown on Table 21.

Table 21		
Are there PERSONAL resources at the centre for inclusion of the immigrant population?		
	Frequency	Percentage
No	15	30,0
Yes	35	70,0
Total	50	100,0

Some 70% of the centres confirm the availability of personnel assigned to the inclusion of the immigrant population. Of these, they mention the following:

- Compensatory Education teacher, Therapeutic Pedagogy teacher or teachers specialising in programme-based induction (49%);
- Cultural mediators and interculturality specialists (17%);
- Teacher specialising exclusively in linguistics (6%);
- The other centres (28%), while confirming the availability of personnel for inclusion of immigrant students, did not specify the type.

As regards material resources at the centre for inclusion of the immigrant population, most of the directors of the centres confirm their availability (Table 22), although the differences between those who confirm the availability of material resources and those who confirm their absence exceed 10 points.

Table 22

Are there MATERIAL resources at the centre for inclusion of the immigrant population?

	Frequency	Percentage
No	23	46,0
Yes	27	54,0
Total	50	100,0

The centres that confirm the availability of material resources and specify the type of materials for inclusion of the immigrant population indicate the following:

- Book bank, library and teaching and learning dossiers and documents (37%);
- Digital resources (7.4%).

In conclusion, we can observe that most of the education centres under study do not perceive economic resources for inclusion of the immigrant population but do perceive the availability of personnel and materials for such purpose.

We can observe that some centres do not perceive any human and material resources while others do. That is, some centres perceive compensatory programmes as economic resources while other centres perceive them as human resources. As regards material resources, we can observe that offline resources continue to prevail over online resources. It should also be noted that 68% of the centres confirmed the lack of economic resources and 30% of the centres confirmed the lack of specific personnel for integration and inclusion of immigrant students.

Presence of immigrant students and their families in the centre's representative bodies and their level of participation therein.

The directors of the participating centres expressed their views on the presence of students (or their families) in the centre's representative bodies (Tables 23-24)

It should be noted that, within the analysis of the presence of immigrant students in the centre's representative bodies, the calculation has only been made for students at Compulsory Secondary Education (ESO) centres since, in accordance with current legislation, there is no student representation in the centre's representative bodies in Primary Education.

Table 23

Are immigrant students present in the representative bodies of Compulsory Secondary Education Schools?

	Frequency	Percentage
No	11	57,9
Yes	8	42,1

Some 42.1% of centres confirm the presence of students in school representative bodies (Parents' Associations (AMPA), School Council, Provincial Federation of Parents' Associations (FAMPA)).

However, 57.9% indicate that there is no presence. As we can observe, the level of participation of immigrant students at the centre, in this regard, is not very high, although the data do not reveal a low level.

As regards the level of participation of students, all the centres that affirm the existence of participation of immigrant students in the representative bodies indicate that the students participate actively. Therefore, although the average results indicate that there is a lower percentage of students who participate, when they do take part, they participate very actively.

As regards the members of immigrant families who participate in school representative bodies, 44% of the centres affirm the existence of this type of participation (Table 24) and 38% of this participation is active. Table 24.

Table 24

Are immigrant families present in school representative bodies?

N°	Families		There is active presence		
	% of Total	N°	% of Total		
All centres	No	28	56,0	-	-
	Yes	22	44,0	19	38,0

If we break down the data by type of centre, we can observe the following results:

Table 24-A
Presence of immigrant families in the centre's representative bodies
by type of centre

		Families		There is active presence	
		No.	% of Total CEIPs (Childhood and Primary Education School) or IESs (Secondary Education School)	No.	% of Total CEIPs (Childhood and Primary Education School) or IESs (Secondary Education School)
Primary Education	No	15	48,4	-	-
	Yes	16	51,6	14	45,2
Secondary Education	No	13	68,4	-	-
		6	31,6	5	26,3

The participation of immigrant families in the representative bodies varies if we analyse the results by Primary Education Centre or Secondary Education Centre. The situation revealed by the Primary Education Centres participating in the study shows few differences among the centres which indicated that immigrant families participate compared to those which indicate that they do not (51.6% vs. 48.4%). That is, there are more centres with participation of immigrant families in the representative bodies than centres with no participation. Additionally, we find 45.2% of Primary Education Centres which ensure that there is active participation by the families. The data corresponding to Secondary Education Centres vary radically and we find 31.6% of centres which indicate the participation of immigrant students' families, compared to 68.4% which indicate that there is no participation. Of the total Secondary Education Centres under study, 26.3% indicate that there is active participation by these families.

Lastly, it should be noted that, at times, centres that indicate participation of immigrant families, although not active, indicate that it is due to language barriers.

6.3. Data on education and approach to cultural diversity at the centres under study.

After presenting the data on the context and local surroundings of the education centres under study, we analysed the variables related to the experience of cultural diversity at the participating centres. The results are presented below.

Reasons for implementing educational actions to improve the inclusion of immigrant students

Furthermore, we decided to ask the reasons for implementing the educational actions in order to compare the results with the actions expounded in the second part of the survey.

	Total centres	
	No.	%
Coexistence problems	10	20,0
Favour equal opportunities	40	80,0
Poor academic performance	22	44,0
Mutually exclusive peer groups	4	8,0
Specific racist attitude problems	4	8,0

The replies of the directors of the centres to the reasons for implementing the educational action focus are mainly based on favouring equal opportunities (80%) and on improving poor academic performance (44%). Additionally, 36% indicate the following reasons: coexistence problems, mutually exclusive peer groups or specific racist attitudes. The differentiated results between Primary Education Centres and Secondary Education Centres indicate the existence of the same trend in their reasons for implementing the educational actions but coexistence reasons were selected to a lesser extent at Secondary Education Centres.

	Primary Education		Secondary Education	
	Nº	%	Nº	%
Coexistence problems	7	13,2	3	11,1
Favour equal opportunities	24	45,3	16	59,3
Poor academic performance	16	30,2	6	22,2
Mutually exclusive peer groups	2	3,8	2	7,4
Specific racist attitude problems	4	7,5	-	-

Even so, Secondary Education Centres indicate greater problems in relation to the formation of mutually exclusive peer groups with respect to Primary Education Centres.

The fact that the predominant reason of the centres was to “favour equal opportunities” may indicate that actions tend to have a more integrated perspective, since fostering equal opportunities can be addressed through actions for improving coexistence, actions for improving academic performance, actions for improving language skills, etc., while the specific reasons of coexistence problems or poor academic performance also imply more specific actions. However, as we will see in the section on analysis of educational actions, most of the centres that selected this option showed to have carried out educational actions focused on improving coexistence.

Teaching-related difficulties with immigrant population

Moreover, we wanted to know the difficulties related to teaching the immigrant population. Some 66% of the centres indicated that the main difficulties they encounter are due to language problems, followed by 56% of cases due to academic difficulties. Some 18% of the centres indicated that they encounter coexistence-related difficulties. In proportion, in Secondary Education we find greater language problems, since the younger the students the faster they learn the language.

Table 26		
Teaching-related difficulties with immigrant population		
	All centres	
	No.	%
Difficulties at academic level	28	56,0
Difficulties at language level	33	66,0
Difficulties at coexistence level	9	18,0

At times the centres indicate other types of teaching difficulties related to the immigrant population. They indicate that incorporation to the centre for the first time is always complicated and strong culture clashes can occur. At times, greater involvement by the families and economic resources to effectively overcome these difficulties would be required, as we saw in the previous section on the resources available to education centres.

Approach to the cultural diversity that identifies the centre

The directors of the centres were asked what coexistence model prevails at their education centre. The descriptive statistics of their replies are shown in Table 27.

Table 27		
Select the definition that identifies the approach to cultural diversity at the centre		
	All centres	
	No.	%
The cultures coexist but are not integrated	6	12,0
There is cultural coexistence with respect for diversity	42	84,0
The importance of the host culture, which is the majority culture at the centre, is advocated	2	4,0

The directors of most of the centres indicate the existence of an atmosphere of cultural coexistence based on respect for diversity (84%). Some 12% consider that the cultures coexist but are not integrated. Only 4% advocate the importance of the culture of the host society.

Table 27-A		
Approach to cultural diversity at the centre by type of centre		
	Primary Education	Secondary Education
	%	%
The cultures coexist but are not integrated	16,1	5,3
There is cultural coexistence with respect for diversity	80,6	84,2
The importance of a host culture, which is the majority culture at the centre, is advocated	3,2	5,3

Based on data by type of centre, we can observe that most centres perceive that the approach to diversity therein is through full coexistence and respect for diversity. This percentage increases at Secondary Education centres. Primary Education centres indicate that in 16.1% of cases the cultures coexist but are not integrated at the centres.

Perception of the potential for conflict

The people responsible for the centres were asked how they perceive the potential for conflict at their centres, the results of which are shown in Table 28.

Table 28

**Potential for conflict between the different cultures that coexist at the centre.
Potential for conflict understood as the presence of coexistence problems**

	All centres	
	No.	%
High	2	4,0
Medium	8	16,0
Low	40	80,0

The perception indicated by the directors of the centres of potential for conflict, understood as the existence of coexistence problems, is low in 80% of the cases. The potential for conflict indicated by the directors of the centres is high in 4% of cases and medium in 16% of cases (Table 18); only Primary Education centres have high potential for conflict, in accordance with the replies of the directors (6.4% with respect to the CEIPs).

Type of personal interactions between students of different cultures inside the classroom

Moreover, we wanted to know about the interactions between students of different origin inside the classroom from the centres' perspective. The results of this type of interaction are shown in Table 29.

Table 29

Nature of social interactions inside the classroom

	All centres	
	No.	%
There is full coexistence between students and respect for cultural diversity	43	86,0
The different cultures do not interact with each other	2	4,0
Students tend to interact with people of the same nationality	15	30,0
The interactions between the different cultures are circumstantial and of low intensity	6	12,0

Some 86% of the centres indicate that there is full coexistence and respect for diversity among students. Some 30% of the centres indicate that students tend to interact with people of their same nationality. The trend is maintained in Primary Education and Secondary Education, but it should be noted that Secondary Education Centres did not indicate that different cultures do not interact with each other (Table 29.a).

Table 29-A
Nature of social interactions inside the classroom by type of centre

	Primary Education	Secondary Education
	%	%
There is full coexistence between students and respect for cultural diversity	63,4	68,0
The different cultures do not interact with each other	5,0	-
Students tend to interact with people of the same nationality	21,9	24,0
The interactions between the different cultures are circumstantial and of low intensity	9,7	8,0

Given that it was a multiple-choice question, among the Primary Education centres, 80.6% selected the only option corresponding to the trends shown in Tables 29 and 29.a. Some 12.9% of the centres selected two options, among those not found: “The different cultures do not interact with each other”. Lastly, only 6.4% replied that all the options apply to their centre. In the case of Compulsory Education Centres (ESO), 68.4% selected a single option that corresponds to the aforementioned data. Some 31.6% selected two types of interactions that in all cases was the option “There is full coexistence between students and respect for cultural diversity”, together with the option “Students tend to interact with people of the same nationality”. Therefore, although the most selected option is that there is full coexistence between students and respect for diversity, the option that the different cultures tend to interact with each other is significant at the centres.

Nature of the formation of peer groups in communal areas.

In the previous section we wanted to know about the type of interactions that occur inside the classroom between students of different origin. In this section we wanted to verify whether differences were perceived when students are in communal areas and can choose their companions. We can see that in this case (Table 30), with much greater presence, the directors of the centres indicate that the groups are formed regardless of the nationality of the students that compose them and the groups are diversified (90%). This trend is repeated if we break down the data by Primary Education and Secondary Education, with the difference that no Secondary Education centre selected the option “Formed by students of the same nationality and there is no relationship

between the different cultures”. Therefore, the perception of the directors of the centre is that communal areas are areas where there are more diverse interactions than inside the classrooms.

Table 30		
How peer groups are formed in communal areas		
	All centres	
	No.	%
Formed by students of the same nationality and there is no relationship between different cultures	2	4,0
Formed by students of the same nationality and interactions between groups are of low intensity	7	14,0
Formed regardless of the nationality of the students that comprise them. The groups are diversified.	45	90,0

Teacher training in inclusion and interculturality at the centres

There are various studies that analyse initial teacher training. The studies carried out under the IDENTIDOC project (2014, cited in Quintano, Tejedor and Ruiz, 2015) proved the wide distance between teacher training and educational practice. Furthermore, other studies carried out on the presence of Intercultural Education in initial teacher training plans prior to the Bologna Plan (García López, 2002, cited in Quintano, Tejedor and Ruiz, 2015) reveal a bleak outlook in this regard.

Of the syllabi analysed in the Teaching career, 71% did not include subjects related to cultural diversity and inclusion. Therefore, we wanted to analyse whether the teachers of the centres under study have received training in the interculturality and inclusion of immigrant students and, if so, investigate the type of training they have received.

Firstly, 10% of the centres indicate that they are unaware whether their teachers have received interculturality training. Moreover, 48% expressed that few or none of the teachers at the centre have received interculturality training.

Only 28% indicate that at least half or most of their teachers have received training. Some 12% make reference to approximately half of the teachers and 16% to most or all of the teaching staff.

Table 31
Teacher training in interculturality at the centres

	No.	%
Education centres where most of the teachers have interculturality training	8	16,0
Education centres where approximately half of the teachers have interculturality training	6	12,0
Education centres where few or no teachers have interculturality training	24	48,0
Education centres which do not know the information	5	10,0
Centres which do not answer	7	14,0

Of the centres which have teachers with inclusive and intercultural education training, the types of training that the teachers of the education centres under study indicate to have received are shown in Table 31.a.

Table31-A
Type of inclusion and interculturality training received by the teachers

	No.	%
University Master	4	8,0
Postgraduate	1	2,0
Further learning courses	27	54,0
Other	6	12,0
No reply	12	24,0

As we can observe, most (54%) indicate that have received training through further learning courses. These courses are important to calculate merits in public exams or for the salary supplement called “six-year term”. Training through university master’s degree courses or postgraduate courses drops to 8% and 2%, respectively.

Among those centres that indicated “Other”, the following training options are mentioned: Training workshops, sessions, seminars and courses organised by the Centre for Training and Educational Innovation (CFIE).

Other centres indicate that their teaching staff has learned techniques in a self-taught manner or through professional experience at centres with migrant students.

Performance of any external educational action to favour coexistence and peer relationships and types of entities that perform the action.

As regards the performance of any external educational action to favour coexistence, Table 32 shows that those centres that indicate the existence of this type of actions account for 76% of the total.

Table 32		
Is any external educational action carried out at the education centre to favour coexistence and peer relationships?		
	No.	%
No	12	24,0
Yes	38	76,0
Total	50	100,0

When asked what type of entities perform the action, different options are marked (Table 33).

Table 33		
External institution which performs the action ⁸		
	Nº	%
Dirección Provincial de Educación	9	18,0
Asociaciones	27	54,0
ONG	25	50,0
Empresas	3	6,0

Other entities that carry out the educational action include the following:

- City Council of the city/town, through different integration or education programmes focused on Educational Institutions;
- Unidentified volunteer groups.

In accordance with the resulting data shown in Table 31, it is significant that 50% of the centres indicate that the external institution that carries out the action is an NGO, while 54% indicate that it is an association. Some 18% of the centres indicate that it is the Provincial Board of Education that carries out the action and only 6% indicate that it is carried out by a company. Which indicates the importance of the intervention of NGOs and not-for-profit associations.

Academic data (dropout, school failure and promotion rates) by level of education

The directors of the centres were asked about some academic indicators of their male/female students in 6th Year of Primary Education and 2nd and 4th Year of Compulsory Secondary Education (ESO). These results belong to the sample studied and are not comparable to the general population, since they are aimed at outlining the profile of these centres. The results of their replies are shown in Tables 34 to 36.

Table 34		
Average school failure rate percentage. Primary Education		
	Primary Education	
	Native	Migrants
6th Year	11,55% (n=24)	11,66% (n=23)

As regards the average school failure rate percentage provided by the directors of the centres participating in the study, we can see that the migrant students are at a major disadvantage in this matter in the last phase of Compulsory Secondary Education (ESO); however, in the Primary Education phase their levels do not vary in accordance with their origin. In 2nd Year of Compulsory Secondary Education (ESO), the difference between the native and migrant groups is not material.

Tabla 35		
Porcentaje medio de la tasa de fracaso escolar. Ed. Secundaria		
	Compulsory School Education (ESO)	
	Native	Migrants
2º ESO	12,05%(n=14)	11,65%(n=13)
4º ESO	10,44%(n=13)	18,74%(n=13)

Table 35		
Average school failure rate percentage. Secondary Education		
	Compulsory School Education (ESO)	
	Native	Migrants
4º ESO	76,69% (n=11)	62,01% (n=11)

The promotion rate of 4th Year Compulsory Secondary Education (ESO) students showed a slight insignificant disadvantage of immigrant students for this figure (Table 36).

Table 37
Average early school dropout rate percentage

	Compulsory School Education (ESO)	
	Native	Migrants
2nd Year of Compulsory School Education (ESO)	5,25 (n=17)	5,88 (n=14)
4th Year of Compulsory School Education (ESO)	5,39 (n=15)	10,06 (n=15)

As regards the school dropout percentage of male/female students in Compulsory Secondary Education (ESO), immigrant students recorded higher levels, especially in the second phase of Compulsory Secondary Education (ESO).

We decided to compare the data obtained by the centres under study to the official data offered by the Spanish Statistical Office (INE) relative to early school dropout rates. With respect to the concept of school failure, it has been defined from different perspectives and in accordance with different variables that affect it in the studies carried out on this fact, due to which it was not possible to obtain the specific figure requested in the survey of our research. With respect to official data on the early school dropout rate, although the figure for the 2nd and 4th Years of Compulsory Secondary Education (ESO) was not available, we were able to obtain the differentiated rates between those who drop out of school without obtaining the ESO certificate and those who drop out after obtaining this certificate.

In the case of early school dropout rates, according to the 2016 Active Population Survey (EPA) carried out by the Spanish Statistical Office (INE), the school dropout rate without obtaining the ESO certificate is 6.9% in students with Spanish nationality and 18.6% in students with foreign nationality. It would represent a difference of approximately 12 points. In those cases where students drop out of school after obtaining the ESO certificate, the rates for students with Spanish nationality would be 9.6% and for students with foreign nationality 18.9%; in this case, a difference of approximately 9 points.

In the case of data obtained from the centres under study, there is barely any difference in 2nd and 4th Year of Compulsory Secondary Education (ESO), approximately 5 points, less than official data.

6.4. Results of the collection of educational actions to foster processes of inclusion and integration of immigrant students of the centres under study.

In addition to analysing the contextual and academic data of the education centres under study, one of the main objectives of this research is to learn the educational actions carried out by the centres themselves to foster integration and inclusion. The results of the educational actions are shown below. These were explained by the directors of the education centres through the survey. Additionally, we proceeded to cross the results of the analysis of the actions with the replies given by the centres that carried out educational actions in the first part of the survey. Thus, some variables of the first part of the survey were crossed with the analysis of the educational actions, i.e.: reasons for implementing the educational action, potential for conflict, teaching difficulties and approach to diversity at the centre.

Number of educational actions

A total of 40 education centres provided 53 valid educational actions. Another ten centres did not provide any educational action, of which 50% did not have actions for fostering interculturality because, while having migrant students, they did not consider it necessary. Some 20% of these ten centres only had educational actions carried out by external entities and another 20% did not provide information on the reasons for not carrying out specific actions to favour the integration and inclusion processes of immigrant students. Of these 50 centres, 66% provided one action, 4% two actions, 8% three actions and, lastly, 2% provided four educational actions. Among the names of the provided actions we find a variety of objectives and methodologies. Appendix 2 offers a summary of the actions by centre.

Frequency of execution of the educational action

The frequency indicated by the directors of the centres was recoded based on the information provided in two categories (occasional or regular). The results are shown in Table 38.

	Frequency	Percentage
Occasional	13	24,5
Regular	40	75,5

Some 75.5% of the centres indicate that their actions are carried out regularly, understanding regularly to be carried out over various school years. Only 24.5% of the actions are carried out occasionally, normally related to specific dates or events -Day Against Racism- as part of specific thematic sessions or weeks.

Duration of the educational action

The directors of the centres were asked about the duration of the educational action and the information obtained from the open-ended questions was classified as shown in Table 39

Table 39		
Duration of the activity		
	Frequency	Percentage
Day	6	11,3
Week	3	5,7
Month	2	3,8
Course	40	75,5
No reply	2	3,8

As regards the educational actions carried out by the centres, 13.2% (n=7) of the directors indicate that the action is carried out inside the classroom and 94.3% (n=50) of cases' scope of action is the education centre. Therefore, we can observe that actions are usually medium- and long-term projects with a duration of an entire school year. The centres indicated which classrooms were the object of the educational action or actions carried out. In most cases, it is indicated that it applies to all classrooms that require said action for specific cultural diversity purposes that require attention and intervention.

Target population of the educational action

The directors of the centres were asked at what group the educational action described was aimed. Some 94.3% of the actions were aimed at the students, 58.5% indicate that their actions were also aimed at their families and 62.3% include teachers. Lastly, 18.9% of the actions include other members of the education community. This indicates that most of the actions are not aimed solely at one group, but rather are designed to jointly reach students, teachers and families.

	No.	%
Students	50	94,3
Families	31	58,5
Teachers	33	62,3
Other members of the education community	10	18,9

In the case of actions aimed at students, the directors indicated that the population is all or most of the students at the centre in 37.8% of cases, the target population of another 10% of educational actions were the students at the centre (specific groups), other actions (1%) were aimed only at immigrant students (without native students). This indicates that the actions carried out by the centres are aimed at the entire student body to foster the integration and inclusion of migrant students, not exclusively their migrant students.

They were also asked if the educational action is aimed at another population. Among other people, the education community to which the educational action is aimed indicates the non-teaching staff at the centre.

Participants and degree of involvement

We wanted to know who participated in the educational actions and their degree of participation, from the perspective of those who participate in the action towards the groups at which it is aimed. Some 96.2% of the actions include the participation of other members of the education community: Management team, teaching staff, guidance, students or families.

In the case of involvement of teaching staff, from the perspective of the directors of the centres, in most cases they indicate that all teachers were very actively involved (32%). Actions aimed at teachers usually consist of training in conflict mediation.

“All teaching staff of the centre. The teachers most highly involved are those who teach classes to students who require occasional actions (temporarily) or need more prolonged attention” (CEIP).

Table 41 Participants in the educational action ¹⁰		
	No.	%
Participants: internal centre personnel (address, teachers, counsellors, students, families)	51	96,2
Personnel external to the centre	8	15,1

En el caso de que los centros indiquen como la población objetiva a las familias inmigrantes, en those cases where the centres indicate immigrant families as the target population, 11% indicate that all the families became involved, while other centres point out that most of the families became actively involved. The discourse is polarised between those who request greater participation by families and those who consider that there is involvement.

“There is a lack of involvement by the families,” CEIP.

Furthermore, in 15.1% of the cases, the participants are persons external to the centre, such as associations or NGOs that collaborate in the execution of the action or in some activities related thereto.

“All the teaching staff is involved on a full-time basis. Other associations or NGOs in some specific activities. Also, State security forces,” CEIP.

The education centres emphasise that the participants were involved 100%, contributing all the interest and motivation for the activity to be successful.

Availability of information on the educational programme

The information available on the education actions is presented in different modalities or media (Table 42).

- Materials attached to the programme or coexistence plan of the centre, annual report of the centre, tutorial action plan;
- Documents uploaded to the Cloud, to the blog or to the website of the centre or programme to digital social networks.

Table 42
Availability of information on the educational programme

	%
Offline (Información en los documentos internos del centro)	34%
Online (Pagina Web o Redes Sociales)	17%
Ambas	7%
No disponible	2%
NS/NC	40%

Some 34% indicate that they have information only in the internal documents of the centre. Format least accessible to other members of the education community other than teachers. Some 17% indicate that they only have information available online and 7% indicate that they have information in both formats. Some 2% indicate that they do not have information available in any of the previous formats.

Intentions and motivation.

The directors of the centres were asked about the reasons for applying the programme. Most of the replies point to academic needs and the need to improve the environment of social coexistence at the centre (Table 43).

Table 43
Reason for the educational action

	No.	%
Legal need (issues of compliance with school regulations, such as Coexistence Plan, Tutorial Action Plan, etc.)	1	1,9
Academic needs (issues such as: linguistic, instrumental, etc.)	12	22,6
Need to improve coexistence (issues: school mediation, values, cohesion, etc.)	30	56,6
Academic and coexistence improvement needs in the same educational action	10	18,9

Firstly, the reason least indicated was legal need, in relation to the need to fulfil the legislation.

“Legal need to have a coexistence plan,” CEIP.

Some 22.6% of the actions focus on meeting academic needs in the linguistic and instrumental sphere.

“Owing to the increased arrival of migrant students to the centre who do not speak Spanish and/or Valencian. They are aimed at favouring equal opportunities and making them feel at ease and accompanied in the shortest possible time,” CEIP.

Most of the educational actions arise to improve coexistence at the centres in view of the increase in student diversity. In this case, it constitutes 56.6% of the educational actions provided.

“The action is established as a result of certain conflicts and the detection of needs for improving integration in some cases, the centre has a high degree of integration and at times there are cultural clashes,” CEIP.

Other educational actions arise from the need to cover both educational and coexistence improvement needs. In this case, 18.9% thereof.

“The project arises from the need to address the diversity of our students. We are convinced that they will be capable of achieving personal and academic success by applying emotional intelligence. It is developed around equal opportunities and the improvement of personal skills (self-knowledge, self-negation, motivation) and social skills (empathy and social skills),” CEIP.

The results of the reasons for the educational actions carried out by the education centres differ from the results shown in relation to the variables of the contextual data of the centre: approach to diversity, reasons for implementing the educational actions at the centre, potential for conflict, teaching difficulties and type of interactions between students inside the classroom and in communal areas. These results indicate that there is mainly full coexistence with respect for diversity, low potential for conflict and interactions between students are mostly diversified. Furthermore, it was also indicated that the reasons and difficulties for implementing the actions were due mainly to favouring equal opportunities and improving the academic and language level. The results of analysing the educational actions show that they are focused mainly on improving coexistence. Therefore, we can observe that the centres have a perspective on the reality of their centres that differs from what they finally carried out to manage their diversity.

Objectives

As regards the objectives pursued by the programmes applied, the replies were classified in accordance with the type of objectives: individual (relating to individual student development) and group (relating to the school environment).

Table 44
Individual objectives

	No.	%
Improvement of academic competences (marked in the academic syllabus)	12	22,6
Improvement in social competences (social skills, conflict resolution, group cohesion, etc.)	27	50,9
Improvement in academic and social competences	14	26,4

The individual objectives include two main categories mentioned in the educational actions. Firstly, the individual objective of most (50.9%) of the educational actions is the improvement of social skills, including actions aimed at improving coexistence through conflict resolution activities, social skills and group cohesion.

“Promoting mutual acknowledgement and respect between different cultures. Develop attitudes favourable to student inclusion. Contribute to building students’ social and citizenship skills. Favour a good climate of coexistence at the centre and in the neighbourhood. Identify and critically evaluate the cultures. Promote positive attitudes, behaviours and relationships between cultures,” IES.

Furthermore, improvement of academic skills is indicated in 22.6% of the educational actions. The centres point out that this is how they intend to reduce inequalities and acquire key skills.

“Avoid inequalities, quickly reaching the academic level corresponding to their grade. Improve emotional skills. Increase the percentage of students who acquire key skills,” CEIP.

Lastly, 26.4% of actions share the objective of improving both social skills and academic skills. The aim is, within the same action, to improve coexistence and the conflicts that may arise, while improving academic performance and teaching practices.

“Drive the participation of all the families of the centre. Improve coexistence at

the centre, including attention to diversity as a key element thereof. Contribute to the improvement of students' academic performance," IES.

"Reduce school absenteeism and conflicts. Increase group cohesion and integration. Improve intercultural teaching approaches, pursue inclusive education based on diversity and offsetting inequalities through dialogical learning. Improve coexistence and improve teaching practices," CEIP.

As we saw earlier, most of the actions fall under the individual objective of improving social skills at the centre; as a second option, we find actions that combine the objective of improving academic skills and social skills; as an option with less presence, we find those actions that only seek to improve academic skills. Once again, we can compare these results to the results obtained in the questions on reasons for implementing the educational action, potential for conflict and teaching difficulties. We can observe that, while most of the actions were aimed at improving social skill levels at the centres and we find multiple mentions on conflict resolution and improved coexistence, the previous results mainly indicated low potential for conflict and academic or language difficulties. Therefore, once again we find a difference between the perspective of what is done at the centres and what is finally put into practice.

More exhaustively, through the analysis of a two-dimensional contingency table, we can observe that, if we compare the variable 'reasons for implementing the educational action' to the individual objectives analysed in the second part of the survey, we find that 47.1% of the centres that indicate 'favour equal opportunities' in the description of the educational actions seek to favour coexistence. Likewise, 49.3% of the centres indicated a lack of coexistence problems, but their action seeks to improve social skills.

After crossing the variables "teaching difficulties encountered by teachers" with the individual objectives, we can observe that of the centres that indicate academic difficulties, 40% seek to improve social skills with their action, 35% to improve academic skills and 25% both.

As regards group objectives, the replies given by the centres were analysed in order to classify the open-ended contributions made. Four analysis categories were defined in accordance with the scope of the educational action:

- Category 1: Knowledge of the different cultures (The centre is committed to actions that foster knowledge of the different cultures)
- Category 2: Integration in school life (The centre is committed to actions that

- favour integration between cultures)
- Category 3: School inclusion (Creation of intercultural meeting spaces, favouring exchange between cultures)
 - Category 4: Social cohesion (Participation of all social agents in the improvement of social and citizen cohesion).

As we can observe, each of the categories, in accordance with their coding, includes the preceding category(ies), such that, if the centre has smaller-scale objectives within the scope of Category 1, it only works towards fostering knowledge of different cultures. The centre that applies Category 4 objectives works at different levels and through the entire education community (internal agents and agents external to the centre) to improve social cohesion in its broad definition.

	No.	%
Knowledge of the different cultures	4	7,5
Integrate in school life	30	56,6
School inclusion	15	28,3
Social cohesion	4	7,5

In Table 45 we can observe that most of the actions are formulated from the perspective of integration.

“Integration of foreign students in the centre from the moment of their incorporation. Be able to evaluate them, more than on the basis of the contents of each subject, on the basis of their progress in learning Spanish and their adaptation to the classroom, so that progress encourages them and they do not drop out,” IES.

Followed by 28.3% of actions with a perspective aimed at the concept of the inclusive school. Centres which are also committed to the inclusion of the entire school community.

“Develop the capabilities of each student, normalisation, involve every member of the school community in the operation of the school, equality and justice: give each student the support he/she needs, build an inclusive centre and a secure place for everyone,” CEIP.

Furthermore, the educational actions described fall to a lesser extent under objectives such as achieving social cohesion (7.5%), understood as the promotion of interaction, going beyond the school community and involving society.

“Promote mutual acknowledgement and respect between different cultures. Develop attitudes favourable to student inclusion. Contribute to building students’ social and citizenship skills. Favour a good climate of coexistence at the centre and in the neighbourhood. Identify and critically evaluate the cultures. Promote positive attitudes, behaviours and relationships between cultures,” IES.

Lastly, 7.5% of the educational actions seek contact and recognition between the different cultures that comprise the centre.

“Approximation and mutual acknowledgement between different students of different origin,” CEIP.

Lastly, 7.5% of the educational actions seek contact and mutual acknowledgement between the different cultures that comprise the centre. Additionally, we considered it relevant to cross the variables between the results of “approach to cultural diversity” and the group objectives in order to understand how the two concepts are interrelated. The results show us that if the centre has selected the option “The cultures coexist but are not integrated”, 66.7% include the concept of integration as a group objective within their action and 33.3% include the concept of the inclusive school. If the centre has selected “There is cultural coexistence with respect for diversity”, 9.1% want the different cultures to learn more about each other, 48.5% seek to achieve integration, 30.3% go beyond that towards the concept of social inclusion and 12.1% would have the concept of social cohesion as a group objective that involves all social agents.

Methodology and activities

Silberman’s classification system (1998) was used to analyse the type of methodology and the activities carried out at the centres within the scope of the educational actions. Silberman classifies the methodologies on a scale from least active to most active, understanding least active to be those where students participate by listening or observing and most active as those where students participate in the activity or cooperate with others. The results of the methodologies of the actions are shown in Table 46.

Table 46

**Type of teaching methodology applied
(Silberman's classification system, 1998)**

	No.	%
Less active (listen and/or see)	8	15,1
More or less active (talk, ask (debates, assemblies))	17	32,1
More active (do: participate in the activity and/or teach others: cooperative learning)	28	52,8

Most of the methodologies applied were active and participatory: approximately 85% indicate that they use active methodologies, in accordance with Silberman's classification system (1998). Of that 85%, 52.8% fall under the most active methodologies.

“Through class assemblies, cooperative work, developing the school, activities for fostering empathy and respect, developing citizen social skills, developing language skills,” CEIP.

“Training students, teachers and families in coexistence. Weekly seminar for teachers on coexistence. Training of students/mediators over more than one year. When a conflict between students arises, students with mediation training mediate between the parties involved to resolve the conflict,” IES.

In 32.1% of the actions, their methodology falls under a more or less active context where talking and asking prevail.

“Organisation of an induction session that includes the participation of the education community as a whole, photographic exhibition, snack with sweets made by people of different cultures, talks and introduction to all the members of the education community,” IES.

“Different activities aimed at improving coexistence in general. Activity to learn the origin of boys and girls at the centre. It was carried out to learn more about the reality of the boys and girls to learn about their origins. Third-country national male/female students talked about their countries of origin and the other students talked about the origin of the families (other autonomous regions, villages, other cities, etc.),” CEIP.

Lastly, 15.1% of the educational actions limit their methodology to the participation of students or people who receive the action is through listening or receiving a series of actions without intervention.

“Prior receipt by the management team of the centre. Appointment of a tutor who will be in charge of showing students around the centre and explaining its operation. Family interview and application to the city council for a cultural translator, where necessary. Measurement of the level of linguistic competence to determine whether the student requires linguistic support or compensation,” CEIP.

“As regards the centre: Adaptation of the PGA (Annual General Plan), PEC (Centre Education Project) and PCC (Centre Curricular Project) when reviewed, interview with the families and information and coordination among the different professionals who interact with the male/female student. As regards students: comprehensive knowledge of their situation, initial evaluation and follow-up. As regards the families: Guidance and information, comprehensive knowledge of their situation, joint work and promotion of participation,” IES.

Therefore, we can observe that the centres tend to favour the active participation of the group receiving the educational action envisaged to improve the migrant student inclusion and integration processes.

Evaluation of the programme executed

Lastly, within the educational actions it was considered necessary to obtain evaluation data, to which end their content was analysed for subsequent categorisation. The structure of the Stufflebeam’s (1971) CIPP Model (context, input, process, product) was used as the model on which we intended to base the analysis of the programme evaluation process.

Our point of departure was Stufflebeam and Shikfield, who define the evaluation process as “the process of identifying, obtaining and providing useful and descriptive information on the value and merit of the goals, planning, executing and impact of a certain object that will serve as a guide for making decisions, solving responsibility problems and helping to understand the phenomena involved” (1987, page 183).

The CIPP Model aims to structure the evaluation process around four elements that define its name. Evaluating the context consists of defining the need existing in the

context and measuring the adequacy of the objectives marked by the programme to these needs. In our case, the survey question “Why does the educational action arise?” responds to this point of the CIPP Model. Three analysis categories were defined on the basis of the replies from the directors of the participating centres and the statistics are shown in Table 43.

The evaluation of the input (entry or design) corresponds to the identification of the programme objectives and to the adequacy of the existing resources to the objectives defined. In this study, the survey question “Programme objectives” provides information on this point. The corresponding data were extracted from the respondents’ replies, categorising the descriptions around two types of objectives: individual (concerning students’ personal and academic development) and group (concerning interpersonal processes at group level). The descriptive results can be observed in Tables 34 and 35.

The process was evaluated during or at the end of the programme and it concerns the information on the agents involved and the teaching, material and human resources used in the process of the educational action. In our case, this aspect is evaluated through the survey question “Methodology and activities”. The open-ended replies have been categorised into three categories and the statistics are shown in Table 46.

Lastly, product evaluation is the measurement of the results obtained upon executing the educational programme. A programme is considered successful if it can relate the results to the objectives and needs, with a reasonable use of resources.

In our case, the directors of the centres were asked if any type of evaluation had been made and the extensive replies were recoded into three categories. The statistics of their replies are shown in Table 47.

Has any type of evaluation been made?		
	No.	%
Not specifically	19	35,8
Yes, indirectly	12	22,6
Yes, directly	22	41,5

Some 35.8% of the educational actions have not been specifically evaluated.

“No type of specific evaluation has been carried out to ascertain whether or not the action implemented for several years has provided improvements,” IES

The rest of the actions, 64.1%, have been evaluated, both directly and indirectly. Some 41.5% of the actions have been directly evaluated through different methods such as surveys, interviews, annual reports, follow-up plans, etc.

“A quarterly follow-up is performed every school year and a final evaluation is performed at the end of each. Evaluation surveys are completed and proposals for improvement are gathered deciding whether or not to continue the interventions with respect to each group and student,” CEIP

Lastly, 22.6% indicate that an evaluation has been performed but indirectly, normally by analysing the academic results of the students participating in the action. They are usually evaluations of actions aimed at improving academic results.

“The results of our actions can be observed in the academic evaluations made at the centre and in the degree of the relationships among the education community as a whole,” CEIP

In addition to the direct questions on the education programme applied, the content of the replies of the directors of the centres as to the presence of the evaluation points was analysed in accordance with the CIPP Model. Table 48 shows the number of centres which confirmed that they carried out a process and product evaluation process. Context and input evaluations have been analysed based on the questions on the programme applied (Tables 43-46).

	No.	%
Process evaluation	9	17,0
Product evaluation	30	56,6
Process and product evaluation are combined	6	11,3
This type of evaluation is not made	8	15,1

Only 17% of the educational programmes included a continuous evaluation process, i.e. regular evaluations while the action is being carried out in order to observe whether the objectives set are being fulfilled or if there are aspects that require change.

“The educational action is followed up on a quarterly basis,” IES

And nearly half of them, 56.6%, included a final or product evaluation. Normally through questionnaires or interviews. Analysing the degree of evaluation of the group at which the action was aimed.

“Open-ended semi-structured interviews were held with teachers and discussion groups with the foreign students and families at the centre. Evaluation questionnaires for students and evaluation meetings with teachers,” CEIP.

Lastly, 11.3% of the educational actions combine evaluation of the process and evaluation of the product.

“A quarterly follow-up is performed every school year and a final evaluation is performed at the end of each. Evaluation surveys are completed and proposals for improvement are gathered deciding whether or not to continue the interventions with respect to each group and student,” CEIP

Improvement levels of target aspects of the educational centre (academic, coexistence, participation, other)

The directors of the centres were asked to indicate whether the educational action had improved the aspects of the education centre indicated in Table 49.

Table 49				
Improvement aspects				
	Min.	Max.	Averag	D.T.
Academic aspects: Educational performance.	1	5	3,43	,903
Academic aspects: School absenteeism/failure.	1	5	3,65	1,016
Coexistence aspects: Pacific resolution of conflicts.	1	5	4,08	,853
Coexistence aspects: Coexistence of students inside the classroom.	1	5	4,00	,834
Coexistence aspects: Coexistence of students in the school playground or activities outside the centre	1	5	4,00	,905
Coexistence aspects: Student/teacher relationship	1	5	4,04	,796
Aspects of active participation in the decision-making bodies of the centre: Immigrant students	1	5	3,37	1,142
Aspects of active participation in the decision-making bodies of the centre: Immigrant families	1	5	3,00	1,247

In accordance with the average results of the replies provided, we can observe that the directors of the centres consider that the educational actions carried out tend to improve coexistence aspects of pacific resolution of conflicts (4.08), student/teacher relationship (4.04) and coexistence of students both outside (4.00) and inside the classroom (4.00). The replies are more conservative with respect to the academic results, both academic performance (3.43) and improvement of school absenteeism/failure (3.65). In relation to participation, the centres consider that the participation of immigrant students improved slightly (3.37) but the participation of the families of immigrant students did not improve or worsen (3.00).

Other aspects mentioned by the directors of the centres that improved the social skills of the students or teachers' awareness of the importance of the involvement of migrant families in students' academic success.



CONCLUSIONES

María Jesús Eresta e Irene Rojas García

Tras el análisis de los resultados de la investigación, así como del marco teórico expuesto, que ha servido para poner en contexto nuestro estudio, se presentan las conclusiones extraídas. Como hemos expuesto, la muestra ha sido de 50 centros educativos. Las respuestas dadas por estos centros educativos han arrojado información sobre los actores sociales que tienen relación con los procesos de integración en los centros educativos: administraciones públicas, las familias y el profesorado.

Respecto a las administraciones públicas, y en vista de los resultados, se puede señalar que existe una falta de implicación de forma estructurada con una estrategia global sobre los procesos de integración del alumnado migrante. Dentro de este texto, hemos analizado la información de la que disponen las Comunidades Autónomas sobre las medidas y acciones que llevan a cabo para mejorar los procesos de integración e inclusión del alumnado migrante. A pesar de que encontramos muchos recursos, no se materializan en la muestra, ya que el 68% de los centros explicita una falta de recursos económicos. Además, se observa cómo un 30% de centros expone no tener recursos humanos para poder gestionar la diversidad cultural en sus aulas. Aunque exista un 70% de participantes que señala que sí, cabe preguntarse por qué hay centros que indican que no disponen de esa serie de recursos.

Los recursos económicos, provienen en parte de la Administración Autonómica, Ayuntamientos y ONGs. Se puede entrever, por ese motivo, la insuficiente política financiera hacia los centros que tienen presencia de alumnado migrante. Los recursos materiales para la interculturalidad son señalados por los centros como obsoletos y se basan en dossieres o libros. Del mismo modo, no identifican recursos materiales que les ayuden a poner en práctica los conocimientos.

En la actualidad, el mayor apoyo, detectado en el estudio, para la gestión de la diversidad se está realizando desde asociaciones y ONGs sin ánimo de lucro. Desde la Liga de la Educación, consideramos que dentro de las administraciones públicas es necesaria la adopción de una mirada de inclusión escolar. Esto significa que las acciones deben entrar en las aulas y no el alumnado inmigrante salir de ellas, ya que, existen demasiados recursos dirigidos únicamente a educación compensatoria, tanto idiomática como curricular, suponiendo la salida del alumnado del aula para ir a otra aula a reforzar esas materias.

Respecto a los centros educativos participantes, cabe destacar que, las acciones educativas que realizan son acciones de proceso (75,5%) lo que significa que están programadas a medio y largo plazo, favoreciendo así, la sensibilización del alumnado al tener una perspectiva global y no puntual. Por otro lado, los centros educativos nos han señalado tres necesidades troncales entorno a la gestión de la diversidad de sus centros:

- Necesidades de mejora de barreras idiomáticas.
- Necesidades de mejoras académicas.
- Necesidades de mejora de la convivencia.

Respecto a las necesidades de barreras idiomáticas y académicas, a la vista de los datos sobre las regiones de procedencia del alumnado, es alto el porcentaje de centros donde parte de su alumnado inmigrante proviene de zonas donde no se habla castellano. Esto se refleja en la preocupación por la necesidad de mejora de las barreras idiomáticas en los resultados sobre las dificultades en el quehacer de los y las docentes con el alumnado inmigrante. Parte de las acciones recogidas se dirigen a este cometido. Sin embargo, son pocos, ya que, de los centros que indican tener recursos personales para la gestión de la diversidad, sólo el 6% señala que son personal específico para apoyo idiomático. En este sentido, se observa que hay familias que quieren participar y participan en los órganos de representación de los centros, pero no de forma activa, en ocasiones, por barreras idiomáticas. Creemos que es importante que las administraciones públicas pongan a disposición de los centros personal específico para salvar las barreras idiomáticas. A pesar de que, en ocasiones, estos recursos existen, como se puede observar en las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas, es importante mejorar los canales informativos y de gestión para que lleguen a los centros educativos. Recordemos que hay un 30% de centros participantes que señalan no tener recursos de personal.

Respecto a las necesidades de mejora de la convivencia, el análisis de los datos nos lleva a conclusiones muy interesantes sobre convivencia escolar. Hemos detectado, cruzando las variables educativas y de contexto, con las variables sobre las motivaciones y los objetivos de las acciones educativas, que existe una tendencia a dulcificar la presencia de conflictos y dificultades en la gestión de la convivencia. Sin embargo, es el motivo con más incidencia (56,6%) cuando se ha pedido a los centros que nos cuenten por qué se originan las acciones desarrolladas.

En la primera parte del cuestionario, los centros definen la vivencia de la diversidad cultural en su centro en términos de inclusión, baja conflictividad e interacción diversa del alumnado con independencia de la nacionalidad. Sin embargo, en la exposición de

los objetivos de las acciones educativas, encontramos que éstos señalan problemas de convivencia y paradigmas enmarcados dentro de la definición de integración. Es decir, existe una brecha entre lo teórico y lo práctico. En lo teórico se definen dentro de paradigmas de inclusión, pero llevan a la práctica estrategias de integración. Este hecho se relaciona con los estudios de IDENTIDOC (2014), que señala la distancia entre la formación teórica del profesorado y la formación práctica.

En cuanto a los resultados sobre la percepción de los centros sobre la participación de las familias del alumnado migrante, se destaca una buena tendencia a la participación, más en los centros de Educación Primaria que en los centros de Educación Secundaria. Cabe señalar que, estas acciones se dirigen desde el prisma de la atención a sus hijos e hijas, lo cual, muestra la necesidad de dotar a las familias de recursos para la interacción con el centro. Como hemos comentado anteriormente, en algunas ocasiones, aunque la familia quiera participar activamente, se encuentra con la barrera idiomática hasta que comienza a dominar el idioma del país de acogida.

Por otro lado, los resultados sobre las preguntas que implican directamente al profesorado de los centros objeto de estudio, indican que existe una alta motivación e implicación, lo cual podría influir en que no se visibilice lo esperado respecto a la falta de recursos para llevarlo a cabo. Esto quiere decir que, en ocasiones, que existan acciones en los centros educativos depende de la motivación del profesorado y de su intencionalidad de poner en marcha acciones para la mejora de los procesos de integración e inclusión del alumnado inmigrante. Existe gran tendencia para hacerlo, pero en muchas ocasiones se encuentran pocos recursos, tiempo y conocimientos para llevarlo a la práctica.

Se observan múltiples acciones que, aunque persiguen los mismos objetivos, parten de ideas y formas muy diferentes. Es importante señalar, que hemos encontrado centros que llevan a cabo más de una acción educativa para favorecer la integración, llegando incluso a desarrollar cuatro dentro del mismo curso escolar. Por otro lado, se ha detectado una gran necesidad de formación específica en interculturalidad, fundamentalmente, formación orientada a la práctica. Como señalábamos en el epígrafe sobre la formación del profesorado, los estudios realizados por el grupo de investigación IDENTIDOC (2014) y García López (2002) ya vienen advirtiendo de la falta de formación inicial del profesorado en materia de diversidad cultural e interculturalidad. Los resultados de nuestra investigación van en la línea de éstos estudios.

Respecto a las acciones educativas, resulta importante destacar todos los aspectos positivos que hemos detectado tras el análisis de la información:

- Las acciones son de proceso, es decir, están desarrolladas para ser llevadas a cabo a medio y largo plazo.
- Existe una alta diversidad en la temática y la perspectiva de las acciones.
- Las acciones están planteadas con metodologías participativas, implicando a las personas para las que se desarrolla la acción.

Además, se ha detectado la necesidad de mayor diagnóstico y estructuración, desarrollo de herramientas de evaluación y organización para adecuar las acciones a la realidad social del centro. Existe, en la muestra participante, ausencia de diagnóstico mediante indicadores objetivos que evalúen las necesidades, así como, un plan de intervención concreto que parta de ese diagnóstico y que pueda adecuarse correctamente a las características socioculturales específicas de cada centro educativo. A esto se une la falta de planes de evaluación que realmente permitan hacer un seguimiento exhaustivo de la adecuación de la acción para el alumnado del centro educativo. Estas necesidades, pueden no conllevar una mejora sistémica en la convivencia en las aulas y de la mejora de la gestión de la diversidad en el desarrollo de acciones.

Puede extraerse en base a esto, que encontraremos centros que hayan logrado desarrollar acciones que estén funcionando, pero encontraremos otros centros que no hayan podido llevar a cabo acciones que sean efectivas para resolver las necesidades que se les planteen.

Desde la Liga de la Educación se presentan unas ideas generales en forma de propuestas para futuro:

- Necesidad de un Plan General Nacional que desarrolle una acción global que implique todos los elementos del sistema educativo para abordar la inclusión del alumnado migrante.
- Indicadores oficiales que permitan medir las necesidades de los centros en la gestión de su diversidad, así como, herramientas de diagnóstico prácticas proporcionados por las Administraciones Públicas.
- Desarrollo por parte de las Administraciones Públicas de planes de intervención que se adecuen a la realidad de cada centro, así como herramientas de evaluación para el seguimiento de los planes de intervención.
- Incorporación a los planes de formación del profesorado contenidos curriculares en material de inclusión e interculturalidad, de forma tanto teórica como práctica.
- Planificación de los recursos económicos, personales y materiales en materia de gestión de la diversidad, en función de las necesidades sociales.

Es importante tener en cuenta lo que supone para la gestión de la diversidad y la mejora de la situación del alumnado inmigrante, que los recursos sean escasos, la falta de diagnóstico de la situación, así como, la falta de planificación y la escasa formación práctica del profesorado. Desde nuestra organización, apostamos por estas líneas propuestas como medio para seguir caminando a favor de la inclusión y la cohesión social. En la consecución de la cohesión y la participación social de las personas que conviven en el Estado, y en definitiva, en el desarrollo de una ciudadanía activa democrática.



BIBLIOGRAPHY

Bibliography

- Arnaiz, P. (2003) *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Calvo B. T. (1995) *La educación intercultural en una sociedad pluriétnica*. En Volver a pensar la educación (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid: Morata.
- Carbonell, F. (1995) *Inmigración: Diversidad cultural, Desigualdad social y Educación*. Madrid: MEC.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Mayoral, C. V. (2006). *España: de la intolerancia al laicismo (Vol. 4)*. España: Ediciones Laberinto.
- Del Olmo, A. O., & Calderón, A. R. (2005). *Historia, presente y prospectiva de las migraciones en España*. Información Comercial Española, ICE: Revista de economía, (826), 155-165.
- Díaz, E. M. (2008). *El impacto del género en las migraciones de la globalización: mujeres, trabajos y relaciones interculturales*. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, 12.
- Gimeno, J. A., & González, M. C. (2006). *La inmigración: un reto para las modernas sociedades del siglo XXI*. Sistema. Revista de Ciencias Sociales, (190-191), 61-63.
- Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación (2010). *ICCS 2009. Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía. IEA, Informe Español*. Madrid, España: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/iccs-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4ff>
- Instituto Nacional de Estadística (2014). Módulo año 2014 (Base censos 2011). *Situación de los inmigrantes y de sus hijos en el mercado laboral*. España.
- Instituto Nacional de Estadística (2016). *Encuesta de Población Activa (EPA)*. España.

- Instituto Nacional de Estadística (2017). *Cifras de Población – Datos a 1 de enero de 2016*. España.
- Instituto Nacional de Estadística (2017). *Estadística de Migraciones (2010-2016)*. España.
- Instituto Nacional de Estadística (2017). *Estadística del Padrón Continuo de Habitantes (2005-2016). Padrón Municipal (2005-2016)*. España.
- Ioé, C. (2003). *La sociedad española y la inmigración extranjera*. Papeles de Economía española, 31-16 ,98.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2016). *PISA 2015. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Oso, L (1998). *La migración hacia España de mujeres jefas de hogar*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Quintano, N. J., Tejedro, M. M. y Ruiz, R. E. (2015). *Una mirada intercultural y ciudadana en la formación inicial del profesorado*. En: *Hacia una comunidad escolar intercultural y ciudadana*. Madrid: Liga de la Educación y la Cultura Popular.
- Reyes, M. A. (2013). *Las competencias del Estado y las Comunidades Autónomas sobre educación*. Revista española de derecho constitucional, 199-191.
- Rodenas C. C. (1994). *Emigración y economía en España (1960-1990)*. Universidad de Alicante, España: Editorial Cívitas.
- Silberman, M. (1998). *Aprendizaje Activo: 101 estrategias para enseñar cualquier materia*. Buenos Aires: Troquel.
- Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado extranjero. Curso 2015/2016*.
- Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016) *Informe: Datos y Cifras. Curso Escolar 2015/2016*.

- Stufflebeam, D. L. (1971, Febrero). *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. *Journal of Research and Development in Education*. Paper presented at the Annual meeting of the American Association of School Administrators (Atlantic City).
- Stufflebeam, D. L. y Schinkfield A. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC.
- UNESCO (2004) *Changing Teacher Practices, using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris: UNESCO.
- Valiente, J. M. R. (2003). *Migraciones*. En *Tendencias demográficas durante el siglo XX en España* (pp. 209-253). Instituto Nacional de Estadística.

Webgrafía:

- Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria del Gobierno de Galicia. (2017). Edu.xunta.gal. Recuperado de <http://www.edu.xunta.gal/portal/es>
- Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria del Gobierno de Galicia. (2017). Instrucción N° 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”. Recuperado de <http://www.edu.xunta.gal/portal/es>
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (2017) cantabria.es. Recuperado de <https://www.cantabria.es/web/consejeria-de-educacion>
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Castilla La Mancha (2017). Educa.jccm.es. Recuperado de <http://www.educa.jccm.es/es/consejeria-educacion-cultura-deportes>
- Consejería de Educación, Cultura y Turismo del Gobierno de la Rioja (2017) larioja.org. Recuperado de <https://www.larioja.org/educacion/es>
- Consejería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana (2017). Ceice.gva.es. Recuperado de <http://www.ceice.gva.es/inicio>

- Consejería de Educación del Gobierno de Cataluña (2017). web.gencat.cat. Recuperado de <http://web.gencat.cat/es/temes/educacio/>
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2017). Juntadeandalucia.es. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced>
- Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2017) educa.jcyl.es. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm>
- Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid (2017). Portal de educación de la Comunidad de Madrid. Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?language=es&pagename=PortalEducacion%2FPage%2FEDUC_home
- Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia (2017). Diversidad.murciaeduca.es. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/>
- Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias (2017) Educastur. Recuperado de <https://www.educastur.es/consejeria>
- Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias (2016) Circular sobre la atención educativa al alumnado con incorporación tardía al sistema educativo español. Curso 2016-2017. Recuperado de <https://www.educastur.es/consejeria>
- Consejería de Educación y Empleo del Gobierno de Extremadura (2017). Educarex.es. Recuperado de <https://www.educarex.es/atencion-diversidad/programas-exito-educativo.html>
- Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias (2017). Gobiernodecanarias.org. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/>
- Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de las Islas Baleares (2017). Caib.es. Recuperado de <http://www.caib.es/sites/diversitat/ca/inici-56096/?campa=yes>
- Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón (2017) educaragon.org. Recuperado de <https://www.educaragon.org>

- Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (2017) educación.navarra.es. Recuperado de <https://www.educacion.navarra.es/>
- Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2017) Euskadi.eus. Recuperado de <http://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/departamento-educacion/>
- Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2016) II Plan de Atención Educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2016-2020 Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dif8/es_2083/adjuntos/alumnado_inmigrante/II_Plan_atencion_alumnado_inmigrante.pdf
- Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón (2017) educaragon.org. Recuperado de <https://www.educaragon.org>



INDEX FIGURES AND TABLES

Index of figures:

- Figure 1. Evolution of foreign students in the Spanish education system. 2005-2016.
- Figure 2. Immigrant and native students, percentage of immigrant students (in parentheses) and average Science grades.
- Figure 3. Average grades obtained by immigrant and native students in Reading and Mathematics.
- Figure 4. Results relating to student values, attitudes and civic behaviours with respect to equal rights for immigrants.
- Figure 5. Centres included within the scope of the study.
- Figure 6. Countries of origin of the students.

Index of tables:

- Table 1. People aged between 16 and 64 years old born abroad, by main reason for coming to Spain, by sex and by country of birth (third-country nationals).
- Table 2. Resident population by sex and nationality (country grouping).
- Table 3. Third-country national students enrolled in Primary Education by geographical area.
- Table 4. Third-country national students enrolled in Secondary Education by geographical area.
- Table 5. Number of third-country national students enrolled at public centres in the 2015/2016 school year by geographical area of origin and Autonomous Region where they are enrolled.
- Table 6. Number and Percentage of third-country national students enrolled at public centres in the 2015/2016 school year by geographical area of origin and sex.

- Table 7. Specific Diversity Attention Intervention Plans
- Table 8. Migrant student intervention programmes
- Table 9. Diversity Attention Services for centres
- Table 10. Technical and pedagogical resources for centres
- Table 11. Survey format.
- Table 12. Enrolment and migrant student data for the centres under study.
- Table 13. Provinces included within the scope of the study.
- Table 14. Types of Primary Education and Secondary Education centres.
- Table 15. Percentages of immigrant students grouped by levels.
- Table 16. Descriptive enrolment statistics.
- Table 17. Continent of origin of the immigrant students.
- Table 17.a. Specification by region and country.
- Table 18. Perception of the economic level of the neighbourhood where the education centre is located.
- Table 19. Perception of the cultural level of the neighbourhood where the education centre is located.
- Table 20. Are there ECONOMIC resources at the Centre for inclusion of the immigrant population?
- Table 20.a. Specific resources indicated by the education centres that confirm the availability of economic resources.
- Table 21. Are there PERSONAL resources at the Centre for inclusion of the immigrant population?

- Table 22. Are there MATERIAL resources at the Centre for inclusion of the immigrant population?
- Table 23. Are immigrant students present in the representative bodies of Compulsory Secondary Education Schools?
- Table 24. Are immigrant families present in the representative bodies of Compulsory Secondary Education Schools? (Parents' Associations (AMPA), School Council, Provincial Federation of Parents' Associations (FAMPA),...)?
- Table 24a. Presence of immigrant families in the representative bodies of the centres by type of centre.
- Table 25. Reasons for implementing educational inclusion actions.
- Table 25.a. Reasons for implementing educational inclusion actions by type of centre.
- Table 26. Difficulties of teaching the immigrant population.
- Table 27. Select the definition that identifies the way in which cultural diversity is approached at the centre.
- Table 27.a. Approach to cultural diversity at the centre by type of centre.
- Table 28. Potential for conflict between the different cultures that coexist at the centre. Potential for conflict understood as the presence of coexistence problems.
- Table 29. Nature of social interactions inside the classroom.
- Table 29.a. Nature of social interactions inside the classroom by type of centre.
- Table 30. How peer groups are formed in communal areas.
- Table 31. Teacher training in interculturality at the centres.
- Table 31a. Type of inclusion and interculturality training received by teachers.

- Table 32. Is any external educational action carried out at the education centre to favour coexistence and peer relationships?
- Table 33. External institution that carries out the action.
- Table 34. Average school failure rate percentage. Secondary Education.
- Table 35. Average school failure rate percentage. Secondary Education.
- Table 36. Average percentage of rate of promotion to other levels of education.
- Table 37. Average early school dropout rate percentage.
- Table 38. Frequency of the activity.
- Table 39. Duration of the activity.
- Table 40. Target population of the educational action.
- Table 41. People participating in the educational action.
- Table 42. Availability of information on the education programme.
- Table 43. Reason for the education action.
- Table 44. Individual objectives.
- Table 45. Group objectives.
- Table 46. Type of teaching methodology applied (Silberman's classification system, 1998).
- Table 47. Has any type of evaluation been made?
- Table 48. Type of evaluation (Stufflebeam CIPP Model).model
- Table 49. Aspects of improvement.



ANEXO
CUESTIONARIO
APLICADO

THE IMMIGRANT POPULATION IN THE SPANISH EDUCATIONAL CONTEXT: OPPORTUNITIES, ISSUES AND CHALLENGES

The **Spanish League of Education and Popular Culture** is undertaking a research project aimed mainly at improving awareness of the reality of the immigrant population in the sphere of education. To this end, by combining a quantitative and qualitative methodology we aim to gather specific information on the centres relative to educational and environment and context issues, in addition to information on educational actions being carried out to improve the inclusion of the immigrant population. That is, we aim to learn the conditions and characteristics of the immigrant population in the educational context and the actions being carried out to improve the inclusion processes.

This project is co-financed by the **Asylum, Migration and Integration Fund (AMIF) and the General Secretariat for Immigration and Emigration dependent on the Ministry of Employment and Social Security.**

In order to successfully achieve our objective, please complete this form with educational, environment and context data relative to the centre, in addition to information on the educational actions you are carrying out in terms of inclusion of the immigrant population.

As you will see, you will firstly find a first part with a quantitative survey*, followed by a second part where we ask you to provide detailed information about the educational action or actions in an essentially qualitative way. To this end, it is very important that you provide information in the most objective possible way.

Thank you very much for your collaboration!

* The data requested in the quantitative survey are completely confidential and will never appear in relation to a specific education centre in the research.

ENVIRONMENT AND CONTEXT DATA

Name of the education centre: _____

Address: _____

Contact person: _____

Telephone number: _____

E-mail: _____

Number of students at the centre: _____

Specify by sex: _____

Number of immigrant students: _____

Specify nationalities: _____

Indicate the economic level (household income) and cultural level (level of education):

	High	Average	Low
Cultural level of the neighbourhood where the education centre is located			
Economic level of the neighbourhood where the education centre is located			

Are there resources at the centre for inclusion of the immigrant population?

	Yes	No	If so, please enumerate the resources
Economic resources			
Personal resources			
Material resources			

Are there immigrant students in the centre's representative bodies?

Yes No

If so, please indicate if they participate actively:

Yes No

Are there immigrant families in school representative bodies? (Parents' Associations (AMPA), School Council, Provincial Federation of Parents' Associations (FAMPA),...)?

Yes No

If so, please indicate if they participate actively:

Yes No

EDUCATIONAL DATA OF THE CENTRE

Select the definition that identifies the way in which cultural diversity is approached at the centre:

- The cultures coexist but are not integrated
- There is cultural coexistence with respect for diversity
- The importance of the host culture, which is the majority culture at the centre, is advocated.

What are the reasons for implementing educational actions to improve the inclusion of immigrant students?

- Coexistence problems
- Favour equal opportunities
- Poor academic performance
- Exclusive social groups
- Specific racist attitude problems
- Other: _____

Potential for conflict¹ between the different cultures that coexist at the centre:

- High
- Medium
- Low

As a teacher, what difficulties do you face in relation to your teaching-related actions with an immigrant population?

- At academic level
- At language level
- At coexistence level
- Other: _____

How many teachers at the centre have received inclusion and interculturality training?

Specify the type of training:

- Master
- Postgraduate
- Further learning courses
- Other: _____

Is any external educational action carried out at the education centre to favour coexistence and relationship between peers?

Yes No

If so, please enumerate the type of entities that carry out the action:

- Provincial Education Board
- Associations
- NGO
- Companies
- Other: _____

Describe the personal and social interactions between students of different cultures inside the classroom.

- Is there full coexistence between the students and respect for cultural diversity?
- There is no interaction between the different cultures
- Students tend to interact with people of their same nationality
- Interactions between the different cultures are circumstantial and of low intensity

How are peer groups formed in communal areas?

- Peer groups are comprised of students of the same nationality and there is no relationship between different cultures.
- Peer groups are comprised of students of the same nationality and interactions between groups are low intensity.
- Peer groups are formed regardless of the nationality of the students that comprise them. The groups are diverse

	Course	Autóctonos/as	Migrantes
Early school dropout rate²	2nd year of Compulsory Secondary Education (ESO)		
	4th year of Compulsory Secondary Education (ESO)		
School failure rate³	Primary 6		
	2nd year of Compulsory Secondary Education (ESO)		
	4th year of Compulsory Secondary Education (ESO)		
Rate of promotion to other levels of education in 4th year of Compulsory Secondary Education (ESO)			

Subsequent academic itinerary for promoted students	Baccalaureate		
	Vocational Training		
	Other		

DATA RELATING TO THE EDUCATIONAL ACTION

Name of the educational action: _____

Start date: _____

End date: _____

Frequency: _____

Scope (indicate):

Classroom (indicate year): _____

Centre:

Target population (indicate number):

Students _____

Families _____

Teachers _____

Other members of the education community _____

Participants and degree of involvement: _____

Available information (links, bibliography, publications, materials, etc.): _____

BODY OF THE EDUCATIONAL ACTION

Summary of the educational action (Reasons, intended scope, application, etc.):

Objectives:

Activities and methodology (type and brief explanation):

EVALUATION OF THE EDUCATIONAL ACTION

Has any type of evaluation been made? If so, explain briefly:

On a scale of 1 to 5, where 1 is “has not improved in any case”, and 5 is “has improved above expectations”. Please indicate whether this action has improved the following aspects at the education centre by checking the corresponding box:

Academic aspects	Academic achievement						
	School absenteeism-failure						
Coexistence aspects	Pacific resolution of conflicts						
	Student coexistence inside the classroom						
	Student coexistence in the schoolyard or activities outside the centre						
	Student/teacher relationship						
Aspects of active participation in the centre's decision-making bodies	Immigrant students						
	Immigrant families						
Other aspects (please complete)							

Notas al pie

1 Potential for conflict understood as the presence of coexistence problems

2 By early school dropout we mean 16-year-old students who abandon their education with or without a high school certificate.

3 School failure in relation to students with a two-year achievement gap.

4 Respuesta múltiple

5 Respuesta múltiple.

6 Con abandono escolar temprano nos referimos al alumnado de 16 años que abandona la educación con o sin haber titulado.

7 Fracaso escolar respecto al alumnado que lleva dos años de desfase curricular.

