

número

6

cuadernos de investigación

*Análisis de la atención
educativa al alumnado
extranjero durante la
escolarización obligatoria en
la Comunidad Valenciana*

Raúl Tárraga Mínguez

Inmaculada Fernández Andrés

Gabriela Acosta Escareño



PROVINCIA DE ARAGÓN
COMPANÍA DE JESÚS



GENERALITAT VALENCIANA
CONSELLERIA DE INMIGRACIÓN Y CIUDADANÍA

Bancaja 

el compromiso social



PROVINCIA DE ARAGÓN
COMPANIA DE JESUS
GENERALITAT VALENCIANA
CONSELLERIA DE IMMIGRACION Y CIUDADANIA

Bancaja 
el compromiso social

2

ANÁLISIS DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO EXTRANJERO DURANTE
LA ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

3

ANÁLISIS DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO EXTRANJERO DURANTE LA ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

Raúl Tárraga Mínguez

Inmaculada Fernández Andrés

Gabriela Acosta Escareño

ÍNDICE

13	PARTE I: INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES	
15	1_ DATOS CUANTITATIVOS RELATIVOS A LA ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNADO EXTRANJERO EN ESPAÑA Y LA COMUNIDAD VALENCIANA	
19	2_ TIPOLOGÍAS DE ADOLESCENCIA INMIGRANTE	
21	3_ REPERCUSIONES DEL PROCESO MIGRATORIO PARA LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA	5_
27	4_ MEDIDAS EDUCATIVAS PREVISTAS PARA LA ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS DEL ALUMNADO EXTRANJERO	
29	4.1_ El Plan PROA	
30	4.2_ El programa PASE	
32	4.3_ Los programas de educación compensatoria	
35	5_ INVESTIGACIONES PREVIAS	
35	5.1_ Estudios de la Red de Menores Extranjeros Escolarizados	
38	5.2_ Estudio elaborado por el Defensor del Pueblo (2003)	
40	5.3_ Estudio Elaborado por el Centro de Estudios para la Integración Social y Formación de Inmigrantes	
43	6_ OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	
44	6.1_ Estudio 1. Análisis cuantitativo y cualitativo de la escolarización del alumnado extranjero en un instituto de educación secundaria (IES) de la Comunidad Valenciana	
44	6.2_ Estudio 2. Análisis cualitativo del funcionamiento del Centro de Recepción de Menores de Valencia. Entrevista al profesorado del centro	
45	6.3_ Estudio 3. Análisis cuantitativo de la la escolarización del alumnado inmigrante en una muestra amplia de centros de educación primaria y educación secundaria	
45	6.4_ Estudio 4. Análisis cualitativo de la la escolarización del alumnado extranjero en una muestra amplia de centros de educación primaria y educación secundaria	
45	6.5_ Justificación de los estudios realizados	

49 PARTE II: ESTUDIO 1. ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (IES) DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

51	1_ MÉTODO DEL ESTUDIO 1
51	1.1_ Análisis del rendimiento académico del alumnado
52	1.2_ Complimentación y corrección de sociogramas
57	2_ RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
57	2.1_ Descripción del centro
58	2.2_ Rendimiento académico
58	2.2.1 ALUMNADO DE 1º DE ESO
60	2.2.2 ALUMNADO DE 2º DE ESO
61	2.2.3 ALUMNADO DE 3º DE ESO
63	2.2.4 ALUMNADO DE 4º DE ESO
64	2.2.5 RESULTADOS CONJUNTOS DE TODA LA ETAPA DE ESO
66	2.3_ Estatus sociométrico del alumnado extranjero y no extranjero
67	2.3.1 Resultados
67	2.3.1.1 1º ESO. Aula 1
67	2.3.1.1.1 1º ESO. Aula 1. Descripción del grupo
67	2.3.1.1.2 1º ESO. Aula 1. Resultados
71	2.3.1.2 1º ESO. Aula 2
71	2.3.1.2.1 1º ESO. Aula 2. Descripción del grupo
71	2.3.1.2.2 1º ESO. Aula 2. Resultados
76	2.3.1.3 1º ESO. Aula 3
76	2.3.1.3.1 1º ESO. Aula 3. Descripción del grupo
76	2.3.1.3.2 1º ESO. Aula 3. Resultados
78	2.3.1.4 1º ESO. Aula 4
78	2.3.1.4.1 1º ESO. Aula 4. Descripción del grupo
78	2.3.1.4.2 1º ESO. Aula 4. Resultados
80	2.3.1.5 1º ESO. Aula 5
80	2.3.1.5.1 1º ESO. Aula 5. Descripción del grupo
80	2.3.1.5.2 1º ESO. Aula 5. Resultados
83	2.3.1.6 2º ESO. Aula 1
83	2.3.1.6.1 2º ESO. Aula 1. Descripción del grupo
83	2.3.1.6.2 2º ESO. Aula 1. Resultados
85	2.3.1.7 2º ESO. Aula 2
85	2.3.1.7.1 2º ESO. Aula 2. Descripción del grupo
85	2.3.1.7.2 2º ESO. Aula 2. Resultados
88	2.3.1.8 3º ESO. Aula 1
88	2.3.1.8.1 3º ESO. Aula 1. Descripción del grupo
88	2.3.1.8.2 3º ESO. Aula 1. Resultados

90	2.3.1.9 3º ESO. Aula 2
90	2.3.1.9.1 3º ESO. Aula 2. Descripción del grupo
90	2.3.1.9.2 3º ESO. Aula 2. Resultados
94	2.3.1.10 3º ESO. Aula 3
94	2.3.1.10.1 3º ESO. Aula 3. Descripción del grupo
94	2.3.1.10.2 3º ESO. Aula 3. Resultados
98	2.3.1.11 3º ESO. Aula 4
98	2.3.1.11.1 3º ESO. Aula 4. Descripción del grupo
98	2.3.1.11.2 3º ESO. Aula 4. Resultados
101	2.3.1.12 4º ESO. Aula 1
101	2.3.1.12.1 4º ESO. Aula 1. Descripción del grupo
101	2.3.1.12.2 4º ESO. Aula 1. Resultados
104	2.3.1.13 4º ESO. Aula 2
104	2.3.1.13.1 4º ESO. Aula 2. Descripción del grupo
104	2.3.1.13.2 4º ESO. Aula 2. Resultados
105	2.3.1.14 4º ESO. Aula 3
105	2.3.1.14.1 4º ESO. Aula 3. Descripción del grupo
105	2.3.1.14.2 4º ESO. Aula 3. Resultados
109	3_ Conclusiones del estudio

113 PARTE III: ESTUDIO 2. ANÁLISIS CUALITATIVO DEL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO DE RECEPCIÓN DE MENORES DE VALENCIA. ENTREVISTA AL PROFESORADO DEL CENTRO

115	1_ MÉTODO DEL ESTUDIO 2
117	2_ RESUMEN DE LA ENTREVISTA
117	2.1_ Características del alumnado
120	2.2_ Descripción del funcionamiento del centro y recursos de los que dispone el actualmente
120	2.2.1 Resultados
120	2.2.1 Recursos humanos.
120	2.2.2 Recursos materiales
121	2.2.2.1 Espacio y aulas del centro
121	2.2.2.2 Libros de texto especializados para las características del alumnado del centro y bibliografía especializada para la formación del profesorado
121	2.2.2.3 Equipamiento informático
122	2.2.3 Recursos organizativos

123	2.3_ Descripción de diseño curricular seguido en el centro educativo	152	2.4 Grado de adaptación del alumnado extranjero al centro
124	2.4_ Sugerencias y propuestas de mejora para el funcionamiento del centro	152	<u>2.4.1 Conocimiento del castellano en el momento de ingreso al centro</u>
124	<u>2.4.1 Aumento de los recursos personales</u>	152	<u>2.4.2 Ritmo de aprendizaje del castellano</u>
125	<u>2.4.2 Cambios en el planteamiento y la organización curricular</u>	153	<u>2.4.3 Nivel curricular en el momento de ingreso al centro</u>
126	<u>2.4.3 Mejora de los recursos materiales</u>	153	<u>2.4.4 Rendimiento escolar</u>
126	<u>2.4.4 Aumento de la formación práctica del profesorado</u>	154	<u>2.4.5 Absentismo escolar</u>
127	3_ CONCLUSIONES GLOBALES DE LA ENTREVISTA	154	<u>2.4.6 Absentismo escolar durante el Ramadán un otras celebraciones religiosas</u>
		155	<u>2.4.7 Abandono escolar del alumnado extranjero</u>
		155	<u>2.4.8 Disciplina y comportamiento en el aula del alumnado extranjero</u>
		156	<u>2.4.9 Motivación hacia el aprendizaje</u>
131	PARTE IV: ESTUDIO 3. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN UNA MUESTRA AMPLIA DE CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA	156	<u>2.4.10 Relaciones con los compañeros y con el profesorado</u>
		157	<u>2.4.11 Participación en actividades extraescolares y en la vida del centro</u>
		158	<u>2.4.12 Puntualidad a la entrada y salida del centro</u>
		158	<u>2.4.13 Valoración general de la adaptación al centro del alumnado extranjero</u>
		159	<u>2.4.14 Existencia de problemas de adaptación del alumnado extranjero</u>
		159	<u>2.4.14.1 Problemas de formación de grupos por nacionalidades o autoaislamiento</u>
		160	<u>2.4.14.2 Conflictos por motivos religiosos</u>
		160	<u>2.4.14.3 Conflictos por motivos étnicos o raciales</u>
		161	<u>2.4.15 Obtención de titulación y abandono escolar en estudiantes extranjeros</u>
		161	<u>2.4.15.1 Porcentaje de estudiantes extranjeros que han aprobado la educación primaria sin repetir ningún curso en los últimos años</u>
		161	<u>2.4.15.2 Porcentaje de estudiantes extranjeros que han aprobado la educación secundaria obligatoria en los últimos años</u>
		161	<u>2.4.15.3 Porcentaje de estudiantes extranjeros que en los últimos años han abandonado la escolarización al cumplir los 16 años</u>
		161	<u>2.4.15.4 Porcentaje de estudiantes extranjeros con problemas graves o continuados de absentismo antes de cumplir los 16 años</u>
		162	2.5_ Interés y colaboración de los familiares del alumnado extranjero y no extranjero en el proceso de escolarización de sus hijos/as
		162	<u>2.5.1 Interés de las familias en el acompañamiento de los hijos al centro</u>
		163	<u>2.5.2 Interés de las familias en asistencia a reuniones en el centro escolar</u>
		163	<u>2.5.3 Interés de las familias en el mantenimiento de entrevistas con el profesorado</u>
		164	<u>2.5.4 Interés de las familias en el aprendizaje y rendimiento escolar de sus hijos/as.</u>
		164	<u>2.5.5 Interés de las familias en la provisión del material escolar necesario</u>

- 165 *2.5.6 Apoyo en tareas escolares y actividades de estudio*
- 166 *2.5.7 Apoyo en tareas extraescolares y actividades culturales*
- 166 *2.5.8 Valoración general del interés familiar en la educación de sus hijos*
- 166 *2.5.9 Comparación de nuestros resultados con los obtenidos por el IUEM (2003)*

169 **3_ CONCLUSIONES DEL ESTUDIO**

179 **PARTE V: ESTUDIO 4. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO A PARTIR DE UNA MUESTRA AMPLIA DE CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA**

181 **1_ MÉTODO DEL ESTUDIO 4**

183 **2_ RESUMEN DE LAS ENTREVISTAS**

183 **2.1_ Descripción de las actividades y agentes encargados de la atención educativa específica al alumnado extranjero**

183 *2.1.1 Principales actuaciones educativas hacia el alumnado extranjero*

186 *2.1.2 Agentes encargados de las actuaciones educativas dirigidas al alumnado extranjero*

190 **2.2_ Dificultades y aspectos positivos encontrados en las experiencias desarrolladas hasta el momento**

190 *2.2.1 Dificultades encontradas en la atención al alumnado extranjero*

191 *2.2.2 Aspectos positivos o puntos fuertes detectados en la atención al alumnado extranjero*

192 **2.3_ Propuestas de mejora de la atención educativa al alumnado extranjero**

192 *2.3.1 Medidas para optimizar los recursos disponibles*

193 *2.3.2 Nuevas medidas para la mejora de la atención educativa*

194 *2.3.3 Medidas para mejorar la formación del profesorado*

197 **3_ CONCLUSIONES DEL ESTUDIO**

201 **PARTE VI: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

209 **PARTE VII: BIBLIOGRAFÍA**

212 **ANEXO I**

I PARTE

INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

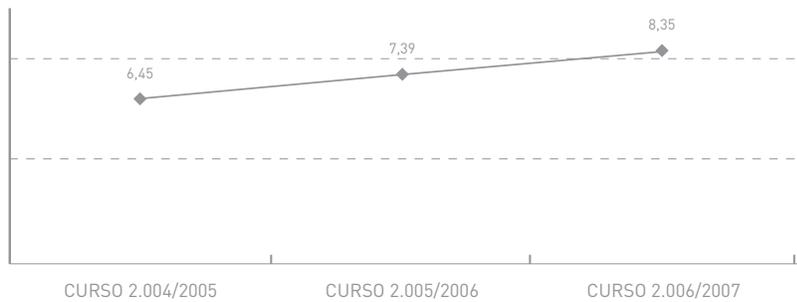
DATOS CUANTITATIVOS RELATIVOS A LA ESCOLARI- ZACIÓN DE ALUMNADO EXTRANJERO EN ESPAÑA Y LA COMUNIDAD VALENCIANA

Una de las características que hace que el fenómeno de la inmigración en nuestro país se convierta en objeto de estudio de las ciencias sociales es que se trata de un fenómeno que conlleva implícitas vastas repercusiones sociodemográficas que se plasman directamente en diferentes aspectos de la sociedad, al impactar y condicionar indicadores tan importantes como las tendencias demográficas, las cifras de consumo, el mercado laboral, etc., así como un aspecto tan crucial en la sociedad del bienestar como los servicios sociales universales: fundamentalmente la sanidad, y el aspecto que preocupa a este informe, la educación.

Algunos de los datos que pueden ayudarnos a componer una idea certera del impacto que tiene el alumnado extranjero en el sistema educativo de España son los siguientes (CIDE, 2007):

- En el curso 2006/2007, la cantidad total de alumnado extranjero matriculado en España era de 591.560 alumnos, lo que representaba el 8.35% del total de alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general. Esta cifra representa un aumento respecto a los cursos anteriores cercano al 1% anual: en el curso 2005/2006 el porcentaje de alumnos extranjeros era del 7.39%, y en el curso 2004/2005 era del 6.45%, tal y como se refleja en la gráfica 1.
- Los niveles educativos en los que se concentra mayor número de estudiantes extranjeros son los programas de garantía social y la educación primaria, con un 12.81% y un 10.32% de estudiantes extranjeros respectivamente. En educación infantil el porcentaje de estudiantes extranjeros se sitúa en el 6.7%, y en educación secundaria obligatoria se sitúa en el 9.21%.
- Finalmente, los estudiantes extranjeros que están matriculados en centros públicos son una gran mayoría, hasta un 82.55% del total, mientras que en los centros privados se encuentran matriculados el 17.45% restante.

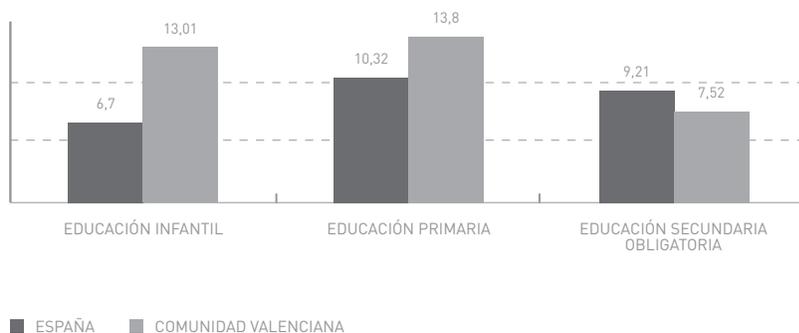
Gráfica No. 1 EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS MATRICULADOS EN ESPAÑA EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL



En el caso concreto de la Comunidad Valenciana, las cifras de alumnado inmigrante son notablemente superiores a las de la media española en las etapas de educación infantil y primaria, ya que el porcentaje de estudiantes extranjeros matriculados en educación infantil representa el 13.01% del total de alumnado de la etapa (por un 6.7% en España), y el porcentaje en educación primaria se sitúa en el 13.80% (por un 10.32% en el caso de España). Por el contrario, en educación secundaria obligatoria el porcentaje de alumnado extranjero es menor que el mismo dato en el conjunto de España, ya que se sitúa en el 7.52% (por un 9.21% en el caso de España). La comparación de estas cifras con las del total de España se presenta en la gráfica 2.

En cuanto a la comparación con otras comunidades autónomas, la Comunidad Valenciana es la tercera en número de estudiantes extranjeros matriculados en educación primaria y secundaria obligatoria (62.248), por detrás de las comunidades de Cataluña (89.808) y la Comunidad de Madrid (84.743).

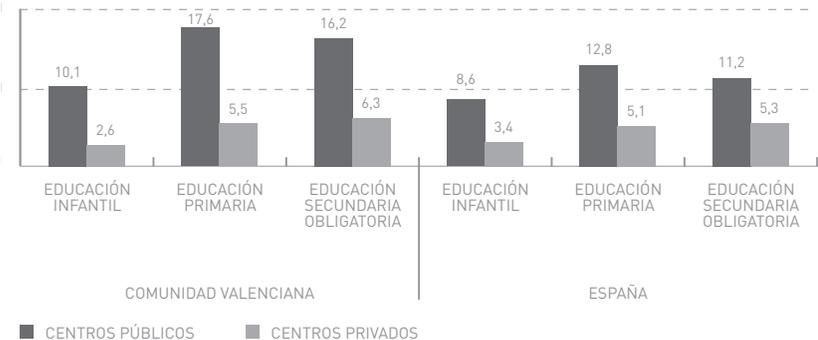
Gráfica No. 2 COMPARACIÓN DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS MATRICULADOS POR ETAPA EN ESPAÑA Y LA COMUNIDAD VALENCIANA



La distribución del alumnado extranjero entre las redes pública y privada es particularmente desequilibrada en la Comunidad Valenciana, donde la red pública absorbe en el curso 2006-2007 el 86,3% de los alumnos extranjeros, frente al 82,5% del conjunto de España. Este resultado se da en todos los niveles educativos de un modo más acusado en la Comunidad Valenciana que en el conjunto de datos globales de España. La gráfica 3 muestra la comparación de estos datos para España y la Comunidad Valenciana, según datos de la Radiografía de las Migraciones en la Comunidad Valenciana (2007).

Creemos que las cifras expuestas anteriormente ayudan a formar una idea aproximada de la evolución que están experimentando nuestras aulas en los últimos años. En ellas se ha producido una transformación de aulas monoculturales, donde prácticamente todos los alumnos eran nacidos en España, a las actuales aulas multiculturales, en las que el porcentaje de alumnado extranjero es cada vez mayor; sus nacionalidades de origen son diversas, hablan idiomas de origen diferentes, provienen de sistemas educativos con diferentes concepciones del currículum, y tienen experiencias de escolarización previa dispares, por lo que su nivel académico no siempre es equivalente al de su grupo de edad.

Gráfica No. 3 DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA EN CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS POR ETAPAS EDUCATIVAS EN LA COMUNIDAD VALENCIANA Y ESPAÑA (RADIOGRAFÍA DE LAS MIGRACIONES EN LA COMUNIDAD VALENCIANA, 2007)



Igualmente, creemos que estos cambios relativamente rápidos que está experimentando el sistema educativo merecen un análisis detallado que parta de los propios centros educativos, de la observación diaria de sus aulas. De esta idea nace el presente estudio, que pretende ayudar a realizar una composición de lugar de la situación en la que los estudiantes extranjeros se escolarizan en las aulas de los centros educativos de la Comunidad Valenciana a partir de diferentes elementos de análisis, tanto cuantitativos como cualitativos.

2 TIPOLOGÍAS DE ADOLESCENCIA INMIGRANTE

Obviamente, el perfil de los estudiantes extranjeros en nuestras aulas no es homogéneo, sino que varía en función de aspectos como la nacionalidad de procedencia, la edad, la escolarización previa, el nivel cultural de los padres, etc. Estos aspectos son analizables a partir de elementos demográficos cuantificables. Estos aspectos demográficos ya son abordados en publicaciones estadísticas, como las que se citaban en el apartado anterior. Sin embargo, existe otra forma más cualitativa de establecer tipologías de estudiantes inmigrantes, que ayudan a formarnos una idea más aproximada a la realidad de las diferentes situaciones de los jóvenes inmigrantes en nuestro país, como la propuesta por Funes (2000).

Funes (2000) establece diferencias entre tres grupos de adolescentes inmigrantes y remarca la importancia de establecer esta distinción, ya que los adolescentes inmigrantes no representan un grupo necesariamente homogéneo, sino que presenta importantes particularidades, no únicamente por la disparidad de países y regiones de origen, sino también por las características de cada proceso migratorio. Los tres grupos descritos son: a) las segundas generaciones, b) los adolescentes que emigran en compañía de sus padres o por procesos de reagrupación familiar, y c) los adolescentes que emigran solos, sin la compañía de adultos responsables de ellos.

- a) Las segundas generaciones, es decir, los adolescentes que han nacido y crecido en España tras un proceso migratorio más o menos consolidado de sus padres o familiares en nuestro país.

Aunque este colectivo todavía es poco numeroso, sus miembros se enfrentan al hecho de que son vistos como inmigrantes al igual que sus padres, aunque han seguido los mismos o similares procesos de escolarización y socialización que los adolescentes del país de acogida con los que han convivido desde la infancia. Para estas segundas generaciones es especialmente difícil comprender las razones por las que son tratados de

manera diferente por ciertos sectores o en ciertos contextos, ya que son jóvenes nacidos, educados y “culturizados” bajo los mismos estándares culturales que cualquier adolescente en España. Sin embargo todavía pueden sufrir ciertos prejuicios por la procedencia extranjera de sus padres.

- b) Los *adolescentes que emigran junto con familiares o para reunirse con ellos*, que afrontan un cambio tan drástico y abrupto como el proceso migratorio precisamente en la mayor etapa de cambio de sus vidas: la adolescencia.

Para ellos el proceso migratorio supone una cantidad de cambios y desafíos repentinos difícil de superar para cualquier adolescente: nuevo sistema escolar, (hecho que en ocasiones viene agravado por ser el primer contacto con la escolarización), nuevo idioma (en ocasiones desconocido para ellos), y fundamentalmente nuevos roles sociales, ya que su rol como adolescentes en los países de origen suele ser bastante distinto del rol social de los adolescentes del nuevo país. Para este colectivo las repercusiones del proceso migratorio se derivan de una ruptura con un modo de vida que el adolescente acababa de empezar a conocer, y su sustitución por un modo de vida muy diferente, en el que muchos de los aprendizajes realizados hasta el momento no son válidos, y el adolescente debe “reaprender” sus normas y funcionamiento.

- c) Finalmente, el tercer colectivo lo componen los *adolescentes que deciden afrontar el proceso migratorio por su propia cuenta*, dejando atrás familias, hogares, costumbres e idioma, y afrontando en solitario retos y desafíos a lo desconocido en su nuevo país.

Este grupo recibe en sus nuevos países todos los derechos y la protección de un adolescente, pero se les niega la posibilidad de continuar de manera inmediata con el proyecto de vida adulta que seguramente habían planeado antes de emigrar, por lo que se encuentran “obligados” a ser protegidos y tratados como adolescentes hasta que legalmente dejan de serlo. Paradójicamente, la dificultad para este grupo puede llegar a hallarse en esta misma protección. Cuando llegan a su destino el objetivo fundamental de estos adolescentes es el mundo laboral. Sin embargo se les niega esta posibilidad y se encuentran en un rol desconocido para ellos en el que no se encuentran cómodos, que desbarata sus planes migratorios, hasta que de modo brusco, con la mayoría de edad, se cierra oficialmente su etapa de adolescencia, se abandona su protección, y entonces pueden continuar con el proceso que tenían planeado antes de iniciar la migración.

3 REPERCUSIONES DEL PROCESO MIGRATORIO PARA LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

Los procesos migratorios conllevan implícitos gran cantidad de cambios y retos en forma de procesos de adaptación a diferentes niveles para las personas que emigran: adaptación laboral, económica, cultural, social o de ajuste personal, entre otros. Estos procesos de adaptación suelen ser un proceso arduo y no exento de escollos para las personas que han decidido emigrar por una u otra razón, sea cual sea su sexo, condición social o grupo de edad (Romero y Romero, 2002). Sin embargo, es posible identificar poblaciones para las que el reto de la adaptación es mayor y se corre mayor riesgo de poner en entredicho su éxito para afrontar con garantías estos procesos de adaptación. Uno de estos grupos de población es, sin duda alguna, el compuesto por personas que se encuentran en las etapas de la infancia y la adolescencia.

La adolescencia ya supone de por sí una etapa del ciclo vital en la que los cambios y los períodos de crisis son la nota predominante: ciertos cambios en el rol que se desempeña en la familia, el aumento de las responsabilidades o las nuevas formas de relacionarse socialmente son algunos de los aspectos que supone el abandono de la etapa de la infancia y la transición a la adolescencia, que supondrá la antesala de la entrada en el mundo adulto, con sus problemáticas y sus complejidades (Serra, Pérez y Viquer, 2004).

Si a esta etapa de cambio y agitación añadimos la vorágine de cambios que conlleva el ser apartado de su entorno próximo y arrastrado a un proceso migratorio (que muchas veces no es deseado por los adolescentes, sino por sus padres o responsables), obtenemos como resultado una población en riesgo de sufrir problemas en su adaptación a su nuevo contexto.

Funes (2000), ha descrito algunos de los factores de tensión a que están expuestos los adolescentes que emigran a nuestro país, centrándose fundamentalmente en tres aspectos: a) la exposición al choque de culturas

que se produce inicialmente entre la cultura propia y la cultura del país de acogida; b) la adscripción forzosa a una adolescencia cuya existencia no era conocida previamente por los propios adolescentes inmigrantes; y c) la aparición de conductas disociales por asociación con los adolescentes con dificultades sociales del entorno.

- a) El proceso de desculturización y pérdida de identidad, así como las tensiones entre la cultura familiar y la cultura de la adolescencia actual de nuestra sociedad.

El proceso migratorio puede suponer una disyuntiva ante la que forzosamente el adolescente y su familia deben elegir: educarse en la cultura e identidades propias, o asimilar la cultura y educación del país de acogida. Esta disyuntiva se torna más problemática cuanto más opuestas son las dos opciones: cuando por un lado se enfrenta una cultura tradicional en que se respeta y se valora positivamente lo familiar, se asume el papel del adulto como figura de respeto, y como elemento con autoridad para educar; y en el lado opuesto aparece una nueva cultura en la que el adolescente niega y se rebela contra las figuras adultas y se reivindica como ser independiente, crítico y capaz de decidir por sí mismo. El hecho de que los adolescentes inmigrantes se vean atrapados muchas veces en esta dualidad supone un importante elemento de riesgo de inadaptación social.

- b) La adscripción forzosa a la etapa vital de la adolescencia, concebida de modo muy diferente al de sus países de origen.

En muchas ocasiones, los adolescentes inmigrantes se encuentran con una situación novedosa para ellos: la de ser adolescentes. En sus países de origen puede que el paso de la infancia a la adolescencia sea mucho más fugaz que en nuestro contexto, por lo que para ellos representa un choque muy notable verse obligados a jugar un rol con el que no están familiarizados, y con el que no contaban. Igualmente, se topan forzosamente con las contradicciones entre la política del país de acogida, que les obliga a permanecer escolarizados hasta los 16 años y sus propios intereses, que se orientan decididamente hacia el mundo laboral. Este choque que supone jugar un rol inesperado para los adolescentes se agrava y se torna totalmente incomprensible cuando por motivos de edad dejan de recibir esta consideración y esta protección propia de adolescentes simplemente por el hecho de superar la barrera de los 16 años, lo que les libera de la obligación de permanecer escolarizados, y posteriormente los 18 años, lo que significa que pasan a ser considerados como adultos, perdiendo repentinamente todos los derechos que poseían simplemente por ser adolescentes.

- c) La aparición de conductas disociales por asociación con los adolescentes con dificultades sociales del barrio.

Este es un factor de tensión al que no están expuestos los adolescentes inmigrantes envueltos en procesos migratorios con éxito económico; sin embargo, en los casos en los que la inmigración va unida a falta de recursos económicos, y conforme más se acerca a la pobreza y la marginalidad, las posibilidades de relación con otros adolescentes se reducen progresivamente a círculos de adolescentes también marginados o de entornos sociales desfavorecidos. Ello orienta a los adolescentes inmigrantes hacia su inserción en estos grupos sociales desfavorecidos y reduce las posibilidades de relación con otros grupos de iguales más alejados de la marginalidad, por lo que los modelos a imitar y los valores a adquirir se alejan de los socialmente aceptados y se convierten en obstáculo para la inserción social.

- d) Otros elementos de riesgo: la “migración involuntaria” y los momentos previos a la migración.

A estos elementos de tensión podríamos añadir otros: como el hecho de que el proceso migratorio no siempre cuenta con el consentimiento y la voluntariedad del adolescente; las historias previas al proceso migratorio, que frecuentemente suelen ser fuente de estrés o malestar por parte de los adolescentes, o las características del contexto cultural y económico a las que emigra el adolescente, que no siempre son propicias y están dispuestas a integrar abiertamente a nuevos ciudadanos.

En ocasiones este proceso no siempre se produce con el consentimiento de los propios adolescentes, sino que se ven obligados a abandonar el lugar donde han crecido para ser partícipes del nuevo proyecto laboral y de vida de sus padres. Este hecho puede desencadenar reacciones de enfrentamiento y negación hacia el nuevo proyecto, que se plasman en acciones como el rechazo a los elementos que representan el nuevo contexto: rechazo hacia la institución escolar, hacia el entorno y hacia la relación con los agentes sociales que le rodean.

Igualmente, el proceso de migración lleva consigo gran cantidad de experiencias traumáticas para el adolescente no sólo a partir del momento en que se realiza el trayecto migratorio propiamente dicho, sino también antes de realizar dicho viaje. Son abundantes los casos en los que uno de los padres inicia el proyecto migratorio, dejando durante un tiempo al resto de la familia en sus países de origen hasta lograr la reagrupación familiar, generando un estado transitorio en el que los adolescentes quedan desorientados, en una situación de espera e incertidumbre por el futuro para

la que además han perdido el apoyo y la orientación directa de uno de sus padres, lo que reafirma el estado de desconcierto a que se ven expuestos los adolescentes.

Todos estos elementos de riesgo relacionados con la migración dan lugar a un verdadero estado de duelo migratorio, que puede hacerse especialmente grave en el caso de los niños y adolescentes. Para Atxotegui (en Martínez, Sanhauja, y Santonja, 2007) este duelo se convierte en un elemento recurrente, que se repite continuamente en el tiempo, y que afecta a múltiples elementos de la vida del adolescente. A este respecto, Atxotegui distingue siete duelos en la migración:

- 1_ *El duelo por la pérdida de la familia y los amigos:* aunque en el caso de los adolescentes la reagrupación familiar pueda ser la causa de la migración, se da la contracción de que esta misma reagrupación conlleva obligatoriamente la separación de otros miembros de la familia (hecho que se agrava si tenemos en cuenta que en muchos países el concepto de familia se amplía a muchos más elementos que la familia nuclear clásica que se ha concebido tradicionalmente en occidente).
- 2_ *El duelo por la pérdida del grupo étnico,* ya que la migración supone el dejar de pertenecer a un grupo con el que te unían vínculos culturales, históricos, lingüísticos, etc., para pasar bruscamente a un estatus en el que temporalmente dejas de pertenecer a un grupo hasta que encuentras el grupo de tu nuevo contexto con el que te identificas.
- 3_ *El duelo por la pérdida de la lengua:* el verse inmerso en un contexto en que se usa un idioma desconocido, o incluso el mismo idioma, pero con particularidades y localismos diferentes a los de su lugar de origen, hace que pueda aumentar la sensación de confusión y de pérdida de desorientación en el adolescente.
- 4_ *El duelo por la separación de la cultura:* la emigración supone fundamentalmente un cambio de contexto cultural, un cambio de concepciones en el que pueden darse valores nuevos, diferentes, y en ocasiones incluso contradictorios. Este cambio requiere una adaptación para la cual es necesario un proceso lento de asimilación, de aprendizaje, en el que inicialmente se viven muchas situaciones nuevas de manera repentina, a las cuales el inmigrante hace frente, no siempre con todas las herramientas psicológicas necesarias.

5_ *El duelo por la pérdida de la tierra de origen:* el proceso migratorio supone un cambio de país, pero en muchas ocasiones también un cambio de ambiente rural a urbano, lo que acrecienta la dificultad de adaptación.

6_ *El duelo por la pérdida de status:* muchos procesos migratorios se realizan con la intención de mejorar las condiciones de vida y por razones económicas. Sin embargo la mejora en las condiciones de vida no siempre es acorde con el cambio de estatus de los sujetos que emigran: puede darse el caso de familias con buenos niveles académicos o profesionales que emigran para mejorar sus condiciones, pero desarrollando trabajos que requieren una cualificación inferior a la suya, con lo que las condiciones económicas y de vida son mejores, pero se produce una pérdida de estatus (al abandonar un trabajo cualificado para desarrollar uno que requiere baja cualificación). Esta pérdida de estatus puede ir asociada a una pérdida en la autoestima del sujeto.

7_ *El duelo por los riesgos físicos:* finalmente, este duelo está relacionado con las condiciones de vida, salud e integridad física del inmigrante, que en ocasiones son poco adecuadas debido a la falta de recursos económicos, lo que supone un riesgo físico, especialmente grave en el caso de los adolescentes.

4 MEDIDAS EDUCATIVAS PREVISTAS PARA LA ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS DEL ALUMNADO EXTRANJERO

Uno de los contextos en que pueden plasmarse con mayor énfasis estos problemas de adaptación es el contexto escolar. El contexto escolar, o *mesocontexto*, como lo definió Bronfenbrenner (1987) es el nicho de desarrollo en que el adolescente experimenta gran cantidad de cambios debido a que allí establece nuevas relaciones con los iguales, desarrolla sentimientos de pertenencia a grupos, se somete a figuras de autoridad y respeto que le prepararán para la vida laboral adulta. Es por ello por lo que es un contexto propicio para que los adolescentes sufran problemas en su adaptación, pero igualmente es un contexto propicio para superar estos problemas y enriquecer y fomentar los valores adecuados que la sociedad espera inculcar a las futuras generaciones. Para que el contexto escolar actúe como elemento potenciador de la integración de los adolescentes inmigrantes y contribuya a mejorar su inserción social, se debe realizar un esfuerzo notable y una inversión en medios materiales y personales que contribuyan a paliar las diferencias culturales derivadas de la diferencia de sistemas educativos de procedencia, la adaptación a la nueva lengua (en su caso), o la diferencia en el enfoque cultural y la concepción del sistema escolar en los diferentes países.

Desde nuestro punto de vista, nuestro sistema educativo está realizando adaptaciones y esfuerzos al nivel de macropolítica (Tárraga, 2002), mediante líneas de actuación marcadas en las grandes leyes educativas. Sin embargo estas directrices o declaraciones de intenciones en las grandes leyes de educación no siempre acaban pudiéndose llevar a la práctica del modo más adecuado en los centros educativos, ya que las normativas concretas que deben desarrollar las leyes orgánicas y las dotaciones presupuestarias de estas normativas no siempre logran el alcance necesario.

Así, el Título II de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOE) señala que *“corresponde a las administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar (entre otros motivos), puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”*; y continúa señalando que *“aquellos alumnos que se incorporan tardíamente a nuestro sistema educativo por proceder de otros países o por cualquier otro motivo deben tener garantizada su escolarización atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación”*, y finalmente se añade que *“corresponde a las administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente”*.

Estas grandes intenciones que plantean las leyes orgánicas de educación se plasman posteriormente en actuaciones concretas en los centros educativos, como el plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo) del Ministerio de Educación y Ciencia, que consiste en dotar al centro de los recursos personales, materiales y de organización (flexibilización de grupos y horarios, adecuación de los objetivos y contenidos educativos, etc.) para tratar de compensar las desigualdades sociales de origen de los alumnos que se incluyen en estos programas, o el programa PASE (Programa de Acogida al Sistema Educativo), encaminado principalmente a ofrecer un apoyo lingüístico al alumnado de nueva incorporación al sistema educativo.

Sin embargo, estos programas no llegan a todos los centros y no siempre se aplican del mismo modo ni con el mismo grado de éxito, ya que la concreción de estos programas depende en gran medida de las diferentes realidades de los centros educativos. A continuación se ofrecen algunos datos sobre la implantación de estos planes de apoyo en España y en la Comunidad Valenciana.

4.1_ EL PLAN PROA

Los programas de refuerzo, orientación y apoyo (PROA), son una iniciativa de actuación del Ministerio de Educación y Ciencia en colaboración con las Comunidades Autónomas dirigido a compensar la situación de desventaja educativa de los alumnos que por circunstancias de carácter personal o sociocultural se encuentran en riesgo de sufrir fracaso escolar. Este plan no se dirige específicamente a alumnado extranjero, sino que se enfoca hacia cualquier alumno o alumna que reúna condiciones de riesgo de sufrir fracaso escolar derivadas de sus condiciones personales o familiares. Pese a ello, es un plan para el que son potenciales candidatos muchos alumnos y alumnas inmigrantes, que sufren ese riesgo de fracaso escolar debido a causas relacionadas con su escolarización previa o su entorno sociocultural inmediato.

El programa tiene numerosas líneas de actuación, entre las cuales se encuentra el programa de *acompañamiento escolar*. Esta línea de actuación está dirigida a centros educativos de primaria o secundaria obligatoria que, *“por su ubicación y por la estructura de la distribución escolar de la zona, reciben entre sus alumnos a una proporción significativa de niños y jóvenes pertenecientes a entornos culturales y sociales con una clara desventaja socioeducativa”*. La línea surge como una herramienta para compensar aspectos como el bajo nivel de formación de las familias, el desconocimiento del sistema educativo o la falta de expectativas económicas y laborales. La filosofía última del programa consiste en colaborar con las familias que no pueden prestar a sus hijos apoyo suficiente para la actividad escolar, pero que adquieren el compromiso explícito de colaborar con el centro y garantizar la asistencia al programa.

Las solicitudes para participar en el programa las realizan los centros educativos, que reciben apoyo y recursos económicos para llevar a cabo el programa, consistente en la organización de actividades de refuerzo educativo al menos dos tardes por semana, fuera del horario escolar. Los objetivos básicos de estas sesiones están encaminados a aspectos pedagógicos básicos, como la práctica y el entrenamiento de la lectura, la planificación del trabajo escolar, la adquisición de hábitos y técnicas de estudio eficaz, el estudio de las áreas y materias suspendidas por los alumnos y la resolución constructiva de conflictos con compañeros o profesores.

Los estudiantes participantes acuden voluntariamente al centro, donde realizan actividades educativas organizadas en pequeños grupos de entre 5 y 10 alumnos encaminadas a trabajar los aspectos básicos objeto del programa enumerados anteriormente. El trabajo lo dirigen profesores del centro, o bien monitores acompañantes, que deben ser personas capacitadas para trabajar y conectar con alumnos de las edades del programa (de 10 a 13 años en

educación primaria; y de 12 a 16 años en educación secundaria), pudiendo ser estudiantes de etapas posteriores, antiguos alumnos del centro o estudiantes universitarios con suficiente madurez para desarrollar esta labor. El programa se organiza durante 2 sesiones semanales de 2 horas, o bien durante 4 días a la semana 1 hora diaria.

Esta línea se inició en el curso 2005/2006 a nivel nacional, con un número reducido de institutos que ha ido aumentando hasta un total en el curso 2007/2008 de 1.183 centros de educación primaria y 593 centros de secundaria. En la Comunidad Valenciana el número de centros en que está implantada esta línea de actuación es de 62 centros en primaria y 67 en secundaria, lo que la sitúa en los lugares 5º y 3º respectivamente en el ranking de Comunidades Autónomas con mayor implantación de estos programas. El presupuesto para el curso 2007/2008 es de 97.154.712 €, de los cuales el Ministerio de Educación aporta el 50% y las respectivas comunidades autónomas el restante 50%, según datos del propio Ministerio. En la Comunidad Valenciana, esta financiación es fruto de un convenio de colaboración firmado entre la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana, y el Ministerio de Educación y Ciencia el 21 de diciembre de 2005.

La *Resolución de 14 de abril de 2008 de la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes que establece los criterios y el procedimiento para la autorización del funcionamiento durante el curso académico 2008-2009 del Programa de Acompañamiento Escolar en colegios públicos de educación primaria y en institutos de educación secundaria y del Programa de Apoyo y Refuerzo a institutos de educación secundaria*, establece como criterios prioritarios de concesión que los centros con calificación de Centros de Acción Educativa Singular (CAES) y los centros que solicitan el programa de compensación educativa tendrán preferencia en la concesión de esta línea de actuación.

4.2_ EL PROGRAMA PASE

El programa de acogida al sistema educativo (PASE) es una medida de carácter temporal de una duración máxima de un curso académico, dirigida específicamente al alumnado extranjero de nueva incorporación al sistema educativo. En una primera fase tiene como objetivo facilitar a los estudiantes el aprendizaje de las lenguas vehiculares que se emplean en el centro. En una segunda fase ofrece un apoyo dirigido a compensar las necesidades de aprendizaje del alumnado extranjero en ciertas áreas o materias del currículo, principalmente en las instrumentales. El programa implica en sus dos fases una metodología que integra los aprendizajes lingüísticos con los contenidos de las áreas y materias del currículo, como medio eficaz de aprender lengua, desarrollar el pensamiento y adquirir

conocimientos. Esta medida no pretende ser la primera respuesta al alumnado extranjero, sino que, según se indica en la normativa que regula el programa, éste se aplica “cuando este alumnado no encuentra respuesta en las otras medidas de atención a la diversidad o de compensación educativa que desarrolla el centro”.

Al igual que el programa anterior, esta actuación deben solicitarla los propios centros de primaria o secundaria justificando su necesidad fundamentalmente en el número de estudiantes extranjeros con desconocimiento de las lenguas oficiales del centro incorporados al centro en el último curso. Durante el curso 2008-2009 el programa PASE se autoriza en centros sostenidos con fondos públicos que hayan incorporado a partir del 1 de septiembre de 2007, en tercer ciclo de educación primaria o en educación secundaria obligatoria, al menos 8 alumnos o alumnas extranjeros/as de las características descritas en los apartados anteriores (desconocimiento de los idiomas oficiales y con bajo nivel curricular). No obstante, también se autoriza este programa para el alumnado extranjero incorporado desde el 1 de enero de 2007 que no haya superado sus dificultades iniciales de integración escolar con otras medidas.

Según la *Resolución de 15 de abril de 2008, de la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes, por la que se establecen los criterios y el procedimiento para la autorización del funcionamiento durante el curso académico 2008-2009, del Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en centros docentes sostenidos con fondos públicos, que impartan educación primaria o educación secundaria obligatoria*, el funcionamiento del programa se rige por las siguientes normas:

- El alumnado no podrá permanecer en el programa más de tres horas diarias en educación primaria, ni más de cuatro horas diarias en educación secundaria obligatoria. En educación primaria, se organizará como un área específica, integrando los contenidos de las áreas de Castellano: lengua y literatura y Valenciano: lengua y literatura, Conocimiento del medio y Matemáticas, y será impartido de manera globalizada por un maestro o maestra con destino definitivo en el centro. En educación secundaria obligatoria, se organizará en dos ámbitos, Lingüístico y social, y Lingüístico y científico, integrando los contenidos de las materias de Ciencias sociales: Geografía e Historia, Castellano: lengua y literatura, Valenciano: lengua y literatura, Ciencias de la naturaleza y Matemáticas. La distribución horaria entre los dos ámbitos se realizará de forma equilibrada. Estos ámbitos serán impartidos de manera globalizada por un profesor o profesora, con destino definitivo en el centro, perteneciente a alguno de los departamentos de las áreas que lo integran. Uno de ellos dedicará una hora semanal a la tutoría específica del alumnado del programa.

- El alumnado que participa en el programa PASE completará su horario con dos horas de tutoría y asistiendo con su grupo de referencia al menos a las materias de Lengua extranjera, Educación física, o Tecnología en cuarto curso y alguna materia optativa. El profesorado que imparta el programa actuará de manera coordinada con el profesorado de los grupos de referencia de su alumnado. Asimismo apoyará la adecuada integración del alumnado en su grupo de referencia y realizará el seguimiento de este alumnado en su proceso de incorporación a dicho grupo. Para la realización de estas tareas dispondrá de dos horas semanales dentro de su horario lectivo.

La inversión prevista para este curso asciende a un total de 4.547.326,80 dedicados por la Conselleria de Educación, y 10.609.739,00 por parte del Ministerio de Educación, según datos de la propia Conselleria. Esta inversión es fruto de un Convenio de Colaboración suscrito el 6 de octubre de 2005 entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Presidencia de la Generalitat Valenciana para el desarrollo de actuaciones de acogida e integración de personas inmigrantes así como de refuerzo educativo. En el curso 2005/2006, con carácter experimental este programa se instauró en 29 centros docentes, en el curso 2006/2007 aumentó a 77 centros, y en el curso 2007/2008 aumentó a 122 centros. En el curso 2007/2008 el programa tiene previsto extenderse hasta un total de 370 estudiantes extranjeros en los 32 centros en que se ha implantado, dedicando un total de 32 profesores y profesoras. En educación secundaria el programa afectará a 980 alumnos y alumnas en los 82 centros en que se implantará, dedicando un total de 164 profesores y profesoras.

4.3_ LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA

Los programas de educación compensatoria están regulados en la Comunidad Valenciana por la *Orden de 4 de julio de 2001, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa;* y por la *Resolución del 14 de febrero de 2002, por la que se determinan criterios para la autorización de los centros docentes y de los programas de compensación educativa a partir del curso académico 2002-2003.*

Los programas de compensación educativa se dirigen a los estudiantes que se encuentran en alguna de las siguientes situaciones:

- Incorporación tardía al sistema educativo.
- Retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana por ser inmigrantes o refugiados.

- Pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social.
- Escolarización irregular, por itinerancia familiar o por abandonos educativos reiterados o periódicos.
- Residencia en zonas social, cultural o económicamente desfavorecidas.
- Dependencia de instituciones de protección social del menor.
- Internamiento en hospitales o en hospitalización domiciliaria de larga duración por prescripción facultativa.
- Inadaptación al medio escolar y al entorno educativo.

Gran cantidad de estudiantes extranjeros son susceptibles de encontrarse en una o varias de estas situaciones, dado que muchos de ellos se encuentran sumidos en procesos migratorios que en ocasiones repercuten negativamente en su escolarización.

Asimismo las medidas extraordinarias de compensación educativa se conceden en función de la tipología de cada centro, estableciéndose tres categorías:

- Centros CAES, que están ubicados en Barrios de Acción Preferente, o que escolarizan alumnado con necesidades de compensación educativa en un porcentaje igual o superior al 30% del total del centro.
- Centros docentes que desarrollan programa de compensación educativa, que escolarizan entre un 20% y un 30% de este alumnado.
- Centros que no poseen programa de compensación educativa, y que adoptan, de forma planificada, las medidas educativas adecuadas para atender las necesidades de este alumnado.

Estas medidas consisten fundamentalmente en la dotación de recursos personales, así como en la dotación de partidas económicas de gastos extraordinarios, de gran importancia para posibilitar el trabajo en grupos reducidos, y que persiguen la calidad del proceso educativo. Pero además permiten adoptar medidas de flexibilización en la organización del centro:

- Flexibilidad de horarios, grupos y utilización de espacios, que posibiliten agrupamientos de carácter transitorio, impartición de los contenidos curriculares a partir de ámbitos de conocimiento que integren diversas áreas, o realización de talleres para reforzar aspectos concretos del currículum.
- Distribución de espacios, horarios y recursos materiales y humanos para desarrollar las actividades del Programa de Compensación Educativa.

- Inclusión de actividades en el Plan de Acción Tutorial para favorecer la acogida del alumnado, la regularidad en su escolarización y la participación de las familias.

Estos programas de compensación educativa se conceden anualmente mediante resolución de la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes. En dicha resolución aparece la relación de centros docentes y la dotación de recursos personales y económicos correspondiente a cada centro, por lo que las cifras pueden sufrir oscilaciones anualmente.

5 INVESTIGACIONES PREVIAS

Nuestra investigación pretende dar continuidad a numerosos trabajos que previamente han abordado aspectos relacionados con nuestra misma meta: aportar información sobre la atención educativa que reciben los estudiantes extranjeros en las escuelas españolas. Afortunadamente en los últimos años se ha despertado el interés por realizar trabajos descriptivos y diagnósticos que realizan un seguimiento a este proceso de escolarización de estudiantes extranjeros, lo que ha generado una cantidad interesante de trabajos similares a nuestro estudio que, con diferentes metodologías y enfoques, ha producido un corpus de conocimientos y conclusiones que ha ayudado a entender algo mejor el modo en que los estudiantes extranjeros son escolarizados en nuestro sistema educativo, y a diagnosticar las situaciones en que se producen situaciones educativas problemáticas o existen carencias de recursos.

A continuación se ofrece un pequeño resumen de las principales conclusiones de algunos de estos trabajos ordenados por orden cronológico.

5.1_ ESTUDIOS DE LA RED DE MENORES EXTRANJEROS ESCOLARIZADOS

La Red de Menores Extranjeros Escolarizados realizó en 2001 varios informes en diferentes provincias de España en los que ofrecía información sobre la escolarización de los estudiantes extranjeros. Esta Red de Menores Extranjeros Escolarizados es una organización que sirve de observatorio del proceso de escolarización de estudiantes extranjeros en nuestro país, y es gestionada desde el Área de Análisis y Evaluación de la Subdirección General de Promoción Social de la Migración y Programas para Refugiados del IMSERSO.

El primero de estos informes fue el elaborado por Soriano, Osorio, Gómez y Martínez (2001) sobre la escolarización de estudiantes extranjeros en Almería. Se trata de un informe elaborado a partir del análisis de 101 cuestionarios cumplimentados por profesores y profesoras de 18 centros de la provincia de Almería. Las conclusiones fundamentales de dicho informe se plasman en forma de categorías o tipologías de centro, en función de sus criterios organizativos, de su actitud hacia la integración del alumnado extranjero, de la formación del profesorado y de la opinión del profesorado en relación con la escolarización del alumnado extranjero. La figura 1, tomada de Soriano y cols. (2001), resume estas categorías de centros en función de las dimensiones planteadas en el estudio.

Figura No 1 PERFILES DE CENTROS DE ACUERDO A SU TRATAMIENTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

<i>DIMENSIONES</i>	<i>PERFILES DE CENTROS</i>		
<i>ORGANIZACIÓN DEL CENTRO</i>	<i>Ausencia de cambio y dificultades</i>	<i>Cambios y dificultades parciales</i>	<i>Cambios y dificultades totales</i>
<i>FORMACIÓN DEL PROFESORADO</i>	<i>No formación especializada</i>	<i>Perfil defensivo</i>	<i>Formación interna Formación externa Perfil crítico</i>
	<i>Política administrativa y de centro</i>		
<i>OPINIÓN DEL PROFESORADO</i>	<i>Necesidad de recursos materiales y humanos</i>	<i>Demandantes de recursos materiales y humanos</i>	<i>Demandantes de sólo recursos humanos</i>
	<i>Aspectos curriculares</i>	<i>Educación intercultural como educación especial</i>	<i>Educación intercultural como educación inclusiva y común</i>

Dentro del mismo marco de informes para la Red de Menores Extranjeros Escolarizados, Folgueiras, Sabariego y Vila (2001), llevaron a cabo una investigación análoga a la anterior en centros de la provincia de Barcelona. En el estudio participaron 80 profesores y profesoras de 19 centros de la provincia de Barcelona. Una de las conclusiones de este estudio consistió en elaborar un perfil de buenas prácticas en educación intercultural. Entre las medidas tomadas valoradas como positivas por los autores, se encontraban las siguientes:

- Adaptaciones en la organización del centro: modificación de los criterios de agrupamiento del alumnado; modificaciones espaciales; adaptaciones en el proyecto curricular; desarrollo de un plan de acogida; y tratamiento de la interculturalidad desde la acción tutorial.
- Formación del profesorado: asistencia a cursos, seminarios y conferencias.
- Opinión favorable del profesorado a la realización de campañas de sensibilización ente la población inmigrante y la autóctona y a la introducción de la educación intercultural en el proyecto de centro dirigida a todo el alumnado.

Igualmente, Folgueiras, Sabariego y Vila (2001), establecieron algunas diferencias entre centros de educación primaria y de educación secundaria a partir del análisis de las diferencias en los resultados de los cuestionarios entre profesores de ambas etapas educativas. Las características distintivas de los centros de educación primaria fueron:

- No consideran que el alumnado inmigrante sea un colectivo de necesidades educativas especiales.
- Piensan que no debe existir una discontinuidad entre la institución educativa y la sociedad.
- Se evidencia que este colectivo de profesorado es especialmente sensible a las experiencias formativas realizadas en el centro.

Mientras que las características de los centros de educación secundaria que les diferenciaban de los de primaria fueron:

- La educación intercultural se encuentra entre las funciones asignadas al departamento de orientación.
- Se recurre a servicios de apoyo (servicios sociales, asociaciones y ONG) en tanto que elementos fundamentales para dar respuestas educativas a la diversidad.

El tercer estudio dentro de este programa fue el llevado a cabo por Pozo y Martínez (2001) en la Comunidad de Madrid, empleando la misma metodología que en los dos trabajos anteriores, con una muestra de 106 profesores y profesoras de 15 centros. Al igual que en los dos estudios anteriores, las conclusiones del trabajo se plasmaron en forma de perfiles de centro ante la educación intercultural. La figura 2, tomada de Pozo y Martínez (2001), resume estos perfiles.

Figura No 2 PERFILES DE CENTROS DE ACUERDO A SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

<i>PERFIL DE CENTRO</i>	<i>CONSIDERACIÓN DIVERSIDAD</i>	<i>EFFECTOS SOBRE EL CENTRO</i>	<i>MODELO EDUCATIVO</i>
<i>Actitud progresiva</i>	<i>Factor de enriquecimiento</i>	<i>Transformación del centro</i>	<i>Interculturalista</i>
<i>Actitud regresiva</i>	<i>Factor de crisis</i>	<i>Compensación educativa</i>	<i>Multiculturalista</i>
<i>Actitud de negación</i>	<i>No produce ningún impacto</i>	<i>Invisibilidad del fenómeno</i>	<i>Asimilacionista</i>

5.2_ ESTUDIO ELABORADO POR EL DEFENSOR DEL PUEBLO (2003)

En otro ambicioso trabajo elaborado por el Defensor del Pueblo (2003), se llevaron a cabo dos importantes estudios. En el primero de ellos se analizaban las cifras generales del sistema educativo en lo que respecta a estudiantes extranjeros: número total y porcentaje del alumnado de origen extranjero, zona de asentamiento (rural/urbana), titularidad de los centros en que estudian estos alumnos, distribución del alumnado por niveles educativos, distribución por género, zonas de origen del alumnado extranjero y distribución del alumnado extranjero por comunidades autónomas. Estos datos fueron obtenidos a partir de fuentes secundarias, y de su análisis se derivan conclusiones que ofrecen una completa descripción cuantitativa de la situación en que se encontraba la escolarización en el momento en que los datos se obtuvieron (curso 2000/2001).

En el segundo estudio se abordó el análisis de la situación de escolarización del alumnado extranjero a partir de un trabajo empírico en el que participaron 181 centros de educación primaria y secundaria de las Comunidades Autónomas de Madrid, Cataluña, Comunidad Valenciana, Andalucía y Región de Murcia. En el trabajo se entrevistó a 12.400 estudiantes españoles y extranjeros, a 5.549 familiares de estudiantes extranjeros y a 2.222 profesores y profesoras. Finalmente, los equipos directivos de los 181 centros cumplimentaron un cuestionario que completaba la recogida de datos. Algunas de las conclusiones, relacionadas con el ámbito educativo, más importantes de esta investigación fueron:

En cuanto a cuestiones relacionadas con el contexto sociocultural y educativo de los estudiantes y los centros, el informe señala que:

- Los centros que escolarizan alumnado de origen inmigrante en un porcentaje superior al 30% se encuentran en el contexto sociocultural bajo.
- Los recursos culturales de los que disponen las familias españolas son superiores a los de las familias extranjeras.
- Los resultados académicos del alumnado de origen inmigrante son inferiores a los del autóctono. Las diferencias aumentan considerablemente en los dos últimos cursos de ESO.
- El profesorado considera que la presencia de alumnos y alumnas de origen inmigrante no influye negativamente en el rendimiento académico del grupo.

Los aspectos más relevantes relativos a las actitudes hacia la inmigración señalados en el informe son los siguientes:

- Las actitudes del profesorado hacia la inmigración son más favorables que las que mantiene el alumnado.
- Los alumnos y alumnas españoles que están escolarizados en centros con un porcentaje de estudiantes de origen inmigrante superior al 30% manifiestan una actitud más favorable hacia la integración.

En lo que respecta a la valoración del funcionamiento de los centros educativos, el informe señala que:

- El profesorado y el alumnado mantienen de forma unánime que el alumnado de origen inmigrante no crea más problemas en los centros educativos que el alumnado español.
- Las valoraciones del alumnado respecto al trato recibido por parte del profesorado y del resto de sus compañeros/as varían considerablemente en función de su procedencia. Los estudiantes extranjeros afirman que reciben mejor trato por parte del profesorado que por parte de sus compañeros/as, mientras que en el caso de los estudiantes españoles ocurre al revés: afirman que reciben mejor trato por parte de sus compañeros/as que por parte del profesorado.
- El mayor o menor grado de satisfacción del profesorado con las condiciones en las que realiza su trabajo depende de la concentración de alumnos y alumnas de origen inmigrante que haya en el centro.

Finalmente, en lo que respecta a la participación de las familias de estudiantes extranjeros en el proceso de escolarización de sus hijos, en las conclusiones del informe se señala que:

- El profesorado cree que la participación de los padres y madres inmigrantes en los centros educativos es inferior a la de los padres y madres españoles.
- Las expectativas familiares acerca del futuro académico de sus hijos e hijas dependen de su procedencia, siendo mayores las expectativas de las familias extranjeras.

5.3_ ESTUDIO ELABORADO POR EL CENTRO DE ESTUDIOS PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL Y FORMACIÓN DE INMIGRANTES.

Más recientemente, el Centro de Estudios para la Integración Social y Formación de Inmigrantes ha abordado también la tarea de analizar el estado de la cuestión de la educación de los estudiantes extranjeros en nuestro país. Este trabajo se ha realizado a partir de entrevistas realizadas a 140 directores y directoras, 140 profesores y profesoras de estudiantes extranjeros, y 204 padres y madres de estudiantes extranjeros. A continuación se apuntan brevemente algunas de las principales conclusiones del estudio.

En cuanto al compromiso y funcionamiento de la administración educativa, en lo referente a las medidas adoptadas para la escolarización del alumnado extranjero, las conclusiones son bastante críticas tanto en las opiniones de directores y directoras como de profesores y profesoras. Los aspectos más relevantes son los siguientes:

- Las opiniones de profesores/as y directores/as de centros son claramente contrarias a la concentración de estudiantes extranjeros en centros públicos. Los resultados del estudio arrojan unas cifras de 22 estudiantes extranjeros en cada centro público, por únicamente 11 en centros privados concertados.
- Los directores/as y profesores/as consideran que la inversión realizada por la Administración para atender la escolarización de los estudiantes extranjeros es insuficiente.
- Aunque en general el profesorado no está satisfecho con la actuación de su Administración Educativa, valoran muy positivamente la presencia de profesores y profesoras de apoyo.

En lo referente a las actitudes de los diferentes participantes en la investigación sobre el proceso de escolarización de estudiantes inmigrantes, las principales conclusiones son las siguientes:

- Las actitudes de los profesionales de la enseñanza favorecen y facilitan la integración de los menores de origen extranjero.
- Los padres y madres de estudiantes de origen extranjero valoran positivamente el trabajo de los profesores y profesoras de sus hijos/as.

Finalmente, en cuanto a la información de padres y madres sobre el proceso de escolarización de sus hijos/as, en el estudio se señala que:

- La información de los padres y madres de estudiantes extranjeros sobre el sistema escolar es medio-bajo; el conocimiento sobre cuestiones administrativas como solicitud de becas, normas y horarios del colegio es medio. Sin embargo, el conocimiento de cuestiones más relacionadas con lo académico, como materias que se imparte, número de estudiantes por aula, existencia de programas de apoyo, etc., es bajo.

6 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación plantea como meta final ofrecer una visión lo más completa posible de la situación en que el alumnado extranjero es escolarizado en las etapas de educación obligatoria en la Comunidad Valenciana. Para ello tratamos de analizar un amplio abanico de variables o áreas de estudio muy diferenciadas, como la adaptación social de los estudiantes extranjeros al centro, el rendimiento académico, el aprendizaje de la lengua, el tipo de recursos dedicados por los centros para la atención educativa de estos alumnos o el desarrollo de programas educativos oficiales. La suma del análisis de estas variables creemos que puede ofrecer una visión completa del *constructo* general que perseguimos describir y evaluar: la respuesta educativa a las necesidades educativas específicas del alumnado extranjero en sus centros educativos.

Dado el carácter complejo que presenta la consecución de un objetivo tan amplio como analizar la escolarización de un colectivo tan numeroso como el del alumnado inmigrante en un sistema educativo, nuestra investigación se ha fragmentado en diversos estudios, con diferentes metodologías, cada uno de los cuales persigue un objetivo concreto que en conjunto nos ayude a extraer conclusiones generales sobre el estado en que el alumnado inmigrante se escolariza en nuestro sistema educativo. Los estudios planteados son los siguientes:

6.1_ ESTUDIO 1. ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (IES) DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

El objetivo de este estudio es ofrecer información cuantitativa y cualitativa del modo en que el alumnado extranjero es escolarizado en un instituto de educación secundaria de la Comunidad Valenciana. El centro es el IES l'Om, de la localidad de Picassent (Valencia). Las variables analizadas en este estudio fueron:

- a) Rendimiento académico de los estudiantes. Analizado a través de los datos obtenidos en la evaluación final del curso en junio.
- b) Integración social del alumnado inmigrante. Analizada a través de la aplicación de un sociograma en las aulas en que estos alumnos están matriculados.
- c) Recursos destinados por el centro para la atención del alumnado inmigrante. Finalmente, esta variable pretende analizarse mediante una descripción y valoración del funcionamiento de las diferentes medidas educativas adoptadas por el centro durante el curso 2006/2007.

6.2_ ESTUDIO 2. ANÁLISIS CUALITATIVO DEL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO DE RECEPCIÓN DE MENORES DE VALENCIA. ENTREVISTA AL PROFESORADO DEL CENTRO

En este estudio pretenden analizarse las mismas variables que en el estudio anterior en un centro de características muy diferentes al anterior, y extremadamente singulares, derivadas fundamentalmente de la función de centro de recepción temporal de menores en situación de desamparo.

Este objetivo se ha tratado de conseguir mediante la realización de una entrevista semiestructurada con tres representantes del profesorado del centro en la que se ha invitado a explicar, describir y valorar el funcionamiento del centro escolar.

6.3_ ESTUDIO 3. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN UNA MUESTRA AMPLIA DE CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA

El objetivo del tercer estudio es analizar el modo en que los estudiantes extranjeros se escolarizan en una muestra amplia de centros de educación primaria y secundaria de la Comunidad Valenciana.

Este objetivo se ha tratado de conseguir mediante la aplicación de un cuestionario, cumplimentado voluntariamente por profesionales de cada centro, en que se analizan variables que tratan de contemplar todas las vertientes que constituyen la adaptación a un centro escolar, dividiéndose fundamentalmente en dos bloques: el análisis de los recursos dedicados por los centros para la atención educativa del alumnado extranjero, y la adaptación psicosocial del alumnado a su nuevo centro.

6.4_ ESTUDIO 4. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN UNA MUESTRA AMPLIA DE CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA

Este estudio tiene un carácter complementario al anterior, ya que pretende obtener información cualitativa sobre el día a día de la escolarización de los estudiantes extranjeros en centros de educación primaria y secundaria.

Este objetivo se ha tratado de conseguir a través de la realización de entrevistas a miembros de la dirección de los centros y a personal que trabaja directamente con estos estudiantes. Los resultados de este estudio pretenden ofrecer información sobre los aspectos cualitativos que no pueden ser detectados mediante la aplicación de cuestionarios.

6.5_ JUSTIFICACIÓN DE LOS ESTUDIOS REALIZADOS

El hecho de que nuestra investigación esté dividida en cuatro estudios responde fundamentalmente a tres motivos:

- a) En primer lugar, el objetivo general que perseguimos es tremendamente ambicioso, ya que intentamos ofrecer una visión amplia del estado en que el alumnado inmigrante es escolarizado en nuestro sistema educativo. Creemos que este objetivo no se puede alcanzar con el análisis de los resultados de un único estudio, sino que se requiere la suma de varias investigaciones referidas a diferentes variables de análisis

- b) En segundo lugar, creemos que si pretendemos conseguir una fotografía cercana a la realidad educativa de las aulas debemos conjugar diferentes metodologías que se complementen unas a otras para poder alcanzar todos los aspectos posibles de la realidad. Por ello en la investigación se conjuga la aplicación de cuestionarios, la realización de entrevistas, los sociogramas, el análisis de resultados académicos y el análisis de recursos educativos dedicados a la atención del alumnado extranjero.
- c) Finalmente, creemos que para ayudar a hacernos una verdadera composición de lugar del estado de la cuestión necesitamos una doble perspectiva de análisis: el análisis de la realidad concreta, como en el caso de los estudios 1 y 2, que analizan el funcionamiento de centros concretos. Pero también necesitamos estudios que abarquen una visión general de un amplio abanico de centros, como en el caso de los estudios 3 y 4, que extrapolan los análisis realizados en centros particulares a un número de centros mayor, con lo que conseguimos una visión más amplia del estado de la cuestión, aunque el nivel de profundidad de análisis decrece ya que las conclusiones se refieren a un conjunto amplio de centros.

II PARTE

ESTUDIO 1. ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

1 MÉTODO DEL ESTUDIO 1

El centro en que se realizó la investigación es el IES l'Om, de la localidad valenciana de Picassent. La investigación se realizó durante el curso académico 2006/2007. Los resultados que se ofrecen son fruto de los siguientes procedimientos:

1.1_ ANÁLISIS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO

Se analizó el rendimiento académico del alumnado extranjero matriculado en la etapa de ESO y se comparó con el rendimiento del alumnado no extranjero. Para valorar el rendimiento académico se tomó como criterio el número de asignaturas aprobadas o suspendidas en la convocatoria de junio, clasificando a los alumnos en una de las siguientes cuatro franjas de rendimiento académico:

- Franja 1. Alumnos/as con todas las asignaturas aprobadas, lo que supone un resultado muy adecuado.
- Franja 2. Alumnos/as con 1 ó 2 asignaturas suspendidas, lo que supone que estos alumnos promocionarían por méritos propios al curso siguiente, lo que podría considerarse un rendimiento adecuado.
- Franja 3. Alumnos/as con 3 ó 4 asignaturas suspendidas. Estos alumnos necesitarían hacer uso de la convocatoria de septiembre para promocionar al curso siguiente por méritos propios, lo que puede valorarse un rendimiento inadecuado.
- Franja 4. Alumnos con más de 4 asignaturas suspendidas, lo que supone un bajo rendimiento académico durante el curso que hace muy difícil promocionar al curso siguiente por méritos propios, por lo que podría calificarse a los estudiantes de esta categoría con un rendimiento muy inadecuado.

Con el fin de ofrecer una visión más global de la comparación del rendimiento académico del alumnado extranjero y no extranjero se ofrece también un dato que resume las cuatro franjas de rendimiento en dos categorías:

- Categoría de rendimiento adecuado. Engloba las franjas 1 y 2, es decir, en ella queda adscrito el alumnado con 0, 1, ó 2 asignaturas suspendidas en junio, por lo que promocionan al siguiente curso por méritos propios sin necesidad de hacer uso de la convocatoria de septiembre.
- Categoría de rendimiento inadecuado. Engloba las franjas 3 y 4, es decir, en ella quedan encuadrados los alumnos con 3 ó más asignaturas suspendidas en la convocatoria de junio, por lo que para promocionar al siguiente curso deberán hacer uso de la convocatoria de septiembre.

1.2_ CUMPLIMENTACIÓN Y CORRECCIÓN DE SOCIOGRAMAS.

Se realizó un análisis del estatus sociométrico del alumnado de la etapa de ESO del centro. Para ello se aplicó un cuestionario sociométrico en todas las aulas del centro. Dicho cuestionario pretende aportar información cuantitativa y cualitativa de las relaciones que establece cada alumno con sus compañeros de aula y sobre la visión que los compañeros tienen sobre cada alumno. El cuestionario se aplicó en el tramo final del curso (durante el mes de mayo); asumiendo que hasta esta fecha ha existido tiempo para que los miembros de cada grupo se conozcan previamente y se hayan establecido vínculos y afinidades entre ellos.

El cuestionario fue cumplimentado durante la hora dedicada a la tutoría y fue administrado por el propio tutor o tutora del aula, a quien se pidió que explicara a los estudiantes una serie de pautas e instrucciones muy sencillas que se le proporcionaron por escrito:

- Asegurarse de que todos los estudiantes ponen su nombre.
- Asegurarse de que lo complimentan respondiendo con el nombre y apellido(s) de los compañeros, no con mote o apodos.
- Advertir que los resultados serán tratados de modo anónimo, sin conocer la identidad de los miembros del grupo, y no contarán para sus calificaciones, ya que simplemente servirán para conocer las relaciones dentro del aula.
- Insistir en que el cuestionario debe cumplimentarse individualmente, sin consultar lo que responden otros compañeros o compañeras.

Una vez cumplimentados, los tutores hicieron llegar el cuestionario a uno de los miembros del equipo de investigación, quien los corrigió y entregó un informe de los resultados de su aula a cada tutor.

Los ítems que contenía el sociograma son los siguientes:

Ítem 1. Escribe por orden de prioridad, ¿con qué 3 compañeros/as te gustaría formar un grupo para estudiar y hacer trabajos de clase?

Ítem 2. Escribe por orden de prioridad, ¿qué 3 compañeros/as de la clase te gustaría tener como amigos/as dentro y fuera del instituto?

Ítem 3. Escribe por orden de prioridad, ¿con qué 3 compañeros/as no querrías estar en clase ni ser su amigo/a?

Ítem 4 a) ¿quién crees que tiene más amigos en clase?

Ítem 4 b) ¿quién crees que tiene menos amigos en el aula?

Ítem 4 c) ¿con quién crees que quiere trabajar más gente?

Ítem 4 d) ¿con quién crees que quiere trabajar menos gente?

Ítem 4 e) ¿quién crees que viene al instituto con más ganas cada día?

Ítem 4 f) ¿quién crees que viene al instituto con menos ganas cada día?

Los ítems 1, 2 y 3 adoptan la forma de nominación directa. En este tipo de ítems, cada estudiante debe expresar sus propias preferencias o rechazos respecto al resto de compañeros y compañeras del aula. Los tres ítems se han corregido de dos formas: obteniendo una puntuación absoluta (número de nominaciones totales que recibe cada alumno en cada ítem), y una puntuación ponderada, en la que se tiene en cuenta la posición en que el estudiante ha sido nominado (una nominación en primer lugar recibe 3 puntos, en segundo lugar 2 puntos, y en tercer lugar un punto).

Los ítems 1 y 2 tienen un valor positivo, ya que se trata de nominar a compañeros y compañeras por valores positivos. En el caso del ítem 1, un estudiante que recibe una puntuación alta es valorado por sus cualidades académicas, su capacidad para el trabajo escolar y su disposición a trabajar en equipo con otros compañeros y compañeras. Por el contrario, los estudiantes que reciben una baja puntuación en este ítem no destacan por sus cualidades académicas, y en algunos casos pueden destacar justamente

por lo contrario. En el caso del ítem 2, un estudiante que recibe una puntuación alta es valorado por su liderazgo y por sus cualidades personales, que le llevan a ser considerado un modelo adecuado de amigo o amiga por el resto de compañeros y compañeras. Por el contrario, los estudiantes que reciben bajas puntuaciones o ninguna nominación en este apartado son estudiantes que se relacionan poco con sus compañeros y compañeras, y en casos extremos se trata de estudiantes aislados o marginados.

El ítem 3, al contrario que los anteriores, tiene un valor negativo. Los estudiantes que reciben un alto número de nominaciones en este ítem son percibidos negativamente por sus compañeros y compañeras en un doble sentido: por un lado son considerados estudiantes con pocas cualidades académicas, y con los que es difícil trabajar en equipo; y por otro lado tienen pocos amigos y amigas dentro del aula, y poseen cualidades contrarias a las deseadas por sus compañeros para entablar relaciones de amistad. Es importante resaltar que no es obligatorio responder todos los ítems del sociograma, por lo que en un número significativo de casos, este ítem ha quedado sin responder total o parcialmente.

Finalmente, los seis apartados del ítem 4 adoptan un formato distinto al de las nominaciones que empleaban los ítems anteriores. En este caso se adopta un método ampliamente utilizado desde los primeros estudios con procedimientos sociométricos: la asociación de atributos perceptivos (Hartshorne y May, 1930). El método consiste en proponer a los participantes que elijan entre los miembros del grupo a la persona que según su opinión es la que destaca en una determinada cualidad, según la percepción del conjunto del grupo. La diferencia con el método anterior es que ahora no se solicita que se expresen preferencias o rechazos personales, sino que se trate de adivinar quién es el miembro del grupo que destaca en un determinado aspecto para la mayoría del grupo (es decir, quién cree que recibiría mayor número de nominaciones por parte de la suma de los miembros del grupo).

Los ítems 4a, 4c, y 4e tienen un valor positivo, dado que se trata de identificar a la persona que se cree que tiene más amigos en clase, que es la más buscada para realizar tareas escolares y que asiste al instituto con más ganas cada día. Este último ítem lo hemos interpretado como un ítem con significado de adaptación general al centro, es decir, como un ítem que englobaría todos los aspectos de la vida del centro (académico, de relación con compañeros/as, con profesores, etc.).

Por el contrario, los ítems 4b y 4d tienen un valor negativo, ya que son justamente los ítems inversos del 4a y 4d. En este caso se pregunta a los participantes quién creen que son los miembros del grupo con menos amigos en clase y los menos buscados para realizar tareas escolares.

Finalmente, el ítem 4f se concibió inicialmente como un ítem con valor negativo, dado que interrogaba sobre quién creen los participantes que asiste cada día al centro con menos ganas. Sin embargo, no estamos

seguros de que este ítem haya sido interpretado con valor negativo por parte de los estudiantes, ya que en un número significativo de casos los participantes se han autonominado o han respondido con el nombre de alguna de las personas que habían nominado anteriormente en ítems con sentido positivo, por lo que quizá en un número importante de participantes, el hecho de tener pocas ganas de asistir al instituto cada día sea un hecho con connotaciones positivas y no negativas, como habíamos previsto en el diseño del cuestionario.

2 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

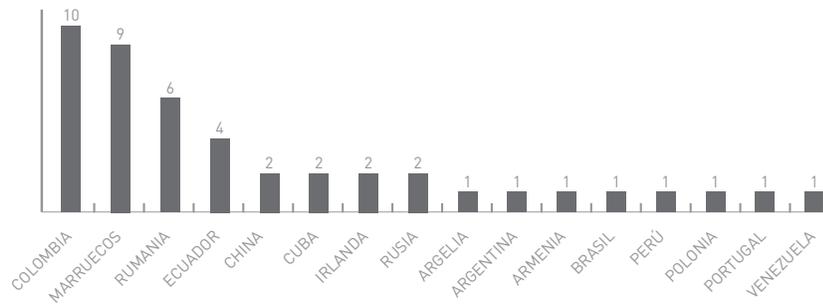
2.1 DESCRIPCIÓN DEL CENTRO

El IES l'Om es el único centro público de educación secundaria de la localidad de Picassent. Los alumnos que ingresan en primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) proceden fundamentalmente de los diferentes centros de educación primaria de la localidad. Uno de estos centros recibe la consideración de Centro de Acción Educativa Singular (CAES), el CEIP San Ignacio de Loyola, donde un amplio porcentaje de estudiantes presentan necesidades educativas especiales por compensación educativa.

Se trata de un centro de gran tamaño, que consta de 37 unidades, en el que se pueden cursar los niveles de educación secundaria obligatoria (6 unidades en primero, 6 en segundo, 6 en tercero y 4 en cuarto curso), bachillerato (3 unidades en primero y 3 en segundo) y los ciclos formativos de equipos de instalaciones eléctricas, gestión administrativa y administración y finanzas. El número total de alumnos matriculados en el curso 2007/2008 fue de 593.

En el presente análisis únicamente se contemplarán los cursos de escolarización obligatoria, por lo que se tendrá en cuenta la atención educativa a los 418 alumnos matriculados en las 22 unidades de ESO. De ellos, se ha analizado el rendimiento académico y el estatus sociométrico del alumnado extranjero (tomando como criterio para ser clasificado en esta categoría el hecho de ser nacidos fuera de España). El número de alumnos/as que entran en esta categoría es de 45, lo que representa un 10.77% del total de alumnado de la etapa. Las nacionalidades mayoritarias de este alumnado son la colombiana y la marroquí, tal y como muestra la gráfica 4.

Gráfica No. 4 DISTRIBUCIÓN DE NACIONALIDADES DEL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO



2.2 RENDIMIENTO ACADÉMICO

Se analizó el rendimiento académico del alumnado extranjero matriculado en la etapa de ESO y se comparó con el rendimiento del alumnado no extranjero. Tal y como se ha expuesto en la descripción del método del estudio, para valorar el rendimiento académico se tomó como criterio el número de asignaturas aprobadas o suspendidas en la convocatoria de junio, clasificando a los alumnos/as en cuatro franjas de rendimiento académico. Con el fin de ofrecer una visión más global de la comparación del rendimiento académico del alumnado extranjero y no extranjero se ofrece también un dato que resume las cuatro franjas de rendimiento en dos categorías: rendimiento adecuado o inadecuado.

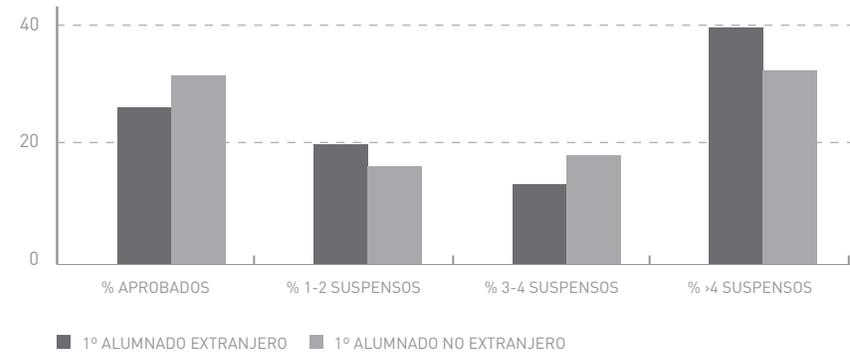
2.2.1 ALUMNADO DE 1º DE ESO

En 1º de ESO había matriculados 15 estudiantes extranjeros y 107 no extranjeros. La distribución de alumnado en las cuatro franjas mencionadas anteriormente fue la siguiente:

- Franja 1. (todas las asignaturas aprobadas). Se adscribieron a esta franja 4 estudiantes extranjeros (26.67%) y 34 estudiantes no extranjeros (31.78%).
- Franja 2. (1 ó 2 asignaturas suspendidas). Quedaron encuadrados en esta franja 3 estudiantes extranjeros (20%) y 18 estudiantes no extranjeros (16.82%).
- Franja 3. (3 ó 4 asignaturas suspendidas). El número de estudiantes extranjeros cuyo resultado entró en los límites de esta franja fue de 2 estudiantes (13.34%), mientras que el número de estudiantes no extranjeros fue de 20 (18.69%).
- Franja 4. (más de 4 asignaturas suspendidas). Finalmente, 6 estudiantes extranjeros obtuvieron resultados clasificables en esta franja (40%), mientras que el número de estudiantes no extranjeros fue de 35 (32.71%).

La gráfica 5 muestra la comparación del rendimiento académico del alumnado extranjero y no extranjero de 1º de ESO.

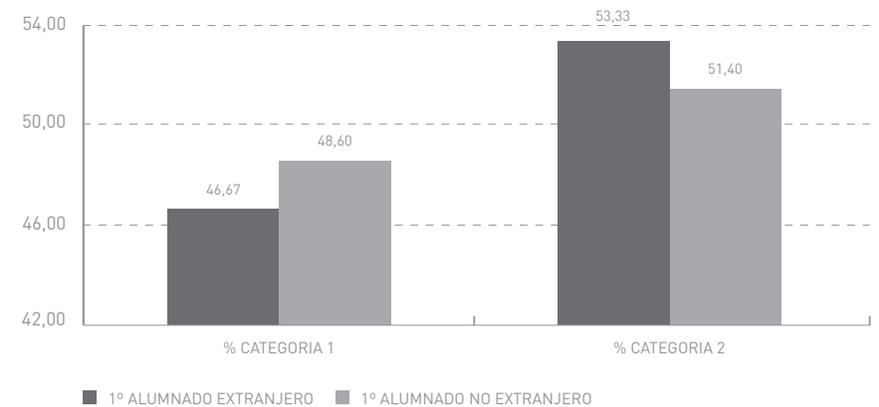
Gráfica No. 5 RENDIMIENTO ACADÉMICO ESTUDIANTES DE 1º DE ESO



En cuanto a la distribución en categorías más amplias, el resultado fue ligeramente mejor para el grupo de estudiantes no extranjeros en comparación con el grupo de estudiante extranjeros.

Quedaron encuadrados en la categoría de rendimiento adecuado 7 estudiantes extranjeros (46.67%) y 52 estudiantes no extranjeros (48.60%); mientras que en la categoría de rendimiento inadecuado quedaron encuadrados 8 estudiantes extranjeros (53.34%) y 55 estudiantes no extranjeros (51.40%). La gráfica 6 recoge estos resultados:

Gráfica No. 6 RENDIMIENTO ACADÉMICO 1º ESO AGRUPADO EN CATEGORÍAS



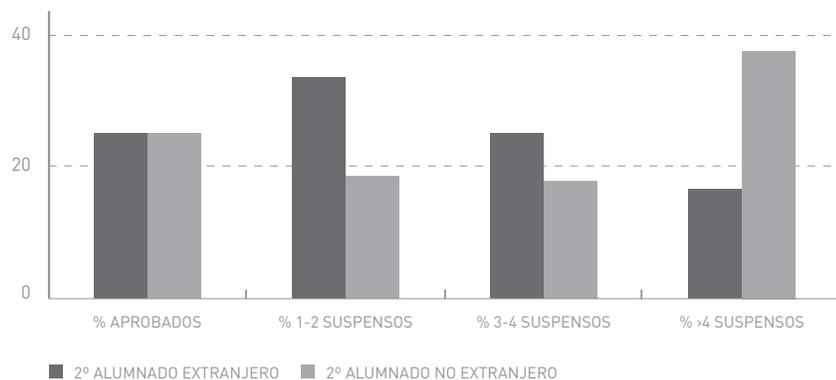
2.2.2 ALUMNADO DE 2º DE ESO

En 2º de ESO había matriculados 12 estudiantes extranjeros y 95 no extranjeros. La distribución de alumnado en las cuatro franjas mencionadas anteriormente fue la siguiente:

- Franja 1. (todas las asignaturas aprobadas). Se adscribieron a esta franja 3 estudiantes extranjeros (25%) y 24 estudiantes no extranjeros (25.26%).
- Franja 2. ((1 ó 2 asignaturas suspendidas). Quedaron encuadrados en esta franja 4 estudiantes extranjeros (33.33%) y 18 estudiantes no extranjeros (18.94%).
- Franja 3. ((3 ó 4 asignaturas suspendidas). El número de estudiantes extranjeros cuyo resultado entró en los límites de esta franja fue de 3 estudiantes (25%), mientras que el número de estudiantes no extranjeros fue de 17 (17.89%).
- Franja 4. ((más de 4 asignaturas suspendidas). Finalmente, 2 estudiantes extranjeros obtuvieron resultados clasificables en esta franja (16.67%), mientras que el número de estudiantes no extranjeros fue de 36 (37.89%).

La gráfica 7 muestra la comparación del rendimiento académico del alumnado extranjero y no extranjero de 2º de ESO.

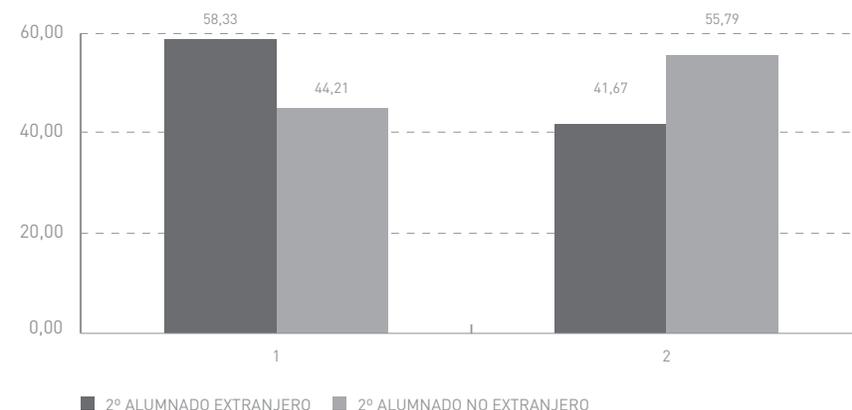
Gráfica No. 7 RENDIMIENTO ACADÉMICO ESTUDIANTES DE 2º DE ESO



En cuanto a la distribución en categorías más amplias, el resultado comparado en términos de porcentaje fue mejor para el grupo de estudiantes extranjeros que para el de estudiantes no extranjeros.

Quedaron encuadrados en la categoría de rendimiento adecuado 7 estudiantes extranjeros (58.34%) y 42 estudiantes no extranjeros (44.21%); mientras que en la categoría de rendimiento inadecuado quedaron encuadrados 5 estudiantes extranjeros (41.67%) y 53 estudiantes no extranjeros (55.79%).

Gráfica No. 8 RENDIMIENTO ACADÉMICO 2º ESO AGRUPADO EN CATEGORÍAS



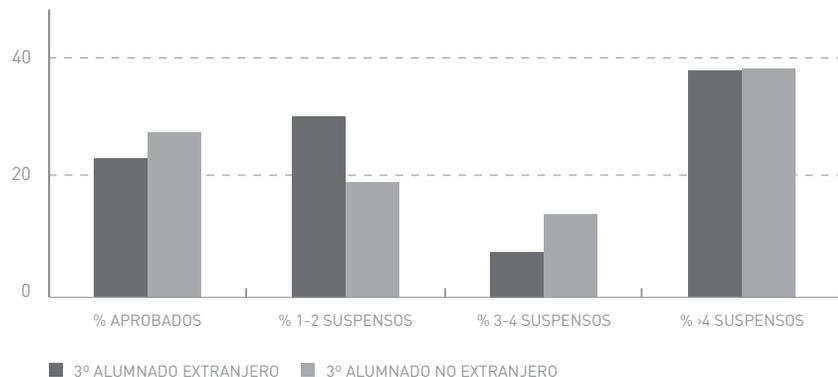
2.2.3 ALUMNADO DE 3º DE ESO

En 3º de ESO había matriculados 13 estudiantes extranjeros y 100 no extranjeros. La distribución de alumnado en las cuatro franjas mencionadas anteriormente fue la siguiente:

- Franja 1. (todas las asignaturas aprobadas). Se adscribieron a esta franja 3 estudiantes extranjeros (23.08%) y 28 estudiantes no extranjeros (28%).
- Franja 2. (1 ó 2 asignaturas suspendidas). Quedaron encuadrados en esta franja 4 estudiantes extranjeros (30.37%) y 19 estudiantes no extranjeros (19%).
- Franja 3. (3 ó 4 asignaturas suspendidas). Únicamente un estudiante extranjero (7.69%) entró en los límites de esta franja, mientras que el número de estudiantes no extranjeros fue de 14 (14%).
- Franja 4. (más de 4 asignaturas suspendidas). Finalmente, 5 estudiantes extranjeros obtuvieron resultados clasificables en esta franja (38.46%), mientras que el número de estudiantes no extranjeros fue de 39 (39%).

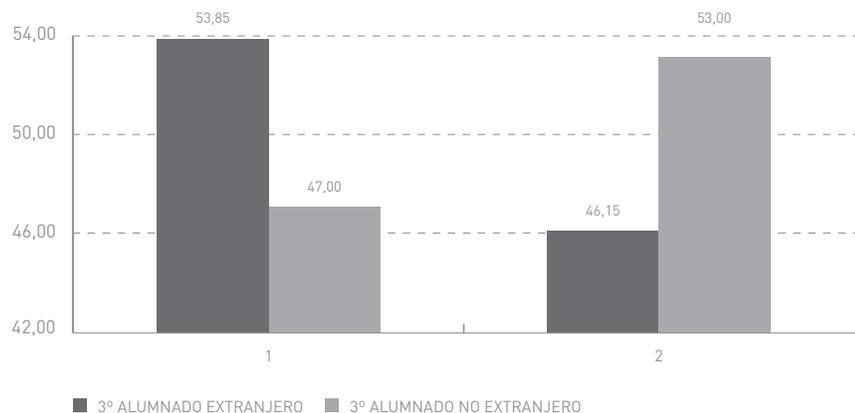
La gráfica 9 muestra la comparación del rendimiento académico del alumnado extranjero y no extranjero de 3º de ESO.

Gráfica No. 9 RENDIMIENTO ACADÉMICO ESTUDIANTES DE 3º DE ESO



En cuanto a la distribución en categorías más amplias, el resultado arrojó de nuevo una pequeña diferencia a favor del grupo de estudiantes extranjeros. Quedaron encuadrados en la categoría de rendimiento adecuado 7 estudiantes extranjeros (53.84%) y 47 estudiantes no extranjeros (47%), mientras que en la categoría de rendimiento inadecuado quedaron encuadrados 6 estudiantes extranjeros (46.15%) y 53 estudiantes no extranjeros (53%). La gráfica 10 refleja estos resultados:

Gráfica No. 10 RENDIMIENTO ACADÉMICO 3º ESO AGRUPADO EN CATEGORÍAS



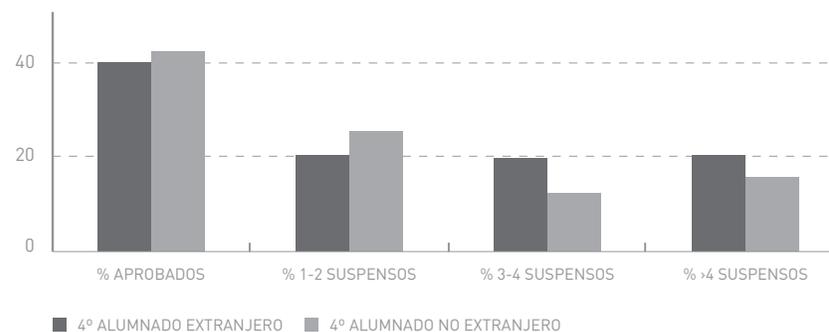
2.2.4 ALUMNADO DE 4º DE ESO

En 4º de ESO había matriculados 5 estudiantes extranjeros y 71 no extranjeros. La distribución de alumnado en las cuatro franjas mencionadas anteriormente fue la siguiente:

- Franja 1. (todas las asignaturas aprobadas). Se adscribieron a esta franja 2 estudiantes extranjeros (40%) y 33 estudiantes no extranjeros (46.48%).
- Franja 2. (1 ó 2 asignaturas suspendidas). Quedó encuadrado en esta franja 1 estudiante extranjero (20%) y 18 estudiantes no extranjeros (25.35%).
- Franja 3. (3 ó 4 asignaturas suspendidas). De nuevo únicamente 1 estudiante extranjero (20%) entró en los límites de esta franja, mientras que el número de estudiantes no extranjeros fue de 9 (12.68%).
- Franja 4. (más de 4 asignaturas suspendidas). Finalmente, el restante estudiante extranjero (20%) obtuvo resultados clasificables en esta franja, mientras que el número de estudiantes no extranjeros fue de 11 (15.49%).

La gráfica 11 muestra la comparación del rendimiento académico del alumnado extranjero y no extranjero de 4º de ESO.

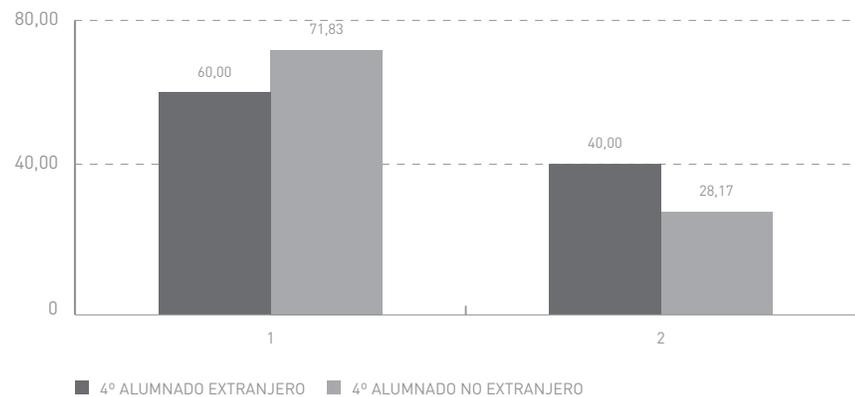
Gráfica No. 11 RENDIMIENTO ACADÉMICO ESTUDIANTES DE 4º DE ESO



En cuanto a la distribución en categorías más amplias, el resultado arrojó, al igual que en el caso de 1º de ESO, una ligera diferencia a favor del grupo de estudiantes no extranjeros:

Quedaron encuadrados en la categoría de rendimiento adecuado 3 estudiantes extranjeros (60%) y 51 estudiantes no extranjeros (71.83%), mientras que en la categoría de rendimiento inadecuado quedaron encuadrados 2 estudiantes extranjeros (40%) y 20 estudiantes no extranjeros (28.17%). La gráfica 12 recoge estos resultados:

Gráfica No. 12 RENDIMIENTO ACADÉMICO 4º ESO AGRUPADO EN CATEGORÍAS



2.2.5 RESULTADOS CONJUNTOS DE TODA LA ETAPA DE ESO

Finalmente, se analizó el rendimiento académico del alumnado sin establecer distinción entre cursos. El resultado fue el siguiente:

Franja 1. todas las asignaturas aprobadas). Se adscribieron a esta franja 12 estudiantes extranjeros (26.67%) y 119 estudiantes no extranjeros (31.90%).

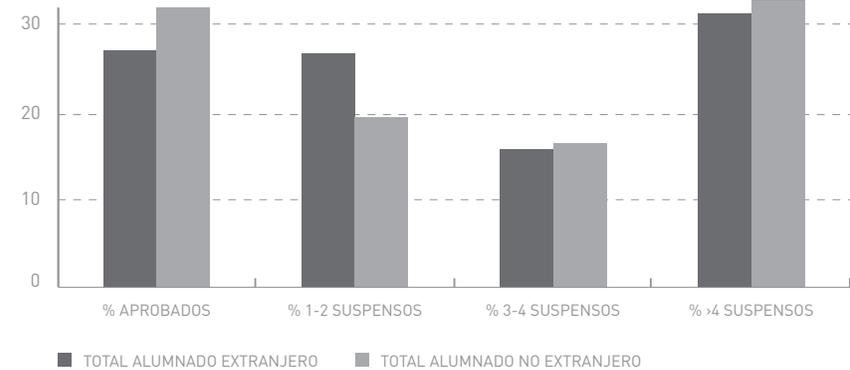
Franja 2. (1 ó 2 asignaturas suspendidas). Quedaron encuadrados en esta franja el mismo número de estudiantes extranjeros que en la franja anterior: 12 estudiantes (26.67%) y 73 estudiantes no extranjeros (19.57%).

Franja 3. (3 ó 4 asignaturas suspendidas). Quedaron encuadrados en esta franja 7 estudiantes extranjeros (15.56%) y 60 estudiantes no extranjeros (16.09%).

Franja 4. (más de 4 asignaturas suspendidas). Quedaron encuadrados en esta franja 14 estudiantes extranjeros (31.11%) y 121 estudiantes no extranjeros (32.44%).

La gráfica 13 muestra la comparación del rendimiento académico del alumnado extranjero y no extranjero de 4º de ESO. La gráfica 13 muestra la comparación del rendimiento académico del alumnado extranjero y no extranjero de 4º de ESO.

Gráfica No. 13 RENDIMIENTO ACADÉMICO ETAPA ESO

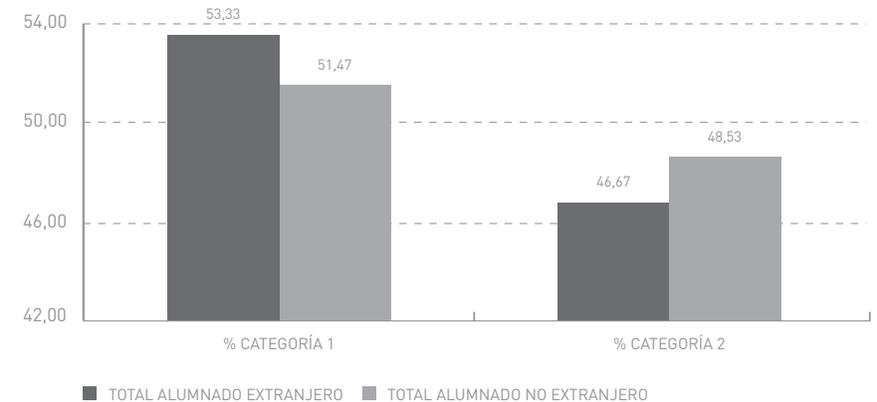


En cuanto a la distribución en categorías más amplias, el resultado indicó una ligera diferencia a favor del grupo de estudiantes extranjeros:

Quedaron encuadrados en la categoría de rendimiento adecuado 24 estudiantes extranjeros (53.33%) y 192 estudiantes no extranjeros (51.47%), mientras que en la categoría de rendimiento inadecuado quedaron encuadrados 21 estudiantes extranjeros (46.67%) y 181 estudiantes no extranjeros (48.53%).

Finalmente, la gráfica 14 muestra este resultado.

Gráfica No. 14 RENDIMIENTO ACADÉMICO ETAPA ESO POR CATEGORÍAS



2.3_ ESTATUS SOCIOMÉTRICO DEL ALUMNADO EXTRANJERO Y NO EXTRANJERO

Dado que los sociogramas se aplicaron de modo independiente a cada aula, e incluso se solicitó explícitamente a los participantes que las respuestas se circunscribieran únicamente a esa aula (no al resto del centro), a continuación se ofrecen los resultados separadamente para cada aula.

En cada caso se ofrece una descripción del grupo en la que se indica la lengua vehicular en que se realiza la instrucción y el número de estudiantes (extranjeros y no extranjeros).

Los resultados se ofrecen para cada aula en una tabla en la que se muestra una breve descripción de la historia escolar del alumno: país de referencia, años en España, asignaturas suspendidas en junio, y medidas de atención a la diversidad desarrolladas este curso académico.

Para los ítems 1, 2 y 3 aparecen las puntuaciones ponderadas, que toman en cuenta el número de nominaciones, así como la posición en que se produce esta nominación. Dado que cada alumno debe responder con tres nominaciones, debe otorgar un total de 6 puntos (3 puntos a la primera nominación, 2 a la segunda y 1 a la tercera). Por ello, en caso de que todos los alumnos realicen todas las nominaciones (lo que ocurre normalmente), la media de puntuación de cada grupo será siempre de 6 puntos, de modo que los alumnos que reciban más de esta puntuación se situarán por encima de la media y los que reciban una puntuación menor se situarán por debajo de la media.

De todos modos, para ofrecer una idea del valor de esta puntuación, a su lado aparece la posición que ocupa el alumno dentro del grupo, es decir, el lugar en que se sitúa en relación con el resto de compañeros del aula si se les ordena en un listado de mayor a menor por su puntuación, y se señala con un asterisco a los estudiantes que destacan por situarse en el cuartil superior o inferior de su aula.

Para los diferentes apartados del ítem 4 aparece la puntuación absoluta, ya que en estos ítems se pide a los participantes una única nominación para cada apartado (en lugar de 3 nominaciones como en los ítems anteriores). En este caso, la media de cada ítem, en caso de que todos los participantes ofrezcan una respuesta, se situaría en 1. Por tanto los estudiantes con una puntuación superior a 1 se sitúan por encima de la media y los estudiantes con una puntuación de 0 se sitúan por debajo de la media.

Se ofrece igualmente la posición relativa de cada estudiante dentro de su grupo y también se señalan los casos en que el estudiante se sitúa en el cuartil superior o inferior del grupo.

Por último se comenta separadamente el resultado de cada ítem y se adjuntan las gráficas en las que se muestran resultados con interpretaciones interesantes en las que los estudiantes extranjeros se sitúan en alguno de los extremos de su grupo.

2.3.1 RESULTADOS

2.3.1.1 1º ESO. Aula 1

2.3.1.1.1 1º ESO. Aula 1. Descripción del grupo

Esta aula sigue un programa de enseñanza en valenciano en el que hay matriculados 24 alumnos/as (3 de ellos extranjeros). Sin embargo, el grupo presenta una importante particularidad ya que al final del segundo trimestre se ha llevado a cabo una flexibilización de grupo en la que se ha formado un grupo de trabajo curricular de refuerzo de 10 alumnos debido a un importante desfase curricular y los escasos hábitos de estudio de estos alumnos, que requerían una medida de atención educativa individualizada en algunas áreas. Estos alumnos han conformado un grupo con un currículum y metodología adaptados a sus necesidades educativas específicas en las materias instrumentales y en las materias con más carga cognitiva. En el resto de materias, todos los alumnos del grupo asisten conjuntamente.

Dado que los 3 alumnos extranjeros han permanecido en el grupo original, se exponen únicamente los resultados de este grupo, y se omiten los resultados del grupo escindido.

2.3.1.1.2 1º ESO. Aula 1. Resultados

La tabla 1 muestra el resumen de los resultados del sociograma de los alumnos extranjeros y su posición dentro del grupo.

Alumno	País	Años España	Asign. susp. junio	Medidas atención diversidad	Ítem 1		Ítem 2		Ítem 3		Ítem 4a		Ítem 4b		Ítem 4c		Ítem 4d		Ítem 4e		Ítem 4f	
					Pt.pn	Ps. Gr.	Pt.pn	Ps. Gr.	Pt.pn	Ps. Gr.	Pt. Abs.	Ps. Gr.										
1	Rumania	6	5	ACIS 5 h/sem. aula PT	5	7	0	12*	12	2*	0	6	1	3	0	6	2	2*	0	4	1	4
2	Marruecos	3	5	ACIS 2 h/sem. aula PT	3	11	1	11	6	3	0	6	3	2*	0	6	0	5	0	4	0	5
3	Colombia	1	9	No.	1	13*	4	6	3	7	0	6	0	4	0	6	0	5	0	4	0	5

Tabla 1. Puntuaciones del cuestionario sociométrico. 1º ESO. Aula 1.

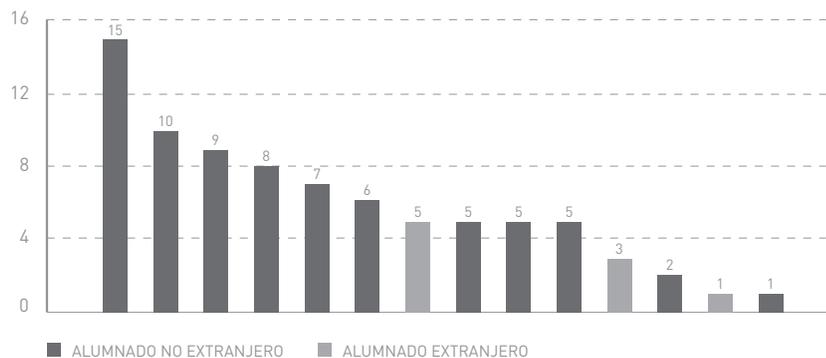
ACIS = adaptaciones curriculares individuales significativas; PT = aula de pedagogía terapéutica.

Pt.pn. = puntuación ponderada; Pt. Abs. = puntuación absoluta; Ps. Gr. = posición dentro del grupo (el número total de alumnos del grupo es 14).

Ítem 1. ¿Con qué 3 compañeros/as te gustaría formar un grupo para estudiar y hacer trabajos de clase?

En el ítem 1, las puntuaciones de los 3 estudiantes extranjeros se sitúan en la mitad inferior del rango de puntuaciones, tal y como muestra la gráfica 15.

Gráfica No. 15 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 1.
AULA 1 DE 1º ESO



Ítem 2. ¿Qué 3 compañeros/as de la clase te gustaría tener como amigos/as dentro y fuera del instituto?

En el ítem 2, de nuevo los 3 estudiantes extranjeros se sitúan en la mitad inferior de las puntuaciones de su aula, tal y como muestra la gráfica 16.

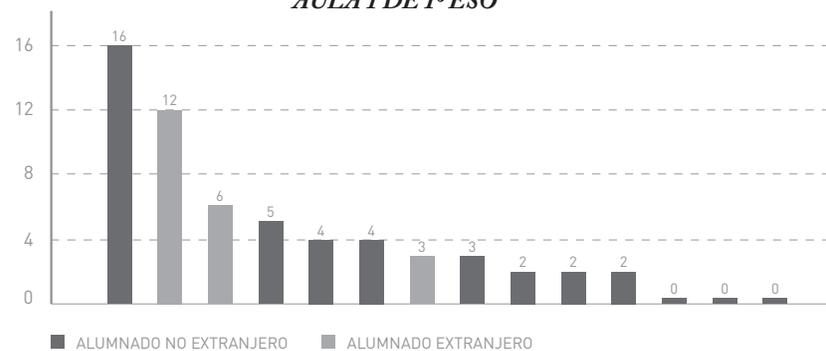
Gráfica No. 16 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 2.
AULA 1 DE 1º ESO



Ítem 3. ¿Con qué 3 compañeros/as no querrías estar en clase ni ser su amigo/a?

En el ítem 3, un ítem con valor negativo, dos de los alumnos extranjeros se situaron en las posiciones superiores de su aula, mientras que el tercer alumno se situó en la mitad inferior del grupo, tal y como muestra la gráfica 17.

Gráfica No. 17 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 3.
AULA 1 DE 1º ESO



Finalmente, respecto al ítem 4, que proponía diferentes cuestiones basadas en el método de atributos perceptivos, los resultados fueron los siguientes:

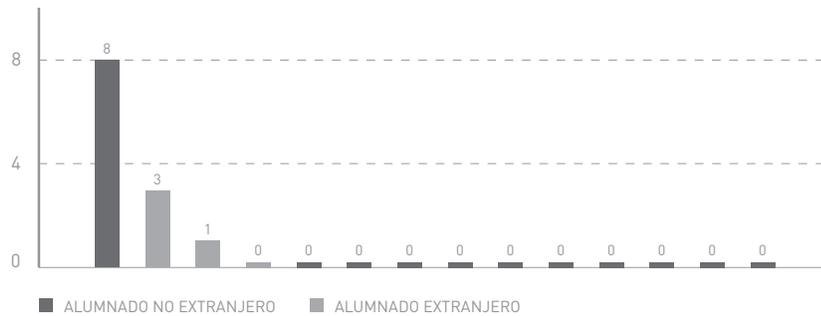
Ítem 4 a) ¿Quién crees que tiene más amigos en clase?

En cuanto a la primera cuestión, la distribución de puntuaciones se concentró únicamente en 5 alumnos que se repartieron todas las nominaciones de sus compañeros/as, mientras que ninguno de los 9 estudiantes restantes obtuvo puntuación. Los 3 estudiantes extranjeros pertenecen a este grupo sin puntuaciones en el ítem.

Ítem 4 b) ¿Quién crees que tiene menos amigos en el aula?

En la segunda cuestión, de nuevo las puntuaciones se concentraron en pocos alumnos, concretamente en 3 alumnos, dos de ellos extranjeros, tal y como muestra la gráfica 18.

Gráfica No. 18 PUNTUACIÓN ÍTEM 4b) AULA 1 DE 1º ESO



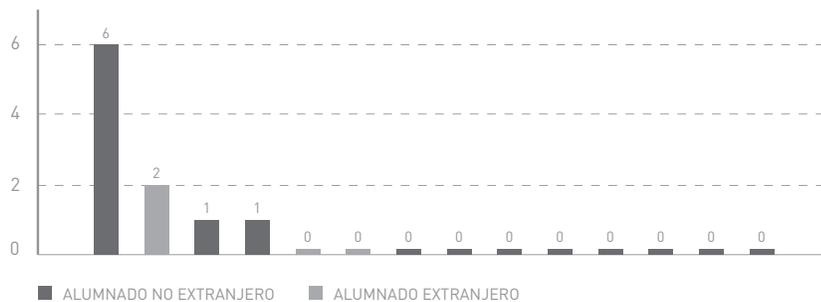
Ítem 4 c) ¿Con quién crees que quiere trabajar más gente?

En la tercera cuestión, nuevamente las puntuaciones se concentraron en pocos sujetos, ninguno de ellos fue uno de los 3 estudiantes extranjeros.

Ítem 4 d) ¿Con quién crees que quiere trabajar menos gente?

En la cuarta cuestión, únicamente 4 estudiantes recibieron nominaciones, uno de ellos fue uno de los estudiantes extranjeros. Los resultados se muestran en la gráfica 19.

Gráfica No. 19 PUNTUACIÓN ÍTEM 4d) AULA 1 DE 1º ESO



Ítem 4 e) ¿Quién crees que viene al instituto con más ganas cada día?

En este apartado, únicamente 3 estudiantes recibieron puntuación en este apartado (ninguno de ellos extranjero).

Ítem 4 f) ¿Quién crees que viene al instituto con menos ganas cada día?

Finalmente, en el sexto apartado de este ítem 4, únicamente 4 estudiantes recibieron puntuaciones en este apartado. Tan sólo uno de ellos fue extranjero, y recibió un único voto.

2.3.1.2. 1º ESO. Aula 2

2.3.1.2.1_ 1º ESO. Aula 2. Descripción del grupo

El aula 2 de 1º de ESO sigue igualmente un programa de enseñanza de valenciano. Se trata de un aula con 24 estudiantes, 10 de los cuales son extranjeros. En el mes de febrero una de estas alumnas extranjeras abandonó el centro escolar por motivos familiares, por lo que no aparece en los resultados del sociograma, dado que se aplicó en el mes de mayo. Igualmente, otra de las alumnas extranjeras no aparece en el sociograma debido a que no asistió a clase los días en que se aplicó el sociograma, por lo que los datos referidos a esta alumna no se han incluido en la corrección del sociograma.

2.3.1.2.2_ 1º ESO. Aula 2. Resultados

Los resultados de los estudiantes extranjeros y su posición dentro de su grupo se muestran en la tabla 2.

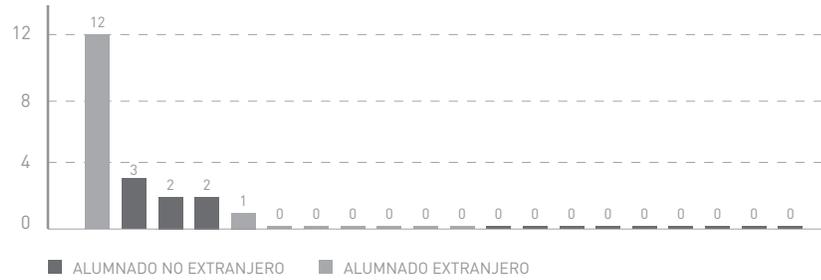
Ítem 1) ¿Con qué 3 compañeros/as te gustaría formar un grupo para estudiar y hacer trabajos de clase?

En el ítem 1, los resultados de los estudiantes extranjeros se distribuyen a lo largo de todo el continuo de alumnos, ocupando desde las primeras posiciones hasta las últimas, tal y como muestra la gráfica 20.

Ítem 4 b) ¿Quién crees que tiene menos amigos en el aula?

En cuanto al apartado b), de nuevo las puntuaciones del grupo se concentraron únicamente en 5 estudiantes. El que recibió la mayor cantidad de votos dentro del grupo fue un estudiante extranjero. El resultado se muestra en la gráfica 24.

Gráfica No. 24 PUNTUACIÓN ABSOLUTA ÍTEM 4 b)
AULA 2. 1º ESO



■ ALUMNADO NO EXTRANJERO ■ ALUMNADO EXTRANJERO

Ítem 4 c) ¿Con quién crees que quiere trabajar más gente?

En cuanto al apartado c), de nuevo todas las puntuaciones se concentraron únicamente en 6 estudiantes, 3 de ellos extranjeros, aunque en todos los casos con puntuaciones muy bajas. Este resultado se refleja en la gráfica 25.

Gráfica No. 25 PUNTUACIÓN ABSOLUTA ÍTEM 4 c)
AULA 2. 1º ESO



■ ALUMNADO NO EXTRANJERO ■ ALUMNADO EXTRANJERO

Ítem 4 d) ¿Con quién crees que quiere trabajar menos gente?

En cuanto al apartado d), también se concentraron todas las puntuaciones en sólo 6 alumnos. Uno de ellos, fue de nuevo el mismo estudiante extranjero que destacó en el ítem 4 b), que en este caso recibió 5 votos por parte de sus compañeros. Este resultado se recoge en la gráfica 26.

Gráfica No. 26 PUNTUACIÓN ABSOLUTA ÍTEM 4 d)
AULA 2. 1º ESO

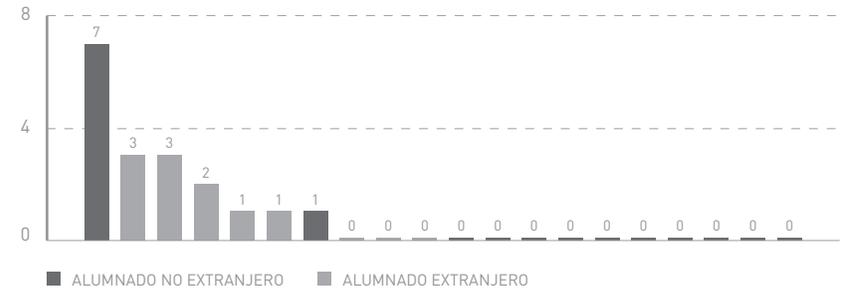


■ ALUMNADO NO EXTRANJERO ■ ALUMNADO EXTRANJERO

Ítem 4 e) ¿Quién crees que viene al instituto con más ganas cada día?

En este apartado, de nuevo las puntuaciones se concentraron en únicamente 7 estudiantes, entre los que se situaron 5 de los estudiantes extranjeros, tal y como muestra la gráfica 27.

Gráfica No. 27 PUNTUACIÓN ABSOLUTA ÍTEM 4 e)
AULA 2. 1º ESO

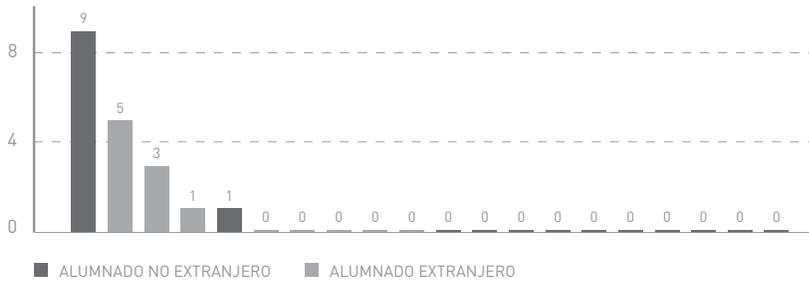


■ ALUMNADO NO EXTRANJERO ■ ALUMNADO EXTRANJERO

Ítem 4 f) ¿Quién crees que viene al instituto con menos ganas cada día?

Finalmente, en el apartado f), hubo de nuevo una concentración de puntuaciones en 5 alumnos, 3 de ellos extranjeros, tal y como muestra la gráfica 28.

Gráfica No. 28 PUNTUACIÓN ABSOLUTA ÍTEM 4f)
AULA 2. 1º ESO



2.3.1.3. 1º ESO. Aula 3

2.3.1.3.1_ 1º ESO. Aula 3. Descripción del grupo

El aula 3 de 1º de ESO sigue un programa de incorporación progresiva al valenciano. Se trata de un aula con 20 estudiantes, 2 de los cuales son extranjeros.

2.3.1.3.2. 1º ESO. Aula 3. Resultados

El resumen de los resultados de los estudiantes extranjeros, así como su posición dentro del grupo se muestran en la tabla 3.

Ítem 1. ¿Con qué 3 compañeros/as te gustaría formar un grupo para estudiar y hacer trabajos de clase?

Respecto al ítem 1, los resultados de los dos estudiantes extranjeros se situaron en la media de puntuaciones. Ambos recibieron 6 puntos, lo que los sitúa en la franja de puntuaciones media dentro de su grupo.

Ítem 2. ¿Qué 3 compañeros/as de la clase te gustaría tener como amigos/as dentro y fuera del instituto?

En el ítem 2, los estudiantes extranjeros ocuparon la tercera y sexta posición, tal y como muestra la gráfica 29.

Alumno	País	Años España	Asign. susp. junio	Medidas atención diversidad	Ítem 1		Ítem 2		Ítem 3		Ítem 4a		Ítem 4b		Ítem 4c		Ítem 4d		Ítem 4e		Ítem 4f	
					Pt. pn	Ps. Gr.	Pt. pn	Ps. Gr.	Pt. pn	Ps. Gr.	Pt. Abs.	Ps. Gr.										
14	Ecuador	2	0	No	6	7	7	6	1	11	1	5	0	5	0	4	0	6	1	5	0	6
15	Argentina	7	0	No	6	7	12	3*	0	14	1	5	0	5	0	4	0	6	0	9	0	6

Tabla 3. Puntuaciones sociograma 1º ESO Aula 3.
Pt. pn. = puntuación ponderada; Pt. Abs. = puntuación absoluta; Ps. Gr. = posición dentro del grupo (el número total de alumnos del grupo es 20).

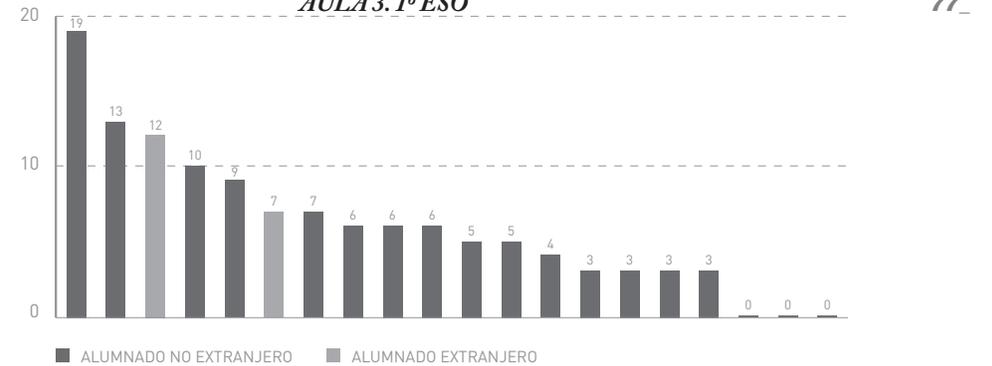
Alumno	País	Años España	Asign. susp. junio	Medidas atención diversidad	Ítem 1		Ítem 2		Ítem 3		Ítem 4a		Ítem 4b		Ítem 4c		Ítem 4d		Ítem 4e		Ítem 4f	
					Pt. pn	Ps. Gr.	Pt. pn	Ps. Gr.	Pt. pn	Ps. Gr.	Pt. Abs.	Ps. Gr.										
16	Rusia	3	0	No	3	8	0	16	5	6	1	4	3	2*	0	9	1	5	2	4*	0	9

Tabla 4. Puntuaciones sociograma 1º ESO Aula 4.
Pt. pn. = puntuación ponderada; Pt. Abs. = puntuación absoluta; Ps. Gr. = posición dentro del grupo (el número total de alumnos del grupo es 20).

Alumno	País	Años España	Asign. susp. junio	Medidas atención diversidad	Ítem 1		Ítem 2		Ítem 3		Ítem 4a		Ítem 4b		Ítem 4c		Ítem 4d		Ítem 4e		Ítem 4f	
					Pt. pn	Ps. Gr.	Pt. pn	Ps. Gr.	Pt. pn	Ps. Gr.	Pt. Abs.	Ps. Gr.										
17	Armenia	4	8	No	0	16*	0	18*	30	1*	0	7	0	5	0	8	1	4	0	9	6	2*

Tabla 5. Puntuaciones sociograma 1º ESO Aula 5.
Pt. pn. = puntuación ponderada; Pt. Abs. = puntuación absoluta; Ps. Gr. = posición dentro del grupo (el número total de alumnos del grupo es 19).

Gráfica No. 29 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 2.
AULA 3. 1º ESO



Ítem 3. ¿Con qué 3 compañeros/as no querrías estar en clase ni ser su amigo/a?

En el ítem 3, las puntuaciones de los estudiantes extranjeros fueron de 1 y 0, lo que se sitúa en los parámetros medios dentro de su grupo.

Ítem 4 a) ¿Quién crees que tiene más amigos en clase?

En este apartado, los resultados de los estudiantes extranjeros fueron de un voto cada uno de ellos, lo que se sitúa en el rango medio de puntuaciones de su grupo.

Ítem 4 b) ¿Quién crees que tiene menos amigos en el aula?

Ítem 4 c) ¿Con quién crees que quiere trabajar más gente?

Ítem 4 d) ¿Con quién crees que quiere trabajar menos gente?

Ítem 4 f) ¿Quién crees que viene al instituto con menos ganas cada día?

En los apartados b), c), d), y f), las puntuaciones de los dos estudiantes extranjeros fueron de 0 en todos los casos. Este resultado es el más frecuente dentro de los estudiantes de su grupo, ya que todas las puntuaciones se concentran en todos los apartados en tan sólo 3 ó 4 alumnos, quedando el resto de los 20 miembros del grupo sin recibir puntuaciones.

Ítem 4 e) ¿Quién crees que viene al instituto con más ganas cada día?

Únicamente en el apartado e), uno de los dos estudiantes extranjeros recibió una nominación, un resultado que se sitúa en la media de su grupo.

2.3.1.4 1º ESO. Aula 4

2.3.1.4.1_ 1º ESO. Aula 4. Descripción del grupo

El aula 4 de 1º de ESO sigue un programa de incorporación progresiva al valenciano. Al igual que el grupo anterior, se trata de un aula con 20 estudiantes, en la que únicamente uno de ellos es extranjero.

2.3.1.4.2_ 1º ESO. Aula 4. Resultados

La tabla 4 muestra los resultados del sociograma de los estudiantes extranjeros, así como su posición en cada ítem dentro de su grupo.

Ítem 1. ¿Con qué 3 compañeros/as te gustaría formar un grupo para estudiar y hacer trabajos de clase?

El estudiante extranjero recibió en este ítem 3 puntos, lo que le sitúa exactamente en la media de su grupo.

Ítem 2. ¿Qué 3 compañeros/as de la clase te gustaría tener como amigos/as dentro y fuera del instituto?

En este ítem la puntuación del estudiante extranjero fue de 0 puntos, lo que le sitúa en el rango inferior de la distribución de su grupo, tal y como muestra la gráfica 30.

Gráfica No. 30 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 2. AULA 4. 1º ESO



Ítem 3. ¿Con qué 3 compañeros/as no querrías estar en clase ni ser su amigo/a?

La puntuación del estudiante extranjero en este ítem fue de 5 puntos, lo que le sitúa en la media respecto a las puntuaciones de su aula.

Ítem 4 a) ¿Quién crees que tiene más amigos en clase?

La puntuación del estudiante extranjero en este apartado fue de 1 punto, lo que lo sitúa dentro de las puntuaciones medias en su grupo.

Ítem 4 b) ¿Quién crees que tiene menos amigos en el aula?

La puntuación del estudiante extranjero en este ítem fue de 3 puntos, una puntuación que lo sitúa en el segundo lugar dentro de su grupo, tal y como muestra la gráfica 31.

Gráfica No. 31 PUNTUACIÓN ÍTEM 4b) AULA 4. 1º ESO



Ítem 4 c) ¿Con quién crees que quiere trabajar más gente?

La puntuación del estudiante extranjero en este ítem fue de 0 puntos. Esta puntuación entra dentro de la media en su grupo, ya que fue la puntuación más común con 11 de los 20 estudiantes con esta misma cantidad de votos recibidos.

Ítem 4 d) ¿Con quién crees que quiere trabajar menos gente?

La puntuación del estudiante extranjero en este ítem fue 1. Esta puntuación entra dentro del rango medio de puntuaciones de su grupo, ya que 15 de los estudiantes de su grupo recibieron 0 ó 1 puntos.

Ítem 4 e) ¿Quién crees que viene al instituto con más ganas cada día?

Únicamente 6 estudiantes recibieron alguna puntuación en este ítem. Uno de ellos fue el estudiante extranjero, quien recibió 2 nominaciones en este ítem.

Ítem 4 f) ¿Quién crees que viene al instituto con menos ganas cada día?

El estudiante extranjero no recibió ninguna nominación en este ítem, al igual que otros 10 compañeros dentro del grupo, lo que lo sitúa dentro del rango medio del grupo.

2.3.1.5 1º ESO. Aula 52.3.1.5.1_ 1º ESO. Aula 5. Descripción del grupo

El aula 5 de 1º de ESO es un aula con 19 estudiantes, que sigue un programa de incorporación progresiva al valenciano. Únicamente uno de los estudiantes es extranjero.

2.3.1.5.2_ 1º ESO. Aula 5. Resultados

Los resultados de los estudiantes extranjeros, y su comparación con sus compañeros de grupo se muestran en la tabla 5.

Ítem 1. ¿Con qué 3 compañeros/as te gustaría formar un grupo para estudiar y hacer trabajos de clase?

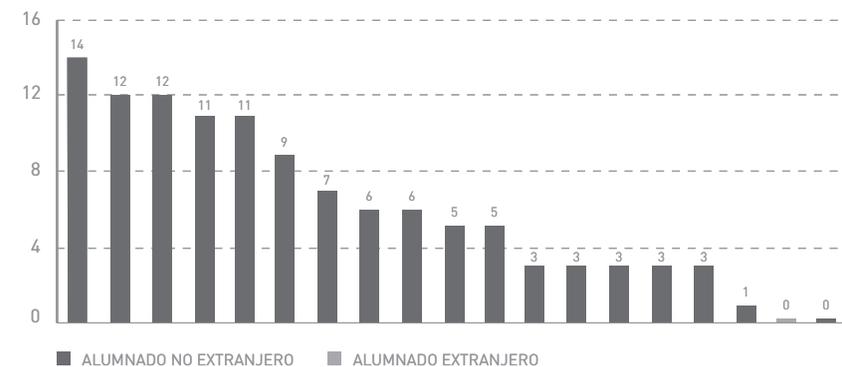
El estudiante extranjero no recibió ningún voto en este ítem. Únicamente hubo 4 de los 19 estudiantes que no recibieron ningún voto, tal y como muestra la gráfica 32.

Gráfica No. 32 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 1.
AULA 5. 1º ESO

**Ítem 2. ¿Qué 3 compañeros/as de la clase te gustaría tener como amigos/as dentro y fuera del instituto?**

Al igual que en el ítem anterior, de nuevo el estudiante extranjero no recibió ningún voto en este ítem, tal y como muestra la gráfica 33. En este caso, la puntuación del estudiante extranjero destaca todavía más, ya que en este ítem únicamente fueron dos los estudiantes con puntuación 0.

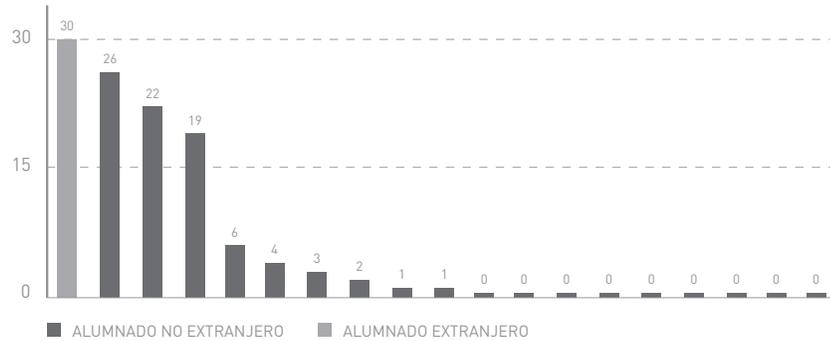
Gráfica No. 33 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 2.
AULA 5. 1º ESO



Ítem 3. ¿Con qué 3 compañeros/as no querrías estar en clase ni ser su amigo/a?

En este ítem, el estudiante extranjero obtuvo la mayor puntuación dentro de su aula, con 30 puntos. El resultado se refleja en la gráfica 34.

Gráfica No. 34 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 3.
AULA 5. 1º ESO



- Ítem 4 a) ¿Quién crees que tiene más amigos en clase?**
Ítem 4 b) ¿Quién crees que tiene menos amigos en el aula?
Ítem 4 c) ¿Con quién crees que quiere trabajar más gente?
Ítem 4 e) ¿Quién crees que viene al instituto con más ganas cada día?

El estudiante extranjero no recibió ninguna puntuación en ninguno de estos apartados. Este resultado puede considerarse dentro de las puntuaciones medias dentro del grupo, ya que en todos estos ítems las puntuaciones se concentraron en pocos alumnos y la puntuación más habitual fue de 0.

Ítem 4 d) ¿Con quién crees que quiere trabajar menos gente?

En este ítem la puntuación del estudiante extranjero fue de 1 punto. Este resultado se sitúa en los parámetros medios del grupo, ya que 16 de los 19 estudiantes del grupo recibieron puntuaciones de 1 ó 0.

Ítem 4 f) ¿Quién crees que viene al instituto con menos ganas cada día?

Finalmente, en este ítem la puntuación del estudiante extranjero fue de 6 puntos. Esta es la segunda mayor puntuación del grupo, tal y como muestra la gráfica 35.

Gráfica No. 35 PUNTUACIÓN ÍTEM 4f).
AULA 5. 1º ESO



2.3.1.6 2º ESO. Aula 1

2.3.1.6.1_ 2º ESO. Aula 1. Descripción del grupo

El aula 1 de 2º de ESO sigue un programa de enseñanza en valenciano en el que hay matriculados 15 estudiantes, dos de los cuales son extranjeros.

2.3.1.6.2_ 2º ESO. Aula 1. Resultados

Los resultados de los estudiantes extranjeros, así como su posición dentro de su grupo de compañeros se muestran en la tabla 6.

Alumno	País	Años España	Asign susp junio	Medidas atención diversidad.	Ítem 1		Ítem 2		Ítem 3		Ítem 4a		Ítem 4b		Ítem 4c		Ítem 4d		Ítem 4e		Ítem 4f	
					Pt.pn	Pt. Gr	Pt.pn	Pt. Gr	Pt.pn	Pt. Gr	Pt. Abs	Pt. Gr										
18	Perú	13	3	ACIS 2 h/sem.PT	4	4	4	10	0	11	0	7	0	4	0	4	0	7	1	3	0	6
19	Cuba	14	2	No	2	12	6	5	0	11	1	2	0	4	0	4	0	7	0	6	0	6

Tabla 6. Puntuaciones sociograma. 2º ESO Aula 2.

ACIS = adaptaciones curriculares individuales significativas; PT = aula de pedagogía terapéutica.

Pt.pn. = puntuación ponderada; Pt. Abs. = puntuación absoluta; Ps. Gr. = posición dentro del grupo (el número total de alumnos del grupo es 15).

Alumno	País	Años España	Asign susp junio	Medidas atención diversidad.	Ítem 1		Ítem 2		Ítem 3		Ítem 4a		Ítem 4b		Ítem 4c		Ítem 4d		Ítem 4e		Ítem 4f	
					Pt.pn	Pt. Gr	Pt.pn	Pt. Gr	Pt.pn	Pt. Gr	Pt. Abs	Pt. Gr										
20	Algeria	5	1	ACIS 5 h/sem.PT	0	10	3	5	6	2*	4	1*	1	3	0	2	2	1*	0	5	0	3
21	Brasil	3	8	No	2	8	0	9	0	7	0	3	2	2*	0	2	0	3	0	5	0	3
22	Colombia	3	1	ACIS 5 h/sem.PT	3	5	3	5	0	7	0	3	1	3	0	2	0	3	0	5	0	3
23	Colombia	3	3	ACIS 5 h/sem.PT	0	10	5	4	1	6	0	3	0	5	0	2	0	3	0	5	0	3
24	Rusia	1	4	ACIS 5 h/sem.PT + 2 h/sem. gr. cast.	0	10	2	8	3	4	0	3	4	1*	0	2	0	3	0	5	0	3

Tabla 7. Puntuaciones sociograma. 2º ESO Aula 3.

ACIS = adaptaciones curriculares individuales significativas; PT = aula de pedagogía terapéutica. gr. cast. = grupo de aprendizaje de castellano.

Pt.pn. = puntuación ponderada; Pt. Abs. = puntuación absoluta; Ps. Gr. = posición dentro del grupo (el número total de alumnos del grupo es 12).

Ítem 1. Con qué 3 compañeros/as te gustaría formar un grupo para estudiar y hacer trabajos de clase?

En este ítem las puntuaciones de los estudiantes extranjeros fueron de 4 y 2 puntos respectivamente, ambas comprendidas en la franja media de su grupo.

Ítem 2. ¿Qué 3 compañeros/as de la clase te gustaría tener como amigos/as dentro y fuera del instituto?

En el ítem 2, las puntuaciones de los estudiantes extranjeros fueron de 6 y 4 respectivamente; de nuevo ambos resultados se sitúan en la franja media de su grupo.

Ítem 3. ¿Con qué 3 compañeros/as no querrías estar en clase ni ser su amigo/a?

En el ítem 3, los dos estudiantes extranjeros obtuvieron un resultado de 0 puntos. Hubo otros 3 del total de 19 estudiantes dentro del grupo que obtuvieron esta misma puntuación.

Ítem 4 a) ¿Quién crees que tiene más amigos en clase?

Las puntuaciones de los estudiantes extranjeros en este apartado fueron de 1 y 0 votos respectivamente; ambos resultados se sitúan en la media del grupo.

Ítem 4 b) ¿Quién crees que tiene menos amigos en el aula?

Ítem 4 c) ¿Con quién crees que quiere trabajar más gente?

Ítem 4 d) ¿Con quién crees que quiere trabajar menos gente?

Ítem 4 f) ¿Quién crees que viene al instituto con menos ganas cada día?

El resultado de los estudiantes extranjeros en estos 4 ítems fue de 0 votos en todos los casos. Este resultado se sitúa igualmente dentro de los parámetros medios en su grupo, ya que en todos los ítems la puntuación más común en el grupo fue igualmente de 0. Ello es debido a que las puntuaciones se agruparon en todos los casos en muy pocos alumnos con puntuaciones muy altas.

Ítem 4 e) ¿Quién crees que viene al instituto con más ganas cada día?

En este ítem el resultado de los estudiantes extranjeros fue de 1 y 0 puntos respectivamente. Ambos resultados se sitúan en el rango medio de puntuaciones del grupo.

2.3.1.7. 2º ESO. Aula 2

2.3.1.7.1_ 2º ESO. Aula 2. Descripción del grupo

En el aula 2 de 2º de ESO se encuentran matriculados un total de 19 estudiantes, pero sólo 12 de ellos asistieron al aula las horas en que se aplicó el sociograma debido a diferentes motivos, por ello el sociograma de esta aula sólo consta de 12 alumnos, 5 de los cuales son extranjeros.

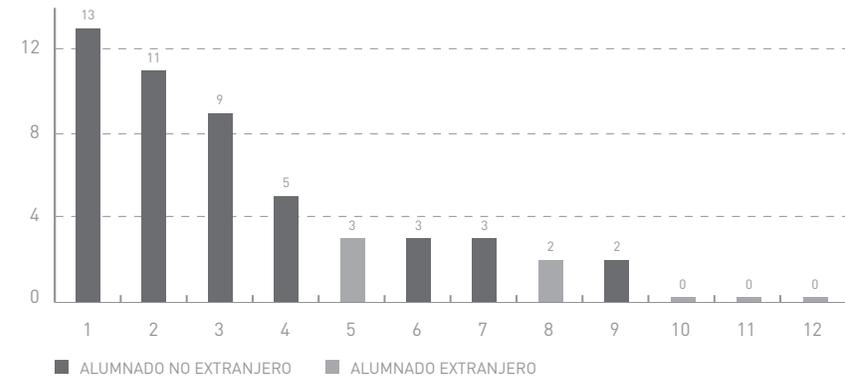
2.3.1.7.2_ 2º ESO. Aula 2. Resultados

Los resultados de los estudiantes extranjeros en el sociograma, así como su posición en comparación respecto a los compañeros del grupo se resumen en la tabla 7.

Ítem 1. ¿Con qué 3 compañeros/as te gustaría formar un grupo para estudiar y hacer trabajos de clase?

En este ítem las puntuaciones de 3 de los estudiantes extranjeros ocupan las últimas posiciones dentro de su grupo, tal y como muestra la gráfica 36.

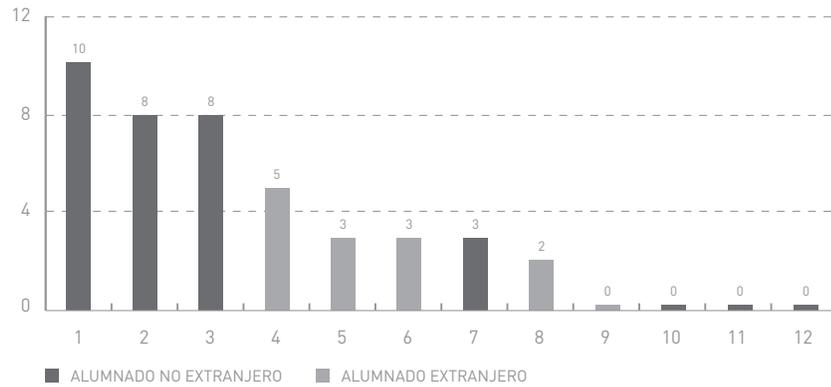
**Gráfica No. 36 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 1.
AULA 2. 2º ESO**



Ítem 2. ¿Qué 3 compañeros/as de la clase te gustaría tener como amigos/as dentro y fuera del instituto?

En este ítem las puntuaciones de los estudiantes extranjeros se distribuyeron más a lo largo del rango de puntuaciones de su grupo, aunque uno de ellos continuó sin recibir ninguna nominación por parte de sus compañeros. Los resultados se muestran en la gráfica 37.

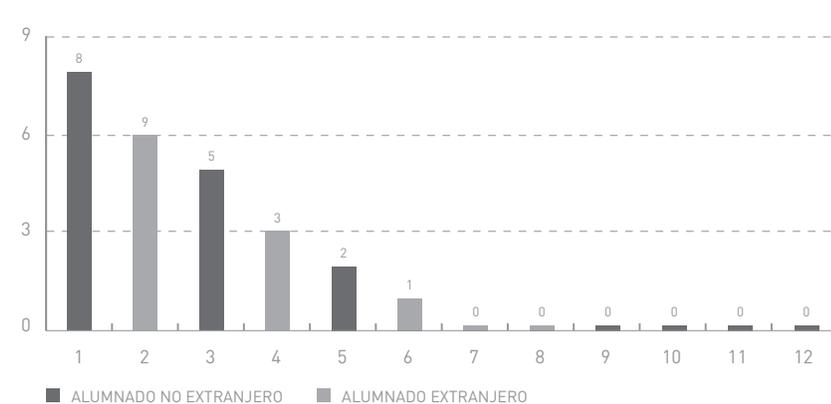
Gráfica No. 37 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 2.
AULA 2. 2º ESO



Ítem 3. ¿Con qué 3 compañeros/as no querrías estar en clase ni ser su amigo/a?

De nuevo las puntuaciones de los estudiantes extranjeros se distribuyeron a lo largo de todo el continuo en este ítem, tal y como muestra la gráfica 38.

Gráfica No. 38 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 3.
AULA 2. 2º ESO



Ítem 4 a) ¿Quién crees que tiene más amigos en clase?

En este ítem únicamente hubo dos estudiantes que recibieron votos por parte de sus compañeros. Uno de ellos fue extranjero. El resultado queda reflejado en la gráfica 39.

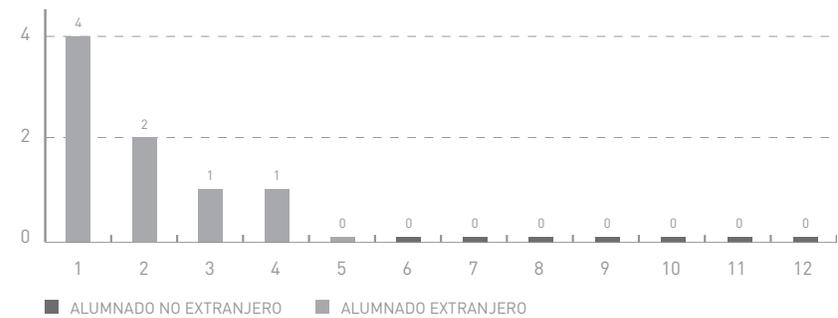
Gráfica No. 39 PUNTUACIÓN ÍTEM 4a).
AULA 2. 2º ESO



Ítem 4 b) ¿Quién crees que tiene menos amigos en el aula?

Únicamente 4 estudiantes obtuvieron puntuaciones en este ítem. Todos ellos son extranjeros, tal y como aparece en la gráfica 40.

Gráfica No. 40 PUNTUACIÓN ÍTEM 4b).
AULA 2. 2º ESO



- Ítem 4 c) ¿Con quién crees que quiere trabajar más gente?
- Ítem 4 d) ¿Con quién crees que quiere trabajar menos gente?
- Ítem 4 e) ¿Quién crees que viene al instituto con más ganas cada día?
- Ítem 4 f) ¿Quién crees que viene al instituto con menos ganas cada día?

En estos 4 ítems las puntuaciones se concentraron en muy pocos alumnos, por lo que la puntuación más común en el grupo fue de 0. En todos los casos los estudiantes extranjeros obtuvieron este mismo resultado.

2.3.1.8 3º ESO. Aula 1

2.3.1.8.1_ 3º ESO. Aula 1. Descripción del grupo

En este grupo se encuentran matriculados 17 estudiantes que siguen un programa de enseñanza en valenciano. Dos de los miembros del grupo son extranjeros.

2.3.1.8.2_ 3º ESO. Aula 1. Resultados

Los resultados de los estudiantes extranjeros y su comparación con sus compañeros de grupo se recogen en la tabla 8.

Ítem 1. ¿Con qué 3 compañeros/as te gustaría formar un grupo para estudiar y hacer trabajos de clase?

Las puntuaciones de los estudiantes extranjeros en este ítem fueron de 8 y 2 respectivamente. En ambos casos estas puntuaciones se encuentran dentro de los parámetros medios del grupo.

Alumno	País	Años España	Asign susup junio	Medidas atención diversidad	Ítem 1		Ítem 2		Ítem 3		Ítem 4a		Ítem 4b		Ítem 4c		Ítem 4d		Ítem 4e		Ítem 4f	
					Pt.pn	Pt. Gr	Pt.pn	Pt. Gr	Pt.pn	Pt. Gr	Pt. Abs	Pt. Gr										
25	Colombia	8	8	No	2	10	3	13	3	7	0	8	0	4	1	4	0	3	0	5	0	4
26	Venezuela	6	0	No	8	6	10	1*	0	14	2	3	0	4	0	6	0	3	0	5	0	4

Tabla 8. Puntuaciones sociograma. 3º ESO Aula 1. Pt.pn. = puntuación ponderada; Pt. Abs. = puntuación absoluta; Ps. Gr. = posición dentro del grupo (el número total de alumnos del grupo es 17).

Alumno	País	Años España	Asign susup junio	Medidas atención diversidad	Ítem 1		Ítem 2		Ítem 3		Ítem 4a		Ítem 4b		Ítem 4c		Ítem 4d		Ítem 4e		Ítem 4f	
					Pt.pn	Pt. Gr	Pt.pn	Pt. Gr	Pt.pn	Pt. Gr	Pt. Abs	Pt. Gr										
27	Ecuador	12	1	No	10	3*	6	7	5	7	0	5	0	4	0	7	0	7	0	7	0	6
28	Ecuador	9	9	No	5	7	9	4	6	6	2	3	0	4	0	7	1	5	0	7	5	1*
29	Rumania	9	1	No	4	8	1	13	18	1*	0	5	10	1*	0	7	3	1*	1	2	0	6

Tabla 9. Puntuaciones sociograma. 3º ESO Aula 2. Pt.pn. = puntuación ponderada; Pt. Abs. = puntuación absoluta; Ps. Gr. = posición dentro del grupo (el número total de alumnos del grupo es 14).

Ítem 2. ¿Qué 3 compañeros/as de la clase te gustaría tener como amigos/as dentro y fuera del instituto?

Las puntuaciones de los estudiantes extranjeros en este ítem fueron de 10 y 3 respectivamente, lo que los sitúa en los extremos del continuo de resultados. El resultado se muestra en la gráfica 41.

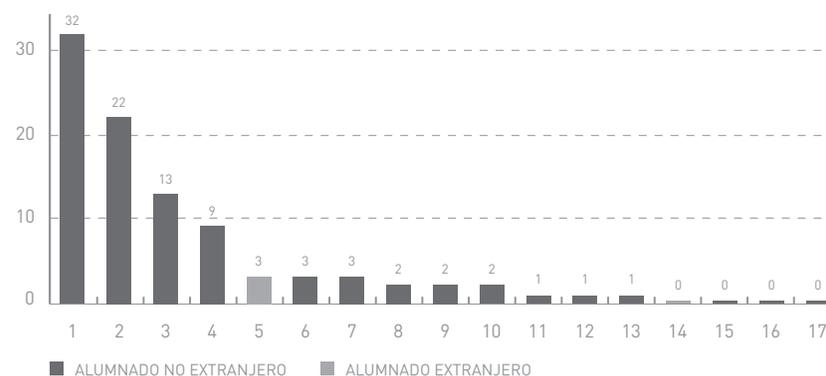
Gráfica No. 41 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 2. 3º ESO. AULA 1



Ítem 3. ¿Con qué 3 compañeros/as no querrías estar en clase ni ser su amigo/a?

Las puntuaciones de los estudiantes extranjeros en este ítem fueron de 3 y 0 respectivamente. Sus resultados se muestran en la gráfica 42.

Gráfica No. 42 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 3. 3º ESO. AULA 1



Ítem 4 a) ¿Quién crees que tiene más amigos en clase?

Las puntuaciones de los estudiantes extranjeros en este ítem fueron de 2 y 0. Ambos resultados se encuentran en la franja media de su grupo.

Ítem 4 b) ¿Quién crees que tiene menos amigos en el aula?**Ítem 4 d) ¿Con quién crees que quiere trabajar menos gente?****Ítem 4 e) ¿Quién crees que viene al instituto con más ganas cada día?****Ítem 4 f) ¿Quién crees que viene al instituto con menos ganas cada día?**

Los 2 estudiantes extranjeros obtuvieron una puntuación de 0 en todos estos apartados. Este resultado fue el más común obtenido por los miembros del grupo, debido a que las puntuaciones se concentraron en muy pocos estudiantes.

Ítem 4 c) ¿Con quién crees que quiere trabajar más gente?

Los estudiantes extranjeros obtuvieron una puntuación de 1 y 0 en este ítem. Ambos resultados se sitúan en la media del grupo.

2.3.1.9 3º ESO. Aula 22.3.1.9.1_ 3º ESO. Aula 2. Descripción del grupo

En este grupo se encuentran matriculados un total de 14 estudiantes, 3 de ellos extranjeros. El grupo sigue un programa de enseñanza en valenciano.

2.3.1.9.2_ 3º ESO. Aula 2. Resultados

Los resultados del sociograma de los estudiantes extranjeros, así como su posición respecto al resto de estudiantes del grupo, se resumen en la tabla 9.

Ítem 1. ¿Con qué 3 compañeros/as te gustaría formar un grupo para estudiar y hacer trabajos de clase?

En el ítem 1, las puntuaciones de los estudiantes extranjeros son de 10, 5 y 4 respectivamente. El resultado se muestra en la gráfica 43.

Gráfica No. 43 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 1.
3º ESO. AULA 2

**Ítem 2. ¿Qué 3 compañeros/as de la clase te gustaría tener como amigos/as dentro y fuera del instituto?**

En este ítem el resultado de los estudiantes extranjeros se distribuyó en las franjas media e inferior, tal y como muestra la gráfica 44.

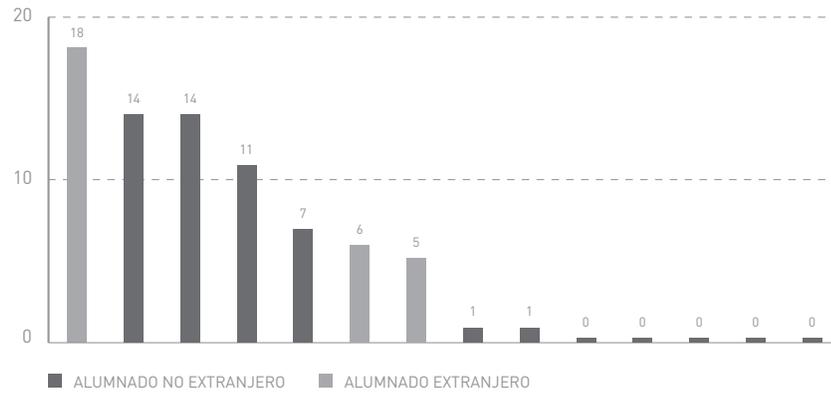
Gráfica No. 44 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 2.
3º ESO. AULA 2



Ítem 3. ¿Con qué 3 compañeros/as no querrías estar en clase ni ser su amigo/a?

En este ítem, los resultados de los estudiantes extranjeros son dispares; uno de ellos obtiene la máxima puntuación del grupo, mientras que los otros dos estudiantes obtienen puntuaciones medias, tal y como muestra la gráfica 45.

Gráfica No. 45 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 3. 3º ESO. AULA 2



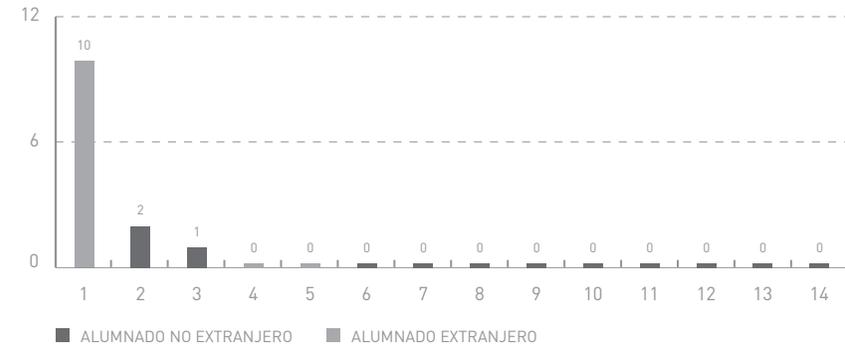
Ítem 4 a) ¿Quién crees que tiene más amigos en clase?

En este ítem los resultados de los estudiantes extranjeros fueron de 2 puntos para uno de ellos y 0 puntos para los otros dos. Estos resultados se sitúan en los parámetros medios del grupo.

Ítem 4 b) ¿Quién crees que tiene menos amigos en el aula?

Uno de los estudiantes extranjeros obtuvo en este ítem la mayor puntuación del grupo, destacándose notablemente del resto de compañeros. Los otros dos estudiantes extranjeros obtuvieron resultados dentro de la media del grupo, tal y como muestra la gráfica 46.

Gráfica No. 46 PUNTUACIÓN ÍTEM 4b) 3º ESO. AULA 2



Ítem 4 c) ¿Con quién crees que quiere trabajar más gente?

Ninguno de los 3 estudiantes extranjeros obtuvo puntuación en este ítem. Este resultado fue el más común en el grupo, ya que las puntuaciones se agruparon en muy pocos alumnos.

Ítem 4 d) ¿Con quién crees que quiere trabajar menos gente?

El resultado de los 3 estudiantes extranjeros fue de 3, 1 y 0 puntos respectivamente. Ninguno de estos resultados se destaca de modo notable del resto de compañeros de grupo.

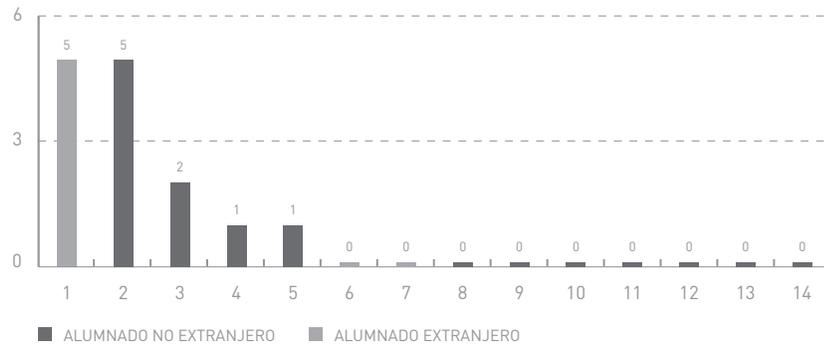
Ítem 4 e) ¿Quién crees que viene al instituto con más ganas cada día?

El resultado de los estudiantes extranjeros fue de 1 punto en uno de los casos, y 0 puntos en los otros dos casos. Estos resultados entran en los parámetros medios del grupo.

Ítem 4 f) ¿Quién crees que viene al instituto con menos ganas cada día?

Finalmente, en la última cuestión, el resultado de uno de los estudiantes extranjeros se destacó del resto de compañeros, mientras que los otros dos se situaron en las posiciones medias del grupo tal y como muestra la gráfica 47.

Gráfica No. 47 PUNTUACIÓN ÍTEM 4f) 3º ESO. AULA 2



2.3.1.10 3º ESO. Aula 3

2.3.1.10.1_ 3º ESO. Aula 3. Descripción del grupo

En este grupo se encuentran matriculados 16 estudiantes, de los que 5 son extranjeros. El grupo sigue un programa de incorporación progresiva al valenciano.

2.3.1.10.2_ 3º ESO. Aula 3. Resultados

Los resultados del sociograma de los estudiantes extranjeros, así como su posición respecto al resto de compañeros y compañeras del grupo se resumen en la tabla 10.

Alumno	País	Años España	Asign. susp. junio	Medidas atención diversidad	Ítem 1		Ítem 2		Ítem 3		Ítem 4a		Ítem 4b		Ítem 4c		Ítem 4d		Ítem 4e		Ítem 4f	
					Pt.p.n	Pt.Gr	Pt.p.n	Pt.Gr	Pt.p.n	Pt.Gr	Pt. Abs.	Pt. Gr.										
30	Colombia	2	6	No	4	11	6	6			0	6	0	8	0	7	4	1*	0	6	0	7
31	Ecuador	1	8	No	1	15*	3	14*			0	6	1	4	0	7	1	2	0	6	3	1*
32	Rumania	3	1	No	5	7	5	8			0	6	3	3	0	7	1	2	3	2*	0	7
33	Rumania	1	3	4 h/sem. PT	3	13*	3	14*			0	6	2	2	0	7	0	7	1	5	0	7
34	Cuba	3	1	No	7	4	4	10			0	6	0	8	1	2	0	7	0	6	0	7
35	Rumania	1		4 h/sem. PT	Se matricula en el centro en noviembre. Causa baja en febrero. No incluida en el sociograma.																	

Tabla 10. Puntuaciones sociograma. 3º ESO Aula 3. Pt.p.n. = puntuación ponderada; Pt. Abs. = puntuación absoluta; Ps. Gr. = posición dentro del grupo (el número total de alumnos del grupo es 16). Las respuestas al ítem 3 son demasiado escasas para tener en cuenta los resultados.

Alumno	País	Años España	Asign. susp. junio	Medidas atención diversidad	Ítem 1		Ítem 2		Ítem 3		Ítem 4a		Ítem 4b		Ítem 4c		Ítem 4d		Ítem 4e		Ítem 4f	
					Pt.p.n	Pt.Gr	Pt.p.n	Pt.Gr	Pt.p.n	Pt.Gr	Pt. Abs.	Pt. Gr.										
36	Marruecos	6	0	Diversificación curricular	0	1	1	0	1	11*	0	7	0	4	0	6	0	4	1	3	0	6
37	Marruecos	3	0	Diversificación curricular	13	3*	1	0	2	9	0	7	0	4	2	2*	0	4	3	1*	0	6

Tabla 11. Puntuaciones sociograma. 3º ESO Aula 4. Pt.p.n. = puntuación ponderada; Pt. Abs. = puntuación absoluta; Ps. Gr. = posición dentro del grupo (el número total de alumnos del grupo es 14).

Ítem 1. ¿Con qué 3 compañeros/as te gustaría formar un grupo para estudiar y hacer trabajos de clase?

Los resultados de los estudiantes extranjeros en este ítem se distribuyeron a lo largo del continuo del grupo, tal y como muestra la gráfica 48.

Gráfica No. 48 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 1. 3º ESO. AULA 3



Ítem 2. ¿Qué 3 compañeros/as de la clase te gustaría tener como amigos/as dentro y fuera del instituto?

Las puntuaciones de los estudiantes extranjeros se sitúan en las zonas media e inferior respecto a sus compañeros/as de clase, tal y como muestra la gráfica 49.

Gráfica No. 49 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 2. 3º ESO. AULA



Ítem 3. ¿Con qué 3 compañeros/as no querrías estar en clase ni ser su amigo/a?

Únicamente 4 estudiantes respondieron a este ítem, por lo que el resultado no es suficiente para extraer conclusiones sobre el mismo. La baja tasa de respuesta (en este y otros grupos) puede deberse fundamentalmente a que muchos estudiantes no desean realizar nominaciones negativas o resaltar atributos negativos de compañeros y compañeras de clase.

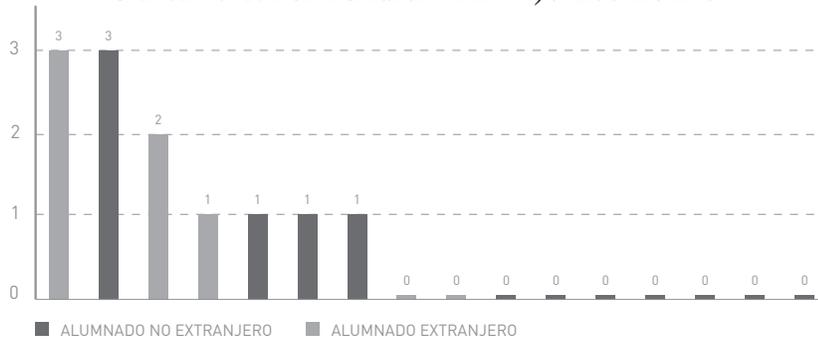
Ítem 4 a) ¿Quién crees que tiene más amigos en clase?

Ninguno de los estudiantes extranjeros recibió nominaciones en este ítem. Este es el resultado más común dentro del grupo, debido a que todas las nominaciones se concentraron en muy pocos alumnos.

Ítem 4 b) ¿Quién crees que tiene menos amigos en el aula?

Los resultados de los estudiantes extranjeros fueron dispares en este ítem; aunque el número de nominaciones no es excesivamente alto, sí es significativo que dos de los estudiantes extranjeros se sitúen en las primeras posiciones del grupo. El resultado se muestra en la gráfica 50.

Gráfica No. 50 PUNTUACIÓN ÍTEM 4b) 3º ESO. AULA 3



Ítem 4 c) ¿Con quién crees que quiere trabajar más gente?

Únicamente un estudiante extranjero obtuvo una nominación en este ítem. El resto de estudiantes extranjeros no obtuvo ninguna, lo que de nuevo coincide con el resultado más común en el grupo.

Ítem 4 d) ¿Con quién crees que quiere trabajar menos gente?

Hubo un estudiante extranjero que recibió 4 nominaciones en este ítem (la mayor cantidad en su grupo). El resto de estudiantes extranjeros obtuvo resultados similares a la media del grupo, tal y como muestra la gráfica 51.

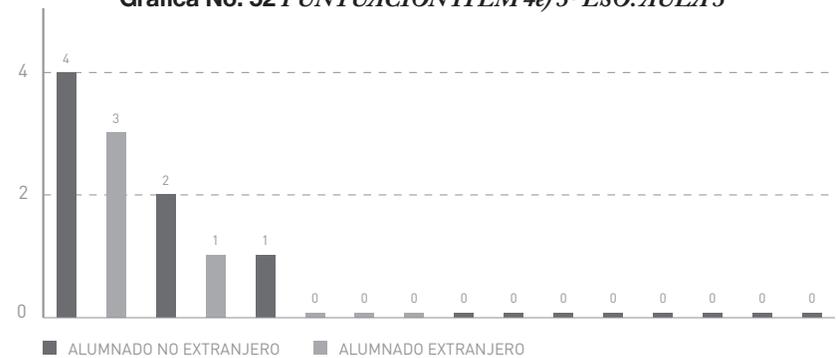
Gráfica No. 51 PUNTUACIÓN ÍTEM 4d) 3º ESO. AULA 3



Ítem 4 e) ¿Quién crees que viene al instituto con más ganas cada día?

Uno de los estudiantes extranjeros obtuvo 3 nominaciones en este ítem. El resto obtuvo puntuaciones similares a la media. El resultado se muestra en la gráfica 52.

Gráfica No. 52 PUNTUACIÓN ÍTEM 4e) 3º ESO. AULA 3



Ítem 4 f) ¿Quién crees que viene al instituto con menos ganas cada día?

Uno de los estudiantes extranjeros obtuvo 3 nominaciones en este apartado (el máximo de su clase). El resto de estudiantes extranjeros no obtuvo ninguna nominación en este ítem, tal y como muestra la gráfica 53.

Gráfica No. 53 PUNTUACIÓN ÍTEM 4f) 3º ESO. AULA 3



2.3.1.11 3º ESO. Aula 4

2.3.1.11.1_ 3º ESO. Aula 4. Descripción del grupo

Esta aula sigue un programa de diversificación curricular, en el que los objetivos, contenidos, metodología y organización se seleccionan y se adaptan a las necesidades educativas específicas de los alumnos. La selección de alumnado de este grupo se hace siguiendo por un lado los criterios de la normativa que rige este tipo de grupos (criterio de edad, haber repetido al menos un curso en la etapa y haber cursado asignaturas con adaptaciones curriculares), y por otra parte, por los criterios tomados en junta de evaluación, donde se tienen en cuenta fundamentalmente el grado de interés y las posibilidades reales del estudiante para obtener el título de graduado en ESO.

Dos de los 14 estudiantes del grupo eran estudiantes extranjeros.

2.3.1.11.2. 3º ESO. Aula 4. Resultados.

La tabla 11 ofrece el resumen de los resultados del grupo.

Ítem 1. ¿Con qué 3 compañeros/as te gustaría formar un grupo para estudiar y hacer trabajos de clase?

Los dos estudiantes extranjeros se situaron en los dos extremos del continuo de resultados del grupo, tal y como muestra la gráfica 54.

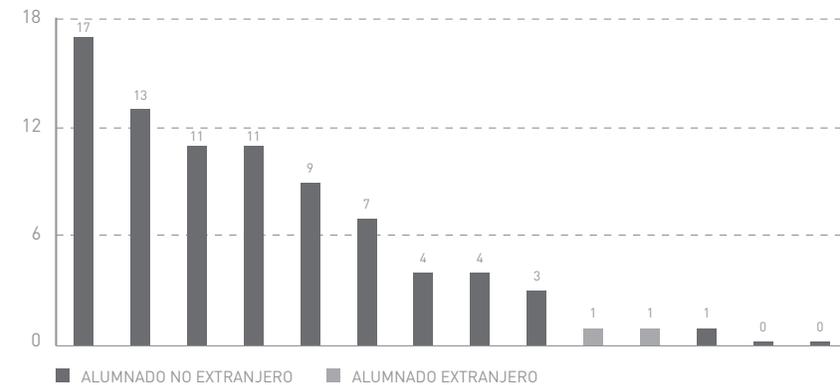
Gráfica No. 54 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 1. 3º ESO. AULA 4



Ítem 2. ¿Qué 3 compañeros/as de la clase te gustaría tener como amigos/as dentro y fuera del instituto?

Los dos estudiantes extranjeros obtuvieron una puntuación de 1 en este ítem, lo que les sitúa en las posiciones inferiores de su grupo. El resultado se muestra en la gráfica 55.

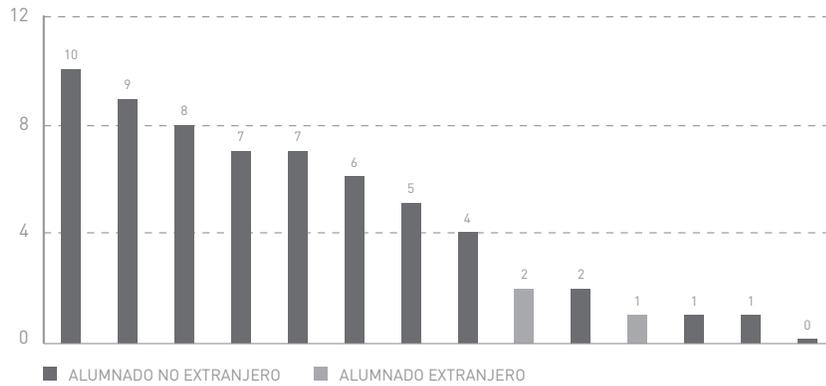
Gráfica No. 55 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 2. 3º ESO. AULA 4



Ítem 3. ¿Con qué 3 compañeros/as no querrías estar en clase ni ser su amigo/a?

Las puntuaciones de los estudiantes extranjeros fueron de 2 y 1, respectivamente, lo que de nuevo les sitúa en las posiciones inferiores del grupo, tal y como muestra la gráfica 56.

Gráfica No. 56 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 3. 3º ESO. AULA 4



- Ítem 4 a) ¿Quién crees que tiene más amigos en clase?**
- Ítem 4 b) ¿Quién crees que tiene menos amigos en el aula?**
- Ítem 4 d) ¿Con quién crees que quiere trabajar menos gente?**
- Ítem 4 f) ¿Quién crees que viene al instituto con menos ganas cada día?**

El resultado de los dos estudiantes extranjeros en todos estos ítems fue de 0 nominaciones. Al igual que en grupos anteriores este resultado es el más habitual en ciertos ítems, donde todas las puntuaciones se concentran en unos pocos alumnos.

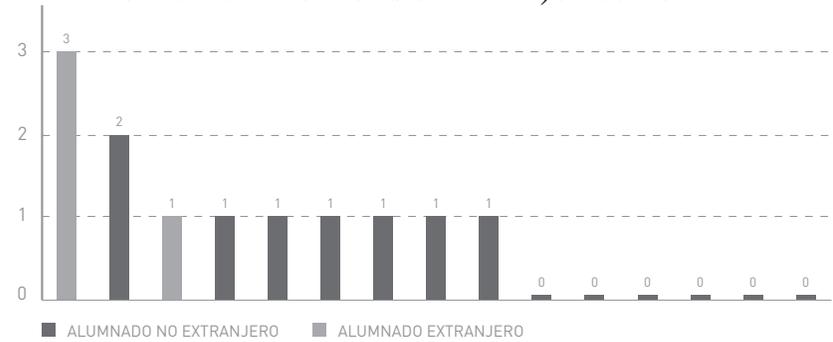
Ítem 4 c) ¿Con quién crees que quiere trabajar más gente?

En este ítem uno de los estudiantes extranjeros obtuvo 2 nominaciones, mientras que el otro no obtuvo ninguna. Ambos resultados se sitúan cercanos a la media de la clase.

Ítem 4 e) ¿Quién crees que viene al instituto con más ganas cada día?

Por último, en este ítem las puntuaciones de los estudiantes extranjeros fueron de 3 y 1 respectivamente. Aunque estas puntuaciones son bajas, ocupan los primeros lugares de su grupo, debido a que las nominaciones estuvieron muy repartidas. El resultado se muestra en la gráfica 57.

Gráfica No. 57 PUNTUACIÓN ÍTEM 4e) 3º ESO. AULA 4



2.3.1.12 4º ESO. Aula 1

2.3.1.12.1_ 4º ESO. Aula 1. Descripción del grupo

Este grupo sigue un programa de enseñanza en valenciano. Tiene matriculados 25 alumnos; 3 de ellos son extranjeros, aunque uno de ellos no asistió al centro los días de realización del sociograma, por lo que no se dispone de sus resultados.

2.3.1.12.2_ 4º ESO. Aula 1. Resultados

Los resultados del grupo se resumen en la tabla 12.

Alumno	País	Años España	Asign. susp. junio	Medidas atención diversidad	Ítem 1		Ítem 2		Ítem 3		Ítem 4a		Ítem 4b		Ítem 4c		Ítem 4d		Ítem 4e		Ítem 4f	
					Pt.pn	Ps. Gr.	Pt.pn	Ps. Gr.	Pt.pn	Ps. Gr.	Pt. Abs.	Ps. Gr.										
39	Portugal	5	3	No	1	18	3	16	8	4	0	6	1	3	0	5	0	6	0	7	0	9
40	Marruecos	7	2	No	3	14	0	21*	8	4	0	6	0	7	0	5	1	3	0	7	2	3
38	Colombia	2	10	No	No asiste al centro los días en que se realiza el sociograma																	

Tabla 12. Puntuaciones sociograma. 4º ESO Aula 1. Pt.pn. = puntuación ponderada; Pt. Abs. = puntuación absoluta; Ps. Gr. = posición dentro del grupo (el número total de alumnos del grupo es 25).

Alumno	País	Años España	Asign. susp. junio	Medidas atención diversidad	Ítem 1		Ítem 2		Ítem 3		Ítem 4a		Ítem 4b		Ítem 4c		Ítem 4d		Ítem 4e		Ítem 4f	
					Pt.pn	Ps. Gr.	Pt.pn	Ps. Gr.	Pt.pn	Ps. Gr.	Pt. Abs.	Ps. Gr.										
39	Irlanda	7	0	No	7	5	5	10	16	1*	0	9	1	4	0	7	0	7	2	4	0	6

Tabla 13. Puntuaciones sociograma. 4º ESO Aula 2. Pt.pn. = puntuación ponderada; Pt. Abs. = puntuación absoluta; Ps. Gr. = posición dentro del grupo (el número total de alumnos del grupo es 17).

Alumno	País	Años España	Asign. susp. junio	Medidas atención diversidad	Ítem 1		Ítem 2		Ítem 3		Ítem 4a		Ítem 4b		Ítem 4c		Ítem 4d		Ítem 4e		Ítem 4f	
					Pt.pn	Ps. Gr.	Pt.pn	Ps. Gr.	Pt.pn	Ps. Gr.	Pt. Abs.	Ps. Gr.										
40	Marruecos	6	0	Diversificación curricular	2	1	1	12*	0	8	0	5	0	4	0	8	0	5	0	7	0	7

Tabla 14. Puntuaciones sociograma. 4º ESO Aula 4. Pt.pn. = puntuación ponderada; Pt. Abs. = puntuación absoluta; Ps. Gr. = posición dentro del grupo (el número total de alumnos del grupo es 14).

2.3.1.13 4º ESO. Aula 2

2.3.1.13.1_ 4º ESO. Aula 2. Descripción del grupo

Este grupo sigue un programa de enseñanza en valenciano. Tiene matriculados 17 estudiantes. Sólo uno de ellos es extranjero.

2.3.1.13.2_ 4º ESO. Aula 2. Resultados

El resumen de resultados del estudiante extranjero, así como su posición dentro del grupo aparece en la tabla 13.

Ítem 1. ¿Con qué 3 compañeros/as te gustaría formar un grupo para estudiar y hacer trabajos de clase?

El resultado del estudiante extranjero fue de 7 puntos, lo que le sitúa dentro de la media de su grupo.

Ítem 2. ¿Qué 3 compañeros/as de la clase te gustaría tener como amigos/as dentro y fuera del instituto?

De nuevo en este ítem el estudiante extranjero se situó en la media de su grupo, en este caso con una puntuación de 5.

Ítem 3. ¿Con qué 3 compañeros/as no querrías estar en clase ni ser su amigo/a?

En este ítem el estudiante extranjero ocupó la primera posición de su grupo, con 16 puntos, tal y como muestra la gráfica 61.

Gráfica No. 61 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 3. 4º ESO. AULA 2



Ítem 4 a) ¿Quién crees que tiene más amigos en clase?

Ítem 4 c) ¿Con quién crees que quiere trabajar más gente?

Ítem 4 d) ¿Con quién crees que quiere trabajar menos gente?

Ítem 4 f) ¿Quién crees que viene al instituto con menos ganas cada día?

El resultado del estudiante extranjero fue de 0 puntos en todos estos ítems. Este resultado es similar a la media de su grupo, ya que las puntuaciones se repartieron en estos ítems en muy pocos alumnos.

Ítem 4 b) ¿Quién crees que tiene menos amigos en el aula?

El estudiante extranjero obtuvo en este ítem 1 nominación, lo que lo sitúa dentro de la media de su grupo.

Ítem 4 e) ¿Quién crees que viene al instituto con más ganas cada día?

Finalmente, el estudiante extranjero obtuvo dos nominaciones en este ítem, lo que igualmente le sitúa en la media del grupo.

2.3.1.14. 4º ESO. Aula 3.

2.3.1.14.1. 4º ESO. Aula 3. Descripción del grupo.

Al igual que ocurría en el aula 4 de 3º de ESO este grupo sigue también un programa de diversificación curricular, con los mismo criterios de selección de alumnos que en el caso anterior. En este grupo se encuentran matriculados 14 estudiantes, uno de ellos extranjero.

2.3.1.14.2. 4º ESO. Aula 3. Resultados.

El resumen de resultados del estudiante extranjero, así como su posición dentro del grupo aparece en la tabla 14.

Ítem 1. ¿Con qué 3 compañeros/as te gustaría formar un grupo para estudiar y hacer trabajos de clase?

El estudiante extranjero obtiene una puntuación de 2 en este ítem, lo que le sitúa en la franja inferior de su grupo, tal y como muestra la gráfica 62.

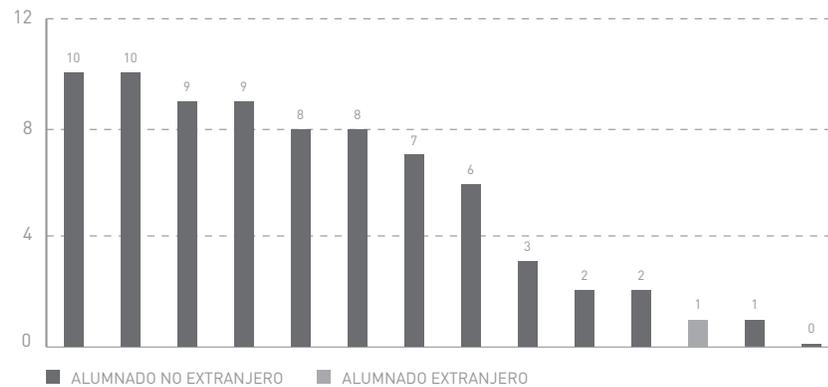
Gráfica No. 62 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 1.
4º ESO. AULA 3



Ítem 2. ¿Qué 3 compañeros/as de la clase te gustaría tener como amigos/as dentro y fuera del instituto?

De nuevo en este ítem el estudiantes extranjero se sitúa en la franja inferior de su grupo, en este caso únicamente con un punto, tal y como recoge la gráfica 63.

Gráfica No. 63 PUNTUACIÓN PONDERADA ÍTEM 2.
4º ESO. AULA 3



Ítem 3. ¿Con qué 3 compañeros/as no querrías estar en clase ni ser su amigo/a?

En este ítem el estudiante extranjero no recibe ninguna nominación. Este resultado se sitúa dentro de la media ya que la mitad de los estudiantes del grupo se encuentra en este mismo caso.

Ítem 4 a) ¿Quién crees que tiene más amigos en clase?

Ítem 4 b) ¿Quién crees que tiene menos amigos en el aula?

Ítem 4 c) ¿Con quién crees que quiere trabajar más gente?

Ítem 4 d) ¿Con quién crees que quiere trabajar menos gente?

Ítem 4 e) ¿Quién crees que viene al instituto con más ganas cada día?

Ítem 4 f) ¿Quién crees que viene al instituto con menos ganas cada día?

Finalmente, el estudiante extranjero no obtuvo ninguna puntuación en ninguno de los apartados del ítem 4. Este resultado se sitúa en la media del grupo, ya que en todos los casos las puntuaciones se concentraron en muy pocos alumnos.

3 CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

A partir de los datos obtenidos en el estudio procedente del análisis realizado en el IES l'Om, obtenemos las siguientes conclusiones:

a) El rendimiento académico de los estudiantes extranjeros y no extranjeros del centro no difieren significativamente.

Una comparación global del rendimiento de los estudiantes en función de su nacionalidad nos indica que el porcentaje global en la etapa de la ESO de estudiantes extranjeros con un rendimiento adecuado (dos o menos asignaturas suspendidas en junio) es del 53.33%, mientras que el porcentaje de estudiantes no extranjeros se sitúa en un 51.47%.

La mayor diferencia entre estudiantes extranjeros y no extranjeros se encuentra en 2º de ESO, donde alcanza el 14.12% a favor de los estudiantes extranjeros. En el resto de cursos, las diferencias se sitúan alrededor del 2% y 7% a favor de los estudiantes españoles en 1º y 4º de ESO respectivamente, y alrededor del 6% a favor de los estudiantes extranjeros en 3º de ESO. Este resultado claramente apunta en la línea de que los estudiantes del centro se han adaptado al currículum propio de su curso de un modo análogo al de sus compañeros de nacionalidad española.

Igualmente, las medidas de atención a la diversidad adoptadas con ellos son similares a las adoptadas con sus compañeros y llevadas a cabo en el centro para atender las necesidades educativas específicas del alumnado: 13 estudiantes extranjeros asisten a las aulas de pedagogía terapéutica, donde reciben atención en grupos reducidos, y llevan a cabo sus adaptaciones curriculares en las que los objetivos, contenidos y la metodología se adecuan al nivel y características de cada

alumno; mientras que 3 estudiantes extranjeros asisten al programa de diversificación curricular desarrollado en 3º y 4º de ESO, y llevan a cabo un currículum adaptado que les brindará la oportunidad de adquirir los objetivos y contenidos básicos de la etapa y obtener la titulación de ESO.

Como medidas extraordinarias de atención a la diversidad, el centro ha planteado grupos de enseñanza de castellano a estudiantes extranjeros recién llegados, o que deben perfeccionar su conocimiento de esta lengua, organizando dos grupos de refuerzo: uno de ellos en horario escolar y otro de ellos fuera del horario escolar, de asistencia voluntaria.

b) Los estudiantes extranjeros poseen un estatus sociométrico heterogéneo en el que no se detectan patrones singulares, ni elementos que sugieran la existencia de un comportamiento sociométrico diferente por su condición de extranjeros.

El estatus sociométrico de los estudiantes extranjeros es extremadamente variado: encontramos 8 estudiantes que destacan con una de las puntuaciones más altas de su aula en alguno de los ítems con significado positivo, o bien con una de las puntuaciones más bajas de su aula en alguno de los ítems con significado negativo. Estos estudiantes podrían considerarse líderes positivos, de mayor o menor intensidad, dado que algunos de ellos destacan en una única puntuación, mientras que otros destacan en más de una puntuación. Estos líderes positivos podrían considerarse estudiantes plenamente integrados.

Igualmente, encontramos 15 estudiantes que destacan al menos en una de las puntuaciones en sentido negativo. Estos estudiantes serían considerados sociométricamente como estudiantes rechazados dentro del grupo en mayor o menor medida (dependiendo de la cantidad de ítems en los que destaquen negativamente). Este resultado sugiere que un cierto número de estudiantes extranjeros experimenta dificultades para ser aceptado dentro de sus grupos por diferentes razones.

También encontramos 4 estudiantes que serían considerados líderes polémicos, por destacar tanto en puntuaciones con significado positivo como en puntuaciones con sentido negativo. Esta circunstancia suele deberse a la división de grupos de afinidad dentro del aula, lo que sugiere que estos estudiantes experimentan problemas para ser socialmente aceptado por algunos alumnos, pero sí desarrollan estrategias que les permiten ser aceptados, e incluso destacar positivamente para otros estudiantes.

Finalmente, el resto de los 45 estudiantes extranjeros del centro no han obtenido en el sociograma ninguna puntuación que les haya hecho destacar entre las 5 puntuaciones más altas o bajas de su grupo. Dado que el sociograma incluía ítems tanto con significado positivo como negativo, este resultado sugiere que estos alumnos podrían calificarse como alumnos que se sitúan en la zona media de todas

las puntuaciones (tanto positivas como negativas), por lo que serían estudiantes perfectamente integrados socialmente en su aula, sin destacar ni en sentido positivo ni negativo.

Consideramos que estos resultados avalan la hipótesis de que el proceso de socialización de los estudiantes extranjeros del centro no destaca de manera diferencial respecto a los estudiantes españoles ni en sentido positivo ni negativo. Igualmente, creemos que la explicación a la existencia de líderes positivos y negativos extranjeros debe buscarse más en las características de personalidad de cada estudiante que en su procedencia extranjera.

III PARTE

**ESTUDIO 2. ANÁLISIS
CUALITATIVO DEL FUNCIONAMIENTO
DEL CENTRO DE RECEPCIÓN
DE MENORES DE VALENCIA.
ENTREVISTA AL PROFESORADO
DEL CENTRO**

1 MÉTODO DEL ESTUDIO 2

Para la realización de este estudio se hizo una entrevista en la que participaron el director del CAES Centro de Recepción de Menores de Valencia junto a dos profesores del centro: una profesora con dedicación al centro a tiempo completo y otra profesora itinerante con dedicación al centro un día a la semana de la especialidad de lengua extranjera: inglés. La entrevista se realizó abordando cuestiones y temas a tratar previamente planificados por el equipo investigador. Sin embargo, dado el ánimo descriptivo de esta entrevista, se invitó encarecidamente a los participantes a contar libremente sus experiencias diarias relevantes con sus estudiantes, a exponer las carencias que presentaba el centro y a destacar los aspectos positivos que encontraban en su funcionamiento y organización.

Los aspectos abordados, planificados previamente, en la entrevista fueron: características del alumnado, descripción del funcionamiento del centro y recursos de los que dispone actualmente, descripción del diseño curricular seguido en el centro educativo, y sugerencias y propuestas de mejora para el funcionamiento del centro.

La entrevista se hizo de modo presencial en dos sesiones de 45 minutos, en horario escolar no lectivo y se realizó por uno de los miembros del equipo investigador. Ambas sesiones transcurrieron en el mes de junio de 2008, al finalizar el curso, ya que se pretendió que en la entrevista se ofreciera una visión panorámica de todo el curso.

2_ RESUMEN DE LA ENTREVISTA

La entrevista se estructuró en cuatro bloques fundamentales, que pretendían analizar las siguientes áreas:

1. Características del alumnado.
2. Descripción del funcionamiento del centro y recursos de los que dispone actualmente.
3. Planteamiento del currículum del centro.
4. Sugerencias y propuestas de mejora para el funcionamiento del centro.

2.1_ CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

La estructura y el funcionamiento del Centro de Recepción de Menores de Valencia distan mucho de la estructura clásica de los centros educativos convencionales debido a las características de su alumnado. Estas características son fundamentalmente tres: a) en primer lugar el desconocimiento del idioma empleado en el centro, b) en segundo lugar el carácter transitorio del centro, ya que el alumnado permanece matriculado en él períodos de tiempo reducidos, y c) en tercer lugar el desinterés generalizado en el rendimiento académico por parte de los alumnos/as.

- a) El desconocimiento de los idiomas de uso en nuestro sistema educativo es una de las características que determina en mayor medida el funcionamiento del centro. Durante gran parte del curso académico el 100% del alumnado matriculado en el centro es de origen extranjero, siendo muy reducido el número de estudiantes españoles que puede estar matriculado durante parte del curso académico en el centro. Obviamente, esta procedencia extranjera de la mayoría del alumnado implica un desconocimiento casi absoluto de las lenguas empleadas en nuestro sistema educativo, lo que reduce enormemente los objetivos curriculares del centro, como se comentará posteriormente.

Sin duda, la nacionalidad más representativa entre el alumnado del centro es la marroquí (entre el 95 y 98% del alumnado tiene este origen), siendo el resto de nacionalidades muy minoritarias, provenientes de regiones como América del Sur, África subsahariana o países como Pakistán. A este respecto, es difícil ofrecer una cifra exacta de las nacionalidades del alumnado del centro, debido fundamentalmente al breve espacio de tiempo que permanece el alumnado matriculado en el centro.

La escolarización previa de los alumnos marroquíes (los más numerosos en el centro) puede ser de tres tipos: el mayor número procede de escuelas coránicas, donde la lengua vehicular es el árabe (lo que implica que los estudiantes desconocen las reglas de nuestro alfabeto) y donde los contenidos que se abordan se centran en gran medida en principios religiosos, muy alejados de nuestro sistema educativo aconfesional. Un número menor de estudiantes proviene de escuelas regladas francesas, más similares a nuestro sistema educativo y donde la lengua vehicular es el francés, lo que supone que estos estudiantes sí conocen el modo de escritura de las lenguas de nuestro sistema educativo. Por último, otro reducido número de estudiantes no ha tenido escolarización previa, lo que hace más difícil, si cabe, su adaptación a nuestro sistema educativo, ya que no están familiarizados con normas básicas del funcionamiento escolar que en cualquier otro centro se dan por sentadas (distribución de roles de profesor y alumno, establecimiento de clases rotatorias según un horario, organización espacial del aula, normas de disciplina, etc.)

b) La temporalidad es la segunda característica que define a este alumnado.

El recorrido más habitual de los estudiantes del centro es el siguiente: una vez declarados en situación de desamparo en nuestro país se les envía a un centro médico donde es estimada su edad cronológica, y si se constata su minoría de edad son enviados al centro de recepción de menores, donde permanecen a cargo del grupo de educadores y equipo educativo de la Conselleria de Bienestar Social, y donde residen temporalmente. Cuando se corrobora que se encuentran en edad de escolarización obligatoria son escolarizados en el CAES Centro de Recepción, situado en el mismo edificio que el centro de menores donde residen. Esta ubicación es transitoria, hasta que son derivados a otro centro de menores de la red de centros de Bienestar Social o bien a pisos tutelados. Cuando esto ocurre, son escolarizados en el centro educativo que corresponde a la localidad de su nueva ubicación.

Oficialmente, el tiempo máximo establecido de estancia en el centro de recepción es de únicamente 45 días, aunque en la realidad este período de tiempo se amplía a períodos de entre 4 y 5 meses, debido a retrasos en su derivación a otros centros, en la mayoría de los casos por problemas de falta de plazas en éstos.

Obviamente, esta transitoriedad condiciona enormemente el funcionamiento del centro: desde el número de alumnos matriculados en el mismo, que sufre grandes oscilaciones dependiendo del momento del año en que se encuentren, hasta las expectativas educativas y curriculares, que impiden la realización de planificaciones educativas que excedan de la inmediatez, son razones que restringen mucho las posibilidades de éxito educativo.

c) Finalmente, la tercera característica que define al alumnado de este centro es el decidido desinterés por su futuro académico y por su proceso de escolarización.

La inmensa mayoría de los estudiantes de este centro podrían identificarse con el tercer grupo de inmigrantes descrito por Funes (2000): el grupo de adolescentes que emigran solos. Casi la totalidad de estos alumnos ha fijado como objetivo de su estancia en España el mundo laboral, máxime si tenemos en cuenta que un gran número de ellos ya proviene del mundo del trabajo de sus países de origen, por lo que lógicamente no entienden totalmente los motivos de su escolarización, que en muchos casos consideran un paso atrás pues su meta es poder acceder a unos ingresos con la mayor urgencia posible.

Este desinterés determina también enormemente el funcionamiento y la vida del centro. En palabras de los profesionales entrevistados, es “muy significativo” el número de estudiantes que tiene problemas para admitir las normas de disciplina habituales de un centro y para reconocer la autoridad del profesorado (especialmente de las profesoras). Para muchos de los estudiantes del centro, la obligación de realizar tareas intelectuales, que requieren trabajos meramente conceptuales (no manipulativos ni basados en la actividad física) son nuevos, y en consecuencia son difíciles de realizar y de aceptar, pues en muchos casos no comprenden la utilidad para ellos, ya que no encuentran la relación directa con su meta última (el mundo laboral).

2.2_ DESCRIPCIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO Y RECURSOS DE LOS QUE DISPONE ACTUALMENTE

El segundo bloque que abordó la entrevista fue el funcionamiento del centro, y la descripción y valoración de los recursos de los que dispone el mismo. Se abordaron los recursos humanos, materiales y organizativos del centro.

2.2.1 Recursos humanos

El centro cuenta en su plantilla con seis profesores y profesoras: tres de ellos con dedicación completa al centro, que ejercen como profesores de los ámbitos tecnológico y sociolingüístico que se trabajan en el centro, y otros tres profesores itinerantes, con dedicación parcial al centro, de las especialidades de música, educación física y lengua extranjera: inglés. Todos ellos tienen destino provisional en el centro (comisión de servicios o interinos), no existiendo ningún profesional definitivo.

La distribución del alumnado es de dos grupos aula y un profesor de apoyo que realiza tareas de acogida, control disciplinario de los elementos más disruptivos o bien documentación para el aula. La ratio de profesor/alumno varía dependiendo del momento del curso escolar en que se encuentren, ya que la matrícula del centro no es estable a lo largo del año. En el momento de realizar la entrevista, la matrícula se encontraba en 26 alumnos aunque se ha llegado a 30 en algún momento del curso. Aunque algunos estudiantes faltan, según bloque horario de mañana o de tarde, y otros se ausentan sin permiso ni del centro ni de los educadores, la ratio de 12 alumnos profesor es una media estimada a lo largo del curso.

Paralelamente a la actuación del centro escolar, con los estudiantes del centro también realizan intervenciones educativas un equipo formado por un psicólogo, un trabajador social y varios educadores y educadoras, que forman parte de la plantilla del centro de menores (no el centro educativo, sino el centro en que residen), dependientes de la Conselleria de Bienestar Social.

La valoración que hacen los profesionales del centro de los recursos humanos de los que disponen es claramente insuficiente debido a las necesidades casi individualizadas del alumnado del centro.

2.2.2 Recursos materiales

En cuanto a recursos materiales, se interrogó a los profesionales del centro por su opinión sobre tres aspectos fundamentales: distribución espacial del centro, libros de texto y materiales curriculares, y material informático y audiovisual.

2.2.2.1_ Espacio y aulas del centro

El centro educativo se encuentra en el mismo edificio que el centro de menores en el que los alumnos residen temporalmente. Cuenta con un aula, que hace a la vez las funciones de aula y de despacho para uso del profesorado, lo que dificulta el trabajo personal del profesorado, ya que deben utilizar espacios polivalentes. Esta función polivalente de los espacios genera en ocasiones problemas de disciplina, pues es difícil limitar el acceso de los alumnos al espacio reservado al trabajo personal del profesorado y se dificulta que los estudiantes se centren en el funcionamiento de las clases ya que la división de un aula en dos espacios invita más a la dispersión que al mantenimiento de la atención.

También cuentan con un aula pura, que sólo se utiliza como tal y con un taller creado durante el curso 2006-07, después de la solicitud y concesión de un nuevo espacio a la residencia. Este taller de tecnología se sitúa en un semisótano y está separado de las otras dependencias del centro educativo.

El profesorado considera escasa la adecuación de las aulas, ya que se trata de aulas con pizarra, pupitres y sillas, que reúnen las condiciones mínimas para el aprendizaje, pero que son de un tamaño demasiado reducido teniendo en cuenta el número de alumnos que deben albergar y la doble función (aula y despacho) que deben realizar.

Finalmente, el centro cuenta con un pequeño patio, también de dimensiones reducidas, al aire libre con instalaciones mínimas para la práctica deportiva.

2.2.2.2_ Libros de texto especializados para las características del alumnado del centro y bibliografía especializada para la formación del profesorado

Este recurso se valora como muy insuficiente, ya que el centro carece de dotación especial en este aspecto y los recursos específicos existentes a este respecto son de creación propia, o bien han sido adaptados por el personal del centro.

2.2.2.3_ Equipamiento informático

También se valora como muy insuficiente. El centro carece de aula de informática como tal. En cada una de las aulas hay dos ordenadores de capacidad muy limitada y de una antigüedad que los convierte en desfasados para el funcionamiento de software reciente. Las aulas cuentan también con un ordenador en mejores condiciones dedicado a uso del profesorado.

Igualmente, el centro carece de software específico para alumnado extranjero, cuenta con el material curricular de enseñanza de castellano y valenciano “Vine/Ven” distribuido por la Conselleria de Educación, pero que no es considerado por los profesionales del centro como un recurso adecuado para el alumnado, dado que está enfocado en parte a la lengua escrita, y su formato de presentación no resulta adecuado a las características de los alumnos.

2.2.3 Recursos organizativos

A este respecto se interrogó sobre la formación especializada del profesorado, la flexibilización de horarios y la coordinación con otros centros.

Respecto a la formación del profesorado, el centro no dispone de un programa de formación específicamente dirigido a las características para su alumnado, sino que se atiene a la oferta formativa general de la red de Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIREs), que es considerada demasiado teórica, y no es valorada como una formación con repercusión directa sobre la práctica educativa en el centro. Según los profesionales del centro, *“el mayor problema es, como siempre, que debe realizarse fuera de todo horario lectivo y que depende de las voluntades de los docentes, por lo que en ocasiones aunque sí sea interesante no se accede a la formación”*.

Respecto a la organización horaria, el horario de los alumnos se ha adaptado a la organización del centro de menores en el que residen los alumnos. Las clases se inician a las 10.00 de la mañana y se desarrollan hasta las 13.00, y se reanudan por la tarde desde las 15.00 hasta las 17.00. La sesión de la mañana se divide en dos bloques: el primero de ellos, más amplio, es dedicado al aprendizaje del castellano; mientras que el segundo es dedicado al trabajo con contenidos matemáticos. La sesión de la tarde se dedica a actividades de carácter más manipulativo: realización de diferentes talleres, educación física y música.

Finalmente, respecto a la coordinación con centros posteriores a los que se trasladan los alumnos, en gran cantidad de casos se orienta a los estudiantes a cursos de formación del SERVEF, enfocados a la inserción laboral posterior de estos alumnos.

2.3_ DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR SEGUIDO EN EL CENTRO EDUCATIVO

El tercer bloque de la entrevista giró entorno a la planificación y organización del currículum del centro.

Los objetivos curriculares últimos que se persiguen en el centro educativo giran entorno a aspectos personales, tan alejados del currículum educativo ordinario como la adquisición de hábitos de higiene adecuados, reducción de la agresividad, aceptación de las normas del centro, o principios de tolerancia y aceptación de los compañeros y compañeras que permitan una convivencia mínimamente adecuada. Estos aspectos, que en otros centros suelen tratarse de modo únicamente testimonial, o en presencia de problemas concretos, cobran un papel central en este centro y se convierten en objetivos educativos importantes, dadas las necesidades que plantea el alumnado.

Los contenidos curriculares conceptuales se limitan al aprendizaje de la lengua a nivel oral en muchos casos, o de iniciación a la lectoescritura en otros casos (dependiendo del nivel de escolarización previa), y al aprendizaje de principios matemáticos básicos que puedan ser útiles para la vida diaria de los estudiantes. Los objetivos que exceden de estas pretensiones se encuentran demasiado alejados de la realidad de estos estudiantes, por lo que en el centro se propone un programa de mínimos más realista y adaptado al nivel educativo de su alumnado. Únicamente cuando el alumnado tiene potencial y voluntad, o cuando se han producido escolarizaciones en el centro de estudiantes que procedían del sistema educativo español con una escolarización regular, se han llevado a cabo diseños curriculares referidos a secundaria.

Igualmente, desde el centro se proponen actividades extraescolares cuyo objetivo se circunscribe a familiarizar a sus estudiantes con la vida social o cultural de la ciudad, y a proponer actividades de tiempo libre de carácter educativo. Se realiza una actividad extraescolar aproximadamente cada mes. Algunas de las actividades del centro son salidas al cine, teatro o museos. Igualmente, en ocasiones se realizan visitas a asociaciones y ONGs de ayuda y apoyo a extranjeros.

2.4_ SUGERENCIAS Y PROPUESTAS DE MEJORA PARA EL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO

Finalmente, se solicitó a los profesores del centro que expusieran propuestas para mejorar el funcionamiento del centro, bien optimizando los recursos disponibles, bien indicando qué nuevos recursos opinan que son necesarios para el mejor funcionamiento del mismo.

A este respecto, los entrevistados realizaron cuatro propuestas para mejorar el funcionamiento del centro, fundamentalmente centradas en el aumento o mejora de recursos personales y organizativos.

2.4.1 Aumento de los recursos personales

Uno de los aspectos que se consideraron más importantes para la mejora del centro fue el aumento de profesionales del centro. La ratio de alumnos por cada profesor es uno de los aspectos que decide más claramente las posibilidades de ofrecer unas actividades educativas y dedicación adecuadas a los estudiantes, por lo que parece que es uno de los elementos más determinantes para optimizar las posibilidades de éxito de la acción educativa.

En el momento de realizar la entrevista, la ratio profesor/alumno estaba situada en 12 alumnos por cada profesor, lo que en principio parecería una ratio adecuada, ya que en comparación con aulas ordinarias, la cifra es notablemente más reducida que la ratio por aula establecida en la normativa. Sin embargo, la realidad educativa es distinta y la ratio de estudiantes por aula en el centro es en la práctica demasiado elevada, ya que en muchos momentos son varios los alumnos que necesitarían la dedicación exclusiva de un profesional para ellos solos (por razones como la indisciplina, la agresividad o la tendencia continuada a romper las normas).

Desde el centro se ha solicitado a la administración educativa, con el oportuno informe de necesidades, la recalificación de la plantilla de profesores ya que la demanda del centro son dos profesores de secundaria de ámbito sociolingüístico y dos profesores de secundaria de ámbito tecnológico, para planificar unos módulos curriculares basados en la enseñanza y competencia lingüística y en el aprendizaje de unas destrezas profesionales generales que les sean útiles en el mundo laboral.

Esta primera propuesta es más que razonable si comparamos la ratio de este centro con las ratios establecidas por normativa en situaciones educativas que pueden resultar similares, como las aulas de pedagogía terapéutica de otros centros educativos, las aulas de programas de educación compensatoria, o las aulas de enseñanza de idiomas del programa PASE. En todos estos casos, observamos que la ratio de estudiantes es, por normativa, menor o similar a la de este centro (normalmente 12 alumnos), pero sin

embargo cuentan con la posibilidad de realizar planificaciones para todo un curso académico, por lo que tienen más posibilidades de proponer y conseguir objetivos educativos complejos. Creemos que esta comparación justifica la afirmación de que la ratio profesor/alumno del centro es demasiado elevada.

2.4.2 Cambios en el planteamiento y la organización curricular

El segundo de los aspectos en los que coincidieron los participantes fue en la conveniencia de dotar de flexibilidad a la organización curricular del centro, así como de un carácter más orientado a la posterior inserción laboral de sus estudiantes.

Esta necesidad de flexibilizar el planteamiento del currículum se deriva en primer lugar del carácter transitorio que tiene el centro educativo. La organización en cursos académicos de 9 meses organizados en trimestres, con fechas de inicio y final rígidas, no parece demasiado adecuada para este centro, en el que los estudiantes permanecen períodos de tiempo más reducidos. Desde el centro se propone el establecimiento de módulos trimestrales con significado en sí mismos, a los que los alumnos podrían incorporarse en el momento de su matriculación en el centro y que perseguirían objetivos curriculares, habilidades relacionadas con el mundo laboral, hábitos personales y de convivencia, y aprendizaje de las lenguas oficiales, basados en mínimos. De este modo, se intentaría que los estudiantes tuvieran la sensación de que su proceso educativo tiene una finalidad en sí mismo y no simplemente estar asistiendo a una parte de un curso académico, al cual se han adherido en un punto temporal marcado al azar por el momento de su ingreso y salida del centro, y en el que no pueden identificar con facilidad un inicio o un final con sentido.

En esta misma línea, se planteó la necesidad de proponer a los estudiantes que así lo desearan y tuvieran opciones reales, la posibilidad de obtener una certificación oficial de su proceso de escolarización en el momento de abandonar el centro educativo, en la que se hiciera referencia a las capacidades adquiridas, en lugar de tener que esperar a convocatorias oficiales o a cumplir requisitos de edad para obtener titulaciones oficiales. Esta posibilidad podría servir de aliciente para los estudiantes y podría dotar de sentido a su escolarización, ya que les podría ayudar a su posterior inserción laboral. Hasta el momento, desde el centro se ha realizado esta preparación para convocatorias oficiales, pero la normativa actual sólo permite el acceso a este tipo de exámenes a los mayores de 18 años, lo que limita mucho la normalidad del proceso educativo de estas personas que se incorporan tarde a nuestro sistema escolar y todavía no alcanzan la mayoría de edad.

2.4.3 Mejora de los recursos materiales

Igualmente, se planteó la necesidad de optimizar los recursos materiales, especialmente la adecuación de aulas de mayor tamaño que permitieran más actividades de carácter manipulativo. Las aulas actuales del centro son de tamaño reducido y únicamente permiten la realización de actividades en las que los estudiantes deben estar sentados en sus pupitres. Ello restringe mucho las posibilidades de realizar tareas variadas, más manipulativas y más apropiadas para las características de estos estudiantes, que les liberen de la monotonía de las clases excesivamente teóricas en las que se espera que permanezcan sentados y escuchando al profesor durante un período prolongado de tiempo.

2.4.4 Aumento de la formación práctica del profesorado

Finalmente, en cuanto al capítulo de formación de profesorado, se indicó que esta sí es necesaria y conveniente. Sin embargo, se apuntó que la formación debe dotarse de un carácter más práctico, de modo que se facilite una aplicación más directa de los contenidos tratados en las actividades de formación en la práctica diaria, y se planteen experiencias más prácticas y cercanas a la realidad educativa de los alumnos.

3 CONCLUSIONES GLOBALES DE LA ENTREVISTA

La conclusión fundamental que se extrae de los resultados de esta entrevista es que, si se pretende maximizar la eficacia y el carácter educativo de este centro, es conveniente dotarlo de medidas que flexibilicen su funcionamiento y organización, dada su singularidad derivada de las características de su alumnado.

En opinión del equipo investigador, este centro educativo es notablemente diferente de los centros educativos ordinarios, en los que la inmensa mayoría del alumnado permanece durante períodos de tiempo mucho más prolongados (varios cursos académicos, o incluso todo el período de escolarización), domina desde el inicio las lenguas oficiales que se emplean en el centro, tiene adquiridos muchos de los hábitos de trabajo a los que los alumnos de este centro no están acostumbrados, y comprenden mucho mejor la finalidad y el funcionamiento del sistema escolar en general. Creemos que esta diferenciación debe hacer necesario un cambio acorde en el funcionamiento y la organización del centro. Los cambios planteados son:

- En primer lugar, cambios en el calendario académico, ya que no se entiende que sea el mismo que el resto de centros, lo que provoca, por ejemplo, que deban programarse actividades para un curso académico, cuando se sabe que los alumnos no van a permanecer en el centro en realidad más que unos pocos meses. A este respecto, se propone la realización de una programación que dure aproximadamente el mismo período que como media permanecen los alumnos en el centro, y en la que se incluyan los objetivos mínimos que se consideren necesarios a criterio del centro.
- En segundo lugar, cambios en la asignación del profesorado. Actualmente el centro recibe una asignación de profesorado similar a la de un centro ordinario, cuando sus necesidades son, obviamente, diferentes. A este respecto, parece necesaria la asignación de profesorado especializado en las necesidades educativas específicas que plantean los alumnos, la asignación de profesionales de la psicología de la educación adscritos propiamente al centro (no a la residencia de menores), la asignación de profesores de talleres o de actividades profesionales, y la asignación de profesores especializados en la enseñanza de castellano y valenciano a alumnado extranjero. A este respecto, la plantilla del centro remarca la importancia que tiene para el trabajo diario la necesidad del carácter vocacional de sus componentes, y que en los procedimientos de adjudicación de profesorado se dé a conocer claramente las características del centro para que el profesorado destinado allí lo sea en el cien por cien de los casos voluntariamente.
- Finalmente, se sugiere la posibilidad de enfocar el currículum del centro más directamente a habilidades relacionadas con el mundo laboral: tanto en el sentido de enseñar a los alumnos el funcionamiento básico de nuestro mercado de trabajo (normativa básica, derechos y deberes), como en el sentido de ofrecer una formación básica en algún área laboral en la que tengan posibilidades posteriores de inserción a un puesto de trabajo, ya que para un porcentaje altísimo de los estudiantes del centro la opción más deseada es la incorporación inmediata a este mercado laboral.

Desde el equipo investigador consideramos necesario hacer un mayor esfuerzo tanto en la dedicación de recursos como en la flexibilización de la normativa de funcionamiento del centro. Creemos que este aumento de esfuerzo por parte de la Administración se justifica en tanto que para muchos de los alumnos del centro esta experiencia educativa va a ser prácticamente su única oportunidad de formar parte de una experiencia educativa formal, y para todos los alumnos es su primera toma de contacto con las instituciones de su nuevo país, por lo que es una de las mejores oportunidades para facilitar su integración en nuestra sociedad.

Creemos que esta inversión realizada en este centro puede resultar a largo plazo muy rentable en términos de “capital humano”, ya que de ella puede depender que los jóvenes extranjeros que allí son escolarizados obtengan una formación laboral mínima al menos durante unos meses, o por el contrario que permanezcan un tiempo en una institución que no contemplan como útil, y cuyo significado no llegan a comprender completamente, por lo que no respetan su funcionamiento y permanecen en ella de manera obligada hasta que tienen la posibilidad de abandonarla.

IV PARTE

**ESTUDIO 3. ANÁLISIS CUANTITATIVO
DE LA ESCOLARIZACIÓN DEL
ALUMNADO EXTRANJERO EN UNA
MUESTRA AMPLIA DE CENTROS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

1 MÉTODO DEL ESTUDIO 3

Para la realización de este estudio se ha aplicado un cuestionario de evaluación de la adaptación del alumnado extranjero a 128 centros de educación infantil y primaria e institutos de educación secundaria.

El cuestionario fue enviado por correo electrónico a la dirección oficial de todos los centros de educación infantil y primaria e institutos de educación secundaria de la Comunidad Valenciana durante el mes de abril de 2007. El envío consistió en una carta en la que se informaba a los centros de los objetivos y fines del estudio, se indicaba que la identidad de cada centro permanecería en el anonimato, ya que la corrección de los cuestionarios conformaría una amplia base de datos que serviría para realizar cálculos estadísticos, y los resultados de cada centro pasarían a engrosar dicha base de datos sin aparecer su nombre. El procedimiento de respuesta consistió en cumplimentar on-line el cuestionario y reenviarlo a la misma dirección desde la que fue remitido.

Para localizar la dirección de los centros se empleó la guía de centros docentes de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana. Consideramos que la ratio de respuesta fue significativamente baja, dado que se realizó un envío masivo a todos los centros de la Comunidad y únicamente se obtuvieron 128 respuestas. Los motivos de la baja tasa de respuesta creemos que deben buscarse en tres factores:

- En primer lugar, quizá el procedimiento de envío no aseguró la recepción de todos los cuestionarios, dado que muchos centros nos han manifestado que su correo electrónico oficial no es consultado periódicamente, por lo que una cierta cantidad de cuestionarios se perdieron debido a ello.
- En segundo lugar, creemos que es posible que algunos centros rehusaran participar para evitar ofrecer respuestas en las que se

diera información sobre el funcionamiento interno del centro, o sobre la presencia de conflictos o situaciones de difícil resolución por parte del centro. Según Cornejo (2007), en muchos centros escolares se practica una cultura en la que el centro permanece aislado del entorno, evitando la transparencia e impidiendo la observación de los procesos llevados a cabo en la institución, por lo que este tipo de centros rehusarían por estos motivos participar en este tipo de investigaciones.

- Finalmente, es posible que para muchos centros el hecho de participar en esta investigación no supusiera un aliciente ni un reto de su interés. En la carta que se envió a los centros, se informaba que los centros participantes obtendrían información de los resultados de la investigación una vez estuviera finalizada, y el equipo investigador atendería a cualquier duda o sugerencia propuesta. Sin embargo, quedaba claro que se trataba de un trabajo de diagnóstico, de mera observación de los procesos educativos, sin posibilidad de intervención alguna por parte de los investigadores. Creemos que quizá este tipo de investigaciones suponen un escaso aliciente para algunos centros, ya que no obtienen beneficio en forma de intervención escolar, por lo que estos centros contemplarían la investigación únicamente como una nueva tarea o carga, con lo que darían una baja prioridad a su cumplimentación.

El diseño del cuestionario fue realizado por parte del equipo investigador, y fue remitido a técnicos de la Fundación CeiMigra para su supervisión. Dichos técnicos realizaron una serie de sugerencias que ayudó a mejorar el diseño y el contenido del cuestionario, y que fue añadida al mismo en su diseño final.

El cuestionario se divide en cinco secciones:

a) Datos demográficos del centro

En este apartado se solicita información sobre el tipo de centro según titularidad, el tipo de población en que se encuentra (rural o urbana), tamaño del centro (número de unidades y de alumnos), y datos de los estudiantes extranjeros, relacionados con su número, procedencia y conocimiento de las lenguas oficiales del centro.

b) Recursos dedicados a la atención específica del alumnado extranjero

En este apartado se solicitaba información sobre la presencia en el centro de programas de intervención específicamente dirigidos a la atención a estudiantes extranjeros (PASE o educación compensatoria), así como la presencia de otros programas y medidas de atención a la diversidad de los cuales algunos estudiantes extranjeros podrían beneficiarse (PROA, programas de prevención de absentismo, etc.)

Igualmente, se solicitaba información sobre el tipo de recursos personales, materiales y organizativos a disposición del centro para la atención educativa del alumnado extranjero, así como el grado en que estas medidas se dirigen a ellos.

Finalmente, se solicita una valoración en la que se califique de excesivos, suficientes o insuficientes estos recursos.

c) Comparaciones entre alumnado extranjero y no extranjero

En este apartado se incluyen cuestiones referidas a la actitud del alumnado en el aula, las relaciones con el profesorado y el rendimiento académico, que se plantearon para el caso de estudiantes extranjeros y no extranjeros para facilitar su comparación. Uno de los ítems planteados en este apartado fue adaptado del cuestionario empleado en 2003 por el Instituto Universitario de Estudios para las Migraciones (IUEM) en un trabajo similar a este estudio realizado en Andalucía. Este ítem se incluyó para facilitar la comparación entre ambos estudios.

d) Grado de adaptación del alumnado extranjero al centro

En esta sección se pregunta a los centros sobre el grado en que los estudiantes extranjeros se han adaptado a diferentes aspectos de la vida escolar, como el aprendizaje de castellano y valenciano, la motivación hacia el aprendizaje, las relaciones con los compañeros, la participación en actividades extraescolares, la puntualidad, etc.

e) Interés y colaboración de los familiares del alumnado del centro

Finalmente, en este apartado se incluyen diferentes cuestiones relacionadas con el interés de los familiares del alumnado del centro en aspectos relacionados con la escolarización de sus hijos/as, como la asistencia a reuniones en el centro, la provisión del material escolar necesario, el apoyo en la realización de tareas, etc. Todas estas cuestiones

fueron planteadas tanto para los familiares de los estudiantes extranjeros como para los familiares de los estudiantes españoles.

Al igual que en uno de los apartados anteriores, se incluyen algunos ítems adaptados del estudio del IUEM (2003), con el fin de poder establecer comparaciones entre los resultados de ambos.

El cuestionario utilizado se incluye en el Anexo 1.

2 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se ofrecen los resultados obtenidos tras el análisis de la información recogida en los cuestionarios. Todos los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS 12.0.

2.1 DATOS DEMOGRÁFICOS

2.1.1 Tipología de centros

De los 128 cuestionarios recabados, 100 (78.1%) fueron cumplimentados en centros de educación infantil y primaria (CEIP), mientras que los 28 restantes (21.9%) fueron cumplimentados en institutos de educación secundaria (IES).

Un 82.8% de los centros eran de titularidad pública, mientras que un 14.1% eran centros privados y un 1.6% privados concertados.

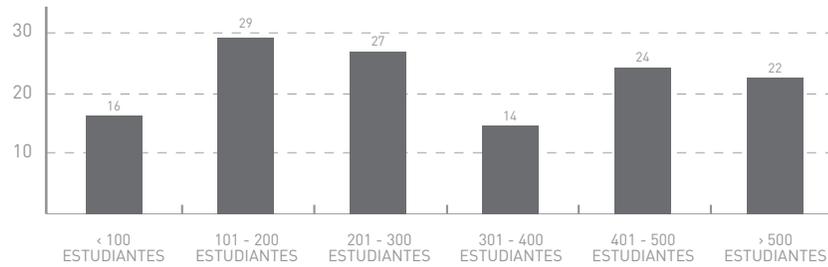
En cuanto a la persona que cumplimentó el cuestionario, en el 76.6% de los casos el cuestionario fue respondido por un miembro del equipo directivo, en un 12.5%, la cumplimentación del cuestionario corrió a cargo del maestro/a de pedagogía terapéutica del centro y en un 9.4% fue el psicopedagogo/a del centro. Dado que el procedimiento de aplicación fue el envío de los cuestionarios al correo electrónico oficial del centro, creemos que este hecho ha provocado el sesgo derivado de que más de las tres cuartas partes de los cuestionarios hayan sido cumplimentados por miembros de la dirección del centro, normalmente encargada de la lectura del correo oficial del centro.

La ubicación de los centros que han respondido el cuestionario se reparte casi por igual entre enclaves urbanos y rurales: el 56.3% se ubican en poblaciones urbanas y el 43.8% en zonas rurales.

El tamaño de los centros que han respondido al cuestionario es mayoritariamente pequeño o medio: el 43.8% son centros de menos de 12 unidades, el 43.8% son centros de entre 12 y 24 unidades, el 9.4% son centros de entre 24 y 36 unidades y únicamente el 3.1% son centros de más de 36 unidades.

En cuanto al número de alumnos, la muestra de centros incluye desde centros rurales con un número muy reducido de estudiantes matriculados (11 estudiantes en algunos casos), hasta macrocentros con 900 estudiantes matriculados. El número medio de estudiantes matriculados en los centros que han cumplimentado el cuestionario se sitúa en 317.4 estudiantes.

La distribución por tipo de centro se recoge en la gráfica 64, y se amplía en la tabla 15:

Gráfica No. 64 DISTRIBUCIÓN DE CENTROS POR NÚMERO DE ESTUDIANTES MATRICULADOS**Tabla No. 15 NÚMERO DE ESTUDIANTES EN LOS CENTROS**

Nº de estudiantes del centro	< 100	101 a 200	201 a 300	300 a 400	400 a 500	> 500
Número de centros	16	29	27	14	24	22
% de centros	(12.5%)	(22.6%)	(21.1%)	(10.9%)	(18.8%)	(17.2%)

2.1.2 Número y procedencia de los estudiantes extranjeros

El número total de estudiantes extranjeros de los centros varió también desde centros con un único estudiante extranjero, hasta centros con 235 estudiantes extranjeros. El número medio de estudiantes extranjeros por centro se sitúa en 40.3.

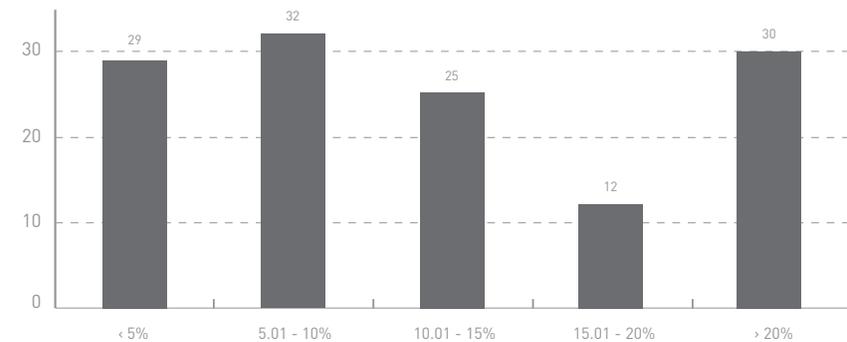
La distribución de estudiantes se recoge en la gráfica 65, y se amplía en la tabla 16:

Gráfica No. 65 DISTRIBUCIÓN DE CENTROS POR NÚMERO DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS MATRICULADOS**Tabla No. 16 NÚMERO DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS POR CENTRO**

Nº de estudiantes s extranjero	< 25	26 a 50	51 a 75	76 a 100	> 100
Número de centros	57	32	16	11	8
% de centros	(44.5%)	(25%)	(12.5%)	(9.6%)	(6.3%)

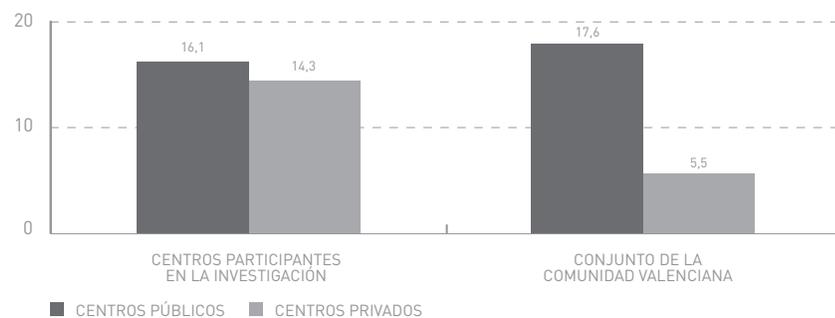
A partir de los datos del número de estudiantes matriculados en el centro, y del número de estudiantes extranjeros matriculados en el centro, se calculó el porcentaje que representaban en el alumnado total del centro la población extranjera. El valor medio de este porcentaje fue del 12.69%. Este resultado es similar a la media de estudiantes extranjeros matriculados en centros en la Comunidad Valenciana: en educación primaria es del 13.80%, y en ESO es del 7.52%.

La distribución de centros según el porcentaje que representan los estudiantes extranjeros entre su alumnado se recoge en la gráfica 66.

Gráfica No. 66 DISTRIBUCIÓN DE CENTROS SEGÚN PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS MATRICULADOS

De los centros participantes en la investigación, los centros públicos tenían matriculados en su alumnado un porcentaje ligeramente mayor de estudiantes extranjeros (16.1%) que los centros privados concertados (14.3%). Esta diferencia, sin embargo, es mucho menor que en el conjunto de centros de la Comunidad Valenciana, donde en la etapa de educación primaria el sector público concentra al 17.6%, mientras el sector privado concertado tiene matriculados tan sólo un 5.5% de estudiantes extranjeros. Esta comparación se ofrece en la gráfica 67.

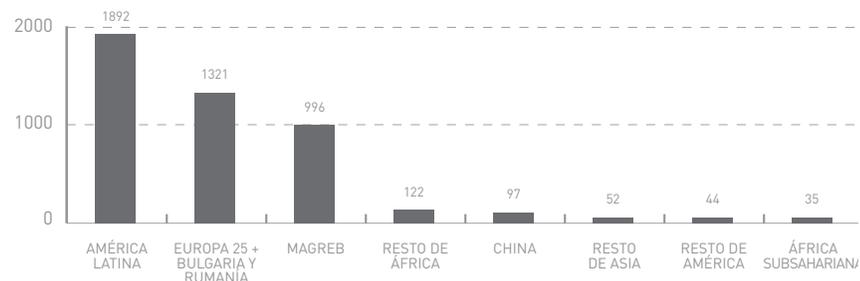
Gráfica No. 67 DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN RED PÚBLICA Y PRIVADA



Es importante tener en consideración este dato al extraer conclusiones respecto a esta investigación en las comparaciones entre centros según su titularidad pública o privada, ya que los centros privados concertados que voluntariamente han participado en la investigación cumplimentando el cuestionario tienen un porcentaje de estudiantes extranjeros matriculados notablemente superior al del conjunto de centros de sus mismas características en la Comunidad Valenciana, por lo que no son representativos del conjunto de centros privados concertados de la Comunidad.

En cuanto a la procedencia de los estudiantes extranjeros, las comunidades más numerosas representadas en los centros que cumplimentaron el cuestionario fueron la de estudiantes procedentes de América Latina (30.32%), la del conjunto de la Europa de los 25 + Bulgaria y Rumanía (26.96%) y la de estudiantes procedentes del Magreb (15.96%). La procedencia de los estudiantes extranjeros se refleja en la gráfica 68:

Gráfica No. 68 PROCEDENCIA DEL ALUMNADO EXTRANJERO



2.1.3 Competencias comunicativas del alumnado extranjero

En cuanto a la competencia comunicativa de estos estudiantes extranjeros en el momento de ingresar en los centros, éstos han respondido que tan sólo 104 del total de 5.152 estudiantes extranjeros incluidos en la investigación carecían *completamente* de competencias comunicativas en las lenguas oficiales del centro, lo que supone únicamente un 2.02% del total.

En cuanto al tiempo que tardan estos estudiantes extranjeros, que carecen de competencias comunicativas en el momento de matricularse en el centro, en adquirir competencias suficientes para seguir el ritmo de una clase al menos en una de las lenguas oficiales del centro, realizamos una distinción en el cuestionario entre alumnos cuya primera lengua es una lengua romance, y estudiantes cuya primera lengua no es lengua romance.

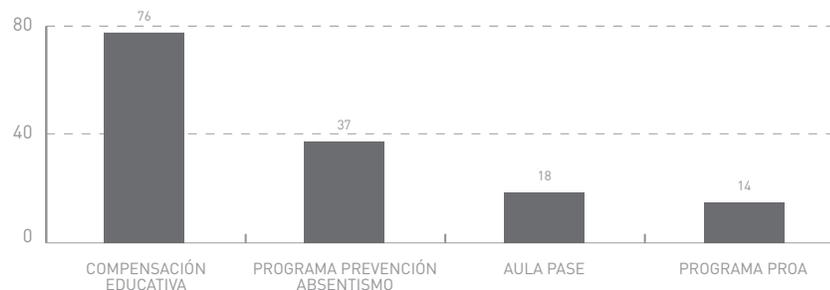
En el caso de los estudiantes cuya lengua de origen es una lengua romance, estos estudiantes emplean como media 4.73 meses en dominar al menos una de las lenguas del centro, mientras que en el caso de estudiantes cuya primera lengua no es romance, el tiempo que emplean en adquirir al menos una de las lenguas del centro es sensiblemente superior, empleando como media 7.72 meses. Consideramos que esta diferencia puede ser una guía útil para los centros educativos en la planificación de recursos dedicados a la enseñanza de las lenguas oficiales de los estudiantes extranjeros.

2.2_ RECURSOS DEDICADOS POR LOS CENTROS A LA ATENCIÓN ESPECÍFICA DEL ALUMNADO EXTRANJERO

2.2.1 Presencia de programas institucionales dedicados a la atención a la diversidad en los que puede atenderse a alumnado extranjero

En el cuestionario preguntamos a los centros sobre la existencia de programas institucionales dedicados a la atención a la diversidad, como el programa PASE, PROA, programa de compensación educativa o programas para la prevención del absentismo. El programa más presente en los centros fue el programa de compensación educativa, presente en 76 centros. Otros 37 centros contaban con programa de prevención del absentismo, 18 con aula PASE y 14 con alguna línea de actuación del plan PROA.

Gráfica No. 69 PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS



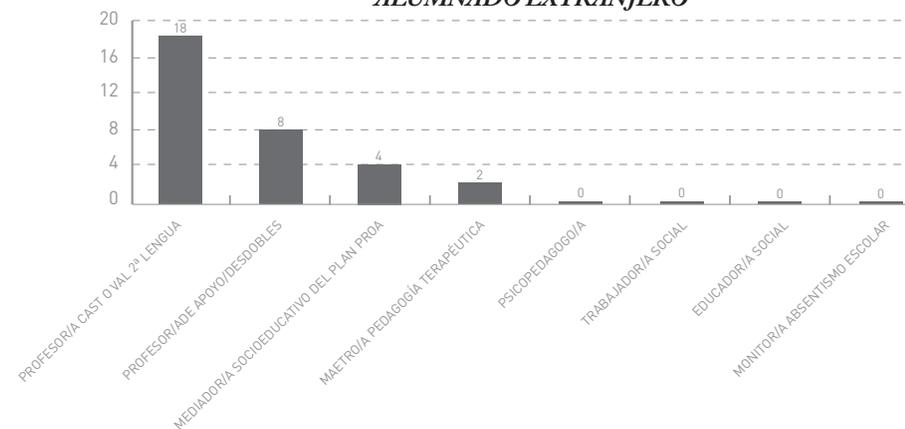
Este resultado se debe, probablemente, a la antigüedad de la existencia de estos programas. Los programas de educación compensatoria se instauraron en la Comunidad Valenciana a partir de un convenio de colaboración suscrito con el Ministerio de Educación y Ciencia el 21 de septiembre de 1984, mientras que los programas PASE y PROA son de más reciente implantación. Ello explica la diferencia de la presencia de unas y otras medidas de atención a la diversidad, y sugiere una posible idea de la evolución que seguirá en los próximos años la implantación de nuevos planes de actuación que diversifiquen la respuesta educativa y que complementen los programas de educación compensatoria hasta ahora implantados en gran cantidad de centros educativos.

2.2.2 Recursos personales dedicados a la atención educativa al alumnado extranjero

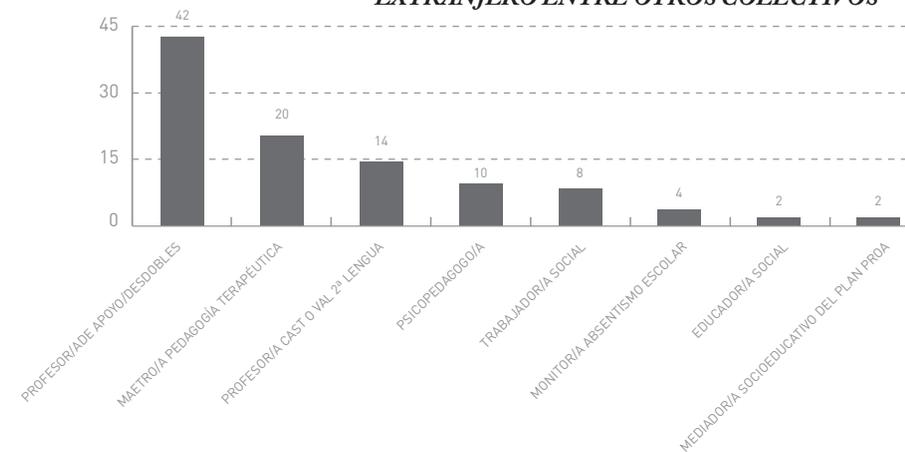
En cuanto a los recursos personales dedicados a la atención a las necesidades educativas específicas del alumnado extranjero, las figuras en las que recae en mayor medida esta labor son el profesor/a de enseñanza de castellano y/o valenciano como segunda lengua, el profesor/a de apoyo en desdobles, y el maestro/a de pedagogía terapéutica.

En el cuestionario ofrecíamos varias posibilidades de respuesta: dedicación exclusiva al alumnado extranjero, dedicación al alumnado extranjero entre otros colectivos o dedicación a todo el alumnado. Las respuestas de los centros referidas al alumnado extranjero aparecen en las gráficas 70 y 71.

Gráfica No. 70 RECURSOS PERSONALES CON DEDICACIÓN EXCLUSIVA A LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO EXTRANJERO



Gráfica No. 71 RECURSOS PERSONALES CON DEDICACIÓN A LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO EXTRANJERO ENTRE OTROS COLECTIVOS



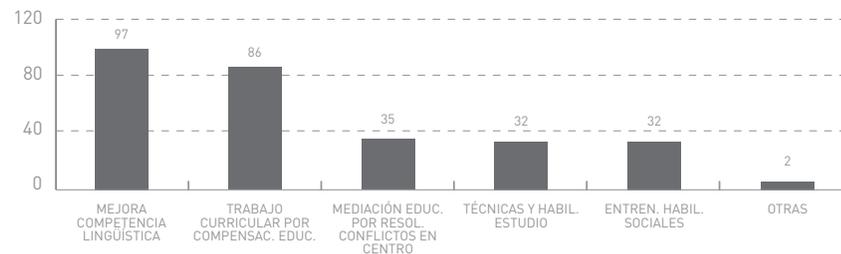
El recurso más empleado por los centros participantes es el de profesores/as en desdobles para atender el desfase curricular de estos alumnos cuando es necesario. Creemos que el hecho de que los centros consideren este recurso el más útil para la atención educativa del alumnado extranjero se debe a un doble motivo: por un lado, existen motivos organizativos, ya que este profesorado completa en muchas ocasiones su horario lectivo con estas horas de apoyo y desdobles, por lo que sirven para “ajustar” los cuadros horarios del centro; mientras que, por otro lado, existen razones pedagógicas, dado que estos profesores aprovechan estas horas de desdobles para trabajar en grupos pequeños, en los que pueden prestar una

atención más individualizada a las necesidades educativas específicas de los estudiantes.

En este mismo apartado se incluía una cuestión sobre qué actuaciones específicas dirigidas a la atención educativa al alumnado extranjero se adoptaban en el centro. Las opciones de respuesta propuestas fueron: enseñanza de competencia lingüística; técnicas y habilidades de estudio; trabajo curricular de refuerzo por compensación educativa; entrenamiento en habilidades sociales; mediación educativa para resolución de conflictos en el centro; otras (especificar cuáles).

Las opciones más empleadas en los centros fueron la enseñanza de la competencia lingüística, en el 75.78% de los centros, y el trabajo curricular de refuerzo por compensación educativa, en el 67.19% del total de centros. Los resultados se muestran en la gráfica 72:

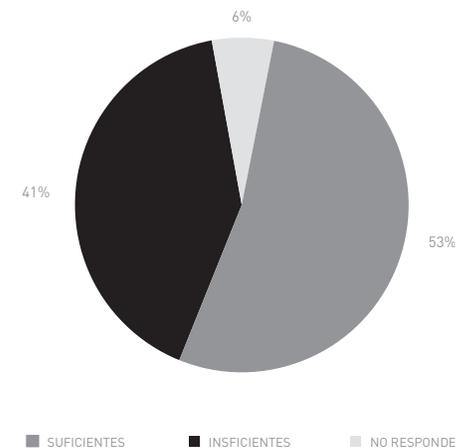
Gráfica No. 72 ACTUACIONES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS DIRIGIDAS AL ALUMNADO EXTRANJERO



Tal y como se observa en la gráfica, la mejora de la competencia lingüística y el trabajo curricular acaparan la gran mayoría de esfuerzos de los centros educativos, mientras que el resto de opciones propuestas (mediación educativa, habilidades de estudio, y entrenamiento en habilidades sociales) son prioridades minoritarias para los centros.

Finalmente, en este apartado se solicitó a los centros que valoraran los recursos personales dedicados a la atención educativa al alumnado extranjero de los que disponían como suficientes o insuficientes. La respuesta de los centros se repartió tal y como muestra la gráfica 73.

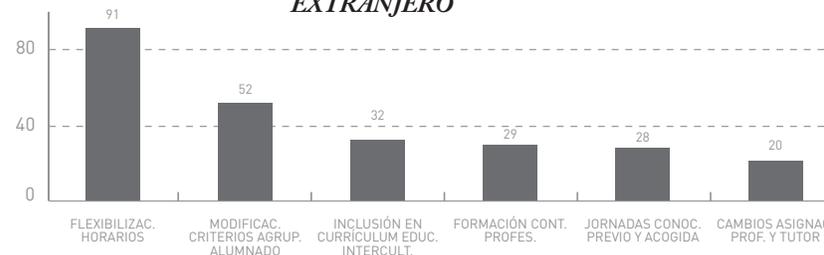
Gráfica No. 73 VALORACIÓN DE LOS RECURSOS PERSONALES DEDICADOS A LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO EXTRANJERO



2.2.3 Recursos organizativos dedicados a la atención educativa al alumnado extranjero

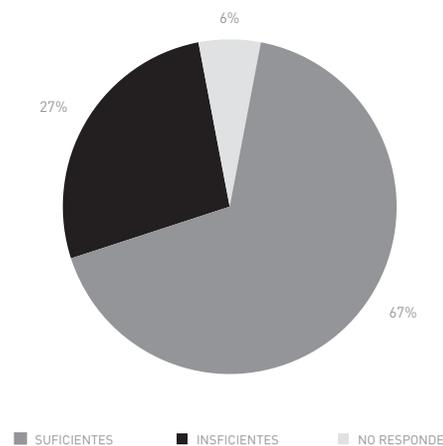
Se interrogó a los centros sobre los recursos organizativos que empleaban para atender las necesidades educativas específicas del alumnado extranjero. La opción más adoptada fue la flexibilización de horarios, escogida por el 70.31% de los centros encuestados. Los resultados se muestran en la gráfica 74.

Gráfica No. 74 RECURSOS ORGANIZATIVOS DEDICADOS A LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO EXTRANJERO



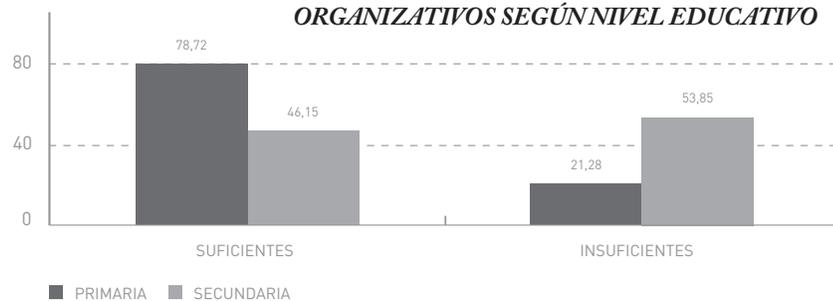
Finalmente, al igual que en el caso de los recursos personales, se volvió a lanzar la cuestión sobre si los recursos organizativos empleados en el centro se valoran como suficientes o insuficientes. En el 67.2% de los casos la respuesta fue que estos recursos se valoraban como suficientes, mientras que en el 26.6% se valoraron como insuficientes. El resultado se muestra en la gráfica 75.

Gráfica No. 75 VALORACIÓN DE LOS RECURSOS ORGANIZATIVOS DEDICADOS A LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO EXTRANJERO



Esta valoración general de los recursos organizativos se correlacionó con diferentes variables demográficas del centro. El estadístico Chi cuadrado de Pearson ofreció valores significativos al cruzar la valoración global de los recursos organizativos con la variable “nivel educativo del centro” $\chi^2 = 5.32$, $p = 0.021$. La observación de las medias nos sugiere que los centros de educación secundaria valoran los recursos organizativos como insuficientes en mayor medida que los centros de educación primaria, tal y como muestra la interacción de la gráfica 76.

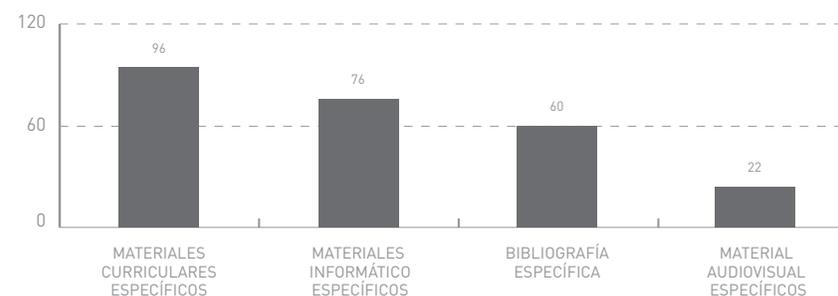
Gráfica No. 76 VALORACIÓN GLOBAL DE LOS RECURSOS ORGANIZATIVOS SEGÚN NIVEL EDUCATIVO



2.2.4 Recursos materiales dedicados a la atención educativa al alumnado extranjero

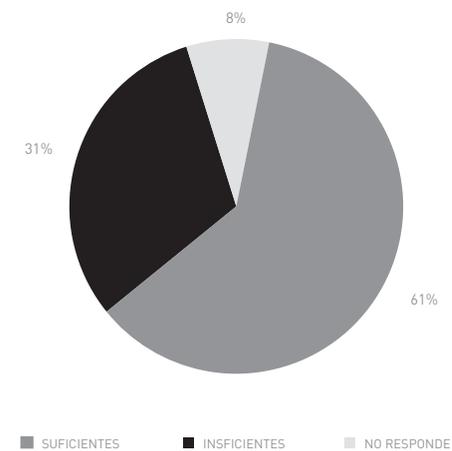
En cuanto a los recursos materiales, se preguntó a los centros cuáles eran los más empleados, ofreciendo un listado en el que constaban como opciones: bibliografía específica, materiales curriculares específicos, material informático específico, o material audiovisual específico. La respuesta más común fue la de materiales curriculares específicos, tal y como muestra la gráfica 77.

Gráfica No. 77 RECURSOS MATERIALES DEDICADOS A LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO EXTRANJERO



La valoración global que hicieron los centros respecto a estos recursos materiales fue mayoritariamente de suficiente (61% de los centros), tal y como muestra la gráfica 78.

Gráfica No. 78 VALORACIÓN DE LOS RECURSOS MATERIALES



2.3_ COMPARACIÓN ENTRE EL ALUMNADO EXTRANJERO Y NO EXTRANJERO

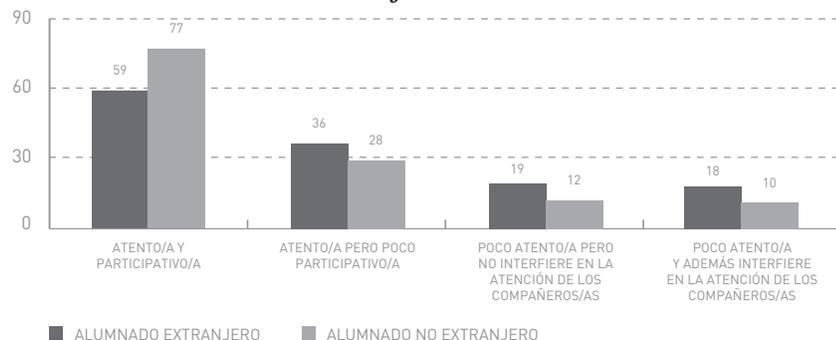
Nuestro cuestionario incluía una serie de ítems en los que se comparaba al alumnado extranjero con el alumnado no extranjero en una serie de variables, con el objetivo de detectar necesidades o carencias derivadas de una valoración diferente por parte de los centros en algún aspecto de la vida escolar. Varios de estos ítems se han tomado de un estudio previo, realizado en Andalucía por el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones (2003), por lo que además del análisis de los resultados de este estudio realizamos comparaciones con los obtenidos en el trabajo previo realizado en Andalucía, con la salvedad de que en nuestro estudio únicamente realizamos distinción entre alumnado extranjero y no extranjero, y en el estudio previo se realizaron agrupaciones de los estudiantes extranjeros según su nacionalidad de procedencia.

2.3.1 Actitud en el aula

Se pidió a los centros que calificaran la actitud del alumnado extranjero y no extranjero en el aula, ofreciendo varias opciones de respuesta entre las que debían elegir una o varias. Una de las respuestas tenía un significado positivo (atento y participativo), dos de las respuestas tenían un significado positivo y negativo (atento pero poco participativo; poco atento pero no interfiere en la atención de los compañeros), mientras que la opción restante poseía un significado únicamente negativo (poco atento y además interfiere en la atención de los compañeros).

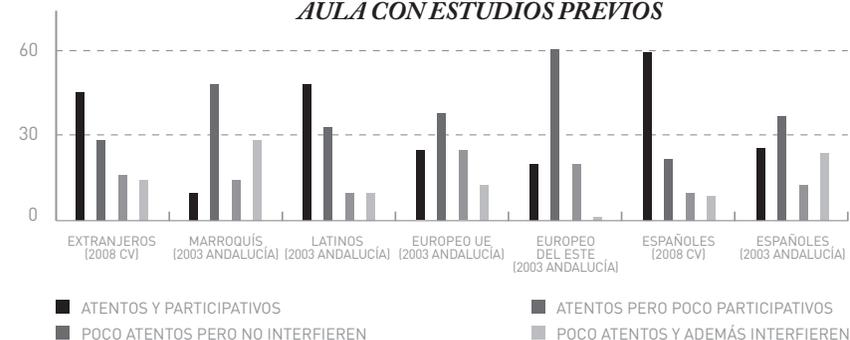
Tanto en el caso de los estudiantes extranjeros como en el caso de los no extranjeros, la opción más elegida fue la que tenía un significado positivo, aunque al realizar la comparación entre estudiantes según su procedencia, los estudiantes no extranjeros fueron mejor valorados. Los resultados se muestran en la gráfica 79.

Gráfica No. 79 COMPARACIÓN DE LA ACTITUD EN EL AULA. ALUMNADO EXTRANJERO - ALUMNADO NO EXTRANJERO



El ítem con el que evaluábamos la actitud en el aula del alumnado fue incluido previamente en una investigación desarrollada en 2003 por el IUEM, por lo que podemos ofrecer una comparación de nuestros resultados con los obtenidos en este otro trabajo previo. En la gráfica 80 se ofrece una comparación de los resultados de nuestro trabajo con los ofrecidos por el trabajo del IUEM (2003), del que se han extraído únicamente los resultados de los grupos nacionales más numerosos en nuestro estudio.

Gráfica No. 80 COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS RELATIVOS AL ÍTEM DE ACTITUD EN EL AULA CON ESTUDIOS PREVIOS



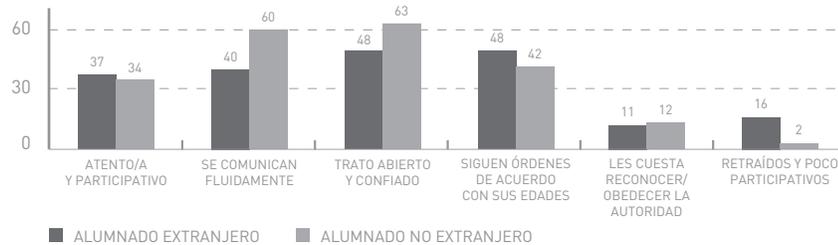
En la comparación entre ambos estudios, observamos que los resultados de nuestro estudio son notablemente más benévolos con la calificación de los estudiantes que los resultados del trabajo con que se comparan, ya que los participantes en el presente estudio son, juntamente con el grupo de estudiantes latinos del trabajo del IUEM (2003), los únicos grupos cuya calificación fue mayoritariamente la opción con significado positivo (atentos y participativos). Llamamos especialmente la atención dos comparaciones: en primer lugar la diferencia de resultados de los estudiantes marroquíes, cuyos resultados son muy negativos en el estudio del IUEM (2003), aspecto que no se ha hecho visible en nuestro trabajo (ya que en nuestro estudio se incluían cerca de 1.000 estudiantes procedentes del Magreb); y en segundo lugar la diferencia de los resultados de estudiantes españoles entre ambos estudios, ya que el grupo de estudiantes no extranjeros de nuestro estudio ha obtenido los mejores resultados de todos los grupos en ambos estudios, mientras que en el trabajo de 2003, el resultado del grupo de estudiantes españoles resultó significativamente peor.

Creemos que los resultados sugieren la conveniencia de indagar en las causas de estas diferencias. A este respecto, sería conveniente el planteamiento de nuevos trabajos en los que se posibilitara la comparación de la concepción del profesorado de la actitud de los estudiantes según sus diferentes nacionalidades, para detectar la posible existencia de patrones de respuesta en este aspecto.

2.3.2 Relación con el profesorado

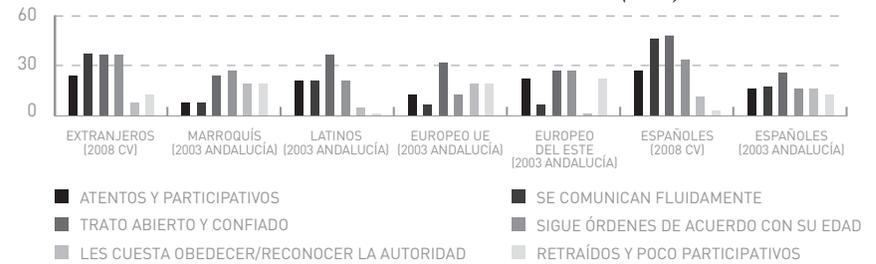
Se pidió a los participantes que compararan la relación con el profesorado del alumnado extranjero y no extranjero. Las opciones de respuesta para ambos grupos fueron: atento/a y participativo/a; se comunican fluidamente; trato abierto y confiado; siguen órdenes de acuerdo con su edad; les cuesta reconocer/obedecer la autoridad; retraídos y poco participativos. Al igual que en el ítem anterior, ambos grupos obtuvieron más nominaciones en las respuestas con significado positivo. Al comparar ambos grupos, las diferencias más abultadas se dieron en las etiquetas “se comunican fluidamente”, y “trato abierto y confiado”. En ambos casos el resultado siguió un mismo patrón: los estudiantes extranjeros fueron calificados como menos comunicativos con el profesorado (48 nominaciones en ambos ítems, por 60 y 63 de los estudiantes no extranjeros respectivamente). En este mismo sentido, la etiqueta “retraídos y poco participativos” fue empleada en 16 centros para los estudiantes extranjeros, y tan sólo en 2 centros para estudiantes no extranjeros. Los resultados se muestran en la gráfica 81.

Gráfica No. 81 COMPARACIÓN RELACIONES CON EL PROFESORADO. ALUMNADO EXTRANJERO - ALUMNADO NO EXTRANJERO



Al igual que en el ítem anterior, se comparó los resultados de nuestro trabajo con los obtenidos en la investigación desarrollada en Andalucía en 2003 por el IUEM. Los resultados de esta comparación se ofrecen en la gráfica 82.

Gráfica No. 82 COMPARACIÓN DE LA RELACIÓN CON EL PROFESORADO ENTRE EL ESTUDIO ACTUAL CON EL ESTUDIO EL IUEM (2003)



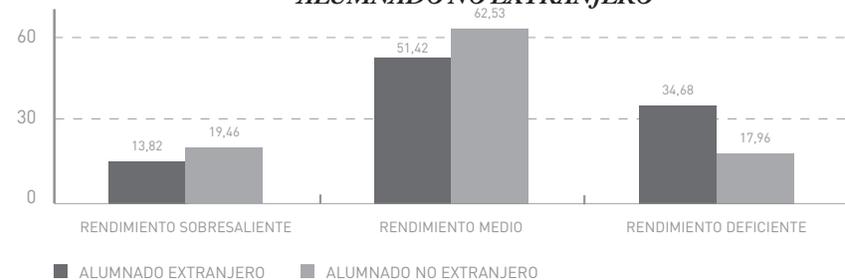
En la comparación de estudios destaca la diferencia entre el grupo de estudiantes extranjeros de nuestro estudio y los grupos de estudiantes marroquíes, de Europa del Este y de la UE, cuyos resultados son notablemente peores, ya que tienen elevados porcentajes de nominaciones en las opciones “les cuesta obedecer/reconocer la autoridad”. Esta opción fue escogida por el 7.81% de los centros en nuestro estudio, mientras que en el caso del estudio de IUEM (2003) fue escogida por el 18.52% de los centros en el caso de los estudiantes marroquíes y por el 18.75% en el caso de los estudiantes europeos de la UE. Igualmente, la opción “retraídos y poco participativos” fue escogida por el 12.5% de los centros en nuestro estudio para estudiantes extranjeros, mientras que en el estudio de 2003, esta opción se escogió por el 18.52% para los estudiantes marroquíes, el 18.75% para los estudiantes europeos de la UE y el 21.05% para los estudiantes de Europa del Este.

2.3.3 Rendimiento académico

Finalmente, en el cuestionario solicitábamos a los centros que distribuyeran en porcentajes a los estudiantes extranjeros y no extranjeros en tres franjas de rendimiento académico: rendimiento sobresaliente, rendimiento medio, y rendimiento deficiente.

El resultado fue ligeramente superior para el alumnado no extranjero, tal y como muestra la gráfica 83.

Gráfica No. 83 COMPARACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO. ALUMNADO EXTRANJERO - ALUMNADO NO EXTRANJERO



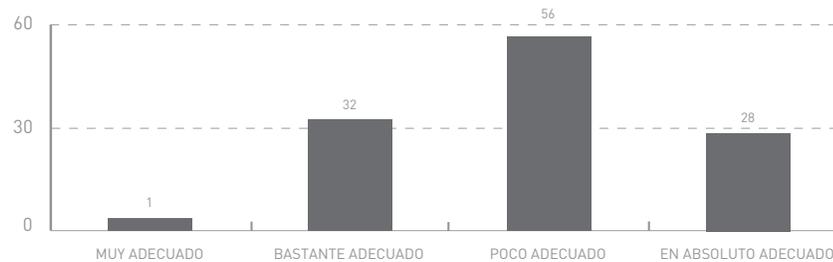
En la gráfica observamos que aproximadamente la mitad del alumnado extranjero es calificado por los centros como estudiantes con rendimiento medio; en el otro 50% de estudiantes, más de la mitad de ellos es calificado como estudiantes con rendimiento deficiente (34.68%), mientras que tan sólo el 13.82% es calificado como estudiantes con rendimiento sobresaliente. Por el contrario, los estudiantes españoles son calificados en mayor medida como estudiantes de rendimiento medio (62.53%), y tan sólo el 17.96% de ellos es considerado como estudiantes de rendimiento deficiente.

2.4_ GRADO DE ADAPTACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO AL CENTRO

2.4.1 Conocimiento del castellano en el momento de ingreso al centro

Solicitamos a los centros que valoraran el conocimiento del castellano del alumnado extranjero en el momento de ingreso en el centro. La respuesta más extendida que obtuvimos fue que este conocimiento era poco adecuado, tal y como muestra la gráfica 84.

Gráfica No. 84 CONOCIMIENTO DEL CASTELLANO EN EL MOMENTO DE INGRESO AL CENTRO

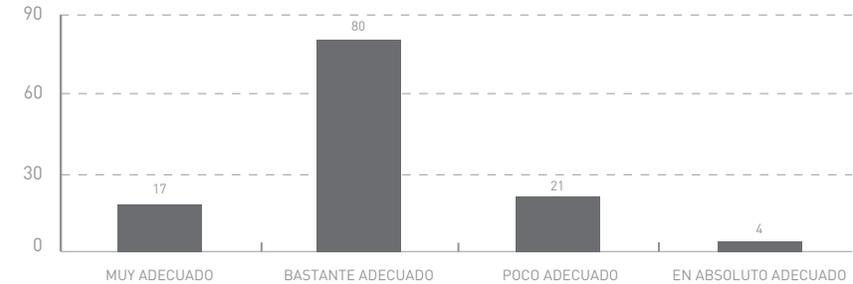


2.4.2 Ritmo de aprendizaje del castellano

Igualmente, solicitamos a los centros que valoraran el ritmo de aprendizaje del castellano de los estudiantes extranjeros en los casos en que no era su lengua materna.

La respuesta más frecuente entre los centros fue la que califica este ritmo como bastante adecuado (62.5% de los centros).

Gráfica No. 85 RITMO DE APRENDIZAJE DEL CASTELLANO

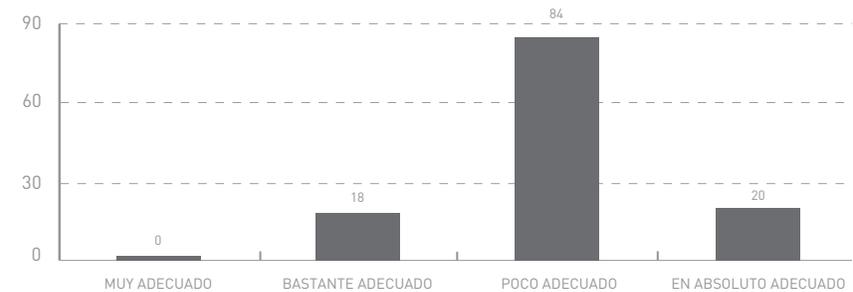


A este respecto, debemos tener en cuenta la apreciación realizada en el primer apartado del cuestionario, en el que se observaba que los estudiantes cuya primera lengua es una lengua romance invierten un tiempo notablemente menor que el resto de estudiantes en el aprendizaje del castellano, debido a las similitudes y paralelismos entre las lenguas provenientes del latín.

2.4.3 Nivel curricular en el momento de ingreso al centro

En cuanto al nivel curricular del alumnado extranjero en el momento de ingreso en el centro, la mayoría de centros respondió que este nivel era poco adecuado (65.6%). El resultado se muestra en el gráfico 86.

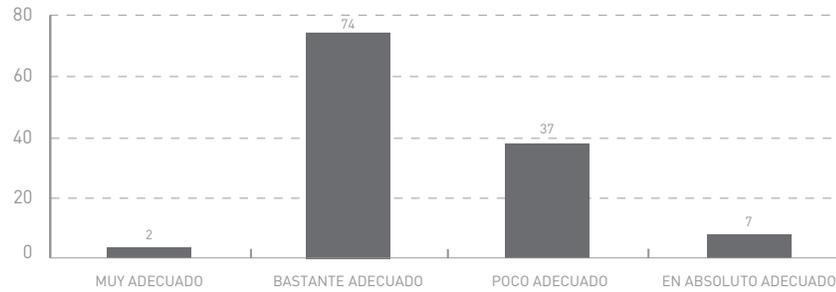
Gráfica No. 86 NIVEL CURRICULAR EN EL MOMENTO DE INGRESO AL CENTRO



2.4.4 Rendimiento escolar

Al solicitar a los centros que valoraran el rendimiento académico de los estudiantes extranjeros, la respuesta más común entre los centros participantes fue que este rendimiento es bastante adecuado (57.8%). El resultado se muestra en la gráfica 87.

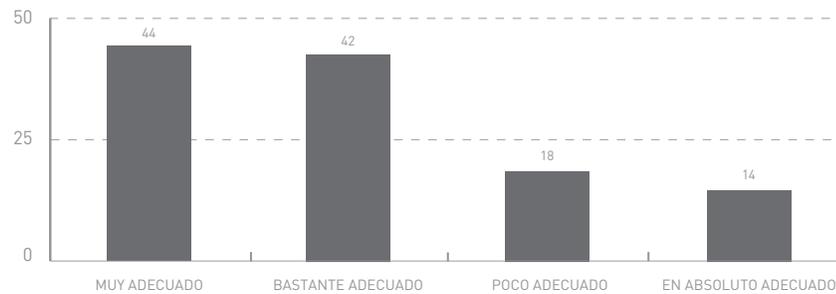
Gráfica No. 87 RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNADO EXTRANJERO



2.4.5 Absentismo escolar

Al pedir a los centros que valoraran el grado de absentismo escolar del alumnado extranjero, la mayoría de los centros indicó que este aspecto era muy adecuado (37.3%) o bastante adecuado (32.8%). El resultado se muestra en la gráfica 88.

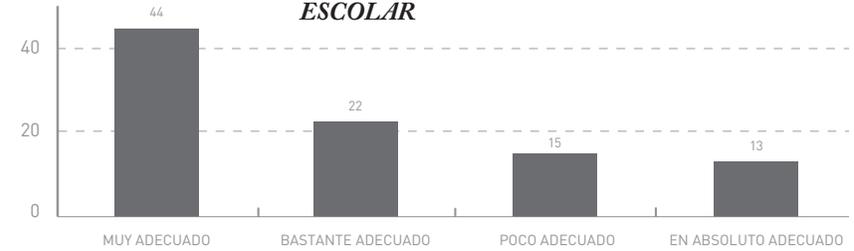
Gráfica No. 88 ABSENTISMO ESCOLAR DEL ALUMNADO EXTRANJERO



2.4.6 Absentismo escolar durante el Ramadán u otras celebraciones religiosas

Al preguntar a los centros sobre los problemas de absentismo durante celebraciones religiosas cuyas fechas no coinciden con el calendario escolar, los resultados fueron bastante similares a la cuestión anterior, de lo que deducimos que para los centros participantes esta variable no es significativa en la asistencia del alumnado extranjero al centro escolar. El resultado se muestra en la gráfica 89.

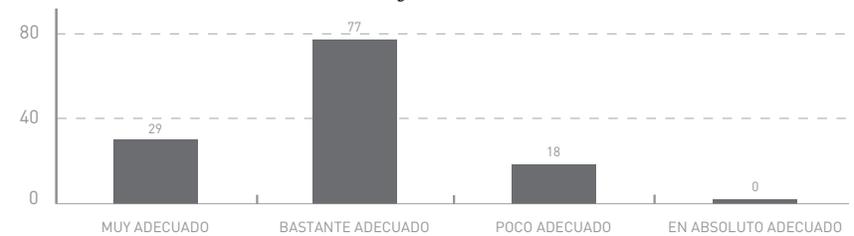
Gráfica No. 89 ABSENTISMO ESCOLAR DURANTE CELEBRACIONES RELIGIOSAS NO CONTEMPLADAS EN EL CALENDARIO ESCOLAR



2.4.7 Abandono escolar del alumnado extranjero

Se solicitó a los centros que calificaran la relación con el abandono escolar de su alumnado extranjero. Las respuestas se repartieron casi por igual a lo largo de las cuatro opciones propuestas. El resultado se muestra en la gráfica 90.

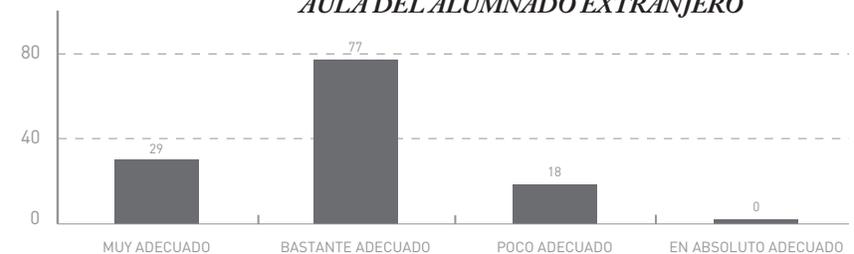
Gráfica No. 90 ABANDONO ESCOLAR DEL ALUMNADO EXTRANJERO



2.4.8 Disciplina y comportamiento en el aula del alumnado extranjero

La disciplina y el comportamiento en el aula del alumnado extranjero fueron calificadas mayoritariamente como bastante adecuadas (60.16% de los centros). Los resultados se muestran en la gráfica 91.

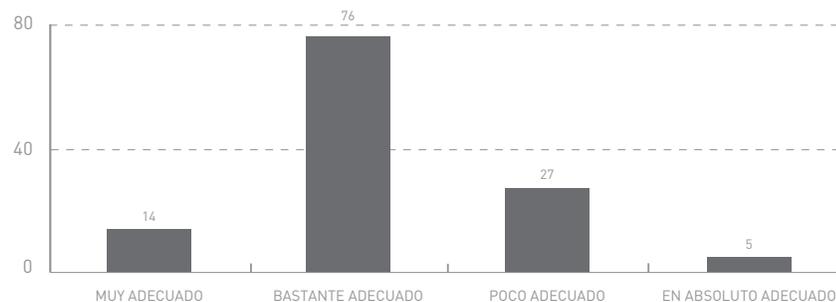
Gráfica No. 91 DISCIPLINA Y COMPORTAMIENTO EN EL AULA DEL ALUMNADO EXTRANJERO



2.4.9 Motivación hacia el aprendizaje

La motivación hacia el aprendizaje del alumnado extranjero fue calificada mayoritariamente como bastante adecuada (59.4% de los centros). Los resultados se muestran en la gráfica 92.

Gráfica No. 92 MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO EXTRANJERO

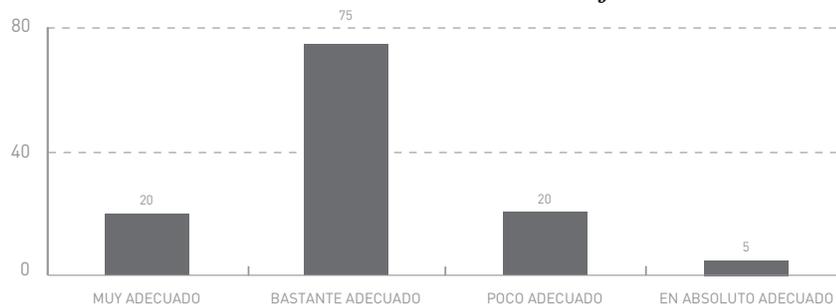


En la gráfica se aprecia que la opinión del 75% de los centros es que sus estudiantes extranjeros tienen una motivación hacia el aprendizaje bastante adecuada o muy adecuada, mientras que tan sólo un 25% de los centros opinan que esta motivación es poco adecuada o en absoluto adecuada.

2.4.10 Relaciones con los compañeros y con el profesorado

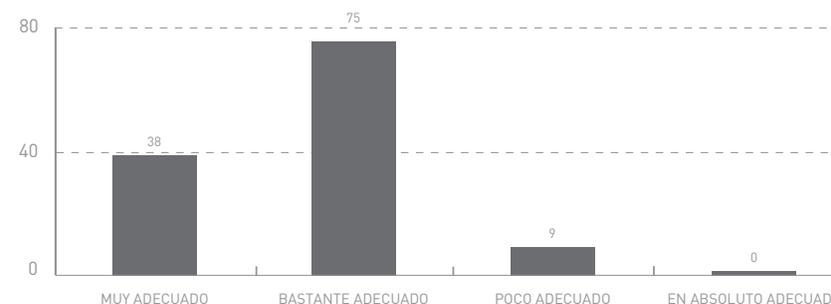
Las relaciones del alumnado extranjero con sus compañeros fueron calificadas mayoritariamente por los centros como bastante adecuadas (58.6% de los casos). Los resultados se muestran en la gráfica 93.

Gráfica No. 93 RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS DEL ALUMNADO EXTRANJERO



En cuanto a las relaciones del alumnado extranjero con el profesorado fue calificada mayoritariamente como bastante adecuada (58.6% de los centros). Los resultados se muestran en la gráfica 94.

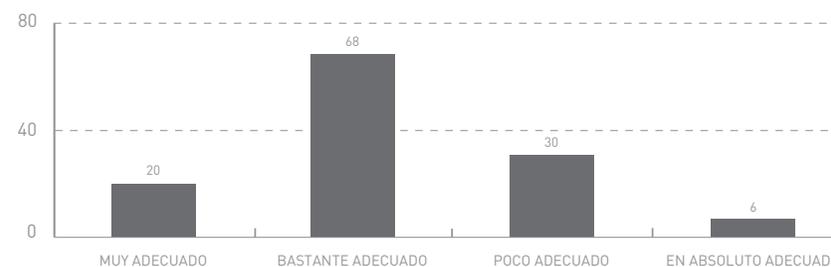
Gráfica No. 94 RELACIONES CON EL PROFESORADO DEL ALUMNADO EXTRANJERO



2.4.11 Participación en actividades extraescolares y en la vida del centro

La participación en la vida del centro por parte del alumnado extranjero (participación en las asociaciones de estudiantes, en los equipos deportivos del centro, asistencia a excursiones y otras actividades extraescolares, a viajes de final de curso, etc.) fue calificada por la mayoría de los centros como bastante adecuada. Los resultados se muestran en la gráfica 95.

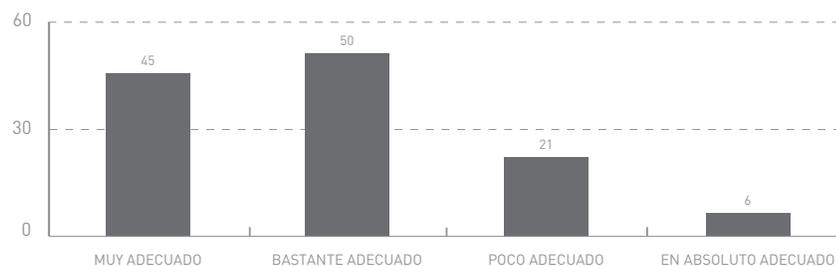
Gráfica No. 95 PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y EN LA VIDA DEL CENTRO DEL ALUMNADO EXTRANJERO



2.4.12 Puntualidad a la entrada y salida del centro

La puntualidad a la entrada y salida del centro del alumnado extranjero fue calificada mayoritariamente como bastante adecuada (39.1% de los centros), o muy adecuada (35.2% de los centros). Los resultados se muestran en la gráfica 96.

Gráfica No. 96 PUNTUALIDAD EN LA ENTRADA Y SALIDA DEL CENTRO DEL ALUMNADO EXTRANJERO

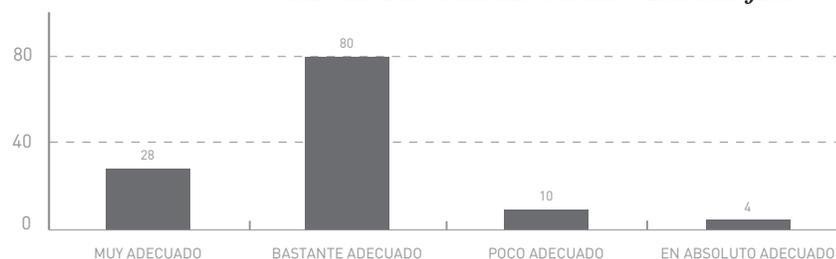


El 74.2% de los centros participantes califican como bastante o muy adecuada la puntualidad de los estudiantes extranjeros, lo que pensamos que ilustra la ausencia de problemática en este aspecto entre el alumnado extranjero.

2.4.13 Valoración general de la adaptación al centro del alumnado extranjero

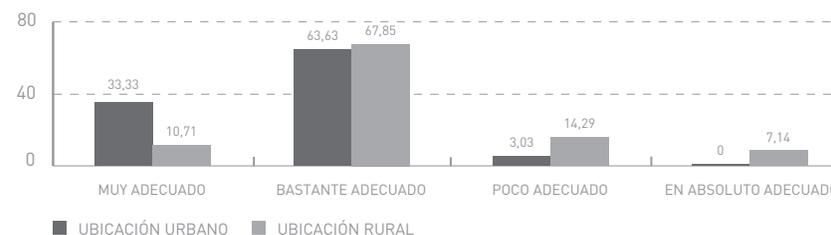
Finalmente, se solicitó a los participantes que realizaran una valoración global de la adaptación al centro del alumnado extranjero. La respuesta más obtenida fue de nuevo la valoración de bastante adecuada (62.5% de los centros). Los resultados se muestran en la gráfica 97.

Gráfica No. 97 VALORACIÓN GENERAL DE LA ADAPTACIÓN AL CENTRO DEL ALUMNADO EXTRANJERO



La valoración global de la adaptación del alumnado extranjero al centro fue cruzada con diferentes variables demográficas del centro. El índice Chi cuadrado de Pearson arrojó un resultado significativo para la interacción entre esta variable y la ubicación del centro ($\chi^2 = 8.12, p = 0.044$). El análisis de las medias nos sugiere que en los centros rurales se valora de modo más negativo la adaptación del alumnado extranjero en comparación con los centros urbanos, tal y como se muestra en la interacción de la gráfica 98.

Gráfica No. 98 VALORACIÓN GENERAL DE LA ADAPTACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO AL CENTRO SEGÚN UBICACIÓN DEL CENTRO

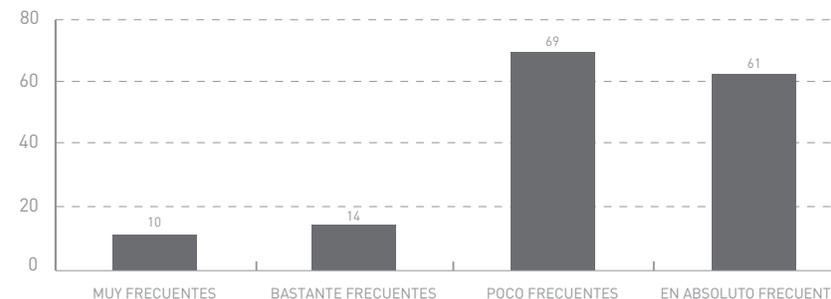


2.4.14 Existencia de problemas de adaptación del alumnado extranjero

2.4.14.1 Problemas de formación de grupos por nacionalidades o autoaislamiento

La respuesta más común cuando se pidió a los centros que valorasen la frecuencia de formación de grupos por nacionalidades autoaislados, o con escasa relación con el resto de grupos, fue “poco frecuentes” (48.4% de los centros). Los resultados se muestran en la gráfica 99.

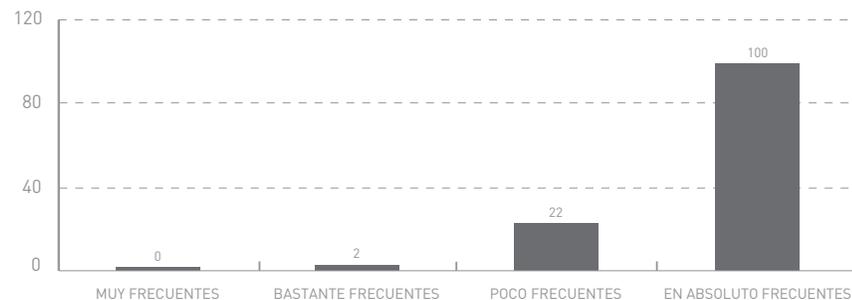
Gráfica No. 99 FORMACIÓN DE GRUPOS AISLADOS POR NACIONALIDADES



2.4.14.2_ Conflictos por motivos religiosos

Los conflictos por motivos religiosos fueron calificados como “en absoluto frecuentes” por el 78.1% de los centros. Los resultados se muestran en la gráfica 100.

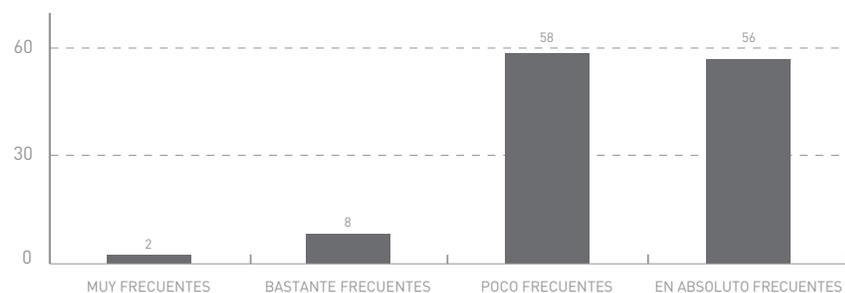
Gráfica No. 100 PRESENCIA DE CONFLICTOS POR MOTIVOS RELIGIOSOS



2.4.14.3_ Conflictos por motivos étnicos o raciales

Finalmente, al preguntar a los centros por la presencia de conflictos por motivos étnicos o raciales, las respuestas más comunes fueron las que los calificaron como poco frecuentes (45.3% de los centros) o en absoluto frecuentes (43.8% de los centros). Los resultados se muestran en la gráfica 101.

Gráfica No. 101 PRESENCIA DE CONFLICTOS POR MOTIVOS ÉTNICOS O RACIALES



Consideramos que el análisis conjunto de estas tres variables refleja netamente una situación en la que los conflictos en los centros escolares por motivos netamente raciales, culturales o de conflictos entre nacionalidades son prácticamente inexistentes. Únicamente destaca en este apartado la formación de grupos aislados por nacionalidades, un fenómeno bastante o muy frecuente en el 18.75% de los centros, pero que no necesariamente debe poseer un significado exclusivamente negativo para la vida y el funcionamiento de los centros.

2.4.15 Obtención de titulación y abandono escolar en estudiantes extranjeros

2.4.15.1 Porcentaje de estudiantes extranjeros que han aprobado la educación primaria sin repetir ningún curso en los últimos años

Se solicitó a los centros de educación primaria que indicaran el porcentaje aproximado de estudiantes extranjeros que en los últimos cursos habían aprobado la etapa de educación primaria sin repetir ningún curso. La media de la respuesta a este ítem fue del 67.73%.

2.4.15.2 Porcentaje de estudiantes extranjeros que han aprobado la educación secundaria obligatoria en los últimos años

Igualmente, se solicitó a los centros de educación secundaria que indicaran el porcentaje aproximado de estudiantes extranjeros que en los últimos cursos habían aprobado la etapa de educación secundaria obligatoria. La media de la respuesta a este ítem fue del 31.45%.

2.4.15.3 Porcentaje de estudiantes extranjeros que en los últimos años han abandonado la escolarización al cumplir los 16 años

En el cuestionario dirigido a los IES se incluyó un ítem en el que se preguntaba por el porcentaje de estudiantes extranjeros que durante los últimos cursos habían abandonado la escolarización al cumplir los 16 años. La media de la respuesta a este ítem fue del 60%.

2.4.15.4 Porcentaje de estudiantes extranjeros con problemas graves o continuados de absentismo antes de cumplir los 16 años

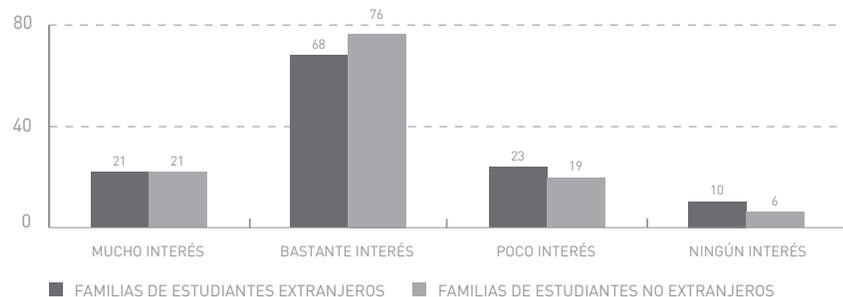
También en el cuestionario dirigido a los IES se incluyó un ítem en el que se preguntaba por el porcentaje de estudiantes extranjeros que durante los últimos cursos habían sufrido problemas graves o continuados de absentismo escolar antes de cumplir los 16 años. La media de los resultados obtenidos fue del 27%.

2.5 INTERÉS Y COLABORACIÓN DE LOS FAMILIARES DEL ALUMNADO EXTRANJERO Y NO EXTRANJERO EN EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN DE SUS HIJOS/AS.

2.5.1 Interés de las familias en el acompañamiento de los hijos al centro

Se pidió a los participantes que valoraran el grado de interés de las familias de los estudiantes extranjeros y no extranjeros al centro escolar. La valoración más frecuente en ambos casos fue la de “bastante interés”, aunque en el caso de los estudiantes no extranjeros este resultado fue ligeramente superior (59.4% y 53.1% respectivamente). Los resultados comparados de ambos grupos se muestran en la gráfica 102.

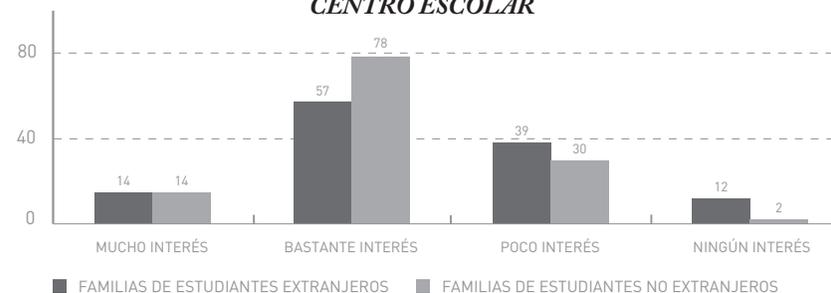
Gráfica No. 102 COMPARACIÓN DEL INTERÉS FAMILIAR EN EL ACOMPAÑAMIENTO DE LOS HIJOS AL CENTRO ESCOLAR



2.5.2 Interés de las familias en asistencia a reuniones en el centro escolar

Se pidió a los centros que valoraran el grado de interés de las familias en la asistencia a reuniones en el centro escolar cuando se les convocaba para ellas. El resultado más frecuente de nuevo fue la respuesta “bastante interés” tanto para estudiantes extranjeros (43.8%), como para los estudiantes no extranjeros (60.9%). En este caso, la diferencia entre valoraciones del interés familiar fue de nuevo a favor del grupo de estudiantes no extranjeros. El resultado se muestra en la gráfica 103.

Gráfica No. 103 COMPARACIÓN DEL INTERÉS FAMILIAR EN LA ASISTENCIA A REUNIONES EN EL CENTRO ESCOLAR



2.5.3 Interés de las familias en el mantenimiento de entrevistas con el profesorado

El interés de las familias de los estudiantes extranjeros en el mantenimiento de entrevistas con el profesorado fue calificado como “bastante interés” por el 40.6% de los centros y como “poco interés” por el 39.1% de los centros. En el caso de las familias de los estudiantes no extranjeros, al igual que en los ítems anteriores, la respuesta más común (64.1% de los centros) fue la de “bastante interés”. El resultado se muestra en la gráfica 104.

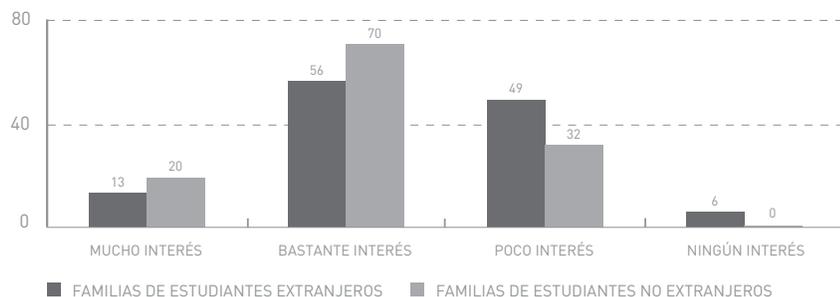
Gráfica No. 104 COMPARACIÓN DEL INTERÉS FAMILIAR EN EL MANTENIMIENTO DE ENTREVISTAS CON EL PROFESORADO



2.5.4 Interés de las familias en el aprendizaje y rendimiento escolar de sus hijos/as

Se pidió a los participantes que valoraran el grado de interés de los familiares de los estudiantes extranjeros y no extranjeros en el aprendizaje y rendimiento escolar de sus hijos/as. El resultado más común para ambos grupos fue el de “bastante interés”: un 43.8% de los centros ofreció esta respuesta en el caso de las familias de estudiantes extranjeros, mientras que un 54.7% de los centros ofrecieron esta respuesta para las familias de los estudiantes no extranjeros. Los resultados se muestran en la gráfica 105.

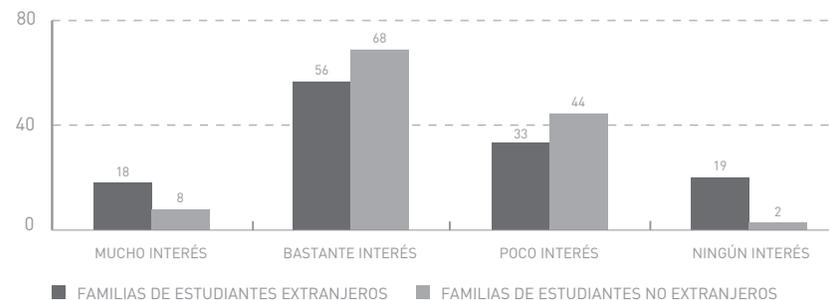
Gráfica No. 105 COMPARACIÓN DEL INTERÉS FAMILIAR EN EL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ESCOLAR DE SUS HIJOS/AS



2.5.5 Interés de las familias en la provisión del material escolar necesario

Se solicitó a los participantes que calificaran el grado de interés de los familiares de los estudiantes extranjeros y no extranjeros para la provisión del material escolar necesario para desarrollar las tareas propias del centro. El resultado más común para ambos grupos fue el de “bastante interés”. Al igual que en los ítems anteriores, los familiares de los estudiantes no extranjeros fueron percibidos como más preocupados que los extranjeros por la provisión del material necesario para el trabajo escolar de sus hijos/as. Los resultados se muestran en la gráfica 106.

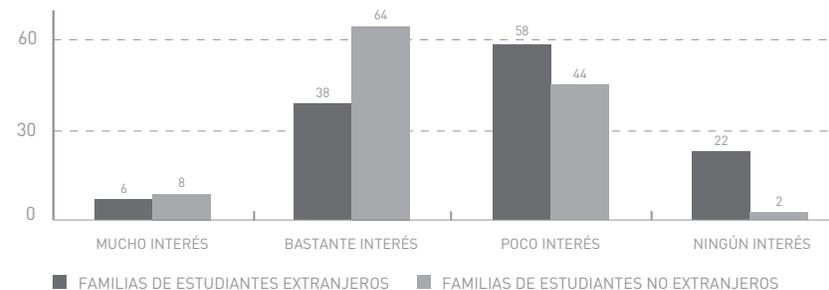
Gráfica No. 106 COMPARACIÓN DEL INTERÉS FAMILIAR EN LA PROVISIÓN DE MATERIAL ESCOLAR



2.5.6 Apoyo en tareas escolares y actividades de estudio

El interés de los familiares del alumnado extranjero en prestar apoyo a sus hijos/as en la realización de tareas escolares y en sus actividades de estudio fue calificado mayoritariamente por los centros como escaso (45.3% de los centros), mientras que en el caso de los familiares de estudiantes no extranjeros, la valoración más elegida por los centros fue la de bastante interés (53.1%). Los resultados se muestran en la gráfica 107.

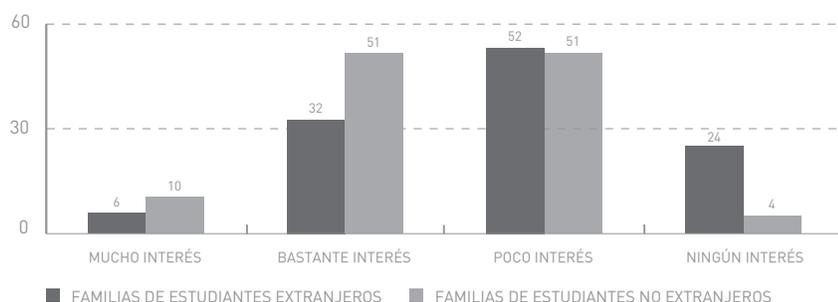
Gráfica No. 107 COMPARACIÓN DEL INTERÉS FAMILIAR EN EL APOYO EN TAREAS ESCOLARES Y ACTIVIDADES DE ESTUDIO



2.5.7 Apoyo en tareas extraescolares y actividades culturales

Al pedir a los centros que valoraran el grado de apoyo que los familiares de los estudiantes prestan a sus hijos e hijas para la realización de actividades extraescolares (deportes, música, etc.) y para la realización de actividades culturales fuera del horario escolar, la respuesta más común en el caso de las familias de estudiantes extranjeros fue “poco interés” (40.6% de los centros). En el caso de las familias no extranjeras, las respuestas más elegidas fueron, con el mismo número de elecciones “bastante interés” y “poco interés”, elegidas ambas por el 39.1% de los centros. El resultado se muestra en la gráfica 108.

Gráfica No. 108 COMPARACIÓN DEL INTERÉS FAMILIAR EN EL APOYO EN TAREAS EXTRAESCOLARES Y ACTIVIDADES CULTURALES



2.5.8 Valoración general del interés familiar en la educación de sus hijos.

Finalmente, se solicitó a los centros que realizaran una valoración general del grado de interés que percibían en las familias en cuanto a la educación de sus hijos. Para ello se empleó una escala numérica de 0 a 9 puntos; el 0 indica nulo interés, mientras que el 9 indica absoluto interés. El valor medio de las respuestas fue ligeramente superior en el caso de las familias no extranjeras, que obtuvieron una valoración media de 6.60 (DT = 1.73), mientras que en el caso de las familias extranjeras la valoración media fue de 5.40 (DT = 2.46).

2.5.9 Comparación de nuestros resultados con los obtenidos por el IUEM (2003)

Al igual que ocurría con algunos ítems anteriores, podemos comparar los resultados obtenidos en nuestro estudio con los obtenidos en el estudio realizado en 2003 por el IUEM en algunos de los ítems relacionados con el apoyo e interés familiar de los estudiantes extranjeros en su integración escolar.

En dicho estudio se plantearon algunos ítems que hemos adaptado para nuestro trabajo, con un planteamiento en el que se otorgaban las siguientes puntuaciones: 1 = “muy de acuerdo”, 2 = “de acuerdo”, 3 = “poco de acuerdo” y 4 = “nada de acuerdo”, de manera que cuanto más elevadas son las puntuaciones referidas a los diferentes ítems, menor es la implicación familiar en relación a los ítems considerados. Para poder establecer la comparación, en nuestro estudio codificamos las respuestas de los centros como 1 = “mucho interés”, 2 = “bastante interés”, 3 = “poco interés” y 4 = “ningún interés”. Por lo tanto, en ambos estudios una mayor puntuación significa una menor implicación por parte de las familias en el constructo evaluado.

La tabla 17 muestra la comparación de los resultados de estos ítems.

Tabla No. 17 COMPARACIÓN DE LA VALORACIÓN DE LA IMPLICACIÓN DE LOS PADRES. ESTUDIO ACTUAL ESTUDIO IUEM (2003)

Implicación de los padres	Muestra						
	Extranjeros (2008 CV)	Marroquí (2003)	Latinos (2003)	Europeo UE (2003)	Europeo del Este (2003)	Espanoles (2008 CV)	Espanoles (2003)
Asistencia a reuniones	2,41	3,46	2,13	2,3	2,33	2,16	2,5
Provisión del material necesario	2,40	3,08	2,5	2,1	2	1,97	2,19
Interés en el progreso del alumno	2,37	3,15	2,6	2,27	2,21	2,13	2,37

En la tabla apreciamos que las puntuaciones más elevadas, es decir, las peores valoraciones, las obtiene, en todos los ítems, el grupo de familias marroquíes del estudio de 2003, mientras que las mejores valoraciones las obtiene, también en todos los ítems, el grupo de estudiantes españoles del presente estudio.

En cuanto a la comparación de los estudiantes extranjeros, los resultados son similares con los de todos los grupos del estudio previo, salvo con el grupo de estudiantes marroquíes. Esta comparación nos sugiere la conveniencia de realizar un trabajo específico con este colectivo de familias, así como de evaluar las razones de esta ausencia de interés de estas familias en un aspecto crucial para la integración social y laboral de sus hijos/as, como es el proceso de escolarización.

3 CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Los resultados del estudio nos conducen a las siguientes conclusiones:

- a) **Los centros participantes en nuestro estudio dirigen mayoritariamente sus esfuerzos relacionados con la atención educativa al alumnado extranjero al ámbito curricular y lingüístico.**

Los resultados del apartado 2.2 nos muestran que tanto los recursos personales y materiales como los organizativos, van encaminados fundamentalmente a mejorar la competencia lingüística de los estudiantes extranjeros (75.78% de los centros) y el aspecto curricular (67.19% de los centros). Esta tendencia responde al hecho de que los centros han valorado el nivel curricular de los estudiantes extranjeros en el momento de matriculación como bajo o muy bajo en un 81.25% de los casos, e igualmente han estimado que el nivel de conocimiento de castellano en el momento de ingreso en el centro es bajo o muy bajo en un 65.63% de los casos, por lo que han considerado estas dos áreas como las máximas prioridades. Por el contrario, los problemas o conflictos de convivencia por motivos étnicos o raciales son considerados por los centros mayoritariamente como poco frecuentes (45.31%) o en absoluto frecuentes (43.75%), las relaciones de los estudiantes extranjeros con sus compañeros y sus profesores son calificadas mayoritariamente como bastante adecuadas (58.6%) en ambos casos y la disciplina y comportamiento en el aula es calificada mayoritariamente como bastante adecuada (60.16%) o muy adecuada (29.69%). Ello explica la tendencia a priorizar el trabajo curricular por parte de los centros en lugar de otros aspectos más ligados al ámbito personal.

Consideramos, igualmente, que esta manifiesta preferencia por los aspectos curriculares y lingüísticos responde además a la tradicional concepción de los centros escolares de priorizar su dedicación a la vertiente cognitiva (es decir, las opciones propuestas en el cuestionario de trabajo curricular, la competencia lingüística y las técnicas de estudio).

Sin embargo, vemos también positivo el hecho de que las habilidades sociales y la mediación educativa para la solución de conflictos estén asimismo presentes, aunque sea en menor medida, entre las respuestas de los centros. Desde nuestro punto de vista, estos son contenidos cruciales que se corresponden con una concepción de la educación encaminada no a la mejora únicamente de los conocimientos sino también a “enseñar a ser persona”. Creemos que este aspecto debe ser tratado de modo transversal, en todas las materias, y, además, abordarse explícitamente en las horas de tutoría. Y consideramos igualmente que sería necesario aumentar la importancia de estos aspectos en el currículum escolar. A este respecto, llama la atención la escasa presencia entre las actividades de los centros de las jornadas de conocimiento previo y acogida de los estudiantes extranjeros. Estas actividades de acogida del centro a todos los estudiantes a principio de curso, o a los estudiantes que se incorporan a mitad de curso, resultan un elemento vital para facilitar la integración en los momentos iniciales de todo el alumnado. Son tareas que requieren un esfuerzo relativamente pequeño, pero que tienen efectos sobre los estudiantes durante toda su escolarización, ya que abordan cuestiones como el conocimiento de las normas del centro, de sus espacios, de las funciones de cada uno de los profesionales del centro o del funcionamiento de servicios elementales como la biblioteca o la reprografía. Creemos que dedicar explícitamente un esfuerzo inicial a tratar estas cuestiones básicas podría contribuir a disminuir los problemas surgidos, sobre todo los primeros días, derivados del desconocimiento del funcionamiento del centro escolar.

b) El programa PASE y el programa de educación compensatoria son, entre los programas ofertados por la Administración, los que más se adecuan a las necesidades detectadas por los centros y las tareas escolares que actualmente se están llevando a cabo.

Dado que el desconocimiento del castellano (y el valenciano en los centros que desarrollan programas de enseñanza en valenciano) es una de las principales preocupaciones para los centros educativos, y la mejora de la competencia lingüística representa la mayor prioridad por parte de los centros educativos, o al menos es la medida educativa más común en los centros participantes, pensamos que es necesaria una respuesta a esta necesidad integral, en forma de programa educativo y no de medidas

aisladas. Hasta el momento los centros carecían de esta respuesta integral y la enseñanza del castellano y el valenciano se abordaba mediante el trabajo del profesorado de pedagogía terapéutica, el apoyo del resto del profesorado en desdobles y, en algunos casos, la dedicación parcial de profesorado a atender grupos de enseñanza de castellano y valenciano. Estas medidas requieren una coordinación que no siempre es factible entre profesionales (por motivos de horario y organización del centro), por lo que creemos que el programa PASE puede ser una buena respuesta para esta necesidad educativa, ya que conlleva la dotación de recursos personales adicionales, encargados de dirigir y coordinar el aprendizaje de los idiomas oficiales de los estudiantes recién llegados. Desde nuestro punto de vista, auguramos que la demanda de este programa aumentará en los próximos cursos y que, si se le dota de los recursos necesarios, fundamentalmente la formación especializada del profesorado, puede dar resultados positivos ya que permite el trabajo individualizado y en pequeños grupos.

c) Los recursos más valorados por los centros para la atención educativa del alumnado extranjero son los recursos personales. Estos recursos son valorados por los centros como insuficientes, en mayor medida que los recursos materiales u organizativos.

Respecto a las valoraciones generales de los centros de la adecuación de los recursos personales, organizativos y materiales, el aspecto en el que los centros denuncian más carencias es en la presencia de recursos personales. Un 41% de los centros califican como insuficientes los recursos personales de los que disponen para la atención a las necesidades educativas específicas del alumnado extranjero.

Creemos que esta cuestión debe ser tenida en cuenta por las instituciones educativas en el diseño de los programas institucionales dedicados a la atención a la diversidad. Desde nuestro punto de vista, una de las medidas que mejor funciona con los estudiantes con necesidades educativas específicas es el trabajo en pequeño grupo, ya que esta organización permite al profesorado conocer en todo momento el progreso de sus estudiantes y adoptar las medidas individualizadas oportunas para cada uno de ellos.

En cuanto a la valoración de los recursos organizativos, el análisis de la interacción revela un efecto del tipo de centro en la valoración de los recursos organizativos, en el sentido de que los centros de educación secundaria consideran los recursos organizativos como insuficientes en mayor medida que los centros de primaria. Consideramos que este resultado puede ser interesante, y sugiere la necesidad de realizar un análisis más detenido de las razones que han llevado a los centros de educación

secundaria a considerar como insuficientes (en mayor medida que los centros de primaria) los recursos organizativos de los que disponen para la atención educativa al alumnado extranjero. Creemos que este análisis puede contribuir a facilitar medidas que permitan a los centros movilizar agrupaciones, horarios y criterios de funcionamiento más flexibles, que ayuden a prestar una atención educativa más individualizada y adecuada.

d) La comparación de los estudiantes extranjeros con los estudiantes españoles en las variables de actitud en el aula, relaciones con el profesorado y rendimiento académico, muestra unos resultados positivos en ambos grupos, aunque ligeramente mejores para los estudiantes españoles en las tres variables.

En el apartado del cuestionario en el que se solicitaba a los centros que compararan a los estudiantes españoles con los extranjeros, los resultados de ambos grupos fueron positivos y similares en las tres variables propuestas, aunque en los tres casos con una ligera ventaja para los estudiantes españoles.

Esta ventaja se plasma en resultados más o menos objetivos, como el mejor rendimiento académico de los estudiantes españoles, pero también en aspectos más cualitativos, como la actitud en el aula, variable en la que los estudiantes españoles son calificados como más atentos y participativos que los estudiantes extranjeros, y como las relaciones con el profesorado, variable en la que los estudiantes españoles son calificados en mayor medida como capaces de comunicarse fluidamente y mostrar un trato abierto y confiado.

Desde nuestro punto de vista, este resultado es positivo ya que las valoraciones globales del alumnado extranjero en estas variables son buenas, pero muestra que desde la institución escolar se debe seguir trabajando para reducir esta diferencia entre grupos y facilitar a los estudiantes extranjeros un mejor servicio educativo.

e) La valoración de los centros del rendimiento académico de los estudiantes extranjeros experimenta una notable mejora cuando transcurre un tiempo desde su escolarización en nuestro sistema educativo.

En el momento de ingreso en los centros, el nivel curricular de los estudiantes extranjeros es calificado de poco adecuado (65.63%) o en absoluto adecuado (15.63%). Desde nuestro punto de vista, este es uno de los aspectos clave en el análisis del proceso de escolarización de los estudiantes extranjeros en nuestro sistema educativo. La procedencia de

sistemas educativos diferentes, donde el currículum escolar, la metodología docente y los procedimientos de evaluación son diferentes al nuestro, provoca que en el momento de ingreso de estos estudiantes en sus nuevos centros educativos sean considerados, en muchas ocasiones, como estudiantes con rendimiento académico poco adecuado. Creemos que el hecho de que gran cantidad de estudiantes arrastren el lastre inicial provocado por un bajo nivel de conocimientos previos en comparación con el currículum que les corresponde por edad en nuestro sistema educativo es uno de los factores prioritarios en la atención educativa que merecen estos estudiantes, ya que de ello dependen las primeras experiencias escolares en nuestros centros, donde muchas veces se gestan ideas y expectativas que pueden determinar la intención de un estudiante de abandonar el sistema educativo en cuanto le sea posible, o continuar hasta alcanzar el mayor rendimiento posible.

Sin embargo, resulta interesante observar cómo cuando se pregunta a los centros escolares por el rendimiento académico de sus estudiantes extranjeros una vez transcurrido un tiempo tras su ingreso (no en el momento de su incorporación), los resultados mejoran notablemente. Creemos que esta comparación entre el rendimiento escolar de los estudiantes extranjeros con su nivel curricular en el momento de su ingreso en sus centros, es un hecho que muestra, aunque de modo indirecto, el alcance del éxito de las medidas educativas adoptadas por los propios centros. A este respecto se observa una notable mejoría, pero el porcentaje de estudiantes extranjeros con niveles académicos inadecuados todavía resulta notable. Igualmente, debemos remarcar que para los centros participantes el rendimiento escolar de los estudiantes españoles todavía es ligeramente superior al de sus compañeros extranjeros, tal y como hemos podido comprobar anteriormente en la gráfica 82.

f) El rendimiento escolar de los estudiantes extranjeros empeora con el paso de educación primaria a educación secundaria obligatoria.

En educación primaria un 67.73% de los estudiantes extranjeros aprueba la etapa sin haber repetido ningún curso, es decir, en el mismo momento que la mayoría de estudiantes de su edad. Este es un dato positivo, sobre todo si tenemos en cuenta, como hemos mencionado anteriormente, que para un 81.25% de los centros el nivel curricular de los estudiantes extranjeros en el momento de ingresar en el centro era poco adecuado o en absoluto adecuado. Sin embargo, los resultados en educación secundaria obligatoria empeoran notablemente, y tan sólo un 31.45% de los estudiantes extranjeros consigue obtener esta titulación en los centros participantes, mientras que el 60% de estudiantes extranjeros

abandona la escolarización en el momento de cumplir los 16 años y el 27% había tenido problemas de absentismo graves y continuados, incluso antes de cumplir los 16 años, es decir, en período de escolarización obligatoria.

Creemos que esta constatación del rendimiento descendente de los estudiantes extranjeros tras la comparación entre educación primaria y secundaria debe ser un elemento a tener en cuenta en el diseño de las medidas educativas de atención a la diversidad, y a su vez puede ser un indicador que ayude a valorar el alcance del éxito de estas medidas. A la luz de estos resultados, esta comparación parece sugerir que las medidas de atención a la diversidad puestas en marcha en educación primaria parecen adecuadas, mientras que en educación secundaria obligatoria no traducen sus resultados en forma de estudiantes que obtienen la titulación de la etapa. Desde nuestro punto de vista, la obtención de la titulación en secundaria obligatoria de los estudiantes extranjeros es un objetivo prioritario, ya que es el requisito mínimo para insertarse con garantías en el mundo laboral y ofrece la posibilidad de continuar con estudios superiores.

g) Las cifras de absentismo escolar muestran que la incidencia de este problema en el alumnado extranjero es relativamente pequeña, aunque requiere una respuesta.

Este resultado muestra que el problema del absentismo escolar existe entre los estudiantes extranjeros, aunque en una proporción relativamente pequeña, por lo que no parece uno de los problemas más acuciantes entre este colectivo. El 14.06% de los centros indican que la situación de absentismo escolar de los estudiantes extranjeros es poco adecuada y el 10.94% indican que es en absoluto adecuada.

Los datos relativos al absentismo durante celebraciones religiosas no contempladas en el calendario escolar oficial muestran que esta circunstancia especial de las celebraciones religiosas tiene un impacto casi inapreciable sobre las cifras generales de absentismo escolar, ya que la tendencia de las respuestas en ambos ítems (absentismo escolar y absentismo escolar durante celebraciones religiosas) son bastante similares, y no parece derivarse de este resultado un gran efecto en el absentismo durante este tipo de celebraciones.

Valoramos esta incidencia de problemas de absentismo como pequeña, aunque pensamos que es un problema que requiere respuesta, dado que se produce en el período de escolarización donde la educación es a su vez un derecho y una obligación para estos estudiantes. Prueba de la necesidad de esta respuesta es el dato ofrecido por los centros de secundaria participantes, que indica que un 33.59% de estudiantes extranjeros abandona el centro escolar prematuramente, antes de cumplir los 16 años, lo que sugiere que la incidencia del absentismo aumenta en la etapa

de educación secundaria obligatoria, hasta llegar a convertirse en abandono escolar en un porcentaje significativo de casos.

h) El análisis de interacción de la valoración general de la adaptación del alumnado inmigrante al centro sugiere que pueden existir diferencias en función de la ubicación del centro.

El índice Chi cuadrado de Pearson arrojó un resultado significativo para la interacción entre esta variable y la ubicación del centro ($\chi^2 = 8.12$, $p = 0.044$). El análisis de las medias nos sugiere que en los centros rurales se valora de modo más negativo la adaptación del alumnado extranjero en comparación con los centros urbanos, tal y como se muestra en la siguiente gráfica de interacción.

Consideramos que este es un resultado sorprendente, dado que durante todo el estudio han sido escasos los efectos de interacción significativos entre variables demográficas del centro con el resto de variables evaluadas, y concretamente esta interacción entre valoración general de la adaptación del alumnado y tipo de localidad (rural o urbana), no se encontraba entre las interacciones inicialmente hipotetizadas. Esta interacción viene matizada, sin embargo, por el hecho de que la valoración general del alumnado extranjero no es valorada negativamente en el entorno rural (un 78.56% de los centros rurales la consideran bastante o muy adecuada). Sin embargo, la diferencia con los centros urbanos es estadísticamente significativa, dado que en ellos el 96.96% de los centros han valorado esta adaptación como bastante o muy adecuada. En cualquier caso, creemos que este resultado es suficientemente sorprendente como para ser estudiado con más detalle en investigaciones sucesivas, para poder determinar si en efecto se confirma esta tendencia, o es simplemente fruto de las particularidades de los centros participantes en la muestra.

i) La valoración general del interés y colaboración de familias extranjeras y no extranjeras en el proceso de escolarización de sus hijos/as obtiene, en ambos casos, una valoración de aprobado, aunque las familias de estudiantes españoles obtuvieron una valoración ligeramente superior (6.60) que las familias de estudiantes extranjeros (5.40).

Esta tendencia a tener una valoración similar, con valoraciones positivas, aunque ligeramente superior para las familias españolas frente a las extranjeras, se repite en los ítems referidos al acompañamiento de los hijos al centro escolar y asistencia a reuniones en el centro escolar, donde en ambos casos los resultados son mayoritariamente positivos, ya que para los

dos grupos la opción más elegida fue “bastante interés”, y también en ambos casos con una ligera ventaja para los familiares españoles. En el caso del ítem referido a “asistencia a reuniones”, también en ambos casos la opción más frecuente fue “bastante interés”, aunque la diferencia entre ambos grupos aumentó: las familias españolas recibieron la valoración de “bastante interés” por parte del 64.06% de los centros, mientras que las familias extranjeras recibieron esta valoración del 41.41% de centros.

Los ítems en los que se dan las mayores diferencias son los referidos al apoyo en tareas escolares, donde la valoración de las familias extranjeras es mayoritariamente “poco interés” (un 50%) y el apoyo en tareas extraescolares y culturales, donde la valoración más frecuente de las familias extranjeras es también “poco interés” (39.84%), mientras que en ambos ítems la valoración más frecuente para las familias españolas es mayoritariamente “bastante interés”. Creemos que es interesante resaltar el hecho de que, según la percepción de los centros escolares, los padres de los estudiantes extranjeros reciben significativamente menos apoyo en sus casas para la realización de tareas escolares y para la participación en tareas extraescolares. A este respecto consideramos que el programa de acompañamiento escolar (PAE) del plan PROA puede ayudar a suplir esta carencia de apoyo en casa, posibilitando la asistencia voluntaria de los estudiantes a los centros fuera del horario escolar, donde pueden recibir el apoyo necesario para la realización de sus tareas escolares y pueden encontrar también una oferta adecuada para invertir su tiempo libre en tareas extraescolares.

Finalmente, consideramos interesante analizar de modo particular el resultado del ítem referido a la provisión del material escolar necesario por parte de las familias extranjeras. Los resultados en este ítem señalan que esta valoración es notablemente variada: el 14.06% de los centros consideran que existe “mucho interés”, mientras que el 14.84% de los centros consideran que no existe “ningún interés”. Nuestra interpretación de este resultado sugiere la posibilidad de la existencia de diversas tipologías de familias en función de esta variable, dado que la valoración de esta variable en las familias extranjeras es mucho mayor que la de las familias españolas tanto en la categoría “mucho interés”, como en la categoría “ningún interés”, ya que en el caso de las familias españolas las puntuaciones se distribuyeron en mayor medida en las opciones de respuesta intermedias “bastante interés” y “poco interés”.

V PARTE

**ESTUDIO 4. ANÁLISIS CUALITATIVO
DE LA ESCOLARIZACIÓN DEL
ALUMNADO EXTRANJERO A PARTIR
DE UNA MUESTRA AMPLIA DE
CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Y EDUCACIÓN SECUNDARIA**

1 MÉTODO DEL ESTUDIO 4

Para la realización del estudio 4 se llevaron a cabo 10 entrevistas semiestructuradas a miembros de equipos directivos y jefes de departamento de psicología y pedagogía de centros de educación infantil y primaria, e institutos de educación secundaria (4 jefes de estudios 4 directores y 2 psicopedagogos). En la entrevista se trató de indagar sobre los procedimientos de atención educativa a alumnado extranjero escolarizado en dichos centros. Para ello se dividió las preguntas de la entrevista en tres bloques fundamentales:

1. Descripción de las actividades y agentes encargados de la atención educativa específica al alumnado extranjero.
2. Dificultades y aspectos positivos encontrados en las experiencias desarrolladas hasta el momento. Relaciones con la Administración.
3. Propuestas de mejora de la atención educativa al alumnado extranjero.

Las entrevistas se realizaron telefónicamente y fueron llevadas a cabo por uno de los miembros del equipo investigador. Para su realización el entrevistador contó con un guión previo, aunque se solicitó a los participantes que aportaran cualquier información que consideraran relevante sobre el modo en que los estudiantes extranjeros presentan necesidades educativas específicas, así como el modo en que éstas son atendidas por parte del centro. La duración media de las mismas fue de aproximadamente 45 minutos. Los centros se seleccionaron aleatoriamente entre los centros participantes en el estudio 3.

2 RESUMEN DE LAS ENTREVISTAS

2.1 DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y AGENTES ENCARGADOS DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECÍFICA AL ALUMNADO EXTRANJERO

2.1.1 Principales actuaciones educativas hacia el alumnado extranjero.

La primera pregunta incluida en la entrevista fue:

¿Cuál es la principal actuación educativa que se realiza en su centro específicamente dirigida al alumnado extranjero?

Las respuestas en que coincidieron mayor número de participantes fueron: a) la puesta en marcha de un plan de acogida en el momento de ingreso de los alumnos; b) la realización de tareas escolares para compensar el desfase curricular con el grupo de referencia y la enseñanza de los idiomas oficiales del centro, y c) la celebración de diferentes tipos de actividades relacionadas con la educación para la paz, la igualdad y la tolerancia.

a) Plan de acogida.

La primera actuación llevada a cabo en los centros es la puesta en marcha del plan de acogida del centro (6 de los 10 participantes afirman disponer y utilizar este tipo de planes). Sin embargo las actuaciones y la complejidad de estos planes de acogida fueron muy diferentes según los centros.

Todos los centros inician las actuaciones de puesta en marcha del plan de acogida en el momento en que la familia se dirige al centro para

manifestar su intención de matricular a sus hijos. Igualmente todos los centros afirman poseer protocolos de entrevistas para facilitar a la familia los trámites administrativos necesarios para formalizar la matrícula del alumno en el centro, así como para informarles y ofrecer ayuda para la solicitud de las becas a las que el alumno puede acceder. A este respecto todos los centros informan que estos protocolos ayudan a simplificar el proceso de matriculación y a agilizar los trámites necesarios para formalizar la matrícula.

Sin embargo, en cuanto a la atención directa al alumnado, la diversidad de actuaciones es mayor: existen desde centros en que se escalona el ingreso del alumno/a al centro, asistiendo durante unos días sólo a parte de la jornada escolar, estableciendo evaluaciones individualizadas y elaborando actividades individualizadas para el alumno/a, hasta centros en que el estudiante ingresa desde el primer día en su aula de referencia y la atención educativa especializada queda en manos de la voluntad del tutor y del profesorado correspondiente, sin existir ninguna directriz específica en el centro.

b)Compensación educativa y enseñanza de idiomas.

El siguiente tipo de actuaciones que se desarrollan en los centros es la enseñanza de las lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana y la realización de actividades para compensar el desfase curricular de los estudiantes con el grupo de referencia cuando es necesario (todos los entrevistados manifestaron realizar en su centro este tipo de actividades). Igualmente el modo de llevar a cabo esta actuación es diverso según los centros y según las necesidades del alumnado. Las formas que mencionaron los participantes de llevar a cabo estas actividades fueron:

- La evaluación de los conocimientos previos del alumnado, mayoritariamente mediante la aplicación de pruebas de nivel, o bien, en el caso de los alumnos/as de menor edad, mediante la realización de pruebas informales de sus conocimientos de lectura y escritura.
- La asistencia a las aulas de pedagogía terapéutica, en las que la ratio de alumnos es más reducida (desde un único alumno cada hora hasta grupos de 5 ó 6 alumnos).

En estas aulas el trabajo curricular es más flexible que en el aula ordinaria y las actividades están menos ceñidas a un único libro de texto, diversificándose los materiales curriculares trabajados en forma de cuadernillos de actividades para recuperación de aspectos específicos (comprensión lectora, ortografía, cálculo, solución de problemas, etc.), libros con lecturas infantiles, software específico, libros de texto de diferentes editoriales y diferentes niveles, o libros de enseñanza de castellano y valenciano como segunda lengua.

- El establecimiento de grupos de enseñanza de castellano y valenciano para estudiantes con desconocimiento de estas lenguas.

Dos de los centros participantes desarrollaban en su centro un programa específico para este fin, el Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE), mientras que otro de los centros había solicitado este programa pero su solicitud había sido rechazada.

Este programa se valora de modo positivo por los centros que disponen de él. Se trata de un programa cuya puesta en práctica corre a cargo de un tutor que se responsabiliza del grupo y que integra el currículo de castellano, valenciano, conocimiento del medio y matemáticas y se adapta a la competencia lingüística del alumnado y a sus conocimientos previos según su escolarización anterior. Uno de los objetivos de este programa es dotar a los estudiantes de la competencia lingüística suficiente para poder seguir con las máximas garantías posibles el ritmo de las clases ordinarias una vez abandonan el aula del programa.

Igualmente el resto de centros afirman disponer de grupos aprendizaje de castellano y valenciano para estudiantes que desconocen estas lenguas. Sin embargo el número de horas para estos grupos es menor (entre 1 y 5 horas semanales), y en la mayoría de los casos estas horas se reparten entre diferentes profesores, por lo que aumenta la necesidad de coordinación entre los diferentes profesionales encargados de estos grupos, lo cual no siempre es posible, según los propios centros.

c) Educación en valores.

La tercera actividad que afirmaron llevar a cabo varios de los centros participantes fue la realización de diversos tipos de actividades de educación en valores y educación intercultural: 4 de los centros afirmaba celebrar el día de la paz, desarrollando diferentes actividades como murales, concursos de dibujo o redacción, dinámicas de grupo, o invitación a asociaciones u ONGs para la realización de talleres relacionados con la paz, la igualdad o la educación intercultural.

La totalidad de los centros que desarrollaban estas actividades afirmaban realizarlas concentradas en unas fechas concretas, siguiendo un modelo de adición curricular, en el que estos contenidos actitudinales relacionados con la enseñanza de valores se tratan como objetivos específicos con un lugar propio dentro de la programación, como un bloque que se añade al resto de la programación. Por ejemplo, en varios centros el 21 de septiembre se celebraba el día de la paz, pero esta actividad no tenía una continuidad formal los días anteriores o posteriores, era un añadido a la programación.

A este respecto, se interrogó a los entrevistados si este tipo de actividades tenían continuación durante el curso a modo de infusión curricular, es decir, sin dedicar un lugar específico dentro del currículum, sino tratando de dotar al currículum de todas las áreas de elementos relacionados con la educación en valores, o la educación intercultural, por ejemplo en educación física la inclusión de juegos o actividades deportivas típicas de otras regiones, en conocimiento del medio la explicación de tradiciones o actividades culturales de los países de los que proceden los alumnos extranjeros de la clase, etc. En ninguno de los casos los participantes informaron que este modelo de infusión curricular se llevara a cabo de modo oficial en el centro, sino que todos ellos afirmaron que estas actividades se llevaban a cabo mediante procedimientos que corresponden con el modelo de adición curricular.

2.1.2 Agentes encargados de las actuaciones educativas dirigidas al alumnado extranjero

La segunda pregunta incluida en la entrevista estaba encaminada a indagar sobre quiénes son los agentes responsables de poner en marcha las actuaciones educativas dirigidas al alumnado extranjero. La pregunta formulada fue:

¿Quién aborda la atención a las necesidades educativas específicas del alumnado extranjero? ¿Con qué funciones/actuaciones concretas?

Las respuestas ofrecidas por los entrevistados fueron: tutor/a, psicopedagogo/a, maestros/as de PT, trabajador/a social y maestros/as de educación compensatoria.

- El agente encargado de llevar a cabo la atención educativa más referido por los entrevistados fue el tutor o tutora del alumno (8 de los 10 entrevistados lo mencionaron). Las funciones que suelen atribuirse a la persona responsable de la tutoría se centran en dos áreas fundamentales. Por un lado realizan funciones relacionadas con la integración con los compañeros/as del aula; realizan las tareas de presentación a la clase, explicación al alumno de las rutinas establecidas en la clase y las normas del aula y el centro, e igualmente dirigen el seguimiento de la integración social del estudiante en el centro. Por otro lado, la persona que realiza las funciones de la tutoría es la encargada de coordinar las diferentes acciones educativas que el resto del profesorado desarrolla con el estudiante (profesorado de las diferentes áreas y de pedagogía

terapéutica, enseñanza de lenguas, u otro profesorado especializado en su caso).

- El segundo agente más referido por los entrevistados es el profesorado de pedagogía terapéutica (PT). Siete de los entrevistados se refirieron a esta figura como agente encargado de la atención del alumnado extranjero, aunque lo hicieron mencionando varias figuras de profesorado, dependiendo de las funciones en las que se centraba: profesorado de PT “tradicional” o profesor/a de educación compensatoria.

En algunos de los centros, el profesorado de PT desarrolla su acción con el alumnado extranjero del mismo modo que con el resto de alumnos, trabajando con ellos en grupos reducidos, normalmente en un aula diferente al aula de referencia, y realizando fundamentalmente un trabajo curricular en las áreas instrumentales (castellano, valenciano y matemáticas).

En otros de los centros, el profesorado de PT desarrolla funciones casi exclusivamente dirigidas al trabajo con alumnado extranjero, realizando funciones de compensación educativa. En este caso, el trabajo con los estudiantes se centra en los mismos aspectos que en el caso del profesorado de PT “tradicional”, pero el trabajo se organiza en grupos de alumnos casi exclusivamente extranjeros, y se contempla como una labor de compensación en la que se trata de atenuar el efecto de un cambio brusco de sistema educativo, en algunos de los casos con escolarización previa irregular, y en muchas ocasiones con bajo rendimiento escolar.

- El tercer agente más referido por los entrevistados fue el/la psicopedagogo/a (4 de los entrevistados mencionaron esta figura). Las funciones encomendadas a este agente se centran fundamentalmente en la evaluación psicopedagógica del alumnado en el momento de su ingreso en el centro. En la mayoría de los casos el alumnado extranjero es escolarizado, como el resto de compañeros/as, en el curso que les corresponde por edad. Sin embargo, en algunas ocasiones confluyen circunstancias relacionadas con aspectos como diferencias bruscas de ratio entre el curso que correspondería al alumno y el curso inmediatamente inferior. Cuando se da esta circunstancia, y el nivel curricular del estudiante es claramente inferior al que le correspondería por edad, en ocasiones es matriculado en el curso inmediatamente inferior al que le correspondería. En estos casos, la evaluación psicopedagógica es crucial para esta toma de decisiones, así como para orientar la programación de objetivos y contenidos que seguirá el estudiante.

- Finalmente, otros agentes mencionados por los entrevistados, aunque en menor medida (1 entrevistado hizo referencia a estas figuras) fueron el/la trabajador/a social, y el/la profesor/a de audición y lenguaje:

La función del trabajador o trabajadora social suele estar ligada a aspectos relacionados con la prevención y la intervención en casos de absentismo escolar, la intervención con las familias en aspectos de información y formación en el cumplimiento de normas relacionadas con la paternidad, y el asesoramiento y orientación en asuntos legales y laborales.

El/la profesor/a de audición y lenguaje evalúa, y en su caso interviene, en las necesidades educativas especiales relacionadas con aspectos del habla y la comunicación (tratamiento de dislalias, problemas de fonación, de audición, etc.) cuando estos problemas exceden del mero hecho del desconocimiento inicial de las lenguas oficiales.

La tercera pregunta formulada a los participantes, con el objetivo de concretar las dos anteriores, fue:

¿De qué modo se aborda esta atención a las necesidades educativas específicas del alumnado extranjero?
A continuación se pedía a los participantes que realizaran comentarios que considerara relevantes sobre: horario; tipo agrupación y nº de alumnos; criterios para selección y agrupación del alumnado; relación con el currículum; y planificación de actuaciones (agentes, reuniones, documentación,...)

La diversidad de respuestas a esta pregunta resultó bastante amplia, dependiendo de las características de cada centro y de la disponibilidad de recursos personales. Igualmente, se evidenció una cierta confusión sobre la normativa a la que deben ceñirse para la atención a las necesidades educativas específicas del alumnado extranjero.

En 4 de los centros el número de horas de atención educativa individual o en pequeño grupo se realizaba entre 2 y 5 sesiones semanales dependiendo del resultado de la evaluación psicopedagógica inicial y de la disponibilidad de horas de dedicación al centro del profesorado en su horario semanal para establecer desdobles. Ninguno de estos centros mencionó haberse guiado por ninguna normativa para establecer este horario de atención individualizada, sino que la decisión fue fruto del consenso del equipo educativo, o decisión del jefe de estudios.

En 2 de los centros, el número máximo de horas para atender las necesidades educativas especiales del alumnado extranjero fue de 5

sesiones semanales. Aunque reconocieron que en muchos de los casos los alumnos necesitarían un número de sesiones mayor de apoyo individual (al menos al inicio de su escolaridad, mientras desconozcan los idiomas oficiales), los entrevistados hicieron referencia a la *Orden de 16 de julio de 2001, por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria*. En esta orden se indica que el alumnado de estas características podrá recibir atención individualizada fuera de su aula ordinaria en un número máximo de 5 sesiones semanales de promedio de entre 30 y 45 minutos. En estos centros, el contenido de las horas de atención individualizada se centra en el refuerzo en las áreas instrumentales, haciendo especial énfasis en el trabajo con habilidades comunicativas.

En otros 2 de los centros, no se estableció número máximo de sesiones semanales ya que los participantes hicieron referencia a que se guiaban por la *Orden de 4 de julio de 2001, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa*, y la atención individualizada al alumnado extranjero se desarrollaba a cargo del profesor/a de educación compensatoria; y por la *Resolución del 14 de febrero de 2002, por la que se determinan criterios para la autorización de los centros docentes y de los programas de compensación educativa a partir del curso académico 2002-2003*. En ninguna de estas dos normas se establece un número de sesiones máximo a la semana, por lo que en estos centros adoptaban el número de sesiones semanales de acuerdo con las necesidades particulares de cada estudiante.

Finalmente, 2 de los entrevistados disponían en su centro de programa PASE, por lo que la atención educativa al alumnado extranjero de su centro se concretaba mayoritariamente en la acción educativa encaminada al aprendizaje de habilidades comunicativas en las lenguas oficiales, y corría a cargo del profesor/a responsable de este aula.

2.2_ DIFICULTADES Y ASPECTOS POSITIVOS ENCONTRADOS EN LAS EXPERIENCIAS DESARROLLADAS HASTA EL MOMENTO

2.2.1 *Dificultades encontradas en la atención al alumnado extranjero*

La cuarta pregunta formulada a los participantes fue:

¿Qué dificultades han encontrado hasta el momento en el centro con el trabajo con alumnado extranjero?

Se solicitó a los entrevistados que hicieran comentarios referentes a los siguientes aspectos: currículum; comportamiento/disciplina; colaboración familiar; idioma; interés por el estudio/aprendizaje; integración en el centro/compañeros; y relación con el profesorado.

Ocho de los 10 entrevistados calificaron como bajo o muy bajo el nivel curricular del alumnado extranjero de sus centros, mientras que únicamente 2 de los entrevistados indicaron que el rendimiento académico de estos estudiantes era adecuado al del nivel medio del curso en que estaban escolarizados. Dos de los entrevistados comentaron que muchos de los estudiantes extranjeros de su centro no habían sido escolarizados previamente en sus respectivos países, por lo que el conocimiento de contenidos conceptuales y procedimentales era, obviamente, muy bajo, llegando en algunos casos a darse casos de alumnos/as matriculados en cursos avanzados de primaria que desconocían las reglas básicas de lectoescritura en su lengua materna.

Cuando fueron preguntados por las relaciones del alumnado extranjero con sus compañeros/as de aula, los 10 entrevistados indicaron que no existen problemas graves a este respecto, sino que estas relaciones se desarrollan con total normalidad en sus centros. Sin embargo, 2 de los entrevistados mencionaron explícitamente una marcada tendencia del alumnado extranjero a relacionarse más entre ellos que con el alumnado no extranjero, dándose situaciones en las que, sin llegar a formarse grupos directamente confrontados, sí se aprecia una notable tendencia a la separación en contextos de comportamiento más espontáneo y menos dirigido como las horas de patio, o la entrada y salida del centro.

En cuanto a los aspectos relacionados con el comportamiento del alumnado, el mantenimiento de la disciplina y las relaciones con los profesores, ninguno de los entrevistados manifestó la existencia de problemas graves en ninguno de estos aspectos en sus centros. Al contrario, varios de los entrevistados manifestaron que algunos estudiantes extranjeros,

especialmente provenientes de países iberoamericanos, procedían de sistemas educativos en que se respeta más la figura del profesor y se sigue un cumplimiento más estricto de las normas del centro. Al margen de estos comentarios, la práctica totalidad de los entrevistados hizo de un modo u otro referencia al hecho de que los aspectos relacionados con el cumplimiento de las normas de disciplina del centro o la relación con los profesores no guarda una relación directa con la nacionalidad de los alumnos.

En cuanto a la colaboración familiar, 5 de los entrevistados hicieron mención a que algunos familiares de estudiantes extranjeros de sus centros concedían escasa importancia a la escuela y a las actividades que sus hijos realizaban en el centro. Cuando se interrogó sobre los modos en que estos familiares manifestaban esta falta de interés, las respuestas más comunes fueron la no asistencia a reuniones ni entrevistas, la no aportación del material necesario, así como la no colaboración en tareas extraescolares. Los restantes 5 entrevistados, sin embargo, no hicieron ninguna referencia a esta falta de interés por parte de las familias.

2.2.2 *Aspectos positivos o puntos fuertes detectados en la atención al alumnado extranjero*

La quinta pregunta incluida en la entrevista fue:

¿De qué modos ha aprovechado el centro la llegada de alumnado extranjero para introducir en el currículum o en la vida del centro elementos de educación intercultural?

Se interrogó a los participantes sobre las actuaciones llevadas a cabo en las siguientes áreas: Infusión de valores multiculturales en el currículum; actividades culturales/extraescolares; mediación educativa; u otro tipo de actuaciones.

Ocho de los 10 entrevistados afirman que han introducido en el currículum algún tipo de contenido relacionado con la educación intercultural. En todos los casos esta adición de contenidos se ha hecho de modo puntual, en actividades concretas relacionadas con celebraciones como el día de la paz o la semana cultural fundamentalmente. Las actividades llevadas a cabo en los centros están dirigidas a fomentar en los alumnos el conocimiento de diferentes aspectos de la cultura de los países de origen de los alumnos extranjeros del centro. Las actividades más comunes de las planteadas son actividades lúdicas que tratan de acercar de un modo ameno aspectos culturales de los países de origen del alumnado extranjero, como talleres de cocina, juegos populares y tradicionales, fiestas en las que se celebran

tradiciones, o talleres de música de los países de origen del alumnado extranjero. Igualmente, 3 de los entrevistados afirman que puntualmente el profesorado introduce en sus clases explicaciones sobre las tradiciones y los valores de los países del alumnado extranjero, e inducen a este alumnado a participar en clase explicando algunas de las tradiciones que seguía en su país y que no sigue en el nuestro.

2.3 PROPUESTAS DE MEJORA DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO EXTRANJERO

2.3.1 Medidas para optimizar los recursos disponibles

La sexta pregunta incluida en la entrevista fue:

A título personal, ¿qué tres medidas cree que podrían ser útiles para optimizar la eficacia de los recursos actualmente dedicados al alumnado extranjero?

Al ser preguntados por las medidas que podrían optimizar la eficacia de los recursos dedicados al alumnado extranjero, los entrevistados respondieron de modo notablemente diverso. Las respuestas que más se adecuaban al enunciado de la pregunta fueron:

- a) Redistribuir y flexibilizar el tiempo de dedicación individualizada o en pequeño grupo al alumnado extranjero, de modo que reciban más cantidad de horas en el momento en que se incorporan al centro, especialmente cuando desconocen los idiomas del centro, para después ir disminuyendo la cantidad de horas de atención individualizada o en pequeño grupo.

Consideramos que esta flexibilidad parece una medida bastante útil, ya que la mayoría de entrevistados coinciden en que, en términos generales, el alumnado extranjero suele responder bastante bien a este tratamiento en pequeños grupos, y se suelen producir progresos importantes. Si esto es así, es presumible pensar que en muchos casos, las primeras semanas y meses de escolarización son claves para que el alumnado pueda mejorar sus conocimientos y su nivel curricular para, en poco tiempo, poder incorporarse a sus grupos de referencia, disminuyendo así el tiempo de apoyo individual.

- b) Desarrollar intervenciones con la familia de modo que conozcan las costumbres y normas del centro y se comprometan a colaborar en el proceso educativo de sus hijos, en cuestiones como el control

de la asistencia al centro, la supervisión del tiempo de estudio y trabajo escolar realizado en casa, la provisión del material necesario, etc.

- c) Mejorar la actitud del profesorado, la disposición a poner en práctica de modo efectivo mecanismos de atención a la diversidad, contemplando en sus programaciones los diferentes niveles curriculares que hay en cada grupo.
- d) Realizar mejoras en la distribución de espacios para que los grupos reducidos o de atención individual dispongan de un aula de referencia en la que recibir sus clases de apoyo y refuerzo. Esta medida tiene que ver con la percepción de los alumnos de que las clases de apoyo que reciben están correctamente sistematizadas, y tienen un seguimiento adecuado, ya que en ocasiones el cambio de espacios, la improvisación en los horarios, o la diversificación del profesorado, dan a las clases de apoyo cierto halo de improvisación que los alumnos detectan disminuyendo así su motivación y por tanto su rendimiento.
- e) Distribuir de modo equitativo los recursos compartidos en la localidad entre todos los centros, independientemente de la titularidad del centro. En ocasiones, algunos centros se quejan de que son discriminados, ya que aunque los alumnos de origen extranjero se distribuyen equitativamente entre los centros de la localidad, en ocasiones los recursos dedicados para su educación, como el profesorado de compensatoria, no se distribuye de un modo también equitativo.

2.3.2 Nuevas medidas para la mejora de la atención educativa

La séptima y octava preguntas incluidas en la entrevista fueron:

¿Qué actuaciones hay planificadas en el centro para atender durante los próximos años las posibles necesidades educativas específicas del alumnado extranjero?

A título personal, ¿qué tres nuevas actuaciones o medidas cree que podrían mejorar la atención a las necesidades educativas específicas del alumnado extranjero en su centro?

El aspecto en el que más coincidieron los entrevistados al preguntarles por las medidas que podrían mejorar la atención educativa al

alumnado extranjero fue la dotación de nuevos recursos humanos. Para casi todos los centros, la atención a las necesidades educativas especiales depende fundamentalmente de la disponibilidad de profesorado suficiente para la organización de grupos de trabajo reducidos en los que se atiende de modo más individual las necesidades particulares de cada alumno. Por ello, 6 de los 10 entrevistados hicieron referencia a la necesidad de dotación de nuevo personal (profesorado de PT, fundamentalmente) para la organización de estos grupos.

2.3.3 Medidas para mejorar la formación del profesorado

Finalmente, la última pregunta formulada fue:

A título personal, ¿en qué tres temas concretos cree que debe aumentar o mejorarse la formación del profesorado en asuntos relacionados con la atención educativa del alumnado extranjero?

Las respuestas de los centros fueron bastante diversas en esta última cuestión. Las respuestas más comunes fueron:

- La realización de cursos de formación sobre el funcionamiento del aula de compensación educativa, así como la dotación de recursos especializados en atención educativa a estudiantes extranjeros y la formación del profesorado en su uso. Este aspecto fue mencionado por uno de los centros participantes que contaba con este aula de compensación educativa, quien expresó la necesidad de ofrecer formación especializada al profesorado encargado de estas aulas, para evitar que su funcionamiento fuera un calco de las aulas de PT, y para diversificar las tareas educativas que se desarrollaban en ella y convertirla realmente en una aula de trabajo especializado.

Igualmente, dos de los participantes mencionaron la conveniencia de que el profesorado especializado en la atención educativa al alumnado extranjero tuviera algunas nociones de idiomas extranjeros (rumano y árabe, fundamentalmente) para la comunicación con los alumnos recién llegados en los primeros instantes en los casos en que estos estudiantes desconocen totalmente el castellano. A este respecto consideramos que en tanto que la Administración no dote al profesorado de estas competencias, este aspecto podría suplirse con pruebas de evaluación en los idiomas de origen del alumnado, en las que se evalúe al menos el conocimiento de la lectura, y de nociones matemáticas básicas, sin necesidad de que el profesorado posea estas nociones de los idiomas de los estudiantes.

- Otro de los participantes sugirió la necesidad de aumentar la formación del profesorado en conocimiento de estrategias para fomentar el establecimiento de relaciones entre alumnado de diferentes nacionalidades y evitar la formación de grupos diferenciados y en ocasiones enfrentados. Este participante mencionó que en su centro existían estos grupos diferenciados de estudiantes por nacionalidades, lo que suponía una preocupación para algunos componentes del claustro. Sin embargo, el centro se veía carente de herramientas para evitar esta separación, y necesitaba asesoramiento para desarrollar estrategias de intervención para aminorar este problema.

- Finalmente, dos de los participantes mencionaron igualmente la necesidad de dar a conocer al profesorado, especialmente a los tutores, estrategias para incentivar la colaboración familiar. En el caso de estos dos centros, se había detectado que la asistencia de los familiares de estudiantes extranjeros al centro cuando eran requeridos era insuficiente, y en algunos casos inexistente. Igualmente, la comunicación telefónica o escrita se hacía difícil a causa del idioma, por lo que el profesorado tenía dificultades para cuestiones tan básicas como indicar a los padres el día de la educación física para que sus hijos/as vistieran ropa deportiva, para explicar el contenido de las salidas escolares, o incluso simplemente para solicitar material. Por ello, estos centros demandaban formación relacionada con estas estrategias de comunicación y colaboración familiar.

3 CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

A partir del análisis de las entrevistas extraemos las siguientes conclusiones:

-
- a) El trabajo de los centros específicamente dirigido a la atención educativa de los estudiantes extranjeros se centra fundamentalmente en el trabajo curricular y la enseñanza de los idiomas oficiales.**
-

Todos los centros afirman desarrollar estas actividades siguiendo diversos procedimientos (aulas de PT, profesores con dedicación horaria para desdobles, grupos de enseñanza de castellano y valenciano, etc.).

Además de estas actividades, en los centros se realizan otras tareas menos centradas en aspectos conceptuales, y más dirigidas a contenidos actitudinales que en ocasiones tratan de relacionarse con el conocimiento de la cultura de procedencia de los estudiantes extranjeros del centro. Algunas de estas actividades son la celebración del día de la paz, o la semana cultural. Sin embargo, estas actividades son de carácter puntual y no tienen continuidad (al menos oficialmente en el centro, aunque quizá sí a nivel particular en algunas aulas), por lo que su calado no siempre es efectivo a largo plazo. Desde nuestro punto de vista, consideramos que para conseguir que los objetivos propuestos en estas actividades se lograran asentar a largo plazo, debería adoptarse un modelo de infusión curricular, donde estos contenidos actitudinales se trabajaran transversalmente en varias materias.

b) Existe una cierta confusión en los centros respecto a la normativa a la que deben ceñirse para la atención a las necesidades educativas especiales de los estudiantes extranjeros.

Cuando se preguntó a los centros sobre los criterios, y la normativa a la que se ceñían para determinar el horario y tipo de atención prestada a los estudiantes extranjeros, se evidenció una cierta confusión a este respecto; algunos de los centros hicieron mención a que se guiaban por la *ORDEN de 4 de julio de 2001, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa*; otros centros se guiaban por la *Orden de 16 de julio de 2001 por la que se regula la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales*; mientras que otros centros no hicieron mención a ninguna normativa particular. Consideramos que esta disparidad de criterios evidencia todavía una cierta confusión entre los profesionales respecto al modo en que deben responder a las necesidades educativas de los estudiantes extranjeros. Creemos que esta confusión es negativa para los propios estudiantes en aspectos importantes y directamente cuantificables; por ejemplo, los centros que se rigen por la Orden de atención a la diversidad consideran que el número máximo de horas que estos estudiantes pueden salir de su grupo de referencia para recibir atención individual o en pequeño grupo es únicamente de 5 sesiones semanales, mientras que los centros que se rigen por la Orden de Educación Compensatoria dedican a los estudiantes extranjeros normalmente un número de sesiones superior.

Creemos que esta confusión debería ser atendida por parte de la Administración, determinando claramente a qué normativa debe ceñirse cada centro para cada tipo de estudiantes, con el fin de que cada estudiante reciba la atención más adecuada acorde a sus necesidades.

c) Para la mayoría de los centros participantes, la respuesta a las necesidades educativas específicas de los estudiantes extranjeros depende fundamentalmente de la dotación de personal, así como de su formación especializada para la intervención con estudiantes extranjeros.

Cuando se preguntó a los participantes por los modos en que podían mejorar la intervención educativa con los estudiantes extranjeros, la mayoría de los entrevistados hizo referencia a la dotación de personal especializado; igualmente, cuando se hizo referencia a los modos en que se podría mejorar la atención a este alumnado con los recursos disponibles, una respuesta constante entre los centros fue la formación específica del profesorado que

trabaja con este alumnado. Las áreas a que se hizo referencia fueron: estrategias de enseñanza específicas para compensar desfases curriculares que no fueran únicamente una adaptación de las actividades clásicas de las aulas de pedagogía terapéutica; el aprendizaje de nociones básicas de idiomas como el rumano o el árabe, al menos para poder comunicarse en los momentos iniciales; la formación en estrategias para fomentar las relaciones entre el alumnado; y la adquisición de estrategias para facilitar la colaboración y comunicación familia-escuela.

VI PARTE

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En la presente investigación hemos tratado de analizar la situación educativa en la Comunidad Valenciana con la convicción de que un análisis de esta magnitud debe abordarse desde diferentes ópticas: desde los casos particulares, como hemos hecho con el análisis del IES l'Om, y del CAES Centro de Recepción de Valencia, así como desde el análisis de la situación general de un grupo amplio de centros, como hemos hecho en los estudios III y IV. Igualmente, consideramos que debe hacerse desde una óptica cualitativa, mediante entrevistas que permitan a los centros elaborar sus propios discursos en los que argumentan su opinión sobre las situaciones, así como desde una óptica cuantitativa, mediante cuestionarios en los que se lancen preguntas apuntando directamente a los elementos que pretendemos analizar. Después de haber realizado este trabajo, la primera conclusión que extraemos es que la disparidad de casuística de centros y de tipos diferentes de estudiantes extranjeros dificulta el hecho mismo de elaborar estas conclusiones. Pese a ello, tratando de aunar el análisis de los cuatro estudios realizados, hemos tratado de identificar las constantes entre las conclusiones de los mismos. Estas conclusiones son las siguientes:

a) En la respuesta educativa dirigida a atender las necesidades educativas específicas del alumnado extranjero distinguimos dos tipos fundamentales de actuaciones: actuaciones integradas y unificadas en forma de programa institucional (programa de compensación educativa, programa PASE, o plan PROA) y actuaciones específicamente diseñadas en cada centro.

En el caso de las actuaciones integradas, las medidas adoptadas y la forma de organizarla son bastante similares en todos los centros. Al tratarse de programas institucionales, que conllevan dotación de recursos personales y/o económicos, y regulados cada año por una orden legislativa que dicta su funcionamiento, estos programas se materializan en actuaciones bastante unificadas entre todos los centros en cuanto a número de horas, organización de las tareas y agentes encargados de la intervención (al margen por supuesto de que la libertad de cátedra permite a cada profesor desarrollar sus clases según su propio criterio).

Consideramos que los resultados que ofrecen estos programas son generalmente positivos, y que fundamentan su éxito en el hecho de que la concesión del programa conlleva la concesión de recursos personales especializados. Por lo que respecta a estos programas, el aspecto en el que consideramos más necesario incidir es en la formación especializada de estos responsables de los programas. Creemos que es necesario un mayor esfuerzo en formación continua en temas relacionados con la enseñanza de

castellano y valenciano, en estrategias para compensar desfases curriculares graves, y enseñanza de estrategias relacionadas con habilidades sociales y sobre el conocimiento del nuevo entorno social y cultural de los estudiantes. Justificamos la necesidad de esta formación en el hecho de que gran cantidad de profesionales que trabajan en la escuela hoy día no recibieron esta formación en su etapa de formación inicial, ya que se trata de necesidades relativamente nuevas, cuya importancia unos años atrás era notablemente menor.

En el caso de las actuaciones particulares de cada centro, la variabilidad de actuaciones educativas es mayor. En cada centro se adoptan unas medidas diferentes, con dedicaciones horarias y criterios de organización propios, y generalmente además involucrando a muchos profesionales del centro, sumando las horas disponibles entre los diferentes profesionales. Obviamente, cada centro ofrece la mejor respuesta educativa posible atendiendo a las particularidades y características de su alumnado. Sin embargo, consideramos que esta forma de proceder presenta algunas dificultades.

En primer lugar, hemos observado una cierta confusión entre los centros respecto a qué normativa ceñirse para la atención a las necesidades educativas específicas de estos estudiantes, por lo que algunas actuaciones puede que no estén totalmente ajustadas a las necesidades reales del alumnado.

Igualmente, consideramos que las actuaciones en las que interviene un gran número de profesionales requieren una coordinación entre ellos que no siempre es fácil de conseguir debido a las limitaciones en el horario, lo que puede dar como resultado una suma de actuaciones aisladas difíciles de integrar significativamente por los estudiantes.

Por ello, consideramos que para estos centros que no disponen de un programa de actuación integral (bien porque ninguno se adapta a sus características, o bien por problemas en su concesión por parte de la Administración), es necesaria la creación de una normativa que regule de un modo claro qué tipo de actuaciones deben realizarse con los estudiantes extranjeros que presenten necesidades educativas específicas como grave desconocimiento de los idiomas oficiales, bajo nivel curricular o historial de escolaridad previo irregular. A este respecto, creemos que es interesante que la normativa oriente de modo concreto qué procedimientos de evaluación deben llevarse a cabo en el momento de ingreso en el centro, qué tipo de medidas es posible tomar dependiendo de las características de los estudiantes, durante cuántas horas, con qué agrupaciones y a través de qué agentes encargados.

b) El modo en que se produce la adaptación de los estudiantes extranjeros a sus centros es valorado globalmente como positivo.

En los diferentes estudios hemos podido apreciar la ausencia de problemas de convivencia en aspectos como las relaciones con los compañeros o el profesorado, la actitud en el aula, o la existencia de conflictos relacionados con la procedencia de los estudiantes extranjeros. Su estatus sociométrico es heterogéneo, ya que algunos estudiantes se convierten en líderes de sus grupos, mientras que otros pasan desapercibidos, y una minoría es rechazada (aunque no se detecta ningún patrón especial en este estatus sociométrico en función de la procedencia de estos estudiantes). El tiempo que invierten generalmente en adquirir suficientes competencias lingüísticas en castellano es relativamente breve (4.73 meses y 7.72 para estudiantes cuya primera lengua es romance o no romance respectivamente). El interés y colaboración de sus familiares en la escolarización es valorado globalmente como adecuado (aunque ligeramente menor que el de los familiares de estudiantes españoles). Su rendimiento escolar mejora una vez transcurrido un tiempo desde su ingreso en los centros (en el momento del ingreso en los centros su nivel curricular es considerado mayoritariamente bajo o muy bajo, sin embargo una vez transcurrido un tiempo escolarizado, el rendimiento académico de los estudiantes extranjeros es valorado por los centros de un modo similar al de los estudiantes españoles, aunque ligeramente inferior).

Sin embargo, el rendimiento escolar de los estudiantes extranjeros empeora con el paso de educación primaria a educación secundaria obligatoria, donde se produce un aumento de las cifras de absentismo escolar y abandono antes de los 16 años, por lo que creemos que este es un punto pendiente en la intervención educativa con alumnado extranjero.

c) Cuestiones pendientes.

Aunque la valoración global de la atención educativa al alumnado extranjero es positiva, consideramos que todavía quedan muchos aspectos por mejorar en un reto de la magnitud de la integración escolar de una cantidad tan numerosa de nuevos estudiantes asegurando el mantenimiento de la calidad de la educación. Algunas de estas cuestiones pendientes son:

1. *La revisión del modelo de centro en contextos de gran singularidad, como el CAES Centro de Recepción de Valencia.*

Creemos que este centro debe recibir una consideración todavía más específica que la de CAES, dada la extrema singularidad de su alumnado, especialmente el hecho de que los estudiantes de este centro permanecen

matriculados en él durante períodos de tiempo muy breves, generalmente hasta que son trasladados a sus correspondientes centros de menores.

A la vista de las conclusiones extraídas en el estudio 2, creemos que debe hacerse un esfuerzo notable para “repensar” el modelo de centro, y una inversión en recursos para realizar un período de investigación y de experimentación de nuevos modelos curriculares y un nuevo funcionamiento en este centro. Creemos que este nuevo modelo debe adoptar un currículum centrado en habilidades laborales, debe conectar el centro con otros centros de formación profesional a los que los estudiantes pueden pasar con posterioridad, y entre otras cosas, debe ofrecer la posibilidad de obtener un certificado de las capacidades adquiridas que tenga utilidad en el mundo laboral.

Consideramos que este esfuerzo repercutirá positivamente en la integración no sólo escolar, sino también personal y social, de estos estudiantes, ya que especialmente para ellos la institución escolar va a ser su primer contacto (y quizá para muchos el único) con un contexto formal, tutelado por la Administración, y regido por las mismas normas de convivencia que posteriormente deberán seguir en la sociedad. Creemos que por ello es crucial que este primer contacto con nuestra sociedad sea especialmente cuidado, y que ofrezca las mayores garantías para facilitar la convivencia en nuestra sociedad y para facilitar a los propios estudiantes las mayores garantías de completar con éxito su proceso migratorio.

2. La inclusión explícita en el currículum de aspectos relacionados con la educación intercultural y el conocimiento de los países y culturas de procedencia de los estudiantes extranjeros.

En las conclusiones de los estudios 1, 3 y 4, hemos constatado que los objetivos prioritarios de los centros educativos con los estudiantes extranjeros son, como no podía ser de otra forma, dotarles de competencia lingüística y curricular. Sin embargo, consideramos que queda todavía por realizar un importante esfuerzo por dotar a estos (y a todos) los estudiantes de unas habilidades no necesariamente relacionadas con los contenidos conceptuales ni con el currículum oficial: se trata de la enseñanza de valores de convivencia, de conocimiento y aceptación de culturas diferentes a la propia, de enseñanza de resolución de conflictos, de habilidades sociales, etc. Creemos que la escuela debe abordar estos contenidos de modo integrado en el currículum, durante todo el curso y no únicamente en días o celebraciones especiales. Los modos de hacerlo pueden ser variados: el diseño del currículum oculto, el aprovechamiento de los temas transversales, la adición de módulos de contenido específicamente dedicados a la convivencia, etc.

3. La mejora de la formación de profesionales especializados en el trabajo con estudiantes extranjeros recién llegados a España, con bajo nivel curricular, y con desconocimiento de castellano y valenciano.

Creemos que es necesario disponer de una oferta formativa de calidad que permita tener profesorado especializado en la atención educativa de alumnado recién aterrizado en el sistema educativo que desconoce en ocasiones el idioma, y que procede de sistemas educativos en los que pueden existir importantes diferencias con el nuestro. Consideramos que esta mejora en la formación debe abordarse tanto desde la formación inicial como desde la formación continua: en el primer caso para poder adaptar la formación de los futuros profesionales a la realidad que encontrarán en sus aulas, y en el segundo caso para posibilitar que el profesorado que en su momento no pudo disponer de esta formación se adapte a la realidad con la que se encuentra a diario en sus aulas.

4. Es necesario aumentar la puesta en marcha de medidas que aseguren que se hace efectivo el derecho y la obligación de todos los estudiantes a su educación al menos hasta los 16 años.

La escolarización básica, al menos hasta los 16 años, es a su vez un derecho de todos y una obligación. Como se ha puesto de manifiesto en el estudio 3, las cifras de absentismo entre los estudiantes extranjeros son generalmente reducidas, pero aumentan a medida que estos estudiantes se acercan a los 16 años, por lo que deben ser tenidas en cuenta, y deben tomarse medidas que aseguren que todos los estudiantes reciben atención educativa al menos hasta los 16 años.

Creemos que el modo de lograrlo no pasa únicamente por asegurar que asistan a los centros escolares, sino que también debe facilitarse que los estudiantes encuentren un aliciente en la asistencia a estos centros, que verdaderamente aprovechen esta inversión que se realiza en ellos y que no podrán recuperar con posterioridad. Para ello los programas de diversificación curricular, las adaptaciones curriculares en grupo y la formación enfocada al mundo profesional, parecen las medidas que más pueden lograr conseguir que la escolaridad hasta los 16 años sea verdaderamente de utilidad para estos estudiantes.

VII PARTE

BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas

- _ Bronfenbrenner, U. 1987. *La ecología del desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.
- _ Centro de Estudios para la Integración Social y Formación de Inmigrantes. *Actitudes ante la escolarización de menores de origen extranjero en la Comunidad Valenciana (directores de centros, profesores y padres)*. Fundación Cei Migra. Disponible en http://www.ceimigra.net/vieja/web/ceim_home/descarga_estudios/estudio_escolarizacion.pdf
- _ CIDE (2007). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (1996-2007)*. Informe disponible en <http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/boletin/files/bol016sep07.pdf>
- _ Cornejo, J. (2007). ¿Cómo acompañar a los centros educativos en sus proyectos de cambio? *Foro Educativo*, 11, 9-67.
- _ Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España. Volúmenes I y II*. Informe disponible en <http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/Escolarizacion.zip>
- _ Folgueiras, P., Sabariego, M., Vila, R. (2001). *Informe correspondiente a la Red de Centros Educativos de la provincia de Barcelona. Red de Menores Extranjeros Escolarizados*. Informe disponible en <http://www.documentacion.edex.es/docs/1308FETpra.pdf>

- _ Funes, J. (2000). *Migración y adolescencia*. En E. Aja, F. Carbonell, Col. IOE, J. Funes, e I. Vila: *La inmigración extranjera en España: los retos educativos* (pp. 129-144). Barcelona: Fundación La Caixa.
- _ Hartsborne, H., May, M.A. (1930). *Recent improvements in devices for rating character*. *Journal of Social Psychology*, 1, 66-77.
- _ Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones (2003). *Informe anual de la Red de Menores extranjeros escolarizados en Andalucía*. Disponible en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/andaluc.pdf>
- _ IVIE (2007). *Radiografía de las Migraciones en la Comunidad Valenciana*. Diciembre de 2007. Fundación Cei Migra. Disponible en <http://www.ceimigra.net/radiografias/observatorio6/index2.html>
- _ Martínez, M.J. (2004). *En busca de la acción socioeducativa con la infancia y la adolescencia: pistas teóricas, prácticas e instrumentales*. Madrid: Cáritas.
- _ Martínez, A., Sanhauja, A., y Santonja, V. (2007). *Manual de intervención psicosocial con menores migrantes*. Cuadernos de investigación (2007), 1.
- _ Pozo, J., Martínez, L. (2001). *Informe correspondiente a la red de centros de la Comunidad de Madrid*. Red de Menores Extranjeros Escolarizados. Infome disponible en http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/BBPP_Madrid-2.pdf
- _ Romero, J.L., y Romero, A.L. (2002). *La inmigración y sus problemas. Una aportación desde la pedagogía social*. En J.L. Romero, y A. Camacho (Dir.). *Política migratoria y educación social* (pp. 11-19). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- _ Serra, E., Pérez, J., Viquer, P. (2004). *Perspectiva del ciclo vital*. En Bermejo (Ed). *Desarrollo cognitivo* (pp. 109-124). Madrid: Síntesis.
- _ Soriano, E., Osorio, M.M., Gómez, T., Martínez, A. (2001). *Prácticas de Educación Intercultural*. Informe correspondiente a la red de centros educativos de la provincia de Almería. Red de Menores Extranjeros Escolarizados. Informe disponible en http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Almer_a.PDF_.pdf
- _ Tárraga, R. (2002). *Análisis de la formación inicial de los profesionales de la educación en el ámbito de la diversidad cultural*. En J.L. Romero, y A. Camacho (Dir.) (pp. 209-226). *Política migratoria y educación social*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Referencias legislativas

- _ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOE).
- _ Orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa.
- _ Orden de 16 de julio de 2001 por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria.
- _ Resolución del 14 de febrero de 2002 del Director General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, por la que se determinan criterios para la autorización de los centros docentes y de los programas de compensación educativa a partir del curso académico 2002-2003.
- _ Resolución de 14 de abril de 2008, de la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes que establece los criterios y el procedimiento para la autorización del funcionamiento durante el curso académico 2008-2009 del Programa de Acompañamiento Escolar en colegios públicos de educación primaria y en institutos de educación secundaria y del Programa de Apoyo y Refuerzo a institutos de educación secundaria
- _ Resolución de 15 de abril de 2008, de la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes, por la que se establecen los criterios y el procedimiento para la autorización del funcionamiento durante el curso académico 2008-2009, del Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en centros docentes sostenidos con fondos públicos, que impartan educación primaria o educación secundaria obligatoria.

ANEXO I




Puesto que desempeña la persona que responde el cuestionario:

Equipo directivo.
 Psicopedagogía.
 Maestro/a de pedagogía terapéutica.
 Otros (especificar) _____

A. DATOS DEMOGRÁFICOS DEL CENTRO.

1. El centro está situado en un núcleo

URBANO RURAL

2. Número de unidades que componen el centro:

Menos de 12 Entre 12 y 24 Entre 24 y 36 Más de 36

3. Número de alumnos/as matriculados en el centro: _____

4. Número de alumnos/as inmigrantes matriculados en el centro: _____

4. Indique el número aproximado de alumnos cuya procedencia corresponde con las siguientes grandes áreas geográficas:

Dato general UE	Europa de los 25 + Bulgaria y Rumanía	
América Latina	Resto del continente americano	
Magreb	África Subsahariana	Resto de África
China	Pakistán	Resto de Asia

5. Indique el número aproximado de alumnos/as inmigrantes de su centro que en el momento de matricularse carece de competencias comunicativas en castellano y valenciano que le impiden seguir el ritmo de una clase: _____

6. Indique el tiempo aproximado en meses que, como media, tardan estos alumnos/as en adquirir las destrezas comunicativas suficientes para seguir una clase:

a. Alumnado cuya primera lengua es el rumano u otra lengua romance _____ meses.

b. Alumnado cuya primera lengua no es lengua romance _____ meses.

B. RECURSOS DEDICADOS A ATENCIÓN ESPECÍFICA DE ALUMNADO INMIGRANTE.

7. Indique si en su centro se está desarrollando alguno de los siguientes programas educativos:

PASE
 PROA. Selección línea de actuación principal
 Programa de compensación educativa.
 Programa de absentismo del ayuntamiento o mancomunidad.

8. Indique cuál o cuáles de los siguientes recursos personales del centro o del ayuntamiento tienen dedicación total o parcial a la atención al alumnado inmigrante con necesidades educativas especiales.

Maestros de pedagogía terapéutica.
 Dedicación exclusiva al alumnado inmigrante.
 Dedicación al alumnado inmigrante entre otros colectivos.
 Dedicación a todo el alumnado.

Psicopedagogía.
 Dedicación exclusiva al alumnado inmigrante.
 Dedicación al alumnado inmigrante entre otros colectivos.
 Dedicación a todo el alumnado.

Profesor/a de castellano/valenciano como segunda lengua.
 Dedicación exclusiva al alumnado inmigrante.
 Dedicación al alumnado inmigrante entre otros colectivos.
 Dedicación a todo el alumnado.

Profesor/a de apoyo en destables para atender el posible desfase curricular de alumnado inmigrante recién llegado al centro.
 Dedicación exclusiva al alumnado inmigrante.
 Dedicación al alumnado inmigrante entre otros colectivos.
 Dedicación a todo el alumnado.

Trabajador/a social.
 Dedicación exclusiva al alumnado inmigrante.
 Dedicación al alumnado inmigrante entre otros colectivos.
 Dedicación a todo el alumnado.

Educador/a social.
 Dedicación exclusiva al alumnado inmigrante.
 Dedicación al alumnado inmigrante entre otros colectivos.
 Dedicación a todo el alumnado.

Monitor/a despertador o de absentismo escolar.
 Dedicación exclusiva al alumnado inmigrante.
 Dedicación al alumnado inmigrante entre otros colectivos.
 Dedicación a todo el alumnado.

Mediador socioeducativo (Programa PROA).
 Dedicación exclusiva al alumnado inmigrante.
 Dedicación al alumnado inmigrante entre otros colectivos.
 Dedicación a todo el alumnado.

9. Indique cuál o cuáles de los siguientes actuaciones educativas se abordan en su centro y se dirigen específicamente a actuar sobre el alumnado inmigrante:

Enseñanzas de competencia lingüística.
 Técnicas y habilidades de estudio.
 Trabajo curricular de refuerzo por compensación educativa.
 Entrenamiento en habilidades sociales.
 Mediación educativa para resolución de conflictos en el centro.
 Otras (especificar cuáles):

10. En caso de NO realizar alguna de la 4ª y 5ª actividades del ítem anterior (habilidades sociales y mediación educativa), señale el motivo o los motivos más comunes.

Estas cuestiones se abordan en grupo, con el resto del alumnado.
 No existe necesidad específica de abordar estas cuestiones.
 No existen recursos personales suficientes para abordar estas cuestiones.
 No existen recursos materiales suficientes para abordar estas cuestiones.
 La rigidez de horarios no permite abordar estas cuestiones.

12. Realice una valoración de los recursos personales dedicados a la atención del alumnado inmigrante en su centro:

Excesivos Suficientes Insuficientes

12. Indique cuál o cuáles de los siguientes recursos organizativos se emplean en su centro para la atención al alumnado inmigrante con necesidades educativas especiales.

Modificación de los criterios de agrupamiento de los alumnos.
 Flexibilización de horarios de los alumnos inmigrantes para atender su nivel curricular.
 Formación continua del profesorado en atención a las necesidades educativas específicas a alumnado inmigrante.
 Jornadas de conocimiento previo y acogida en el nuevo centro educativo.
 Inclusión de contenidos curriculares relacionados con educación intercultural.
 Cambios en el sistema de asignación de tutores/es y profesores/as.

13. Realice una valoración de los recursos organizativos dedicados a la atención del alumnado inmigrante en su centro:

Excesivos Suficientes Insuficientes.

14. Indique cuál o cuáles de los siguientes recursos materiales se emplean en su centro para la atención al alumnado inmigrante con necesidades educativas especiales.

Bibliografía específica.
 Materiales curriculares específicos.
 Material informático específico para atención educativa a inmigrantes.
 Material audiovisual específico para atención educativa a inmigrantes.

15. Realice una valoración de los recursos materiales dedicados a la atención del alumnado inmigrante en su centro:

Excesivos Suficientes Insuficientes.

16. ¿Existe en su centro algún recurso educativo específicamente creado para la atención educativa al alumnado inmigrante?
 Sí No. Especifique cual

C. COMPARACIÓN ENTRE ALUMNADO INMIGRANTE Y NO INMIGRANTE.

17. ¿Cómo calificaría la actitud del alumnado inmigrante y no inmigrante en el aula?

ALUMNADO INMIGRANTE.

Atento y participativo.
 Atento pero poco participativo.
 Poco atento pero no interfiere en la atención de los compañeros.
 Poco atento y además interfiere en la atención de los compañeros.

ALUMNADO NO INMIGRANTE:

Atento y participativo.
 Atento pero poco participativo.
 Poco atento pero no interfiere en la atención de los compañeros.
 Poco atento y además interfiere en la atención de los compañeros.

18. ¿Cómo calificaría las relaciones con el profesorado del alumnado inmigrante y no inmigrante?

ALUMNADO INMIGRANTE.

Atento y participativo.
 Se comunican fluidamente.
 Trato abierto y confiado.
 Siguen órdenes de acuerdo con su edad.
 Les cuesta reconocer/obedecer la autoridad.
 Retraídos y poco participativos.

ALUMNADO NO INMIGRANTE.

Atento y participativo.
 Se comunican fluidamente.
 Trato abierto y confiado.
 Siguen órdenes de acuerdo con su edad.
 Les cuesta reconocer/obedecer la autoridad.
 Retraídos y poco participativos.

19. Indique el porcentaje aproximado de alumnado inmigrante y no inmigrante que situaría en las siguientes franjas de rendimiento académico.

ALUMNADO INMIGRANTE.

Rendimiento sobresaliente.
Rendimiento medio.
Rendimiento deficiente o muy deficiente.

ALUMNADO NO INMIGRANTE.

Rendimiento sobresaliente.
Rendimiento medio.
Rendimiento deficiente o muy deficiente.

D. GRADO DE ADAPTACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE AL CENTRO.

20. Indique en cada caso el grado de adaptación del alumnado inmigrante en los siguientes aspectos relacionados con la vida en el centro: muy adecuado (MA), bastante adecuado (BA), poco adecuado (PA), en absoluto adecuado (NA).

	MA	BA	PA	NA
Conocimiento del castellano en el momento de ingreso en el centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ritmo de aprendizaje del castellano (en caso de no ser lengua materna)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nivel curricular en el momento de ingreso en el centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausentismo escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausentismo escolar durante el Ramadán u otras celebraciones culturales o religiosas no contempladas en el calendario académico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rendimiento escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abandono escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disciplina y comportamiento en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivación hacia el aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relaciones con los compañeros/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relaciones con los profesores/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participación en actividades extraescolares y en la vida del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puntualidad a la entrada y salida de las clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valoración general de la adaptación del alumnado inmigrante al centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Indique si los siguientes problemas de adaptación son en su centro muy frecuentes (MF), bastante frecuentes (BF), poco frecuentes (PF), o en absoluto frecuentes (NF).

	MF	BF	PF	NF
Formación de grupos diferenciados por nacionalidades o autoaislamiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conflictos por motivos religiosos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conflictos por motivos étnicos o raciales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Indique el porcentaje aproximado de alumnos/as inmigrantes que han aprobado sin repetir ningún curso la etapa de primaria en su centro en los últimos años.

_____ %

E. INTERÉS Y COLABORACIÓN DE LOS FAMILIARES DEL ALUMNADO INMIGRANTE.

23. En los siguientes aspectos relacionados con la participación y colaboración de los familiares del alumnado, indique el grado de interés que presentan los familiares del alumnado inmigrante de su centro: mucho interés (MI), bastante interés (BI), poco interés (PI), ningún interés (NI).

	MI	BI	PI	NI
Acompañamiento de los hijos/as al centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asistencia a reuniones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interés en mantener entrevistas con el profesorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interés en el aprendizaje y rendimiento escolar de sus hijos/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Provisión del material necesario.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoyo a sus hijos en tareas escolares y actividades de estudio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colaboración con el centro en organización de tareas extraescolares y actividades culturales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Realice una valoración general del grado de interés de los familiares del alumnado inmigrante (asistencia a reuniones, entrevistas, interés por el rendimiento de sus hijos, colaboración en tareas escolares y extraescolares, etc.) en la educación de sus hijos empleando una escala de 0 a 10 (0 = ningún interés o colaboración; 10 = máximo interés y colaboración):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

25. Realice ahora la misma valoración de la participación y colaboración de los familiares del alumnado no inmigrante en la educación de sus hijos:

	MI	BI	PI	NI
Acompañamiento de los hijos/as al centro.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asistencia a reuniones.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interés en mantener entrevistas con el profesorado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interés en el aprendizaje y rendimiento escolar de sus hijos/as.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Provisión del material necesario.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoyo a sus hijos en tareas escolares y actividades de estudio.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colaboración con el centro en organización de tareas extraescolares y actividades culturales.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Realice ahora la misma valoración general del grado de interés de los familiares del alumnado no inmigrante:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.



PROVINCIA DE ARAGÓN
COMPANIA DE JESUS
GENERALITAT VALENCIANA
CONSELLERIA DE INMIGRACION Y CIUDADANIA

Bancaja 
el compromiso social

cuadernos
de investigación
número

6



TIRANT LO BLANCH

ISBN 978-84-9876-528-1



9 788498 765281



PROVINCIA DE ARAGÓN
COMPANIA DE JESUS



GENERALITAT VALENCIANA
CONSELLERIA DE IMMIGRACIÓ I CIUDADANIA

Bancaja 

el compromiso social