



**UNIVERSIDAD DE GRANADA**  
**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación**

**TESIS DOCTORAL**

**“Educación en valores interculturales”**

Presentada por

Christian Alexis Sánchez Núñez

Directora:

Dra. Leonor Buendía Eisman

**Programa de Doctorado: Investigación en Educación Intercultural**

**GRANADA 2006**

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Christian Alexis Sánchez Nuñez  
D.L.: Gr. 1417 - 2006  
ISBN: 978-84-338-4036-3



**Dpto. de Métodos de Investigación y  
Diagnóstico en Educación**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

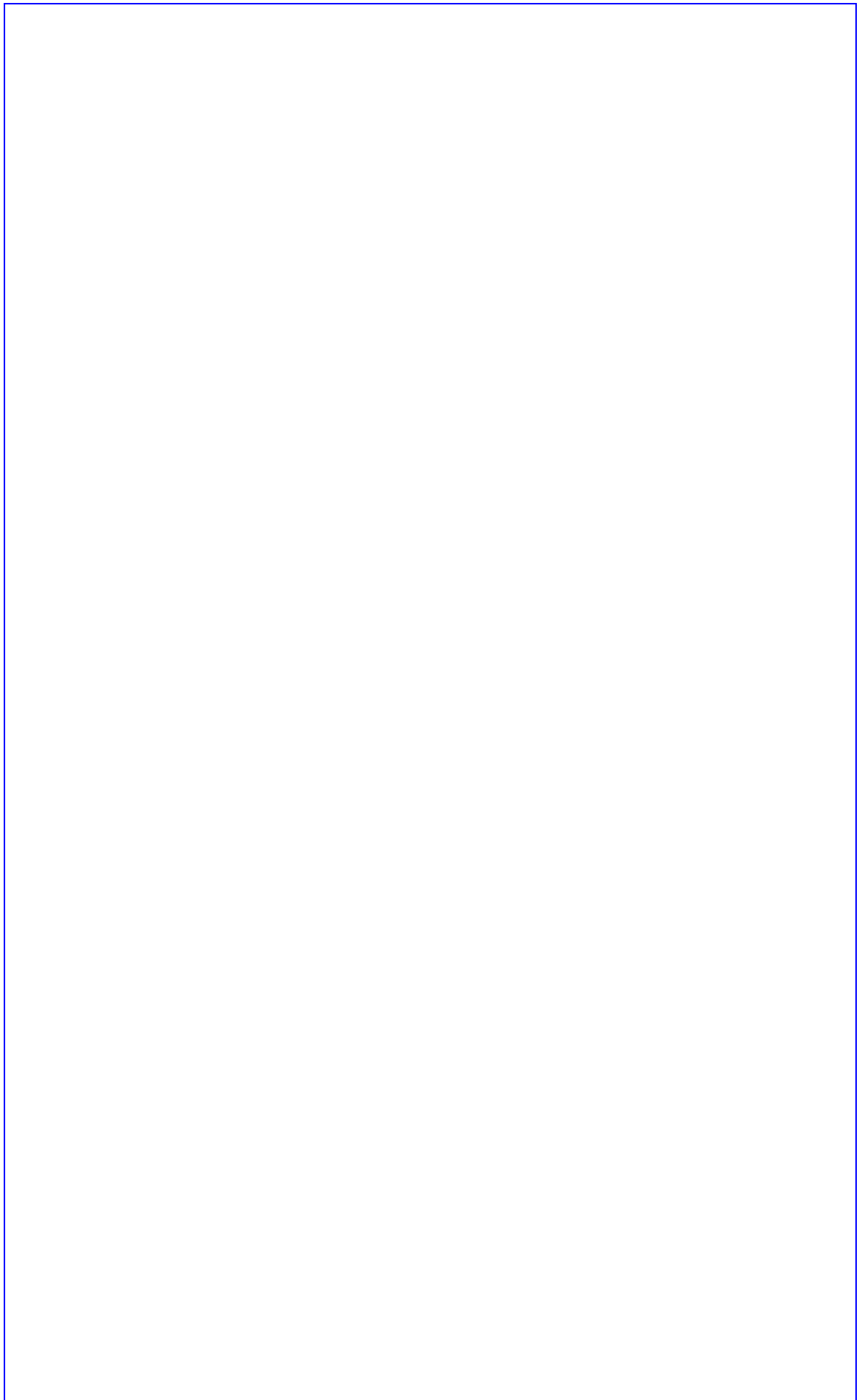
Leonor Buendía Eisman, Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, como directora de la tesis doctoral presentada por Christian Alexis Sánchez Núñez para aspirar al grado de doctor,

HACE CONSTAR:

Que la tesis titulada: "Educación en valores interculturales", reúne las condiciones científicas y académicas para su presentación.

Granada a 26 de Mayo de 2006.

Fdo: Leonor Buendía Eisman.





**UNIVERSIDAD DE GRANADA**  
**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación**

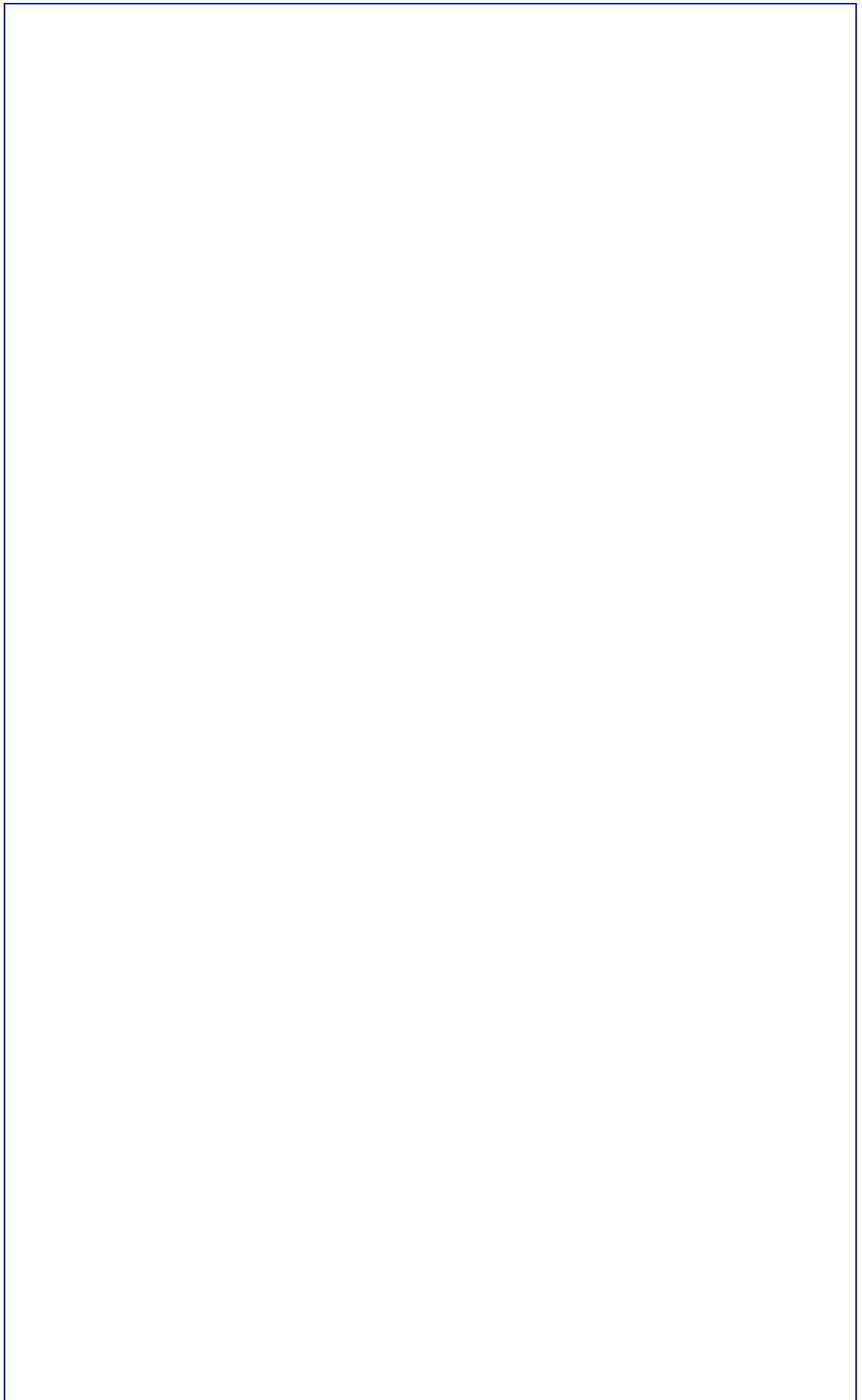
**“Educación en valores interculturales”**

Tesis doctoral presentada por Christian Alexis Sánchez Núñez  
para aspirar al grado de doctor.

Dirigida por la Dra. Leonor Buendía Eisman.

Granada a 26 de Mayo de 2006.

Fdo: Christian Alexis Sánchez Núñez.



*A M<sup>a</sup> Carmen y a Lucía,  
y a todos aquellos y aquellas  
en cuyos ojos me reflejo  
para ser mejor persona.*





## **Agradecimientos:**

La integralidad y complejidad de la dimensión humana, como se pone de manifiesto en este trabajo, hacen que uno, reflexionando sobre el proceso de elaboración de la investigación, y por tanto, repensando las interacciones realizadas con otras personas, con sus ideas, sus textos, sus vivencias,...se sienta agradecido hacia todos/as aquellos/as que han posibilitado este mundo de experiencias; Experiencias que han permitido situarme dónde estoy, sin perder de vista el camino realizado y el trayecto por realizar.

Estas relaciones vividas, hacen que, más que acordarme de la ayuda profesional, el asesoramiento científico y la facilitación del acceso al campo de estudio -que también han sido importantes-, me acuerde de agradecer infinitamente a todos/as en sus dimensiones afectivas, emocionales y humanitarias; Personas que han ejercido de verdaderos y verdaderas “*pedagogos y pedagogas*”, porque la relación, la convivencia y el encuentro con ellos y ellas, me han ayudado a crecer.

Con esta idea manifiesto mi agradecimiento a:

Leonor Buendía, por su confianza, su respaldo, su apoyo, sus consejos, por velar por mi crecimiento personal y profesional y por aguantar mis defectos y saber sacar provecho de ellos, en definitiva, por ser, más que la directora de tesis, mi amiga.

Todos y todas aquellos/as compañeros/as que, desinteresadamente, con sus acciones y actitudes han apoyado y estimulado, en el día a día, la realización de este trabajo, permitiendo en el proceso que me sintiera uno más, en igualdad de condiciones.

---



Elpidio, Sonia, Mohamed, Elena, Gloria y Rosario, a su implicación como agentes comunitarios y referentes para la integración social, educativa y cultural en la investigación, a la ayuda y mediación prestada y a su interés por una sociedad más humana e intercultural a través de una educación relacionada con la comunidad.

Carmen, Juan Miguel, Aurora, Antonio, Manolillo, Jesús, Luisa, M<sup>a</sup> Ángeles, Agustín,... y a todos/as aquellos/as docentes que han compartido conmigo las inquietudes de este trabajo y la ilusión por mejorar la escuela. Gracias a ellos/as por brindar, sin tapujos, sus experiencias profesionales y personales, por abrir sus aulas y centros educativos a la innovación y al cambio, gracias a su ayuda y a su visión docente, atenta a sus alumnos/as, a las familias de éstos, a sus compañeros/as, a sus barrios y pueblos,... Gracias, en definitiva, a las comunidades educativas que han participado, porque para ellas es este trabajo.

Mi padre, a mi madre y a mi hermana, por estar siempre ahí, a toda la familia, incluidos los suegros, los tíos/as,... por aguantar y posibilitar mis ausencias y por comprenderme y apoyarme incondicionalmente.

M<sup>a</sup> Carmen y Lucía, porque si como dicen, la felicidad en la vida se reduce a unos cuantos momentos importantes, las principales responsables de mi feliz vida, son ellas, mis niñas, a las que quiero y pido que sigan dándome aliento, porque sin ellas todo carece de sentido.

---





***Educación en valores interculturales***



---

 ÍNDICE

	Pág.
AGRADECIMIENTOS	
ÍNDICE.....	1
PROLOGO.....	7
<b>Capítulo 1º. EL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN EN LA ACTUALIDAD.....</b>	<b>13</b>
1.1. Introducción.....	17
1.2. La inmigración como fenómeno integral.....	21
1.3. ¿A quién nos referimos cuando decimos inmigrante?.....	24
1.4. El contexto europeo.....	33
1.4.1. Caracterización de la inmigración.....	33
1.4.2. Población: ¿Crecimiento natural o migratorio?.....	36
1.4.3. Políticas sobre inmigración.....	39
1.5. Inmigración y extranjería en España.....	42
1.5.1. Caracterización del fenómeno.....	45
1.5.2. Legislación en materia de extranjería.....	62
1.6. La inmigración en Andalucía.....	68
1.6.1. Caracterización de la inmigración.....	68
1.6.2. Políticas regionales sobre inmigración.....	87
1.7. Perfil de la inmigración en Granada.....	99
1.7.1. Actitudes de la sociedad receptora.....	107

---

**Capítulo 2º. INMIGRACIÓN Y ESCUELA..... 111**

2.1. Introducción.....	115
2.2. Marco legal del binomio inmigración y escuela.....	117
2.3. Respuestas educativas al fenómeno de la inmigración.....	129
2.3.1. Procesos de escolarización.....	130
2.3.1.1. En España.....	134
2.3.1.2. En Andalucía.....	141
2.3.1.3. En Granada.....	150
2.3.2. Plan de atención educativa al alumnado inmigrante.....	157
2.3.2.1. Aulas temporales de adaptación lingüística.....	169
2.3.2.2. Implicaciones del Plan en Granada.....	179
2.3.2.3. Otras acciones socio-educativas.....	184

**Capítulo 3º. VALORES Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL..... 187**

3.1. Introducción.....	191
3.2. Educación y valores.....	193
3.2.1. Rasgos y categorías de valores.....	198
3.2.2. Educar en valores.....	207
3.3. Interculturalidad y Educación.....	219
3.3.1. El enfoque intercultural.....	223
3.3.2. Diversidad cultural y educación.....	228
3.3.3. Educación intercultural.....	231
3.4. ¿Hacia dónde dirigir la escuela de una sociedad multicultural?	237
3.4.1. Diálogo intercultural y consenso de valores.....	244
3.4.2. Implicación de la comunidad educativa.....	255
3.4.2.1. Modelos educativos de participación.....	258
3.4.2.2. Implicación familiar y diversidad cultural.....	265
3.4.3. Proyectos educativos interculturales.....	271
3.4.3.1. Valores en el proyecto educativo.....	283



<b>Capítulo 4º. MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>287</b>
4.1. Área problemática.....	291
4.2. Objetivos de la investigación.....	296
4.3. Metodología de la Investigación.....	298
4.3.1. Diseño de la Investigación.....	302
4.3.2. Fuentes y técnicas de muestreo.....	304
4.3.3. Contextualización social y escolar.....	311
4.3.3.1. Plan de Atención educativa.....	311
4.3.3.2. Centros educativos.....	312
4.3.4. Caracterización personal de la muestra.....	333
4.3.4.1. Alumnado y familias.....	333
4.3.4.2. Docentes y PAS.....	341
4.3.4.3. Referentes para la integración.....	344
4.3.5. Recogida de Información.	
4.3.5.1. Técnicas de recogida de información.....	352
4.3.5.1.1. Entrevistas.....	352
4.3.5.1.2. Escala de Valores.....	361
4.3.5.1.3. Análisis de contenido.....	367
4.3.5.1.4. Grupo de Discusión.....	371
4.3.5.2. Procedimiento de recogida de información.	375
<b>Capítulo 5º. MARCO ESTADÍSTICO-ANALÍTICO.....</b>	<b>381</b>
5.1. Tratamiento y análisis de los datos y las informaciones.	
5.1.1. Análisis de datos con SPSS 12.0.....	385
5.2. Resultados de las informaciones analizadas.....	387
5.2.1. Alumnado escolarizado .....	387
5.2.2. Familias del alumnado.....	442
5.2.3. Docentes.....	451
5.2.3.1. Entrevistas abiertas.....	451
5.2.3.2. Escala de valores interpersonales.....	456

5.2.4.	Referentes para la integración social y cultural.....	463
5.2.5.	Objetivos del Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en Andalucía.....	469
5.2.6.	Centro educativos.....	475
5.2.6.1.	Valores en las finalidades educativas.....	475
5.2.6.2.	Valores en las comunidades educativas....	498
5.3.	Interpretación, conclusiones y propuestas de actuación....	503
5.4.	Limitaciones y nuevas necesidades de investigación.....	538

## **Capítulo 6º. REFERENCIAS..... 541**

6.1.	Referencias Bibliográficas.....	545
6.2.	Webgrafía.....	573

## **Capítulo 7º. ANEXOS DEL ESTUDIO\***

7.1.	Índice de Figuras, tablas y gráficos utilizados/as.
7.2.	Cuestionario base para la entrevista al alumnado.
7.2.1.	Cuestionario inicial.
7.2.2.	Cuestionario Final.
7.3.	Escala de Valores Interpersonales.
7.3.1.	Traducción al Inglés.
7.3.2.	Traducción al Rumano.
7.3.3.	Traducción al Árabe.
7.4.	Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en Andalucía.
7.5.	Transcripción del grupo de discusión.
7.6.	Anexos Estadísticos.

\* Se adjuntan en formato electrónico.

## PRÓLOGO

El fenómeno inmigratorio es un aspecto inherente a la sociedad actual, para darnos cuenta de la amplitud e importancia del tema, basta con leer la prensa o atender a la radio y la televisión, medios que, constantemente comunican noticias relacionadas con personas que abandonan sus países de origen para instalarse en Europa, siendo España en algunos casos un lugar de paso y en otros muchos, lugar de destino. Noticias que engloban multitud de dimensiones, pues el fenómeno de la inmigración es complejo, algunas que hablan de cifras, otras de orígenes, de sucesos relacionados con el intento de entrada ilegal, de muertes, de delincuencia organizada, de prostitución, sobre preocupación social por la inmigración, sobre políticas de empleo, de experiencias de integración,...

Sea España un lugar de paso, como en el caso de algunos/as ciudadanos/as de origen africano, o sea lugar de destino, como en el caso de otros tantos ciudadanos/as africanos/as, o prácticamente la totalidad de europeos/as del este o iberoamericanos/as, se trata de personas que, ante situaciones en el país de origen como las presiones políticas, las guerras, y en especial la pobreza, buscan un lugar mejor donde vivir, aunque ello conlleve riesgos mortales en un inicio y continuos reajustes personales, sociales y culturales después.

---

Andalucía, que desde antiguo ha sido lugar de encuentro y auge de culturas, en la actualidad, sin proponérselo, se reconvierte en una sociedad representada por una mezcla de etnias, costumbres, religiones y lenguas, una sociedad multicultural que demanda de todos/as los ciudadanos y ciudadanas, la predisposición y la acción favorable al encuentro intercultural con “*los otros*”, un encuentro basado en el reconocimiento, el respeto, la valoración y el diálogo.

Ésta sociedad descrita, necesita de un modelo educativo que atienda a las necesidades particulares de los alumnos de diferentes culturas a la vez que proporcione actitudes y valores a la ciudadanía, valores que propicien una mejora social, una educación, que, más allá del tratamiento específico del grupo minoritario, sea para todos/as.

En dirección a tal fin, son muchos los agentes sociales y educativos que reclaman más apoyo económico y humano de las administraciones, pues el fenómeno inmigratorio y su reflejo educativo, en los últimos años, desborda todas las previsiones en cuanto a número y diversidad de menores escolarizados y por escolarizar. También en ciertos ámbitos se reclama un cambio organizativo y funcional en los centros, con la creación de unidades específicas de educación para la integración y/o de educación intercultural. Desde los centros, además, se demandan materiales educativos para trabajar la integración cultural en las aulas y la existencia de formación docente reglada y específica. Y, desde los ámbitos sociales, educativos y científicos, son demandados estudios e investigaciones más cercanos e implicados en los contextos y las realidades sociales y educativas multiculturales.

En la mencionada línea, presentamos aquí el estudio “*Educación en valores interculturales*”, el cuál forma parte de un proyecto vigente que se desarrolla en el seno del grupo de investigación: “*Innovación y mejora de la educación en Andalucía*” de la Universidad de Granada, concretamente, se trata del proyecto EVITED (*Educación para la ciudadanía, compartiendo valores interculturales*), subvencionado por la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Junta de Andalucía.

El desarrollo de esta investigación pretende avanzar en el establecimiento de valores interculturales compartidos por parte de todas las culturas presentes en los centros educativos. Para lo cuál, se consideran especialmente necesarios, los procesos de participación de todos/as los/as miembros de las comunidades educativas en una reconstrucción intercultural, consensuada y asumida de los proyectos educativos.

Concretamente nuestra labor, se ha centrado en tomar contacto con la realidad escolar multicultural, contextualizando el marco de actuación a través de análisis descriptivos del entorno familiar y comunitario del alumnado escolarizado en centros educativos multiculturales, siendo especialmente significativa la participación de referentes para la integración social, educativa y cultural, que han facilitado el contacto y la implicación posterior de las familias en sus relaciones con la escuela y la comunidad. También, se han realizado análisis de valores presentes en las directrices educativas de atención al alumnado inmigrante en Andalucía y en las finalidades educativas de los centros y se han detectado los valores interpersonales de los miembros de las comunidades educativas, con la intención de establecer el contenido axiológico de partida para el dialogo crítico y el consenso asumido de una educación en valores interculturales.

---

La investigación que presentamos, se estructura en un marco teórico compuesto de tres capítulos, en un marco metodológico y en un marco estadístico y analítico.

En el marco teórico, nos centramos en primer lugar en la realización de una amplia y actualizada contextualización social del fenómeno de la inmigración en Europa, España y Andalucía. Hemos considerado básico este acercamiento para conocer las perspectivas o enfoques, la complejidad y globalidad de la inmigración, así como las consecuencias y las respuestas institucionales y sociales que provoca. Se ha realizado una aclaración conceptual acerca términos básicos para entender la inmigración, un recorrido por las legislaciones al respecto y radiografías de la actualidad demográfica y geográfica y las actitudes de la población de acogida.

En el segundo capítulo, se analiza detalladamente el reflejo de la inmigración en el sistema educativo. En este sentido, se realiza un seguimiento de la legislación educativa aplicable a la atención a la diversidad cultural así como los procesos de escolarización del alumnado inmigrante. Además se relacionan las respuestas educativas específicas en nuestra comunidad para la atención educativa al alumnado inmigrante. Concretamente en Granada, nos acercamos a las acciones educativas encaminadas a la adquisición de la lengua española por parte del alumnado no español.

En el tercer capítulo, se aporta una revisión teórica de la educación en valores y de la educación intercultural como modelo educativo que da respuestas adecuadas a las demandas de una sociedad diversa. También, se pone de relieve, en base a diferentes aportaciones, la necesidad de regenerar la escuela mediante la reconstrucción asumida y consensuada de proyectos educativos interculturales, procesos de revalorización de la implicación familiar en la educación escolar de los hijos/as, procesos de revitalización docente en base al acercamiento de la escuela con la comunidad y establecimiento y mejora de las relaciones a través del diálogo y el consenso como mecanismos críticos de participación y establecimiento de valores educativos interculturales. Favoreciendo así, un entorno coherente y un clima de relaciones que permitan el desarrollo integral del alumno y la concepción de una educación permanente y abierta a la comunidad.

El estudio empírico se justifica como necesario en cuanto que supone un acercamiento a la realidad social del colectivo objeto de estudio dadas las situaciones sociales cambiantes, incluido el consecuente aumento y diversificación en los procesos de escolarización de alumnado de origen no español. Y, también, por cuanto supone una iniciar una actuación que parte del propio contexto de referencia, conforme a las demandas de la educación intercultural.

También, este estudio empírico, está en consonancia con la finalidad de nuestro sistema educativo de desarrollar integralmente a las personas, objetivo que enmarcado en las actuales directrices de la Unión Europea y en un contexto social plural y diverso se concreta en la formación de la ciudadanía para la vida en democracia. Una ciudadanía, basada en una cultura de paz y en una educación en valores universales compartidos por las diversas culturas presentes en nuestras aulas, centros y sociedades.

---

El desarrollo del estudio, promueve la interrelación de diferentes agentes educativos: familias, agentes comunitarios, docentes e investigadores y por tanto el acercamiento entre la institución escolar, familiar y comunitaria de cara a la construcción de proyectos educativos interculturales y climas de confianza y convivencia mediante el diálogo intercultural y el consenso de valores, cumpliendo así con la finalidad segunda del plan andaluz de atención socio educativa a la inmigración.

El estudio ha posibilitado el conocimiento directo de las situaciones y contextos reales de la inmigración en la escuela, las repuestas educativas que se llevan a cabo y la detección de valores educativos para su posterior inclusión reflexionada en la cotidianeidad de un centro abierto a la comunidad, como modo de avanzar en la convivencia, el encuentro y la adopción de un enfoque intercultural.

Finalmente se referencia la bibliografía consultada, así como un listado de direcciones electrónicas de interés en la temática de estudio. Además, en formato electrónico, se adjuntan una serie de anexos conformados por los documentos de apoyo utilizados en el desarrollo de esta investigación.



*Capítulo Primero:*

***EL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN EN LA  
ACTUALIDAD***

- 1.1. Introducción.
- 1.2. La inmigración como fenómeno integral.
- 1.3. ¿A quién nos referimos cuando decimos inmigrante?
- 1.4. El contexto europeo.
  - 1.4.1. Caracterización de la inmigración.
  - 1.4.2. Población: ¿Crecimiento natural o migratorio?
  - 1.4.3. Políticas sobre inmigración.
- 1.5. Inmigración y extranjería en España.
  - 1.5.1. Caracterización del fenómeno.
  - 1.5.2. Legislación en materia de extranjería.
- 1.6. La inmigración en Andalucía.
  - 1.6.1. Caracterización de la inmigración.
  - 1.6.2. Políticas regionales sobre inmigración
- 1.7. Perfil de la inmigración en Granada.
  - 1.7.1. Actitudes de la sociedad receptora.





*“Realmente, la decisión que has tomado nunca es fácil, pues supone una ruptura imposible de recomponer con lo que hasta el momento ha sido tu vida, conlleva un distanciamiento obligado de tus familiares, de tus amigos, del idioma, de las costumbres,... El viaje migratorio, en muchos de los casos supone una vejación de tus derechos como persona, una lucha continuada contra el abuso de “otros” que te marca de por vida cuando no te enfrenta con la muerte. Se trata de un viaje infernal durante meses, dónde día a día vives situaciones que nunca imaginaste y que no quieres recordar, sólo te ilumina la anhelada idea de vivir en un mundo mejor, la cuál, minuto a minuto, te hace sobreponerte a las adversidades. Te guía la sana intención y el legítimo derecho de encontrar un trabajo en una sociedad dónde sin dejar de sufrir, no tengas que pasar por las penalidades que te han obligado a abandonar tu tierra. Te has visto obligado a partir de tu país en busca de una vida mejor, sólo quieres trabajar para mantener a tu familia, incluso la que has dejado allí. Cuando llegas, no sabes bien quién eres, sin embargo tienes clarísimo que quieres trabajar, y qué eso es lo que esperan de ti las personas con las que te encuentras, personas diferentes a ti, qué no ven tu alma a través del espejo de tus ojos, personas que prefieren mirar hacía tus brazos pues en ellos ven mano de obra, y si es barata, mejor”.*



### 1.1. Introducción.

En nuestra sociedad se ha convertido en algo normal, fundamentalmente en estos primeros años del tercer milenio, el compartir lugar con ciudadanos y ciudadanas de diversas culturas. Situaciones cotidianas en el autobús que nos lleva a la facultad, en el locutorio que hay cerca de casa que hace las veces de *meeting point*, en una sala de espera del hospital o en la salida del colegio de nuestros/as hijos/as, se convierten en ventanas en las que observar otras maneras de vestir, otros modos de hablar, otras miradas, otras creencias,...

No sólo notamos su presencia en nuestra cotidianeidad, sino que además, a través del halo estereotipado social, asociamos el fenómeno con la negatividad y discriminación, una realidad tildada en los medios de comunicación como de “inundación”, “avalancha” y “oleada” de este tipo de ciudadanos y ciudadanas. Reflejo de ello es que, año tras año, en los estudios oficiales del CIS (2003, 2004, 2005), la inmigración es considerada como uno de los principales problemas en la sociedad actual por su “*percibida*” relación con la delincuencia, la pobreza, “*el robo*” de empleo o el “*desgaste o consumo*” de recursos y servicios sociales de la comunidad de acogida...

Nosotros al contrario, partidarios del enfoque intercultural, dónde el encuentro con el otro y la convivencia entre culturas se tornan en riquezas para el ser humano, y, conscientes de la dificultad inherente a todo proceso de cambio e integración social, escolar y cultural, preferimos, en busca de combatir prejuicios y creencias estereotipadas que impiden un tratamiento igualitario a las minorías, abogar en favor de aquellos y aquellas que son una parte de “la ciudadanía trabajadora”, señalando la importancia de la misma para el enriquecimiento social y cultural que produce la convivencia y por el apoyo para el sostenimiento del estado de derecho y del bienestar.

En la actualidad, Andalucía se reconvierte en una sociedad dónde coexisten diversas culturas, lenguas y religiones. Personas procedentes de distintas zonas geográficas, diversos continentes, culturas, edades y género; Ciudadanos y ciudadanas del mundo que ante presiones políticas, guerras, y en especial la pobreza, buscan un lugar mejor donde vivir, aunque ello conlleve riesgos mortales. Personas que anhelan una mejor calidad de vida, ya sea a través de un trabajo o en busca de ocio, descanso o un mejor clima, han llegado a nuestras ciudades con la intención de establecerse.

La tendencia a la agrupación es una característica general de la inmigración, en parte originada por razones económicas (precio de los alquileres) y también por razones psicológicas (proximidad con los compatriotas o familiares). Éstas variables, unas y otras, a corto plazo van a determinar las ciudades y comunidades españolas en las que van a residir. Además, la suma de otros factores como el nivel cultural (formativo) o el particular proceso migratorio,... y las distintas consideraciones o status legales o no legales en que se encuentran entre nosotros, van a configurar diferentes circunstancias y perfiles de la inmigración que a medio y largo plazo influirán en sus procesos de integración social y cultural. También dependerá ésta integración social y cultural, de la percepción, las actitudes y el posicionamiento de la sociedad receptora.

La correcta atención del fenómeno de la inmigración requiere centrarse en profundidad en los procesos de integración social, atendiendo a todas aquellas necesidades sociales, culturales y laborales que presentan tanto las personas que llegan como las que “*ya están*”. Tales necesidades pasan por detectarse en las situaciones diarias de interacción en las que influyen multitud de dimensiones, pues el proceso de integración siempre es complejo, a modo de ejemplo, están la atención social, educativa, sanitaria, legal, laboral, de vivienda, de sensibilización, de formación,...

Por tanto, la programación de acciones y recursos hacia la integración de la inmigración han de partir inexcusablemente del conocimiento real de las circunstancias económicas, socio-demográficas, culturales y laborales de cada contexto donde la presencia de la inmigración es significativa.

A este respecto y en este capítulo, pretendemos acercarnos a la realidad estadística en cuanto al número, origen, residencia, edad y género de los extranjeros e inmigrantes en nuestro país. Para ello hemos de tener en consideración algunas circunstancias que condicionan la aproximación no exacta al fenómeno y que vemos a continuación:

- Existencia de casos de situaciones irregulares e ilegales, imposibles de contabilizar, y que varían en función de la percepción y posicionamiento ideológico ante el fenómeno de la inmigración (Blázquez, 2005). (actualmente el Partido Popular, ante la denuncia social de robos en viviendas por grupos organizados, cifra en más de un millón en número de extranjeros irregulares).
- Existe una variedad de fuentes que pretenden y han pretendido acercarse al fenómeno desde su particular ámbito de estudio, de este modo, por ejemplo, el Ministerio del Interior se trata de acercar a la legalidad del fenómeno, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, se acerca a la atención social al inmigrante, al cumplimiento de los Derechos Humanos en las sociedades, o a la regularización mediante el empleo, etc... Además, por parte de algunas Comunidades se llevan a cabo acciones dirigidas al control y a al apoyo de la inmigración, como ejemplo, en Andalucía, recientemente se ha creado el Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones (OPAM) o el Proyecto Observatorio de las Migraciones en el Estrecho y Prevención de Efectos Indeseados (OMEPEI). No obstante, es positivo, el intento por parte del actual gobierno español de contrarrestar la sectorización del fenómeno con la creación la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, dependiente del Ministerio de Asuntos Sociales y el desarrollo de acciones más allá de las fronteras españolas como el “Plan África”.

- Cada día se producen nuevas llegadas de personas inmigrantes y extranjeras a nuestro país. Solemos tener noticias de aquellas que intentan la entrada ilegal, pero hemos de ser conscientes que éstas vienen a representar aproximadamente sólo a dos de cada diez, son las otras ocho, las que entrando legalmente, más adelante, dentro del territorio español, se convierten en irregulares (De Lucas, 2003).
- En porcentajes menores, se producen también salidas hacia otros países de la UE, o regresos al País de origen, generalmente con la intención de volver con la Familia.

Estas dificultades, no deben hacernos desistir en el intento, desmoralizarnos, o, minusvalorar la importancia de conocer y acercarnos a la realidad de la inmigración en nuestra sociedad. Indudablemente, tales acercamientos supondrán una base idónea para la realización de políticas, planes, ayudas, estudios, programas e investigaciones dirigidas a la atención e integración de la extranjería y la inmigración.

Por tanto, como decíamos, en este capítulo de nuestro trabajo, vamos a intentar acercarnos a la realidad de la inmigración en nuestros contextos a través de caracterizar la situación de la inmigración en Europa, España, Andalucía y Granada. Paso previo a ello, tomaremos postura en cuanto a la consideración de la inmigración como fenómeno “integral” y trataremos de arrojar luz sobre ciertos términos relacionados con la temática y que no siempre se utilizan correctamente.



## 1.2. La inmigración como fenómeno integral

En el apartado anterior, hemos introducido la consideración de la inmigración como un problema social, pero también existen otras ópticas desde las que acercarse al fenómeno de la inmigración: centrada en un aspecto laboral, portadora beneficios económicos, como regeneración poblacional o mantenimiento del estado del bienestar,... Ello, nos introduce en la existencia de varios modos en los que posicionarse para abordar la temática.

Uno de ellos es, partir de la consideración de la inmigración como un problema social. Percepción como sabemos muy extendida en la población española (CIS, 2005) y europea, posicionada actualmente en un liberalismo “intolerante por temeroso” como afirma Cortina (2005), dónde existe temor a la entrada de inmigrantes de diferentes culturas, sobretodo de procedencia árabe. Esta temerosa concepción, es reforzada mediáticamente por la asociación de la inmigración con las pateras, los saltos de vaya, las tragedias, las mafias, la delincuencia, el fraude, la prostitución y el terrorismo,.. Se trata de una percepción de la inmigración como una amenaza a los valores democráticos “occidentales” (Arroyo, 1999). Una frase que resume éste párrafo es la realizada por Cazorla (2002:92):

*“...se da cierta visión negativa del “no español” por no compartir muchas de nuestras creencias, símbolos, tradiciones y hábitos; alguien diferente, en suma.”*

O, éste otra de Ortega (2004:54:)

*“El miedo a que los otros diluyan la propia identidad cultural, a que nuestra sociedad se convierta en una amalgama sin referentes seguros, está en la base de las actitudes hostiles hacia los extraños...”*

Otro prisma de partida es, considerar a la inmigración como un “*éxito económico y demográfico*” de la sociedad de acogida, ya que, la misma, contribuye mediante el desarrollo de la economía y la reequilibración de la pirámide poblacional a mantener el estado del bienestar. Aunque, como menciona Lama (2006), se corre el riesgo elocuente de segmentar los mercados productivos en un sector de primera para los autóctonos y un sector para los que deseen venir a trabajar en puestos de segunda. Se trata de una concepción que no resuelve el problema de la desigualdad social.

Existe otra forma de atender al fenómeno de la inmigración asimismo insuficiente, y es, la perspectiva meramente humanitarista. Decimos insuficiente, porque poner el acento sólo en la dimensión humana, supone desechar lo social, lo interactivo con el “otro”. La inmigración es un fenómeno de interacción entre población inmigrante y población de acogida, que genera unas contradicciones entre valores y prácticas a las que un enfoque unilateral no puede dar respuesta.

Por último, está la visión integral del fenómeno, la cuál se propone como fin la plena integración económica, laboral y cultural de las personas inmigrantes. Es el modo más complejo de hacerlo, pero el que permite considerar al inmigrante como ciudadano en el ejercicio de sus derechos fundamentales en condiciones de igualdad.

Así, el enfoque integral de la inmigración, permite la posibilidad de una auténtica integración entre población inmigrante y población receptora; integración que se basa en el la reciprocidad, la actividad y el encuentro hacia pluralidad cultural. Un enfoque que, por medio de una integración voluntaria y racional, suma valores en lugar de fraccionar y fragmentar (I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2001-2004).

Este enfoque integral percibe la inmigración como un fenómeno de tal complejidad que abarca multitud de facetas y actividades referidas a los propios inmigrantes y sus condiciones administrativas, laborales, culturales y sociales. También a la población de acogida, al conjunto de la sociedad, a los valores, actitudes y comportamientos que, como ciudadanos de una sociedad democrática, poseen y legitimizan (Checa y Soriano, 1999). *Multiplicidad de caras*, es como lo llama el profesor Lama (2006), algunas de ellas de gran repercusión mediática, otras de importante contenido económico, y, la mayoría, de gran impacto social.

Por tanto, consideramos adecuado, si lo que pretendemos es conseguir la plena integración de las personas inmigrantes, defender la implicación de una sociedad de acogida que interactúe con los ciudadanos/as que llegan, y, más allá, en el ámbito de la cooperación internacional, que ayude a la sociedad originaria de los/as llegados/as, pues las leyes de extranjería, las actuaciones políticas y la sociedad en general, deben tener en cuenta las dos caras de la moneda, la del país de acogida y la del país de origen, sin perder nunca de vista el necesario fomento del desarrollo económico y social de ambos.

Mencionábamos anteriormente “*ciudadanía trabajadora*” porque cualitativamente, rodeadas de otras tales como la social, la jurídica, la educativa, la sanidad, la vivienda, “*los papeles*”..., inmigración y trabajo son dimensiones inseparables. Todas ellas, otorgan al fenómeno de la inmigración y la integración social y cultural, una cualidad de red compleja y sistémica de sucesos y dimensiones cuya última razón es y debe ser: “*las personas, los seres humanos que forman la sociedad*”. Se trata de ciudadanos y ciudadanas de diversas culturas cuyas interrelaciones, modos de vida, valores y decisiones compartidas van a conformar nuestra convivencia diaria y realidad futura.

Ésta intencionalidad explícita, actualmente atraviesa por períodos de crisis, de crecimiento y avance en el proceso de integración y de *construcción de una ciudadanía intercultural y responsable* como lo llama la profesora Soriano (2001). Lo cuál requiere de ajustes constantes entre las relaciones interpersonales de las diversas culturas, las de llegada y las de acogida. Tensiones o malentendidos que, a nuestro juicio, quedan bien ejemplificados en las palabras de Max Frisch:

*“Buscábamos mano de obra y llegaron personas”.*

1.3. ¿A quién nos referimos cuando decimos inmigrante?

A diario, en el trabajo, en la televisión o en las conversaciones con los amigos y vecinos, solemos escuchar palabras tales como “*extranjeros, inmigrantes clandestinos, irregulares, ilegales, refugiados o asilados,...*”, No todas significan lo mismo, aunque parezcan referirse a las mismas personas, a aquellas que, procediendo de otro país, llegan al nuestro con la intención de instalarse durante más o menos tiempo. Es conveniente, por tanto, clarificar la diferencia entre unos y otros términos con vistas al acercamiento y conocimiento de la situación real de éstos colectivos.

Entendemos por proceso migratorio al desplazamiento geográfico de individuos o grupos, generalmente por causas económicas o sociales, éste, puede tener lugar dentro del propio país, aunque en nuestro caso de estudio nos centraremos en aquellos desplazamientos que tienen lugar de un país a otro.

El proceso migratorio transnacional tiene dos variantes, la emigración y la inmigración.

- a) La emigración es el proceso mediante el cuál una persona o grupo dejan o abandonan su propio país con ánimo de establecerse en otro.
- b) La inmigración es el proceso de llegada a un país para establecerse en él los naturales de otro.

De este último proceso, se deriva la palabra *inmigrante*, la cuál define a aquella persona que llega a otro país con la intención de establecerse y mejorar su situación socioeconómica y calidad de vida.

*¿Cuál es la diferencia entre ser emigrante/inmigrante y ser extranjero?*

Podemos responder a tal pregunta al menos de dos formas, una oficial y otra oficiosa. Oficialmente, *extranjero* es aquel que está de paso, que no suele permanecer mucho tiempo, generalmente visita el país por motivos de ocio y turismo. Al contrario, emigrante/inmigrante es aquel que viaja a un país con la intención de establecerse un largo periodo de tiempo o definitivamente. Ahora bien, no todo es así de sencillo, pues en determinados momentos, dada la legislación de cada país, una misma persona, dependiendo de su intención, el tiempo de residencia y la actividad desarrollada en el país visitado, puede ser considerada extranjera o inmigrante, y encontrarse en situación irregular o regular o incluso clandestina/ilegal.

Ahora bien, desde el punto de vista jurídico no existe la categoría de inmigrante, la cuál se construye socialmente:

*“...Un magrebí que trabaje en el campo o la construcción en España será considerado un inmigrante, por el contrario si es un profesor universitario será socialmente percibido como un extranjero residente en nuestro país”*  
*(Ortega, 2004:52)*

Así, un inglés o un alemán son considerados como extranjeros, pero si se trata de un senegalés o un rumano, éstos son inmigrantes, aunque se traten de ciudadanos con años de residencia en España.

Por tanto, oficiosamente, en la práctica comprobamos como el sentir social, pone el acento en la cuestión económica, entendiendo que el inmigrante es *el pobre*, el que viene a trabajar, a ganar dinero para subsistir y al que por eso, podemos exigirle, pues “debe” o “tiene” que adaptarse al modo de vida de la sociedad de acogida.

Mientras el extranjero, es el *turista* que tiene dinero, el que lo gasta en servicios que ofrece la sociedad receptora, el que enriquece la economía del país que visita, y por tanto, se le admite que “*mantenga*” sus modos de vida. (Congreso Internacional de Educación Intercultural e Inmigración, 2005)

*“En pocos hechos sociales se observa una percepción tan generalizada pero, a su vez, tan frecuentemente distorsionada como en el caso de las migraciones. La distancia perceptiva existente entre el hecho objetivo y el imaginario colectivo puede llegar a ser muy grande, distorsionando no sólo las actitudes de vastos sectores sociales, sino también las políticas aplicadas por los Estados”*  
(Mármora, 2002: 54)

Existen, como vemos, dos perspectivas con respecto a la consideración del inmigrante que no tienen por qué ir de la mano, tomando a veces distancias considerables.

*“hay una distancia entre lo que marca el texto legal y la realidad, pues una persona puede tener igualdad de derechos como ciudadano con plenas garantías, pero un tema diferente, es que la propia sociedad reconozca, acepte y desarrolle ese derecho”....” En nuestro país, existe la creencia de que la política la hacen unos pocos, y no nos damos cuenta, de que somos y debemos ser todos, los que debemos hacerla. En el tejado de cada uno de nosotros/as está la misión de ofrecer la igualdad de oportunidades”*

(Essomba, 2005:125)

Se refiere el profesor a muchas situaciones reales, dónde la persona inmigrante está regularmente instalada, pero que socialmente está discriminada. Por ejemplo, ¿De qué le servirá a una señora dominicana de 47 años que trabaja 15 horas al día para cobrar un salario mensual de 300€, tener el derecho a la educación si sus condiciones de vida no le permiten apuntarse a alguna asociación o entidad o a la escuela de adultos? O ¿De qué sirve que la ley reconozca que un marroquí puede acceder a un trabajo en igualdad de oportunidades si después las propias empresas no son sensibles a contratarlo?

*¿Que diferencia existe entre la inmigración regular e irregular, e inmigración clandestina o ilegal?*

Ante esta pregunta, Sami Näir (2001), responde a su hija que:

Un extranjero en España, puede encontrarse en situación de estancia, residencia temporal o residencia permanente. La primera es para quienes vayan a permanecer menos de 90 días, renovable hasta un máximo de seis meses. La residencia temporal es aquella que dura más de 90 días y menos de cinco años y se podrá conceder a quien disponga de medios de vida, se trata del inmigrante “*legalmente instalado*” o regular. La residencia permanente será la concedida al extranjero que lleve residiendo más de cinco años de forma continuada.

Vemos como, en un inicio, si los motivos de visita fueron turísticos por ejemplo, el inmigrante es un extranjero, y, que en el momento que amplía su permiso de residencia de 90 días a otro mayor por razones laborales, se convierte en inmigrante.

Inmigrantes irregulares son aquellos que saliendo de su país legalmente y entrando también legalmente en otro país, se ha quedado en él más tiempo del permitido. Podemos decir que inmigrante irregular es aquel que en un primer momento fue considerado como *extranjero*, con un visado de turista o como *inmigrante regular* con un permiso de residencia por motivos de trabajo temporales.

Es muy importante no confundir al inmigrante irregular del inmigrante ilegal, *clandestino o indocumentado* como prefiere llamarlos Näir (2001). Los inmigrantes ilegales o clandestinos son aquellos que han salido de su país y han entrado en otro de manera ilegal, es el caso de aquellos que más eco causan en la sociedad de acogida debido al tratamiento informativo de los medios por cruzar ilegalmente fronteras y por arriesgar su vida en ello.



Tal es el caso de las pateras que salen de Marruecos para llegar a Cádiz, Granada, Almería o Fuerteventura o los actuales “cayucos” que desde Mauritania pretenden arribar en alguna de las Islas Canarias.

El último tipo de ciudadanos de origen no español que podemos encontrar son los refugiados o solicitantes de asilo, se trata de aquellas personas que no pueden vivir en su país por diferentes motivos, como por ejemplo guerras, políticas dictatoriales,...

...situaciones que privan a las personas de sus derechos básicos humanos y que la llevan a vivir en otro país diferente. En tal caso los principales organismos internacionales que se encargan de gestionar el proceso son las embajadas nacionales.

A continuación exponemos un gráfico que ilustra diversas situaciones en que un/a extranjero/a o un inmigrante puede encontrarse en nuestro país. (Gráfico 1.3.1.)

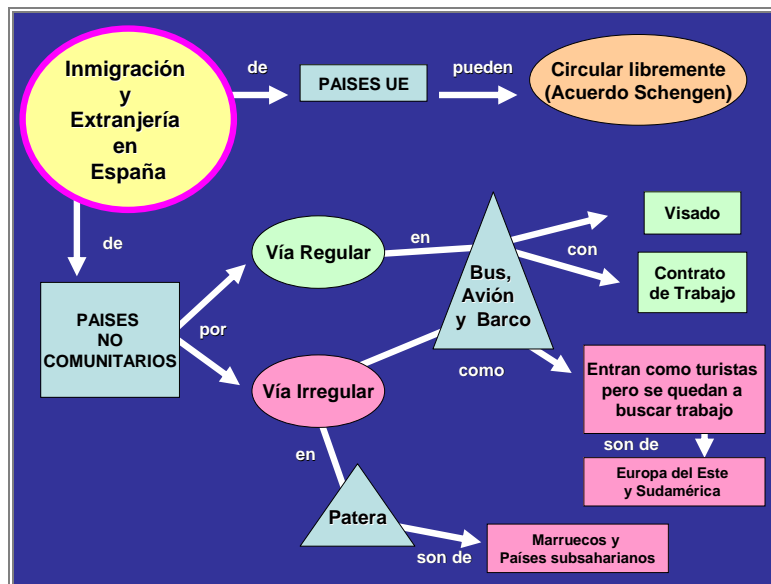


Gráfico 1.3.1. Inmigración y Extranjería en España  
Elaboración Propia.

En España, debido principalmente al descontrol y la elevada tasa de economía sumergida, hasta el momento, se han realizado tres procesos gubernamentales dirigidos a regularizar a las personas inmigrantes que se encontraban en situación irregular. En el año 1986 se regularizaron 50.000 personas, en el año 1991 aproximadamente 110.000 fueron los casos, y durante el año 2005 (7 Febrero-7 Mayo), en el tercer proceso de regularización, son oficialmente 573.000 los ciudadanos regularizados (Blázquez, 2005), y alrededor de 100.000 las solicitudes denegadas. Tales procesos no incluyen a la totalidad de personas inmigradas, ya que para regularizarse, se exige el cumplimiento de una serie de requisitos que no todos los inmigrantes cumplen.

Ello nos lleva a considerar que, aún siendo éste último período de regularización el más fructífero en cuanto a solicitudes aceptadas, conviviendo entre nosotros hay, sin regularizar, más personas de esas aproximadamente 100,000 a las que se les ha denegado su solicitud. Como afirmó la profesora Irene Blázquez (2005), se trata de “*ciudadanos excluidos de regularizarse*” cuya cifra varía dependiendo de la fuente emisora: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, (125.000), la ONG SOS Racismo, (300.000) o el partido popular (más de un millón en Mayo de 2006).

Llegados a este punto, advertimos que, siendo conscientes de las principales diferencias de estatus entre el inmigrante y el extranjero, otorgadas por el sentir social mayoritariamente, en este estudio, vamos a utilizar indistintamente ambos términos, ya que en cualquier caso, regularizados o no, durante más o menos tiempo, aunque unos se dediquen a ganar dinero (trabajar) y otros a gastarlo (clima-ocio), lo interesante para nosotros es el análisis de sus valores, el análisis de aquello que ponen en juego en la interacción social para sentar las bases de la educación escolar de sus hijos/as.

Por tanto, en estas páginas, más que atender al estatus legal, la denominación, la actividad que desempeñan, o al tiempo que están entre nosotros, vamos a centrarnos en su origen cultural, en *“aquellos significados que han construido socialmente en otros pueblos y culturas”*, como argumenta la profesora Buendía (2006), y que constituyen su “particular” modo de entender la vida, valores que, en definitiva, pretendemos constituyan con los de la sociedad de acogida, mediante el diálogo y la interacción, la base de la sociedad del mañana.

También en este estudio, vamos a utilizar el vocablo “ciudadano/a” para referirnos a esta población con origen cultural distinto al español, término que puede igualmente suscitar controversias, pues por derecho, podría dudarse de tal consideración, aunque para nosotros, y atendiendo a una serie de condiciones *“de hecho”*, se trate de ciudadanos y ciudadanas.

Aunque en otros países como Holanda, o, para otros autores como por ejemplo Klimcka (2003), sólo tengan derecho al status de ciudadano *“...aquellas personas que llegan en el período de vigencia de una política de inmigración, que les da el derecho a convertirse en ciudadanos tras un período de tiempo relativamente corto... un derecho sujeto a una condiciones mínimas,... al aprendizaje de la lengua oficial y al conocimiento de algunas nociones de la historia y las instituciones políticas del país”*.

*¿Cuáles son esas condiciones “de hecho” a las que atendemos?*

En primer lugar, nos basamos en aquellas circunstancias y condiciones que la Declaración Universal de los Derechos Humanos articula:

*“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos...” (art. 1); “...sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, origen nacional o social, posición económica,...” (art. 2); “...derecho al reconocimiento de su personalidad jurídica...” (art. 6), “...derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado...” (art. 13), “...tiene derecho como miembro de una sociedad a la seguridad social, a la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales y al libre desarrollo de su persona...” (art. 22); “...tiene derecho al trabajo, a la libre elección del mismo en condiciones equitativas y satisfactorias y a la protección contra el desempleo...” (art. 23); “...tiene derecho a asociarse para defender sus intereses...” (art. 24).*

En segundo lugar, por considerar que, un enfoque intercultural para el tratamiento de la inmigración precisa de la valoración y el reconocimiento mutuo, la igualdad de estatus, la interacción y el encuentro mediante el diálogo entre ciudadanos/as de diversas culturas. Como ejemplo al respecto hacemos nuestras las palabras de Ander Egg (2002:10) cuando afirma:

*“Todos los miembros de una sociedad son sujetos de derechos y deberes, todos deben ser tratados como ciudadanos. Democracia, participación, diálogo y pluralismo son principios fundamentales de una ética de y para ciudadanos”.*

La ciudadanía, exige participar mediante el diálogo y las acciones, exige compromiso, es decir, implicación responsable en la búsqueda de un bien común que, al mismo tiempo, nos enriquece como personas. Y, atendiendo a la realidad en la que vivimos, en la cuál, personas que la mayoría de las veces han sido obligadas y empujadas por otros modos de vida inhumanos a abandonar su país, se encuentran entre nosotros, con la sana y legítima intención de trabajar, de querer estar regularizados, de escolarizar a sus hijos/as,... Por tanto, consideramos que aún sin participar en ciertas decisiones sociales (derecho a voto p.e.), si participan mediante el trabajo y la convivencia diaria en nuestra sociedad, aportando un enriquecimiento demográfico, cultural y económico.

Hoy, ser ciudadano no es apenas estar al amparo del estado en que el sujeto nació y tener dentro de él derechos políticos, civiles y sociales. La ciudadanía se refiere a las “prácticas sociales y culturales que dan sentido de pertenencia” (García Canclini, 1994). Y lo que da sentido de pertenencia es la posibilidad de tener acceso a lo mismo que el grupo de referencia, tener derecho a poseer aquello que otros poseen, tanto en materia de bienes cuanto de servicios. Ejercer la ciudadanía supone participar de forma activa en los asuntos de la ciudad (Sánchez-Nuñez, 2003), entendida la ciudad como el espacio social, cultural, económico, político y de convivencia.

Es por esto que en este trabajo, se van a utilizar indistintamente los términos ciudadanía extranjera/ inmigrante.

#### 1.4. El contexto europeo.

##### 1.4.1. Caracterización de la inmigración

Actualmente, el total de emigrantes en el mundo, asciende a más de 125 millones de personas (Checa y Soriano, 1999 y Soriano, 2004). De ellos, prácticamente la mitad se movía en el interior de África, una cuarta parte en Norteamérica y Europa y la otra cuarta parte en el Oriente Medio y el Sudeste asiático. En la Europa Occidental, había unos 20 millones de inmigrantes (aprox. el 5% del total de la población europea), sin contar otros cinco ya nacionalizados (Cazorla, 2002).

Los flujos migratorios podemos delimitarlos del siguiente modo, en las zonas del norte y centro, durante los últimos años, la extranjería y la inmigración ha llegado principalmente mediante procesos de reagrupación familiar y/o de asilo/refugio, a pesar, de su fuerte tradición en recibir inmigración económica. Ahora bien, en los países mediterráneos, la inmigración es reciente y fundamentalmente de carácter económica.

Los países nórdicos se han caracterizado por una migración reducida, procedente de otros países europeos y también por los asilados, por ejemplo los asiáticos, que forman comunidades bien integradas debido en parte a la protección de las amplias y generosas políticas de asilo (Suecia). Es de destacar la reciente presencia de kurdos en tierras de Finlandia, lo que supone un reto para las organizaciones sindicales, coordinadoras de muchas de las acciones en materia de inmigración en el País.

De los más de 60 millones de habitantes del Reino Unido, la inmigración representa apenas el 5% con cerca de 3 millones de personas. La mayor parte, el 40%, proceden de otros países europeos, principalmente Irlanda. También es importante la inmigración procedente de Asia, concretamente de Pakistán, la India o Bangladesh. Señalar además la presencia de ciudadanos/as de origen estadounidense y de ciudadanos/as originarios/as de las antiguas colonias inglesas, a partir de 1999, británicos de pleno derecho.

Alemania, tradicionalmente ha sido el país europeo con mayor presencia de inmigración, estableciendo desde la segunda Guerra Mundial bastantes convenios con otros países (incluida España) para la incorporación de trabajadores a su sistema productivo. Esto fue hasta 1973, año en el cuál no admitió más inmigración. Después, a finales de los años 80 e inicios de los 90, comenzó a recibir en importantes cantidades a trabajadores del Este, especialmente de Turquía, Rumania, Yugoslavia, Rusia y Polonia.

Actualmente, el país germano, tiene alrededor de 8 millones de inmigrantes en su territorio, lo que representa al 10% de su población total (algo más de 82 millones de personas). Una distribución de orígenes de la población extranjera en Alemania es la que nos ofrece Delgado (2002), y en la cuál apreciamos cómo aproximadamente el 30% de la misma es de origen turco, otro 25% aproximado es de origen del Este (Rumania, Bulgaria, Polonia, Lituania, Rusia,...), el resto son ciudadanos/as de otros países de la unión europea (25%), y un importante número de trabajadores/as asiáticos/as.

En Francia, la población total actual es superior a 60 millones de ciudadanos/as, de los cuáles, algo más del 7% son extranjeros/inmigrantes. Dicha proporción se mantiene desde inicios de los años 80, lo que nos indica la alta tasa de inmigrantes y extranjeros nacionalizados. El principal país de origen que representa a la inmigración en Francia es Argelia, y en menor proporción Marruecos, Turquía, Túnez y Portugal....

Por último, la zona europea del sur, constituida por España, Portugal, Italia y Grecia, ha pasado de ser una zona de ciudadanos/as emigrantes hacia otros países de la Europa central a ser una zona receptora de inmigración económica, mayoritariamente procedente del norte de África en el caso Español e Italiano. También destacamos la presencia de originarios/as del Mediterráneo oriental y de la Europa del Este en Grecia y gran presencia de Iberoamericanos en España y en menor medida en Italia, dónde se da una situación de la inmigración parecida a la española, con personas procedentes mayoritariamente de Túnez y Albania. La caracterización de la inmigración en España, la vamos a analizar en profundidad en el siguiente apartado.

#### 1.4.2. Población: ¿Crecimiento natural o migratorio?

La población en la Europa de los 25<sup>1</sup> sigue en su tendencia de lento crecimiento, pasando de 376 millones de habitantes en 1960 a 461.5 millones en 2006 (Lanzieri y Corsini, 2006). Actualmente, existe una tasa absoluta de crecimiento de más de dos millones de personas, de las cuáles, 327.000 son crecimiento natural (Nacimientos-defunciones) y 1.691.500 son crecimiento migratorio (Inmigraciones-Emigraciones). Por tanto, debemos entender que el incremento de la población en Europa se debe principalmente a los movimientos inmigratorios.

Apreciamos en la tabla 1.4.2., que aquellos países de la unión europea en el año 2005 con mayor crecimiento natural son Francia (227.700 personas), Reino Unido (122.900 personas) y España con 90.600 personas. Sin embargo, países como Alemania, Hungría e Italia, tienen una tasa negativa de crecimiento natural con -143.700, -39.700 y -28.300 personas respectivamente. Ahora bien, si atendemos al crecimiento migratorio, observamos como en 2005, España, junto con Italia, son los dos países que mayor población inmigrante aportan a la Unión Europea, de tal modo que, entre ambos, suman más de un millón de los 1.69 millones.

---

<sup>1</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Portugal, Reino Unido, Suecia, Chipre, Eslovenia, España, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, República Checa, República Eslovaca,



En ambos países, durante el 2005, se han producido sendos procesos de regularización de la inmigración, motivo por el cuál, sus cifras son tan destacadas sobre otros países de la UE. En España son 652.300 el número de inmigrantes regularizados en 2005 y en Italia son 338.100. (Lanzieri y Corsini, 2006)

Advertimos que no toda la población inmigrante regularizada en España, ha entrado en el territorio español en el año 2005, sino que era población que desde inicio de siglo se encontraba ya en territorio europeo de manera irregular.

Otro factor de crecimiento poblacional, es la inclusión de los países candidatos a la UE (105 millones de personas) y su elevada tasa de crecimiento natural (815.100 personas/año 2005) en contraposición a su tasa negativa de crecimiento migratorio.

Según la OCDE, para compensar la creciente carga demográfica en Europa se necesitarían 47 millones de personas en edad de trabajar, lo que equivale 7 veces la inmigración neta que tuvo lugar entre 1985 y 1995. Tesitura apoyada por la ONU en su informe *“Migraciones de sustitución: una solución para los países con poblaciones en declive”* (2000), ante el peligro que amenaza al estado del bienestar europeo.

En el caso concreto de España, en el citado informe de 2000, se establece la necesidad de 12 millones de inmigrantes de aquí al año 2050, lo que supone más de 240.000 por año. Según el INE, en el 2002, el crecimiento natural de la población española supuso un 10% del crecimiento poblacional, mientras el restante 90% correspondió a los movimientos migratorios.

Países	Población 1.1.2005	Nacimientos	Defunciones	Crecimiento Natural	Crecimiento Migratorio	Crecimiento total	Población 1.1.2006
EU-25	459.488.4	4.816.4	4.489.2	327.2	1.691.5	2.018.7	461.507.1
Países candidatos	105.472.5	1.692.5	877.3	815.1	-12.0	803.2	106.275.6
Bélgica	10.445.9	119.5	104.5	15.0	33.3	48.2	10.494.1
República Checa	10.220.6	102.0	107.6	-5.6	35.6	30.0	10.250.5
Dinamarca	5.411.4	64.1	55.7	8.5	7.8	16.2	5.427.6
Alemania	82.500.8	690.2	833.9	-143.7	98.5	-45.2	82.455.7
Estonia	1.347.0	14.2	17.6	-3.4	-0.4	-3.8	1.343.2
Grecia	11.075.7	103.8	101.5	2.3	34.3	36.5	11.112.2
España	43.038.0	472.6	382.0	90.6	652.3	742.9	43.781.0
Francia	60.561.2	763.1	535.5	227.7	102.9	330.5	60.891.7
Irlanda	4.109.2	63.5	26.9	36.6	47.2	83.8	4.193.0
Italia	58.462.4	580.1	608.3	-28.3	338.1	309.8	58.772.2
Chipre	749.2	8.3	5.1	3.2	20.7	23.8	773.0
Letonia	2.306.4	21.4	32.7	-11.3	-1.1	-12.4	2.294.1
Lituania	3.425.3	30.3	43.9	-13.7	-10.3	-24.0	3.401.3
Luxemburgo	455.0	5.3	3.5	1.8	1.6	3.3	458.3
Hungría	10.097.5	96.8	136.5	-39.7	18.1	-21.6	10.076.0
Malta	402.7	4.0	2.9	1.1	2.0	3.1	405.8
Holanda	16.305.5	188.8	137.6	51.2	-19.1	32.1	16.337.6
Austria	8.206.5	77.4	74.4	3.0	61.0	63.9	8.270.4
Polonia	38.173.8	358.9	371.8	-12.9	-13.0	-25.8	38.148.0
Portugal	10.529.3	110.3	102.0	8.3	41.1	49.4	10.578.7
Eslovenia	1.997.6	17.5	18.4	-0.9	7.2	6.3	2.003.9
República Eslovaca	5.384.8	53.9	52.9	1.0	4.1	5.1	5.389.9
Finlandia	5.236.6	57.6	48.2	9.4	8.8	18.2	5.254.8
Suecia	9.011.4	93.5	89.3	4.2	24.7	28.9	9.040.3
Reino Unido	60.034.5	719.3	596.3	122.9	196.3	319.2	60.353.7

Tabla: 1.4.2. Crecimiento de Población en la Unión Europea en 2005. (datos x 1000)  
 Fuente: Adaptación de Statistics in Focus- Population and Social Conditions-1/2006. p.2.

### 1.4.3. Políticas de inmigración.

Aunque, como veremos en próximos párrafos, la inmigración económica comienza a producirse en Europa a mediados del siglo XX, después de la segunda Guerra Mundial. Podemos observar de forma generalizada en los diferentes países miembros que, no comienza un tratamiento político y social de la inmigración hasta mediados y finales de la década de los años 1980, cuando a nivel particular, cada estado, establece políticas específicas de inmigración y asilo. Hasta ese momento, la única prioridad había sido la de regular de manera funcional, sin perspectivas de futuro, el aspecto laboral y la necesidad de mano de obra.

En el año 1986, a nivel europeo, se firma el Acta Única Europea, la cuál incluía un programa de coordinación de los diferentes estados miembros en materia de inmigración. Aunque ciertos países, Francia, Alemania, y los países del Benelux ya habían tomado en 1985 el Acuerdo de Schengen, el cuál, tratando de reforzar la cooperación policial y judicial entre los estados con el objetivo de suprimir las fronteras interiores y reforzar las exteriores, no comenzó a aplicarse hasta iniciada la década de los años 1990, y que fue incorporando paulatinamente las firmas de los demás países miembros: Italia (1990), España y Portugal (1991), Grecia (1992), Austria (1995) y Dinamarca, Suecia y Finlandia (1995), además de otros países como Noruega e Islandia.

El tratado de Schengen supone la libertad de circulación entre los países firmantes de sus ciudadanos/as, sólo es necesario el documento de identidad de su país para poder viajar, y, si se quiere obtener la residencia o trabajar, se debe solicitar una tarjeta, que normalmente siempre se concede. El Reino Unido e Irlanda no han suscrito el acuerdo, pero las condiciones de visita y residencia son iguales que para el resto de los países comunitarios.

El mismo tratado, fortalece la frontera exterior de la UE y establece en qué condiciones puede acceder la población de otros estados. Por lo general deben presentar el pasaporte y un visado. Las características del visado depende del tiempo que quiera permanecer el extranjero en ese país.

Siendo la intención, considerar a la inmigración como un tema de interés en sí mismo, para el ámbito de poder de la unión, la inmigración no deja de estar relacionada con los acuerdos en Justicia y en asuntos de interior de los estados miembros. Tal fue el caso en los documentos aprobados en Palma 1989 o el Convenio de Dublín propuesto en 1991 y en vigor desde 1997.

Se intentó un mayor impulso en cuanto al tratamiento coordinado comunitario sobre la integración de la inmigración, en el marco del tratado de Ámsterdam en 1999, el cual, vinculó la temática de la inmigración a la meta de conseguir un espacio europeo de libertad, justicia y seguridad. Pero, fue en el Consejo de Tampere, en el mismo año, cuando se elaboró un plan de trabajo común en materia de asilo e inmigración como paso ineludible para la creación del mencionado espacio de libertad, justicia y seguridad.

La principal institución europea en materia de políticas inmigratorias es la Comisión Europea, cuya labor en los últimos años se ha centrado en la realización de propuestas que no siempre han dado sus frutos, entre las más llamativas y que más controversia han suscitado están: la de un nuevo marco para la reagrupación familiar, la del estatuto de residente de larga duración, permisos de residencia y trabajo temporales, una política común en materia de inmigración clandestina; permisos temporales de estancia a los irregulares que colaboren con la justicia, o la creación de un cuerpo europeo de policías de fronteras,...

También, en las diferentes elecciones al parlamento europeo realizadas en la década de los noventa, solían aparecer de forma generalizada dos objetivos comunes:

- El de impulsar una política común de inmigración que regule los flujos hacia la Unión Europea.
- El de realizar una política activa en favor de la integración social y cultural de los inmigrantes legales, luchando contra toda manifestación de racismo y xenofobia y penalizando sus más graves manifestaciones.

Pero, a pesar de los intentos de consenso europeo, y de ciertos avances, la política coordinada de integración social de la inmigración, sigue siendo labor individual de cada estado. Entre otros, podemos citar como factores influyentes:

- a) La diversidad de políticas nacionales, que no permiten alcanzar acuerdos sencillos en materia de inmigración y asilo.
- b) También, en cierta medida, parecen tener mayor poder los intereses nacionales que los comunes. Los cuáles estarían influidos por ideologías diversas.
- c) Nueva entrada de países en la UE, lo que dificulta aún más la comunitarización de acuerdos en esta materia (Consejo Europeo de Sevilla, 2002).

Por tanto, en tales acuerdos y directrices, se denota un largo proceso de estudio y firma de tratados, acomodación a políticas interiores, y años de puesta en común que retrasan la entrada en vigor, ello sin contar las numerosas excepciones o desvinculaciones de determinados países ante aspectos concretos de los Tratados. Lo cuál nos lleva a concluir, en línea con Delgado (2002), que *“El proceso de comunitarización de las políticas de inmigración y asilo continúa, por lo tanto, abierto”*. Y más allá de seguir intentando avanzar en este sentido, deberíamos plantearnos un giro hacia otro tipo de enfoques menos restrictivos, porque la inmigración irregular, principal preocupación y excusa para el planteamiento de políticas cerradas, no desaparecen.

Según se desprende de los análisis de la actualidad política hacia la inmigración en varios países europeos realizados por Delgado (2002), a pesar del paulatino intento y leve progreso en materia normativa, podemos decir, en consonancia con el especial sociedad e Inmigración que publicó El Mundo (08/2001): “*Europa echa el cerrojo*”, ya que las medidas tomadas por los diversos países miembros pretenden frenar la llegada “masiva” de inmigrantes y luchar contra la ilegalidad del fenómeno. Para ello, se propone controlar las fronteras, establecer sistemas más rígidos para obtener permisos o para reagruparse familiarmente. Incluso, se empiezan, a exigir en algunos casos como el de Holanda, el dominio de los idiomas nacionales para poder optar a las ayudas sociales o a la nacionalidad.

### 1.5. Inmigración y Extranjería en España.

Durante el último siglo, España, ha sido país de emigrantes económicos hacia otros lugares de América y Europa. También país receptor de personas extranjeras, mayoritariamente de la Unión Europea, que acudían a la península por su oferta de clima, ocio, turismo, y por existir un nivel de vida más asequible que en sus países de origen. De hecho, aún, este tipo de extranjería es superior al resto de la inmigración en España (34%). Ahora bien, esta situación, ha empezado a cambiar, ya que éste colectivo va perdiendo peso, en favor de la inmigración económica que llega de otros países en vías de desarrollo.

En 2001, España, fue el país europeo que mayor inmigración tuvo, aportando a la Unión el 24% de la migración neta (Eurostat, 2001). Inmigración procedente de países como Marruecos, Ecuador, Colombia, China, Perú, Rumania,...

Varias son las razones que han transformado a España en un país receptor de inmigración, entre ellas podemos citar su posición geográfica, su historia, su política y su progreso económico.

- Geográficamente está situada al norte de África.
- Con respecto a la tradición, habla y costumbres, aún mantiene lazos con países del centro y del sur de América.
- Respecto a sus tendencias políticas y sociales, se rige por un estado del bienestar democrático,
- Su progreso económico se debe en parte a su pertenencia a la Unión Europea.

También, en los últimos diez años, se ha producido en España una segmentación del trabajo (Lama, 2006), donde la mayoría de los/as ciudadanos/as españoles pasan a ocupar puestos del sector primario, y donde un sector secundario, caracterizado por empleos no cualificados, temporales y con bajos salarios, por una gran bolsa de economía sumergida, se convierte en el principal demandante de mano de obra. Estas, junto con la mayor "calidad" de vida en comparación con los países de origen de las personas que llegan, son las principales causas de por qué España se ha convertido en un país receptor de inmigración.

Por tanto, la inmigración en España, es de carácter económico. Es provocada por el mayor nivel de vida respecto a terceros países y dada su actual economía en expansión y crecimiento, por la necesidad de trabajadores.

Esta inmigración económica, de la que hablamos actualmente en España, comienza a mediados de los años ochenta, siendo clave la fecha de 1991, en la cuál, se produce un proceso de regularización que proporciona una situación legal a 110.000 inmigrantes que hasta entonces carecían de documentación y estaban en situación irregular.

Pese a este incremento, la inmigración en España continuaba siendo reducida en comparación con otros países europeos como Alemania, Holanda, Francia o el Reino Unido. Esa es la tónica de los siguientes años (década de los noventa), leves aumentos de población foránea que viene a España a trabajar, mayoritariamente, se trata de ciudadanos de origen marroquí, aunque comienzan a tener presencia significativa ciudadanos/as de origen ecuatoriano, rumano y subsahariano sobre todo en el período de 2000-2001, dónde se produce un incremento importante de ciudadanos/as procedentes de Iberoamérica.

Recientemente, durante los primeros años de siglo, España, ha crecido con impulsos mayores en número y diversidad de población inmigrante, siendo el punto álgido, el periodo de regularización de 2005. Éste no sólo ha permitido a la sociedad española beneficiarse social y económicamente, sino que la ha situado en posición parecida a otros países europeos con un 8.5% de población extranjera/inmigrante sobre su población total.

Con respecto a la caracterización de la inmigración en España, estamos obligados a mencionar, como al inicio se ha dejado entrever, que España, aún tiene reciente su perfil emigratorio, ya que españoles o familiares directos, viven en otros países o hace poco que han regresado (Ruiz Garzón, 2001), y por tanto han sido emigrantes españoles o tienen familiares que lo son. Entre los años 1958 y 1974, casi dos millones y medios de españoles, la mayoría andaluces, permanecieron una media de ocho años en países del centro de Europa, el 80% de ellos en Alemania (Cazorla, 1989 y 2002). Es posible, por tanto, que puedan no estar registrados en las estadísticas que ofrecemos por poseer la nacionalidad española o estar contabilizados con extranjeros procedentes de la Unión Europea (Alemania, Suiza, Bélgica, Francia,...), por tratarse de hijos/as o nietos/as de aquellos/as españoles/as que emigraron, como veremos con poca presencia relativa con respecto a otros orígenes culturales.



En cualquier caso, se tratará de personas con mayor o menor influencia cultural española, pero provenientes de otras sociedades con diferentes costumbres y valores, y llamados, en condiciones de igualdad al diálogo y a la puesta en común de los mismos con el resto de ciudadanos/as en sus procesos de integración social y cultural.

### 1.5.1. Caracterización de la inmigración en España

Actualmente, en España, el número de ciudadanos extranjeros e inmigrantes es superior a 3,7 millones de personas (INE, 2006), lo que representa aproximadamente al 8.5% de la población total (Tabla 1.5a.).

	Total Población	Extranjeros e Inmigrantes regulares	% DEL TOTAL
<b>TOTAL</b>	44.108.530	3.730.610	8,46

**Tabla 1.5.a. Población extranjera e inmigrante regular sobre el total de la población Española. Padrón 2005.**

Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

Atendiendo a la evolución de la cantidad de ciudadanos/as extranjeros e inmigrantes residentes en España podemos apreciar la tendencia exponencial al crecimiento, dónde se ha pasado del medio millón de ciudadanos en 1995 a superar los 3,7 millones en 2005, un aumento cuantitativo más pronunciado a partir del año 2000, donde existía un crecimiento medio de 250.000 extranjeros/inmigrantes por año, a excepción del crecimiento del período 2004-2005, dónde como ya hemos señalado en un apartado anterior, se produce un fuerte impulso de la tendencia gracias al tercer período de regularización de la inmigración irregular en nuestro país, produciéndose un incremento de 750.000 personas.

AÑO	Nº Extranjeros e Inmigrantes Regulares		AÑO	Nº Extranjeros e Inmigrantes Regulares
1995	499.773		2000	895.720
1996	538.984		2001	1.109.060
1997	609.813		2002	1.324.001
1998	719.647		2003	1.647.011
1999	801.329		2004	1.981.933
			2005	3.730.610

Tabla 1.5.b. Evolución de la población extranjera e inmigrante regular en España. Padrón 2005. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

Una vez visto que el reciente y fuerte crecimiento demográfico de la población extranjera/inmigrante no es lineal en el tiempo, hemos de apreciar que tampoco existe homogeneidad en cuanto a sus diversos orígenes geográficos. En el siguiente gráfico (1.5.c.) podemos comprobar cómo las tendencias generales al aumento, son más pronunciadas en función de la procedencia, de hecho, los ciudadanos/as originarios de América y los/as procedentes de Europa del Este son aquellos/as con mayor tasa reciente de crecimiento, mientras, otras procedencia tienden a estabilizarse. Y los ciudadanos/as procedentes de Asia y los originarios de África que, aún teniendo una presencia importante, incrementan de forma moderada.

Atendiendo al carácter absoluto de los datos, las mayores procedencias de ciudadanos/as no españoles en nuestro país son el continente americano (mayoritariamente Iberoamérica como veremos más adelante), Europa, (con porcentajes similares entre Europa comunitaria y no comunitaria) y África (principalmente el norte de África y algunas zonas subsaharianas)

Centrándonos en el último período de análisis (2004-2005), y atendiendo al crecimiento relativo, apreciamos en el siguiente gráfico (1.5.d.) como, son los originarios/as de América con un 166.20% los que más han aumentado en el último año, seguidos por los de Oceanía con un 108.16%, aunque con muy poca presencia absoluta.

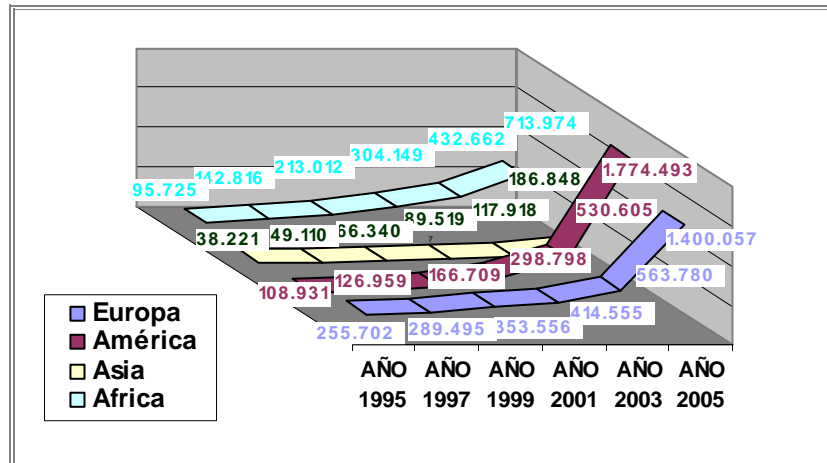


Gráfico 1.5.c. Crecimiento de la población extranjera e inmigrante regular en España en función del origen geográfico. Padrón 2005. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

También significar el aumento del 100.88% de los europeos, la tendencia más moderada de aumento de ciudadanos procedentes del continente africano (42.39%) y los procedentes de Asia (34.65%). Por último señalar la disminución de ciudadanos apátridas (-17.88%).

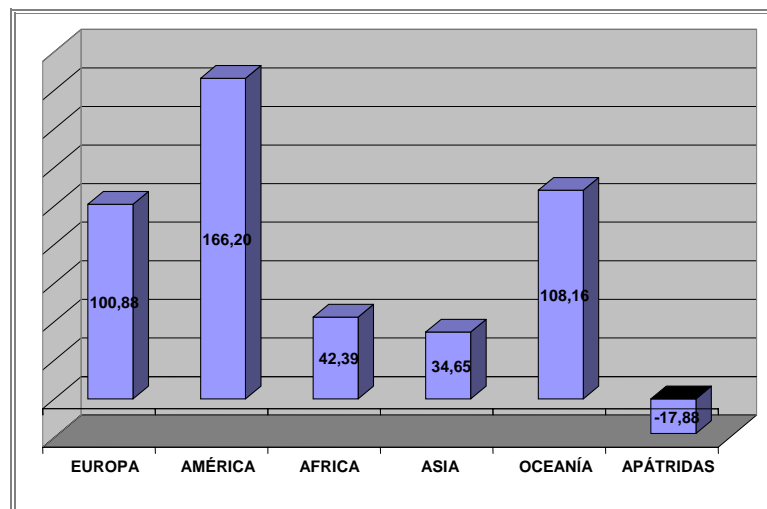


Gráfico 1.5.d. Aumento relativo de población extranjera e inmigrante regular en España por continente de origen (2004-2005). Padrón 2005. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

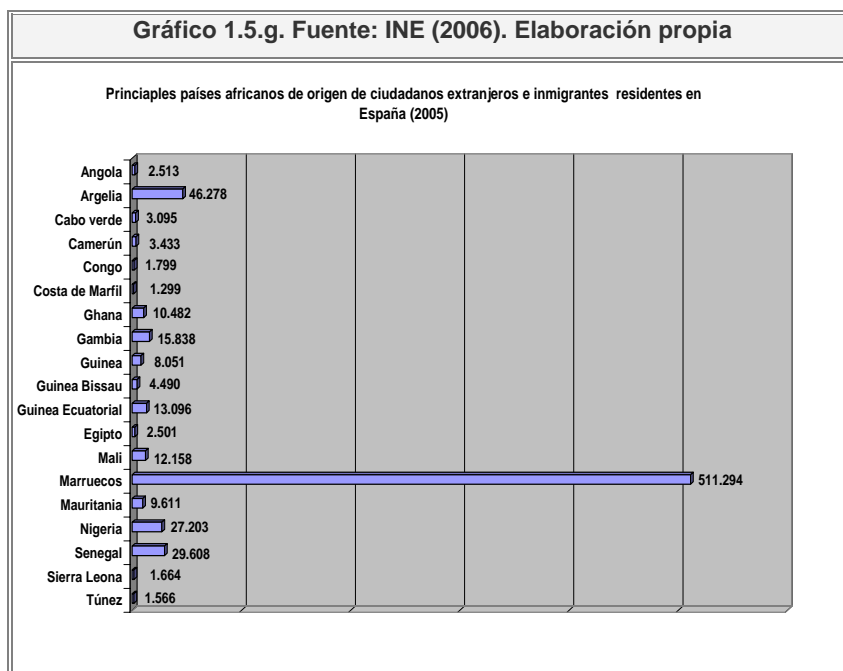
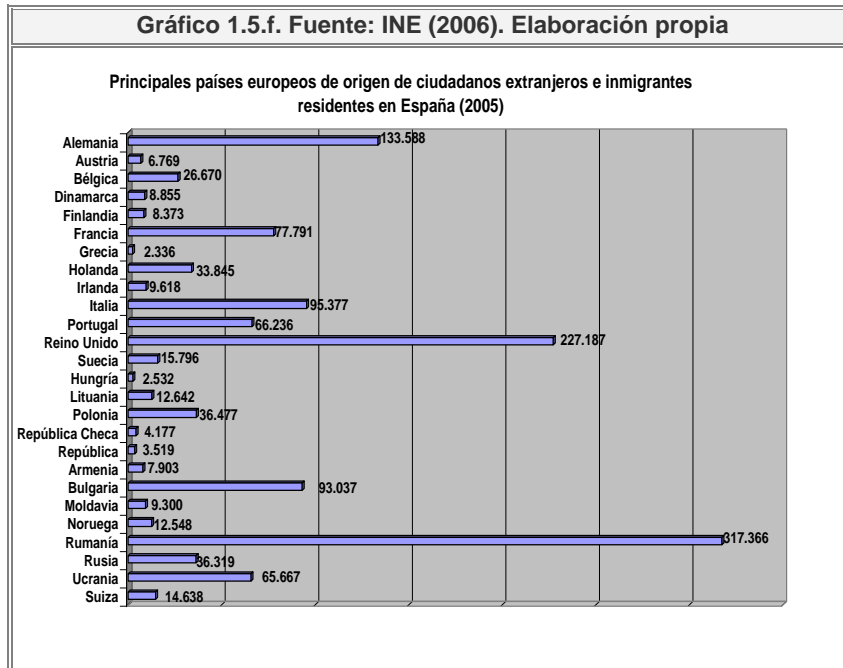
Delimitando el origen dentro de cada continente de procedencia, significamos la importancia de la presencia de los ciudadanos/as sudamericanos porque actualmente son más de 1.3 millones de personas, lo que representa casi al 35% de la población extranjera e inmigrante en España. También señalamos la importancia en cuanto el número de ciudadanos/as de la Europa Comunitaria con aproximadamente 775.000 personas (20.77%); los procedentes de África con 713.974 personas (19.14%) y los originarios de la Europa no comunitaria con 577.300 personas (15.47%). Ver Tabla 1.5.e.

ORIGEN	Nº	% del TOTAL
<b>EUROPA COMUNITARIA (25)</b>	774.953	20.77
<b>RESTO DE EUROPA</b>	577.300	15.47
<b>AFRICA</b>	713.974	19.14
<b>CENTROAMÉRICA</b>	142.907	3.83
<b>SUDAMÉRICA</b>	1.302.889	34.92
<b>NORTEAMÉRICA</b>	28.697	0,77
<b>ASIA</b>	143.719	3,85
<b>ORIENTE MEDIO</b>	43.129	1,16
<b>OCEANÍA</b>	2.321	0,06
<b>APÁTRIDAS</b>	721	0,02
<b>TOTAL</b>	<b>3.730.610</b>	<b>100.0</b>

Tabla 1.5.e. Población extranjera e inmigrante regular en España. Padrón 2005. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

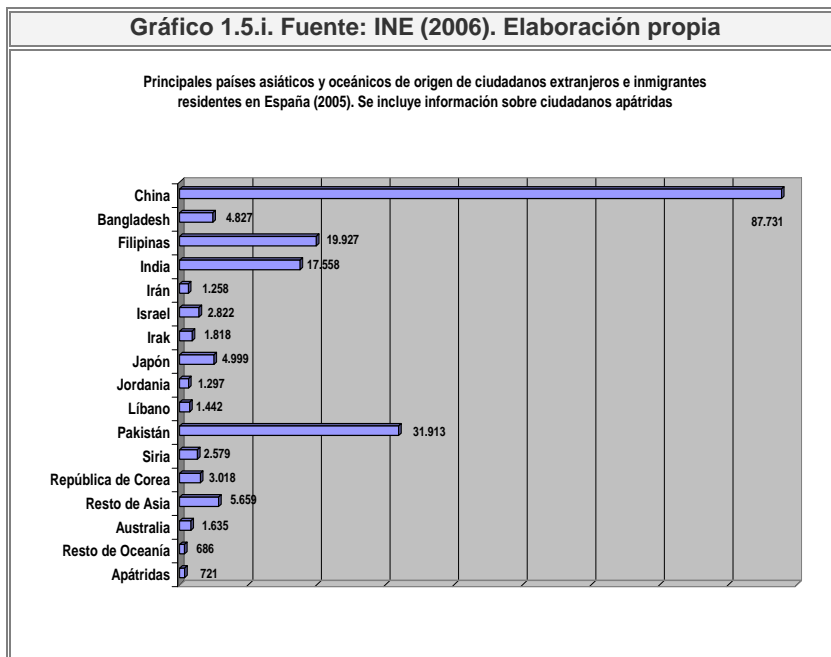
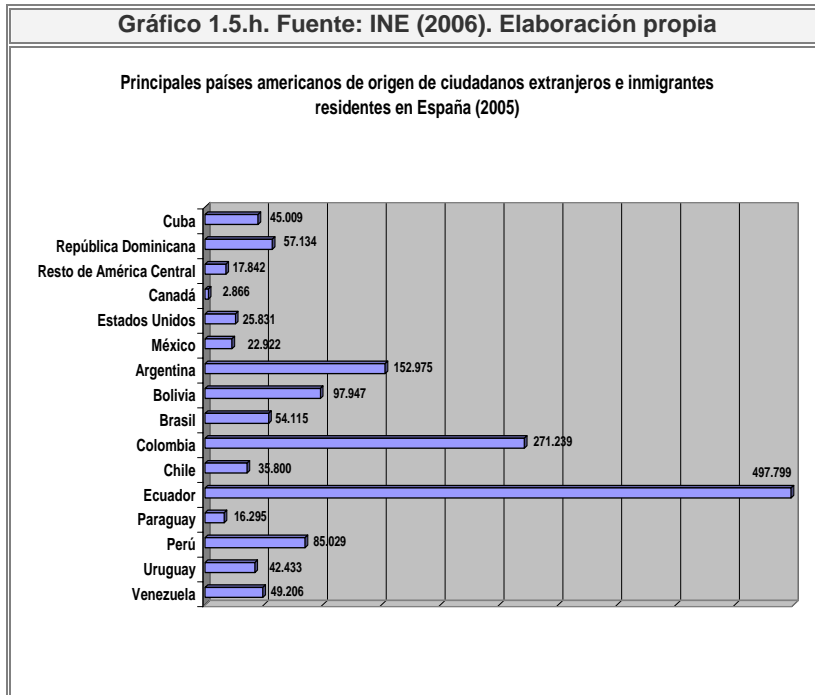
Concretando aún más, apreciamos en los gráficos (1.5.f.; 1.5.g; 1.5.h e 1.5.i.), cómo en cada continente de origen, existe un país o unos pocos países que vienen a constituir la procedencia de la mayoría de ciudadanos/as extranjeros e inmigrantes regulares de ese continente en España.

Visualmente, podemos ver cómo la mayor presencia de europeos en España, proceden de países tales como Rumania (317.366 personas), Reino Unido (227.187 personas), Alemania (133.588 personas), Italia (95.377 personas) y Bulgaria (93.037 personas). Los ciudadanos de origen africano residentes en España, mayoritariamente proceden de Marruecos (511.294 personas), y en menor proporción de Argelia, Senegal y Nigeria con 46.278, 29.608 y 27.203 personas respectivamente.



Los principales países americanos de los que procede la extranjería y la inmigración en España son: Ecuador (497.799 personas), Colombia (271.239 personas) y Argentina (152.975 personas).

Con respecto a la procedencia oriental de ciudadanos/as residentes en España, señalamos los procedentes de china (87.731 personas) y en menor proporción los procedentes de Pakistán con 31.913 personas.



Una vez realizado el análisis anterior, estamos en condiciones de establecer una relación de países de origen en función de su importancia relativa y absoluta en el peso de la extranjería y la inmigración en España. (Gráfico 1.5. j).

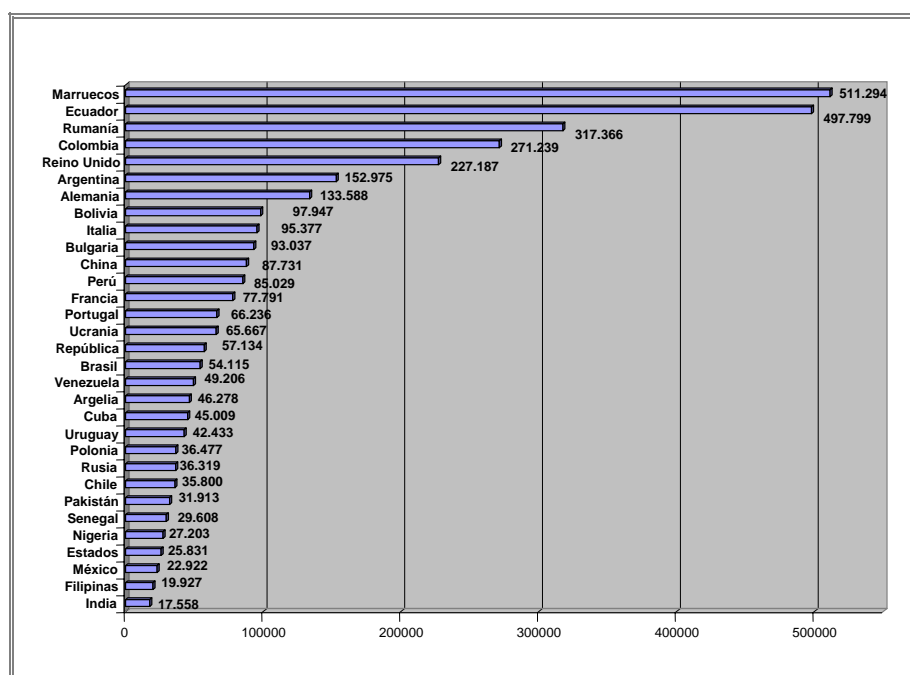


Gráfico 1.5.j. Principales países de origen de la extranjería y la inmigración regular en España. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

Marruecos sería el país con mayor presencia de ciudadanos (511.294), seguido de Ecuador (497.799), Rumania (317.366), Colombia, Reino Unido (227.187) y Argentina (152.975), y otra serie de países que no hemos considerado mencionar pero que pueden consultarse en el mencionado gráfico.

Sin ánimo de generalizar, y con la intención de acercarnos al fenómeno de forma más amplia, vamos a establecer una radiografía demográfica que nos permitirá establecer factores económicos, sociales y laborales de la población de estudio en función su origen cultural, pero también en función de su edad, género y lugar de residencia en España.

Atendiendo a la edad de la población extranjera e inmigrante en España, podemos comprobar en el siguiente diagrama de barras (1.5.k.) como la variable edad refleja una curva con tendencia a la asimetría positiva, pues son mayoría las personas con mayor edad, situadas a la derecha del eje central. Ese eje central, cuyas barras verticales vienen a representarnos la importancia, por su presencia, de ciudadanos/as de edad media, de entre 15 y 44 años; Siendo 1.148.241, el número de personas extranjeras o inmigradas de entre 15 y 29 años y 1.298.029, el número de personas de entre 30 y 44 años, aquellas con mayor tasa de empleo.

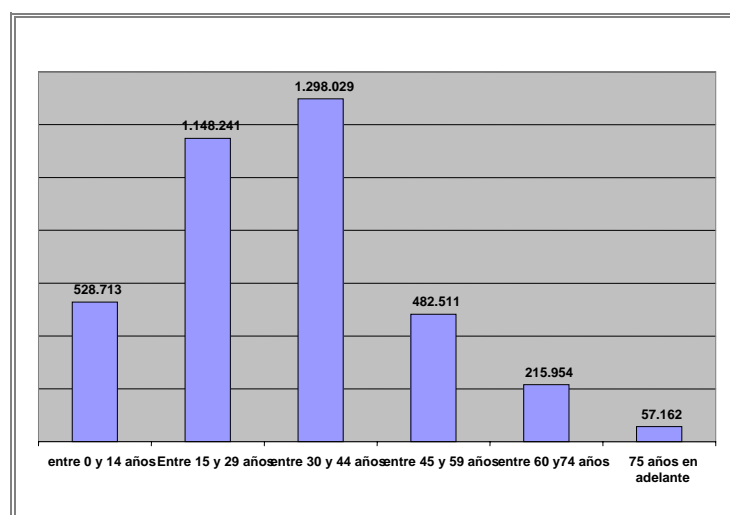


Gráfico 1.5.k. Edad de la población extranjera e Inmigrante en España. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

Ahora bien, si atendemos al origen geográfico y cultural, apreciamos que no todos los ciudadanos/as extranjeros/as e inmigrantes en España tienen una edad media similar, de este modo, comprobamos (Gráfico 1.5.l) que ciertamente la franja de edad que van desde los 15 a los 29 años y de los 30 a los 44 años tienen una importancia mayor sobre el resto, sobretodo si el origen de las personas es iberoamericano, africano, asiático o de la Europa no comunitaria. Igualmente de importante comienzan a ser los mismos orígenes de las personas si atendemos a edades de entre 0 y 14 años.



Atendiendo a edades superiores, de 45 a 59 años y de 60 a 74 años, comprobamos como los orígenes de los ciudadanos/as extranjeros/as e inmigrantes pasan a ser otros diferentes, siendo ahora mayoritarios sobre el resto las procedencias de América, Oceanía y Norteamérica.

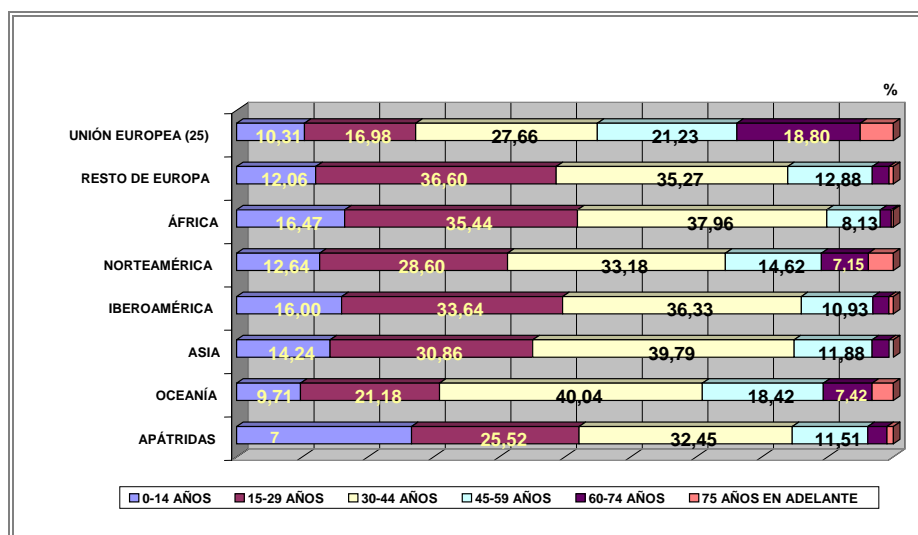


Gráfico 1.5.I. Edad de la población extranjera e Inmigrante en España según origen. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

El porcentaje de género de la población extranjera e inmigrante en España es de 53.4% de hombres y 46.6% de mujeres (Gráfico 1.5.n), pero, también existen diferencias en cuanto al género en función del origen. Así, podemos ver en la siguiente tabla (1.5.m.), la significatividad de los porcentajes de género de personas procedentes de Oriente Medio (83.03%) y de África (68.19%) que reflejan un predominio del género masculino. Con respecto al predominio del género femenino, señalamos la procedencia del Centroamérica como aquella más distante de la media con el 59.05%.

ORIGEN	% VARONES	% MUJERES	TOTAL
EUROPA (25)	51,98	48,02	774.953
RESTO DE EUROPA	53,00	47,00	577.300
AFRICA	<b>68,19</b>	31,81	713.974
CENTROAMÉRICA	40,95	<b>59,05</b>	142.907
SURAMÉRICA	46,58	53,42	1.302.889
NORTEAMÉRICA	50,80	49,20	28.697
ASIA	<b>54,90</b>	45,10	143.719
ORIENTE MEDIO	<b>83,03</b>	16,97	43.129
OCEANÍA	53,21	46,79	2.321
APÁTRIDAS	<b>66,44</b>	33,56	721
<b>Total</b>	<b>53,40</b>	<b>46,60</b>	<b>3.730.610</b>

Tabla 1.5.m. Género y origen de la población extranjera e Inmigrante en España. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

Atendiendo a países de procedencia (Gráfico 1.5.n), señalamos como muy significativas las diferencias de género a favor del masculino entre personas procedentes de Pakistán, Senegal, Argelia, Marruecos y Nigeria, con porcentajes respectivos de 90.3%, 81.64%, 75.92%, 66.65% y 62.03%. A la inversa, son significativos los datos de países como Rusia, Brasil, República Dominicana, Venezuela y Colombia, donde con 64.26%, 64.04%, 62.36%, 59.98%, y 56.59%, respectivamente, son mayoría las mujeres.

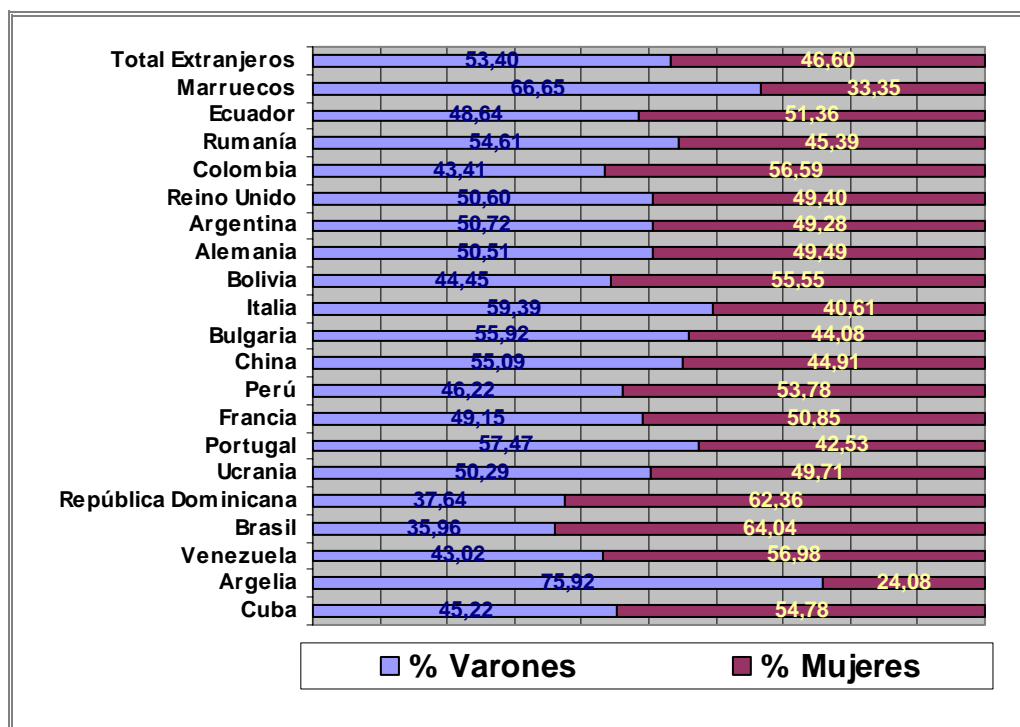


Gráfico 1.5.n. Género de los principales países de origen de la extranjería e inmigración en España. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

Revisadas las principales procedencias, la edad y el género de la extranjería y la inmigración en España, atendamos al lugar de residencia que “eligen”<sup>2</sup> en nuestro país.

Por comunidades, según datos absolutos, la concentración mayoritaria de extranjeros e inmigrantes corresponde a las comunidades de Cataluña, Madrid, Valencia, Andalucía, Canarias, Baleares y Murcia, respectivamente (Ver tabla 1.5.ñ.).

También podemos observar en la misma tabla que las islas Baleares con un 15.9%; La Comunidad de Madrid, con el 13.09%; La valenciana con el 12.4%; La Región de Murcia con el 12.35%; La de Cataluña con el 11.42% y las Islas Canarias con el 11.29%, son aquellas comunidades o regiones con una mayor presencia relativa de población extranjera e inmigrante sobre el total.

COMUNIDAD	POBLACIÓN TOTAL	EXTRANJEROS	% DEL TOTAL
<b>TOTAL</b>	<b>44.108.530</b>	<b>3.730.610</b>	<b>8,46</b>
Andalucía	7.849.799	420.207	5,35
Aragón	1.269.027	96.848	7,63
Asturias	1.076.635	26.797	2,49
Baleares	983.131	156.270	15,9
Canarias	1.968.280	222.260	11,29
Cantabria	562.309	20.547	3,65
C. la Mancha	1.894.667	115.223	6,08
Castilla León	2.510.849	91.318	3,64
Cataluña	6.995.206	798.904	11,42
C. Valenciana	4.692.449	581.985	12,4
Extremadura	1.083.879	25.341	2,34
Galicia	2.762.198	69.363	2,51
Madrid	5.964.143	780.752	13,09
Murcia	1.335.792	165.016	12,35
Navarra	593.472	49.882	8,41
Pais Vasco	2.124.846	72.894	3,43
Rioja (la)	301.084	31.075	10,32
Ceuta	75.276	3.037	4,03
Melilla	65.488	2.891	4,41

Tabla 1.5.ñ. Población absoluta y relativa de extranjeros e inmigrantes en España según comunidades autónomas de residencia.

Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

<sup>2</sup> Entrecorillado, porque no osamos en considerar esa elección como totalmente libre, ya que son normalmente muchos los factores que obligan a los colectivos de inmigrantes a establecerse en unos lugares y no en otros: factores psicológicos, empleo, actitudes de la sociedad de acogida, vivienda,...

De los 3.7 millones de ciudadanos/as extranjeros/as e inmigrantes en España, la mayores proporciones se sitúan, como vemos en el siguiente gráfico, en las comunidades de Cataluña (25.6%), Madrid (25%), Valencia (18.6%), Andalucía (13.4%), Canarias (7.1%), Murcia (5.3% y Baleares (5.0%), lo cuál viene a confirmarnos, en comparación con los datos de la tabla anterior que, ya sea por proporción sobre el total de extranjeros e inmigrantes o sobre el total de la población española, éstas, son comunidades españolas a considerar a la hora de abordar el tema de la inmigración.

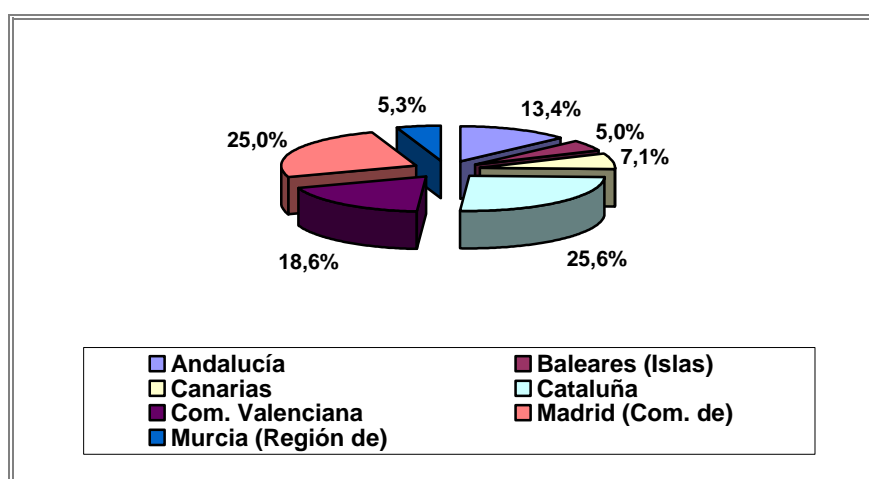


Gráfico 1.5.o. Principales CC.AA. de residencia de la población extranjera e inmigrante. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

Aquellas provincias con mayor presencia absoluta de población extranjera e inmigrante son las de Madrid, Barcelona, Alicante, Valencia, Málaga, Murcia y Baleares. Sin embargo, atendiendo a la proporción relativa de la población total de cada provincia, aquellas con mayor porcentaje son Alicante (18.57%), Almería (15.2%), Girona (15.1%), Madrid (13.09%), Málaga (12.49%), Murcia (12.35%) y Castellón (12.08%). Ver tabla 1.5.p.

PROVINCIA	POBLACIÓN	EXTRANJEROS	% DEL TOTAL
<b>TOTAL</b>	<b>44.108.530</b>	<b>3.730.610</b>	<b>8,46</b>
Madrid*	5.964.143	<b>780.752</b>	<b>13,09</b>
Barcelona	5.226.354	<b>569.305</b>	10,89
Alicante	1.732.389	<b>321.640</b>	<b>18,57</b>
Valencia	2.416.628	<b>194.707</b>	8,06
Málaga	1.453.409	<b>181.589</b>	<b>12,49</b>
Murcia*	1.335.792	<b>165.016</b>	<b>12,35</b>
Baleares*	983.131	<b>156.270</b>	<b>15,9</b>
Sta. Cruz Tenerife	956.352	113.467	11,86
Palmas (Las)	1.011.928	108.793	10,75
Girona	664.506	100.367	<b>15,1</b>
Almería	612.315	93.058	<b>15,2</b>
Tarragona	704.907	84.088	11,93
Zaragoza	912.072	71.960	7,89
Castellón	543.432	65.638	<b>12,08</b>
Navarra*	593.472	49.882	8,41
Lérida	399.439	45.144	11,3
Toledo	598.256	40.564	6,78
Sevilla	1.813.908	37.469	2,07
Granada	860.898	36.318	4,22
Vizcaya	1.136.181	36.217	3,19
La Rioja*	301.084	31.075	<b>10,32</b>
Cádiz	1.180.817	27.720	2,35
Pontevedra	938.311	27.235	2,9
Asturias*	1.076.635	26.797	2,49
Coruña (A)	1.126.707	23.855	2,12
Ciudad Real	500.060	22.532	4,51
Resto de provincias	9.065.404	319.152	3,52

Tabla 1.5.p. Principales Provincias de residencia de la población extranjera e inmigrante. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

\* Se trata de datos referentes a comunidades, pues en sus delimitaciones territoriales no existen provincias como tales.

En general existe una tendencia al equilibrio de género de los ciudadanos/as de origen no español en función de la comunidad autónoma o región española de residencia (Gráfico 1.5.q.).

Cabe señalar a aquellos porcentajes más distantes de la media en España (46.6% de mujeres por 53.4% de hombres), así tenemos una clara mayoría de hombres sobre las mujeres en la Región de Murcia (60.20%), y las comunidades de La Rioja (57.86%), Castilla-La Mancha (56.52%), Aragón (56.22%), Extremadura (55.84%) y Cataluña (55.39%).

Aquellos lugares dónde el género femenino es significativamente superior son la Ciudad Autónoma de Melilla (54.44%), el Principado de Asturias (54.08%), Galicia (52.06%), Cantabria (50.95%) y la Comunidad de Madrid (49.72%).

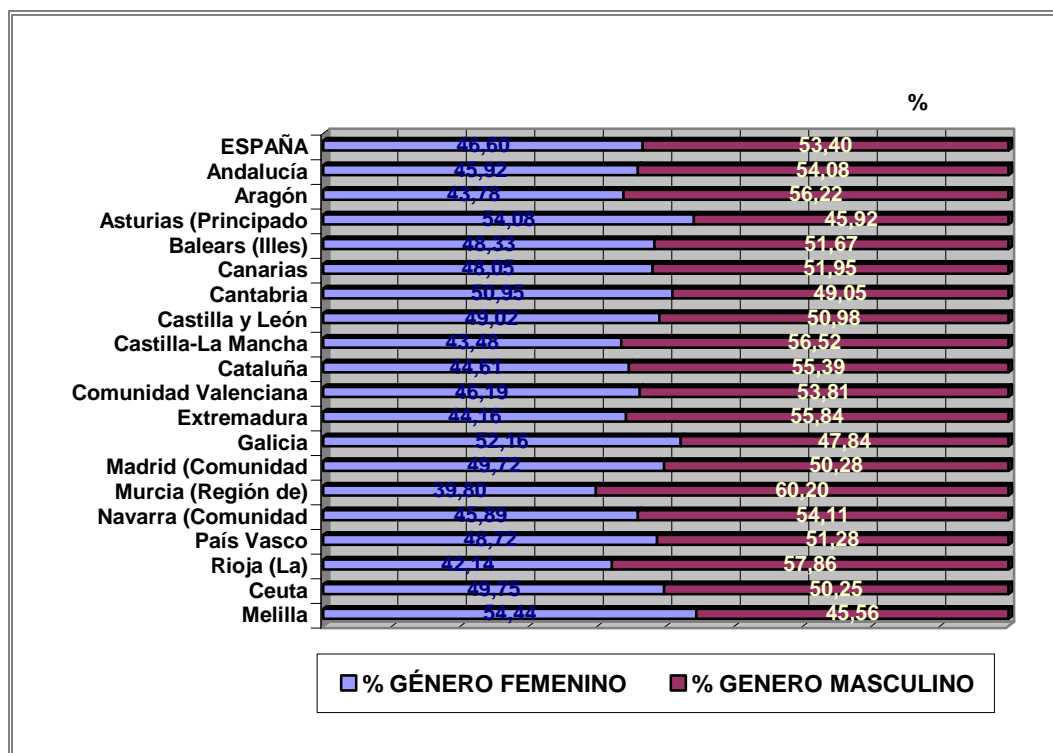


Gráfico 1.5.q. Género de la población extranjera e inmigrante en función de la comunidad de residencia. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

Con respecto al ámbito laboral, según los datos obtenidos por la Encuesta de Población Activa (EPA) (2º Trimestre de 2005), en la población extranjera e inmigrante en España, la tasa de paro es del 11.6%, lo que significa que casi 9 de cada diez ciudadanos/as de origen no español se encuentran trabajando en nuestra sociedad. Lama (2006), nos cita tres características de los regímenes de afiliación a la seguridad social de la inmigración en España:

1. Existe un incremento desde el año 2002 al 2005 en el número de extranjeros/inmigrantes afiliados, ya que se ha pasado de una tasa del 65.2% al 74.9%.
2. Existe una menor presencia del colectivo inmigrante en el régimen de autónomos, destacando únicamente al colectivo chino, que tienen una notable concentración en éste régimen.
3. Es muy importante el volumen de afiliados/as al régimen agrario y del régimen del hogar.

Para terminar, exponemos una serie de conclusiones a modo de resumen, que nos acercan a la caracterización de la inmigración en España:

- Hasta el año 2004, la población extranjera e inmigrante en España, apenas suponía el 3% de la población total, lo que nos situaba lejos de porcentajes más elevados de otros países europeos como Alemania, Holanda, Francia o el Reino Unido. Es, en los dos últimos años y debido fundamentalmente al proceso de regularización finalizado en Mayo de 2005, cuando el porcentaje (8.5%), se ha situado cerca de los porcentajes de los países mencionados.
- Aún así, siendo reciente y con porcentajes moderados aunque crecientes, los/as ciudadanos/as pueden tener una percepción problemática de la inmigración, debido a la concentración de extranjeros e inmigrantes en algunas ciudades, como hemos visto anteriormente, y, dentro de ellas, en algunos barrios que pueden llegar al 15 o el 20% de población foránea.
- Los ciudadanos de origen marroquí, a pesar del fuerte aumento de otros colectivos como el ecuatoriano, el rumano, el colombiano, el británico o el argentino, siguen siendo mayoría con el 13,7% del total de extranjeros, seguidos por los ciudadanos de origen ecuatoriano con un 13,32%.
- Un análisis más detallado nos lleva a situar una mayor concentración de extranjeros en Madrid y en Barcelona y a continuación en todas aquellas ciudades de la costa mediterránea (Alicante, Málaga, Valencia, Almería, Murcia, Tarragona) a las que se añaden las islas de Mallorca, Las Palmas y Tenerife, ciudades atractivas para las personas que buscan un mejor

clima, el ocio, el turismo o las inversiones, también lugares con posibilidades de futuro laboral y económico, por su desarrollo portuario y por su necesidad de mano de obra para el sector servicios (principalmente turístico en el caso de las islas y la costa del sol-Colectivo IOÉ, 2002-). Además, no podemos perder de vista el sector de la agricultura (Almería, Murcia), al sector de la construcción (Alicante- Málaga), ni al de la industria (Tarragona y Valencia). En un tercer grupo encontramos ciudades como Zaragoza, Granada, Sevilla, Castellón, Lérida, ciudades de servicios y agricultura cercanas a las anteriores y con una amplia oferta cultural y de ocio.

- Analizando junto a la concentración demográfica, la nacionalidad o continente de origen, vemos como los porcentajes más altos de ciudadanos de la Unión Europea están en comunidades principalmente turísticas (Baleares y Canarias) acercándose al 50% de la población total extranjera en estas comunidades, vemos también como los ciudadanos del resto de Europa parecen concentrarse en comunidades del interior como puede ser el caso de Castilla la Mancha, Castilla León, Aragón, La Rioja... (Colectivo IOÉ, 2002). con respecto a los ciudadanos extranjeros de origen africano podemos significar su máxima concentración en ciudades autónomas como las de Ceuta y Melilla, y en comunidades como las de Cataluña, Andalucía y Murcia. Entendemos que en el caso de las primeras por su posición geográfica en el continente africano, y en el caso de las segundas por su carácter de comunidades que ofertan trabajo en el sector Industrial y agrario respectivamente. Con respecto a la población procedente del continente Iberoamericano es muy significativo el hecho de ser aproximadamente el 50% de la población extranjera total en la Comunidad de Madrid. En relación a la demás población extranjera según continente de origen no son significativos los porcentajes, a excepción quizá de la concentración de extranjeros asiáticos en la Comunidad Catalana (12 %).
- Se suele identificar inmigración con trabajos de baja cualificación, sobre todo cuando los trabajadores proceden de países no comunitarios. (Lama 2006), aunque los datos de la EPA (1992-2000) constatan que los niveles



educativos de la población inmigrante en la UE no son inferiores a los de la población autóctona. Entre 1996 y 2000 los inmigrantes que solicitaron regularización, declararon ocupar puestos laborales en niveles medios y altos en sus países de origen.

- Puede y debe desecharse la perspectiva del extranjero limitada al turismo, ya que se ha incorporado un importantísimo volumen de personas de otras nacionalidades que vienen con distintos propósitos, desde los residentes británicos a lo largo de la costa mediterránea, a los inmigrantes laborales de Europa del Este, que aún teniendo altas cualificaciones y altos niveles de educación e idiomas, a los latinoamericanos, con los cuáles compartimos lengua y bastantes bases culturales (Cazorla, 2002:91), hasta los marroquíes y subsaharianos, que percibimos como más diferentes.
- Hay por tanto una diversidad de perspectivas en cuanto al extranjero o al inmigrante a las que debemos atender, siendo la mejor forma, la de conocerlos antes de juzgarlos.
- Es necesario también, a la luz de los datos aportados, ser conscientes de la necesidad de crear o mejorar acuerdos y convenios de extranjería con aquellos países con mayor índice de inmigración en España. Se trata de fomentar la integración y cohesión social a la vez que el desarrollo económico ambos países, el de origen y el de acogida. Por ejemplo, con Marruecos, además de la revisión de asuntos comunes de antaño como pueden ser los tratados de Pesca, Agricultura y Turismo, también, es necesaria la creación de un marco regulador de las modernas inversiones de capitales españoles que buscan abaratar la producción (sirva como ejemplo y línea a seguir la reciente propuesta de Marruecos de ceder terreno a agricultores españoles para su explotación, con la única condición de emplear a trabajadores/as marroquíes, empresas que aún estando en territorio marroquí regularían su funcionamiento conforme a la normativa española)
- Es urgente la revisión de convenios y tratados con países como Ecuador y Rumania por la numerosa presencia de ciudadanos/as de estos orígenes en España.

### 1.5.2. Legislación española en materia de extranjería

En España, fue en 1985 cuando se aprobó Ley Orgánica de Extranjería. Ésta surgió para tratar el fenómeno de la extranjería de un modo parcial, pues se concebían a los inmigrantes como trabajadores cuya condición era reglamentada por el Ministerio del Trabajo, además, como señala Delgado (2002), la ley también surge ante las presiones sufridas por Gobierno Español, el cuál, de cara a su ingreso en la UE en 1986, se vio empujado a introducir una ley que restringiera la entrada de inmigrantes y que incorporara los estándares de los otros Estados Miembros.

La Ley de Extranjería se aplica a aquellas personas que no sean nacionales de España ni de ningún país de la Unión Europea. En ella se establece que los extranjeros gozarán de los derechos y libertades garantizados en el Título I de la Constitución española en conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las materias ratificados por España. Hasta el momento, España, ha ratificado todos los principales instrumentos internacionales de derechos humanos a excepción de la Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares.

Entre los derechos que se garantizan a todos los extranjeros están incluidos: el derecho a la educación de todos los menores de 18 años en todos los niveles de enseñanza, el derecho al cuidado médico para los menores de edad y al cuidado médico de emergencia; El derecho a los servicios y beneficios sociales básicos y el derecho a la protección judicial efectiva y a la asistencia letrada. Además, los extranjeros que residen legalmente en España gozan de libertad de circulación dentro del territorio español y de participación pública en las elecciones municipales, atendiendo a la reciprocidad con el país de origen, a los siguientes derechos:

- De reunión, manifestación, asociación y sindicación, sujetos a la obtención de autorización de estancia o residencia.
- De huelga cuando estén autorizados a trabajar.
- A la enseñanza no obligatoria.
- A ejercer una actividad remunerada por cuenta propia o ajena, así como al acceso al Sistema de la Seguridad Social.
- A acceder a las prestaciones y servicios de la Seguridad Social y a los servicios y a las prestaciones sociales.
- A transferir sus ingresos y ahorros.
- A las ayudas en materia de vivienda; derecho a la intimidad familiar y a la reagrupación familiar; y derecho a la asistencia jurídica gratuita en cualquier jurisdicción.

En el Consejo de Ministros de Diciembre de 1994, se aprueba el Plan Nacional para la Integración Social de los Inmigrantes, el cuál, se basó en un enfoque global de consideración del inmigrante, no sólo como trabajador, sino como ciudadano, con unas necesidades educativas, culturales, sanitarias, sociales, de convivencia territorial y de participación, y canalizando las actuaciones a través del Ministerio de Asuntos Sociales, con los siguientes objetivos:

1. Eliminar cualquier tipo de discriminación injustificada, tanto en el ejercicio de derechos y deberes como en el acceso a los servicios existentes.
2. Promover una convivencia basada en valores democráticos.
3. Garantizar una situación legal y socialmente estable.
4. Combatir las barreras que dificultan la integración.
5. Luchar contra la explotación.
6. Movilizar a la sociedad contra el racismo y la xenofobia

Para ello, propone dos instrumentos para la integración:

- a) El observatorio permanente de la inmigración, encargado de:
  - Diagnosticar la realidad migratoria.
  - Efectuar pronósticos.
  - Evaluar el impacto en nuestra sociedad.
  - Difundir aportaciones positivas que supone la inmigración.
  
- b) El foro para la integración de los inmigrantes. Encargado de:
  - Disponer de un cauce de participación y diálogo.
  - Canalizar las demandas sociales.
  - Efectuar propuestas para facilitar la convivencia.

Considerándose cuatro ámbitos específicos de actuación: El normativo-legal, el socio-laboral, el educativo y cultural y el de la participación social.

A pesar de la previsión de respuesta global, las actuaciones continuaron siendo parciales, en parte por la responsabilidad sectorial, comunidades, estado central, municipios,...) sobre el fenómeno.

Desde 1985 hasta el año 2000 en que se aprobó la Ley orgánica sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su Integración Social (Ley Nº 4/2000 de 11 de enero), tuvieron lugar dos procesos de regularización ocurridos en 1986 y 1991, dónde como se apuntó en apartados anteriores se regularizaron unos 150.000 inmigrantes. Ésta Ley, 4/2000, vino a reformar la anterior que a pesar de los años transcurridos y los avances en Europa, no supuso mucho acierto porque, a finales del mismo año, se promulgó una nueva ley de reforma, la Ley 8/2000 de 22 de diciembre.

También, parte del articulado de ésta Ley de Diciembre de 2000, suscitó prontas controversias, llegando incluso el Tribunal Supremo a anular algunos de los preceptos reglamentarios por ir más allá del mandato legal (Sentencia de 20 de marzo de 2003).

Éstas últimas normativas, la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero y su reforma, la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, referentes a los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, no cambian la regulación del derecho a la educación básica de los niños y jóvenes extranjeros, porque el Reglamento de 1996 ya la extendía también a los hijos de familias en situación irregular, en aplicación de los tratados internacionales y de la propia Constitución. Aunque, supone un avance organizativo en cuanto a eficacia de aplicabilidad, por el simple hecho de elevar la regulación vigente en el reglamento a rango de ley y por la inclusión expresa de la igualdad ante el sistema de becas y de títulos.

Las pretensiones de ambas leyes de 2000, fueron mejorar la situación general de los inmigrantes y las posibilidades de su integración social mediante la ampliación de derechos y la disminución de la arbitrariedad, la facilitación de los permisos de trabajo y residencia, las posibilidades de regularización y la disminución de causas de expulsión. En realidad, los avances fueron menos que las polémicas suscitadas, en parte por la lucha social que generó la diáfana diferencia que proponían los textos entre los inmigrantes con y sin papeles. A estos últimos, la nueva legislación les impedía el ejercicio de los derechos sociales (asociación, sindicación y huelga), uno de los aspectos más discutidos durante el debate parlamentario.

Ya en 2003, se promulgó la Ley Orgánica 11/2003, de 29 de Septiembre, de medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros, la cuál en su artículo segundo modifica la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Concretamente se regulan los procesos de expulsión en caso de que la persona esté inculpada o en proceso judicial por delito.

También se producen modificaciones legales para los enlaces matrimoniales, siendo de aplicación la legislación de la nacionalidad común, y, si ésta no existiese, la legalidad del lugar común de residencia, y en cualquier caso, la aplicación del código civil español cuando uno de los cónyuges sea español o resida habitualmente en España.

A finales del mismo año, el 20 de noviembre, entra en vigor la Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, de Reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre. Los objetivos de la misma para favorecer la inmigración legal y la integración de los extranjeros en España, son:

- La mejora de la gestión administrativa y el régimen jurídico de las situaciones de los extranjeros en España.
- El reforzamiento de los medios e instrumentos sancionadores previstos en la Ley Orgánica 4/2000, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, para luchar contra la inmigración ilegal y el tráfico de seres humanos. Así como los procedimientos de devolución de extranjeros que acceden ilegalmente y a las personas que favorezcan, promuevan, o faciliten este acceso.
- La incorporación de las disposiciones aprobadas por la Unión Europea sobre exigibilidad de las tasas correspondientes a la expedición de visados, así como sobre sanciones a transportistas y reconocimiento mutuo de las resoluciones de expulsión, para impedir que aquellos extranjeros sobre los que hayan recaído éstas, en cualquier Estado de la Unión puedan intentar evitarlas trasladándose a otro Estado.
- E, incorporar al texto, determinados preceptos de la legislación anterior corregidos por la sentencia del Tribunal Supremo de 23 de marzo de 2003.

La actual ley de extranjería 14/2003, hasta la fecha, no ha dejado de suscitar reclamaciones por posibles inconstitucionalidades, encontrándose en la actualidad varios procesos judiciales abiertos. Entre ellos, destacamos, el informe elaborado por la Federación de Asociaciones pro-inmigrantes *RedAcoge*, dónde se recogen aspectos detallados sobre el articulado de la mencionada ley que deberían revisarse por estar enfrentados en unos casos, o bordeando en otros, a la normativa Constitucional española y las directrices Universales de los Derechos Humanos. De manera general, la mayoría de las reclamaciones están relacionadas con la arbitrariedad y riesgos humanos de los procedimientos de expulsión, así como con los derechos de la ciudadanía en situación irregular (Arana García, 2003).

Es significativo en este periodo legal, el tercer proceso de regularización llevado a cabo durante el primer semestre del año 2005, y en el cuál se regularizaron cerca de 600.000 inmigrantes. Además de ciertas medidas temporales de acompañamiento del proceso, las cuales otorgaban derechos a los trabajadores inmigrantes irregulares frente a las actuaciones ilegales de los empresarios.

A pesar de los intentos realizados, la política en inmigración y extranjería, en base a la realidad y a los efectos de sus actuaciones y planes, no termina de funcionar. A modo de síntesis, aportamos algunas características de la situación que actúan a contracorriente:

- El marco legal español para regular la entrada de extranjeros pivota sobre la necesidad de éstos de tener un puesto de trabajo para obtener los correspondientes permisos residencia.
- España, como país europeo, ha de cumplir con las directrices de los estados miembros, que en la actualidad tienden a ser restrictivas.
- Existe una falta de medidas de actuación coordinadas y planificadas, pues a pesar de iniciarse en 1994, ámbitos de respuesta global como el Plan Nacional para la Integración Social de los Inmigrantes o el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes, la política de

integración es, en su mayor parte, responsabilidad de los municipios y Comunidades Autónomas. Y, dado que muchos municipios carecen de medios financieros y de infraestructuras suficientes, se encuentran con numerosas dificultades para hacer frente a ella.

- o La polémica más notoria tiene que ver con el discurso xenófobo o las violaciones de los derechos humanos, sobre todo en el caso de la inmigración irregular o “sin papeles”. A pesar de los grandes esfuerzos por reforzar el control de las fronteras, es noticia cada día la muerte de inmigrantes en las “vallas de Ceuta o Melilla, en el mar Mediterráneo intentando acceder a las costas andaluzas o en el océano Atlántico intentando llegar a las Islas Canarias.

## 1.6. La inmigración en Andalucía.

### 1.6.1. Caracterización de la inmigración.

Andalucía actualmente, atendiendo a datos absolutos, es la cuarta Comunidad Autónoma española con mayor presencia de ciudadanos/as extranjeros/as e inmigrantes regularizados con un 13.4% del total, después de Madrid, Cataluña y la Comunidad Valenciana. En cuanto a datos relativos, ocupa una situación más moderada, ya que sólo un 5,35% de su población es foránea, y por tanto, sus índices son inferiores a la media nacional de 8.46%, y se encuentra lejos de otras comunidades y regiones que superan el 15%. (Tabla 1.5.ñ.).



Si nos fijamos en la evolución del fenómeno inmigratorio en tierras andaluzas, observaremos, al igual que en la tendencia española, un crecimiento exponencial durante los diez últimos años. Es muy significativa la tasa de aumento del último año contabilizado, la mayor del territorio español (INE, 2006), dónde Andalucía ha pasado de tener 222.954 ciudadanos/as de origen no español en 2004 a tener en 2005, más de 420.000 como apreciamos en el gráfico 1.6.a.

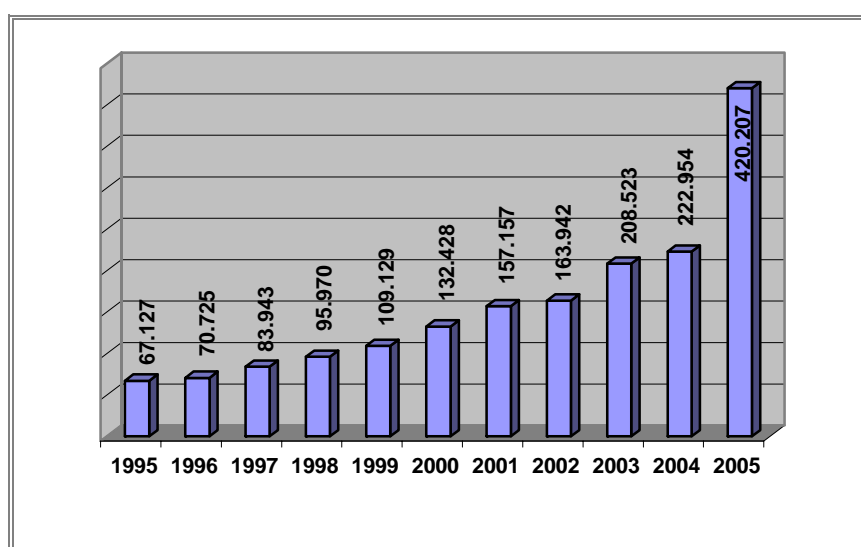


Gráfico 1.6.a. Evolución de ciudadanía extranjera e inmigrante en Andalucía. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

Con respecto a la procedencia, en Andalucía existe superioridad de ciudadanos/as extranjeros/as e inmigrantes procedentes de la Europa comunitaria (25) con más de 140.000 personas. También es significativa la presencia de ciudadanos/as procedentes de Sudamérica, y de África con un número cercano a las 100.000 personas en ambos casos. Como último dato significativo señalamos la presencia de ciudadanos/as del resto de Europa (54.085 personas) y de asiáticos/as (10.545 personas). (Ver gráfico 1.6.b.)

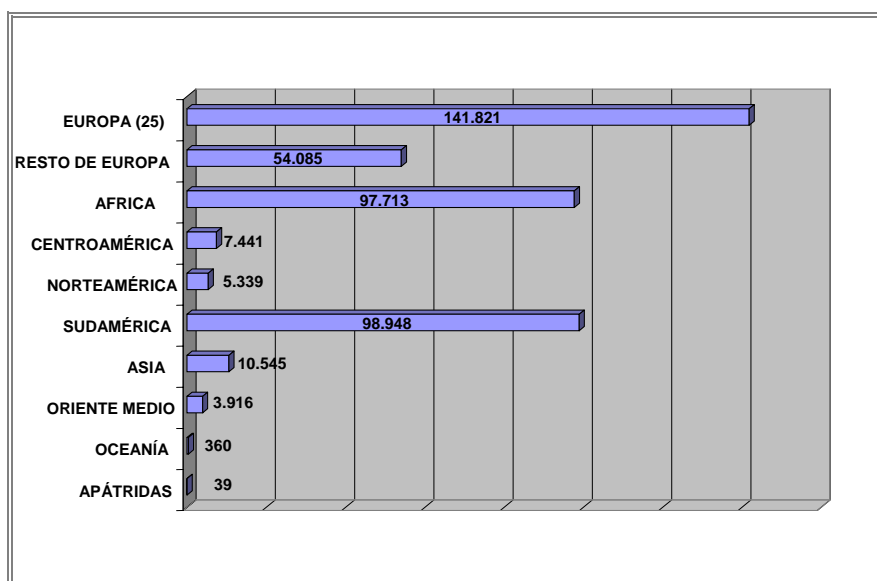


Gráfico 1.6.b. Procedencia de la ciudadanía extranjera e inmigrante en Andalucía. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

Ahora bien, realizando un análisis más profundo sobre la procedencia, observamos en el siguiente diagrama (1.6.c.) que, por países, son los/as originarios/as de Marruecos, aquellos/as ciudadanos/as con mayor presencia en Andalucía (74.743). También es importante la presencia de personas procedentes del Reino Unido (64.066), de Ecuador (27.395), Rumania (26.126), Argentina (26.010), Colombia (20.188) y Alemania (17.687). En menor proporción existen ciudadanos/as procedentes de Países tan diversos como Ucrania, Francia, Bolivia, China, Rusia, Brasil, Dinamarca, Argelia, Nigeria...

Por tanto, atendiendo a los principales países de origen, observamos como la procedencia de la inmigración y la extranjería en Andalucía, aún siendo de diferentes continentes y conjuntos geopolíticos, tiende a ser mayoritaria o a tener una procedencia concentrada de sólo unos pocos países.

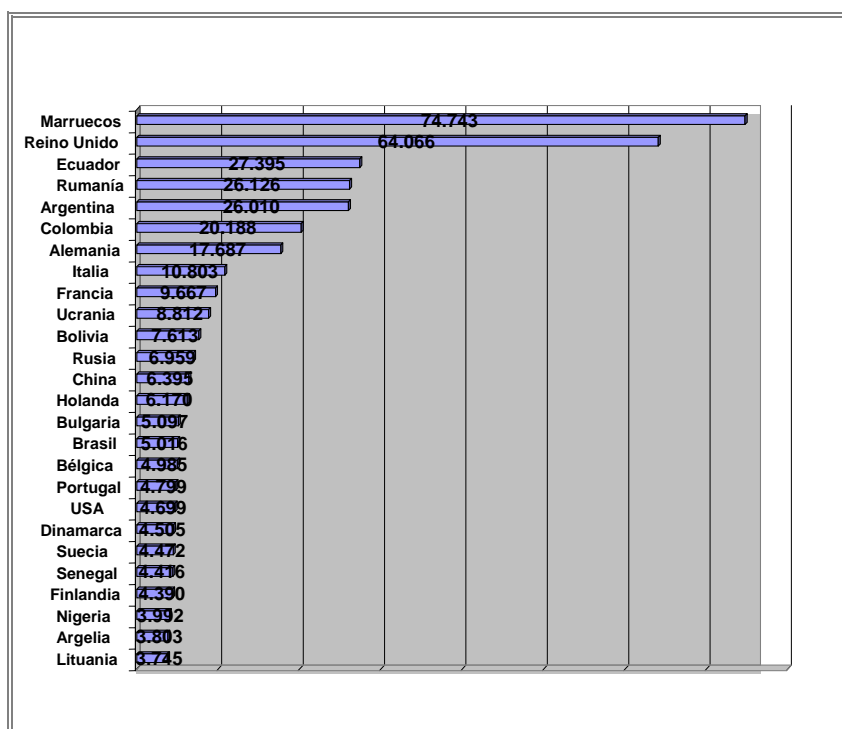


Gráfico 1.6.c. Principales Países de origen de la ciudadanía extranjera e inmigrante en Andalucía. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

Así, señalamos como la mayoría de la población procedente de África procede del Norte, de la zona del Magreb, casi en la totalidad de Marruecos, ya que, los/as originarios/as de los otros dos países del Magreb: Túnez y Argelia, tienden a migrar a otros países europeos como Italia y Francia. El resto pertenecen a la franja de países subsaharianos como son: Senegal, Nigeria, Malí, El Congo, Camerún...

Aquellos/as procedentes de Europa, son mayoritariamente del Reino Unido y de Alemania, y en menor medida de Francia e Italia. Los procedentes de la Europa del Este, son en su mayoría ciudadanos/as de origen Rumano, y también en menor proporción de Ucrania, Bulgaria, Rusia y Lituania. Aquellos procedentes de Iberoamérica, mayoritariamente son de Ecuador, aunque empiezan a ser significativos los orígenes de Argentina, Colombia y Bolivia. Y, los procedentes de Asia, son en su mayoría de la República Popular China.

En el inicio de este apartado, se indicó que Andalucía, en relación al resto de España, tenía una presencia importante de ciudadanos de origen foráneo y sin embargo, en proporción a su propia población, los índices eran menos significativos. Pues bien, en parte, tales diferencias se deben a la presencia del fenómeno inmigratorio en las provincias de Málaga y Almería, que, en comparación con otras provincias de España, tienen unos porcentajes muy altos de población extranjera e inmigrante (García-Castaño y Granados, 2003). Entre ambas provincias, como podemos apreciar en el gráfico 1.6.d., tienen el 65% de la población extranjera e inmigrante residente en Andalucía. Otras provincias que señalar al respecto son Sevilla y Granada, cada una con un 9%.

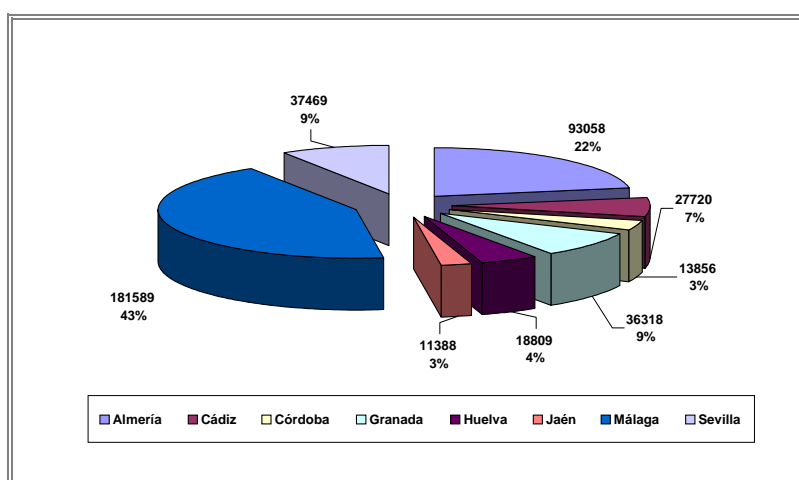


Gráfico 1.6.d. Provincias andaluzas de residencia de la ciudadanía extranjera e inmigrante. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

Comparando éstos porcentajes actuales de ciudadanía extranjera e inmigrante según provincias andaluzas con los que ofrecía la Delegación de Gobierno para la Extranjería y la Inmigración del Ministerio del Interior en el Balance 2003 (Tabla 1.6.e). Comprobaremos como realmente, los porcentajes, a pesar de la tendencia exponencial, se siguen manteniendo, lo que nos indica que existe gran movilidad entre provincias andaluzas y que la elección de unas provincias sobre otras responde a causas bien asentadas.

PROVINCIA	% Extranjería		PROVINCIA	% Extranjería
Málaga	41%		Cádiz	8%
Almería	24%		Jaén	4%
Granada	9%		Córdoba	3%
Sevilla	8%		Huelva	3%

Tabla. 1.6.e. Extranjeros e inmigrantes en las provincias Andaluzas-2003.

Fuente: Delegación de Gobierno para la Extranjería y la Inmigración. Ministerio del Interior. Balance 2003. Elaboración propia

Una vez nos hemos acercado a la cantidad de ciudadanos/as extranjeros/as e inmigrantes en Andalucía y su a origen geográfico-cultural, nos vamos a centrar en la provincia andaluza de residencia.

En tal consideración es importante señalar como en todas las provincias andaluzas, existe presencia de ciudadanos/as de cualquiera de los ocho orígenes señalados (Europa comunitaria, resto de Europa, África, Norteamérica, Centroamérica, Suramérica, Asia, Oriente Medio y Oceanía). Eso sí, salvaguardando ciertas distancias entre unas y otras.

Tratando de buscar diferencias, observaremos en el gráfico 1.6.f., que las dos principales provincias andaluzas en cuanto a la presencia del fenómeno, Málaga, y Almería mantienen notables diferencias en cuanto al origen europeo comunitario y africano de los ciudadanos/as foráneos/as que en ellas residen. Así, mientras en Málaga, el principal origen es el europeo comunitario, en Almería lo es el africano. Esto, no es casual, como afirman García Castaño y Granados (2002), se debe a una serie de circunstancias encabezadas por el “requerimiento” del mercado laboral. Veamos más concretamente como los/as ciudadanos/as extranjeros/as e inmigrantes se establecen en diferentes provincias andaluzas (Gráfico 1.6.g.)

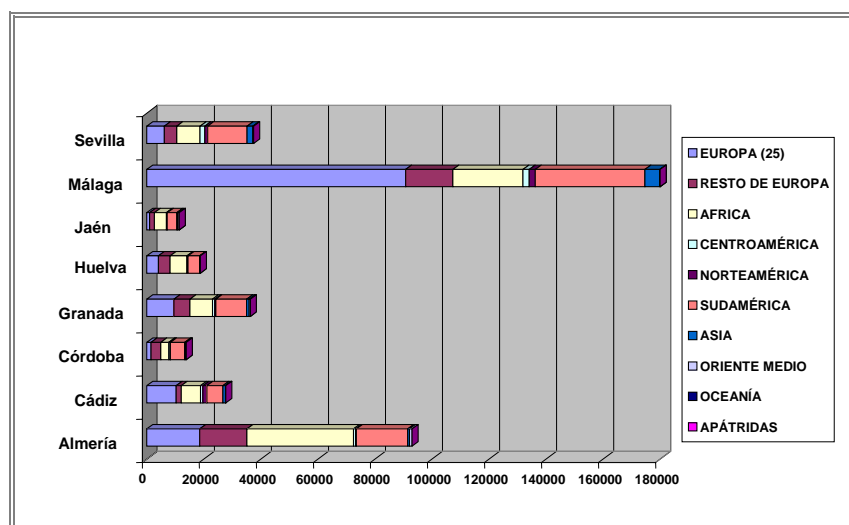


Gráfico 1.6.f. Origen y residencia andaluza de la ciudadanía extranjera e inmigrante. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

Comprobamos cómo el 63.98% de la población procedente de la Europa comunitaria, prefiere residir en la provincia de Málaga. Aquellos/as procedentes del resto de Europa, mayoritariamente “eligen” las provincias de Málaga y Almería, con un 30.66% y un 30.63% respectivamente, también es importante el 10.32% que se establece en la provincia de Granada. Aquellos/as de origen africano suelen residir en Almería (38.25%) y en Málaga (25.17%), también es significativa su presencia en Sevilla (8.38%) y en Granada (8.10%).

Los ciudadanos/as procedentes de Centroamérica suelen concentrarse en las provincias de Málaga (29.4%) y Sevilla (22.11%), y en menor proporción en las de Cádiz, Granada y Almería. Los/as procedentes de Norteamérica, se sitúan principalmente en las provincias de Málaga (39.91%), Cádiz (25.34%) y Sevilla (19.31%). Los/as que proceden de Suramérica se concentran en las provincias de Málaga (38.86%), Almería (18.15%), Sevilla (13.96%) y Granada (10.92%).

Los ciudadanos/as de origen asiático, principalmente residen en Málaga y Sevilla, ya que el 41.79% y el 19.2% de los/as mismos/as, residen en estas provincias. Los/as originarios/as de Oriente Medio, principalmente se instalan en las provincias de Málaga y Almería con el 37.41% y el 23.39% respectivamente. Y, aquellos/as que proceden de Oceanía lo hacen en mayor proporción en Málaga (53.06%) y Cádiz (15.56%).

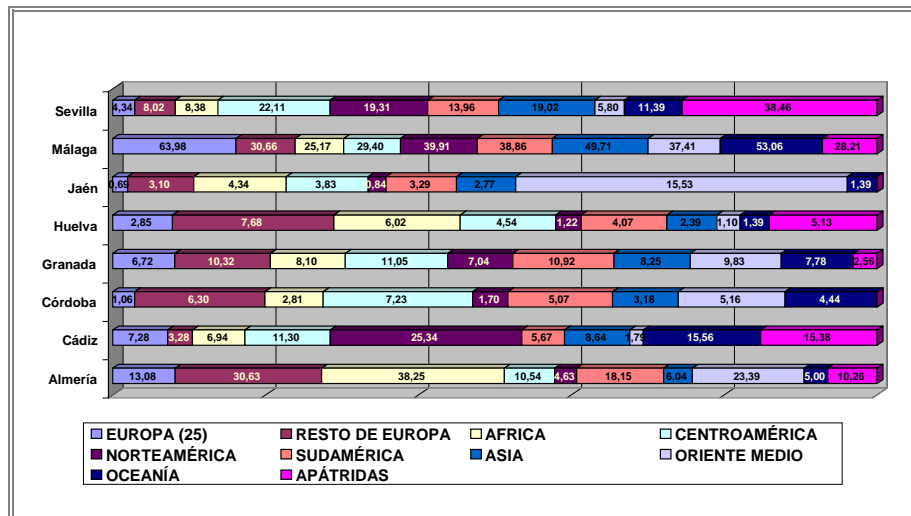


Gráfico 1.6.g. Origen y residencia de la ciudadanía extranjera e inmigrante en Andalucía. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

Con respecto al género, en Andalucía predominan con un 54% los hombres extranjeros e inmigrantes, sobre un 46% de mujeres.

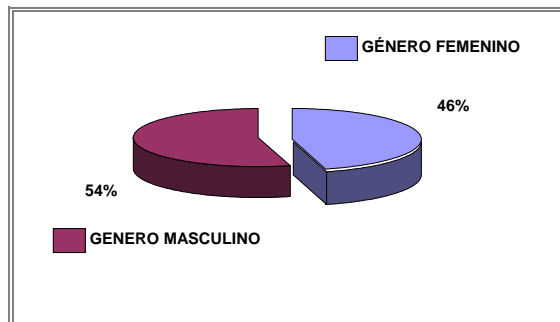


Gráfico 1.6.h. Género de la ciudadanía extranjera e inmigrante en Andalucía.

Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

Recordamos en este momento, que el porcentaje de género en España es de 53.4% de hombres extranjeros e inmigrantes, lo que apoya que usemos el índice de género en Andalucía (54/46), como una media óptima con que comparar las índices de género en función de la procedencia (Gráfico 1.6.i.).

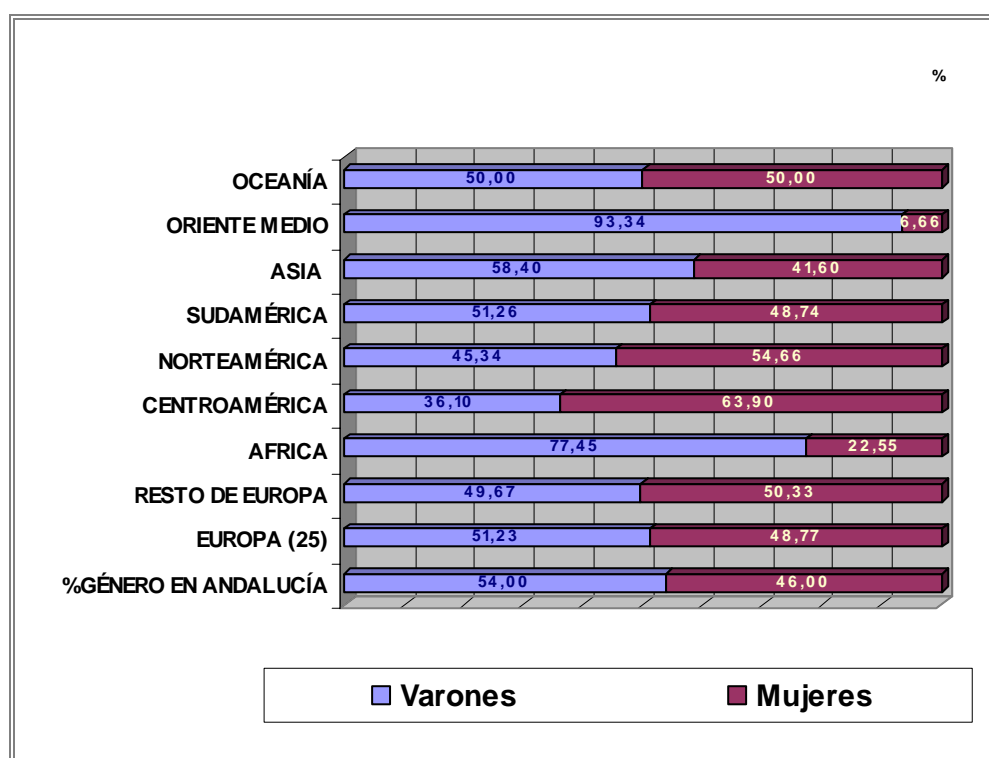


Gráfico 1.6.i. Género de la ciudadanía extranjera e inmigrante en Andalucía según origen. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

Destacamos cómo en Andalucía, el contingente procedente de Oriente Medio y de África mayoritariamente es de género masculino con un 75.1% y un 69.76%, respectivamente, y cómo son mayoría, las ciudadanas procedentes de Centroamérica (61.17%), Suramérica (53.21%), Oceanía (51.11%), y Europa (49.5-50.7%).



El estudio sobre género en la provincia de Granda, lo trataremos en el siguiente apartado del capítulo por analizarse en él, más detenidamente, el fenómeno de la inmigración en el contexto en el que se desarrolla esta investigación.

Otra información importante para conocer la realidad de la inmigración en Andalucía, es acercarnos al nivel académico-cultural de los ciudadanos extranjeros e inmigrantes regulares. Para ello analizamos datos ofrecidos por el Instituto de Estadística de Andalucía (IEA, 2002), referidos al año 1998. (Tabla 1.6.j.)

	EUROPA	AMÉRICA	AFRICA	ASIA	OCEAN	TOTAL
<b>MENOR DE 10 AÑOS</b>	<b>2964</b>	<b>355</b>	<b>1625</b>	<b>456</b>	<b>14</b>	<b>5414</b>
Hombres	1469	30	830	245	7	47,7%
Mujeres	1495	325	795	211	7	52,3%
<b>NO SABE LEER NI ESC.</b>	<b>3485</b>	<b>319</b>	<b>1724</b>	<b>407</b>	<b>10</b>	<b>5945</b>
Hombres	1669	133	977	187	6	50,0%
Mujeres	1816	186	747	220	4	50,0%
<b>E.PRIMARIOS SIN TERM.</b>	<b>15460</b>	<b>2388</b>	<b>11791</b>	<b>1994</b>	<b>52</b>	<b>31685</b>
Hombres	7155	972	8109	1007	18	54,5%
Mujeres	8305	1416	3682	987	34	45,5%
<b>G. ESCOLAR O EQUIV.</b>	<b>16286</b>	<b>2147</b>	<b>2611</b>	<b>1119</b>	<b>56</b>	<b>22219</b>
Hombres	7562	899	1544	571	24	47,7%
Mujeres	8724	1248	1067	548	32	52,3%
<b>BCHTO; F.P.ó E.SUP.</b>	<b>23408</b>	<b>5331</b>	<b>3183</b>	<b>1515</b>	<b>93</b>	<b>33530</b>
Hombres	11726	2608	2121	835	46	51,7%
Mujeres	11682	2723	1062	680	47	48,3%
<b>TOTAL</b>	<b>61603</b>	<b>10540</b>	<b>20934</b>	<b>5491</b>	<b>225</b>	<b>98793</b>
	<b>EUROPA</b>	<b>AMÉRICA</b>	<b>AFRICA</b>	<b>ASIA</b>	<b>OCEAN</b>	<b>TOTAL</b>
Hombres	48,0%	44,0%	64,9%	51,8%	44,9%	51,4%
Mujeres	52,0%	56,0%	35,1%	48,2%	55,1%	48,6%

Tabla 1.6. j. Nivel académico de la población extranjera e inmigrante regularizada en Andalucía. FUENTE: Instituto de estadística de Andalucía (IEA). La Inmigración en Andalucía.1991-2001 (2002). Elaboración propia.

En esta tabla, vemos como del total de los/as ciudadanos/as extranjeros/as e inmigrantes que residen en Andalucía de origen europeo en 1998, 23.408 sobre 61,603, y de Oceanía 93 sobre 225, poseen títulos de Bachiller, F.P. o estudios superiores, también es el caso de los/as ciudadanos/as de origen americano (5.331 sobre 10.540), sin embargo en el caso de África y Asia, las cifras están muy por debajo de la media, no superando la cifra de los titulados el 15% del total.

En los/as ciudadanos/as de origen asiático y africano comprobamos como predomina el nivel educativo primario sin terminar con un 42% en los primeros y un 55% en los segundos.

Con respecto al género comprobamos que todos los índices se acercan al 50%, destacando, como antes se apuntó, el predominio de mujeres cuando el origen es de continentes cuya mayoría de países son considerados como “desarrollados”, tal es el caso de América (56%), Oceanía (55.1%) o Europa (52.0%). Y, el predominio hombres cuando los continentes generalmente agrupan a países en “vías de desarrollo”, como África (64.9%) y Asia.

Más recientemente, Pérez Yruela y Rinken (2005:239), en su análisis de las necesidades de la población inmigrante en Andalucía (Informe NEPIA), nos ofrecen datos concretos sobre el mayor nivel de estudios alcanzados por la inmigración en Andalucía<sup>3</sup> (Tabla 1.6.k).

Nivel Educativo	TOTAL		Asia		Europa del Este		Ibero-américa		Magreb y Oriente Próximo		África Sub-sahara.		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
<b>Género</b>													
Sin estudios/primarios sin finalizar	14,2	15,1	12,9	10,4	10,3	1,2	1,4	1,3	2,3	26,2	33,5	24,5	39,3
Primarios Completos	15,8	14,5	17,4	22,3	21,2	9,1	14	13,5	15,9	13,7	21,1	23,8	16,3
Ed. Secund. Obligatoria completa	18,2	18,5	17,9	17,9	24,7	17,2	14,5	20,8	19	16,3	17,3	24,1	12,8
Grado Medio(BUP, FP, COU)	24,1	23,6	24,6	32,2	18,6	42,8	28,7	25	29,9	19,6	16	10,6	18,4
Estudios Universitarios	27,7	28,2	27	17,1	24,3	29,6	41,4	39,5	33	24,1	12,1	16,4	11,5
NS/NC	0,1	0,1	0,1		0,9							0,6	1,7
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
<b>RECuento</b>	1797	1044	753	203	155	165	194	160	200	239	122	277	82

Tabla 1.6.k. Nivel de estudios según origen y género. Fuente: Pérez Yruela y Rinken (2005:39). La integración de los inmigrantes en la sociedad andaluza.

<sup>3</sup> sin estimar datos referentes a la extranjería, por lo menos aquella procedente de la Europa Comunitaria, Norteamérica y Oceanía

A través del análisis de los mismos, podemos constatar que en general, tanto en el género masculino como en el femenino, encontramos porcentajes elevados de nivel formativo en grado medio y estudios universitarios (24.1% y 27.7% respectivamente). Un 18.2% que han realizado estudios equivalentes a la educación secundaria, y porcentaje de 14.2% que no tienen estudios. Con respecto a la variabilidad del nivel formativo en función del origen geopolítico, son significativos los porcentajes de población femenina asiática que ha realizado estudios de educación secundaria (24.7%) y las que han realizado estudios superiores (24.3%). Los hombres de origen asiático, mayoritariamente tienen un nivel formativo de grado medio (32.2%).

Estos porcentajes son similares en la población procedente de Europa del Este y de Iberoamérica. De Europa del Este son mayoritarios los hombres que tienen estudios de grado medio (42.8%) y mayoría las mujeres que tienen estudios superiores (41.4%). Los/as de origen iberoamericano también se mueven en porcentajes elevados de estudios de grado medio y superiores (entre el 62-65% del conjunto). Es significativo señalar el menor nivel formativo de los ciudadanos/as procedentes de Oriente medio y África. Mayoritariamente se dan las opciones de: sin estudios, primarios sin terminar o primarios completos. En este origen es menor el nivel académico en el género femenino. Únicamente señalar un índice alto significativo de varones con estudios superiores que proceden del Magreb y Oriente Medio (24.1%)

En general podemos comprobar como la educación básica es un bien social que tiende a consolidarse, pues la mayoría de ciudadanos/as originarios/as de otros países están formados en niveles primarios de enseñanza. Señalar la excepción en la población procedente de África y Oriente Medio, dónde son elevados los porcentajes de los/as que no tienen o no han completado los estudios primarios. Lo cuál nos indica la dificultad en los países de origen que tienen las personas para cursar las etapas de estudios primarios, ya que, debido al subdesarrollo de la sociedades, las niños/as y jóvenes, más que asistir a la escuela, han de prestar apoyo laboral para el sustento familiar.

Con respecto al nivel formativo del resto de países, como hemos mencionado anteriormente, no sólo hemos comprobado como tienen completados los estudios primarios, sino que más allá, tienen estudios secundarios, de Grado Medio y Universitarios. Existen por tanto indicios de la existencia en nuestra sociedad de inmigrantes bien formados que sin embargo, suelen trabajar en empleos precarios. Existen, por tanto, para economía y la empresa andaluza en la inmigración, profesionales en potencia para el desarrollo de trabajos cualificados.

Con respecto a la ocupación laboral, la Encuesta de Población Activa (EPA, 2003), dio como resultado que más de un 90% de la población inmigrante, entre 16 y 45 años, en Andalucía es activa, mientras que la tasa de ocupación general de la población es de aproximadamente el 50%. Los trabajadores inmigrantes en su gran mayoría son “asalariados” (79%), sobre todo cuando su viaje migratorio es reciente. Poco a poco, cuando llevan entre 2 y 4 años residiendo en Andalucía, existe mayor nivel de integración, reflejado en la búsqueda de movilidad social y ascendencia profesional (Pérez Yruela y Rincken, 2005), siendo considerable el 16.5% que son empresarios o autónomos con 7 años o más de residencia en la comunidad andaluza. Por último, sólo entre el 1% y el 2% dicen trabajar en la ayuda familiar o son miembros de cooperativas.

Son significativos singularmente los siguientes sectores de ocupación en función del género y del origen geopolítico:

- En todos los casos hay diferencias entre hombres y mujeres, principalmente hay el doble de empresarios que empresarias.
- Es importante el índice de empresarios entre los originarios de Asia (34%).
- La mayoría de los de Europa del Este son asalariados (94%)
- Existe mayor estabilidad en el empleo cuanto más años de residencia llevan en Andalucía.

Con respecto a la población inmigrante inactiva, destacar que mayoritariamente se encuentran en períodos intermitentes y cíclicos de búsqueda de empleo- empleo- desempleo, dedicándose principalmente a trabajos no cualificados (70%). Existe un porcentaje significativo de personas inmigrantes ya establecidas -aquellos/as que llegaron a España en antes de 1995- que dicen no necesitar trabajar (sobre todo mujeres de Europa del Este y de Iberoamérica).

Según la comisión Nacional de las Actividades Económicas (CNAE) y el comité nacional de las ocupaciones (CNO), más del 80% los/as ciudadanos/as de origen no español en Andalucía se dedican a 5 sectores de actividad:

<b>Producción Agrícola (21%)</b>
<b>Hostelería (20%)</b>
<b>Servicio Doméstico (14%)</b>
<b>Comercio al por menor (13%)</b>
<b>Construcción (9%)</b>

Sectores que, por su elevado grado de temporalidad, jornadas extensas y sacrificadas y bajos salarios, tienen una deseabilidad social y prestigio bajos. Estableciendo una comparativa de la ocupación laboral en función del género, observamos los siguientes datos (Informe NEPIA, 2005):

<b>G. Femenino</b>	<b>Sector de ocupación</b>	<b>G. Masculino</b>
<b>21%</b>	<b>Hostelería</b>	<b>16.9%</b>
<b>13%</b>	<b>Producción Agrícola</b>	<b>25.4%</b>
<b>34%</b>	<b>Serv. Doméstico</b>	<b>1.3%</b>
<b>10%</b>	<b>Comercio al por menor</b>	<b>15.6%</b>
<b>0%</b>	<b>Construcción</b>	<b>14.9%</b>

Observamos sectores de actividad dónde el trabajo está centralizado en uno u otro género, así, mientras que el sector del servicio doméstico está ocupado casi en su totalidad por mujeres, el sector de la construcción es ocupado totalmente por hombres. También es significativa la diferencia entre los/as que se dedican a la agricultura, siendo el 25.4% de hombres y el 13% de mujeres.

Para analizar la ocupación laboral de la población inmigrante en Andalucía en función de su procedencia geopolítica, adjuntamos la siguiente tabla (1.6.L.), en la que podemos apreciar cómo a la agricultura se dedican mayoritariamente el conjunto de ciudadanos procedentes de Europa del Este, del África subsahariana y destacadamente aquellos/as que proceden del Magreb y de Oriente Medio.

Al sector de la hostelería, principalmente se dedican los/as originarios/as de Asia e Iberoamérica, y un cierto porcentaje de mujeres del Magreb y Oriente Medio.

Al servicio doméstico se dedica, casi en su totalidad, el género femenino, concretamente las mujeres procedentes de Asia, Iberoamérica, del Magreb y Oriente Medio, y destacadamente las procedentes de la Europa del este. Es significativo el bajo porcentaje de mujeres subsaharianas que se dedican a este sector.

Al comercio se dedican principalmente los hombres procedentes de Asia, Magreb y Oriente Medio y los hombres y las mujeres de la África subsahariana.

Por último, al sector de la construcción se dedican exclusivamente los hombres procedentes de Europa del Este y de África subsahariana y en menor medida los procedentes del Magreb y Oriente Medio.

	Género	Origen geopolítico				
		Asia	Europa del Este	Ibero-américa	Magreb y Oriente Medio	África Subsahariana
Agricultura	M	-	28%	14%	37%	29%
	F	-	21%		17%	20%
Hostelería	M	55%	-	20%	-	-
	F	57.6%	-	21%	21%	-
Servicio doméstico	M	-	-	-	-	-
	F	14%	38%	32%	26%	
Comercio al por menor	M	31%	-	-	19%	22%
	F	-	-	-	-	20%
Construcción	M	-	38%	18%	-	25%
	F	-	-	-	-	-

Tabla 1.6.L. Ocupación laboral por conjunto geopolítico de procedencia y género.

Fuente: Pérez Yruela y Rinken (2005). Adaptación propia

\*- Porcentajes no significativos por su baja incidencia

Aunque existe una tendencia al asentamiento geográfico de las familias extranjeras e inmigrantes, se mantienen un buen número de familias inmigrantes que itineran durante todo el año entre diferentes zonas de Andalucía y otras zonas de España como Aragón y Cataluña. Se trata de temporeros/as dedicados/as a la agricultura que a lo largo de los últimos años han establecido verdaderos ciclos de trabajo itinerante entre Huelva (fresas), Jaén (aceituna), Lérida (pera y manzana), Valencia (naranja),...

Con respecto a las ocupaciones en la unidad familiar, la hegemonía de la agricultura-ganadería, va dando paso a otras dedicaciones como las de la construcción y la hostelería, y es de destacar la incorporación al mercado laboral de las mujeres, llegando a igualar los niveles de ocupación masculina pero dedicándose éstas, principalmente al sector servicios.

En Andalucía, el mercado laboral está fuertemente segmentado en un sector primario con empleos ocupados por ciudadanos autóctonos, y un mercado de segunda con empleos que éstos no quieren, se trata de empleos informales, temporales y precarios, que actúan como motor de reclamo a la inmigración, empleos relacionados con la agricultura, la construcción, el servicio doméstico, la venta ambulante,...

García Castaño y Granados (2002) afirman que el mercado laboral en el que se insertan las poblaciones de inmigrantes en Andalucía, de manera especial en la provincia de Almería, está fuertemente determinado por su precariedad.

Jaén, dedicada fundamentalmente, al monocultivo del olivar, sector que de manera temporal durante unos meses en invierno ofrece trabajo a una inmigración de carácter itinerante. Igual ocurre en ciertas zonas de agricultura extensiva en Córdoba y Granada.

El hecho de que Málaga y Almería concentren a la mayor parte de la inmigración en Andalucía, no se debe al azar, existen varios factores relacionados con la búsqueda de trabajo o de ocio y clima, de aquí las principales diferencias en cuanto a los orígenes, en Málaga mayoritariamente comunitarios y en Almería Africanos e iberoamericanos.

Mientras en Almería se dedican ambos a la agricultura intensiva principalmente, el Málaga, los comunitarios generalmente vienen de turismo o realizan pequeñas inversiones y los iberoamericanos satisfacen las demandas del sector servicios. También en Málaga existe un importante colectivo de europeos del Este dedicados a la construcción y al negocio de la importación.

No podemos dejar de mencionar, aún en pequeños porcentajes, la presencia de mafias dedicadas al contrabando, el blanqueo o la prostitución, que operan desde la Costa del Sol y que tienen su eco en las principales poblaciones andaluzas. También existe un importante número de ciudadanos/as asiáticos que se dedican a la hostelería, al comercio al por mayor y venta ambulante en la Costa del Sol y en las capitales de provincia. Añadimos además la presencia de población femenina africana e iberoamericana dedicada al servicio doméstico.



Hemos visto como, en general, el mapa geo-económico y laboral andaluz determina la localización y el asentamiento de la inmigración, como dicen García Castaño y Granados (2002:9):

*“En todos los casos, las características de las economías provinciales y de los diferentes mercados laborales andalusíes funcionan como filtros de población extranjera, demandando en cada caso un perfil de trabajadores que se adapten y se ajusten a las exigencias cambiantes del mercado”,*

Hemos de considerar las preferencias personales de los empresarios y sociales del contexto de acogida ante un determinado “perfil” de inmigrante, así tendríamos ciertas vinculaciones entre ciertos orígenes, géneros y ciertos empleos y zonas como son los siguientes casos:

- *El cambio de mano de obra para la recogida de la Fresa en Huelva, pasando de hombres magrebíes a europeas del Este.*
- *El caso de la construcción, dónde en la costa del Sol, europeos del Este ocupan puestos más cualificados y en Almería, los subsaharianos ocupan puestos de menor rango.*
- *Mujeres centroamericanas que se dedican al servicio doméstico.*
- *Marroquíes que se dedican a la agricultura.*
- *Asiáticos a la hostelería y el comercio.*

Además, la existencia de redes “sociales y emocionales” ayudan a superar la ruptura familiar del inmigrante, aunque para Checa (1995), no se llega a dar esa ruptura porque existe coordinación y planificación para que el inmigrante ayude económicamente a la familia. Y al establecimiento en la sociedad de llegada, ya que, el inmigrante sabe cuál es su punto de destino, en el que encontrará ayuda de de compatriotas, redes perfectamente establecidas, como afirma el profesor Cazorla (2002), los marroquíes de Tánger se concentran en El Ejido, mientras que los de Nador en Roquetas de Mar...

O, la redes espirituales y religiosas, como por ejemplo en el caso de la población rumana en Granada, dónde un sacerdote ortodoxo, que se encarga de ofrecer servicios espirituales a la población rumana, y más allá, también de trabajar para su integración social, aporta al informe del defensor del pueblo andaluz (2005) sobre la inmigración.

*“...Aunque se han dado pasos importantes en el proceso de integración, como la asistencia sanitaria para todos, la educación infantil gratuita incluso para los hijos de padres no regularizados o la creación dentro de la Guardia Civil del Equipo de Atención al Inmigrante, todavía "se necesitaba una política de integración más dinámica y flexible que tenga como objeto llegar al inmigrante, sea legal o no lo sea, para asesorarlo e informarlo en su complicado proceso para integrarse en la sociedad". Tres medidas concretas podrían ser:*

*1. Un generoso proceso de regularización que les saque del aislamiento y que contribuya a eliminar cualquier forma de miedo y de explotación.*

*2. La existencia de contactos periódicos colectivos con representantes oficiales en los que se les informe sobre sus derechos y obligaciones y de los recursos de todo orden que tienen a su alcance.*

*3. Designar una persona encargada de defender y asesorar individualmente a los inmigrantes, que se de a conocer y que tenga una visión dinámica de su cargo y no del tipo "quien quiera algo que venga a mi despacho", y que tenga la posibilidad de conectar con la Policía, la Junta o el Ayuntamiento, para resolver los problemas de abusos o para guiar a las personas, y de esa forma los inmigrantes se transformen, poquito a poco, en personas equilibradas y seguras que confían en el sistema y con afán de integrarse mejor en la sociedad española.*

### 1.6.2. Políticas regionales sobre Inmigración.

En Andalucía, se han venido desarrollando políticas referidas a la inmigración desde hace años. Así, de modo sectorial, existían previsiones para la atención social del inmigrante en el I Plan Andaluz de Servicios Sociales, para la atención educativa por parte de la Consejería de Educación o para la atención sanitaria por parte de los servicios de Salud.

En los últimos años del anterior milenio, y en el año 2000, en materia de inmigración, existía en primer lugar la necesidad de coordinar las competencias ejercidas por diferentes Consejerías, Organismos y Empresas Públicas de la Junta de Andalucía y más importante aún, se asumió la necesidad de integrar en una misma estrategia las diferentes actuaciones e intervenciones en materia de inmigración que desde la Administración de la Comunidad Autónoma se habían de llevar a cabo. Se trataba, al igual que se estaba haciendo en otras regiones, de establecer un marco abierto y flexible, que, fundamentado en principios tales como la igualdad, integralidad, globalidad, interculturalidad y participación, proporcionara una línea para responder a la diversidad de situaciones con que se presenta la inmigración en Andalucía y a las necesidades dinámicas de una realidad social cambiante.

Por ello, se creó, para los años 2001-2004, el Primer Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, coordinado por la Dirección General de Coordinación Políticas Migratorias de la Junta de Andalucía (en adelante DGCPM) y con repercusión en el funcionamiento y el establecimiento de políticas por parte de las diferentes consejerías y responsabilidades de la Junta de Andalucía.

A continuación, vamos a pasar a describir el citado plan, no sin antes mencionar, que actualmente, a la vez que se está evaluando la última anualidad desarrollada, se ésta estudiando un documento borrador con algunas de las líneas de actuación del segundo Plan Integral para la Inmigración en Andalucía como continuación y mejora del anterior.

No hemos de pensar que el primer Plan es algo del pasado y que en la actualidad no tiene vigencia, pues, actualmente es cuando, unas acciones tan amplias, novedosas e interdisciplinarias como las emprendidas están alcanzando su máximo impacto social. Prueba de ello, es la necesidad detectada de articular un segundo plan sucesor del primero.

A través de los servicios de información telemática de la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía, aún no es posible acceder al mencionado borrador, aún así, atendiendo a las directrices presentadas por la Consejera de Gobernación en el Foro Andaluz de la Inmigración (2006), el segundo plan Integral para la inmigración en Andalucía, supone una continuidad y una renovación que partiendo de la evaluación continua del primero, responde a los mismas intencionalidades y principios rectores, tratándose ahora de ampliar, profundizar en las medidas de actuación y los objetivos a conseguir.

Concretamente, las principales novedades del II Plan consisten en:

- a) Provincialización de las gestiones y descentralización sevillana del Plan, atendiendo a las características específicas que el fenómeno migratorio tiene en cada zona de Andalucía, ya que tanto la densidad de población inmigrante como el perfil medio de la misma presenta diferentes valores y características.
- b) Impulso de medidas educativas, laborales, sanitarias, culturales, de infraestructuras o de sensibilización orientadas a facilitar la plena integración de los inmigrantes en nuestra comunidad autónoma.

- c) Atención especial a las áreas socioeducativa, con una mayor inversión, y socio-sanitaria, con especial atención a las necesidades de las mujeres inmigrantes, facilitando la mejora del acceso a servicios como la educación materno-infantil, la planificación familiar o la atención a problemas derivados de malos tratos contra las mujeres.
- d) Especial compromiso en ofrecer servicios sociales comunitarios y proyectos específicos para menores, jóvenes y mujeres inmigrantes. También medidas sociolaborales, encaminadas a mejorar la formación para el empleo, la orientación laboral, la incorporación al mercado de trabajo o el fomento del autoempleo entre este colectivo.

El I plan para la inmigración en Andalucía, se fundamenta en las diversas competencias que la Junta de Andalucía tiene atribuidas por mandato constitucional y estatutario. Trata de prestar servicios básicos a los/las ciudadanos/as, entre los que la población inmigrante constituye uno de los sectores con especiales dificultades de acceso a prestaciones sociales, hecho que se agudiza cuando éstos carecen de los requisitos legales exigidos. No podemos olvidar, sin embargo, que "la principal responsabilidad en materia de inmigración concierne a la Administración del Estado.

En este Plan, así como en los documentos técnicos de seguimiento elaborados, se realiza un análisis de la realidad de la inmigración en Andalucía, dónde se muestran diversos aspectos relacionados con el fenómeno que ponen de manifiesto cada vez, su carácter dinámico, permitiéndonos a la vez observar su evolución y tendencias. Todo ello se realiza a partir de los datos obtenidos del Instituto Nacional de Estadística, del Registro de Extranjeros Residentes del Ministerio del Interior, de los datos aportados por la Dirección General de Extranjería e Inmigración, del Anuario de Migraciones que edita el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, del Anuario de Estadísticas Laborales y Asuntos Sociales que edita el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, así como del Instituto de Estadística de Andalucía.

También en él, se recogen y estudian las diferentes modificaciones relativas a las normas existentes en materia de extranjería en el marco jurídico comunitario, estatal o autonómico en el que se enmarca.

Atendiendo a la finalidad última de este Plan, es decir, a la plena integración del inmigrante en la sociedad de acogida, se asumen una serie de principios rectores:

- a) Igualdad: como principio básico según el cual, la incorporación de las personas de origen extranjero a la sociedad andaluza y española ha de producirse en condiciones de equiparación con los/las nacionales en derechos, obligaciones y oportunidades. Lo contrario supondría renunciar al objetivo último de la integración social plena. En este sentido, se atenderá de manera explícita al derecho de las mujeres inmigrantes a incorporarse en nuestra sociedad en condiciones de igualdad con los hombres.
- b) Integralidad: el plan debe contener aspectos de prevención, atención y promoción, y debe contemplar integralmente las diferentes Áreas de actuación, porque sólo así se garantiza la no fragmentación del sujeto destinatario del mismo, que es el ser humano, inmigrante o no.
- c) Globalidad: la consideración de la sociedad como un todo, y por ello, la necesidad de orientar las actuaciones del plan a toda la sociedad, inmigrantes, población de acogida, profesionales, medios de comunicación, y no sólo a una parte de ellos.
- d) Coordinación: tiene que basarse en la coordinación de todos los organismos de la Junta de Andalucía que intervienen en el fenómeno de la inmigración, así como en la cooperación con las diferentes instituciones, especialmente administración del estado y ayuntamientos.
- e) Participación: la implicación e intervención activa de las organizaciones sociales, profesionales, civiles y culturales de todo tipo, así como de las Universidades, en la elaboración y desarrollo del plan, es imprescindible para que las medidas y actuaciones derivadas del mismo sean asumidas por el conjunto de la sociedad y por los colectivos afectados.

- f) Interculturalidad: la pluralidad cultural que el fenómeno de la inmigración conlleva sólo puede contribuir a un proceso real y dinámico de integración, si se tiene en cuenta la interacción entre la sociedad de acogida y la población inmigrante, así como los contextos ecológicos y espacios sociales donde ésta se produce, desde el respeto a las respectivas culturas propias y sus peculiaridades, todo ello en el marco de los derechos humanos.
- g) Descentralización: el Plan tiene que establecer unas líneas de actuación y unos instrumentos para su ejecución, pero es consustancial al mismo que su concreción final, así como su gestión efectiva, se hagan en un nivel profundamente descentralizado, mediante la firma de convenios singulares de la Junta de Andalucía con cada ayuntamiento en cuestión.
- h) Normalización: las actuaciones y medidas que el plan contemple no pueden ser excepcionales y/o distintas a las que desarrollan los poderes públicos ordinariamente; No se trata de crear una red paralela para la prestación de los servicios o la dotación de equipamientos, sino de dotar a esas redes de medios y estrategias adecuadas para responder al fenómeno de la inmigración.
- i) Socialización: la obligación de los poderes públicos de impulsar la integración plena de los inmigrantes, no sólo es perfectamente compatible, sino que, requiere la participación y colaboración activas de la iniciativa social; tanto las organizaciones sociales como las redes no formales de socialización deben ser contempladas como espacio intermedio entre lo privado y lo público especialmente indicado para la intervención social en materia de inmigración.

Aunque, se establecen objetivos específicos y medidas concretadas de actuación en cada una de las diez áreas de intervención que componen el plan, existe una relación de objetivos generales que, por sus características, abarcan e impregnan al conjunto del plan y que condicionan el alcance, la efectividad e incluso la legitimación social del mismo:

- a) Favorecer la plena integración social, laboral y personal de la población inmigrante, como sujeto de derechos y deberes, creando las condiciones que favorezcan dicha integración en el seno de la sociedad andaluza.
- b) Asegurar el acceso de la población inmigrante a los servicios básicos comunes al conjunto de la población, tales como la sanidad, la educación, la vivienda, los servicios sociales y la atención jurídica, impulsando y realizando estrategias activas que garanticen este acceso.
- c) Cualificar la oferta de bienes y servicios tanto a la población inmigrante como a la de acogida, fomentando la coordinación y cooperación de las actuaciones de los poderes públicos.
- d) Mejorar permanentemente el conocimiento de la realidad y de las estrategias más adecuadas para el cambio, mediante el mantenimiento sostenido de la actividad de investigación y la formación permanente de personal cualificado para este tipo de intervención.
- e) Fomentar la sensibilización social acerca de los valores positivos del hecho de la inmigración, y de rechazo a toda forma de racismo y xenofobia, y cualquier clase de discriminación.
- f) Contribuir a mejorar las condiciones de vida y de las infraestructuras de los países de origen de la población inmigrante, mediante el conjunto de actuaciones que constituyen la cooperación al desarrollo.

Cómo estructura central del plan, están las diez áreas de actuación que garantizan una perspectiva global en la elaboración de los diferentes programas y en la determinación de las intervenciones y actuaciones a realizar en cada caso (Tabla 1.6.2). Se trata de abrir y potenciar espacios, ámbitos comunes, interdisciplinarios, e intersticiales de actuación e intervención, que se agruparan en las siguientes áreas, de las cuáles se especifica la intención de cumplir con unos objetivos específicos a través de una serie de medidas de actuación.



Área de Intervención	Nº de objetivos	Nº de medidas
1. SOCIO-EDUCATIVA	6	23
2. SOCIO-LABORAL	10	21
3. SOCIO-SANITARIA	8	11
4. RECURSOS SOCIALES	10	42
5. VIVIENDA	2	8
6. SOCIO-CULTURAL	5	20
7. ATENCIÓN JURÍDICA	2	4
8. FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN	13	25
9. SENSIBILIZACIÓN SOCIAL	4	15
10. COOPERACIÓN AL DESARROLLO	1	3

Tabla 1.6.2. Áreas de Intervención del I Plan Integral para la inmigración en Andalucía, contempladas en el Borrador del II Plan (2006).

No es el momento de ampliar aspectos concretos sobre las áreas de intervención del plan, el cuál podemos obtenerlo en el servidor de la Junta de Andalucía, web de la Consejería de Gobernación. (DGCPM, 2006). Sí nos detendremos para analizar en mayor profundidad el área de intervención socio-educativa en el siguiente capítulo de este trabajo, que trata sobre las relaciones entre el binomio inmigración y escuela.

El I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, además de incluir un capítulo presupuestario, desarrolla una serie de recomendaciones para la coordinación, el seguimiento y la evaluación del mismo. La intención es conocer la consecución de los resultados que se esperan y poder así realizar matizaciones y modificaciones de las medidas que permitan su mejora y adaptación a la realidad migratoria que irán garantizando la eficacia. Además, los procesos de evaluación pretenden ofrecer a la sociedad andaluza y a todas aquellas personas interesadas en el hecho migratorio la posibilidad de conocer los resultados de la ejecución de las diferentes actuaciones llevadas a cabo por la Junta de Andalucía, a través de los centros directivos responsables, y el grado de cumplimiento de los resultados asignados a cada objetivo.

Ciertamente, ante una realidad cambiante, y un tema tan complejo como el de la inmigración, existe la necesidad imperante, no sólo de implementar una serie de actuaciones coordinadas como lo son las que propone el plan, sino también de evaluarlas con la intención de tomar decisiones dirigidas a su mejora.

Dada la situación coyuntural actual, donde se evalúa el primer plan a la vez que se debate el contenido del segundo, hemos analizado algunos indicadores de evaluación que han sido extraídos del Documento Técnico de Seguimiento/03 del Plan Integral (DTS/03 en lo sucesivo), y del estudio sobre la integración de los inmigrantes en la sociedad andaluza de Pérez Yruela y Rinken (2005), el cuál, no teniendo la misión de evaluar el plan, aporta nociones sobre la inmigración en Andalucía que se convierten en implicaciones para su mejora.

En el DTS/03, continuando con aquellos principios básicos del Plan inicial que otorgaban un carácter abierto y flexible ante los continuos cambios sociales y la amplitud del tema de la inmigración, se incluye un análisis actualizado de la realidad inmigratoria en Andalucía, una actualización del marco normativo, un análisis y valoración de las medidas ejecutadas en 2003 en función de cada área de intervención, un capítulo presupuestario, así como un capítulo final de conclusiones y recomendaciones.

Acercándonos a la evaluación realizada de las medidas adoptadas en área socio-educativa, podemos apreciar en el DTS/03, cómo en general, la evaluación que se realiza es más cuantitativa que cualitativa, exponemos algunos ejemplos:

- Comprobamos cómo en el objetivo específico 1.1. *Facilitar la escolarización, en cualquier época del año, de todos los niños/as pertenecientes a familias inmigrantes*, existe la medida de divulgación de información relativa al sistema educativo entre las familias inmigrantes, y para ello, lo que se evalúa, son cifras de folletos informativos sobre cuando las familias han de escolarizar a sus hijos/as y la cantidad de idiomas en que están escritos, así como el diferencial de la tasa de escolarización de alumnado inmigrante en el curso en cuestión (p.88). Como vemos, sin una recogida de datos de carácter más cualitativo, no podemos afirmar que ciertamente esa medida tomada haya repercutido en el objetivo pretendido, pues no podemos asegurar que la variación en la tasa de escolarización se deba a la información ofrecida en los trípticos. Una propuesta podría ser, realizar una entrevista a los padres cuando escolarizan a sus hijos/as en el sistema educativo, y preguntarles sobre esta cuestión.
  
- Existen más ejemplos en el texto de Pérez Yruela y Rincken (2005:178), cuando redactan que las medidas del plan que responden a la necesidad de establecer redes y una difusión amplia e interdisciplinar en el territorio andaluz mediante la realización de convenios y subvenciones a entidades y programas, han sido de tal proliferación, que la subvención se ha convertido en un fin en sí mismo. Los programas e instituciones intervinientes, ante la transitoriedad de las ayudas, trabajan con ciertas dosis de incertidumbre que repercute negativamente en sus desempeños.

Esto, sin negar la importancia de los datos cuantitativos, sobre todo cuando la dirección del objetivo o la medida es dotar de recursos humanos y materiales (Medida 1.1.3), o la de autorizar por parte de la Consejería la modificación de las ratios escolares (Medida 1.1.4) o la publicación de materiales de apoyo (medida 1.1.2), o la formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro (medida 1.3.2). Estos datos aportan luz al cumplimiento o no de los objetivos del plan. Ante otra serie de medidas y objetivos como por ejemplo, El 1.5.3.- *Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las Asociaciones de alumnos/as* o el 1.6.1.- *Integración de la población inmigrante en la formación básica de adultos*, junto con datos cuantitativos, y en aras de una evaluación dirigida a la mejora, es necesario analizar otras informaciones cualitativas como el aprovechamiento de la formación por parte del alumnado inmigrante o el grado de implicación del alumnado en las asociaciones.

De hecho, así se recoge en el Plan en su apartado de coordinación, seguimiento y evaluación, dónde se establece una doble vertiente de la evaluación (Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2001-2004):

- 1. La evaluación como proceso centrado en las diferentes áreas de intervención y sus objetivos, ya sea mediante valoración de los componentes de estructura, proceso y/o resultados, utilizando para ello los indicadores formulados para cada objetivo específico establecido.*
- 2. La evaluación centrada en el estado de la cuestión sobre la opinión, actitudes, valores y conocimientos de la propia población inmigrante como destinataria primera, y de la población receptora respecto a las políticas realizadas y a sus propias expectativas ante la inmigración. Para dar cuenta de ambos aspectos, la evaluación deberá comportar actividades tanto de realización de encuestas de opinión y actitudes de los propios inmigrantes y de la población en general, de un lado, como de auditoría anual en el que se recopilará, validará y analizará toda la información acerca de los indicadores y objetivos del plan, de otro.*

Estas dos modalidades de evaluación conllevan aspectos que en algunas de las actuaciones evaluadas, comienzan a notarse mediante el empleo de técnicas para la recogida de información cualitativa, por ejemplo:

- Se prevé la introducción de un indicador cualitativo para el próximo informe de seguimiento en la medida 1.6.2. De desarrollo de planes educativos en los centros de adultos dirigidos a la población inmigrante (p.144).
  
- Para evaluar el cumplimiento del objetivo específico 1.3.- Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española, además de cuantificar el número de profesores de ATAL y el número de alumnado atendido, se "intenta" medir el grado de adquisición de la lengua española por parte del alumnado (p.131), o el grado de satisfacción de la comunidad educativa con la ejecución de ésta medida (1.3.1), utilizando para ello, grupos de discusión.

Por último, como consideración especial relacionada con el desarrollo de nuestro estudio, hemos de significar el objetivo 1.5.-, cuya pretensión es la de *favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio*. Que tiene previstas, entre otras, las siguientes medidas:

- 1.5.1.- Apoyo a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva intercultural, que impliquen a todos los sectores del barrio pueblo o zona educativa en la que se encuentra el centro.

1.5.2.- Impulso de la participación de madres y padres del alumnado inmigrante en los centros docentes.

1.5.4.- Fomento de la participación de madres y padres del alumnado inmigrante en las escuelas de madres y padres.

Siendo, los responsables del Plan andaluz, conscientes de que el acercamiento a la sociedad andaluza que se produce en los contextos sociales donde viven personas de origen extranjero, tiene en la participación de los padres y madres en los centros educativos uno de los principales componentes, se justifica la escasez de acciones realizadas con una serie de razones por las que es dificultosa la participación de padres y madres del alumnado inmigrante:

- Un alto porcentaje de padres y madres trabajan en tareas agrícolas, lo cual les impide acudir al centro y participar en las acciones que promueve el mismo para fomentar dicha participación.
- La barrera del idioma dificulta el acercamiento al centro. No están acostumbrados a estas dinámicas de participación.
- El horario de las actividades del centro coincide con el horario de trabajo de los padres y madres.

En la última evaluación publicada del plan, se expone que hasta el momento se han llevado a cabo diversos encuentros con familias inmigrantes, sobretudo a la hora de explicar la posibilidad de becas o ayudas al estudio y a la hora de preparar o participar en actividades culturales de carácter puntual como una verbena o una semana cultural. (DTS/03: 137-140).

## 1.7. Perfil de la inmigración en Granada

Cómo ya hemos visto en el apartado anterior, los últimos datos del INE (2006), publican que en Andalucía residen 420.207 ciudadanos/as extranjeros/as e inmigrantes regularizados, de ellos aproximadamente el 9%, se encuentran en la provincia de Granada, lo que viene a significar 36.318 personas de origen no español. (Gráfico 1.6.d.).

Atendiendo al conjunto geopolítico de origen, podemos comprobar en el siguiente diagrama como el mayor contingente de ciudadanos/as de otros orígenes diferentes al español que residen en Granada son los de procedencia sudamericana (10.806), seguidos por los procedentes de Unión Europea (9.532), los de África (7.915) y los del resto de Europa o Europa del Este (5.583). (Gráfico 1.7.a)

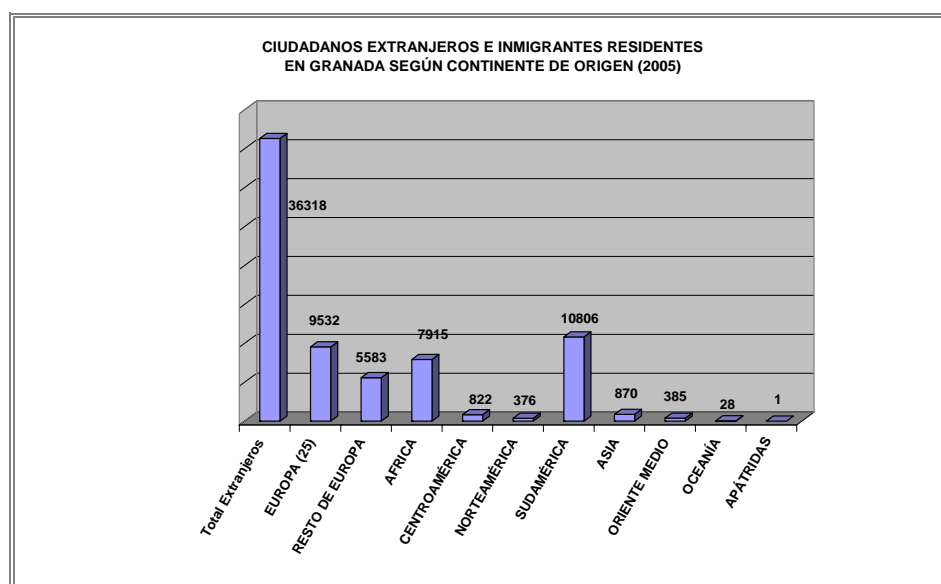


Gráfico 1.7.a. Ciudadanía extranjera e inmigrante residente en Granada según origen geopolítico (2005).

Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

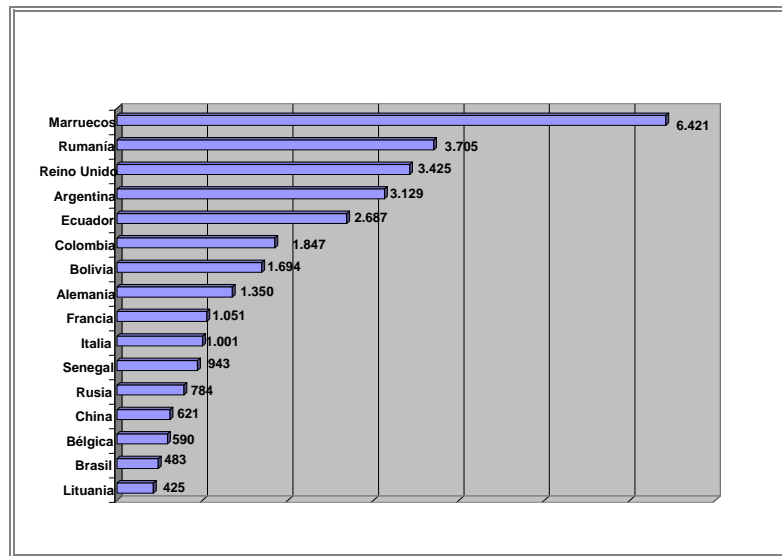
Según países de origen, vemos en el siguiente gráfico (1.7.b.), que mayoritariamente con 6.421 personas, Marruecos es el país con mayor presencia en Granada. También es muy significativa la presencia de 3.705 rumanos/as y de 3.405 personas procedentes del Reino Unido. Señalar igualmente la importante presencia del colectivo iberoamericano a través de los ciudadanos/as de origen argentino (3.1296), ecuatoriano (2.687), colombiano (1.8847) y boliviano (1.694).

Recordemos que en la tabla (Tabla 1.5.ñ.), se observaba que la media nacional de ciudadanos/as extranjeros/as e inmigrantes en función del total de la población era de 8.46%, y que en Andalucía, tal porcentaje bajaba al 5.35%. Pues bien, en Granada, al igual que en otras zonas de España y Andalucía, éste porcentaje varía según municipios, y llegados a este punto radiográfico interesa resaltar a aquellos municipios y localidades de Granada con porcentajes significativos de población de origen no español sobre el total de la población (Gráfico 1.7.c.)

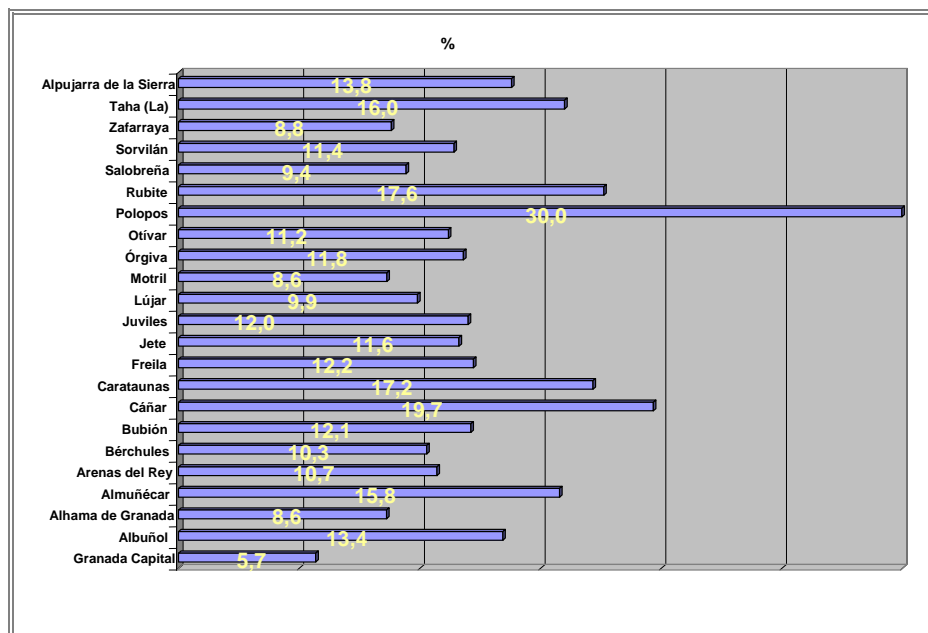
En él, podemos observar como dentro de la geografía granadina, existen municipios con porcentajes muy superiores a la media nacional y a la media andaluza, tal es el caso de Polopos, con el 30% de población de origen no español y Gualchos–Castell de Ferro con el 22.32%, ambos muy cercanos a la costa de Granada. Además, señalamos una serie de municipios cuyos porcentajes de extranjería e inmigración oscilan entre el 15% y el 20%, y por tanto, índices también superiores a la media nacional y regional. Éstos son: La Taha (16%), Rubite (17.6%), Carataunas (17.2%), Cáñar (19.7%) y Almuñecar (15.8%). Se trata de municipios, en su mayoría pertenecientes a la Alpujarra, la Sierra de la Contraviesa, La Sierra de Lújar y la costa de Granada.

Con respecto a Granada Capital, vemos un porcentaje relativo de inmigración inferior a la media (5.7%), es lógico, si atendemos a las concentraciones de población propias de una capital de provincia, pero sería interesante observar cómo se reparte la población de origen no español en los diferentes barrios de la capital.





**Gráfico 1.7.b. Principales países de origen de la ciudadanía extranjera e inmigrante en Granada (2005).**  
Fuente: INE (2006). Elaboración propia.



**Gráfico 1.7.c. Porcentaje de ciudadanos/as extranjeros/as e inmigrantes residentes en municipios granadinos.(2005)**  
Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

En un estudio reciente sobre “*La opinión pública ante el fenómeno de la inmigración en Granada*” realizado por el cabildo de Granada (2006), se han localizado a los diferentes colectivos de inmigrantes en Granada capital. El Barrio del Zaidín es el que agrupa a un 33.5%, la zona centro a un 29.8% y la zona norte a un 22.5%. Se trata de barrios y zonas cuya calidad y precio de vivienda, dan una oportunidad de residencia a la inmigración de tipo económico. Tales, son los casos del Zaidín, el Albaicín, la Chana o Cartuja. Además, existen otros barrios, debido a su espacio reducido, corren graves riesgos de convertirse en verdaderos guetos culturales, tal es el caso del Parque Nueva Granada o Casería de Montijo.

Para acercarnos al origen cultural de estos ciudadanos/as que residen en Granada, analicemos los siguientes gráficos (1.7.d y 1.7.e).

En la capital existen porcentajes mayoritarios de ciudadanos/as procedentes de la Europa comunitaria (32%), de América (31%) y de África (20%) y menor porcentaje los procedentes de Europa del Este (14%) y de Asia (3%). Siendo los principales países de origen de cada conjunto geopolítico los mencionados en párrafos anteriores (Marruecos, Rumania, Reino Unido, Argentina, Ecuador, Colombia,...)

En el resto de la provincia, se puede apreciar claramente como son las ciudades de Almuñecar y Motril, con diferencia, aquellas con mayor número de ciudadanía extranjera/inmigrante. Les siguen las localidades de Salobreña, Albuñol y Polopos, todas ellas situadas en la costa. Además también significamos a Órgiva en la Alpujarra y a Alhama de Granada en el Poniente Granadino. En todas estas poblaciones están representadas culturas de los cinco conjuntos geopolíticos/continentales (Europa comunitaria, Resto de Europa, Asia, África y América), y específicamente vemos como en Almuñecar, en Salobreña y sobretodo en Órgiva, son mayoría los procedentes de la Unión europea.

En Motril, sin embargo son importantes por su cuantía el colectivo procedente de América y el procedente de la Europa del Este (al igual que en la zona de Polopos), también empieza a destacar el colectivo originario de África. En Alhama de Granada es mayoritario el colectivo que procede de África como en la zona costera de la Contraviesa (Albuñol).

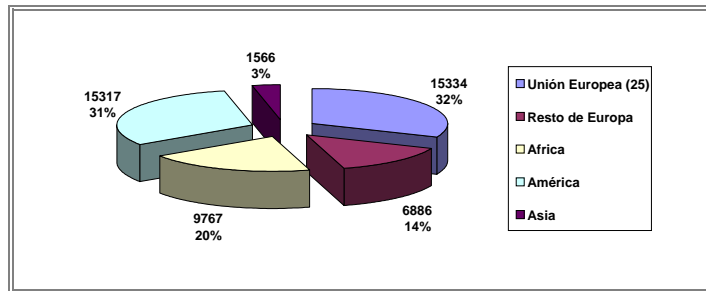


Gráfico 1.7.d. Origen de la ciudadanía extranjera e inmigrante en Granada Capital (2005).

Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

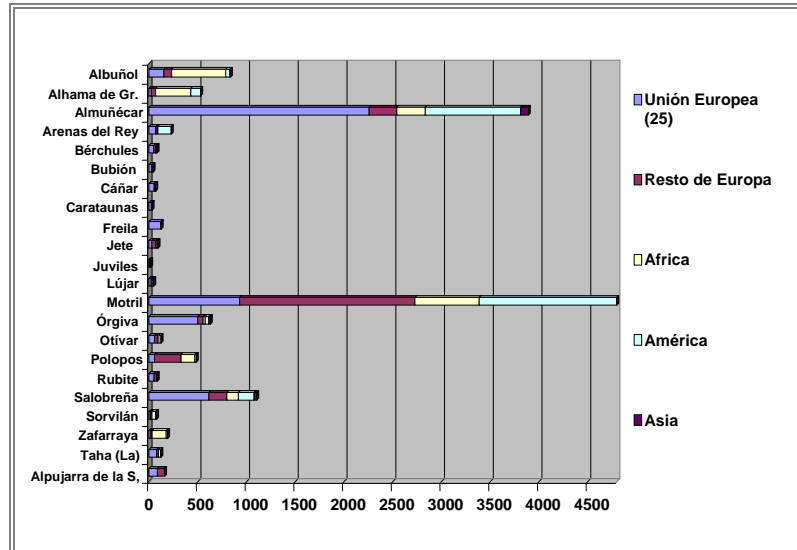


Gráfico 1.7.e. Procedencias de la ciudadanía extranjera e inmigrante en municipios de Granada (2005)

Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

Antes de pasar a establecer un perfil de la inmigración y la extranjería en Granada, veamos datos concretos en una tabla sobre cómo las personas de los diferentes orígenes culturales, se establecen en unas zonas u otras de la geografía granadina en función, sobretudo, de la demanda laboral, de la oferta turística y de la búsqueda del apoyo social y emocional proporcionado por personas de su mismo origen. (Tabla 1.7.f)

PAIS DE PROCEDENCIA	MUNICIPIO DE RESIDENCIA	Nº HABITANTES	Nº EXTRANJEROS E INMIGRANTES REGULARES	% sobre el total
MARRUECOS	Granada	244716	2440	1,00
	Albuñol	6151	486	<b>7,90</b>
	Motril	53547	448	0,84
	Almuñécar	26279	222	0,84
	Baza	22986	222	0,97
	Zafarraya	2311	185	<b>8,01</b>
	Armillá	16938	156	0,92
	Polopos	1693	149	<b>8,80</b>
	Loja	20707	135	0,65
	Alhama de Gr	4968	116	2,33
ECUADOR	Maracena	18202	115	0,63
	Granada	244716	1.160	0,47
	Motril	53547	316	0,59
	Baza	22986	280	1,22
	Huétor -Tajar	8760	235	<b>2,68</b>
ARGENTINA	Gualchos	4041	203	<b>5,02</b>
	Granada	244716	915	0,37
	Almuñécar	26279	440	1,67
	Motril	53547	235	0,44
RUMANIA	Santa Fe	14236	112	0,79
	Motril	53547	907	1,69
	Gualchos	4041	587	<b>14,53</b>
	Granada	244716	269	0,11
	Polopos	1693	220	<b>12,99</b>
COLOMBIA	Baza	22986	122	0,53
	Granada	244716	862	0,35
	Motril	53547	254	0,47
	Baza	22986	106	0,46
INGLATERRA	Cenes Vega	7474	47	0,63
	Almuñécar	26279	686	<b>2,61</b>
	Orgiva	5104	360	<b>7,05</b>
	Granada	244716	214	0,09
SENEGAL	Salobreña	11503	176	1,53
ALEMANIA	Granada	244716	642	0,26
BOLIVIA	Almuñécar	26279	504	<b>1,92</b>
RUSIA	Huétor Tajar	8760	199	<b>2,27</b>
LITUANIA	Motril	53547	172	0,32
	Motril	53547	151	0,28

Tabla 1.7.f. Porcentajes más significativos de extranjeros sobre el total de población censada en Granada en función del municipio de residencia y el país de procedencia. Fuente: Informe del defensor del Pueblo andaluz. 2005.

Apreciamos como factores empresariales (económicos) y turísticos, en determinados lugares geográficos de la provincia, van determinando la procedencia de la ciudadanía extranjera e inmigrante (Colectivo IOÉ, 2002). Así, aquellos/as que proceden de Marruecos se instalan principalmente en la costa (Albuñol-7.90%- y Polopos- 8.80%-) y en la zona del poniente (Zafarraya y Alhama de Granada -8.01%-). Aquellos/as que proceden de Ecuador se concentran principalmente en Gualchos-Castell de Ferro (5.02%) y en Huétor-tajar (2.68%), al igual que los procedentes de Bolivia (2.27%), en ambos casos, principalmente se dedican a la agricultura, bajo plástico en la costa y extensiva en el poniente.

El colectivo procedente de Rumania está muy concentrado en la zona de Gualchos-Castell de Ferro (14.53%) y Polopos (12.99%), en la costa, ya que mayoritariamente se dedican a la agricultura intensiva<sup>4</sup>, a la pequeña industria de envaso que nace de la misma y a la construcción, aunque como afirma el estudio sobre la opinión de la inmigración en Granada (2006), sólo cinco de cada diez inmigrantes poseen permiso de trabajo.

Por último señalar cómo el colectivo de que procede de la Europa comunitaria, principalmente lo hace por el clima y el turismo de playa en el caso de los alemanes (1.92%) e ingleses (2.61%) que se instalan en Almuñecar o por turismo rural en el caso de los ingleses (7.05%) que instalan en Órgiva o en la baja Alpujarra.

Concretamente, en una entrevista informal con una persona clave en la integración de la población rumana en Granada, un sacerdote católico ortodoxo que los atiende en el plano religioso,

---

<sup>4</sup> según Cazorla (2002), los propietarios de invernaderos son mayoritariamente españoles que en su momento fueron emigrantes desde la Alpujarra y la costa a Alemania y otros lugares de Europa y que al regreso, invirtieron sus ahorros en la adquisición de terrenos y la construcción de invernaderos y desarrollo de cultivos.

"Yo estoy en contacto con unos dos mil rumanos: mil en la zona de Motril y otros mil en Castell de Ferro y alrededores. En Granada capital la situación es muy complicada, porque allí viven, sobretudo, rumanos gitanos que por su vida nómada hacen casi imposible saber el número y la situación en que se hallan".

Con respecto al género de la ciudadanía extranjera e inmigrante en Granada, mencionar que generalmente existen unos porcentajes similares a la media en Andalucía, recordemos 46% de mujeres y 54% de hombres. Significar solo tres casos en los cuáles los porcentajes se distancian de la media, éstos son: la existencia de un 70.91% de hombres sobre las mujeres cuando la procedencia es de Oriente Medio. Parecido ocurre cuando la procedencia es del continente africano, Marruecos mayoritariamente, con un 66.15% a favor del género masculino. Y un porcentaje superior de mujeres (63.02%), cuando la procedencia es de Centroamérica (Gráfico 1.7.g.)

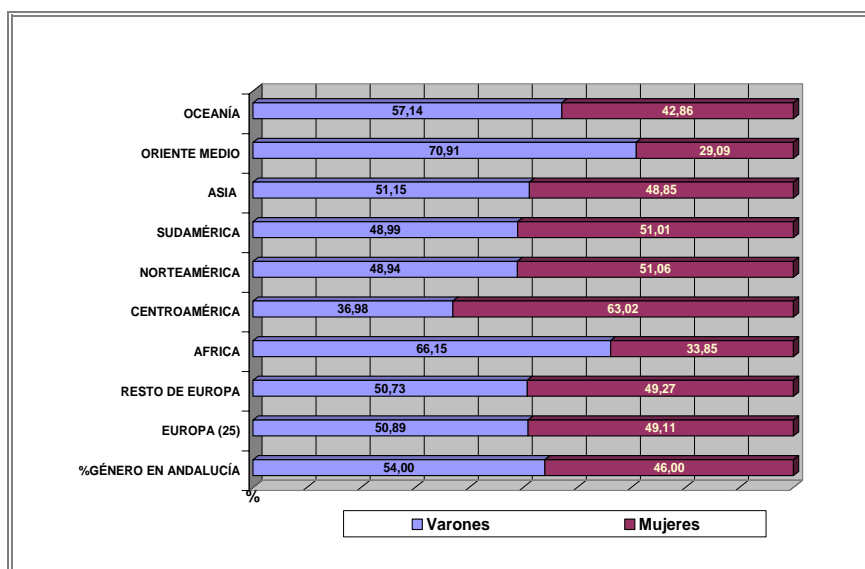


Gráfico 1.7.g. Género de la ciudadanía extranjera e inmigrante en Granada. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.

### 1.7.1. Actitudes de la sociedad receptora.

El fenómeno de la inmigración no causa indiferencia. Además de atraer la atención de dirigentes y países para la elaboración de planes y actuaciones de índole política, también causa efectos en la percepción social de la población de acogida, por ejemplo, según el eurobarómetro de febrero de 2002, la inmigración constituía una preocupación social para el 80% de los europeos. Dicha percepción, está mediatizada, como hemos visto anteriormente, por informaciones imparciales y visiones prejuiciosas y estereotipadas de la realidad. Percepciones que, siempre, ponen a prueba la respuesta de la sociedad receptora y la actitud de los/as ciudadanos/as inmigrantes y el mismo objetivo de la integración social.

Las actitudes de las sociedades receptoras ante la inmigración son diversas, variando éstas de unos estados a otros, y dentro de un mismo estado, en función del colectivo o la comunidad en cuestión. Estructuralmente, el posicionamiento de las sociedades ante la inmigración, depende de la tradición social e ideológica con que, a lo largo del tiempo, se haya ido tratando la temática.

En Europa, en general, según un estudio realizado por el observatorio Europeo contra el racismo y la xenofobia en 2001, ha aumentado el número de agresiones xenófobas atribuidas al fenómeno inmigratorio, y en concreto el rechazo al colectivo musulmán, acelerado en parte por los atentados terroristas. También influyen los actuales discursos políticos de ultraderecha, donde la inmigración se anexiona a otros fenómenos sociales como la delincuencia y el correspondiente deterioro de la seguridad.

Por otra parte, la presencia de inmigrantes y asilados trae también a colación la preocupación por el respeto de los derechos humanos. Tales derechos, aceptados y reconocidos por la Unión Europea, en los últimos años, no son aplicados de forma idónea, a juicio de organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales, poniéndose en duda ciertas actuaciones “contra” el fenómeno de la inmigración, en lugar de “a favor” de los derechos humanos. Ejemplos recientes se dan en España, cuando se duda de la adecuación en la respuesta del gobierno español al caso de las vallas de Ceuta y Melilla o al caso del conocimiento por parte de los servicios de inteligencia españoles de la existencia de barcos negreros desapareciendo en su trayecto a las Islas Canarias.

En el estudio del observatorio Europeo contra el racismo y la xenofobia, se concluyó que *la tolerancia hacia las minorías étnicas es menor en los estados miembros con mayor proporción de inmigrantes, mientras que en aquellos que cuentan con menor presencia extranjera la intolerancia presenta una escasa incidencia* (Tabla 1.7.1. Actitud europea hacia las minorías étnicas). De forma particular y atendiendo a la tabla que se adjunta (1.4.4.), podemos comprobar como los países nórdicos (Suecia y Finlandia) y España son aquellos países cuyas personas son más tolerantes (71-77%), mientras que la mayor presencia, de personas que abiertamente se declaran intolerantes, aparece en Francia, Alemania y Reino Unido, con el 19%, 18% y 15% respectivamente.

	TOLERANTES	AMBIVALENTES	INTOLERANTES
Alemania	53%	29%	18%
España	77%	18%	4%
Francia	55%	16%	19%
Finlandia	71%	21%	8%
Suecia	76%	15%	9%
Reino Unido	58%	27%	15%

**Tabla 1.7.1. Actitud hacia las minorías étnicas.**

Fuente: Observatorio Europeo contra el Racismo y la Xenofobia. 2001



Como vemos, España, es el país europeo con mayor índice de tolerancia hacia la inmigración, pues un 77% de su población se declara tolerante.

La actitud de los españoles hacia la inmigración, suele ser más positiva cuánto mayor es la proporción de población inmigrante. Dato corroborado por el crecimiento de las actitudes positivas hacia el fenómeno de la inmigración a través de los años, 1995-2000 (CIS, 2000). Al contrario ocurre con la tendencia de otros países europeos, cuyas actitudes son más negativas cuanto mayor presencia de inmigración hay en sus territorios.

En parte, podríamos justificar, al igual que Pérez Díaz y otros (2002), la actitud positiva de la población española hacia la inmigración en base a su experiencia previa y reciente como país de emigrantes, en algunos casos en procesos de retorno (Ruiz Garzón, 2001). De hecho, en el estudio sobre actitudes y valores en las relaciones interpersonales de 2002 del CIS, se concluyó que, a la ciudadanía española no le importaría nada tener como vecinos a inmigrantes o extranjeros (73% de elección), y les resulta más molesto sí éstos, son gitanos o negros, aunque en índices bajos en comparación con la molestia de tener que convivir con alcohólicos o personas que hayan estado en la cárcel.

No obstante, otros estudios sociales del Centro de investigaciones sociológicas en los últimos años, han situado la percepción de los españoles del fenómeno inmigratorio cómo un problema social grave. En uno de los últimos estudios, el nº 2622 correspondiente al barómetro de Octubre de 2005, la inmigración ocupaba el segundo lugar de los principales problemas sociales en España, con el 37.4%, detrás del paro (51.1%). En tercer lugar se encontraba el terrorismo, concretamente el de ETA (25.0%), pues el terrorismo internacional había caído hasta un 0.1%.

En Granada, recientemente se han publicado los resultados de un estudio realizado por el Ayuntamiento de la localidad en colaboración con un equipo de investigación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada (2006), sobre *“La opinión pública ante el fenómeno de la inmigración en Granada”*.

Los resultados en general, muestran una actitud positiva de la ciudad de Granada hacia la inmigración. Los índices más significativos son:

- El 82% de la población que manifiesta no importarle que los/as compañeros de colegio de sus hijos/as sean de origen inmigrante.
- Más del 60% manifiesta que la inmigración no constituye una amenaza para el orden público o para el empleo, aunque, es significativo, que aprox. El 50% estime que ya hay demasiados inmigrantes y por tanto debería de limitar la entrada de más.
- Sólo un 30% de los participantes en el estudio manifiestan que es necesario legalizar la situación de todos los inmigrantes.

También el estudio arroja como resultado que la sociedad de Granada, tiene una actitud más positiva hacia la inmigración procedente de Iberoamérica, África subsahariana y Asia, y menos positiva hacia los europeos del Este y los del Magreb.

*Capítulo Segundo:*

***INMIGRACIÓN Y ESCUELA***

- 2.1. Introducción.
- 2.2. Marco legal del binomio inmigración y escuela.
- 2.3. Respuestas educativas al fenómeno de la inmigración.
  - 2.3.1. Procesos de escolarización:
    - 2.3.1.1. En España.
    - 2.3.1.2. En Andalucía.
    - 2.3.1.3. En Granada.
  - 2.3.2. Plan andaluz para la atención educativa del alumnado inmigrante.
    - 2.3.2.1. Aulas temporales de adaptación lingüística.
    - 2.3.2.2. Implicaciones del Plan en Granada
    - 2.3.2.3. Otras acciones socio-educativas.



"Lo cierto es que los acontecimientos y las incorporaciones de este alumnado se producen tan rápidamente que casi no nos da tiempo a adaptarnos, en la mayoría de los casos echamos mano de nuestra didáctica diaria e intentamos salir airoso de la mejor manera posible. No obstante, no siempre lo conseguimos, preguntamos a los compañeros y buscamos recetas de cómo tratar al marroquí, al eslovaco o al ruso, que nos miran atónitos cuando vocalizamos pausadamente y gesticulamos con exageración en un intento de hacernos entender y sobretodo porque aprendan rápido, hemos convertido nuestra clase en un laboratorio en el que ensayamos nuestras recetas, necesitamos ayuda"

Martín, (2001: 310)



"...Contamínname, mézclate conmigo, que bajo mi rama tendrás abrigo..."

Pedro Guerra, Cantautor.



## 2.1. Introducción.

En el ámbito educativo también se reflejan los fenómenos sociales de la extranjería y la inmigración, los cuáles, cómo hemos visto y justificado en el capítulo anterior, presentan varios ángulos o enfoques que los caracterizan y que van a determinar los procesos de integración de éstas personas en la sociedad.

A sabiendas de la importancia del enfoque laboral como piedra angular del proceso de integración y de la interrelación sistémica entre los otros factores de la inmigración, en este estudio que realizamos, nos vamos a centrar en el ámbito educativo por ser el de nuestra especialidad y por considerar que la educación de los hijos/as de inmigrantes sino es de vital importancia para su proyecto migratorio a corto plazo, si lo es a largo plazo, y además es esencial para la sociedad en general, pues la sociedad del futuro estará constituida y decidida por los ciudadanos/as que en potencia hoy, se encuentran en los centros educativos.

En este capítulo, centrado en el ámbito educativo, se han tomado como fuentes portadoras de datos: El Observatorio Permanente de la inmigración de Andalucía, el Instituto de Estadística de Andalucía (IEA); La Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, (Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad). Consejería de Gobernación. Dirección general de coordinación de políticas migratorias. Plan andaluz para la atención del alumnado inmigrante. Así como Literatura y documentos especializados, prensa y foros divulgativos y científicos. Ello ha permitido:

- Esbozar estadísticamente el reflejo del fenómeno de la extranjería y la inmigración en las aulas del sistema educativo.
- Detectar el reclamo desde diversos ámbitos de mayor apoyo económico y humano de las administraciones, pues el fenómeno en los últimos años desborda todas las previsiones en cuanto a número y a diversidad de los menores escolarizados y por escolarizar.
- La demanda de un cambio organizativo y funcional en los centros, caracterizado por la creación de unidades o departamentos específicos de educación para la integración y/o de educación intercultural.
- La necesidad de materiales educativos para trabajar la integración cultural en las aulas y la necesidad de una formación específica para el profesorado en temas de educación intercultural.
- La necesidad de estudios e investigaciones de campo, pues abundan en la actualidad los estudios de carácter teórico sobre los estudios prácticos en esta temática (Aguado, 2002).
- La urgencia de actuar en el ámbito escolar debido al aumento de jóvenes y niños inmigrantes (procesos de reagrupación familiar y menores no acompañados)



## 2.2. Marco legal del binomio Inmigración y Escuela.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, establece en su artículo 26: que toda persona tienen derecho a la educación, y ésta deber ser gratuita, al menos en lo que concierne a la instrucción elemental y fundamental. (...). También postula que, la Educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos fundamentales; Favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. La Unión Europea se adhiere a estos postulados en la Directiva Pública de 1977.

La Constitución (1978), establece en su artículo 27 que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

La Ley General de Educación (LGE, 1970), garantizaba el derecho a la educación de los extranjeros, en igualdad de condiciones a los españoles, pero desde una perspectiva asimilacionista, centrando el interés de la escuela en proporcionar información de la cultura española, olvidando el enriquecimiento multicultural en el aula.

La ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) equipara los derechos de los estudiantes extranjeros a los de los españoles, especialmente en aquel de recibir una educación integral. Por tanto, el alumnado de origen no español, debiera estar incluido ahí, Además, a través de medidas compensatorias, también se prevén actuaciones dirigidas al alumnado desfavorecido social y culturalmente.

La Ley Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (L.O.G.S.E.), en su artículo 63 establece que: “con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y además, proveerán los recursos económicos para ello. Las políticas de educación compensatoria tienen como misión reforzar la acción del sistema educativo, de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole”. En ésta ley, comienzan a introducirse términos más relacionados con la multiculturalidad en las aulas. Aparece el respeto a la cultura de cada alumno como uno de los principios básicos de la ley y no se utilizan los términos «inmigrante» o «extranjero», sino diferencias de carácter étnico, cultural o de origen geográfico para referirse a la diversidad del alumnado.

En 1996, la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil regula la presencia de los menores de dieciocho años, de origen extranjero, que se encuentren en territorio español.” Concretando en su artículo 10 que “Los menores extranjeros que se encuentren en España tienen derecho a la educación. Tienen derecho a la asistencia sanitaria y a los demás servicios públicos los menores extranjeros que se hallen en situación de riesgo o bajo la tutela o guarda de la administración pública competente, aún cuando no residieran legalmente en España.”

Está normativa, a instancias internacionales y de la propia Constitución Española, supuso un adelanto a la normativa general española en materia de extranjería, la cuál no sufrió modificaciones desde 1985, hasta el año 2000, años en las cuáles el fenómeno de la inmigración económica había empezado a variar las estructuras sociales y educativas.

A nivel regional, la Ley 1/1998, de 20 de Abril, sobre los derechos y la atención al menor, estipuló en su artículo segundo que “Las Administraciones Públicas de Andalucía velarán para que los menores gocen de todos los derechos y libertades que tienen reconocidos por la Constitución, la Convención de Derechos del Niño y demás acuerdos internacionales ratificados por España, sin discriminación alguna por razón de nacionalidad, etnia, sexo, deficiencia o enfermedad, religión, lengua, cultura, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal, familiar o social.”

Esta misma ley, en su artículo noveno, establece que las administraciones públicas andaluzas establecerán las medidas necesarias para facilitar la completa realización personal y la integración social y educativa de todos los menores y en especial la de aquellos que por sus especiales circunstancias físicas, psíquicas o sociales puedan ser susceptibles de un trato discriminatorio. Por tanto, los menores extranjeros que residan el territorio de la Comunidad Autónoma andaluza, podrán recibir ayudas públicas que faciliten su integración social”.

En 1999, La Ley andaluza 9/1999 de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, en su artículo 17º, regula la escolarización de los menores de origen no español, concretamente legisla que los centros con alumnado perteneciente a la comunidad gitana andaluza, a minorías étnicas o culturales o alumnado inmigrante, incluirán en sus proyectos de centros medidas que favorezcan el desarrollo y respeto de la identidad cultural de este alumnado, que fomenten la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social.

El artículo 18, regula las actuaciones de compensación educativa, estableciendo que la Consejería de Educación y Ciencia favorecerá el valor de la interculturalidad, corrigiendo, en el ámbito de sus competencias, las actitudes de discriminación o rechazo que pudieran producirse en el seno de la comunidad educativa.

Esta ley recoge que la Consejería de Educación y Ciencia fomentará la participación de asociaciones de padres y madres, organizaciones no gubernamentales, voluntariado, así como la de otros colectivos sociales sensibilizados por la promoción escolar y social de este alumnado, en proyectos y experiencias de compensación educativa.

El Decreto Andaluz 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales y de regulación de las actuaciones dirigidas a quienes presentan necesidades especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, completa el desarrollo normativo esencial de la citada Ley 9/1999, de 18 de noviembre.

En este decreto, se establecieron un conjunto de medidas y actuaciones, de carácter compensador, dirigidas al alumnado en situación de desventaja sociocultural, perteneciente a minorías étnicas o culturales, o a quienes por razones sociales o familiares no puedan seguir un proceso normalizado de escolarización, como es el caso de los alumnos y alumnas de familias dedicadas a las tareas laborales de temporada o profesiones itinerantes y, finalmente, al alumnado que por decisiones judiciales o razones de enfermedad necesite atención educativa fuera de las instituciones escolares.

El intento de implantación de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, introducía una sección dedicada a los alumnos extranjeros (2ª), que en su artículo 42 apuntaba que las administraciones educativas favorecerían la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria.

Para los alumnos que desconocían la lengua y cultura españolas, o que presentaban graves carencias en conocimientos básicos, esta ley regulaba que las administraciones educativas desarrollarían programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente. Estos programas se impartirían en aulas específicas establecidas en centros que impartan enseñanzas en régimen ordinario, sería un desarrollo simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

También esta Ley pretendía que los alumnos mayores de quince años que presentasen graves problemas de adaptación a la Educación Secundaria Obligatoria se podrían incorporar a los programas de iniciación profesional establecidos en esta Ley.

Ésta ley perseguía que el alumnado extranjero tuviera los mismos derechos y los mismos deberes que el alumnado español. Su incorporación al sistema educativo se basaba en la aceptación de las normas establecidas con carácter general y de las normas de convivencia de los centros educativos. Se proponían las medidas oportunas para que los padres de alumnos extranjeros recibiesen asesoramiento sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

Esta Ley, llamada “*de Calidad*”, sin llegar a implantarse, tuvo bastante oposición de ciertos sectores, como ONGs y movimientos sociales diversos, fundamentalmente por su marco político asimilacionista, donde la educación al servicio del alumnado extranjero es un instrumento social de adaptación al modo de vida español y la exclusión de otros referentes culturales (Aguaded, 2003).

*“La LOCE (2002), aún incorporando más detalles con respecto al alumnado inmigrante como por ejemplo la relación con las familias de inmigrantes, recupera un lenguaje que recuerda a la LGE (1970) a la hora de definir y tratar las necesidades del alumnado inmigrante, ya que se dejan de lado los elementos culturales para insistir en aspectos más de corte académico”* (Gairín, 2004:282)

En el ámbito regional andaluz, en el año 2003, se promulgó el Decreto 167, de 17 de Junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA 118 de 23 de junio).

Esta normativa, conocida como “Ley de Compensatoria”, consciente de la influencia de las condiciones sociales, económicas, familiares y culturales en los resultados académicos del alumnado, busca una mayor equidad en la educación, la cuál, debe tener en cuenta las condiciones desfavorables para acceder a la misma en la que se encuentran determinados colectivos, así como los mecanismos que a lo largo de la escolarización podrían actuar manteniendo la situación de desventaja inicial. Compete así, al sistema educativo, establecer los instrumentos que aseguren la compensación de las desigualdades en la educación, de forma que se dé cumplimiento efectivo del derecho a la educación consagrado en el artículo 27 de la Constitución Española.

Concretamente, las actuaciones a desarrollar en relación con el alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales que se encuentre en situación desfavorecida, se establecen en la sección segunda (Art. 26), y son:

1. Incorporación al plan de compensación educativa de los centros, o, en su caso, al Plan Anual de Centro, los siguientes elementos:
  - a) Programas de acogida y enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular de la enseñanza, mediante el establecimiento, previa aprobación por la Consejería de Educación y Ciencia, de grupos o aulas temporales de adaptación lingüística. Estos grupos o aulas podrán atender alumnado de varios centros de una misma zona educativa.
  - b) Medidas de carácter curricular, pedagógico y organizativo que faciliten el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo de este alumnado.
  - c) Acciones específicas de desarrollo de la identidad cultural de los niños y niñas pertenecientes a grupos culturales no mayoritarios.
  - d) Acciones específicas que favorezcan el reconocimiento y respeto a las distintas identidades culturales presentes en el aula por parte de todo el alumnado.
2. Dotar a estos centros de los recursos humanos y materiales necesarios.

La Ley Orgánica de Educación, (LOE), aprobada en el Parlamento recientemente, surge como oportunidad de cambio y adaptación de la educación a lo que de ella se espera en la sociedad actual, especialmente, en la línea seguida señalada por las directrices educativas europeas para el año 2010.

Con respecto a la atención educativa del alumnado extranjero, esta ley se fundamenta en principios tales como el esfuerzo compartido mediante la participación y colaboración de toda la comunidad educativa, la escolarización equitativa y la calidad en educación. Concretamente en la ordenación de las enseñanzas (Título I), establece la atención a la diversidad como principio básico en la educación primaria y en la educación secundaria obligatoria, añadiendo en ésta última, el principio de la flexibilidad y la enseñanza individualizada, introduciendo como novedad los programas de cualificación profesional inicial para los no titulados en ESO.

El Título II de la LOE, hace mención específica a la Equidad en Educación. Se regulan las actuaciones para compensar cualquier desigualdad, incluidas las derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, es decir, aquellos/as alumnos/as con necesidades educativas especiales, superdotados, de incorporación tardía al sistema educativo u otras circunstancias personales y familiares. (Se da por explicado, que es el alumnado procedente de otros países, es aquel que la Ley denomina o sitúa como de incorporación tardía al sistema educativo. Para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE en adelante), se prevé las siguientes acciones:

- Actuación inmediata bajo principios de normalización e inclusión.
- La administración favorecerá la participación de familiares.
- Suficiencia de recursos profesionales y materiales tanto a centros públicos como concertados.
- Organización escolar flexible, adaptada y diversificada.
- Realización de formación permanente específica.
- Realización de acuerdos y colaboraciones con otras entidades, instituciones o asociaciones indicadas.
- Con respecto a la escolarización en centros públicos y concertados, la ley estipula una adecuada y equilibrada distribución de alumnos con NEAE.



Y, especialmente para los alumnos con integración tardía en el sistema educativo español (Alumnado de origen no español): Se favorecerá la incorporación al sistema educativo, preferentemente en la enseñanza obligatoria, y se desarrollarán programas específicos de lengua y competencias curriculares.

Con respecto a la participación, autonomía y gobierno de los centros, es importante citar que la LOE, establece que para la elaboración de documentos, programas, fines y valores de los centros, deben de tenerse en cuenta las características del entorno, la atención a la diversidad, un plan de convivencia y los principios de no discriminación e inclusión. También, compromisos con las familias para su participación e implicación en los centros educativos.

A nuestro humilde juicio, la recién aprobada LOE, introduce una serie de bondades y una serie de aspectos cuestionables para llevar a cabo una opción educativa de carácter intercultural. Tales son:

*A) Bondades de la LOE:*

- La cooperación institucional y territorial como modo de acercar la escuela a la sociedad. Idoneidad de las redes y comunidades de aprendizaje. Construcción de redes desde abajo. (nosotros, tendríamos presente la necesidad de ayudas para incentivar la colaboración y cooperación de diferentes instituciones en la educación de los alumnos/as).
- Introducción de una nueva materia de educación para la ciudadanía porque se admite que son necesarios nuevos contenidos educativos en una nueva sociedad y el establecimiento de nuevos principios y fines educativos acordes con las demandas sociales.
- Entendemos que en el título II, de la equidad en educación, cuando dice: “Alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (nee, superdotados, incorporación tardía u otras circunstancias personales o familiares”. Es acertado incluir a todos los alumnos/as que en un momento

determinado puede tener circunstancias personales o familiares que le hacen necesitar un apoyo educativo.

- En la referencia a los alumnos con necesidad de apoyo específico, nos parece acertado garantizar la oferta de formación permanente relacionada y los acuerdos con otras entidades sociales también relacionadas.
- Es positivo que aparezca recogido que, la administración desarrollará programas específicos para atender a los alumnos provenientes de otros países.
- Nos parece adecuado, establecer un capítulo específico dedicado a la escolarización equitativa en centros educativos públicos y concertados de todos los alumno/as, especialmente aquellos “*diversos*”<sup>5</sup>. Esta bondad, analizando más detenidamente la sintaxis empleada en el texto legal, puede convertirse, en un aspecto cuestionable, ya que, basándose en el principio del esfuerzo compartido de la sociedad, se interpreta que el reparto se hace para “*aguantar las penas entre todos*”. Para muestra, entresacamos la siguiente frase del texto: “*...y repartir de manera equitativa las dificultades que esa diversidad genera...*”.

#### B) Aspectos cuestionables de la LOE:

1º/ En la exposición de motivos de la Ley se menciona:

*“Atender a la diversidad de los alumnos y repartir de manera equitativa las dificultades que la diversidad genera...”*

Independientemente de la “*obligada*” escolarización de “*alumnos ó dificultades*” en centros concertados, la sociedad es diversa y los centros han de ser diversos, no se trata de imponer o limitar para un reparto equitativo de déficit, sino de respetar el derecho a la educación y a la libertad de elección de centro. Mejor que repartir alumnos (dificultades) ¿Porqué no articular más y mejores recursos?

---

<sup>5</sup> Dudamos que la LOE tenga al igual que nosotros la concepción de que diversos somos todos.

2º/ En la exposición de motivos de la Ley se menciona:

*“...economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social”*

Parecen solaparse los principios rectores de la sociedad capitalista a los principios rectores de la educación propuesta. En cualquier caso, esas directrices Europeas no encajan bien en la fundamentación educativa intercultural, porque es difícil encajar el valor de la competitividad con el de igualdad, tolerancia, respeto, convivencia, cooperación, solidaridad.....

3º/ En la exposición de motivos de la Ley se menciona:

*“En la etapa de primaria se pone el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando tan pronto como éstas se detecten...”*

Prevenir las dificultades de aprendizaje, no es actuar cuando se detecten, es actuar antes de que aparezcan, evitar que se den las dificultades de aprendizaje.

4º/ En el Art. 4. (Enseñanza básica), de la Ley se menciona:

*“Se garantizará la atención a la diversidad de los alumnos como principio fundamental...”*

Partiendo de que todos somos diversos. No creemos que para atender a la diversidad, baste con una redistribución de alumnos o ampliación de recursos en determinados centros, son necesarios más y mejores recursos y estructuras realmente flexibles.

5º/ En la Ley se menciona: (Cap. III. E.S.O. art. 22.)

*“...la finalidad es transmitir los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico...”*

Y podríamos preguntarnos, ¿Qué cultura?, ¿una globalizada?, ¿Una consensuada o compartida? ¿Legitimizada? ¿Quién la legitima? ¿Qué pasa con los alumnos/as de otras culturas diferentes?

6º/ En la Ley se menciona (art. 76)

En la sección III. A los alumnos procedentes de otros países se les llama *“Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español”*

Por una parte, consideramos idóneo, no calificar a éstos alumnos con déficit determinados, simplemente que se incorporan tarde al sistema educativo español. Pero de otra forma, ¿No se está omitiendo la posibilidad de que el alumnado que venga de otro país, esté escolarizado en un sistema tal, que no suponga retraso con respecto al español?

7º/ En la Ley se menciona (Art. 77):

*“alumnos/as que presenten graves carencias lingüísticas”*

Los alumnos que proceden de otros países no presentan carencias lingüísticas, simplemente no dominan el español para comunicarse eficazmente, igual que nosotros no lo hacemos con otros idiomas, y por eso no presentamos graves carencias lingüísticas.

8º/ En la Ley se menciona (Art. 82 y Art. 85.):

*“Equilibrio en la admisión de alumnos: Proporción equilibrada de alumnos con NEAE en centros públicos y concertados”.*

Es posible que el cumplimiento de tal artículo dé, como resultado, la existencia de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) de primera y alumnado con NEAE de segunda, por que, los centros concertados pueden cumplir con su proporción admitiendo a alumnos con alta capacidad, mientras que los alumnos con escolarización tardía o “*más pobres*” vayan a los públicos.

Cuando lo deseable, partiendo de los principios fundamentales como la libertad de elección, el derecho a la educación, la atención a la diversidad, y la riqueza o valoración positiva de la diversidad, es que, en lugar de equilibrar, se debería de premiar esa riqueza del alumno de otras regiones o países, abriéndole el centro, reservándole plazas o valorando esa diversidad con algún punto en la admisión o matrícula, al igual que se valora la existencia de hermanos, la proximidad del domicilio, la renta familiar o la discapacidad física.

### 2.3. Respuestas educativas al fenómeno de la inmigración.

En el ámbito educativo, la inmigración tiene unas consecuencias y circunstancias específicas que, como resaltábamos en un inicio, de forma sistémica y holística están influidas por otras tales como el proceso migratorio, el empleo, la vivienda, la sanidad, los aspectos legales, ... De ahí la perspectiva integral de partida.

En este apartado, vamos a intentar comprobar cuál es el reflejo del fenómeno de la extranjería y la inmigración en el sistema educativo, concretamente en los procesos de escolarización y en aquellas actuaciones de la administración en relación con la atención educativa del alumnado de origen no español. Se trata de analizar cuál es la incidencia de la inmigración en la escuela, en el alumnado, los niveles educativos, el género, el carácter de los centros, las provincias, los orígenes, etc...así como las diferentes respuestas institucionalizadas que se realizan. Para ello, hemos consultado algunas fuentes, entre las que destacamos, la Consejería de Educación y la Dirección General de Participación y Solidaridad (antes D. G. de Orientación Educativa y Solidaridad) de la Junta de Andalucía (CEJA y DGPS), el Observatorio Permanente de la inmigración de Andalucía (OPAM), el Instituto de Estadística de Andalucía (IEA), el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y el informe sobre la inmigración en Granada del Defensor del Pueblo Andaluz (2005). También se han revisado otros estudios realizados que pueden consultarse en el apartado dedicado a los mismos en el siguiente capítulo de este trabajo.

### 2.3.1. Procesos de escolarización.

Hemos de advertir, que, no existe unanimidad en las cifras y datos aportados en función de la fuente portadora, existiendo en algunos casos, diferencias que pueden considerarse como significativas. Nosotros aquí, hemos optado por exponer aquellos datos con mayor consenso que proceden de fuentes primarias como la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA), el Ministerio de Educación y Ciencia español (MEC) y el Instituto Nacional de Estadística (INE).

En el capítulo anterior, han sido observadas diferencias sustanciales en cuanto a la consideración de la persona “que llega” como inmigrante o como extranjero. A éste respecto, en estas líneas, la singularidad de las fuentes estadísticas, nos sitúan en los procesos de escolarización en España, Andalucía y Granada, tanto al alumnado extranjero como al inmigrante, estando ambos incluidos en las cifras.

Nosotros, consideramos más acertado, en lugar de llamarlos alumnos extranjeros o inmigrantes, referirnos a ellos como alumnado de origen no español y así al analizar la situación y los datos estadísticos, y al nombrarlos de esta forma, también estamos incluyendo acertadamente tanto a unos como a otros, sin poner el acento diferenciador entre ambos. Por tanto, este título expuesto, indiferentemente podría llamarse: respuestas educativas al fenómeno de la extranjería y la inmigración

Aún incluidos en las mismas estadísticas, somos conscientes de que las necesidades, características y circunstancias de “todos los alumnos” son diferentes, y, aunque el alumnado de origen no español en su conjunto suele presentar necesidades de apoyo lingüístico por ejemplo, más en el alumnado inmigrante que en el extranjero, suelen darse otras necesidades derivadas de condiciones sociales, económicas y culturales desfavorecidas. Por tanto las acciones dirigidas hacia cada uno de ellos no deben ser las mismas.

Consideramos de especial importancia señalar que, aunque tampoco son tratados por separado en las estadísticas, la comunidad gitana, está incluida en los datos referidos al alumnado autóctono. La cultura gitana, aunque a veces la olvidemos por habituación, es específica y requiere de ser considerada.

*“Aquí, desgraciadamente, la cultura gitana, después de cinco siglos de convivencia, ¡uhh!, sigue siendo la gran desconocida. No se conoce, no aparece en los libros de texto que, entramos en España en el 1425, no aparece el tema de la persecución y de la pragmática. Incluso, lo más lamentable, ni en el tema del holocausto aparece nada de la comunidad gitana, y fueron quinientos mil los que murieron en los hornos crematorios, y en cambio si se ha dado mucha publicidad al tema del pueblo judío...”*  
*(Fernández Enguita, 1999).*

Por tanto, la cultura gitana, no siendo considerada estadísticamente en los datos aportados a continuación, si será analizada en el trabajo de campo realizado como una realidad cultural más en las comunidades educativas analizadas.

El alumnado de origen no español escolarizado en España, como fiel reflejo del fenómeno de la inmigración, ha sufrido un importante aumento en la última década. Desde el curso 1995-96, en España, se ha multiplicado por nueve el número de alumnado procedente de otros países, pasando de 57.406 a 457.245 alumnos/as. El mayor incremento relativo, año a año, se produjo en el curso 1999-00 con una tasa de aumento del 76.10%. Siendo también elevadas (más del 50%) en los cursos 2001-02 y 2002-03.

Probablemente, después del proceso de regularización de 2005, en el actual curso 2005-06 y en el siguiente 2006-07, tendrá lugar un aumento muy significativo. En realidad, en todos los cursos desde 1995-96 se producen incrementos, podemos decir que existe una tendencia exponencial en los procesos de escolarización de alumnado de origen no español, tanto en España como en Andalucía, que igualmente crece en población escolar de origen distinto al español. (Gráfico 2.3.1.b.).



Curso	En España		En Andalucía		
	Según MEC, 2006	Según CEJA 2006	Según CEJA 2006	Alumnado con respecto a España	Tasa aumento/año anterior
1995-96	57406	5036	3724	6,49%	
1996-97	62707	4824	4254	6,78%	14,23%
1997-98	72363	5254	5092	7,04%	19,70%
1998-99	80687	8605	6239	7,73%	22,53%
1999-00	107301	14673	10987	10,24%	76,10%
2000-01	141868	17698	14497	10,22%	31,95%
2001-02	207252	22749	22494	10,85%	55,16%
2002-03	309058	34334	34818	11,27%	54,60%
2003-04	401381	44240	47783	11,90%	33,46%
2004-05	457245	51316	59196	12,95%	26,01%

Tabla 2.3.1.a. Evolución del alumnado de origen no español escolarizado en España y en Andalucía. Fuentes: CEJA y MEC (2006). Elaboración propia.

Es necesario resaltar cómo el alumnado procedente de otros países, en Andalucía, va ganando proporción a otros lugares de España, así, desde el curso 1995-96, en que tenía un 6.49% del alumnado del total de España, ha pasado a tener un porcentaje de 12.95%. (Ver Tabla 2.3.1.a. y Gráfico 2.3.1.b.)

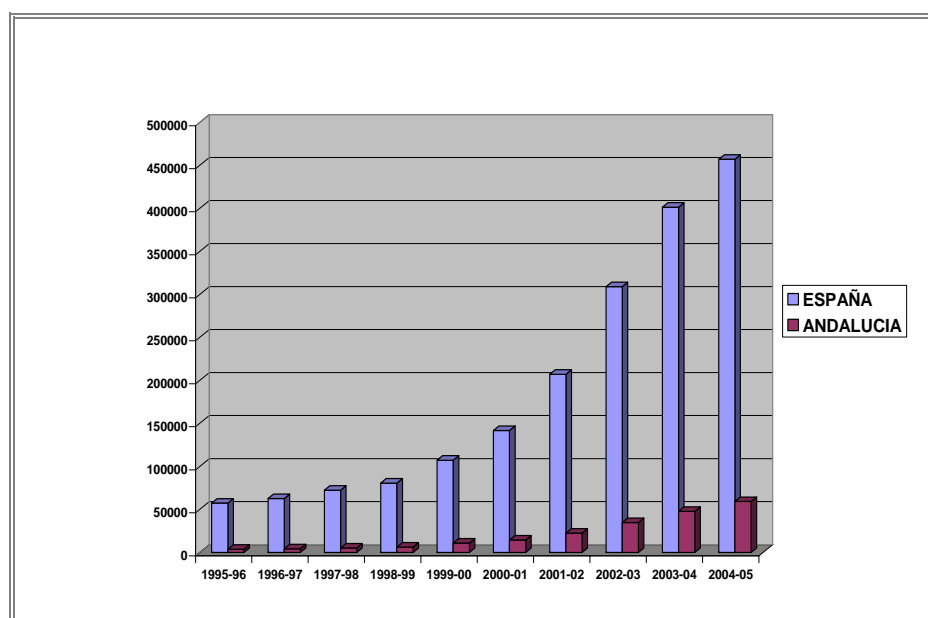


Gráfico 2.3.1.b. Evolución del alumnado de origen no español en España y Andalucía.

Fuente: CEJA y MEC- 2006. Elaboración Propia.

2.3.1.1. En España.

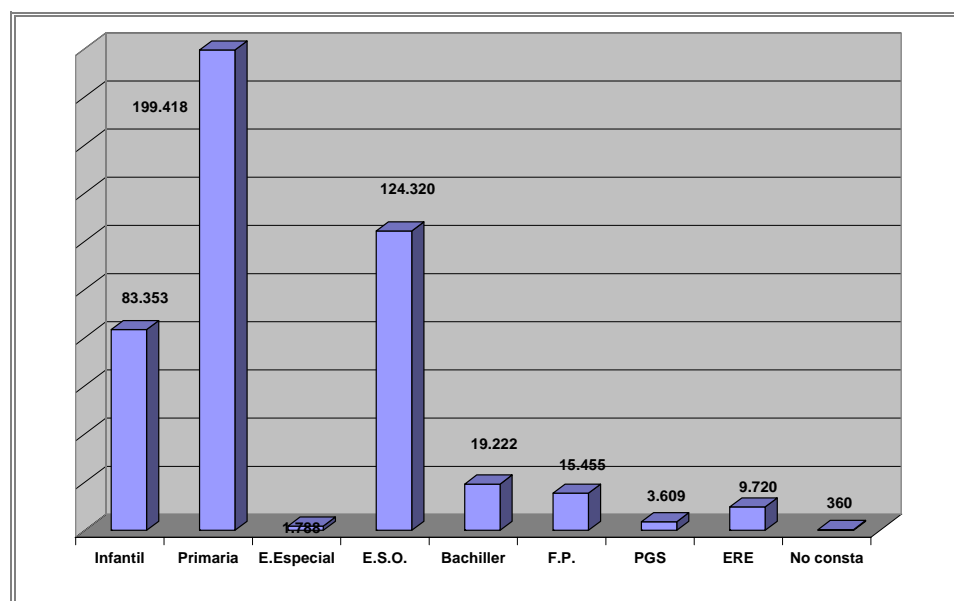
En España, al inicio del curso 2005/06, había casi 7 millones de alumnos/as escolarizados. Según etapas educativas, la mayoría estarían cursando niveles de enseñanzas básicas, concretamente Educación Infantil (1'48 millones), y las obligatorias de Educación Primaria (2'481 mill.) y Educación Secundaria (1'843 mill.), y en menor medida, las enseñanza post-obligatorias Bachillerato y Formación Profesional. (Tabla 2.3.1.1.a)

	Total Alumnos	Alumnado extranjero	% sobre total pob. escolar
<b>E. Infantil</b>	1.480.810	83.353	5,8
<b>E. Primaria</b>	2.481.667	199.418	8,1
<b>E. Especial</b>	29.892	1.788	6,2
<b>E.S.O.</b>	1.843.313	124.320	6,7
<b>Bachillerato</b>	640.241	19.222	3,0
<b>F. P.</b>	502.472	19.064	3,7
<b>Total</b>	6.978.395	<b>457.245</b>	6,55

Tabla 2.3.1.1. a. Alumnado de origen no español escolarizado en España. Inicio curso 2005-06

Fuente: MEC. 2005 Oficina de Estadística.

De esos 6.978 millones de alumnos/as, un 6.55% son de origen no español (457.245), alumnado con no ocupa un proporción similar dependiendo de las etapas educativas. Como vemos en la tabla 2.3.1.1.a. la proporción de alumnado de origen no español es superior en aquellas etapas de educación obligatoria (Primaria y Secundaria con el 8.1 y el 6.7% respectivamente), y es inferior en el caso de Educación Infantil (5.8%); del Bachillerato (3.0%) y de la Formación Profesional. (3.7%).

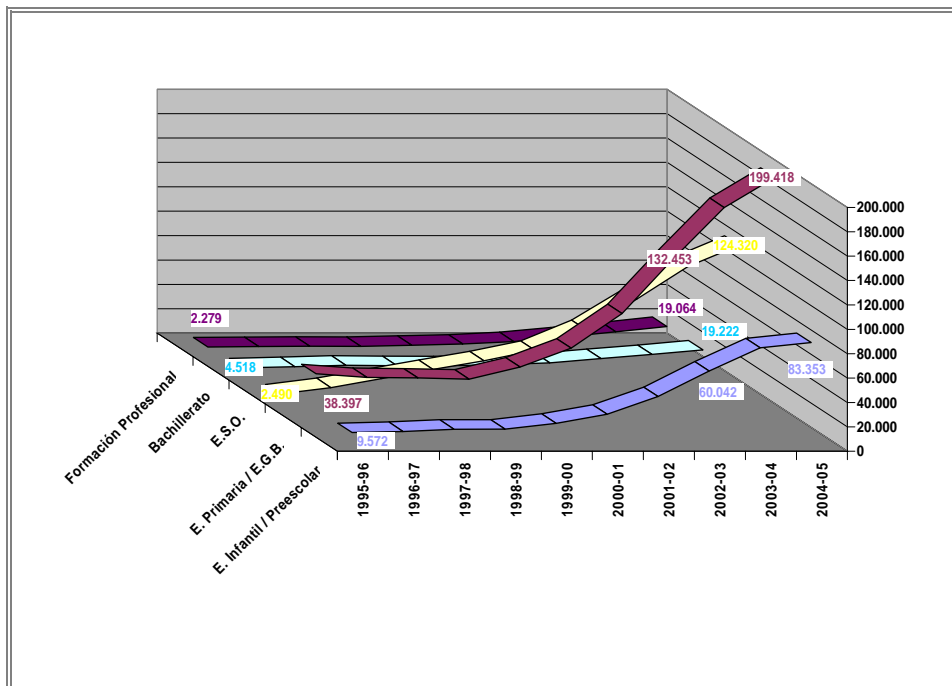


**Gráfico 2.3.1.1.b. Etapas educativas del alumnado de origen no español en España . Curso 2004-2005**

Fuente: MEC.2006. Elaboración Propia.

Si nos fijamos en la significación absoluta de los mismos datos (Gráfico 2.3.1.1.b), apreciaremos como las diferencias entre las etapas educativas obligatorias y no obligatorias son muy llamativas. Llamando especialmente la atención que la etapa de la E.S.O., aún siendo obligatoria, tiene un número menor de alumnado de origen no español escolarizado. Estos datos, nos alertan de la necesidad de incidir en los procesos de integración socio-escolar del alumnado de origen no español.

Estos aspectos, podemos visualizarlos e interpretarlos a través de la evolución de la escolarización del alumnado de origen no español en las distintas etapas del sistema educativo durante el último decenio (Gráfico 2.3.1.1.c.).



2.3.1.1.c. Evolución del alumnado de origen no español en España según etapa educativa.

Fuente: MEC. 2006. Elaboración Propia.

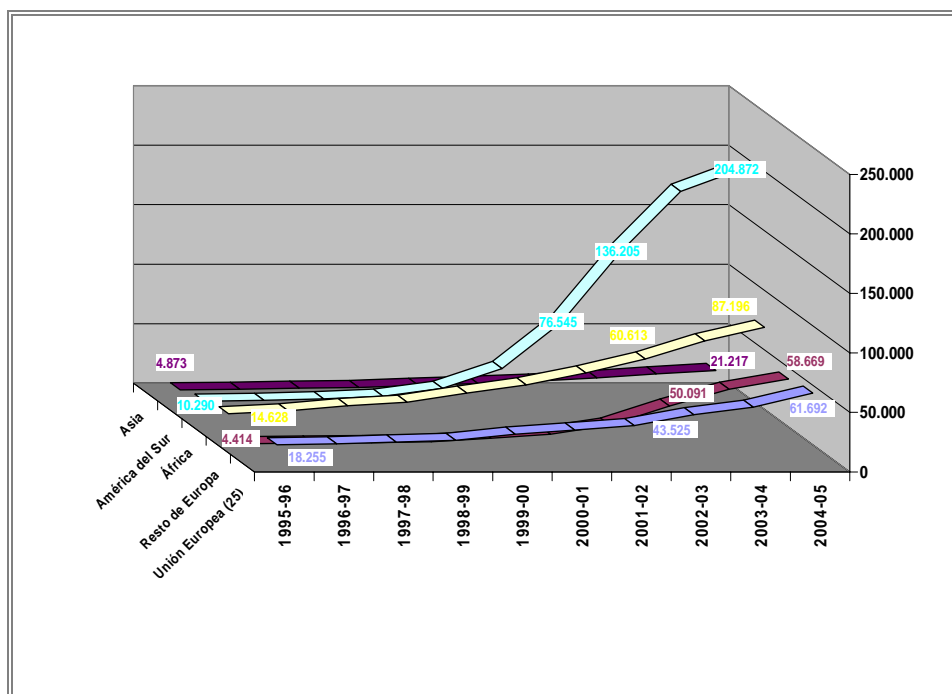


Gráfico 2.3.1.1.ch. Evolución del alumnado de origen no español en España según procedencia. Fuente: MEC. 2006. Elaboración Propia.

Con respecto a la evolución y tendencia del alumnado en función de su procedencia, en el gráfico (2.3.1.1.ch.), podemos observar como los originarios de América del Sur, son aquellos que más han aumentado en los últimos cursos hasta situarse como mayoritarios (204.872). También destacamos el aumento más moderado del alumnado procedente de África (87.196) y de Europa del este, que han pasado de 4.414 en el curso 1995-96 a 58.669 en el curso pasado. Otra tendencia más liviana al aumento es la del alumnado de origen europeo comunitario con 61.692 y la del alumnado de origen asiático con 21.217.

Según datos avanzados por el Ministerio de Educación y Ciencia, de los 457.245 alumnos/as de origen no español en el curso 2004-05, la mayor proporción procede de América del Sur con el 44.9%, les siguen los procedentes de Europa con el 26.4% (U.E. y Resto de Europa) y en tercer lugar África con el 19.1%. El resto de porcentajes son inferiores al 4%. En el siguiente gráfico podemos apreciar visualmente las diferencias destacadas de los orígenes mencionados (Gráfico 2.3.1.1.d)

Con respecto a los países concretos de procedencia del alumnado, pertenecientes a América del Sur, en el diagrama siguiente apreciamos como el mayor contingente procede de Ecuador (89.206), un número importante procede de Colombia (41.551) y Argentina (25.637), y en menor medida de Bolivia y Perú.

También es importante la presencia del alumnado originario África, que mayoritariamente es de Marruecos (69.305). El país europeo con mayor presencia en las aulas por ser el origen de muchos/as alumnos/as es el Reino Unido con 20512 alumnos. La Europa del Este está representada mayoritariamente por el alumnado procedente de Rumania (29490) y de Bulgaria (10.652). Por último señalar la presencia en la lista de China como principal país de origen del alumnado asiático.

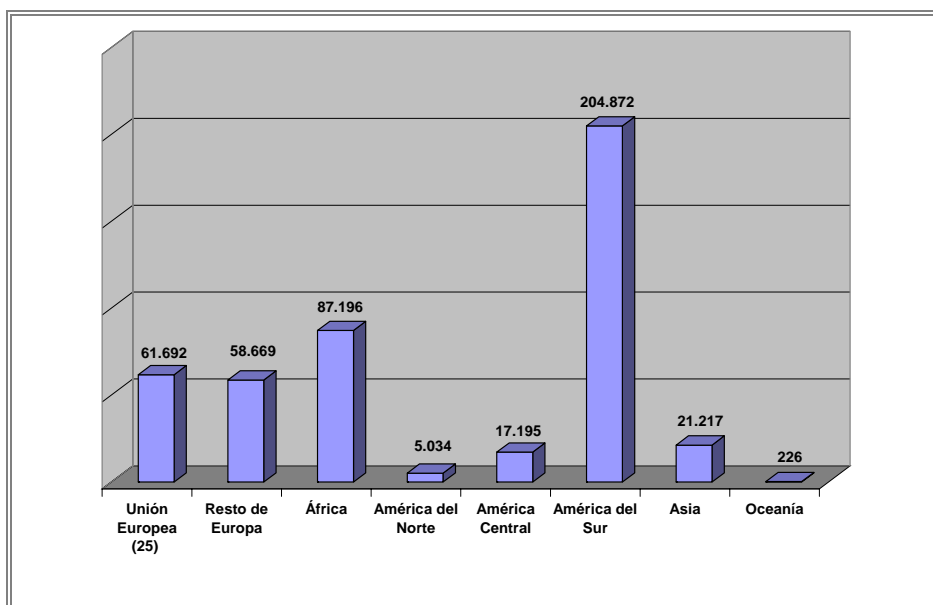


Gráfico 2.3.1.1.d. Procedencia del alumnado de origen no español escolarizado en España 2004-2005.

Fuente: MEC.2006. Elaboración Propia.

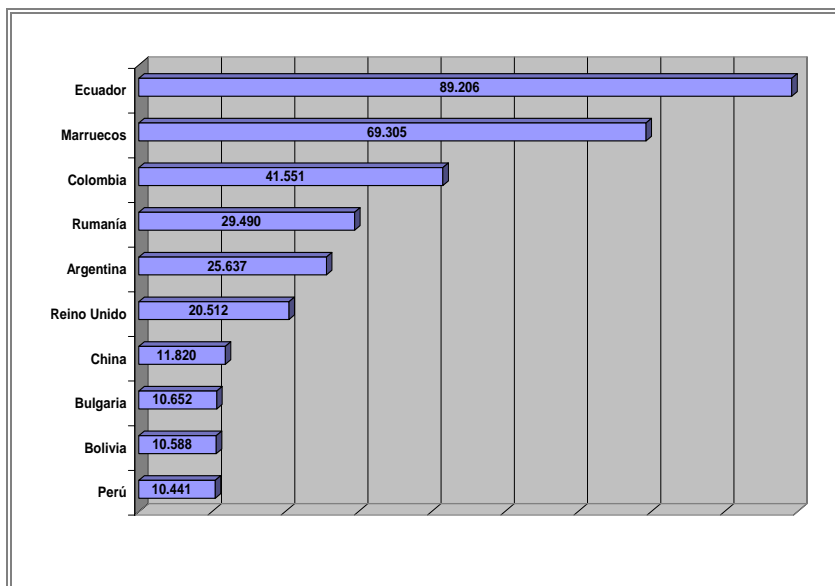


Gráfico 2.3.1.1.e. Principales países de origen del alumnado de origen no español escolarizado en España. Curso 2004-05.

Fuente: MEC. 2006. Elaboración Propia.

Antes, hemos observado las diferencias de escolarización en las etapas educativas, y añadimos que también existen diferencias importantes con respecto al alumnado español escolarizado en función del tipo de centro, ya que generalmente los centros de carácter privado o concertado, tienen un porcentaje de alumnado de origen no español inferior a los centros públicos. (Tabla 2.3.1.1.f).

Estos datos confirman la necesidad de actuar en la dirección de equilibrar los procesos de escolarización entre centros públicos y privados. Sugerir esta propuesta, no es una novedad, pues ya en el curso 2002-03, el defensor del pueblo español llegó a estas conclusiones en su estudio sobre la escolarización del alumnado extranjero en España. Lo sorprendente es que, aún hoy, tres cursos después, los porcentajes sigan siendo parecidos y no haya aumentado la proporción de alumnado de origen no español en centros concertados.

	Total Alumnado		Alumnado de origen no español	
	% C. Públicos	% C. Privados y Concertados	% C. Públicos	% C. Privados y Concertados
<b>Ed. Infantil</b>	64,9	35,1	81.82	18.18
<b>Ed. Primaria</b>	66,7	33,3	82.04	17.96
<b>Ed. Especial</b>	52,1	47,9	63.76	36.24
<b>E.S.O.</b>	66,3	33,7	79.73	20.27
<b>Bachillerato</b>	75,3	24,7	85.05	14.95
<b>C. Formativos</b>	75,0	25,0	77.78	22.22
<b>TOTAL</b>	<b>67,5</b>	<b>32,5</b>	<b>81.57</b>	<b>18.43</b>

Tabla 2.3.1.1.f. Andalucía: Escolarización en centros docentes públicos o privados. Curso 2004-05.

Fuente: MEC y CEJA. 2006. Elaboración Propia

La media de escolarización en los centros concertados es de 18.43%, pero, observando las procedencias en la siguiente tabla, vemos como si el alumnado procede de Norteamérica, Oceanía, Asia o la Unión Europea, los porcentajes de escolarización son altos, entre el 25.21% y el 42.31%, similares a los porcentajes de escolarización en la privada del alumnado español (32.5%- Tabla anterior).

Ahora bien, analizando más detenidamente al alumnado procedente de África y del resto de Europa, observamos como el porcentaje de escolarización en los centros privados es inferior a la media (10.99%-14.96%). El alumnado de América del Sur, se encuentra muy cercano al porcentaje medio (18.58%).

Centros	TOTAL	U.E. (25)	Resto de Europa	África	A. del Norte	A. Central	A. del Sur	Asia	Oceanía	No consta país
<b>Total</b>	457.245	61.692	58.669	87.196	5.034	17.195	204.872	21.217	226	1.144
<b>% Públicos</b>	81,57	74,79	85,04	89,01	57,69	78,28	81,42	70,65	72,57	90,03
<b>Públicos</b>	372.996	46.137	49.890	77.611	2.904	13.461	166.809	14.990	164	1.030
<b>% Privados</b>	18,43	25,21	14,96	10,99	42,31	21,72	18,58	29,35	27,43	9,97
<b>Privados</b>	84.249	15.555	8.779	9.585	2.130	3.734	38.063	6.227	62	114

Tabla 2.3.1.1.g. Procedencia del alumnado de origen no español escolarizado en España 2004-2005 en función del centro docente: público o privado.

Fuente: MEC. 2006. Elaboración Propia.

Por tanto, hemos observado que, existen diferencias en los porcentajes de escolarización en la enseñanza pública o en la enseñanza privada en función del origen cultural del alumno/a. Siendo generalmente el alumnado procedente de países desarrollados el que se escolariza en la enseñanza concertada y el alumnado procedente de África, América del Sur y Europa del Este el que más se escolariza en la enseñanza pública. Además hemos de ser conscientes que, precisamente éstas últimas procedencias son las mayoritarias, lo que nos inclina la balanza hacia la descompensación en los procesos de escolarización.



## 2.3.1.2. En Andalucía.

En Andalucía, en el curso 2004-05, último curso del cuál existen datos y cifras cerradas en las memorias y estudios realizados, se encontraban escolarizados más de 1.5 millones de alumnos/as, de los cuáles el 3.30%, eran de origen no español. Esto suponía una cifra de alumnado procedente de otros países de 51.316, sin contar a aquellos/as escolarizados/as en la educación de personas adultas (Tabla 2.3.1.2.a).

	Total alumnado	Alumnado de origen no español	% sobre el total
<b>Ed. Infantil</b>	259.609	8.382	3,23
<b>Ed. Primaria</b>	515.072	23.674	4,60
<b>E.S.O.</b>	397.455	14.524	3,65
<b>Bachillerato</b>	103.570	2.020	1,95
<b>C. Formativos</b>	86.098	1.508	1,75
<b>P.G.S.</b>	6.515	198	3,04
<b>Ed. Especial</b>	5.493	100	1,82
<b>EPA</b>	125.549	-	-
<b>E.R.E</b>	57.292	910	1,59
<b>TOTAL</b>	1.556.653	51.316*	3,30

Tabla 2.3.1.2.a. Niveles educativos del alumnado de origen no español en Andalucía 2004-2005. Fuente: MEC y CEJA 2006.

\*sin contabilizar el número de alumnado de Educación de Personas Adultas en el curso 2004/2005

Es interesante comprobar como, por etapas educativas, el alumnado de origen no español esta escolarizado mayoritariamente en las etapas de enseñanza obligatoria, al igual que sucedía en el conjunto de España. (Gráfico 2.3.1.2.b).

Cerca del 50% se escolariza en Educación Primaria (23.674), y aproximadamente el 40% en E.S.O (15.524). También es importante el porcentaje de escolarización de Ed. Infantil con cerca del 20% (8.382) que nos indica la presencia futura de este alumnado en las siguiente etapa de primaria. Por último señalar el descenso en la presencia en los niveles formativos no obligatorios, Bachillerato con 3.9% (2020), y F.P. con apenas un 2.8% (1.508).

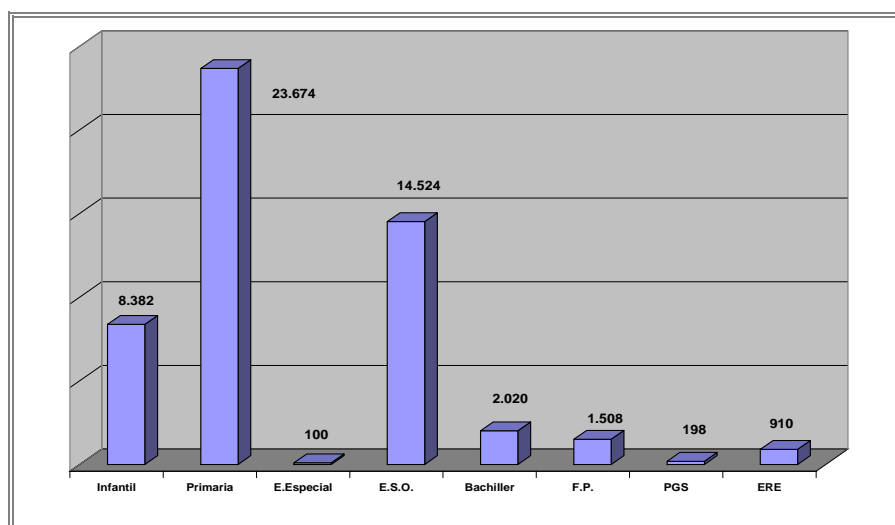


Gráfico 2.3.1.2.b. Niveles educativos del alumnado de origen no español en Andalucía 2004-2005.

Fuente: MEC. 2006. Elaboración propia.

Con respecto a la procedencia cultural del alumnado de origen no español, podemos observar en la siguiente tabla como en Andalucía, existe mayoría de alumnado originario de la U.E. (25) con 16.196, y de América del Sur (15.157).

En tercer lugar, alumnado procedente de África (10.334), estando el alumnado del resto de Europa a mayor distancia con 5.665. Menos significativos son los índices de presencia en las aulas de alumnado procedente de Asia, Centroamérica, Norteamérica y Oceanía. (Tabla 2.3.1.2.c.)

	ESPAÑA	Andalucía	% Sobre el España
<b>TOTAL</b>	457.245	51.316	11.2
<b>Unión Europea (25)</b>	61.692	16.196	26.3
<b>Resto de Europa</b>	58.669	5.665	9.7
<b>África</b>	87.196	10.334	11.9
<b>América del Norte</b>	5.034	733	14.6
<b>América Central</b>	17.195	774	4.5
<b>América del Sur</b>	204.872	15.157	7.4
<b>Asia</b>	21.217	1.811	8.5
<b>Oceanía</b>	226	40	17.7
<b>No consta país</b>	1.144	606	53.0

Tabla 2.3.1.2.c. Procedencias del alumnado escolarizado en España y en Andalucía. 2004-2005.

Fuente: MEC y CEJA. 2006. Elaboración propia.

En la Comunidad Autónoma, el porcentaje de alumnado de origen no español sobre el territorio español es del 11.2 %, porcentaje que varía si nos fijamos en las procedencias. Así, hay más alumnado originario de la U.E. (26.3%), de Norteamérica (14.6%) y Oceanía (17.7%). Y, es menor la proporción de alumnado de los orígenes no comunitarios (9.7%), asiáticos (8.5%), sudamericanos (7.5%) y centroamericanos (4.5%). Por último, en una proporción similar están los procedentes de África (11.9%).

Estos datos nos confirman que en los centros educativos andaluces, hay una presencia significativa de alumnado de origen europeo, norteamericano y de Oceanía con respecto al territorio español, y poca presencia relativa de otros orígenes como el no comunitario, el centro y suramericano y el asiático.

Dentro de éstos grandes conjuntos geopolíticos de procedencia, existen una selección de países que mayoritariamente constituyen el origen nacional de alumnado de escolarizado en Andalucía.

En comparación con España, donde la mayoría procedían de Ecuador, Marruecos, Colombia y Rumania, en Andalucía, existe una presencia escolar muy importante de alumnado procedente del Reino Unido, de Marruecos, de Ecuador y de Argentina, y en menor medida de Colombia, Rumania, Alemania, Francia, Rusia y China (Gráfico 2.3.1.2.d en la página siguiente).

Podemos apreciar también en el diagrama de barras 2.3.1.2.e que, al igual que ocurría con el fenómeno global de la inmigración, las provincias de Málaga y Almería son aquellas que escolarizan a mayor número de alumnado de origen no español con el 40.32% y el 23.44% respectivamente. A continuación están, con un porcentaje medio las provincias de Granada con un 9.73%, Sevilla con un 8.43% y Cádiz con el 7.70%, y por último las provincias de Huelva, Córdoba y Jaén.

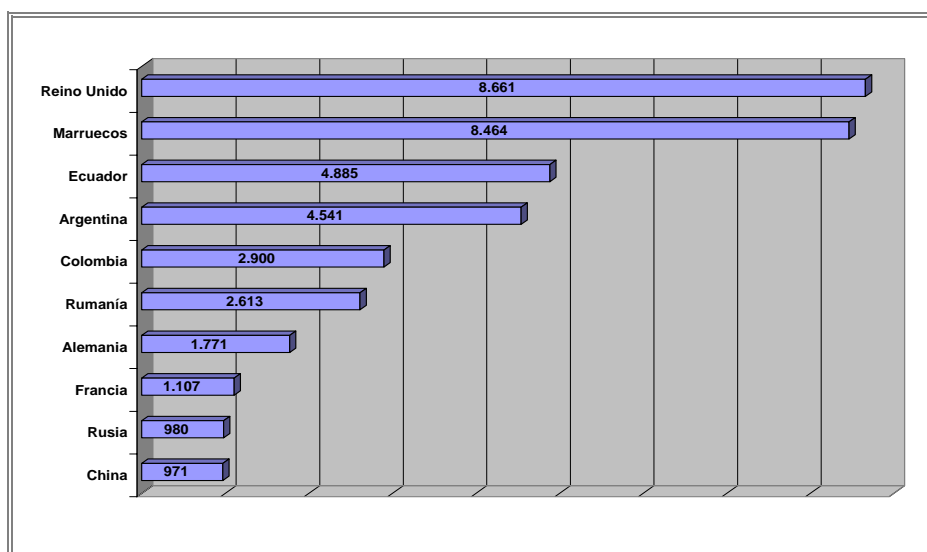


Tabla 2.3.1.2.d. Principales países de procedencia del alumnado de origen no español escolarizado en Andalucía. Curso 2004-2005.

Fuente: MEC. 2006. Elaboración propia.

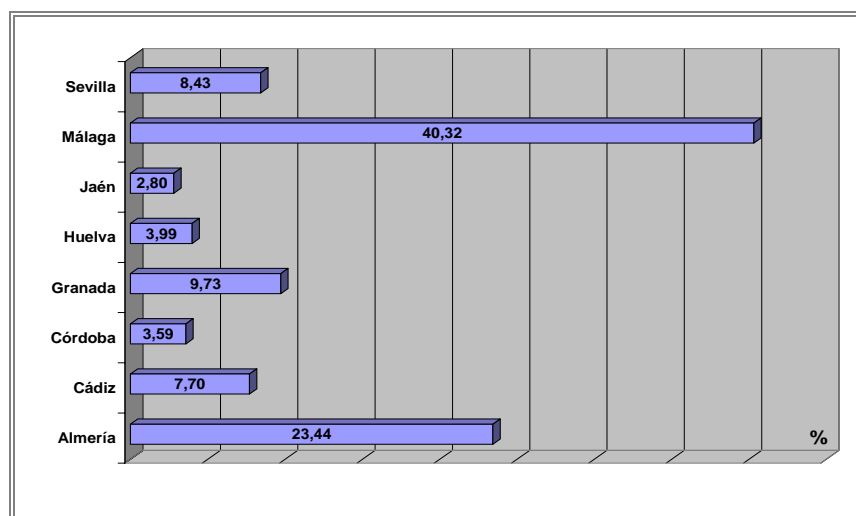


Gráfico 2.3.1.2. e. Alumnado de origen no español escolarizado en Andalucía según Provincias. Curso 2004/05.

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia. Elaboración propia.

Es interesante comprobar como, el origen cultural del alumnado en cada provincia es diferente (tabla 2.3.1.2.f.). En Málaga predomina el que procede de la U.E., en Almería el originario de África y en Granada y Sevilla el originario de América del Sur.

	TOTAL	U.E. (25)	Resto Europa	África	A. Norte	A. Central	A. Sur	Asia	Oceanía	No consta
<b>España</b>	<b>457.245</b>	<b>61.692</b>	<b>58.669</b>	<b>87.196</b>	<b>5.034</b>	<b>17.195</b>	<b>204.872</b>	<b>21.217</b>	<b>226</b>	<b>1.144</b>
<b>Andalucía</b>	<b>51.316</b>	<b>16.196</b>	<b>5.665</b>	<b>10.334</b>	<b>733</b>	<b>774</b>	<b>15.157</b>	<b>1.811</b>	<b>40</b>	<b>606</b>
Almería	12.028	2.168	2.103	4.258	38	97	3.155	124	1	84
Cádiz	3.952	1.498	243	931	198	79	826	137	7	33
Córdoba	1.843	194	273	330	33	55	825	122	6	5
Granada	4.991	1.416	557	873	74	85	1.767	198	3	18
Huelva	2.048	332	325	637	6	39	663	39	0	7
Jaén	1.437	115	140	447	8	45	539	129	1	13
Málaga	20.691	9.973	1.671	1.912	265	232	5.501	733	19	385
Sevilla	4.326	500	353	946	111	142	1.881	329	3	61

Tabla 2.3.1.2.f. Procedencia del alumnado de origen no español escolarizado en las provincias andaluzas. Curso 2004/05.

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia. Elaboración propia

En relación al tipo de centro andaluz, público o privado/concertado, en el siguiente diagrama (2.3.1.2.g.), apreciamos como en el curso 2004/2005, el 83.00% del alumnado de origen no español se encontraba escolarizado en centros públicos, y sólo el 17.00% lo estaba en centros privados/concertados.

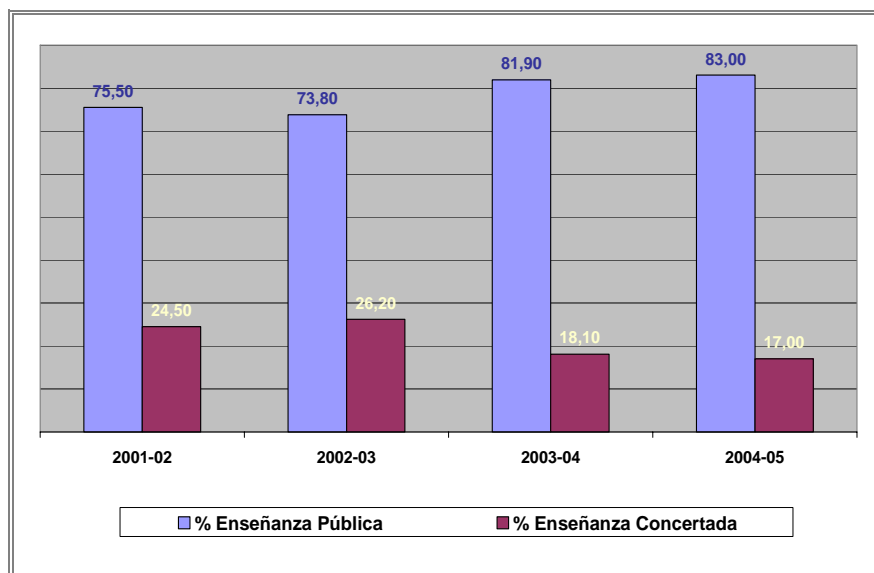


Gráfico 2.3.1.2.g. Evolución del alumnado de origen no español escolarizado en enseñanzas públicas o privadas en Andalucía.

Adaptado de Martín (2005:139). La atención educativa al alumnado inmigrante: La provincia de Granada

Ésta situación no es casual ni aislada en el tiempo, pues atendiendo a la evolución de los últimos cursos, podemos comprobar que, a pesar de haberse regulado legalmente el equilibrio en los procesos de escolarización del alumnado (Decreto 167/2003), así como la proyección de medidas especiales en el plan andaluz de atención educativa al alumnado inmigrante, no solo se mantiene, sino que aumenta la diferencia a favor de la escolarización del alumnado diverso culturalmente, en centros de carácter público.

	Total Alumnado		Alumnado de origen no español	
	% C. Públicos	% C. Privados y Concertados	% C. Públicos	% C. Privados y Concertados
<b>Ed. Infantil</b>	76,77	23,23	86,38	13,62
<b>Ed. Primaria</b>	75,54	24,46	81,17	18,83
<b>E.S.O.</b>	75,84	24,16	82,68	17,32
<b>Bachillerato</b>	79,88	20,12	91,68	8,32
<b>C. Formativos</b>	74,74	25,26	78,51	21,49
<b>P.G.S.</b>	73,00	27,00	76,77	23,23
<b>Ed. Especial</b>	49,35	50,65	42,00	58,00
<b>EPA</b>	100,00	0,00	100,00	0,00
<b>E.R.E</b>	98,90	1,10	96,00	4,0
<b>TOTAL</b>	78,80	21,20	83,01	16,99

Tabla 2.3.1.2.h. Andalucía: Escolarización en centros docentes públicos o privados. Curso 2004-05.

Fuente: La educación en Andalucía. 2005-06. CEJA. Elaboración Propia

Para saber realmente la incidencia o implicación de tales índices, es necesario saber la proporción general en que en nuestra sociedad andaluza los centros públicos o privados escolarizan al alumnado, así, en la tabla 2.3.1.2.h. apreciamos por etapas educativas, que los porcentajes de escolarización en la enseñanza privada varían desde un 20.12% en Bachillerato hasta 25.26% en F.P., sin contar el 50.65% de escolarización en la Educación Especial.

Ello nos indica que, una ajustada escolarización del alumnado de origen no español en centros públicos y concertados debiera estar cercana a los mismos índices del alumnado de origen español, aspecto que no ocurre, porque los índices se mueven entre el 8.32% en Bachiller y el 18.83% en Primaria, y sí parecen acercarse al equilibrio en F.P. con un 21.49%.

	TOTAL	U.E. (25)	Resto Europa	África	A. del Norte	A. Centr al	A. del Sur	Asia	Ocean.	No consta país
<b>TOTAL</b>	51.316	16.196	5.665	10.334	733	774	15.157	1.811	40	606
<b>CENTROS PÚBLICOS</b>	42.597	11.095	5.003	9.738	471	647	13.651	1.425	29	538
<b>% C. Públicos</b>	83,01	68,50	88,31	94,23	64,26	83,59	90,06	78,69	72,50	88,78
<b>CENTROS PRIVADOS</b>	8.719	5.101	662	596	262	127	1.506	386	11	68
<b>% C. Privados</b>	16,99	31,50	11,69	5,77	35,74	16,41	9,94	21,31	27,50	11,22

**Tabla 2.3.1.2.i. Alumnado de origen no español escolarizado en Andalucía según procedencia y carácter del centro. Curso 2004/05.**

Fuente: MEC. 2006. Elaboración propia.

En esta tabla observamos, en función del origen cultural, que las procedencias de la Unión Europea (25), con un 31.5%, la de Norteamérica, 35.74%, y la de Oceanía, un 27.5%, tienen un índice alto de escolarización en la privada/concertada. Al contrario, las procedencias de África (5.77%), América del Sur (9.94%) y Resto de Europa (11.69%), están muy por debajo de la media de 16.99%).

Una posible explicación de tales diferencias, puede ser la distancia religiosa de los países de procedencia con la del centro concertado, y por tanto que las diferencias se deban al cumplimiento constitucional del derecho de los padres a elegir centro para la educación de sus hijos/as. Es posible, pero sólo en unos casos, pues también han de considerarse otras situaciones como, la no existencia en todos los núcleos de población una oferta educativa en línea con las opciones religiosas de los grupos o la existencia en las grandes ciudades de varios centros educativos, a escasa distancia espacial y con diferencias ínfimas en sus idearios, que acogen a porcentajes muy distantes de alumnado de origen no español, tal es el caso p.e. del Barrio del Zaidín en Granada.

Éstos índices de escolarización “ad hoc”, en la enseñanza pública o privada/concertada en función de la procedencia, nos proporcionan el mapa de la distribución por provincias andaluzas (Gráfico 2.3.1.2.j. en la página siguiente), dónde vemos como los mayores porcentajes de escolarización en la enseñanza privada corresponden a las provincias de Málaga y Cádiz (recordemos que son aquellas que tenían una presencia mayoritaria de ciudadanos/as procedentes de la U.E., Norteamérica y Oceanía), mientras, aquellas provincias con un índice significativamente menor de escolarización en la privada, son Almería (1.90%) y Huelva (5.52%), provincias dónde el alumnado proviene muy destacadamente de África y Europa del Este.

Por último, en relación al género del alumnado de origen no español en Andalucía, aportamos que la media, es ligeramente superior en el caso del género masculino con el 53.52%. Ahora bien, específicamente por provincias, podemos comprobar (Gráfico 2.3.1.2.k.), que, aunque existe un porcentaje bastante equilibrado en torno a la media, es mayor el porcentaje de 58.05% en la escolarización del alumnado masculino en la provincia de Almería. Puede ser normal si nos referimos a la población adulta, por ser mayoritarios los hombres que proceden de Maruecos y otras partes de África para trabajar, pero en el caso de alumnado, nos llama la atención, e indicamos la posibilidad de que se reproduzcan prácticas culturales de sus países de origen, dónde el género femenino, en proporciones muy altas es limitado en su derecho a la educación.



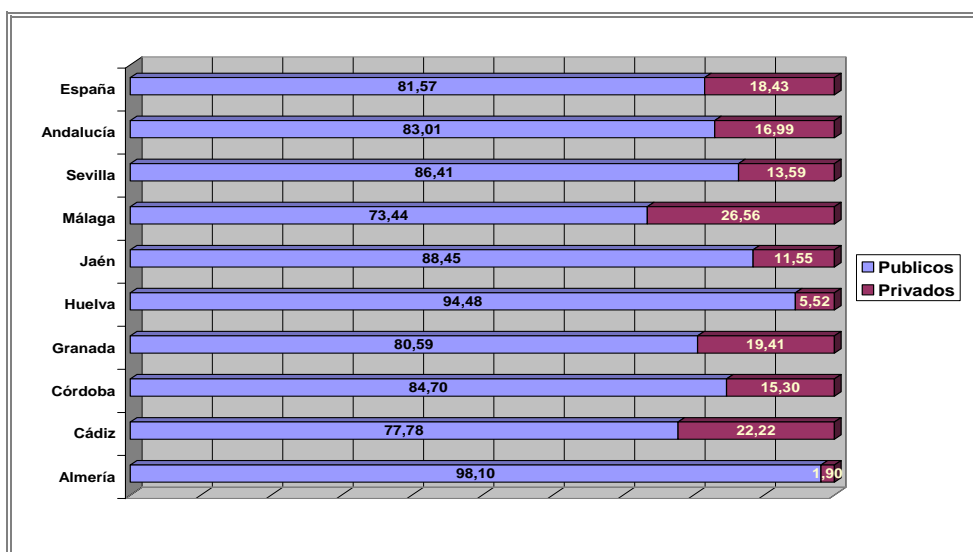


Gráfico 2.3.1.2.j. Alumnado de origen no español en función de su escolarización en centros docentes públicos o privados Curso 2004/2005.

Fuente: MEC. 2006. Elaboración propia

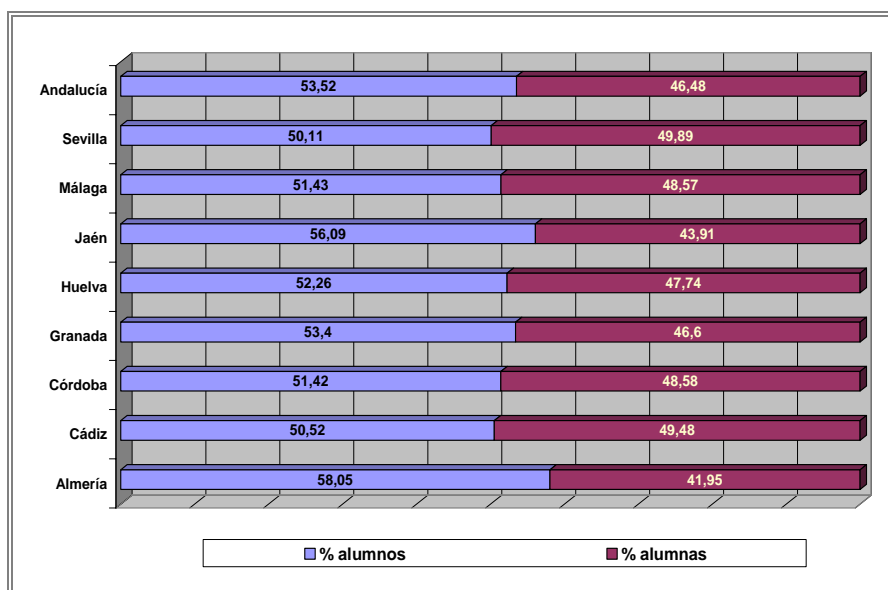


Gráfico 2.3.1.2.k. Género del alumnado de origen no español escolarizado en Andalucía. Curso 2003/04.

Fuente: CEJA, 2005. Elaboración propia

2.3.1.3. En Granada.

En Granada, igualmente existe como resumen gráfico del reflejo fenómeno inmigratorio en las aulas educativas, una línea exponencial, pasando de 1024 alumnos de origen no español escolarizados en el curso 1999-00 a más de 6000 en el actual curso\*. Se trata de un aumento por curso académico muy regular, en torno al millar de alumnos por curso, que excepcionalmente en el curso 2004-05 se eleva a 1487. (Gráfico 2.3.1.3.a)

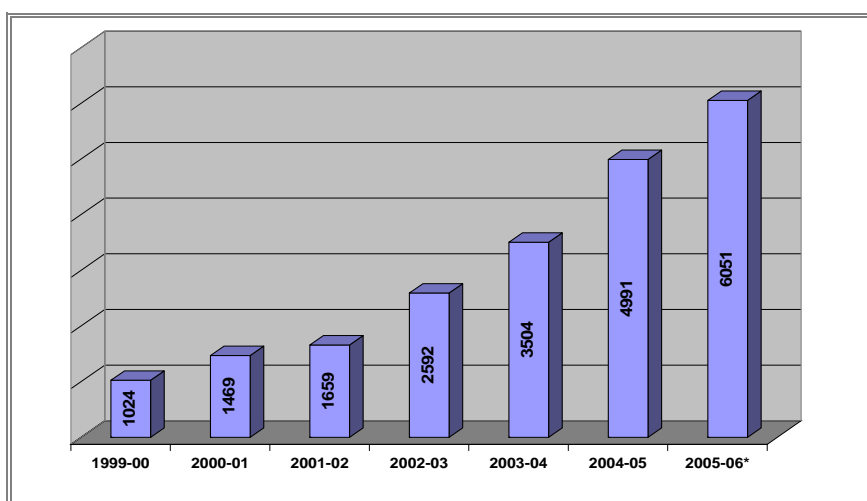


Gráfico 2.3.1.3.a. Evolución del alumnado de origen no español escolarizado en Granada.

Fuente: CEJA y MEC. 2006. \* Datos abiertos

Este aumento de la población escolar de origen no español en la provincia de Granada no es homogéneo si nos fijamos en sus procedencias. De hecho, en el siguiente gráfico (2.3.1.3.b.), podemos comprobar como los alumnos procedentes de la Unión Europea, mayoritarios en el curso 1999-00, han sido superados por los de origen iberoamericano. Las cifras del alumnado de origen africano, siguen siendo importantes, pero por debajo de los procedentes de la Unión y de Iberoamérica. Por último hemos de tener en cuenta también la tendencia al crecimiento del alumnado de origen europeo comunitario, pues aunque los porcentajes actuales son moderados, éstos han sufrido un fuerte incremento en los últimos cursos.

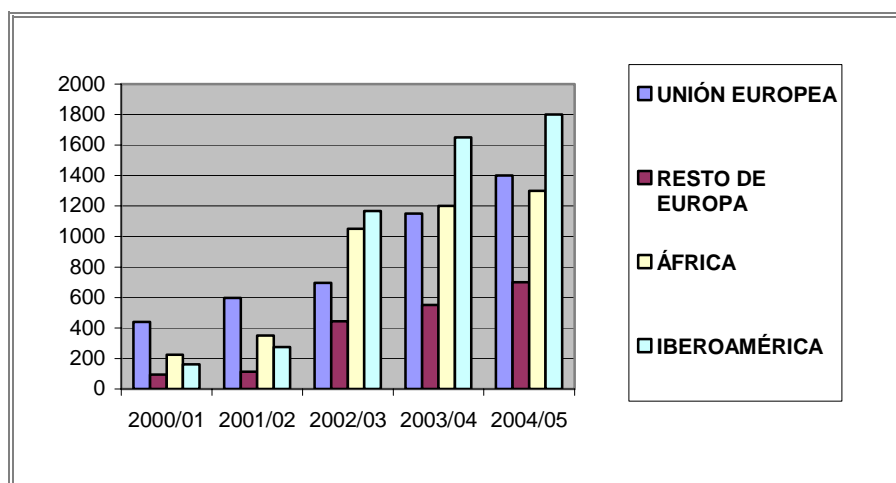


Gráfico 2.3.1.3.b. Crecimiento del alumnado de origen no español en Granada según continentes de origen. (2000-2005).

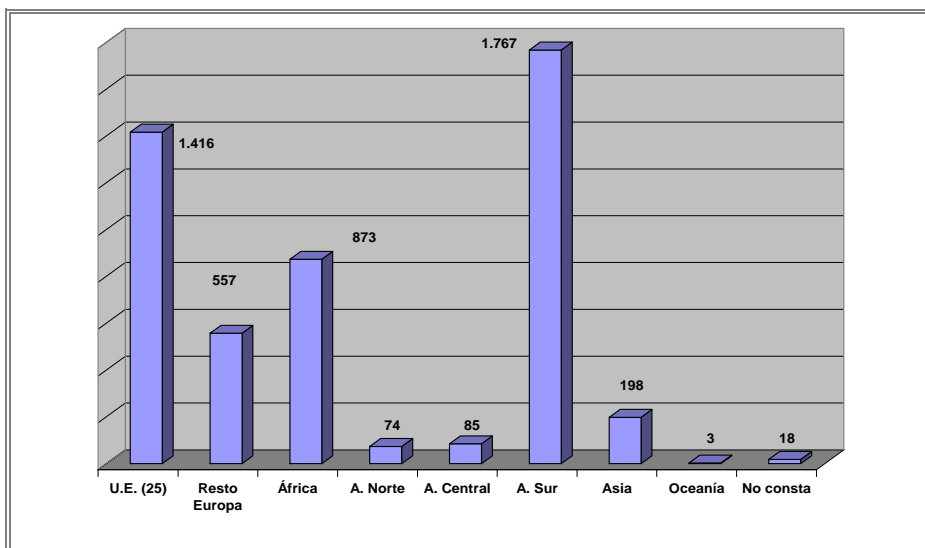
Fuente: OPAM y CEJA 2006. (Junta de Andalucía);

Hay por tanto, cierta tendencia a un aumento más acelerado de alumnado que procede de Iberoamérica y de Europa del Este y una tendencia más leve cuando la procedencia es europea comunitaria o africana.

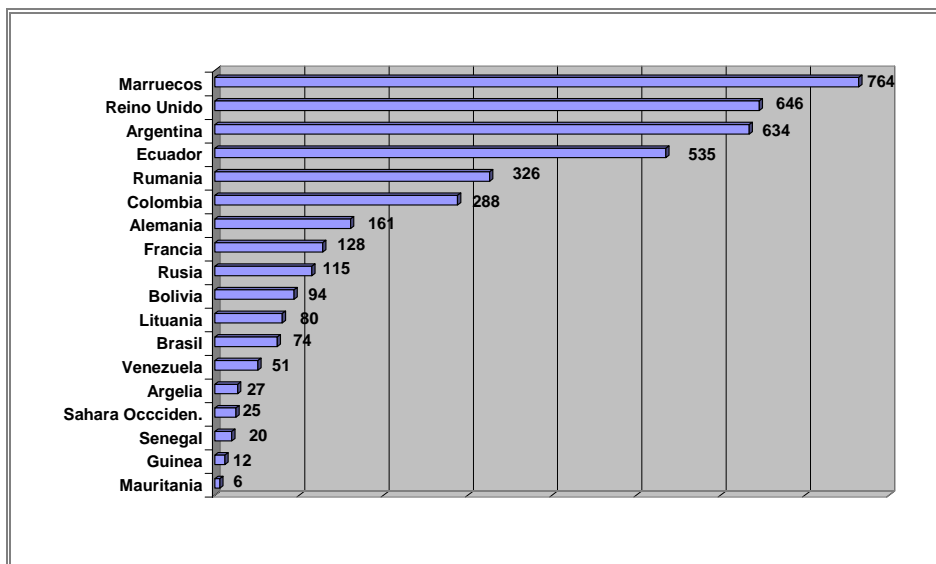
Atendiendo al gráfico de la página siguiente (2.3.1.3.c), de los más 6000 alumnos de origen no español escolarizados en Granada, la presencia más importante y al alza según la reciente evolución, es la del alumnado procedente de Iberoamérica con más del 35% del total (1.767 alumnos/as), que, mayoritariamente es, ecuatoriana, colombiana, boliviana, y en menor medida brasileña y venezolana, como podemos apreciar en el gráfico 2.3.1.3.d.

También es importante la cantidad de alumnado que procede de la Europa comunitaria con un porcentaje cercano al 28% (1417 alumnos/as), cuyo origen suele ser el Reino Unido, y en menor medida Alemania y Francia. Estabilizándose, aunque con un porcentaje superior al 20%, están los procedentes de África (873 alumnos/as), que destacadamente, proceden de Maruecos. El país alauita, en términos absolutos, es el más representado por los alumnos en las aulas de Granada.

En menor proporción, hay alumnado que procede de Argelia, Mauritania, Senegal o Guinea. En menor proporción, aunque con tendencia al aumento, están los alumnos procedentes de la Europa del Este (11%), que fundamentalmente proceden de Rumania, y en menor medida de Rusia y Lituania.



**Gráfico 2.3.1.3.c. Conjuntos geopolítico de procedencia del alumnado de origen no español escolarizado en Granada. Curso 2004-2005**  
Fuente: MEC. 2006. Elaboración propia

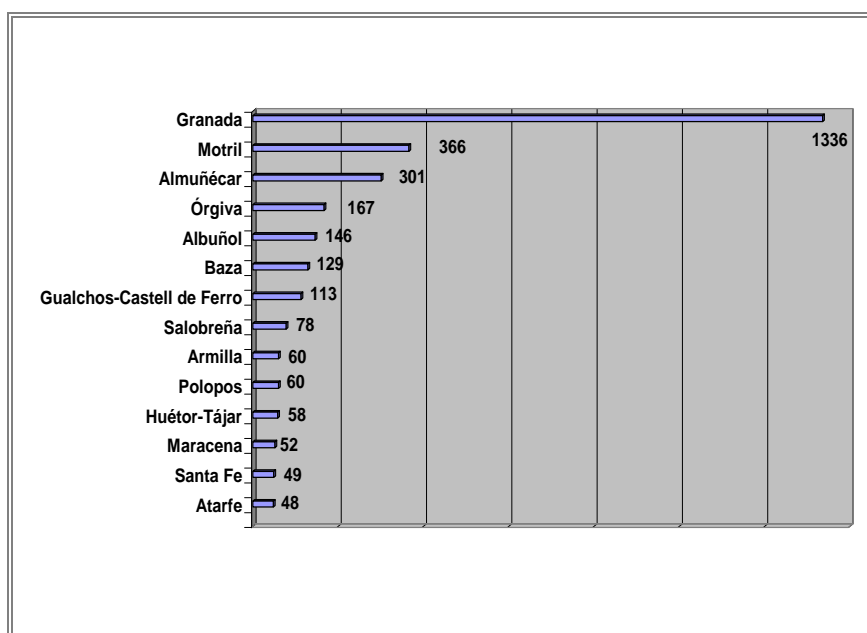


**Gráfico 2.3.1.3.d. Principales países de origen del alumnado de origen no español escolarizado en Granada.**

Fuente: Adaptado de Martín, (2005:148). La atención educativa al alumnado inmigrante: La provincia de Granada

En relación al lugar de escolarización dentro de la provincia de Granada, los centros educativos con mayor proporción de alumnado de origen no español en sus aulas están situados en general, en la capital y el cinturón metropolitano representado por localidades como Armilla, Santa Fe, Maracena o Atarfe;

También en municipios costeros como Motril, Almuñécar, Salobreña, Castell de Ferro, Polopos o Albuñol. En la Alpujarra, existe una elevada tasa en algunos municipios como Órgiva. Además, comienza a estar escolarizado alumnado de origen no español en zonas del poniente como Huétor-Tájar y en zonas del norte de la provincia como Baza. (Gráfico 2.3.1.3.e.)



**Gráfico 2.3.1.3.e. Principales municipios de escolarización del alumnado de origen no español en Granada.**

Fuente: Informe del defensor del Pueblo Andaluz, 2005. Elaboración Propia

Hemos seleccionado estos municipios, por ser aquellos que agrupan a más del 60 % del alumnado de origen no español escolarizado en la provincia de Granada. Otros pueblos importantes en el fenómeno son: Ogíjares, Albolote, Guadix, La Zubia, Alhama de Granada, Lanjarón, La Taha, Dúrcal, Churriana de la Vega, Las Gabias. Municipios de las mismas zonas o comarcas de la provincia que los anteriores.

Como podemos comprobar, en proporciones muy parecidas, se trata prácticamente de aquellos mismas localidades de Granada con mayor proporción de inmigración y extranjería (Tabla 1.7.f del capítulo anterior).

Los principales países de origen del alumnado escolarizado en estos municipios los siguientes: (tabla 2.3.1.3.f.)

PAIS DE PROCEDENCIA	MUNICIPIO DE RESIDENCIA
<b>MARRUECOS</b>	Granada, Albuñol, Motril, Almuñécar , Baza, Zafarraya, Armilla, Polopos, Loja, Alhama de Granada y Maracena
<b>ECUADOR</b>	Granada, Motril, Baza, Huétor –Tajar y Gualchos
<b>ARGENTINA</b>	Granada, Almuñécar, Motril y Santa Fe
<b>RUMANIA</b>	Motril, Gualchos, Granada, Polopos y Baza
<b>COLOMBIA</b>	Granada, Motril, Baza y Cenes Vega
<b>INGLATERRA</b>	Almuñécar, Orgiva, Granada y Salobreña
<b>SENEGAL</b>	Granada
<b>ALEMANIA</b>	Almuñécar
<b>BOLIVIA</b>	Huétor Tajar
<b>RUSIA</b>	Motril
<b>LITUANIA</b>	Motril

**Tabla 2.3.1.3.f. Principales países de procedencia y lugares de escolarización del alumnado de origen no español en Granada.**

Fuente: Adaptación del Informe del Defensor del Pueblo Andaluz 2005

En relación a las enseñanzas que cursa el alumnado de origen no español en la provincia de Granada, en el siguiente diagrama (2.3.1.3.g.), observamos cómo al igual que en el territorio español y en el resto de la región andaluza, la mayor escolarización se sitúa en los niveles de enseñanza obligatorios, especialmente en Educación Primaria y en menor medida en E.S.O.. Existe una fuerte escolarización también en Ed. Infantil, y muy baja en Bachillerato y en F.P.

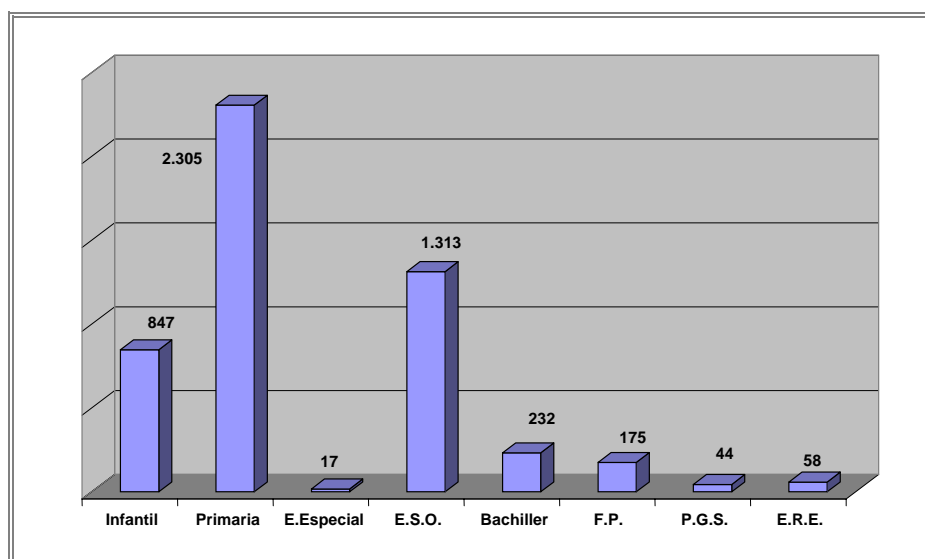


Gráfico 2.3.1.3.g. Alumnado de origen no español escolarizado en Granada en el curso 2004-2005: Etapas educativas

Fuente: MEC. 2006. Elaboración propia

Los centros educativos de la provincia de Granada que escolarizan al alumnado de origen no español, son fundamentalmente de carácter público, (80.59%). Especialmente, según apreciamos en el gráfico 2.3.1.3.h., en las etapas educativas de Bachillerato (84.91%) y en la de Educación Infantil (86.66%).

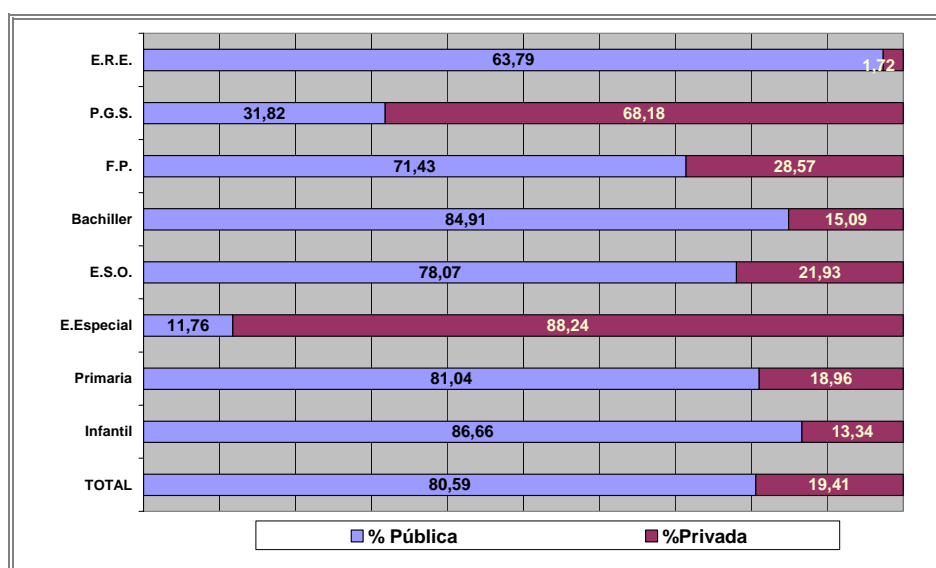


Gráfico 2.3.1.3.h. Proporción de alumnado de origen no español escolarizado en Granada en función de la etapa y el centro educativo. Curso 2004/05.

Fuente: MEC. 2006. Elaboración propia

Recordemos que en el apartado anterior referente a la escolarización en Andalucía (*Tabla 2.3.1.2.h., Escolarización en centros docentes públicos o privados*), se comprobaba que aproximadamente el porcentaje general de escolarización en la enseñanza pública es del 75%, lo que nos indica que en Granada la enseñanza privada concertada, tampoco cumple con el porcentaje de alumnado de origen español que estadísticamente le correspondería, porque como vemos los porcentajes de forma general tienden a pasar del 80% de escolarización en la pública. Ahora bien, somos conscientes que esta diferencia no es tan significativa como en otras provincias como por ejemplo la de Almería, dónde los porcentajes de escolarización en la privada apenas alcanzan el 2% de media.

Y, como se ha señalado en párrafos anteriores, lo más lamentable, es que las diferencias en los porcentajes no tienden a la equilibrarse, sino más bien, a distanciarse más en cada curso, así en el año 2002, la afirmación realizada en un estudio anterior sobre la atención educativa al alumnado inmigrante en Granada, podemos seguir manteniéndola hoy.

*“La mayoría de los/as alumnos/as inmigrantes están escolarizados en centros de Educación Primaria y en Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de carácter público desde los cuáles se procura diversas actuaciones, por ejemplo, “para aquellos/as alumnos/as que no dominan la lengua española, existen, en zonas geográficas donde la concentración de inmigrantes es mayor, las aulas puente o aulas de adaptación lingüística, dónde se llevan a cabo las enseñanzas de la lengua castellana a un nivel básico y comunicativo, se pretende conjugar la asistencia a estas aulas con la asistencia al centro escolar ordinario para favorecer la integración escolar y social del alumnado”.*

Sánchez Núñez, (2002)

Por último, en relación al género del alumnado de otros orígenes escolarizado en Granada, el porcentaje de género masculino es ligeramente superior con un 53.40% al femenino, datos que se acercan fielmente a la realidad andaluza y española dónde las medias de género también oscilan entre el 53-54% de alumnos masculinos.



2.3.2. Plan de atención educativa al alumnado  
inmigrante en Andalucía.

**ORIGEN DEL PLAN**

Existen, cuando menos, tres modos de entender el origen del plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la comunidad autónoma andaluza (2001-2004).

Uno de ellos es, atendiendo al prólogo de su borrador, concebir el Plan como el resultado de un proceso de elaboración consultiva entre profesorado y agentes educativos y sociales que trabajan con inmigrantes, expertos universitarios y centros de investigación de carácter nacional e internacional.

Otro, analizando la similitud de contenido entre éste Plan educativo y el Plan Integral andaluz en su área socioeducativa, es atender a la voluntad horizontal de la Junta de Andalucía de impulsar y coordinar a través Consejería de Gobernación (Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias), un Plan Integral de la inmigración (2001-2004). Contando para ello, con participación de representantes de las Consejerías implicadas, entre ellas la de Educación, la cuál, suponemos tuvo que ver en la elaboración y propuesta del área socio-educativa. Si así fuera, no se entendería que, se omite en las propias motivaciones del plan, tal proceso horizontal y coordinado, máxime tratándose de un plan andaluz de carácter integral.

De hecho, una posible contradicción de tal enfoque globalizado, sea que la evaluación del plan a través del documento técnico de seguimiento (DTS/03), sobre el área de intervención socioeducativa, nombra como responsable “de la totalidad de las medidas” desarrolladas y a desarrollar, a la Consejería de Educación. Aspecto que demasiado simplificador, a sabiendas que el área es social y educativa, y por tanto ciertos objetivos, van más allá de la institución escolar.

Por último, consideramos otra forma de entender el origen del Plan educativo, un análisis que, en ausencia de explicaciones oficiales, y atendiendo a los hechos, es el que consideramos más acertado.

Ante la realidad inmigratoria de Andalucía y de sus centros educativos, como parte del desarrollo de La ley 9/1999 de 18 de Noviembre de Solidaridad en Educación, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, prevé una serie de objetivos y medidas, que ha dado en llamarse “Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma andaluza” en el 2000-01. Paralelamente, se pretende el impulso de un Plan Integral de la Inmigración en Andalucía, que acaba por incorporar las directrices de éste Plan educativo de la Consejería de Educación a un área específica que denomina socio-educativa. Estando el plan “integral”, En su elaboración inicial, parcelado en segmentos y falta de una globalidad inter-áreas.

### *DESARROLLO DEL PLAN*

La Ley de Solidaridad en Educación (1999), recoge entre sus objetivos, el de potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y el respeto por la cultura de los grupos minoritarios, así como desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus capacidades personales y de su situación social o cultural.

En particular, el artículo 17, señala que los centros con alumnado perteneciente a la comunidad Gitana Andaluza, a minorías étnicas o culturales o inmigrantes, deben incluir en sus proyectos de centro medidas que favorezcan el desarrollo y el respeto a la identidad cultural de este alumnado, que fomenten la convivencia y faciliten la participación en el entorno social.

Tal base legal, supone un planteamiento de partida donde lo sustantivo es la interacción, el reconocer que *“lo cultural”* es necesariamente un fenómeno interactivo donde no es posible poner barreras.

Aún así, partiendo de posicionamientos de reconocimiento e interacción en plano de igualdad, en el texto del plan, se reconoce la intención *“compensadora del déficit cultural del mismo”*, basándose en las siguientes necesidades:

1º Proceden de culturas diferentes a la Andaluza.

2º Su lengua materna dispone de caracteres orales y escritos que distan bastante de la lengua española.

3º Tienen generalmente necesidades educativas derivadas de situaciones de desigualdad en los ámbitos social y económico,

La compensación de estas necesidades se pretende a través de las siguientes finalidades:

- 1- Facilitar la escolarización de todos los niños/as pertenecientes a familias inmigrantes.
- 2- Favorecer que los centros elaboren proyectos educativos interculturales que favorezcan el intercambio, la interacción y cooperación entre culturas.
- 3- Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.

- 4- Facilitar el aprendizaje de la lengua materna del alumnado para que éste no pierda la conexión con su cultura origen.
- 5- Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio.
- 6- Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral del alumnado inmigrante adulto, incidiendo de forma particular sobre los padreas y madres que han inmigrado y cuyas hijas e hijos están escolarizados en la educación básica.
- 7- Impulsar planes de Integración social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de las distintas administraciones y organizaciones sin ánimo de lucro.

Estas finalidades se concretan en la consecución de siete objetivos específicos y una serie de medidas de actuación en cada uno de ellos. Los resumimos a continuación.

Objetivo 1º.- Facilitar la escolarización de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes en los mismos términos que el alumnado andaluz.

Medidas concretas a desarrollar:

- Divulgación entre las familias y colectivos de inmigrantes, de los aspectos básicos del proceso de escolarización.
- Campañas de sensibilización entre la población inmigrante para la escolarización de las niñas y niños en la etapa de Educación Infantil.
- Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros que escolaricen a un número significativo de alumnado inmigrante.

- Acceso a plazas en las Residencias Escolares para que el alumnado inmigrante pueda continuar sus estudios después de cursar las enseñanzas obligatorias.
- Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares del centro.
- Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para establecer la figura mediadora intercultural.

Objetivo 2º. -Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.

Medidas concretas a desarrollar:

Formación y asesoramiento específico al profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes.

- Publicación de materiales de apoyo y asesoramiento para los centros y el profesorado.

Objetivo 3º.- Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.

Medidas concretas a desarrollar:

- Creación de aulas temporales de adaptación lingüística.
- Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado.

Objetivo 4º.- Facilitar el aprendizaje de la lengua materna para que el alumnado no pierda su cultura de origen.

Medidas concretas a desarrollar:

- Apoyo a programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y culturas maternas.
- Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante.
- Gestión, ante los países de origen para que faciliten profesorado para que el alumnado hijo de inmigrante tengan un buen dominio de su lengua materna y para que el resto del alumnado del centro pueda aprenderlas.

Objetivo 5º.- Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio.

Medidas concretas a desarrollar:

- Apoyo a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva intercultural que impliquen a todos los sectores de la zona en el que se encuentra el centro.
- Impulso de la participación de madres y padres del alumnado inmigrante en los centros docentes.
- Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las asociaciones de alumnos y alumnas.

Objetivo 6º.- Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral de los alumnos y alumnas inmigrantes adultos, interviniendo de forma especial sobre los padres y madres cuyas hijas e hijos estén escolarizados en la educación básica.

Medidas concretas a desarrollar:

- Integración de la población inmigrante en la formación básica de adultos.
- Desarrollo de planes educativos en los Centros de Adultos dirigidos a la población inmigrante
- Formación específica del profesorado de Educación de Personas Adultas que trabajen con población inmigrante.
- Establecimiento de convenios con asociaciones, organizaciones o instituciones que trabajen con la población inmigrante.
- Promoción de la participación de las personas inmigrantes adultas en asociaciones de alumnos, de vecinos, culturales, etc.
- Impulsar Planes de acción Comunitaria que permitan el desarrollo de acciones de integración social.

Objetivo 7º.- Impulsar Planes de Integración Social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de las distintas administraciones.

### *RESULTADOS DEL PLAN*

Los resultados que va produciendo el Plan, podemos observarlos en los documentos técnicos de seguimiento del Plan Integral (DTS/02 y DTS/03) en el área de intervención socioeducativa. La información, suele mencionar resultados del plan atendiendo a valoraciones cuantitativas, a saber, cantidad de recursos, alumnado, profesorado, inversiones. Por ejemplo:

*“... la escolarización de 159.164 personas tanto en la enseñanza obligatoria como en la especial (escuelas oficiales de artes, idiomas o conservatorios) y en la educación de adultos entre los años 2001 y 2004. También la contratación de 275 profesores para Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y para clases de refuerzo...”.*

Pero no se menciona, la formación específica de ese profesorado, tampoco los méritos y preferencias, o las experiencias previas en aspectos migratorios. Tampoco se analiza porqué en determinados centros educativos existe más presencia de alumnado inmigrante, porqué los procesos de escolarización son parciales en la adjudicación de plazas, o, porqué existe un desequilibrio que aumenta (Martín, 2005:139) en la tasa de escolarización entre centros públicos y privados concertados.

Además, loando que se produzca un Plan que aglutine, regule y fomente la atención educativa al alumnado inmigrante, hemos de ser críticos en cuanto a la operatividad de los objetivos propuestos, al menos a su consecución con las medidas de acción y procedimientos de evaluación utilizados.

Estamos de acuerdo con Pérez Yruela y Rincken, (2005:160), cuando afirman que los indicadores del Plan no permiten medir el progreso material en la plena integración social y escolar del alumnado de origen inmigrante, ya que no se especifican indicadores de evaluación que atiendan al rendimiento escolar del alumno, y sí indicadores numéricos de recursos materiales y humanos o número de alumnado inmigrante escolarizado.



Junto a los documentos de seguimiento publicados, tuvimos la oportunidad, en las III Jornadas de Educación Intercultural en Almería, de oír las palabras con respecto a la evaluación del Plan educativo del entonces Sr. Director General de Orientación Educativa y Solidaridad, (Sánchez Fernández; 2003). Éstas, más allá de referirse a aspectos cuantitativos, resaltaron las acciones y programas que se han desarrollado en diferentes centros educativos, caracterizadas en algunos casos por su enfoque compensador y en otros por su enfoque intercultural, pero prácticamente en todos los casos, programas y acciones debidos más al interés y dedicación del profesorado que a las directrices políticas, debidas fundamentalmente a la existencia de un profesorado comprometido con su labor, con el cambio de actitud. Por tanto, se resaltó en el mencionado foro, la necesidad e idoneidad de procesos educativos atentos a la diversidad cultural que se inicien desde abajo, desde el cambio de actitud, esa es la adecuada “EDUCACION” con mayúsculas, estando “*per se*” la interculturalidad inmersa en ella.

### *FUTURO DEL PLAN*

Como se avanzó en el capítulo anterior, la vigencia del primer plan integral para la inmigración en Andalucía, según los documentos, está por finalizar y dar paso al segundo plan, el cuál, actualmente, está en su fase de borrador. Perteneciente a éste plan integral, se encuentra el área socioeducativa, tildada de especial relevancia por la actual Consejera de Gobernación de la Junta de Andalucía en el Foro Andaluz de la Inmigración (2006), ya que, a tenor del presupuesto a dedicarle, dos terceras partes del presupuesto total (aprox. 1.000 millones de euros), existe la decisión firme de consolidarla como esencial en la integración de la inmigración a medio y largo plazo.

Los objetivos del área socio-educativa del borrador del II plan integral para la inmigración en Andalucía, contemplados por López Martínez (2005:187), son:

- 1.- Facilitar la escolarización, en cualquier época del año, de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en las mismas condiciones que el alumnado andaluz. Para conseguirlo se pondrán en marcha medidas para dar a conocer el funcionamiento y características del sistema educativo andaluz entre las familias y colectivos de inmigrantes.
- 2.- Favorecer la adaptación de la atención educativa a las características y necesidades de este alumnado.
- 3.- Favorecer que los centros elaboren proyectos de centro interculturales que faciliten promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.
- 4.- Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española. Para lo que se aumentará el número de profesores de apoyo en las zonas de mayor población inmigrante y de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en función de las necesidades de cada una de las zonas y centros con alumnado inmigrante.
- 5.- Mantener y valorar la cultura de origen del alumnado.
- 6.- Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio entorno donde se desarrolle la actividad.
- 7.- Aportar al alumnado inmigrante de lengua no española una enseñanza que facilite su integración y que prevea el estudio de la lengua oficial del país de acogida y la promoción de la enseñanza de la lengua materna.

8.- Promover el acceso y la estancia de la población inmigrante en los diversos niveles de la educación permanente. Facilitando el acceso a los servicios complementarios de comedores, transporte escolar y residencias escolares para que el alumnado inmigrante pueda continuar sus estudios después de cursar enseñanzas obligatorias. Igualmente, se llevarán a cabo campañas de sensibilización entre la población inmigrante para la escolarización de los niños y niñas en la etapa de Educación Infantil.

Cómo vemos, si establecemos una comparativa con los objetivos del primer plan Integral también en el área socio-educativa, o lo que es lo mismo, con los objetivos del Plan andaluz para la atención educativa del alumnado inmigrante, las finalidades y objetivos específicos en el segundo plan, continúan siendo prácticamente los mismos. Solamente señalar la inclusión de un nuevo objetivo, el de favorecer la adaptación de la atención educativa a las características y necesidades de este alumnado.

#### ***ACCIONES Y MEDIDAS CONCRETAS DESARROLLADAS***

En base al citado Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante de la Comunidad Autónoma Andaluza, se han desarrollado, como hemos mencionado, acciones en consonancia con las medidas de actuación previstas, entre las más recientes señalamos: (La educación en Andalucía curso 2005-06. Junta de Andalucía)

- La incorporación de la figura del Mediador Intercultural para favorecer la comunicación entre las familias extranjeras y el centro educativo.
- Formación específica en interculturalidad para el profesorado dirigida a la sensibilización sobre el hecho migratorio y conocimiento de la cultura e identidad de los escolares extranjeros.

- Materiales, recursos y prácticas educativas que propicien la convivencia intercultural: nuevas publicaciones de materiales de carácter informativo y otros dirigidos al aprendizaje de la lengua española y demás materias del currículo.
- Incremento de los recursos económicos de los centros para realizar actividades que propicien la participación del alumnado extranjero en los centros docentes.

Éstas, son las propuestas-avances más recientes de la atención educativa al alumnado extranjero en Andalucía, pero aquellas, a las que se ha dedicado mayores recursos humanos, materiales y temporales, y por lo tanto, en las que más se ha invertido, son la creación y el aumento año tras año de las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL). Ésta actuación específica para el apoyo y al aprendizaje de la lengua española, vamos a desarrollarla, por tanto, en el siguiente apartado como aspecto por el que principalmente se ha apostado desde la administración educativa en Andalucía.

### 2.3.2.1- Aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL)

Las denominadas aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL), llamadas en otras comunidades autónomas españolas “Aulas de Acogida, Aulas Puente o Aulas de Enlace”, en Andalucía, fueron impulsadas desde la Provincia de Almería en el curso 2000/01. En esta provincia se establecieron las primeras instrucciones públicas acerca de su regulación y funcionamiento (Instrucciones de 16 de octubre de 2000 de la delegación provincial de Almería de Educación y Ciencia por las que se regulan las aulas temporales de adaptación lingüística y el profesorado adscrito al programa de educación intercultural).

Las ATAL, son aulas donde el alumno/a extranjero permanece durante un tiempo determinado para aprender la lengua española, y poder seguir en el menor tiempo posible, el ritmo de su clase ordinaria. En Andalucía, desde el curso 2001/02, se ha ido aumentando el número de profesores de ATAL, siendo de 119 en el curso 2002-03, 168 en el 2003-04, 185 en el 2004-05, e incrementadas en 47 en el actual curso académico (Delegación de Educación y Ciencia en Granada, 2004 y 2006).

Los objetivos a conseguir con las ATAL son los siguientes: (Cabrera, 2001)

- Atender a aquellos alumnos y alumnas de otros países que, por no conocer la lengua castellana y la cultura de nuestro país, tienen dificultades para integrarse en los centros educativos.
- Favorecer la integración escolar de los alumnos y alumnas inmigrantes desarrollando actividades de Educación Intercultural en los centros.

- Concretar un programa de Acogida inicial para el alumnado de otras culturas así como programar actividades dentro de las aulas ordinarias, tendentes a favorecer la convivencia, la tolerancia, el respeto mutuo y, en general, los objetivos de la educación intercultural insertos en el currículum normalizado. Dicho programa tendrá un reflejo en los distintos elementos del Proyecto de centro.
- Colaborar con otras instituciones, sobre todo a nivel local, para facilitar esta integración teniendo siempre en cuenta el respeto a las diferencias.

Aunque, debíamos añadir, algún aspecto más a tener en cuenta, como el señalado por el profesor Tejedor (2004:80), quién afirma, basándose en la revisión de diferentes investigaciones en educación intercultural, que: *“Debe garantizarse el aprendizaje de la lengua del país receptor, sin que deba perderse la lengua familiar”*, o aspectos tales como la *afectividad* o la *paciencia* y el *cambio de actitud*, que recogen otros autor/as:

*“Según profesionales de la educación que llevan a cabo tareas educativas en contextos multiculturales, la fórmula para superar la barrera idiomática, al menos en un principio, es sencilla, se trata de echarle cariño...” “... además de factores como: la planificación, la cualificación y la formación de los profesionales y por supuesto el cambio de actitud, son necesarios para atender a la diversidad.”*

Sánchez-Núñez, (2001:335)

*“La soledad en la que vivía Robinson Crusoe pareció acabar el día en que encontró a otro ser humano en su isla. No podía creer que al fin se cumpliesen sus sueños, tener a alguien con quien compartir sus penurias, con quien hablar. Y, aunque desde el primer momento quedó claro que no iba a resultar fácil entenderse, pues no hablaban la misma lengua, siguió sintiéndose agradecido ante este hallazgo. Robinson, como buen naufrago y hombre civilizado, se dispuso a solventar esta pequeña dificultad haciendo que el recién llegado aprendiese su idioma “... le hice saber que su nombre era Viernes, que era el día en que le salvé la vida... también le enseñé a decir Amo, y entonces le hice saber que éste era mi nombre...”*

Defoe (1998:126)

*...¿Cómo consiguió Robinson enseñar su idioma a alguien que no sabía ni leer ni escribir? Pues, evidentemente, con mucha paciencia y, sobre todo, hablando. Tenía todo el tiempo del mundo y sabía lo que quería: comunicarse."*

Villalba y Hernández (2000:85)

En Almería, las ATALs, han venido funcionando bajo dos modalidades distintas: la fija, que funcionan en aquellos centros donde existe un elevado número de alumnado inmigrante, y la itinerante, que atiende a los centros educativos en los que existe alumnado inmigrante que no domina el español a modo de red zonal. Cada profesional de ATAL atiende a varios centros de su zona asistiendo a cada uno de ellos entre uno y cuatro días a la semana en función de las necesidades que se plantean.

Los alumnos/as que preferentemente se atienden en las ATAL son de educación secundaria obligatoria, ya que éstos por su edad y período evolutivo se encuentran en una situación de cristalización con respecto al lengua. Se considera, por tanto, que el alumnado de educación infantil y primaria está predispuesto a un aprendizaje más natural del español mediante inmersión lingüística con sus iguales, ya que no tienen las dudas y timidez de los adolescentes, y el trabajo en el área de lenguaje dentro del aula ordinaria les permite adquirir un dominio del idioma y unas técnicas instrumentales básicas que les permitan el acceso "rápido" al currículo. Esto no es óbice para que determinado alumnado de los últimos cursos de educación primaria reciba apoyo del ATAL, sobretodo si su nivel de dominio del español es nulo.

Por tanto, podemos decir que las variables edad del alumno, curso escolar y nivel de dominio del español son aquellas que mayoritariamente determinan la atención a prestar por el ATAL, aunque es cierto que, igualmente, tienen prioridad de atención los alumnos y alumnas que proceden tanto de las culturas más distantes a la nuestra, como de las familias socio económicamente más desfavorecidas.

El proceso diagnóstico es el siguiente: a partir de la evaluación inicial del alumnado inmigrante, que se realiza tanto, por los equipos zonales de orientación educativa (E.O.E.) como por los departamentos de orientación, se determina su nivel de conocimiento del castellano y su competencia curricular. Según los resultados obtenidos, se toma la decisión de que reciba atención educativa en el ATAL.

La atención al alumnado se realiza, en la medida en que esto sea posible, en el aula ordinaria. Cuando por las especiales necesidades planteadas y las dificultades de comprensión y expresión existentes, se organicen grupos para ser atendidos fuera del aula, se procurará que los alumnos y alumnas vuelvan a sus aulas en aquellos momentos en los que se imparten áreas de menor carga lingüística (Música, Educación Plástica y Visual, Educación Física,...), pero que, a su vez les facilitan el conocimiento del idioma y la integración a través de la interacción y convivencia con sus compañeros y su profesorado ordinario.

Veamos ahora algunas orientaciones sobre la regulación y el adecuado funcionamiento de las ATAL, basadas éstas en la normativa de actuación almeriense (Instrucciones de 16 de octubre de 2000 de la delegación provincial de Almería de Educación y Ciencia) como provincia andaluza con más amplia experiencia en el desarrollo de este tipo de actuación educativa intercultural:

Los proyectos de Centro reflejarán en sus finalidades, proyecto curricular de centro como conjunto de actuaciones articuladas por el equipo docente y a través del reglamento de organización y funcionamiento aquellas medidas que dentro de su autonomía pedagógica y de la necesaria labor colegiala sea imprescindible consensuar para lograr las metas propuestas a corto y medio plazo respecto al desarrollo de una concepción pluralista e intercultural de la educación.



Asimismo se potenciará la acción tutorial del profesorado y la orientación profesional como conjunto de decisiones que facilitan una adecuada orientación profesional a este alumnado de acuerdo con sus posibilidades personales y del entorno. El coordinador/a del Departamento de Orientación es la persona responsable de la coordinación de esta actuación, junto con la jefatura de Estudios y el profesorado adscrito al aula.

En cuanto al profesorado que tenga atención preferente con este alumnado, tendrá una dedicación horaria de 25 horas en Educación Primaria y de 21 en Educación Secundaria. El resto de horas, hasta las treinta, se dedicarán a la elaboración de material y coordinación con los centros atendidos y con el Equipo de Orientación Educativa. En todo caso es de aplicación el art. 28 de la Orden de 9 de septiembre de 1997 (BOJA del mismo día) sobre organización y funcionamiento de las Escuelas de Infantil y Colegios de Primaria y el art. 27 de la Orden sobre organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria.

El trabajo con el alumnado se organizará en torno a dos objetivos prioritarios que serán atender a aquellos alumno/as de otros países que, por no conocer la lengua castellana y la cultura de este país, tienen dificultades para desenvolverse en el centro, y concretar un Programa de Acogida Inicial para el alumnado de otras culturas, programando actividades para favorecer los objetivos de la Educación Intercultural insertos en el currículo normalizado. Dicho programa tendrá reflejo en los distintos elementos del Proyecto de Centro.

La intervención con este alumnado es de todo el claustro. Cada estructura organizativa, deberá reflejar este hecho diferencial en la programación de las distintas áreas o materia. Dicha intervención se organiza según un análisis de la situación de partida, y determinación de medidas organizativas: Apoyo dentro del aula, agrupamientos flexibles, programación propia, aprobación de la programación por el Departamento de Orientación, evaluación del plan de intervención.

El profesorado de las ATAL no podrá realizar sustituciones del profesorado de los centros donde desarrolle su trabajo. Las funciones del mediador intercultural, en aquellos centros y zonas donde desarrolle su labor, serán las siguientes: traducción de expresiones de la lengua de origen, contacto entre familias y centro escolar, acompañamiento del alumnado inmigrante, colaboración en la programación de los centros de las actividades de carácter intercultural, colaborar en la resolución de conflictos culturales y coordinarse con el equipo zonal y provincial de orientación.

La atención que se presta a cada centro, tiene carácter flexible y se proporcionará en el mismo siempre que existan las necesidades de atención que la justifiquen. En el momento en el que las demandas estén suficientemente atendidas, el profesional correspondiente dedicará su tiempo a atender las necesidades que otros centros de esa zona planteen. Al atender las necesidades de varios centros a la vez, la atención prestada al alumnado no tiene, lógicamente, la misma frecuencia que la prestada en las ATAL fijas y por ello, los alumnos y alumnas que asisten a estas aulas suelen permanecer en ellas un tiempo mayor, que no suele superar el máximo de un curso escolar. y que en todo caso se adecuará a la cantidad de tiempo que cada alumno o alumna necesite para obtener, al igual que en el caso de las ATAL fijas, el conocimiento suficiente del idioma que les permita desenvolverse con soltura.

Vamos a delimitar una serie de características de las ATALs tomadas de Cabrera (2001:178-179).

- Son de ámbito zonal determinado por la Delegación de Educación y Ciencia Y Depende orgánica y funcionalmente del Equipo de Orientación Educativa al que esta adscrito el profesor/a de Educación Intercultural. Y Además, la transitoriedad del paso por ellas por parte del alumnado inmigrante, el tiempo de estancia en el aula será el estricto para "defenderse" en el lenguaje oral, escrito y en la lectura del español, así como interpretar adecuadamente la vida del Instituto en el entorno que va a vivir.

Se trata de una medida de duración breve, no superior a un curso de duración en las ATAL itinerantes y no superior a un trimestre en las ATAL fijas.

- La coordinación con el Instituto es fundamental, como ya he indicado con el Departamento de Orientación, Jefe de Estudios, Tutores y Equipo Docente en general. Ya que los alumnos/as son de todos y las actuaciones deben de ser lo más globales posibles.
- La heterogeneidad del alumnado en edades, sexos, países de procedencia y niveles académicos, idiomas maternos, religiones. De todo ello se hace constancia en la Evaluación Inicial del Alumnado. Sirva como ejemplo decir que en algunos centros, los alumnos/as proceden de seis países distintos (Rusia, Marruecos, Argelia, China, Alemania y Lituania).
- La individualización de la enseñanza en base a las características de cada alumno/a. Para permitir esta característica la ratio de la clase no debe sobrepasar los 12-15 alumnos/as.
- La integración de sus alumnos y alumnas con el resto del alumnado del centro en todas las áreas de la Educación Secundaria Obligatoria, la atención máxima es de dos horas semanales, se intenta en la medida de lo posible no afectar a asignaturas como Educación Física, Música, Plástica... o en general todas aquellas en las que no es tan determinante el dominio del idioma para el acceso del alumno/a al currículo ordinario.
- La colaboración con la familia, a través del Mediador Intercultural y de los tutores que mantienen un contacto permanente con los padres y madres de los alumnos/as inmigrantes.

- El carácter experimental, tal como está concebida, está sometida a la evaluación continua de su funcionamiento por lo que podrá ir adoptando aquellas modificaciones que los resultados de dicha evaluación nos vayan aconsejando.
- Es necesario un programa de Acogida, como elemento cualitativo de la incorporación que comporte atención, comprensión, implicación, afecto. Conlleva una aproximación a las circunstancias sociales, culturales, educativas y psicológicas en que vive el alumnado<sup>6</sup>, con el objetivo de integrarlo en una dinámica escolar que tiene que ser flexible, plural y participativa. Se entiende la integración como la acción de dar espacio para el desarrollo personal, cultural y social del alumnado, dándole oportunidades para participar en la vida escolar. La acogida tiene, inicialmente, tres objetivos: Que el alumno/a conozca la escuela: espacios, ritos, valores, códigos..., Que el alumnado se conozca entre sí y Que la escuela y el profesorado conozcan al alumnado. (Anexo Tal se adjunta una programa de Acogida)

Exponemos a continuación serie de cambios organizativos y en las tareas y funciones en las diversas estructuras presentes en los centros educativos, derivadas éstas, de la puesta en marcha, la organización y el funcionamiento de las ATAL:

- Equipo Directivo: Recibe en el centro al alumno/a, recaba los datos para su matriculación, asigna aula. Temporalización: a la llegada del alumno/a.
- Tutor/a: Evalúa inicialmente al alumno/a, y lo deriva al Jefe de Estudios- ETCP (en su caso).

---

<sup>6</sup> Esto conlleva una actuación global donde estén implicados todos los agentes de la comunidad educativa, incluida la familia e incluso instituciones sociales de la localidad.

- Jefe de Estudios a propuesta del tutor/a: Deriva al alumno/a al EOE si éste no se expresa mínimamente en español hablado. Temporalización: de inmediato tras la llegada al aula del alumno/a y realizada la evaluación inicial.
- Profesional de referencia del EOE (Psicólogo/pedagogo/maestro): Evalúa al alumno/a en conocimiento del español (sólo se hará evaluación psicopedagógica completa si existen datos que así lo aconsejen). Comunica al servicio de inspección la orientación sobre escolarización temporal en el ATAL más cercana, (si procede).
- Maestro/a del EOE: Realiza reuniones de coordinación con los profesionales del aula para programar, evaluar, elaborar materiales. Temporalización: Al menos quincenalmente.
- Equipo Directivo del EOE: Gestiona la incorporación del alumno/a al aula contactando con el director/a del centro con ATAL. Programa una reunión tutor/a, Jefe de Estudios, padre-madre del alumno/a y mediador para informar y obtener conformidad por escrito de la familia.
- Profesionales del aula/Profesional del EOE: Evalúa al alumno para su "baja" en el aula y propone orientaciones de intervención.
- Mediador: Favorece con medidas complementarias el contacto de la familia con el centro y con el aula.

En estas aulas se pretende que el alumno obtenga en el menor tiempo posible las herramientas básicas para el dominio del español en situaciones básicas y cotidianas de comunicación para no separarlo más tiempo del necesario de los alumnos/as de su grupo ordinario, consiguiendo así la máxima normalización de la enseñanza. Este periodo no es el mismo para todos los/as alumnos/as, ya que existen diferentes niveles o bases desde las que partir, diversos contextos e intereses, diversas lenguas maternas,... Un tiempo medio idóneo puede ser el de 4/5 meses.

Somos conscientes de la importancia y necesidad de enseñar mediante las ATAL, el español al alumnado que no lo sabe, pero, pensar que sólo a través de la enseñanza de la lengua española estamos respondiendo adecuadamente a la situación de la diversidad desde un enfoque intercultural es caer en un reduccionismo, la educación intercultural es algo más.

*"El idioma es uno de los principales retos para conseguir la plena integración de las personas, pero no el único, pensamos que es fundamental ofrecer a los alumnos inmigrantes una serie de valores a los que puedan acceder en este momento, pues la circunstancia de ser inmigrante provoca en él una situación de ruptura con su contexto social y cultural naturales, rechazando muchas veces su origen, para así aprender a vivir en una nueva sociedad, con el intento de ser aceptado en un territorio de "otros" donde el idioma, las leyes y las costumbres también lo son."*

Sadik, (2001:196)

*"A pesar de que la escolarización de alumnos inmigrantes en los centros escolares parece seguir una lógica normalidad, surgen dos situaciones a las que es preciso responder de forma específica, la primera es la dificultad de comunicación debido al idioma y la segunda a medio y largo plazo es superar el cruce o choque cultural."*

Cabrera, (2001:172)

### 2.3.2.2. Implicaciones del plan en Granada:

En Granada, como parte de Andalucía, la principal acción del plan educativo, también ha sido la creación y el aumento de las ATAL en zonas geográficas donde la concentración de alumnado inmigrante es superior. Además, de modo incipiente, se detectan diversas acciones dirigidas hacia la integración socio-escolar:

- Para facilitar el acceso a la escolarización del alumnado extranjero, en los últimos cursos, se ha divulgado en ayuntamientos, centros educativos y asociaciones información sobre los procesos de escolarización en varios idiomas (árabe, inglés y francés), dirigida principalmente a las familias y colectivos de inmigrantes.
- Se han incrementado los recursos humanos y económicos.
- Se han prestado servicios complementarios a las familias de inmigrantes, como comedor o transporte escolar.
- Se pretende la creación de programas de acogida, a partir del personal comunitario que refuerza la respuesta educativa al alumnado inmigrante.
- Y, el desarrollo de planes educativos en centros de educación de adultos mediante el impulso de convenios con ONGs para la integración social de adultos inmigrantes y su implicación en los centros educativos de sus hijos/as.

Pero, como hemos introducido, la creación y ampliación de las ATALs, han sido la principal acción del plan desarrollada a instancias de la administración educativa.

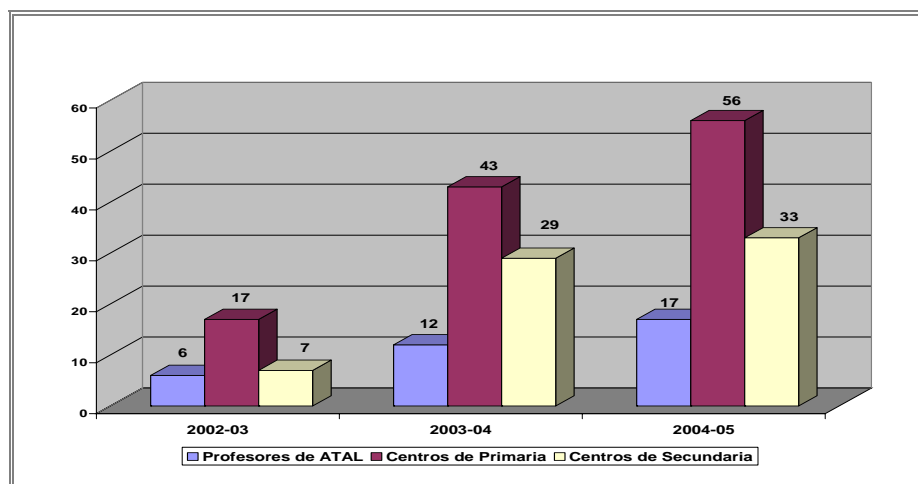
En Granada, fue en el curso 2001/2002 cuando se impulsó la creación de ATALs, siendo dos las aulas que funcionaron en dos zonas de la provincia (ver tabla 2.3.2.2.b. página siguiente), éstas, se situaron en Albuñol, donde se atendía a unos 50 alumnos/as y en el barrio metropolitano del Zaidín donde se atendió a unos 10 alumnos, se puede decir que nacieron con un carácter itinerante pues los dos profesores que las ocupaban atendían a menores de diferentes centros escolares ubicados en las zonas mencionadas.

En el curso 2002-03, fueron 6 los profesores de ATAL, atendiendo a un total de 24 centros educativos mayoritariamente de educación primaria, pasando, en el curso 2003-2004, a ser 12 los especialistas en la enseñanza del español a menores inmigrantes.

En este curso se atendieron a 300 alumnos de 72 centros educativos, 29 de ellos de primaria y 43 de secundaria. Los últimos datos cerrados con respecto a los ATALs en Granada corresponden al curso 2004-05, en el cuál funcionaron 17 profesores que han trabajado con más de 400 alumnos/as de 89 centros educativos (Gráfico 2.3.2.2.a). A la luz del mismo cabe preguntarse porque es generalizada la mayoría de atenciones en la etapa de la educación primaria, cuando, según las orientaciones normativas, es preferente para la actuación del ATAL la etapa de secundaria.

Con respecto a la localización de los profesores de ATAL, observamos en la siguiente tabla (2.3.2.2.b.), como se reparten por siete zonas o comarcas de la provincia de Granada, aquellas con mayor proporción de inmigración. Normalmente atienden a los centros escolares de esas zonas, dependiendo como hemos dicho del E.O.E. correspondiente.





**Gráfico. 2.3.2.2.a. Aulas temporales de adaptación lingüística en Granada.**  
Adaptado de Martín (2005). La Atención Educativa del alumnado inmigrante:  
La provincia de Granada

Zona de Actuación	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06*
<b>Granada capital (barrios y cinturón)</b>	1	2	4	4	6
<b>Contraviesa (Albuñol).</b>	1	1	2	3	3
<b>Eje Motril-Castell de Ferro</b>		1	3	4	4
<b>Almuñecar, Salobreña, y La Herradura.</b>		1	1	2	3
<b>Valle de Lecrín –Órgiva.</b>			1	2	2
<b>Poniente: Loja-Alhama, Zafarraya y Huétor Tájar.</b>		1	1	1	2
<b>Zona de Baza- Negratin.</b>				1	1
<b>Total:</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>17</b>	<b>21</b>

**Tabla 2.3.2.2.b. Zonas de Actuación de los ATALs en Granada.**  
Fuente: Delegación de Educación y Ciencia de Granada. 2005-2006  
\* Datos no cerrados

Ahora bien, creemos, y así lo venimos haciendo en este trabajo, que, junto con relacionar los recursos específicos existentes, es necesario informar sobre el funcionamiento de los mismos. En este caso, además de la información aportada sobre la normativa reguladora de de la Delegación de Almería, no disponemos de información oficial sobre el desarrollo concreto de las actuaciones de ATAL, a excepción del estudio de Martín (2005), coordinador provincial del área de compensación educativa de Granada, dónde afirma que sólo se han conseguido los objetivos pretendidos en las ATAL, en un 25% del alumnado, (110 alumnos/as de 411).

Lo cuál nos indica la necesidad de articular una respuesta más eficaz para el aprendizaje inicial de la lengua española.

Otras iniciativas atentas a la diversidad, aunque apoyadas o subvencionadas por la administración, han surgido por iniciativa particular e intereses propios de diversos centros, especialmente se desarrollan en este sentido proyectos de atención a la diversidad, entendiendo bajo esta concepción de diversidad, a toda clase de circunstancias que hacen a los alumnos diferentes unos de otros, (Tabla 2.3.2.2.c.) , y por tanto, no todos los proyectos y actuaciones están dirigidas a la diversidad cultural, sino que también se dirigen hacia otro tipo de diversidades presentes en el alumnado.

Proyecto	Centro Escolar	Localidad
<b>Apoyo a la integración</b>	C.P. Atalaya	Atarfe
<b>Proyecto Atención a la Diversidad</b>	IES Luis Bueno Crespo	Armillá-Ogijares
<b>Proyecto de Atención a la Diversidad</b>	Sec. IES Acci	Benalúa (Guadix)
<b>Proyecto de Atención a alumnos con graves deficiencias en el aprendizaje.</b>	IES Cartuja	Granada
<b>Proyecto de Permanencia</b>	IES La Paz	Granada
<b>Proyecto de Atención a la diversidad</b>	IES Hermenegildo Lanz	Granada
<b>Proyecto de Atención a la Diversidad</b>	IES Veleta	Granada
<b>Proyecto de Atención a la Diversidad</b>	E.O.E. de Iznalloz	Iznalloz
<b>Proyecto de Atención a la Diversidad</b>	IES Alfaguara	Loja
<b>Proyecto de Atención a la Diversidad</b>	IES C. de los Infantes	Pinos Puente
<b>Proyecto de Atención a la Diversidad</b>	IES P. A. de Alarcón	Guadix
<b>Proyecto de Atención a la Diversidad</b>	CEIP Andalucía	Benalúa
<b>Proyecto de Atención a la Diversidad</b>	IES Emilio Muñoz	Cogollos Vega
<b>Proyecto de Atención a la Diversidad</b>	IES Hispanidad	Santa Fé
<b>Proyecto de Atención a la Diversidad. Institución Premiada por el MEC. CIDE</b>	Sec. IES Padre Poveda.	Purullena
<b>P. Atención Diversidad-Convivencia</b>	IES Albayzin	Granada

Tabla 2.3.2.2.c. **Proyectos de Atención a la Diversidad centros educativos de Granada.**

Fuente: Portal WEB Consejería Educación de la Junta de Andalucía. Elaboración propia

También en la provincia de Granada se han concedido por parte de la Junta de Andalucía la subvención de 69 proyectos: “Escuela de Paz”, entre los cuáles existen algunos dirigidos al fomento y la consecución de la integración escolar de las minorías étnicas y culturales para el período 2004/05 y 2005/06, éstos pueden consultarse en la siguiente tabla (2.3.2.2.d).

Centro Escolar	Localidad Granadina
<b>I.E.S. Padre Suárez</b>	Granada
<b>I.E.S. Francisco Giner de los Ríos</b>	Motril
<b>I.E.S. Veleta</b>	Granada
<b>C.E.I.P. Andalucía</b>	Benalúa
<b>C.E.I.P. PíoXII</b>	Torreñueva
<b>C.E.I.P. Natalio Rivas</b>	Albuñol
<b>C.E.I.P. San Sebastián</b>	Benalúa de las Villas
<b>C.E.I.P. Río Verde</b>	Almuñécar
<b>C.E.I.P. Las Gaviotas</b>	La Herradura
<b>I.E.S. Villanueva del Mar</b>	La Herradura
<b>C.E.I.P. Atalaya</b>	Atarte
<b>C.E.I.P. Lucena Rivas</b>	Lanjarón
<b>C.E.I.P. Mayor Zaragoza</b>	Salobreña
<b>C.E.I.P. Pablo Ruiz Picasso</b>	El Varadero
<b>C.E.PR. Ntra. Sra. de las Angustias</b>	Pinos-Puente

**Tabla 2.3.2.2.d. Proyectos: “Escuela espacio de Paz” en Granada.**

Fuente: Portal WEB Consejería Educación de la Junta de Andalucía.

Elaboración propia

Recientemente, se han iniciado otra serie de acciones relacionadas con las medidas de acción del Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en Granada. Éstas se centran en la formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro con la participación de profesionales de culturas diversas, se trata de apoyar la lengua y cultura de origen del alumnado inmigrante y establecer redes de mediación entre culturas.

Así, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha establecido un convenio con la Federación Andalucía Acoge, que se concreta entre la Delegación de educación en Granada y Granada Acoge, el cuál consiste en la participación de mediadores interculturales en diversos centros educativos, éstos hacen su labor principalmente entre las familias de inmigrantes y los centros escolares.

Recientemente, en Febrero de 2006, se ha iniciado un programa mediante convenio con la Fundación Secretariado Gitano, el cuál consiste en el apoyo extraescolar de la lengua y la cultura, tanto de origen como de acogida, al alumnado inmigrante de aquellos centros educativos con mayor presencia de diversidad cultural.

2.3.2.3 Otras acciones socio-educativas en Granada

Veamos diferentes actuaciones educativas realizadas en Granada dirigidas a la mejora del proceso de integración socio-educativa:

Programa-proyecto. Centro-localidad Duración	¿Qué pretende? ¿En qué consiste?
<b>Atención a la diversidad del alumnado inmigrante: una escuela intercultural.</b> C.P. Miguel Hernández. Casería de Montijo- (Granada) (2001-2003)	El programa se desarrolla en torno al medio ambiente y características del alumnado extranjero, y va encaminado a conseguir una relación más directa y de mejor calidad en el desarrollo de la tarea educativa.
<b>Enseñanza del carnet de conducir a alumnos inmigrantes.</b> Centro Municipal de adultos. Albuñol (Granada) (1999-2001)	Este proyecto pretende el desarrollo de la capacidad para el respeto a los derechos de las personas y los pueblos, ya que una educación intercultural ésta superpuesta a una educación para la convivencia en sentido amplio. Objetivo pretendido mediante la experiencia motivadora y útil en la vida real de la obtención del carnet de conducir.
<b>Integración educativa de los inmigrantes en la costa oriental granadina.</b> E.O.E. Albuñol (Granada) 1993-2003	El trabajo pretende facilitar la escolarización e integración a todos los niños/as de familias inmigrantes, enseñar la lengua y cultura española a aquellos que la desconocen y reforzar su propia lengua y cultura materna, concretar y desarrollar un programa de acogida inicial y programar actividades dentro de las aulas ordinarias tendentes a desarrollar actitudes de convivencia, tolerancia y el respeto mutuo.
<b>Grupo de trabajo “Solidaridad en la escuela.”</b> C.P. Virgen del Mar. La Rábida 2000-2003	Este grupo pretende atender a aquellos alumnos/as de otros países que, por no conocer la lengua castellana y Cultura de este país tienen dificultades para desenvolverse, para lo cuál se prevé la concreción de un programa de acogida inicial, el conocimiento, valoración positiva y acercamiento hacia la cultura propia del alumno/a Inmigrante en especial la del colectivo marroquí.

Tabla 2.3.2.3.a. Acciones de integración social y escolar de la inmigración en Granada

Fuente: Portal WEB Consejería Educación de la Junta de Andalucía.

Elaboración propia

Igualmente, en el ámbito de la educación no formal, desde distintas organizaciones, entidades, instituciones y asociaciones, cuya finalidad es la integración social de aquellas personas que esperan encontrar un lugar mejor dónde vivir, también se empiezan a desarrollar acciones preventivas de carácter educativo, dónde el trabajo con los menores se torna en la siembra de una ciudadanía intercultural y democrática, cuya semilla principalmente es la participación y la convivencia.

Un claro ejemplo es el grupo de “Jóvenes y Niños/as de Granada Acoge”, dónde se impulsan actividades de formación de carácter lúdico y deportivo con el fin de integrar social, escolar y culturalmente a jóvenes y niños/as de diferentes minorías culturales con la implicación y colaboración de demás instituciones educativas, asociaciones culturales y movimientos sociales. Especialmente, debido a la amplia participación de jóvenes de diversas culturas y asociaciones y centros educativos, se realizan periódicamente las Olimpiadas Interculturales, que en Junio del presente año, celebran su tercera edición. Más Información en Sánchez-Núñez (2006).

Otra acción importante es el convenio de colaboración suscrito entre la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y el Instituto Cervantes para el uso de los cursos a distancia que organiza este organismo. Se trata de un aula virtual que favorece “in situ” la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en la etapa de escolarización obligatoria. En este sentido, se trata de facilitar la integración en el nivel correspondiente a su edad, especialmente a aquellos menores que desconocen la lengua y cultura españolas o que presentan graves carencias en conocimientos básicos. Actualmente, se estima que un novecientos escolares de origen extranjero están aprendiendo español con el aula virtual del Instituto Cervantes.



## *Capítulo Tercero:*

### **VALORES Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

- 3.1 . Introducción.
- 3.2 . Valores y Educación.
  - 3.2.1 Rasgos y categorías de valores.
  - 3.2.2 Educar en valores.
- 3.3 . Interculturalidad y Educación.
  - 3.3.1 El enfoque intercultural.
  - 3.3.2 Diversidad cultural y educación.
  - 3.3.3 Educación intercultural
- 3.4 ¿Hacia dónde dirigir la escuela de una sociedad multicultural?
  - 3.4.1 Diálogo intercultural y consenso de valores
  - 3.4.2 Participación e implicación de la comunidad educativa
    - 3.4.2.1 Modelos educativos de participación
    - 3.4.2.2 Implicación familiar y diversidad cultural
  - 3.4.3 Proyectos educativos interculturales
    - 3.4.3.1 Valores en el proyecto educativo





*...no sólo se le permitirá al niño tener su propia vida cultural, o profesar y practicar su propia religión o emplear su propio idioma, sino que además, los estados velarán por enseñarle:*

- *El respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.*
- *El respeto a sus padres, a su propia identidad cultural, a su idioma y sus valores.*
- *El respeto a los valores del país en que vive, a los del país de origen y a los de todas las civilizaciones distintas de la suya,*

*y, prepararlo para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.*

#### **CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO.**

Resol. 44/25, de 20 de noviembre de 1989.

(Artículos 29 y 30)



### 3.1. Introducción

En este capítulo, se aporta una revisión teórica de los aspectos centrales de nuestro trabajo, éstos son, la educación en valores y la educación intercultural como modelo educativo que da respuestas sociales adecuadas a las demandas actuales. Además, se realiza el planteamiento de las líneas de actuación a seguir en base a las aportaciones revisadas sobre hacia dónde debe dirigirse la escuela en una sociedad multicultural.

Ello conlleva atender a una serie de factores:

- El planteamiento de la construcción asumida y consensuada de proyectos educativos interculturales.
- Procesos de revalorización de la implicación familiar en la educación escolar de los hijos/as.
- Procesos de revitalización docente en base al acercamiento de la escuela con la comunidad.
- Establecimiento y mejora de las relaciones a través del diálogo y consenso como mecanismos críticos de participación y establecimiento de valores educativos interculturales.
- Una base axiológica, no sólo en los documentos del centro, sino en la propia vida y cotidianidad del dentro, en orden a favorecer un entorno coherente y un clima de relaciones que permitan el desarrollo integral del alumno y la concepción de una educación permanente, cercana y abierta a la comunidad.

Hemos de advertir que, cuando nos referimos a la educación en valores interculturales no estamos adjetivando una serie de valores específicos o poniendo de relieve una educación en unos valores concretos, más bien, ponemos el acento en los procesos de consenso entre diversas personas de comunidades educativas y de diversas culturas para la legitimación axiológica intercultural en los centros escolares.

La tarea es consensuar, construir y compartir valores entre culturas para dirigir la acción educativa hacia una interculturalidad asumida por los diferentes miembros de la comunidad educativa (Mayor Zaragoza, 2005). Sin duda estos valores podrían ser calificados como universales, o como valores democráticos en una cultura de paz, o basados en los derechos humanos.

Posiblemente así sea, pero en cualquier caso, el verdadero valor en la educación está en el proceso de constitución o construcción, en la participación familiar y docente ante un objetivo común, en la defensa asumida y crítica por parte de las propias familias implicadas, lo cuál, además de promover procesos de reflexión, "*implic-acción*" y mejora, evitará cualquier presunción etnocentrista al asumir de partida unos valores y no otros.

Se trata de responder así, a las exigencias sociales de construir una educación como tarea de todos, una educación en la sociedad, para la sociedad y con la sociedad.

### 3.2. Valores y Educación:

Ortega y Mínguez, (2001), definen el valor como un modelo ideal de realización personal que perseguimos a lo largo de nuestra vida, una persecución sin final, en la cuál el valor se convierte en nuestra óptica para interpretar el mundo, a través de él, damos significado a los acontecimientos y a nuestra propia existencia.

Para Medrano (1999), los valores son las prioridades que reflejan el mundo interno de las personas y que se manifiestan en la conducta.

Gervilla (1997:72), escribe que el valor es *"...lo bueno, lo deseable para la persona y/o la sociedad"*; *"...es una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana"* (2003:11).

En ésta definición, podemos apreciar el eje vertebrador del valor entre persona y sociedad, como dimensiones que nos hacen entenderlo a la vez, como un ideal y como una realidad, definida por Ortega y Mínguez (2001:22-23) como:

*"...dinámica y cambiante, relativa y subjetiva, y a la vez una realidad objetiva y universal por cuanto el valor puede ser estable y permanente...[...]... Visto así, el valor, se define como realidad objetiva y subjetiva a la vez, sin caer en ninguno de los dos extremos: objetivismo y subjetivismo"*.

Estas tensiones entre lo dinámico y lo objetivo, en palabras de Mayor Zaragoza (2005), son las que constituyen la unicidad, la universalidad y diversidad de valores en el ser humano.

Nosotros, partimos de la concepción de valor integrada de Gervilla (1997), de un *“entender el valor como realidad dinámica, histórica, sometida, por tanto a cambios en su manifestación y jerarquización, y a la vez, de un entender el valor como algo estable y permanente, en otras palabras una concepción objetiva y subjetiva de valor.*

Algunos/as autores/as establecen que la dimensión cambiante y dinámica del valor se encuentra en las distintas manifestaciones o modos de realización según las culturas o momentos históricos (Buendía, 2004); Porque los seres humanos nos expresamos en formas culturalmente selladas (lenguas diferentes) por unas determinantes condiciones, lo que implica que constantemente necesitemos contextualizar las palabras. Los valores, por tanto, poseen cualidades dinámicas vinculadas a un contexto sociocultural y un momento histórico concreto (Salmerón, 2004).

Desde tales posicionamientos culturalistas, ya no se defiende el innatismo en casi ningún aspecto del desarrollo, sino que éste y el conocimiento se interpretan como algo social y culturalmente construido (Bruner 1997).

Por tanto, no hay una sola forma de realización del valor, en las personas podemos encontrar elementos comunes o fundamentales que las unen en torno a unos valores, y a la vez, expresiones diferenciadas de valor, aunque para Eibl-Eibesfeldt, (1993:10),

*“Los hombres al igual que las culturas, al final, tienen más de común que diferente, sencillamente porque el ser humano es ante todo humano y constituye una única especie, presentando las razas y las culturas una variabilidad que afecta más a lo superficial y anecdótico que a lo profundo y esencial”*

Hemos optado de entrada por una postura axiológica integral, superando reduccionismos, relativismos o visiones radicales que en otros momentos han estado vigentes, tales como el subjetivismo y el objetivismo axiológicos, pues como anotó Gervilla (1997; 71) *“mirar el mundo del valor con un ojo es contemplar parcialmente la realidad”*.

Ello, no es óbice, para no dar una breve reseña de teorías cuyo devenir ha situado la cuestión axiológica en una perspectiva integradora a la que se le incorporan tintes socioculturales.

El subjetivismo como corriente axiológica está caracterizado por la relatividad y variabilidad de los valores, pues éstos tienen su origen y dependencia en la persona, en su propia experiencia subjetiva. Es el sujeto quien otorga valor a las cosas, éstas no son valiosas en sí mismas, ya que es el hombre quien crea el valor. El valor está, más que en el objeto, en el sujeto que valora (Escuela Austriaca y de Praga);

Kluckhohn, en su visión subjetivista de valor sostiene que *“...un valor no es simplemente una preferencia, sino una preferencia que se cree y/o se considera justificada, ya sea moralmente, como fruto de un razonamiento o como consecuencia de un juicio estético aunque por lo general se compone de dos o tres de estos criterios o de la combinación de todos ellos”* (1971: 396).

Como reacción al relativismo subjetivo, era necesario establecer un orden moral estable en las cosas (Frondizi, 2001), y surgió la escuela fenomenológica de Scheller, que defendía un objetivismo axiológico donde los valores eran considerados como ideales estables, con unas cualidades independientes de las cosas y del comportamiento humano. Existe otro tipo de objetivismo axiológico basado más que en las ideas, en la realidad, encontrándose el valor en aquello que nos rodea y que es real (Escuela realista).

Cómo habíamos introducido, y después de posicionarnos en esa óptica integradora, seguimos los planteamientos del profesor Gervilla (1997), cuando afirma que el valor posee un componente intelectual y otro emocional, dónde el primero es necesario pero no suficiente. Ha de darse la integración de ambos, lo cuál hace a la persona valorar algo de forma que valoración sea genuina, pues cada uno valora, lo que es (El valor como creencia, no como idea).

*“ ... El valor, al igual que la creencia, no es la idea que se piensa, sino aquello que además se cree”.* Ortega y Mínguez, (2001),

La profesora Salmerón (2004), en base a su revisión axiológica y psico-cultural, además de estas dos dimensiones (racional y emocional), establece una dimensión cultural en el ámbito de los valores, ya que considera al marco sociocultural de referencia como prisma desde el que interpretar y valorar los hechos sociales y el entorno sociocultural.

En la siguiente figura, podemos apreciar la propuesta de las profesoras Buendía y Salmerón de cómo la apropiación del valor que las personas hacemos es subjetiva, pero, en la medida en que compartimos nuestras apropiaciones en el encuentro con los otros/as, en un determinado contexto sociocultural, se crea un espacio de intersubjetividad en dónde lo objetivo, lo social, lo consensuado se internaliza (se subjetiviza). En base a este mismo proceso de interacción social y cultural de la persona, en el cuál interioriza valores, las autoras establecen una dimensión estable de la cultura, lo que comúnmente conocemos como el valor de las tradiciones de un pueblo o de una cultura, y otra emergente o transformadora.



“La primera de ellas, estaría constituida por todos aquellos aspectos culturales que han sido apropiados y subjetivados, manteniendo un consenso intersubjetivo que permite su extensión y pervivencia entre las personas que la comparten. (Salmerón, 2004:52)

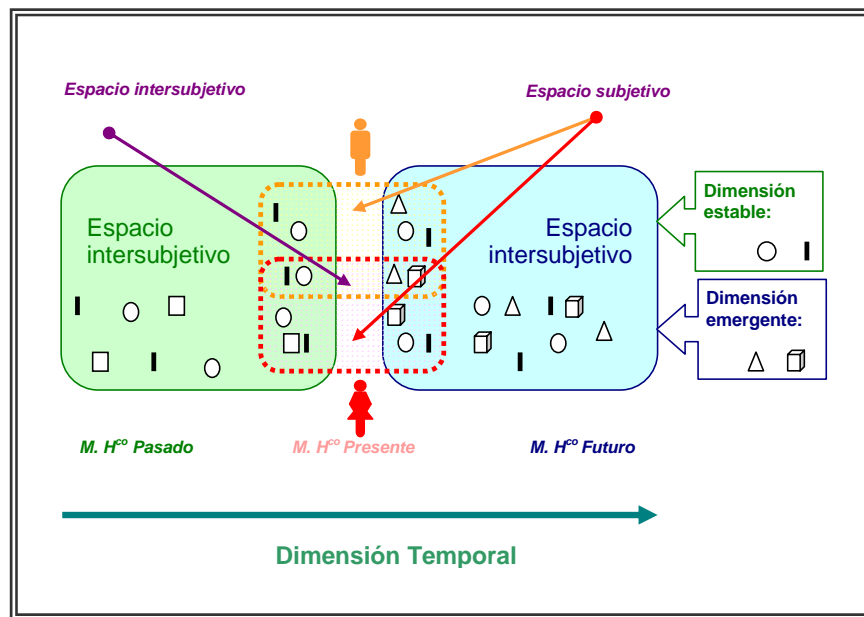


Figura 3.2. Dimensión estable y emergente de la cultura. Transformación de la cultura (Buendía 2003).

La dimensión transformadora, surge del motor individual de búsqueda de la persona, de las interpretaciones que hace del valor y de la cultura en sus apropiaciones subjetivas y que gracias a la interacción social, volverá a introducir, reinterpretadas, en el plano intersubjetivo o de consenso. Por tanto, en la transformación del valor y de la cultura, existe un proceso de transformación, de creatividad individual, que es legitimado en los espacios de interacción socioculturales.

### 3.2.1. Rasgos y categorías de los valores

Una de las cuestiones siempre presente en torno a los valores, ha sido plantear si éstos poseen características propias y cuáles son. A lo largo del siglo pasado y a inicios de este, han sido varios/as los/as autores/as, incluso de corrientes axiológicas enfrentadas, los que han utilizado una serie de características para, en algún u otro modo, especificar el valor tal y como ellos y sus enfoques de partida lo entienden.

Así, los subjetivistas clasificaron los valores en rasgos que otorgaba el sujeto, que es quién los emite, y los objetivistas, definían las características más centradas en la realidad o idealidad del ambiente o las cosas. Aún así, en ambos posicionamientos hay características comunes con las que clasificar al valor, como la gradación, la polaridad o el contenido, y algunas diferencias en cuanto a explicar la infinitud o cambio, la jerarquía o un inventario o listado de valores. Este es el objetivo de este apartado, el de acercarnos esos rasgos o características que sirven para clasificar y delimitar a los valores.

La *gradación* de un valor, es la distinta intensidad valorativa con que se aprecia o se presenta, está relacionada por lo tanto con la polaridad. Es la posición que otorga el sujeto, el ambiente, o ambos, al valor dentro de una escala que se mueve entre la polaridad negativa y positiva. Un valor, positivo o negativo, puede aparecer con mayor o menor fuerza, valer más o menos. La gradación interviene además, en la construcción de la jerarquía. La gradación se refiere también a la intensidad de la reacción que un valor nos suscita. Por ejemplo, para un español puede tener menor valor de ocio salir al campo o al parque (al aire libre), sin embargo, para un ecuatoriano, esto es más valioso.

Destacamos en segundo lugar la *polaridad* de los valores, es decir, éstos se presentan desdoblados de modo que a cada valor positivo se asocia el correspondiente valor negativo, y viceversa (a lo malo a lo bueno; lo injusto a lo justo, a la igualdad, la desigualdad). Del mismo modo que el valor presenta dos planos, la reacción de un sujeto ante él puede ser de signo positivo o de signo negativo: agrado o desagrado/valor o antivalor (Gervilla, 1997).

El *significado o contenido* del valor trata de especificar cómo entenderlo. En términos lingüísticos, ésta, sería una cuestión de significantes y significados, del paso de la palabra al concepto que subyace en ella. Probablemente, cuando se hace referencia, por ejemplo, a la paridad (significante, palabra), la mayor parte de las personas estarían de acuerdo en que se trata de un valor alto. Sin embargo, pronto empezaríamos a discutir si tratásemos de precisar el concepto (significado) de paridad que defendemos entre la cultura española y la islámica (Arroyo, 1999). Otras veces, las discusiones en torno a los valores son puramente semánticas y tienen su origen en la falta de precisión terminológica, no en un desacuerdo entre ideas.

Es conveniente, en el marco multicultural de nuestro estudio, resaltar este rasgo de los valores, pues en función de la cultura, no todos entendemos lo mismo ante las mismas palabras o realidades designadas con el lenguaje, y por tanto, las valoraciones, pueden verse influidas, no por ser distantes en sí mismas, sino por referirse a cosas distintas (Álvarez, 2001).

Es necesario explicitar con la mayor exactitud posible a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de un valor, no sólo por las cuestiones señaladas, sino también por coherencia personal y porque la comunicación así lo requiere. A este respecto, por ejemplo, Gervilla (2000), en su categorización de valores, adjuntan definiciones breves para precisar el sentido de los términos.

También existe como rasgo propio de los valores, la *transmisibilidad*, como aquella característica que nos indica su propiedad de ser aprendidos por el esfuerzo cognitivo y la mediación de los otros semejantes que ya los alcanzaron. (Arroyo, 1999:155), escribió al respecto:

*“ Esta es la función esencial de la educación, contribuyendo a la universalización de los valores, extendiendo los significados, que pueden ser atribuidos a los mismos; ofreciendo criterios comunes y compartidos para su jerarquización, y sometiendo a examen crítico esas tablas de valores, que consciente o inconscientemente influyen en todas las dimensiones de la vida humana”.*

Los nuevos valores no son captados por un proceso de pura comprensión cognitiva, sino, por medio de vivencias globales de carácter intencional (Ortega y Mínguez, 2001), es decir, los valores *“se nos revelan en el percibir sentimental, en el preferir, amar, odiar, sentir”* (Gervilla, 1997:79). La captación de un valor es la actividad de la valoración esta, siempre, es de carácter relacional y requiere la presencia de otro sujeto y/o del objeto.

Más para los partidarios/as del subjetivismo axiológico y de una perspectiva integradora, cobra sentido el rasgo de valor de *infinitud*, dada la consideración de valor, como algo a lo que se aspira pero que nunca se alcanza por completo (Gervilla, 1997). Esto, que pudiera parecer un límite, es en realidad, una ampliación sin fin de sus posibilidades de realización.

Por otra parte, la infinitud, nos muestra que los valores, son cambiantes, modificables, adaptables, y, por ello, admiten mejoras. En palabras de Marín Ibáñez (1993:43), los valores *“son finalidades nunca del todo cumplidas, horizontes siempre abiertos (...). Ninguna realidad es de suyo valiosa, sino en cuanto posibilidad abierta para ulteriores perfeccionamientos”*

Como hemos visto, un mismo valor no vale lo mismo en cada momento, situación cultural, o para cada uno de nosotros. En los procesos de valoración hay distancias o prioridades, es decir, hay *jerarquías* o preferencias de valor. Éstas, en función de su propia concepción axiológica, autores, diversos autores como Perry, Scheler o Frondizi, han tratado de delimitarlas a través del establecimiento de criterios válidos. (Gervilla, 1987 y Álvarez, 2001).

Perry, desde su concepción subjetivista sitúa la jerarquía de valores en función de:

- La intensidad o grado de interés el sujeto tiene hacia un objeto.
- La Preferencia o inclinación del sujeto hacia el objeto cuando tiene diferentes opciones para satisfacer un mismo interés.
- La amplitud o la capacidad de un mismo objeto para satisfacer intereses que son distintos e independientes entre sí, por ejemplo, el agua: podemos beberla, utilizarla para regar, lavarnos, etc.

Por su parte Max Scheller, desde una posición fenomenológica objetivista, ha tratado en profundidad el tema de la jerarquización de los valores, destacando ciertas características de éstos como criterios para la determinación de la jerarquía axiológica:

- *Durabilidad.* Se considera superior un valor que sea más duradero, y más inferior si es efímero. “...habrá que preferir siempre los bienes duraderos frente a los pasajeros, los superiores en este sentido, frente a los inferiores, la verdad y el conocimiento, frente al placer sensible”. Gervilla (1987: 70).
- *Divisibilidad.* Hay valores que puede satisfacer a un número infinito de personas, por ejemplo, el valor estético de una puesta de sol, éste valor no se agota, es superior jerárquicamente, a aquel valor económico, que puede ser dividido y repartido y disminuye en tal proceso.

- *Instrumentales/Terminales.* Ciertos valores constituyen medios para alcanzar otros; de este modo, los primeros resultan inferiores a los segundos.
- *Profundidad de la satisfacción.* El valor es tanto más alto cuanto mayor es la profundidad por la satisfacción que produce (Salmerón, 2004:48).
- *Relatividad.* Un valor sensible es relativo a los sentidos, pero hay valores independientes de las reacciones subjetivas, que se captan con el sentir espiritual. Un valor es tanto más alto cuanto menor es su subjetividad.

Desde el enfoque axiológico integrador, Frondizi (2001), establece tres criterios en base a los cuáles jerarquizar los valores, presentes, en el objeto, en el sujeto, y en la situación. Lo primero que nos va a indicar la prioridad de un valor, son las *reacciones del sujeto*, sus necesidades, intereses, aspiraciones, preferencias y demás condiciones fisiológicas, psicológicas y socioculturales. Las *cualidades del objeto* son el segundo factor a considerar y también el de mayor estabilidad. No es suficiente que un objeto sea preferido por alguien para que se convierta en mejor, es necesario, además, que el objeto sea preferible, es decir, que sea deseable por más personas debido a sus cualidades. El tercer factor a considerar es la *situación*, si las condiciones en que se da la relación sujeto-objeto varían, variará también lo preferible, la altura del valor. Un cambio de situación altera el valor de un objeto o de un acto.

Lo interesante de los tres factores de Frondizi, es la interrelación que se puede dar en ellos, y que dan como resultado una jerarquización de valores dinámica, en función del contexto histórico sociocultural en el que la persona se desarrolla, aprende, en función de sus potencialidades de desarrollo y de los ideales o modelos a imitar (Álvarez, 2001).

Para terminar éste apartado que nos ha permitido acercarnos y conocer los rasgos de los valores, nos falta otro aspecto, que no es menos importante, se trata, una vez visto que los valores se pueden ordenar, que unos son más intensos que otros, que se presentan polarizados, que unos valen más que otros,...de saber, ¿cuáles son esos valores?

Nosotros aquí, de varios modelos o listados de valores<sup>7</sup>, vamos a centrarnos, por ser más recientes y por partir de una óptica axiológica integral, educativa y cultural, en tres clasificaciones o modos de relacionar los diferentes valores. Advirtiendo antes que, al menos, existen dos tipos de interpretaciones de las mismas, una *descriptiva* aplicable al objeto de Ciencias Humanas (Antropología, Sociología, Psicología....) y otra *prescriptiva*, es decir, como norma sobre el bien más o menos elevado de determinados valores (este es el enfoque de la Ética, el Derecho, la religión, etc.).

En las clasificaciones presentadas, es preciso señalar, como ya nos advirtió Marín Ibáñez (1993:81), que los valores y las categorías no admiten una separación tajante, *“la vida humana no sólo tiene valor biológico, sino también espiritual y trascendente; la tecnología cumple valores útiles, intelectuales y sociales. Todos ellos, si bien no se confunden, suelen interpretarse y darse en realidad unidos. De ahí la necesidad de no separar, sino de distinguir. Y en cualquier caso, de integrarlos”*

---

<sup>7</sup> (Münsterberg, Rickert, Scheler, Le Senne, Lavelle y Spranger- recogidas por Marín, 1990- Scheller, 1941; Ortega y Gasset, 1973; Castillejo, 1978; Barberá Albalat, 1981; Marín Ibáñez, 1993; Arroyo, 1999; Gervilla 1993; 2000 y 2003; Salmerón, 2004).

- o Gervilla (2000), en su categorización de valores basada en un Modelo Axiológico de Educación Integral, nos clasifica los valores a partir de su concepción de persona como cuerpo, razón y afecto, expresados singularmente o en la apertura de éste hacia el exterior.

El aspecto físico, los valores intelectuales y la afectividad, se tratan como valores propios del ser humano dotado de razón y emoción.

PERSONA Como sujeto de la educación		VALORES Como fines de la educación	VALORES // ANTIVALORES Ejemplos
Animal de Inteligencia emocional	CUERPO	Corporales	Salud, alimento // enfermedad, hambre
	RAZON	Intelectuales	Sabiduría, crítica // ignorancia, analfabetismo
	AFECTO	Afectivos	Amor, pasión // odio, egoísmo
Singular y libre en sus decisiones	SINGULARIDAD	Individuales	Intimidad, conciencia // dependencia, alienación
		Liberadores	Libertad, fidelidad // esclavitud, pasividad
		morales	Justicia, verdad // injusticia, mentira
		Volitivos	Querer, decidir // indecisión, <i>pereza</i>
De naturaleza relacional	APERTURA	Sociales	Familia, fiesta // enemistad, guerra
		Ecológicos	Río, montaña, playa // contaminación, desechos
		instrumentales	Vivienda, vestido // chabolismo, consumismo
		Estéticos	Bello, agradable // feo, desagradable
		religiosos	Dios, oración, fe // ateísmo, increencia
En el espacio y en el tiempo		Espaciales	Grande, pequeño // grande, pequeño
		Temporales	hora, día, año // hora, día, año

Tabla 3.2.1.a. Modelo Axiológico de educación Integral. Gervilla (2000)

Entre los valores individuales y los sociales aparecerán los valores morales, por considerar que éstos tienen una vertiente individual y otra social. Esta naturaleza social del hombre tiene que ver con su apertura, apertura que, por otra parte, no sólo le dirige hacia sus semejantes, sino también hacia la naturaleza y hacia la transformación de ésta, entrando así en juego los valores ecológicos y los instrumentales.

Por último, se señala un conjunto de valores vinculados a la trascendencia humana y que se consideran imprescindibles para el creyente, cualquiera que sea la fe que profesa: se trata de los valores religiosos.



- Arroyo (1999: 159-160), en base a clasificaciones anteriores como la de Scheler (1941), Marín (1976), Alcántara (1988), Bartolomé (1982), Gervilla (1992), Donoso (1992), Llopis (1994), Casares (1995) y Peñafiel (1996), nos propone una clasificación de valores para un modelo integral de hombre. Ésta ha sido seleccionada para llevar a cabo el análisis de contenido axiológico de los documentos de los centros y el plan educativo andaluz de atención a la diversidad, y por tanto, se hace una descripción más detallada en el apartado metodológico.
- Salmerón (2004), nos propone un sistema de valores de carácter dinámico y cultural, dónde se dan relaciones entre los mismos a modo de red concéntrica. Nos clasifica los valores sociales, instrumentales, ecológicos y trascendentales como dimensión sociocultural, los valores éticos y estéticos como dimensión reguladora y los valores corporales, intelectuales y afectivos como dimensión individual.

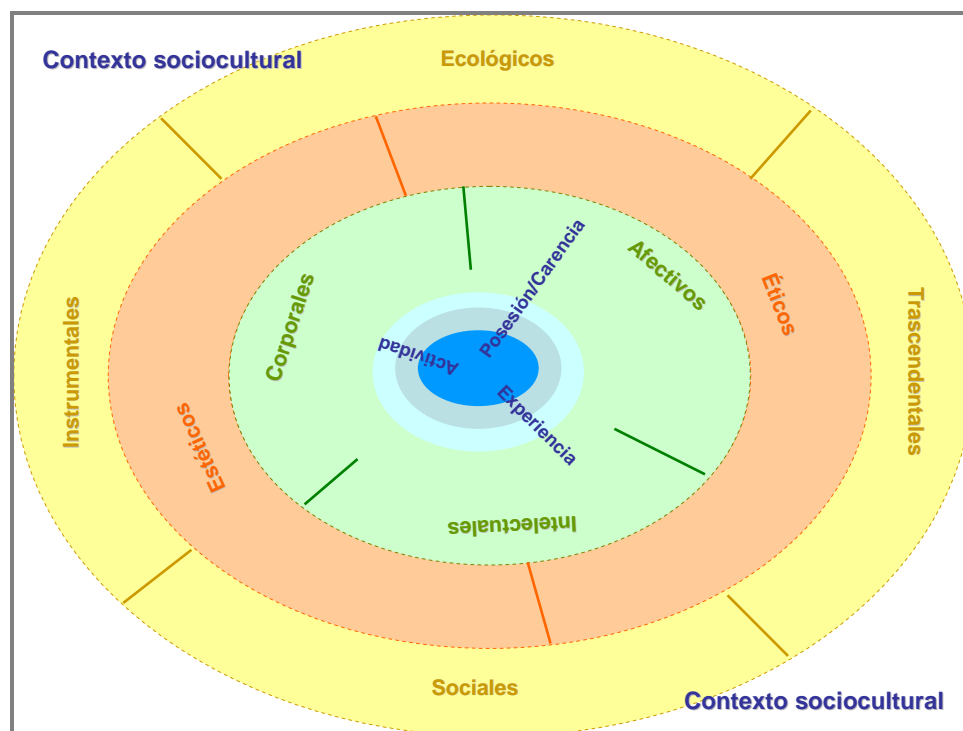


Figura 3.2.1.b. Transmisión de valores a través del discurso en función del contexto sociocultural. Adaptado de Salmerón (2004)

### 3.2.2. Educar en valores

Un pensamiento muy común y ampliamente aceptado es que, más que tener sentido educar en valores, la educación, en sí misma, es valorativa (Marín Ibáñez, 1993, Gervilla, 1993; Casares, 1995; Cortina, 2000 y Ortega y Mínguez, 2001). Y, aunque se trasmite en ciertos ámbitos sociales la necesidad de una educación en valores, éstos, nunca han dejado de estar presentes en la tarea docente.

Cuando hablamos de Educación y Valores, podemos entenderlas como dimensiones humanas inseparables, ya que, mientras la educación es aquella actividad que pretende alcanzar el desarrollo y la mejora del ser humano, los valores, marcan la búsqueda inagotable de la excelencia (Arroyo, 1999). O, de modo recíproco, *el propio proceso de valoración y captación de un valor es necesariamente un proceso educativo*” (Lara, 2001).

Por tanto, separar la educación de los valores o éstos de aquella es *imposible* (Casares 2001:85.), desde los valores pensamos, actuamos, decidimos y damos explicación y coherencia a nuestra vida (Gil Martínez, 1998:37). Una vida en función de la sociedad y del contexto histórico, dónde la educación, como mecanismo de socialización y de desarrollo humano de la persona, es la que interviene en la interpretación de esa realidad, multicultural en nuestro caso, dónde hemos de conocernos y percibirnos a nosotros mismos y a los que nos rodean.

*“Cuando hablamos de educación, necesariamente, nos referimos a los valores, a algo valioso que se produzca en los educandos,...[...]... de otro modo no habría acto educativo”*

Ortega y Mínguez (2001:14)

El valor por tanto, es una entidad fundamental en educación, un componente esencial de la educación de cara a la formación integral de la persona (Marín Ibáñez, 1993)

Para muchos, el debate está superado, no se trata de averiguar si la educación es valorativa o no, sino de averiguar qué valores son aquellos en los que debemos educar (Álvarez, 2001).

*“Hoy queda ya fuera de toda duda el fundamento axiológico de cualquier acto educativo. El problema radica en delimitar ¿qué valores hacen de fundamento? ... ¿Qué sentido y qué orden jerárquico fundamentan la mejor educación?”*

Gervilla, (1997:163),

Acercarnos como nos propone Gervilla (1997), a la *visión axiológica de las dimensiones educativas*, requiere atender a una serie de cuestiones: al ¿Qué? , al ¿Para qué? y al ¿Cómo? de la educación en valores. O, como se sugiere Bolívar (1997:128) a la hora de establecer procesos de planificación educativa, *“...la fundamentación y la legitimación de los ¿Qué...? ¿Por qué...? y ¿Para qué...? de las acciones educativas y al mismo tiempo los ¿Cómo...? Que están influidos por las condiciones y las relaciones interpersonales...”*.

### *¿QUÉ O CUÁLES VALORES?*

Tan sólo leer el título de este trabajo bastaría para responder a la pregunta, en valores interculturales, pero ¿cuáles son esos valores interculturales? Esa es la finalidad del trabajo, acercarnos a los mismos, a través de procesos de acogida, respeto, reconocimiento, encuentro, valoración crítica, diálogo, consenso,....

Esto no significa que cada persona de cada cultura vaya a proponer unos valores y se van a votar, eso no es consenso, eso es un pacto o un compromiso para un tema concreto. Establecer una serie de valores compartidos y asumidos, requiere antes plantearnos ¿Es misión de la escuela educar en valores, o es tarea familia? O ¿Quién decide los valores en los que educar?

Los valores, aunque mayoritariamente, dada la tradición existente, se aprenden más fuera de la escuela que dentro, son una responsabilidad de la institución escolar, una co-responsabilidad, más bien, junto con las demás instituciones socializadoras, la familia, el barrio, los medios de comunicación, los amigos,... (Medrano, 1999), es decir una misión de los verdaderos responsables de la educación. Máxime cuando: *“La sociedad en general, no trasmite una escala de valores suficientemente organizada, sino que promociona y potencia la libertad individual frente a los derechos de los demás y frente a las libertades colectivas.* (Morales y Collados, 2001:202).

El sistema educativo no puede ni debe responder a una empresa tal, sin la colaboración y ayuda del resto de la sociedad:

*“No es posible, educar en valores en y desde la sola institución escolar, ésta demanda a referencia a espacios reales de la vida dónde los valores se plasmen en conductas normales, y la escuela no deja de ser, todavía, una experiencia bastante aislada y reducida de la vida de los niños adolescentes”.*

(Ortega y Mínguez, 2001:30)

Por tanto, los responsables de la educación en valores, son la sociedad, las ciudades, los barrios, los pueblos, las comunidades educativas: padres, docentes, alumnos, agentes comunitarios,...

Con respecto a cuáles son los valores, Schramm (1992), estableció que los valores que postula una educación intercultural se relacionan con la dignidad humana, el respeto a la persona y los pueblos, el conocimiento mutuo y la apertura y el diálogo, la libertad de las personas y los pueblos, la justicia y la paz, la cooperación, la solidaridad y la conciencia de ciudadanía del mundo.

Soriano (2001 y 2004b), en base a dinámicas críticas en su grupo de trabajo intercultural, nos propone la educación en valores en contextos multiculturales partiendo de aquellos que nos unen, partiendo de valores comunes, aquellos que son defendibles desde cualquier cultura. Es decir, del *“respeto, aceptación, y reconocimiento, cooperación y solidaridad, democracia cultural, globalidad ecológica, pensamiento crítico y justicia social. Se debe enseñar a vivir con ellos, desde la escuela y la familia, y éstos, son los valores que nos van a permitir construir una ciudadanía intercultural y responsable”* (Soriano, 2004b:195)

Otros autores nos señalan la importancia de educar en aquellos valores que compatibilicen la defensa de la propia cultura como elemento básico de la identidad de un pueblo, con la apertura<sup>8</sup> a otras realizaciones culturales que pueden enriquecer en algún sentido a la persona, tratándose siempre de armonizarlos.

Según la LOGSE, la educación formal debe estar orientada a la realización de los valores de la tolerancia, justicia, libertad, diálogo, igualdad, solidaridad, paz, respeto al medio ambiente, es decir de los valores socio-morales necesarios para la formación integral de la persona, como individuo y como ciudadano.

---

<sup>8</sup> La dimensión de apertura queda explicitada en el modelo axiológico de educación integral de Gervilla (2000).

En la recién aprobada LOE, los valores que guiarán la acción educativa del sistema se basan en la Constitución española, concretamente en una formación para la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia. Para lo cuál se proponen los siguientes principios educativos rectores: calidad, equidad, atención a la diversidad, Orientación profesional, Participación, globalidad e integralidad, reconocimiento docente de la sociedad, educación a lo largo de la vida, innovación y evaluación, resolución de conflictos, escuela de paz, comunidad educativa, esfuerzo compartido,... (Figura 3.2.2.a.)

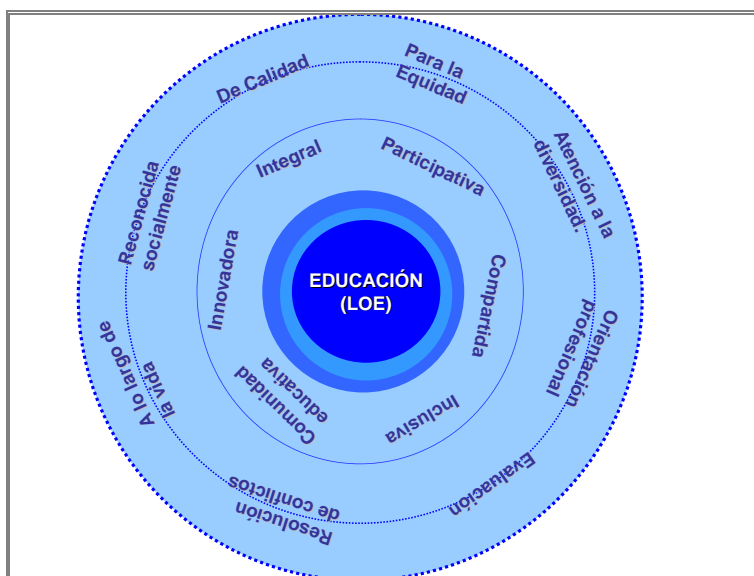


Figura 3.2.2.a. Valores y principios educativos según la LOE (2006).

Pero los valores no se aprenden por imposición, ni de forma vertical, sino de forma relacional, horizontal (Gervilla, 2000). Esto quiere decir, que no todas las escuelas desarrollan esos valores y no otros, y que más bien, el desarrollo axiológico tiene que ver con las relaciones entre personas concretas, *“los valores están inmersos en todo aquello que ponemos en juego en nuestra relación constructiva con el conocimiento o en nuestra interacción con los otros”*.

Con lo cuál, aún estableciendo una serie de principios básicos u orientadores de la acción educativa, la LOE, deja una puerta abierta y flexible a la lógica culturalista que defendemos, señalando como básicos los procesos de participación, esfuerzo compartido entre familia y escuela, responsabilidad educativa de toda la comunidad mediante la colaboración y la cooperación, la autonomía de los centros,... principios que nos llevan a la asunción compartida de valores y aprendizajes contextualizados desde los propios centros.

No podemos creer ilusamente, que los valores insertos en los documentos y planes educativos, son los que realmente guían el sistema educativo, porque como señala Santos Guerra (1998), la institución escolar es paradójica cuando insiste en los textos y en el discurso formal en que lo más importante es la educación en valores para la vida y en la realidad, la importancia se le concede a los aprendizajes instructivos.

Igualmente Bolívar (1995, 1997, 2001), pone de relieve en repetidas ocasiones, que la institución escolar enseña más por lo que hace y por como se relaciona (currículum oculto) que por lo que pretende explícitamente.

En consecuencia, tan importante como ¿qué valores?, es ¿Quiénes los deciden?, y ¿Cómo se deciden? Aspectos que deja claros la normativa al abogar por responsabilidades de diferentes agentes educativos, instituciones y contextos, más allá de la institución escolar, a lo ancho de la vida, y a lo largo de la misma, al considerar idóneos los mecanismos del esfuerzo compartido y la cooperación para una educación integral y atenta a la diversidad.

Otra cuestión relacionada, es *¿PARA QUÉ EDUCAR EN VALORES?*

La estructura y red educativa en España, hace que, plantearnos, la cuestión de para qué educar, sea hablar de finalidades educativas, pues ellas son las que guían los proyectos educativos e idearios de las escuelas. En palabras de Lara, (2001:39) *“nos interesa el valor como concreción de las finalidades educativas que persiguen los centros escolares”*.

La finalidad, o el *¿para qué?*, supone una meta, un modelo o un ideal al que aspirar. En el caso de la educación, el ideal que guía todo el proceso es un modelo de persona que responda a las necesidades sociales y culturales del momento histórico en que se vive, un modelo de persona nacido del compromiso y la aceptación de otros para vivir en una sociedad con unas características cambiantes como las actuales.

*“El ideal en que debe encauzarse al educando no es único, varía a través de las épocas y de una cultura a otra, en cierto modo, dentro de cada sociedad también se educa según modelos distintos de la plenitud humana a alcanzar”*

Savater (1999:97)

Ese modelo de persona, va a determinar, por extensión, un modelo educativo y un modelo de enseñanza, influidos por una sociedad o contexto con unas características sociales, culturales y naturales, dónde tomarán mayor sentido unas pretensiones educativas que otras. Los modelos de persona, de educación y de enseñanza, están, en el caso de los centros educativos y de los valores que desarrollan y transmiten, estrechamente vinculados con las finalidades educativas y con las relaciones interpersonales que se establecen en la comunidad educativa. (Fig. 3.2.2.b.)



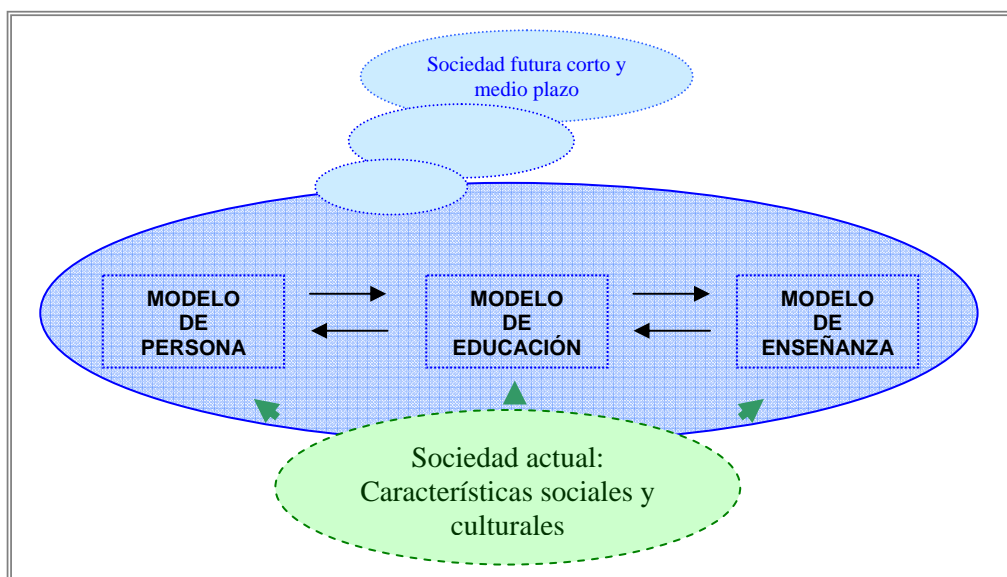


Figura 3.2.2.b. ¿Para qué educar?

Por tanto, el aprendizaje de valores exige la referencia inmediata a un modelo, es decir, como dice Ortega (2004:76) *“la experiencia suficientemente estructurada coherente y continuada que permita la exposición de un modelo de conducta no contradictoria”*.

La pedagogía actual, debería en este sentido, revisar cuáles son los modelos de persona que persiguen, si son reales y cotidianos o por el contrario, como suele suceder son aspiraciones alejadas del contexto en el que se vive, alejados de los intereses de los educandos, sacados de la literatura (Ortega y Mínguez, 2001:28).

En este sentido, la LOE, establece como finalidad de la educación en España, formar plenamente a los alumnos como personas con unas capacidades individuales de carácter intelectual y profesional, así como otras relacionadas con su entorno democrático, como el respeto, la tolerancia, la participación, la libertad, la vida en común...

### ¿CÓMO EDUCAR EN VALORES?

En este apartado hemos considerado apropiado recoger distintos procedimientos, actividades, técnicas y recursos metodológicos para educar en valores. Conviene recordar que decantarse por unos u otros no es neutral, sino que está determinado por la teoría axiológica de partida, las finalidades educativas o el modelo de educación a conseguir, la situación, el contexto,.....

Gervilla (2000:40), nos habla al respecto de la misma raíz etimológica de los términos educere y educare, al respecto de la consideración axiológica de partida, en el primero de ellos, en sentido teleológico, educar en valores es extraer, sacar, y por tanto estaremos ante procesos educativos no directivos, basados en la libertad y la creatividad del educando. El sentido educare del término sería, guiar hacia la meta de manera rotunda y establecida, de fuera hacia dentro, de modo educativo autoritario. En una postura integradora, educar en valores sería guiar y ayudar al desarrollo, como bien lo refleja Giner de los Ríos en su significado de educación “*ayudar a que el alumno sea capaz por sí mismo de dirigir con sentido su vida*”

Al respecto, Salmerón (2005), nos habla de cuatro modelos axiológicos discursivos en la educación en valores:

- *El modelo axiológico neutral*, basado en la adquisición subjetiva de valores a iniciativa propia y aislada del propio sujeto. El sujeto, por sí mismo, decide que valores son dignos de ser asumidos o cuáles no.
- *El autoritario*, dónde los objetivos, finalidades y valores son indiscutibles e inmodificables y el discurso y las acciones serán autoritarias en relación a velar por la conservación de las normas y las tradiciones.

- *El retórico o integrador*, dónde los valores no son absolutos ni relativos, están basados en el diálogo y la reflexión. Dónde, comúnmente se ha partido del reconocimiento de los derechos humanos enfocados desde una perspectiva occidental. Aspecto por el cuál recibe críticas por posicionamientos etnocéntricos (Jordán, 1966; Soriano, 2001b).
- Y, el discurso *integrador con un prisma intercultural*, caracterizado igualmente por el diálogo y unos valores de ciudadanía democrática e intercultural que parte de los mismos principios integradores y que requiere una reconstrucción a través del consenso de los distintos referentes culturales.

Con respecto a los procesos, estrategias o técnicas concretas para desarrollo de valores, aquellas más utilizadas y conocidas son:

*Los dilemas morales* (Kohlberg, 1976); *La clarificación de los valores*<sup>9</sup> (Gervilla, 1997; Medrano 1999); *Los ejercicios autobiográficos* y las *autobiografías guiadas* (Buendía y Soriano, 1999); *La inculcación de valores* (Casares, 2001:96-98); *El análisis de valores* (Álvarez, 2001) y *Aprendizaje para la acción* (Marín, 2001). Así como un conjunto de técnicas para educar en valores, recogidas por Álvarez (2001) en función del tipo de agrupamiento, la finalidad perseguida y la participación del educando (Actividades recreativas, brainstorming, clínica del rumor, conferencia, debates, entrevista colectiva, estudio de casos, mesa redonda, grupo de discusión, role-playing,...)

---

<sup>9</sup> Esta metodología se hace imprescindible dentro de la sociedad actual, dónde conviven distintas perspectivas, orientaciones y diferentes visiones de los valores (Álvarez, 2001).

En este apartado, más que detenernos en ampliar las estrategias y técnicas señaladas para la enseñanza, el aprendizaje, la reflexión y diálogo de valores, hemos considerado más importante, relacionar una serie de condiciones sin las cuáles cualquier intento axiológico de educación fracasará, se trata de unas condiciones relacionadas con el clima, la afectividad, la coherencia, el ambiente,... en definitiva, se trata de esas condiciones ambientales y relacionales que van a posibilitar el medio idóneo para la enseñanza y el aprendizaje en valores.

*“La educación en valores, exige una metodología específica, pero más aún, requiere una condiciones ambientales”, un clima de acción y participación, de interés, de respeto, de convivencia, de compartir, de consenso, de afectividad, de mejora, de crítica,....” ...“No basta con exponer o proponer valores, es necesario experimentarlos, y la experiencia comienza en el entorno, en la realidad más próxima al educando. Los valores se encuentran en los compañeros, la familia, vecinos, los conocidos,...”*

Ortega y Mínguez, (2001:31-33)

Hace algunos años, en los diferentes ámbitos profesionales, se comenzó a admitir que la enseñanza y el aprendizaje de valores no se identifica con lo que tradicionalmente viene haciendo la escuela, es decir, con la transmisión de ideas y conceptos. El aprendizaje de valores exige y reclama la experiencia cotidiana del valor, exige una experiencia en situaciones concretas de interacción con las demás personas y textos (Buendía y Soriano, 1999).

En consecuencia, la escuela y los docentes, más que utilizar una colección de técnicas concretas para la enseñanza de valores, deberán vivirlas, experimentarlas en la cotidianeidad del centro<sup>10</sup>, y más aún, hacer que la vida de la calle entre en los centros y en las aulas, para no ofrecer un abanico de valores opuestos.

Es decir, se trata de que los valores sean reales, cercanos y apoyados por el resto de la comunidad, porque la interiorización de valores aumenta cuando éstos acompañan a la realidad y las experiencias vivenciadas, cuando la comunidad educativa, familia, vecinos, medios,... participa en la construcción y en el desarrollo cotidiano de valores educativos.

*"Lo más importante que los alumnos aprenden en la escuela no es en principio el currículo 'manifiesto' de asignaturas como Francés o Biología, sino valores y creencias como la conformidad, el saber cuál es el sitio de uno, esperar el turno, la competitividad, el valor individual y el respeto a la autoridad. El currículo oculto enseña a los alumnos 'cómo es la vida', y que la educación es algo que se les hace más que algo que ellos mismos hacen. Los valores predominantes en la sociedad son 'captados' por los alumnos."* (Whitty y Young 1976)

En este sentido, cobran especial relevancia, las condiciones que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de valores: La cotidianeidad y la estabilidad, la coherencia del discurso, el clima afectivo, la experimentación y la identidad cultural (Salmerón (2004). Como vemos, todos los factores van a depender del contexto natural y social y del tipo de relaciones interpersonales que se establezcan, así se podrá dar estabilidad y cotidianeidad a valor.

---

<sup>10</sup> Es evidente que lo que se enseña no es fácilmente separable de quién lo enseña, de cómo se enseña, con quiénes y de dónde se enseña. Aspectos estos, fundamentales en la educación por ser vías de transmisión de valores. (Gervilla, 2000)

Por ejemplo, la aceptación del “otro” será más transmisible cuando constantemente, se estén reproduciendo momentos de aceptación en la comunidad escolar. Se dará coherencia al valor, cuando un alumno recién llegado, sea aceptado en clase, en el recreo, en el barrio y por tu familia que te pregunta cosas de él y que lo invita a casa. Se dará un clima afectivo, cuando haya relaciones entre personas, y éstas se basen en el respeto y la aceptación. Se experimentará el valor cuando eres tú quién le acompañas a conocer las distintas instalaciones del centro. Y se conseguirá una construcción de la identidad intercultural, dónde las opciones culturales estén representadas por diferentes agentes cuando éstos partan del encuentro, la aceptación y el reconocimiento crítico de sus propias culturas.

De ahí que, en el marco de un clima que potencie las relaciones interpersonales, el establecimiento de objetivos, de finalidades educativas y de valores compartidos por la comunidad educativa intercultural, se dotará de estabilidad, coherencia, cotidianeidad e identidad cultural en reconstrucción a la educación en valores del centro.

### 3.3. Interculturalidad y Educación.

Como hemos podido conocer en el capítulo primero de este trabajo, cada país de la Unión Europea, tiene unas tradiciones o unos modos propios de responder al fenómeno de la inmigración. Esas respuestas legislativas, políticas y sociales están íntimamente relacionadas con la percepción de la inmigración y la actuación al respecto de la sociedad de acogida. La postura de la sociedad receptora va a depender de las respuestas que se den a cuestiones tales como:

*¿Para qué necesitamos la inmigración?, ¿Qué nos aporta?, ¿Qué les aportamos nosotros?, ¿En qué sociedad se deben integrar los “otros”?, ¿Quiénes se deben integrar? y ¿En qué condiciones?*

Las respuestas a tales preguntas, van a delimitar el enfoque a través del cuál se trabajará el cruce o choque cultural como lo denomina Checa y Soriano (1999). Atendiendo a estos enfoques, que pueden caracterizarse como sociales, antropológicos, culturales,... hay una serie de posicionamientos ante la inmigración: diferenciación, segregación, multiculturalismo, asimilacionismo, integración, interculturalismo,...

Así, tomar un posicionamiento diferencialista o segregador, supone el establecer distancias entre “nosotros y los otros”. Los autóctonos y los extranjeros e inmigrantes no somos iguales, y la sociedad y sus las respuestas al cruce de culturas en un mismo espacio, legitimizan esas diferencias.

Normalmente, estos enfoques, valoran más la cultura mayoritaria, que suele ser la del país receptor, y aquellos aspectos no similares a la misma, son considerados formas o modos de entender la vida de menor entidad. Algo parecido ocurre en posicionamientos asimilacionistas, donde lo importante y válido es la cultura, normas, leyes, valores,... de la sociedad de receptora, debiendo las personas inmigrantes, abandonar sus costumbres, lenguas y modos para adaptarse a la cultura de acogida.

El multiculturalismo, se define como la *“voluntad de respetar la pluralidad de valores de las distintas culturas como una riqueza o bien social del que nuestra sociedad no se puede desprender o minusvalorar”* (Ortega, 2004:63), pero desde una *óptica social pasiva, donde existe una permisividad a la coexistencia de diferentes culturas en un mismo espacio y tiempo, pero donde siguen manteniéndose y perpetuándose las diferencias.*

Se trata como apuntan Quintana (1992), Jordán (1996); Bartolomé (2001) y Sánchez-Fernández (2001), de una superficial y circunstancial *yuxtaposición* de distintas culturas en un mismo espacio físico.

Nos centramos a continuación, en los procesos de integración cultural y social defendidos desde diferentes ópticas ya que no en todos los casos se entiende la integración del mismo modo.

Kymlicka (2003), responde a la necesidad de superar el desequilibrio social producido por la inmigración proponiendo una integración de los inmigrantes en *“términos justos”*. Para él, *“esa justicia”* consiste en:

- Reconocer que la integración no se produce de la noche a la mañana, sino que es un proceso largo y difícil que avanza a través de generaciones;



- Asegurar que las instituciones comunes en la sociedad de acogida proporcionen el mismo grado de respeto, reconocimiento y prestaciones a las identidades y las prácticas de los inmigrantes que estos muestran hacia las identidades y las prácticas del grupo mayoritario.
- Contrato moral entre los inmigrantes y la sociedad de acogida, sujeto al cumplimiento de tres reglas fundamentales:
  - 1) Reconocimiento de la lengua oficial del país de acogida como lengua de la vida pública;
  - 2) Respeto a los valores liberal democráticos, incluidos los derechos políticos y civiles y la igualdad de oportunidades; y
  - 3) Respeto al pluralismo, incluida la apertura y la tolerancia hacia las diferencias de los demás.

Sin embargo, para Ortega (2004:56), la integración “no se da o se regala”, porque los derechos “se tienen”, son el *reconocimiento* de la dignidad de toda persona, de la legitimidad de las leyes, de la igual dignidad ciudadana, de la exigencia recíproca de convivencia en una sociedad plural y del cumplimiento de las leyes. De ahí que la integración de “los otros” no debe hacerse en “nuestra” sociedad, ha de producirse en otra que está por construirse, enriquecida con las aportaciones de las diferentes culturas.

Integración, en el sentido que propone Azurmendi (2003), es *tomar parte activa*, es poner el acento en la interacción, la participación y en la posesión de un rol en la sociedad en que vive. Integración participativa que Hartmut Esser (1999), establece en cuatro niveles:

- *El reconocimiento subjetivo y la relación interpersonal. Un inmigrante es una persona que debe ser reconocida como tal, respetando los derechos inherentes a toda persona humana, conocimiento de la lengua y cultura, posibilidad de reunirse y asociarse con otros, posibilidad de reagruparse con sus familiares.*

- *La utilidad social.* El inmigrante o toda persona en riesgo de exclusión, necesita desempeñar un oficio remunerado en la sociedad, tener derecho a los derechos sociales y económicos derivados de la prestación laboral que se realiza.
- *La interacción social.* El inmigrante, no será tratado de modo diferenciado a los nacionales del país ante la Administración, debe ser reconocido con entidad jurídica y subjetividad administrativa propia y poder así relacionarse con organismos e instituciones como sujeto de derechos.
- *La participación social y política.* Significa que el inmigrante pueda identificarse con valores básicos de la sociedad en que vive y a la vez, puede participar activamente en la misma como agente de transformación social.

Desde el equipo interculturalia (2005), se propone entender la integración de los inmigrantes como un asunto colectivo, comunitario, que no es la suma de acciones aisladas, sino de una misma acción conjunta, intencionada, planificada, coordinada, global - *toda la sociedad*- e *integral-todos los aspectos de la vida social*<sup>11</sup>-. Se trata de generar una cohesión social y convivencia intercultural, mediante procesos de adaptación mutua entre sujetos jurídica y culturalmente diferenciados, no es mera incorporación, sino es el esfuerzo compartido en construcción de un proyecto social común y compartido (Giménez, 1997).

Al respecto, es clarificadora la propuesta de dimensiones para la integración social y cultural realizada por el equipo interculturalia (2005):

- *Dimensión Estructural:* legalidad, la ciudadanía y la participación política; el empleo, la vivienda, la educación y la formación, la sanidad y las prestaciones sociales, es decir, lo relacionado con el funcionamiento de la sociedad en general.

---

<sup>11</sup> Dimensiones sociales (UE, 2000): jurídica, laboral, familiar, cultural (formación y promoción), territorial (estabilización y arraigo, vivienda), cívico-social (participación)

- *Dimensión Relacional*: tales como las relaciones familiares, de vecindad, las redes de contactos, la participación social.
- *Dimensión Subjetiva*: estilo de vida y sistemas de valores y de creencias de las personas; la identidad y el sentido de pertenencia (sentirse integrado / parte de); compromiso con la sociedad de residencia y asunción de valores y comportamientos que favorecen la convivencia.

Una propuesta de cómo posicionarse socialmente y pedagógicamente ante el fenómeno de la inmigración es realizada por Casanova (2004:26) cuando nos propone tres modelos para afrontar las cuestiones planteadas, para ello, establece simetrías con los paradigmas de comprensión científica de la realidad:

- a) *El Modelo tecnológico o positivista*. La resolución del problema estriba en la adquisición de destrezas dirigidas a compensar el déficit del que pretende integrarse en la cultura de la mayoría (*asimilación, a aculturación y segregación*)
- b) *Modelo interpretativo*: Basado en el conocimiento de sí mismo y de todos los grupos que conviven a nivel individual y colectivo, dónde se cambia la conciencia de la realidad social, pero no se proponen vías de transformación. Modelo basado en el análisis sin soluciones.
- c) *Modelo crítico o sociopolítico*: los grupos se reconocen como iguales en la diversidad. Convivencia a través del diálogo y de acciones sociales y educativas conjuntas y concertadas entre los interlocutores. La permanente evolución de las culturas implica la reflexión crítica reconstructiva y sus implicaciones socioeducativas. Lo intercultural será tratado como un proceso constante de reflexión-acción.

La consideración de estos procesos de integración como necesarios y convenientes en la sociedad multicultural actual nos lleva a plantearnos el enfoque de la interculturalidad como un modo de articulación y gestión de la diversidad en una sociedad en la que conviven personas y colectivos de diferentes orígenes y referencias culturales.

### 3.3.1. El enfoque intercultural.

La interculturalidad se trata un proceso social que implica intercambio, comunicación entre culturas, enriquecimiento mutuo, y por tanto reconocimiento y valoración entre ellas en un plano de igualdad (Del Arco, 1998).

Es un proceso de transformación social y cultural [en un doble sentido como afirma Azurmendi (2003:67)], pues hace emerger nuevos parámetros de convivencia entre los ciudadanía de diversas culturas.

“*Inter*” remite a espacios que surgen “*entre*”, donde se establecen un dialogo intercultural y una interacción sobre bases de igualdad o simetría y justicia, de interés y compromiso mutuos (Villoro, 1998; Bartolomé, 2001; Sánchez Fernández, 2001; Aguado, 2003b)

Desde la disposición al encuentro y a la desinstalación de certezas y rutinas, supone la ruptura de modelos de dominación, la superación de prejuicios, etnocentrismos y particularismos y la constante reconstrucción de la identidad cultural.

La interculturalidad es un proceso dónde participamos todos/as, ya que todos/as en algún modo somos diversos. Algunas frases que confirman esta idea son:

*“La interculturalidad es la convivencia<sup>12</sup> y comunicación entre culturas distintas en un marco de igualdad y enriquecimiento mutuo”.*

(Buendía, 1997:50)

---

<sup>12</sup> Méndez Santamaría, (2004) la señala como la conflictiva convivencia de distintas culturas en un mismo entorno. Entendiendo el conflicto como el camino natural hacia la convivencia pacífica

*“Desde el punto de vista intercultural, la interacción es un fenómeno elemental, lo primero y lo esencial es el otro, no su cultura... El objetivo pues es, a partir del encuentro: aprender a reconocerse en el prójimo, un sujeto singular y un sujeto universal”*

(Abdallah-Preccille, 2001, 41-42)

De Lucas (2003:27-28), nos propone una serie de condiciones *sine qua non*, para que se pueda hablar de interculturalidad:

- Ha de darse simetría e igualdad entre los interlocutores.
- Un acceso simétrico a medios de comunicación y formación de la opinión pública.
- Un esfuerzo por el mutuo conocimiento.
- La voluntad de reconocimiento de esas culturas y sus agentes y una voluntad de negociación.
- Unas condiciones jurídicas, políticas y estratégicas para facilitar el proyecto intercultural. Vinculación de los proyectos con las posibilidades laborales y sociales de los afectados....

En la actualidad, más allá de interculturalidad, se comienza a hablar de transculturalidad como *“proceso de acercamiento entre las culturas en el que más que el intercambio se busca o se produce el avance, entendido éste como el establecimiento de relaciones básicas que conformarán unos nuevos valores y hechos culturales que nacidos del sincretismo y no de la unión o la integración”*. Hidalgo (2003); Se trata de: *“pasar de una situación cultural a otra”* (Aguado, 2003b). Para lo cuál toma sentido, en la línea apuntada por Marín (2001:225), hablar del desarrollo de competencias culturales para convivir en sociedades multiculturales.

El término *competencia intercultural* puede definirse como la combinación de unas capacidades específicas (Jandt, 1995), que Aguado (2003b) clasifica en: actitudes positivas hacia la diversidad cultural, capacidad o competencia comunicativa, capacidad de manejar conflictos en situaciones interculturales, conciencia sobre la propia cultura y como ésta influye en la visión e interpretación de la realidad.

Especialmente una de las capacidades específicas es la *competencia comunicativa intercultural*, definida por Vilá Baños, (2003:105) como la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces, clasificándose éstos, según el modelo de Chen y Starosta (1996), en competencias o dimensiones cognitivas afectivas y comportamentales.

En un trabajo anterior (Buendía; Pozo; González y Sánchez Núñez, 2004), estudiaron las competencias interculturales del alumnado de origen no español en base a tres componentes:

- *El declarativo*, relacionado con la cognición: El conocimiento de otras culturas, otras costumbres, otras formas de vida..., en definitiva con el saber.
- *El procedimental*, relacionado con lo metodológico: El hacer y el participar dentro de movimientos e instituciones sociales, pro-integración cultural.
- *El afectivo-actitudinal*, relacionado con los valores, los sentimientos y actitudes. Se trata de aceptar, valorar, respetar y convivir con otras culturas; saber ser y estar entre y con los demás.

La adquisición y desarrollo de una competencia intercultural en nuestro contexto multicultural tiene unas consecuencias tanto psicológicas, sociales o profesionales en la ciudadanía, éstas son: Adaptación social, integración cultural, incremento de la idoneidad profesional y la salud psicológica (Aneas, 2004).

Una vez posicionados en un enfoque de la integración social y cultural de la inmigración en una sociedad dónde todos somos responsables y agentes de tal proceso a través de unas actuaciones interculturales, con las características descritas que ello conlleva, queda claro que nuestra concepción de cultura, de las existentes, va a ser una y no otra.

Son bastantes las definiciones de cultura (Camilleri 1985; Vila 1998; Aguado; 1999; Jordán, 1992; Trujillo, 2003 y Touriñan, 2004), como un sistema de valores, representaciones, conocimientos y costumbres socialmente adquiridos, compartidos y transmitidos en el grupo, por medio del aprendizaje. La cultura, como afirma Levi-Strauss (1993), es aquello que conforma nuestros esquemas de pensamiento y comportamiento y es lo que da contenido a las relaciones entre personas y grupos de personas.

*A pesar de que en la institución escolar, la cultura es considerada como algo estático, inmóvil y fragmentado (Banks, 1996), nosotros, en el sentido propuesto, partimos de una consideración de cultura dinámica, compleja y cambiante.*

*“el concepto de cultura se acerca a los comportamientos sociales, a las conductas y a los valores inherentes en ellas, por tanto se trata de un concepto cambiante, adaptable, en interacción con la realidad”.*

(Sánchez-Fernández, 2001:145).

Las culturas en contacto, interactúan generando nuevas culturas. El encuentro, la convivencia y el diálogo intercultural como medio de transformación social, generan nuevos modos y formas consensuadas de entender la vida y las relaciones interpersonales, por tanto las culturas son aprendidas y compartidas, son simbólicas, y son mecanismos de adaptación social (Soriano, 2001a; Bartolomé, 2001 y Casanova, 2004).

### 3.3.2. Diversidad cultural y educación.

Varios han sido los/as autores/as que han establecido las condiciones o procesos de atención educativa a la diversidad cultural, así Wurzel (1998:7), nos propone hasta siete pasos de cara a avanzar en la integración social, cultural y escolar<sup>13</sup>. Garreta I Bochaca (2000), establecen tres fases (*Desgregación, compensación del déficit, programas o curriculum intercultural*), y Buendía (1997) o Sánchez Fernández (2001), sugieren cuatro tipos de relación entre las instituciones escolares y la realidad multicultural del entorno en el que se insertan (*Asimilación, diferenciación, integración, Educación con Currículo Intercultural*).

Estas propuestas denotan, dada la complejidad del objetivo integrador perseguido, un marcado carácter procesual para tratar la diversidad cultural en la escuela, un ámbito dónde los cambios son lentos y desiguales por la dependencia innegable de los mismos en las personas, sus relaciones y actitudes.

De un modo más estanco y parcelado, aunque pedagógico, Bartolomé (1997, 2001); Muñoz Sedano (1999, 2003) y Soriano (2002), en base a los trabajos de Banks (1994) y diferentes concepciones sociales, políticas e ideológicas, nos proponen un listado de modelos educativos para atender a la diversidad cultural presente en las aulas.

---

<sup>13</sup> Monoculturalismo, Contacto-Crosscultural, Conflicto cultural, intervención educativa para desarrollar una perspectiva multicultural, Desequilibrio, Toma de conciencia-Equilibrio o acomodación y Multiculturalismo.



MODELO EDUCATIVO	RASGOS GENERALES	FINALIDAD
ASIMILACIONISTA	Pérdida de valores, costumbres y conductas en los inmigrados, para asimilar los/as de la mayoría. p.e. Programas de inmersión lingüística.	Afirmación de la superioridad de la cultura del país de acogida sobre todas las demás.
COMPENSATORIO	Los jóvenes de culturas diferentes a la del país de acogida, deben compensar los límites de las mismas, necesitan de la cultura de la mayoría para tener las mismas posibilidades de éxito.	
SEGREGACIONISTA	Se plantea la posibilidad de varias sociedades en paralelo, sin cruce, cada grupo étnico-cultural posee instituciones diferentes adaptadas a su cultura.	
CURRÍCULUM MULTICULTURAL	Inserción en los documentos del centro de actividades en las que estén presentes y consideradas todas las culturas del centro.	Reconocimiento de la pluralidad de culturas, defensa de la variedad como valor enriquecedor. Base de todas las corrientes multiculturalistas.
PLURALISMO CULTURAL	La escuela trabaja para el reconocimiento de la cultura de sus alumnos/as, fomentando las identificaciones y pertenencias étnicas, se organizan cursos y relaciones específicas que fomenten este desarrollo.	
COMPETENCIAS MULTICULTURALES	Este modelo defiende la conveniencia de educar al alumnado diverso culturalmente para el desenvolvimiento eficaz en cualquiera de las culturas, según normas, patrones de cada una de ellas...	
ORIENTACIÓN MULTICULTURAL	Consiste en el fortalecimiento del autoconcepto de las minorías, la construcción y legitimación identitaria de los grupos minoritarios.	
EDUCACIÓN INTERCULTURAL	Basados en la valoración y el reconocimiento de las identidades culturales, entendiendo la diversidad cultural como una riqueza y fuerza positiva para el desarrollo de las sociedades y culturas.	Dar legitimidad a la diversidad de culturas. Situar en plano de igualdad y simetría a todas las culturas. Modelo educativo para la totalidad del alumnado, sin distinciones.
HOLÍSTICO DE BANKS		
SOCIOCRÍTICO	Basado en el cuestionamiento de los distintos grupos socioculturales de sus raíces culturales, y en que medida las mayorías imponen su criterio. (Marín, 2001:233)	Pretenden la denuncia de las injusticias causadas por la asimetría cultural
ANTIRRACISTA	Modelo educativo que defiende la revelación del sistema educativo contra el ente social que espera de él la reproducción del racismo presente en todas las esferas sociales por los beneficios que aportan a los grupos mayoritarios y dominantes.	
PROYECTO EDUCATIVO GLOBAL	Este enfoque trata de armonizar y equilibrar algunos elementos aportados por los enfoques anteriores, Bartolomé (1997) propone una ciudadanía democrática imbuida por los derechos humanos y la responsabilidad social. Los principios son: La valoración de la diversidad y la equidad social, el respeto y la consideración hacia la identidad cultural.	Educación para la ciudadanía en una sociedad multicultural

Tabla 3.3.2.a. Modelos educativos en una sociedad multicultural  
Fuente: Adaptado de Soriano, (2002), Bartolomé (2001) y Muñoz Sedano (2003)

En nuestro contexto, dado el carácter individualista de la educación y los modelos de enseñanza aprendizaje adoptados en los centros educativos, sobretodo de carácter público y atendiendo a la importancia del curriculum oculto y las relaciones interpersonales en el centro y la comunidad educativa y su influencia en la transmisión de esas diferentes finalidades educativas perseguidas en cada modelo. La educación en cada centro, no está basada en un solo modelo educativo ante la diversidad cultural, más bien se da una mezcla híbrida de ellos.

Ello, no significa que obviemos la importancia y necesidad de su delimitación, clasificación y descripción como punto de partida para el establecimiento del trabajo conjunto y consensuado de adopción de un tipo de enseñanza u otra, en función del compromiso y asunción de la comunidad educativa y de las necesidades sociales y culturales percibidas.

Nosotros en nuestra línea de trabajo, consideramos acertado el modelo de educación intercultural a la vez que somos partidarios de orientar el mismo hacia un proyecto educativo global, dónde se forme a la ciudadanía, intercultural y responsable (Soriano, 2001b), para que de forma crítica, participativa e implicada en los asuntos comunes, responda a la necesidad de convivir y crecer en una sociedad intercultural.

### 3.3.3. Educación Intercultural.

La educación intercultural es un enfoque educativo basado en el respeto y la valoración positiva de la diversidad en las aulas, se trata de una educación para todos y cada uno de los miembros de la sociedad, un modelo de intervención pedagógica holístico, compuesto por todas aquellas dimensiones que conforman el desarrollo integral de los alumnos/as, por tanto, en orden a favorecer la igualdad de oportunidades (Aguado, 1995).

No se trata realizar acciones específicas dirigidas a unos pocos, es un modelo educativo que afecta a todas las dimensiones, participantes y centros, no sólo a aquellos que escolaricen a alumnado diverso culturalmente.

Como defienden Sales y García (1997:46) la educación intercultural es un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad. Es, como señala Touriñan (2004:25), *“La búsqueda apasionada del encuentro intercultural educativo”*.

*“La educación intercultural se preocupa por el desarrollo de los derechos del hombre y de la comprensión internacional y se potencia dentro del esfuerzo de apertura al otro, de pluralismo, de igualdad y de respeto mutuo”.* (Gairín, 2004:279)

Visto así, cómo dice Sánchez-Fernández (2001:135). *“Añadir los adjetivos multi e intercultural al término Educación es redundar, ya que toda educación, por definición es intercultural”*, pues educar en sí, es contribuir al desarrollo integral de las personas, lo que significa el fomento de la libertad, el encuentro, el respeto, la solidaridad, la convivencia, el aprendizaje y análisis crítico de las aportaciones de las diferentes culturas.

Al respecto, M. A. Essomba (2004:5) considera que *“no podemos negar que la educación intercultural toma sentido por el efecto de las migraciones de las últimas décadas, como también el reconocimiento de las minorías culturales, han impreso a la sociedad”*

Consideramos que a ninguno de los dos le falta razón, e integrando ambos posicionamientos, la educación intercultural, no sólo se convierte en un nuevo modelo educativo, concreto y circunstancial, sino que más bien, se constituye en la excusa para revitalizar y regenerar la educación y el sistema educativo, adaptándose a las nuevas necesidades sociales, caracterizadas en parte por la presencia de ciudadanos/as y menores procedentes de diversas culturas.

Algunas características de la educación intercultural son:

- Se trata de una Pedagogía que parte de los supuestos de igualdad en la diversidad y la justicia social frente a las desigualdades. *“De la equidad”* (Aguado, 2003b)
- Una educación que reconoce la diversidad y la complejidad de un mundo interdependiente. *“de la Diversidad”* (Guía Inter, 2006)
- Defiende la elaboración dialéctica de una cultura compartida desde el pluralismo democrático. *“Pedagogía democrática”* (Cortina, 1999)
- Debe ser una pedagogía dirigida hacia la *“inclusión”* (Essomba, 2005).

Y persigue las siguientes metas (Jordán 1998, 2005):

- Ofrecer condiciones para la igualdad.
- Formar ciudadanos y ciudadanas .
- Consideración enriquecedora de la diversidad cultural.
- La búsqueda de valores comunes.
- El desarrollo de una identidad cultural abierta.

Muñoz Sedano (2003:50) ofrece una serie de principios pedagógicos de la educación intercultural:

- Formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- Reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal.
- Reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela; Atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas.
- Lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación.
- Intento de superación de los prejuicios y estereotipos.
- Mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minorías étnicas.
- Comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos.
- Gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro.
- Participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos.
- Inserción activa de la escuela en la comunidad local.

Aguaded (2005), nos aporta algunas claves de cambio de cara al establecimiento de la educación intercultural:

- El planteamiento de la escuela como una institución abierta y comprometida en la transformación de su entorno.
- El pensamiento de la escuela como algo más que una mera transmisora de conocimientos.
- Formadora en competencias multiculturales.
- Legitimizadora de la presencia en la escuela de otras culturas.
- Supera los desajustes entre lo que transmite su familia y lo que la escuela les enseña.
- Considera el aprendizaje de otros idiomas y culturas como algo positivo.
- Conlleva la eliminación entre el profesorado, los prejuicios y conductas discriminatorias.

Este modelo de educación intercultural, en base al argumento de diversos autores, requiere una superación por estar centrado más en la comprensión intelectual del otro y en el conocimiento de las diferencias.

*El modelo de educación intercultural de corte intelectualista se muestra insuficiente para dar cuenta de la aceptación y el reconocimiento del “otro” en su realidad concreta. (Ortega, 2004:47)*

La educación intercultural, necesita incorporar a las pedagogías: de la diversidad, de la equidad, de la democracia, de la inclusión,... la pedagogía e la alteridad, donde se considere al otro como otro, no exclusivamente en función de su cultura o sus costumbres, donde se dé un verdadero acto de acogida de la persona diferente y hacerse cargo de él, en toda su realidad de educando.

La educación desde la pedagogía de la alteridad, tiene una necesaria dimensión social relacionada con los problemas que afectan a los individuos concretos, y adquiere toda su dimensión como instrumento de cambio y transformación de las situaciones sociales que impiden una vida digna y justa. En este sentido, la concreción de la intervención social y educativa intercultural queda sintetizada por Essomba (1999, 11-12) en las siguientes funciones:

- *Función transformadora*, consecuencia de la interdependencia entre el sistema educativo y el resto de los sistemas sociales (sobre todo, la comunidad). No conseguiremos consolidar la finalidad de la educación intercultural si no se establecen cambios, por ejemplo, en el marco jurídico y normativo con respecto a la igualdad de derechos de todos los ciudadanos/as, sea cual sea su nacionalidad o su situación legal.
- *Función de control del proceso*. Esta función más técnica hace referencia a la necesidad que tiene toda situación educativa de establecer dispositivos que permitan, mediante retroalimentación, introducir cambios según las necesidades que la intervención produzca.
- *Función prospectiva*. La novedad del fenómeno sociológico y la inexperiencia del mundo educativo, contribuyen y justifican el plantear toda intervención como una oportunidad para crear y recrear nuevas situaciones en la idea de construir la realidad que se necesita.

De modo paralelo, a la educación intercultural en los centros educativos en base a la atención a la diversidad, es necesario un compromiso inclusivo de las instituciones sociales, dentro de un proyecto social, cultural y educativo en una atención no sólo a lo interno de la institución ni lo externo, sino a las relaciones que entre ambos se establecen (Gairín, 2004 y Soriano, 2004b).

Desde un modelo de educación intercultural que tenga como base la ética de la alteridad y como objeto prioritario el reconocimiento y la acogida del otro (*el extranjero, el emigrante, o cualquier otro....todos*), ha de renovarse la actuación educativa (Ortega, 2004):

1. Lo primero es el cambio de actitudes hacia el extranjero o hacia el diferente cultural. No sustantivar las diferencias culturales.
2. Cambio de modelo en la educación intercultural: (No seguir haciendo de las variables culturales la acción educativa, porque seguiríamos perpetuando las diferencias. Es necesario el encuentro que supere esas visiones culturalistas, y extraigan la consideración del “otro como persona” a la que se reconoce y acepta.
3. Creación en el centro de un clima de aceptación y reconocimiento que permita crear espacios de diálogo y encuentro entre personas de diversas culturas. *“Todos deben de aprender a acogerse mutuamente”, también los autóctonos deben ser integrados” “todos los que componen la comunidad escolar”*
4. La integración de todos en el centro escolar es una tarea que exige la acción concertada de todo el profesorado.
5. La integración no es tarea exclusiva del centro escolar, ésta debe producirse también en el ámbito socio-familiar.

Esta sociedad cambiante, requiere de la educación intercultural seguir en la línea de: (Jordán, 2005)

- Trabajar los valores comunes entre culturas.
- Reconocer valores universales en las diferencias.
- Construcción de culturas más amplias y ricas adaptadas a nuevos contextos.
- La educación a través de cuatro aprendizajes básicos (Aprender a ser, a hacer, aprender a aprender y aprender a vivir juntos).
- Educar para proteger la identidad cultural.
- El fin último de la educación es el desarrollo integral de la persona para un desenvolvimiento autónomo y positivo en la sociedad.



### 3.4. ¿Hacia dónde dirigir la escuela de una sociedad multicultural?

Partiendo de la afirmación paradójica de Vázquez Gómez (1996) dónde dice no se educa *para la escuela, sino para la vida, y sin embargo en las escuelas se siguen enseñando conocimientos inertes,....* O, siguiendo el texto de Ortega y Mínguez, (2001:11),

*“Educar ya no se identifica con amueblar la cabeza, con la sola adquisición de aprendizajes instructivos, es necesario además, formar ciudadanos, y entonces son imprescindibles otros aprendizajes...como la responsabilidad hacia el otro y el reconocimiento de su dignidad y radical alteridad,...”*

Cuando menos, caemos en la cuenta, de que algo no funciona en la escuela, de que es necesario realizar cambios.

Además, atendiendo a los rápidos avances sociales, dónde la era de la información y las comunicaciones, así como, a la presencia de ciudadanos/as con diferentes modos de ver y entender la vida, detectaremos, que no se trata de una simple adaptación, sino de que es necesaria una renovación *“profunda”* de la escuela que hoy día tenemos.

La educación ha de readaptarse a los cambios<sup>14</sup> y a las exigencias y necesidades de una sociedad caracterizada por nuevas realidades y nuevos valores, lo cuál, requiere una nueva perspectiva educativa (Colás, 2004b) dónde la base son:

---

<sup>14</sup> *“Los cambios culturales y los cambios educacionales han de ser paralelos, so pena de producirse un desfase entre la vida real y la vida escolar”* (Fermoso, 1989:59).

*“unos mínimos comunes de convivencia, una pedagogía sólida basada en principios y valores firmes, pero al mismo tiempo flexibles y tolerantes,... (...).”*

*“Una escuela humanizadora, que haga a las personas más valiosas en su dimensión individual y social”* (Gervilla, 1997:167)

Marchesi (2006), nos plantea la situación educativa actual, al borde de un precipicio, con una serie de riesgos que condicionan el futuro de educación en España, éstos son:

- a) La desigualdad presente en la sociedad y en el sistema educativo (culturas, niveles económicos,...)
- b) La superficialidad del aprendizaje en la actualidad donde lo que importa es la imagen y la rapidez más que el aprendizaje elaborado y reconstruido, y la estancamiento o parcelación del conocimiento.
- c) El desánimo o pesimismo docente
- d) El aislamiento del alumno, la pérdida de identidad, la complejidad de articular valores en la sociedad actual, dónde la escuela debe regenerar su misión como espacio de encuentro, de intercambio de valores,...del conocimiento.
- e) La pérdida del sentido de la educación. ¿Por qué uno educa? y ¿Para qué se educa?

Las acciones a realizar, propuestas por Marchesi, en aras de reencontrar el sentido a la educación, son:

- 1) Recuperar la ilusión colectiva de la sociedad por su sistema educativo.
- 2) Prevenir el fracaso escolar actuando a nivel triádico entre familia, alumno y escuela.
- 3) Repensar los objetivos y los métodos educativos.

- 4) Redefinir las competencias docentes (ayuda al aprendizaje autónomo, gestión del aula, desarrollo socio-emocional del alumno, trabajar con padres, educación en valores del alumnado, gestión de su propia formación, equilibrio emocional...

Concretamente, ante la presencia de múltiples culturas en los centros educativos, la tarea axiológica no es fácil, por que la visión del mundo y del conocimiento no es la misma para todos, a las ya diferentes concepciones occidentales, se suman otras perspectivas y modelos que traen consigo un importante número de niños inmigrantes (Buendía, González y Pozo, 2004). Sí, en esta realidad, no podemos asegurar *en lo más mínimo mecanismos de comunicación común*. (Gairín, 2004:289), cuanto menos asegurar modos comunes de entender la vida y *“una única”* educación que dé respuesta a esas interpretaciones culturales.

La escuela, ante esta realidad, debe de partir de unos principios y modelos educativos que respeten las distintas formas de interpretar la realidad social y construir sus discursos axiológicos de forma democrática e intercultural. (Salmerón, 2004:105).

Ahora bien, los cambios en educación no se operan mediante la prescripción de leyes, de forma vertical, sino que, se producen a través de las actitudes y modos de pensar de quienes educan, de los docentes, las familias,...

Es necesario un nuevo estilo de vida escolar, un nuevo enfoque de los aprendizajes y un cambio en la mentalidad de la sociedad. Se demanda una educación menos centrada en la instrucción y más centrada en competencias para la formación integral de la persona. (Delors, 1996; Gervilla, 1997; Pérez Serrano, 1999; Echevarría, 2001; Ortega y Mínguez, 2001 y Ortega, 2004). *“Una educación que sea para todos y que sea de calidad... (Haya o no inmigrantes)”* (Beño Galiana, 2000:154-160).

Delors (1996), planteó la necesidad de establecer unas líneas básicas para la educación del futuro, principios que recoge la UNESCO y que actualmente constituyen las directrices a seguir en la formación ciudadana en la Unión Europea, los cuatro pilares básicos son: *Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos (a convivir) y Aprender a ser*. La misión de futuro de la escuela, ha de centrarse en:

*“aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y restos del futuro. Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación”*

Delors (1996: 18)

Especialmente, el aprender a vivir juntos es una exigencia de una sociedad cada vez más multicultural, rica y diversa , donde es necesario no sólo educar para respetar sino también para valorar la diversidad, para lo cuál es importante fomentar la capacidad de diálogo, de comunicación y de convivencia .

Essomba, (2005:123), como indicación expresa de un nuevo enfoque pedagógico, pone el dedo en la llaga al demandar el establecimiento de unos objetivos educativos y sociales de carácter colectivo, que sean conocidos por todo el mundo, pero que han de ser negociados y “*asumidos*”. Objetivos basados en la igualdad de oportunidades, el respeto y la aceptación de la diversidad, y, el impulso de la libertad de acción y el desarrollo de las personas. La escuela en concreto, deberá centrar su respuesta en la creación de *entornos inclusivos, climas de aprendizaje y currículum, donde quepan elementos, valores, cuentos, historias que vengan de todo el mundo*.

*“Una educación inclusiva sólo es viable si se tejen amplias y sólidas redes de colaboración e interdependencia a todos los niveles y entre todos los actores implicados. Se trata de revisar actitudes, valores, ideas y prácticas para convertir el centro escolar en una auténtica comunidad de aprendizaje, abierta a la participación del profesorado, alumnado, familias y demás agentes educativos”*

(Echeita y otros, 2004:50)

La escuela tiene ante sí un reto, dónde más que preocuparse por los contenidos del currículum, debe preocuparse por lo que piensa de los “otros”, de cómo relacionarse con ellos, de las habilidades y las actitudes que pone en juego,.. Una educación que se fundamente en la *“ética de la alteridad y tenga como objetivo el reconocimiento y la acogida del otro”*

Ortega (2004:77)

Una adecuada interrelación entre escuela y sociedad, asegurará la eficacia y el desarrollo de la revitalización de la escuela, es decir, la consideración, como sostienen diversos autores, de las relaciones entre la escuela con el entorno como fuente educativa renovada.

Gairín (2004:296), nos señala, entre otras propuestas, las siguientes, de cara a la redefinición de la escuela

- 1) La colaboración entre gobiernos, países comunidades.
- 2) Actividades de apoyo familiar.
- 3) Existencia de profesionales de las culturas implicadas.
- 4) Aumento de coordinación entre los diferentes servicios (Sociales, educativos, sanitarios, culturales,...)
- 5) Redefinición del currículum y de los niveles en que se organiza, favoreciendo la autonomía que permita la elaboración y el desarrollo de proyectos interculturales,

Como vemos, se trata, en la línea de las propuestas de Mayordomo (1996:145), de promocionar una autonomía en la elaboración de proyectos de centro que permitan una contextualización educativa, ajustar el pluralismo social y las condiciones escolares y fomentar una prácticas educativas participativas y colaborativas.

Vázquez Gómez, (1996), entiende que el compromiso social y educativo en la actualidad, exige avanzar en tres líneas:

- Mejora del clima escolar y mayor implicación de los padres en la educación escolar y la capacidad de atender a la diversidad de los alumnos.
- Mejor definición del proyecto educativo de los centros escolares  
*“... Los proyectos educativos deben estar abiertos al desarrollo al cambio mediante el diálogo con la comunidad educativa...” (1996:10)*

- Colaboración entre los distintos agentes profesionales del sistema educativo.

*“Construir la imagen social de un sistema y de unas instituciones, todas, una a una, en las que todos los agentes sociales trabajan de consuno para definir el proyecto educativo común y adecuarlo a las necesidades de los “clientes” (1996:111)*

Aunque para nosotros y para otros autores como Mayordomo (1996:149), no es afortunada la utilización de término *“clientes”*, en el sentido usado por Vázquez Gómez en el párrafo anterior, pues, a nuestro interés, la familia, más que ser considerada como un cliente que ejerce derecho a elegir centro (consumidores de un producto ya elaborado), diríamos, la familia es co-protagonista y co-responsable de la educación escolar de sus hijos. Se trata de que los padres puedan ampliar su espacio y su nivel de protagonismo, de participación y responsabilidad en la construcción de las opciones y prácticas educativas.

Concretamente, como propuesta revitalizadora de la nueva escuela, a nivel organizativo de centros, Gairín (2004), cree que es necesaria una mayor atención a los procesos de gestión participativa (encuentros con familias, participación de estudiantes y padres...) y a la existencia de equipos directivos comprometidos con las finalidades institucionales relacionadas con lo intercultural.

Muñoz Sedano (2003), señala las actitudes óptimas de la nueva escuela ante las realidades sociales multiculturales:

1. Respeto a todas las culturas, incluso a las consideradas como primitivas o minoritarias.
2. Respetar el derecho a la diferencia, pero sin «etiquetar» al educando en razón de su diferencia [...].
3. Aceptación positiva de los valores y estilos de vida de las diversas culturas. Deseo de conocer, estudiar y comprender.
4. Interés por descubrir cuáles son los aprendizajes infantiles en cada una de las culturas [...].
5. Atención especial a los problemas de lenguaje.
6. Rechazo claro y explícito de toda discriminación racial.
7. Superación progresiva del propio etnocentrismo.
8. Sensibilidad ante el conflicto interno que el biculturalismo ambiental puede producir.

En definitiva es necesario avanzar en:

*“La consideración de una escuela para todos, como reto y compromiso socioeducativo, exige reconstruir los procesos de intervención desde parámetros diferentes a los actuales. Promover e impulsar respuestas educativas que tengan en cuenta la realidad intercultural, exige combinar las acciones del sistema educativo y social con las iniciativas de los propios centros educativos... ()...incidir en su funcionamiento relacional, en las actitudes del profesorado y en la complicidad con el entorno y las familias”*

Gairín, (2004:273)

En este texto, como dimensiones de cambio, vamos a centrarnos en tres ámbitos concretos de actuación, los cuáles a su vez, están en la base de un nuevo modo de entender y llevar a cabo la educación escolar:

- a) El establecimiento de procesos de diálogo y consenso.
- b) La implicación de la comunidad educativa en la tarea escolar y,
- c) La creación de proyectos educativos en base al consenso, la participación y la interculturalidad como valor.

#### 3.4.1. Diálogo intercultural y consenso de valores.

No hace mucho, el profesor de Zaccagnini (2005)<sup>15</sup>, en la universidad de Granada advirtió: *“o asumimos que tenemos que dialogar con otras culturas o el fenómeno de la inmigración va a acabar en una guerra”*.

También, recientemente, la profesora Casanova (2004:26), tomaba una postura darwiniana al respecto, y establecía que ante los cambios sociales y culturales, el diálogo, es un asunto ineludible para la supervivencia de nuestra especie. El diálogo, es el camino de respeto y aprendizaje mutuo para llegar a la interculturalidad como modo de convivencia.

---

<sup>15</sup> Seminario: Menores que emigran. La búsqueda de un Sueño, Sep- 2005. Curso de Verano. Almuñecar.



Cortina (2005:14), en el mismo sentido afirma que:

*“...es imprescindible un diálogo intercultural que descansa en dos supuestos al menos: importa respetar las culturas porque los individuos se identifican y estiman desde ellas y no se puede renunciar a priori a la riqueza que una cultura pueda aportar, pero a la vez ese respecto tiene que llevar a un diálogo desde el que los ciudadanos puedan discernir qué valores y costumbres merece la pena reforzar y cuáles obviar.”*

Se torna necesario, ante la diversidad de interpretaciones y significados de quienes participan en el acto educativo (comunidad educativa multicultural), influidas por el contexto y las culturas como forma de interpretar la vida, por nuestras relaciones con los demás,..... establecer climas de confianza y procesos de trabajo basados en el diálogo y en el consenso.

*“La globalización y la migración están afectando en la misma raíz a la sociedad actual. Ya nada es igual: la imagen de una sociedad compacta y nucleada en torno a un mismo sistema de valores y patrones de conducta socialmente compartidos se ha venido abajo”....”se hace necesario encontrar espacios de diálogo y encuentro en los que cada individuo sea reconocido en lo que es”. .*

*(Ortega, 2004:47)*

A nivel europeo, ante las interacciones entre las distintas culturas, lenguas, etnias y religiones, también se ha pensado en el diálogo entre culturas como un instrumento indispensable para la aproximación entre personas, culturas y pueblos. Así, se ha decidido desde la Comisión Europea, declarar al 2008, como año del diálogo intercultural.

Otra iniciativa, que nos muestra el camino del diálogo como solución a las problemáticas sociales y culturales actuales es la “*Alianza de Civilizaciones*”, la cuál, surgida en España y acogida favorablemente por las Naciones Unidas, especialmente los países del arco mediterráneo, ha estimado como posibilidad de respuesta a la multiplicidad de conflictos, el dilucidar mediante el encuentro y el diálogo, si la causa se encuentra de tales enfrentamientos está realmente en las diferencias étnicas o culturales o, por el contrario, en los intereses económicos,

### ¿QUÉ SUPONE DIALOGAR?

El diccionario de la Real Academia española de la lengua, conceptualiza diálogo como charla o plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos, se trata de una discusión o trato en busca de avenencia.

Significado parecido, encontramos en la palabra consenso, del latín *consensus*, que significa consentimiento... de todas las personas que componen una corporación, es conformidad de voluntades, es creer y tener por cierta una cosa.

Alianza, sin embargo, aunque a veces se utiliza como sinónimo de diálogo o consenso, ésta más referida a un pacto, a una convención en torno a un objetivo concreto, a un mismo fin, a un compromiso.

Tanto *diálogo* como *consenso*, suponen procesos dónde se otorga al otro, un respeto y un reconocimiento, un encuentro con su realidad, concretamente, el diálogo, es comunicación interpersonal con una serie de características propias:

- *Supone voluntad y búsqueda.*

Es necesario que los participantes en el diálogo quieran entenderse y hagan todo lo posible por conseguirlo. Es voluntad decidida de no intentar imponer «una única verdad»; por el contrario, dialogar es manifestar la disposición para la *búsqueda de la verdad y el bien compartidos* (Gervilla, 1997:166). La verdad en el diálogo, se ofrece desde la coherencia de la propia conducta, o, al menos, desde la voluntad de la coherencia.

- *Reconocimiento de la dignidad del otro.*

El diálogo supone el reconocimiento de la igual dignidad de todos, lo que imposibilita posiciones asimétricas y promueve el clima adecuado para el intercambio y el encuentro. Es reconocer que *el otro es alguien* que quiere compartir la *verdad*, algo que le es necesario para su vida y para la nuestra. Es reconocer a las “otras” personas como semejantes, que conviven en éste mundo en el nos toca vivir a todos y todas, y por tanto, dialogar, nos va a permitir mayores acercamientos a la igualdad a la libertad y al respeto a la diversidad

- *Encuentro con el otro, intercambio y confianza.*

El diálogo, a través de la palabra, los sentimientos, los afectos, los gestos (Ortega y Mínguez, 2001)), es compartir intereses, espacio, ciudad...convivencia; Es, saber que del otro (en quién confío), va a depender a la vida en común.

*“... me gustaría decirles, primero a los "unos" que cuanto más os impregnéis de la cultura del país de acogida, tanto más podréis fecundarla con la vuestra, y después a los "otros": cuanto más perciba un inmigrado que se respeta su cultura de origen, más se abrirá a la cultura del país receptor...”* (Maalouf, 1999:56)

o *Respeto y Reciprocidad*

El diálogo supone, ante todo, una decidida *actitud de respeto* a las diferentes opiniones, creencias, valores y conductas del otro, desde la convicción de que puede tener una parte de verdad, porque yo no la poseo toda. Es aceptar y afirmar al “otro”.

Aunque, normalmente se dialoga por algún motivo, Ortega y Mínguez (2001:44), apuntan que, ejercer esta actividad es *ejercer de persona* porque el fundamento del diálogo se encuentra en la naturaleza misma del hombre, en su carácter relacional, abierto a lo social y emocional, al encuentro y vida siempre con el otro. En la misma y conocida línea de Habermas (1999) y *su teoría del hombre como naturaleza social y relacional, dónde* los inmigrantes deben apropiarse de la cultura política común para integrarse en la sociedad de acogida, sin renunciar a sus particularidades culturales, separando la identidad individual de la colectiva “pública”.

*“El ser humano es un ser inclinado por naturaleza, inexorablemente, a establecer vínculos con otros y a relacionarse con los demás, (...) Gracias a esos contactos en nuestra existencia llegamos a ser lo que somos. Existimos coexistiendo, por encima de nuestra voluntad incluso”*

Gimeno, (2001:107)

### **EDUCACIÓN Y DIÁLOGO:**

Hablar de diálogo es hablar de un verdadero proceso de aprendizaje, dónde el intercambio de ideas, valores y conocimientos constituye el bagaje cultural de desarrollo personal y social..... (Elboj y Otros, 2002).

El diálogo es, por tanto, una estructura de desarrollo de la educación integral del educando, principalmente apoyando las teorías alternativas o complementarias al intelectualismo, hablamos de diálogo como acontecimiento singular, experiencial, de acompañamiento, de complicidad,...

Es, en este entorno, dónde se produce la apropiación y el aprendizaje constructivo y crítico del valor, mediante la guía, el cuidado y el acompañamiento a través del diálogo (Ortega y Mínguez, 2001).

Flecha (2005), justifica la necesidad, en la sociedad de la información, de una concepción del aprendizaje como dialógico, una consideración que supere al aprendizaje significativo y cooperativo de finales del siglo pasado, un enfoque educativo dónde los procesos de aprendizaje tengan lugar a través del diálogo igualitario y las interacciones entre diversos agentes educativos (Profesores, familias, voluntarios,..)

El diálogo, está también en la base de los planteamientos educativos de Bolívar (1997), el cuál considera, como paso necesario para la elaboración de proyectos educativos “vivos” y “asumidos” por la comunidad, la realización de actos constituyentes o plataformas de negociación de significados, de compromisos participativos y de defensas conjuntas de modelos de trabajo.

Aunque es un proceso lento, interactivo, sostenido en el tiempo y normalmente conflictivo, pues supone contrastar y acomodar puntos de vista e intereses individuales, de grupos y de centro, (Fullan, 1993), el establecimiento de un diálogo asumido y compartido, es un trayecto obligado para que vaya surgiendo el sentimiento de pertenencia a la misma comunidad educativa y para la apropiación conjunta del proyecto de trabajo.

*“Cuando un centro ha creado conjuntamente un compromiso y una dinámica por mejorar su acción educativa, reconociendo su historia previa y su situación actual a la luz de ciertos prismas normativos y teóricos, la planificación deja de ser una obligación externa para inscribirse en la vida de los propios centros”.* (Bolívar, 1997:110)

Este acto constituyente o plataforma de negociación, se refleja en concretar y sistematizar las ideas educativas, es decir, construir, legitimar y asumir una concepción valiosa de educación. También supone clarificar el marco desde el que cobra un sentido para la vida del centro elaborar un proyecto a través de la reconstrucción de contextos, condiciones y procesos.

Al respecto, Sabirón (1995), en base a la organización de la escuela, y sus respuestas ante los conflictos y las demandas sociales, nos habla de dos tipos de respuestas, una estructural y otra sistémica. Tanto en una como en otra, el diálogo, la participación y el consenso, son procesos ineludibles.

La respuesta estructural se basa en los principios de integración y diferenciación, donde se impone el consenso como la cualidad de estado de colaboración, para que este consenso sea eficaz se exige una serie de funciones, tareas, responsabilidades, procedimientos compartidos y diferenciados e integrados en niveles, institucional y técnico, además de valores compartidos por padres, profesores y administración.

La respuesta sistémica, también se desarrolla a través del consenso, pero un consenso autorregulado dónde se llevan a cabo las soluciones internas y externas a la escuela, con la participación de todos los implicados, se trata de la resolución de conflictos en organizaciones abiertas.

### **EL CONSENSO DE VALORES:**

Una cuestión importante es, ¿cuáles son los elementos comunes a las culturas que deben enseñarse? ¿Qué aportan los unos y qué aportan los otros?, ¿Qué deben dejar de lado unos y dejar de lado otros?

Defendemos aquí, a través de procesos de diálogo y consenso, que no hay una cultura superior a las demás, caeríamos en el reduccionismo etnocentrista (Jordán, 1996:25). Existe al contrario, la potencialidad en cada una de las culturas de ser fecundadas por una serie de valores. Una serie de valores no objetivos ni relativos, y sí relacionales, que elevan al hombre hacia una meta elevada, es decir, que lo humanizan (Gervilla, 1997)

Colás (2004b:223), defiende la plasmación de valores humanos y sociales en los que sustentan la ciudadanía, en base al paradigma del desarrollo humano, asentado sobre la equidad, la sustentabilidad, la productividad y el empoderamiento, dónde es especialmente considerada la participación de todas las personas y comunidades en las decisiones y las acciones.

Soriano (2004b:195), como hemos mencionado, sostiene como valores al “*respeto, aceptación, y reconocimiento, cooperación y solidaridad, democracia cultural, globalidad ecológica, pensamiento crítico y justicia social*”. Valores comunes y negociados entre las culturas, que no supongan la trasgresión de los derechos humanos.

Para nosotros, en base a los estudios realizados y los modelos revisados, es de especial importancia en ésta fase inicial, de cara al establecimiento de procesos participativos para la construcción comunitaria de proyectos educativos de carácter intercultural, centrarnos en la naturaleza relacional del valor y de las personas, en la apertura educativa que llama (Gervilla, 2000). Concretamente, en un inicio, en aquellos valores sociales que van a posibilitar el encuentro con el otro, un cruce basado en el respeto, la aceptación y el respeto (Aguado, 1999)

Definidos como aquellos que afectan directamente a las relaciones entre personas e instituciones, tanto en su contenido, como en el procedimiento, resultado o finalidad, se trata de valores sociales, valores que en las instituciones están postulados frente a los demás, de forma abierta y explícita.

Lara (2001:42), concluyo en su estudio que, con una media significativa al 0,93, los valores sociales son aquellos con mayor presencia en los idearios de los veintisiete centros granadinos educativos analizados. Concluyendo que en la jerarquía de valores de las escuelas en Granada, los valores sociales son considerados más importantes que los demás. Están relacionados con:

*“...la sociedad...”, “...para construir una sociedad mejor dada la realidad plural y cambiante...”, “...en orden a la consecución de un bien común...”, “...una nueva sociedad...” “...vivir con los demás hombres...”, “...respeto y fomento de las tradiciones culturales...”, “...misión compartida...”, “...colaboración...”, “...participación...”, “...integración...”, “...clima de diálogo...”, “...interacción entre las personas...”,, etc.*



Salmerón y Rodríguez (2001) y Salmerón (2004) y en sus respectivos estudios, valores en la directrices de la Formación profesional y transmisión de valores a través de los cuentos infantiles, concluyen igualmente que los valores sociales son aquellos con mayor presencia en el discurso educativo.

Por tanto, en este estudio, iniciar procesos de diálogo y consenso para la construcción asumida y compartida de valores entre culturas en una nueva escuela, requerirá el estudio de valores sociales o valores interpersonales que posibiliten el encuentro, el respeto, la aceptación y el diálogo.

Se trata conformar nuevos procesos educativos a través de

*“... la construcción y el logro de una identidad basada en los valores y expectativas compartidos... (...)...sólo es posible desde la participación de los diversos grupos e intereses que la integran en la constitución de acuerdos fundamentales que sean, a la vez, garantía y motor de un proyecto coherente”*  
Mayordomo (1996:150)

Abogamos, en consecuencia, por una escuela basada en principios educativos sustentadores de una serie de valores democráticos en una cultura de paz, dónde se valore y respete las diferencias humanas como capital de riqueza de las sociedades (Mayor Zaragoza, 2005). Es inherente a la especie humana el que todos y cada uno de *nosotros* seamos únicos y diversos, y, el compartir, el interaccionar, relacionarnos nos posibilita crecer, avanzar y enriquecernos, el aislamiento nos lleva al declive.

Una educación que dé respuesta a las exigencias y necesidades sociales actuales, ha de estar basada en valores “compartidos” por las diversas culturas presentes en nuestras sociedades, valores universales como son la solidaridad, la igualdad, la libertad, el respeto, la justicia. Valores que no pueden entenderse al margen del ambiente y de la influencia familiar.

Considerando que existe no sólo la necesidad sino también la conveniencia de que familia y escuela se constituyan en redes coherentes de aprendizaje colaborativo. Algo que verdaderamente supone un reto ante la realidad familiar y educativa europea, dónde apenas existen relaciones entre los padres y las madres y las instituciones educativas.

*“En general en los países europeos, no hay mucha cooperación de los padres con la escuela, y ésta varía: en función del origen cultural, de la manera en que esté organizada la escuela y de las actividades disponibles. La mayoría de los padres tienen contactos con los profesores, pero no participan en actividades del centro. Podría mejorarse su conocimiento acerca del colegio de sus hijos y del sistema escolar, debiendo ser informados más sistemáticamente. En este contexto, sería importante hablar más acerca de las metas y las prácticas de la escuela tanto en reuniones de padres como en seminarios, así como también explicarlas en situaciones diarias”.* (Törmikoski , 2004)

*“...La preocupación de los padres se centra en la realidad directa de sus hijos, y más concretamente en que no tengan problemas en el centro. La preocupación por la gestión del centro o por planteamientos educativos es minoritaria. Los padres, en general, no se sienten responsables de esa labor, y es una actitud extendida, con pocas diferencias entre grupos sociales”*

INCE, (1998:70).

### 3.4.2. Implicación de la comunidad educativa.

El proceso de socialización siguiendo a Guerrero (1996), consiste en “... una sucesión de etapas y fenómenos en el tiempo marcados por diferentes contenidos y agentes de socialización que aparecen en cada individuo, sociedad y momento histórico determinado...”, podríamos añadir, en cada cultura también.

De tal modo que, en el ámbito de socialización primaria, durante la infancia, era la familia claramente la principal institución socializadora. A cierta edad del infante, la familia, deja gran parte de su labor a la institución escolar. Ya en la adolescencia, se suele hablar de una socialización terciaria, dónde el peso socializador recae mayoritariamente en el grupo de iguales y en otros ámbitos como los medios de comunicación, la empresa,...

Ahora bien, durante el proceso madurativo del infante y adolescente, la influencia de cada institución social no es aislada, sino que se complementa en mayor o menor medida, dependiendo de la etapa evolutiva del menor, de las exigencias sociales... En tales circunstancias, el adecuado desarrollo y el éxito escolar en cierta medida, va a depender entre otros factores, del tipo de relaciones y participación que se establezcan entre la institución familiar y la institución escolar, y como anota Colás (2004a), de la interiorización de significados, valores y prácticas del contexto sociocultural concreto.

Ampliamente aceptado es que, la implicación familiar en al proceso de aprendizaje y desarrollo del alumno/a, afecta directamente al rendimiento educativo e inserción social de todos/as los alumnos (Buendía, Fernández y Ruiz, 1995; Palacios e Hidalgo, 1996; Rodrigo y Palacios, 1998 y Vila, 1998).

Además, otras autoras como Buendía (2005), Soriano y Fuentes, (2003), sostienen que la respuesta a las demandas sociales y educativas actuales, pasan por la apertura del centro educativo a la comunidad y al contexto de referencia, lo que implica relaciones no sólo con las familias, sino con demás agentes educativos comunitarios.

En esta misma línea, se manifiestan autores como Gairín (2004); Casanova (2004); Morales y Collados (2001) y Ortega y Mínguez (2001), cuando argumentan que el alumnado, las familias y el profesorado, junto con el entorno contextual, la localidad, la comunidad,... el conjunto de la sociedad, todas las instituciones que la configuran,... deben comprometerse y responsabilizarse de la educación de los menores.

La interrelación entre familia y escuela, van a incidir en su propio beneficio y en el de los alumnos. Vamos a ver una relación de beneficios y beneficiados, según Henderson y Berla (1994) y Gómez (2004).

	<b>Henderson y Berla (1994):</b>	<b>Gómez (2004).</b>
<b>En el alumnado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor rendimiento académico.</li> <li>- Mejor asistencia y más deberes hechos.</li> <li>- Los alumnos se derivan menos a educación especial.</li> <li>- Mejores actitudes y comportamiento.</li> <li>- Mayores tasas de graduación/titulación.</li> <li>- Mayor matriculación en educación post-obligatoria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actitud positiva.</li> <li>- Alto aprovechamiento en la lectura.</li> <li>- Mejor calidad en las tareas.</li> <li>- Una perspectiva positiva en la conexión escuela-hogar.</li> </ul>
<b>En el centro educativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación e implicación de los profesores mejora.</li> <li>- Valoración positiva de los profesores por parte de los padres.</li> <li>- Más apoyo de las familias Mayor rendimiento del alumnado.</li> <li>- Mejor percepción de la escuela en la comunidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejor estado de ánimo.</li> <li>- Mejoramiento en el aprovechamiento estudiantil</li> <li>- Apoyo de los padres y la comunidad hacia la escuela.</li> </ul>
<b>En la familia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los padres tienen mayor confianza en la escuela.</li> <li>- El profesorado tiene mejores opiniones de los padres.</li> <li>- Los padres confían más en su capacidad para ayudar a sus hijos en el aprendizaje, y en ellos mismos como padres.</li> <li>- Ellos mismos se implican en actividades de formación.</li> <li>- Se garantiza una mayor continuidad entre las pautas que se dan entre la escuela y la familia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de cómo trabajar el sistema escolar.</li> <li>- Saben como ayudar a sus hijos a triunfar en la escuela.</li> <li>- Perspectivas positivas hacia los maestros.</li> </ul>

**Tabla 3.5.2.a. Beneficios de las relaciones entre familia y escuela**

Cómo podemos apreciar en la tabla 3.5.2., alumnado, familias e institución educativa resultan beneficiados/as ante unas relaciones óptimas de participación y cooperación.

También observamos cómo entre los beneficios apuntados por los autores hay algunos coincidentes y otros no. Es por eso que hemos decidido explicitar las propuestas de ambos (Henderson y Berla, 1994 y Gómez, 2004), en las cuáles existen diferencias en cuanto a beneficios centrados en los resultados académicos (1994), y beneficios centrados en las actitudes (2004). En esa diferencia temporal de ambas aportaciones, se vislumbra lo que Ortega y Mínguez (2001) denominan, paso de una escuela de corte intelectualista, centrada en el rendimiento académico, a otra inclusiva, más centrada en la dimensión integral de la persona.

A pesar de la necesidad y posibles beneficios de la colaboración entre las familias y las escuelas, la participación de los padres y madres, no es sencilla (Gairín, 2004). Hay problemas básicos que interfieren como puedan ser las situaciones de precariedad legal y laboral, la separación forzada de los padres, vinculada a la inmigración, el abandono familiar de los hijos, el hacinamiento en viviendas o el solapamiento de lenguas en el contexto familiar.

También, existen dificultades reales de participación debidas al poco dominio de la lengua española por los padres, al desconocimiento del funcionamiento real de nuestros centros educativos, a la alta movilidad de muchos inmigrantes, al amplio horario laboral o a diferencias culturales en cuanto a costumbres socioeducativas.

#### 3.4.2.1. Modelos educativos de participación familiar.

La colaboración y relación entre familia y escuela, puede darse de diferentes formas y en distintos grados, nosotros aquí, y dadas las corrientes actuales, proponemos el “partnering” entre familia y escuela, basado en el contrastado modelo de participación familiar de Joyce Epstein. Éste, puede darse bajo seis modalidades: Crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, colaboración con la comunidad y toma de decisiones (Epstein y Salinas; 2004)

##### **1º.- Crianza o Paternidad:**

Se trata de ayudar a las familias con estrategias sobre cómo ser buenos padres, acercarlos al desarrollo emocional, cognitivo, motor y social de niños y adolescentes, y sugerir condiciones y ambientes en el hogar que promuevan y fomenten el aprendizaje escolar. En un contexto multicultural, esta pretensión necesita el apoyo a las escuelas para que éstas comprendan y conozcan el entorno, los antecedentes, la cultura de las familias, así como los objetivos que éstas se plantean para sus hijos.

Podemos tomar varios ejemplos:

- El ofrecido en la Guía Inter (2006:76), consiste en la formación familiar en escuelas de padres/madres, lo que en el contexto anglosajón se denomina alfabetización familiar. Aquí, se tratan temas de interés para las familias, como la televisión, la adolescencia, los juguetes... Aunque se constata que son pocas las escuelas de madres/padres las que existen, por lo general, están vinculadas a centros de barrios y localidades con unos niveles sociales, culturales y económicos elevados, dónde, con anterioridad existía un nivel medio-alto de participación familiar en el centro a través de Consejos Escolares y AMPAS. (Sánchez, Pérez y Bermejo, 2005).

- El establecimiento de programas de apoyo para ayudar a las familias con los servicios sociales, becas, salud, nutrición, pediatría,...
- Una sugerencia interesante, tomada del contexto norteamericano, puede ser la elaboración de vídeos, talleres o recados telefónicos sobre cómo mejorar las habilidades como padres, conforme a la edad y al curso de escolarización de los hijos/as. Una variante de ésta comunicación a través de la imagen, se empieza a dar en España a través de la televisión, donde un programa, muestra como las familias reciben asesoramiento y programas de intervención “in situ” por una psicóloga infantil, sobre cómo mejorar sus habilidades de crianza,
- También, y en aras de abrir la escuela a la comunidad, y potenciar la participación de agentes comunitarios en la escuela, se puede considerar como modo de acercarse al conocimiento e interpretación de los familias y sus culturas, la participación de “*referentes para la integración socio-cultural*”, siendo éstas personas inmigrantes que actualmente se encuentran en un alto grado integradas en la sociedad de acogida, personas con formación diversa en el campo de la educación formal y no formal, personas que profesionalmente se dedican a trabajar en el ámbito de los servicios sociales y la integración cultural y que dominan los códigos culturales de las familias participantes. (Buendía, y Sánchez Núñez, 2006).

## **2º.- Comunicación:**

Éste tipo de participación o de influencia familiar en la educación escolar, se centra en crear redes de comunicación recíprocas entre familias y escuela, sobre finalidades, desarrollo y consecución de las acciones educativas, progreso de sus hijos/as,...

- Un ejemplo para fomentar la comunicación es que las familias asistan a reuniones con los profesores o a entrevistas con los tutores, aspecto que en parte se cumple, pero bajo las circunstancias de demanda desde la escuela y la percepción del encuentro como problemático.

Es necesario virar la óptica problemática del encuentro, que éste sea voluntario e interesado por la familias y los profesores. Por tanto, deberían potenciarse no sólo la reunión con tutores, sino con demás profesores y padres/madres,...con agentes de la comunidad educativa. Tampoco pretendemos poner la piedra en el tejado de las familias. “Que las familias asistan”.... Habría que preguntarse: ¿Quieren asistir?, ¿pueden y no quieren o quieren y no pueden? ¿Es demasiado rígida la organización escolar?, ¿Cuándo pueden asistir? ¿Quién los atiende?, ¿Quieren los docentes que los padres y madres asistan? La responsabilidad es de todos/as.

- Más sugerencias nos ofrece Gómez (2004), cuando propone la realización de conferencias conforme a necesidades socioeducativas, ofrecer intérpretes de lenguaje, enviar a casa cada cierto tiempo una carpeta con el trabajo del alumno/a con opción de comentarla, contar con una programación de avisos, correspondencia, boletines, llamadas de teléfono,....

En España, ésta medida, supondría romper con la asociación problemática del contacto con los padres, ya que hay tendencia a realizar avisos desde los institutos a las familias, pero siempre para comunicar situaciones extraordinarias como incidentes de orden, faltas de asistencia,.... Incluso, recientemente, en centros de Extremadura, se han utilizado las tecnologías de la información y comunicación para hacerlo directamente a través de SMS de móviles.



Se ha de avanzar en este sentido, el de restablecer canales de comunicación entre familias y escuela. Sirva como muestra una de las respuestas de una madre a la llamada de teléfono de un referente para la integración social y escolar participante en la investigación, que de parte del centro escolar y previo aviso por circular intentó establecer una cita con la familia.

- Hola, buenas tardes, es usted la madre de José Martínez.  
- Sí, dígame.  
- Mire usted, le llamamos desde el centro escolar de su hijo para hablar acerca de un estudio que estamos realizando, ¿le ha llegado una carta informándole de esto?  
(Silencio)  
- ¿Qué ha hecho mi hijo? ¿Con quién se ha peleado? Este niño no tiene arreglo, no hace otra cosa que buscarme problemas...

- Una sugerencia de actuación, podría ser la apertura del centro escolar a visitar los hogares de las familias. Creemos que existe poca disposición de la institución escolar, debido a su carácter y estructura rígida, a visitar a las familias y mantener encuentros o charlas sobre el funcionamiento de la escuela, o las características de los menores o el funcionamiento social y educativo a nivel local,...

### 3º.- Voluntariado:

La propuesta de voluntariado, trata de favorecer la participación, formación, actividades y horarios que faciliten la implicación de las familias como voluntarios o como audiencias en la escuela o en otras instituciones, lo que requiere un cambio estructural en las escuelas para admitir a familiares y a agentes educativos comunitarios, que ejerciendo el voluntariado educativo, participen en los procesos educativos del centro. Actualmente, más del 80% de las familias, inmigrantes o no inmigrantes, no participan en ninguna de las actividades del centro educativo, (INCE, 1998; Buendía y Sánchez-Núñez, 2004).

Cómo ejemplo cercano al contexto español, funcionan en Cataluña, País Vasco y Aragón, unos 25 centros educativos que funcionan como comunidades de aprendizaje (CREA, 2005)<sup>16</sup>, aunque comienzan a existir experiencias similares en otras zonas de España.

Las comunidades de aprendizaje tiene su origen en otras experiencias educativas que surgen con la intencionalidad de compensación del déficit para minorías étnicas (Buendía, 2005).

- o Escuela de personas adultas: Barrio de Barcelona- La Verneda-Sant Martí. Inicios en 1978.
- o School Development Program (1968). Programa de desarrollo escolar (SPD) Universidad de Yale. ([www.info.med.yale.edu/comer/about/parent.html](http://www.info.med.yale.edu/comer/about/parent.html))
- o Accelerated School. Escuelas aceleradas. 1986. Programa dirigido por Henry Levin, basado en el SPD. Univ. Stanford. ([www.acceleratedschools.net](http://www.acceleratedschools.net))
- o Success for all: Éxito escolar para todos. 1987. Universidad John Hopkins. ([www.successforall.net](http://www.successforall.net))

Sin embargo, las comunidades de aprendizaje, se constituyen en *“respuestas igualitarias para conseguir una sociedad de la información para todos y todas”* (ELBOJ y Otros, 2002); Dónde se parte del derecho que todos y cada uno de los niños y niñas tenga acceso a la mejor educación, apostando por sus capacidades y contando con toda la comunidad educativa para ello.

---

<sup>16</sup> ( [www.pcb.ub.es/crea](http://www.pcb.ub.es/crea) y [www.comunidadesdeaprendizaie.nefl](http://www.comunidadesdeaprendizaie.nefl) )

Para nosotros, las comunidades de aprendizaje, a diferencia de la mayoría de las acciones educativas que actualmente se llevan a cabo en ámbitos de diversidad cultural [Planes de atención al alumnado inmigrante, aulas de acogida, de enseñanza del español (ATALs), semanas interculturales,...], no se basan en la compensación del supuesto déficit social o cultural del alumnado, sino todo lo contrario, parten de la riqueza que aporta toda diversidad para la mejora de la educación, una educación de calidad para todos y todas.

Se trata de la apertura de la actividad educativa al barrio o comunidad y de la implicación real y participativa de padres madres, todo ello centrado en el aprendizaje del alumno mediante la interacción y el diálogo igualitario.

Buendía (2005), establece algunas características básicas de éste enfoque educativo:

- Participan e intervienen en el aula todos los agentes educativos que puedan mejorar un aprendizaje determinado.
- No se parte de una didáctica concreta,
- El aprendizaje dialógico promueve la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido y la solidaridad.
- Expectativas positivas, apostar por las capacidades de todos y todas los agentes implicados (profesores, familiares, agentes sociales y por supuesto alumnos) como base para alcanzar el éxito académico y social.
- Progreso permanente: evaluación para la mejora, cultura de evaluación.
- En el aprendizaje dialógico, los procesos de enseñanza aprendizaje son comunicación e interacción entre personas diferentes, personas que se aportan, cuanto mayor correlación entre interacciones de la familia, la escuela y la sociedad, mayor será el aprendizaje.

#### **4º.- Aprendizaje en el hogar**

Éste tipo de participación familiar consiste en implicar a las familias en las tareas de aprendizaje escolar. Para ello es necesario trabajar además con los docentes, los cuáles han de promover actividades que puedan ser compartidas en su elaboración por la familia y el alumnado en casa.

Un ejemplo concreto en este sentido, es la campaña televisiva iniciada desde el ministerio de cultura, donde se puede leer y escuchar: “*Si tu lees ellos leen*”, en referencia a que lo que los padres fomentaran mediante modelado y aprendizaje vicario la lectura de sus hijos/as.

Este tipo de implicación familiar requiere de los centros educativos un ofrecimiento de información sobre:

- Las habilidades requeridas en las áreas y en los niveles educativos.
- Cómo realizar, supervisar y discutir la tarea escolar.
- Cómo ayudar, asesorar al alumnado para mejorar sus habilidades de aprendizaje.

Y, también, que las familias participen en el establecimiento de fines educativos, y en el establecimiento de calendarios y unidades de tareas para hacer en casa.

#### **5º.- Colaboración con la comunidad.**

Según la Guía Inter (2006:81), en base a los trabajos de Epstein y Salinas (2004). Colaborar con la comunidad en el sentido de participación familiar en la educación escolar de sus hijos/as, es:

*“coordinar recursos y servicios para las familias, los estudiantes y la escuela con los grupos de la comunidad, incluidas empresas, agencias, organizaciones y asociaciones culturales, universidades, etc., y capacitar a todos para contribuir en la medida de sus posibilidades al desarrollo de la comunidad”.*

Se trata de abrir la escuela a la comunidad, pero en un sentido bidireccional, ya que la comunidad ha de participar en la escuela y la escuela en la comunidad, lo que supone el establecimiento flexible de redes de acción y proyectos conjuntos (Soriano y Fuentes, 2003; Sánchez Núñez, 2003; Buendía, 2005, y Buendía y Sánchez Núñez, 2006).

Algunos ejemplos de colaboración entre comunidad, escuela y familias son las visitas culturales a museos y a monumentos. Algo más extendida, es la participación de agentes comunitarios como voluntarios en actividades extraescolares en los centros educativos, colaboraciones que en relación con la temática de nuestro estudio, podemos ejemplificar en el programa de apoyo a la lengua y cultura materna y de acogida del alumnado inmigrante en centros educativos de Granada, que desarrolla la Fundación Secretariado Gitano.

#### **6º.- Toma de decisiones:**

Consiste en incluir a las familias como participantes en los procesos de toma de decisiones del centro educativo, gobierno y desarrollo de actividades a través de consejos escolares o las asociaciones de madres y padres de alumnos. Gómez, (2004), como propuesta al respecto señala la creación de grupos independientes que aboguen por los estudiantes para reformar y mejorar los programas escolares.

En España, al igual que otros países, por ley, existe un número limitado de representantes de las familias, elegidos por los padres y madres de alumnos/as para participar en el Consejo Escolar del centro, órgano colegiado de toma de decisiones, aunque según datos oficiales, más de un 40% de las familias no conoce el funcionamiento de éste órgano.

Además, en un 82% de centros educativos existen las A.M.P.A.S, Asociaciones de madres y Padres de Alumnos que representan al resto de familias. Éstas, suelen apoyar al centro en determinadas acciones como actividades extraescolares, viajes de estudios, excursiones, visitas,... Aunque como mencionábamos anteriormente suele darse una baja participación [el 50% de las familias participa con el pago de la cuota, y un 14% es miembro activo (INCE, 1998)], y en el caso en que hay participación, se trata de familias socioculturalmente bien integradas.

#### 3.4.2.2. Implicación familiar y diversidad cultural

Las expectativas de los padres respecto a la educación escolar de sus hijos/as son fundamentales (Guía Inter, 2006); Ahora bien, como afirman Llorent (2004) y Carracao y Berrocal (2004), las familias, como institución socializadora, no es igual en todas las culturas, y por tanto, no tiene las mismas expectativas sobre el funcionamiento de la escuela.

Más allá, en una misma cultura, por ejemplo la nuestra, la estructura y el significado familiar no se mantienen inmóviles a lo largo del tiempo. En nuestra sociedad, la variación más reciente data de finales del siglo pasado, de modo que las unidades familiares en la actualidad son mucho más diversas y heterogéneas ante factores emergentes como la incorporación de la mujer al trabajo, la baja tasa de natalidad y el envejecimiento generalizado de la población, los procesos de adopción, el divorcio y los procesos de separación matrimonial, la posibilidad de las parejas de homosexuales y sus derechos a la paternidad,... (Buendía, 2005).

A éstos aspectos, en el caso de familias de inmigrantes, se añaden otros que conforman una serie de handicaps para en el establecimiento de relaciones y participación en/con la comunidad educativa y el apoyo escolar en el hogar a sus hijos/as, a saber, la alta tasa de natalidad, el fenómeno migratorio y la reagrupación familiar, excesivas cargas sociales, asuntos sanitarios, legales..., discriminación laboral, escasez de contratos de trabajo, salarios ínfimos, largas jornadas de trabajo, inestabilidad laboral, discriminación social en el acceso a la vivienda, dificultades derivadas del no dominio de la lengua española, diferencias entre lo que la cultura de origen entiende por igualdad de género, educación, adolescencia,... y lo que entiende la cultura de acogida (Funes, 2000), desconocimiento de la legislación española y del sistema educativo. (Sánchez, Pérez y Bermejo, 2005).

Así, debido a exigencias sociales derivadas de nuevas circunstancias, la familia tiende a sustituir su función socializadora primaria, por otro tipo de socialización delegada en los hermanos/as mayores, en otros familiares, en la escuela, en centros sociales,... “...*límites cada vez más borrosos en entre socialización primaria y secundaria...*” es como lo denomina la profesora Salmerón (2003). Límites que diferencian las estructuras familiares en función del origen cultural, y las expectativas familiares sobre cómo deben relacionarse con la institución escolar.

Según Samper (2000:81), los padres pueden entender la escuela de diversos modos o con varias funciones, entre ellas señala: la escuela como un lugar donde se “aparca” a los hijos, la escuela que sirve para adquirir unos conocimientos útiles para el mundo laboral o la escuela como un lugar de formación integral de la persona. También la escuela, en palabras de Solé y Alcalde (2004:745.), puede ser percibida como “... uno de los principales instrumentos para garantizar la igualdad y promover la movilidad social”. En la misma línea, Vila (1998:108), escribió:

*"las familias, según su origen socio-profesional, adoptan formas de relación distintas con la escuela. Las de nivel medio/alto tienen unas relaciones cómodas con la escuela, sintonizan con los proyectos educativos, y, si tienen problemas, tienen también los recursos para poder influir en el contexto escolar. Las de nivel bajo se encuentran en una situación de inferioridad frente a la institución: tienen menos información, conocen menos canales de comunicación con la escuela, y su autoestima respecto a la posibilidad de incidir en el contexto escolar es baja. Estas familias se interesan por la escuela y por el trabajo de las maestras, pero se sienten incapaces de aportar cosas relevantes para la educación de sus hijos y, en consecuencia, no asisten a las reuniones de clase o semejantes."*

Aún estando en sintonía con los resultados de Ignasi Vila sobre las influencias de las características familiares en sus propias relaciones con la escuela, creemos que más importante e influyente que la clase social, el nivel de estudios o la ocupación laboral de la familia, es lo que ésta pueda “hacer” en el día a día, es decir, su “*implic-acción*” en la educación escolar de cara al progreso e integración socio-educativa de los hijos/as.

Gómez (2004), nos sugiere a este respecto algunas ideas sobre lo que los padres pueden hacer. Sugerencias que van desde, controlar la asistencia escolar de los hijos/as, promover la lectura en casa, controlar la televisión, el Internet o los videojuegos, hasta asistir y participar más y mejor en el centro escolar, mejorando la actitud hacia el centro escolar y hacia los programas educativos comunitarios.



Ésta misma autora, propone tres niveles de implicación familiar en la escuela y una serie de mejoras consecuentes independientemente de la cultura de origen. Podríamos hablar de una pirámide de participación familiar en base a los tres niveles y en relación a los seis tipos de participación familiar de Epstein (Epstein y otros, 1997; Epstein y Salinas, 2004 y Gómez, 2004).

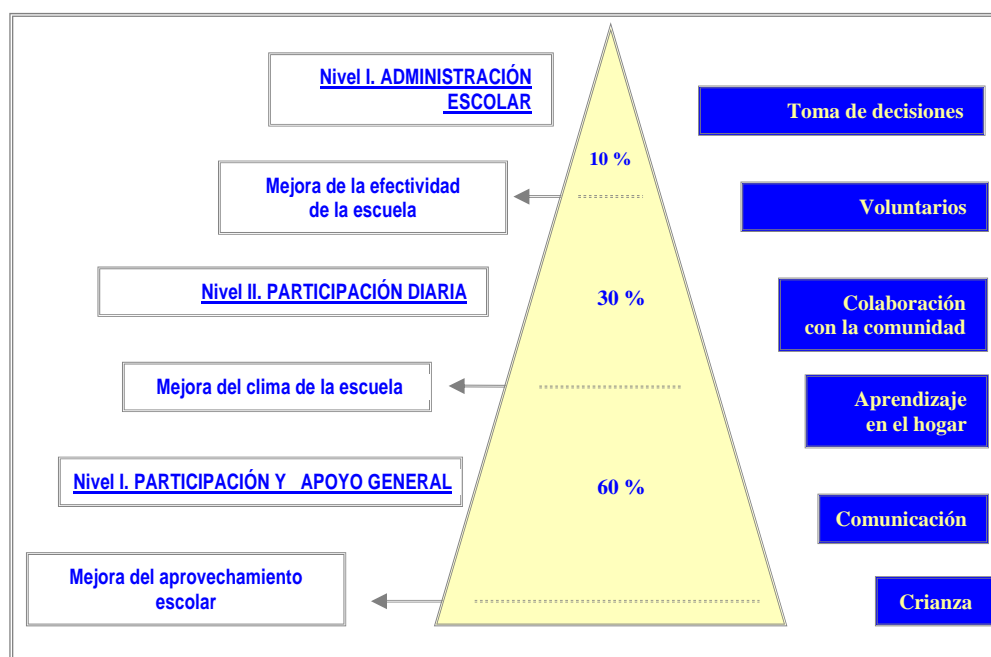


Figura 3.5.2.2. Niveles de participación familiar en la escuela  
Fuente: Adaptado de Gómez (2004).

En la figura podemos apreciar en base a los trabajos de Gómez (2004) que, sólo un 10% de las familias llegan a tomar decisiones en el sistema educativo o en el centro escolar de sus hijos/as, es decir, participan en la organización y gestión del centro. También establece que tres de cada diez, suelen tener una participación más continua y vinculada con el centro, a través de la implicación en las actividades del mismo. Y una participación más elevada en la “distancia”, o en apoyo esporádico, mediante el apoyo en las tareas del alumno en casa y pautas de crianza.

Ésta estructura piramidal, admite unos porcentajes mayores de nivel (III) donde existe menor implicación familiar o un apoyo más general, pero, no debemos descuidar ni ser conformistas con la implicación de las familias a este nivel por varios motivos:

El primero, porque en toda estructura piramidal, el adecuado trabajo en la base es el que permite la existencia de posiciones más elevadas, en segundo lugar porque no debemos desperdiciar los beneficios expuestos en tales relaciones, y en tercer lugar y más importante, porque acercar la escuela a la familia, fomentar los aprendizajes reales y significativos del alumnado, que la escuela cumpla su misión de responder a las cambiantes necesidades sociales, es un camino en el cuál no pueden faltar la comunicación, el apoyo y la cooperación entre escuela, familia y comunidad.

Por tanto, estamos de acuerdo con Soriano y Fuentes (2003) cuando afirman que el trabajo en valores para caminar hacia una ciudadanía intercultural precisa la integración de varias comunidades, no solamente la familiar y la escolar, sino también, requiere la presencia de la comunidad política y social. Y, en que la clave del éxito, será la asunción o el compromiso conveniado y unas relaciones basadas en la confianza y el respeto mutuo y la colaboración entre padres y profesores (Gómez, 2004).

También comprobamos, en base a nuestro estudio que, una educación intercultural no se reduce al ámbito educativo y menos aún a la institución escolar, sino que representa un reto para todas las instituciones sociales y para todas las administraciones públicas. Se requiere el impulso de los mecanismos de coordinación entre las instituciones y entidades educativas y asociaciones y organizaciones de carácter sociocultural con responsabilidades en inmigración para el desarrollo de una ciudadanía intercultural y una óptima integración socio-escolar en los centros educativos (Buendía, 2005)

### 3.4.3. Proyectos educativos interculturales.

Las escuelas son organizaciones peculiares y distintas de otras, y requieren unos procesos de cambio y mejora de acorde con sus propias características.

Al respecto, González (1995), advierte que, para focalizar el cambio en ir construyendo una cultura escolar comprometida con promover actividades compartidas por la comunidad educativa, es una cuestión crucial conocer y comprender las dimensiones educativas:

- *Dimensión estructural u organizativa*, (roles, funciones, unidades, conexiones...) y una estructura pedagógica (planes, programas,...).
- *Dimensión relacional*: Dentro de cada estructura se mantienen relaciones de amistad, intereses comunes..., las relaciones se manifiestan en un clima social concreto, propio y característico de cada centro, el cual tiene incidencia en el grado de confianza entre las personas, la participación y la cooperación.
- *Valores*: Son las concepciones mas o menos compartidas acerca de lo que es deseable o no, dentro de la organización existen valores explícitos y valores implícitos, estos últimos son los que pueden llevar a relaciones tensas, ya que normalmente no son compartidos.
- *Procesos*: El proceso básico educativo es el de Enseñanza-aprendizaje, pero para que este ocurra adecuadamente la organización ha de desarrollar otros procesos como planes, proyectos, establecimiento de metas...
- *Dimensión Entorno*: La escuela no es una organización cerrada, el entorno escolar influye explícitamente y explícitamente en la escuela, además el centro con sus actividades incidirá en este mismo contexto.

- *Dimensión Cultural:* Además de todas ser influyentes entre sí, la cultura es la dimensión envolvente de todas, la cultura organizativa abarca todo el conjunto de creencias, supuestos básicos, valores, sentimientos... acerca de las personas, la educación, el modo correcto de actuar...

La cultura escolar más o menos compartida, subyace a todo lo que ocurre en la organización, influye en las dimensiones y recíprocamente las dimensiones influyen en ella, es una dimensión que no se ve pero que está ahí, dando sentido y razón a toda la organización. (González, 1995:329)

Es por eso que, ante las realidades y exigencias sociales a las que la escuela debe dar respuesta, debemos abordar la remodelación de estructuras y organización de la escuela, teniendo en cuenta que: (Martín Bris 2004:89).

- Son imprescindibles en contextos interrelacionados, complejos y cambiantes como son los educativos, en general y los centros docentes en particular.
- Como algo concreto y tangible, con un carácter instrumental.
- Ligado a la organización y la didáctica.
- Como algo que afecta e implica a todos, administraciones, agentes y usuarios.
- Como elemento condicionante en proyectos de innovación y cambio.
- Vinculado a cualquier propuesta que se formule en el ámbito de la autonomía y descentralización.
- Inherente a toda iniciativa sobre evaluación, mejora y calidad.
- Unido a comunicación, participación, trabajo en equipo.
- Unido a modelos, estructuras y estrategias.
- Unido a desarrollo organizativo, dirección supervisión y apoyo.
- Pero, sobre todo, planificación al servicio de la actividad educativa.

Hasta ahora, la organización y estructura educativa, en el planteamiento de sus finalidades educativas, ha seguido un proceso desde lo general a lo específico, desde arriba hacia abajo (Apple, 1995 y Bolívar 1997), dónde han intervenido en este orden: las organismos internacionales, los intergubernamentales, los nacionales, los autonómicos y por último las instituciones educativas en los tres niveles de concreción curricular en que tiene semi-potestad (centro, nivel y aula).

Es, como vemos, en el último escalafón, dónde tienen “libertad o autonomía” los centros educativos, que son realmente aquellas instituciones que, aún teniendo su particular entramado de relaciones, normas y vericuetos, socialmente son consideramos como los centros o locales de educación en nuestros barrios, pueblos y ciudades.

En tal ámbito educativo, la participación en la organización y toma de decisiones, es un tema complejo, en el cuál, a pesar de existir varias iniciativas por intentar la democratización de la enseñanza y consideración de la institución como “una comunidad educativa” (LODE-ley del derecho a la educación 8/1985- y LOPEG- Ley orgánica de participación evaluación y gestión de los centros educativos-), la escuela, sigue encontrándose sola ante “sus” retos educativos, con poca presencia y participación familiar<sup>17</sup>.

En la legislación educativa vigente, el Proyecto Educativo de Centro (PEC en adelante) es el documento donde quedan explícitas las finalidades educativas del mismo y a partir de cuál se desarrolla toda su actuación educativa dentro de la independencia permitida por la administración. El PEC debe estar basado en el contexto socioeconómico y cultural que rodea al centro, en la diversidad del alumnado, de la familia, del profesorado, etc. En él, se reflejan la finalidad de la enseñanza, el porqué de la misma, como se pretende llevarla a cabo, como se va a evaluar, etc.

---

<sup>17</sup> Aunque hay indicios de participación familiar en el Consejo Escolar como órgano colegiado de toma de decisiones escolares, los niveles de participación, especialmente en centros públicos de barrios en riesgo de exclusión social, son prácticamente nulos. (INCE, 1998)

Aunque como señala Aguado y colaboradores/as (1999), en su amplia revisión de estudios, constató, la distancia significativa entre las propuestas normativas y retóricas que se recogen en los documentos oficiales de los centros educativos, las opiniones del profesorado, las expectativas manifestadas por las familias del alumnado y las prácticas reales observadas en los centros y aulas.

Actualmente, la Ley Orgánica de Educación (LOE), recién aprobada en el Congreso (Abril-2006), establece en su artículo 116, la consideración y el fomento de la autonomía pedagógica, de organización y de gestión de los centros educativos. Autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, cuyas características y elementos configuradores se concretan en el art. 117 :

- El PEC debe contener, los valores, los objetivos y las prioridades de actuación que establezca el Consejo Escolar. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración Educativa, que corresponde fijar y aprobar al claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas.
- Las características del entorno social y cultural del centro. El PEC, recogerá la forma de atención a la diversidad de los alumnos así como el plan de convivencia y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales.
- Un marco abierto para el conocimiento del PEC por la comunidad educativa.
- Elementos de coordinación entre etapas educativas diferentes.
- Compromisos pedagógicos con las familias en los que se consignen las actividades que padres y profesores se comprometen a desarrollar.

Como vemos, la LOE, limita la toma de decisiones al consejo escolar y al claustro del centro, algo que es incoherente a la luz del reclamo de un esfuerzo compartido y de un compromiso pedagógico a las familias y a la comunidad.

Consideramos que no se trata de que cada y uno individualmente tenga potestad para tomar decisiones, pero la ley no debería coartar o limitar la posibilidad que la comunidad educativa, más allá del consejo escolar (Recordemos que la participación familiar es mínima), establecer mecanismos grupales de diálogo y consenso que permitieran tener voz y voto en las decisiones escolares. Por que si no, vamos a caer en esa incoherencia que tanto en este trabajo hemos criticado, *“una escuela para qué y para quién, una escuela de todos y para todos dónde se eduque para la vida”*, algo que parece estar claro a nivel normativo, pero que a nivel real y cotidiano, a la hora de la verdad, no sólo no se cumple, sino que además paradójicamente se hace lo contrario, es decir, la escuela de unos pocos para unos pocos.

Por tanto, la ley, sigue limitando la participación de la comunidad educativa en un sentido global, aunque parcialmente prevé la posibilidad del establecimiento de planes de convivencia, así como la realización de compromisos, (entendemos aquí que un compromiso, es algo vinculante a las dos partes, al centro y a las familias).

En este sentido, toma forma la propuesta del profesor Gairín (2004), en aras de la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa en la tarea educativa de la nueva escuela, propone la creación autónoma de cada centro de una *“comisión”*. La cuál dependerá del Consejo Escolar y estará formada por representantes del equipo directivo, profesorado, padres, alumnos y representantes del Ayuntamiento y de otras entidades e instituciones sociales y comunitarias con la misión de establecer redes de comunicación, participación y toma de decisiones en la comunidad educativa.

Es, desde ésta premisa participativa y contextual, y no con todo el apoyo legislativo que debiera, dónde la comunidad educativa, se constituye en la dimensión de respuesta a la cuestiones iniciales, ¿una educación para qué?, ¿Qué finalidades?, ¿Quién las decide? Y ¿Quién tiene responsabilidades en ellas?

La construcción de un PEC, debe partir desde la *elaboración conjunta y negociada de una serie de condiciones institucionales* (Bolívar, 1997:116) y un plan de trabajo cíclico de acción-reflexión-acción; En línea con la conceptualización de Hopkins (1989) sobre la investigación-acción, “*se trata de una acción disciplinada por la búsqueda, un intento personal de comprender, mientras se está comprometido en un proceso de mejora y reforma*”, Planificar el desarrollo del centro puede entenderse como un proceso cíclico de resolución de problemas en el que destaca los siguientes pasos:

1. Lectura de la propia realidad, o autorrevisión efectuada a partir de múltiples voces (profesores, alumnos, familias,...) que habrán de ser contrastadas con opciones teóricas y de valor defendibles.
2. Construir, desde esa realidad, las aspiraciones, problemas o necesidades de mejora. Se debe partir, de forma constructiva de lo que hay, y con la idea común de lo que debiera ser, tratar el cambio y la transformación.
3. Las aspiraciones o los problemas detectados, generan nuevos proyectos y planes de actuación.

Cómo vemos y cómo hemos dejado inserto en párrafos anteriores con la definición de Hopkins, estos pasos propuestos por Bolívar (1997:115), vienen a coincidir con aquellas condiciones iniciales que Colás (1998: 296), basándose en las diferencias y coincidencias de autores como Lewin, Kemmis, McTaggart, Ander-Egg, y Elliot, propone como requisitos para el comienzo de una investigación-acción: La constitución de un grupo y la identificación de necesidades, problemas o centros de interés, que lleven a la realización de un diagnóstico orientado a conocer los pormenores que nos permitan el establecimiento de un plan de acción.



Esa es la idea, reflejada en la clasificación de Bolívar de cara al establecimiento de un *“acto constituyente o plataforma de consenso”* que nos lleve a afrontar con éxito la reconstrucción conjunta de los proyectos o planes de centro como parte de una cultura de mejora cíclica de la institución educativa contextualizada y no impuesta, *“desde abajo”*

Para Bolívar (1997:128), elaborar un proyecto, no solo supone tomar decisiones individuales sobre aspectos organizativos y curriculares, sino hacerlo desde procesos grupales de indagación y reflexión, procesos que quedan vacíos sin unos contenidos y sin una *“normatividad”*;

Esa *“normatividad”* como lo denomina Bolívar, es un asunto clave, que si no es abordado convenientemente, puede mantener la tradición pasiva de admitir *per se* el *status quo* o la consagración de la rutina para siempre. O bien, al contrario, esté al servicio de una escuela pública, universal y antideterminista ante el origen socio-cultural de los alumnos, comprometida con la promoción y no la selección, preocupada por la equidad y la justicia social. *“Normatividad”*, no es el curriculum oficial dispuesto por la administración educativa, o el conocimiento de los profesores, de la cultura vigente en los centros o de los materiales curriculares (especialmente los libros de texto), sino que es la legitimación por parte de la comunidad educativa de los modelos ideológicos, teleológicos y axiológicos que van a guiar los procesos educativos a desarrollar (*“procesos o proyectos vivientes y dinámicos”*).

La normatividad son esas opciones de valor en torno a las cuáles estructurar a la organización educativa, el desarrollo personal, la socialización y la formación intelectual, y en definitiva al modelo de sociedad que queremos y el tipo de relaciones que se establecen en ella.

Se torna por tanto necesario e imprescindible, reconstruir esa legitimación de modelos por cada centro educativo y proyectarlos no sólo en las declaraciones, sino en el mismo corazón de las relaciones y la cotidianidad, pues los valores consensuados y compartidos de tal modo, penetran en los pensamientos y actitudes más profundas y en las relaciones diarias de los componentes de la comunidad educativa.

Especialmente consideramos necesaria la contextualización y adaptación del proyecto educativo al entorno sociocultural de cada centro, un acercamiento *“razonable”* y conveniente que atienda a las familias y a todos aquellos recursos, agentes, y servicios presentes en el entorno, ya que un centro escolar no debiera considerarse ni construirse de manera aislada, sino *“abierta, sensible y con capacidad de relación y respuesta a su entorno”* (Bolívar, 1997:136).

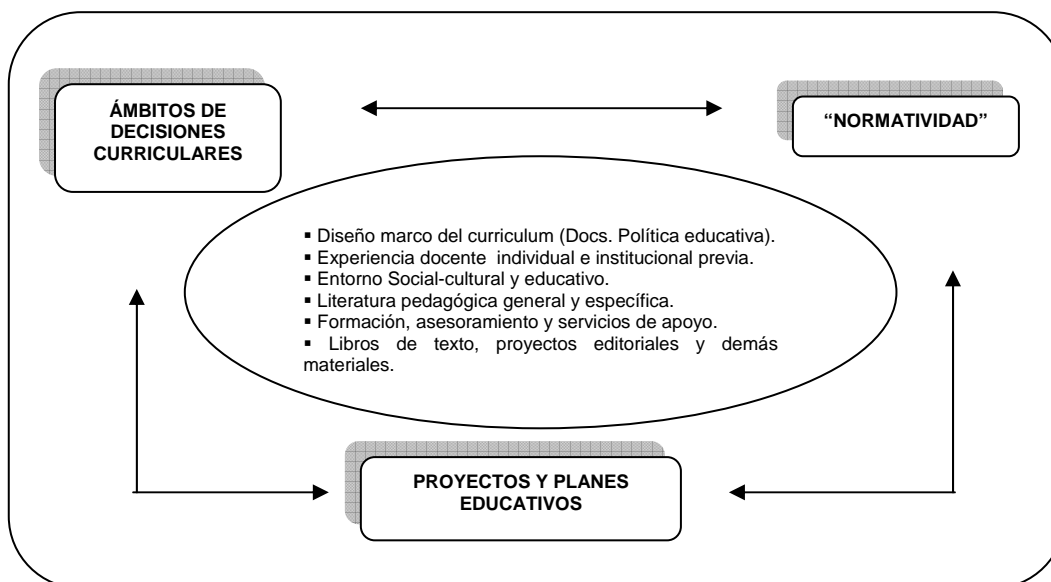


Figura 3.5.3. Normatividad y legitimación del PEC.  
Adaptado de Bolívar (1997:130)

De las distintas experiencias que se han ido obteniendo sobre la educación intercultural en todo el país, podemos destacar las siguientes líneas de básicas de actuación (Hidalgo, 2002)

- Inclusión en las finalidades educativas del PEC, de las metas que permitan alcanzar, progresivamente, en una sociedad multicultural, un desarrollo educativo intercultural.
- Entre los objetivos generales del PEC, que pretendan tener una dimensión intercultural, se incluyen aspectos como:
  - a) Favorecer prácticas educativas interculturales que propicien el cambio en las relaciones que se producen en la escuela, ya que la educación intercultural es relevante para todos los alumnos, no sólo para los emigrantes, o minorías étnicas y culturales.
  - b) Potenciar las interacciones entre las diversas culturas en orden a conseguir un espacio cultural común. Con ello se pretende la aceptación de culturas en contacto.
- Realizar procesos de:
  - a) Análisis del contexto.
  - b) Actuaciones de todos los agentes educativos, formales y no formales.
  - c) Proyectos curriculares comprensivos, abiertos a la diversidad, integradores de las diversas culturas y atentos a las necesidades e intereses de las comunidades educativas plurales a las que se dirigen.
- Potenciar la formación del profesorado que trabaja con colectivos inmigrantes.
- Elaborar materiales curriculares y didácticos, de carácter intercultural,

Bartolomé y otros (1997) indican que los centros educativos y sus correspondientes PECs, que apuesten decididamente por la educación intercultural, se caracterizan por:

- La defensa del pluralismo cultural y el compromiso de luchar contra la discriminación.
- Plantear la diversidad cultural como un valor educativo.
- Vincular los objetivos generales del centro con la reflexión sobre la multiculturalidad.
- La participación de toda la comunidad educativa en la vivencia y el desarrollo del proyecto intercultural.
- El trabajo en equipo de todo el profesorado para establecer criterios de actuación compartidos.

En nuestro caso, consideramos que la asunción de un proyecto educativo de carácter intercultural, debe ir en la línea descrita por Gairín (2004:301), caracterizada por el respeto y la solidaridad, las relaciones entre los diferentes pueblos y el hacer efectivo el derecho a la diferencia como valor personal y social. Al respeto de este principio, se proponen como objetivos:

- Sensibilizar a la comunidad educativa sobre la realidad multicultural y sobre la necesidad de educar para ella, promoviendo un marco de relaciones que facilite la vivencia de las distintas realidades culturales y genere una interacción cultural tolerante y enriquecedora.
- Incorporar al curriculum el conocimiento de otras realidades sociales y culturales diferentes desde enfoques interculturales e introducir estrategias interculturales en el aula y fomentar nuevas formas de relación dentro y fuera de la escuela.

- Crear una conciencia crítica respecto a una realidad multicultural, que implica un análisis crítico de los contenidos que se enseñan y de los valores que comportan, que evita el confundir el respeto y la tolerancia con el conformismo y la aceptación y que supone adecuar la práctica escolar con los valores que se intentan transmitir.
- Proporcionar instrumentos de análisis y crítica de las diferentes realidades socioculturales de nuestro contexto.
- Capacitar para combatir los prejuicios, estereotipos y tópicos culturales y para generar actitudes positivas hacia la diversidad y motivar el interés, curiosidad, respeto y tolerancia por lo diferente.
- Educar en la necesidad de la existencia de otras formas de vida diferentes y en los valores de solidaridad y cooperación.
- Elevar el autoconcepto personal/grupal de las minorías étnicas integradas en el centro.
- Potenciar la convivencia y cooperación entre alumnos culturalmente diferentes, dentro y fuera de la escuela.
- Promover y facilitar el contacto con otros centros/realidades de diferentes contextos.
- Favorecer la expresión de diferentes culturas y la participación en ellas.
- Mejorar el nivel de competencia multicultural de los miembros de la comunidad educativa.
- Fomentar la formación permanente del profesorado en la realidad multicultural.
- Contribuir a establecer una relación más estrecha entre el centro educativo, las familias y el entorno.

Por último, es interesante atender a las propuestas interculturales de Barandica, (1999, 17-18), de cara a la elaboración de PECs, y la creación de climas de centro adecuados a la transformación hacia lo intercultural.

- Partir de un enfoque global (en el sentido de incorporar las propuestas educativas en proyectos de carácter social) y propositivo (expresa un proyecto de establecimiento de relaciones igualitarias entre culturas).
- Facilitar y promover procesos de intercambio, interacción, cooperación entre culturas, con un tratamiento igualitario de éstas.
- Poner el acento no sólo en las diferencias, sino también en las similitudes.
- Partir de un concepto dinámico de cultura y de identidad cultural.
- Aproximación crítica (analizando y valorando) las culturas.
- Rechazo de las ideas de vacíos culturales y de jerarquización de las culturas.
- Preocupación por el binomio diferencia-igualdad.
- Extender la educación intercultural a todas las escuelas, no únicamente a los centros con presencia de minorías étnico-culturales.
- La diversidad cultural en el proceso educativo, no como elemento segregador o diferenciador, sino como elemento enriquecedor, integrador y articulador.
- El principio dialógico entre culturas y la comprensión y la aceptación de la alteridad como fundamento del modelo de interacción entre éstas en el aula y el centro escolar.
- No una hibridación cultural (por yuxtaposición de asignaturas o amalgama de materias), sino el enriquecimiento y la comprensión mutua mediante aprendizajes basados en los fondos culturales de cada una.

### 3.4.3.1. Valores en el proyecto educativo.

Hasta ahora, las acciones educativas predominantes en los centros educativos, prácticamente solo en aquellos que escolarizan a alumnado diverso culturalmente, han sido acciones esporádicas y temáticas- añadir temas, unidades didácticas o actividades interculturales al currículo. (Medrano, 1999).

También, se ha pretendido trabajar la integración cultural a través de los denominados ejes transversales, dónde según la LOGSE, tienen cabida, a modo horizontal los valores y la actitudes. Entonces, sería viable ¿Plantear los valores como ejes transversales?, una vez que quedan reflejados en el PEC los valores consensuados en cada escuela,

Consideramos que no, pues, aún admitiendo las ventajas y buenas intenciones de las líneas transversales, su asunción y desarrollo concreto por los centros ha calado más como un añadido que como una aspiración de cambio en la cotidianidad del centro (Reyzábal y Sanz, 1995). La experiencia, ha evidenciado, el peligro que supone perder el carácter global al reducir la educación intercultural a pequeñas parcelas para ser tratadas de forma esporádica, puntual e individual.

Hay otros autores como Basurco (1997) y Medrano (1999), que admiten que el tratamiento transversal del valor de la interculturalidad en el sistema educativo, requiere una serie de condiciones:

- 1.- Deben formar parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las distintas áreas. Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que conforman estas líneas, no pueden ser entendidos separadamente de las áreas curriculares.
- 2.- Su tratamiento supone adoptar una actitud crítica con los procesos de construcción del conocimiento y de selección del currículo.
- 3.- Dado el carácter globalizador de las transversales, entendemos que su desarrollo supera el espacio de "las asignaturas a examen", del aula como contexto, a la vez que también superan la responsabilidad de la escuela y el profesorado para su desarrollo. Estas implican un marco y compromiso más extenso, al menos el de la comunidad.

Cuando hemos considerado la no idoneidad, basada en la experiencia, del tratamiento del valor de la interculturalidad como eje transversal, lo hemos hecho, porque principalmente, la interculturalidad, no es un contenido más,... La interculturalidad es una actitud, es un modo de abordar todos los procesos educativos, es un modo de relacionarse y entender la función de la escuela.

Defendemos aquí, por tanto, más que un enfoque transversal de los valores, un enfoque global e integrador, ya que como escribe Marín, (2001:246):

*“Una propuesta de educación intercultural no se concreta únicamente en programas concretos de actuación puntual ni a actividades esporádicas,...[...]...Por el contrario, abordar en los centros educativos escolares la Educación Intercultural supone una actuación global de todo el centro que se concreta en su Proyecto Educativo...[...]... el cuál tiene la finalidad del desarrollo de valores, actitudes, sentimientos y comportamientos que permitan afrontar los prejuicios y estereotipos a la vez que promueven el respeto a la diversidad cultural...”*



También es importante señalar, que un enfoque global e integrador del valor de la interculturalidad en el centro, es necesario, porque axiológicamente, el aprendizaje del valor, requiere, como nos señaló Medrano (1999) y Salmerón (2005), una coherencia entre lo que se enseña y lo que se vive, el valor se vive más que se conoce, y ello requiere climas y ambientes de respeto y diálogo, de coherencia entre los padres, los docentes y la comunidad, requiere un consenso, *un acuerdo vivencial* (Bunes y Elexpuru 1997).

Las comunidades educativas, *son en definitiva aquellas personas y grupos de personas que transmiten los valores, y más concretamente la jerarquía de valores propuesta por la institución educativa* (Lara, 2001:50). De ahí, que en nuestro estudio, sea fundamental la construcción y elaboración de proyectos educativos interculturales, dónde en la base se encuentre los valores educativos construidos y consensuados a través de la participación y el diálogo de los diversos miembros de la comunidad educativa de los centros escolares analizados.

En éste aspecto, San Fabián (1996), en un amplio análisis crítico de las comunidades educativas, concluye que:

*“los centros educativos deben plantearse la construcción de una comunidad escolar viva, con altos niveles de participación y apertura al entorno social circundante, superando especialmente la dificultad inherente a las relaciones interpersonales de las personas que la integran”*



## *Capítulo Cuarto:*

### **MARCO METODOLÓGICO**

- 4.1. Área problemática.
- 4.2. Objetivos de la investigación.
- 4.3. Metodología de la Investigación:
  - 4.3.1. Diseño de la Investigación:
  - 4.3.2. Fuentes y técnicas de muestreo.
  - 4.3.3. Caracterización personal de la muestra.
    - 4.3.3.1. Alumnado y familias.
    - 4.3.3.2. Docentes y PAS
    - 4.3.3.3. Referentes para la integración.
  - 4.3.4. Contextualización social y escolar.
    - 4.3.4.1. Plan de Atención educativa.
    - 4.3.4.2. Centros educativos.
  - 4.3.5. Recogida de Información:
    - 4.3.5.1. Técnicas de recogida de información
      - 4.3.5.1.1. Entrevistas
      - 4.3.5.1.2. Escala de Valores
      - 4.3.5.1.3. Análisis de contenido
      - 4.3.5.1.4. Grupo de Discusión
    - 4.3.5.2. Procedimiento de recogida de información



*“Una persona puede ser testigo de toda una serie de acontecimientos y, sin embargo, no extrae de ellos nada..., gana muy poco en cuanto a experiencia a pesar de haber estado allí. No son las cosas que suceden las que hacen que alguien gane experiencia, son la construcción y reconstrucción de lo que sucede, cuando sucede, las que enriquecen la experiencia de una vida”.*

Kelly (1963).



#### 4.1. Área problemática.

Como hemos podido comprobar en el primer capítulo del trabajo, la actualidad social se caracteriza por continuos cambios y emergentes circunstancias que nos condicionan. Así, existen nuevas realidades derivadas del paso de una sociedad industrial a otra del conocimiento o de la información, dónde lo lejano ésta presente al instante, y dónde predomina la cultura de lo visual, lo rápido y lo superficial (Gervilla, 1997; Flecha, 2005; Touriñan, 2004; García Aretio, 2004; Marchesi, 2006).

Fruto de lo anterior, caracteriza a ésta sociedad el fenómeno de la globalización, considerada como “contradictoria”, pues mientras se suprimen barreras comerciales y económicas, aumentando las diferencias entre países ricos y países pobres, se pretende aislar el consecuente movimiento de personas que buscan un mejor lugar dónde vivir.

Este movimiento transnacional de personas, el fenómeno de la inmigración, ha producido nuevas realidades en nuestros barrios, pueblos y ciudades, en las cuáles hemos de compartir la vida con personas aún más diversas de las que hasta entonces la habíamos compartido. Ello no es fácil, pues influyen en el proceso de integración un amplio y complejo sistema de redes o ámbitos, el laboral, el educativo, el legal, el sanitario, la vivienda,.... Ámbitos sociales condicionados por la actitud general de la población de acogida, una percepción del fenómeno como problema.

A la vez, en la actualidad, se producen otros cambios estructurales en nuestra sociedad, como la inserción laboral de la mujer, el cambio en las estructuras familiares, el envejecimiento de la población, el empoderamiento de las asociaciones y movimientos sociales...

Estas nuevas situaciones sociales, requieren de nuevas respuestas, modos de proceder y nuevos valores que construir, valores que estén basados en la convivencia y el respeto hacia la diversidad, se trata de cómo apunta Soriano (2005), de dar respuesta al principal reto social de la actualidad, conseguir articular la convivencia de personas de diferentes culturas.

En el ámbito educativo, como fiel reflejo del fenómeno social de la inmigración, existe una alta y creciente presencia de alumnado de diversas culturas, ante lo cuál, tímidamente, se comienzan a desarrollar actuaciones y planes específicos de atención educativa. Las acciones educativas más comunes son aquellas dirigidas a facilitar la escolarización, al apoyo en el aprendizaje de la lengua española, al fomento de la creación de proyectos educativos de centro y de materiales educativos interculturales y, en menor medida, a la formación especializada del profesorado.

Ahora bien todas estas acciones, necesitan de una educación en valores, que sean dialogados entre las culturas presentes en los centros, valores compartidos cuyo desarrollo conlleva una verdadera igualdad de oportunidades en un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en una verdadera cultura de paz.

*“...la interculturalidad y la educación para la ciudadanía, implican compartir valores, espacios, intereses y proyectos comunes, y la escuela es un espacio vital para ello.” (Bartolomé, 2001)*



De hecho, entre los objetivos de los sistemas educativos de la UE para el año 2010 se incluye: *Velar por que entre la comunidad escolar se promueva el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a los individuos para la ciudadanía activa*, estableciéndose el 2008, como año del diálogo intercultural.

Hasta ahora, las acciones llevadas a cabo en el seno del plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en Andalucía o el área socioeducativa del primer plan integral de la inmigración, aún suponiendo un avance considerable, no terminan de resultar eficientes como nos muestra el Documento Técnico de Seguimiento/03 de plan integral u otros estudios (Pérez Yruela, 2005; Martín, 2005; Buendía y Sánchez Núñez, 2005). A modo de ejemplo, citamos dos resultados que revelan tal aspecto:

- Con respecto al objetivo 1.2. del citado plan, el cuál pretende promover que todos centros elaboren proyectos interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación, aplicando para ello como medida específica la formación especializada y continua en interculturalidad del profesorado, los resultados no han sido satisfactorios. Tomamos como referencia para realizar tal afirmación, el informe DTS/03, pp.126-128, dónde se mencionan 81 actividades de formación ejecutadas en Andalucía en el curso 2003-04, con la participaron 2378 docentes. Realizando la proporción con el número total de docentes (88.495 en centros públicos y 14.817 en centros concertados a inicios del curso 2004-05<sup>18</sup>, un total de 103.312), Obtenemos que, apenas un 2,3% de los docentes en Andalucía, recibió formación especializada en interculturalidad de cara a impulsar la creación de proyectos educativos interculturales en todos los centros de la comunidad.

---

<sup>18</sup> CEJA. La educación en Andalucía 2004-05.

- Otro ejemplo concreto relacionado con el ámbito de nuestro estudio, es el objetivo 1.5. del Plan, que pretende la creación de un clima de convivencia, respeto y tolerancia en centros educativos multiculturales y el impulso del encuentro y difusión de valores democráticos. Éste, tampoco ha terminado de cumplirse en su medida de implicar a las comunidades educativas y a los sectores del barrio o pueblo, dada la baja participación y relaciones entre familias de inmigrantes, escuela y comunidad. (DTS/03, pp.136).

Entendemos que la responsabilidad y el compromiso para que el plan funcione es de todos/as los ciudadanos/as y de todas las comunidades y agentes educativos y sociales, y, si en parte, no se cumplen las expectativas previstas hasta ahora, se debe a una serie de condicionantes que ponen de manifiesto la urgencia y necesidad de la realización acciones conjuntas, desde los propios centros, familias y comunidades de cara a promover la creación de una escuela acorde a las necesidades sociales:

- El necesario cambio de actitud general hacia *lo* diferente.
- El aumento rápido y exponencial de alumnos/as de razas y culturas diferentes.
- Falta de asimilación de la situación por parte del profesorado. Falta de formación especializada.
- Guetización de centros y barrios donde surgen actitudes xenófobas y racistas.
- Declive de la valoración social de la escuela como por parte de la sociedad.
- Necesidad de recursos, materiales y humanos y cambios estructurales en la organización escolar.
- Baja implicación escolar de las familias.
- La escuela como una institución tradicional cerrada a la comunidad.

Atendiendo a la revisión realizada y a las aportaciones teóricas, basadas en un enfoque intercultural como respuesta a la situación detallada, señalamos a continuación las líneas que describen y a la vez orientan el camino hacia el que dirigir las nuevas respuestas sociales y educativas.

La educación intercultural como enfoque de partida, se sustenta en supuestos de "equidad", "diversidad", "inclusión" y "democracia", caracterizada por la búsqueda de igualdad, la formación de ciudadanos/as, el respeto a la diversidad cultural y la búsqueda mediante el diálogo crítico de valores comunes (Jordán, 1997). Una escuela intercultural que responda a las necesidades sociales actuales, debe, por tanto, trabajar los valores comunes entre culturas, reconocer valores universales en las diferencias, construir culturas más amplias y ricas adaptadas a nuevos contextos.

También es necesario señalar, ante la situación de "riesgo" de la educación actualmente (Marchesi, 2006), la necesidad de una nueva forma de entender la escuela, una escuela más cercana y abierta a la comunidad, un nuevo estilo de vida escolar, un nuevo enfoque de los aprendizajes que demanda una educación menos centrada en la instrucción y más centrada en aprender a ser, a hacer, aprender a aprender y aprender a vivir juntos, una educación integral de la persona para un desenvolvimiento autónomo y positivo en la sociedad. (Delors, 1996; Gervilla, 1997; Pérez Serrano, 1999; Echevarría, 2001; Ortega y Mínguez, 2001 y Ortega, 2001). *"Una educación que sea para todos y que sea de calidad..., haya o no inmigrantes"* (Beño Galiana, 2000:154-160).

Se hace necesario un nuevo enfoque pedagógico, basado en la consecución de unos objetivos educativos y sociales de carácter colectivo, que además de ser conocidos por todo el mundo, sean negociados y "asumidos". Objetivos basados en la igualdad de oportunidades, el respeto y la aceptación de la diversidad, y el impulso de la libertad de acción y el desarrollo de las personas.

La escuela en concreto, deberá centrar su respuesta en la creación de entornos inclusivos, de participación familiar y comunitaria, de climas de aprendizaje, *donde quepan elementos, valores, cuentos, historias que vengan de todo el mundo* (Essomba, 2005:123), es decir, *respuestas más centradas en el cambio de actitudes que de saberes* (Tejedor, 2004:79).

En palabras de Jiménez Fernández, (2004:32), este estudio “*per se*”, por estar referido a la educación intercultural, es “*vibrante*”. Ahora bien, además, se justifica como necesario en cuanto que supone un acercamiento a la realidad social cambiante, incluyendo el aumento y la diversificación del fenómeno de la inmigración y la consecuente escolarización de alumnado de origen no español en las aulas. También, es interesante, por cuanto supone el inicio de una propuesta de actuación conforme a las demandas de una nueva educación, de carácter intercultural, cercana al contexto de referencia y caracterizada por la implicación de todos los agentes de la comunidad educativa, el diálogo intercultural, el consenso de valores y la creación de proyectos educativos interculturales.

#### 4.2. Objetivos de investigación.

La finalidad principal que persigue esta línea de investigación, es construir proyectos educativos interculturales mediante el diálogo intercultural de las comunidades educativas. Concretamente este estudio pretende un acercamiento a la realidad escolar multicultural de Granada a través del contacto y la recogida de información política, escolar y familiar, y, un análisis de valores interculturales en función de los cuáles establecer el consenso educativo.

Objetivos específicos:

1.- Familiarización con el entorno social: Escuela, familia, amigos y comunidad de la población escolar de centros multiculturales.

1.1.- Conocer las características familiares del alumnado.

1.2.- Identificar circunstancias personales y contextuales influyentes en su proceso de integración socio-educativa.

1.3.- Detectar opiniones, creencias y expectativas en el alumnado hacia la diversidad cultural

1.4.- Conocer las condiciones de escolarización del alumnado, así como el grado de participación de sus familias.

1.5.- Acercarse a las actuaciones educativas del centro, específicamente desarrolladas para la integración escolar, cultural y social del alumnado.

2.- Conocer valores del plan andaluz de atención educativa al alumnado inmigrante, valores contenidos en las finalidades educativas de los centros educativos, y valores interpersonales presentes en los miembros de las comunidades educativas.

3.- Análisis comparativo de estos valores en función de:

A1. El plan andaluz de atención al alumnado inmigrante.

A2. El centro educativo.

B1. Los miembros de las comunidades educativas.

B2. La cultura de origen de las familias del alumnado.

Con la finalidad de establecer una propuesta de valores interculturales a asumir, mediante el diálogo y el consenso, por los centros educativos.

#### 4.3. Metodología de la investigación:

Dentro de la temática de estudio, hasta la fecha, la mayor parte de las investigaciones realizadas han sido catalogadas como de ex-post-facto (Aguado, 2003:88), siendo las principales finalidades abordadas las de lograr una caracterización diferencial de los grupos socioculturales, analizar variables contextuales que condicionan la educación intercultural y estudiar las variables sobre las que se manifiestan más claramente los efectos de la educación intercultural.

Algunas limitaciones de estos estudios son la dificultad de controlar las variables contextuales y la falta de consistencia de los resultados obtenidos cuando no se consideran las complejas interacciones entre variables intra e inter grupos culturales.

También es relevante en éste ámbito de estudio, la investigación etnográfica como modo de comprender y analizar las manifestaciones particulares de valores, creencias, motivaciones y normas. En nuestro caso, al igual que en la investigación de Aguaded (2005), se trata de analizar documentos que describen las diferentes acciones de las instituciones y agentes sociales y educativos, buscando su propia experiencia y relación con la temática.

Se trata de procesos, en concordancia con aquellas características mencionadas por Aguado (2003:93), en línea con las establecidas por Wilcox, (1993):

- Acceso a los contextos educativos y la comunicación con los participantes mediante el uso de estrategias que favorezcan las interacciones entre ellos, sus intereses y necesidades compartidas, utilizando un avalador reconocido que actúe como mediador y facilitador, y la intervención de observadores e investigadores con un rol específico preestablecido.
- Atención a cuestiones metodológicas claves: la formación del investigador, la localización de los problemas, elección de los informantes, alto nivel de inferencia, no linealidad del proceso, sistematización de datos e interpretación.
- Uso de análisis de datos cualitativos, análisis de textos, análisis de contenido,
- Análisis de la adaptación de los alumnos al entorno escolar, diferencias entre escuelas, relación del alumno con sus compañeros,...

Especialmente a la hora de abordar estudios de carácter intercultural, Aguado (2003), en su revisión metodológica, propone la idoneidad de las investigaciones de carácter evaluativo con un marcado acento descriptivo y contextualizado, centradas en el estudio de casos, cualitativas en el análisis de datos y apoyadas de investigación colaborativa entre especialistas y educadores de diferentes campos y niveles. En tales procesos Carrington y Short, (1989), sugieren:

- a) Utilizar modelos ecológicos en los que se utilicen diversas estrategias y técnicas de investigación en función de los objetivos planteados. Son los más adecuados en contextos tan complejos en dimensiones e interacciones como los educativos.
- b) Atender a la decisiva influencia de los educadores como moduladores de todo diseño e intervención educativa. Es prioritario atender a su formación para lograr el éxito en cualquier propuesta de cambio.
- c) Recurrir a enfoques de amplio espectro, tanto en la metodología como en lo que se refiere a la implicación de todos los afectados, padres, profesores, alumnos, comunidad, profesionales.
- d) Promover la autoevaluación de profesores e instituciones facilitando su implicación en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación-acción de carácter técnico (orientado a mejorar la eficacia), práctico (analizando el grado de consecución de los objetivos) y crítico (hacia la transformación de estructuras restrictivas que impiden el cambio deseado).

Aunque como señalan, Lévine y Lesote (1996), los resultados no serán siempre satisfactorios, pero tendremos la oportunidad de aumentar la posibilidad de éxito teniendo en cuenta los siguientes aspectos o condiciones:

- o La preocupación básica debe ser el mejorar el nivel de logro de los objetivos educativos considerados valiosos (por todos los grupos culturales del centro)
- o Crear un clima escolar productivo que refleje los valores compartidos por la comunidad.



Hemos hablado hasta aquí, de diferentes modos en los que abordar la investigación, conscientes de la necesidad de conocer antes de llegar a la práctica, pero nuestra intención, más que adscribirnos en nuestro proceder metodológico a una u otra corriente, a uno u otro enfoque, es tener presente ciertas recomendaciones derivadas de estudios anteriores a la vez que tratar de alcanzar los objetivos pretendidos de forma coherente, lógica, natural y contrastada. Es por ello, que en este momento, hacemos nuestras las ideas de (Tejedor, 2004:81), cuando afirma:

*“A pesar de la abundancia de estudios de carácter descriptivo, y el creciente interés por modelos de investigación cualitativa representados principalmente por la investigación etnográfica y la investigación-Acción, el campo de la interculturalidad es propicio para la innovación metodológica”.*

Este trabajo se enmarca en una metodología de investigación descriptiva en un inicio y evaluativo-colaborativa después, a través de la cuál se procura impulsar una cultura de mejora autónoma en los centros educativos (García Lupión y Hidalgo Hernández, 2004) a través de una mayor implicación de los padres, madres y demás agentes educativos comunitarios en la educación escolar y la construcción de proyectos educativos interculturales contextualizados en la comunidad.”

4.3.1. Diseño de la investigación.

**Fase 1ª.- Estudio descriptivo.**

**Primer Objetivo**

Familiarización con el entorno social: Escuela, familia, amigos y comunidad de la población escolar de centros multiculturales

Estudio descriptivo	
Muestra	Técnicas de recogida de información
- 426 alumnos/as diversos culturalmente de 16 centros educativos multiculturales de Granada. - 2 Profesores de ATAL - 3 Profesores con cargos directivos.	Entrevista semi-estructurada  Entrevista no estructurada
7 referentes para la integración social y cultural	Grupo de discusión
Análisis de la Información	Conclusiones- Resultados
Análisis cuantitativo. SPSS 12.0  Análisis de Contenido.	Respuesta al Objetivo 1º Caracterización y conocimiento del reflejo del fenómeno de la inmigración en el ámbito educativo. Participación, relaciones, actitudes y respuestas en las comunidades educativas.

Tabla 4.3.1.a. Primer diseño de la investigación

**Fase 2ª. Estudio Evaluativo***Segundo y tercer objetivo específico*

Conocer los valores del plan andaluz de atención educativa al alumnado inmigrante y los incluidos en las finalidades educativas de los centros, así como los valores interpersonales de la comunidad educativa. Y, analizar comparativamente éstos, en función de su origen en los documentos y en la comunidad educativa.

<b>Estudio Evaluativo</b>	
<b>Muestra</b>	<b>Técnicas de recogida de información</b>
Comunidad educativa de 5 centros educativos multiculturales (49 familias y 38 docentes y 4 PAS).	Escala de valores interpersonales: SIV
Documentos: Plan de atención educativa al alumnado inmigrante y las finalidades educativas de los cinco centros educativos.	Análisis de contenido de documentos
<b>Análisis comparativo de la Información obtenida.</b>	<b>Conclusiones - Resultados</b>
Análisis cuantitativo. SIV  Análisis cualitativo. AQUAD 6	Respuesta a los objetivos 2º y 3º. Listado jerarquizado de valores compartidos a dialogar. Nuevas propuestas

Tabla 4.3.1.b. Segundo diseño de la investigación

#### 4.3.2. Fuentes y técnicas de muestreo.

##### **Fase 1.- Estudio descriptivo.**

Para realizar el muestreo, hemos tomado como base cuatro fuentes:

- a) Un estudio previo realizado por nosotros, Sánchez-Núñez (2002), sobre la atención escolar prestada al alumnado extranjero en la provincia. De éste hemos extraído un listado de centros de la provincia de Granada con presencia significativa de alumnado de origen no español.
- b) Tres Instituciones/entidades sin ánimo de lucro que trabajan por la integración social y cultural de la inmigración: ONG Granada Acoge, y Cáritas Parroquial de Castell y Zafarraya.
- c) Diferentes mesas redondas celebradas en la provincia con el objetivo de informar y formar sobre las actuaciones educativas llevadas a cabo con alumnado inmigrante.
- d) Datos de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación de la Junta de Andalucía, donde se ofrece la distribución de la población escolar inmigrante en Andalucía y en Granada (2004).

A partir de estas fuentes realizamos un muestreo intencional, seleccionándose 9 centros escolares de Granada con presencia significativa de alumnado de origen no español. Mediante el procedimiento de bola de nieve a través de las ONGs mencionadas, se accedió a alumnado de otros 7 centros no registrados en los estudios consultados.

Una vez elaborado un listado de centros se procedió a visitarlos y a solicitar su participación en la investigación. La muestra quedó formada por alumnos/as de origen no español de 16 centros escolares de la Provincia de Granada.

Ocho centros de Educación Infantil y Primaria, y ocho Institutos de Educación Secundaria. El total de la muestra la forman 426 sujetos preadolescentes y adolescentes escolarizados en estos centros, éstos han sido divididos en seis grupos o colectivos de estudio en función de su procedencia; Colectivos: español, magrebí, latinoamericano, europeos del este, europeos comunitarios y colectivo de diversos orígenes.

Además, durante el trabajo de campo, de forma intencional se realizaron entrevistas dirigidas con profesores que ocupan cargos de responsabilidad y competencias en el ámbito de la integración social y cultural, éstos fueron tres directores/as de centros educativos, dos profesores de ATAL, dependientes de los E.O.E.s de zona y un profesor de religión islámica dependiente del Ministerio de Educación español.

Muestra productora de datos e informaciones			
Alumnado	Directivos y Profesorado especialista en integración socio- cultural	Centros educativos multiculturales	
		C.E.I.P.	I.E.S.
426	6	8	8

Tabla 4.3.2.1.a. Alumnado y centros participantes. Fase 1.

## Fase 2.- Estudio evaluativo.

Para realizar este estudio, se ha partido de un análisis de contenido de las finalidades y objetivos del primer plan andaluz de atención educativa al alumnado inmigrante que, como hemos visto en apartados anteriores, constituye el área de intervención socio-educativa del Plan Integral para la inmigración en Andalucía. Siendo éste documento la base de obtención de las informaciones con las que hemos trabajado.

### **Centros participantes:**

De los centros participantes en la primera fase de la investigación, se seleccionaron para participar en la segunda fase a aquellos con mayor porcentaje de alumnado extranjero e inmigrante (siete centros educativos). Todos ellos respondieron afirmativamente, pero debido al ajuste de las posibilidades reales de la investigación, la muestra quedó formada por cuatro centros de Educación Infantil y Primaria. Una vez iniciados los contactos para la segunda fase, se incluyó el Centro de Día Stella Maris, que trabaja con este alumnado en horario de tarde y fines de semana.

Por tanto, la muestra ha estado compuesta por familias y docentes de éstos cinco centros educativos, de los cuáles, además, obtuvimos información de las finalidades educativas a través de los proyectos de centro facilitados por los equipos directivos.

### **Familias:**

En cada uno de los centros se solicitó un listado de las familias del alumnado, en el cuál se incluía, apellidos, nombre y nacionalidad de origen, fecha de escolarización, número de hijos/as en el centro, cursos o niveles, apoyo en el ATAL, dirección y teléfono. Fueron varios los criterios de selección de las familias:

- 1º/ Origen cultural- procurando la máxima representatividad.
- 2º/ Tiempo reciente de escolarización.
- 3º/ Recibe atención especializada en el ATAL.
- 4º/ Número de hermanos/as en el centro.
- 5º/ No participación de la familia en el Consejo Escolar o en el AMPA.  
(Éste criterio fue confirmado por los docentes)

De éste modo, se seleccionaron 92 familias de los cinco centros educativos, de diferentes orígenes culturales, de las que aceptaron participar 63. Finalmente, familias productoras de datos han sido 49 (31 padres y 43 madres) ya que existieron dificultades como la imposibilidad de comunicación por existir errores en la dirección o los teléfonos de contacto, la no disposición a participar por falta de tiempo de las familias, la falta de un intérprete de Chino mandarín y japonés o el desplante de algunas familias a última hora.

Un resumen de la representación muestral de las familias, se ofrece en la siguiente tabla.

Origen	Familias Invitadas		Familias participantes reales			
	N	%	P	M	N familias	% total
Alemania	1	1,09	-	-	-	
Argentina	3	3,26	-	-	-	
Bolivia	3	3,26	1	1	1	2,04
Brasil	1	1,09	-	-	-	
Bulgaria	1	1,09	0	1	1	2,04
Chile	1	1,09	1	1	1	2,04
China	2	2,17	1	1	1	2,04
Colombia	1	1,09	-	-	-	
Corea	1	1,09	-	-	-	
Ecuador	12	13,04	5	7	8	16,33
España	20	21,74	5	9	10	20,41
España-Gitana	14	15,22	2	3	5	10,20
Reino Unido	4	4,35	1	3	3	6,12
Irlanda	1	1,09	-	-	-	
Japón	1	1,09	-	-	-	
Letonia	1	1,09	-	-	-	
Marruecos	11	11,96	7	6	8	16,33
Siria	1	1,09	1	1	1	2,04
Palestina	1	1,09	1	1	1	2,04
Pakistán	1	1,09	0	1	1	2,04
Rumania	10	10,87	6	7	8	16,33
Senegal	1	1,09	-	-	-	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>P</b>	<b>M</b>	<b>N total</b>	<b>% total</b>
	92	100,0	31	43	49	100,0

Tabla 4.3.2.1.b. Origen de las familias participantes  
(P)-padres; (M)-madres

### **Profesorado y Pas:**

En cada uno de los cinco centros educativos, de forma incidental, fueron invitados a participar, mediante la realización de una escala personal de valores, aquellos/as docentes o PAS que estuvieran en el centro la jornada de planificación de visitas a las familias. A pesar de existir rechazo a participar en algunos casos, la muestra final de docentes y personal de los centros ha sido de 38 docentes y 4 PAS.

Centros	Docentes	PAS
CEIP. Reyes Católicos	12	1
CEIP. Miguel Hernández	7	1
CEIP. Inmaculada del Triunfo.	4	0
CEIP. Virgen del carmen	13	1
C.D. Stella Maris	2	1
<b>N Total</b>	<b>38</b>	<b>4</b>

Tabla 4.3.2.1.c. Docentes y Pas participante. Fase 2.

### **Referentes para la integración social y cultural:**

En aras de favorecer el acercamiento, la comunicación y la confianza de las familias del alumnado, para contar con su participación en la educación escolar de sus hijos/as, en este estudio, se ha incluido la figura del *referente para la integración social y cultural*. Se ha procurado a personas que en “*sus propias carnes*” han vivido procesos de cruce cultural en nuestra sociedad, y que actualmente se encuentran integrados social y culturalmente debido a varios indicadores<sup>19</sup> contrastables en sus experiencias vitales, en sus labores personales y sociales y en sus quehaceres profesionales.

<sup>19</sup> Algunos de éstos indicadores serán expuestos en el siguiente apartado sobre la caracterización personal de los participantes y la muestra.



Además, estas personas seleccionadas, debido a su experiencia profesional en unos casos y voluntaria en otros, son agentes comunitarios que desempeñan labores educativas y sociales en diversos ámbitos, instituciones y movimientos sociales pro-integración cultural.

Con esta intención se han seleccionado a siete referentes cumpliendo los siguientes criterios por ser considerados adecuados en la investigación:

- Tener como cultura de origen, alguna de aquellas más representativas en los centros a través del alumnado y sus familias.
- Estar en fases avanzadas en el proceso de integración:
  - o Participar en proyectos, programas, actividades y/o movimientos sociales.
  - o Hablar el español.
  - o Llevar un tiempo considerable en Granada.
- Trabajar o tener experiencia laboral en el ámbito educativo, social o cultural.
- Tener alguna formación previa en temas relacionados con la educación o los servicios sociales y culturales.
- Dominar los códigos culturales y la lengua de la cultura de origen.
- Ser, en la medida de lo posible de género femenino.

Para contactar con los elegibles, se propuso en cuatro entidades/movimientos sociales sin ánimo de lucro que actualmente desarrollan proyectos interculturales tal participación: Granada Acoge; Fundación Secretariado Gitano, Anaquerando y Movimiento cristiano ortodoxo en Castell de Ferro, de ahí, por bola de Nieve, se contacto con 9 personas a las que se evaluó el cumplimiento de requisitos mediante una revisión del currículum vitae y una charla personal. Se seleccionaron a 6, y además se decidió que la persona que realiza la investigación, al cumplir con los requisitos, y ante la necesidad de un/a referente de origen español se incluyera en este colectivo.

Los referentes para la integración social, educativa y cultural han sido siete (3 de género masculino y 4 de género femenino) uno por cada grupo cultural de trabajo para esta segunda fase de nuestro estudio. (Culturas: subsahariana, magrebí, iberoamericana, europea del este, europea comunitaria, gitana y española).

Es reciente, que en el ámbito educativo, se comienza a hablar, o empieza a ser considerada el perfil/rol profesional del mediador/a intercultural, siendo la profesora Soriano (2004c), quién en torno al papel de los mediadores interculturales en la integración de los inmigrantes marroquíes en España, defendió la idoneidad y conveniencia de la inclusión del mediador/a intercultural en el ámbito educativo. Se trata de una función mediadora educativa y social la que realiza este profesional, que en determinados momentos tiene ciertas similitudes o se complementa con la que puede desarrollar un referente para la integración social y cultural en el ámbito de lo social, de lo educativo, o de la investigación social y educativa.

También, éste tipo de participación de referentes en el ámbito educativo es defendida por Morales (2001), cuando propone la figura del becario intercultural, o, por Elboj y otros (2002), Flecha (2005) y Buendía (2005), cuando defienden el modelo educativo de comunidades de aprendizaje, dónde se considera clave, ya no sólo para la integración socio-educativa, sino también para el éxito académico, la participación de familiares y/o agentes comunitarios que representen las culturas de origen del alumnado de los centros educativos, a través de procesos de enseñanza de carácter dialógico. En línea con lo anterior, en un reciente foro, se reflexionó cómo responder a las necesidades de unas comunidades educativas diversas culturalmente a través de la consideración del Prácticum de Ciencias de la Educación como referente para la integración social, educativa y cultural. (Buendía y Sánchez-Núñez, 2006).

### 4.3.3 Contextualización social y escolar

#### 4.3.3.1. Plan de atención educativa

Desde la Junta de Andalucía, en virtud de las competencias regionales en materia educativa, y ante las nuevas realidades sociales y escolares caracterizadas por la presencia de alumnado de diversos orígenes en las aulas, se pone en marcha en el año 2001, el primer plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en Andalucía, el cuál, ante las siguientes necesidades del alumnado:

1. Proceden de culturas diferentes a la Andaluza.
2. Su lengua materna dispone de caracteres orales y escritos que distan bastante de la lengua española.
3. Tienen generalmente necesidades educativas derivadas de situaciones de desigualdad en los ámbitos social y económico,

Y, partiendo de presupuestos interculturales, propone una serie de medidas a compensar con la intención final de conseguir una verdadera integración social y escolar.

Éste Plan, como marco político y social de actuación de la administración educativa sobre la temática del reflejo de la inmigración en las aulas y demás ámbitos comunitarios formativos, es analizado. En cuanto a valores y finalidades educativas de referencia en el siguiente capítulo de este trabajo, además, se adjunta el plan completo en el anexo 7.4.

4.3.3.2. Centros educativos

**1ª Fase.- Estudio descriptivo:**

*Descripción del contexto de los centros escolares a los que pertenecen los alumnos/as entrevistados.*

Como hemos mencionado, 16 son los centros escolares de la Provincia de Granada en los que están escolarizados los/as alumnos/as entrevistados. Éstos, se localizan geográficamente en los siguientes barrios y municipios.

Localización	Centros de Educación Infantil y Primaria	Institutos de Educación Secundaria
<b>Granada capital</b>		
<b>Granada Centro</b>	CEIP. I. del Triunfo	IES Padre Suárez
<b>Chana</b>	C.D. La Madraza	IES Ciudad de los Niños
<b>Casería de Montijo</b>	CEIP Miguel Hernández	IES Santa Cristina
<b>Zaidín</b>	CEIP Reyes Católicos	IES Veleta
<b>Albaicín</b>		Ave Maria
<b>Cartuja</b>	C.D. Cristo de la Yedra	IES Cartuja
<b>Granada Provincia</b>		
<b>Castell de Ferro</b>	CEIP. Virgen del Carmen	IES Sayena
<b>Albuñol</b>		IES Contraviesa
<b>Ventas de Zafarraya</b>	CEIP. Los Castaños	
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>8</b>

Tabla 4.3.3.2.a. Localización geográfica de los centros participantes.

Vamos por tanto, para no extendernos demasiado, a realizar una breve descripción de las principales características sociales, económicas y culturales de las tres zonas o comarcas en que se encuentran los centros educativos: La zona del Poniente, la zona de la costa Oriental y en Granada capital, los barrios del Zaidín, Chana, zona Centro y zona Norte.

- Zona del Poniente Granadino. Ventas de Zafarraya.

Los llanos de Zafarraya están situados en el poniente granadino, limitando al oeste y al sur con la provincia de Málaga y la Sierra de la Axarquía respectivamente. Se trata de una localidad granadina que cuenta en la actualidad con unos 2500 habitantes, y con dos centenares de extranjeros censados, aunque al ser una zona de agricultura extensiva,



principalmente temporera del tomate, en la época de cultivo y recolecta puede duplicar su población. La procedencia mayoritaria de la inmigración es del norte de África (Marruecos), aunque comienza a hacerse patente el colectivo ecuatoriano. Existen entidades no gubernamentales como Cáritas que lleva a cabo campañas de vivienda, aprendizaje de la lengua española y cuidado de niño/as para que las familias puedan desempeñar sus jornadas laborales. Hay dos centros escolares de Educación Infantil y Primaria, con el primer ciclo de la E.S.O. adscrito al Instituto de Alhama de Granada. El nivel sociocultural de la población es medio-bajo, el nivel adquisitivo de las familias, a excepción de las inmigradas y temporeras, suele ser medio-alto. Como decimos la economía de esta zona pasa por la agricultura extensiva en temporada, el tomate y la aceituna y en menor medida la explotación de canteras cercanas.

- Zona de la Costa Oriental de Granada

Albuñol está situado en la zona costera más próxima a la provincia de Almería, en la vertiente suroeste de la Sierra de la Contraviesa, en la Alpujarra baja granadina. Es una localidad granadina con una población total cercana a los 6000 habitantes repartidos en seis núcleos urbanísticos, entre ellos los más importantes, La Rábita y El Pozuelo, situados en el litoral.



El número de extranjeros censados en 2002 era de aproximadamente 400, se estima que el número real a 2004 puede estar cercano a los dos millares, la mayoría de procedencia Marroquí, y en menor medida de Rusos y Lituanos. Existen en total 5 centros escolares, tres de educación infantil y primaria, uno de secundaria y un centro de adultos. El nivel sociocultural medio de la población es medio-bajo, aunque ciertas familias comienzan a tener un poder adquisitivo alto. La Agricultura es el motor económico de la localidad, principalmente en la actualidad y en el futuro próximo la agricultura intensiva bajo plástico, lo que además introduce pequeña y mediana empresa industrial relacionada con el envasado y transporte del producto primario. En menor medida se encuentra la actividad turística y la pesca.

Gualchos-Castell de Ferro está situado en la costa oriental de Granada es un municipio formado por dos núcleos de población distintos y relativamente distantes entre sí, unos cinco kilómetros. En el interior está Gualchos, en una zona de montaña, y en la misma Costa se encuentra Castell de Ferro, antes dependiente de Gualchos, y ahora objeto de un gran auge económico gracias a la agricultura y al turismo de playa. Su población es más joven y en ella se encuentra la actual sede municipal.

El sector turístico pierde fuerza, al menos en relación con el impulso económico y social de la producción agrícola intensiva a base de enarenados e invernaderos (64,5%); En los últimos años, al aumentar considerablemente la superficie de cultivo, se ha producido una demanda de mano de obra de inmigrantes de otros países, que normalmente son los eventuales, mientras que la ciudadanía autóctona actúan como pequeños y medianos propietarios y empresarios. La mano de obra tanto masculina como femenina suele trabajar directamente la siembra y la recolección, mientras que las mujeres mayoritariamente están empleadas en pequeñas industrias de envasado.

Existe por tanto, una auténtica transformación social, económica y laboral en los últimos años con la llegada de inmigrantes. El padrón municipal, en 2004, rondaba las 4000 personas, de las cuáles, 902, eran inmigrantes y extranjeros, representado por tanto el 22,32% de la totalidad del censo. De ellos, 37 eran marroquíes, 203 son ecuatorianos y 587 rumanos. A estas cifras deben añadirse unas 700 personas (rumanos y ecuatorianos e ingleses) que no se habían empadronado. Dicho lo cual, Gualchos-Castell de Ferro tendría uno de los porcentajes de inmigración más elevados de Andalucía.

Según el informe sobre la inmigración en Granada del defensor del pueblo andaluz (2005:182), en esta situación social se presenta una convivencia "obligada"...

*"...la convivencia resulta pacífica y enriquecedora en rasgos generales. Pero no por ello deja de estar sujeta a graves situaciones de índole social que se deben mejorar. Los inmigrantes suponen una fuente de riqueza y de valor no reconocido ya que son parte de la industria que hace funcionar la sociedad de nuestro pueblo, se encuentran prácticamente la totalidad en situación irregular pero no por ello dejan de acudir a trabajar, esto provoca una situación de indefensión ante sus contratadores, y son presa fácil de abusos laborales; hay que sumar el factor de la vivienda de alquiler, los altos precios de ésta y los bajos salarios de ellos, y como respuesta a esto utilizan viviendas en malas condiciones o se hacen en pisos para llegar al alquiler requerido".*

El municipio carece de programa público para atención al fenómeno inmigratorio. Desde los Servicios Sociales se intentan atender las demandas que se van presentando, pero es imposible, y de ahí el gran reconocimiento de la labor que desinteresadamente realiza Cáritas Parroquial, por su ayuda en varios ámbitos como el de las viviendas, la comida, la ropa o el apoyo social y educativo a las familias de inmigrantes.

No obstante, la situación necesita de mucha más responsabilidad e implicación social, reflejo de las palabras de la responsable de la institución (2005):

*“...francamente la labor del voluntariado, se hace insuficiente ante tanta demanda y debido al calado de la situación, y se hace necesaria de manera urgente, y con ello pretendemos llamar su atención, la implicación de las autoridades municipales situadas en la indiferencia ante esta situación; la solución justa al fenómeno migratorio para resolver sus graves carencias es muy difícil; conlleva el trabajo acorde de administraciones superiores que den soluciones a problemas de regularización, tránsito y demás que se escapan a nuestro ámbito de actuación; pero las instituciones locales en menor medida y no menos importante deben de asegurar las condiciones para que una vez presente la realidad resulte lo menos agravante posible. En este sentido no es descabellado pensar que nuestras autoridades locales están olvidando a un sector que representa la tercera parte de nuestra población, que aunque no tengan derecho a voto son parte enriquecedora de nuestra localidad...”*

Para el municipio y anejos existen un centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP Virgen del Carmen), un Instituto de Educación Secundaria (IES Sayena), y desde la misma institución de Cáritas, en relación con los niños de familias de inmigrantes, se encuentra la Escuela Hogar Stella-Maris, que ha tenido que reconvertirse, muy a pesar de la congregación religiosa que la gestiona, en Centro de Día para atender a los niños durante las comidas y la tarde, hasta que sus familias les recogen, y que, por tanto, da respuesta a una importante necesidad social y familiar de la población en general y de la inmigración en particular, pues son hasta siete las nacionalidades que representan a su alumnado.

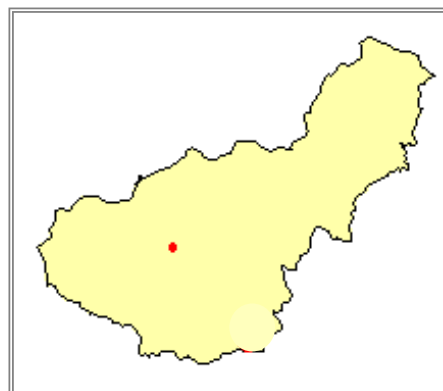


Según datos municipales, en el año 2002, la población adulta de la localidad es en un 25% de los casos analfabeta; Tiene estudios primarios en un 69,7% de los casos; Bachiller en un 8,2% y estudios superiores en un 6,9%. Existiendo una numerosa y joven población que cursa estudios de F.P., BUP y Universitarios.

Por tanto, exceptuando a la población turista, y a los porcentajes de inmigrantes que no han participado en esas encuestas municipales, estaríamos ante una sociedad con un nivel académico cultural bajo, que tiene buenas expectativas con respecto a la formación de sus descendientes. Expectativas que se convierten en la realización de estudios superiores gracias a la buena posición económica de las familias debido al auge económico de la zona a través de la agricultura intensiva, y al empleo de mano de obra barata.

- Granada Capital: Barrios del Zaidín, Norte, Chana y Centro.

Granada es una ciudad de unos 250.000 habitantes eminentemente turística, dónde el sector servicios es el mayoritario y la industria tiende a ser pequeña. El nivel socio-cultural y económico de la población, dependiendo de la zona en que residan pueden ser bajo-medio-alto, así tenemos que en los barrios del norte el nivel es más bien bajo, a excepción de la Chana, que, como el Zaidín mantiene un equilibrio entre el medio y el bajo, mientras el centro de Granada se caracteriza por ser preferentemente de carácter socio-cultural y económico medio-alto.



Concretamente por zonas hemos de apuntar que en la Zona Norte, Cartuja y Casería de Montijo son barrios a los que tiende la población con menos recursos, son barrios donde en un principio se asentó el colectivo gitano y que, actualmente deja paso a otras minorías étnico-culturales.

Los centros escolares de carácter público de ésta zona Norte, son de actuación compensatoria por el bajo nivel económico y las desventajas socio-culturales de las familias a las que atienden. Se trata de centros educativos dónde el alumnado de gitano y español comienza a convivir en las aulas con alumnado de otras culturas, existiendo índices de escolaridad de alumnos inmigrantes que entre el 20 y el 40%. Alguno de ellos es pionero en la participación en programas regionales de atención al alumnado extranjero como el CEIP Miguel Hernández, dónde han estado presentes hasta once nacionalidades diferentes en los niveles de Ed. Infantil y Primaria.

En el barrio de la Chana, se encuentra la Ciudad de los Niños, una institución dependiente de los Hermanos Obreros de Maria que imparte las enseñanzas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y F. P. de grado medio, y además, hay una escuela hogar que recoge a niños/as en régimen de internado para facilitar el desempeño laboral de las familias y una unidad de protección de menores, dónde se atienden a una veintena de menores abandonados por sus padres o no acompañados en el proceso migratorio y que dependen del estado Español (mayoritariamente de menores marroquíes que viven en una casita con un monitor que les tutela).

Durante la visita a éstas instalaciones se comprobó cómo se actúa hacia el cuidado y desarrollo de las dimensiones personales, sociales y académico-laborales de éstos niños/as inmigrantes, siendo de especial importancia el recuperar el aspecto psicológico y emocional de los mismos, mermado por las circunstancias que han hecho que abandone el país de origen y la familia, o las vividas en el trayecto migratorio, llegando a somatizar las difíciles situaciones vividas, entre ellas, a modo de ejemplo están las pérdidas del cabello y/o las manchas de piel,...

El Zaidín, situado en la zona sur, es el barrio más grande de la capital, con unos 90.000 habitantes, en él existe mucha diversidad en cuanto al nivel cultural, social y económico de las familias, y variedad de fuentes de riqueza, aunque la mayoría centrada en el sector servicios y en pequeños talleres artesanales, no obstante apuntamos que en el caso concreto de los centros visitados, el ambiente social tiende a ser deprimido, éstos son: El CEIP. Reyes Católicos y el I.E.S. Veleta.

Con respecto a los centros de la zona centro de Granada en que están escolarizados los alumnos/as entrevistados citamos, el IES Padre Suárez, el centro escolar San José, El CEIP Inmaculada del Triunfo, y el Ave María, pues estando en el Albaicín, sus características son semejantes a los de la zona centro. Podemos apuntar la presencia de un ATAL en el centro San José, y un proyecto “Escuela de Paz” en el IES Padre Suárez. Parece estar generalizada, en estos centros, una diversidad mayor de orígenes culturales y edades de los alumnos, así como un nivel medio de las familias en cuanto a economía, cultura y relaciones sociales, pues en su mayoría son empleados y dueños de pequeños comercios como es el caso de las nacionalidades china, israelí, tunecina, argentina o cubana.

## **2ª Fase.- Estudio evaluativo:**

En la segunda fase de la investigación, se ha concretado el trabajo de recogida, análisis de datos y participación de padres, madres, maestros/as y referentes para la integración social y cultural en cuatro centros educativos de Educación Infantil y Primaria y un Centro de Día, tres de ellos situados en Granada capital y los dos últimos en la costa, en los contextos sociales, políticos y económicos descritos anteriormente.

a) C.E.I.P. REYES CATÓLICOS:

Se trata de un centro público que abarca enseñanzas de Educación Infantil y Primaria en el Barrio del Zaidín, en el sur de la capital. Según sus profesores/as fue un centro modelo, cuando era de la sección femenina. Continuó siendo un centro bien considerado por la clase trabajadora del barrio hasta que hace unos 9-10 años cerró sus puertas un centro público cercano que acogía a las clases, socialmente, más desfavorecidas. Desde entonces, éste centro empezó a recibir a los/as alumnos/as de familias con diversas problemáticas sociales (bajo nivel cultural y económico, de etnia gitana, familias monoparentales, en paro, con problemas relacionados con la droga,...) que hasta entonces, en su mayoría, se encontraban escolarizados en el colegio cercano. Éstas son las circunstancias del centro a finales de los años 90, con aproximadamente un 50-60 % de alumnos/as con estas problemáticas.

Es a partir del año dos mil, cuando de una forma creciente y paulatina, las familias de inmigrantes hacen uso del servicio educativo del centro, escolarizando a sus hijos/as. Son los últimos tres cursos los que han tenido un mayor aumento de alumnado de origen no español, pasando de porcentajes en torno al 30% al 53,3% actual del total de la población escolar (75). Siendo prácticamente el 100% del alumnado, menores pertenecientes a familias con diferentes desventajas sociales derivadas en unos casos de los fenómenos migratorios, del cruce cultural, de familias monoparentales, por lo que se trata de un centro con índices altísimos de absentismo escolar.

En éste centro, hay 13 docentes en plantilla, de ellos uno es especialista en Ed. Musical, otro en idiomas, uno en educación física, contando además, con una maestra de apoyo a la integración. Como apoyo docente exterior, cuenta con un profesor de ATAL, que atiende de modo itinerante, varios días a la semana, al alumnado que no domina la lengua española, sobretudo al alumnado marroquí, senegalés y rumano.

Este profesor depende orgánicamente del E.O.E. de zona que también es un servicio educativo externo al centro.

	Infantil		Primaria					
Aulas	1	2	3	4	5	6		
Curso	3,4,5	1 y 2º	3º	4º	5º	6º	TOT	%
A. español	7	5	0	1	5	3	21	28,00
A. español y gitano	3	5	0	1	3	2	14	18,67
A. origen no español	9	4	9	7	5	6	40	53,33
<b>TOTAL</b>	19	14	9	9	13	11	75	100,00
%	25,33	18,67	12,00	12,00	17,33	14,67	100	

Tabla 4.3.3.2.b. Mapa de escolarización C.E.I.P. Reyes Católicos.

Como vemos en la tabla 4.3.3.2.b, el C.E.I.P. Reyes Católicos, es de línea 1, y se estructura en 6 unidades, algunas de ellas con varios niveles (Infantil y primer ciclo de primaria), existiendo una ratio aproximada de 13 alumnos/unidad. Atiende a 75 alumnos/as en este curso 2005-06. De ellos/as, el 28% son alumnado autóctono no gitano y un 18.67% es gitano, siendo la mayoría del alumnado de origen no español (53.33%). Existen, contando al español, hasta 10 orígenes culturales (Tabla 4.3.3.2.c), lo que supone varias culturas y lenguas en el centro. Las principales procedencias son: la ecuatoriana (22.54%), seguida de la marroquí (15.46%) y la rumana (5.63%), aunque también podemos observar la presencia de alumnado de la República China, de Bolivia, de Senegal, de Argentina o Bulgaria.

Países de Origen	Alumnos/as	%
<b>Ecuador</b>	16	22,54
<b>Marruecos</b>	11	15,49
<b>Argentina</b>	1	1,41
<b>Rumania</b>	4	5,63
<b>China</b>	2	2,82
<b>Bolivia</b>	2	2,82
<b>Senegal</b>	2	2,82
<b>Brasil</b>	1	1,41
<b>Bulgaria</b>	1	1,41
	<b>40</b>	<b>100,00</b>

Tabla 4.3.3.2.c. Países de origen del alumnado.  
C.E.I.P. Reyes Católicos.

b) C.E.I.P. MIGUEL HERNÁNDEZ.

Se trata de un centro de Titularidad pública, situado en Casería de Montijo, en la zona Norte de Granada capital. Imparte las enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria. Actualmente con línea 1, consta de 9 aulas, y una ratio que oscila alrededor de 17 alumnos/unidad. Es un centro de Actuación Educativa Preferente (C.A.E.P), que se encuentra en un barrio marginal donde los recursos socioeconómicos y culturales de la población son escasos. Su alumnado procedente en su gran mayoría de esta barriada y otras zonas cercanas (Parque Nueva Granada, Cartuja, Almanjáyar y pueblos del cinturón).

En la actualidad tiene una plantilla de 14 maestros/as: 3 de Infantil; 6 en Primaria y 5 Especialistas: Educación Física, Idiomas, Música, Religión y apoyo a la integración. Se trata en general de un profesorado administrativamente estable, accediendo en su mayoría a la plaza por concurso de traslados lo que hace que la movilidad del profesorado sea mínima. El centro tiene asignado también un servicio de apoyo externo (E.O.E.) que comparte con otros centros de la zona.

Como podemos apreciar en la siguiente tabla (4.3.3.2.d), se trata de un centro con un porcentaje de escolarización de alumnado de origen no español alto (35.07% del total), y un porcentaje importante de alumnado de etnia gitana.

Curso	infantil			Primaria						Total	%
	I-3	I-4	I-5	1º	2º	3º	4º	5º	6º		
A. español	6	5	5	9	7	8	15	10	9	74	55.22
A. español y gitano	0	0	1	2	2	2	3	2	1	13	9.70
A. origen no español	5	5	7	6	2	9	4	6	3	47	35.07
<b>Total</b>	11	10	13	17	11	19	22	18	13	134	
<b>%</b>	3,01	2,73	3,55	4,64	3,01	5,19	6,01	4,92	3,55	36,61	

Tabla 4.3.3.2.d. Mapa de escolarización C.E.I.P. Miguel Hernández.

Conviven por tanto, además de la cultura gitana y la española, otras siete procedencias culturales, cuyas principales nacionalidades o países de origen son: Marruecos, Palestina y Pakistán. (Tabla 4.3.3.2.e )

	Alumnado	%
<b>Marruecos</b>	38	80,85
<b>Pakistán</b>	2	4,26
<b>Palestina</b>	3	6,38
<b>Siria</b>	1	2,13
<b>Ecuador</b>	1	2,13
<b>Argentina</b>	1	2,13
<b>Rumania</b>	1	2,13
	<b>47</b>	<b>100,00</b>

Tabla 4.3.3.2.e. Países de origen del alumnado.  
C.E.I.P. Miguel Hernández.

Como apreciamos, se trata de alumnado en su mayoría perteneciente a familias de origen árabe, principalmente Marruecos, aunque también de Palestina y Siria.

El centro está ubicado en el Polígono de Cartuja, dentro del distrito Norte de Granada, concretamente en la Barriada de Casería de Montijo. Situado en un extremo del barrio, junto al profundo barranco por donde discurre el río Beiro, el centro limita con el Colegio concertado “Santa Cristina” y varios bloques de viviendas.

Dicha barriada cuenta con una población de unos 4.500 habitantes que, originariamente eran personas llegadas del medio rural y que se incorporaban a un trabajo en la ciudad. Al ir mejorando su situación económica, aquellos primeros vecinos dejaron el barrio y sus viviendas fueron poco a poco ocupadas por otras con menor poder adquisitivo. Últimamente ha aumentado considerablemente el número de inmigrantes africanos y musulmanes, los cuales comienzan a traer a sus hijos a este centro.

Según datos recogidos del Plan de Actuación Educativa del Distrito Norte, procedentes de un estudio de campo reciente, se pone de relieve las características y situaciones siguientes en el barrio:

- Existe un modo de subsistencia basado en el apoyo familiar con una alta movilidad de la población y un alto índice de población infantil, (un 8% más que la media de la ciudad).
- Existe una baja cualificación laboral y elevada proporción de paro (cinco puntos por encima de la media de la Ciudad), acentuando sobre todo la población juvenil y en la mujer.
- Las construcciones dan homogeneidad al barrio, se trata de bloques uniformes con coloridas fachadas y una altura de tres plantas. La casi totalidad de las viviendas construidas son de la misma promoción.

c) C.E.I.P. INMACULADA DEL TRIUNFO.

Es un centro de carácter público que se encuentra cercano al centro de Granada, al final de la Gran vía, junto a la plaza del Triunfo, concretamente en la c/ Capitán Moreno a espaldas de la extinta escuela normal de maestros de Granada y del actual edificio de la Junta de Andalucía. En él, se imparten las enseñanzas básicas de Educación Infantil (3-6 años) y de Educación Primaria (6-12 años). Actualmente tiene línea 1, excepto en 5º curso que hay dos subgrupos, por tanto, en total hay 10 aulas educativas.

Sus instalaciones también son utilizadas, en horario de tarde-noche, para Educación Permanente de Adultos, y los fines de semana, para la enseñanza de la cultura y el idioma chinos al los hijos/as del colectivo oriental que reside en Granada.



En la siguiente tabla (4.3.3.2.f.), podemos apreciar un diagrama de la escolarización del alumnado en éste centro, dónde existe un porcentaje de escolarización de alumnado de origen no español medio-alto (20,09% del total), y un porcentaje del 5,2% de alumnado de etnia gitana.

Curso	Infantil			Primaria						Total	%
	I-3	I-4	I-5	1º	2º	3º	4º	5º	6º		
A. español	16	13	10	15	17	13	16	21	20	141	73,8
A. gitano	2	0	1	2	1	1	1	2	0	10	5,2
A. origen no español	4	4	3	5	3	2	5	9	5	40	20,9
<b>Total</b>	22	17	14	22	21	16	22	32	25	191	100,0
<b>%</b>	11,5	8,9	7,3	11,5	10,9	8,3	11,5	16,7	13,1		

Tabla 4.3.3.2.f. Mapa de escolarización C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo.

Además de la cultura gitana y la española, hay en el C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo hasta quince procedencias de otros países, principalmente del Magreb (40,0%- Marruecos y Túnez), y Ecuador (7,5%). También hay alumnado procedente de Japón, Corea, Chile, USA o Siria entre otros países.

	N de alumnado no español	% sobre N total
<b>Letonia</b>	1	2,5
<b>Marruecos</b>	13	32,5
<b>Corea</b>	2	5
<b>Japón</b>	2	5
<b>Bolivia</b>	2	5
<b>Suiza</b>	4	10
<b>Túnez</b>	3	7,5
<b>China</b>	1	2,5
<b>Chile</b>	2	5
<b>USA</b>	2	5
<b>Argentina</b>	1	2,5
<b>R. Dominicana</b>	1	2,5
<b>Siria</b>	2	5
<b>Ecuador</b>	3	7,5
<b>Colombia</b>	1	2,5
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>

Tabla 4.3.3.2.g. Países de origen del alumnado. C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo.

Este alumnado es atendido por 4 docentes de Ed. Infantil y 7 de Ed. Primaria que son tutores, además de los especialistas de Música, Inglés, Ed. Física y Pedagogía terapéutica, un docente de sustitución en primaria para el personal mayor de 55 años y un educador de disminuidos. De forma externa, además del EOE de la zona, dependiente del Ministerio, existe un profesor de religión islámica.

Aunque el Colegio se halla situado en una zona privilegiada del centro de la ciudad, sin embargo, el nivel socioeconómico y cultural, no es, en general alto.

La población escolar tiene diversas procedencias, acuden alumnos/as de urbanizaciones y pueblos cercanos, Gran Vía, Barrio de Doctores, Barrio Cartuja y Bajo Albaycín. En un estudio realizado por el propio centro sobre la ocupación y niveles académicos de los padres, se concluyó que existe un nivel de académico-cultural de tipo medio en los padres y bajo en las madres, siendo las principales ocupaciones con ocupaciones las de funcionario/a, Obrero, Comerciante y empleados/as y amas de casa. Con respecto a la estructura familia aportamos la siguiente tabla.

			Nº hijos/as	
<b>Padres</b>	87%		<b>1</b>	22%
<b>Padres y Abuelos</b>	5%		<b>2</b>	36%
<b>Sólo Madre</b>	6%		<b>3</b>	28%
<b>Sólo Padre</b>	2%		<b>4 o más</b>	14%

Tabla 4.3.3.2.h. Estructura familiar alumnado de CEIP. Inmaculada del Triunfo.

En dicho estudio, se señala que viviendas familiares en su mayoría son propias (más de 60%), y el resto alquiladas, con respecto a sus características, se señala que el 68% de ellas están en buenas condiciones, el 28% en condiciones regulares y el 4% en malas condiciones.

Existe una información referente al uso del tiempo libre por parte de los/as alumnos/as que nos relaciona por orden de prioridades las actividades que realiza el alumnado: 1º/ Ver la televisión con un 79 %; 2º/ Entretenerse con videojuegos con el 63%; 3º/ Hacer deporte (50%); 4º/ Leer (44%) y 5º/ Oír música con el 32%.

d) C.E.I.P. VIRGEN DEL CARMEN.

Está situado en Castell de Ferro, en la Costa Oriental de Granada, en la Ctra. de Gualchos a una distancia de 2.5 Km del pueblo, por lo que hay necesidad de un transporte escolar. Es un colegio público de Educación Infantil y Primaria que en el curso 2005/06, escolariza a 366 alumnos, con edades comprendidas entre los 3 y los 13 años. Tiene línea dos, contando con 6 aulas de educación infantil y 12 aulas de Educación Primaria, además de biblioteca, aula de Informática, salón de usos múltiples y pistas polideportivas. La ratio es de 19 alumnos/as por unidad en Infantil y de 21 alumnos/as en Primaria. Actualmente están matriculados 90 alumnos de origen no español en el centro, por lo que el porcentaje sobre el total es del 24,59%.

Curso	Infantil			Primaria						TOT	%
	I-3	I-4	I-5	1º	2º	3º	4º	5º	6º		
<b>A. español</b>	25	24	33	26	28	28	27	29	41	261	71,31
<b>A. español y gitano</b>	1	2	2	1	2	0	1	3	3	15	4,10
<b>A. origen no español</b>	4	7	13	11	13	7	12	16	7	90	24,59
<b>Total</b>	30	33	48	38	43	35	40	48	51	366	100,0
	8,2	9,0	13,1	10,4	11,8	9,6	10,9	13,1	13,9	100,	

Tabla 4.3.3.2.i. Mapa de escolarización C.E.I.P. Virgen del Carmen.

Las principales procedencias de la población escolar de origen no español son, como podemos apreciar en la tabla siguiente, Rumania con un 64,44%, y Ecuador y Reino Unido con un 20,0% y un 11.1% respectivamente. También hay alumnado procedente de Irlanda y de Argentina.

Origen cultural	Alumnado	%
<b>Rumania</b>	58	64,44
<b>Ecuador</b>	18	20,00
<b>Reino Unido</b>	10	11,11
<b>Irlanda</b>	2	2,22
<b>Argentina</b>	2	2,22
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,00</b>

Tabla 4.3.3.2.j. Países de origen del alumnado.  
C.E.I.P. Virgen del Carmen

El profesorado del centro en su mayoría es estable, ya que hay más definitivos que provisionales, siendo la plantilla actual de 26 maestros/as de Ed. Infantil y Primaria. Dentro del profesorado hay especialistas de Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, Ed. Musical, Ed. Física, Lengua Extranjera y los propios de la Educación Infantil y Primaria, junto con dos maestros de Enseñanza Religiosa Católica. Este centro cuenta con apoyos externos: E.O.E. de la zona y un profesor de .A.T.A.L., que de manera itinerante atiende en el curso actual, y hasta la fecha, a 23 alumnos/as del centro con “*desfase socio-cultural*”, como se menciona en sus documentos, la mayoría de origen rumano.

Hay una gran preocupación por el perfeccionamiento y la innovación educativa, revelada, por la existencia en el centro de varios proyectos en marcha y un porcentaje elevado de profesorado que realiza formación permanente. Actualmente se encuentra toda la plantilla realizando un curso mediante grupos de trabajo en interculturalidad a través del CEP de Motril.

En el centro, desde hace dos cursos, existe la propuesta de formar un grupo de maestros para trabajar la interculturalidad, estando actualmente en fase de creación un plan de acogida a la población rumana. Además, recientemente, la Delegación Provincial de Educación y Ciencia, a través de Fundación Secretariado Gitano, ha comenzado un programa de lengua y cultura rumana y española para el alumnado procedente de Europa del Este, éste se desarrolla dos tardes en semana.

En un estudio realizado desde el centro educativo, se han puesto de manifiesto varias actitudes y opiniones sociales del entorno comunitario hacia la educación, veamos un pequeño resumen:

- Sobre la educación escolar de sus hijos/as, existe una actitud pasiva generalizada por parte de los padres/madres, preocupándose mas la madre que el padre (31% el padre; 69% la madre). Siendo normalmente, en los primeros niveles y en actividades puntuales, donde hay mayor predisposición hacia la participación en la escuela.
- Ante el fracaso escolar, esto es lo que piensan los padres/madres:
  - No se les enseña bien (14,5%).
  - No aprenden cosa útiles en la escuela (14.5%).
  - No se les anima en casa lo suficiente (8.8%).
  - Desinterés por parte de los niños/as (61.7%).
- Ante la educación preferente para sus hijos/as responden:
  - La mayoría de los padres/madres desean que sus hijos/as consigan estudios superiores, aunque la realidad nos demuestra la falta de preocupación por la formación de sus hijos/as en la consecución de tales fines. (56.9%).
  - Otro gran sector de padres/madres prefiere una personalidad fuerte de sus hijos/as para enfrentarse a la sociedad que les rodea. (34.1%)
  - A un pequeño sector le interesa que sus hijos/as adquieran los conocimientos básicos (lectura, escritura y cálculo). (8.8%).
- Las expectativas académico laborales sobre sus hijos/as son las siguientes (El 1,2% que trabaje en algo; el 5,3% que hiciera F.P.; el 15% que estudiase Bachillerato; el 27,1% que fuese a la Universidad; el 49,8% que el niño elija libremente).

Con respecto al alumnado, se han realizado estudios de encuesta sobre sus intereses y expectativas, los cuáles ofrecen como resultado que un número bastante elevado de alumnos/as encuentran interesante su trabajo en la escuela y no lo hacen por obligación; También hay un grupo reducido que no le interesa para nada la tarea escolar y vienen por obligación (el 93% si quieren venir a la escuela; el 6,8% no quieren venir a la escuela; el 4,7% vienen por estar con otros niños/as, el 10,4% vienen por obligación, el 84% vienen para aprender).

A la pregunta de ¿para que estudias?, el alumnado responde en un 42% para tener una carrera; en un 5,4% para no ser analfabeto; en un 16,6% para aprender, y en un 34,55% para poder trabajar en el día de mañana.

Señalar por último la consideración en el proyecto educativo del centro del alumnado de origen no español como un tipo de alumnado con desfase sociocultural, que, en parte, retrasa el rendimiento escolar general del centro, por los problemas que conllevan las distancias de idioma, cultura, costumbres, etc.

e) C. D. STELLA MARIS.

El Centro de Día Stella Maris, gestionado por una congregación religiosa de Cáritas, lleva más de 36 años en el pueblo dando un servicio educativo, social y religioso. Actualmente, es un centro de día que acoge a hijos/as de 72 familias para la realización de los servicios y actividades complementarios a través de un programa específico de escolarización de niños extranjeros y otros aspectos de su atención educativa.

Debido al alto porcentaje de inmigración en Castell, este centro facilita medios y servicios que permiten a las familias llegadas tener una vida digna en el aspecto económico, social y educativo. Además, persigue la respuesta y el acompañamiento de menores de familias desestructuradas (separaciones, familias monoparentales, malos tratos, etc.).

El centro pretende ser no sólo un lugar de acogida de niños/as en el horario de trabajo de los padres, sino que, en muchos casos es, sin duda, el lugar donde encuentran el afecto y la dedicación que les falta en el hogar familiar. Responde por tanto, a una verdadera necesidad social derivada de la inmigración, pues las familias, tanto padres como madres, sobre todo en el ámbito agrario, trabajan de sol a sol; lo que les impide atender adecuadamente las necesidades educativas sus hijos.

*“Este Centro pretende ser esa segunda familia donde el niño/a espera la llegada de sus padres, después de una jornada de trabajo que, a veces, no se sabe cuando acaba”.*

Actualmente, en Marzo de 2006, este centro atiende 95 menores pertenecientes a 72 familias del pueblo. Menores que en la etapa obligatoria están escolarizados en el centro educativo Virgen del Carmen, contextualizado con anterioridad, dónde asisten en horario de mañana, mientras que en horario de tarde y fines de semana, asisten a este Centro de Día parcialmente subvencionado. Los niveles educativos del alumnado son los siguientes:

Curso	Alumnos/as	%
(I-3)	4	4,21
(I-4)	8	8,42
(I-5)	13	13,68
1º prim.	4	4,21
2º prim	13	13,68
3º prim.	8	8,42
4º prim.	11	11,58
5º prim.	11	11,58
6º prim.	8	8,42
1º E.S.O.	10	10,53
2º E.S.O.	3	3,16
3º E.S.O.	2	2,11
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>100,00</b>

Tabla 4.3.3.2.k. Niveles educativos del alumnado del C.D. Stella Maris.

Las principales culturas de procedencia de los menores atendidos son la española (70.53%), la ecuatoriana (13.68%) y la gitana (9.47%). Y, en menor proporción, presumiblemente debido a las diferencias religiosas, pues recordemos que se trata de un centro dependiente de una congregación de religiosas católicas, las familias procedentes de Rumania y el Reino Unido. (Tabla 4.3.3.2.L).

Origen cultural	N	%
<b>Ecuador</b>	13	13,68
<b>Colombia</b>	1	1,05
<b>España</b>	67	70,53
<b>Gitanos</b>	9	9,47
<b>Rumania</b>	3	3,16
<b>Reino Unido</b>	2	2,11
Total	95	100,00

Tabla 4.3.3.2.L. Países de origen del alumnado.  
C.D. Stella Maris.



#### 4.3.4. Caracterización personal de la muestra

##### 4.3.4.1. Alumnado y familias

En la primera fase de la investigación, han sido entrevistados 426 alumnos/as pertenecientes a 16 centros educativos de Granada y Provincia (8 centros de Ed. Infantil y Primaria y 8 Institutos de Educación Secundaria).

Cómo apreciamos en el gráfico 4.3.4.1.a de la página siguiente, los mayores porcentajes están escolarizados en los nueve centros iniciales, y en menor proporción en los centros a los que se accedió por bola de nieve. Concretamente en IES Sayena de Castell de Ferro (34.27%), en el IES ciudad de los niños en la Chana (Granada) con un 12.91% del total, en el IES Veleta del Zaidín (11.97%) y en el CP Virgen del Carmen (10.33%) también de la costa oriental de Granada, son aquellos centros con mayor proporción de entrevistados.

Se trata de alumnado adolescente y preadolescente escolarizado en tercer ciclo de Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria.

Por tanto, la edad del alumnado varía entre los 10 y los 17 años, teniendo la mayoría entre 12 y 15 años (con 12 años un 19.95%; con 13 años un 18.31%; con 14 años, un 19.95% y con 15 años un 17.61% de la muestra); y una proporción menor tienen entre 10 y 11 años (11.26%) y entre 16 y 17 años (12.9%). Con respecto al género, un 54% del alumnado es de género masculino (229 alumnos) y el resto, un 46% de género femenino (197 alumnas).

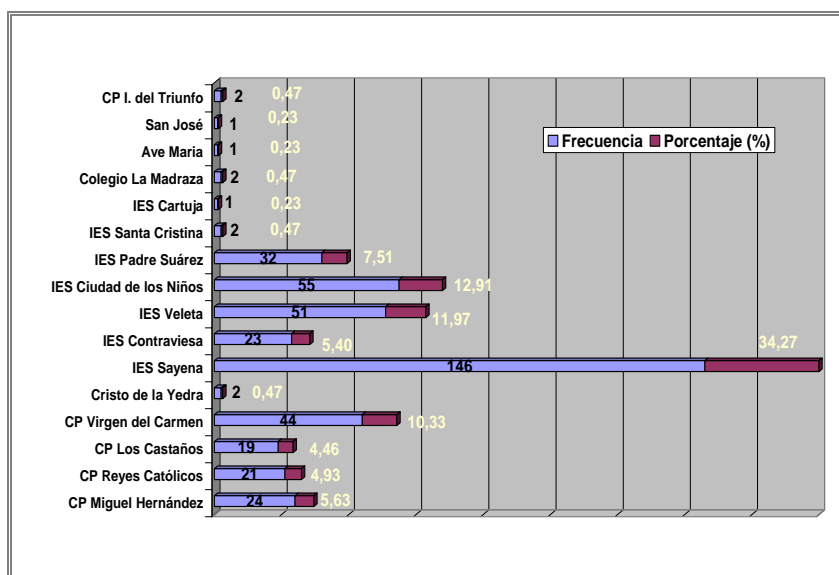


Gráfico 4.3.4.1.a. Centros educativos participantes. Fase 1.

Con respecto al nivel o curso en que se encuentran escolarizados/as, vemos en el siguiente gráfico como mayoritariamente, se trata de alumnos de los primeros cursos de la E.S.O. (el 25.59% están en 2º curso, el 21,13% en 1º y el 18.31% en 3º). También es importante el 17.61% que está escolarizado en 6º curso de Primaria.

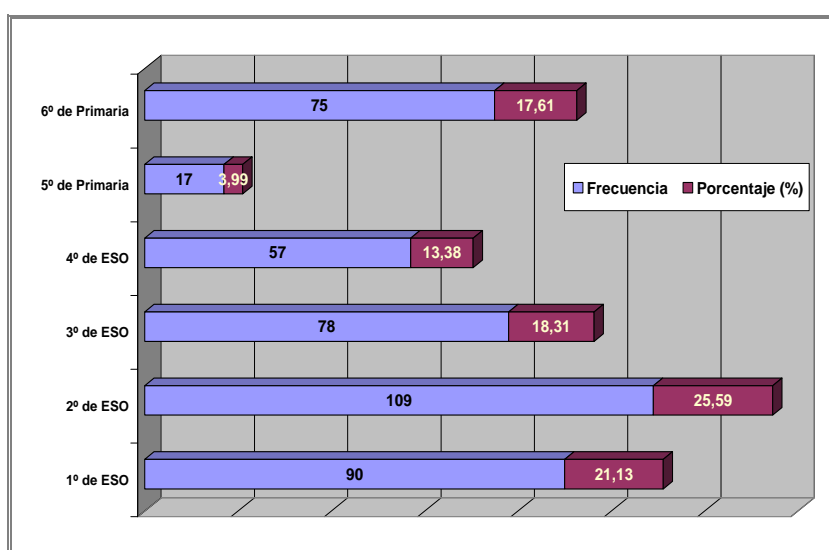


Gráfico 4.3.4.1.b. Niveles educativos del alumnado entrevistado.

Existen en la muestra, hasta veinte orígenes culturales en el alumnado entrevistado (ver tabla 4.3.4.1.c). Aunque la mayoría son españoles no gitanos (69.95%), también destaca la presencia de los originarios de Marruecos (9.86%), Ecuador (5.87%) y Rumania (2.82%).

País Origen	Frecuencia	Porcentaje	País Origen	Frecuencia	Porcentaje
<b>España</b>	298	69,95	<b>Brasil</b>	2	0,47
<b>Marruecos</b>	42	9,86	<b>Rep. Argentina</b>	5	1,17
<b>Golfo Pérsico</b>	1	0,23	<b>Rumania</b>	12	2,82
<b>Palestina</b>	1	0,23	<b>Lituania</b>	1	0,23
<b>Cuba</b>	2	0,47	<b>Rusia</b>	2	0,47
<b>R. Dominicana</b>	1	0,23	<b>Alemania</b>	1	0,23
<b>Colombia</b>	7	1,64	<b>Inglaterra</b>	8	1,88
<b>Ecuador</b>	25	5,87	<b>Senegal</b>	3	0,70
<b>Bolivia</b>	1	0,23	<b>Corea</b>	1	0,23
<b>Venezuela</b>	1	0,23	<b>Japon</b>	1	0,23
			<b>N</b>	<b>426</b>	<b>100,00</b>

Tabla 4.3.4.1.c. Países de origen del alumnado entrevistado.

Las características familiares del alumnado, es necesario tener presente que la familia, como institución social, no es igual en todas las culturas. En nuestra sociedad, la variación más reciente data de finales del siglo pasado, en la actualidad las unidades familiares son mucho más diversas y heterogéneas. Entre los factores que influyen en la constitución familiar actual encontramos:

- La incorporación de la mujer al trabajo.
- La baja tasa de natalidad.
- El aumento personas de tercera edad por encima de otros periodos como la infancia o la juventud.
- El fenómeno migratorio y la reagrupación familiar.
- Los procesos de adopción.
- El divorcio y los procesos de separación matrimonial.
- La posibilidad del matrimonio entre homosexuales y sus derechos familiares.

Creemos que, a pesar de estos cambios, el *ambiente familiar*, junto con la escuela y la sociedad, sigue siendo el núcleo principal en el desarrollo integral de la persona, influyendo, de manera especial, en el periodo de la infancia y la adolescencia.

Con respecto a la constitución familiar del alumnado entrevistado avanzamos varios tipos de unidades familiares encontrados.

- a) Alumnos nacidos en España cuando sus padres estaban recién llegados o establecidos aquí. Estas familias poseen un núcleo central estable compuesto por varios hermanos/as, padre y madre, y además tienden a una reagrupación familiar extensiva, ya que comienzan a reunirse en la sociedad de acogida abuelos, primos/as, tíos/as...
- b) Alumnos/as cuyo proceso migratorio es reciente, con la unidad nuclear familiar completa o incompleta, que suele estar constituida por el padre, la madre o algún tío/a del alumno que ejerce de tutor/a, de este modo el alumno/a vive en un entorno de espera a la reagrupación familiar del núcleo, padre, madre o ambos, mientras otros/as ejercen de tales.
- c) También apuntamos la existencia de alumnos/as cuya unidad familiar es monoparental, se trata de alumnos/as cuya única familia en el país de acogida es la madre, que en la mayoría de los casos ha emprendido el proceso migratorio debido a los problemas de separación o de maternidad en la soltería.
- d) Alumnos/as cuya unidad familiar está constituida por el padre o la madre, y el consorte de ambos, que sin ser padre/madre genético, ejerce de tal. En la mayoría de los casos, éste/a consorte es de origen español, aunque comienza a crecer el número de parejas entre ciudadano/as de diversos orígenes. Esto afecta, sin duda, en el desarrollo de los menores, tanto psicológica como intelectualmente.

- e) Una última tipología, es la de los menores no acompañados, cifrados en 2002 en 6329 por el informe de la Dirección General de Extranjería, la mayoría procedentes de Marruecos, aunque cada vez son más jóvenes los que llegan de otros lugares, como de países subsaharianos o de Europa del Este. En la actualidad son noticia por intentar entrar en Andalucía en pateras o en los bajos de camiones en tal cantidad que los centros de acogida en Granada no están preparados para admitir a más, encontrándose algunos en la calle, y, en el mejor de los casos alojados en centros de acogida, dónde el estado español ejerce su potestad, dónde, aún teniendo un tutor/a que ejerza como tal y la compañía de otros menores que sean como hermanos, ambos, tanto los de la calle como los acogidos, se encuentran, como señala el profesor Funes (2001), ante un cambio de vida drástico donde todo es extraño, en unos casos las viviendas, en otros los trabajos, en otros las personas, en otros las escuelas,...en definitiva y lo más importante para ellos, una sociedad donde los demás infantes y jóvenes *“no parecen ser iguales a ellos” ya que juegan, estudian y valoran componentes hasta ahora desconocidos para ellos*. Unos menores que arriesgando su vida se encuentran aquí con la gran responsabilidad de no sólo buscar un futuro para ellos mismos, sino para toda su familia, que ha vendido su pequeño rebaño para que pudiesen venir. Una familia que han dejado en el país de origen y con quienes esperan reagruparse allí o aquí, en un futuro incierto, pues ellos ha pasado de ser los menores “cuidados” y “protegidos” por la familia a ser los menores que velan por ellos mismos y por sus familias, a la que deben aportar sustento desde aquí, los menores se convierten en “padres de sus padres”.

A continuación, resumimos una serie de características, especialmente sensibles, que, de modo general condicionan el progreso en la integración social, escolar y cultural éstos menores:

- La existencia, en muchos núcleos familiares, de un ambiente hostil entre los padres.
- La actitud de los padres frente a la cultura y la escuela. Una actitud pasiva, ya que la principal atención se la lleva el trabajo. Padres que llegan a casa cansados (a última hora de la tarde), y que prestan poca atención a la educación escolar de sus hijos/as. Muchas personas inmigrantes viven en una cultura de subsistencia, dónde no se valora demasiado la educación de los menores.
- Qué duda cabe, que estas situaciones se agravan en el caso de hijos/as de familias que se ven obligadas a vivir con personas distintas al núcleo familiar por la imposibilidad de pagar un alquiler por familia.
- El viaje migratorio, de forma general, no sólo produce una desestructuración familiar en el menor, sino también, un desgarró cultural en la lengua, las costumbres...

En general podemos decir que el alumnado de origen no español tiene una estructura familiar amplia, que engloba a todas aquellas personas cuyos vínculos de unión se han estrechado al sufrir juntos el proceso migratorio o al compartir las dificultades propias de los procesos de integración en la sociedad de acogida. Personas del entorno del menor que juegan un papel muy importante en su socialización, ya que si en nuestra sociedad, son los abuelos/as la generación a tener presente por su influencia familiar en los infantiles, en el caso de los ciudadanos de origen extranjero, éste papel lo juegan el resto de familiares y personas cercanas por compartir períodos como los del abandono de un país y el establecimiento en otro, ya que la familia nuclear, se ve obligada a realizar extensas jornadas laborales.

Veamos algunos datos concretos sobre las 49 familias participantes en la segunda fase de la investigación (Gráfico 4.3.4.1.d.).

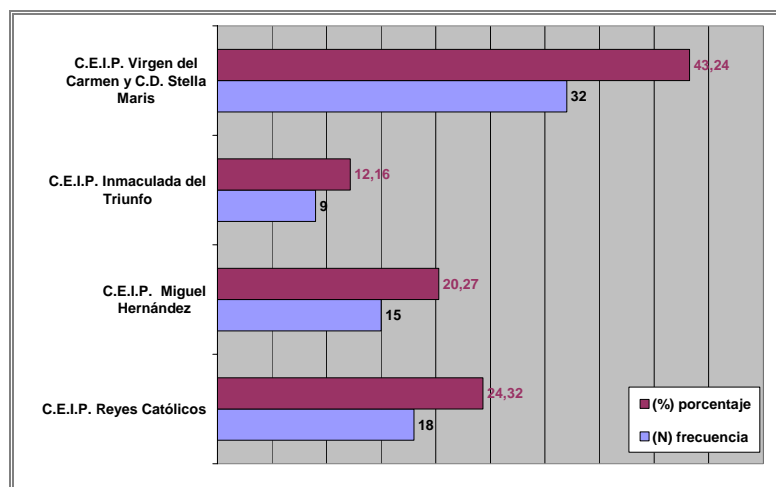


Gráfico 4.3.4.1.d. Centros escolares de referencia de las familias entrevistadas.

El 43,24% de las familias participantes residen en Castell de Ferro, estando sus hijos/as escolarizados en el C.E.I.P. Virgen del Carmen y asistiendo la mayoría al C.D. Stella Maris en horario de tardes. Otra importante proporción de familias participantes, el 24,32%, tienen sus hijos/as escolarizados en el C.E.I.P. Reyes católicos del Zaidín. El 20,27% los escolarizan en Casería de Montijo, en el C.E.I.P. Miguel Hernández, y en menor proporción, existe en la muestra un 12,16% de familias cuyos hijos/as cursan la Educación Primaria en el C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo.

De las 49 familias participantes, participaron a título personal 74 personas, de las cuáles un 58,11%, es decir 43, eran madres y un 41,89%, son padres de alumnado. Mayoritariamente se trata de familias compuestas por padres y madres jóvenes, más del 80% tienen menos de 45 años de edad, siendo destacable los progenitores que tienen entre 41 y 45 años (27,03%) y los que tienen entre 31 y 35 años de edad (24,32%).

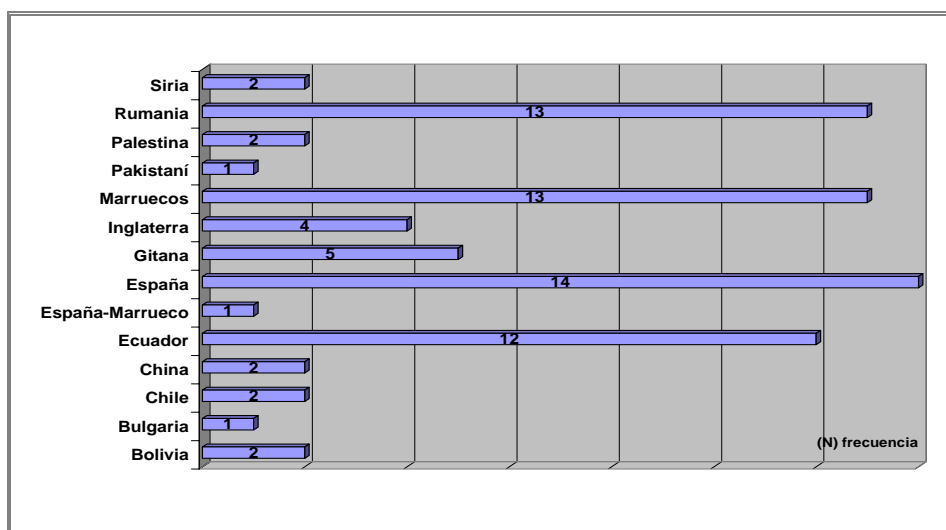


Gráfico 4.3.4.1.e. Países de origen de las familias entrevistadas.

Con respecto a los países y culturas de origen, podemos apreciar en el gráfico 4.3.4.1.e, que la mayor participación corresponde a familias españolas (14), árabe-magrebíes (13 Marroquíes, una de Siria, una de Palestina y una de Pakistán), Europeas del Este (13 de Rumania y una de Bulgaria), y latinoamericanas (13 de Ecuador, dos de Bolivia y dos de Chile), y en menor medida, gitanas (cinco familias) y comunitarias (cuatro familias inglesas). Por tanto, la muestra participante, es un reflejo de las culturas mayoritarias en los barrios y centros educativos multiculturales y de la presencia de inmigrantes y extranjeros en la sociedad en general.

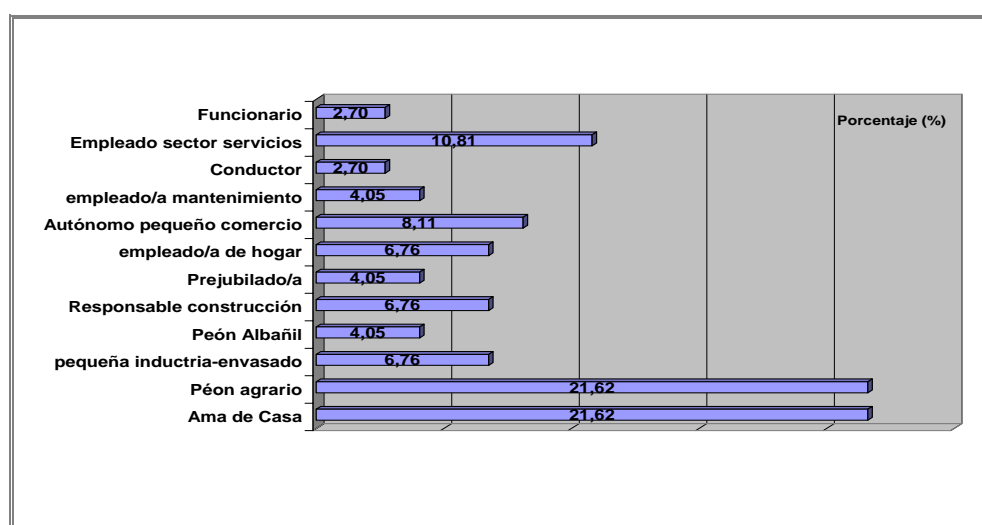


Gráfico 4.3.4.1.f. Empleos de las familias participantes.



Los principales empleos de los padres y madres participantes son peón agrario y ama de casa, ambos con un 21,62%. La dedicación a la agricultura, tanto en el caso de los hombres como de las mujeres se da en las familias de Castell, mientras que amas de casa son mayoritariamente mujeres residentes en la capital. al igual que la proporción de empleados en el sector servicios (10,81%) y autónomos/as dueños de pequeños comercios (8,11%). Otras labores como la de envasador/a de pequeña industria o responsable de construcción, también se da en la costa granadina.

#### 4.3.4.2. Docentes y PAS.

El 78,57% de los mismos, es de género femenino (33 maestras/PAS) , mientras que 9 son maestros/PAS (21,43%).

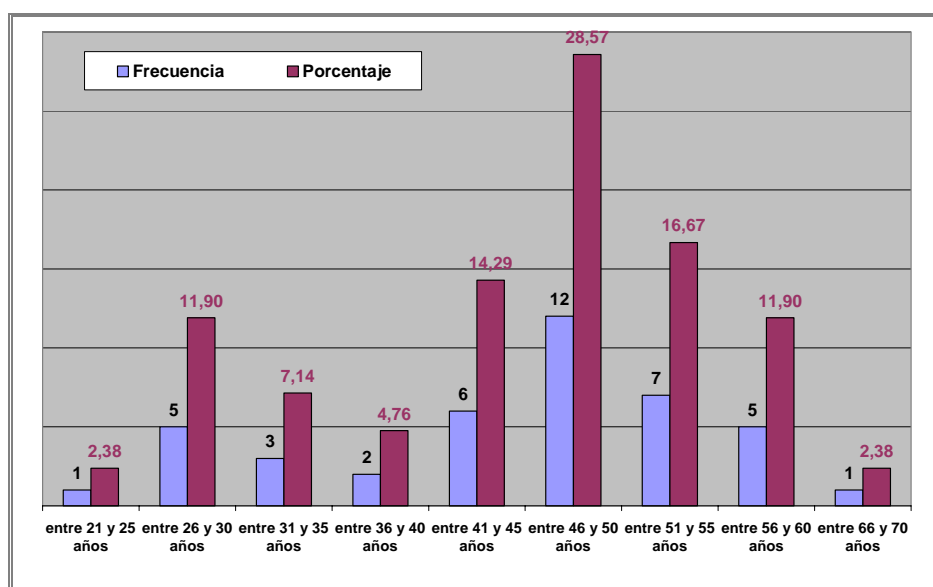


Gráfico 4.3.4.2.a. Edad de los docentes participantes en la investigación.

Con respecto a la edad de los docentes y PAS participantes, podemos hacer dos lecturas, la primera, lo más parecido a una curva normal si nos fijamos en las edades superiores a 36 años. Una curva que representa a la mayoría de los docentes y PAS, cuyo techo se centra en torno a la edad de 46-50 años (28,57%). La otra lectura es centrarse en el lado izquierdo del gráfico, donde apreciamos que destacan los porcentajes de 11,9% y del 7,14%, que corresponden a docentes de entre 26 y 30 años y de entre 31 y 35 años respectivamente. Éstos últimos mayoritariamente se encuentran en el centro educativo de la costa.

Al igual que sucede con las familias participantes, los/as docentes que en mayores cuotas han participado en ésta fase inicial de procesos de mejora del centro educativo han sido los de Castell de Ferro, C.E.I.P. Virgen del Carmen y C.D. Stella Maris, (35,71% y 7,14%) y también el C.E.I.P. Reyes Católicos del Zaidín (30,95%), y en menor medida, docentes del C.E.I.P. Miguel Hernández (19,05%) y del C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo (7,14%). (Gráfico 4.3.4.2.b. de la página siguiente)

Como veremos más adelante, las plantillas docentes de los centros están compuestas por un número determinado de docentes, que, con vistas a obtener índices de participación, si las comparamos con los docentes participantes, vemos como de una plantilla de 20 del Virgen del Carmen, han participado 15 de 24, del C.E.I.P. Reyes Católicos han participado 13 de 14; del C.E.I.P. Miguel Hernández, 8 de 14 y del C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo 3 de 17. Por último, del centro de Día Stella Maris ha participado el 50% de la plantilla docente, toda la que estaba presente el día festivo en que se visitó la institución. Se trata de una información válida para radiografiar inicialmente cuál es la disposición del profesorado a nivel individual a participar, ya que excepto en el centro de día señalado, en los demás CEIP's, las condiciones en que fueron invitados a participar fueron similares.

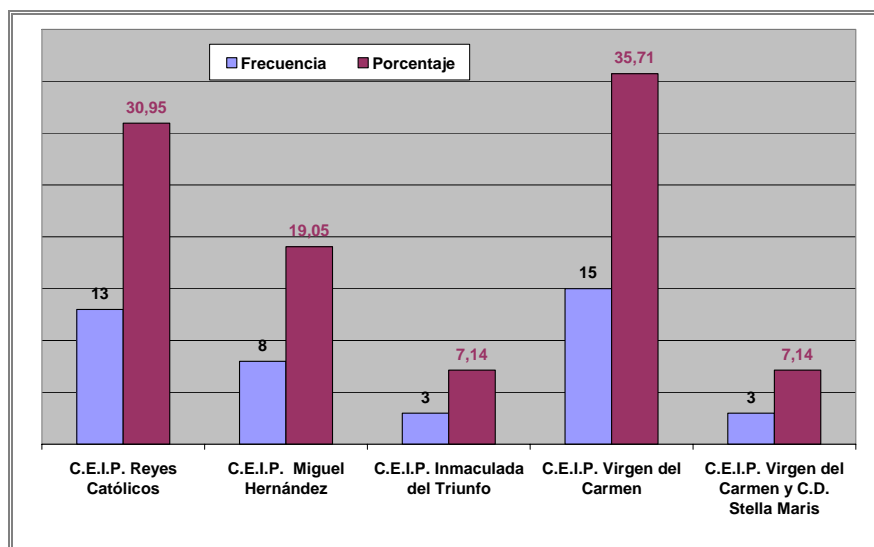


Gráfico 4.3.4.2.b. Centros de referencia de los docentes participantes en la investigación.

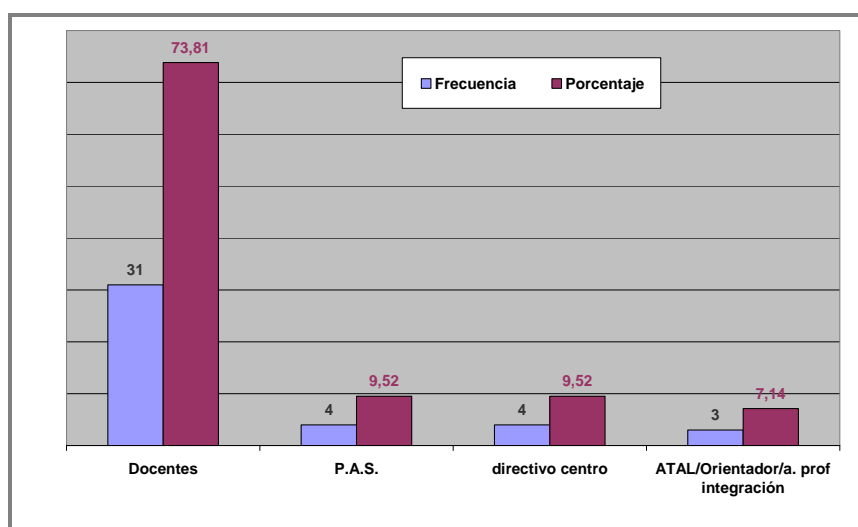


Gráfico 4.3.4.2.c. Cargo y responsabilidades de docentes participantes en la investigación.

Atendiendo a gráfico, podemos observar como más del 73% del personal de los centros es docente, el 9,52% es directivo, en la misma proporción son PAS y también se incluyen 7,14% de docentes externos al centro, dedicados a atender a la diversidad (una orientadora de zona, un profesor de ATAL, y un profesor de cultura islámica ).

#### 4.3.4.3. Referentes para la integración

Siete han sido los referentes para la integración social y cultural que han participado en la investigación, uno/a de cada grupo cultural establecido en los centros educativos y comunidades de referencia de estudio.

- Subsahariana- Europea comunitaria (Masculino). Mediador Intercultural Educativo en la Federación Andalucía Acoge.
- Marroquí (Masculino). Estudiante de doctorado en la Univ. Granada. Voluntario de jóvenes y niños/as de Granada Acoge.
- Latinoamericana. (Femenino). Gloria Riasco. Mediadora Intercultural en el ámbito social, educativo y laboral.
- Europea del Este. (Femenino) Elena Catrinescu. Estudiante de doctorado en Filología Inglesa, Referente para la población Rumana de Castell de Ferro.
- Argelia-Europea comunitaria. (Femenino). Sonia Salhi. Coordinadora proyectos de género en Anaquerando.
- Gitana. (Femenino): Rosario Maya. Diplomada en Magisterio y contratada por Fundación Secretariado Gitano.
- Española. (Masculino). Christian A. Sánchez Núñez, estudiante de doctorado en educación intercultural. Participa en el programa de apoyo a la lengua y cultura materna y de acogida de alumnado inmigrante en Granada.

Hemos incluido aquí, una breve referencia a la experiencia social, educativa y profesional de los participantes, de cara a conocer algunos aspectos que los legitiman como referentes para la integración social, educativa y cultural de las familias y el alumnado participante. Para ello, se les ha invitado a que ellos mismos, presenten un resumen autobiográfico.

- Elpidio Anthony, nacido el 16 de mayo de 1975 en Paris (Francia) con Ascendencia de Togo, es Mediador Intercultural de la Federación Andalucía Acoge y escribe acerca de sí mismo:



*Aunque no haya cursado ninguna formación reglada del ámbito social, la gran mayoría de mi experiencia "profesional" transcurre desde la animación sociocultural hasta la mediación intercultural.*

*Mientras mi formación universitaria me destinaba a trabajar (o por lo menos interesarme) en el ámbito de la gestión de empresas, mi experiencia personal me ha llevado de modo paralelo (y paradójico) desde muy joven a involucrarme en asuntos relacionados por la educación. En efecto, el hecho de ser hijo de inmigrante, de tener sus raíces en una provincia dicha muy conflictiva, donde la educación no formal (conocido aquí bajo el nombre reductor de "ocio y tiempo libre") es muy desarrollada, me llevo casi naturalmente a elegir el campo social como templo de mi vocación. Mi perfil me habría podido llevar en otros caminos "naturales" muchísimo más oscuros o brillantes: Desde el camino que lleva a ser un Zidane hasta donde Yusuf Fofaza pasando por lo de Azouz Begag, nuestro estilo (obligado) de vida ofrece muchas posibilidades. La gente que amamos, que forman parte de nuestra construcción colectiva e individual, son símbolos de excelencia o de derrumbe personal profundo. Y es esta gran diversidad de destinos (que uno puede muy fácilmente hallar en nuestros barrios franceses dichos conflictivos) que sigue alimentando día a día mi compromiso con la acción social.*

*Animador sociocultural, educador social y mediador intercultural han sido funciones que siempre han correspondido con mis afanes de contribuir a la justicia social. Este ánimo se ha vuelto aún mas intenso cuando tome contacto con la realidad granadina. De hecho, aquí me mueve el deseo de influir en que los chavales, sean cuales sean sus orígenes, no vivan las inmigraciones (que para mi incluyen a los gitanos) como un freno al desarrollo, devolviendo al menos las oportunidades que tuvimos en nuestro tiempo.*

- Mohamed Tassi, nacido en Marruecos, es doctorando en Biología en la Universidad de Granada y voluntario en la ONG Granada Acoge, se describe a sí mismo como sigue:



*Soy de origen y nacionalidad marroquí, me vine a España para proseguir mis estudios de tercer ciclo. ¡Llevo aquí ya 9 años!, cinco de ellos colaborando como voluntario en la asociación Granada-Acoge y más concretamente en el grupo Jóvenes y niños.*

*Durante estos años he tenido la oportunidad de constatar que la mayoría de los problemas y dificultades que encuentran los inmigrantes al establecerse aquí, son debidos a la falta de comunicación y no me refiero precisamente al idioma, si no simplemente a la transmisión de forma clara y concisa de información que permita el conocimiento mutuo. Si bien nuestra acción en seno del grupo de Jóvenes y niños ha estado ubicada por lo general, al menos hasta hace poco, dentro del marco de la educación no formal buscando y creando espacios de encuentro y conocimiento, no cabe duda del rol que los centros de educación formal juegan como institución de socialización de los alumnos, y por que no del resto de agentes educativos.*

*De aquí mi especial interés en este trabajo y mi curiosidad por valorar hasta que punto se esta cumpliendo este rol de espacio abierto y integrador y que dificultades lo limitan. Mis expectativas se centran en aprender tanto de las experiencias propias durante el desarrollo del proyecto como de las de los compañeros y lograr una visión más real de la situación y problemática educativa.*

- Gloria Riascos, nacida en Colombia, es orientadora laboral y empleada en servicios sociales de ONG,s, ésta es su propia descripción:



*Me llamo Gloria Riascos Prado, nacida en Cali, Colombia. Hice estudios de Secretariado Administrativo y trabajé e el sector de la Empresa Privada durante 14 años, adquirí valores de comportamientos laborales para los cuales he podido enfrentar en el día a día donde quiera que trabaje. Llegue a España en el año 2001 trabajé en el cuidado de personas mayores y por otro lado me preparé como mediadora Intercultural. Todos estos logros a través de una trabajadora social que tiene mucho valor en mi camino de superación.*

*En el año 2004 ingrese a trabajar en Granada Acoge donde me brindaron la oportunidad de ejercer un cargo para lo cual me había formado previamente y donde además continúe mi formación como mediadora intercultural, ya con asistencia a cursos de más horas y haciendo énfasis en la mediación desde varios ámbitos, siendo los más notorios, en el área socio-educativo y servicios sociales.*

*Mi inserción en la vida laboral de España ha sido lenta pero con mucha seguridad por haber adquirido conocimientos amplios con bases sólidas y puedo decir que frente a otras personas me siento muy privilegiada por este tema. He avanzado profesionalmente y con toda esta trayectoria laboral creo poder ejercer y desarrollar trabajos con respecto a la mediación.*

▪ Elena Catrinescu, nacida en Iasi (Rumanía), es doctoranda en filología inglesa en la Universidad de Granada, y a continuación, nos presenta su breve relato de vida:



*Soy Elena Catrinescu, de 32 años y soy (todavía) ciudadana rumana. Nací en Iasi (norte-este), una ciudad cultural que vio nacer la primera universidad del país y una de las corrientes literarias más prestigiosa en la historia de nuestra literatura. Aquí es donde estudié para enfermera, trabajé como tal y luche para una plaza en la Universidad, Facultad de Letras, especialidad Lengua y Literatura Italiana y Lengua y Literatura Inglesa. Aprobé los exámenes de fin de carrera como también los exámenes de licenciatura que dan derecho a la graduación en junio del 1997, ya con una hija de 2 meses. El mismo año nos trasladamos a Oradea (oeste) dónde enseñé inglés como profesora sustituta en un colegio público. El año siguiente nació mi segunda hija y conseguí traducir (de italiano a rumano) y publicar un libro de espiritualidad cristiana. El mismo año, 1998 apruebo las oposiciones para Iasi y paso a ser titular de una plaza de profesora de inglés en Iasi. Traduzco un segundo libro en colaboración, que también se publica y difunde. Posteriormente nos trasladamos a Blas (centro del país), donde nació nuestro tercer hijo y donde permanecemos hasta venir a España.*

*Conocer diferentes zonas de mi país, el hecho de ser una persona creyente y esposa de un sacerdote de la Iglesia Católica de Rito Bizantino ha hecho abrir de una manera insospechada el abanico de mis preocupaciones, mientras que las dificultades encontradas y a menudo la falta de apoyo me ha fortalecido interiormente.*

*Llegamos a España en febrero de 2002 con una misión determinada: misionar a las comunidades rumanas de la Provincia de Granada, que expresaron su deseo de tener un sacerdote de su rito en una petición dirigida a los Arzobispos de Blaj y Granada. Los primeros tres años vivimos en La Mamola, cerca de Castell de Ferro, la comunidad rumana más numerosa de Granada y una de las más importantes de Andalucía.*



*En el mismo año y a pesar de la gran distancia de Granada, empecé mis estudios de doctorado en filología inglesa en la Universidad de Granada. El periodo de docencia fue muy estimulante y una manera de conocer el sistema educativo de grado universitario de España.*

*Actualmente vivo en Granada y trabajo de empleada de hogar. Este año estoy llevando a cabo mi trabajo de investigación tutelada. El año pasado lo dediqué al estudio para la homologación de mi licenciatura a Licenciado en Filología Inglesa, ya que las leyes existentes no contemplan la homologación, también de la Filología Italiana.*

*Mi interés académico es (demasiado) amplio: Enseñanza Asistida por el Ordenador (CALL), análisis del discurso (DA), sobretodo la teoría del conocimiento, lingüística del corpus, sobretodo el corpus multimodal. Otros temas de interés para mi incluyen la inteligencia artificial, lógica, medicina forense, Relaciones Protocolares y Relaciones Humanas. Mis aficiones son: los idiomas, la esgrima, el punto de cruz, las nuevas tecnologías y conocer otras culturas.*

- Sonia Sahlí, nacida en Francia con ascendencia argelina, es coordinadora de mujeres en la asociación gitana “Anaquerando”. Dice de sí misma:

*Mi nombre es Sonia. Nací en el año 1976, en los denominados “suburbios” de Paris, en una ciudad llamada Saint Denis...y crecí en otra ciudad muy cercana, Drancy, a unos 4 kilómetros de Paris. Mis padres se criaron en la Alpujarra Argelina, una región preciosa denominada Kabylie.*

*Estudie Historia y luego opté por especializarme en Relaciones internacionales, ya que siempre me ha fascinado la construcción histórica de los pueblos y la borrosa línea delimitadora entre factores endógenos y factores exógenos.*

*A los 17 años empecé a trabajar, en paralelo de los estudios, como animadora sociocultural en una asociación de barrio. Allí aprendí muchísimo de lo que hoy sé y soy. Luego, entré en Médicos Sin Fronteras, y, en el año 2002, me mude a Granada...en principio para una temporada de 4 meses...y pronto harán 4 años.*

*Actualmente en Granada, trabajo para la Asociación Gitana Anaquerando, concretamente en el desarrollo de proyectos para la inserción social y cultural de las mujeres gitanas. También en Granada he trabajado en otras ONGs, de animadora sociocultural y de mediadora intercultural.*

- Rosario Maya, nacida en Motril (Granada), es diplomada en Magisterio y voluntaria en la Fundación Secretariado Gitano de Granada. Ésta es su propia descripción:



*Mi nombre es Rosario Maya Santiago, nací en Motril, hermoso pueblo de Granada hace 22 años. Me he criado en un seno familiar de clase media, mis padres desde muy pequeña se han preocupado e interesado por mi educación. He estado en colegios privados religiosos hasta la edad de dieciocho años; que llegue al instituto, para hacer bachillerato. Después vine para Granada a estudiar Magisterio de Primaria.*

*Mis padres se han implicado, mucho, como he dicho anteriormente en mi educación, sobre todo me han enseñado a ser persona, independientemente de mi etnia, porque yo soy gitana, pero ante todo soy persona, mi sentimiento y mi forma de ser no viene implícita por mi etnia. Mis padres me han enseñado a ser yo misma, a defender mis derechos y a cumplir mis deberes. A lo largo de mi vida en ningún momento me he sentido infravalorada o rechazada por mi raza.*

*Mis intenciones son demostrar a la gente que: el ser gitano, es bonito y no tiene porque verse unido a cosas que implican vandalismo, suciedad o pobreza. La sociedad debe de conocernos antes de juzgarnos. Los prejuicios son las voces de otros.*

*Me encantaría que los niños gitanos de hoy, que son el futuro, tuvieran unos padres como los míos, para que ellos creyeran en ellos mismos y crezcan con unos valores más abiertos a los demás. Entre todos debemos de cambiar la sociedad y ayuda a las etnias menos favorecidas.*

#### 4.3.5. Recogida de Información:

##### 4.3.5.1. Técnicas de recogida de información:

##### 4.3.5.1.1. Entrevistas

Dado nuestro objeto de estudio inicial, la familiarización con el entorno social: escuela, familia, amigos y comunidad de la población escolar de centros multiculturales de la provincia de Granada, mediante el conocimiento de características familiares, los procesos de escolarización, el conocimiento de circunstancias personales, contextuales, y, teniendo en cuenta el nivel evolutivo de los participantes, se ha estimado utilizar la entrevista semi-estructurada<sup>20</sup> con base en un cuestionario previo. Utilizándose, para conocer a las actuaciones educativas desarrolladas específicamente para la integración escolar, cultural y social de estos/as jóvenes, además de la técnica anterior, la entrevista abierta a docentes clave en la respuesta educativa intercultural.

#### *Entrevista semi-estructurada:*

Como decíamos, la entrevista semi-estructurada, ha dispuesto de un guión o protocolo que ha sido construido como un cuestionario base que permitiese la organización de preguntas en dimensiones y la categorización y codificación de respuestas.

---

<sup>20</sup> La entrevista, en una revisión de investigaciones realizada por Goenechea (2003), es la técnica de recogida de datos más usada en investigaciones centradas en el ámbito multicultural.

Para la construcción del cuestionario hemos seguido los siguientes pasos propuestos por (Buendía, 1998):

1º/ Mediante la revisión de la literatura existente, los estudios previos realizados así como mediante análisis secundarios de documentos oficiales como censos de escolarización, documentos escolares y entrevistas informales con el equipo directivo, docentes y responsables de la organización, gestión y dirección de la Atención Educativa al alumnado inmigrante en Granada, se han obtenido las líneas de localización de variables a diagnosticar en:

- La familia, el centro escolar, el grupo de pares, asociaciones, entidades sociales, deportivas..., el proceso migratorio y las expectativas de futuro.

2º/ Para la obtención de cuestiones clave sobre las que recabar información para responder a los objetivos planteados, se han seguido los procesos de:

a) Deducción en la revisión de la Literatura.

Fuente Z. Cuestionarios de la obra de Teresa Aguado. Diversidad cultural e igualdad escolar. MEC.D.CIDE.1998.

b) Análisis de contenido de instrumentos utilizados en otras investigaciones de Educación Intercultural.

Fuente A: Informe acerca de la escolarización del alumnado inmigrante en España. Defensor del Pueblo. 2003.

- A1 Encuesta para alumnos/as
- A2 Encuesta de contexto
- A3 Encuesta a Familias
- A4 Encuesta a profesorado
- A5 Encuesta a la dirección del centro escolar

Fuente B. El entorno Familiar de los menores inmigrantes de origen extranjero escolarizados en Madrid. Universidad Pontificia de Comillas. Madrid 2003.

- B1 Entrevistas a familias inmigrantes.
- B2 Entrevistas al personal docente

Fuente C. La educación Intercultural como respuesta a la diversidad en una escuela integradora. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. 2000.

- C1 Entrevista a los equipos directivos de centros.
- C2 Entrevista dirigida al profesorado
- C3 Entrevista a padres
- C4 Entrevista a padres inmigrantes
- C5 Entrevista a alumnos cultura mayoritaria
- C6 Entrevista a alumnos inmigrantes

- c) Reflexión acerca de la información necesaria para responder a los objetivos del estudio. Fuente E. Elaboración Propia

3º/ De estos tres procesos mencionados se obtuvieron 7 grandes categorías cuyo conocimiento se ajustaba a la descripción del entorno social (Familia, escuela y amigos/as) del alumnado escolarizado en centros educativos de carácter multicultural.

Estas siete categorías, dimensiones o apartados fueron: Identificación o datos personales; Datos migratorios; Datos familiares; Datos escolares; Opinión sobre la diversidad cultural en el centro; Relaciones entre Familia y Escuela; El contexto: amigos y circunstancias.

4º/ En cada una de éstas dimensiones y, tomando como base las fuentes referenciadas (A, B, C, D, E, y Z) se obtuvo una relación de ideas o cuestiones a incluir en el cuestionario y que venían a concretar la información requerida para cumplir con la finalidad perseguida.

5º/ En este momento del proceso se tabuló y editó un cuestionario piloto con las 7 dimensiones y un total 123 cuestiones con respuestas de opción múltiple cerrada (Anexo 7.2.1., Cuestionario inicial), el cuál fue revisado mediante juicio de expertos por:

- *Una catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en educación de la Universidad de Granada.*
- *Una profesora de Pedagogía de la Universidad de Lisboa.*
- *Una profesora de la Universidad de Almería especialista en Investigación y Evaluación en Educación Intercultural.*
- *Una mediadora intercultural en el ámbito educativo de la ONG. Granada Acoge.*
- *Cuatro profesores del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada.*

En general, estos procesos de revisión, admitieron la adecuación y validez del cuestionario y su contenido para la consecución de las finalidades perseguidas, estableciéndose una serie de recomendaciones a tal efecto:

- Acortar el número de preguntas por considerarlas excesivas. Se eliminaron algunas cuestiones, seleccionándose aquellas que incidían de una manera más directa en la finalidad del estudio.
- Homologar los tipos de respuesta estructurada que se ofrecían, dando así una coherencia lógica de respuesta.

- Habilitar en algunas cuestiones la posibilidad de una respuesta breve abierta, pues la información a obtener sería más rica.
- Ajustar el vocabulario empleado al nivel evolutivo de los alumnos, para lo cuál sería interesante pasar una entrevista piloto a sujetos de características similares a la muestra.

6º/ El seguimiento de las indicaciones del grupo de expertos dio lugar a un cuestionario finalmente conformado por las siete dimensiones consideradas fundamentales y una reducción, homologación, y ordenación de ítems y opciones de respuesta con inclusión de respuestas abiertas en algunos casos.

Además, se realizó una entrevista piloto con 4 menores de origen marroquí del programa de jóvenes y niños/as de la ONG Granada Acoge, escolarizados tres de ellos en Educación Secundaria Obligatoria y uno de ellos en el tercer ciclo de Educación Primaria. Ello sirvió para ajustar definitivamente el vocabulario a emplear y reformular algunas de las cuestiones para su ajuste semántico al nivel psico-evolutivo y social de la etapa preadolescente y adolescente de estos alumnos/as.

7º/ Finalmente el cuestionario base quedó formado siete dimensiones o apartados con un total de 69 preguntas de las cuáles 4 son de respuesta abierta, 18 son respuestas de opción múltiple dejando una opción final de respuesta breve abierta, y el resto son cuestiones de respuesta múltiple cerrada (tres/cuatro opciones en la mayoría de ellas). Se adjunta en el Anexo 7.2.2 el cuestionario base final y guión de la entrevista.

Esto facilitó el trabajo de categorización y codificación de respuestas, ya que se hizo una categorización a priori en el caso de las cuestiones con opción múltiple cerrada, y una categorización a posteriori mediante análisis de contenido de aquellas respuestas abiertas como explicaremos al abordar el análisis de los datos.



Las características técnicas del cuestionario elaborado son:

- Amplitud reducida considerablemente en el proceso de elaboración, podría ser considerado extenso si éste no fuese la base de una entrevista personal.
- Existe un orden lógico de preguntas según las dimensiones de análisis.
- Se da a conocer al inicio del mismo la información necesaria con respecto al propósito de la recogida de información.
- Las preguntas son claras y concretas, adecuadas al nivel de los sujetos maestres. A la vez éstas están relacionadas con los objetivos de la investigación. (Kerlinger, 1985).
- El tipo de preguntas utilizadas según la respuesta son:
  - Cerradas de alternativa y categorizadas (Nominales, Excluyentes o Mixtas), y ,...
  - Abiertas que según el contenido: de identificación, de unión, de hechos, de informaciones, de intencionalidades, de opiniones, motivos y aspiraciones. Ajustando así la información requerida en cada cuestión a la pregunta realizada.
- Todas las preguntas requieren información que los sujetos maestres poseen.
- Ser ha procurado la aceptabilidad social del instrumento caracterizándolo de confidencial y utilizando preguntas no comprometedoras, aún así, en último término se respeta la libre opción del sujeto por responder o no a determinadas cuestiones.

En la entrevista utilizada, según la situación considerada de encuesta y de información se han respetado los tres momentos básicos: Introducción, desarrollo y final, pues si bien, al principio se les explica la finalidad y confidencialidad del estudio, se empieza por la realización de preguntas identificativas de carácter introductorio, a continuación el grueso de la entrevista se refiere a sus datos de familiares, migratorios y escolares y de actitudes, que son preguntas de mayor reflexión, por último para terminar se le termina preguntando de nuevo por temas más livianos como los amigos o sus circunstancias contextuales más inmediatas. Se ha procurado durante todo el proceso un ambiente positivo, culminado con la complicidad final de invitar formalmente al alumnado a participar en actividades de acampada, esquí o deporte de la asociación Granada Acoge.

El registro ha sido mediante lápiz y papel a un ejemplar del cuestionario base de forma simultánea .por parte del entrevistador, lo que permitido a la vez que anotar las respuestas directamente por su diseño estructurado de fácil localización respuestas, tener a la vista el guión o protocolo de respuestas.

Ahora bien, la entrevista como *“proceso de comunicación, en el transcurso del cuál el entrevistado responde a cuestiones, previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador”* Buendía, (1998:127), no está exento de posibles riesgos o limitaciones como son:

- El requerimiento de una gran preparación, habilidad y experiencia por parte del entrevistador, cuidando especialmente la empatía con el sujeto y la información no verbal de la interacción, siendo aconsejable una actitud que se mueva en el eje paternalista-de amistad.

- La definición clara y operativa de lo que se va a obtener información.
- Un gran conocimiento del tema y de los sujetos con los que trabajar.
- Una planificación óptima de la entrevista.

Por último vamos a citar una serie de características que han cumplido las entrevistas realizadas con base en el cuestionario y que han contribuido a mejorar la calidad de la información recogida (objetividad).

- o Estructuración de preguntas y respuestas.
- o Uso de categorías de registro previamente definidas.
- o Uso de categorías establecidas a posteriori mediante análisis de contenido en función de la información requerida.
- o Ordenación de las preguntas en dimensiones y de las respuestas en racimo y pautas, facilitando así varias alternativas de respuesta.
- o Entrenamiento en el registro y tabulación de información.
- o Transparencia de las preguntas y claridad de lenguaje.
- o El uso de preguntas referentes a acontecimientos determinados.
- o El asegurar la confidencialidad de la información.
- o Contrastación de las respuestas.
- o La evitación de sugerencias.
- o Realización de la entrevista en un contexto familiar y cercano al alumno, introduciéndose el entrevistador en el campo de estudio.

*Entrevista no estructurada:*

Es la más utilizada en los estudios exploratorios (Buendía, 1998:212), la flexibilidad es total, y el entrevistador tiene libertad par actuar en cada caso.

Exige un nivel alto de preparación del entrevistador, pues deberá ir acomodando y sugiriendo nuevas preguntas en función de las cuestiones que le interesan conocer. En nuestro caso se ha tratado de una entrevista no estructurad focalizada, en la cuál, las respuestas educativas a la presencia de alumnado de varias culturas en el centro escolar, ha sido el tema a indagar.

También ha sido incidental en cuanto a la elección de la persona entrevistada, informantes claves por su experiencia profesional en relación al interés del estudio. Al respecto, la profesora Colás (1999:229), también nos habla de la importancia en la recogida cualitativa de datos de *“el significado de la experiencia”* del entrevistado a través de su discurso. Para ello, es el investigador se ha de asegurar que el entrevistado tiene una experiencia vital relacionada con el tema de interés.

Es por eso que partiendo, de las lecturas realizadas y el conocimiento de políticas y programas propuestos, y dada la circunstancia de estar recogiendo información procedente de alumnado de centros educativos multiculturales, cuándo la ocasión lo permitió, se tuvo un encuentro con directores/as, jefe de estudios y profesores/as de ATAL. En tal encuentro, una vez hechas las presentaciones formales, se procuró, que la comunicación y la obtención de información girase en torno a las siguientes cuestiones:

- ¿Soléis tener algún problema con el alumno de otros países?
- ¿Hay algún profesor/a especial para éste alumnado?
- ¿Cómo os las apañáis cuando llega un alumno que no sabe español?
- ¿Qué crees que se debería hacer para avanzar?
- Tiene que ser difícil trabajar con éste alumnado...

#### 4.3.5.1.2. Escala de Valores Interpersonales (SIV).

Después de revisar algunos instrumentos para la medida de valores (el cuestionario de valores de Rokeach, 1973; La escala de valores Schwartz 1990, El inventario de valores de Hall-Tonna (1989); The Chinese value survey de Bond (1991), nos ha parecido la Escala de Valores Interpersonales (SIV) de Gordon en su versión española, un instrumento idóneo para emplear en esta investigación por varias razones: por su rapidez de aplicación, su sencillez de respuestas, su manejabilidad y asequible comprensión para todas las personas independientemente de su nivel formativo y cultura, por tratar con proposiciones contextualizadas y por haber sido aplicado con anterioridad en diversos contextos.

Además, han sido tenidas en cuenta, para la elección de este instrumento, las circunstancias reales observadas, dificultad de acceso a las familias, el uso de varias lenguas para la comunicación, existencia de varias personas para la recogida de información,...Éstas circunstancias han sido solventadas en parte por la facilidad de aplicación de la escala y en parte por la confianza, la mediación y la traducción que han llevado a cabo los/as referentes para la integración participantes.

También, este instrumento, ha sido seleccionado entre otros, por dirigirse a los valores sociales, señalados por Lara (2001) y por Salmerón (2004), como aquellos valores con un alto índice de proporción en la transmisión de valores, conclusiones a las que han llegado en sus respectivos estudios sobre valores educativos.

Inicialmente se pensó recoger información solamente de las familias del alumnado, con objeto de elaborar guiones de valores de base (siempre y cuando no existieran diferencias significativas), para establecimiento de grupos de discusión y consenso en torno a valores interculturales a incluir en los documentos educativos.

Ahora bien, se estimó conveniente, complementar la información sobre los valores reflejados en las comunidades procedentes del personal de los centros educativos, y poder establecer comparaciones directas con otros los otros agentes familiares de la comunidad, obteniendo así una información axiológica más completa de cara al el proceso de construcción al establecimiento de procesos de diálogo que resultarán en un proyecto educativo intercultural.

Esta decisión se basó en que aquello que reflejan los documentos escritos de los centros educativos, (analizados de otro modo en esta investigación) no siempre responden a la realidad escolar (Bolívar, 2002), o como argumenta Colás (1998:266):

*“Algunos documentos externos son buenos indicadores de la dinámica de los sistemas educativos y escolares, mientras que en otras ocasiones son la expresión directa de los valores de quiénes administran los centros”*

#### *Características del instrumento:*

El SIV (Survey of interpersonal Values), es una escala de valores interpersonales elaborada por Gordon, LV (1976), del Science Research Associates Inc. (Chicago), adaptada al contexto español por Forteza, J.A. y actualizada por la División I+D de TEA Ediciones, S.A. Es de administración individual y colectiva a adultos con una duración aproximada de 15 minutos.

El instrumento mide valores que implican relaciones interpersonales. El contenido de interés está determinado por la forma en que una persona se relaciona con las demás y los otros se relacionan con ella. Al ser los valores interpersonales, en conjunto, estimados favorablemente o considerados socialmente aceptables, el objeto de medida fue la relativa importancia atribuida por el sujeto a cada uno de ellos. Consecuentemente se utilizó un método de elección forzosa.

Las dimensiones incluidas son suficientemente independientes entre sí. Con este objeto, se empleó el análisis factorial para establecer un conjunto de dimensiones ortogonales e identificar los elementos altamente correlacionados con cada una de las dimensiones.

Actualmente, el cuestionario que se utiliza en España, responde a la significación y a los principios originales de L.V. Gordon, ya que las puntuaciones de todas las escalas se distribuyen con normalidad y los valores estadísticos permiten asegurar su utilidad en diversas áreas de aplicación e investigación, entre ellas, la inclusión en proyectos de investigación relacionados con semejanzas y diferencias en los valores relacionados con el ajuste personal, social, familiar y profesional del individuo o el cambio de valores típicos de grupos diferenciados en el transcurso del tiempo. (Manual del SIV, L.V. Gordon 6º Ed. Revisada y ampliada, 2005).

La puntuación es el número de elecciones de elementos correspondientes a cada escala. La escala, y su baremación en diferentes muestras, mide el grado o intensidad relativa de cada uno de seis valores interpersonales.

Una forma de medir los valores individuales consiste en determinar lo que una persona considera importante. Desde esta perspectiva, el Cuestionario de Valores Interpersonales (SIV) intenta ofrecer medidas dentro de un segmento del dominio de los valores justamente aquel que implica relaciones de un individuo con los demás.

- **Aceptación o Estímulo (A ó S):** Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración.
- **Conformidad (C):** Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas; hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista.
- **Reconocimiento (R):** Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás.
- **Independencia (I):** Tener el derecho a hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio.
- **Benevolencia (B):** Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los poco afortunados, ser generoso.
- **Liderazgo (L):** Estar al cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder.

La escala en responder a treinta series de tres proposiciones o tríadas. En cada tríada el sujeto debe elegir la proposición que para él es más importante y la que lo es menos. Dentro de cada tríada están representadas tres diferentes dimensiones de valor. Las tres proposiciones de cada grupo han sido igualadas en cuanto a deseabilidad social mediante una comprobación de índices de preferencia de valores (Gordón, 1953b). De este modo se ha reducido al mínimo la probabilidad de que la elección del individuo esté condicionada por la aceptabilidad de la respuesta.



Echevarría (1969), en el contexto español, fue quién estudio la consistencia interna del SIV. Utilizó tres métodos: la fórmula 20 de Kuder-Richardson, las fórmulas de Gulliksen (normal y abreviada) y el método de las dos mitades. Para la aplicación de la fórmula de Kuder-Richardson se considera cada tríada como un bloque de elementos unidos y se han elegido como respuestas correctas tanto la del elemento que pertenece factorialmente a la escala, como las de las dos alternativas contrarias de los otros dos elementos que la integran.

Éstos son los índices de fiabilidad del SIV obtenidos por Echevarría (1969), sobre una numerosa muestra de estudiantes universitarios. (Tabla 4.3.5.1.2.a)

	Métodos				
	KR-20	Gulliksen	Gulliksen-Abreviado	Dos Mitades	Dos mitades con Índice corrector Spearman-Brown
S/A	0,78	0,91	0,92	0,61	0,76
C	0,72	0,84	0,83	0,63	0,77
R	0,73	0,90	0,92	0,60	0,75
I	0,85	0,92	0,91	0,65	0,79
B	0,79	0,89	0,87	0,67	0,80
L	0,85	0,93	0,92	0,72	0,83

Tabla 4.3.5.1.2.a Índices de Fiabilidad del SIV. Versión española.

Ahora bien, en nuestro estudio, para asegurarnos que la información recogida a través del SIV, fuese fiable, hemos codificado, más allá de la plantilla de corrección estandarizada, las respuestas dadas por los sujetos, es decir, proposición más importante, menos importante y en blanco, en cada uno de las treinta tríadas (noventa ítems).

Ello, a efectos de calcular la consistencia interna, nos ha posibilitado calcular el alfa de Cronbach para cada una de las seis dimensiones de valor analizadas. Siendo en todos los casos el alfa superior al 0,627. (A continuación se adjunta una tabla con los índices de las dimensiones de estudio).

	Válidos	Excluidos	N	% Válidos	Alfa de Cronbach	N de elementos
<b>Dimensión de valor A –</b>	115	1	116	99,1	,627	16
<b>Dimensión de valor R –</b>	116	0	116	100,0	,700	14
<b>Dimensión de valor I –</b>	115	1	116	99,1	,800	16
<b>Dimensión de valor B –</b>	116	0	116	100,0	,781	14
<b>Dimensión de valor C -</b>	115	1	116	99,1	,736	13
<b>Dimensión de valor L - Liderazgo</b>	116	0	116	100,0	,704	17

Tabla 4.3.5.1.2.b. Índices de fiabilidad en la aplicación propia del SIV

La validez del instrumento es justificada en base al análisis factorial realizado en la identificación de elementos y también en base a la relación de los resultados del SIV con otras medidas de rasgos cognitivos, actitudinales o de personalidad. A este respecto, el estudio más amplio sobre la validez del SIV, lo realizaron Crespo Calabria y otros (1965), en él se ofrece la validez empírica del SIV sobre la comparación de las puntuaciones medias de diversas muestras representativas de grupos claramente diferenciados por la situación socio-ambiental de sus componentes.

En el caso de la utilización del SIV con familias de origen inmigrante que no dominaban el español, los referentes para la integración que dominaban las lenguas de origen han hecho de intérpretes. Ahora bien, con objeto de homologar el proceso de recogida de información (a través de la lectura y respuesta personal a los ítems), con el resto de la muestra, y para asegurarnos una validez de contenido de las traducciones, los ítems se han traducido al inglés, al rumano y al árabe, presentándose por escrito a las familias. (Anexo 7.3.).

La validez de contenido se considera cubierta, en primer lugar por haber sido realizada por los propios referentes para la integración social y cultural que dominan los códigos culturales de ambas culturas, la de origen y la de acogida. En segundo lugar, porque las reacciones de los padres y madres, han sido las mismas que en el resto de casos, planteándose las dudas de elección de ítems de elección era forzosa, y en tercer lugar, porque en el análisis de la consistencia interna de respuestas dadas, el alfa de Cronbach al igual que en los otros casos, superior al 0,69.

#### 4.3.5.1.3. Análisis de contenido.

Al acercarnos a las técnicas cualitativas de carácter indirecto para la recogida de información, encontramos el análisis de documentos oficiales, el cuál se puede clasificar en una tipología interna/externa. Los documentos de orden interno son aquellos documentos de una determinada entidad o institución que regulan cuestiones tales como la organización, el funcionamiento, el poder de las instituciones educativas, los compromisos o los valores. Y los documentos externos son:

*“...aquellos materiales producidos por el sistema escolar para su comunicación con elementos externos...” “...útiles para comprender la perspectiva oficial sobre los programas escolares...” “... y otros aspectos del sistema escolar...” “...Pueden ser utilizados de forma más correcta si conocemos quién los ha emitido y porqué razones, es decir, su contexto social.”*

Colás (1998:266)

En este trabajo, se ha realizado un análisis axiológico de los objetivos del plan andaluz de atención educativa del alumnado inmigrante y de las finalidades educativas de los cinco centros participantes. Para ello, después de una revisión de clasificaciones axiológicas (Hall-Tona, 1989; Marín Ibáñez, 1993; Gervilla, 2000; Salmerón, 2004), hemos optado por utilizar la clasificación de valores de Arroyo (1999) por varias razones:

- a) En primer lugar por tratarse de un propuesta integradora de otras, ya que Arroyo (1999) partiendo del modelo axiológico de Gervilla (1993, 1997), recoge valores y categorías de otras clasificaciones y trabajos [Scheler (1941), Marín (1976), Alcántara (1988), Bartolomé (1982), Gervilla (1992), Donoso (1992), Llopis (1994), Casares (1995) y Peñafiel (1996),]
- b) En segundo lugar por tratarse de una sistematización de valores completa para educar a un modelo integral de hombre.
- c) Por ser una clasificación que admite la dimensión de singularidad y apertura de las personas hacia su entorno, incluidas las relaciones interpersonales, estando, por tanto, incluidos en ella, los valores analizados en las familias y docentes a través del SIV.
- d) Por ser una clasificación detallada dónde se dan las definiciones de valor a través de unidades sintácticas y semánticas concretas, permitiendo por tanto mayor grado de objetividad en el análisis de los textos.
- e) Fue creada también, con una finalidad similar a la nuestra, la de analizar valores en documentos curriculares de centro.
- f) Por último, por ser una sistematización de valores que incluye una categoría de valores sociales, aquellos con mayor presencia en los documentos analizados, concretamente, la subcategoría de valor: “mejora social”, se convierte en un conjunto dónde especialmente están representados los valores de una escuela intercultural.

Dimensiones de la persona	Categorías de valor	Subcategorías de valor	Valores
<b>Cuerpo</b>	<i>Valores Vitales</i>	<b>Nec. básicas</b>	- Satisfacción, vitalismo
		<b>Nec. de diversión</b>	- Placer, gozo, actividad
		<b>Salud e higiene</b>	- Salud, bienestar, limpieza, apariencia
<b>Razón</b>	<i>Valores intelectuales/ noéticos</i>	<b>Conoc. cultural</b>	- Verdad, ciencia, creatividad
		<b>Interés instructivo</b>	- Razón, reflexión, lógica, sistematización, estudio
		<b>Ambiente cultural</b>	- Sabiduría, urbanidad, educación, tradición
<b>Relaciones afectivas</b>	<i>Valores afectivos</i>	<b>Relac. familia</b>	- Seguridad, serenidad, aceptación, confianza, ternura
		<b>Relac. amistad</b>	- Comprensión, cariño, empatía, compañía, amistad, aceptación, estímulo
		<b>Relac. pareja</b>	- Ilusión, alegría, castidad, fidelidad, pasión, entusiasmo, sexualidad
<b>Afectividad/ Singularidad</b>	<i>Valores estéticos</i>	<b>Belleza</b>	- Armonía, equilibrio, pureza, orden
		<b>Actividad artística</b>	- Expresión, originalidad, emoción, habilidad
<b>Singularidad</b>	<i>Valores de desarrollo personal</i>	<b>Autorrealización</b> <b>Autoafirmación</b> <b>Cualid. personales</b>	- Felicidad, autonomía, autoestima, autosuficiencia, independencia, plenitud - Libertad, voluntad, esfuerzo, control, decisión, elección, templanza - Simpatía, valentía, constancia, diligencia, agradecimiento, amabilidad, humildad, sencillez, pobreza, sinceridad, paciencia, nobleza, mansedumbre, prudencia, madurez, coraje, experiencia, perseverancia, decoro, docilidad, serenidad, inteligencia, optimismo, dulzura
<b>Singularidad // Apertura</b>	<i>Valores morales éticos</i>	<b>Opción por el bien</b>	- Caridad, bondad, generosidad, misericordia, arrepentimiento, consuelo, donación, entrega, indulgencia
		<b>Opción por el deber</b>	- Compromiso, fortaleza, honradez, integridad, obediencia, ejemplaridad, autoridad
<b>Apertura</b>	<i>Valores sociales</i>	<b>Grupo social</b>	- Igualdad, identidad, comunidad, compartir
		<b>Posición social</b>	- Responsabilidad, trabajo, status, servicio, promoción, competencia, realización, vocación, profesionalidad
		<b>Mejora social</b>	- Justicia, paz, tolerancia, cooperación, participación, respeto, solidaridad, crítica, diversidad, relativismo, unidad, diálogo,
	<i>Valores productivos</i>	<b>Bienes materiales</b>	- Utilidad, eficacia, eficiencia, riqueza, comodidad, simbolización
		<b>Bienes sociales</b>	- Reconocimiento, estimación, prestigio, honor, aprecio, equidad, consideración
	<i>Valores trascendentes</i>	<b>Religiosos</b>	- Fe, perfección, santidad, piedad
		<b>Ser supremo</b>	- Esperanza, sentido, proyección
<b>Temporales</b>	<i>Valores de cambio</i>	Innovación, realismo, adaptación, previsión, retrospectión	
<b>Espaciales</b>	<i>Valores geográficos</i>	Pragmatismo, ecologismo, naturalismo	

Tabla 4.3.5.1.3. Sistema de valores marco para el análisis de contenido axiológico. (Arroyo, 1999)

Establecidas las categorías de valor, y definidos los rasgos de cada categoría, se procedió a una primera revisión de los documentos educativos, con objeto de practicar con las categorías y el significado de los rasgos en los textos de análisis.

Se realizó un primer análisis que dio como resultado la adscripción de rasgos a las categorías definidas, pasados unos días, se volvió a realizar el análisis, dando ahora como resultado una selección de rasgos similares, aunque en número ligeramente mayor. Éste segundo listado de significados asociados a las categorías y rasgos de valores, fue esquematizado y entregado a cinco jueces expertos del grupo de investigación innovación y mejora de la educación en Andalucía, con publicaciones científicas en el ámbito de la educación en valores y la evaluación y el cambio de actitudes.

Una vez realizado el proceso, se incluyeron definitivamente los rasgos de valor, que cumplían con el acuerdo de haber sido correctamente asignados a cada categoría en función de su definición, desestimándose aquellos rasgos en los que no había total acuerdo, bien por una diferente interpretación o por considerarse que conceptualmente no se correspondía el rasgo con la categoría señalada.

#### 4.3.5.1.4. Grupo de discusión.

Dadas las circunstancias en que ha transcurrido el proceso de recogida de información por parte de los/as referentes para la integración social y cultural, no previstas al inicio e imposibles de recoger a través de la escala SIV, y, teniendo en cuenta que se trataba de una información valiosa por cuánto nos permitía acercarnos a los motivos por los cuáles las familias participan poco en la vida educativa del centro de sus hijos/as, decidimos realizar un grupo de discusión con la participación de las personas que habían recogido la información e interactuado con las familias participantes y no participantes en la investigación.

Además, el perfil personal y profesional de éstos/as referentes, podría aportar información a nuestro proceso de investigación, desde la perspectiva comunitaria, sobre las relaciones entre la comunidad y la escuela.

Las profesoras Buendía, Colás y Hernández (1998:254), establecen al grupo de discusión como una técnica de investigación social que trabaja con el habla, estando ésta gobernada por reglas propias e influida por el contexto. En él, las expresiones individuales tratan de acoplarse entre sí al sentido social y lo importante es “sacar a la luz, a través de sus formas de lenguaje, dimensiones socioculturales y cognitivas”.

En la misma línea, Soriano y Fuentes (2003b:205) establecen que “*La discusión en grupo permite el desarrollo de actitudes personales y grupales positivas e intensifica la dimensión cognitiva. Aumenta el nivel de participación de los miembros del grupo y hace más dinámica la relación de los participantes*”.

Los grupos de discusión son una técnica muy valiosa para obtener información sobre percepciones, opiniones, actitudes y valores de los participantes. El grupo de discusión en palabras de Krueger (1991:35), *“...presenta un clima de naturalidad en el que los participantes son influidos por, e influyen en, el resto de participantes, al igual que sucede en la vida real”*, ya que toda persona se desarrolla en contacto con las demás, escuchando, observando, opinando,...

Se trata de una técnica para obtener información, dejando margen de interacción a las personas implicadas. Se aportan opiniones sin modificar o corregir las de los demás, tratando de no imponerse y sí aportar ideas. Entre los propios participantes se va complementando el diálogo, se va construyendo y negociando socialmente un significado de la temática tratada, no se trata tanto de producir como de intercambiar opiniones de manera que se obtenga información acerca de las percepciones, actitudes y motivaciones de éste colectivo determinado.

En este estudio, hemos considerado idóneo, el aporte de información de los siete referentes para la integración social y cultural de cada grupo cultural, por una parte por ser personas con formación social y/ pedagógica y por su experiencia anterior como agentes comunitarios, y por otra parte, por constituir la rama de la investigación que ha mantenido contacto con las familias y los docentes participantes en la escala de valores interpersonales.

Consideramos por tanto, un aporte de información complementaria y relevante para la investigación, la discusión entre personas con diversos orígenes culturales, avanzadas en el proceso de integración social y cultural, agentes en diversos ámbitos comunitarios y con experiencia y formación en el ámbito social y educativo y en el contacto inicial y de recogida de información en el estudio realizado.





El proceso de discusión se ha desarrollado en torno a tres temáticas relacionadas con la investigación desarrollada y con el planteamiento de una serie de interrogantes que se exponen a continuación:

A. Cómo personal colaborador en la investigación desarrollada:

**1.- Proceso de recogida de información**

- ¿Qué te ha llamado la atención? ¿Por qué?
- ¿Cuál ha sido la predisposición de las familias a participar en la investigación?
- Dificultades encontradas. ¿Cómo las has superado? ¿Crees que se hubieran podido prevenir? ¿Cómo?

## 2.- Relaciones entre la familia y la escuela

- ¿Cómo habéis percibido la relación de las familias y la escuela?, ¿Qué tipo de colaboraciones se da?, ¿Cómo mejorar las relaciones y la colaboración?, ¿Es necesario o no? ¿A quién/quienes beneficiaría? ¿Por qué? ¿Qué dificultades creéis que existen?

Los “grupos minoritarios” a menudo no participan en las actividades de la escuela. ¿Por qué pensáis que ocurre eso? ¿Cuáles creéis que son las causas?

¿Qué puede hacer el centro para que existan mejores relaciones entre el la escuela y la familia?

B.- Basándonos en vuestra experiencia como profesionales y/o voluntarios en el ámbito educativo, social y/o comunitario.

## 3.- Relaciones de la escuela con la comunidad

- ¿Percibís relaciones entre las escuelas y otras asociaciones o entidades comunitarias?

- ¿Cómo es la relación? ¿Es necesaria o no? ¿Podríamos crearla o mejorarla? ¿De quién depende?

- ¿Qué beneficios se obtendrían de esa colaboración? ¿A quién beneficiaría?

Para asegurarnos la calidad de la información recogida mediante el grupo de discusión, una vez transcrito, en los próximos días, se ha entregado en texto a cada uno de los siete participantes, los cuáles, han corroborado el sentido y exactitud de sus intervenciones, sólo en dos de los referentes participantes en una de las intervenciones, matizaron el texto, corrección que se incluyó en la transcripción final (Anexo 7.6.).

#### 4.3.5.2. Procedimiento de recogida de datos e informaciones

Seleccionados los centros como se ha explicado en el apartado del muestreo, se procedió a realizar las visitas que posibilitaron las entrevistas con el alumnado durante el curso 2004/05.

En el curso 2005/06, se seleccionaron y mantuvieron entrevistas con los cinco centros educativos que han formado parte de la segunda parte de la investigación, en diversas visitas, se ha informado a los equipos directivos del proyecto de investigación, se ha informado a padres y madres asistentes a reuniones. Los centros han facilitado sus documentos, los datos de las familias y el acceso al alumnado para entregar misivas para sus padres y espacios físicos del centro para la realización de las entrevistas con los padres y madres.

A la vez que los referentes visitaban a las familias, no siempre con éxito por diversas circunstancias, se procedió a visitar de nuevo a los centros para supervisar el nuevo contacto con familias y la participación voluntaria de docentes cumplimentando la escala del SIV.

Durante las visitas, se tuvo la oportunidad de obtener información de personal docente clave, tanto durante el curso 2004/05 como 2005/06.

Una vez seleccionados los referentes para la integración social y cultural, éstos han participado pasando la escala de valores a las familias y en un grupo de discusión final sobre su experiencia en la recogida de información y su aporte desde la experiencia para el establecimiento de canales de participación familiar en los centros educativos y el consenso de valores.

Durante el proceso, se ha analizado la documentación regional sobre la atención educativa al alumnado inmigrante, las finalidades educativas de los centros escolares y la literatura existente sobre la educación en valores interculturales.

*A.- Entrevista estructurada al alumnado con base en cuestionario previo.*

Para recoger la información concertamos cita a través del director/a, el coordinador/a o el orientador/a de la institución. En un principio se mantuvieron entrevistas informales acerca de las temáticas de interés para la investigación, lo que facilitó un mejor conocimiento de la situación real de cada centro. Después, a través de una serie de visitas concertadas, se recogió información a través de las entrevistas con el alumnado.

La mayoría de las veces se utilizó el espacio de tutoría para realizar las entrevistas, aunque en otras ocasiones se habilitó un espacio como la biblioteca o el despacho del profesor/a o del director/a, o la sala de juntas o cualquier otro espacio “*disponible*”. Las entrevistas se realizaron cara a cara con los sujetos, y tuvieron una duración estimada de entre 15 y 25 minutos, dependiendo del nivel educativo de los sujetos (5º de Primaria a 4º de E.S.O.) y de su dominio del español, en ciertas ocasiones cuando el nivel de dominio de español era nulo, un compañero hizo de intérprete, extendiéndose en estos casos la entrevista considerablemente. En ciertas ocasiones, por limitaciones espacio-temporales del centro y de su programación, las entrevistas se hicieron en pequeño grupo<sup>22</sup>, donde se les facilitó el formulario base al alumnado para que ellos respondieran, estando presente el entrevistador para la solución de dudas, en cualquier caso estos grupos no pasaron de cuatro sujetos.

---

<sup>22</sup> En ningún caso se hizo en grupo la entrevista a alumnos con bajo o nulo dominio del Español.

El hecho de observar y participar en la recogida de datos nos ha permitido la recogida de información directa y nos ha dado la oportunidad al igual de conocer a pie de campo situaciones reales y cotidianas del proceso de integración de estos alumnos.

*B.- Entrevista no estructurada a profesionales clave en la integración socio-educativa.*

Visitados los centros educativos, de forma intencional se realizaron entrevistas con directores/as y profesores/as que específicamente atienden al alumnado originario de otros países. Una vez concluida la conversación, se tomó nota en un cuaderno de campo de los aspectos relacionados con la temática de interés.

*C.- Escala de valores interpersonales de L.V. Gordon.*

A las familias seleccionadas, en un inicio, en dos de los centros, se les convocó a una reunión informativa que tuvo los efectos deseados, debido a la escasa asistencia. Así, se optó por una segunda estrategia de aviso, consistente en el envío de una circular a través de sus hijos/as, en la cuál se le informaba de la finalidad del estudio y de su invitación a participar, avisándole de que en próximas fechas, un referente para la integración socio-cultural se pondría en contacto con ellas. En la misiva constaba el nombre del alumno/a, el nombre del referente socio-cultural, los datos de la investigación, y el visto bueno del director/a del centro educativo. Una vez concertada la cita por teléfono, se ha realizado el encuentro en los hogares de las familias o en el centro educativo en la sala de usos varios o en la biblioteca.

Con las familias, en diez de los casos, se empleó una traducción escrita de los ítems del SIV (Anexo 7.3.), en el caso de tres madres inglesas, en el caso de dos madres y un padre de origen árabe, y en el caso de dos madres y de dos padres rumanos que no dominaban el español. El/la referente ha servido de intérprete, bien de forma interactiva, bien de forma pasiva mediante una traducción previa del los ítems de la escala, en árabe, inglés y rumano (Ver anexo 7.3), transcribiendo el/la referente las respuestas en el cuadernillo de respuestas codificado para la corrección con plantilla. La aplicación ha sido individual y el tiempo aproximado ha sido de entre 15-25 minutos.

Con respecto a la cumplimentación por parte de los docentes y el PAS de la escala de valores interpersonales, hemos de señalar, que al principio, la reacción fue de desconfianza y desinterés hacía la escala. Una vez explicada la finalidad y habiendo recordado la implicación de su centro en el estudio, han accedido a participar con bastante interés, según propias preguntas e inquietudes manifestadas sobre la finalidad, el procesamiento de la información, o la intriga por saber sus valores interpersonales. La escala ha sido cumplimentada voluntariamente y de forma anónima durante el recreo de la jornada escolar o en algún momento libre del profesorado. Han sido explicadas las instrucciones aunque no ha habido mayor problema por el nivel académico de la muestra y la autoaplicabilidad de la prueba. En algunas ocasiones, la escala ha sido cumplimentada por los/as docentes en sus horas libres y recogidas en fechas sucesivas en el centro escolar.

*D.- Grupo de Discusión con los referentes para la integración social y cultural.*

Para el idóneo desarrollo del grupo de discusión, han sido observados los siguientes factores:

- *El lugar y el tiempo adecuados para su realización.* Se trata de un lugar no desconocido para los participantes por haberse celebrado otras reuniones del grupo de investigación. El tiempo previsto ha sido de 2 horas, aunque en realidad, se alargó hasta las 2 horas y 25 minutos aproximadamente.
- *El rol del moderador.* Proponiendo las temáticas concretas y reorientando las discusiones hacía las mismas, moderando los turnos de palabras para evitar solapamientos, y asegurándose de que todos tienen la oportunidad de expresarse sin sufrir presiones de ningún tipo. Igualmente se procuró un ambiente distendido intentado evitar la inserción en el grupo de personas externas como moderadoras o observadoras para no influir en el buen clima de trabajo y confianza desarrollado hasta el momento con los participantes y no coartar la expresión oral de los/as mismos/as.
- *El número de participantes.* Siete han sido el número de participantes, evitando así grupos reducidos dónde éste limitada la interacción o grupos excesivamente grandes dónde la interacción este parcelada en subgrupos.
- Además de procurar los *medios técnicos de grabación* que permitirán un análisis de contenido posterior de mayor profundidad, el moderador, ha tomado nota en su cuaderno de campo de aquellos aspectos importantes para el análisis de elementos no captados por la grabación, tales como actitudes, comunicación no verbal,...





## *Capítulo Quinto:*

### **MARCO ESTADÍSTICO-ANÁLITICO**

- 5.1. Tratamiento y análisis de los datos y las informaciones.
  - 5.1.1. Análisis de datos con SPSS 12.0
- 5.2. Resultados de las informaciones analizadas procedentes de:
  - 5.2.1. Alumnado escolarizado en centros educativos multiculturales.
  - 5.2.2. Familias del alumnado.
  - 5.2.3. Docentes.
    - 5.2.3.1. Entrevistas abiertas
    - 5.2.3.2. Escala de valores interpersonales.
  - 5.2.4. Referentes para la integración social y cultural.
  - 5.2.5. Objetivos del Plan de atención educativa al alumnado inmigrante.
  - 5.2.6. Centros educativos.
    - 5.2.6.1. Valores en las finalidades educativas.
    - 5.2.6.2. Valores en las comunidades educativas.
- 5.3. Interpretación, conclusiones y propuestas de actuación
- 5.4. Limitaciones y nuevas necesidades de investigación.



*”...adopte alguna forma de psicología cultural-histórica como marco teórico. Cree una metodología, una manera sistemática de relacionar la teoría con los datos que recurra tanto a las ciencias naturales como a las ciencias culturales, como corresponde a su objeto híbrido, los seres humanos. Encuentre un entorno de actividad donde pueda ser tanto participante como analista. Inicie el proceso de ayudar a crecer cosas en el sistema de actividad en el que ha entrado utilizando todo el conocimiento obtenido tanto de los aspectos de ciencia cultural como de ciencia natural de la psicología y las disciplinas relacionadas. Tome su capacidad para crear y sostener sistemas efectivos como prueba de la adecuación de su teoría. Con toda seguridad, los fracasos superarán en número a los éxitos por un buen margen y garantizarán que nunca deje de tener cosas interesantes que hacer.*

*Michael Cole (1999:300)*



## 5.1. Tratamiento y análisis de los datos y las informaciones.

### 5.1.1. Análisis de datos con SPSS 12.0

Con respecto a la fase inicial, una vez realizadas las entrevistas y registrada la información en el cuestionario base, se procedió a la tabulación de los datos en el programa estadístico SPSS versión 12.0. Se introdujeron las respuestas categorizadas directamente ya que previamente se había preparado la matriz, ahora bien, las respuestas abiertas fueron revisadas mediante análisis de contenido, elaborándose a posteriori las categorías de cada grupo de respuestas dadas, esto necesitó de una nueva introducción de categorías en la matriz base. Una vez registrados todos los datos, se procedió al análisis de frecuencias de las respuestas dadas y a la construcción y explicación de diagramas relacionados a continuación.

El tratamiento estadístico de los datos recogidos con la Escala de Valores Interpersonales (SIV), ha sido igualmente realizado con la versión 12.0 de SPSS. La plantilla de corrección original del mismo, permite unas puntuaciones directas cuya finalidad es la comparación con baremos estandarizados de percentiles en función de profesiones y ocupaciones laborales, pero dado que éste no es nuestro caso y la posibilidad validada de utilizar el instrumento y los resultados para la comparación entre personas en función del mayor o menor grado de posesión las categorías o dimensiones de valor analizadas, en este estudio se realiza una descripción comparativa en función de las puntuaciones obtenidas.

Este último, ha sido nuestro proceder en respuesta al objetivo de acercarse, conocer y describir la situación de nuestro contexto escolar multicultural.

Como se expuso en la descripción del instrumento, se realizaron a través del mismo programa estadístico SPSS, los análisis de fiabilidad correspondientes (Alfa de Cronbach) a la recogida de datos particulares, para lo cuál hubo de procederse, más allá del análisis de las puntuaciones directas, a la tabulación completa de ítems y de respuestas.

Por tanto, en función de las puntuaciones directas obtenidas tanto de las familias como de los docentes y PAS, se ha analizado mediante el procedimiento de comparación de medias, los grados o jerarquías de valores interpersonales de los sujetos implicados. Éstos se han analizado según las siguientes variables independientes: Familia o docentes, centro escolar, edad y género, cultura de origen y trabajo o desempeño laboral.

En el análisis, se muestran tablas y gráficos comparativos de las jerarquías de las siguientes dimensiones o categorías de valor: Aceptación o Estímulo (A ó S); Conformidad (C); Reconocimiento (R); Independencia (I); Benevolencia (B) y Liderazgo (L).

## 5.2. Resultados de las informaciones analizadas.

### 5.2.1. Alumnado escolarizado en centros educativos multiculturales.

Con respecto a la información obtenida del alumnado participante en este estudio y con objeto de poder trabajar con la información recogida, establecer comparaciones, y crear grupos lo más homogéneos posible, hemos agrupado los diferentes orígenes culturales en seis colectivos para el análisis de la información.

Para ello hemos atendido a características culturales similares, como la lengua, el origen geo-político o la religión,... se tratan de elementos que pueden homogeneizarlos, a sabiendas y vaya por delante, que la intención es conocerlos y acercarnos a sus condiciones socioeducativas de cara a ofrecer respuestas educativas eficientes, y nunca simplificar la complejidad y particularidad de cada alumnado, familiar o centro educativo.

Aquel alumnado de padre y madre de diferente cultura, ha sido encuadrado en aquel grupo cuya cultura, en el ámbito familiar, es más cotidiana y presente.

En la siguiente tabla (5.2.1.0.), aparecen clasificados los seis colectivos de cara al análisis de la información. Estos son: El colectivo español, el árabe-magrebí, el iberoamericano, el europeo del Este, el europeo Comunitario y un sexto grupo de otros orígenes, el cuál, finalmente no será considerado por no ser significativa su presencia en el estudio.

Colectivo	País Origen	Frecuencia	Porcentaje
<b>Español</b>	España	298	69,95
<b>Árabe-Magrebí</b>	Marruecos	50	9,86
	Golfo Pérsico	1	0,23
	Palestina	1	0,23
<b>Iberoamericano</b>	Cuba	2	0,47
	R. Dominicana	1	0,23
	Colombia	7	1,64
	Ecuador	25	5,87
	Bolivia	1	0,23
	Venezuela	1	0,23
	Brasil	2	0,47
	Rep. Argentina	5	1,17
	<b>Europeo del Este</b>	Rumania	12
Lituania		1	0,23
Rusia		2	0,47
<b>Europeo Comunitario</b>	Alemania	1	0,23
	Inglaterra	9	1,88
<b>Otros</b>	Senegal	3	0,70
	Corea	1	0,23
	Japón	1	0,23
<b>Total</b>		426	100,00

Tabla 5.2.1.0. Colectivos objeto de estudio

Para el análisis concreto de las repuestas dadas en la entrevista semi-estructurada, las respuestas cerradas fueron categorizadas y codificadas previamente en la matriz de SPSS, mientras, las respuestas abiertas, han sufrido un doble proceso de análisis de contenido y categorización a posteriori. En ambos procesos, la tabulación y el análisis no han supuesto contratiempos.

Con respecto al orden de análisis se ha seguido preferentemente el propuesto en la entrevista y el cuestionario base (Anexo 7.2.) en función de las siete dimensiones: Datos personales, datos migratorios, datos familiares, datos escolares, diversidad cultural en el centro escolar, relaciones familia y escuela y datos contextuales y del grupo de pares.



Igualmente, para facilitar el proceso, se han elaborado tablas o cuadros de doble entrada en los que se ha incluido información adecuada de cara a la interpretación y el análisis de los porcentajes de los ítems y las respuestas dadas, realizándose además, en algunos casos agrupaciones de respuestas similares para evitar información redundante.

Por ejemplo, con respecto al tiempo de residencia en Granada del alumnado, cuando las respuestas eran dispersas, se han agrupado en torno a periodos de tiempo (menos de 1 año o entre 6 y 8 años o más de 8 años). En la siguiente tabla se muestra el ejemplo.

Tiempo de residencia	Porcentaje de N (%)
Menos de 1 año	0,0
1 año	13,5
2 años	5,8
3 años	15,4
4 años	9,6
5 años	5,8
6-8 años	9,6
Más de 8 años	13,5

Pasemos a continuación a realizar el análisis de porcentajes de respuestas dadas por el alumnado.

<b>DATOS PERSONALES:</b>
--------------------------

Tabla 5.2.1.1. Edad del alumnado

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
<b>10 años</b>	3,8	6,8	6,7		
<b>11 años</b>	7,7	4,5	6,7	20,0	10,4
<b>12 años</b>	9,6	20,5	20,0	20,0	22,1
<b>13 años</b>	11,5	18,2	13,3		20,1
<b>14 años</b>	19,2	18,2	20,0	50,0	19,5
<b>15 años</b>	15,4	20,5	33,3	10,0	17,4
<b>16 años</b>	13,5	6,8			8,1
<b>17 años</b>	19,2	4,5			2,3

En cuanto a la edad del alumnado, podemos comprobar como mayoritariamente el alumnado tiene entre 12 y 15 años, existiendo en bajos porcentajes, alumnado de 11 años y de 16 años. Con respecto a los extremos (10 y 17 años), el número de casos es mínimo.

Es significativo, con respecto a los colectivos de estudio, apreciar que en los grupos: árabe-magrebí, latinoamericano y español, las edades son más heterogéneas, sin embargo en el colectivo de Europa el este y comunitaria, las edades están más concentradas en el período 12-15 años.

Teniendo en cuenta el contexto social, cultural y económico en el que hemos realizado el estudio, los cursos de escolarización en la E.S.O., y siendo la edad de escolarización obligatoria hasta los 15-16 años, las diferencias de concentración en los porcentajes según origen cultural, pueden ser debidas a que el alumnado de estos orígenes no ha repetido curso en su país, y tampoco acumula desfase sociocultural al ingresar en el sistema escolar español. También podríamos justificar esta idea con el nivel económico y cultural de los padres.

**Tabla 5.2.1.2. Género del alumnado**

% sobre N	Árabe-Magrebí (N=52)	Latino-americano (N=44)	Europa Este (N=15)	Europa Comunitaria (N=10)	Español (N=298)
<b>Masculino</b>	61,5	61,4	40,0	80,2	50,7
<b>Femenino</b>	38,5	38,6	60,0	20,0	49,3

Cómo hemos visto en el marco teórico, en la contextualización demográfica y escolar, es normal que el género masculino, sea ligeramente superior el femenino (p.e. el caso del colectivo español). El análisis de los datos confirma ésta tendencia general además de corroborar el mayor desequilibrio a favor del género masculino en el alumnado de origen árabe-magrebí y latinoamericano. Igual pasa en el colectivo de Europa del este, donde el porcentaje de menores femeninas (60%), es superior al masculino.

Dónde no ocurre así, es en el colectivo de la Europa comunitaria, dónde es mayoría, de manera muy destacada, el alumnado masculino (80%).

Tabla 5.2.1.3. Barrio o Pueblo de Residencia

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
Casería de Montijo	17,3		6,7		3,7
Chana	26,9				2,7
Zaidín	13,5	50,0	13,3	10,0	8,7
Albaicín		4,5		10,0	0,3
Cartuja-Almanjayar	9,6	4,5			3,7
Granada Centro.	3,8	9,1			10,0
Granada cinturón		4,5			7,1
Albuñol	5,8	2,3	6,7		1,3
Rábita y El Pozuelo	19,3		2,3		1,0
Zafarraya y Ventas	3,8	2,3			6,1
Castell de Ferro –G.		20,5	73,3	40,0	54,4
Rubite, Polopos. Mamola				40,0	0,3
Motril					0,7

Con respecto al lugar de residencia, podemos comprobar en la tabla como el alumnado entrevistado, y por tanto las familias, en la mayoría de los casos, tienen unos lugares de residencia concretos condicionados en parte por su procedencia cultural, además de otros factores como pueden ser los económicos. Así, apreciamos cómo el colectivo árabe-magrebí se encuentra en la Chana -26,9%- (cómo veremos en la próxima tabla, en su mayoría se trata de menores no acompañados que bajo la tutela del estado español), el Zaidín (13,5%), la zona norte de Granada capital (Cartuja-Almanjayar -9,6%-, Casería de Montijo -17,3%-..) y en la costa oriental, concretamente Albuñol (5,8%) y sus anejos, La Rábita y El Pozuelo (19,3%).

El colectivo latinoamericano tiende a parecerse al español en cuanto a la distribución geográfica, ya que su geografía humana también es dispersa. Señalamos como importante su presencia en el barrio del Zaidín (50,0%) y en Castell de Ferro con el 20,5%, siendo significativo su nulo porcentaje en los anejos (Rubite, Polopos o La Mamola).

También es importante señalar su no residencia en barrios y pueblos dónde son otros colectivos los mayoritarios, tal es el caso de Casería de Montijo o de la zona de Albuñol.

El colectivo de Europa del este, a través de sus menores escolarizados, vemos como se sitúa fundamentalmente en la zona de la costa, concretamente en Castell de Ferro. También hay una importante presencia en el barrio del Zaidín.

Existe presencia de menores escolarizados de origen comunitario en el Albaicín y en el Zaidín, pero en proporciones mínimas. Son mucho más significativos los casos de familias (recordemos que ingleses en su mayoría) que residen en la costa, en la zona de Castell de Ferro y sus anejos, Rubite y Polopos.

Siendo totalmente previsible y esperable que el colectivo español estuviera presente de una forma más repartida en todos los barrios referenciados, señalamos como significativo su bajo porcentaje de residencia en los anejos de las principales poblaciones cuando hablamos de la costa o cuando hablamos de barrios más desfavorecidos de Granada capital como Cartuja, Casería de Montijo o Almanjayar. Y, siendo mayor el porcentaje, cuando hablamos de principales núcleos de población como Castell de Ferro o Zafarraya, o de barrios como el centro de Granada, el Zaidín o la Chana.

**Tabla 5.2.1.4. Menor no acompañado**

% sobre N	Árabe-Magrebí (N=52)	Latino-americano (N=44)	Europa Este (N=15)	Europa Comunitaria (N=10)	Español (N=298)
<b>Reside con la familia</b>	75,0	100,0	100,0	100,0	94,0
<b>Régimen Internado</b>	1,9				6,0
<b>Menor no acompañado</b>	23,1				

Hemos de señalar la condición familiar del alumnado participante, especialmente en la muestra del colectivo árabe-magrebí, dónde un 23,1%, son menores no acompañados que han realizado el viaje migratorio solos y se encuentran actualmente tutelados por el estado español, que les ofrece un tutor legal y residencia, a la vez que, satisface sus derechos constitucionales a la educación básica. Igualmente y dada la especial característica de uno de los centros visitados, existe en la muestra alumnado en régimen de internado voluntario, tal es el caso de 1,9% de familias magrebíes y del 6,0% de familias españolas, algunas de ellas de etnia gitana.

Tabla 5.2.1.5. Lengua materna del alumnado

% sobre N	Árabe-Magrebí (N=52)	Latino-americano (N=44)	Europa Este (N=15)	Europa Comunitaria (N=10)	Español (N=298)
Español	9,6	95,5		20,0	99,0
Árabe	61,5				
Berebere	25,0				
Portugués		4,5			
Inglés				70,0	
Ruso			13,3		
Lituano			6,7		
Rumano			80,0		
Otras	3,8			10,0	1,0

El árabe, es la principal lengua materna en el colectivo magrebí, aunque también hay alumnado con otras lenguas como la berebere (25,0%), la chalia o el pakistaní (3,8%); Un 9,6% del alumnado de este colectivo, tiene como lengua materna el español, debido a la existencia de matrimonios mixtos.

En el colectivo de Europa del este, la lengua mayoritaria es el rumano con un 80,0%, siendo el ruso (13,3%) y el lituano (6,7%), las lenguas maternas de un número menor de alumnos/as.

En el colectivo comunitario, la lengua materna suele ser el inglés (70%), y en menor medida el español (20%), debido a la existencia de matrimonios mixtos. Con un 10%, ésta el alemán como lengua origen.

Por último, prácticamente la totalidad de los colectivos latinoamericano y español, tienen el español como lengua materna (95,5% y 99% respectivamente), excepto 4,5% de los primeros que tienen el portugués, y el 1% de los segundos que tienen otras lenguas maternas, a saber, el catalán, el vasco y el mallorquín, debido a la inmigración de carácter interior de los progenitores.

**Tabla 5.2.1.6. Dominio del Español**

% sobre N	Árabe-Magrebí (N=52)	Europa Este (N=15)	Europa Comunitaria (N=10)
<b>Nulo</b>	19,2	13,2	20,0
<b>Oral</b>	13,5		30,0
<b>Oral y escrito</b>	67,3	86,7	50,0

El alumnado del colectivo latinoamericano y español, tienen un dominio oral y escrito del español, sin embargo, en el colectivo árabe-magrebí, existe un 19,2% de alumnado que no domina el español, y un 13,5% que sólo lo domina a un nivel verbal. En el colectivo del Este, un 13,2% no sabe nada de español y 86,7% lo domina, porcentaje que desciende al 50% en el caso del colectivo comunitario, dónde además, el 20,0% tiene un dominio nulo y el 30,0% habla español pero no domina la escritura.

**Tabla 5.2.1.7. Religión**

% sobre N	Árabe-Magrebí (N=52)	Latinoamericano (N=44)	Europa Este (N=15)	Europa Comunitaria (N=10)	Español (N=298)
Cristiana Católica	1,9	88,6		40,0	91,9
Cristiana Ortodoxa			93,3		
Musulmana	96,2				
Testigo de Jehová		2,3			
C. Evangelista		2,3			
I. Pentecostés Unida		2,3			
Ninguna	1,9	4,5	6,7	60,0	8,1

Con respecto a la religión, apreciamos en la tabla de respuestas que lógicamente, existen diferencias en función de las procedencias culturales. Así el colectivo árabe profesa la religión islámica (96,2%), el europeo del este la ortodoxa (93,3%), y significar a los colectivos español (91,9%), latinoamericano (88,6%) y comunitario en menor medida (40%), como aquellos en los que la religión católica es común.

## DATOS MIGRATORIOS:

Tabla 5.2.1.8. País de nacimiento del alumnado

% sobre N	Árabe-Magrebí (N=52)	Latino- americano (N=44)	Europa Este (N=15)	Europa Comunitaria (N=10)
Marruecos	80,8			
Palestina	1,9			
Golfo Pérsico	1,9			
España	15,4			10,0
Cuba		4,5		
R. Dominicana		2,3		
Colombia		15,9		
Ecuador		56,8		
Bolivia		2,3		
Venezuela		2,3		
Brasil		4,5		
Rep. Argentina		11,4		
Rusia			13,3	
Lituania			6,7	
Rumania			80,0	
Alemania				10,0
Inglaterra				80,0

Analizando ésta tabla observamos cómo el colectivo árabe-magrebí, procede mayoritariamente de Marruecos (80,8%), y en menor medida de España (15,4%), lo cuál viene a confirmarnos el nacimiento de “hijos/as de inmigrantes” marroquíes en territorio español. El colectivo latinoamericano es el más heterogéneo en cuanto a procedencias, de modo que el alumnado es originario de hasta ocho países americanos, siendo mayores los porcentajes en el caso de Ecuador (56,8%), Colombia (15,9%) y Rep. Argentina (11,4%). El colectivo del Este, es mayoritario de Rumania (80%), pero también hay presencia de Rusia (13,3%) y de Lituania (6,7%). Por último, la principal procedencia de la Europa comunitaria es la inglesa (80%), con un caso de menores nacidos en España.

**Tabla 5.2.1.9. Años de residencia en Granada**

% sobre N	Árabe-Magrebí (N=52)	Latino-americano (N=44)	Europa Este (N=15)	Europa Comunitaria (N=10)
Menos de 1 año		20,5	6,7	10,0
1 año	13,5	25,0	46,7	10,0
2 años	5,8	38,6	26,7	40,0
3 años	15,4	11,4	13,3	20,0
4 años	9,6	4,5	6,7	10,0
5 años	5,8			10,0
6-8 años	9,6			
Más de 8 años	13,5			
NS/NC	26,9			

El alumnado árabe-magrebí, es aquel con mayor tiempo de residencia en Granada, ya que, junto con aquellos casos que hemos visto de menores que han nacido en España, hay un 13,5 que lleva más de 8 años viviendo en Andalucía, y un 9,6% que lleva entre 6 y 8 años. El proceso inmigratorio en el alumnado de los otros tres colectivos es más reciente, llevando en Granada, por lo general, cuatro años o menos, así, la mayoría del colectivo latinoamericano lleva en Granada dos años o menos. El colectivo del este, también lleva en Granada dos años (26,7%) o un año (46,7%) y la mayoría del alumnado comunitario lleva o está en Granada desde hace menos de tres años (80%).

**Tabla 5.2.1.10. El alumnado viaja a su lugar de origen...**

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)
<b>Nunca</b>	28,8	43,2	26,7	50,0
<b>Una vez cada 2 o 3 años</b>	7,7	40,9	26,7	20,0
<b>Una vez al año</b>	40,4	11,4	33,3	20,0
<b>2 o más veces al año</b>	15,4	4,5	13,3	
<b>NS/NC</b>	7,7	0,0		10,0



Tabla 5.2.1.11.Motivos del viaje

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)
Vacaciones y/o Descanso	26,9	9,1	36,4	10,0
Celebrar fiestas señaladas	1,9	2,3	9,1	
Visitar a familiares	34,6	45,5	54,5	30,0

El alumnado del colectivo árabe-magrebí, es el que más visita su país de origen, visitándolo el 40,4% al menos una vez al año, el 15,4% dos veces al año y el 7,7% una vez cada dos o tres años. Los adolescentes procedentes de Latinoamérica, nunca han viajado a su país de origen en un 43,2%, y el 40,9% aduce que si ha viajado al menos una vez cada 2 o tres años, recordemos que el tiempo de residencia en España de éste colectivo, en general, es inferior a 4 años, y por tanto, esa información se refiere a la intención de viajar próximamente. El alumnado procedente del este de Europa, es más heterogéneo en sus respuestas, ya que declaran no viajar el 26,7%, viajar una vez cada dos o tres años el 26,7% o viajar una vez al año (33,3%). Con respecto al colectivo comunitario vemos como hay pocas visitas al país de origen, de hecho, el 50% de los entrevistados no ha viajado nunca y el 20% lo ha hecho en una sola ocasión en los últimos dos o tres años.

Si existe cierta similitud de respuestas en cuanto a los motivos señalados para realizar esos viajes, de tal modo que, el alumnado de los cuatro colectivos entrevistados señala que los principales motivos del viaje son visitar a los familiares, y en segundo lugar, el viaje sirve para descansar o pasar las vacaciones. Muy pocos señalan que viajan al país donde nacieron para celebrar fiestas señaladas.

**Tabla 5.2.1.12. Lugar preferido para vivir en el futuro**

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)
<b>Fuera de España</b>	<b>26,9</b>	<b>54,5</b>	<b>40,0</b>	<b>50,0</b>
<b>En el país de origen</b>	9,6	29,6	26,7	
Francia	9,6	4,5		
Italia	1,9			
EE.UU.	1,9	11,4		20,0
México	1,9	2,3		
Canadá	1,9			
Inglaterra		2,3	6,7	10,0
Alemania			6,7	20,0
<b>España</b>	<b>65,4</b>	<b>45,5</b>	<b>60,0</b>	<b>30,0</b>
Andalucía	5,8			
Madrid	3,8	4,5		
Cataluña	13,5			
Granada	42,3	40,9	60,0	30,0
NS/NC	7,7			20,0

**Tabla 5.2.1.13. Motivos de la preferencia**

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)
<b>vivir con familiares</b>	11,5	15,9	13,3	10,0
<b>trabajo, estudios o un futuro mejor</b>	11,5	11,4	6,7	40,0
<b>Forma de vida, las costumbres, la gente...</b>	38,5	22,7	40,0	10,0
<b>Motivos políticos</b>	1,9	2,3		
<b>Porque nació allí</b>	1,9	9,1	13,3	
<b>Por el idioma</b>			6,7	
<b>Me identifico con ese país</b>		2,3	6,7	
<b>Por sus características físicas: playas, clima...</b>	11,5	13,6		10,0
<b>Porque hay menos discriminación</b>	1,9	2,3		
<b>Porque tengo a mis amigos</b>	3,8	2,3	6,7	10,0
<b>ns/nc</b>	13,5	11,4	6,7	20,0

Al colectivo árabe-magrebí, de forma general en un futuro, le gustaría vivir en España (65,4%), especialmente en Granada (42,3%), aunque hay que señalar que un 13,5% prefiere Cataluña. Los que prefieren vivir fuera de España, mayoritariamente desean regresar al país de origen (9,6%) o ir a vivir a Francia (9,6%).

Es significativo que alguno de ellos señale su deseo de vivir en EE.UU. Los principales motivos de tal preferencia señalados son la forma de vida, la gente y las costumbres (38,5%), también las características físicas (11,5%), la oportunidad de un futuro mejor (11,5%) o vivir con los familiares (11,5%). Por tanto podemos inferir que existen redes sociales y familiares que funcionan en la inmigración exterior e interior, también los las expectativas de mejora social, por ejemplo en el caso de las preferencias de residencia en Francia o en Cataluña. También justificamos la Opción que querer vivir en España y Granada, por estar en sintonía con la forma de vida y/o las características físicas del entorno. Otro aspecto importante es señalar el deseo de vivir con los familiares, lo que implica regresar al país de origen.

El colectivo latinoamericano, señala mayoritariamente su deseo de vivir fuera de España (54,5%), sobretodo, volver a su país de origen (29,6%) o vivir en EE.UU. (11,4%). Los que prefieren vivir en España (45,5%), lo harían sobretodo en Granada (40,9%) aunque también en Madrid (4,5%). Las principales justificaciones se realizan en base a la forma de vida, la gente y las costumbres (22,7%), aunque también se señalan los deseos de vivir con los familiares (15,9%), la búsqueda de un futuro mejor (11,4%) o las características del entorno (13,6%)

Al 60% del alumnado procedente de la Europa del Este le gustaría quedarse definitivamente en Granada. A un porcentaje importante le gustaría regresar al país donde nacieron (26,7%), y, a alguno/a de ellos/as les gustaría vivir en otros países de la U.E. (Inglaterra-6,7%- y Alemania-6,7%-). Es el único colectivo que justifica su deseo de regresar por el idioma, aunque en un porcentaje relativamente bajo (6,7%). También desean hacerlo por vivir con los familiares (13,3%), porque nacieron allí (6,7%) o porque se identifican con el país de origen (13,6%). Los motivos para querer quedarse aquí con mayores porcentajes son, al igual que los otros colectivos, la forma de vida, la gente y las costumbres andaluzas (40,0%).

El alumnado comunitario, preferiría en un 50% de los casos, vivir fuera de España, en el país dónde nacieron o en EE.UU. (20%). Un 30% de los entrevistados manifiesta que prefiere residir en Granada por el clima y la playa (10,0%), las costumbres (10,0%), y aquellos/as que no lo desean es porque desean un futuro mejor (40%) o vivir con sus familiares, de ahí que prefieran vivir en EE.UU. o en país dónde nacieron.

**DATOS FAMILIARES:**

**Tabla 5.2.1.14. Origen y residencia de las Familias Árabe- Magrebíes (N=52)**

% SOBRE N		ESPAÑA	MARRUECOS	CEE.	OTROS	NS/NC
<b>Padre</b>	<b>Origen</b>	13,3	78,8		5,7	1,9
	<b>Residencia</b>	55,1	34,2	3,8	1,9	1,9
<b>Madre</b>	<b>Origen</b>	5,7	90,4		3,8	1,9
	<b>Residencia</b>	68,4	31,6			

Observamos, en función de los orígenes de los progenitores, la existencia de matrimonios mixtos en las familias del alumnado magrebí, siendo más los hombres de origen español que se casan con mujeres magrebíes (13,3%) que marroquíes que se casan con españolas.

La otra variable analizada, la residencia, nos aporta información sobre cómo hay alumnado perteneciente a familias no reagrupadas, tal es el caso de padres que aún viven en Marruecos (34,2%) o en otros países de la U.E. (3,8%). También hay casos en los que las madres son las que se encuentran en el lugar de origen (31,4%).

Recordemos que el porcentaje de menores no acompañados en éste colectivo es de 23,1%, estando, en este caso, ambos progenitores en el país de origen.

También, en menor número de casos, existen familias desestructuradas no sólo a debido a lo anterior, sino a separaciones, derivada tal inferencia de que los hijos/as no sepan dónde está viviendo ahora el padre o la madre.

**Tabla 5.2.1.15. Origen y residencia de las familias Latinoamericanas (N=44)**

% SOBRE N		ESPAÑA	ECUD	COLB	R. DOM	BOLV	BRA	ARG	CUBA
<b>Padre</b>	<b>Origen</b>	4,5	56,8	15,9	2,3	2,3	4,5	9,1	4,5
	<b>Residencia</b>	72,7	2,3	9,1	2,3	2,3	4,5	2,3	4,5
<b>Madre</b>	<b>Origen</b>	2,3	54,5	18,2	2,3	2,3	4,5	11,4	4,5
	<b>Residencia</b>	95,5	2,3				2,3		

En el alumnado procedente de Latinoamérica, sólo el 4,5% de los casos el padre es español, y en el 2,3% de los casos la madre. El resto de padres y madres han nacido en un país americano.

Con respecto a la residencia, podemos apreciar cómo existen padres de alumno/as que aún residen en sus países de origen, tal es el caso del 9,1% que aún residen en Colombia, o los de República Dominicana, Bolivia, Brasil o Cuba, que han quedado en sus respectivos países mientras las madres han viajado a España con sus hijos/as. En general, no ocurre así con las madres, ya que mayoritariamente, han nacido fuera pero actualmente residen en España, excepto un 2,3% que aún reside en Brasil y en Ecuador.

**Tabla 5.2.1.16. Origen y residencia de las familias de Europa del Este (N=15)**

% SOBRE N		ESPAÑA	RUMANIA	RUSIA	LITUANIA	NS/NC
<b>Padre</b>	<b>Origen</b>	6,7	80,0	6,7		6,7
	<b>Residencia</b>	80,0	6,7	6,7		6,7
<b>Madre</b>	<b>Origen</b>		80,0	13,3	6,7	
	<b>Residencia</b>	100,0				

En las familias originarias de la Europa del este, podemos apreciar, la existencia de padres nacidos en España (6,7%), mientras todas las madres proceden de Rumania (80%), Rusia (6,7%) y Lituania (6,7%). Hay cierto grado de ruptura familiar en 13,2% de las familias dónde el hijo/a ns/nc dónde ha nacido o reside el padre. Aunque la mayoría de los padres viven en España (80,0%), hay algunos casos en que se han quedado en Rumania (6,7%) y en Rusia (6,7%). Las madres han nacido todas en países del Este y en todos los casos se encuentran viviendo en España con sus hijos/as.

**Tabla 5.2.1.17. Origen y residencia de las familias de la U.E. (N=10)**

% SOBRE N		ESPAÑA	ALEMANIA	INGLATERRA
<b>Padre</b>	<b>Origen</b>	10,0	20,0	70,0
	<b>Residencia</b>	100,0		
<b>Madre</b>	<b>Origen</b>	10,0	10,0	80,0
	<b>Residencia</b>	100,0		

Entre las familias procedentes de países comunitarios, sólo hay un padre y una madre que han nacido en España, y por tanto se trata de uniones mixtas. El resto de casos son padres y madres nacidas en Alemania (20,0%) y en Inglaterra (70-80%). Todos/as ellos/as viven en España actualmente.

Al inicio, no estimábamos necesario analizar los orígenes de las familias españolas, pero debido a que también existe diversidad de culturas, lenguas y costumbres por haberse producido desplazamientos geográficos interiores, y por detectar la existencia de familias separadas en la distancia, hemos optado por incluir una tabla con los datos sobre sus orígenes y residencias.

**Tabla 5.2.1.18. Origen y residencia de las familias españolas (N=298)**

% SOBRE N		GRANADA	ANDALUCÍA	ESPAÑA	CEE.	OTROS PAÍSES	NS/NC
<b>Padre</b>	<b>Origen</b>	78,5	8,7	3,7		0,6	8,4
	<b>Residencia</b>	87,9	2,7	1,0			8,4
<b>Madre</b>	<b>Origen</b>	79,5	6,0	7,4	0,6		6,4
	<b>Residencia</b>	96,0	0,3	0,3			3,4

En ella podemos apreciar como existe un 8,7% de padres y un 6,0% de madres que han nacido en otras provincias andaluzas, un 3,7% de padres y un 7,4% de madres que han nacido en otras provincias de España, y un pequeño porcentaje de padres o madres que han nacido en otros países (0,6%). Estos porcentajes se deben a familias de emigrantes españoles retornados de la zona central de Europa o de países latinoamericanos.

Con respecto a la residencia, observamos como hay padres que viven en otros lugares diferentes al de la residencia familiar, el 2,7% en otros lugares de Andalucía y el 1,4% en otros lugares de España. Son menos las madres que viven separadas del entorno familiar (0,3% en Andalucía y 0,3% en España).

También es importante comprobar cierto grado de desestructuración familiar, para lo cuál, no interesa mucho la procedencia, y sí la residencia, existiendo un 8,4% que hijos/as que no saben dónde reside el padre y un 3,4% que no saben dónde reside la madre. (Hemos de mencionar que existen un 1,0 % de padres fallecidos- 3 casos-, incluidos en NS/NC).

Tabla 5.2.1.19. Empleo del padre

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)		LATINO-AMERICANO (N=44)		EUROPA ESTE (N=15)		EUROPA COMUNITARIA (N=10)		ESPAÑOL (N=298)
	1	2	1	2	1	2	1	2	1
<b>A</b>	5,8	0,0							0,3
<b>B</b>	28,8	38,5	13,6	38,6	13,3	53,3	10,0	20,0	41,3
<b>C</b>	32,7	25,0	47,7	31,8	53,3	33,3	50,0	20,0	19,5
<b>D</b>	17,3	15,4	25,0	11,4	6,7		10,0	20,0	16,8
<b>E</b>	5,8	3,8	11,4	9,1			20,0	30,0	8,7
<b>F</b>		1,9	2,3	2,3	13,3			10,0	4,0
<b>NS/NC</b>	9,6	15,4		6,8		13,3	10,0		9,4

<p><b>Claves:</b></p> <p><b>1. Antes de migrar</b></p> <p><b>2. Después de migrar.</b></p>	<p>A. Ama/o de casa</p> <p>B. Jornalero/a, peón/a, empleado/a doméstico/a, conserje...</p> <p>C. Obrero/a cualificado/a, conductor/a, empleado/a de comercio.</p> <p>D. Comerciante, técnicos medios, dueño/a de pyme, policía...</p> <p>E. Gran empresario/a, directivo/a, funcionario/a superior</p> <p>F. En paro</p>
--	--

En el empleo de los padres del alumnado de origen árabe-magrebí, apreciamos como antes de venir a España, las ocupaciones, de un modo más disperso, eran de amo de casa (5,8%); jornalero, peón, empleado doméstico o conserje... (28,8%); obrero cualificado, conductor o empleado de comercio (32,7%); comerciante, técnico medio, dueño de pymes, policía... (17,3%) y gran empresario, directivo o funcionario superior (5,8%). Ocupaciones que varían en su estructura al llegar a España, ya que se vislumbra cierta tendencia de concentración en empleos de jornalero, peón, empleado doméstico o conserje... (38,5%) y en menor medida de obrero cualificado, conductor o empleado de comercio (25,0%). Indicar que ha aumentado el porcentaje de los que no saben a qué se dedica su padre. (15,4%).

En el colectivo latinoamericano apreciamos cómo en el país de origen el padre trabajaba mayoritariamente de obrero cualificado, conductor, empleado de comercio (47,7%) o de comerciante, técnico medio, dueño de pymes, policía... (25,0%). Y al llegar a España, desempeñan labores mayoritarias de jornalero, peón, empleado doméstico, conserje... (38,6%) y en menor medida de obrero cualificado, conductor o empleado de comercio (31,8%), lo que nos indica cierto descenso en el nivel de ocupaciones en Granada. También existe un 6,8% de alumnado que no sabe a qué se dedica su padre aquí en España.

Algo muy parecido encontramos en los padres del alumnado procedente de Europa del este, donde existe un descenso del nivel de empleo en España, variando el porcentaje de jornaleros, peones, empleados domésticos o conserjes del 13,3% en el país de origen al 53,3% en España, y el porcentaje de los que son obreros cualificados, conductores, empleados de comercio de un 53,3% en el origen a un 33,3% en España. También hay un 13,3, de alumnos/as que no contesta a ésta pregunta.



Sin embargo, en los padres del colectivo comunitario vemos como el cambio de país ha provocado un pequeño aumento de porcentajes en puestos de trabajo más cualificados y deseados. Así tenemos que mientras obreros cualificados, conductores y empleados de comercio en el país de origen eran el 50,0%, ahora en España, a esas ocupaciones se dedica el 20,0%, estando el otro 30,0% repartido en puestos de mayor nivel como el de comerciante, técnico medio, dueño de pymes, policía... o el de gran empresario, directivo y funcionario superior. Sólo en un caso, el padre se encuentra en paro o jubilado en tierras de Granada.

La principal ocupación de los padres del alumnado español es la de jornalero, peón, empleado doméstico/a o conserje... (41,3%), también lo es la de obrero cualificado, conductor o empleado/a de comercio con el 19,5% y la de comerciante, técnico medio, dueño de pymes, policía... con el 16,5%. El español es el colectivo con mayor tasa de paro o jubilación (4,0% de 298).

Tabla 5.2.1.20. Empleo de la madre

% SOBRE N	ÁRABE- MAGREBÍ (N=52)		LATINO- AMERICANO (N=44)		EUROPA ESTE (N=15)		EUROPA COMUNITARIA (N=10)		ESPAÑOL (N=298)
	1	2	1	2	1	2	1	2	
<b>A</b>	75,0	63,5	63,6	45,5	40,0	20,0	20,0	60,0	45,6
<b>B</b>	11,5	19,2	9,1	40,9	46,7	66,7	20,0	20,0	32,6
<b>C</b>	3,8	3,8	11,4	6,8		6,7	20,0	10,0	4,4
<b>D</b>	3,8	7,7	15,9	6,8	13,3	6,7	20,0		6,0
<b>E</b>	3,8	1,9					10,0	10,0	6,7
<b>F</b>	0,0	0,0							
<b>NS/NC</b>	1,9	3,8					10,0		4,7

<b>Claves:</b>  <b>1. Antes de migrar</b> <b>2. Después de migrar.</b>	A. Ama/o de casa B. Jornalero/a, peón/a, empleado/a doméstico/a, conserje... C. Obrero/a cualificado/a, conductor/a, empleado/a de comercio. D. Comerciante, técnicos medios, dueño/a de pyme, policía... E. Gran empresario/a, directivo/a, funcionario/a superior F. En paro
---	---

Las madres del alumnado de origen árabe-Magrebí, en su país de origen, fundamentalmente eran amas de casa (75,0%) o jornaleras, peones, empleadas domésticas o conserjes... (11,5%). Al trasladarse a vivir a España, siguen siendo mayoría las que son amas de casa con un 63,5%, aunque comienzan a crecer otras dedicaciones como la jornalera, peón o empleada doméstica (19,2%) y también las que son comerciantes, técnicos medios, o dueñas de pymes,... (7,7%).

En las madres de origen latinoamericano también decrece el número de las que eran amas de casa antes de emigrar y de las que eran obreras cualificadas, conductoras, empleadas de comercio, comerciantes, técnicos medios o dueñas de pymes y aumenta el porcentaje de las que se dedican aquí en España a ser jornaleras, peones, empleadas domésticas o conserjes (40,9%).

Igualmente ocurre con las madres de procedencia del Este, el proceso migratorio ha conllevado un descenso de las que eran amas de casa (del 40,0% al 20,0%) y de las que se eran comerciantes, técnicos medios o dueñas de pymes (del 13,3% al 6,7%). Y, ha aumentado considerablemente el porcentaje de aquellas que aquí son jornaleras, peones, empleadas domésticas o conserjes (del 46,7% al 66,7%).

Al contrario sucede en las madres del colectivo comunitario, dónde ha aumentado en un 40% el porcentaje de amas de casa tras el cambio de residencia.

En el colectivo español, existe un importante porcentaje de amas de casa (45,6%), pero también de madres que son jornaleras, peones, empleadas domésticas o conserjes (32,6%).

Tabla 5.2.1.21. Nivel de estudios de los padres

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)		LATINO-AMERICANO (N=44)		EUROPA ESTE (N=15)		EUROPA COMUNITARIA (N=10)		ESPAÑOL (N=298)	
	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M
Sin estudios	32,7	59,6	15,9	22,7	20,0	20,0	20,0	20,0	24,2	21,5
Ens. Primaria o Básica terminada	26,9	21,2	59,1	38,6	13,3	6,7	10,0	20,0	49,7	55,7
Bachiller, F. P. ó equival. terminado	21,2	5,8	20,5	27,3	40,0	53,3	30,0	30,0	10,7	11,4
Est. Universitarios terminados	15,4	13,5	4,5	11,4	6,7	20,0	40,0	30,0	7,0	7,7
Ns/Nc	3,8	0,0			20,0				8,4	3,7

Clave: P es padre y M es madre.

Los padres del alumnado de origen magrebí, no tienen estudios en un 32,7%, tienen estudios primarios en un 26,9% y bachiller o formación profesional en un 21,2%. También hay un 15,4% que son titulados universitarios. Sin embargo, el nivel de estudios en las madres es inferior, siendo un 59,6% las que no tienen estudios, un 21,2% las que tiene estudios primarios y sólo un 5,8 % las que tiene estudios de bachiller o profesionalizadotes. Hay un 13,5% de madres que si tienen estudios universitarios.

En el colectivo latinoamericano apreciamos que la mayor proporción, tanto de padres como de madres, tiene estudios primarios terminados (59,1% en los hombres y 38,6% en las mujeres). Los hombres, en su mayoría realizan éstos estudios básicos y se ponen a trabajar, o siguen estudios de bachiller o F.P. Sin embargo, en las mujeres, se ve más continuidad formativa ya que un 27,3% han realizado estudios medios y un 11,4% son tituladas universitarias. Es conveniente señalar, que también son un buen número, en mayor proporción que los hombres, las que no tienen estudios (22,7%).

En el colectivo que procede del este de Europa, el porcentaje de padres y madres sin estudios es similar (20,0%). Estando ambos también de forma equilibrada y en mayoría, titulados en enseñanzas medias de de Bachiller o estudios de cualificación laboral (40,0%), siendo ligeramente superior el número de madres (53,3%). También son más que los padres, las madres que tienen estudios universitarios (20,0%)

Entre los padres del alumnado procedente de la U.E. también hay un 20% sin estudios, aunque, tanto en los padres como en las madres, de forma equilibrada, los porcentajes mayores corresponden a niveles académicos de bachiller o FP (30,0%) y de Universidad (40,0-30,0%).

En los padres del alumnado español observamos como el nivel de estudios predominante es la enseñanza básica terminada (49,7% en los padres y 55,7% en las madres), siendo también considerable el porcentaje de aquellos/as que no la han terminado (24,2% y 21,5%). El porcentaje de titulados en enseñanzas medias y en enseñanzas universitarias es menor que en el resto de colectivos. (10-11% y 7-8% respectivamente).

**Tabla 5.2.1.22. Dominio del español de los padres**

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)		LATINO-AMERICANO (N=44)		EUROPA ESTE (N=15)		EUROPA COMUNITARIA (N=10)		ESPAÑOL (N=298)	
	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M
<b>Nulo</b>	40,4	61,5			33,3	13,3	30,0	40,0		
<b>Sólo Oral</b>	23,1	13,5	2,3	2,3	53,3	73,3	10,0	10,0		
<b>Oral y Escrito</b>	36,5	25,0	97,7	95,5	13,3	13,3	60,0	50,0	100,0	100,0

Clave: P es padre y M es madre.

Con respecto al dominio de la lengua española por los padres del alumnado entrevistado, podemos comprobar como existen altos porcentajes de nulo dominio o dominio sólo oral en el colectivo árabe-magrebí. Más de la mitad no hablan el español, siendo más las madres que no lo hablan (61,5%). Aproximadamente  $\frac{1}{4}$  parte sólo lo hablan, no lo escriben. En cuanto al dominio, sólo el 36,5% de los padres y el 25,0% de las madres, tienen un dominio oral y escrito.

En el colectivo de Europa del Este, es menor el dominio oral y escrito del español (13,3% en los padres y en las madres). También es menor el número de casos en que no saben nada de español (33,3% en los padres y 13,3% en las madres). Sin embargo son mayoría los padres y madres que se defienden de forma verbal con el español (53,3% y 73,3% respectivamente).

En el colectivo comunitario, apreciamos como más de la mitad de los padres y las madres dominan el español de forma oral y escrita y cómo también en un porcentaje importante (30-40%) hay padres y madres que no saben nada de español, lo que nos indica que no hay, como en los otros colectivos, padres que se encuentren en un nivel de dominio intermedio.

El resto de colectivos, el latinoamericano y el español, dominan la lengua española, siendo lógicamente la que más se habla en casa como vemos en la siguiente tabla.

Tabla 5.2.1.23. Lengua hablada en casa

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
Español	32,7	95,5		20,0	100,0
Berebere	9,5				
Árabe	51,3				
Portugués		4,5			
Otras	3,8				
Ruso			13,3		
Rumano			80,0		
Lituano			6,7		
Inglés				70,0	
Alemán				10,0	

En cuanto al idioma que se habla en casa, en esta tabla por colectivos de origen, vemos como las familias procedentes de Marruecos y otros países árabes hablan en casa, en más de un 60% de los casos, la lengua de origen. Sólo en un 32,7% hablan el español, cosa que no hace el colectivo que procede de Europa del este, ya que en el 100,0% de las familias se habla la lengua del país o zona de origen. En casa de las familias comunitarias, también se habla mayoritariamente el inglés o el alemán (80,0%), aunque existe un 20% de los hogares dónde se habla en español.

Recordemos que aquellos domicilios en los que se habla español, están en relación directa con los porcentajes de matrimonios o uniones mixtas. Por tanto, no traslucen indicios de concilio entre la lengua del centro escolar o de la sociedad de acogida con la lengua origen o hablada en casa.

Tabla 5.2.1.24. Número de hermanos/as

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
1 o ninguno	3,8	29,6	73,3	30,0	49,3
2 o 3	52,0	54,6	26,7	70,0	43,3
4 o 5	36,5	6,8			6,3
6 o más	7,7	8,9			1,0

Con respecto al número de hermanos, comprobamos como el alumnado del colectivo árabe-magrebí, suele tener más hermanos/as que el resto de procedencias, siendo los porcentajes de 52,0% cuando son 2 o 3 hermanos/as y del 36,5% cuando son 4 o 5 hermanos.

En el colectivo latinoamericano y en el colectivo de la U.E., existen porcentajes similares, siendo mayoría el alumnado que tiene 2 o 3 hermanos (54,6% en el caso de los primeros y 70% en el caso de los segundos). Y, menor el porcentaje, hay alumnado con ningún o un hermano/a, 29,6% y 30,0% respectivamente.

Sin embargo en el colectivo procedente de Europa del este y en el español, son mayores los porcentajes de alumnado que tienen un hermano/a o ninguno, 73,3% y 49,3% respectivamente y menor la proporción los/as que tienen 2 o 3 hermanos/as (26,7% en el caso de los del Este y 43,3% en el caso de los españoles).

Tabla 5.2.1.25. Origen de los amigos/as de mis padres y de mis hermanos/as

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)		LATINO-AMERICANO (N=44)		EUROPA ESTE (N=15)		EUROPA COMUNITARIA (N=10)		ESPAÑOL (N=298)	
	P	H	P	H	P	H	P	H	P	H
Del país donde nacieron	42,3	38,5	22,7	18,2	40,0	20,0	50,0	30,0	47,7	45,3
De otros países	1,9	5,8	0,0	2,3		6,7			0,3	0,7
Tanto del país donde nacieron como de otros países	53,8	53,8	77,3	70,5	60,0	60,0	50,0	70,0	51,0	47,7
NS/NC	1,9	1,9		9,1		13,3			1,0	6,4

Clave: P es padres y H es hermanos/as.

Los familiares del alumnado entrevistado, normalmente tienen amistades del país donde nacieron, de otros países o, tanto de unas como de otras.

En el caso de los familiares del colectivo árabe-magrebí, vemos tanto en los padres como en los/as hermanos/as, que las amistades son mayoritariamente, tanto del país de origen como de otros países (52,8%), pero se trata de datos relativos, ya que en porcentajes muy altos también (aprox. 38-42%) las amistades son sólo del país de origen. Los datos son parecidos en los demás colectivos, señalándose en porcentajes superiores al 50% que los familiares (padres y hermanos), mantienen amistades con personas independientemente del origen cultural, siendo significativos los porcentajes de aquellos padres y hermanos/as que sólo se relacionan con personas de su misma cultura de origen.

Especialmente en los casos del colectivo español (47-45%), en los casos de padres del colectivo de E. Este (40,0%) y de los padres comunitarios (50,0%). A significar, están los datos del colectivo latinoamericano, que nos indican que son aquellos/as que más se relaciona con personas de otros orígenes. Esto puede deberse al idioma, que les posibilita relaciones no sólo con gente de su país de origen, sino con gente de otros países americanos y con gente de España.

Con respecto a las diferentes amistades en función del origen entre padres u hermanos de las mismas familias, vemos como en general, existe una tendencia leve a que los hermanos/as se relacionen más que los padres con gente de otros países.

Tabla 5.2.1.26. Participación de la familia en ONG's/ instituciones o movimientos sociales

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
Granada Acoge	15,2	4,5			1,3
Asociaciones Culturales Varias	1,9	4,5		70,0	2,0
Cruz Roja	1,9	2,3			1,0
Mov. Concentración de rumanos en torno al grupo ortodoxo o el grupo de adventistas.			33,3		
ONCE					0,3
Ecologistas en Acción					0,3
Intervida, Global Humanitaria, Médicos del Mundo					1,3
Manos Unidas					1,0
Cáritas Castell de Ferro					0,3
Cáritas Zafarraya					2,0
Anaquerando					0,3
No participa	79,8	81,8	66,7	30,0	89,9
NS/NC		6,8			

Con respecto a la relación familiar con ONG's, instituciones o movimiento sociales, vemos como existe poca participación/afiliación, siendo en los colectivos árabe-magrebí, latinoamericano y español los porcentajes de no participación superiores al 80%. En los casos en que existe participación, mientras en el caso del colectivo español es generalmente en entidades y movimientos dedicados principalmente a la ayuda a los más pobres, en los colectivos latinoamericano y magrebí, es en asociaciones que trabajan para ayudar a los inmigrantes que llegan a España, como por ejemplo Granada Acoge o Cruz Roja. Es significativo como el colectivo que procede de la Europa del Este tiene un mayor porcentaje de participación (33%) social, en relación con otros compatriotas (recordemos que  $\frac{3}{4}$  partes del colectivo se sitúa en la misma zona geográfica). Por último el colectivo comunitario es el que más participa en asociaciones con un 70%, pero en un tipo de asociaciones culturales varias, como de entretenimiento, de relajación, visitas culturales o restauración de inmuebles.



## DATOS ESCOLARES:

Tabla 5.2.1.27. Centro Escolar

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
CEIP Miguel Hernández	11,5		6,7		5,7
CEIP Reyes Católicos	5,8	22,7			2,0
CEIP Los Castaños	3,8	2,3			5,4
IES Contraviesa	25,0	4,5	6,7		2,3
IES Veleta	7,7	40,9	13,3		7,7
IES Ciudad Niños	25,0				13,8
IES Padre Suárez	7,7	4,5		20,0	8,1
IES Santa Cristina	3,8				
IES Cartuja	1,9				
Colegio La Madraza	3,8				
C.D. Ave María	1,9				
CEIP San José	1,9				
CEIP Virg. Carmen		4,5	20,0	40,0	11,7
C.D. Xto. Yedra		4,5			
IES Sayena		15,9	53,3	40,0	42,6
CEIP I. del Triunfo					0,7

Como introducíamos en la caracterización de la muestra, el alumnado pertenece está escolarizado en 16 centros escolares, siendo mayoritaria la población de nueve centros seleccionados por su alta presencia de alumnado de origen no español y en consecuencia, siendo éstos en los que se ha entrevistado al alumnado del colectivo español (I.E.S. Sayena y C.E.I.P. Virgen del Carmen de Castell de Ferro, I.E.S. Contraviesa de Albuñol y C.E.I.P. Los Castaños de Zafarraya, I.E.S. Padre Suárez del centro de Granada, I.E.S. Veleta y C.E.I.P. Reyes Católicos del Zaidín y I.E.S. Ciudad de los niños de la Chana y C.E.I.P. Miguel Hernández de Casería de Montijo). Ahora bien, estableciendo una radiografía de los orígenes culturales de éstos centros, vemos como el alumnado del colectivo árabe-magrebí, está disperso en varios centros destacando su presencia en el I.E.S. Contraviesa (25,0%), en el I.E.S. Ciudad de los niños (25%) y en el C.E.I.P. Miguel Hernández (11,5%).

El alumnado del colectivo latinoamericano entrevistado se concentra principalmente en el barrio del Zaidín (I.E.S. Veleta con el 40,9% y el C.E.I.P. Reyes Católicos con el 22,7%), también en Castell de Ferro en el I.E.S. Sayena con el 15,9%. Allí es dónde también se encuentra la mayor proporción de alumnado del Este con el 73,3 y el alumnado del colectivo comunitario con el 80% entre el I.E.S. Sayena y el C.E.I.P. Virgen del Carmen.

Tabla 5.2.1.28. Barrio o Pueblo del centro escolar

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
Casería de Montijo	15,4		6,7		5,7
Chana	28,8				13,7
Zaidín	13,5	63,6	13,3		10,4
Triunfo	7,7	4,5		20,0	1,0
Albuñol	25,0	4,5	6,7		2,3
Ventas Zafarraya	3,8	2,3			5,4
Cartuja	1,9	4,5			
Albaicín	1,9				
Granada Centro	1,9				7,0
Castell de Ferro		20,5	73,3	80,0	54,4

En relación a la localización geográfica de los centros escolares y por tanto del alumnado entrevistado, son tres las grandes áreas provinciales las analizadas: El eje Castell de Ferro y Albuñol junto con sus respectivos anejos en la costa oriental, la zona del poniente granadino (Zafarraya y Ventas) y Granada Capital, sobretodo sus barrios norte (Chana, Cartuja y Casería de Montijo, sur (Zaidín) y centro.

Según colectivos de origen, la localización del centro, en comparación con la residencia familiar, vienen a conformarnos perfiles concretos de inmigración social y escolar. Tal es el caso de la presencia del colectivo comunitario y del este en Castell de Ferro, dónde comienza a crecer también el colectivo latinoamericano.

Éste último colectivo, tiene una mayor concentración humana en el barrio del Zaidín, en el sur de la capital. El colectivo árabe-magrebí, se concentra en otra zona de la costa como es Albuñol y sus anejos principalmente, y también en un barrio muy concreto de Granada como es Casería de Montijo. También en la Chana hay presencia de éste colectivo, aunque es necesario apuntar que en un centro escolar-residencia de menores no acompañados.

Tabla 5.2.1.29. Curso Escolar

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
1º de ESO	9,6	13,6	20,0		24,8
2º de ESO	21,2	31,8	26,7	50,0	24,5
3º de ESO	21,2	18,2	20,0	10,0	18,5
4º de ESO	26,9	9,1	6,7		12,4
5º de Primaria	9,6	9,1	6,7		1,0
6º de Primaria	11,5	18,2	20,0	40,0	18,8

En esta tabla sobre el curso educativo en que se encuentra escolarizado el alumnado entrevistado, podemos comprobar, como una parte importante del alumnado se encuentra en E.S.O., sobretodo en los cursos de 1º, 2º y 3º. También es significativa la escolarización en 6º curso de primaria. Por orígenes culturales, vemos como todos excepto el árabe-magrebí, descienden en número en la escolarización en el cuarto curso de la E.S.O.

Tabla 5.2.1.30. Opinión sobre la dificultad de las asignaturas cursadas

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)		LATINO-AMERICANO (N=44)		EUROPA ESTE (N=15)		EUROPA COMUNITARIA (N=10)		ESPAÑOL (N=298)	
	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D
Lengua Española	63,5	19,2	70,5	18,2	66,7	20,0	50,0	50,0	69,1	20,1
Matemáticas	30,8	57,7	36,4	59,1	60,0	33,3	50,0	40,0	37,6	56,0
CMS /Ciencias Sociales	38,5	40,4	27,3	47,7	13,3	60,0		60,0	32,6	37,2
CMN/ Ciencias Naturales	32,7	30,8	43,2	15,9	26,7	33,3	10,0	50,0	34,9	29,9
Idioma	32,7	44,2	25,0	59,1	33,3	53,3	70,0	20,0	24,5	56,0

Clave: F es fácil y D es difícil.

En general la asignatura de lengua, es valorada por todo el alumnado como fácil con porcentajes similares (63,5-70,5%), aún existiendo colectivos como el árabe o el europeo del este con lenguas maternas diferentes. El único grupo de alumnado que la valora como igual de fácil que difícil es el procedente de la U.E.

La asignatura de matemáticas, al contrario, es valorada como difícil por la mayoría de colectivos (el árabe-magrebí, el latinoamericano y el español) con porcentajes entre el 56,0% y el 59,1% de dificultad. Es significativo que los otros dos colectivos, el del este y el comunitario, la valoren como fácil con un 50,0% y un 60,0% respectivamente.

La asignatura de conocimiento del medio social o ciencias sociales, ocupa niveles más intermedios, siendo considerada como más fácil que difícil por el alumnado procedente de Marruecos. Los demás colectivos la señalan como más difícil que fácil: El latinoamericano en un 47,7% la considera difícil y en un 27,3% fácil, el de la Europa del este, en un 60,0% la considera difícil, y fácil en un 13,3% y el español con porcentajes similares la considera un poco más difícil que fácil (37,2% sobre 32,6%).

La asignatura de conocimiento del medio natural o ciencias naturales es más fácil que difícil para los colectivos árabe-magrebí (32,7 sobre 30,8%), español (34,9% sobre 29,9%) y especialmente para los latinoamericanos con un porcentaje de 43,2% sobre 15,9%. Y es más difícil a juicio de un 50% sobre un 10% de los comunitarios y de un 33,3% sobre un 26,7% del alumnado procedente del este de Europa.

Por último, la asignatura de idioma extranjero (Inglés), es considerada por todos los colectivos, excepto el comunitario, como más difícil que fácil, siendo elevada la diferencia de porcentajes entre ambas opciones.

Tabla 5.2.1.31. Expectativas académico-laborales

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
Quiero trabajar cuanto antes	13,5	2,3	6,7	10,0	5,0
Quiero terminar la ESO y después trabajar	21,2	27,3	33,3	20,0	26,5
Quiero hacer FP y después trabajar	28,8	15,9	13,3	30,0	23,2
Me gustaría estudiar en la Universidad	36,5	54,5	46,7	40,0	45,3

En todos los colectivos de estudio, el alumnado mayoritariamente desea realizar estudios universitarios, siendo más elevadas las expectativas entre el alumnado procedente de Latinoamérica (54,5%) y Europa del este (46,7%). Es significativo la existencia, en los colectivos de españoles, europeos del este y latinoamericanos, de mayores porcentajes de alumnado que desean terminar la ESO y trabajar sobre los/as que desean realizar FP o estudios medios. En el colectivo árabe y en el de los comunitarios, si existe más proporción de aquellos que desean realizar estudios profesionalizantes. Por último señalar, que a pesar del bajo índice de aquellos que no desean estudiar y quieren trabajar cuanto antes, existe un índice mayor del colectivo árabe-magrebí con el 13,5%.

Tabla 5.2.1.32. Además de Inglés y Francés, ¿Hay clases de otros idiomas en el Centro Escolar?

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
Si	9,9	4,5		20,0	10,4
No	89,0	93,2	100,0	80,0	88,9
NS/NC	1,2	2,3			0,7

Respecto a la cuestión de la existencia de enseñanzas de otros idiomas en el centro, señalamos como en la mayoría de los casos, el alumnado es consciente de que no existen (80.0-93,2%), en algunos casos se señala que sí, siendo éstos los de Latín, o Griego, o alguna optativa de Alemán en el IES Padre Suárez. Es interesante ahondar en la cuestión, preguntando si desean que existan otras asignaturas de otros idiomas, dado que muchos de ellos los dominan. Tal es el caso del rumano o del árabe.

**Tabla 5.2.1.33. ¿Te gustaría que hubiera clases de otros idiomas?**

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
<b>Si</b>	48,6	65,9	60,0	40,0	41,9
<b>No</b>	36,2	25,0	40,0	40,0	41,6
<b>NS/NC</b>	15,3	9,1		20,0	16,4

De ese modo, nos encontramos con que el colectivo procedente de Marruecos dice mayoritariamente que sí sería deseable (48,6%), también el alumnado que procede de la Europa del este, (60%). Sin embargo, en el alumnado español y de la U.E. la respuesta es equilibrada entre los casos afirmativos y negativos (41,6% y 40,0% respectivamente). Es importante señalar que el colectivo latinoamericano, afirma con mayor rotundidad que ninguno otro, su deseo de que existan enseñanzas de otros idiomas en el centro (65,9%).

**Tabla 5.2.1.34. Además de religión católica, ¿Hay clases de otras religiones en el centro escolar?**

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
<b>Si</b>	11,3	4,5	26,7		10,4
<b>No</b>	86,4	93,2	66,7	100,0	87,6
<b>NS/NC</b>	2,3	2,3			2,0

Con respecto a las enseñanzas de distintas religiones en los centros, los/as alumnos/as piensan que generalmente no existen otras enseñanzas (66,7%-100,0%). Centrándonos en los porcentajes de los que dicen que sí existen, explica el alumnado del colectivo árabe-Magrebí, la existencia clases de religión islámica en dos de los centros, en uno de ellos en horario no lectivo, y en otro de ellos, como asignatura alternativa a la religión católica. En el caso del colectivo del este, se indica la presencia de un sacerdote ortodoxo en el pueblo de Castell y de un pastor adventista protestante, dónde se fomentan los lazos confesionales fuera del ámbito escolar. En el caso de los españoles, se señala la posibilidad de cursar la asignatura complementaria de forma alternativa a las clases de religión.

Tabla 5.2.1.35. ¿Te gustaría que hubiera clases de otras religiones?

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
<b>Si</b>	41,8	56,8	33,3	20,0	29,5
<b>No</b>	39,2	38,6	46,7	80,0	47,7
<b>NS/NC</b>	19,0	4,5	20,0		22,8

Preguntados sobre su deseo de que existieran otras religiones en el currículo escolar, se señala, en el caso del colectivo árabe-magrebí y en el colectivo latinoamericano que sí, con un 41,8% y un 56,8% respectivamente. En los demás colectivos es mayor el porcentaje del alumnado que opina que no son necesarias otras enseñanzas de religión en el centro diferentes a las existentes.

Tabla 5.2.1.36. Actividades Extraescolares

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (NC=298)
<b>Informática</b>	9,6	20,5	13,3	40,0	11,1
<b>Deportes</b>	15,4	13,6		10,0	20,1
<b>Talleres Ocupacionales</b>	7,7	9,1			2,0
<b>Idiomas</b>		4,5			4,7
<b>Música</b>		2,3	6,7		1,0
<b>Ninguna</b>	<b>67,3</b>	<b>50,0</b>	<b>80,0</b>	<b>50,0</b>	<b>60,1</b>
<b>Comedor</b>	25,0	20,5	13,3	20,0	23,5
<b>Transporte</b>	15,4	15,9	29,7	50,0	30,5

El alumnado procedente del Magreb, señala mayoritariamente que no realiza ninguna actividad extraescolar (67,3%), siendo el deporte aquella que más realizan los/as que si hacen actividades fuera del horario escolar (15,4%). Señalar también que este colectivo en un 25% de los casos utiliza el servicio de comedor y en un 15,4 el de transporte escolar.

En el alumnado iberoamericano, existe igual porcentaje de aquellos/as que realizan actividades extraescolares que de aquellos /as que no las realizan. Es mayor la actividad de informática (20,5%) y de deporte (13,6%). Éste colectivo utiliza el comedor en un 20,5% y el servicio de transporte escolar en un 15,9%.

El alumnado del este, mayoritariamente no realiza actividades extraescolares (80,0%), tampoco hace mucho uso del comedor escolar (13,3%), y si parece usar el transporte para asistir al centro escolar (29,7%). Algo similar ocurre en el colectivo comunitario, siendo en ambos colectivos las mayores clases extraescolares las de informática con un 13,3% y un 40% respectivamente).

Sólo un 40,0% del alumnado del colectivo español realiza actividades extraescolares, siendo las mayoritarias las de deporte (20,1% y las de informática (11,1%). En un 23,5% utiliza el servicio de comedor y en un 30,5% el de transporte escolar.

Tabla 5.2.1.37. Relaciones del Centro Escolar con otras Asociaciones u ONGs

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
<b>Granada Acoge</b>	6,1		6,7		5,7
<b>Cáritas Castell de Ferro</b>	,2				0,3
<b>Cáritas Zafarraya</b>	1,6	2,3			1,3
<b>ROMI</b>	2,8	13,6			1,7
<b>Asociaciones Culturales Varias</b>	,2				
<b>Manos Unidas</b>	5,9	2,3			7,7
<b>Unicef</b>	1,2				1,7
<b>No mantiene relaciones</b>	81,9	81,8	93,3	100,0	81,5

El alumnado entrevistado, de manera general opina que no existen relaciones de sus centros escolares con ONG's, entidades o movimientos sociales (81,5-100,0%). En los casos afirmativos comprobamos como se señalan Granada Acoge por el colectivo árabe-magrebí, el europeo del Este y el español, el latinoamericano señala a la asociación Romi, que mantiene relaciones con el I.E.S. Veleta del Zaidín. También se señalan, mayoritariamente por parte del colectivo español, las relaciones con Manos Unidas o Unicef, que se circunscriben en campañas en determinadas semanas del curso académico.



Tabla 5.2.1.38. Presencia en el centro escolar de especialistas en trabajar la integración de las culturas

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
<b>Si</b>	75,1	83,1	86,7	100,0	73,5
<b>No</b>	20,9	13,9	13,3		21,5
<b>NS/NC</b>	4,0	3,0			5,0

En general, todo el alumnado entrevistado, independientemente del colectivo de origen, afirma que en el centro escolar existe algún docente dedicado a trabajar por la integración socio-escolar de las diversas culturas. El menor porcentaje afirmativo o el mayor negativo, corresponde al alumnado de origen no español (21,5%). A los que han respondido afirmativamente se les ha preguntado sobre el conocimiento que tienen del dominio del profesor de otros idiomas y de otras costumbres. Así, los colectivos que más han respondido la Opción NS/NC, son aquellos/as que no han tenido la ocasión de trabajar en alguna actividad con él/ella (Colectivo español, árabe-magrebí y latinoamericano).

Tabla 5.2.1.39. ¿Domina la lengua de otros países?

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
<b>Si</b>	38,0	43,2	46,7	30,0	38,6
<b>No</b>	32,6	36,4	40,0	70,0	29,5
<b>NS/NC</b>	29,3	20,5	13,3		31,9

En los diferentes colectivos, existe la opinión generalizada de que el docente especialista domina otras lenguas diferentes a la española, aunque los porcentajes son ajustados en todos los casos (28,0/32,6% en el árabe-magrebí; 43,2/36,4% en el latinoamericano; un 46,7/40,0% en el europeo del este o el 38,6/29,5% en el español. El único colectivo que afirma, y de manera más rotunda que el docente no domina la lengua de otros países es el comunitario (30,0/70,0%).

Tabla 5.2.1.40. ¿Conoce las costumbres de otros países?

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
<b>Si</b>	34,3	40,9	40,0	30,0	32,6
<b>No</b>	30,8	25,0	40,0	70,0	30,2
<b>NS/NC</b>	35,0	34,01	20,0		37,2

Algo muy parecido ocurre con la valoración de las costumbres que conoce el docente especialista, el colectivo árabe-magrebí, y el español, valoran generalmente que éste/a sí las conoce, aunque con diferencias muy ajustadas entre los que opinan que sí y los que opinan que no. El colectivo de Europa del este opina en igual medida que si y que no las conoce (40%). Si parecen estar más claras las diferencias en el colectivo latinoamericano, dónde un 40,9% opina que el profesor/a conoce las costumbres de otros lugares y el 25,0% que no. Por último, el colectivo comunitario, sigue opinando que el/la docente mayoritariamente no conoce las costumbres de otros países (70%).

Tabla 5.2.1.41. ¿Esta en el ATAL?

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)
<b>Si</b>	22,8	50,0	30,0
<b>No</b>	77,2	50,0	70,0

Del alumnado entrevistado, existen 23, que se encuentran actualmente recibiendo el apoyo específico de ATAL, mayoritariamente en los colectivos de Europa del Este, con un 50% de los mismos, el colectivo comunitario con un 30% de ellos/as y el colectivo árabe-magrebí, dónde un 22,8% del alumnado recibe enseñanzas básicas de la lengua española para poder acceder al currículum ordinario. Ni el colectivo latinoamericano, ni el español, reciben ningún tipo de atención específica por parte del ATAL.

<b>DIVERSIDAD CULTURAL EN EL CENTRO ESCOLAR</b>
---

Tabla 5.2.1.42. Los alumnos/as prefieren compañeros de origen...

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
No Español	0	2,3	0,0		0,3
Español	46,2	34,1	33,3	30,0	37,6
Da igual el origen	51,9	63,6	66,7	70,0	62,1
NS/NC	1,9				

En relación a las actitudes hacia la diversidad en función de las respuestas dadas, en la tabla podemos comprobar como, independientemente del origen, en general el alumnado entrevistado prefiere a compañeros/as de otras culturas con porcentajes que van desde el 51,9% en el caso del colectivo árabe-magrebí hasta el 70,0% en el caso del colectivo comunitario. Ahora bien, la otra categoría valorada positivamente es la preferencia por el alumnado español y solamente español, lo que nos indica cierto grado de rechazo a otros colectivos. Además hemos de tener en cuenta, que son otros colectivos los que aportan sus preferencias, y aún así la opción de elegir a sus propios compatriotas, es casi nula.

Tabla 5.2.1.43. Alumnos más problemáticos en el centro escolar son...

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
Españoles	21,2	34,1	13,3	20,0	14,8
Españoles y Extranjeros	51,9	54,5	73,3	40,0	64,4
Extranjeros	26,9	11,4	13,3	40,0	20,8

También, en líneas generales es, la opción mixta de considerar que el alumnado más problemático en el centro escolar son los españoles y los extranjeros, las más valorada en todos los colectivos.

Es significativo señalar como en el colectivo comunitario se piensa con un 40% que los más problemáticos son los extranjeros. También es importante señalar como en el colectivo árabe-magrebí, se piensa que el alumnado extranjero es más problemático que el español (26,9/21,2%) igual sucede en el colectivo español (250,8/14,8%). Los procedentes de Europa del Este, en igual medida opinan que los problemáticos son solamente los españoles o solamente los extranjeros (13,3%).

Al contrario de los visto hasta ahora ocurre con el colectivo latinoamericano, el cuál, en un 34,1%, resuelve que el alumnado más problemático es español, mientras, sólo un 11,4% piensa que es el extranjero.

Tabla 5.2.1.44. ¿Te parece bien que cada uno lleve a clase la ropa característica de su cultura?

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
<b>Si</b>	73,1	63,6	73,3	80,0	74,5
<b>No lo se</b>	21,2	29,5	26,7	10,0	16,4
<b>No</b>	5,8	6,8		10,0	9,1

A la mayoría del alumnado entrevistado, le parece bien que cada alumno/a lleve al centro educativo la ropa característica de su cultura con porcentajes de acuerdo superiores al 63,6%. Señalar que, en todos los orígenes también se da la opción de no saber qué contestar a la pregunta. Ahora bien, a nosotros en este caso, aun siendo el menos respondido, nos interesan la opinión negativa, en la cuál, podemos ver como son los españoles y los comunitarios los más reacios y los colectivos árabe-magrebí y del este, los menos a que cada uno se vista como desee en el centro escolar.

Tabla 5.2.1.45. ¿Te gusta que en tu clase haya alumnos/as de otros países?

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
<b>Si</b>	94,2	95,5	80,0	100,0	86,6
<b>No</b>	5,8	2,3	13,3		13,4
<b>NS/NC</b>		2,3	6,7		

Es interesante comprobar las respuestas a esta pregunta. En ellas vemos como en todos los orígenes existe buena disposición a compartir vida y espacio escolar con alumnado de diversos países, en porcentajes superiores al 80,0%, siendo los colectivos con mayor porcentaje de reacciones adversas el de Europa del este con el 13,3% y el español, el cuál no desea a compañeros de otros países en un 13,4% de los casos.

**Tabla 5.2.1.46. Motivos por los que te gusta la presencia**

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
Todos somos iguales y tenemos los mismos derechos	9,6	9,1	6,7	10,0	12,8
Para aprender otras culturas, costumbres, juegos...	26,9	52,3	13,3	30,0	41,3
Para ayudarles		2,3	6,7	10,0	1,3
Para aprender otros idiomas	5,8		6,7		2,7
Para no sentirme diferente	15,4	2,3	20,0	10,0	0,7
Para que no haya racismo		4,5	13,3		2,0
Porque me gusta la diversidad	23,1	13,6	13,3	10,0	11,7
Porque no nos entendemos					1,0
Porque son "muy" problemáticos					3,0
Cada uno tiene que vivir en su país, no me gusta					3,0
Mientras sean pocos					0,7
Porque tienen muy mala leche					1,3
Los árabes son muy salvajes					1,0
NS/NC	19,2	15,9	20,0	30,0	17,4

Con respecto a los motivos de tales preferencias, observamos en el alumnado árabe-magrebí cómo se indica la posibilidad de aprender otros modos de vida (26,9%), preferencia por la diversidad (23,1%) y especialmente para no sentirse diferentes al resto (15,4%).

El alumnado latinoamericano, mayoritariamente justifica sus preferencias basándose en sus deseos de aprender otras formas de vida (52,3%) y también por gustarles la diversidad (13,6%). También señalan otras causas como evitar el racismo (4,5%), ayudarles (2,3%) o aprender otros idiomas (2,3%).

El alumnado que procede del este de Europa, señala mayoritariamente su deseo de compartir espacio con demás compañeros/as de otros países para no sentirse diferentes (20,0%), también en porcentajes del 13,3% señalan que les gusta la diversidad, desean aprender otras formas de vida y evitar el racismo. El colectivo de alumnado de origen comunitario indica mayoritariamente se deseo de aprender otras costumbres, culturas, juegos,...a través de su relación con alumnado de otros países.

Aunque es justificado por los colectivos que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos, el porcentaje es bajo en todos los grupos, rondando el 10% de porcentaje de elección.

Con respecto al colectivo español, hemos de indicar los mismos motivos en líneas generales (Aprender otras formas de vida-41,3%-, gusto por la diversidad -11,7%-,...). Sin embargo, es el colectivo que introduce motivos negativos a la presencia de otros países en las aulas ya que los demás colectivos se habían limitado a ofrecer motivos positivos y en el caso no desear a compañeros de otros países, preferían no contestar.

Como decíamos, en algunos de los casos, el colectivo de alumnado español no desea la convivencia escolar con alumnado de otros países, y justifican su pesar con afirmaciones como las siguientes: “Porque son muy problemáticos” (3,0%); “Cada uno ha de vivir en su país” (3,0%); “Porque tienen muy mala leche” (1,3%); “Porque no nos entendemos o “porque los árabes son muy salvajes” (1,0%). O, responden a medias tintas con la justificación: “Mientras sean pocos” (0,7%).

Tabla 5.2.1.47. ¿Deben los/as alumnos/as no españoles, aprender español y olvidar su otra lengua?

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
<b>Si</b>	17,3	15,9	33,3	30,0	20,1
<b>No lo se</b>	1,9	2,3		10,0	
<b>No</b>	80,8	81,8	66,7	60,0	79,9

Aunque en el alumnado entrevistado de los cinco grupos culturales, existe la opinión de que se debe de aprender español sin olvidar la lengua maternas (66,7%-81,8%), es importante señalar los casos en que el alumnado opina que si se debe de cambiar un idioma por otro. Sobre todo en los colectivos de Europa del este y comunitario, pues el alumnado de ambos, en un 33,3% y un 30,0% respectivamente, opinan que se debe de olvidar la lengua de origen y aprender español. Ésta idea es apoyada en menor medida por los otros colectivos: alumnado español (20,1%), alumnado magrebí (17,63%) y el alumnado latinoamericano (15,9%).

Tabla 5.2.1.48. ¿Por qué deben olvidar la lengua de origen y/o aprender el español?

MOTIVOS					
% sobre N	Árabe-Magrebí (N=52)	Latino-americano (N=44)	Europa Este (N=15)	Europa Comunitaria (N=10)	Español (N=298)
Es mejor saber dos lenguas y dos culturas	9,6	13,6		10,0	14,4
Es injusto, tienen derecho a conservar su lengua y costumbres	15,4	22,7	6,7	10,0	29,2
Quiero aprender pero no quiero olvidar	9,6	11,4	20,0	10,0	6,4
Me gusta la lengua y cultura de mi país	1,9				0,7
Si olvido no podré comunicarme con mi familia	9,6		6,7		2,0
Para ser igual que los demás, no estar discriminado	3,8	4,5	6,7		3,4
Porque me identifico con el país en que nací	13,5	15,9	13,3	10,0	2,3
Por si algún día regreso a mi país	7,7	6,8			1,7
Porque vivimos en España y debo saber español		2,3	20,0		7,7
Porque el español es mejor que el árabe	1,9				0,7
para aprender mejor español	7,7	2,3		20,0	2,3
Porque ellos tienen sus costumbres					4,4
Porque yo no lo haría					2,0
Eso no se olvida					3,4
Ya vienen enseñados					0,3
Ellos hacen lo que quieren					0,3
Para eso vienen aquí					1,0
Para poder hablar mejor con ellos					0,3
NS/NC	17,3	20,5	20,0	50,0	

Los motivos aducidos para dar la respuesta son en el grupo magrebí, la idea de que es injusto, y que existe el derecho a conservar la lengua y las costumbres de origen (15,4%), también porque se identifican con el país donde nacieron (13,5%), y en menor medida para saber dos lenguas, hablar con sus familiares o regresar algún día a su país. También es significativo señalar como en algunos casos, se justifica que es necesario aprender el español y olvidar el árabe porque el primero es un idioma mejor (1,9%), porque olvidando el árabe se aprende mejor español (7,7%) o para ser igual que los demás y no estar discriminado (3,8%).

El colectivo de alumnado latinoamericano, dice en un 22,7% que es injusto, y que el alumnado tiene derecho a conservar su lengua materna, también en un 15,9% dicen que se sienten identificados con su país, otros/as dicen que es mejor saber dos lenguas (13,5%) y aprender y no olvidar (11,4%). También hay casos de alumnado que prefiere mantener la lengua de materna por si regresa algún día al país de origen (6,8%). Además, existen opiniones que justifican la necesidad olvidar la lengua inicial y aprender español, entre ellas, la no estar discriminado (4,5%), la de aprender mejor el español (2,3%) o la de exigencia de aprender español y olvidarse de otros idiomas por el hecho de vivir en España (2,3%).

En el colectivo del Este, como veíamos, existe un 66,7% de alumnado que opina que no es necesario olvidar la lengua de origen, justificando que es injusto (6,7%), que es necesaria para comunicarse con la familia (6,7%), que desean mantenerla por estar identificados con su país de origen (13,3%) o porque es mejor aprender sin olvidar (20,0%). Sin embargo, el más alto porcentaje de los que afirman que es necesario olvidar la lengua materna para aprender español (33,3%), justifica sus razones en base a evitar la discriminación pareciéndose a los demás, en este caso hablando español (6,7%), y también, afirmando que, al estar en España deben de aprender español y no usar su lengua materna (20,0%).



El alumnado que procede de Inglaterra y Alemania, opina que es mejor aprender y no olvidar, y por tanto saber dos lenguas (20,0%). También dicen que es injusto abandonar una lengua aunque estés en otro país (10,0%) y que tienes derecho a sentirse identificado con el país de dónde procedes (10,0%). En un 20% de los casos, creen que olvidar la lengua de origen beneficiaría al aprendizaje del español. El otro 50,0% de los casos no sabe o no contesta a esta pregunta.

**Tabla 5.2.1.49. ¿Qué has aprendido de tus compañeros de otras culturas?**

% SOBRE N	ÁRABE- MAGREBÍ (N=52)	LATINO- AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
Costumbres y juegos distintos	44,2	43,2	80,0	70,0	38,9
Otra manera de ver las cosas	40,4	38,6	13,3	30,0	25,2
A aceptar y a respetar a cada cuál tal como es	32,7	40,9	26,7	30,0	46,0
Un poco del idioma y otra forma de comunicarse	40,4	27,3	40,0	40,0	35,6
Las mismas cosas que de los otros/as compañeros/as, pues no somos tan diferentes	19,2	34,1	26,7	20,0	33,6
NS/NC	23,1	15,9	13,3	10,0	20,7

De las cinco proposiciones, el alumnado de cada grupo eligió solamente dos, siendo el total de las elecciones según grupos culturales las siguientes.

El alumnado del grupo magrebí aprende en mayor proporción costumbres (44,2%), otra forma de ver las cosas (40,4%) y un poco del idioma u otras formas de comunicarse (40,4%), y en menor número de casos seleccionó la opción de las mismas cosas que con otros compañeros pues no somos tan diferentes (19,2%).

El colectivo latinoamericano, sin embargo, selecciona en mayor número de casos la opción de aceptar y respetar a cada uno tal cuál es (40,9%), y también el aprender otras costumbres y juegos (43,2%).

Las dos opciones más destacadas en el alumnado procedente del este europeo, son el aprender otras costumbres y juegos (80,0%) y el aprender un poco del idioma y otras formas de comunicarse (40,0%). Ésta mismas opciones con las más señaladas también por el colectivo comunitario con unos porcentajes respectivos de 70,0% y 40,0%.

En el colectivo español, los porcentajes son más equilibrados entre unas opciones de respuesta y otras, no obstante es de destacar por su ligera mayoría la opción señalada de que la presencia de alumnado de otros países en las aulas ayuda a aprender a aceptar y a respetar a cada cuál tal como es (46,0%).

**RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA:**

Tabla 5.2.1.50. De como me va en el colegio/instituto se preocupa más...

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
<b>Mi padre</b>	41,82	29,5	33,3	60,0	29,9
<b>Mi Madre</b>	25,45	63,6	66,7	20,0	61,1
<b>Mi hermano/a</b>	7,27	4,5			2,0
<b>Tutor/a o Asistente social</b>	16,37	2,3			0,7
<b>Mi Prima/o</b>					0,3
<b>Tíos/as</b>	3,64				
<b>Mi abuelo/a</b>					3,0
<b>Nadie</b>	5,45			20,0	3,0

De aquellos miembros de la familia y personas del entorno del alumnado, es el padre y la madre en todos los orígenes quiénes más se preocupan por como les van las cosas en el centro escolar. De ambos, son los padres en el colectivo árabe y comunitario los que más se preocupan (41,82% y 60,0% respectivamente), al contrario, en los otros tres colectivos: latinoamericano, del este y español, son las madres las que más se preocupan con porcentajes respectivos de 63,6%, 66,7% y 61,1%.

Fuera de la familia nuclear, quién más se preocupa por el alumnado y su proceso escolar son los tutores legales y la familia extensiva (tíos/as) en el caso del colectivo magrebí (16,37% y 3,64% respectivamente). También destacamos el interés sobre los menores por parte de los abuelos (3,0%) en el colectivo español. Señalamos por último que, en un 5,45% del alumnado árabe, en un 20,0% del comunitario y en un 3,0% en el español, nadie se interesa por los asuntos escolares de los/as alumnos/as.

**Tabla 5.2.1.51. Al colegio/instituto me suele acompañar...**

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
<b>Mi padre</b>	3,70	2,3		20,0	5,7
<b>Mi Madre</b>		2,3		10,0	14,8
<b>Mi hermano/a</b>	18,52	11,4		10,0	10,7
<b>Tutor/a o Asistente social</b>	1,85				0,3
<b>Mi Prima/o</b>	1,85				0,3
<b>Tíos/as</b>					0,3
<b>Mis amigos/as</b>	7,41	6,8	26,7	20,0	21,1
<b>Mi abuelo/a</b>					2,0
<b>Nadie</b>	66,67	77,3	73,3	40,0	44,6

En este ítem, hemos comprobado como el alumnado en general suele ir sólo al centro. Si el origen cultural es de los colectivos de Europa del este, comunitario o español, existen bastantes casos dónde los amigos son los que acompañan al alumnado, con un 26,7%, 20,0%, y un 21,1% respectivamente. Mientras, en el alumnado árabe-magrebí (18,52%) y latinoamericano (11,4%), son los hermanos los que hacen de compañía en el trayecto a la escuela.

Tabla 5.2.1.52. Con los deberes me suele ayudar...

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
<b>Mi padre</b>	5,45	6,8	6,7	20,0	4,0
<b>Mi Madre</b>	3,64	22,7	6,7	10,0	18,1
<b>Mi hermano/a</b>	14,55	9,1	13,3		17,1
<b>Tutor/a o Asistente social</b>	16,36				2,0
<b>Mi Prima/o</b>	1,82	2,3			0,7
<b>Tíos/as</b>	5,45	6,8			
<b>Mis amigos/as</b>	3,64	4,5	6,7		4,7
<b>Clases de apoyo</b>	7,27	2,3		10,0	3,4
<b>Mi abuelo/a</b>					2,0
<b>Nadie</b>	41,82	45,5	66,7	60,0	48,0

Vemos como en los cinco colectivos de estudio, el porcentaje más elevado corresponde a que nadie de la familia o el entorno ayuda a los alumnos/as a hacer sus deberes o tareas escolares, siendo el menor porcentaje (41,82%), el correspondiente a alumnado procedente de países musulmanes. Es importante significar cómo las madres en los colectivos latinoamericano y español, son las que más ayudan con los deberes a sus hijos/as (22,7% y 18,1% respectivamente), siendo los padres en el colectivo comunitario los que más lo hacen con sus hijos/as (20,0%). También es importante el porcentaje de hermanos/as que ayudan en las tareas al alumnado de los colectivos: árabe-magrebí (14,55%); español (17,1%) y el europeo del Este (13,3%). Destacar además la ayuda de otros familiares como tíos/as o primos/as en los colectivos latinoamericano y árabe-magrebí, abuelos, sólo en el caso español y la del tutor/a o del asistente social en algunos casos, sobretudo en el alumnado marroquí.

Tabla 5.2.1.53. Al colegio/instituto a hablar con el tutor/a va...

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
<b>Mi padre</b>	30,91	9,1	20,0	30,0	16,4
<b>Mi Madre</b>	23,64	81,8	66,7	60,0	72,8
<b>Mi hermano/a</b>	5,45	4,5	6,7		1,7
<b>Tutor/a o asistente social</b>	16,36				1,3
<b>Mi Prima/o</b>					0,3
<b>Tíos/as</b>	10,91	4,5			0,3
<b>Mi abuelo/a</b>					2,0
<b>Nadie</b>	12,73		6,7	10,0	5,0

En esta tabla podemos comprobar cómo generalmente es la familia nuclear, padre o madre los que acuden al centro a hablar con el tutor/a, siendo en la mayoría de los orígenes la madre. Así en el colectivo latinoamericano los porcentajes son 81,8% de madres y 9,1% de padres; En el colectivo del Este, el porcentaje de madres es de 66,7% mientras el de padres es 20,0%, en el comunitario, las madres acuden en un 60,0%, mientras que los padres lo hacen en un 30%, y en el colectivo español las madres son en un 72,8% y los padres en un 16,4%. El único colectivo dónde el padre, en mayor número de casos que la madre, acude a las citas con el tutor/a, es en las familias del alumnado árabe-magrebí con un 30,91%. Indicamos igualmente en este colectivo la participación del tutor/a o asistente social (16,36%) y la participación de otros familiares como tíos/as (10,91%), que también suelen participar en el caso del alumnado de origen latinoamericano (4,5%). Por último señalar la inclusión de abuelos como educadores familiares en el colectivo español en sus entrevistas con el tutor/a escolar.

Tabla 5.2.1.54. Relaciones entre la Familia y el centro escolar

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
<b>Participa en la AMPA del colegio.</b>	25,0	15,9	6,7	20,0	23,5
<b>Va a las reuniones del colegio</b>	48,1	79,5	80,0	50,0	80,5
<b>Va a las fiestas del colegio</b>	25,0	20,5	46,7	60,0	40,6

Con respecto a la participación de la familia en el centro escolar comprobamos como, en unos porcentajes muy bajos (6,7-25,5 %) pertenecen a la AMPA del centro, independientemente del colectivo cultural. Con respecto a la asistencia a las fiestas, vemos notables diferencias en función del grupo de estudio, siendo los mayoritarios los de Europa comunitaria (66,7%) y los de Europa del Este (46,7%). Los porcentajes más elevados de la tabla corresponden a la asistencia de los familiares a las reuniones que se celebran en el centro educativo, siendo mayores los porcentajes de los colectivos de Europa del Este y Latinoamérica con un 80% y 79,5% respectivamente y moderadas las asistencias de los colectivos: comunitario y árabe-magrebí con un 50,0 y 48,1% respectivamente.

CONTEXTO: AMIGOS Y CIRCUNSTANCIAS.

**Tabla 5.2.1.55. Los amigos con los que juego son...**

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
De donde yo nací	5,8	6,8		10,0	30,5
De otros países	26,9	4,5	6,7		3,7
De donde yo nací y de otros países	67,3	88,6	86,7	90,0	65,8
NS/NC	0,0		6,7		

En general, el alumnado entrevistado, afirma jugar con alumnado de otros países y de sus países de origen (65,8%-90,0%), aquellos colectivos con mayor porcentaje de alumnado que sólo juega con menores de su países de origen es el español con el 30,5%. El colectivo que en mayor proporción dice jugar solamente con amigos de otros países es el procedente de Marruecos (26,9%).

Tabla 5.2.1.56. Los amigos con los hago los deberes son...

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
De donde yo nací	13,5	6,8	6,7	10,0	48,7
De otros países	21,2	4,5	26,7	10,0	1,7
De donde yo nací y de otros países	61,5	81,8	66,7	50,0	49,7
NS/NC	3,8	6,8		30,0	

Para hacer los deberes, los porcentajes son muy similares a los de la tabla anterior, lo que no indica que los amigos/as son los mismos/as. Quizá destacar pequeñas variaciones en el colectivo español, dónde ahora son más los que se relacionan con amigos también españoles. En el colectivo árabe, aumenta la proporción de alumnos que para hacer los deberes se relacionan también con alumnado magrebí (13,5%). También aumenta la proporción de los europeos del este que ahora si se relacionan más que antes para realizar los deberes con alumnado de otros países (26,7%), mientras, el colectivo comunitario responde NS/NC en un 30,0% de los casos.

Tabla 5.2.1.57. Los juegos con los que me divierto son

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
De donde yo nací	1,9	11,4		30,0	40,6
De otros países	36,5	15,9	6,7	10,0	2,0
De donde yo nací y de otros países	57,7	68,2	93,3	60,0	57,4
NS/NC	3,8	4,5			

La mayoría del alumnado entrevistado tiene la concepción de que los juegos con los que se divierte son tanto del país donde nacieron como de otros países. Señalamos como significativos, los colectivos de alumnado español y comunitario por que en un porcentaje alto, dicen jugar a juegos únicamente españoles (40,6% y 30,0% respectivamente). También significar como un importante porcentaje del alumnado del colectivo árabe, dice jugar con juegos de otros países.

**Tabla 5.2.1.58. ¿Les gusta a mis padres que vengan amigos/as a casa?**

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
<b>No</b>	2,0	4,5	13,3	10,0	6,0
<b>Si, pero si son de nuestro país</b>	7,7	13,6	13,3	10,0	11,1
<b>Si les gusta, sean de donde sean</b>	82,7	81,8	73,3	80,0	82,6
<b>NS/NC</b>	8,0	0,0			0,3

En general, a las familias del alumnado entrevistado, no les importa que los amigos/as de sus hijos/as visiten su hogar, ya sean del origen que sean. Los porcentajes, en función del colectivo de estudio varían entre el 80,0% y el 82,7%. Únicamente significar como en el colectivo de europeos, tanto comunitarios como del este, existen algunas familias que no les gusta recibir a otros menores en sus domicilios sean de dónde sean.

Y, unos porcentajes menores de familias que presentan inconvenientes a que los amigos/as de sus hijos/as visiten su casa, sobretodo si son de otros países, tal es el caso del 13,6% del colectivo latinoamericano y del 13,3% del colectivo de Europa del este.

**Tabla 5.2.1.59. ¿ONG donde participas?**

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
<b>Granada Acoge</b>	17,3	4,5			
<b>Cáritas Zafarraya</b>	3,8				
<b>Aldeas Infantiles</b>	1,9				
<b>Mov. rumanos ortodoxo o adventistas.</b>			20,0		
<b>No participo</b>	76,9	95,5	80,0	100,0	100,0

Al igual que sucedía con las ONG´s o movimientos sociales dónde participaban las familias, en el caso del alumnado existen resultados parecidos. Señalando como significativa la alta proporción de no participación y una participación mínima en Granada Acoge o Cáritas en el caso del colectivo magrebí, en Granada Acoge en el caso del colectivo latinoamericano, y una participación más elevada del colectivo de alumnado del este en el movimiento ortodoxo o adventista de Castell de Ferro (20,0%).



Tabla 5.2.1.60. Número de personas que vivimos en casa

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
Menos de 4	3,8	15,9	13,3		8,7
Entre 4 y 6	45,6	68,1	86,7	100,0	71,2
Entre 7 y 9	43,7	15,8	-		5,4
Más de 9	1,9	0,0	-		0,7
NS/NC	1,9				2,0

En esta tabla, podemos corroborar datos ofrecidos en la tabla del número de hermanos/as y contrastar el tipo de estructura familiar según el colectivo de origen. De tal modo afirmamos que la mayoría de familias (nuclear y extensiva) en los cinco colectivos están compuestas por 4-6 personas. Existiendo en el colectivo árabe-magrebí, y en el latinoamericano, una proporción de familias con mayor número de miembros (7-9) con porcentajes respectivos del 43,7% y del 15,8%.

Tabla 5.2.1.61. Habitaciones o dormitorios que hay en mi casa

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
1	0,0	2,3	6,7		2,3
2	13,5	18,2			9,4
3	50,0	50,0	80,0	20,0	50,0
4	26,9	22,7	13,3	20,0	28,2
5	5,8	6,8		30,0	6,0
6	1,9	0,0			2,0
7 o más	1,9	0,0		30,0	2,0

Además de Cocina, sala de estar y baño (uno en el 57,7%, y dos en el 36,5% de los casos), el alumnado vive en hogares dónde existen las siguientes habitaciones: 3-4 habitaciones en la mayoría de los casos, indicando que hay viviendas familiares con sólo dos habitaciones, lo que puede ser no significativo en el caso del colectivo español (reducido en miembros familiares) pero no en los colectivos de árabes-magrebíes (13,5%) y latinoamericanos (18,2%), de los que también hay un 2,3% de hogares con un solo dormitorio.

De hecho, en algunos casos son colectivos con hogares de más de cuatro dormitorios. También es significativo el que familias de origen comunitario dispongan de casas con más de cuatro habitaciones, cuando por número de hijos/as, se trata de familias de 3-4 personas.

**Tabla 5.2.1.62. Dónde estudio y hago los deberes**

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
<b>Biblioteca</b>	3,8		6,7	10,0	0,7
<b>En ningún sitio</b>	13,5	47,7	26,7	40,0	16,1
<b>En mi dormitorio</b>	48,1	45,5	66,7	50,0	73,5
<b>En la sala de estudio de mi casa</b>	28,8				2,0
<b>En el salón de estar de mi casa</b>	5,8	6,8			7,7

Prácticamente ½ del alumnado, dispone de una habitación para el estudio, siendo mayor el porcentaje del alumnado del colectivo español (73,5%) y menor en el colectivo latinoamericano (45,5%). Hay un 28,8% de alumnado magrebí que dispone de sala de estudio (estos son los casos de los menores no acompañados residentes en instituciones públicas). Los otros porcentajes significativos son aquellos que corresponden a que el alumnado no dispone de un lugar dónde estudiar, éste es el caso el 13,5% de los árabes, del 47,7% de los latinoamericanos, del 26,7% de los europeos del este, del 40,0% de los comunitarios y por último, del 16,1% de los españoles.

**Tabla 5.2.1.63. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación**

% SOBRE N	¿TIENES ORDENADOR EN CASA?		¿CONECTADO A INTERNET?	
	No	Si	Si	NO
<b>Árabe-Magrebí (N=52)</b>	53,8	46,2	17,3	28,8
<b>Latino-americano (N=44)</b>	59,1	40,9	13,6	27,3
<b>Europa Este (N=15)</b>	60,0	40,0	20,0	20,0
<b>Europa Comunitaria (N=10)</b>	10,0	90,0	50,0	40,0
<b>Español (N=298)</b>	37,2	62,8	22,5	40,3

El alumnado de los colectivos comunitario (90,0%) y español (62,8%) son los que en mayor número de casos disponen de ordenador, mientras los otros tres colectivos, apenas en un 40,0% tienen ordenador en casa. Con respecto a la conexión a la red, comprobamos como igualmente son más los comunitarios (50,0%) y los españoles (22,5%), los que tienen acceso, mientras en el resto, los porcentajes bajan del 20%.

Tabla 5.2.1.64. ¿Se compra periódico en casa?

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
<b>Nunca</b>	38,5	27,3	53,3		38,3
<b>Algunas veces</b>	34,6	45,5	40,0	30,0	36,9
<b>Los fines de semana</b>	11,5	18,2	6,7	60,0	14,1
<b>Todos los días</b>	15,4	9,1		10,0	10,7

Podríamos representar la compra y lectura de prensa en los colectivos –árabe-magrebí, latinoamericano, europeos del este y españoles-, con una pirámide en cuya base estarían los que nunca la compran/leen, hacia la mitad se encontrarían los que la leen algunos días y en el vértice estarían aquellos pocos que la leen todos los días. Sin embargo, en el colectivo comunitario, ésta pirámide, debiera de estar invertida, ya que son más los que lo compran y leen a menudo que los que lo hacen esporádicamente.

Veamos, la lengua en que está escrita la prensa en el caso de aquellas familias que leen o compran periódico.

Tabla 5.2.1.65. ¿Está escrito en...?

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
<b>Español</b>	48,1	72,7	46,7	30,0	61,7
<b>En la lengua de mi país de origen</b>	13,5			70,0	

En todos los casos, existe el español en la prensa que se lee, ahora bien tanto en el colectivo árabe-magrebí (13,5%) como en el comunitario (70,0% se lee prensa escrita en los idiomas de los países de origen: árabe e inglés mayoritariamente).

**Tabla 5.2.1.66. En mi casa, sin contar los del colegio, hay libros**

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
<b>Menos de 20</b>	46,2	63,6	80,0		26,2
<b>Entre 20 y 50</b>	25,0	20,5	6,7	40,0	28,2
<b>Entre 50 y 100</b>	11,5	13,6	13,3	30,0	23,5
<b>Más de 100</b>	17,3	2,3		30,0	22,1

Existe un porcentaje de hogares del alumnado entrevistado dónde no hay más de 20 libros, especialmente en los colectivos árabe (46,2%), latinoamericano (63,6%) y europeo del este (80%), y en menor medida, españoles. Después existe un porcentaje medio de entre 20 y 50 libros, donde destacan los mismos orígenes incluyendo al colectivo comunitario, cuyos alumnado es quién declara tener en su casa mayor número de libros seguido del colectivo de alumnado español.

**Tabla 5.2.1.67. Los programas de televisión que veo son**

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
<b>De donde yo nací</b>	13,5	9,1	6,7	70,0	72,8
<b>De otros países</b>	32,7	15,9	40,0	10,0	
<b>De donde yo nací y de otros países</b>	53,8	75,0	53,3	20,0	74,2

Los mayores porcentajes, indican que el alumnado ve programas de televisión que son de España y de sus países de origen. Ahora bien son significativos los porcentajes de aquellos/as que sólo ven la televisión de dónde nacieron o de España, tal es el caso del colectivo español (72,8%); del colectivo del este europeo (40,0%) y de colectivo árabe-magrebí (32,7%). Además el colectivo comunitario declara en un 70,0% de los casos que sólo ve los programas de televisión de su país de origen.

Tabla 5.2.1.68. La música que escucho es

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
De donde yo nací	19,2	18,2	13,3	50,0	31,5
De otros países	17,3	9,1	20,0		7,7
De donde yo nací y de otros países	63,5	72,7	66,7	50,0	60,7

Algo parecido que con la televisión ocurre con la música, ya que los mayores porcentajes (más del 60% de los casos), son del alumnado que oye música de los países dónde han nacido y de otros países. El porcentaje más elevado de alumnado que oye música sólo de su país de origen es el colectivo comunitario con un 50,0%. Y, los que escuchan sólo música española son los/as alumnos/as magrebíes (17,3%) y del este de Europa (20,0%).

Tabla 5.2.1.69. Donde vives.....

% SOBRE N	ÁRABE-MAGREBÍ (N=52)	LATINO-AMERICANO (N=44)	EUROPA ESTE (N=15)	EUROPA COMUNITARIA (N=10)	ESPAÑOL (N=298)
se discrimina a la gente de otros países	53,8	40,9	46,7	60,0	40,6
se discrimina a la gente según el color de la piel	44,2	31,8	26,7	30,0	31,9
se discrimina a la gente que tiene menos dinero	40,4	15,9	26,7	30,0	18,1
no hay discriminación	44,2	61,4	40,0	50,0	51,0

Aunque las cuatro afirmaciones sobre discriminación en la sociedad han sido señaladas como verdaderas, unas lo han sido en mayor número de casos dependiendo de los grupos de estudio.

Los colectivos árabe-magrebí, europeo del este, y comunitario, afirman en mayor número de casos (53,8%; 46,7% y 60,0%, respectivamente) que en su barrio o pueblo se discrimina a la gente que es de otros países. Ésta misma opción es corroborada por un porcentaje menor en los colectivos latinoamericano (40,9%) y español (40,6%), ya que los mayores porcentajes en el alumnado de los mismos, se dirigen a afirmar que no existe discriminación alguna en su contexto social (61,4% y 51,0% respectivamente).

### 5.2.2. Familias del alumnado.

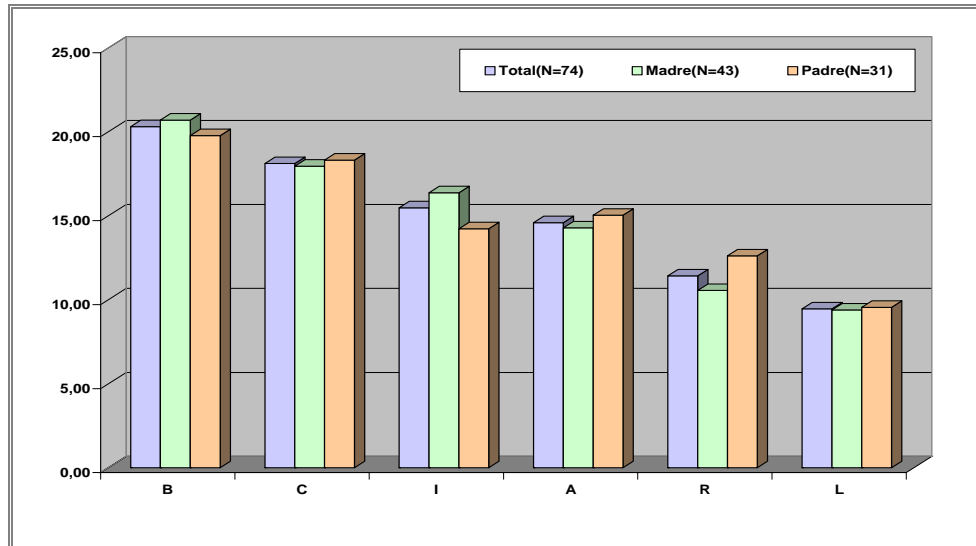
En función de las puntuaciones directas en el SIV, se ha analizado mediante el procedimiento de *comparación de medias*, los grados o jerarquías de valores interpersonales en las familias del alumnado escolarizado en los cinco centros de estudio de la segunda fase. Éstos se han analizado en función de las siguientes variables independientes: Familia o docentes, centro escolar, edad y género, cultura de origen y trabajo o desempeño laboral.

A continuación, se muestran en tablas y gráficos comparativos, las diferentes dimensiones o categorías de valor:

- **Aceptación o Estímulo (A ó S):** Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración.
- **Conformidad (C):** Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas; hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista.
- **Reconocimiento (R):** Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás.
- **Independencia (I):** Tener el derecho a hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio.
- **Benevolencia (B):** Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los poco afortunados, ser generoso.
- **Liderazgo (L):** Estar al cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder.

▪ *Valores interpersonales de las familias según género:*

Gráfico y tabla 5.2.2.a. Valores interpersonales de las familias según género.



Puntuaciones Medias	B	C	I	A	R	L
<b>Total(N=74)</b>	20,31	18,11	15,47	14,59	11,42	9,46
<b>Madre(N=43)</b>	20,70	17,95	16,37	14,28	10,56	9,40
<b>Padre(N=31)</b>	19,77	18,32	14,23	15,03	12,61	9,55

En general, las familias, padres y madres del alumnado escolarizado en los centros analizados, independientemente de la cultura de origen, manifiestan, a través de sus respuestas al cuestionario de valores interpersonales (SIV), una jerarquía de valores clara: B>C>I>A>R>L. (Gráfico y tabla 5.2.2.a.)

Una jerarquía de valores interpersonales con el siguiente orden:

- 1<sup>o</sup>- Benevolencia (B-hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso).

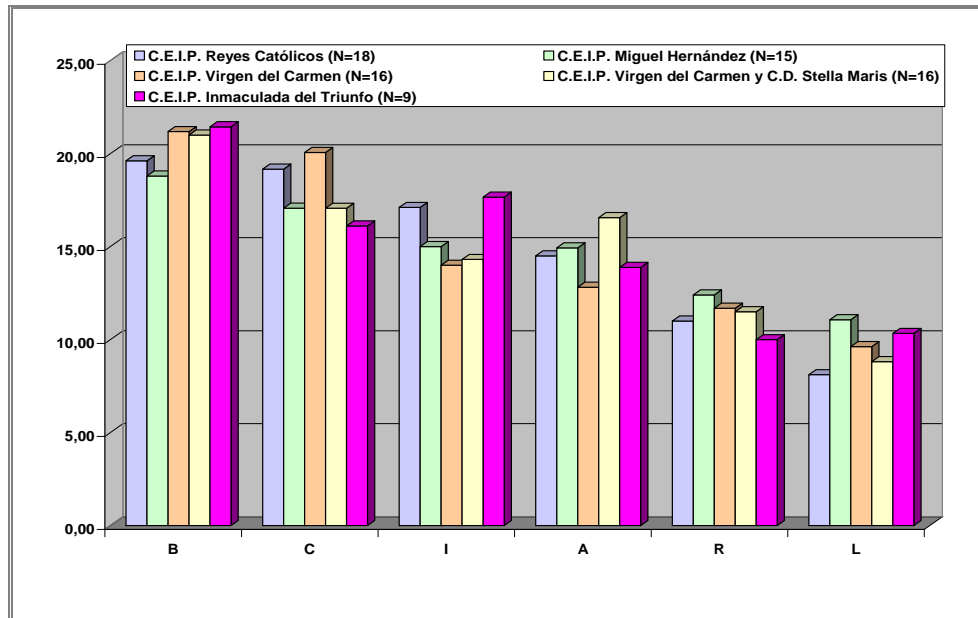
- 2º- Conformidad a las normas sociales (C-hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista.).
- 3º- Independencia y autonomía (I.- Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio).
- 4º- Aceptación (A.- Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración).
- 5º- Necesidad de reconocimiento (Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás.).
- 6º- Liderazgo (L.-estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder).

Son ligeramente significativas algunas diferencias encontradas en las familias con respecto al género. Así, las madres son más independientes que los padres, es decir, son más autónomas para decidir por sí mismas, son capaces de actuar según su propio criterio. Mientras, por su parte, los padres, tiene más necesidad de ser bien vistos y considerados, de llamar favorablemente la atención, de conseguir el reconocimiento de los demás.



▪ *Valores interpersonales de las familias en función del centro educativo:*

Tabla y Gráfico 5.2.2.b. Valores interpersonales de las familias en función del centro educativo.



Puntuaciones Medias	B	C	I	A	R	L
<b>Total(N=74)</b>	20,31	18,11	15,47	14,59	11,42	9,46
<b>C.E.I.P. Reyes Católicos (N=18)</b>	19,61	19,17	17,11	14,50	11,00	8,11
<b>C.E.I.P. Miguel Hernández (N=15)</b>	18,80	17,07	15,00	14,93	12,40	11,07
<b>C.E.I.P. Virgen del Carmen (N=16)</b>	21,19	20,06	14,00	12,81	11,69	9,63
<b>C.E.I.P. Virgen del Carmen y C.D. Stella Maris (N=16)</b>	21,00	17,06	14,31	16,56	11,50	8,81
<b>C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo (N=9)</b>	21,44	16,11	17,67	13,89	10,00	10,33

Analizando los valores de los familiares, padre y madre del alumnado, en función del centro educativo de referencia (Gráfico y tabla 5.2.2.b.), podemos apreciar, tanto en la tabla presentada como en el gráfico, que en la mayoría de las familias, independientemente del centro educativo, se da una jerarquía de valores sociales con el siguiente orden:

- 1º.- B.-Benevolencia (20,31 de Media)
- 2º.-C.- Conformidad. (18,11 de Media)
- 3º.- I.- Independencia. (15,47 de Media)
- 4º.- A.- Aceptación. (14,59 de Media)
- 5º.- R.- Reconocimiento. (11,42 de Media)
- 6º.-L.- Liderazgo (9,46 de Media)

En el orden analizado, existen ciertas excepciones, así las familias del centro Inmaculada del Triunfo, al contrario que el resto, son más independientes que conformistas y prefieren estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, antes que ser bien vistos y admirados o conseguir el reconocimiento de los demás.

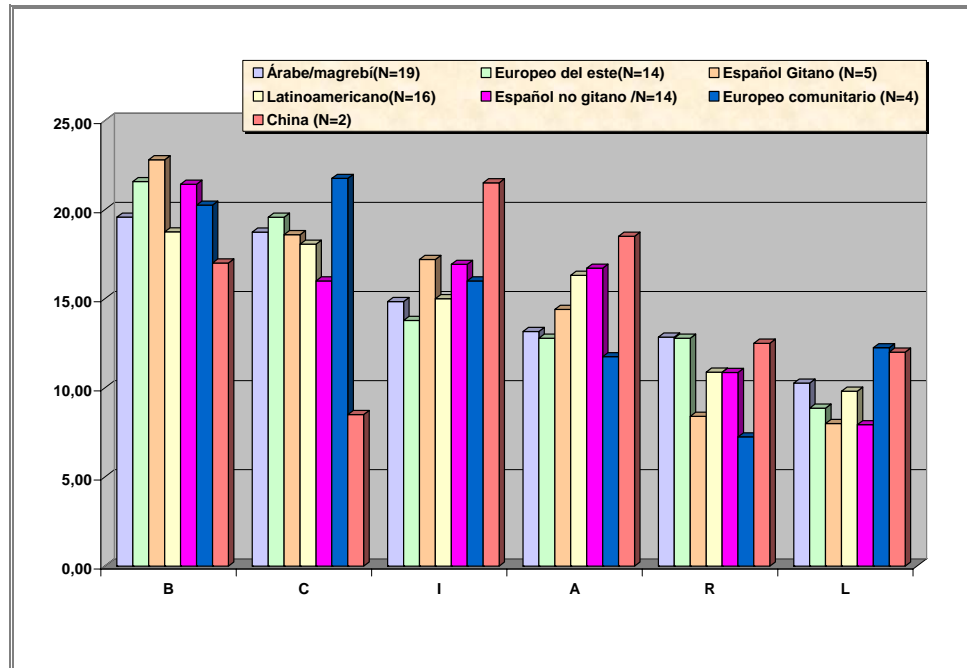
También es significativo señalar como las familias del C.D. Stella Maris, rompen el orden axiológico mayoritario al valorar más el ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás y ser tratado con amabilidad y consideración, que ser autónomos o independientes con respecto a los demás.

Las familias de los centros, Inmaculada del Triunfo, Virgen del Carmen y Stella Maris son más generosas en cuanto a *hacer cosas por los demás y ayudarlos*.

Las familias de los colegios Reyes Católicos y Virgen del Carmen, destacan sobre las demás en su carácter conformista, aceptando y respetando las normas sociales.

▪ *Valores interpersonales de las familias según la cultura de origen:*

Gráfico y tabla 5.2.2.c. Valores interpersonales de las familias según la cultura de origen



Puntuaciones Medias	B	C	I	A	R	L
<b>Total(N=74)</b>	20,31	18,11	15,47	14,59	11,42	9,46
<b>Árabe/magrebí(N=19)</b>	19,58	18,74	14,84	13,16	12,84	10,26
<b>Europeo del este(N=14)</b>	21,57	19,57	13,79	12,79	12,79	8,86
<b>Español Gitano (N=5)</b>	22,80	18,60	17,20	14,40	8,40	8,00
<b>Latinoamericano(N=16)</b>	18,75	18,06	15,00	16,31	10,88	9,81
<b>Español no gitano /N=14)</b>	21,43	16,00	16,93	16,71	10,86	7,93
<b>Europeo comunitario (N=4)</b>	20,25	21,75	16,00	11,75	7,25	12,25
<b>China (N=2)</b>	17,00	8,50	21,50	18,50	12,50	12,00

La jerarquía de valores interpersonales de los padres y madres en función de sus culturas de origen (Gráfico y tabla 5.2.2.c.), presenta mayores divergencias que atendiendo a otras variables independientes como el género, o el empleo. (Podemos apreciar en el gráfico, las crestas y depresiones de las barras multicolor en función de la cultura de origen, más pronunciadas que en los casos anteriores)

Por tanto, aunque se observe un orden axiológico general (B>C>I>A>>>R>L)<sup>18</sup> al igual que en las anteriores comparaciones, es significativo aquí señalar como familias con un alto valor de benevolencia y ayuda desinteresada a los demás, a las familias gitanas, europeas del este y españolas, mientras que el valor es menor para las familias orientales y latinoamericanas.

Con respeto a la conformidad y adhesión a las normas sociales establecidas, existen dos extremos muy significativos: mientras por arriba, este valor está muy presente en las familias de origen comunitario (21,75 de Media), al contrario, por abajo, este valor está poco presente en las familias orientales (8,5 de media).

También son significativas algunas diferencias entre familias en cuanto a la valoración de la independencia y autonomía social, siendo los colectivos más independientes, el oriental (21,5 de Media) y el colectivo gitano (17,20 de Media) y, en el otro extremo, son menos dependientes socialmente hablando, los europeos del este (13,79%).

También es importante señalar como el colectivo de padres y madres de origen oriental (18,5), el colectivo de españoles (16,7) y el de latinoamericanos (16,3), valoran más ser tratados con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás que otros colectivos, especialmente el comunitario (11,75 de Media).

La necesidad de ser bien visto y admirado, de llamar favorablemente la atención y conseguir el reconocimiento de los demás, aún teniendo un valor parecido para todas las familias independientemente de su grupo cultural, es menor significativamente en las familias gitanas (8,40) y de origen comunitario (7,25).

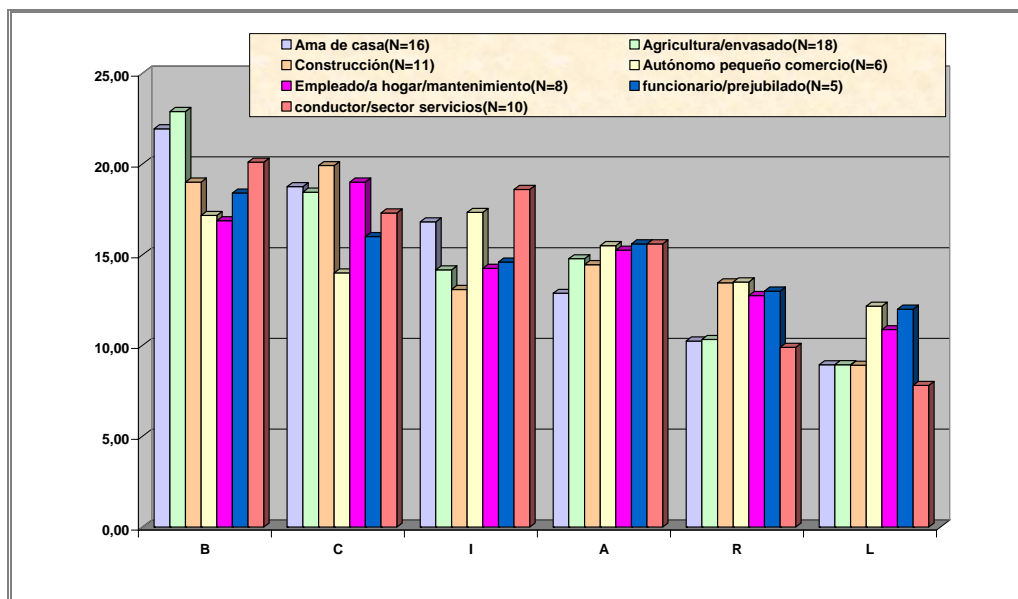
---

<sup>18</sup> Los dos últimos valores >>>R>L, a mayor distancia de los anteriores.

Por último, apreciamos en la tabla y el gráfico 5.2.2., como, estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas es un valor más importante para las familias de origen oriental (12,235) y comunitario (12,0)

▪ *Valores interpersonales de las familias según el desempeño laboral:*

Gráfico y tabla 5.2.2.d. Valores interpersonales de las familias según el desempeño laboral.



Puntuaciones Medias	B	C	I	A	R	L
<b>Total(N=74)</b>	20,31	18,11	15,47	14,59	11,42	9,46
<b>Ama de casa(N=16)</b>	21,94	18,75	16,81	12,88	10,25	8,94
<b>Agricultura/ensvasado(N=18)</b>	22,89	18,44	14,17	14,78	10,33	8,94
<b>Construcción(N=11)</b>	19,00	19,91	13,09	14,45	13,45	8,91
<b>Autónomo pequeño comercio(N=6)</b>	17,17	14,00	17,33	15,50	13,50	12,17
<b>Empleado/a hogar/mantenimiento(N=8)</b>	16,88	19,00	14,25	15,25	12,75	10,88
<b>funcionario/prejubilado(N=5)</b>	18,40	16,00	14,60	15,60	13,00	12,00
<b>conductor/sector servicios(N=10)</b>	20,10	17,30	18,60	15,60	9,90	7,80

La jerarquía de valores de apertura como los llama Gervilla, (1997, 2000) de las familias entrevistadas en función del empleo o desempeño laboral que ejercen es B>C>I>A>R>L (Gráfico y tabla 5.2.2.d.)

Existen diferencias dignas de señalar, como apreciamos en las crestas y depresiones de las barras, en valores como la Benevolencia, a la disposición de ayuda a los demás, dónde las familias que se dedican a la agricultura (22,89) y a las labores del hogar (21,94), tienen una puntuación muy por encima de la media. Sin embargo los/as padres y madres que son autónomos o regentes de pequeños comercios (17,7) y los empleados en el sector del mantenimiento, servicios, y empleados/as hogar (16,88), tienen una adopción baja de éste valor.

Respecto al valor de la conformidad a las normas sociales, son significativas las puntuaciones de padres o madres funcionarios/as y autónomos/as, destacando por ser muy poco conformes a lo que es aceptado e idóneo según la sociedad (16,0 y 14,0 de media respectivamente).

En la dimensión de valor, ser tratado con comprensión, amabilidad y consideración, recibiendo apoyo por parte de los demás, existen valoraciones muy parecidas en todas las familias, independientemente de su ocupación laboral.

Las amas de casa (10,25), los/as agricultores/as (10,33) y los conductores y empleados del sector servicios (9,90), son aquellos/as padres y madres, que menor necesidad presentan de ser bien vistos y admirados, de llamar favorablemente la atención o conseguir el reconocimiento de los demás.

Con respecto a la dimensión axiológica, estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas o estar en un puesto de mando o poder, vemos como los/as padres/madres que son autónomos (12,17), los que son empleados/as de hogar (10,88) y los que son funcionarios/as (12,00), tienen unas puntuaciones superiores a la media.

### 5.2.3. Docentes.

La información obtenida de los docentes que han participado en la investigación, ha sido diferente en función de las finalidades de estudio, así, mediante entrevistas abiertas se ha obtenidos información sobre las actuaciones educativas que desarrolla el centro para atender a la diversidad cultural, y mediante la escala de valores interpersonales, hemos detectado la jerarquía de valores del profesorado de cara a establecer relaciones constructivas, encuentros entre la comunidad educativa para el debate y el diálogo intercultural previo a la adaptación del proyecto educativo.

#### 5.2.3.1. Entrevistas abiertas.

A través de las entrevistas abiertas realizadas a los directivos/as y a los profesores/as de ATAL, se ha recogido la siguiente información.

- Se han detectado dos tipos de relaciones con ONG, s, la primera de ellas, es con la Federación Andalucía Acoge, la cuál proporciona un mediador/a intercultural para la zona en función de la cultura mayoritaria en el centro educativo, mediante convenios con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Se trata de una acción piloto, que funciona actualmente en uno de los centros por encontrarse en el mismo edificio que el I.E.S. Sayena de Castell de Ferro, ya que es una acción dirigida inicialmente a los Institutos de Educación Secundaria.

Las acciones del mediador/a, se han centrado hasta ahora en tomar contacto con el centro educativo y el contexto comunitario e intervenir con algunas familias recién llegadas, con poco conocimiento del idioma español. Otra de las relaciones del centro educativo se ha detectado en dos casos en el mismo centro de Castell de Ferro y otro de la capital. En ambos, mediante convenio de la Delegación provincial de Ecuación en Granada y la Fundación Secretariado Gitano, se llevan a cabo actividades extraescolares dirigidas al fomento de la lengua y cultura española y de lengua y cultura de origen tal es el caso del primero con un grupo de alumnado árabe, y el caso del segundo centro, con tres grupos de alumnado rumano, que participan cada uno, dos horas semanales con un educador español y otra educadora de origen árabe en el primer caso y de origen rumano en el segundo.

- En los centros visitados no hay ningún proyecto concreto de atención a la diversidad cultural, excepto en aquel situado en zona de compensatoria y por tanto perteneciente a una zona especial en dedicación de recursos (Zona Norte de Granada. CEIP. Miguel Hernández). Centro que desde el año 2000/2001, comenzó a recibir alumnado hijo/a de inmigrantes, y que desde entonces de manera pionera en Granada comenzó a complementar la atención escolar del alumnado con un proyecto de atención a la diversidad subvencionado por la administración.
- En otro de los centros visitados, hay buena predisposición del claustro a la creación de un equipo de trabajo en interculturalidad. Para ello, realizan actualmente formación permanente especializada en el CEP de Motril, Gracias a la cuál, se trata de crear en el centro un Plan de acogida a las familias rumanas mediante la traducción de la información del centro al rumano, así como la celebración de un encuentro intercultural de puertas abiertas a inicios del curso 2006-07.



- En uno de los centros, existe, dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia español, un profesor de religión islámica, se trata de un granadino convertido al Islam, que en horario lectivo de clase de religión, atiende al alumnado de ésta religión.
- También en los centros visitados, existen, de forma puntual algunas celebraciones o acciones interculturales como excursiones, talleres gastronómicos, culturales, semanas de integración. Además de estas acciones específicas, en dos de los centros visitados, desde hace tres cursos, hay, en determinados momentos de la semana, un especialista o profesor de ATAL.
- El profesorado de ATAL está adscrito a los EOE's de zona, se trata de aulas o profesores itinerantes, que han ocupado vacantes específicas que ocupan docentes de la lista de interinidades en función de los años de experiencia como profesor. De éste modo, los profesionales de Granada capital acreditan experiencia en el magisterio y en el trabajo con colectivos en situación de desventaja social, mientras los que ocupan los puestos más alejados de la capital como la costa o las Alpujarras, son profesionales menos experimentados y en alguno de los casos novatos en la profesión además de en la materia.
- Por parte de los centros no se está satisfecho con la elección y movilidad del profesorado de ATAL, para dar continuidad a la labor, y dada la falta de formación inicial, conseguir profesores de ATAL con experiencia de campo y formación permanente in situ.
- Se detecta cierta conformidad y satisfacción con la cantidad y el acceso a materiales y recursos didácticos específicos, sobretodo e través del apoyo de que proporcionan en este sentido las NTIC. Aunque se señala que la diversidad del alumnado, en cuanto a niveles educativos y a procedencias, horarios y condiciones específicas de trabajo y el no acceso a la red desde todas las aulas, dificulta el uso de los mismos.

- No existe un procedimiento homologado de evaluación diagnóstica del idioma español, e incluso existe disconformidad del profesorado de ATAL ante ciertas exigencias administrativas con respecto a la evaluación de una L2, pues las consideran descontextualizadas y no adecuadas a las circunstancias y características socioeducativas del alumnado con el que trabajan. Una opinión generalizada es *“Una cosa es la enseñanza del español como idioma extranjero y otra cosa muy distinta es la enseñanza del español para inmigrantes”*.
- Existen por tanto, diferencias en los procesos de evaluación, ya que mientras el profesorado evalúa en tres niveles, a, b, o c, o también (Nada, Poco o bien), el nivel de español del alumnado extranjero e inmigrante, la administración educativa, propone la evaluación en nueve niveles de comprensión lectora, la expresión oral y el vocabulario.
- El alumnado, puede pasar a recibir apoyo del ATAL en cualquier momento del curso, y, de media, lo recibe durante un curso académico, aunque hay excepciones de alumnado que está menos tiempo (5 o 6 meses) y otro alumnado que ha llegado a estar durante dos cursos académicos completos.
- Normalmente, el alumnado atendido, pertenece a los centros de Castell de Ferro y del Zaidín, y son en su mayoría de origen rumano, de origen inglés y de origen magrebí. Aunque las directrices es atender jerárquicamente en el ATAL, primero al alumnado de secundaria y después al de tercer ciclo de primaria, y en tercer lugar al de segundo ciclo, y así sucesivamente. Sorprende sin embargo que, en algún caso se atiende a alumnado de educación infantil.
- Existe entre los directivos entrevistados, cierto escepticismo sobre las medidas realizadas, pues aunque consideran que hay un apoyo firme de la administración, la respuesta intercultural en el centro, concretamente a través de los ATAL, no termina de despegar.

Creen necesario, aumentar la acción puntual del profesor de ATAL, y crear una respuesta más globalizada en el centro a través de planes de acogida, aunque consideran que para ello, los recursos actuales no son adecuados.

- También, ciertos docentes entrevistados, en base a su experiencia educativa de organización provincial y de barrio, afirman la existencia de ciertos desequilibrios de escolarización de alumnado inmigrante entre la enseñanza pública y la concertada, desequilibrios a veces potenciados por las instituciones educativas concertadas, a través de su trato directo con las familias, y a veces por la administración, al derivar a alumnado inmigrante a centros públicos por contar con el apoyo especializado del ATAL, en lugar de proporcionar apoyo especializado de ATAL también a los concertados, ello está incidiendo en la creación de guetos escolares.

### 5.2.3.2. Escala de valores interpersonales:

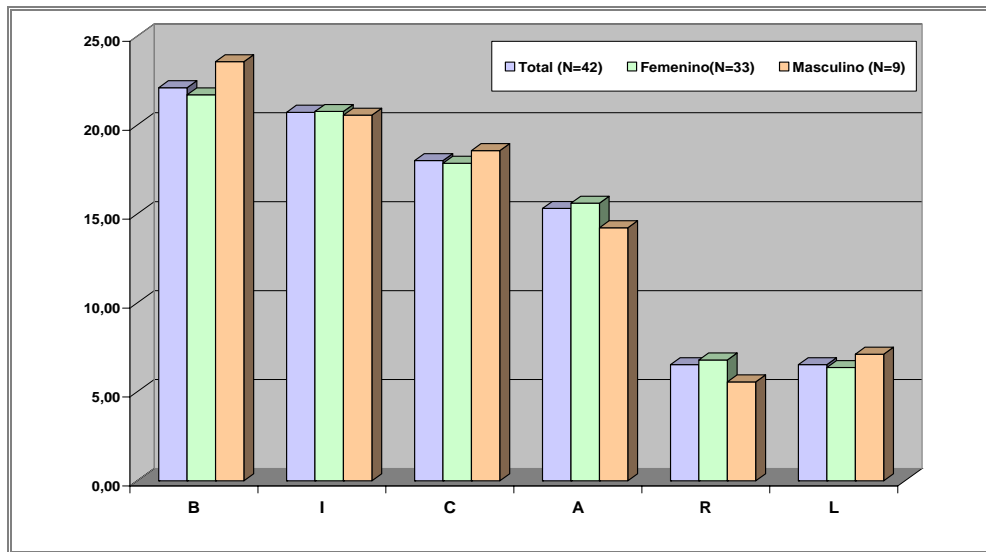
En este apartado exponemos los valores interpersonales presentes en los docentes y el PAS de los centros participantes, detectados a través del SIV. Las claves de leyenda de las tablas y gráficos son:

- **Aceptación o Estímulo (A ó S):** Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración.
- **Conformidad (C):** Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas; hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista.
- **Reconocimiento (R):** Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás.
- **Independencia (I):** Tener el derecho a hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio.
- **Benevolencia (B):** Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los poco afortunados, ser generoso.
- **Liderazgo (L):** Estar al cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder.

▪ *Valores interpersonales de los/as docentes según género:*

Tabla y gráfico 5.2.3.2.a. Valores interpersonales docentes según género.

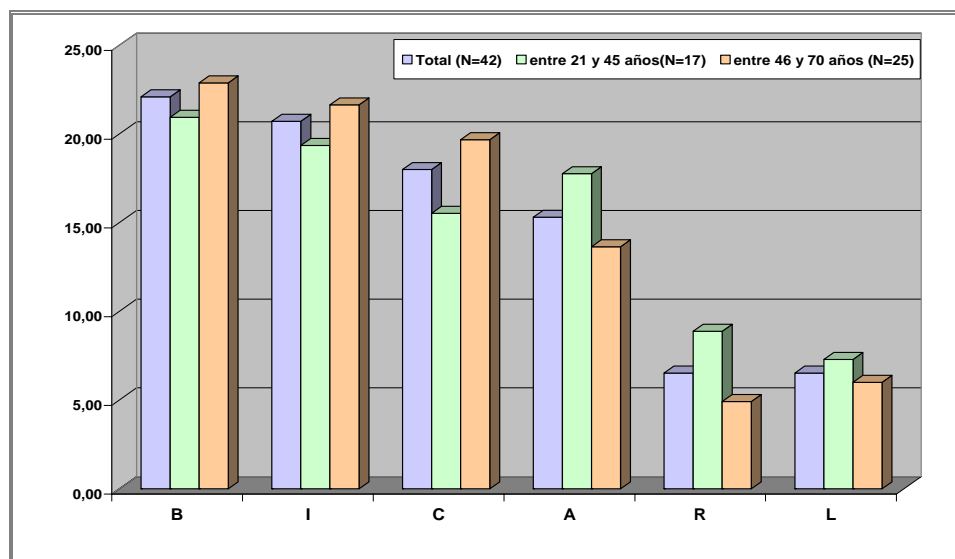
Puntuaciones Medias	B	I	C	A	R	L
<b>Total (N=42)</b>	22,10	20,71	18,00	15,31	6,52	6,52
<b>Femenino(N=33)</b>	21,70	20,76	17,85	15,61	6,79	6,36
<b>Masculino (N=9)</b>	23,56	20,56	18,56	14,22	5,56	7,11



Centrando el análisis de los valores sociales en los/as docentes entrevistados función del género del/la docente, comprobamos como apenas existen diferencias (Gráfico y tabla 5.2.3.2.a.). Únicamente a título informativo, señalamos como los maestros tienen puntuaciones más altas en benevolencia, conformidad y liderazgo, mientras las maestras, al contrario, destacan en la necesidad de aceptación y reconocimiento.

▪ *Valores interpersonales de los/as docentes según edad:*

Gráfico y tabla 5.2.3.2.b. Valores interpersonales docentes según edad.



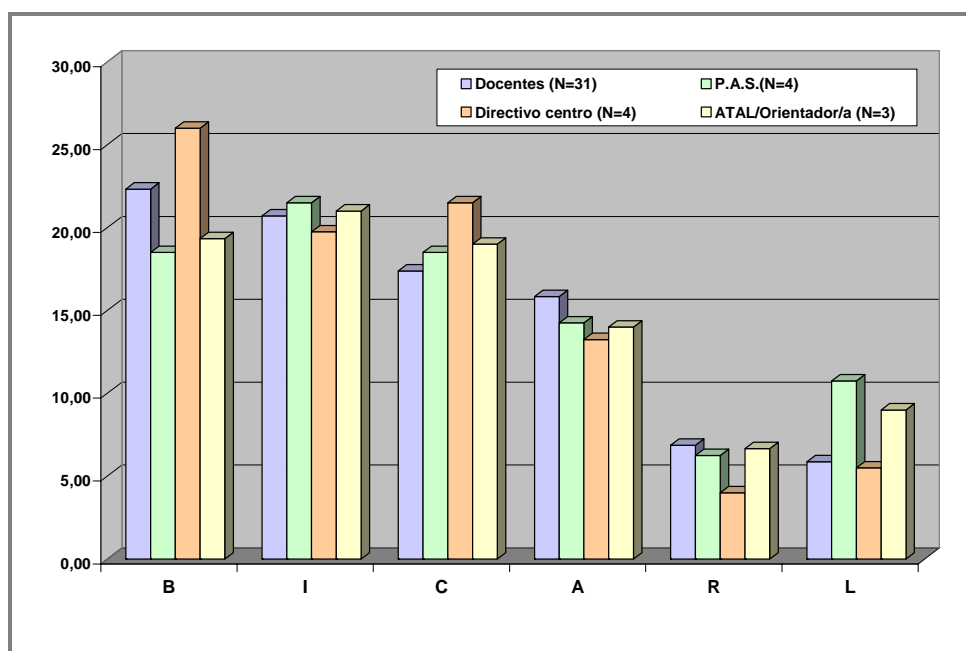
Puntuaciones Medias	B	I	C	A	R	L
<b>Total (N=42)</b>	22,10	20,71	18,00	15,31	6,52	6,52
<b>entre 21 y 45 años(N=17)</b>	20,94	19,35	15,53	17,76	8,88	7,29
<b>entre 46 y 70 años (N=25)</b>	22,88	21,64	19,68	13,64	4,92	6,00

Comprobadas las similitudes jerárquicas y de grado de los valores de los/las docentes, independientemente del genero, decidimos, averiguar, si existían divergencias en cuanto a la edad (Gráfico y tabla 5.2.3.2.b). Así, en base a los trabajos del desarrollo profesional docente y a sus ciclos vitales de Fernández Cruz (2001), se han establecido dos categorías de edad en los/as docentes, mayores de 45 años, edad de máximo desarrollo profesional y menores de 45 años, edad de crecimiento profesional.

En función de las mismas, si se han detectado mayores diferencias en cuanto a la valoración axiológica, de modo que aquellos/as docentes de más de 45 años valoran en mayor medida el ser benevolentes y ayudar a los demás (22,88), ser independientes (21,64), y ser conformistas (19,68), mientras los/as docentes menores de 45 años, valoran más positivamente, el ser aceptados y tratados con amabilidad y consideración (17,76), el ser reconocidos como importantes y llamar favorablemente la atención (8,88) y el ser líderes dentro del grupo (7,29).

▪ *Valores interpersonales de los/as docentes según cargo o desempeño específico en el centro escolar:*

Gráfico y tabla 5.2.3.2.c. Valores interpersonales docentes según cargo o desempeño específico en el centro escolar.



Puntuaciones Medias	B	I	C	A	R	L
<b>Docentes (N=31)</b>	22,32	20,71	17,39	15,84	6,87	5,87
<b>P.A.S.(N=4)</b>	18,50	21,50	18,50	14,25	6,25	10,75
<b>Directivo centro (N=4)</b>	26,00	19,75	21,50	13,25	4,00	5,50
<b>ATAL/Orientador/a (N=3)</b>	19,33	21,00	19,00	14,00	6,67	9,00
<b>Total (N=42)</b>	22,10	20,71	18,00	15,31	6,52	6,52

También, en este estudio, nos hemos acercado al análisis de valores de los docentes y PAS de los centros educativos en función del cargo específico desempeñado dentro de la institución (Gráfico y tabla 5.2.3.2.c)

El PAS, valora, al contrario que el resto de la comunidad educativa, la independencia y el actuar a criterio propio por encima del resto de dimensiones de valor con un 21,5 de media, más valorada incluso que la benevolencia (18,5). También es significativo que, al contrario que los demás, valores más el liderazgo (10,75) que el reconocimiento de los demás (6,25).

Algo parecido ocurre con las valoraciones de los docentes que ocupan puestos de ATAL/Orientador/a, que valoran más la independencia (21,0) que la benevolencia, y más el liderazgo (9,0) que el reconocimiento de los demás (6,67).

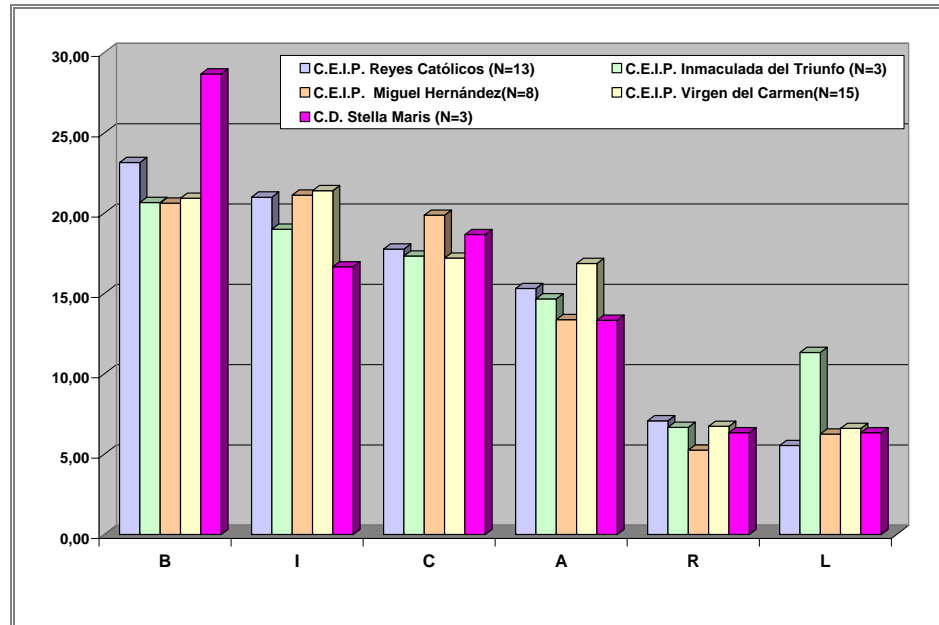
Es significativo, cómo estos profesionales obtienen unas puntuaciones en los diferentes valores distantes del resto, aspecto que puede ser debido a su situación segregada en el centro, normalmente el Pas es diferente en funciones, contrato y formación que el resto de personal del centro, y el profesor de ATAL y el orientador, es un personal educativo externo, esporádico en el centro,...

Es importante señalar como los directivos/as, también difieren de la media en sus opciones de valores sociales, así, destacan muy por encima de los demás en su opción hacia la benevolencia y la ayuda desinteresada de los demás (26,0), en su opción de adherirse a las normas y ser conformista (19,75), y sorprendentemente en su opción de liderazgo, dónde al contrario de lo esperado, son los/as que significativamente menos puntúan (5,50).



▪ *Valores interpersonales de los/as docentes según centro educativo:*

Gráfico y tabla 5.2.3.2.d. Valores interpersonales docentes según centro educativo.



Puntuaciones Medias	B	I	C	A	R	L
<b>Total(N=42)</b>	22,10	20,71	18,00	15,31	6,52	6,52
<b>C.E.I.P. Reyes Católicos (N=13)</b>	23,15	21,00	17,77	15,31	7,08	5,54
<b>C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo (N=3)</b>	20,67	19,00	17,33	14,67	6,67	11,33
<b>C.E.I.P. Miguel Hernández(N=8)</b>	20,63	21,13	19,88	13,38	5,25	6,25
<b>C.E.I.P. Virgen del Carmen(N=15)</b>	20,93	21,40	17,20	16,87	6,73	6,60
<b>C.D. Stella Maris (N=3)</b>	28,67	16,67	18,67	13,33	6,33	6,33

Por último, hemos considerado interesante conocer la percepción o asunción de valores de los/as docentes en función del centro educativo de referencia (Gráfico y tabla 5.2.3.2.d).

Se ha obtenido el mismo orden general de valores señalado anteriormente, (B>I>C>A>>>R>L), con la particularidad de que existen algunas distancias con respecto a la media de docentes de distintos centros educativos en ciertas dimensiones de valor.

Así, es muy significativa la puntuación de los docentes de C.D. Stella Maris en la opción de valor de ayudar a los demás, muy por encima de la media (28,67) y también destaca por su bajísima puntuación en la dimensión de independencia o autonomía (16,67).

Los docentes del C.E.I.P. Reyes Católicos (23,15) obtienen puntuaciones medias cercanas a la mayoría en todas las dimensiones de valor analizadas excepto en la dimensión de benevolencia, donde destacan por su alto grado (23,15).

Los/as docentes de los tres centros restantes, el C.E.I.P. Miguel Hernández, el C.E.I.P. Virgen del Carmen, y el C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo, por lo general también obtienen puntuaciones cercanas a las medias en las diferentes dimensiones de valor, con la excepciones que señalamos a continuación.

Los/as docentes del C.E.I.P. Miguel Hernández puntúan, más que el resto, en conformidad con las normas (19,88), los/as docentes del C.E.I.P. Virgen del Carmen, en la necesidad de aceptación, comprensión y amabilidad (19,88), y los/as docentes del C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo, son los/as que mayor puntuación obtienen en Liderazgo (11,33).

#### 5.2.4. Referentes para la integración social y cultural.

### 1.- Predisposición e las familias a participar en la investigación y en la escuela, relaciones entre la familia y la escuela.

#### Fortalezas:

- Contacto con las familias a través de otras instituciones socioeducativas de la zona.
- Deseo de las familias de participar en grupos de discusión y en entrevistas dónde utilicen la palabra.
- Deseo de las familias de integración e igualdad, de curiosidad e interés en saber quién participa y para que sirve, y si también participan las familias españolas.
- Se muestran confiados y cercanos a la educación de sus hijos, una vez se ha avanzado en la entrevista. *“...cuando comprueban que realmente vienes de parte del centro y que tu interés es ayudar, comienzan a colaborar, y se entregan a puertas abiertas...”*
- La figura del referente ha facilitado el acercamiento, la interpretación, la participación y la confianza de las familias, a veces se han traducido cuestionarios.
- El interés de la escuela por conocer a las familias y de implicarlas a través de mediadores o referentes interculturales.
- Existe buena predisposición hacia colaborar con la escuela, sobretodo en las familias de Granada capital, y cuando no la hay, se debe a otras exigencias sociales prioritarias como el trabajo o la vivienda por ejemplo.
- Hay intentos tímidos por parte de las escuelas de acercarse a las familias.

- Los padres acuden al centro cuando se trata de algo que afecta a sus hijos, cuando los llaman los profesores, o cuando hay alguna reunión en el caso de familias necesitadas de algún tipo de ayuda social.
- Las relaciones entre familia y escuela, beneficiarían a todos/as.
- Los padres deben participar activamente en el centro.
- Los beneficiados son todos, si trabajas con los padres, beneficias a los niños, se beneficia la familia y también el profesor.
- Las familias, si participan en actividades puntuales como fiestas,.... (familias rumanas).

*Dificultades o debilidades:*

- Incoherencia de datos de localización (Direcciones y teléfonos).
- Incoherencia en algunos casos en nacionalidades de las familias. (Siria o Palestina no son Marruecos).
- Hay una falta de comunicación enorme entre las familias y la escuela. Los mecanismos actuales, no parecen ser adecuados.
- Los medios económicos, el bajo nivel sociocultural, condiciones laborales y de vivienda precarias, hace que los padres no tengan responsabilidad para con la escuela.
- También dejadez, falta de interés o pasotismo hacia la escuela.
- Falta de implicación del profesorado y del equipo directivo en mantener datos de contacto actualizados.
- Desconfianza entre los padres, sobre todo al inicio, ante una iniciativa escolar que rompe con lo habitual.
- Dificultades de comunicación por el idioma, sobretodo con el (Chino, coreano, senegalés....)
- Falta de consideración desde la escuela hacia las familias.
- Estructura organizativa rígida de la escuela. .
- Recelo familiar hacia las investigaciones, se sienten como observados.

- Hay bastantes casos de familias que no han querido participar, incluso, ha habido desplantes.
- La relación con las familias ha sido diferente cuando ha existido una comunicación previa.
- Las familias, no están acostumbradas a recibir visitas de agentes educativos en casa.
- No hay mecanismos ni los canales suficientes para hacer efectiva o real la colaboración entre familia y escuela.
- No suele haber relaciones entre las familias y la escuela.
- Los horarios laborales. Trabajan padre y madre. No tienen mucho tiempo para tener una relación formal son autónomos, que tienen que trabajar.
- No lo hacen más a menudo, porque en las relaciones con la escuela se reproducen patrones sociales de comportamiento entre empleador español y empleado rumano/a. Relaciones asimétricas.
- Las madres, tienen más relación con la escuela en todas las culturas excepto en la Árabe-magrebí, donde es el padre el más interesado en la educación escolar de sus hijos.
- Falta real de información sobre el sistema educativo y su organización.
- La responsable de la ausencia de relaciones es la institución escolar
- Las relaciones entre familia y escuela, son bastante malas.
- Los grupos minoritarios no participan en las relaciones con la escuela, porque se sienten excluidos, participan bastante menos que otras familias, por eso.
- La participación o las relaciones de las familias con la escuela no es una cuestión de culturas, sino de situaciones e riesgo de exclusión social.
- Falta de reuniones de padres y madres, fuera del Consejo Escolar.

*Propuestas de mejora:*

- Más que grupos minoritarios, los padres que no participan pertenecen a familias en riesgo de exclusión social.
- La escuela debe conservar su papel y responsabilidad mayor, ha de ser firme en su modo de enseñar. Los docentes son los que deciden la enseñanza.
- La escuela debe abrir las puertas y flexibilizar los horarios.
- Cambio en la actitud de los docentes de los centros, creer en las personas, que todos son iguales y que se les debe proporcionar una igualdad de oportunidades. No condicionar el futuro de un niño por un prejuicio o estereotipo cultural o de cualquier tipo.
- No llamar a los padres cuando hay algún problema solamente, los padres perciben que se termina condenando al hijo/a a una escuela taller o a un PGS.
- la escuela ha de cambiar el chip, no fijarse solo en las dificultades lingüísticas del niño, sino en sus potencialidades como persona.
- Se debería hacer más caso a los padres, muchas veces pierden el interés en colaborar con la escuela por sentirse desplazados o no escuchados.
- Una solución sería, condicionar la ayuda escolar a la presencia de los padres por lo menos una vez al trimestre.
- Se debería de establecer otros mecanismos de contacto, y procurar que las familias vayan al centro, mejor que visitar su hogar.
- La escuela, para que los padres y madres se implicasen más, deben de entenderlos primero, sus necesidades, que quieren las familias, entender sus sistemas educativos, sus planteamientos de vida, poder pasar la frontera del idioma.

## 2.- Relaciones de la escuela con la comunidad.

### *Fortalezas:*

- Las asociaciones y agentes comunitarios si intentan ayudar desinteresadamente a alumnado y a las familias inmigrantes.
- Relaciones entre escuela y comunidad si hay.
- Todos saldríamos beneficiados si se dieran relaciones óptimas entre la escuela y la comunidad.
- La relación es necesaria y la demanda esta latente.
- Existe voluntad política, y existe voluntad de colaborar por parte de la comunidad.
- A nivel de docentes concretos, si existen buenas relaciones con el ámbito comunitario.

### *Dificultades:*

- La escuela no está interesada en ayudar, en integrar, sino en la realización de aprendizajes parciales e instructivos.
- Las relaciones no son simétricas, las asociaciones y la comunidad hace el trabajo que no quiere hacer la escuela. "... las asociaciones hacen trabajos de mediación familiar o de apoyo escolar con familias en riesgo y alumnado de 16 años, porque así a la Consejería de Educación le sale el trabajo más barato...".
- Las condiciones en que trabajan las asociaciones no son las más adecuadas, dependen del voluntarismo, y de recursos inexistentes".
- No existe suficiente relación entre escuela y comunidad, máxime partiendo de que la educación es más amplia que el recinto escolar, la educación es una tarea de toda la sociedad.
- La escuela, es la que parece tener menos voluntad por colaborar con la comunidad.

*Propuestas de mejora:*

- La escuela es la que tiene que hacer hincapié en la comunidad, es necesaria una actuación más integrada.
- Dar protagonismo a los inmigrantes, es una oportunidad para romper estereotipos y para conocer aspectos de su cultura de primera mano. “...si de lo que se trata es de conocernos, pues vamos a dar la oportunidad a los inmigrantes de que se presenten y que nos cuenten ellos como son,....”
- Las relaciones deberían ser más simétricas y equitativas entre la escuela y la comunidad, por ejemplo, la escuela también debería de participar en fiestas comunitarias....
- La escuela debería de abrirse a la sociedad, al barrio, acercarse a la comunidad, no solo de cara a los alumnos, sino también a los padres, a los profesores.
- Las relaciones, dependen sobretodo, de los políticos, habría que buscar planes y políticas para llevarlo a cabo.
- La escuela debería de cambiar de actitud, la escuela, cobrar algo de humildad, y acercase a su función real de educar a personas para la vida. Personas que viven en una comunidad y que no son un bolso que siempre está vacío cuando llega a la escuela.
- Es necesaria una voluntad real de transformación, lo que significa una formación distinta de los maestros, de todos los agentes que intervienen dentro de la escuela, significa una manera de trabajar en grupo distinta....



### 5.2.5. Objetivos del plan de atención educativa al alumnado inmigrante (AEAI)

El Plan Andaluz de atención educativa al alumnado inmigrante, en su estructura se fundamenta en una exposición de motivos que argumenta la creación del mismo en base a la respuesta social y educativa que requieren las nuevas realidades, un análisis de la realidad y un marco teórico de partida, y unas finalidades generales, los cuáles dan lugar a una serie de objetivos concretos y medidas y unas orientaciones para la evaluación y mejora. (Anexo 7.4).

Nosotros, en este estudio nos vamos a centrar en el análisis axiológico de las finalidades y los objetivos, con objeto de poder establecer comparaciones relativas con las finalidades educativas de los centros participantes.

Para ello, como se señaló en el capítulo metodológico, se ha utilizado como referencia la clasificación de valores para un modelo integral de hombre de Arroyo (1999). Ésta clasificación ha permitido adjuntar los valores propios de la interculturalidad reflejados en el plan en la opción de valores sociales, por coincidir sus descriptores y valores con aquellos presentes en el enfoque intercultural como vimos en el marco teórico (*interacción, encuentro, riqueza cultural, diálogo, participación, consenso, solidaridad, tolerancia, justicia, responsabilidad, igualdad, cooperación, compartir, convivencia...*)

Aunque en la justificación teórica del plan se parte teóricamente desde una perspectiva intercultural, los objetivos y medidas concretas de actuación, se dirigen de forma casi exclusiva al alumnado inmigrante y aquellos centros o zonas donde la inmigración es mayor.

De hecho en el propio plan se reconoce un carácter compensador de las actuaciones dirigidas a mitigar las siguientes necesidades principalmente:

- 1º/ Proceden de culturas diferentes a la Andaluza.
- 2º/ Su lengua materna dispone de caracteres orales y escritos que distan bastante de la lengua española.
- 3º/ Tienen generalmente necesidades educativas derivadas de situaciones de desigualdad en los ámbitos social y económico.

Por tanto, se pone el énfasis en el déficit o la compensación, lo que no deja de traducir la presencia de alumnado inmigrante en el sistema educativo como un problema, lo que no encaja completamente con la perspectiva intercultural de partida, pues, aunque la perspectiva intercultural suponga un clima de aceptación, respeto, diálogo, convivencia, compartir,...las relaciones sociales diarias en los centros y su entornos, reflejarán la presencia de alumnado inmigrante en las aulas como una situación a superar enseñando la lengua y cultura española y accediendo a ayudas y becas compensatorias de las necesidades sociales y económicas como hasta ahora pueden acceder tradicionalmente el alumnado “español”.

Esta contradicción de fondo, se muestra a la luz, en la cuestión ¿La inmigración como riqueza o como problema?, lo que deriva, entre otras cosas, a dirigir las acciones a todos los centros o a sólo aquellos que escolarizan alumnado inmigrante. (a este respecto el plan, aunque propone en el marco teórico de partida la intención de dirigir las acciones y medidas a todos los centros, en los objetivos, termina por concretar que los destinatarios de las medidas son los centros y zonas dónde sea importante el reflejo del fenómeno de la inmigración).

En el análisis de valores de los siete objetivos del plan, estarán incluidos ambos factores, por ejemplo, las unidades sintácticas o semánticas que hacen referencia a la consideración compensatoria están:

“...Compensar carencias...”, “...compensación educativa...”, “...ofertar específicamente para alumnas...”, “...compensación educativa con el alumnado y las familias...”, “...actuaciones específicas...”, “...familias en situación económica desfavorecida...”, “...CEC convocará ayudas...”, “...sensibilizar a las familias desfavorecidas...”, “...al amparo de convocatorias...”

Mientras que la opción por la interculturalidad aparece reflejada en:

“...sociedad intercultural...”, “...interculturalidad...”, “...perspectiva intercultural...”, “...pluralismo cultural...”, “...competencia cultural...”, “...educación intercultural...”, “...Proyecto de centro intercultural...”, “...Sociedad que no fragmente entre autóctonos e inmigrantes...”, “...intercambio entre culturas...”, “...intercambio de experiencias...”...

Dimensiones de la persona	Categorías de valor	Subcategorías de valor	F	%	%
Cuerpo	Valores Vitales	Necesidades básicas	3	0,61	0,82
		Necesidades diversión	1	0,20	
		Salud e higiene	0	0,00	
Razón	Valores intelectuales/noéticos	Conocimiento	1	0,20	15,51
		Interés instructivo	40	8,16	
		Ambiente cultural	35	7,14	
Relaciones afectivas	Valores afectivos	Relaciones familiares	4	0,82	2,45
		Relaciones de amistad	8	1,63	
		Relaciones de pareja	0	0,00	
Afectividad/Singularidad	Valores estéticos	Belleza	0	0,00	0,00
		Actividad artística	0	0,00	
Singularidad	Valores de desarrollo personal	Autorrealización	7	1,43	5,92
		Autoafirmación	11	2,24	
		Cualidades personales	11	2,24	
Singularidad // Apertura	Valores morales/éticos	Opción por el bien	17	3,47	7,35
		Opción por el deber	18	3,67	
Apertura (59,59%)	Valores sociales	Grupo social	65	13,27	51,63
		Posición social	37	7,55	
		Mejora social	151	30,82	
	Valores productivos	Bienes materiales	14	2,86	7,76
		Bienes sociales	24	4,90	
	Valores trascendentes	Religiosos	1	0,20	0,20
		Ser supremo	0	0,00	
Temporales	Valores de cambio		41	8,37	8,37
Espaciales	Valores geográficos		1	0,20	0,20
		TOTAL	490	100,0	100,0

Tabla 5.2.5.a. Valores presentes en el plan andaluz AEAI.

Atendiendo de modo más específico al análisis axiológico (Tabla 5.2.5.a.), hemos detectado que existe una dimensión personal para la clasificación de valores que muy destacadamente predomina sobre las demás con el 59,59%, ésta es la dimensión de apertura (Gervilla, 1997,2000), acompañada de la de singularidad (7,35% y 5,92%), con valores morales y de desarrollo personal, ambas sitúan a la persona en relación armónica y de desarrollo con su entorno social y cultural. Otras dimensiones que refleja el plan son la de de Razón (15,51%), que incluyen valores intelectuales, la temporal (8,37%), que incluye valores de cambio y adaptación.

Sin embargo, otras dimensiones como la espacial, la de relaciones afectivas o la corporal, apenas aparecen reflejadas en las directrices del plan.

Con respecto a los valores recogidos en los objetivos del plan (Gráfico 5.2.5.b.), comprobamos como, más de la mitad de los mismos, son sociales (51,63%), concretamente, son mayoritarios los valores de mejora social (30,82%), reflejados en palabras y frases como las siguientes:

*“...educar conjuntamente...”, “...espacio cultural común...”, “...mundo socialmente compartido...”, “...respeto...”, “...respeto a la diversidad cultural...”, “...interculturalidad...”, “...relaciones entre culturas...”, “...educación intercultural...”, “...tolerancia...”, “...evitar actitudes de intolerancia...”, “...solidaridad...”, “...interacción entre culturas”...*

También son importantes los valores de grupo social (13,27%), que a modo de ejemplo quedan reflejados semánticamente en las siguientes palabras:

*“...mismas condiciones de escolarización...”, “...evitar discriminación...”, “...igualdad de condiciones...”, “...tanto de la cultura mayoritaria como minoritarias...”, “...expectativas de género...”, “...colaboración de hombres y mujeres...”, “...de niños y niñas...”, “...igualdad...”, “...Lenguaje no sexista...”, “...Lenguaje no discriminatorio...”, “...sin prejuicios ni discriminación hacia las diferentes culturas...”, “...evitar actitudes de rechazo...”.*

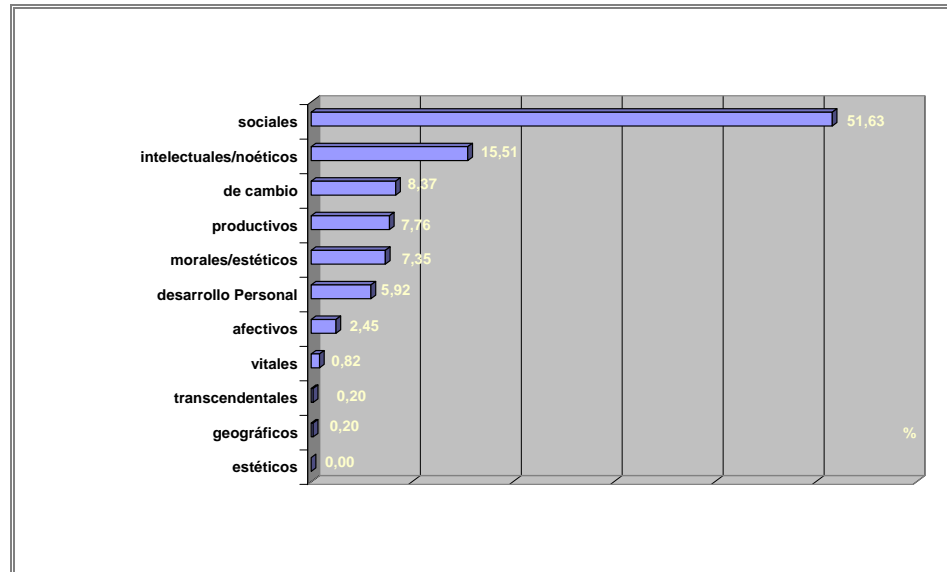


Gráfico 5.2.5.b. Categorías de valor en los objetivos del plan andaluz AEAI.

Por frecuencia de aparición, también son importantes los valores intelectuales (15,51%), concretamente, los de interés instructivo con el 8,16% (“...Aprendizaje de la lengua...”, “...aprendizaje de la lengua de acogida...”, “...aprendizaje...”, “...aprendizaje de una segunda lengua...”, “...programas para al aprendizaje...”, “...conocimiento de diversas culturas...”, “...conocimiento de la diversidad...” “...conocer aspectos culturales...”, “...formación básica de adultos...”, “...apoyar su formación...”,...), y los de ambiente cultural con el 7,14% (“...centros educativos núcleo de encuentro...”, “...centros educativos son un lugar idóneo...”, “...desde los centros de educación...”, “...sistema educativo...”, “...institución escolar...”, “...pautas propias de la institución escolar...”, “...procesos de enseñanza...”, “...marco de aprendizaje...”,...).

En menor medida, hay presencia de valores de cambio con el 8,37% (“...se apoyarán proyectos e iniciativas de los centros.”, “...elaboren proyectos interculturales...”, “...comprender y analizar procesos y situaciones sociales y culturales...”, “...entender e interpretar la realidad...”, “...entorno sociocultural...”. “...ajustarse mejor a las necesidades...”, “no seguir modelos tradicionales...”, “tomar conciencia del estado de la cuestión en el centro...”,...), que representan la intencionalidad del plan de readaptarse a las nuevas situaciones escolares.

Es importante señalar la contemplación en el plan, con porcentajes similares, de valores productivos con el 7,76% (“...valoración...”, “...aprecio a otras culturas...”, “...reconocimiento y valoración de aquello que lleva a la escuela...”, “...cada alumnado se sienta apreciado y valorado...”, “...publicación de materiales de apoyo...”, “...recursos necesarios...”...), valores morales con el 7,35% (Compensar carencias, compensación educativa, ofertar específicamente para alumnas...”, “...acciones específicas...”, “...en especial a las zonas que acogen inmigrantes...”, ...) y valores de desarrollo personal con el 5,92% (“...autonomía, “...capacidad para escoger...”, “...mejor disposición y habilidades para el aprendizaje...”, “...características propias del alumnos/a...”... )

Por último, son significativos, por su escasa presencia, los valores afectivos con el 2,45%, (“...Empatía social y cultural...”, “...comprensión...”, “...comprensión de las culturas...”, “...aceptación...”...), los valores vitales con el 0,82% (“...animación sociocultural...”, “...satisfacer necesidades personales...” ) los valores geográficos o ambientales con un 0,20% (“...importancia del espacio...”), los valores trascendentales con un 0,20% (“...respeto a las religiones...”) y los valores estéticos (0,0%).

### 5.2.6. Centros educativos.

Con respecto a la información axiológica obtenida de los centros escolares, vamos a basar el análisis en las dos fuentes portadoras de información, por un lado, nos basaremos en el análisis secundario de valores en las finalidades educativas de sus proyectos de centro y la comparación con los valores presentes en los objetivos del plan andaluz de atención educativa al alumnado inmigrante. Y por otro, nos centraremos en las puntuaciones obtenidas en el SIV por una muestra de personas de sus comunidades educativas.

#### 5.2.6.1. Valores en las finalidades educativas

Presentamos a continuación el análisis de valores en las finalidades educativas de cada uno de los cinco centros participantes y su posterior comparación con los valores del plan de atención educativa al alumnado inmigrante en Andalucía.

#### C.E.I.P. Miguel Hernández

Las principales dimensiones de la persona a las que atienden los valores insertos en el proyecto educativo de centro, concretamente en las finalidades educativas son las dimensiones de Apertura (49,62%), la de razón (19,08%, la de singularidad o valores de desarrollo personal (13,74%), la temporalidad compuesta de valores para la adaptación y el cambio y la composición de singularidad y apertura (valores morales con un 9,16%). Ver tabla 5.2.6.1.a.

Dimensiones de la persona	Categorías de valor	Subcategorías de valor	F	%	%
Cuerpo	Valores Vitales	Necesidades Básicas		0,00	0,0
		Necesidades de diversión	0	0,00	
		Salud e higiene	0	0,00	
Razón	Valores intelectuales/ noéticos	Conocimiento Cultural	3	2,29	19,08
		Interés instructivo	7	5,34	
		Ambiente cultural	15	11,45	
Relaciones afectivas	Valores afectivos	Relaciones familiares	0	0,00	0,0
		Relaciones de amistad	0	0,00	
		Relaciones de pareja	0	0,00	
Afectividad/ Singularidad	Valores estéticos	Belleza	0	0,00	0,0
		Actividad artística	0	0,00	
Singularidad	Valores de desarrollo personal	Autorrealización	7	5,34	13,74
		Autoafirmación	5	3,82	
		Cualidades personales	6	4,58	
Singularidad // Apertura	Valores morales/éticos	Opción por el bien	6	4,58	9,16
		Opción por el deber	5	3,82	
Apertura (49,62%)	Valores sociales	Grupo social	17	12,98	34,35
		Posición social	5	3,82	
		Mejora social	23	17,56	
	Valores productivos	Bienes materiales	8	6,11	15,27
		Bienes sociales	12	9,16	
	Valores trascendentes	Religiosos	0	0,00	0,0
Ser supremo		0	0,00		
Temporales	Valores de cambio		12	9,16	9,16
Espaciales	Valores geográficos		0	0,00	0,00
<b>TOTAL</b>			131	100	100

Tabla 5.2.6.1.a. Valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Miguel Hernández

Según la clasificación de valores utilizada, en el centro Miguel Hernández, por orden de importancia/frecuencia (Gráfico 5.2.6.1.b.), aparecen en primer lugar los valores sociales (34,35%), a continuación los valores intelectuales o noéticos (19,08%), seguidos de los valores productivos (15,27%) y los valores de desarrollo personal (13,74%). Con menor presencia están los valores morales y los valores de cambio con un 9,16% respectivamente. El resto de valores de estudio (*valores vitales, afectivos, estéticos, geográficos y trascendentales*), no aparecen en las finalidades educativas recogidas en el proyecto de centro.



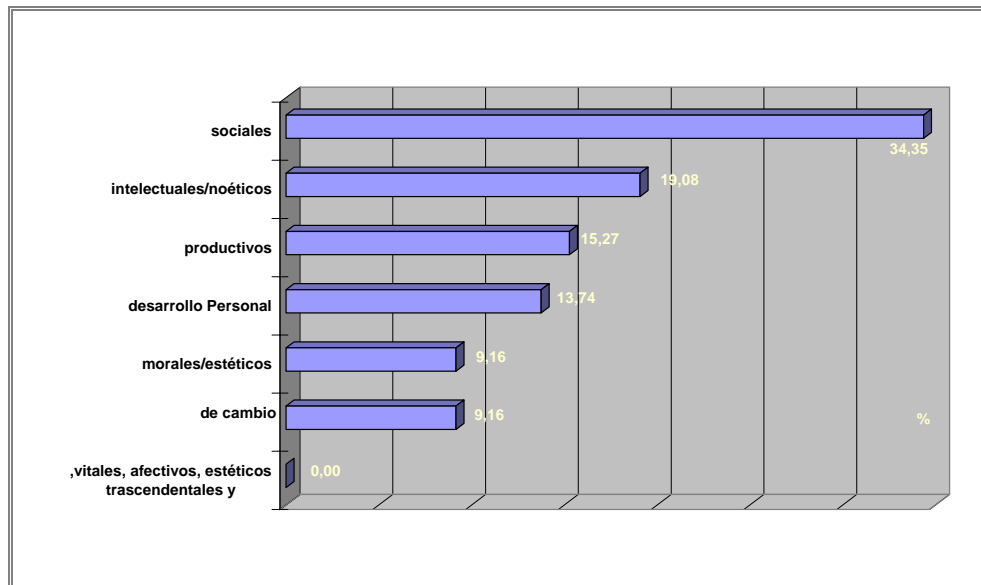


Gráfico 5.2.6.1.b. Valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Miguel Hernández

Algunos ejemplos de los valores señalados son:

- Valores sociales:
  - Valores de mejora social: (“... tolerantes y solidarias...”, “... clima de convivencia...”, “... respeto a la dignidad de las personas...”, “...movimiento asociativo...”, “... actitudes constructivas, enriquecedoras y de participación...”, “...integración...”,...).
  - Valores de Grupo social: ( “...por toda nuestra Comunidad...”, “...niños y niñas...”, “...igualdad entre ambos sexos...”, “...iguales en dignidad..”, “...igualdad de oportunidades educativas...”,...)
  - Valores de posición social: (“...trabajo contrastado...”, “...comunicación de experiencias...”, “...integrarse en los estadios subsiguientes de nuestro sistema educativo...”,...).
- Valores intelectuales o noéticos: (“...aprendizajes significativos...”, “...actividad creativa y constructiva...”, “...enseñanza pública...”,...)
- Valores productivos:
  - Bienes materiales (“...educación de calidad..”, “... calidad de enseñanza...”,...).
  - Bienes sociales (“...prácticas democráticas...”, “...bien común...”, “...valorar las diferencias culturales...”)

- **Valores de desarrollo personal:** (“...educación en libertad...”, “...autorrealización...”, “...expresar las propias ideas...”, “...autoaceptación y conocimiento de sí mismo...”, “...potencialidades personales...”, “...autonomía en el seno de nuestra sociedad..”, ...)
- **Valores Morales:** (“...compensar los desequilibrios de origen social o personal...”, “... necesidades especiales en su aprendizaje...”, “...compensación de las carencias...”...).
- **Valores de cambio:** (“...problemas de la vida cotidiana...”, “...integran óptimamente a los niños en su entorno...”, “...adaptación de nuestro curriculum...”, “...demandas de nuestro medio social...”...)

Tratando de establecer comparaciones entre los valores presentes en las finalidades educativas del centro y el plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en Andalucía (Gráfico 5.2.6.1.c), comprobamos como en ambos documentos, los valores de mejora social son los más numerosos, aunque con una presencia relativa mucho mayor en el plan (30,82% sobre el 17,56%).

Con porcentajes similares en ambos documentos aparecen los valores sociales de grupo social (13,27% y 12,98%) y los valores de cambio (8,37% y 9,16%), también los valores morales (opción por el deber y opción por el bien, entre el 3,47 y el 4,58%).

Es interesante señalar como en el plan aparecen recogidos de forma más destacada que en el centro valores noéticos de carácter instructivo (8,16% > 5,34%) y también valores de posición social (7,55% > 3,82%).

Al contrario, señalamos que en las finalidades educativas del centro aparecen recogidos, con mayor frecuencia relativa que en el plan andaluz los valores noéticos de ambiente cultural (7,45% < 11,45%), valores productivos de bienes sociales (4,90% < 9,16%), de bienes materiales (2,86% < 6,11%), de autoafirmación (2,24% < 3,82%) y de cualidades personales (2,24% < 4,58%).

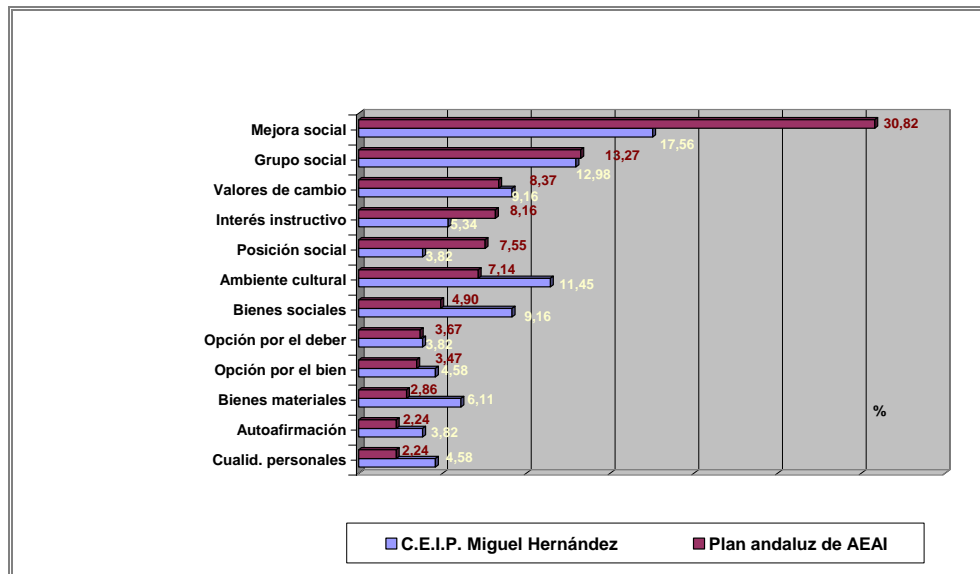


Gráfico 5.2.6.1.c. Comparación de valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Miguel Hernández y en los objetivos del plan andaluz AEAJ

En cuanto a los valores concretos señalados en ambos documentos, hemos de resaltar que prácticamente las palabras y términos son similares como podemos apreciar en los ejemplos señalados, siendo las diferencias principalmente en cuanto a la presencia relativa de los mismos.

Hay una excepción a este respecto, y es que los valores que aparecen como mejora social en el plan educativo en relación a la interculturalidad, no aparecen como tales en las finalidades educativas del centro, ya que se usan otro tipo de valores de mejora social.

De este modo, en el plan aparecen recogidos valores interculturales en el establecimiento de relaciones de cooperación y convenios entre el centro educativo, las familias y otras instituciones sociales y comunitarias, también la mención específica a una sociedad intercultural, hacia la educación intercultural, la educación compartida, hacia el diálogo el consenso, hacia el intercambio entre culturas,... que no quedan reflejados en las finalidades del centro.

La propuesta de valores a consensuar en el centro por la comunidad educativa, dada la escasa presencia en las finalidades educativas analizadas, contendrá la opción de mejorar y ampliar el contenido del proyecto de centro en valores afectivos tales como las relaciones familiares o las de amistad, también valores relacionados con la estética, la emoción y la sensibilidad, y valores de respeto y conservación del entorno natural social y cultural.

En relación a los valores sociales, el centro, dada la diversidad cultural del alumnado y las familias a las que atiende, debe seguir en la línea acertada de añadir a su cotidianeidad , otros valores de mejora que partan de posicionamientos interculturales como refleja el plan de atención educativa al alumnado inmigrante (*interculturalidad, las relaciones interculturales, el intercambio, la acogida, la aceptación,..*), éstos serán incluidos en la propuesta a debatir y dialogar por la comunidad educativa

C.E.I.P. Reyes Católicos

Al igual que ocurría en el plan andaluz y en el centro educativo Miguel Hernández, en éste centro del Zaidín (C.E.I.P. reyes Católicos), la principal dimensión de la persona que reflejan los valores analizados en las finalidades educativas de su proyecto de centro es la dimensión de apertura, la dimensión de relación con el entorno (58,49%), seguida de la dimensión razón (15,09%), referida a los valores intelectuales y la dimensión singularidad (14,15%), referida a los valores de desarrollo personal del alumnado. (Tabla 5.2.6.1.d.)

Dimensiones de la persona	Categorías de valor	Subcategorías de valor	F	%	%
Cuerpo	Valores Vitales	Necesidades Básicas	0	0,00	0,0
		Necesidades de diversión	0	0,00	
		Salud e higiene	0	0,00	
Razón	Valores intelectuales/ noéticos	Conocimiento Cultural	2	1,89	15,09
		Interés instructivo	7	6,60	
		Ambiente cultural	7	6,60	
Relaciones afectivas	Valores afectivos	Relaciones familiares	1	0,94	0,94
		Relaciones de amistad	0	0,00	
		Relaciones de pareja	0	0,00	
Afectividad/ Singularidad	Valores estéticos	Belleza	0	0,00	0,0
		Actividad artística	0	0,00	
Singularidad	Valores de desarrollo personal	Autorrealización	4	3,77	14,15
		Autoafirmación	6	5,66	
		Cualidades personales	5	4,72	
Singularidad // Apertura	Valores morales/éticos	Opción por el bien	1	0,94	3,77
		Opción por el deber	2	1,89	
Apertura (58,49%)	Valores sociales	Grupo social	15	14,15	54,72
		Posición social	17	16,04	
		Mejora social	26	24,53	
	Valores productivos	Bienes materiales	1	0,94	3,77
		Bienes sociales	3	2,83	
	Valores trascendentes	Religiosos	0	0,00	0,0
		Ser supremo	0	0,00	
Temporales	Valores de cambio		7	6,60	6,60
Espaciales	Valores geográficos		2	1,89	1,89
<b>TOTAL</b>			106	100,0	100

Tabla 5.2.6.1.d. Valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Reyes Católicos

Atendiendo a las categorías de valor (Gráfico 5.2.6.e.), comprobamos como destacadamente, son los valores sociales con un 54,72%, los mayoritarios en el documento del centro, especialmente los valores referidos a la mejora social con un 24,53% (“...ejercicio de la tolerancia...”, “...solidaridad...”, “...respeto...”, “...convivir...”, “...integrar...”, “...participación activa en la vida del centro...”, “...tomar decisiones por consenso...”, “...Paz...”, “...sentido de justicia...”, “...espíritu crítico...”...). También son significativos los valores de posición social con un 16,04% (“...adquisición técnicas de trabajo...”, “...profesionalidad...”, “...responsabilidad...”, “...destrezas y valores profesionales...”...); y los valores de grupo social con un 14,15% (“...comunidad educativa...”, “...sectores de la comunidad educativa...”, “...propia identidad...”, “...signos de identidad propios...”...)

Con frecuencias relativas muy parecidas entre ellos, se encuentran los valores intelectuales o noéticos (15,09%) y los valores de desarrollo personal (14,15%), con respecto a los primeros, algunos ejemplos de significado analizados en los textos son: “legislación educativa...”, “...educación...”, “... formación...”, “...conocimientos científicos...”, “...formación integral...” “...transmisión de conocimientos...”, “... adquisición de hábitos intelectuales...”, “...capacidades creativas...”,... y, con respecto a los valores de desarrollo personal, seleccionamos las siguientes palabras y frases como ejemplo: “...en todos los ámbitos de la vida personal...”, “... educación personalizada...”, “...libertad...”, “...dimensión individual...”,...

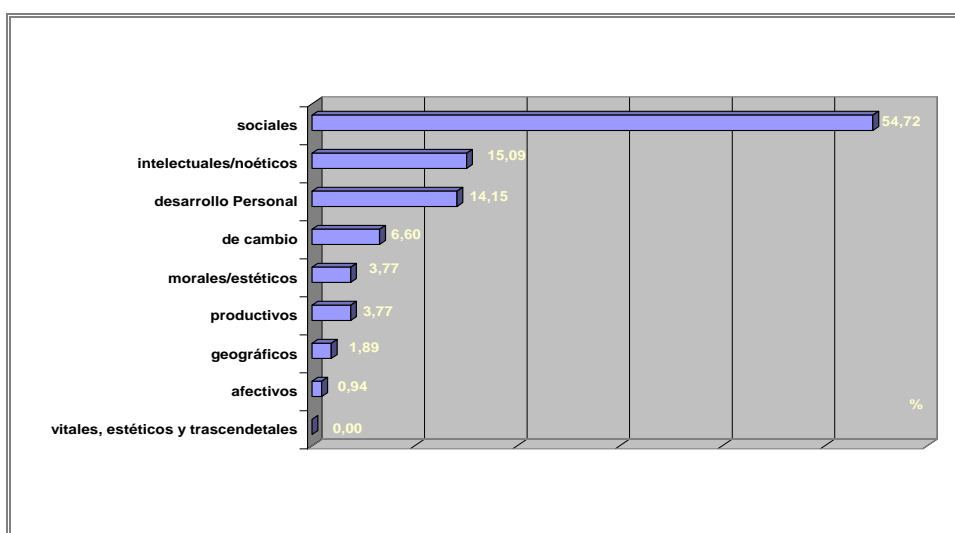


Gráfico 5.2.6.1.e. Valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Reyes Católicos

Con menor presencia, un 6,60%, encontramos valores de cambio relacionados con el realismo, la adaptación y la previsión (“...teniendo en cuenta el entorno socio-económico-cultural...”, “...adaptar y priorizar...”, “...partiendo de la realidad...”, “...situarlos en la sociedad en la que van a desarrollarse...”, “...vida real...”,...)

Los valores morales apenas están incluidos en el texto de las finalidades educativas del centro, representando un 3,77% del total axiológico. Están referidos a la opción por el bien (*caridad, generosidad, entrega,...*) y a la opción por el deber (*compromiso, fortaleza, obediencia...*).

También con el mismo porcentaje están presentes los valores productivos, representados por los siguientes vocablos: “...*derechos y libertades fundamentales...*”, “...*principios democráticos...*”, “...*ejercitando sus derechos...*”...

La presencia de valores afectivos, geográficos o ecológicos, vitales, estéticos o trascendentales es prácticamente nula.

Atendiendo a los valores presentes en las finalidades educativas del C.E.I.P. Reyes Católicos en relación a los contenidos en los objetivos del plan andaluz de atención educativa al alumnado inmigrante (Gráfico 5.2.6.f.), observamos que existe concordancia en valores de grupo social (*igualdad, identidad, comunidad,...*) con un 14,15% de frecuencia relativa en el centro y un 13,27% en el plan. Igual ocurre con los valores de cambio, innovación, realismo, adaptación, (6,60% y 8,37% respectivamente), y con los valores intelectuales, de interés instructivo (*razón, estudio, reflexión,...*) con 6,60% y 7,55% y de ambiente cultural (*educación, tradición,...*) con 6,60% y 7,14%.

Aquellos valores que presentes en el plan en mayor proporción relativa en que los están en el documento analizado del centro Reyes Católicos son los valores de mejora social (*justicia, paz, tolerancia, diálogo, consenso, participación, crítica, solidaridad,...*) con 30,82% sobre 24,53%. También es más importante la presencia de valores morales (opción por el deber y por el bien) y los valores productivos (bienes materiales y bienes sociales) en el plan aunque con porcentajes más ajustados.

Aquellos valores que destacadamente tienen una presencia relativa mayor en el documento del centro son los valores sociales de posición social con un 16,04%, representados por: “...*la responsabilidad, el trabajo, la promoción,...*”

Y los valores de desarrollo personal de autoafirmación con un 5,66% (*libertad, esfuerzo, elección,...*) y de cualidades personales (4,72%).

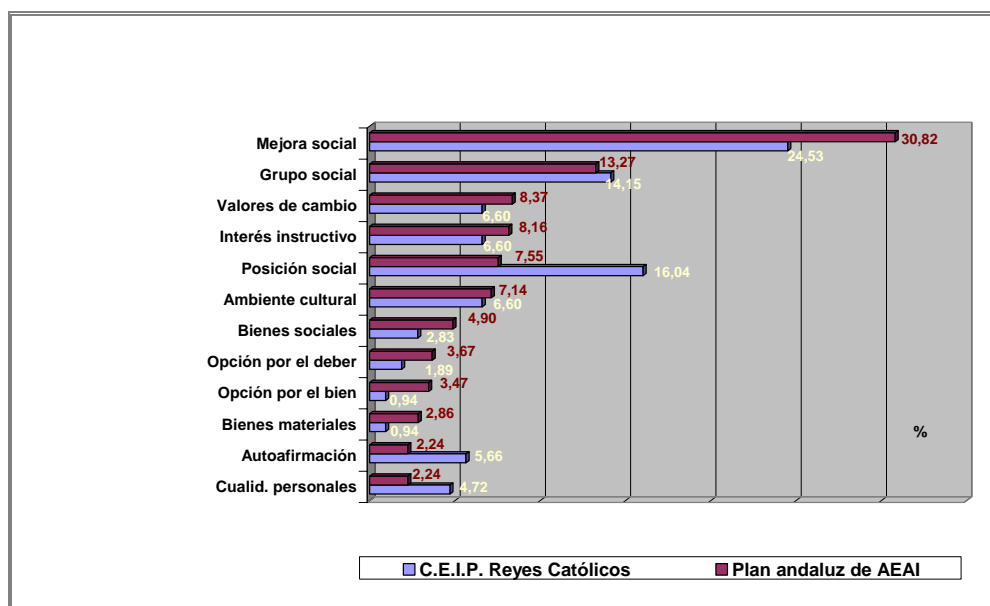


Gráfico 5.2.6.1.f. Comparación de valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Reyes Católicos y en los objetivos del plan andaluz AEAI

Los valores analizados del centro están en la línea de los valores del plan andaluz, siendo necesario consensuar en el grupo la importancia de los valores para la mejora social, los valores morales y los valores productivos, por estar en mayor proporción reflejados en la directriz andaluza. Además de cara a una educación integral, sería necesario debatir la propuesta de inclusión de valores afectivos, ecológicos y estéticos, pues no quedan equilibradamente reflejados en las finalidades educativas del centro.

Al respecto de los valores sociales, se propondrá a la comunidad educativa de referencia la reflexión de incluir valores de mejora social más en línea con el enfoque intercultural como el diálogo, la interacción, la formalización de convenios con entidades, implicación de las familias,....

También es necesario resaltar cómo el plan andaluz, en comparación con los valores de las finalidades educativas del centro Reyes Católicos, adolece de valores de desarrollo personal como la autoafirmación o las cualidades personales, así como el porcentaje moderado de valores de posición social como responsabilidad hacia el trabajo, competencia, profesionalidad, vocación,....



## C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo

El análisis de valores de las finalidades educativas del C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo nos muestra como la principal dimensión de desarrollo personal es la de apertura (51,96%), seguida a distancia por la dimensión razón o intelectual (12,75%), la dimensión de singularidad o de valores de desarrollo personal (12,25%). Otras dimensiones como la de singularidad y apertura (valores morales), la dimensión temporal o de cambio y la espacial tienen unos porcentajes moderado en torno al 5-8%, y otras dimensiones como la del cuerpo y las relaciones afectivas apenas aparecen reflejadas en el documento (Tabla 5.2.6.1.g y gráfico 5.2.6.1.h.).

Dimensiones de la persona	Categorías de valor	Subcategorías de valor	F	%	%
Cuerpo	Valores Vitales	Necesidades Básicas	1	0,49	1,47
		Necesidades de diversión	0	0,00	
		Salud e higiene	2	0,98	
Razón	Valores intelectuales/ noéticos	Conocimiento Cultural	4	1,96	12,75
		Interés instructivo	14	6,86	
		Ambiente cultural	8	3,92	
Relaciones afectivas	Valores afectivos	Relaciones familiares	1	0,49	1,96
		Relaciones de amistad	3	1,47	
		Relaciones de pareja	0	0,00	
Afectividad/ Singularidad	Valores estéticos	Belleza	1	0,49	1,96
		Actividad artística	3	1,47	
Singularidad	Valores de desarrollo personal	Autorrealización	4	1,96	12,25
		Autoafirmación	8	3,92	
		Cualidades personales	13	6,37	
Singularidad // Apertura	Valores morales/éticos	Opción por el bien	5	2,45	6,86
		Opción por el deber	9	4,41	
Apertura (51,96%)	Valores sociales	Grupo social	13	6,37	44,12
		Posición social	10	4,90	
		Mejora social	67	32,84	
	Valores productivos	Bienes materiales	12	5,88	7,84
		Bienes sociales	4	1,96	
	Valores trascendentes	Religiosos	0	0,00	0,0
Ser supremo		0	0,00		
Temporales	Valores de cambio		11	5,39	5,39
Espaciales	Valores geográficos		11	5,39	5,39
<b>TOTAL</b>			204	100,0	100

Tabla 5.2.6.1.g. Valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo

Los valores con mayor presencia en las finalidades son los sociales con un 44,12%, entre ellos están los de mejora social (32,84%): “...Ejercicio de la tolerancia...”, “...de convivencia...”, “...respeto...”, “...espíritu crítico..”, “...diálogo constructivo...”, “...participar activamente...”, “...participación de padres/madres de alumnos...”, “...paz...”, “...la cooperación...”,...; En menor medida, están los valores sociales de grupo (6,37%): “...comunidad educativa...”, “...lenguaje no sexista...”, “...efectiva igualdad...”, “...rechazo a todo tipo de discriminación...”... y los de posición social (4,90%): “...capacidad de trabajo...”, “...responsabilidad y profesionalidad...”, “...paso a otros niveles educativos...”, “...elección posterior de una profesión...”,...

A bastante distancia se encuentran los intelectuales (12,75%) de conocimiento y ambiente cultural y de interés instructivo: “...Formación personalizada...”, “...procesos de enseñanza y aprendizaje...”, “...educación integral...”, “...formación personalizada...”, “...transmisión de información y conocimientos...”, “...técnicas de estudio...”, “...creatividad...”, “...búsqueda de la verdad...”, “...objetividad...”, “...lo objetivo y lo opinables...”, ...

También, tienen una presencia considerable en el documento los valores de desarrollo personal con un 12,25%, algunos ejemplos son: “...autocontrol y autocrítica...”, “...esfuerzo personal...”, “...constancia...”, “...capacidad de sacrificio...”, “...autoestima...”, “...seguridad personal...”, “...valoración de lo pequeño...”, “...ternura...”, “...austeridad...”...

En un término medio, se encuentran los valores productivos con un 7,84% (“...principios democráticos...”, “...asunción de sus deberes...”, “...ejercicio de sus derechos...”, “...material escolar...”...), los valores morales con un 6,86% (“...observancia de las normas y deberes...”, “...generosidad...”...), los de cambio con un 5,39% (“...comportamientos nuevos deseables o modificación de otros adquiridos pero no deseables...”, “...alternativas de actuación...”, “...vivencias y experiencias reales...”, “...adaptación al contexto social de influencia...”...) y los geográficos o ambientales con un 5,39% (“...respeto y defensa del medio ambiente...”, “...hábitat digno y acogedor...”, “...mejora y conservación del medio ambiente...”, “...educación ambiental...”...)

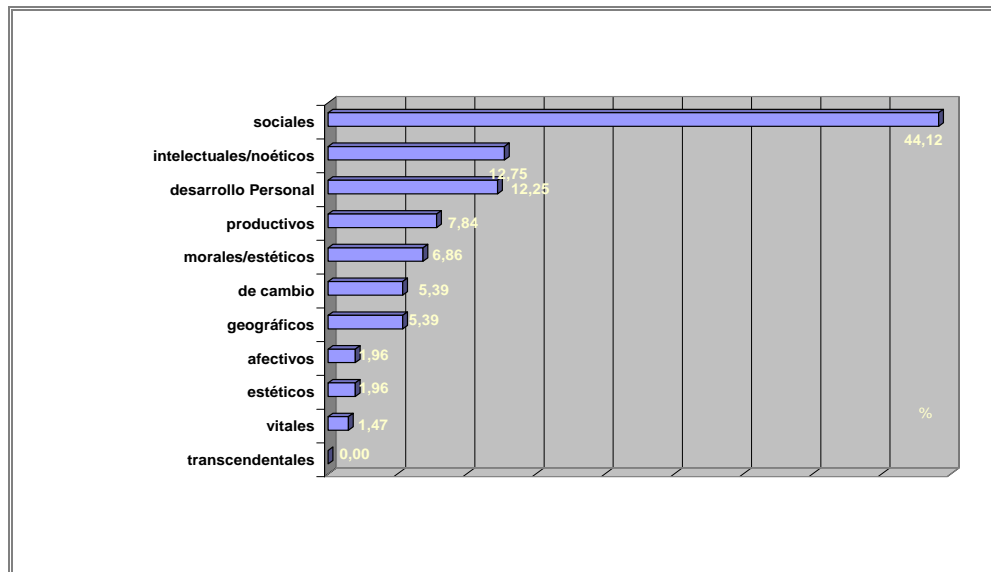


Gráfico 5.2.6.1.h. Valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo

Con un poca presencia en el documento del centro, se encuentran los valores afectivos, los estéticos, los vitales y los trascendentales.

Analizando comparativamente los valores incluidos en las finalidades educativas del centro Inmaculada del Triunfo con los incluidos en el plan andaluz de AEAI (Gráfico 5.2.6.1.i.), podemos comprobar una presencia similar y mayoritaria de valores de mejora social (32,84%>30,82%). Con una presencia mucha más reducida, pero similar en ambos documentos también están los valores morales o éticos en su opción por el bien y por el deber (entre 2,45% y 4,41%).

Aquellos valores que están presentes en el plan en una proporción relativa significativamente superior a cómo están recogidos en el documento del centro son: los valores de grupo social (13,27%>6,37%), los valores de cambio (8,37%>5,39%), valores sociales de posición social (7,55%>4,90%), y los valores productivos de bienes sociales (4,90%>1,96%).

Al contrario, los valores con una proporción relativa superior en las finalidades del centro, son, al los valores productivos de bienes materiales (2,86<5,88%), los valores de desarrollo personal de autoafirmación (2,24%<3,92%) y de cualidades personales (2,24%<6,37%).

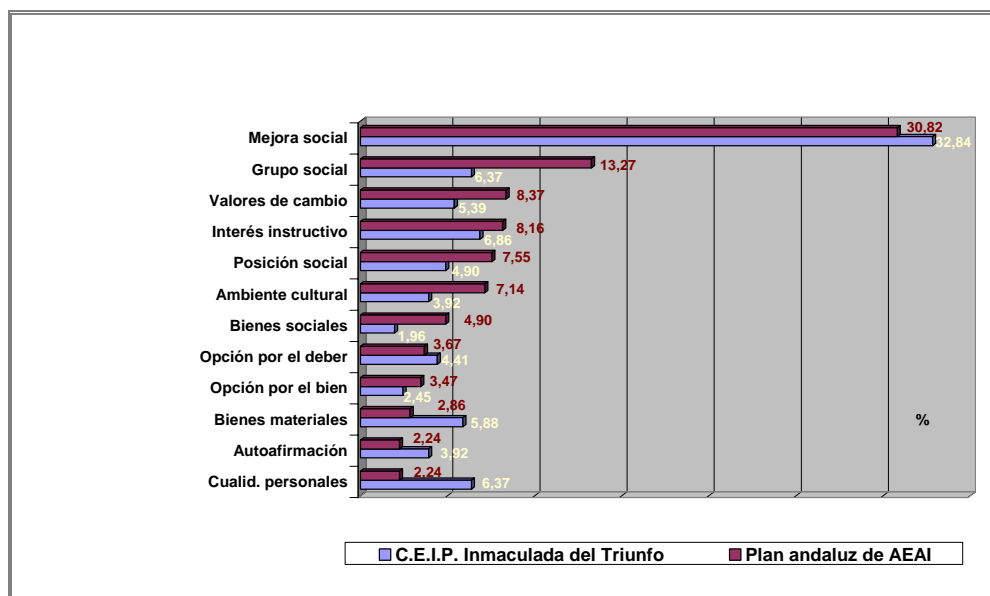


Gráfico 5.2.6.1.i. Comparación de valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo y en los objetivos del plan andaluz AEAI

El análisis de valores en las finalidades de centro, en función de la clasificación o modelo integral de educación, y la comparación con los valores presentes en la orientación andaluza de atención al alumnado inmigrante, nos lleva a seleccionar una serie de valores y categorías sobre las que realizar propuestas de consenso a la comunidad educativa del centro, éstas son, la inclusión de valores afectivos, emocionales y estéticos en la dinámica del centro.

Con respecto al plan andaluz, sería interesante, en comparación con este centro, aumentar equilibradamente los valores de desarrollo personal: de autoafirmación y de cualidades personales, así como valores productivos de bien material como son los recursos humanos y materiales y los procesos de eficacia y eficiencia.

## C.E.I.P. Virgen del Carmen

En las finalidades educativas del centro costero de Castell de Ferro, la principal dimensión axiológica reflejada es la de apertura (51,14%), a una distancia muy significativa del resto. La dimensión intelectual o de razón tiene una frecuencia relativa de 15,91% al igual que la dimensión singularidad. La dimensión temporal tiene un 9,09% y la de singularidad y apertura (Valores morales) un 6,82%. El resto de dimensiones (*espacial, cuerpo, afectividad*), tienen un reflejo prácticamente nulo. (Tabla 5.2.6.1.j.)

Dimensiones de la persona	Categorías de valor	Subcategorías de valor	F	%	%
Cuerpo	Valores Vitales	Necesidades Básicas	0	0,00	0,0
		Necesidades de diversión	0	0,00	
		Salud e higiene	0	0,00	
Razón	Valores intelectuales/ noéticos	Conocimiento Cultural	1	1,14	15,91
		Interés instructivo	9	10,23	
		Ambiente cultural	4	4,55	
Relaciones afectivas	Valores afectivos	Relaciones familiares	1	1,14	1,14
		Relaciones de amistad	0	0,00	
		Relaciones de pareja	0	0,00	
Afectividad/ Singularidad	Valores estéticos	Belleza	0	0,00	0,0
		Actividad artística	0	0,00	
Singularidad	Valores de desarrollo personal	Autorrealización	3	3,41	15,91
		Autoafirmación	5	5,68	
		Cualidades personales	6	6,82	
Singularidad // Apertura	Valores morales/éticos	Opción por el bien	1	1,14	6,82
		Opción por el deber	4	4,55	
Apertura (51,14%)	Valores sociales	Grupo social	5	5,68	44,32
		Posición social	5	5,68	
		Mejora social	29	32,95	
	Valores productivos	Bienes materiales	2	2,27	6,82
		Bienes sociales	4	4,55	
	Valores trascendentes	Religiosos	0	0,00	0,0
Ser supremo		0	0,00		
Temporales	Valores de cambio		8	9,09	9,09
Espaciales	Valores geográficos		1	1,14	1,14
<b>TOTAL</b>			88	100,0	100

Tabla 5.2.6.1.j. Valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Virgen del Carmen

Con respecto a los valores y categorías de valor (Tabla 5.2.6.1.j. y gráfico 5.2.6.1.k), apreciamos que son, al igual que en los casos anteriores, los valores sociales los que tienen mayor importancia en función de su presencia en el documento (44,32%), fundamentalmente se trata de valores sociales de mejora (32,95%), representados por sintáctica y semánticamente por: “...alternativas de paz...”, “...cooperación y solidaridad...”, “...contando con la participación...”, “...tolerancia...”, “...respeto...”, “...convivencia..”, “...justicia...”, “...pluralismo...”, “...la participación y colaboración de los padres...”, “...relación con el entorno social, cultural y económico...”...

También es significativa la presencia de los valores intelectuales (15,91%), especialmente aquellos de interés instructivo (10,23%): “...la formación...”, “...conocimientos científicos...”, “...hábitos intelectuales...”, “...aprendizaje...”, “...procesos de enseñanza...”, “...práctica educativa...”...; y la presencia de valores de desarrollo personal (15,91%), representados por valores de autoafirmación (5,68%) y por cualidades personales (6,82%): “...individualidad...”, “...libertad...”, “...capacite personalmente...”, “...desarrollo personal...”, “...voluntad...”, “...autonomía...”...

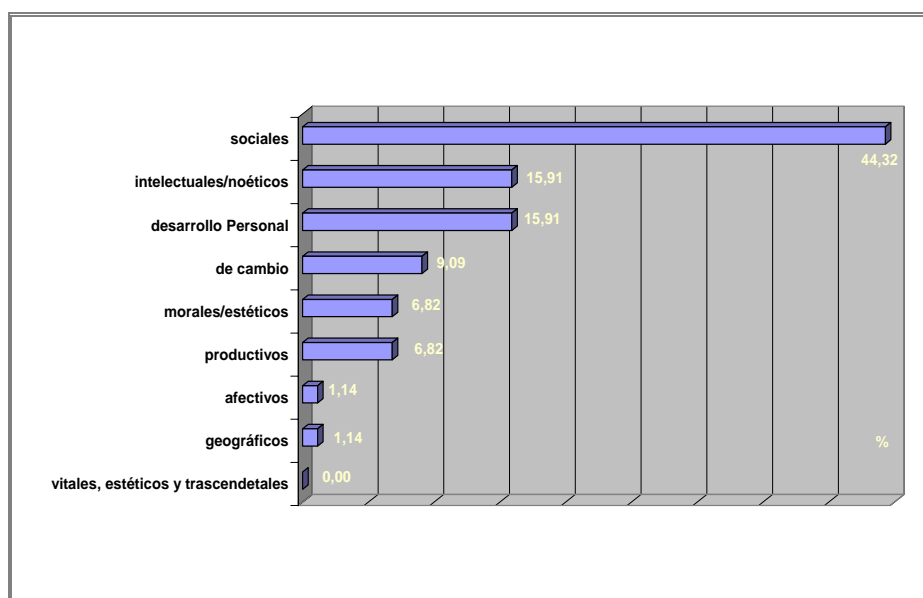


Gráfico 5.2.6.1.k. Valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Virgen del Carmen

La comparación de valores presentes en las finalidades educativas del C.E.I.P. Virgen del Carmen y en el plan andaluz de AEAI (Gráfico 5.2.6.1.L), pone de manifiesto, la similar presencia en ambos documentos de los mismas categorías de valor, así en porcentajes de 30,82%-32,95%, en ambas fuentes predominan los valores sociales de mejora. También es similar la presencia, aunque con un proporción menor, de los valores de cambio (9,09% y 8,37%); valores intelectuales instructivos (10,23% y 8,16%) y de ambiente cultural (4,55% y 7,14%), valores de posición social (5,68% y 7,55%). También es similar la proporción, más moderada de valores morales (opción por el bien y por el deber) y los valores productivos de bienes materiales y sociales.

Es significativa la distancia de valores sociales de grupo social presentes en el plan y en el documento de centro, siendo el porcentaje relativo del plan del 13,27% y del 5,68% en el centro. Al contrario, son significativas las distancias entre la presencia proporcional de valores de desarrollo personal (Autoafirmación y cualidades personales), mayoritarias en el centro educativo. (5,68 y 6,82% >2,24%)

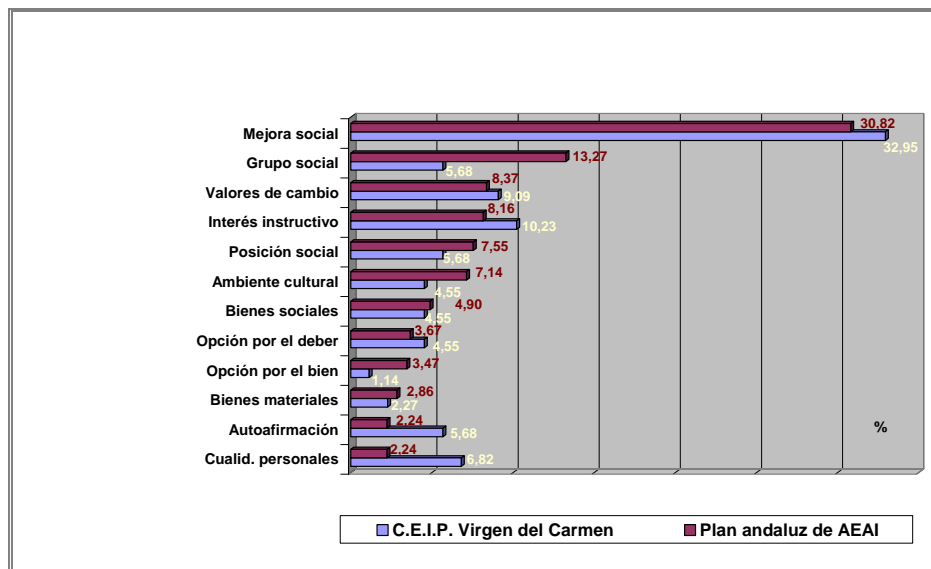


Gráfico 5.2.6.1.L. Comparación de valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Virgen del Carmen y en los objetivos del plan andaluz AEAI

El análisis realizado, nos lleva a considerar la necesidad de ofrecer un listado de categorías de valor al centro para su consenso e inclusión en los documentos y relaciones interpersonales, éstos son: los valores afectivos, los valores estéticos y los corporales de necesidades de diversión, de salud e higiene o de necesidades básicas, además, de cara a una presencia más armónica y equilibrada de valores, se ofrece la posibilidad de aumentar en valores de desarrollo personal y valores morales.

En las finalidades del centro, existe, en general, un reflejo axiológico del plan andaluz de atención al alumnado inmigrante, más que aceptable. Siendo de interés, en aras de tomar un enfoque intercultural, la reflexión de la comunidad educativa de tomar como partida esta perspectiva, máxime cuando en el documento se refleja la presencia de alumnado inmigrante en el centro como un problema.

Una vez más, al comparar los valores del plan andaluz con otro centro educativo, se pone de relieve la baja proporción del mismo en valores de desarrollo personal (autoafirmación y cualidades personales).

C. D. Stella Maris

Al igual que en los centros anteriores, la principal dimensión personal que reflejan las finalidades educativas del C.D. Stella Maris, es la de apertura (54,76%). En menor proporción está presente la dimensión de singularidad o desarrollo personal (19,05%), y la dimensión razón o intelectual (9,52%). Y, en proporciones reducidas, aunque superiores a los otros centros está la dimensión cuerpo o valores vitales (4,76%). Con apenas presencia están las dimensiones afectivas, estéticas, temporales y espaciales. (Tabla 5.2.6.1.m).



Dimensiones de la persona	Categorías de valor	Subcategorías de valor	F	%	%
Cuerpo	Valores Vitales	Necesidades Básicas	2	2,38	4,76
		Necesidades de diversión	2	2,38	
		Salud e higiene	0	0,00	
Razón	Valores intelectuales/ noéticos	Conocimiento Cultural	1	1,19	9,52
		Interés instructivo	4	4,76	
		Ambiente cultural	3	3,57	
Relaciones afectivas	Valores afectivos	Relaciones familiares	0	0,00	0,0
		Relaciones de amistad	0	0,00	
		Relaciones de pareja	0	0,00	
Afectividad/ Singularidad	Valores estéticos	Belleza	0	0,00	0,0
		Actividad artística	0	0,00	
Singularidad	Valores de desarrollo personal	Autorrealización	4	4,76	19,05
		Autoafirmación	8	9,52	
		Cualidades personales	4	4,76	
Singularidad // Apertura	Valores morales/éticos	Opción por el bien	4	4,76	8,33
		Opción por el deber	2	2,38	
Apertura (54,76%)	Valores sociales	Grupo social	5	5,95	42,86
		Posición social	10	11,90	
		Mejora social	21	25,00	
	Valores productivos	Bienes materiales	2	2,38	7,14
		Bienes sociales	4	4,76	
	Valores transcendentes		Religiosos	2	2,38
Ser supremo			2	2,38	
Temporales	Valores de cambio		2	2,38	2,38
Espaciales	Valores geográficos		2	2,38	2,38
<b>TOTAL</b>			84	100,0	100

Tabla 5.2.6.1.m. Valores en las finalidades educativas del C.D. Stella Maris

Con respecto a los valores y categorías de valor (Tabla 5.2.6.1.m. y gráfico 5.2.6.1.n), hemos detectado el predominio de valores sociales en las finalidades educativas del centro (42,86%): principalmente se trata de valores para la mejora social con un 25,0% (“...convivencia pacífica...”, “...solidaridad...”, “... espíritu abierto y dialogante...”, “...ajeno a toda forma de violencia...”, “...respeto a los demás, respeto a la diversidad...”, “...búsqueda de la justicia...”, “...participar activamente...”,...), también en menor medida, existen valores para el posicionamiento social con un 11,9% (“...labor de equipo...”, “...trabajo de todos los miembros...”, “...trabajo...”, “...responsabilidad...”, ...)

En este centro, en comparación con los demás, existe mayor valoración o predominio de valores de desarrollo personal (19,05%): (*“...la libertad responsable...”, “...rechazando toda forma de manipulación...”, “...ejercicio responsable de su libertad...”, “...crecimiento personal...”, “...perfeccionamiento y realización de la propia persona...”,...*).

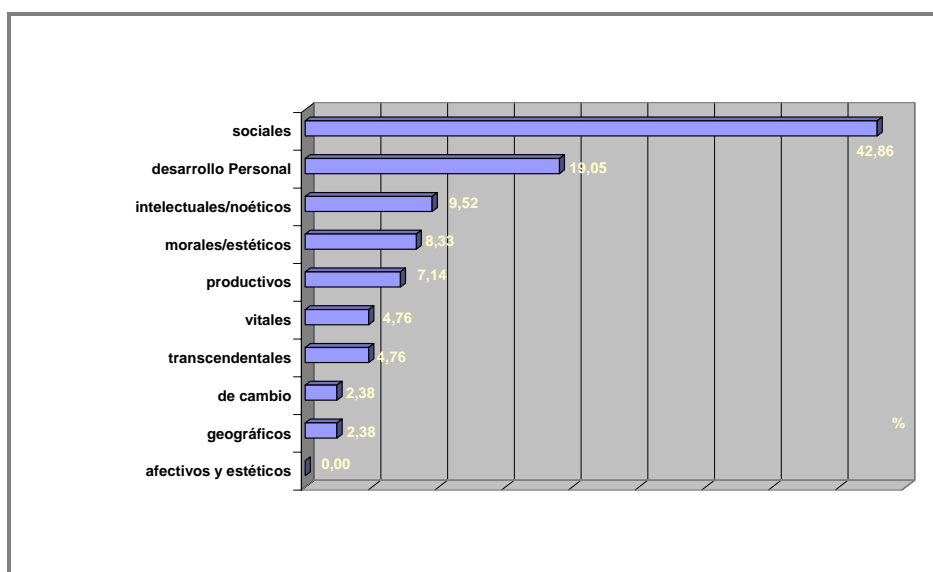


Gráfico 5.2.6.1.n. Valores en las finalidades educativas del C.D. Stella Maris

Los valores intelectuales, morales y productivos están presentes en el documento del centro en proporciones similares (entre el 7,14 y el 9,52%), algunos ejemplos que reflejan los valores intelectuales son: *“...reforzar conocimientos...”, “...hábitos de estudio...”, “...capacidad intelectual...”, “...cultivar el gusto por los valores intelectuales...”, “...tarea educativa...”*. Las palabras que reflejan lo valores morales son: *“...sentido del deber...”, “...compromiso...”, “...preferencia a los más necesitados...”, “...ayuda hacia los compañeros...”*. Y, como ejemplo de valores productivos, algunas frases son: *“...derecho a la educación...”, “...deberes, derechos y libertades humanas fundamentales...”, “...educación de calidad...”*,...

En menor medida, las finalidades educativas reflejan valores vitales con un 4,76% (“...alegría...”, “...celebrar...”, “...Fiestas y tradiciones...”), trascendentales con un 4,76% (“...espíritu de la madre teresa...”, “...la esperanza...”, “...un espíritu de fraternidad...”,...) y valores de cambio (“...desde nuestro entorno...”, “...conseguir un mundo...”, “...transformación de la sociedad...”,...) y geográficos con el 2,38% (“...cuidar la integridad de la creación reciclando, reutilizando y reduciendo...”, “...el respeto naturaleza y a las cosas...”, ...)

A continuación, analizamos comparativamente los valores contenidos las finalidades educativas del C.D. Stella Maris y aquellos presentes en el plan de atención educativa al alumnado inmigrante. (Gráfico 5.2.6.1.ñ).

Aunque en ambos documentos, los valores predominantes son los sociales de mejora, éstos son mayoritarios en el plan andaluz (30,82% > 25%), también predominan significativamente en el plan con respecto al centro, los valores de grupo social (13,27% > 5,95%), los valores de cambio (8,37% > 2,38%), los de interés instructivo (8,16% > 4,76%), ambiente cultural (7,14% > 3,57%).

Con una presencia similar en las finalidades de ambos documentos encontramos valores productivos (Bienes sociales y materiales) y valores morales (opción por el bien y por el deber), con porcentajes que oscilan entre el 2,38% y el 4,90%).

Aquellos valores que con mayor importancia relativa en el centro que en el plan andaluz, vuelven a ser los de desarrollo personal [autoafirmación (2,24% < 9,52%) y cualidades personales (2,24% < 4,76%)], y también los valores sociales de posición social (7,55% < 11,90%).

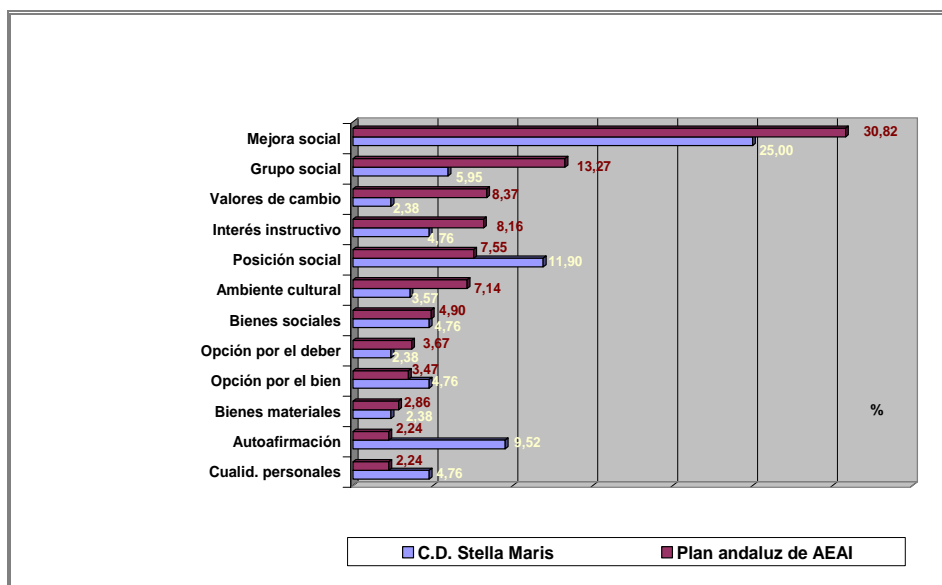


Gráfico 5.2.6.1.ñ. Comparación de valores en las finalidades educativas del C.D. Stella Maris y en los objetivos del plan andaluz AEAI

Analizados los valores en las finalidades educativas del centro Stella Maris, y comparados con los contenidos en el plan andaluz de atención educativa al alumnado inmigrante, las sugerencias a incluir en la propuesta de reflexión para la comunidad educativa son las de aumentar, debido a su baja presencia en los documentos, valores de cambio o adaptación, como sugiere la comparación con las orientaciones andaluzas, valores referentes a la evaluación, el realismo, la innovación, retrospección,... También aumentar los valores ecológicos, como los de uso y conservación de los recursos naturales, las fuentes de energía, el agua, el medio ambiente...,

También, es aconsejable reflexionar sobre la conveniencia de incluir valores afectivos y estéticos, que apenas aparecen actualmente, valores como el apoyo familiar o la empatía, la confianza, que redundarán en una mejora de los procesos de integración personal, social y cultural.

En el sentido de ofrecer una formación integral, sería interesante discutir la posibilidad de añadir a los contenidos de las finalidades educativas otros valores ausentes como los estéticos (sensibilidad, emoción, equilibrio, orden, originalidad, expresión artística), valores que fomentan la relación con otras personas a través de la expresión de sentimientos e ideas, a través de códigos no lingüísticos, y por tanto ofrecen una oportunidad de superar barreras idiomáticas y de compartir actividades y opciones por el arte o la música que, comúnmente están presentes en todas las culturas.

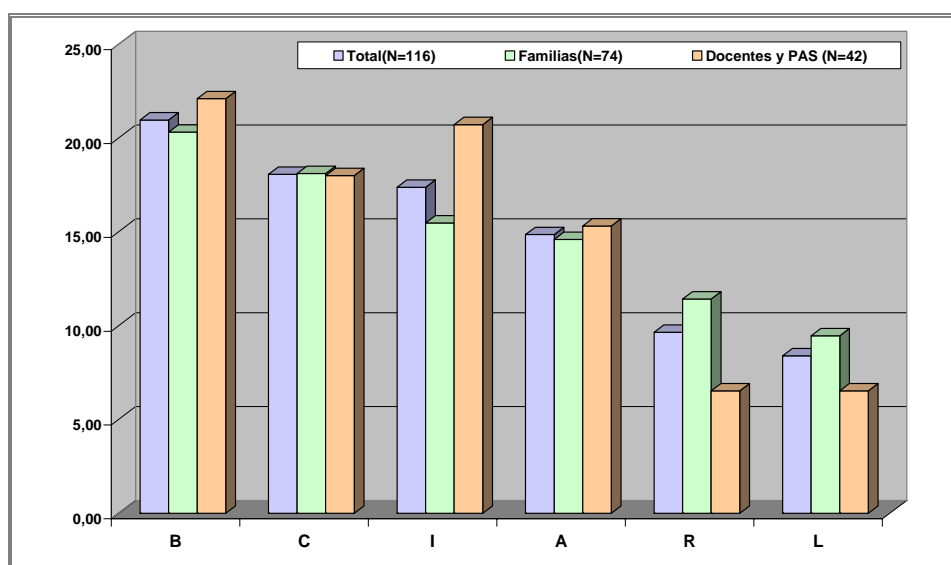
Con respecto a los valores constitutivos del plan, sería de interés, con objeto de homologar el mismo a las respuestas reales, aumentar los valores de desarrollo personal, a modo de ejemplo, valores que se fomentan en el centro, no incluidos en el plan son: “...la libertad responsable...”, “...el desarrollo integral del alumnado...”, “...crecimiento personal...”, “...perfeccionamiento y realización de la propia persona...”, “...felicidad...”

5.2.6.2. Valores en las comunidades educativas:

Se muestra en este apartado el análisis de las puntuaciones obtenidas en la escala de valores interpersonales por una muestra de las comunidades educativas de los cinco centros participantes.

▪ *Valores interpersonales de las comunidades educativas:*

Gráfico y tabla 5.2.6.2.a. Valores interpersonales de las comunidades educativas según familias del alumnado o docentes y PAS.



Puntuaciones Medias	B	C	I	A	R	L
<b>Total(N=116)</b>	20,96	18,07	17,37	14,85	9,65	8,40
<b>Familias(N=74)</b>	20,31	18,11	15,47	14,59	11,42	9,46
<b>Docentes y PAS (N=42)</b>	22,10	18,00	20,71	15,31	6,52	6,52

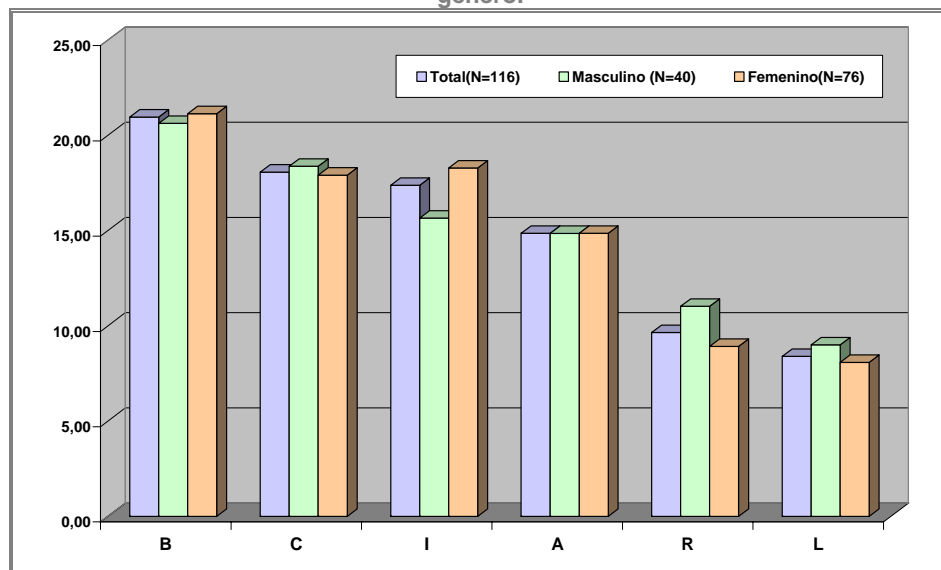
El conjunto de personas entrevistadas de los cinco centros educativos (familias, docentes y PAS), manifiestan a través de sus respuestas al cuestionario, una jerarquía de axiológica coherente, donde de mayor a menor grado los valores sociales son B>C>I>A>>>R>L. (Gráfico y tabla 5.2.6.2.a.).

Las diferencias más significativas las encontramos en que los docentes, otorgan mayor grado de valor a tener el derecho a hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo (20,71), que actuar conforme a las normas sociales, conforme a lo que es aceptado e idóneo, ser conformista (18,0), al contrario que las familias.

Así los familiares, destacan por encima de los docentes y PAS en valores llamar favorablemente la atención y obtener el reconocimiento de los demás (11,42) y el estar a cargo, gobernar a otras personas (9,46): Por su parte, los profesionales del centro educativo, valoran en mayor grado que las familias, el ser generoso y ayudar a los poco afortunados (22,10) y tener el derecho a ser independiente, a actuar en base a criterios propios (20,71).

▪ *Valores interpersonales de las comunidades educativas según género:*

Gráfico y tabla 5.2.6.2.b. Valores interpersonales de las comunidades educativas según género.

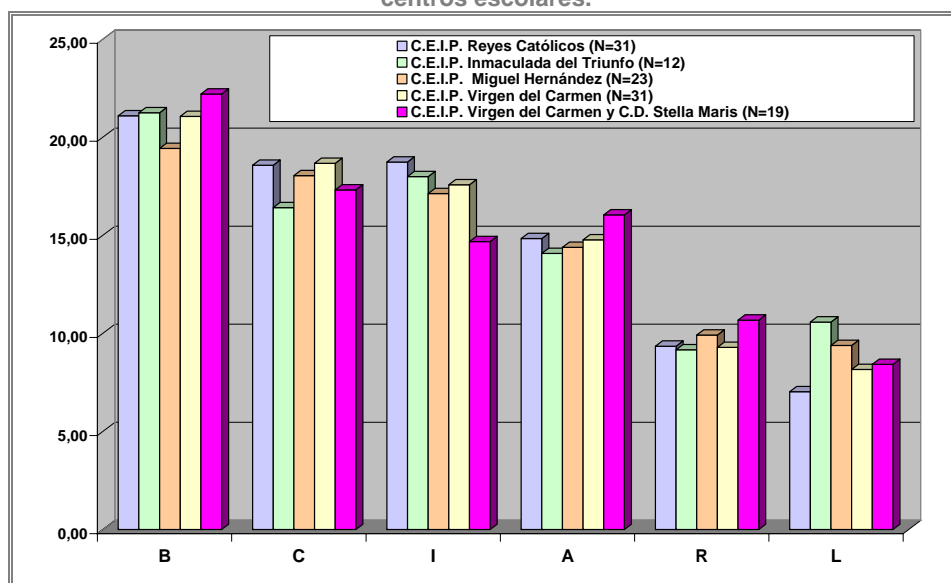


Puntuaciones Medias	B	C	I	A	R	L
<b>Total(N=116)</b>	20,96	18,07	17,37	14,85	9,65	8,40
<b>Masculino (N=40)</b>	20,63	18,38	15,65	14,85	11,03	9,00
<b>Femenino(N=76)</b>	21,13	17,91	18,28	14,86	8,92	8,08

En el orden axiológico de las personas encuestadas, visto en la página anterior -B>C>I>A>>>R>L-, apenas existen diferencias en función del género. Únicamente a título informativo señalamos como mientras las mujeres son más independientes, están menos sujetas a normas sociales y actúan con mayor criterio propio (18,28), los hombres, destacan sobre las féminas en la necesidad de aprobación y reconocimiento, de llamar favorablemente la atención (11,03). (Gráfico y tabla 5.2.6.2.b.)

▪ *Valores interpersonales de las comunidades educativas según centros escolares:*

Gráfico y tabla 5.2.6.2.c. Valores interpersonales de las comunidades educativas según centros escolares.



Puntuaciones Medias	B	C	I	A	R	L
<b>Total(N=116)</b>	20,96	18,07	17,37	14,85	9,65	8,40
<b>C.E.I.P. Reyes Católicos (N=31)</b>	21,10	18,58	18,74	14,84	9,35	7,03
<b>C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo (N=12)</b>	21,25	16,42	18,00	14,08	9,17	10,58
<b>C.E.I.P. Miguel Hernández (N=23)</b>	19,43	18,04	17,13	14,39	9,91	9,39
<b>C.E.I.P. Virgen del Carmen (N=31)</b>	21,06	18,68	17,58	14,77	9,29	8,16
<b>C.E.I.P. Virgen del Carmen y C.D. Stella Maris (N=19)</b>	22,21	17,32	14,68	16,05	10,68	8,42



Atendiendo al mismo orden de valores, apreciamos a través de las crestas de las barras representadas en el gráfico, como a pesar de existir esa jerarquía de mayor a menor, existen ciertas divergencias en los valores sociales en función de los centros escolares de referencia de las comunidades educativas (Tabla y Gráfico 5.2.6.2.c.)

La comunidad educativa del C.E.I.P. Reyes Católicos, en su conjunto, en las diferentes puntuaciones de los diferentes valores, se muestra, de forma general, cercana a los valores medios de todos los centros. Únicamente, llama la atención la distancia con las personas de los demás centros en su alta valoración de la autonomía e independencia, de la libertad de actuar según criterios propios (18,74).

En la comunidad educativa del C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo, sucede algo similar, pues los valores son cercanos a la medias generales, con la excepción de dos alteraciones en el orden común, ya que las personas de este centro prefieren antes la independencia y la autonomía, que la conformidad y el respeto a las normas sociales. Y, además, también prefiere ejercer el liderazgo por encima de la necesidad de estar bien considerados o llamar favorablemente la atención, al contrario que las comunidades de los demás centros analizados.

El C.E.I.P. Miguel Hernández, al igual que el C.E.I.P. Virgen del Carmen, son aquellos que más fielmente se acercan a las medias de los valores interpersonales que representan a las personas de las comunidades educativas del resto de los centros.

Por último, la comunidad educativa del C.D. Stella Maris, en la cuál, también hay familias pertenecientes al C.E.I.P. Virgen del Carmen, valora con puntuaciones significativamente superiores a la media, la dimensión de valor de ser tratado con comprensión, amabilidad y consideración, recibiendo apoyo por parte de los demás (16,05); superando a la dimensión de independencia y autonomía, y por tanto alterando su orden axiológico particular con respecto al general.

También es significativo, su alta puntuación con respecto a los demás, en hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos en ayudar a los poco afortunados y ser generosos (22,21).

### 5.3. Interpretación, conclusiones y propuestas de actuación.

Una vez analizada la información obtenida, vamos a interpretar los análisis realizados en función de los interrogantes iniciales, en nuestro caso, se trata de una interpretación de los resultados en función de los objetivos perseguidos.

#### **Objetivo 1º.- Entorno social: Escuela, familia, amigos y comunidad de la población escolar de centros multiculturales de la provincia de Granada.**

##### **1.1.- Características familiares del alumnado.**

En todas las familias del alumnado entrevistado, independientemente del origen, hay un pequeño porcentaje de matrimonios mixtos en los que generalmente se unen el padre español y la madre de otro origen cultural. También en el caso de familias españolas, se constata la existencia de matrimonios mixtos entre personas de diferentes comunidades y provincias españolas, y en menor número de casos entre personas que son emigrantes españoles retornados, dándose en los hogares, por tanto, ciertas diferencias culturales entre los progenitores.

Existen, dos tipos de desestructuración familiar, el primero de ellos es el referido a la separación de padres y madres y se da en pequeños porcentajes en cuatro de los cinco colectivos de estudio analizados (El español, el árabe-magrebí, el latinoamericano y el E. del Este), en la actualidad, en la práctica totalidad de los casos estudiados, el/la menor siempre se encuentra residiendo en España con la madre. El segundo tipo de desequilibrio familiar, se produce en aquellos hogares pendientes de reagrupación familiar, mayoritariamente en el colectivo árabe-magrebí, dónde además de existir tíos/as, padres o madres que cuidan al alumno/a, existen casos de menores no acompañados.

En el colectivo comunitario, generalmente, las familias están compuestas por padres y madres del mismo origen, excepto en algún caso que hay uniones mixtas, pero siempre residiendo ambos en España.

Atendiendo al número de hermanos/as del alumnado entrevistado y a la composición nuclear, hablamos de familias en torno a 6-9 miembros en el colectivo magrebí, familias con un núcleo aproximado de 5-7 miembros en el caso de los colectivos latinoamericano y de la U.E. y familias de 3-5 miembros en el caso de los procedentes de la Europa del este y del colectivo español.

En las familias de origen árabe-magrebí, latinoamericano y europeo del Este, el cambio de país, generalmente, trae consigo un descenso en el nivel de ocupaciones laborales. En el caso de los hombres mayoritariamente, puestos más cualificados desempeñados en el país de origen como los de obrero cualificado, conductor, empleado, comerciante, o, en menor número de casos técnico medio, dueño de pymes, policía, gran empresario, directivo o funcionario superior, en Granada, se cambian por trabajos de jornalero, peón, empleado doméstico o conserje. En un grupo importante de mujeres, más que un cambio, se da un acceso al mercado laboral, añadiendo a las labores del hogar el desempeño en el campo, en alguna pequeña fábrica de envasado o en alguna casa o comercio de empleada de la limpieza.

Además, se detecta la tendencia a ocupar puestos relacionados con el sector servicios a la comunidad, empleadas domésticas, hostelería,...en el origen cultural latinoamericano, creemos, que se debe, entre otras cosas, al dominio del español. Pero, insistimos, mayoritariamente, en los tres orígenes culturales (árabe-magrebí, latinoamericano y europeo del este), las personas inmigradas ocupan puestos relacionados con la agricultura y la construcción y el pequeño comercio.

En los padres y madres del colectivo comunitario, el cambio de país provoca un aumento de porcentajes en puestos de trabajo más cualificados, y el paso de madres empleadas en el país de origen a ser amas de casa.

En las familias españolas las ocupaciones principales, aún siendo también de un bajo nivel de cualificación, son más heterogéneas en cuanto a sectores y tipologías de empleos, estando repartidas en el sector agrario, en el de la construcción, la pequeña industria y el sector servicios. También se da en el caso español, la existencia de mayor número de mujeres dedicadas a las labores del hogar y de mayores tasas de jubilación y paro.

Aunque en los cinco colectivos de estudios, existen familias con muy diversos niveles académico-formativos, en general, podemos hablar de tres de ellos con unos niveles de tipo medio-bajo, éstos son el colectivo árabe-magrebí, el latinoamericano y el español, uno de ellos de tipo medio que es el de Europa del Este y otro de tipo medio-alto, que es el comunitario.

Particularmente, el colectivo árabe-magrebí de manera mayoritaria, está compuesto por familias que no han completado las enseñanzas primarias o una vez completadas no han seguido estudiando, especialmente las mujeres.

Algo parecido ocurre en familias del colectivo latinoamericano, con la diferencia de existir mayor porcentaje de personas con los estudios primarios concluidos y de mujeres que continúan sus estudios.

En el colectivo español, la mayoría de los padres y madres en porcentajes muy similares, han realizado estudios primarios, unas veces abandonándolos y otras veces completándolos. También, el español es el colectivo con menor índice de personas con títulos en enseñanzas medias y en enseñanzas universitarias.

En el colectivo que procede del Este de Europa, en similar proporción de género, mayoritariamente las familias están compuestas por titulados/as en enseñanzas medias de Bachiller o estudios de cualificación laboral, siendo ligeramente superior el número de madres que además tienen estudios universitarios.

El mayor nivel académico está presente en las familias procedentes de la U.E., dónde tanto padres como madres de forma equilibrada y mayoritaria han realizado el bachiller o FP y/o estudios universitarios.

El manejo de la lengua española es menor en las familias colectivo árabe-magrebí, sobretodo en las mujeres. En las familias procedentes de Europa del Este, más en los padres que en las madres, también existe un nivel de dominio medio-bajo. Es importante significar un porcentaje elevado de padres y madres comunitarios que no dominan el español.

### **1.2.- Circunstancias personales y contextuales influyentes en el proceso de integración socio-educativa.**

El hecho de ser menor no acompañado o pendiente de reagrupación familiar, especialmente en el colectivo árabe-magrebí o, pertenecer a familias desestructuradas en el caso de otros orígenes culturales, constituyen unas especiales circunstancias a las que atender en el fomento de la integración social y escolar del alumnado.

También se ha de atender a la diversidad de lenguas maternas, y cómo algunas de ellas facilitan o dificultan el aprendizaje del español. A tal efecto, es significativo el porcentaje de alumnos/as que no dominan el español a pesar de llevar bastante tiempo escolarizados en el sistema educativo español.

El alumnado árabe-magrebí, es aquel con mayor tiempo medio de residencia en Granada, más de tres años, mientras que los otros tres colectivos, generalmente, viven aquí hace menos de tres años. Recordemos como Pérez Yruela y Rincken (2005), justifican un nivel mayor de integración en proporción directa a los años de residencia en territorio andaluz.

Otro aspecto diferenciador que puede obstaculizar el proceso de integración, es la religión practicada. Ello no es óbice para, en aquellos casos en los que la religión es común, potenciar las enseñanzas de religión como elemento integrador de culturas, sin desmerecer la oportunidad de trabajar la interculturalidad que ofrece la enseñanza participativa en los aspectos históricos de las religiones de los tres colectivos más heterogéneos por su raíz común (el Islam, el cristianismo ortodoxo y el católico).

Generalmente, el alumnado viaja al país de origen una vez al menos cada tres/cuatro años, siendo los que más viajan los alumnos procedentes de la Europa del Este y el alumnado procedente del Magreb, que viaja al menos una vez al año. Los motivos señalados en todos los casos son ver a los familiares o pasar las vacaciones.

El alumnado entrevistado y por tanto las familias, residen en lugares concretos en función del origen cultural, así, el colectivo magrebí se sitúa en la zona norte de la capital, en el barrio de casería de Montijo; También reside en la zona de Albuñol, mayoritariamente en sus anejos (La Rábita y El Pozuelo) y en la zona de Zafarraya, en ambos casos por la demanda laboral del sector agrario. El colectivo latinoamericano, se concentra principalmente en el Zaidín, barrio sur de Granada capital, y comienza a crecer la población latina en Castell de Ferro y en el poniente granadino para dedicarse fundamentalmente a la agricultura. El colectivo procedente de Europa comunitaria y del este, se sitúan mayoritariamente en la costa, dedicándose los primeros a pequeñas empresas y negocios, y los segundos a la agricultura y la construcción. También empieza a detectarse cierta presencia del colectivo rumano en la zona norte de la capital.

Esta distribución humana de la inmigración por cuanto existen motivos económicos, laborales, de vivienda y redes afectivas, cuando la concentración es excesiva, puede desembocar en ambientes desfavorecidos, aislados o restrictivos que amenazan el proceso de integración social y escolar de los alumnos. Siendo por tanto necesarias acciones educativas de carácter preventivo ante la concentración geográfica y escolar de la inmigración.

Hemos detectado que las familias, aún llevando varios años en España, no llegan a dominar el español, siendo la lengua hablada en casa, mayoritariamente la materna. Esto, es una riqueza bilingüe para el alumnado, siempre y cuando se prevean acciones educativas amortiguadoras del choque cultural entre el ambiente escolar y el familiar.

Las casas suelen estar bien equipadas. Señalar únicamente en el caso de ciertas familias árabe-magrebíes y latinoamericanas, la disposición de una vivienda demasiado pequeña para la amplitud de las familias. Lo cuál influye en el ambiente del infante, declarándose en ciertos casos la falta de un lugar de estudio para los menores en éstos mismos colectivos. También, este alumnado junto con el procedente de Europa del este, es el que menos dispone de ordenador en casa conectado a la red, aspecto deseable de mejora.

Las familias del colectivo español, latinoamericano, magrebí y europeo del Este no suelen leer prensa en casa, a excepción de algunos fines de semana en que se compra el periódico. Éste mayoritariamente, está escrito en español, excepto en el caso del colectivo comunitario, asiduo a leer prensa en inglés y del colectivo magrebí, que esporádicamente compra prensa escrita en árabe.

Tampoco hay en las casas del alumnado español, magrebí, latinoamericano y europeo del este, muchos libros de texto, si los hay en los hogares del alumnado comunitario.



Las familias del alumnado entrevistado apoyan el proceso de integración de sus hijos/as no imponiéndoles amistades en función del país de origen. Únicamente significar en porcentajes menores como, en ciertas familias latinoamericanas y de Europa del este, existe reticencia a la visita de amigos/as de otros colectivos diferentes al suyo.

Con respecto a las amistades de los/as hermanos/as del alumnado en función del origen, existe una tendencia leve a relacionarse con gente de otros países, en mayor medida que los padres, aunque éstos, a mayor tiempo de residencia en España, empiezan a relacionarse con gente española pero sin perder las amistades con compatriotas.

El alumnado español es el que afirma en mayor grado jugar con amigos de su propio país, mientras que el resto de colectivos, juegan con alumnado de otros países y de sus países de origen. Sin embargo, para realizar las tareas escolares, disminuyen las amistades de otros países y aumentan las del mismo origen.

Aunque la mayoría no encuentran diferencias entre juegos de los diferentes países, el colectivo árabe, dice jugar a juegos diferentes en España, mientras que el alumnado español y comunitario dicen jugar sólo a juegos de su país de origen.

Generalmente, el alumnado ve programas de televisión españoles, únicamente existen ciertos casos de alumnado comunitario y árabe-magrebí que ven televisión en sus lenguas de origen. Sin embargo, en la música, los comunitarios sólo oyen música en inglés, mientras los demás, latinoamericano, europeo del este y árabe, escuchan mayoritariamente música española.

### **1.3.- Opiniones, creencias y expectativas del alumnado hacia la diversidad cultural.**

El alumnado que mayoritariamente desea quedarse a vivir en Granada, es el perteneciente al colectivo árabe magrebí y al colectivo de Europa del Este. Ambos señalan la forma de vida, la gente y las costumbres andaluzas como los motivos atrayentes. Además, al alumnado árabe en algunos casos le gustaría ir a Cataluña o Francia para reunirse con familiares ó por querer un futuro mejor. Éste último motivo, es el que lleva al alumnado comunitario a querer vivir en su país de origen o en EE.UU., aunque también existen aquellos/as que desean vivir en España por las características físicas, clima, playas,... El colectivo con mayores expectativas de residencia futura fuera de España, es el latinoamericano, que señala su intención de regresar al país de origen o a otros países americanos, por la forma de vida, la gente y las costumbres y los deseos de vivir con los familiares.

Existe un buen nivel de integración social y educativa en el alumnado entrevistado a tenor de las expectativas académico-laborales mostradas, ya que en todos los colectivos de estudio, el alumnado mayoritariamente desea realizar estudios medios y universitarios, siendo mayores las expectativas del alumnado procedente de Latinoamérica y Europa del Este, y menores en el alumnado árabe-magrebí y español

El alumnado normalmente prefiere compañeros/as de origen español, y en caso de relacionarse con otros/as, son de su mismo origen. Existe también cierta tendencia en algunos colectivos como el español, el comunitario o el árabe-magrebí, a considerar como más problemáticos al alumnado extranjero, mientras que el grupo de Latinoamérica o de Europa del Este, considera que los problemáticos son tanto los españoles como los no españoles.

En general, el alumnado es respetuoso con los signos culturales manifestados a través de la vestimenta y aceptan que cada uno/a lleve al centro escolar la ropa característica de su cultura. El colectivo español y comunitario son aquellos en los que se detecta mayor inconveniente.

Existe buena disposición a compartir vida y espacio escolar con alumnado de diversos países, siendo aquellos más reacios, los/as alumnos/as del colectivo español. Los principales motivos para desear que en los centros escolares haya alumnado de diversas culturas son: aprender otras formas de vida, otros idiomas, para que no haya discriminación o porque todos tienen derecho. Sin embargo en el colectivo español, además de señalarse los mismos motivos, existen otras ideas estereotipadas en contra de la presencia de alumnado de otros países en el aula, por ejemplo, se ha afirmado: “*son problemáticos*”, “*tienen muy mala leche*”, “*mientras sean pocos*”.

El alumnado opina que se debe aprender español sin olvidar las lenguas maternas, aunque existen casos en los colectivos comunitario, del este y español, que señalan que olvidar ayuda a aprender, o que si estamos en España, debemos hablar sólo español. Las opiniones positivas se justifican en torno a que es mejor saber dos idiomas, al derecho a conservar los orígenes y a que es necesario comunicarse con la familia mediante la lengua materna.

El alumnado afirma que el tipo de discriminación que hay en la sociedad Granadina es hacia la gente de otros países, sobretodo comunitarios, de Europa del Este y de Marruecos. Para los colectivos españoles y latinoamericanos en general, no existe discriminación.

#### **1.4.- Condiciones de escolarización y participación familiar.**

La mayor parte del alumnado se encuentra escolarizado en los cursos de 6º de Ed. Primaria, 1º y 2º de E.S.O. de centros educativos de carácter público (sólo es concertada la institución que acoge a los menores no acompañados). En base a lo cuál, corroboramos los datos nacionales y regionales sobre la principal escolarización del alumnado de origen no español en el sector público de enseñanza.

En general, las asignaturas valoradas como fáciles por el alumnado son las de Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, mientras que las de mayor dificultad son Matemáticas e Idioma extranjero. Ahora bien, existen algunos resultados a destacar, entre ellos, la opinión del alumnado del colectivo Árabe-Magrebí hacia la facilidad de las Ciencias Sociales, las preferencias del alumnado latinoamericano hacía las Ciencias Naturales y lo asequible para los comunitarios del Inglés y las Matemáticas. Por último, destacar la preferencia del alumnado del Este, también por las Matemáticas.

En los centros educativos no existen otras enseñanzas de idiomas diferentes del español, el inglés o el francés, y tampoco otras enseñanzas religiosas que no sean el cristianismo católico<sup>19</sup>. Las manifestaciones del alumnado en general, no arrojan mucha luz sobre la necesidad de incluir las enseñanzas de otros idiomas en el centro, es el colectivo árabe el que más defiende ésta posibilidad, y el alumnado latinoamericano el que más se opone. Las clases de otras religiones en el centro no son consideradas necesarias por el alumnado de todos los colectivos, excepto el árabe-magrebí, que preferiría clases de religión islámica.

---

<sup>19</sup> A excepción del C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo.

En busca de la igualdad de derechos y oportunidades, sería conveniente, avanzar en las estrategias iniciadas a pequeña escala en otros lugares de España con la ampliación y diversificación de la oferta docente de idiomas y enseñanzas religiosas, especialmente en el caso del árabe y el Islam.

Más de la mitad del alumnado, no realiza actividades extraescolares, siendo los que menos, el alumnado comunitario y los procedentes de Europa del Este, seguidos de los árabe-magrebíes y los españoles. Podemos decir que, el alumnado latinoamericano es aquel que más se inscribe en extraescolares, siendo en todos los casos la informática y el deporte la actividades preferidas.

Atendiendo al uso de los servicios de comedor y transporte escolar que realiza el alumnado español y comparándolo con el resto de colectivos, apreciamos accesos y usos parecidos de estos servicios, por lo que existen buenos indicios de integración socio-educativa en estos aspectos.

Normalmente, el alumnado que recibe atención específica del ATAL, viene constituir una tercera parte del alumnado que lleva menos de un año en España, y pertenece a los colectivos de Europa del Este, comunitario y árabe-magrebí. Actualmente, en los centros analizados, estarían necesitados de acciones lingüísticas de acceso al currículo escolar, 17 alumnos de origen magrebí, 2 del colectivo del Este y 5 comunitarios/as.

En relación a la implicación y participación familiar en el aprendizaje de sus hijos/as, la información que se recoge ha sido obtenida de dos fuentes, por un lado, está el análisis de las opiniones del alumnado y por otro, el de los argumentos de los referentes para la integración social y cultural que han mantenido contactos con las familias.

Los progenitores/as son aquellos/as miembros de la familia que más se preocupan de cómo marchan sus hijos/as en el centro escolar, siendo más padres que madres los que interesan en el caso de los colectivos árabe-magrebí y comunitario y, siendo más las madres, en los otros colectivos.

En todos los colectivos de estudio, excepto en el árabe-magrebí, existe una asistencia alta de la familia al centro escolar, en torno al 60-80%, siendo generalmente las madres las que acuden, mientras en el colectivo árabe, mayoritariamente es el padre quién acude. Se confirman así las afirmaciones de Llorent (2004:675), cuando justifica la poca participación de los padres marroquíes en las escuelas de sus hijos/as por su concepción autoritaria del sistema educativo. Además, se detecta la preocupación por el menor de abuelos/as en el colectivo español y de tutores legales y tíos/as en el colectivo magrebí. Hemos de señalar, que la asistencia de la familia al centro, es generalmente a una entrevista con el tutor/a en la hora de tutoría, y responde a un llamamiento del profesor/a tutor/a, lo que sitúa al encuentro en un clima de situación problemática o reactiva.

Al alumnado no suele ayudarle ningún familiar en la realización de los deberes o tareas escolares y nadie suele acompañarlo al colegio. En los pocos casos en los que van acompañados, lo hacen de hermanos/as en el colectivo árabe-magrebí y en el latinoamericano y de amigos en el caso de los otros colectivos. Lo que nos indica, las diferentes composiciones familiares, más o menos extensas dependiendo del origen cultural, y también la pobre relación con amigos procedentes de otros países fuera del centro escolar.

Las familias del alumnado no participan en las A.M.P.A.s. de los centros visitados, tampoco suelen asistir a las principales celebraciones del centro, lo que posibilitaría relaciones entre madres y padres de otros países. Hay mayor participación en el caso del colectivo del este y comunitario y en el caso del árabe-magrebí cuando la celebración va específicamente dirigida hacia el colectivo en cuestión (p.e. talleres de cocina o repostería árabe,...). En mayor medida, los familiares acuden al centro a las reuniones con el tutor/a del alumnos/a o el director/a, siendo mayor la proporción de familias del Este y latinoamericanas en relación con los otros colectivos, incluido el español.

Esta situación de baja participación de los padres en el apoyo escolar a sus hijos, es corroborada por el análisis de la información aportada por los agentes socioculturales. En ella, se detecta que la baja implicación de los padres, más que una cuestión cultural, es una cuestión de condiciones de riesgo social. Esas condiciones (medios económicos, bajo nivel sociocultural, trabajo inestable, jornadas laborales extensas, vivienda precaria,...) minan la responsabilidad de las familias para con la escuela, incluso se ha comprobado la inexistencia de comunicación entre familias y escuela para comunicar cambios de dirección o número de teléfono que posibiliten un contacto. También hacen que las familias inmigrantes mantengan pocas o nulas relaciones con la escuela las dificultades de comunicación por el idioma, la distinta percepción cultural del funcionamiento de la escuela o el sentimiento de exclusión social.

Además hay circunstancias propias de la organización y tradición de la escuela que dificultan las relaciones, tal es el caso de los horarios inflexibles, la falta de implicación del profesorado y del equipo directivo en mantener datos de contacto actualizados, ausencia de formas actuación más cercanas a las familias, que se sitúen en el lugar de ellas..., la reproducción en la escuela de patrones sociales y culturales o posiciones estereotipadas asimétricas con respecto a los padres y madres de otras culturas y la costumbre de no contar con ellas en situaciones no correctivas,....

En nuestro proceso de comunicación con las familias se ha detectado como elemento de partida, una buena predisposición a participar, especialmente cuando los contactos se han establecido por agentes comunitarios, los cuáles, han facilitado el acercamiento, la interpretación, la participación y la confianza. Las familias se han mostrado interesadas en la educación de sus hijos y en participar en grupos de discusión.

Las familias, son conscientes de parte de su responsabilidad cuando acuden al centro, al menos cuando se trata de algo que afecta a sus hijos, cuando los llaman los profesores, o cuando hay alguna reunión en el caso de familias necesitadas de algún tipo de ayuda social o participan en actividades puntuales como fiestas,....

Las propuestas de actuación, dirigidas a mejorar la implicación y participación colaborativa entre la escuela y la familia, se centran principalmente en actuaciones que debe realizar la escuela, entre ellas un cambio de actitud de los docentes, que deben creer en las personas, en que todos somos iguales, y perseguir el no condicionar el futuro de un niño por un prejuicio o estereotipo cultural o de cualquier tipo. También la escuela debe flexibilizar sus instalaciones y horarios, así como establecer otros mecanismos de comunicación con las familias, procurando especialmente que aquellas en riesgo de exclusión no se sientan desplazadas, atendiéndolas, comprendiéndolas,....

Para terminar, subrayamos la urgencia y necesidad de llevar a cabo programas de información y sensibilización con las familias acerca de la importancia de su participación en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as a través de las relaciones con el centro educativo, máxime cuando la educación *"...es uno de los principales instrumentos para garantizar la igualdad y promover la movilidad social"* (Solé y Alcalde, 2004:745.)



### **1.5.- Actuaciones educativas desarrolladas específicamente para la integración escolar, cultural y social del alumnado.**

La información que responde a este objetivo, ha sido obtenida de tres fuentes: Alumnado, docentes y referentes para la integración social y cultural o agentes comunitarios.

La percepción de los/as alumnos/as con respecto a las relaciones del centro escolar con entidades o asociaciones que trabajan por la integración de las culturas, generalmente, es negativa, es decir, apenas existen relaciones entre la institución escolar y otras instituciones, y, en los pocos casos en que si existe colaboración, mientras el alumnado de origen español señala la relación escolar con entidades mundiales que tradicionalmente se han distinguido por el envío de ayuda humanitaria a otros países (Manos Unidas y Unicef, son un ejemplo), el grupo de alumnado de origen no español, apunta las relaciones educativas con instituciones locales, cercanas al centro y cuyos objetivos pasan por ayudar a personas de otros países que residen entre nosotros (Granada Acoge, Cáritas o Romi).

Según la perspectiva del personal docente, existen relaciones con otras entidades sin ánimo de lucro en el centro Virgen del Carmen de Castell de Ferro, que al estar en el mismo edificio que el instituto se beneficia del convenio de la Delegación de Educación con Andalucía Acoge para la contratación de mediadores interculturales, los cuáles se han centrado en la toma de contacto con el centro educativo y el contexto comunitario y en intervenir con algunas familias recién llegadas con poco conocimiento del idioma español. También éste centro y el Miguel Hernández de la capital, mantienen relaciones con la Fundación Secretariado Gitano para llevar a cabo actividades extraescolares dirigidas al fomento de la lengua y cultura española y de lengua y cultura de origen (alumnado árabe en la capital y alumnado rumano en la costa).

La perspectiva de los agentes comunitarios trasluce una serie de aspectos importantes a considerar en cuanto a la necesidad de colaboración entre la escuela y la comunidad. Se admite la importancia de tales relaciones y la existencia de voluntad de la administración para que existan. También es fundamental el servicio y apoyo desinteresado que ofrecen las asociaciones y la implicación docente personal o de algunos equipos concretos. Estos factores se ven contrarrestados por la “*cultura*” y la tradición de la escuela, centrada más en los procesos instructivos que en las relaciones y redes socioeducativas de aprendizaje. También debido a la falta de simetría en las relaciones y falta de voluntad de entendimiento entre ambas instituciones. Además, se añaden otros handicaps como la dependencia del voluntarismo de las entidades sociocomunitarias.

Ante esta situación, sería interesante dirigir los esfuerzos de mejora hacia una actuación más integrada, dónde las relaciones fueran más igualitarias y simétricas entre la escuela y otras entidades socioeducativas, dónde la escuela y los docentes participaran en actividades sociales (fuera del ámbito de centro), dónde las familias de inmigrantes tomaran protagonismo en las relaciones y en la educación escolar. Esto necesitaría de una voluntad real de cambio, de acercamiento, encuentro y cooperación con los alumnos/as, los familiares y los agentes comunitarios.

Además de estas incipientes y particulares relaciones de colaboración de los centros con la comunidad, la principal respuesta educativa generalizada es la creación y aumento de aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL).

Existe una percepción positiva del alumnado sobre la presencia de los profesores de ATAL en el centro. Según el alumnado de origen cultural no español (aquellos con los que trabaja directamente el profesor de ATAL), existen dudas sobre el dominio de éste/a de la lengua de otros países, mientras que en el alumnado de origen español es clara la opinión de que si domina otras lenguas.

No podemos afirmar con rotundidad que el profesor especialista en interculturalidad conozca otras costumbres y culturas diferentes a la española ya que la opinión del alumnado no es concluyente. Es el colectivo latinoamericano, el que más claramente defiende que el especialista conoce otras culturas.

Además de la percepción del alumnado, existe información proporcionada por los/as docentes. En ella, se constata que, en los centros visitados no hay ningún proyecto concreto de atención a la diversidad cultural, excepto en aquel situado en zona de compensatoria y por tanto perteneciente a una zona especial en dedicación de recursos. Se trata del centro Miguel Hernández, el cuál, en el curso 2000/2001, comenzó a desarrollar proyectos de atención a la diversidad; También éste centro ha realizado varios encuentros interculturales lúdicos.

En otro de los centros visitados (Virgen del Carmen), se detecta buena predisposición del claustro a la creación de un equipo de trabajo en interculturalidad, encontrándose el mismo en su totalidad realizando un curso de formación permanente a través del CEP de Motril. Esta formación es de tipo participativa, asesorada, presencial en ocasiones puntuales y continuada en el centro de trabajo, una de las aplicaciones prácticas es el comienzo de un plan de acogida a las familias rumanas mediante la traducción de la información del centro al rumano, así como la celebración de un encuentro intercultural de puertas abiertas a inicios del curso 2006-07.

En el centro Inmaculada del Triunfo, existe, dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia español, un profesor de religión islámica. Se trata de un granadino convertido al Islam, que en horario lectivo de clase de religión católica, atiende al alumnado musulmán.

Además de estas acciones específicas, en dos de los centros visitados (Virgen del Carmen y Reyes Católicos), hay, en determinados momentos de la semana, un especialista o profesor de ATAL.

El profesorado de ATAL está adscrito a los EOE's de las zonas donde están los centros que atienden a alumnado que no domina el español. Aunque las directrices, basadas en la experiencia almeriense, aconsejan la consideración de las ATAL como aulas fijas que promuevan un cambio hacia lo intercultural en los claustros y las comunidades educativas de los centros, en Granada, comprobamos como todas las ATAL son itinerantes y zonales, debido a: la dependencia estructural y organizativa de las mismas del Área Provincial de Compensación Educativa, la concepción de las ATAL como un servicio asistencial y a la diversificación de la inmigración por la provincia y los centros educativos.

El profesorado asignado al ATAL ocupa vacantes específicas en las que no es necesaria una formación previa específica, aunque tiende a valorarse. De éste modo, las plazas específicas en la capital y alrededores se convierten en un aliciente para los docentes destinados en otras provincias andaluzas. En este proceso desde los centros, se demanda una mayor estabilidad y coherencia en los puestos específicos, pues una adecuada respuesta intercultural (ante la ausencia de una formación específica reglada y la amplia cambiante diversidad cultural<sup>20</sup>), requiere de la experiencia, implicación y continuidad de docentes comprometidos/as con su tarea.

También suscita polémica el sistema de diagnóstico y evaluación del dominio del español por parte del alumnado, siendo necesario a instancias de los profesores de ATAL, un sistema de evaluación que se adecue a la realidad de los centros y a las circunstancias específicas del alumnado (la heterogeneidad, lenguas, países, períodos de escolarización previos, familias, niveles sociales, económicos,...).

---

<sup>20</sup> Aún así, se admite un gran avance en materiales educativos que poder adaptar a cada situación, especialmente a través del las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En la realidad estudiada, el sistema de diagnóstico comúnmente usado se estructura en tres niveles de dominio o adquisición del español: el 0, 1 y 2; el a, b, o c, ó, como hemos podido comprobar en la documentación de un centro: el nada, poco y bien. Sistema que los profesores de ATAL defienden ante otros métodos estándares o descontextualizados, tomados de las enseñanzas de idiomas como L2 con tres niveles y nueve subniveles para el aprendizaje de la lengua española, comprensión lectora (A1/A2/A3); expresión oral (B1/B2/B3) y vocabulario (C1/C2/C3);

Según especialistas en la enseñanza de español a inmigrantes (Miquel, 2003; Hernández García, 2004 y Martínez Baztán, 2004), una cosa es la enseñanza del español como idioma extranjero y otra cosa muy distinta es la enseñanza del español para inmigrantes, máxime en el caso que nos ocupa, el de alumnado de enseñanzas obligatorias.

Es necesario concretar si los objetivos pretendidos en la ATAL son conseguir unas herramientas mínimas para facilitar la integración socio-escolar, la comunicación y el acceso al currículo ordinario, en el menor tiempo posible, o si por el contrario, más bien a largo plazo, el objetivo es alcanzar niveles de competencia lingüística según criterios estandarizados para la enseñanza-aprendizaje de idiomas para extranjeros.

Es significativo señalar la inquietud de ciertos equipos directivos de centros participantes que, siendo comprensivos por un lado con la lentitud de la administración educativa en la gestión y organización de personal y recursos ante cambios tan rápidos como la escolarización creciente y diversa de alumnado de origen no español; Son reacios por otro, a la actitud permisiva de la administración con terceros centros educativos que ante presiones desde las familias, no solicitan o hacen uso de los servicios interculturales, ya que existe la creencia de que a mayor acción educativa especializada en interculturalidad o compensatoria en el centro, mayor aumento de escolarización de alumnado “*inmigrante*” o de “*compensatoria*”, y menor número de familias “*normales*”.

Somos conscientes que la realidad es más compleja de lo que llegamos a comprender, y que se trata de un trabajo duro el que se viene desarrollando desde la delegación de educación de Granada, notándose en éstos últimos años el aumento de puestos específicos, la preocupación por la formación in situ a través de mesas redondas así como el proceso de mentoría como apoyo tutorial y formativo a éstos profesionales. Aún así, de cara a la mejora, señalamos la conveniencia de revisar el carácter fijo o itinerante del profesor de ATAL. Establecer un profesor en un centro determinado, conllevaría:

- a. En primer lugar la consideración real de AULA temporal de adaptación lingüística, porque hasta entonces, es un profesor de ATAL que actúa en el comedor, la biblioteca o en un despacho cualquiera.
- b. En segundo lugar, insertar al profesor/a en el claustro supone un gran avance en el carácter intercultural del centro y no en el servicio compensatorio de la acción.
- c. Posibilitaría la extensión del trabajo del profesor en las demás áreas del currículo.
- d. Las ATAL, se convertirían, con una adecuada actuación inclusiva, en verdaderas aulas de acogida, las cuáles, desde un enfoque afectivo, serían referencia para los primeros momentos donde los chicos y chicas deben realizar una multiplicidad de aprendizajes simultáneos (lingüísticos, de la cultura escolar del centro, del propio funcionamiento de la institución, etc....) y desde experiencias previas de escolarización dispares. (Carrasco, 2005).

En relación con el apartado (d.) propuesto, en el alumnado entrevistado y las acciones educativas desarrolladas en nuestro contexto de estudio, existen casos de alumnado de origen cultural magrebí, que dominando la lengua española, no recibe atención del especialista intercultural del centro, aunque en su desarrollo y su integración influyan los choques culturales entre la cultura escolar y la cultura familiar. Tampoco ningún alumnado procedente de Latinoamérica recibe atención específica por parte del profesor de ATAL por dominar la lengua española, aunque si se producen desajustes culturales que influyen en su proceso de integración social y educativa.

También debiera revisarse el tiempo de atención individualizada que reciben los alumnos por parte del profesor de ATAL, pues en algunas ocasiones hemos detectado que el tiempo de estancia/asistencia de ATAL ha llegado a superar el curso académico, cuando las directrices reguladoras de la función han establecido un tiempo máximo aconsejable de 4/5 meses, y siempre intentando en la medida de lo posible separar el menor número de horas al alumno de su aula/grupo de referencia.

Además es necesario atender al nivel educativo, pues en niveles de infantil y primer ciclo de educación primaria, debido a las características socio-afectivas del menor, las enseñanzas básicas del español pueden conseguirse antes mediante la relación con los compañeros/as que con el apoyo específico del profesor/a de ATAL.

Por último, hemos de señalar que el profesorado de ATAL, debido más a la voluntad propia que a la de la administración, sigue una línea de trabajo común en la que realiza reuniones constantes con agentes educativos y comunitarios de la zona de actuación, acciones formación permanente y a nivel provincial, mantiene encuentros y foros<sup>21</sup> para aunar criterios de intervención e intercambiar experiencias con otros compañeros/as de ATAL.

---

<sup>21</sup> Mesas redondas y debates promovidos en su mayoría por el Área Provincial de Educación Compensatoria de la Delegación de Educación.

Fruto del trabajo de los/as mismos/as se empiezan a regular ciertos niveles iniciales en el dominio del castellano mediante la unificación de criterios de intervención y se crean programas de acogida en los centros.

Partiendo de la base teórica y conceptual del Plan Andaluz para la atención del alumnado inmigrante y las finalidades pretendidas, las medidas de actuación se enmarcan en un enfoque intercultural dónde lo verdaderamente importante es la interacción e integración como riqueza de todas y cada una de las culturas, minoritarias y mayoritarias (Aguado, 2003; Buendía y otros, 2004; Jordán, 1996; Soriano, 2001).

Ello implica que, no sólo el alumnado inmigrante ha de participar y tener percepción de acciones educativas específicas, sino todo el alumnado y todo el centro educativo en general, de ahí que señalemos a los centros y a la administración que, pedagógicamente se enseña y transmite, más que lo deseable, aquello que vivimos y hacemos, aquello que es importante para nosotros porque le dedicamos tiempo y de lo que tenemos conciencia que lo realizamos. Es por eso que es necesaria la implicación de “todo” el centro en las acciones interculturales, y qué se tenga conciencia de lo qué se realiza y para qué se realiza.

Es conveniente aunar esfuerzos y verdaderamente colaborar con asociaciones pro-integración cultural, organismos sociales con representación de los diferentes colectivos de inmigrantes y con ciudadanos/as inmigrantes bilingües con una riqueza cultural y social que aportar al centro educativo, porque como reconoce el Plan andaluz de atención al alumnado inmigrante, es necesaria la correcta interpretación de lo que el alumno lleva a la escuela para un correcto diagnóstico y eficaz intervención, y además porque la participación de otros agentes comunitarios e inmigrantes, potenciaría plenamente los procesos de integración cultural y social.



A nuestro parecer, basándonos en la propia historia española y en su relación con otras culturas desde antiguo, deberían enseñar la lengua española al alumnado, aquellos/as que también dominasen la lengua de origen. Un ejemplo, es la respuesta de Felipe II al Consejo de Indias como explicación para no firmar una cédula en 1596 que ordenaba la enseñanza obligada del español a todos los indígenas:

*“No parece conveniente apremiarlos a que dejen su lengua natural, mas se podrían poner maestros para los que voluntariamente quisieren aprender la castellana, y se dé orden como se haga guardar lo que está mandado en no proveer los curatos sino a quien sepa la de los indios”.*

**Objetivo 2º - Conocer valores del plan andaluz de atención educativa al alumnado inmigrante, valores contenidos en las finalidades educativas de los centros educativos, y valores interpersonales presentes en los miembros de las comunidades educativas.**

- *Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en Andalucía.*

Ciertamente, como expone en su fundamentación teórica, el plan para la atención educativa al alumnado inmigrante en Andalucía está basado en un enfoque intercultural, siendo la dimensión axiológica de apertura y relación con los demás, la más reflejada en el contenido de las finalidades y objetivos pretendidos con un porcentaje superior al 60%.

El plan, en función de la presencia mayoritaria de valores sociales, está caracterizado por dirigirse o pretender la mejora social (30,82%) a través de valores reflejados en: *la interacción, el encuentro, la riqueza cultural, el diálogo, la participación, el consenso, la solidaridad, la tolerancia, la justicia, la responsabilidad, la igualdad, la cooperación, el compartir, la convivencia...*

También está muy presente en el plan el establecimiento de procedimientos y medidas que den respuesta a la sociedad, una sociedad que ha de cambiar (valores de cambio, 8,37%), que ha de adaptarse a nuevas situaciones, y para ello, se valorará la igualdad (valores de grupo social, 13,27%), y se atenderá a valores morales (7,35%), a valores de desarrollo personal (5,92%), y a valores noéticos o instructivos (15,51%). El plan no recoge otros valores como los religiosos, los geográficos o ambientales, los de salud e higiene, los estéticos, las necesidades básicas o de diversión y especialmente adolece de valores afectivos.

Estos últimos valores, ante la pretensión de una respuesta educativa atenta a la persona en su dimensión individual, social y cultural, deberían ser revisados y aumentados de cara a una presencia más equilibrada en un modelo educativo integral, añadiendo valores como la globalidad ecológica, señalado por Soriano (2001, 2004b) como un valor intercultural.

Especialmente, ha de promoverse la inserción en el plan, de objetivos donde se incluyan los valores afectivos, pues ellos, como se señaló en el marco teórico (Funes, 2000) condicionan los procesos de acogida, de aceptación, de desarrollo emocional y de integración social y educativa.

▪ *Finalidades educativas de los centros escolares participantes.*

El análisis de las finalidades educativas de cada uno de los centros se ha realizado en el apartado anterior de esta investigación, y de él, se podrán extraer ideas o recomendaciones particulares para cada centro.

En los cinco centros participantes, coincide la presencia mayoritaria de valores de apertura (aprox. 50% de la carga axiológica). Un orden de las categorías de valor en el conjunto de documentos analizados estaría compuesto en primer lugar por los valores sociales (mejora, grupo y posición), los valores de desarrollo personal (autoafirmación, cualidades personales y autorrealización), y los valores intelectuales de interés instructivo y de ambiente cultural. (Gráfico 5.3.a.)

A continuación por frecuencia de aparición, están los valores productivos (bienes materiales y sociales), morales (de bien y de deber) y de cambio.

Por último, con una presencia prácticamente nula, están una serie de valores relacionados con la vitalidad, la ecología, la trascendencia, la estética y la afectividad.

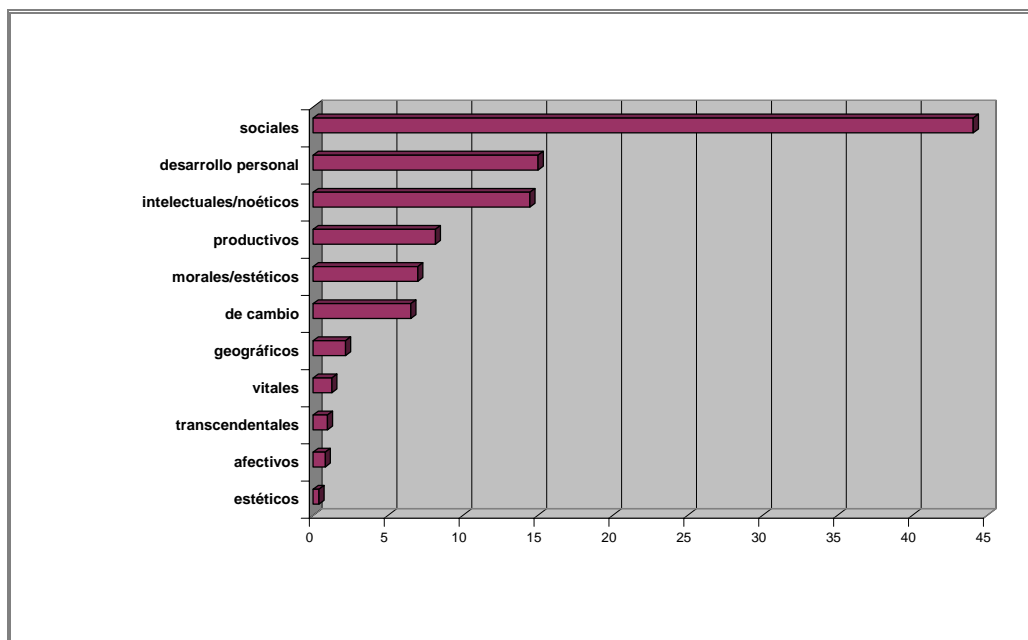


Gráfico 5.3.a. Jerarquía de valores en el conjunto de las finalidades educativas analizadas

A continuación, en orden a establecer los contenidos de reflexión a dialogar y consensuar por las comunidades educativas, relacionados una serie de sugerencias que son útiles para los cinco centros participantes:

En general, todos los documentos contienen una importante carga axiológica de apertura, compuesta fundamentalmente por valores sociales de grupo (Igualdad, comunidad,...), valores de posición (responsabilidad, promoción,...) y fundamentalmente de mejora social (Tolerancia, solidaridad, justicia, participación,...).

Sin embargo, en la dirección de ofrecer una formación integral al alumnado, sería interesante discutir la posibilidad de añadir de forma reglada y consensuada a las finalidades educativas, otros valores con poca o escasa presencia, tales son:

- Los valores corporales, las necesidades de diversión, las necesidades básicas de satisfacción, bienestar y de salud e higiene.
- Los valores ecológicos, como los de respeto, uso y conservación del entorno y os recursos naturales, sociales y culturales, las fuentes de energía renovables o alternativas, el agua, el cuidado medio ambiente, las catástrofes naturales o ambientales,...(Excepto en el centro Inmaculada del Triunfo que incluye una proporción adecuada de estos valores en sus directrices).
- Los valores estéticos (sensibilidad, emoción, equilibrio, orden, originalidad, expresión artística), valores que fomentan la relación con otras personas a través de la expresión de sentimientos e ideas, a través de códigos no lingüísticos, y por tanto ofrecen una oportunidad de superar barreras idiomáticas y de compartir actividades y opciones por el arte o la música que, comúnmente están presentes en todas las culturas.
- Y, sobretodo, valores afectivos, como el apoyo familiar, la empatía o la confianza, valores inseparables del desarrollo armónico e integral del alumnado que redundarán en una mejora de los procesos de integración personal, social y cultural.

▪ *Valores interpersonales en los docentes:*

El orden o jerarquía general de valores interpersonales de los/as docentes es el siguiente:

- 1º **Benevolencia (B):** Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los poco afortunados, ser generoso. (22,10 de media)
- 2º **Independencia (I):** Tener el derecho a hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. (20,71 de media)
- 3º **Conformidad (C):** Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas; hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. (18,0 de media).
- 4º **Aceptación o Estímulo (A ó S):** Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. (15,31 de media)
- 5º **Reconocimiento (R):** Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. (6,52 de media).
- 6º **Liderazgo (L):** Estar al cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. (6,52 de media)

En éste orden apenas existen diferencias si se trata de profesores o de profesoras, si existen mayores diferencias si analizamos las edades del profesorado, así, los/as docentes de más de 45 años valoran más ser benevolentes y ayudar a los demás, ser independientes y el conformismo, mientras los/as docentes menores de 45 años valoran, más positivamente, ser aceptados, reconocidos como importantes y líderes dentro del grupo.

Con respecto al cargo desempeñado por los/as docentes, existen ligeras diferencias en sus valores dependiendo de si son PAS, orientadores o profesores de ATAL, directivos/as o docentes, así, los profesionales de administración o los orientadores/as o profesores/as de ATAL, son más independientes y valoran el liderazgo por encima del reconocimiento a los demás, al contrario que los demás docentes.

También es significativo que los directivos obtengan las menores puntuaciones en la categoría de valor de liderazgo, y las mayores, con bastante diferencia, en benevolencia y conformidad.

En relación a los valores interpersonales de los/as docentes según centros educativos, se han obtenido índices axiológicos similares, lo cuál, viene a indicarnos la homogeneidad profesional docente en cuanto a valores sociales y la similitud de los contextos socioeducativos de los diferentes centros participantes.

▪ *Valores interpersonales en las familias:*

Los valores interpersonales de las familias, están representados por el siguiente orden axiológico:

**1º Benevolencia (B):** (20,31 de Media).

**2º Conformidad (C):** (18,11 de Media)

**3º Independencia (I):** (15,47 de Media)

**4º Aceptación o Estímulo (A ó S):** (14,59 de Media)

**5º Reconocimiento (R):** (11,42 de Media)

**6º Liderazgo (L):** (9,46 de Media)

Valores que apenas sufren modificaciones importantes si atendemos a un análisis de género, en el cuál, únicamente las madres son ligeramente más independientes que los padres, mientras, éstos necesitan ser bien vistos y considerados y llamar favorablemente la atención.

Tampoco existen diferencias significativas en los valores interpersonales de las familias en función de los centros educativos o zonas en que escolarizan a sus hijos/as.

Si existen diferencias jerárquicas si atendemos al desempeño laboral de las familias, así, los empleados en la agricultura y las amas de casa son más benevolentes que el resto y a la vez necesitan mayor reconocimiento y aceptación de los demás.

Los autónomos y los funcionarios destacan por ser poco conformes a las normas sociales, más independientes y con más valoración del liderazgo. El ser tratado con comprensión y amabilidad es valorado de forma parecida por todas las familias, independientemente de su ocupación laboral.

**Objetivo 3º- Análisis comparativo de estos valores en función de:**

**A1. El plan andaluz de atención al alumnado inmigrante.**

**A2. El centro educativo.**

**B1. Los miembros de las comunidades educativas.**

**B2. La cultura de origen de las familias del alumnado.**

**A.** Fruto de la comparación entre los valores detectados en el plan de atención educativa al alumnado inmigrante en Andalucía y en las finalidades educativas de los centros participantes, exponemos una serie de orientaciones con el objeto de revisar éstos documentos de manera dialogada y crítica y ampliar en la medida de lo posible, de forma asumida y compartida por las comunidades educativas interculturales de los centros, la carga axiológica para favorecer e impulsar una educación integral en los centros al servicio de una sociedad intercultural. (Gráfico 5.3.b.).

- En el conjunto de los documentos analizados existe una presencia relativa de valores y un orden axiológico similar
- Tanto en el plan como en las finalidades de los centros son mayoría los valores sociales, especialmente los de mejora, con un ligero predominio en el plan.
- Existen en proporciones más reducidas valores intelectuales, productivos, morales y de cambio con una presencia relativa similar en el plan y en los documentos de los centros.
- En los centros destacan en mayor proporción que en el plan, los valores de desarrollo personal y los ecológicos o geográficos.
- En el plan, aunque reducida, se da una presencia de valores afectivos, cosa que no ocurre en las finalidades educativas.

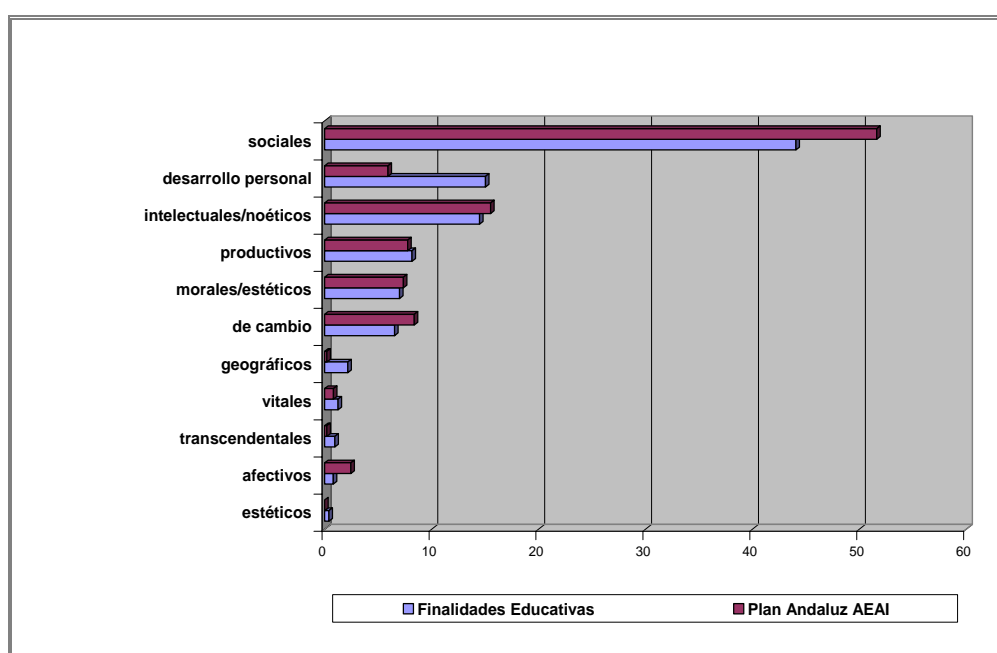


Gráfico 5.3.b. Comparación de valores presentes en el plan y en las finalidades educativas



Además de los aspectos resaltados en el gráfico, señalamos algunas diferencias de contenido entre valores sociales, presentes en altas cantidades en todos los documentos analizados, valores que, mientras en el plan, quedan reflejados en términos que se dirigen principalmente al *establecimiento de relaciones de cooperación y convenios entre el centro educativo, las familias y otras instituciones sociales y comunitarias, también la mención específica a una sociedad intercultural, hacia la educación intercultural, la educación compartida, hacía el diálogo el consenso, hacia el intercambio entre culturas,...acogida, consenso,....* En el conjunto de las finalidades educativas de los centros quedan recogidos en valores de *tolerancia, solidaridad, paz, participación y justicia,...*

Por tanto, es conveniente, la realización de acciones de información y sensibilización al conjunto de las comunidades educativas sobre el enfoque intercultural y sus características e idoneidad en la sociedad actual como respuesta a las necesidades que se plantean. Ello permitirá unas reflexiones más ricas y constructivas en la reconstrucción compartida de proyectos interculturales.

Específicamente, es conveniente realizar la sugerencia al C.D. Stella Maris de incluir en su cotidianidad, valores *de cambio o adaptación*, valores referentes *a la evaluación, el realismo, la innovación, retrospección*, como sugiere la comparación con las orientaciones andaluzas y dada su escasa presencia actual en las finalidades analizadas.

La comparación axiológica realizada también permite sugerir a los responsables en la revisión y mejora del plan, la inclusión de una serie de valores que actualmente son más considerados en los centros educativos multiculturales analizados, y que, sin duda, contribuirían al establecimiento de respuestas educativas más atentas al contexto y a la dimensión individual, social, afectiva y emocional del alumnado, estos son:

- Valores de desarrollo personal, de autoafirmación y de cualidades personales: (“...la libertad responsable...”, “...el desarrollo integral del alumnado...”, “...crecimiento personal...”, “...perfeccionamiento y realización de la propia persona...”, “...felicidad...”)
- Valores productivos de bien material como son los recursos humanos y materiales y los procesos de eficacia y eficiencia.
- Valores de posición social como responsabilidad hacia el trabajo, competencia, profesionalidad, vocación,....

Otras propuestas de inclusión de valores, dada su baja presencia en el plan, son los ya señalados valores geográficos o ambientales, los de salud e higiene, los estéticos, las necesidades básicas o de diversión y especialmente los valores afectivos.

**B.** En general en las comunidades educativas que han participado en la investigación, independientemente del género y de los centros educativos de referencia, se detecta la siguiente jerarquía de valores interpersonales:

**1º Benevolencia (B):** (20,96 de Media)

**2º Conformidad (C):** (18,07 de Media)

**3º Independencia (I):** (17,37 de Media)

**4º Aceptación o Estímulo (A ó S):** (14,85 de Media)

**5º Reconocimiento (R):** (9,65 de Media)

**6º Liderazgo (L):** (8,40 de Media)

Es importante significar algunas distancias a considerar en los valores interpersonales entre las familias y los docentes de todas las comunidades participantes (Gráfico 5.3.c.).

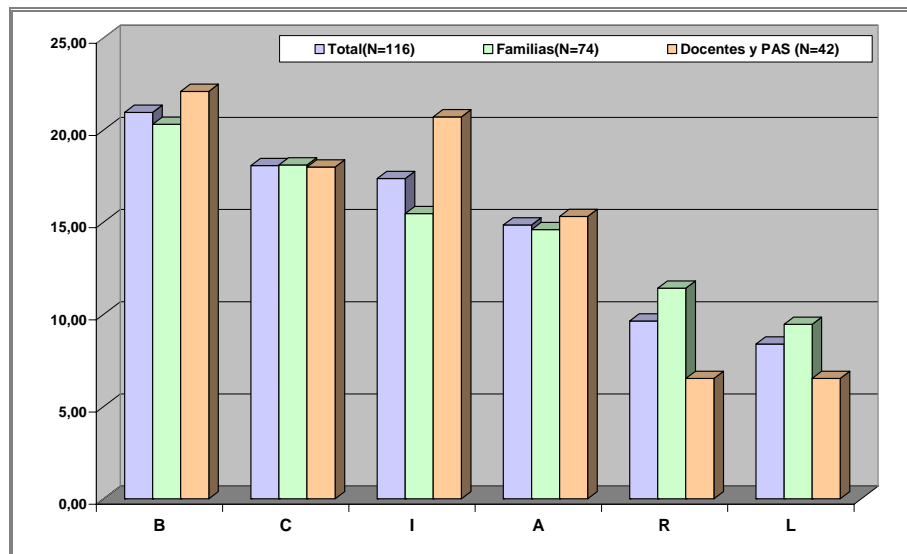


Gráfico 5.3.c. Comparación de valores interpersonales de las familias del alumnado y de los/as docentes y PAS.

De forma general, los/as docentes valoran en mayor grado que las familias el ser generosos/as y ayudar a los poco afortunados (B), el tener independencia, a actuar en base a criterios propios (I), las familias valoran más que los/as docentes el llamar favorablemente la atención y obtener el reconocimiento de los demás (R) y el estar a cargo, gobernar a otras personas (L).

De hecho, la principal alteración en el orden axiológico general propuesto, es que los docentes valoran en segundo lugar (I), es decir, tener el derecho a hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Mientras, los padres valoran en segundo lugar (C), hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas; hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista.

Con respecto a las comparaciones de los valores interpersonales de las familias en función de su cultura de origen, podemos apreciar las mayores diferencias axiológicas (Gráfico 5.3.d.), siendo las más benevolentes, que prestan ayuda desinteresada a los demás (B), las familias gitanas, las europeas del este y las españolas, mientras que el valor es menor para las familias orientales y latinoamericanas.

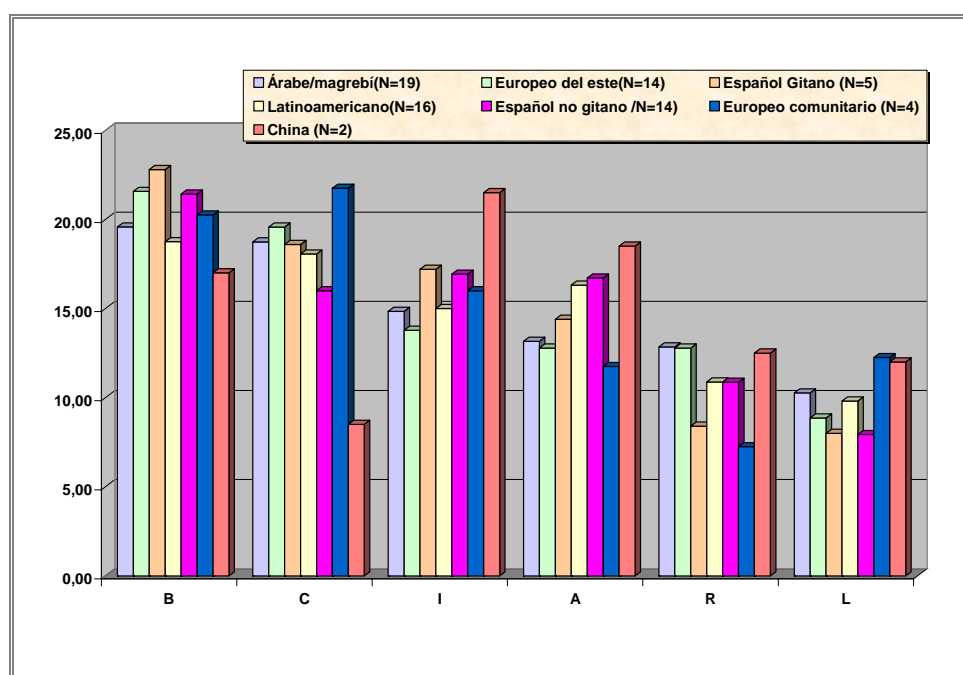


Gráfico 5.3.d. Valores interpersonales de las familias según la cultura de origen

Aquellas familias más conformes y respetuosas con el cumplimiento de las normas sociales establecidas (C), son de origen comunitario.

Los colectivos más independientes y autónomos socialmente (I), son el oriental<sup>22</sup> y el gitano, mientras que los más dependientes son los europeos del este.

<sup>22</sup> Únicamente señalamos los valores de estas familias orientales a título informativo para el centro en que son escolarizados sus hijos/as, pues, su presencia en los demás centros es nula.

El colectivo de padres y madres de origen oriental, español y latinoamericano, valoran ser tratados con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás (A), mientras, este apoyo no lo necesitan los familiares de origen comunitario, tampoco estas familias necesitan llamar favorablemente la atención y conseguir el reconocimiento de los demás (R), al contrario que el resto.

Por último, las familias que más valoran estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas (L), son las de origen oriental y comunitario.

En resumen, existen diferencias en los valores interpersonales entre las familias en función de la cultura, pero también existen distancias axiológicas entre los miembros de la comunidad educativa, dependiendo del cargo, de la edad, de si son familias o docentes,....

Pero en todo caso analizado, estas diferencias no son significativas y no suponen un obstáculo para el establecimiento de procesos participativos de colaboración, siendo recomendable poner el acento en los aspectos comunes.

En este caso, se debería partir de valores de ayuda a los demás, valores de singularidad y apertura, detectados en los documentos educativos como morales de opción por el bien. Partir de valores de conformidad y respeto a las normas sociales, y de valores de aceptación y reconocimiento.

#### 5.4. Limitaciones y nuevas necesidades de investigación

Las principales limitaciones de la investigación están referidas al establecimiento de relaciones entre la familia y la escuela:

- En primer lugar, el contacto inicial con las familias fracasó debido principalmente a que el número telefónico de las familias facilitado en cuatro de los cinco centros (los centros públicos), era erróneo o ya no existía. Esto provocó más visitas a los centros para recabar mayor información, ya que no se pretendía visitar a las familias sin antes haberlas avisado de algún modo, por eso en un centro se estableció una reunión de padres (con sólo cinco asistencias), y se desarrolló una estrategia alternativa de avisar a las familias con una circular del centro a través de su hijo/a. Aunque se notó mejoría, en el proceso hubo pérdidas muestrales importantes.
- También han existido algunas familias con las cuáles ha sido imposible comunicarse por el idioma<sup>23</sup> y otras que han desestimado participar en el estudio.
- Las demás dificultades (idioma árabe, rumano, o inglés, desconfianza, desplazamientos o ajustes horarios,...) han quedado superadas por la participación de referentes para la integración socio-cultural.

---

<sup>23</sup> Familias de Japón y Corea

- Otra limitación del estudio y de la línea de investigación de referencia es la dificultad de las familias para participar continuamente en las actividades de centro, algunas por motivos laborales, otras por encontrarse en situaciones de exclusión, otras por no estar informadas sobre el sistema educativo y sus posibilidades, otras por entender que no deben inmiscuirse en el funcionamiento de la escuela o por falta de costumbre,...

Los resultados conseguidos en forma de propuestas de actuación puede parecer una limitación de la investigación, sin embargo, atendiendo al propio marco de este trabajo, dentro de una línea vigente de investigación, más que una limitación los resultados son un avance necesario en el proyecto Educar para la ciudadanía: compartiendo valores interculturales.

En este sentido, es conveniente, en las próximas actuaciones del grupo de investigación, atender a los siguientes aspectos:

- Sensibilización e información a las comunidades educativas de la idoneidad de la educación y el enfoque intercultural ante las nuevas realidades sociales.
- Establecer nuevos canales de comunicación con las familias, así como actividades socioeducativas de especial interés para las familias, relacionadas con el empleo, la diversión, o las ayudas sociales por ejemplo.
- Concienciación a los docentes de su necesaria implicación en los proyectos educativos y en sus relaciones con las familias y la comunidad.

Otras necesidades detectadas que pueden constituirse en propuestas de investigación y mejora son:

- La regularización de la función docente específica de los profesores de ATAL, seguimiento más concreto de los procesos de aprendizaje del español en cuanto a la temporalización, a la evaluación y al método.
- Creación en los centros participantes de aulas de acogida, pues los profesores de ATAL, prácticamente no llegan a responder a esta necesidad.
- Causas y circunstancias de las diferencias en los procesos de escolarización con objeto promover una respuesta más igualitaria.

Por último, señalamos con prudencia y humildad que, este trabajo con sus virtudes y defectos, ha contribuido especialmente a uno de los objetivos del plan integral de la inmigración en Andalucía, el de *Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio.*



## ***Capítulo Sexto:***

### ***REFERENCIAS***

6.1.- Referencias Bibliográficas.

6.2.- Webgrafía.



*“En España no somos racistas. Si un tío que trabaja desorbitadamente decimos que trabaja como un negro; uno que está sucio, que está hecho un gitano; De un avaro decimos que es un judío; de un hombre que es excesivamente celoso, decimos que es un moro o de un individuo tonto decimos que le han engañado como a un chino, es porque somos un pueblo dicharachero y sin prejuicios”.*

*Perich, Autopista, Estela, Barcelona, 1970.  
Tomado de Educar para la solidaridad, Ed. CCS*



6.1. Referencias Bibliográficas.

- AA.VV. (2006). *La opinión pública ante el fenómeno de la inmigración en Granada*. Ayuntamiento de Granada. Delegación de familia, Bienestar social e igualdad de oportunidades.
- Abdallah, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Ediciones Idea Books
- Aguaded, E. (2003). El futuro de la Educación Intercultural: La LOCE. En *Actas del III Seminario sobre investigación de la inmigración extranjera en Andalucía*. Junta de Andalucía.
- Aguaded, E. (2005). *Diagnóstico basado en el currículo intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. España.
- Aguado, M.T. (1995). Investigación en Educación Intercultural: Limitaciones y perspectivas. En *actas de II Congreso Internacional en Educación Intercultural para la paz*. UNED. Ayuntamiento de Ceuta. 23-26 de Abril.
- Aguado, M.T. (1998). *Diversidad cultural e igualdad escolar*. MECD: CIDE.
- Aguado, M.T.(1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. Symposium de Educación Intercultural. *IX Congreso Nacional de modelos de investigación pedagógica*. AIDIPE.
- Aguado, M. T. (2002). Formación para la ciudadanía. *En Cuadernos de Pedagogía*, 135, pp. 16-19
- Aguado, M.T. (2003a). La Educación Intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares, actividades y opiniones de padres, alumnos y profesores. Resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*. 21 nº 2. pp. 323-348
- Aguado, M.T. (2003b) *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc Graw-Hill.,
- Aguirre, C. (Coord.) (1998). *Estudio comparativo entre la adquisición del español primera lengua y la adquisición del español segunda lengua para su aplicación metodológica a la enseñanza del español a inmigrantes*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.

- Alegret, J.L. (1998). Diversidad cultural y convivencia social. En Besalú, X. y otros: *La educación Intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Allemann-Guionda, C. (1995). Managing cultural and linguistic plurality in West-European Education. Obstacles, patterns and innovations. *European Journal on Intercultural Studies*. 6 (2). pp 41 – 51
- Allport, G. W., Vernon, P. E. and Lindzey, G. A.: *A Study of Values*. 3ª ed., Boston: Houghton Mifflin, 1960.
- Álvarez Rodríguez, J. (1999). Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela. *Revista Cultura y Educación*, 16 , pp. 63-80
- Álvarez Rodríguez, J. (2000). La educación en valores. Función del psicopedagogo. En González, D.; Amezcua, J.A. y Peñafiel F. *Actas de la II Jornadas Interdepartamentales de Psicopedagogía* (pp. 465-471). Granada: GEU.
- Álvarez Rodríguez, J. (2001), *Análisis de un modelo de educación Integral*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. España.
- Álvarez, J.; Casares, P. y Luengo, J. (2003). *Participación, convivencia y ciudadanía*. Granada: Ediciones Osuna.
- Ander-Egg, E. (2002). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid: Ed. CCS;
- Aneas, M.A. (2004). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Aparicio, R. y Veredas, S. (2003). *Entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. U. Pontif. Comillas. M.A.S. <http://www.imsersomigracion.upco.es>. (Diciembre 2004).
- Apple, M. W. (1995). La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un curriculum nacional? En Volver a pensar la educación (Vol. I.) *Prácticas y discursos educativos* (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid. Morata. Pp. 153-171
- Arana García, E. (2003). Huída de las garantías procedimentales “comunes” en la reforma de la Ley de Extranjería. (L. 14/2003). *Jornadas de la Red Acoge*. Alcalá de Henares, Diciembre de 2003.
- Arroyo, R. (1999). Los valores y su sistematización para la enseñanza. *Revista de educación de la Universidad de Granada*. 12, 143-165

- Arroyo, R. (2000). *Diseño y desarrollo del currículo intercultural: Los valores islámicos-occidentales*. Granada: Monográfico Universidad de Granada.
- Azurmendi, M. (2003). *Todos somos nosotros: etnicidad y multiculturalismo*. Madrid:Taurus pensamiento.
- Balsteiner, A (1986). *Vocational training of young migrants in Belgium*. Berlin: Lanham.
- Banks, J.A. (1981). *Multiethnic education: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J.A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1996). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. EN BANKS, J.A. and McGEE, Ch. A. (Eds.): *Handbook of research on Multicultural Education* (pp. 3-23). New York. Mcmillan Pub.
- Banks, J. A. (1997). *Educating citizen in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.
- Barandica, E. (1999). Educación y multiculturalidad: Análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares. En Essomba (Coord.) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 15-20). Barcelona: Graó.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Barreto, M. (2004). *Ciudadanía, globalidad y migraciones*. Disponible en <http://www.naya.org.ar/articulos/global01.htm>. Consultado el 12 de Octubre de 2004.
- Bartolomé, M. (1997). Panorámica general de la investigación sobre Educación Intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, Vol 15 (1), pp 7-30.
- Bartolomé, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: MEC.
- Bartolomé, M. (2001). Construyendo la ciudadanía europea: modelos, programas e iniciativas, en 10 th TRIENNIAL WORLD CONFERENCE. *Pedagogy of Diversity: Creating a Culture of Peace*. Consultado en <http://www.uv.es/soespe/> Enero 2005.

- Bartolomé, M. (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Nancea
- Bartolomé, M. (2004). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. *Bordón*, 56 (1), pp 65-79
- Bartolomé, M. (Coord.). Cabrera, F.; Del Campo, J.; Del Rincón, D.; Espín, J.; Marín, M.A.; Rodríguez, M. y Sandín, M.P. (1997) *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Espín, J.; Marín, M.A. y Rodríguez, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa Vol 17 nº 2. pp. 277-319.*
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación, Nº Extraordinario*, pp169-189
- Basurco, F., Martínez, B., Medrano, C., Munarriz, B., Barrio, E., Bermejo, F. y Dafauce, M. (1997). El desarrollo de las líneas transversales en el área de Lengua castellana a través de la investigación cooperativa. *Revista de Psicodidáctica. 4: 77-89*
- Bergere, J. (Coord.) (1998). *Análisis de los problemas de integración escolar de los niños niñas de los principales cinco grupos de inmigrantes de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Bell, G. (1995). *Educating European Citizens*. London: David Fulton Publishers
- Beño Galiana, J. (2000). Algunos trabajos de campo sobre educación multicultural. *En atención a la diversidad. La escuela intercultural*. Madrid. Consejo escolar del estado/ MEC (153-160).
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la Investigación Social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Besalú, X. (2002) *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Besalú, X., Campani, G. y Paludárias, J.M. (1998). *La educación Intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Blázquez, I. (2005). Inmigración: aspectos económicos y laborales. En *IV Seminario sobre la investigación de la Inmigración extranjera en Andalucía*. Córdoba. Octubre.



- Bolívar, A. (1997) El desarrollo del curriculum en la práctica: desarrollo y evaluación del proyecto de centro y las programaciones didácticas de los departamentos. En Escudero, J.M. (Coord.), Bolívar, A.; González, M.T. y Moreno, J.M. (1997). *Diseño y desarrollo del currículum en Educación Secundaria* (pp. 103-139). Barcelona: Ed. ICE/Horsori.
- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Bolívar, A. (1999a). ¿Cómo mejorar los centros educativos? En Escudero, J.M. (Ed.), Area, M.; Bolívar, A. (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (1999b). Roles del psicopedagogo en la innovación y desarrollo del currículum. En Peñafiel, F.; González, D. y Amezcua, J.A. (Coords.). *La intervención psicopedagógica*. (pp. 176-200). Granada: Grupo editorial universitario.
- Bruner, J. (1997). *La educación: puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Buendía, L. (1996) Formación de los profesores para una escuela intercultural. En *I Jornadas sobre invernaderos e inmigrantes: Marginación y educación intercultural*. Almería.
- Buendía, L. (1997a). La formación del profesorado en atención a la diversidad. En Ruiz, J. y Medina, A. (Coords.). *Atención a la Diversidad en la Educación* (pp. 49-67). Baeza: Universidad Internacional de Andalucía, Sede Antonio machado.
- Buendía, L. (1997b). Evaluación y atención a la diversidad. *VII Jornadas LOGSE sobre Evaluación Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Buendía, L. (2005). La realidad multicultural en las escuelas de Granada: Propuesta educativa, en *Nuevas fórmulas educativas ante la multiculturalidad, XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Septiembre. La Laguna. Tenerife. En prensa
- Buendía, L., Fernández, A. y Ruiz, J. (1995). Estudios evaluativos en diferentes contextos. RIE nº 26 v 2º pp 159-185
- Buendía, L., Colás, P. Y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawhill.
- Buendía, L. y Soriano, E. (1999). Comparative Study of Human Values Between Immigrant Student of African Origin and Native Students From Almería. ECER 99 (European Conference on Educational Research). Finlandia. Latí. Finland.

- Buendía, L. y Olmedo, E. (2001). Estrategias de aprendizaje en función del contexto cultural. En Pozo Llorente, T. y otros (Coords.): *Investigación Educativa: Diversidad y Escuela* ( pp. 300-309). Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Buendía, L. Gonzalez, D. y Pozo, MT (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Buendía, L.; González, D.; Pozo, M.T. Y Sánchez Núñez, C.A. (2004). Identidad y competencias interculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa vol 10 nº 2 .pp. 1-49*
- Buendía, L. y Sánchez Núñez. C. A. (2004). Integración socio-educativa del alumnado de origen no español escolarizado en Granada. En Soriano, E. (Coord.). *Calidad educativa en la escuela intercultural*. Almería. Universidad de Almería servicio de publicaciones.
- Buendía, L. y Sánchez Núñez, C. A. (2004). Participación de la escuela intercultural granadina en instituciones y movimientos sociales. En Herrera, F.; Ramírez, M<sup>a</sup>.; Roa, J.M<sup>a</sup>. y Gervilla, M<sup>a</sup>. (Coords.). *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios ceutíes.
- Buendía, L. y Sánchez Núñez, C. A. (2005). Las ATALs en Granada: Percepción del alumnado. En *I Congreso Internacional de Educación Intercultural e Inmigración*. Universidad de Córdoba. Córdoba- Noviembre.
- Buendía, L y Sánchez Núñez, C.A. (2006). Reflexiones interculturales entorno al practicum del alumnado de ciencias de la educación. En *IV Jornadas de formación para el Prácticum*. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Febrero.
- Bunes Portillo, M. (1993). *Los valores en la LOGSE. Un análisis documentos a través de la metodología de Hall-Tonna*. ICE/ Universidad de Deusto. Bilbao.
- Bunes, M. y Elexpuru, I. (1997). Educar en Valores para el desarrollo humano. Algunas aportaciones del modelo de Hall-Tonna. Comunicación en el *VI Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Murcia.
- Cabrera, F.A. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé (Coord.). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Cabrera Medina, J.C. (2005). *Acercamiento al menor inmigrante marroquí*. Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía.

- Callan, E. (1997). *Creating Citizens, Political Education and Liberal Democracy*. Oxford: Clarendon Press.
- Camilleri, C. (1985). *Antropología cultural y Educación*. París. UNESCO.
- Carbonell i Paris, F. (Coord.) (1999). *Incidencia de la diversidad cultural en el primer ciclo de educación infantil: repercusiones educativas*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Carneiro, R. (1999). Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía. Ponencia presentada al Congreso "Barcelona, por el Conocimiento y la Convivencia". Barcelona, Abril de 1999.
- Carrington, B. y Short, P. (1989). *Education, racism and reform*. Londres: Routledge.
- Casanova, A. (2004). Interculturalidad y educación. Reflexiones para la actuación en los centros docentes. En Reyzábal, M<sup>a</sup>.V. (Dir.). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp.19-35). Madrid: CE. Comunidad de Madrid
- Casares, P. (1995). Tests de valores: un instrumento para la evaluación. *Revista española de pedagogía* 203, 513-517
- Casares, P. (2001). Valores y currículo. En Gervilla, E. y Soriano, A. (Coords.). *La Educación hoy, concepto, interrogantes y valores*. (pp.85-106). Granada. GEU.
- Castells, m. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura, Vol 2. El poder de la Identidad*. Madrid. Alianza.
- Cazorla, J. (1989). *Retorno al Sur*. Siglo XXI. OCAER. Madrid
- Cazorla, J. (2002). La formación social andaluza y los movimientos migratorios actuales. *En revista de estudios regionales nº 63* (pp. 85-100)
- Cevallos M. y Rodrigo, MJ. (2000). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coords.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza
- C.I.D.E. (1997). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Checa, F. (1995). Migración, riesgo y beneficios. Los inmigrantes en la provincia de Almería" en *Demófilo, Revista de Antropología, nº 15, pp. 103 y ss.*

- Checa, F y Soriano, E. (Coord.) (1999). *Africanos entre nosotros*. Barcelona: Icaria.
- Chen, G.M. y Starosta, W. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication yearbook*. 19. 353-383.
- C.I.S. (2002). *Actitudes y Valores en las Relaciones Interpersonales, II*. Estudio nº 2.442. Enero
- C.I.S. (2005). Barómetro de Octubre. Estudio nº 2622.
- Cohen, A. (1995). Algunas reflexiones a propósito de la inmigración magrebí en España. *Ería. Revista Cuatrimestral de geografía; monográfico "Magreb"*; 38 287-302.
- Cohen, A. (1996). Immigration marocaine en Espagne: reflexions des deux cotes de l'échange. *Crescita demografica e migrazioni internazionel Bacino Mewditerraneo* , 9-29 Cacucci Ed.
- Colectivo IOÉ, (1992). *La educación intercultural en España*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Colectivo IOÉ (1996a). *La educación Intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Laboratorio de estudios interculturales. Granada
- Colectivo IOÉ, (1996b). *Escolarización de niños y niñas marroquíes en España*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Colectivo IOÉ (1998). *La pluralidad cultural en el sistema educativo. Posibilidades de una educación intercultural desde los valores y actitudes de los agentes del proceso educativo*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Colectivo IOÉ. (2002). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Colección de estudios sociales nº 11. Fundación La Caixa.
- Colom, A. (1988). La calidad de la educación desde la teoría pedagógica y la historia. *Bordón*, nº 2 pp. 163-175
- CONSEJERÍA DE GOBERNACIÓN (2001-2004). *I Plan Integral de la Inmigración en Andalucía*. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Junta de Andalucía.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2001-2004). *Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza*. Junta de Andalucía, Sevilla: Signatura Ediciones, S.L.

- CONSEJO DE EUROPA (1993). *Por una sociedad intercultural*. Madrid: Fundación encuentro.
- CONSEJO DE EUROPA (1988). *Resolution of the Council in the Ministers of Education Meeting within the Council on European Dimension in Education, 24 May (88/C177/02)*. European Community
- CONSEJO DE EUROPA (1997) Educación en la ciudadanía democrática: conceptos base y competencias clave. *Consejo para la Cooperación Cultural*, Consejo de Europa. DECS/CIT 27, anexo III.
- CONSEJO DE EUROPA (1999). *Committee of Ministers of Education. Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship, Based on de Right and Responsibilities of Citizen*. C.M.(99)76. Strasbourg: Council of Europa.
- Colás, P. (2004a). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad, en rebollo A. y Mercado, I. (Coords.). *Mujeres y desarrollo en el siglo XXI: Voces para la igualdad*. Madrid: Mcgraw-Hill.
- Colás, P. (2004b). Identidad, género y ciudadanía. En *la educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad*. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia. 13-16 de Septiembre. SEP.
- Cole, M. (1999). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Madrid: Morata.
- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortina, A. (Coord.) (2000). *La educación y los valores*. Madrid: Biblioteca Nueva. Argentaria.
- Cortina, A. (2005). *Europa Intercultural*. Artículo divulgativo en el País de 22 de noviembre de 2005. España
- Crespo Calabria, A., Marco Puron, A. (1965). «Adaptación española del Cuestionario de Medida de Actitudes Interpersonales de Leonard V. Gordon. Estudio Cultural Comparativo». *Rev. Psicología General y Aplicada* 78, 509-519.
- Cronbach, L. J. and Meehl, P. E.: (1965). Construct Validity in Psychological Tests. *Psychological Bulletin*, 52, 1955, 281-302.
- Cross, M. (1986). *Vocational training of young migrants in the United Kingdom*. Berlin: Lanham.

- De Lucas, J. (2002). Sobre el poder de la identidad en el mundo de la globalización. La querrela de las identidades culturales: Algunas claves jurídicas y políticas, *En jornadas sobre globalización e identidades*. Barcelona. 27-28 de Junio.
- De Lucas, J. (2003). Sobre las condiciones de la ciudadanía en la sociedad multicultural. En Instituto de estudios ilerenses. *Actas del Congreso Internacional. Multiculturalidad y ciudadanía* (pp. 13-40). Seo de Urgel, Junio.
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En Dendaluce, I. (Coord.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp.60-77). Madrid: Narcea
- DEFENSOR DEL PUEBLO ESPAÑOL. (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y Estudio empírico*. Madrid.
- DEFENSOR DEL PUEBLO ANDALUZ. (2005). *Inmigración en la provincia de Granada*. Informe especial al Parlamento. Junta de Andalucía (Ed)
- Defoe, D. (1998). *Robinson Crusoe*. Courier Dover Publications
- Delgado, L. (2002). *La inmigración en Europa: realidades y Políticas*. Unidad de Políticas comparadas (CSIC) doc. 02-18.
- Del Arco, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Delors, J. (Coord) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.
- Delval, J. (1997). *El Desarrollo Humano*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores  
Disponible en <http://www.defensordelpueblo.es/informes2.asp>. (Mayo de 2004).
- Díaz Aguado, M.J. (Coord) (1991). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación intercultural en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Díaz Aguado, M.J. (Coord) (1999). *Educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Díaz-Aguado, M.J. y Medrano, C. (1995). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero.

- DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. (1990) Ediciones Paulinas. Madrid.
- Echeita, G. y otros (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de pedagogía* 331. Enero. Pp 51-53
- Echevarría, C. (1969). Relación entre actitudes interpersonales, neuroticismo y rasgos psicopáticos en universitarios españoles (MMPI y SIV). *Rev. Psicología general y Aplicada* 99/100, 894-901.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1993). *Biología del comportamiento humano*. Madrid: Alianza.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- Epstein, J. y Salinas, K.C. (2004). Partnering with families and communities, in *Educational leadership* 61, nº 8. *Schools as learning communities*. (PP. 12-18).
- Epstein, J; Coates, L.; Sanders, M.; Simon, B. Salinas, K. (1997). *School, Family and community Partnerships: Your Handbook for action*. Chicago: Corwin Press.
- Espin, J.; Marín, M.A.; Rodríguez, M. y Cabrera, F. (1998). La educación multicultural. *Revista del colegio legal de doctores y licenciados*, 105 (39-42)
- Essomba, M.A. (1999). *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2003). Afirmar la identidad sin herir la diversidad. *Perspectiva escolar*, 282 pp. 2-9
- Essomba, M.A. (2005). Perspectiva crítica de Identidad y Diversidad: Creando entornos interculturales para la inclusión. En Soriano (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (pp.119-131). Madrid: La Muralla.
- Esser, H. (1999) *Inclusión, Integration und Institut für interdisziplinäre Konflikt und Gewaltforschung: und Gewaltforschung*. 1/99 Blefeld. Págs 5-35
- Etxebarría, F. (1989). Marco lingüístico del euskera de los niños en las diferentes situaciones sociolingüísticas. *Revista de investigación educativa*. 7, 14.

- Etxebarria, F. (1992). Educación intercultural, racismo y europeísmo. En AAVV. *Educación multicultural e intercultural*. Granada: Impredisur.
- Etxebarria, I. Fuentes, M. J. López, E Y Ortiz, M. J. (Coords.), (1999). *Desarrollo Afectivo y Social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Eurostat (2001), *Eurostat Yearbook 2001*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Fermoso, P. (1989). Cultura: el medio cultural y tecnológico como condicionante de la educación. En *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- Fernández Cruz, M. (2001). Desarrollo profesional del Psicopedagogo. Apuntes de clase. Inédito.
- Fernández Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Enguita, M. (Coord.)(1993). *La escolarización del pueblo gitano*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Flecha, R. (2005). *Comunidades de Aprendizaje*. En *III Jornadas para la formación del Prácticum*. Facultad de Ciencias de la Educación. Univ. Granada. Febrero.
- Foster, P. (1990). Cases not proven: an evaluation of two studies of teacher racism. *British Educational Research Journal*. V.16, Nº 4, pp335-349.
- Fresno García, J.M. (Coord.) (1994). *Evaluación de la incorporación de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Fronzizi, R. (2001). *¿Qué son los valores?*. México. Breviarios del fondo de cultura económica.
- Fuchs, N. (2005). Las relaciones interculturales en los ámbitos de inserción sociolaboral. En [www.interculturalia.org](http://www.interculturalia.org) consultado el 12 de Noviembre de 2005.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*, Londres: Cassel education



- Funes, J. (2000). Migración y Adolescencia. En Colectivo IOÉ, *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* pp. (119-145). Colección de estudios sociales nº 1. La caixa.
- Gairín, J. (2001). Una escuela para todos: un reto educativo y social. En Sipán, A. (Coord.). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. (pp. 241-266). Zaragoza: Mira editores
- Gairín, J. (2004). Organizar la escuela intercultural. En *La educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad*. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía (pp. 273-328). Valencia. 13-16 de Septiembre. SEP.
- Galindo, A. y Escribano, A. (1990). La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum. *Apuntes IEPS* Nº 54. Madrid: Narcea.
- García Aretio, L. (Coord). (2004) "Educación con Tecnologías". *Revista Bordón Volumen 56 Nº 3 y 4*. Monográfico. Sociedad Española de Pedagogía
- García Canlini, N. (1994). *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. Caracas: Mimeo.
- García Carrasco, J. (1992). Bases sociales y antropológicas de la educación intercultural. *Bordón* 44 (1).
- García Castaño, J. (Coord.) (1995). *La escolarización de niños y niñas inmigrantes en el sistema educativo español. Estudio comparado entre diferentes provincias españolas de la situación en las escuelas de los hijos de inmigrantes extranjeros desde la perspectiva de la antropología de la educación*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- García Castaño, F.J. y Granados, A. (2002). *Inmigración extranjera y exclusión social en el contexto andaluz*. Laboratorio de estudios interculturales. Universidad de Granada.
- García Parejo, I. (Coord.) (2000). *Enseñanza/aprendizaje de la lengua e integración: una propuesta educativa centrada en el inmigrante adulto sobre la base de datos relativos a la Comunidad Autónoma de Madrid*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Gervilla, E. (1987). Los fines de la educación hoy. Reflexiones en torno a los planes de centro de Granada. *Revista de Ciencias de la Educación*, 131 333-339
- Gervilla, E. (1993). Los valores de la LOGSE. Enseñanzas de régimen general. *Revista española de pedagogía*, 195.

- Gervilla, E. (1997). *Postmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Gervilla, E. (2000). Modelo axiológico de educación integral. *Revista española de pedagogía*, 215, 39-57
- Gervilla, E. y Soriano, A. (Coords.). (2001). *La educación hoy. Concepto, interrogantes y valores*. (2ª ED.). Granada: GEU.
- Gil Martínez, R. (1998). Diez valores en el aula y la tutoría: Una experiencia. En AA.VV. *Cuadernos monográficos del ICE*, Universidad de Deusto Bilbao.
- Giménez Romero, C. (Coord.) (1997). *Variables claves en la integración sociocultural en la escuela: un análisis del contexto educativo desde la Antropología Social*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata
- Gómez, N. H. (2004). *Los seis tipos de participación familiar*. Consultado en <http://www.sdcoe.k12.ca.us/iret/family/p-ps.pdf>. el 26 de Mayo de 2005.
- Gómez Ciriano, E.J. (2006). *Contexto sociojurídico de la inmigración en España y vías para la integración desde lo social y lo laboral*. Equipo Interculturalia. [www.interculturalia.org](http://www.interculturalia.org). Visitada el 12 de febrero de 2006.
- Gómez-Dacal, I (2003). Educación en contextos multiculturales. *Revista de Ciencias de la Educación*, 193 7-28.
- González, M<sup>a</sup>. T. (1995). La innovación centrada en la escuela. En Delgado, L. y Sáenz, O. (Dir.) *Organización escolar; Un perspectiva ecológica*. (pp. 305-321). Alcoy: Marfil.
- González Jiménez, A. (2005). La participación de las asociaciones de inmigrantes en los centros educativos de la provincia de Almería: Propuestas de Intervención. En *IV Seminario sobre la investigación de la inmigración en Andalucía*. Córdoba. Octubre.
- González, R. y Diez, E. (1997). *Educación en valores. Acción tutorial en la ESO*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Goñi, A. (Ed.) (1996). *Psicología de la Educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.

- Gordon, L. V (1953). Some Interrelationships among Personality ítem Characteristics. *Educational and Psychological Measurement*, 13, 262-272.
- Gordon, L. V (1976). *Survey of Interpersonal Valúes, Revised Manual*. Chicago: Science Research Associates.
- Gordon, L. V (2005) *Manual del SIV, 6º Edición revisada y ampliada*. Madrid: TEA ediciones S.A.
- Guerrero, A. (1996). *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Guía INTER . (2006). *Una guía para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Proyecto INTER, Madrid. UNED: [www.uned.es/interproyect](http://www.uned.es/interproyect)
- Gundara, F. (1998). Interculturalidad y xenofobia en la Europa multicultural, en Besalú, X. (Coord.). *La educación Intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Hall, B.P. (1994). *Values Shift. Personal and Organitational Transformations*. New York: Paulist Press.
- Harris, M. (2000). *Teorías sobre la cultura en la era postmoderna*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Hernández, C. y Del Olmo, M. (2003). *Antropología en clase. Una propuesta en clase para una sociedad multicultural*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Henderson, A. y Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington DC. National comittee for citizens in education, centre of law and education.
- Hidalgo Hernández, V. (2002). La inteculturalidad como dimensión de calidad. En Soriano (Coord.). *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural*. (pp. 175-183). Monografías Universidad de Almería. Servicio de Publicaciones.
- Hidalgo Hernández, V. (2004). *La mejora de un centro multicultural de la ciudad autónoma de Ceuta*. Tesis doctoral .Universidad de Granada
- Hopkins, D. (1988). *La investigación en el aula*. Barcelona, PPU
- IEA (2005). *Inmigración extranjera en Andalucía 1991-2001*. Instituto de estadística de Andalucía.

- INE (2006). Instituto Nacional de estadística. <http://www.ine.es/> Consultada el 24 de Enero.
- INCE (1998). *Relaciones entre la Familia y la Escuela en Educación Secundaria en España*. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación Educativa.
- Isajiw, W. (1990) Ethnic-identity retention. En Breton, R, Isajiw, W, Kalbach, W y Jeffrey, G. (Eds). *Ethnic-Identity and Equality*. Toronto. University Of Toronto Press.
- Jandt, F.E. (1995) *Intercultural Communication: An Introduction*. London. Thousand. Oaks: Sage Pub.
- Jiménez Fernández, C. (2004). Educación para todas las personas. En Buendía, L. ; González, D. y Pozo, T. (Coords.). *Temas fundamentales de la investigación educativa* (pp. 197-236). Madrid: La Muralla.
- Johnston, H.; Laraña, E. y Gustield, J. (2001). Identidades, ideología y vida cotidiana en los nuevos movimientos sociales. En E. Laraña y J. Gustield, *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS.
- Jordán, J.A. (1992) *La educación Multicultural*. Barcelona: CEAC.
- Jordán, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona. CEAC.
- Jordán, J.A. (1998). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J.A. (2005). ¿Qué educación intercultural para nuestra escuela? En Aula intercultural. <http://www.aulaintercultural.org>. (consultado el 16 de Febrero de 2006).
- Jordán, J.A., Ortega, P. y Mínguez, R. (2003). Educación intercultural y sociedad plural. *Revista interuniversitaria de teoría de la educación*. 14, 93-119.
- Junta de Andalucía. (2005). *La educación en Andalucía, curso 2004-2005*. Memoria de la Consejería de Educación.
- Keeves, J.P. (Ed.) (1988). *Educational research, methodology and measurement. An international handbook*. Oxford: Pergamon
- Kelly, G.A. (1963). *A theory of personality*. Nueva York: Norton
- Kerlinger, F. (1985). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.

- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismos, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Koefoed, E (1986). *Vocational training of young migrants in Denmark*. Berlin: Lanham.
- Lama García (2006) *Inmigración, trabajo y formación*. En <http://fromacionxxi.com>. (Consultado el 12 de febrero de 2006).
- Lanzieri, G. y Corsini, V. (2006). Statistics in Focus. Population and social conditions. Eurostat (European Statistical data support). [www.publications.eu.int](http://www.publications.eu.int) (Consultado el 26 de Enero de 2006)
- Lara, T. (2001). Modelo educativo según valores de los idearios granadinos. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. España.
- Larrosa, J. (1998). *¿Para qué nos sirven los extranjeros?* . En Santamaría, E. y González F. (Coords.). *Contra el fundamentalismo escolar*. Barcelona: Virus.
- Leiva, J.J. (2005). Valores y calidad educativa en un contexto educativo intercultural desde la perspectiva docente. En Soriano, E. (Coord.). *Calidad educativa en la escuela intercultural* (pp. 121-126). Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones.
- Lévine D.V. y Lesote, L.W. (1996). Effective Schools research, en Banks, J.A. and McGee, Ch. (eds.). *Handbook of research on multicultural Education* (pp. 525-547). Nueva York: McMillan.
- Levi-Strauss, C. (1993). *Raza y Cultura*. Madrid: Cátedra.
- Llorent, V. (2004). La inmigración magrebí en España. *En Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía* (pp 671-684). Valencia, Septiembre.
- L.O.G.S.E. (1990) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4-10-1990)
- L.O.C.E. (2002). Ley orgánica de calidad educativa. Ministerios de Educación, Cultura y Deporte. Documento de trabajo. [www.mecd.es](http://www.mecd.es)
- L.O.E. (2006). Ley Orgánica de Educación. [www.mec.es](http://www.mec.es) (visitada el 12 de Marzo de 2006).
- López Martínez, M.J. (2005). *La Práctica de la Educación Intercultural desde el currículo de las Ciencias Sociales. El caso del profesorado de Secundaria en la Provincia de Almería*. Tesis Doctoral. Universidad de Almería. España

- Maalouf, A. (2003). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza editorial.
- Marchesí, A. (2006). El futuro de la educación y de la profesión docente. En *IV Jornadas de Formación para el prácticum*. Facultad de Ciencias de la Educación. Granada. Febrero.
- Marín, M.A. (2001). Tratamiento de la interculturalidad en la Educación Primaria. En Pozo Llorente y otros. *Investigación Educativa: Diversidad y Escuela* (pp.224-257). Granada, GEU.
- Marín, M.A. (2002). Construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En M. Bartolomé (Coord.). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Marín, M. A.; Rodríguez, M; Cabrera, F. y Espin, J. (1997). Los valores del alumnado inmigrante en las aulas multiculturales. *Revista de Ciencias de la Educación*, 170, pp. 243-260.
- Marín, M. A. (2005). La construcción de identidades cívicas y culturales. En Soriano (Coord.). *La interculturalidad como factor de calidad en educación*. (pp. 134-174). Madrid: La Muralla
- Marín Ibáñez, R. (1993). *Los valores un desafío permanente*. Madrid: Cincel.
- Mármora, J. (2002). *Las políticas de migraciones internacionales*. Barcelona: Paidós.
- Martín Bris, (2004). La respuesta a la diversidad en un contexto de planificación integral de centros. En Cuevas, M.; Díaz, F.; Fuentes, A. y Pareja J.A. (Coords). *Atención a la diversidad y calidad educativa* (85-109). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Martín Domínguez, A. (Coord) (1993). *Diversidad cultural y conflictos nacionales en el mundo actual: diseño y experimentación de una propuesta didáctica para la etapa doce – dieciséis años*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Martín, J. (2005). *La Atención educativa del alumnado inmigrante en la provincia de Granada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. España.
- Martín y Pérez de Nanclares, J. (2002), *La inmigración y el asilo en la Unión Europea*, Madrid, Colex.
- Martínez Baztán, A. (2004). *Metodología de enseñanza de español como lengua extranjera*. Curso Enseñanza de Español a inmigrantes (1ª ed.) Universidad de Granada. Apuntes. Inédito.

- Martínez, M. F. y Otros (1996) *La integración social de los inmigrantes Africanos en Andalucía: Necesidades y recursos*. Universidad de Sevilla. Consejería de asuntos sociales de la Junta de Andalucía.
- Martínez, B., Medrano, C. , Munarriz, B., Basurco, F. y Bermejo, F. (1997). "Guía de Donostia para niños/as saharauís". Una experiencia de integración de temas transversales desde una perspectiva intercultural. *En Educación para la convivencia, la igualdad y la multiculturalidad. II Congreso de Innovación Educativa*. Santiago de Compostela. Pág. 249.
- Mayor Zaragoza, F. (2005). Diversidad, Unicidad y Valores Universales. *En III Congreso Nacional de Atención a la Diversidad*. Elche. Abril.
- Mayordomo, A. (1996). Reforma educativa, prácticas escolares y proyecto participativo. *En Construir la escuela: reflexión sobre la práctica de los centros educativos. VI Jornadas LOGSE* (pp. 141-164). Granada: Ediciones Osuna.
- Massot, I. (2003). El proceso de desarrollo de la identidad de los jóvenes que viven entre culturas: El caso de los argentinos y uruguayos en Cataluña. *En Buendía, L. Pozo, T.; González, D. y Sánchez C.A. (Coords.) (2003). Actas del XI Congreso nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad*. Granada: GEU.
- Medrano, C. (1999). ¿Es posible enseñar y aprender valores en la escuela? *En Revista de Psicodidáctica, nº 7*.
- Medrano, C. y Elempuru, I. (1997). Aplicación de la metodología Hall-Tonna en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Psicología y Educación. *En Beltrán y otros. Nuevas perspectivas en la intervención psicopedagógica*. Madrid: Universidad Complutense. 510-516.
- Melucci, A. (1992). The process of collective identity. *En Internacional Workshop on culture and social movements*, San Diego.
- Melucci, A. (2001). *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Madrid: Trotta.
- Mesa Franco, C. y Sánchez Fernández, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. MADRID: CIDE. Memoria de investigación.
- Miquel, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/le a inmigrantes y refugiados. *Revista Didáctica, 7 pp. 241-254*
- Miquel, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *Carabela 53 pp. 5- 24*

- Montes del Castillo, A. (Coord) (1999). *Evaluación del impacto de la incorporación al sistema educativo de poblaciones procedentes de la inmigración. Estudio de casos de la región de Murcia*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Morales, M. (2001). Educación para la Tolerancia. Materiales curriculares en E.S.O. Madrid: Narcea
- Morales, A. y Collados, J. (2001). La educación familiar. En Gervilla, E. y Soriano, A. (Coords.). *La Educación hoy, concepto, interrogantes y valores*. (pp. 197-210). Granada. GEU.
- Muñoz Sedano, (Coord.) (1993). *La educación multicultural de los niños gitanos en Madrid*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Muñoz Sedano, A. (1995). *Educación Intercultural, Teoría y Práctica*. Madrid. Escuela Española.
- Muñoz Sedano, A. (1999). La educación multicultural: enfoques y modelos, en Checa, F. Y Soriano, E. *Africanos entre nosotros*. Barcelona: Icaria.
- Muñoz Sedano, A. (2003). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. En Reyzábal, M.V. (Coord.). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. (pp. 35-54). Madrid. Direcc. General de Promoción Educativa. Comunidad de Madrid.
- Murillo, F.J. (1995). La investigación española en educación intercultural. En *Revista de Educación*, 305, pp 199-216
- Naïr, S. (2001). *La inmigración explicada a mi hija*. Madrid: Ediciones de Bolsillo.
- Naval, C. (2003). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. *Revista de Educación, N° Extraordinario*, pp169-189
- Ogbu, J.U. (1988). Class stratification, racial stratification an schooling. En Weiss, L. (Ed.) *Class, race and gender in American Education* (pp. 62-82). New York. State University of New York. Press.
- Oller, M<sup>a</sup> D. (2003). Las nuevas fronteras de la democracia. *Revista crítica*, 906, 18-24.
- Organization for Economic Cooperation and Development (1989). One School, many cultures. (Research Report ED310189). Paris: CEnter for Educational Research and Innovation.



- Ortega, J. (Coord) (1996). *Problemática socioeducativa del inmigrante en Castilla y León: programa de intervención socioeducativa encaminado a lograr la igualdad de oportunidades en minorías étnicas o culturales*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Ortega Ruiz, P. (2004). Cultura, Valores y Educación: Principios de Integración. *En la educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia*. 13-16 de Septiembre. SEP.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortí, J.R. (2004). *Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabo hablantes*. en <http://www.crit.uji.es/htdocs/who/RobertoOrti/presentacion.htm> (Junio 2004)
- Oxfam, A. (1997). *Curriculum for Global Citizenship*. Oxford: Oxfam
- Palacios, J., Marchesi, A. Y Coll, C. (Comp.), (2000). *Desarrollo Psicológico y Educación. 1 Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Parrila, A. (2000). Proyecto docente y de investigación. Universidad de Sevilla. Octubre. Documento policopiado.
- Peñafiel, F. (1996). Los valores en la LOGSE y sus repercusiones educativas. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Pérez Escobar, M.J. (2003) *Educación Intercultural: de las necesidades formativas del maestro a las respuestas institucionales para la atención a la diversidad*. Tesis doctoral. Universidad de Almería 2003.
- Pérez Serrano, G. (2000). Nueva ciudadanía para el tercer milenio. *Contextos educativos*, 3 69-80.
- Pérez Serrano, G. (1996). Aprender a convivir en sociedades multiculturales. Estrategias educativas. *En revista de pedagogía social*, 14, 205-220
- Pérez Yruela, M. y Rincken, S. (2005). *La integración de los inmigrantes en la sociedad andaluza*. CSIC: Colección Politeya nº 22.
- Perotti, A. (1994). *Practicando la interculturalidad*. Consejo de Europa. Estrasburgo.
- Perotti, A.(1989). Migración y sociedad. Las recientes mutaciones y sus consecuencias educativas y culturales. Por una sociedad intercultural. Proyecto Nº 7 del Consejo de Cooperación Cultural. Informe final. Madrid: *Fundación Encuentro Nº 65*. pp 15-66

- Pozo, T.; López Fuentes, R.; García, B y Olmedo, E. (2001). *Investigación educativa: Diversidad y escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Quintana, J.M. (1992). Características de la Educación multicultural en AA. VV. *Educación multicultural e intercultural*. Granada: Impredisur.
- Renau, E. (2005). *Los jóvenes y sus itinerarios formativos*. <http://www.Educaweb.com>, boletín 181. 21 de Febrero de 2005.
- Reyzábal, M.V. y Sanz, A.I. (1995). *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Reyzábal, M<sup>a</sup>. V. (Dir.). (2004). *Perspectivas teóricas y metodológicas: Lengua de Acogida, Educación Intercultural y Contextos inclusivos*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
- Ruiz de la Olabuenaga, J.I. (2000). *Inmigrantes*. Madrid: Acento.
- Ruiz Garzón, F. (2001). *De la primera a la segunda generación: identidad, cultura y mundo de vida de los inmigrantes españoles en Hamburgo, Alemania*. A.G.E.R.: Granada
- Sabirón, F. (1995). El conflicto en las relaciones escolares. En Delgado, L. y Sáenz, O. (Dir.) *Organización escolar; Un perspectiva ecológica*. (pp. 259-283). Alcoy: Marfil.
- Salazar, J. (Coord) (1997). *Los principios de comprensividad y diversificación como repuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Salmerón Pérez, H. y Rodríguez Fernández, S. (2001). Análisis de los valores sociales en las nuevas programaciones de formación profesional. *En Revista de educación de la Universidad de Granada*, 14, 231-244.
- Salmerón, P (2003). Proceso de socialización desde la familia en contextos multiculturales. En Soriano, E. (Coord). *Perspectivas teórico-prácticas en la educación Intercultural* (pp. 67-75). Universidad de Almería. Servicio de publicaciones.
- Salmerón, P. (2004). *La transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. Tesis doctoral. Universidad de Granada
- Salmerón, P. (2005). El discurso axiológico en la educación intercultural. En Soriano, E. (Coord.). *Calidad educativa en la escuela intercultural* (pp. 105-111). Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones.

- Sales, A. y García, R. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista española de pedagogía*, nº 207 pag. 317-331.
- Samper, L. (Ed.). (2000). *Familia, cultura y educación*. Lleida. Universidad de Lleida.
- San Fabián, J.L. (1996). El centro escolar y la comunidad educativa : ¿Juego de metáforas?. *Revista de Educación* 309 195-215.
- Sánchez Fernández, S. (2003). La Evaluación de Plan de Atención educativa al alumnado inmigrante escolarizado en Andalucía. En *III Jornadas de Educación Intercultural*. Almería. Noviembre
- Sánchez Fernández, S. (2001). La Educación Intercultural como criterio de Calidad de las Políticas Educativas. En Pozo Llorente y otros (Coord.). *Investigación educativa: Diversidad y Escuela*. Granada, GEU.
- Sánchez Fernández, S. y Mesa Franco, M.C. (1999). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación y propuestas de intervención educativa*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Sánchez Nuñez, C. A. (2001). La consulta en Orientación Educativa: Un recurso para atender a la Diversidad. Aportación presentada a las XI Jornadas Logse "Diversidad y Escuela". Universidad de Granada. Granada. Abril.
- Sánchez-Núñez, C.A. (2002). La población escolar inmigrante en la provincia de Granada. En Soriano, E. (coord.) *Perspectivas teórico-prácticas en Educación Intercultural* (pp, 37-47). Monografías: Humanidades. Universidad de Almería.
- Sánchez-Núñez, C. A. (2003). *Presupuestos participativos para la actuación intercultural del Psicopedagogo*. En IV Jornadas Interdepartamentales de Psicopedagogía: *La intervención Psicopedagógica en los contextos multiculturales*". Universidad de Granada. Granada. Abril.
- Sánchez-Núñez, C.A. (2004). *Claves para la construcción de una ciudadanía activa, intercultural y responsable a través de prácticas educativas participativas. Algunas experiencias en la ciudad de Granada*. En Soriano, E. (Coord). *Recursos para la enseñanza-aprendizaje de la Educación Intercultural*. (pp 17-27) Almería: Diputación de Almería.

- Sánchez-Núñez, C.A. (2004). *Respuestas educativas al fenómeno de la inmigración: El caso de Granada*. En Cuevas, M.; Díaz, F.; Fuentes, A. y Pareja J.A. (Coords). *Atención a la diversidad y calidad educativa* (pp.211-219). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sánchez-Núñez, C.A. Y Pinteño, A. (2003). La convivencia escolar: Prejuicios y estereotipos. En Álvarez, J; Casares, P. y Luengo, J. *Participación, Convivencia y Ciudadanía* (pp. 297-404). Granada: Ediciones Osuna.
- Sánchez-Núñez, C.A; Pérez Mira, B. y Bermejo, D. (2005). Alumnado de origen no español escolarizado en Granada: relaciones familia y escuela. *En Actas del III Congreso Nacional de Atención a la diversidad*. (pp. 249-259). Elche. Abril.
- Sánchez-Núñez, C.A. y Buendía, L. (2005). Percepción del alumnado escolarizado en centros educativos multiculturales sobre las actuaciones educativas de carácter intercultural. En V Congreso Nacional de *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios ceutíes.
- Sanchez Valle, I.; Romera, MJ. Y Sáez Alonso, R. (1992). Información bibliográfica y documental sobre educación multicultural y educación intercultural. *En Actas X Congreso Nacional de Pedagogía: Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. 1992, Salamanca.
- Santos Guerra, M.A. (1998). Las trampas de la calidad. *Aula*, 68: 81-85
- Savater, F. (1999). *El valor de educar*. (11ª ed.) Barcelona: Ariel.
- Schramm, C.M. (1992). Reflexión sobre los valores que subyacen en una propuesta de educación intercultural. *En SEP: Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía*. Tomo III. 928-938.
- Silveira, H.C. (2000). La vida en común en sociedades multiculturales. Aportaciones para un debate. En Silveira H.C.; *Identidades comunitarias y democracia*. Madrid: Trotta.
- Solé, C. y Alcalde, R. (2004). Exclusión social y educación multicultural de la inmigración. *En Actas de XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía* (Pp 742-757). Valencia, Septiembre.
- Soriano, E. (1999a). Análisis de los valores del alumnado inmigrante africano y autóctono almeriense. Objetivo y metodología y resultados de la investigación. En Checa, F. Y Soriano, E. (Coord.). *Africanos entre nosotros*. (pp..93-128). Barcelona: Icaria.

- Soriano, E. (Ed.) (1999b). *La escuela almeriense: un espacio multicultural*. Almería: Universidad de Almería
- Soriano, E. (2000). Las escuelas almerienses: Un lugar para el intercambio y el aprendizaje de los valores de diferentes culturas. *Revista Ciencias de la Educación*. 181- pp.7-18
- Soriano, E. (2001a). Tratamiento de la interculturalidad en Educación Secundaria. De los cruces culturales a la construcción de una ciudadanía intercultural responsable. En Pozo y otros. *Investigación Educativa: Diversidad y Escuela*. (pp.261-291). Granada: GEU
- Soriano, E. (Coord.) (2001b). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (Coord.) (2002). *Interculturalidad, fundamentos, programas y evaluación*. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (Coord.) (2003). *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (2004a). *La construcción de la identidad cultural en contextos multiculturales*. Ponencia presentada en el XIII Congreso nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia. Septiembre.
- Soriano, E. (Coord.) (2004b). *La práctica educativa intercultural*. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (2004c). *El papel de los mediadores interculturales en la integración de inmigrantes marroquíes en España*. Universidad Internacional de Andalucía. Tetuán. Inédito.
- Soriano, E. (Coord.) (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. y Fuentes, C. (2003a). La educación de valores en la escuela para contribuir a la ciudadanía intercultural. En Buendía, L.; Pozo, T.; González, D. y Sánchez Núñez, C.A. *Actas del XI Congreso nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad*. Granada: GEU.
- Soriano, E. y Pérez Escobar, M<sup>a</sup> J. (1999)- Propuesta de intervención: Valores particulares En Checa, F. Y Soriano, E. (Coord.). *Africanos entre nosotros*. (pp. 131-145). Barcelona: Icaria.
- Spineus, A. (1986). *Vocational training of young migrants in Luxembourg*. Berlin: Lanham.

- Swick, K (Ed) (1989). The CDCC's teachers bursaries scheme. *European Teacher's Seminar on Intercultural Education*. (Research Report. ED309225) Strasbourg: Council for Cultural cooperation.
- Tajfel, H. (1987). *Human groups and social categories*. Cambridge: University Press.
- Tajfel, H. and Turner, J.C. (1985). The social identity theory of intergroup behaviour. En W.G. Austin and S. Wolchel (Eds.), *The social identity theory of intergroup behaviour*. Chicago: Nelson-Hall.
- Tatar, M. (1996). Roles y evoluciones de los padres y las madres con respecto a las escuelas de sus hijos e hijas. En *Construir otra escuela: Reflexión sobre la práctica de los centros educativos (VI Jornadas LOGSE)*. (pp. 71-92). Granada: Ed. Osuna
- Tchudi, S. (Ed). (1985). *Language, schooling, and society. Proceedings of the international Federation for the Teaching of English Seminar* (Research Report ED263596). New Jersey
- Tedesco, J.C. (1998). Los grandes retos del nuevo siglo, aldea global y desarrollo local. *En contexto cultural y socioeducativo de la educación social*. Sevilla: Diputación de Sevilla
- Tejedor, J. (2004). Investigación educativa ¿Hacia dónde vamos? En Buendía, L. ; González, D. y Pozo, T. (Coords.). *Temas fundamentales de la investigación educativa* (pp. 63-104). Madrid: La Muralla.
- Touriñan, J.M. (2004) Interculturalismo, globalidad y localidad, estrategias de encuentro para la educación. *Bordón* 56(1).
- Trujillo, F. (2002). Enseñanza del español a inmigrantes en el contexto educativo. *Frecuencia-L*. Nº 20 pp 7-11.
- Trujillo, F. (2003). Carta abierta sobre interculturalidad. *Carabela SGEL nº 54 pp. 167-174*
- Trujillo, F. (2004). Actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza de español como segunda lengua. *Glosas didácticas, Revista Electrónica Internacional nº 11*.
- Turner, J.; Hogg, M.; Oakes, P.J. Reicher, S.D. y Wetherell, M.S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. New York: Basil Blackwell.

- Vallespir, J. (2005). Actitudes de las familias del alumnado de educación primaria ante la escuela multicultural, Un estudio de la realidad de las Islas Baleares. En Soriano, E. (Coord.). *Calidad educativa en la escuela intercultural* (pp. 127-132). Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones.
- Vázquez Gómez, G. (1996). La escuela del siglo XXI, el compromiso entre la sociedad y la función técnica del sistema educativo. *En Construir otra escuela: Reflexión sobre la práctica de los centros educativos* (VI Jornadas LOGSE). (pp. 93-116). Granada: Ed. Osuna
- Vilá Baños, R. (2003). La comunicación intercultural en E.S.O.: Test de competencia comunicativa intercultural. En Buendía, L.; Pozo, T.; González, D. y Sánchez Núñez, C.A. *Actas del XI Congreso nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad*. Granada: GEU.
- Vilá Baños, R. (2003). Competencia comunicativa intercultural. En Soriano, E. (coord). *Perspectivas teórico-prácticas en Educación Intercultural*. . Monografías: Humanidades. Universidad de Almería.
- Vilá, I. (1998) *Familia, Escuela y Comunidad*. Cuadernos de Educación. Barcelona: Editorial Horsori.
- Villalba, F. y Hernández, M. T. (2000). ¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2. *Carabela*, 48 pp. 85-110.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México, Paidós.





## 6.2. Webgrafía:

⇒ Aula Intercultural. España.

[www.aulaintercultural.org](http://www.aulaintercultural.org)

⇒ Web del CNICE sobre estudios y experiencias interculturales

[www.cnice.mecd.es/interculturamet/](http://www.cnice.mecd.es/interculturamet/)

⇒ Web del Instituto Cervantes

<http://cvc.cervantes.es>

⇒ Red de educación intercultural- México.

<http://redderedes.upn.mx/>

⇒ Recursos para una educación intercultural

[www.educa.aragob.es/cpamanza/intercultural/inter.html](http://www.educa.aragob.es/cpamanza/intercultural/inter.html)

⇒ Decálogo para una educación intercultural. Francesc Carbonell

[www.nodo50.org/ddhwmujeres/dossier/web/cap5/webs.htm](http://www.nodo50.org/ddhwmujeres/dossier/web/cap5/webs.htm).

⇒ Asociación sin ánimo de lucro sensible la cultura actual y a la evolución de la sociedad.

**AMBITO MARÍA CORRAL** <http://www.ua-ambit.org/convivencia.htm>

⇒ Interculturalia es un portal que proporciona información actualizada sobre las relaciones sociales interculturales, así como formación on line.

[www.interculturalia.org](http://www.interculturalia.org)

⇒ Portal sobre la enseñanza de la lengua española.

<http://www.netaurus.com>

⇒ Revista electrónica sobre los aspectos culturales del español como segunda lengua

<http://www.ub.es/filhis/culturele/index.html>

⇒ Página de una fundación que defiende el mestizaje cultural.

<http://www.contaminame.org/Main.html>

⇒ Página con información y recursos sobre el idioma español.

<http://www.el-castellano.com>

⇒ Traductor de palabras y frases entre varios idiomas

<http://www.travlang.com/languages/>

⇒ Portal con recursos educativos interculturales

<http://www.elvecinodeenfrente.org>

⇒ Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada.

<http://www.ugr.es/~ldei/>

⇒ Portal con recursos y materiales didácticos para la educación intercultural.

<http://www.pangea.org/edualter/> :

⇒ Portal sobre interculturalidad con acceso a multitud de artículos, cursos de formación on-line, materiales, enlaces,

<http://www.cnice.mecd.es/interculturamet/> ‘

⇒ Portal de recursos, debates y algunos enlaces de interés en educación intercultural.

<http://www.entrecultures.org/>

⇒ Portal de Educación Social (eduso.net) en el que encontramos enlaces a temas de Educación Intercultural

[http://www.eduso.net/MINORIAS\\_ETNICAS/DOCUMENTACION/](http://www.eduso.net/MINORIAS_ETNICAS/DOCUMENTACION/)

⇒ Sección dedicada al español como L2 dentro de la web de Fernando Trujillo, profesor de la U. De Granada en Ceuta,

<http://www.ugr.es/~ftsaez/espl2.htm>

⇒ Web del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales enlace “Migraciones”

<http://www.mtas.es>

⇒ Web del Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMERSO) Foro para la Integración Social de los Inmigrantes.

<http://www.seq-social.es/imerso/index.html>

⇒ Universidad Pontificia de Comillas (Madrid) y el Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. Ofrece información sobre estudios, investigaciones,...

<http://www.imersomigracion.upco.es>

⇒ Grupo de investigación y evaluación en educación intercultural.

Universidad de Almería. Responsable: Encarnación Soriano Ayala

<http://www.ual.es/GruposInv/EducacionIntercultural/>

⇒ Grupo de investigación en educación intercultural (GREDI). Universidad de Barcelona. Responsable: Margarita Bartolomé Pina

<http://www.ub.es/div5/departam/mide/grups/gredi1/gredi1.htm>

⇒ Grupo Inter [Educación Intercultural]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Responsable: Teresa Aguado Odina

<http://www.uned.es/grupointer/>

⇒ Web del Ministerio del Interior (enlace a “Extranjeros”)

<http://www.mir.es>

⇒ Web del Instituto Nacional de Estadística Anuario de Migraciones, Encuesta sobre Migraciones (también anual), así como los datos sobre inmigración en España

<http://www.ine.es>

⇒ Web de la Oficina Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid (OFRIM) gestionado por Cruz Roja española. Es un recurso integral de apoyo al profesional de la intervención social en inmigración

<http://www1.comadrid.es/ofrim/>

⇒ Web de la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias información muy completa sobre la realidad de la inmigración en Andalucía y los planes de actuación

<http://www.cgob.junta-andalucia.es/migraciones>

⇒ Web de Comisiones Obreras (CC.OO.) sobre migraciones

<http://www.ccoo.es/sindicato/migraciones.html>

⇒ Web de la Unión General de Trabajadores (UGT) enlace migraciones (formación, congresos, publicaciones)

<http://www.ugt.es/inmigracion/foro inmigracion.html>

⇒ Web de la Asociación Española con ACNUR El Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados

<http://www.eacnur.org/>

⇒ Web de S.O.S RACISME con información sobre actuaciones y centro de documentación.

<http://www.sosracisme.org>

⇒ Web de Manos Unidas

<http://www.manosunidas.org>

⇒ Web de CÁRITAS

<http://www.caritas.es>

⇒ Web de la Asociación Nexos para promover la Solidaridad

<http://www.nodo50.org/nexos/>

⇒ Web de la Asamblea de Cooperación para la Paz

<http://www.acpp.com>

⇒ Web de la Guía de Recursos para Refugiados

[http://www.iepala.es/guia\\_ref/guia-ind.htm](http://www.iepala.es/guia_ref/guia-ind.htm)

⇒ Web del Movimiento contra la Intolerancia

<http://www.euskalnet.net/intolerancia>

⇒ Web de la Cruz Roja Española

<http://www.cruzroja.es>

⇒ Web de SOMOS DIFERENTES, SOMOS IGUALES

<http://www.eurosur.org/RACIS/>

⇒ Web de EDUALTER Red de Recursos en Educación para la Paz, el  
Desarrollo y la Interculturalidad

<http://www.edualter.org>

⇒ Web de EDUCA EN LA RED. Centro de Investigación para la Paz (CIP) de  
la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM)

<http://www.cip.fuhem.es/EDUCA/>

⇒ Web de EPITELIO Red telemática interactiva que fomenta el diálogo social y el intercambio de experiencias entre organizaciones

<http://www.epitelio.org/spanishv/base-es.htm.es>

⇒ Web de Educaweb.com Educación, Formación y Trabajo

<http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/multiculturalidad/multiculturalidad.htm>

⇒ Web Tuttilimundi Asociación juvenil de Alcobendas (Madrid) de actividades interculturales:

<http://tuttilimundi.20m.com/>

⇒ Web de la Asociación para la Integración y Amparo al Inmigrante Extranjero.

<http://www.inmigra.com/>

⇒ Web del Planeta RAI Página sobre recursos de animación intercultural.

<http://www.pangea.org/rai/>

⇒ Web de la Asociación Andalucía Acoge con enlaces a las delegaciones territoriales y al desarrollo de proyectos de acogida de la inmigración.

<http://www.acoge.org>

⇒ Web de la Red Acoge

<http://www.redacoge.org/>

⇒ Web de Granada Acoge

<http://pagina.de/granada-acoge>

⇒ Web de Conpapeles.com Servicio de asesoramiento integral por Internet sobre inmigración a España.

<http://www.conpapeles.com/>

⇒ Web de la Asociación Solidaridad con los Trabajadores Inmigrantes (ASTI)

<http://www.asti-madrid.com>

⇒ Web de Rasinet – Red de Apoyo Social al Inmigrante de la región de Murcia

<http://www.rasinet.org/index.htm>

⇒ Web de Comunicación Intercultural

<http://www.barcelona2002.org/>

⇒ Web Migracom

<http://www.migracom.org>

⇒ Web del Colectivo IOÉ

<http://www.nodo50.org/ioe/>

⇒ Web de El País.es Inmigración en España

<http://www.elpais.es/temas/inmigracion/index.html>





## *Capítulo Séptimo:*

### ***ANEXOS\****

- 7.1.- Índice de figuras, tablas y gráficos del estudio.
- 7.2.- Cuestionario base para la entrevista al alumnado.
  - 7.2.1. Cuestionario inicial
  - 7.2.2. Cuestionario Final
- 7.3.- Escala de Valores Interpersonales.
  - 7.3.1. Traducción al Inglés.
  - 7.3.2. Traducción al Árabe.
  - 7.3.3. Traducción al Rumano.
- 7.4.- Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en Andalucía.
- 7.5.- Transcripción del grupo de discusión.
- 7.6.- Anexos estadísticos.

**\* Se adjuntan en formato electrónico.**

**ANEXO 7.1.**  
**Índice de Figuras, Gráficos y Tablas**  
**utilizados/as en el estudio**



## Capítulo I. EL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN EN LA ACTUALIDAD

	Pág.
Gráfico 1.3.1. <b>Inmigración y Extranjería en España.</b> Elaboración Propia.	29
Tabla 1.4.2. <b>Crecimiento de Población en la Unión Europea en 2005. (datos x 1000)</b> Fuente: Adaptación de Statistics in Focus- Population and Social Conditions-1/2006. p.2.	38
Tabla 1.5.a. <b>Población extranjera e inmigrante regular sobre el total de la población Española.</b> Padrón 2005. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	45
Tabla 1.5.b. <b>Evolución de la población extranjera e inmigrante regular en España.</b> Padrón 2005. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	46
Gráfico 1.5.c. <b>Crecimiento de la población extranjera e inmigrante regular en España en función del origen geográfico.</b> Padrón 2005. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	47
Gráfico 1.5.d. <b>Aumento relativo de población extranjera e inmigrante regular en España por continente de origen (2004-2005).</b> Padrón 2005. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	47
Tabla 1.5.e. <b>Población extranjera e inmigrante regular en España.</b> Padrón 2005. Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	48
Gráfico 1.5.f. <b>Principales países europeos de origen de los ciudadanos extranjeros e inmigrantes en España.</b> Fuente: INE. 2006. Elaboración propia.	49
Gráfico 1.5.g. <b>Principales países africanos de origen de los ciudadanos extranjeros e inmigrantes en España.</b> Fuente: INE. 2006. Elaboración propia.	49
Gráfico 1.5.h. <b>Principales países americanos de origen de los ciudadanos extranjeros e inmigrantes en España.</b> Fuente: INE. 2006. Elaboración propia.	50
Gráfico 1.5.i. <b>Principales países asiáticos y oceánicos de origen de los ciudadanos extranjeros e inmigrantes en España.</b> Fuente: INE. 2006. Elaboración propia.	50
Gráfico 1.5.j. <b>Principales países de origen de la extranjería y la inmigración regular en España.</b> Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	51
Gráfico 1.5.k. <b>Edad de la población extranjera e Inmigrante en España.</b> Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	52
Gráfico 1.5.l. <b>Edad de la población extranjera e Inmigrante en España según origen.</b> Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	53
Tabla 1.5.m. <b>Género y origen de la población extranjera e Inmigrante en España.</b> Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	54
Gráfico 1.5.n. <b>Género de los principales países de origen de la extranjería e inmigración en España.</b> Fuente: INE (2006). Elaboración propia	54
Tabla 1.5.ñ. <b>Población absoluta y relativa de extranjeros e inmigrantes en España según comunidades autónomas de residencia.</b> Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	55
Gráfico 1.5.o. <b>Principales CC.AA. de residencia de la población extranjera e inmigrante.</b> Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	56
Tabla 1.5.p. <b>Principales Provincias de residencia de la población extranjera e inmigrante.</b> Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	57
Gráfico 1.5.q. <b>Género de la población extranjera e inmigrante en función de la comunidad de residencia.</b> Fuente: INE (2006). Elaboración	58

	propia.	
Gráfico 1.6.a.	<b>Evolución de ciudadanía extranjera e inmigrante en Andalucía.</b> Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	69
Gráfico 1.6.b.	<b>Procedencia de la ciudadanía extranjera e inmigrante en Andalucía.</b> Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	70
Gráfico 1.6.c.	<b>Principales Países de origen de la ciudadanía extranjera e inmigrante en Andalucía.</b> Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	71
Gráfico 1.6.d.	<b>Provincias andaluzas de residencia de la ciudadanía extranjera e inmigrante.</b> Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	72
Tabla. 1.6.e.	<b>Extranjeros e inmigrantes en las provincias Andaluzas-2003.</b> Fuente: Delegación de Gobierno para la Extranjería y la Inmigración. Ministerio del Interior. Balance 2003. Elaboración propia	73
Gráfico 1.6.f.	<b>Origen y residencia andaluza de la ciudadanía extranjera e inmigrante.</b> Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	74
Gráfico 1.6.g.	<b>Origen y residencia de la ciudadanía extranjera e inmigrante en Andalucía.</b> Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	75
Gráfico 1.6.h.	<b>Género de la ciudadanía extranjera e inmigrante en Andalucía.</b> Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	75
Gráfico 1.6.i.	<b>Género de la ciudadanía extranjera e inmigrante en Andalucía según origen.</b> Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	76
Tabla 1.6. j.	<b>Nivel académico de la población extranjera e inmigrante regularizada en Andalucía.</b> FUENTE: Instituto de estadística de Andalucía (IEA). La Inmigración en Andalucía.1991-2001 (2002). Elaboración propia.	77
Tabla 1.6.k.	<b>Nivel de estudios según origen y género</b> Fuente: Pérez Yruela y Rincken (2005:39). La integración de los inmigrantes en la sociedad andaluza.	78
Tabla 1.6.L.	<b>Ocupación laboral por conjunto geopolítico de procedencia y género.</b> Fuente: Pérez Yruela y Rincken (2005). Adaptación	83
Tabla 1.6.2.	<b>Áreas de Intervención del I Plan Integral para la inmigración en Andalucía contempladas en el Borrador del II Plan (2006).</b>	93
Gráfico 1.7.a.	<b>Ciudadanía extranjera e inmigrante residente en Granada según origen geopolítico (2005).</b> Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	99
Gráfico 1.7.b.	<b>Principales países de origen de la ciudadanía extranjera e inmigrante en Granada (2005).</b> Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	100
Gráfico 1.7.c.	<b>Porcentaje de ciudadanos/as extranjeros/as e inmigrantes residentes en municipios granadinos.</b> Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	101
Gráfico 1.7.d.	<b>Origen de la ciudadanía extranjera e inmigrante en Granada Capital (2005).</b> Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	102
Gráfico 1.7.e.	<b>Procedencias de la ciudadanía extranjera e inmigrante en municipios de Granada (2005)</b> Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	103
Tabla 1.7.f.	<b>Porcentajes más significativos de extranjeros sobre el total de población censada en Granada en función del municipio de residencia y el país de procedencia.</b> Fuente: Informe del defensor del Pueblo andaluz. 2005.	104
Gráfico 1.7.g.	<b>Género de la ciudadanía extranjera e inmigrante en Granada.</b> Fuente: INE (2006). Elaboración propia.	106
Tabla 1.7.1.	<b>Actitud hacia las minorías étnicas.</b> Fuente: Observatorio Europeo contra el Racismo y la Xenofobia. 2001	108

## Capítulo II. INMIGRACIÓN Y ESCUELA

Tabla 2.3.1.a.	<b>Evolución del alumnado de origen no español escolarizado en España y en Andalucía.</b>	133
	Fuentes: CEJA y MEC (2006). Elaboración propia.	
Gráfico 2.3.1.b.	<b>Evolución del alumnado de origen no español en España y Andalucía.</b>	133
	Fuente: CEJA y MEC- 2006. Elaboración Propia.	
Tabla 2.3.1.1. a.	<b>Alumnado de origen no español escolarizado en España. Inicio curso 2005-06</b>	134
	Fuente: MEC. 2005 Oficina de Estadística.	
Gráfico 2.3.1.1.b.	<b>Etapas educativas del alumnado de origen no español en España . Curso 2004-2005</b>	135
	Fuente: MEC.2006. Elaboración Propia.	
Gráfico 2.3.1.1.c.	<b>Evolución del alumnado de origen no español en España según etapa educativa.</b>	136
	Fuente: MEC. 2006. Elaboración Propia.	
Gráfico 2.3.1.1.ch.	<b>Evolución del alumnado de origen no español en España según procedencia.</b>	137
	Fuente: MEC. 2006. Elaboración Propia.	
Gráfico 2.3.1.1.d.	<b>Procedencia del alumnado de origen no español escolarizado en España 2004-2005.</b>	138
	Fuente: MEC.2006. Elaboración Propia.	
Gráfico 2.3.1.1.e.	<b>Principales países de origen del alumnado de origen no español escolarizado en España. Curso 2004-05.</b>	139
	Fuente: MEC. 2006. Elaboración Propia.	
Tabla 2.3.1.1.f.	<b>Andalucía: Escolarización en centros docentes públicos o privados. Curso 2004-05.</b>	140
	Fuente: MEC y CEJA. 2006. Elaboración Propia	
Tabla 2.3.1.1.g.	<b>Procedencia del alumnado de origen no español escolarizado en España 2004-2005 en función del centro docente: público o privado.</b>	140
	Fuente: MEC. 2006. Elaboración Propia.	
Tabla 2.3.1.2.a.	<b>Niveles educativos del alumnado de origen no español en Andalucía 2004-2005.</b>	141
	Fuente: MEC y CEJA 2006.	
Gráfico 2.3.1.2.b.	<b>Niveles educativos del alumnado de origen no español en Andalucía 2004-2005.</b>	142
	Fuente: MEC. 2006. Elaboración propia.	
Tabla 2.3.1.2.c.	<b>Procedencias del alumnado escolarizado en España y en Andalucía. 2004-2005.</b>	143
	Fuente: MEC y CEJA. 2006. Elaboración propia.	
Tabla 2.3.1.2.d.	<b>Principales países de procedencia del alumnado de origen no español escolarizado en Andalucía. Curso 2004-2005.</b>	144
	Fuente: MEC. 2006. Elaboración propia.	
Gráfico 2.3.1.2. e.	<b>Alumnado de origen no español escolarizado en Andalucía según Provincias. Curso 2004/05.</b>	145
	Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia. Elaboración propia.	
Tabla 2.3.1.2.f.	<b>Procedencia del alumnado de origen no español escolarizado en las provincias andaluzas. Curso 2004/05.</b>	145
	Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia. Elaboración propia	
Gráfico 2.3.1.2.g.	<b>Evolución del alumnado de origen no español escolarizado en enseñanzas públicas o privadas en Andalucía. Adaptado de Martín (2005:139).</b>	146

Tabla 2.3.1.2.h.	<b>Andalucía: Escolarización en centros docentes públicos o privados. Curso 2004-05.</b> Fuente: La educación en Andalucía. 2005-06. CEJA. Elaboración Propia	147
Tabla 2.3.1.2.i.	<b>Alumnado de origen no español escolarizado en Andalucía según procedencia y carácter del centro. Curso 2004/05.</b> Fuente: MEC. 2006. Elaboración propia.	148
Gráfico 2.3.1.2.j.	<b>Alumnado de origen no español en función de su escolarización en centros docentes públicos o privados Curso 2004/2005.</b> Fuente: MEC. 2006. Elaboración propia	149
Gráfico 2.3.1.2.k.	<b>Género del alumnado de origen no español escolarizado en Andalucía. Curso 2003/04.</b> Fuente: CEJA, 2005. Elaboración propia	150
Gráfico 2.3.1.3.a.	<b>Evolución del alumnado de origen no español escolarizado en Granada.</b> Fuente: CEJA y MEC. 2006.	151
Gráfico 2.3.1.3.b.	<b>Crecimiento del alumnado de origen no español en Granada según continentes de origen. (2000-2005).</b> Fuente: OPAM y CEJA 2006.	152
Gráfico 2.3.1.3.c.	<b>Conjuntos geopolítico de procedencia del alumnado de origen no español escolarizado en Granada. Curso 2004-2005.</b> Fuente: MEC. 2006. Elaboración propia	153
Gráfico 2.3.1.3.d.	<b>Principales países de origen del alumnado de origen no español escolarizado en Granada.</b> Fuente: Adaptado de Martín, (2005:148).	154
Gráfico 2.3.1.3.e.	<b>Principales municipios de escolarización del alumnado de origen no español en Granada.</b> Fuente: Informe del defensor del Pueblo Andaluz, 2005. Elaboración Propia	155
Tabla 2.3.1.3.f.	<b>Principales países de procedencia y lugares de escolarización del alumnado de origen no español en Granada.</b> Fuente: Adaptación del Informe del Defensor del Pueblo Andaluz 2005	156
Gráfico 2.3.1.3.g.	<b>Alumnado de origen no español escolarizado en Granada en el curso 2004-2005: Etapas educativas</b> Fuente: MEC. 2006. Elaboración propia	157
Gráfico 2.3.1.3.h.	<b>Proporción de alumnado de origen no español escolarizado en Granada en función de la etapa y el centro educativo. Curso 2004/05.</b> Fuente: MEC. 2006. Elaboración propia	158
Gráfico 2.3.2.2.a.	<b>Aulas temporales de adaptación lingüística en Granada.</b> Adaptado de Martín (2005).	181
Tabla 2.3.2.2.b.	<b>Zonas de Actuación de los ATALs en Granada.</b> Fuente: Delegación de Educación y Ciencia de Granada. 2005-2006.	182
Tabla 2.3.2.2.c.	<b>Proyectos de Atención a la Diversidad centros educativos de Granada.</b> Fuente: Portal WEB Consejería Educación de la Junta de Andalucía. Elaboración propia.	183
Tabla 2.3.2.2.d.	<b>Proyectos: “Escuela espacio de Paz” en Granada.</b> Fuente: Portal WEB Consejería Educación de la Junta de Andalucía. Elaboración propia.	185
Tabla 2.3.2.3.a.	<b>Acciones de integración social y escolar de la inmigración en Granada.</b> Fuente: Portal WEB Consejería Educación de la Junta de Andalucía. Elaboración propia.	186

### Capítulo III. VALORES Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Figura 3.2.	<b>Dimensión estable y emergente de la cultura. Transformación de la cultura</b> (Buendía 2003).	197
Tabla 3.2.1.a.	<b>Modelo Axiológico de educación Integral.</b> Fuente: Enrique Gervilla (2000)	204
Figura 3.2.2.b.	<b>Transmisión de valores a través del discurso en función del contexto sociocultural.</b> Fuente: Adaptado de Salmerón (2005)	205
Figura 3.2.2.a.	<b>Valores y principios educativos según la LOE (2006).</b>	211
Figura 3.2.2.b.	<b>¿Para qué educar?</b>	214
Tabla 3.3.2.a.	<b>Modelos educativos ante el fenómeno multicultural.</b> Fuente: Soriano, E. 2002 y Bartolomé, M. (2001).	229
Tabla 3.5.2.a.	<b>Beneficios de las relaciones entre familia y escuela.</b>	255
Figura 3.5.2.2.	<b>Niveles de participación familiar en la escuela</b> Fuente: Adaptado de N. H. Gómez (2004).	269
Figura 3.5.3.	<b>Normatividad y legitimización del PEC.</b> Adaptado de Bolívar (1997:130)	277

### Capítulo IV. MARCO METODOLÓGICO

Tabla 4.3.1.a.	<b>Primer diseño de la investigación.</b>	300
Tabla 4.3.1.b.	<b>Segundo diseño de la investigación</b>	301
Tabla 4.3.2.1.a.	<b>Alumnado y centros participantes. Fase 1.</b>	303
Tabla 4.3.2.1.b.	<b>Origen de las familias participantes</b>	305
Tabla 4.3.2.1.c.	<b>Docentes y Pas participante. Fase 2.</b>	306
Tabla 4.3.3.2.a.	<b>Localización geográfica de los centros participantes.</b>	310
Tabla 4.3.3.2.b.	<b>Mapa de escolarización C.E.I.P. Reyes Católicos.</b>	319
Tabla 4.3.3.2.c.	<b>Países de origen del alumnado. C.E.I.P. Reyes Católicos.</b>	320
Tabla 4.3.3.2.d.	<b>Mapa de escolarización C.E.I.P. Miguel Hernández.</b>	321
Tabla 4.3.3.2.e.	<b>Países de origen del alumnado. C.E.I.P. Miguel Hernández.</b>	321
Tabla 4.3.3.2.f.	<b>Mapa de escolarización C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo.</b>	323
Tabla 4.3.3.2.g.	<b>Países de origen del alumnado. C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo.</b>	324
Tabla 4.3.3.2.h.	<b>Estructura familiar alumnado de CEIP. Inmaculada del Triunfo.</b>	325
Tabla 4.3.3.2.i.	<b>Mapa de escolarización C.E.I.P. Virgen del Carmen.</b>	326
Tabla 4.3.3.2.j.	<b>Países de origen del alumnado. C.E.I.P. Virgen del Carmen.</b>	326
Tabla 4.3.3.2.k.	<b>Niveles educativos del alumnado del C.D. Stella Maris.</b>	330



Tabla 4.3.3.2.L.	<b>Países de origen del alumnado. C.D. Stella Maris.</b>	330
Gráfico 4.3.4.1.a.	<b>Centros educativos participantes. Fase 1.</b>	332
Gráfico 4.3.4.1.b.	<b>Niveles educativos del alumnado entrevistado.</b>	332
Tabla 4.3.4.1.c.	<b>Países de origen del alumnado entrevistado.</b>	333
Gráfico 4.3.4.1.d.	<b>Centros escolares de referencia de las familias entrevistadas.</b>	337
Gráfico 4.3.4.1.e.	<b>Países de origen de las familias entrevistadas.</b>	338
Gráfico 4.3.4.1.f.	<b>Empleos de las familias participantes.</b>	338
Gráfico 4.3.4.2.a.	<b>Edad de los docentes participantes en la investigación.</b>	339
Gráfico 4.3.4.2.b.	<b>Centros de referencia de los docentes participantes en la investigación.</b>	340
Gráfico 4.3.4.2.c.	<b>Cargo y responsabilidades de docentes participantes en la investigación.</b>	341
Tabla 4.3.5.1.2.a	<b>Índices de Fiabilidad del SIV. Versión española.</b>	363
Tabla 4.3.5.1.2.b.	<b>Índices de fiabilidad en la aplicación propia del SIV.</b>	363
Tabla 4.3.5.1.3.	<b>Sistema de valores marco para el análisis de contenido axiológico</b>	367

## Capítulo V. MARCO ESTADÍSTICO-ANALÍTICO

Tabla 5.2.1.0.	<b>Colectivos objeto de estudio.</b>	386
Tabla 5.2.1.1.	<b>Edad del alumnado.</b>	387
Tabla 5.2.1.2.	<b>Género del alumnado.</b>	388
Tabla 5.2.1.3.	<b>Barrio o Pueblo de Residencia.</b>	389
Tabla 5.2.1.4.	<b>Menor no acompañado.</b>	390
Tabla 5.2.1.5.	<b>Lengua materna del alumnado.</b>	391
Tabla 5.2.1.6.	<b>Dominio del Español.</b>	392
Tabla 5.2.1.7.	<b>Religión del alumnado.</b>	392
Tabla 5.2.1.8.	<b>País de nacimiento del alumnado.</b>	393
Tabla 5.2.1.9.	<b>Años de residencia en Granada.</b>	394
Tabla 5.2.1.10.	<b>El alumnado viaja a su lugar de origen...</b>	394
Tabla 5.2.1.11.	<b>Motivos del viaje.</b>	395
Tabla 5.2.1.12.	<b>Lugar preferido para vivir en el futuro.</b>	396
Tabla 5.2.1.13.	<b>Motivos de la preferencia.</b>	396
Tabla 5.2.1.14.	<b>Origen y residencia de las Familias Árabe- Magrebíes.</b>	398
Tabla 5.2.1.15.	<b>Origen y residencia de las familias Latinoamericanas.</b>	399

Tabla 5.2.1.16.	<b>Origen y residencia de las familias de Europa del Este.</b>	399
Tabla 5.2.1.17.	<b>Origen y residencia de las familias de la U.E.</b>	400
Tabla 5.2.1.18.	<b>Origen y residencia de las familias españolas.</b>	400
Tabla 5.2.1.19.	<b>Empleo del padre.</b>	401
Tabla 5.2.1.20.	<b>Empleo de la madre.</b>	403
Tabla 5.2.1.21.	<b>Nivel de estudios de los padres.</b>	404
Tabla 5.2.1.22.	<b>Dominio del español de los padres.</b>	406
Tabla 5.2.1.23.	<b>Lengua hablada en casa.</b>	407
Tabla 5.2.1.24.	<b>Número de hermanos/as.</b>	408
Tabla 5.2.1.25.	<b>Origen de los amigos/as de mis padres y de mis hermanos/as.</b>	408
Tabla 5.2.1.26.	<b>Participación de la familia en ONG´s/ instituciones o movimientos sociales.</b>	410
Tabla 5.2.1.27.	<b>Centro Escolar.</b>	411
Tabla 5.2.1.28.	<b>Barrio o Pueblo del centro escolar.</b>	412
Tabla 5.2.1.29.	<b>Curso Escolar.</b>	413
Tabla 5.2.1.30.	<b>Opinión sobre la dificultad de las asignaturas cursadas.</b>	413
Tabla 5.2.1.31.	<b>Expectativas académico-laborales.</b>	415
Tabla 5.2.1.32.	<b>Además de Inglés y Francés, ¿Hay clases de otros idiomas en el Centro Escolar?</b>	415
Tabla 5.2.1.33.	<b>¿Te gustaría que hubiera clases de otros idiomas?</b>	416
Tabla 5.2.1.34.	<b>Además de religión católica, ¿Hay clases de otras religiones en el centro escolar?</b>	416
Tabla 5.2.1.35.	<b>¿Te gustaría que hubiera clases de otras religiones?</b>	417
Tabla 5.2.1.36.	<b>Actividades Extraescolares.</b>	417
Tabla 5.2.1.37.	<b>Relaciones del Centro Escolar con otras asociaciones u ONG.</b>	418
Tabla 5.2.1.38.	<b>Presencia en el centro escolar de especialistas en trabajar la integración de las culturas.</b>	419
Tabla 5.2.1.39.	<b>¿Domina la lengua de otros países?</b>	419
Tabla 5.2.1.40.	<b>¿Conoce las costumbres de otros países?</b>	420
Tabla 5.2.1.41.	<b>¿Esta en el ATAL?</b>	420
Tabla 5.2.1.42.	<b>Los alumnos/as prefieren compañeros de origen...</b>	421
Tabla 5.2.1.43.	<b>Alumnos más problemáticos en el centro escolar son...</b>	422
Tabla 5.2.1.44.	<b>¿Te parece bien que cada uno lleve a clase la ropa característica de su cultura?</b>	422
Tabla 5.2.1.45.	<b>¿Te gusta que en tu clase haya alumnos/as de otros países?</b>	423
Tabla 5.2.1.46.	<b>Motivos por los que te gusta la presencia.</b>	423
Tabla 5.2.1.47.	<b>¿Deben los/as alumnos/as no españoles, aprender español y olvidar su otra lengua?</b>	425

Tabla 5.2.1.48.	<b>¿Por qué deben olvidar la lengua de origen y/o aprender el español?</b>	426
Tabla 5.2.1.49.	<b>¿Qué has aprendido de tus compañeros de otras culturas?</b>	428
Tabla 5.2.1.50.	<b>De como me va en el colegio/instituto se preocupa más...</b>	429
Tabla 5.2.1.51.	<b>Al colegio/instituto me suele acompañar...</b>	430
Tabla 5.2.1.52.	<b>Con los deberes me suele ayudar...</b>	430
Tabla 5.2.1.53.	<b>Al colegio/instituto a hablar con el tutor/a va...</b>	431
Tabla 5.2.1.54.	<b>Relaciones entre la Familia y el centro escolar.</b>	431
Tabla 5.2.1.55.	<b>Los amigos con los que juego son...</b>	432
Tabla 5.2.1.56.	<b>Los amigos con los hago los deberes son...</b>	433
Tabla 5.2.1.57.	<b>Los juegos con los que me divierto son...</b>	434
Tabla 5.2.1.58.	<b>¿Les gusta a mis padres que vengan amigos/as a casa?</b>	434
Tabla 5.2.1.59.	<b>¿ONG donde participas?</b>	435
Tabla 5.2.1.60.	<b>Número de personas que vivimos en casa.</b>	435
Tabla 5.2.1.61.	<b>Habitaciones o dormitorios que hay en mi casa.</b>	435
Tabla 5.2.1.62.	<b>Dónde estudio y hago los deberes.</b>	436
Tabla 5.2.1.63.	<b>Nuevas tecnologías de la información y la comunicación.</b>	436
Tabla 5.2.1.64.	<b>¿Se compra periódico en casa?</b>	437
Tabla 5.2.1.65.	<b>¿Está escrito en... ?</b>	437
Tabla 5.2.1.66.	<b>En mi casa, sin contar los del colegio, hay_____libros.</b>	438
Tabla 5.2.1.67.	<b>Los programas de televisión que veo son.</b>	438
Tabla 5.2.1.68.	<b>La música que escucho es.</b>	439
Tabla 5.2.1.69.	<b>Donde vives.....</b>	439
Tabla y Gráfico 5.2.2.a.	<b>Valores interpersonales de las familias según género.</b>	441
Tabla y Gráfico 5.2.2.b.	<b>Valores interpersonales de las familias en función del centro educativo.</b>	443
Tabla y Gráfico 5.2.2.c.	<b>Valores interpersonales de las familias según la cultura de origen.</b>	445
Tabla y Gráfico 5.2.2.d.	<b>Valores interpersonales de las familias según el desempeño laboral.</b>	447
Tabla y Gráfico 5.2.3.2.a.	<b>Valores interpersonales docentes según género.</b>	454
Tabla y Gráfico 5.2.3.2.b.	<b>Valores interpersonales docentes según edad.</b>	455
Tabla y Gráfico 5.2.3.2.c.	<b>Valores interpersonales docentes según cargo o desempeño específico en el centro escolar.</b>	457
Tabla y Gráfico 5.2.3.2.d.	<b>Valores interpersonales docentes según centro educativo.</b>	459
Tabla 5.2.5.a.	<b>Valores presentes en el plan andaluz AEAI.</b>	469
Gráfico 5.2.5.b.	<b>Categorías de valor en los objetivos del plan andaluz AEAI.</b>	471

Tabla 5.2.6.1.a.	<b>Valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Miguel Hernández</b>	474
Gráfico 5.2.6.1.b.	<b>Valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Miguel Hernández</b>	475
Gráfico 5.2.6.1.c.	<b>Comparación de valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Miguel Hernández y en los objetivos del plan andaluz AEAI</b>	477
Tabla 5.2.6.1.d.	<b>Valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Reyes Católicos</b>	479
Gráfico 5.2.6.1.e.	<b>Valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Reyes Católicos</b>	480
Gráfico 5.2.6.1.f.	<b>Comparación de valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Reyes Católicos y en los objetivos del plan andaluz AEAI</b>	482
Tabla 5.2.6.1.g.	<b>Valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo</b>	483
Gráfico 5.2.6.1.h.	<b>Valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo</b>	485
Gráfico 5.2.6.1.i.	<b>Comparación de valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo y en los objetivos del plan andaluz AEAI</b>	486
Tabla 5.2.6.1.j.	<b>Valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Virgen del Carmen</b>	487
Gráfico 5.2.6.1.k.	<b>Valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Virgen del Carmen</b>	488
Gráfico 5.2.6.1.l.	<b>Comparación de valores en las finalidades educativas del C.E.I.P. Virgen del Carmen y en los objetivos del plan andaluz AEAI.</b>	489
Tabla 5.2.6.1.m.	<b>Valores en las finalidades educativas del C.D. Stella Maris.</b>	491
Gráfico 5.2.6.1.n.	<b>Valores en las finalidades educativas del C.D. Stella Maris.</b>	492
Gráfico 5.2.6.1.ñ.	<b>Comparación de valores en las finalidades educativas del C.D. Stella Maris y en los objetivos del plan andaluz AEAI.</b>	493
Gráfico y tabla 5.2.6.2.a	<b>Valores interpersonales de las comunidades educativas según familias del alumnado o docentes/PAS.</b>	495
Gráfico y tabla 5.2.6.2.b.	<b>Valores interpersonales de las comunidades educativas según género.</b>	496
Gráfico y tabla 5.2.6.2.c.	<b>Valores interpersonales de las comunidades educativas según centros escolares.</b>	497
Gráfico 5.3.a.	<b>Jerarquía de valores en el conjunto de las finalidades educativas analizadas</b>	524
Gráfico 5.3.b.	<b>Comparación de valores presentes en el plan y en las finalidades educativas</b>	529
Gráfico 5.3.c.	<b>Comparación de valores interpersonales de las familias del alumnado y de los/as docentes y PAS.</b>	532
Gráfico 5.3.d.	<b>Valores interpersonales de las familias según la cultura de origen.</b>	533



**ANEXO 7.2.**  
**Cuestionario base para la entrevista al**  
**alumnado.**

7.2.1. Cuestionario inicial

7.2.2. Cuestionario Final

7.2.1. Cuestionario inicial

**Datos personales:**

Edad		Sexo	V	M	Barrio en que vives:	
------	--	------	---	---	----------------------	--

Idiomas que domino: <input type="checkbox"/> Lengua Materna ¿Cuál es? _____											
<input type="checkbox"/> Español			<input type="checkbox"/> Inglés			<input type="checkbox"/> Francés					
<input type="checkbox"/> Bien	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Mal	<input type="checkbox"/> Bien	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Mal	<input type="checkbox"/> Bien	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Mal	<input type="checkbox"/> Bien	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Mal

La religión que práctico es:	
------------------------------	--

**Dónde Nací:**

Yo nací en		, aunque llevo aquí viviendo		años,
------------	--	------------------------------	--	-------

además, también he vivido en otras ciudades o pueblos:				
<input type="checkbox"/> de España	<input type="checkbox"/> de otros países Europeos	<input type="checkbox"/> de países Africanos	<input type="checkbox"/> de países Asiáticos	<input type="checkbox"/> de países Americanos.

Mis padres, en el país donde ellos nacieron, trabajaban de:		
Padre		Madre
<input type="checkbox"/>	Jornalero/a, peón/a, empleado/a doméstico/a, conserje o similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Obrero/a cualificado/a, conductor/a, empleado/a de comercio...	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Comerciante, técnicos/as medios, dueño/a de pequeñas/medianas empresas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Gran empresario/a, directivo/a de empresa, funcionario/a superior...	<input type="checkbox"/>

Normalmente viajo al país donde nací:
<input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Una vez cada 2 ó 3 años
<input type="checkbox"/> Una vez al año
<input type="checkbox"/> 2 ó más veces al año

Sí viajas, cuáles son los motivos:
<input type="checkbox"/> Vacaciones, descanso
<input type="checkbox"/> Celebración de fiestas señaladas
<input type="checkbox"/> Visitas a familiares:
<input type="checkbox"/> Otros

En el futuro me gustaría vivir en:	<input type="checkbox"/> En España	<input type="checkbox"/> En otro país diferente ¿Cuál? _____
	<input type="checkbox"/> En el País donde nací	

**Mi Familia:**

Edad de mis padres:	Padre	años	Madre	años
---------------------	-------	------	-------	------

Mis padres, actualmente trabajan de:		
Padre		Madre
<input type="checkbox"/>	Jornalero/a, peón/a, empleado/a doméstico/a, conserje o similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Obrero/a cualificado/a, conductor/a, empleado/a de comercio...	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Comerciante, técnicos/as medios, dueño/a de pequeñas/medianas empresas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Gran empresario/a, directivo/a de empresa, funcionario/a superior...	<input type="checkbox"/>

El nivel de estudios de mis padres es:		
Padre		Madre
	Sin estudios	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Enseñanza primaria o básica terminada	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Bachillerato, formación profesional o equivalente terminado	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Carrera universitaria terminada	<input type="checkbox"/>

Idiomas que domina mi padre:											
<input type="checkbox"/> Lengua Materna ¿Cuál es? _____			<input type="checkbox"/> Español			<input type="checkbox"/> Inglés			<input type="checkbox"/> Francés		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien	Regular	Mal	Bien	Regular	Mal	Bien	Regular	Mal	Bien	Regular	Mal

Idiomas que domina mi madre:											
<input type="checkbox"/> Lengua Materna ¿Cuál es? _____			<input type="checkbox"/> Español			<input type="checkbox"/> Inglés			<input type="checkbox"/> Francés		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien	Regular	Mal	Bien	Regular	Mal	Bien	Regular	Mal	Bien	Regular	Mal

Aunque normalmente entre nosotros nos comunicamos hablando el idioma:											
<input type="checkbox"/> Lengua Materna ¿Cuál? _____			<input type="checkbox"/> Español			<input type="checkbox"/> Inglés			<input type="checkbox"/> Francés		

Tengo	Hermanos, de ellos	residen en España y	en el País dónde nació.
-------	--------------------	---------------------	-------------------------

Mi hermano/a 1 tiene	Años, vive en	Y el idioma que domina es el :
<input type="checkbox"/> Lengua Materna ¿Cuál es? _____	<input type="checkbox"/> Español	<input type="checkbox"/> Inglés
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien	Regular	Mal

Mi hermano/a 2 tiene	Años, vive en	Y el idioma que domina es el :
<input type="checkbox"/> Lengua Materna ¿Cuál es? _____	<input type="checkbox"/> Español	<input type="checkbox"/> Inglés
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien	Regular	Mal

Mi hermano/a 3 tiene	Años, vive en	Y el idioma que domina es el :
<input type="checkbox"/> Lengua Materna ¿Cuál es? _____	<input type="checkbox"/> Español	<input type="checkbox"/> Inglés
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien	Regular	Mal



Mi hermano/a 4 tiene			Años, vive en			Y el idioma que domina es el :					
<input type="checkbox"/> Lengua Materna			<input type="checkbox"/> Español			<input type="checkbox"/> Inglés			<input type="checkbox"/> Francés		
¿Cuál es? _____											
<input type="checkbox"/> Bien	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Mal	<input type="checkbox"/> Bien	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Mal	<input type="checkbox"/> Bien	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Mal	<input type="checkbox"/> Bien	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Mal

Generalmente, las personas con las que se relacionan mis padres son:											
<input type="checkbox"/> de España			<input type="checkbox"/> de nuestro país de origen			<input type="checkbox"/> tanto españolas como de nuestro país de origen					

Generalmente, las personas con las que se relacionan mis hermanos/as son:											
<input type="checkbox"/> de España			<input type="checkbox"/> de nuestro país de origen			<input type="checkbox"/> tanto españolas como de nuestro país de origen					

Mi familia o algún miembro de ella, participa o forma parte de alguna asociación o entidad de carácter social, cultural, benéfico....											
<input type="checkbox"/> No			<input type="checkbox"/> Si, ¿A cuál/es?								

**Mi Colegio/Instituto:**

El colegio/instituto al que asisto se llama:	_____
--	-------

Y, está en un barrio/pueblo de Granada llamado:	_____
---	-------

Concretamente yo estoy en	Curso de Educación:	<input type="checkbox"/> Primaria	<input type="checkbox"/> Secundaria
---------------------------	---------------------	-----------------------------------	-------------------------------------

Las dos asignaturas más fáciles y las dos más difíciles son:		
Fácil		Difícil
<input type="checkbox"/>	Lengua Española	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Matemáticas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Conocimiento del Medio Social/Ciencias Sociales	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Conocimiento del Medio Natural/ Ciencias Naturales	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Idioma Extranjero	<input type="checkbox"/>

¿Hay en tu colegio/instituto enseñanzas o clases de lengua de tu país de origen?			
<input type="checkbox"/> No	¿Te gustaría que las hubiera?		<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
<input type="checkbox"/> Si	¿Cuándo son?	<input type="checkbox"/> Por las mañanas	<input type="checkbox"/> Por las tardes

¿Hay en tu colegio/instituto enseñanzas o clases de tu religión?			
<input type="checkbox"/> No	¿Te gustaría que las hubiera?		<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
<input type="checkbox"/> Si	¿Cuando?	<input type="checkbox"/> Por las mañanas	<input type="checkbox"/> Por las tardes

¿Además de a las clases, asistes/usas en tu colegio/instituto a alguna otra actividad/servicio?				
<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> Actividades extraescolares	<input type="checkbox"/> Comedor	<input type="checkbox"/> Transporte escolar

Pensando en el futuro, a mi me gustaría estudiar hasta:				
<input type="checkbox"/>	No me interesa terminar la E.S.O., quiero trabajar cuanto antes mejor y en lo que sea			
<input type="checkbox"/>	Quiero superar la E.S.O. y con el graduado trabajar en algo que me guste			
<input type="checkbox"/>	Quiero superar la E.S.O. y hacer F.P. para especializarme en un trabajo que me guste			
<input type="checkbox"/>	Quiero superar la E.S.O., hacer bachillerato y luego estudios universitarios			
Para conseguir un buen empleo, lo más importante es:	<input type="checkbox"/> Tener algún pariente que te consiga el trabajo			
	<input type="checkbox"/> Haber nacido en el país donde quieres trabajar			
	<input type="checkbox"/> Estudiar y esforzarse tener una buena formación			
	<input type="checkbox"/> Tener mucha suerte, sobretodo si eres inmigrante			
¿Recuerdas alguna actividad hecha en clase donde hayas aprendido algo acerca de otras culturas?				
<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si, ¿Cuál/es?			<input type="checkbox"/> No lo sé

¿Recuerdas alguna actividad que haya hecho el colegio/instituto donde hayas aprendido algo acerca de otras culturas?			
<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si, ¿Cuál/es?		<input type="checkbox"/> No lo sé
¿Mantiene tu colegio/instituto relaciones con alguna asociación o entidad social o benéfica que trabaje por la integración de las culturas?			
<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si, ¿con cuál/es?		<input type="checkbox"/> No lo sé
¿Hay en tu colegio/instituto algún adulto que ayude a los alumnos/as de otras culturas?			
<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si	¿Habla la lengua de tu país de origen?	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
		¿Conoce las costumbres de tu país de origen?	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
Los alumnos/as españoles crean	<input type="checkbox"/> más	problemas en el colegio/instituto que los alumnos/as inmigrantes	
	<input type="checkbox"/> los mismos		
	<input type="checkbox"/> menos		
La mayoría de mis profesores/as prefiere a los alumnos/as		<input type="checkbox"/> No Españoles	
		<input type="checkbox"/> Españoles	
		<input type="checkbox"/> Españoles y no Españoles	
La mayoría de mi clase prefiere tener compañeros/as de origen		<input type="checkbox"/> No Español	
		<input type="checkbox"/> Español	
		<input type="checkbox"/> Da igual el origen	
Cuando vienen amigos a casa, a mis padres:		<input type="checkbox"/> No les gusta	
		<input type="checkbox"/> les gusta, pero sólo si son de nuestro país	
		<input type="checkbox"/> les gusta, y les da igual del país que sean	
¿Qué te parece que cada alumno/a pueda llevar al colegio/instituto la ropa característica de su cultura?		<input type="checkbox"/> Me parece bien	
		<input type="checkbox"/> No lo sé	
		<input type="checkbox"/> Me parece mal, deberíamos vestirnos conforme al país en que vivimos	

De cada grupo de frases señala sólo aquella que coincida con lo que piensas:

<input type="checkbox"/> Me gusta que en mi colegio/instituto haya alumnos y alumnas de distintos países, creo que es una buena experiencia.
<input type="checkbox"/> Me parece bien que haya alumnos y alumnas de distintos países en el colegio/instituto porque tienen derecho a la educación.
<input type="checkbox"/> Me da igual si tiene que haber alumnos y alumnas inmigrantes en el colegio/instituto, pero yo preferiría que no estuvieran en mi clase.
<input type="checkbox"/> Los alumnos y alumnas inmigrantes deberían ir a colegios/institutos especiales.
<input type="checkbox"/> Lo mejor para las personas inmigrantes es que aprendan cuanto antes la lengua y la cultura española y olviden la de su país de origen.
<input type="checkbox"/> Lo mejor para las personas inmigrantes es que aprendan y conserven su lengua y sus costumbres pero aprendan también la lengua y la cultura española.
<input type="checkbox"/> Creo que es bueno que vengan personas inmigrantes porque trabajan, crean riqueza y se mantiene la población.
<input type="checkbox"/> Las personas inmigrantes tienen derecho a venir cuando hay trabajo para ellos, pero con control.
<input type="checkbox"/> A veces no está bien que vengan personas inmigrantes, porque en España hay mucho paro y además aparecen problemas
<input type="checkbox"/> La gente se debería quedar en su país de origen, porque donde hay muchas personas inmigrantes enseguida aparecen problemas.

Indica qué has aprendido de los compañeros y compañeras de otros países. Señala una de las siguientes opciones:

- He aprendido costumbres y juegos distintos.
- He aprendido otra manera de ver las cosas y de vivir.
- He aprendido a aceptar y respetar a cada cual tal como es.
- He aprendido que es mejor tener amigos/as diferentes, porque siempre te enseñan cosas nuevas.
- He aprendido a compartir.
- He aprendido un poco de otro idioma y de otra forma de comunicarse (saludarse, etc.) las personas.
- He aprendido pocas cosas porque no tengo amigos o amigas de otros países.
- He aprendido las mismas cosas que con otros amigos/as, porque en realidad no somos tan diferentes.

**Mi Familia y Mi Colegio/Instituto:**

	Mi padre	Mi Madre	Mi hermano/a	Nadie
Normalmente, quién más se preocupa de cómo me van las cosas en el colegio/instituto es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando voy al colegio/instituto, me suele acompañar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con los deberes, me suele ayudar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Al colegio/instituto a hablar con el profesor/a tutor/a, suele ir:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Si	No
Mi familia o algún miembro de ella, participa o forma parte de la asociación de padres y alumnos (A.P.A.) del colegio/instituto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asisten tus padres o hermanos a las reuniones realizadas en el colegio/instituto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asisten tus padres o hermanos a las fiestas y celebraciones organizadas en el colegio/instituto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi familia o algún miembro de ella, participa o forma parte de la escuela de padres del colegio/instituto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Mis amigos/as:**

	De España	De mi país de origen	Da igual de dónde sean
Normalmente para jugar me relaciono con amigos/as que son	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normalmente para hacer los deberes de clase me relaciono con amigos/as que son	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Participas en alguna asociación o entidad de carácter social, cultural, benéfico...?

- No       Si, ¿en cuál/es?

Normalmente, en la calle con mis amigos/as:	<input type="checkbox"/> Me divierto con juegos españoles
	<input type="checkbox"/> Me divierto con juegos de mi país
	<input type="checkbox"/> En realidad, los juegos son prácticamente los mismos aquí y en mi país.

**Mis Circunstancias:**

¿Cuántas habitaciones tiene tu casa?	<input type="checkbox"/> cocina	<input type="checkbox"/> Salon de estar
<input type="checkbox"/> Baño ¿Cuántos?	<input type="checkbox"/> Habitaciones ¿Cuántas?	

¿Tiene coche tu familia ¿		
<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si, ¿Cuántos?	

Normalmente, ¿dispones de un lugar propio donde estudiar?		
<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si, ¿dónde?	

¿Tienes ordenador en casa?		
<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si, ¿conectado a internet?	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No

¿Con que frecuencia se compra el periódico en casa?			
<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Algunas veces	<input type="checkbox"/> Los fines de semana	<input type="checkbox"/> Todos los días
	¿En que lengua está el periódico?	<input type="checkbox"/> En español	<input type="checkbox"/> Lengua de mi país de origen

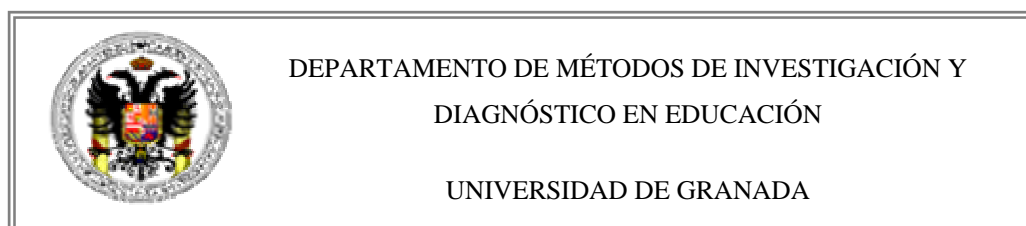
Además de los que usas tu y tus hermanos/as para el colegio/instituto, ¿hay muchos libros en tu casa?			
<input type="checkbox"/> Menos de 20	<input type="checkbox"/> Entre 20 y 50	<input type="checkbox"/> Entre 50 y 100	<input type="checkbox"/> Más de 100

	De España	De mi país de origen	De cualquier país
¿Qué tipo de programas de Televisión ves en casa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Qué tipo de música oyes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Señala sólo aquella frase que coincida con lo que piensas:

<input type="checkbox"/> En el barrio/pueblo donde vivo se discriminan a las personas según su país de origen
<input type="checkbox"/> En el barrio/pueblo donde vivo no se discrimina a la gente, todos somos diferentes y todos nos respetamos y queremos
<input type="checkbox"/> En el barrio/pueblo donde vivo se discriminan a las personas según su color de piel
<input type="checkbox"/> En el barrio/pueblo donde vivo se discrimina a la gente que tiene menos dinero

7.2.2. Cuestionario Final



Desde el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, estamos interesados en conocer el entorno social (escolar y familiar) del alumnado de origen marroquí escolarizado en Granada para poder ayudarle en su integración en la sociedad, es por ello que te pedimos colaboración.

Al participar estarás reflexionando acerca de tu familia, tus amigos, tu colegio/instituto... lo que es bueno para conocerte a ti mismo y a la vez nos estarás ayudando a nosotros a conocer la realidad social en la que viven personas de diferentes culturas para poder ayudarlas a aprender unas de otras.

Aquello que contestes es anónimo y confidencial y por tanto no será conocido por nadie de tu colegio/instituto o amigos/as, por ello te pedimos que expases libremente y con toda confianza tus opiniones.

**DATOS PERSONALES:**

**Menor:**  No acompañado  Nacido en España  Acompañado por la familia en el viaje

**Edad**  **Género** M  F  **Barrio o ciudad en que vives:**

**Lengua Materna y Dominio del Español:**  Lengua Materna  Español **Religión que practicas:**

¿Cuál? _____				_____
<input type="checkbox"/> Oral	<input type="checkbox"/> Escrito	<input type="checkbox"/> Oral	<input type="checkbox"/> Escrito	

**DATOS MIGRATORIOS:**  
Si has nacido en España, no tienes que rellenar este apartado.

Naciste en \_\_\_\_\_, aunque llevas viviendo aquí \_\_\_\_\_ años,

**Tus padres, en la ciudad o país donde ellos nacieron, trabajaban de:**

Padre	Madre
<input type="checkbox"/> Ama/o de casa	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Jornalero/a, peón/a, empleado/a doméstico/a, conserje o similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Obrero/a cualificado/a, conductor/a, empleado/a de comercio...	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Comerciante, técnicos/as medios, dueño/a de pequeñas/medianas empresas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Empresario/a, directivo/a de empresa, funcionario/a superior...	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Otro ¿cuál? _____	<input type="checkbox"/>

**Normalmente viajas al país donde naciste**

 Nunca  
 Una vez cada 2 ó 3 años  
 Una vez al año  
 2 ó más veces al año

**Y los motivos son:**

 Por vacaciones y/o descanso  
 Para celebrar fiestas señaladas  
 Para visitar a familiares  
 Otros

**En el futuro te gustaría vivir en:**

 España.  En otro país diferente. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

**LA FAMILIA:**

Tu padre nació en \_\_\_\_\_, y ahora vive en \_\_\_\_\_.

Tu madre nació en \_\_\_\_\_, y ahora vive en \_\_\_\_\_.

**Actualmente aquí, ellos trabajan de:**

Padre	Madre
<input type="checkbox"/> Ama/o de casa	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Jornalero/a, peón/a, empleado/a doméstico/a, conserje...	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Obrero/a cualificado/a, conductor/a, empleado/a de comercio...	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Comerciante, técnicos/as medios, dueño/a de pequeñas/medianas empresas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Gran empresario/a, directivo/a de empresa, funcionario/a superior...	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Otro ¿cuál? _____	<input type="checkbox"/>

**El nivel de estudios de tus padres es:**

Padre	Madre
<input type="checkbox"/> Sin estudios	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Enseñanza primaria o básica terminada	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Bachillerato, formación profesional o equivalente terminado	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Carrera universitaria terminada	<input type="checkbox"/>

**Dominio del español**

De tu padre			De tu madre		
<input type="checkbox"/> No sabe	<input type="checkbox"/> Sabe solo hablar	<input type="checkbox"/> Sabe hablar y escribir	<input type="checkbox"/> No sabe	<input type="checkbox"/> Sabe solo hablar	<input type="checkbox"/> Sabe hablar y escribir

**Normalmente en casa habláis en:**

<input type="checkbox"/> Lengua Materna ¿Cuál? _____	<input type="checkbox"/> Español
--	----------------------------------

¿Cuántos hermanos y hermanas tienes?

En total, en tu casa viven  personas.

**Generalmente, las personas con las que se relacionan tus padres son:**

<input type="checkbox"/> del país donde nacieron	<input type="checkbox"/> de otros países	<input type="checkbox"/> del país donde nacieron y de otros países
--	--	--

**Generalmente, las personas con las que se relacionan tus hermanos/as son:**

<input type="checkbox"/> del país donde nacieron	<input type="checkbox"/> de otros países	<input type="checkbox"/> del país donde nacieron y de otros países
--	--	--

**Tus padres o hermanos/as participan o forman parte de alguna asociación o entidad de carácter social, cultural, benéfico....**

<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí, ¿A cuál/es? _____
-----------------------------	--

**EL COLEGIO/INSTITUTO:**

**Colegio/instituto al que asistes:**

**Barrio/pueblo de Granada en que está:**

Estas en  Curso de Educación:  Primaria  Secundaria

**Las dos asignaturas que consideras más fáciles son:** **Las dos asignaturas que consideras más difíciles son:**

Fáciles	Difíciles
<input type="checkbox"/> Lengua Española	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Matemáticas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Conocimiento del Medio Social/Ciencias Sociales	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Conocimiento del Medio Natural/ Ciencias Naturales	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Idioma Extranjero	<input type="checkbox"/>

**Pensando en el futuro, te gustaría estudiar hasta:**

<input type="checkbox"/> No me interesa terminar la E.S.O., quiero trabajar cuanto antes mejor y en lo que sea
<input type="checkbox"/> Quiero superar la E.S.O. y con el graduado trabajar en algo que me guste
<input type="checkbox"/> Quiero superar la E.S.O. y hacer F.P. para especializarme en un trabajo que me guste
<input type="checkbox"/> Quiero superar la E.S.O., hacer bachillerato y luego estudios universitarios

**Además de Inglés y Francés, ¿Hay en tu centro escolar clases de otros idiomas?**

<input type="checkbox"/> Sí <span style="margin-left: 100px;"><input type="checkbox"/> No</span>	
<b>¿Qué idiomas?</b>	<b>¿Te gustaría que las hubiera?</b> <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
<b>¿Cuándo son?</b>	<input type="checkbox"/> Por las mañanas <input type="checkbox"/> Por las tardes

**Además de Religión Cristiana Católica, ¿Hay en tu centro escolar clases de otras religiones?**

<input type="checkbox"/> Sí <span style="margin-left: 100px;"><input type="checkbox"/> No</span>	
<b>¿Qué religiones?</b>	<b>¿Te gustaría que las hubiera?</b> <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
<b>¿Cuándo son?</b>	<input type="checkbox"/> Por las mañanas <input type="checkbox"/> Por las tardes

<b>¿Además de a las clases ordinarias, asistes en tu centro escolar a alguna otra actividad?</b>			
<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí		
	<input type="checkbox"/> Actividades extraescolares ¿Cuáles?	<input type="checkbox"/> Comedor	<input type="checkbox"/> Transporte escolar
<b>¿Mantiene tu centro escolar relaciones con alguna asociación o entidad social o benéfica que trabaje por la integración de las culturas?</b>			
<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí, ¿con cuál/es?		<input type="checkbox"/> No lo sé
<b>¿Hay en tu centro escolar algún adulto que ayude a los alumnos/as de otras culturas?</b>			
<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí		
	<b>¿Habla la lengua de otros países?</b>	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
	<b>¿Conoce las costumbres de otros países?</b>	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
<b>¿Recibes clases en el para aprender pronto español?</b>		<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
<b>¿Quién te da las clases para aprender español?</b>			

**DIVERSIDAD CULTURAL EN EL COLEGIO/INSTITUTO:**

<b>Los alumnos/as españoles crean</b>	<input type="checkbox"/> más <input type="checkbox"/> los mismos <input type="checkbox"/> menos	<b>problemas en el colegio/instituto que los alumnos/as inmigrantes</b>
<b>La mayoría de tu clase prefiere tener compañeros/as de origen</b>		<input type="checkbox"/> No Español <input type="checkbox"/> Español <input type="checkbox"/> Da igual el origen
<b>¿Qué te parece que cada alumno/a pueda llevar al centro escolar la ropa característica de su cultura?</b>		<input type="checkbox"/> Me parece bien <input type="checkbox"/> No lo sé <input type="checkbox"/> Me parece mal
<b>¿Te gusta que en tu clase haya alumnos/as procedentes de otros países?</b>		
<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	¿Por qué? _____
<b>¿Crees que los alumnos/as procedentes de otros países deberían aprender la lengua y la cultura española y olvidar las de su país de origen?</b>		
<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	¿Por qué? _____
<b>¿Qué has aprendido de los compañeros y compañeras de otros países?</b>		
<input type="checkbox"/> Costumbres y juegos distintos. <input type="checkbox"/> Otra manera de ver las cosas y de vivir. <input type="checkbox"/> A aceptar y respetar a cada cual tal como es. <input type="checkbox"/> Un poco de otro idioma y de otra forma de comunicarse (saludarse, etc.) las personas. <input type="checkbox"/> Las mismas cosas que con otros amigos/as, porque en realidad no somos tan diferentes. <input type="checkbox"/> Otras ¿Cuáles? _____		



**LA FAMILIA Y EL COLEGIO/INSTITUTO:**

	Tu padre	Tu Madre	Tu hermano/a	Otros ¿Quién?	Nadie
Normalmente, quién más se preocupa de cómo te van las cosas en el centro escolar es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/>
Cuando vas al centro escolar, te suele acompañar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/>
Con los deberes, te suele ayudar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/>
Al centro escolar a hablar con el profesor/a tutor/a, suele venir:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/>

Tu familia o algún miembro de ella...

	Si	No
...Participa en la asociación de padres y alumnos (A.M.P.A.) del centro escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Asiste a las reuniones realizadas en el centro escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Asiste a las fiestas y celebraciones organizadas en el centro escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**EI CONTEXTO: LOS AMIGOS/AS y CIRCUNSTANCIAS:**

	Del país donde naciste	De otros países	Da igual de dónde sean
Para jugar, normalmente te relacionas con amigos/as que son:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para hacer los deberes de clase, normalmente te relacionas con amigos/as que son:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuando van tus amigos/as a tu casa, a tus padres:

- No les gusta
- les gusta, pero sólo si son de nuestro país
- les gusta, y les da igual del país que sean

Normalmente, en la calle con tus amigos/as:

- Te diviertes con juegos del país donde naciste
- Te diviertes con juegos de otros países
- En realidad, los juegos del país donde naciste y los de otros países son prácticamente los mismos.

¿Participas en alguna ONG?

No       Sí, ¿A cuál? \_\_\_\_\_

Las habitaciones que tiene tu casa son

- Baño ¿Cuántos? \_\_\_\_\_
- cocina
- Habitaciones ¿Cuántas? \_\_\_\_\_
- Salón de estar

Normalmente, ¿dónde estudias y haces los deberes?

\_\_\_\_\_

¿Tienes ordenador en casa?

No       Sí      ¿Conectado a internet?       Sí       No

¿Con que frecuencia se compra el periódico en casa?

Nunca       Algunas veces       Los fines de semana       Todos los días

¿En que lengua está el periódico?

- En español
- Lengua de mi país de origen

**¿Cuántos libros hay en tu casa?(sin contar los que usas tu y tus hermanos/as para el colegio/instituto)**

Menos de 20       Entre 20 y 50       Entre 50 y 100       Más de 100

	Del país dónde nací	De otros países	Da igual el país
¿Qué tipo de programas de televisión ves en casa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Qué tipo de música oyes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dónde vives	SI	NO
¿Se discriminan a las personas según su país de origen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No se discrimina a la gente, todos somos diferentes y todos nos respetamos y queremos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Se discriminan a las personas según su color de piel?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Se discrimina a la gente que tiene menos dinero?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## **ANEXO 7.3.-**

**SIV. De L.V. Gordon.  
TEA Ediciones S.A. 2005**

### **Escala de Valores Interpersonales.**

- 7.3.1. Plantilla original en castellano
- 7.3.2. Traducción al Inglés.
- 7.3.3. Traducción al Rumano.
- 7.3.4. Traducción al Árabe.



7.3.1. Plantilla original del SIV en castellano

Copyright y reservados del derechos de autor a Ediciones TEA S.A. (2005).

Se adjunta la plantilla original del formulario-escala del SIV (L.V.Gordon),



### 7.3.2. Traducción al Inglés.

Items del SIV. Traducidos al inglés, para ser respondidos por las familias inglesas con dominio nulo o básico del español, mediante entrevista por el/la referente para la integración social y cultural se anotarán en el formulario original de la escala las respuestas dadas.

1. To be able to enjoy my life
2. To have the affection of other people
3. To be sympathetic with people who are having problems
  
4. To have a position which allows own initiative
5. Always act with integrity
6. To be entitled to respect and consideration from other people
  
7. To be picked out for a leading position
8. To work for the well-being of people
9. Always keep a high degree of morality
  
10. I want the people to appreciate my work
11. Be entitled to entire personal independence
12. I want the people to consider myself
  
13. To do my duty
14. To know that people support me
15. To hold a post which allows me to give orders
  
16. To be independent in my work
17. To be responsible for the work of other people
18. To be the friend of the friendless
  
19. I want the important people to know me
20. To be attend only each moment muysel's bussines
21. To have a post with responsibility
  
22. To be considered and treated like an important person
23. To be generous to the other
24. To make my decision according to my own criterion
  
25. Always do which is authorized and allowed
26. To be entitled to deal with important matter



27. To have the other people agree with what I do
  
28. To help the poor and the infortunate
29. To have understanding friends
30. To be very famous among the people
  
31. To have a post with some responsibility
32. To do what is socially correct
33. To have next to me people who encourage me
  
34. To be free to do what I want to
35. To observe correctly the law and the rule
36. To know that the other agree with me
  
37. To have the initiative to make the decisions in my group
38. Getting to know that the other are interested in my life
39. To be free, out of conventionalism
  
40. I want people to show me they like me
41. To be considered as a leader by the people of my group
42. To live favoring the others
  
43. To be able to do habitually what I wish
44. Devote part of my time to do things for the other
45. I want the people to admire my work
  
46. To make the decisions in my group
47. I want some people to be concerned by my well-being
48. To do what is considered to be correct and common
  
49. I want the other to admire me
50. To be able to affect ignorance of the things that surround me if this way me place
51. To work for the well-being of the other
  
52. I want the people to understand me
53. To do what is admitted to be correct and adapted
54. To help the other
  
55. To be free to go wherever and whenever I want
56. To have a major influence
57. To observe/ respect the social behaviour rules
  
58. To be treated with kindness
59. To lead the other in their position
60. To share what I own with other people
  
61. To be free to stop observing some rules or laws
62. To treat everybody with high kindness
63. To be respectful to the hierarchy
  
64. I want the people to understand me
65. To lead the group which I belong to
66. To respect strict rules of behaviour

- 67. To have an important post in my job
- 68. To have no boss
- 69. To be encouraged by the other
  
- 70. I want my name to be famous among the people because of my reputation
- 71. To contribute very much to the works of the social welfare
- 72. To be in charge of a group of persons
  
- 73. To be the friend of the unlucky people
- 74. To have a position for which I am not at somebody's command
- 75. To be praised by the other
  
- 76. To have command over other people working with me
- 77. I want the people to have approving opinions about me
- 78. To be entitled to do things my way
  
- 79. To associate with very famous and popular people
- 80. Strictly adapt myself to the law and the rule
- 81. To be understanding with the people who have troubles
  
- 82. I want the people to consider that I am a very important person
- 83. To arrange the matters in a way that better I agree
- 84. To be an influential person
  
- 85. To have a correct and adapted social behaviour
- 86. To forget my own problem to help the other
- 87. I want the people to be able to help me when necessary
  
- 88. To be treated with love/ tenderness
- 89. To do things according to the customs
- 90. To be able to live my life exactly as I want to



### 7.3.3. Traducción al Rumano.

Items del SIV. Traducidos al Rumano, para ser respondidos por las familias rumanas con dominio nulo o básico del español, mediante entrevista por el/la referente para la integración social y cultural se anotarán las respuestas dadas en el formulario original de la escala.

1. Să fiu propriul meu stăpân.
2. Să mă bucur de afecțiunea celorlalți.
3. Să fiu înțelegător cu ceilalți.
  
4. Să am funcție de răspundere.
5. Să fac întotdeauna ceea ce este bine din punct de vedere moral.
6. Să fiu foarte apreciat și stimat de toți ceilalți.
  
7. Să fiu ales într-un post de conducere.
8. Să lucrez pentru bunăstarea celorlalți.
9. Să-mi mențin mereu un grad înalt de moralitate în purtarea mea.
  
10. Ca oamenii să-mi aprecieze munca.
11. Să m deplină independență personală.
12. Ca oamenii să fie respectoși cu mine.
  
13. Să-mi fac datoria
14. Să știu că lumea este de partea mea.
15. Să ocup un post care să-mi permită să spun celorlalți ce trebuie să facă.
  
16. Sa fiu independent în munca mea.
17. Să fiu responsabil de munca celorlalți.
18. Să fiu prieten cu cei ce nu au prieteni.
  
19. Sa fiu cunoscut de către persoane importante.
20. Să rezolv numai treburile ce se ivesc în fiecare moment.
21. Să ocup un post de multă responsabilitate.
  
22. Să fiu tratat și considerat ca o persoană cu o anumită importanță.
23. Să fiu generos cu ceilalți.
24. Să iau toate deciziile în funcție de propriul meu criteriu.
  
25. Să fac mereu ceea ce a fost autorizat și permis.
26. Să mi se încredințeze o problemă importantă.
27. Ca ceilalți să aprobe ceea ce fac.

28. Să-i ajut pe cei aflați în nevoi sau mai puțin norocoși.
29. Să am prieteni și colegi înțelegători.
30. Să fiu foarte cunoscut.
  
31. Să ocup un post de oarecare autoritate.
32. Să fac ceea ce este corect din punct de vedere social.
33. Să fiu înconjurat de persoane care mă iubesc.
  
34. Să am libertatea de a face ceea ce îmi convine.
35. Să împlinesc legile și normele cu exactitate.
36. Să știu că ceilalți sunt de acord cu mine.
  
37. Să am inițiativă în deciziile care se iau în grupul meu.
38. Să știu că pe ceilalți îi interesează treburile mele.
39. Să fiu relativ liber de convenționalisme.
  
40. Ca persoanele să-mi demonstreze stima ce mi-o poartă.
41. Să fiu considerat șeful grupului din care fac parte.
42. Să trec prin viață ajutându-i pe ceilalți.
  
43. Să pot face în mod obișnuit ceea ce-mi place.
44. Să pun din timpul meu la dispoziție pentru a-i ajuta pe ceilalți.
45. Ca oamenii să-mi aprecieze munca.
  
46. Să iau deciziile în grupul din care fac parte.
47. Să existe oameni preocupați de bunăstarea mea.
48. Să fac ceea ce este considerat corect și obișnuit.
  
49. Ca ceilalți oameni să mă admire.
50. Puțin să-mi pese de lucruri dacă așa vreau la un moment dat.
51. Să pot lucra pentru bunăstarea altora.
  
52. Ca oamenii să mă înțeleagă.
53. Să fac ceea ce este considerat corect și potrivit.
54. Să-i ajut pe ceilalți.
  
55. Să fiu liber să vin și să plec unde și când îmi convine.
56. Să am influență asupra celorlalți.
57. Să respect regulile sociale de comportament.
  
58. Să fiu tratat cu amabilitate.
59. Să fiu șef la locul de muncă.
60. Să-mi împart bunurile cu celelalte persoane.
  
61. Să fiu scutit de la împlinirea unor anumite reguli sau norme.
62. Să mă port cu toți oamenii cu foarte mare amabilitate.
63. Să arăt respect superiorilor mei.
  
64. Ca oamenii să-mi arate înțelegere.
65. Să fiu liderul grupului din care fac parte.
66. Să urmez niște reguli stricte de conduită.

67. Să ocup la locul de muncă o funcție importantă.
68. Să fiu propriul meu stăpân.
69. Să fiu încurajat de către ceilalți.
  
70. Ca numele meu să fie cunoscut de mulți oameni pentru buna mea reputație.
71. Să contribui mult la opere de binefacere socială.
72. Să fiu responsabil de un grup de persoane.
  
73. Să mă împrietenesc cu cei lipsiți.
74. Să ocup un post în care să nu trebuiască să execut ordine.
75. Să primesc laude din partea celorlalți.
  
76. Să am subalterni.
77. Ca lumea să mă vorbească de bine.
78. Să mi se permită să fac lucrurile cum știu eu.
  
79. Să stau în compania unor persoane foarte cunoscute, faimoase.
80. Să mă limitez strict la reguli și norme.
81. Să fiu înțelegător cu cei ce au vreo problemă.
  
82. Ca oamenii să mă considere foarte important.
83. Să iau dezii după cum îmi convine mie.
84. Să fiu o persoană influentă.
  
85. Să am bunele maniere.
86. Să las deoparte treburile mele ca să-i ajut pe ceilalți.
87. Să existe oameni dispuși să-mi dea o mână de ajutor.
  
88. Să fiu privit cu afecțiune și încredere de către ceilalți.
89. Să fac lucrurile conform obiceiurilor.
90. Să-mi pot trăi viața exact așa cum îmi place.



## 7.3.4. Traducción al Árabe.

Items del SIV. Traducidos al Árabe, para ser respondidos por las familias de origen arábigo con dominio nulo o básico del español, mediante entrevista por el/la referente para la integración social y cultural se anotarán las respuestas dadas en el formulario original de la escala.

- 1 أن أستطيع تصدير حياتي بنفسي .
- 2 أن أعطي بعطف الآخرين .
- 3 أن أتفهم من لديهم مشكلة ما .
- 4 أن أعمل في منصب بمبادرة شخصية .
- 5 أن أعمل دائما ما هو صحيح أخلاقيا .
- 6 أن أكون مُقدِّرا ومستهيا من طرف الآخرين
- 7 أن أشارك لمنصب قيادي .
- 8 أن أعمل لراحة الآخرين .
- 9 أن أراظ دائما على قدر عالي من الأخلاقيات في تصرفاتي .
- 10 أن يقدر الناس عملي .
- 11 أن تكون لدي استقلالية كاملة .
- 12 أن يعاملني الناس باعتراف .
- 13 أن أقوم بواجبي
- 14 أن أعرف بأن الناس يجانبني .
- 15 أن أكون في منصب يسمح لي أن أمس الآخرين بما عليهم عمله .
- 16 أن أكون مستقلا في عملي .
- 17 أن أكون مسؤولا عن عمل الآخرين
- 18 أن أحاسب من لا أصاب له .
- 19 أن يعزوني أناس مهتمون .
- 20 أن أهتم فقط بما يهم كل لحظة .
- 21 أن أشغل منجبا ذا مسؤولية كبيرة .
- 22 أن أعمل كأنسان ذواهمية .
- 23 أن أكون سعيدا مع الآخرين .
- 24 أن أتخذ كل قراراتي بناءا على معياري الشخصية .



- 25 أن أعمل دائماً ما هو مرخصي ومسموح
- 26 أن أكون مسؤولاً عن شيء ما ذو أهمية
- 27 أن يوافقني الآخرون فيما أعمل .
- 28 مساعدة المحتاجين .
- 29 أن يكون لي أصحاب وزملاء متفهمون
- 30 أن تكون لي شعبية بين الناس .
- 31 أن أبتغى مناصباً ذات سلطة .
- 32 أن أعمل ما هو صحيح اجتماعياً .
- 33 أن يكون بجانبها أناس يشجعونني
- 34 أن أكون مثل لعل ما أريد .
- 35 تطبيق القوانين والمعايير بدقة .
- 36 معرفة أن الآخرين يوافقونني الرأي .
- 37 أن آخذ المبادرة في قرارات مجموعتي .
- 38 أن أعرف أن الآخرين يهتمون بشؤوني .
- 39 أن أكون نشيطاً حراً من العادات .
- 40 أن يظهر لي الآخرون معنيتهم .
- 41 أن أعتبر نفسي اجتماعياً وديناً لها .
- 42 أن أعيش حياتي مسانداً للآخرين .
- 43 أن أعمل عادة ما أريد .
- 44 لاستخدامي من وقتي في عمل أشتاء للآخرين .
- 45 أن يُعجب الناس بأعمالتي .
- 46 أن آخذ القرارات في اجتماعتي .
- 47 أن يكون هناك أناس يهتمون برأيي .
- 48 أن أعمل ما يُعنى كصديقاً وعادياً .

- 49 أن أعجب الآخرين .
- 50 أن أستطيع ترك ما يحيط بي من الأشياء إذا أردت .
- 51 العمل من أجل راحة الآخرين .
- 52 أن يفرحني الناس .
- 53 عمل ما يقدر عليه ومناسب .
- 54 مساعدة الآخرين .
- 55 أن أخوه من ألقى الزهاب والإيبان أين ومتماشتت .
- 56 أن أكون ذات تأثير كبير .
- 57 تطبيق معايير المجتمع في السلوك .
- 58 أن أعامل بلطف .
- 59 تسيير الآخرين في عملهم .
- 60 مشاركة الآخرين ممتلكاتي .
- 61 أن أكون من ألقى تطبيق بعض القوانين والمعايير .
- 62 معاملة الجميع بترفق .
- 63 إظهار الاحترام لرؤسائي .
- 64 أن يعاملني الناس بترفق .
- 65 ترأس الجماعة التي أنتهي إليها .
- 66 اتباع معايير مشددة للسلوك .
- 67 أن أشغل في عملي منطبا مهما .
- 68 أن أكون سيد نفسي .
- 69 أن أستقبل التشجيع من الآخرين .
- 70 أن يكون اسمي معروفا عند المشيرين لسمتي .
- 71 المشاركة في الأعمال الاجتماعية الخيرية .
- 72 أن أكون مسؤولا على جماعة من الناس .

- 73 إنشاء صداقات
- 74 أن أشغل منجبا لأهلنا مني بإتباع أوامرنا .
- 75 إستقبال المدح من الإسرائيليين .
- 76 أن يكون هناك أناس آمنون يستغلون قوت إدارتنا .
- 77 أن يعلق الناس إيجابيا علينا .
- 78 أن نسمح لكي عمل الأشياء بطريقتي
- 79 أن أصاحب أناسا مشهورين .
- 80 أن أنظر للمعاليير والمساخر .
- 81 أن أكون متفهما مع من لهم مشكلاتها .
- 82 أن يعتبرني الناس مهمنا .
- 83 تدبير الشؤون بالشكل الذي نأبىه .
- 84 أن أكون إنسانا مؤثرا .
- 85 أن أكون ذا مهارات اجتماعية صحيحة ومناسبة .
- 86 ترك شؤوني على جانب لمساعدة الآخرين .
- 87 أن يكون هناك أناس مستعدون لمساعدتي .
- 88 أن ينظر إليّ الآمنون بعطف وثقة .
- 89 أن أعمل الأشياء طبقا للعدالت .
- 90 أن أستطيع عيش حياتي بالخطبة كما أريد .

## **ANEXO 7.4.**

### **Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en Andalucía.**

Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en Andalucía.  
Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2001-2004)  
Actualmente en ejecución y en estudio el 2do. Plan.



## **PLAN PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA**

Este documento es el resultado de un proceso de elaboración en el que se ha consultado, entre otros, al Profesorado y los Agentes Educativos y Sociales que vienen trabajando con inmigrantes, a expertos Universitarios y a Centros de Investigación de carácter Nacional e Internacional. A h o r a q u e remos conocer vuestra opinión, para lo que os invitamos a que nos hagáis llegar vuestras sugerencias y r e c o m e n d a c i o n e s .



**Consejería de Educación y Ciencia**

## ÍNDICE

### **PRESENTACIÓN .**

### **1. INTRODUCCIÓN .**

- 1.1. Los fenómenos migratorios
- 1.2. La inmigración en la Comunidad Autónoma andaluza

### **2. EL MARCO TEÓRICO**

- 2.1. De qué hablamos cuando hablamos de cultura
- 2.2. Los enfoques multiculturales
- 2.3. La interculturalidad
- 2.4. El Centro Educativo, lugar privilegiado para una educación intercultural

### **3. JUSTIFICACIÓN DEL PLAN PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO INMIGRANTE**

- 3.1. Necesidades que presenta el alumnado inmigrante
- 3.2. Fundamentos legales

### **4. OBJETIVOS DEL PLAN PARA EL ALUMNADO INMIGRANTE .**

### **5. MEDIDAS Y ACTUACIONES**

### **6. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN**

© Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía Depósito Legal: SE-186-2001 Producción editorial: Signatura Ediciones, S.L.

## PRESENTACIÓN

El presente Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante, que se justifica por razones legales, sociales y educativas, responde a la necesidad de tener en cuenta en la acción educativa el fenómeno creciente de la inmigración.

En primer lugar, el Plan debe entenderse como una iniciativa derivada de la Ley de Solidaridad en la Educación. Esta Ley, aprobada por el Parlamento Andalucía en diciembre de 1999, recoge entre sus objetivos el de potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto de la diversidad cultural, lo que debe traducirse en la elaboración por parte de los centros educativos de Proyectos de Centro basados en el respeto a la diversidad cultural y al intercambio, interacción y cooperación entre las diferentes culturas representadas por el alumnado escolarizado en el centro.

El Plan deriva también de una exigencia de carácter social. La sociedad andaluza es cada vez más una sociedad multicultural. El incremento de la población inmigrante en nuestros pueblos y ciudades es algo que observamos cotidianamente y, en consecuencia, el número de alumnos y alumnas pertenecientes a familias inmigrantes escolarizados en nuestros colegios e institutos también viene aumentando de forma paulatina desde hace varios cursos escolares. Ante este hecho la institución escolar no puede quedar indiferente. Es necesario incluir en la acción educativa la Educación Intercultural como una respuesta del sistema educativo ante las nuevas características y demandas sociales y como una propuesta derivada del reconocimiento y respeto de los Derechos Humanos. Hay que recordar que en el artículo 26 de la Declaración Universal de 1948 se dice que *La educación... favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos...*

El Plan consta de una primera parte, de carácter teórico, en la que se realiza una reflexión sobre los movimientos migratorios y se aportan algunos datos cuantitativos sobre el alumnado inmigrante escolarizado en Andalucía. Se resalta la necesidad de superar la perspectiva asimilacionista que pretende la mera acomodación a la cultura dominante por un enfoque multicultural, que respete la diversidad cultural y tenga en cuenta la igualdad de derechos y deberes entre todos los miembros de las diferentes culturas.

En la segunda parte del Plan se señalan los siete grandes objetivos a conseguir y se describen las medidas previstas para lograrlos. El Plan se propone facilitar la escolarización de todos los niños y niñas, favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales, facilitar el aprendizaje de la lengua española junto con el mantenimiento de la lengua y cultura maternas, favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia en los centros educativos, potenciar la formación de las personas inmigrantes adultas e impulsar su integración social.

Son objetivos ambiciosos, que se concretan en medidas de diferente tipo y calado, pero que en su conjunto contribuirán, sin duda, a que el sistema educativo andaluz cumpla su papel en la construcción de una sociedad cada vez más abierta, solidaria y tolerante.



Por todo eso es muy importante que se produzca y se generalice un debate abierto a todos quienes participan de algún modo en la atención a inmigrados y que con todas las aportaciones y sugerencias podamos mejorar aún este plan que se pone en marcha.

**Cándida Martínez López**

*Consejera de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Vivimos en una sociedad cada vez más plural, con una nueva dimensión internacional de la que surge la necesidad de educar para la solidaridad entre los pueblos.

La educación en los valores del respeto, la tolerancia activa y la solidaridad es el mejor instrumento para erradicar las actitudes de racismo y xenofobia que con cierta frecuencia se están presentando en las sociedades del llamado primer mundo como una reacción frente al fenómeno de la inmigración.

El reconocimiento de la diversidad cultural en los centros de enseñanza resulta fundamental para conseguir verdaderas sociedades interculturales. Los centros educativos tienen el deber de asegurar las bases para la igualdad real y efectiva en la escuela, el trabajo y la sociedad, atendiendo a la diversidad de género, etnia y cultura.

La educación tiene sin duda una función importante que desarrollar en el diálogo entre culturas, contribuyendo a derribar muros fraguados por la ignorancia, la incompreensión, la inseguridad y la falta de comunicación y solidaridad.

Para que la diversidad étnica y cultural se transforme en algo enriquecedor es preciso partir de un reconocimiento entre iguales, respetar la diversidad y promover el intercambio. Sólo así conseguiremos que el multiculturalismo se transforme en interculturalismo. Este es el reto.

### 1.1. Los fenómenos migratorios

Los movimientos migratorios internacionales surgidos en los últimos tiempos se caracterizan porque afectan a la mitad de los estados existentes en el mundo, siendo cada vez menos las zonas que quedan al margen de las corrientes migratorias. Pero además, los colectivos de migrantes no cesan de crecer en los últimos veinte años y por otra parte no responden a un modelo o patrón único: hay refugiados de guerra, refugiados económicos, mano de obra barata, trabajadores altamente cualificados, estudiantes....y coexisten personas asentadas y con estabilidad jurídica con personas sin este tipo de seguridad.

Un elemento clave de la nueva situación migratoria es la feminización. Aunque a lo largo de la historia las mujeres han estado presentes en los movimientos migratorios desplazándose solas en algunos casos y acompañando o para reunirse con su pareja masculina en otros, últimamente cada vez son más las mujeres que emigran solas, sea de forma independiente o poniendo en marcha la cadena migratoria a la que se incorporarán más tarde los hombres.

En España la inmigración se caracteriza por la diversidad. Sólo una parte proviene de los llamados países del "Tercer Mundo", el resto es originario del "Primer Mundo". De esta población el mayor segmento corresponde a los inmigrantes procedentes de la Unión Europea, seguido por la población procedente del Magreb, América del Sur, Asia, América Central y Caribe, África subsahariana, Europa del Este y América del Norte. De esta población los originarios del "Tercer Mundo" se concentran preferentemente en Madrid y Cataluña, mientras que los del "Primer Mundo" están establecidos en Andalucía, Comunidad Valenciana, Canarias o Baleares.

En cuanto a la feminización de la inmigración es también un fenómeno en España. La procedencia de las inmigrantes muestra un claro predominio de las mujeres europeas, el segundo grupo lo constituyen las mujeres americanas, seguidas de las africanas y asiáticas. En los últimos ocho años el número total de mujeres inmigrantes se incrementó más que el de los hombres. Cabe resaltar que, a pesar de que las mujeres inmigrantes europeas representan el 47'8 %, este colectivo se ha caracterizado por su invisibilidad social.

### 1.2. La inmigración en la Comunidad Autónoma Andaluza

Desde hace algún tiempo, Andalucía se ha convertido en tierra de acogida de inmigrantes. Se ha pasado de ser exportadores de mano de obra, emigrantes con destino fundamentalmente a tierras del norte de España y países europeos en general, a ser receptores de trabajadores, muchos de ellos procedentes del Magreb y de diversos puntos de África.

Este hecho supone la necesidad de plantearse la atención educativa de los niños y niñas de familias inmigrantes, así como acciones formativas a las personas adultas, teniendo en cuenta que en algunos de los movimientos migratorios subyace una fuerte deprivación socioeconómica, por lo que ha de hacerse mediante un gran esfuerzo de compensación y de atención especial.

En la Comunidad Autónoma Andaluza se encuentran escolarizados, en el curso 2001/2002, 18.656 alumnos y alumnas distribuidos como se presenta en la siguiente tabla:

Provincias	INFANTIL Y PRIMARIA				SECUNDARIA				CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS		TOTAL
	CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS		CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS		TOTAL	%	TOTAL	%	N°
ALMERÍA	2.753	97,1 8	80	2,82	1.22 6	96,7 6	41	3,24	3.979	97,05	121	2,95	4.100
CÁDIZ	1.032	83,7 7	200	16,2 3	441	90,7 4	45	9,26	1.473	85,74	245	14,26	1.718
CÓRDOBA	480	89,5 5	56	10,4 5	178	84,7 6	32	15,2 4	658	88,20	88	11,80	746
GRANADA	973	84,1 0	184	15,9 0	385	76,6 9	11 7	23,3 1	1.358	81,86	301	18,14	1.659
HUELVA	494	92,6 8	39	7,32	265	96,7 2	9	3,28	759	94,05	48	5,95	807
JAÉN	313	83,2 4	63	16,7 6	153	92,1 7	13	7,83	466	85,98	76	14,02	542
MÁLAGA	4.220	85,5 1	715	14,4 9	1.97 6	86,0 6	32 0	13,9 4	6.196	85,69	1.035	14,31	7.231
SEVILLA	1.005	84,5 2	184	15,4 8	590	88,8 6	74	11,1 4	1.595	86,08	258	13,92	1.853
ANDALUCÍA	11.27 0	88,1 1	1.521	11,8 9	5.21 4	88,9 0	65 1	11,1 0	16.484	88,36	2.172	11,64	18.656

Como se aprecia en el cuadro, la mayor parte del alumnado, el 88,36%, se encuentra escolarizado en los Colegios y en los Institutos de Educación Secundaria Públicos. En los Centros privados está escolarizado el 11,64% del alumnado.

En la tabla que se expone a continuación se observa la procedencia del alumnado inmigrante. Un dato relevante de esta tabla es que procedente de la Unión Europea hay un total de 3.316 alumnos (17,77%) y que el grupo más numeroso de este alumnado, 1.911 alumnos, se encuentra escolarizado en los centros de la provincia de Málaga. Otro dato significativo, es el porcentaje de alumnado procedente del continente africano, en total 5.099 alumnos, que representa el 27,33% del total. El grupo más importante de este alumnado africano se encuentra escolarizado en los centros de Almería (1.764 alumnos) y Málaga (1.018 alumnos).

Procedente de América Latina se encuentran en Andalucía 4.845 alumnos y alumnas (el 25,97%), escolarizados en los centros de las diferentes provincias, sobre todo en Málaga (1.629 alumnos), Almería (912 alumnos), Sevilla (710 alumnos) y Granada (532 alumnos). De los Países europeos no pertenecientes a la Unión Europea, especialmente de los países del Este, hay un total de 4.013 niñas y niños (21,51%), que se encuentran fundamentalmente en Málaga (2.163 alumnos) y Almería (959 alumnos). A continuación, y en mucha menor cuantía, se encuentra el alumnado asiático (948 alumnos, el 5,08%) , cuyo número más significativo está en Málaga (385 alumnos) y Sevilla (156 alumnos). El alumnado procedente de EE.UU y Canadá es todavía menor (403 alumnos, el 2,16%), esencialmente en Cádiz (166 alumnos) y Málaga (112 alumnos), y por último, en número muy poco significativo, el alumnado de Oceanía (0,17%).

CONTINENTE	ALMERÍA	CÁDIZ	CÓRDOBA	GRANADA	HUELVA	JAÉN	MÁLAGA	SEVILLA	TOTAL	%
UNION EUROPEA	371	351	45	316	98	32	1.911	192	3.316	17,77
RESTO DE EUROPA	959	212	85	328	80	34	2.163	152	4.013	21,51
ASIA	75	78	60	86	28	80	385	156	948	5,08
ÁFRICA	1.764	589	220	360	373	194	1.018	581	5.099	27,33
EE.UU Y CANADA	19	166	9	29	7	3	112	58	403	2,16
RESTO DE AMERICA	912	318	326	532	221	197	1.629	710	4.845	25,97
OCEANÍA	0	4	1	8	0	2	13	4	32	0,17
<b>TOTAL</b>	<b>4.100</b>	<b>1.718</b>	<b>746</b>	<b>1.659</b>	<b>807</b>	<b>542</b>	<b>7.231</b>	<b>1.853</b>	<b>18.656</b>	<b>100,00</b>

Se puede concluir, a la vista de ambas tablas, que el alumnado inmigrante se encuentra escolarizado fundamentalmente en los centros públicos (88,36%). Que de este alumnado, la parte más importante procede de África (27,33%), de Latinoamérica (25,97%), de los países europeos no pertenecientes a la Unión Europea (21,51) y de la Unión Europea (17,77%). Y que la concentración mayor de este alumnado se da en las provincias de Málaga (7.231 alumnos, el 38,76%) y Almería (4.100 alumnos, el 21,98%), seguidas de Sevilla (1.853 alumnos, el 9,95%), Cádiz (1.718 alumnos, el 9,21%) y Granada (1.659 alumnos, el 8,89%)

## 2. EL MARCO TEÓRICO

### 2.1. De qué hablamos cuando hablamos de cultura

El concepto que se tenga de cultura va a marcar las relaciones entre las distintas culturas. Por tanto, es necesario delimitar qué se entiende por cultura ya que de ello va a depender el enfoque y el carácter de las intervenciones tanto en el ámbito social como educativo.

Son muchas las definiciones de cultura, así en el uso corriente del término se entiende por cultura el conjunto de producciones que una determinada comunidad ha generado históricamente. Esta definición de cultura la dota de un sentido estático y de posesión, de tal forma, que se entiende desde esta perspectiva que una persona culta es aquella que ha accedido a un cuerpo de conocimientos, a unos saberes y habilidades que son los productos culturales.

La cultura también se puede entender de una forma menos restringida, más amplia. En este sentido, cuando se habla de cultura se está haciendo referencia a la manera de ser de una comunidad, al modo en cómo interpreta el mundo y se sitúa en él. Desde esta perspectiva la cultura tiene que ver con los valores, criterios de conducta, roles sociales... es decir, con elementos cambiantes, dinámicos, adaptables que nos remiten a conceptualizar la cultura como un sistema de explicación e interacción con la realidad.

Desde este enfoque no tiene ningún sentido hablar de personas sin cultura. Todos los grupos humanos han elaborado su cultura, ya que en definitiva es el conjunto de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad.

Cada individuo, en tanto y en cuanto que pertenece a un grupo, es portador, productor y reproductor de su cultura, la cual es distinta y específica y constituye la manifestación de su identidad como grupo social cultural humano

## **2.2. Los enfoques multiculturales**

El concepto de cultura está en estrecha conexión con las diferentes formas de abordar el contacto entre ellas. En un primer momento la multiculturalidad se abordó desde las políticas sociales y educativas como la necesidad de adaptar al otro a las costumbres, valores, y formas organizativas de la sociedad receptora, considerada como superior. Esta perspectiva, claramente fundamentada en una ideología asimilacionista, estuvo ligada a los fenómenos migratorios y se apoya en la creencia de que diferentes culturas no pueden convivir en un mismo contexto social. En este sentido, el grupo mayoritario absorbe al minoritario de manera que este último se confunde con el anterior perdiendo su identidad, su lengua, sus hábitos alimenticios, incluso su religión.

De este enfoque se ha pasado a entender la multiculturalidad como la valoración del pluralismo cultural. Se tiende por tanto al reconocimiento formal de la diversidad, se acepta y es tolerado el mantenimiento de la identidad cultural de los grupos minoritarios.

## **2.3. La interculturalidad**

La perspectiva intercultural parte de un planteamiento donde lo sustantivo es la interacción, el reconocimiento de que lo cultural es necesariamente un fenómeno interactivo donde no es posible poner barreras. Construir la interculturalidad precisa de la posibilidad de afirmar la propia cultura en su relación con las otras culturas. Esto sólo es posible si se establece un proceso donde todas y todos puedan aportar y donde estas aportaciones sean sujeto de intercambio y valoración crítica.

La interculturalidad va más allá de la perspectiva multicultural porque, partiendo de la constatación y el reconocimiento del hecho de la diversidad cultural, sitúa la interacción cultural como un hecho educativo en sí mismo. La interculturalidad obliga a pensar en las relaciones culturales dentro de un proyecto educativo, pero también dentro de un proyecto social, que supone hacer posible la igualdad de derechos y de oportunidades entre los seres humanos que conviven en una sociedad determinada.

## **2.4. El Centro Educativo, lugar privilegiado para una educación intercultural**

La interculturalidad supone, pues, pasar de poner el acento en la integración de la población inmigrante en la sociedad de acogida a pasar a poner el acento en una educación que se destina a la generalidad de la población y no sólo a las minorías nacionales o inmigrantes. Por tanto, no se concibe la educación intercultural como las

actuaciones que hay que tener o realizar solamente con los miembros de uno de los grupos culturales en contacto, sino que supone enseñar a la ciudadanía a mirar a la otra persona con una óptica distinta para comprender cómo piensa y cómo siente y entender que desde la educación intercultural se obtiene un beneficio que afecta a todos los sujetos.

En este sentido, hablar de educación intercultural no supone hablar de un conjunto de objetivos y estrategias educativas que deban tenerse en cuenta exclusivamente en aquellos centros que escolarizan alumnado perteneciente a las minorías culturales, sino que uno de los objetivos fundamentales es conseguir que los miembros del grupo mayoritario acepten como iguales a los de los grupos minoritarios.

La educación intercultural consiste también en facilitar la igualdad de oportunidades para los miembros de las minorías culturales desfavorecidas. En este sentido la educación intercultural tiene aspectos compensadores y pone en marcha medidas y actuaciones dirigidas específicamente a los colectivos que presenta necesidades educativas especiales, entendidas éstas en sentido amplio, pero enmarcadas desde un nuevo modelo de escuela: la escuela intercultural.

Por ello, sólo volviéndose intercultural, el centro docente podrá poner en marcha un modelo educativo desde el que se inculque y fortalezca el deseo de conocer y dialogar con otras culturas y formas de vida, donde se eduque para ser capaz de ponerse en el lugar de la otra persona y entender que todo el mundo es respetable, huyendo de cualquier tipo de arrogancia cultural. En definitiva un modelo de centro que consiga que todos los miembros de la comunidad educativa desarrollen un compromiso personal en la defensa de la igualdad de los derechos humanos cívicos y políticos, y de rechazo a todo tipo de exclusión.

### **3. JUSTIFICACIÓN DEL PLAN PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO INMIGRANTE**

El Plan se justifica porque el colectivo de hijos de inmigrantes presenta necesidades educativas a las que hay que dar respuesta específica y se sustenta en la normativa que recoge el derecho y las finalidades de la educación así como en la que recoge el desarrollo de acciones de carácter compensador dirigida a los colectivos más desfavorecidos. De especial referencia para este Plan es la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, que viene a consolidar y reforzar las medidas de compensación educativa iniciadas desde hace más de una década en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

#### **3.1. Necesidades que presenta el alumnado inmigrante**

El alumnado hijo de inmigrantes, sobre todo el de origen africano, asiático o del este europeo, presenta tres características que hay que tener en cuenta a la hora de su escolarización. En primer lugar proceden de culturas diferentes a la andaluza; en segundo lugar, su lengua materna dispone de caracteres orales y escritos que distan bastante de la lengua española y, finalmente, son alumnos y alumnas que, en general, tienen necesidades educativas derivadas de situaciones de desigualdad en los ámbitos social y económico, sobre todo.

Una vez que se ha incorporado al centro de enseñanza, el alumnado hijo de

inmigrantes se enfrenta a ciertos condicionantes para su plena inserción en el sistema educativo. El primero de ellos es el aprendizaje de la lengua vehicular de la enseñanza, si éste no se resuelve bien, se verá conducido al fracaso escolar. Pero se enfrenta también a otros condicionantes derivados de sus referentes culturales familiares, o de tener una lengua materna diferente de la que utiliza en el Centro Educativo.

Una mala resolución de las necesidades de este alumnado en el aprendizaje de la lengua de comunicación de la escuela, puede implicar, en muchos casos, la consolidación de déficits y retrasos escolares que no se acaban de superar nunca. Cuando una persona no habla el idioma escolar tiene problemas, no sólo en cuanto a sus resultados escolares, sino también en sus relaciones con sus compañeros y profesores, en definitiva, con todo el entorno escolar y social.

A la hora de analizar cuáles son las necesidades lingüísticas del alumnado inmigrante, hay que tener en cuenta que no se integra igual en el plano lingüístico, un niño o niña de Educación Infantil, que el que se incorpora tardíamente en los últimos cursos de Educación Primaria o en Educación Secundaria. En el primer caso, la inmersión directa en el aula puede ser un procedimiento adecuado. En el segundo caso, son necesarias otras medidas que faciliten el aprendizaje de la lengua lo antes posible, además de medidas complementarias de apoyo y medios adecuados de compensación.

Por otro lado, los alumnos y las alumnas de familias inmigradas, insertados en el sistema educativo, disponen de distintos referentes culturales, unos procedentes de su entorno familiar y otros procedentes de su entorno escolar. En tales casos es importante que no se produzca una fuerte disgregación de esos referentes. Para ello deben percibir que a su lengua y a su cultura de origen se le da la importancia que merece, y, además, les conviene tener un buen aprendizaje de la misma para acceder a una mejor comprensión de las pautas culturales de su entorno familiar.

El alumnado inmigrante debe acceder al proceso formativo de tal forma que la variedad de referentes culturales no le produzca distorsión en su educación y pueda desarrollar en libertad sus propias pautas culturales. En ese sentido, es necesario que los centros docentes que escolaricen alumnado perteneciente a minorías étnicas establezcan en sus proyectos de centro las actuaciones necesarias para facilitar el tratamiento de las diferentes culturas en un plano de igualdad y para potenciar la integración social y la capacidad del alumnado para aprender a convivir en contextos culturalmente diversos.

### **3.2. Fundamentos legales**

La Constitución Española en su artículo 27.2 recoge que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales».

Por otra parte, el art. 2.1. de la LODE, especifica los fines de la actividad educativa: formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; preparación para participar activamente en la vida social y cultural; formación para la paz, la cooperación y la solidaridad de los pueblos. En los mismos términos se establece en la LOGSE en su artículo 1 las finalidades de la educación.

Igualmente, en su artículo 63 especifica que «con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en una situación desfavorable y proveerán los recursos económicos para ello»

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura, proclamó la Declaración de los Principios de Cooperación Cultural Internacional, cuyo primer artículo recoge: «Cada cultura tiene una dignidad y un valor que han de ser respetados y conservados. Todas las personas tienen el derecho y el deber de desarrollar su cultura. En su rica variedad y diversidad y en las recíprocas influencias que ejercen unas sobre otras, todas las culturas forman parte del patrimonio común perteneciente a toda la humanidad».

La Ley 9/1999 de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación recoge entre sus objetivos potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura de los grupos minoritarios así como desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus capacidades personales y de su situación social o cultural.

La misma Ley, en su artículo 17, dice que «los centros con alumnado perteneciente a la comunidad gitana andaluza, minorías étnicas o culturales o inmigrantes incluyan en sus proyectos de Centro medidas que favorezcan el desarrollo y el respeto de la identidad cultural de este alumnado, que fomente la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social».

#### **4. OBJETIVOS DEL PLAN PARA EL ALUMNADO INMIGRANTE**

La Consejería de Educación y Ciencia con el Plan para la Atención Educativa al Alumnado Inmigrante pretende su integración desde la perspectiva de un enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias como principio básico de la interculturalidad y desde la convicción de que el Centro Educativo es el medio idóneo para enseñar a convivir desde la práctica de valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

En este sentido, educar conjuntamente a personas de diferentes culturas implica trabajar para conseguir un espacio cultural común que no suponga pérdidas de identidad sino enriquecimiento de ésta y apertura mental y vital a lo diferente. Sin embargo, aceptar la riqueza de otras sociedades, no implica que no haya unos límites. Cuando en los aspectos culturales se encuentre la negación de los derechos básicos universales de mujeres y de hombres, de niñas y de niños, habrá que desarrollar una dimensión crítica que posibilite el derecho y la libertad a discrepar y abandonar parte de la propia cultura.



Esta finalidad se concreta en los siguientes objetivos:

- 1.1. Facilitar la escolarización de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en los mismos términos que el alumnado andaluz.
- 1.2. Favorecer que los centros elaboren Proyectos Educativos interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.
- 1.3. Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.
- 1.4. Facilitar el aprendizaje de la lengua materna del alumnado para que éste no pierda la conexión con su cultura de origen.
- 1.5. Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio.
- 1.6. Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral del alumnado inmigrante adulto, incidiendo de forma particular sobre los padres y madres que han inmigrado y cuyas hijas e hijos están escolarizados en la educación básica. .
- 1.7. Impulsar Planes de Integración Social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de las distintas administraciones y organizaciones sin ánimo de lucro.

## 5. MEDIDAS Y ACTUACIONES

Las medidas y actuaciones del Plan van encaminadas a garantizar la atención educativa del alumnado hijo de inmigrante en las mismas condiciones de calidad que la atención educativa a las niñas y niños andaluces, así como a favorecer en la comunidad educativa el desarrollo de actitudes de respeto a la diversidad étnica y cultural, así como el aprecio a los diferentes valores y costumbres de otras culturas, desde el análisis crítico tanto de éstas como de la autóctona mayoritaria.

### PRIMER OBJETIVO

**Facilitar la escolarización todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en las mismas condiciones que el alumnado andaluz.**

La Consejería de Educación y Ciencia velará para que el proceso de escolarización del alumnado inmigrante se realice en los mismos términos y en las mismas condiciones de igualdad que la escolarización del alumnado español. Para ello, se dictarán ins-trucciones expresas para evitar cualquier actuación que discrimine o limite la escolarización del alumnado extranjero.

### **Medidas**

- 1.1. *Divulgación, entre las familias y colectivos de inmigrantes, de los aspectos básicos del proceso de escolarización y organización del sistema educativo en Andalucía y de las convocatorias de becas y ayudas a estudio.*

Es necesario que la población inmigrante esté informada de la organización del Sistema Educativo y de cómo se realiza el proceso de escolarización:

documentación necesaria, plazos de inscripción y matriculación. Para ello, la Consejería de Educación y Ciencia publicará folletos divulgativos, en español y en los diferentes idiomas de las personas inmigradas, de forma que puedan acceder fácilmente a la información. En esta medida, podrán colaborar las Asociaciones de Madres y Padres de alumnos, los servicios de orientación e información de la administración educativa y de los ayuntamientos y las Asociaciones sin ánimo de lucro, entre otros.

*1.2. Campañas de sensibilización entre la población inmigrante para la escolarización de las niñas y niños en la Etapa de Educación Infantil.*

Dada la importancia de la atención educativa en los primeros años, se realizarán campañas de sensibilización entre las familias inmigrantes para que soliciten la escolarización en el segundo ciclo de Educación Infantil, sobre todo del alumnado perteneciente a familias desfavorecidas, haciendo especial hincapié en la escolarización de las niñas, con objeto de compensar determinadas carencias para que este alumnado pueda acceder en igualdad de condiciones a la enseñanza obligatoria.

*1.3. Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante.*

El alumnado inmigrante, sobre todo el de incorporación tardía al sistema escolar (hecho que se ha incrementado bastante en los últimos años por el desarrollo de la reagrupación familiar), suele tener dificultades para seguir con normalidad el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta situación puede tener incidencias educativas cuando hay en el aula o en el ciclo un número significativo de alumnos y alumnas. Por ello, se dotará a los centros que escolaricen a un número significativo de alumnado inmigrante que requiera medidas de compensación educativa para su integración en el sistema educativo, de profesorado de apoyo para que este alumnado pueda superar las dificultades de partida y acceder a la educación en las mismas condiciones que sus compañeros. Igualmente, estos centros se considerarán prioritarios para la implantación de las medidas relativas a la mejora de las plantillas de los centros, contenidas en el "Acuerdo por la Educación" (Cupo 13-23-33).

*1.4. Acceso a los servicios complementarios.*

Para favorecer el acceso a la escolarización obligatoria del alumnado perteneciente a minorías étnicas y culturales proveniente de núcleos de población aislados y cuyas familias se encuentren en situación económica desfavorecida, la Consejería de Educación y Ciencia facilitará los servicios complementarios de comedor, transporte y, en su caso, residencia, conforme a las condiciones que en las convocatorias anuales de ayudas para estos servicios se establezcan.

El comedor escolar puede ser un espacio privilegiado para conocer los aspectos culturales relacionados con las distintas formas de selección y preparación de los alimentos, así como para analizar los esquemas previos de niños y niñas sobre la división de los roles e intentar la no reproducción de la división de funciones según modelos estereotipados. A través de las tareas que implica el acto de la comida, el alumnado puede adquirir habilidades para satisfacer de forma autónoma las necesidades personales y las necesidades de las personas con las que se convive y entender que es una responsabilidad tanto de las alumnas como de los

alumnos.

*1.5. Acceso a plazas en las Residencias Escolares para que el alumnado inmigrante pueda continuar sus estudios después de cursar las enseñanzas obligatorias.*

Es deseable que el alumnado inmigrante continúe sus estudios de Bachillerato o de Formación Profesional, después de acabar la enseñanza obligatoria, para que esté capacitado para acceder al mundo laboral cualificado. Por ello, se le facilitará, en el caso de que sea necesario, plazas en las Residencias Escolares de la Consejería de Educación y Ciencia, en las mismas condiciones que las establecidas con carácter general para todo el alumnado en la correspondiente convocatoria pública.

Dado que, en la cultura de la mayor parte de las familias inmigrantes, no se potencia que las adolescentes accedan a estudios postobligatorios, la Consejería de Educación y Ciencia considera necesario ofertar, de manera específica para las alumnas, plazas en estas residencias.

*1.6. Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares del centro.*

Es necesario que el alumnado inmigrante participe en las actividades extraescolares culturales y deportivas que organicen los centros docentes para que puedan tener la oportunidad de realizarse personalmente y de participar en distintos ámbitos de la vida social. En este sentido, se apoyarán los proyectos e iniciativas de los centros que expresamente incluyan la participación del alumnado inmigrante, presentadas al amparo de las convocatorias para la realización de actividades extraescolares que las Delegaciones Provinciales harán públicas para cada curso escolar.

*1.7. Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para establecer la figura mediadora intercultural.*

La Consejería de Educación y Ciencia, *en colaboración con la Consejería de Asuntos Sociales*, formalizará convenios de colaboración con asociaciones sin ánimo de lucro y organizaciones no gubernamentales, para desarrollar actividades de compensación educativa con el alumnado y las familias, contando con la colaboración de un mediador o mediadora intercultural, cuando se considere necesario, que favorezca el acercamiento del alumnado y su familia a la institución escolar y a los servicios y ayudas de que dispone el Sistema Educativo.

## SEGUNDO OBJETIVO

**Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.**

Facilitar la educación intercultural implica, por parte de los centros, una revisión del Proyecto Educativo que se está llevando a cabo, ya que la educación intercultural afecta a toda la comunidad educativa. Se trata de tomar conciencia del estado de la cuestión en el centro, tanto en un sentido cuantitativo (número y proporción de la composición multicultural) cuanto en una perspectiva cualitativa (percepción,

valoración, tipo de relaciones que se producen).

La educación intercultural debe impregnar todos y cada uno de los elementos del Proyecto de Centro reconociendo la riqueza que supone la diversidad cultural. Un Proyecto de Centro tiene que estar asentado en el principio de la diferencia como enriquecimiento para todos y en la consideración de la interculturalidad como un proceso de comunicación e intercambio.

El Proyecto Curricular de Centro debe reflejar un currículo integrador, que recoja la experiencia y las necesidades no sólo de los alumnos de las diferentes culturas sino, también, y en la misma medida la experiencia y necesidades de las alumnas y que incluya la contribución histórica de las mujeres, tanto de la cultura mayoritaria, como de las minoritarias, al desarrollo económico, social y cultural de la humanidad. Desde el proyecto curricular se pretende desarrollar una competencia en los alumnos y alumnas que posibilite entender el mundo desde diferentes lecturas culturales, reflexionar crítica-mente sobre la propia cultura y la de los demás y generar una actitud y vivencia positiva, comprometida, enriquecedora de las relaciones entre las culturas

Dentro del Proyecto Curricular tiene especial relevancia el Plan de Orientación y Acción Tutorial ya que es el instrumento que va a permitir a los equipos docentes incluir los programas de acogida y las actuaciones específicas para favorecer el proceso de integración del alumnado perteneciente a minorías étnicas, así como las medidas que contribuyan a evitar las actitudes de rechazo, intolerancia o discriminación. Los tutores y tutoras son las personas indicadas para prestar especial atención al control del absentismo escolar, sobre todo en las niñas, ya que las familias tienden más a enviar al centro educativo a los niños que a las niñas. Es importante, dada la cultura de origen de la mayoría de las familias inmigrantes, potenciar de manera especial que las alumnas participen de forma activa, tanto en las actividades del aula, como en las actividades generales del centro, desde la toma de conciencia de la igualdad de derechos y oportunidades respecto a los alumnos.

Uno de los objetivos de la acción tutorial es proporcionar al alumnado y a sus familias una información y orientación escolar sin las limitaciones que imponen las expectativas de sexo/género y presentar las profesiones y carreras rompiendo los estereotipos con la colaboración de hombres y mujeres que no siguen los modelos tradicionales.

El Reglamento de Organización y Funcionamiento es el instrumento que recoge medidas concretas para la consecución del clima idóneo de convivencia que garantice el respeto y la tolerancia a las minorías, evitando, además, mensajes que puedan inducir a las alumnas y alumnos a adaptarse a los estereotipos de género. También se deben incorporar en él medidas para que en las publicaciones escolares y material didáctico, en los tabloneros de anuncios y en los carteles estén reflejados de manera equilibrada, tanto en los textos como en las imágenes, las diferentes etnias, sexos, religiones, sin estereotipos de género y sin prejuicios ni discriminación hacia las diferentes culturas.

Un Proyecto de Centro Intercultural se concreta en el marco del aula, en primer lugar creando un marco de aprendizaje que se apoye en los referentes culturales que aportan las alumnas y los alumnos. Sólo así se puede evitar que el alumnado genere una yuxtaposición de términos y de códigos, aquellos que se utilizan para afrontar los problemas de la vida cotidiana y los que se utilizan para resolver los trabajos en el ámbito escolar.

En segundo lugar, y simultáneamente, estimulando que los distintos referentes culturales confluyan e interactúen. Es necesario un marco de relaciones donde sea verdadera la comunicación y la interacción, donde sea posible la expresión espontánea de la propia identidad cultural, donde esta expresión se legitime, se valore y se analice críticamente, donde se ponderen los valores ideológicos que influyen en la percepción de las culturas, donde en definitiva sea posible construir la propia identidad cultural de manera enriquecedora, adquiriendo al mismo tiempo competencia para tener conciencia de los esquemas culturales que se tienen alrededor.

### **Medidas**

#### *2.1. Formación y asesoramiento específico al profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes.*

El profesorado de los centros que atiende alumnado perteneciente a minorías étnicas debe recibir una formación específica que le facilite la elaboración de proyectos de Centro interculturales y el conocimiento y comprensión de las pautas y referentes culturales tanto de las alumnas como de los alumnos que reciben.

Para ello se incluirán en el Programa bianual 2000-01 de formación del profesorado todas las acciones formativas necesarias para atender a dicho colectivo de profesores y profesoras. Así mismo, se considera oportuno que los centros aludidos desarrollen su propio plan de formación en centro para ajustarse mejor a sus necesidades. Para ello, los Centros de Profesorado pondrán a su disposición los recursos necesarios.

#### *2.2. Publicación de materiales de apoyo y asesoramiento para los centros y el profesorado.*

La Consejería de Educación y Ciencia elaborará y publicará materiales curriculares de educación intercultural que sirvan de apoyo y asesoramiento al profesorado que atiende educativamente a alumnado perteneciente a minorías étnicas.

### **TERCER OBJETIVO**

#### **Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.**

Una de las prioridades de este colectivo es la necesidad del aprendizaje de la lengua española lo más rápidamente posible, con objeto de poder integrarse en el ámbito escolar y social y poder acceder al aprendizaje escolar.

En la adquisición de la lengua de acogida hay que tener presente que aprender un lenguaje es aprender un mundo de significados culturales vinculados a un conjunto de significantes, y con tales significados, los modos en que las personas de su entorno entienden e interpretan la realidad. El lenguaje contribuye así a construir una representación del mundo socialmente compartido y comunicable en el entorno sociocultural.

En este sentido, resulta necesario tener en cuenta algunos aspectos concretos, como el papel de la ideología sexo/género en la construcción y uso de la lengua y sus implicaciones sociales; el lenguaje no sexista como instrumento para el cambio de actitudes, valores y normas; el sexismo en los sistemas de comunicación verbal y no verbal. Estos aspectos potenciarán el uso no discriminatorio del lenguaje.

## **Medidas**

### *3.1. Creación de aulas temporales de adaptación lingüística.*

Una de las dificultades iniciales del alumnado inmigrante para su integración en el sistema educativo es el desconocimiento del idioma y de las pautas de comportamiento e interrelación existentes en los centros escolares, bastante alejados en sus formas de organización y funcionamiento de los referentes culturales propios de este alumnado. Por este motivo, parece aconsejable, en determinados casos, un periodo de adaptación y acogida centrado en el aprendizaje del español y de las pautas de conducta propias de la institución escolar. Para ello se crearán aulas temporales de adaptación lingüística con objeto de facilitar la incorporación al sistema educativo en los momentos iniciales, incrementando el número de estas aulas ya existente.

Estas aulas deben tener unas características básicas que no conviene perder de vista. En primer lugar, el paso del alumnado inmigrante por ellas será **transitorio**, limitándose al tiempo estrictamente necesario para un desenvolvimiento mínimo en lenguaje oral en español, así como para interpretar adecuadamente la vida del colegio y el entorno en el que va a vivir: horarios, funcionamiento de diferentes servicios de centros como comedor escolar, actividades extraescolares, etc. Otro aspecto básico de esta experiencia consiste en la **coordinación** con el colegio en el que el alumno o alumna ya esté matriculado antes de pasar temporalmente a esta aula. Dicha coordinación es necesaria a la llegada al aula, durante y después para orientar al que va a ser su tutor o tutora y Equipo Docente. También se distinguen estas aulas por la **heterogeneidad** del alumna-do en edades, sexo, país de procedencia, etc. y por la **individualización** de la enseñanza que en ellas se imparte, basada en las características de cada alumna y alumno. Una última característica consiste en la estrecha **colaboración** con la familia que en todo momento se trata de asegurar.

### *3.2. Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado.*

Es deseable que en el apoyo del aprendizaje de la lengua intervenga personal cualificado que provenga del colectivo de inmigrantes o que conozca la lengua propia del alumnado para que pueda haber un reconocimiento de aquello que el escolar lleva a la escuela. Pero además esta figura garantiza el contacto social y comunicativo entre el profesorado y el alumnado. Esta persona, como el resto del profesorado, siempre utilizará la lengua castellana, pero podrá entender al alumnado cuando éste utilice su propia lengua.

En este sentido, la Consejería de Educación y Ciencia como complemento a la medida señalada en el punto anterior, o en aquellos centros donde el número de alumnado inmigrante sea reducido, formalizará convenios con aquellas entidades y

asociaciones sin ánimo de lucro que puedan facilitar personas bilingües que ayuden al alumnado inmigrante en el proceso de integración y aprendizaje de la lengua española.

#### CUARTO OBJETIVO

##### **Facilitar el aprendizaje de la lengua materna para que el alumnado no pierda su cultura de origen.**

La Consejería de Educación y Ciencia es consciente de la necesidad de impulsar acciones encaminadas a favorecer al aprendizaje de la lengua materna del alumnado inmigrante, con objeto de que pueda adquirir una mayor conciencia lingüística y acceder a una mejor comprensión de las pautas de su extracción sociocultural de origen. Por otra parte entre el dominio de la lengua propia y el aprendizaje de una segunda lengua existe una unidad, de forma que un buen aprendizaje de la lengua propia y su valoración por el otro conlleva una mejor disposición y habilidades para el aprendizaje de la nueva lengua.

Por eso es importante, que en el caso del alumnado inmigrante, el profesorado se esfuerce en transcribir aprender y utilizar adecuadamente sus nombres, formas de saludar etc. Es decir, que cada alumno y alumna se sienta apreciado y valorado en aquello que es suyo y aporta a la comunidad.

##### **Medidas**

##### *4.1. Apoyo a programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas.*

Se realizarán convenios con entidades que ofrezcan estos aprendizajes y que puedan desarrollarlos dentro del marco escolar, aunque fuera del horario lectivo.

##### *4.2. Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante.*

Los materiales didácticos son un recurso importante para que el profesorado pueda llevar a cabo su quehacer educativo. En este sentido, es necesario elaborar materiales específicos para la enseñanza de la lengua materna del alumnado y hacerlos llegar a los centros para facilitar este proceso de enseñanza .

##### *4.3. Gestión ante los países de origen para que faciliten profesorado para que el alumnado hijo de inmigrante tengan un buen dominio de su lengua materna y para que el resto del alumnado del centro tenga opción de aprenderlas.*

El respeto y la valoración y la enseñanza de la propia lengua son elementos decisivos para que la inmigración se incorpore a la lengua de la escuela. Cuando esta enseñanza se realiza por profesorado del país de origen se introduce un elemento de calidad. Por ello la Consejería de Educación y Ciencia, en el marco de los convenios de cooperación con las autoridades de los países de origen que puedan formalizarse, favorecerá la presencia en los centros docentes de profesorado facilitado por las autoridades correspondientes.

## QUINTO OBJETIVO

**Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio.**

La integración de toda la población en los ámbitos escolar y extraescolar tiene que basarse en el derecho de todos a vivir en una sociedad que no fragmente entre inmigrantes y autóctonos, sino hacia una sociedad formada por ciudadanas y ciudadanos con los mismos derechos y con capacidad para reconocerse en los universales, de forma que la diversidad de orígenes, de capacidades y de características sociales y culturales sea reconocida como un elemento común de toda la población.

### **Medidas**

*5.1. Apoyo a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva intercultural que impliquen a todos los sectores del barrio en el que se encuentra el centro.*

Los centros educativos son un lugar idóneo para analizar de forma objetiva y responsable los fenómenos migratorios y para potenciar la empatía social y cultural hacia los otros desde la creencia de que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos.

*5.2. Impulso de la participación de Madres y Padres del alumnado inmigrante en los centros docentes.*

La Consejería de Educación y Ciencia potenciará que los centros educativos, situados en zonas donde la presencia de esta población es significativa, fomenten la participación de las madres y padres perteneciente a estas minorías en las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y en la vida del centro, organizando campañas informativas, jornadas interculturales y actividades culturales diversas. En este sentido, la Consejería *convocará* ayudas para financiar actividades de federaciones y confederaciones de asociaciones de padres y madres de alumnos, con el objetivo de promover su participación, apoyar su formación, propiciar un mejor conocimiento del sistema educativo y potenciar su implicación para favorecer la convivencia en los centros.

*5.3. Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las Asociaciones de Alumnos y Alumnas.*

Para facilitar el proceso de integración en el centro, es importante potenciar que el alumnado inmigrante participe en las organizaciones estudiantiles, de tal forma, que se sienta informado y asesorado y pueda participar en la vida del centro en un plano de igualdad. La Consejería de Educación y Ciencia convocará anualmente ayudas para financiar actividades de las organizaciones estudiantiles andaluzas. En dichas convocatorias se apoyarán los proyectos que expresamente contemplen la participación del alumnado inmigrante en las asociaciones de alumnos y alumnas.

## SEXTO OBJETIVO



**Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral de los alumnos y alumnas inmigrantes adultos, interviniendo de forma especial sobre los padres y madres cuyas hijas e hijos estén escolarizados en la educación básica.**

### **Medidas**

#### *6.1. Integración de la población inmigrante en la formación básica de Adultos.*

La Consejería de Educación y Ciencia favorecerá la inscripción en los centros de Educación de las Personas Adultas de la población inmigrante para que tenga acceso a los niveles de formación básica de adultos. En particular, se realizarán campañas informativas para que las mujeres inmigrantes se interesen en acceder a esta formación, dada su importancia para una efectiva integración social y laboral.

#### *6.2. Desarrollo de planes educativos en los Centros de Adultos dirigidos a la población inmigrante.*

La Consejería de Educación y Ciencia considera necesario favorecer el desarrollo de programas educativos destinados al intercambio cultural y planes de animación sociocultural que faciliten un mejor conocimiento de las diversas culturas. En este sentido, se desarrollarán planes educativos al amparo del artículo 4º de la Ley 3/1990, para la Educación de Adultos en Andalucía, dirigidos a mejorar la convivencia, el conocimiento y el respeto de la diversidad cultural.

#### *6.3. Formación específica del profesorado de Educación de las Personas Adultas que trabaje con población inmigrante.*

La necesidad de conocer los valores de las otras culturas y desarrollar una actitud favorable en este sentido, es básico para trabajar con personas inmigrantes adultas. El valor, el momento, el lugar, la amplitud de lo que hay que guardar en secreto, los temas que pueden ser motivo de conversación y los que no, son aspectos vivenciales muy específicos de cada cultura.

El valor y la importancia del espacio, de su ordenamiento, de su funcionalidad son diferentes en cada cultura. Incluso la distancia óptima para establecer un diálogo interpersonal. También el concepto del tiempo, la forma de medirlo, el valor de la puntualidad, o su aprovechamiento son diferentes.

Si cada cultura organiza su tiempo en función de sus necesidades, de sus ritos, su religión, es importante que el profesorado conozca estos datos y actúe en consecuencia. En este sentido, se pueden hacer adaptaciones específicas del horario escolar para que el alumnado musulmán que lo desee pueda practicar el ayuno durante el mes del Ramadán

El profesorado necesita tener el máximo de información respecto a la cultura de su alumnado, tanto en los aspectos que concierne a los hombres, como en los que concierne a las mujeres, ya que éstas se encuentran en situación de desigualdad y, en muchos casos, en situación de negación de los derechos básicos, para poder desarrollar y facilitar al máximo su capacidad para escoger, a la vista de las

posibilidades existentes, su itinerario de desarrollo personal, formativo, laboral y social.

Para ello se incluirán en los Programas de Formación del Profesorado acciones formativas que atiendan las necesidades de formación en este ámbito. Así mismo, se favorecerá que estos centros, con el apoyo del Centro de Profesorado que corresponda, desarrollen su propio plan de formación en centro para ajustarse mejor a sus necesidades.

*6.4. Establecimientos de convenios con asociaciones, organizaciones o instituciones que trabajen con población inmigrante.*

El trabajo conjunto entre la Consejería de Educación y las asociaciones sin ánimo de lucro que trabajan con la población inmigrante va a suponer favorecer el intercambio de experiencias, así como el intercambio de materiales que favorezcan una mejor formación, tanto en el aprendizaje de la lengua, como de las vías de participación social. Este trabajo conjunto permitirá poner a disposición del alumnado inmigrante las herramientas básicas que le permitan comprender y analizar el conjunto de situaciones y procesos en que está implicado en su nuevo entorno cultural.

*6.5. Promoción de la participación de las personas inmigrantes adultas en asociaciones de alumnos y alumnas, de vecinos, culturales etc.*

Es necesario que la población inmigrante, como ciudadanos y ciudadanas, se sienta miembro de los colectivos sociales para facilitarle una mayor integración. La educación de las personas inmigrantes adultas ha de ser una educación comprometida con los proyectos de la comunidad y por ello se le debe facilitar los recursos necesarios para el análisis y participación de las diversas formas de organización y participación social. Con esta finalidad, desde los Centros de Educación de Adultos se divulgará entre la población inmigrante la existencia y características de las asociaciones de diferente tipo que operen en el entorno y fomentarán la participación de la población inmigrante en las mismas.

*6.6. Impulsar Planes de Acción Comunitaria que permitan el desarrollo de acciones de integración social.*

La Consejería de Educación seguirá potenciando acuerdos con los Ayuntamientos para desarrollar programas comunitarios de integración social de las personas inmigrantes adultas.

## SÉPTIMO OBJETIVO

### **Impulsar Planes de Integración Social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de las distintas administraciones.**

La propuesta de una sociedad intercultural no se reduce al ámbito educativo y menos, todavía, a la institución escolar. La estructura de las relaciones entre mayorías y minorías sociales está atravesada por otros ejes como la dinámica socioeconómica, las políticas estatales de inmigración, ciudadanía y pluralismo

cultural, así como las actitudes y comportamientos de la población autóctona y las estrategias de los propios colectivos de inmigrantes en cuanto actores sociales. La propuesta de la interculturalidad representa un reto para todas las instituciones sociales y para todas las administraciones públicas. Por tanto, la labor del centro educativo tiene que verse reforzada por actuaciones en el ámbito sociocomunitario de otras instituciones y administraciones.

#### **6.- SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PLAN PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO INMIGRANTE**

Se establecerá una comisión de seguimiento integrada por representantes de las diferentes Direcciones Generales de la Consejería de Educación y Ciencia y cuya presidencia ostentará el Director General de Orientación Educativa y Solidaridad o persona en quien delegue.

Asimismo se establecerá una Comisión Técnica compuesta por la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad y por el Coordinador o Coordinadora Provincial del Área de Compensación Educativa y por el Inspector o Inspectora del Área de Atención a la Diversidad de cada una de las Delegaciones Provinciales. La Consejería de Educación y Ciencia establecerá un procedimiento para la evaluación de las medidas y actuaciones del Plan. Esta evaluación se realizará en colaboración con los centros implicados.

## **ANEXO 7.5.-**

### **Trascripción del grupo de discusión**

Agentes comunitarios: referentes para la integración social y cultural



## **Grupo de Discusión.**

### **Escuela, familia y agentes comunitarios.**

#### **Personas participantes:**

1. Elpidio Anthony, nacido en Francia con Ascendencia de Togo, es Mediador Intercultural de la Federación Andalucía Acoge.
2. Mohamed Tassi, nacido en Marruecos, es doctorando en Biología en la Universidad de Granada y voluntario en la ONG Granada Acoge
3. Gloria Riasco, nacida en Colombia, es orientadora laboral y empleada en servicios sociales de ONG,s.
4. Elena Catrinescu, nacida en Iasi (Rumanía), es doctoranda en filología inglesa en la Universidad de Granada.
5. Sonia Sahlí, nacida en Francia con ascendencia argelina, es coordinadora de mujeres en la asociación gitana "Anaquerando".
6. Rosario Maya, nacida en Motril (Granada), es diplomada en Magisterio y referente sociocultural gitana.
7. Christian A. Sánchez, nacido en Granada, es Licenciado en Psicopedagogía. Doctorando en Educación Intercultural en la Universidad de Granada. Que actuará como moderador.

**8 de Mayo de 2006. Facultad de Ciencias de la Educación.**

**Duración 19:30 a 21:55horas**

A. Cómo personal colaborador en la investigación desarrollada:

**1.- Proceso de recogida de información ¿Qué te ha llamado la atención? ¿Por qué?**

SONIA.-

De primeras, lo que me viene a la cabeza, han sido los problemas con los datos que teníamos. Esto es lo que más me ha llamado la atención: poca coherencia entre el nombre del niño, su centro (esto si funcionaba) y luego, la dirección y número de teléfono no eran correctos.

ELENA.-

Por mi parte, me llamó la atención que llegaba allí y tenía que dar todas las explicaciones y la verdad, para ser sincera muchas veces no sabía que contestar a los padres. Por su parte, eh..., ellos me preguntaban, ¿Y eso que tiene que ver con el colegio de nuestros hijos?

ROSARIO.-

Lo que más me ha llamado la atención ha sido lo que ha dicho Sonia, lo de que el centro no sabe bien el número de teléfono del niño y la dirección. Hay muchas confusiones y como los centros estos son más marginales pues, la dirección no está bien organizada, es lo que más me ha llamado la atención.

CHRISTIAN.-

Parecer ser cierto que hay incoherencias entre las direcciones y teléfonos del centro y las reales de las familias, pero ¿Por qué creéis que ocurre esto?

ROSARIO.-

Yo creo que es por los medios económicos, oh... porque se les presta menos atención a estos centros en barrios marginales, oh ¡yo que sé!...porque los profesores pues van y la dirección no se molesta, van a hacer su papel "fácil" de profesor o de director ya está, deberían implicarse más en estos casos.

CHRISTIAN.-

¿Creéis que la mayor parte de responsabilidad de que pase esto es del profesorado?

ROSARIO.-

Yo creo que es más una cuestión del equipo directivo del centro

ELPIDIO.-

Yo coincido con la compañera, pero lo que a mí me llamó la atención sobre todo, fue la desconfianza que hay entre los padres, yo no he visto muchos padres, pero siempre te preguntan un montón de cosas para averiguar que tú no eres ningún “pasajero clandestino”, para averiguar que efectivamente eres quién dices que eres, alguien que viene de parte del centro y que eres legal y con buenas intenciones. Entonces eso es lo que me ha llamado la atención.

GLORIA.-

Yo coincido con Sonia, Elena y Rosario, pero, el porque se da esta incoherencia entre datos del centro y los datos de la familia, lo achaco a los dos, a las madres y a los centros educativos, es como un enlace, tanto de familia como del colegio. Si yo como madre de la niña me cambio de casa, yo informo al colegio: pues mire he cambiado de casa, yo por el bien de mi hija y por el bien de todos, se puede decir.

Entonces yo ahí, implico un poco, tanto al colegio que no se preocupa mucho por estar actualizando las direcciones y los teléfonos de las madres, como a las madres, porque en un momento dado... colocamos al niño el primer año y como él sigue ahí todo el tiempo (por decir algo, la primaria), pues ya nos mudamos por toda Granada pero como el colegio no nos pide más, pues nosotros no decimos nada... entonces para mi es un fallo tanto de una parte como de la otra.

MOHAMED.-

Estoy muy de acuerdo con lo se ha dicho aquí hasta ahora, y me gustaría añadir algunas causas de porqué no existe esa relación de comunicación entre centro y familias. Primero porque muchas veces no hay consideración hacia estas familias, son gente que no hablan bien el español, y que viven en condiciones precarias en las que tienen que cambiar de vivienda, de dirección, de teléfono (si lo tienen, porque a veces el teléfono es de un vecino antiguo o de un amigo o familiar), entonces, me pregunto, ... ¿cómo lo hacen?, ¿cómo transmiten al centro sus cambios? ¿Cómo



entienden que hay que trasmitirlo? Hay una falta de comunicación....Creo que realmente falta algo entre la escuela y las familias.

CHRISTIAN.-

¿Alguien quiere apuntar algo más...?

GLORIA.-

Sí, yo con respecto a medios de precariedad, aunque los haya, vuelvo a lo mismo, creo que como padres tenemos la obligación de informar al centro de los cambios de número de teléfono como de dirección, porque en un momento le pasa al niño, algo dentro del colegio, ¿y es que no hay manera de contactar con la madre? Entonces, para mi punto de vista, creo que no cuesta nada, en un folio del cuaderno del niño, escribir el teléfono y que el niño le diga a la profesora,..... ¿no? Pienso yo, estoy de acuerdo con Mohamed, pero también le discuto un poco, por más precaria que sea la situación, la información hay que darla. Porque si al niño le pasa algo, no hay manera.

CHRISTIAN.-

Para mí, el asunto no es fácil, ha de ser un equilibrio entre madres, padres, familias y escuela. Dentro de la escuela también hay una organización que muchas veces no favorece el intercambio de comunicación. De tal manera que yo me he encontrado profesores, que a pie de aula si saben el teléfono de su alumno, porque lo tiene apuntado a los mejor en su cuaderno como ha dicho Gloria, pero, de ahí a hasta el listado general (oficial de teléfonos), en poder de la secretaria o la dirección, existe una notable diferencia, porque esos, no se actualizan regularmente, se hace una vez al año como mucho o a veces, sólo se hace una alta de datos cuando el alumno entra en el centro con seis años, y no se actualizan en todo su período de escolarización.

**¿Cuál ha sido la predisposición de las familias a participar en la investigación?**

MOHAMED.-

Pues..., en un principio, en este apartado, se me viene a la mente lo que ha dicho Elpidio antes, había una predisposición de mucho recelo porque son gente inmigrante, dicen la investigación es para un estudio de inmigrantes, para saber información de nosotros, seguramente es para un próximo proyecto de la Unión Europea “contra” inmigrantes o que pueda ser malo de algún modo, simplemente que nos están estudiando como conejillos de indias.

Otro punto, también por ese recelo, es por vernos a nosotros también extranjeros o inmigrantes. A veces, somos su primera noticia del estudio porque no les han llegado noticias por otros medios, seguro que se preguntaban, ¿Este marroquí por qué me llama, que quiere? Igual quiere sacar algo o aprovecharse de algún modo.

GLORIA.-

Totalmente de acuerdo con Mohamed, me ocurre exactamente lo mismo. Otras pregunta que se plantean las familias son ¿Por qué a los niños españoles no le hacen esto? ¿Esto es para todos o solo para los inmigrantes? Entonces... a partir de ahí ya lo que hacen es meterse un poco en su terreno para que tú aflojes y según dónde tú aflojes, pues ellos, se predisponen a leer, algunos con muy buena voluntad y otros, requieren tu ayuda, te dicen: tú explicas y yo te contesto.

CHRISTIAN.-

¿Son las familias en general reacias, cerradas a participar?

GLORIA.-

Sí, muy desconfiados sobretodo al inicio, pero bueno, cuando comprueban que realmente vienes de parte del centro y que tu interés es ayudar, comienzan a colaborar, y se entregan a puertas abiertas, excepto en el los casos que ya comenté antes, familias que te esperaban con dos piedras en las manos, con una predisposición baja a participar, que enseguida dicen que si a los españoles también les hacen las preguntas porque a mi niña, la profesora le dijo: como tú eres la extranjera a ti te damos esta carta de aviso...

Bueno y eso que estoy de acuerdo con Mohamed y que el recelo a la investigación es mucho, porque como se dice en el argot, te le estás metiendo en la cocina, pero cuando se abren y se relacionan, participan, llega un momento en que no son reacias e incluso parece que les gusta hablar a otra persona sudamericana como yo de la educación en España para sus hijos/as.

CHRISTIAN

De entre las familias de diferentes países latinoamericanos, ¿Has detectado algunas más reacias que otras?

GLORIA

Puedo decir que negados, más que reacios negados, exactamente las tres familias de Argentina que ha sido imposible entrevistarme con ellos después de varios intentos.

ELPIDIO

No hay gran cosa que añadir, la verdad. Sólo que en mi caso, por ejemplo, la verdad, creo que la reacción original, fue sobre todo por mi persona, por ejemplo, cuando entre en la tienda de una familia, ellos seguro se preguntaban ¿Qué venía hacer este negro con este acento muy raro, un acento que no es senegalés? , y no terminan de entender eso. Pero no hubo tampoco una oposición clara, cuando le explicas un poco de qué va la cosa, se dejan hacer, pero al principio no hay interés si quiera, lo hacen porque lo dices tu y se fían de ti, no conocen mucho más de la escuela.

CHRISTIAN

No solamente porque Elpidio tenga un acento raro o por el color de su piel, ha encontrado reacción de las familias. Yo también, desde mi perspectiva, aun siendo del mismo color de piel y les hable en español, me he sentido rechazado por la actitud de algunas familias. Ciertamente son familias desconfiadas ante cualquiera que va a su casa, pero casi siempre, es la primera impresión después superada por la confianza otorgada por la conversación sobre temas de interés para ambos, sus hijos y la educación.

ELPIDIO

Solamente decir, que aunque no entienden para que me acerco, ellos no tienen problemas para rellenar papeles, pero eso sí, quieren averiguar quién soy yo.

ROSARIO.-

Pues yo, un poco de los mismo, al principio son muy reacios, pero, yo no se porque cuando decía: soy Rosario Maya, Gitana como vosotros, pues, como que cambiaban. Se producía como un acercamiento, más como familia, como si se sintieran ellos más seguros sabiendo que yo era gitana y no era paya. Aún así, también ha habido otros que se han negado a participar, pero yo creo que es eso, que son familias que no se hacen cargo de la educación de sus hijos, entonces son temas que no interesan. Pero que otros también han sido súper simpáticos, cariñosos, de verdad, la gente de Castell se portó súper bien y... nada.

ELENA.-

Las familias estaban desconcertadas, había algunas que no entendían porque les tocó a ellos, había otro grupo que no entendieron porque al compañero de la clase le dieron una carta o le llamamos, y a ellos no. Unos querían, de cierta manera, ver cuál es su problema, por qué les habían seleccionado, y otros, cuál es su problema, por qué no les tocó. Otra cosa, la gente dice en general, más o menos esto, que nosotros venimos aquí y tenemos que demostrar que valemos, y a ellos, los españoles, o a los que trabajan con ellos (nosotros los referentes), siempre tenemos que acogerles bien y eso.... Pero para ellos, realmente, las preguntas siempre eran demasiado personales ¿no?, ellos no dicen que no contestan, además de por lo anterior, porque nos conocemos y nos llevamos bien, y les daba corte, pero no les gustó. No les gustó porque yo creo que las familias rumanas ven una barrera entre ellas y los demás, y que se vieron en algún modo, objeto de un experimento, es decir, mirados con lupa, es decir, ¿Qué quieren ellos saber de nosotros? ¿y por qué nos quieren estudiar? Y ¿cuál es la relación con la educación de sus hijos?

Es decir, os parece generalizado, que al principio, las familias, ante algo nuevo, extraño como es que la escuela, a través de vosotros, pretenda una entrevista con ellos, se extrañan y son un poco reacios, tienen un poco de miedo, pero después, van aceptando y admitiendo esos cauces de participación que les proponéis.

SONIA.-

Además de todo lo dicho, solamente quería apuntar con respecto a lo que yo he percibido, que las familias con más nivel educativo suelen tener menos predisposición a participar, tenían más desconfianza.

Por eso te quería preguntar Gloria, si los argentinos que tú tenías, ¿tenían un nivel educativo superior a los otros que ecuatorial y bolivianos?

GLORIA.-

Pues más que un nivel académico mayor, yo los sentía muy europeos. A mí me rastrilló muchísimo porque un señor ya de entrada tenía una prepotencia y una arrogancia que no podía con ella. Y... ¿vos de donde sos? Yo pensaba que vos eras cubana. Mire usted que no vine a contarle mi vida. Yo he venido a lo que venido, pero la verdad yo no sé que nivel de estudios tendrá, pero seguro que tenía una diplomatura en arrogancia.

SONIA.-

Solo fue una familia, entonces, no se puede generalizar que los argentinos son.....

GLORIA.-

De las otras, una me dejó plantada esperándola en Castell de Ferro, y otra, después de citarme en casa, no me abrió la puerta, y yo notaba que había alguien dentro observando por la mirilla de la puerta... Ya veras lo que he ganado con los argentinos.

SONIA.-

Bueno, tanto a mi como a Mohamed, con las familias que tenían estudios y sabían lo que era una investigación, pues eso, querían saber más, ¿para qué? ¿Y porqué ellos? ¿Cómo se había seleccionado a la gente? Y ¿Por qué había equivocaciones en los datos de los centros además de en los teléfonos, en las nacionalidades, pues había alumnado Sirio, Palestino o Pakistaní, que figuraban en los datos como familias marroquíes.

CHRISTIAN.-

Es decir, ¿además de existir errores e incoherencias en teléfonos y direcciones, había incoherencias y errores en las nacionalidades?

MOHAMED.-

Yo quería decir sobre la naturaleza del estudio, sobre las preguntas realizadas. Porque muchos padres se preguntaban si no sería mejor hacernos una entrevista en lugar de responder a estas cuestiones preestablecidas. Nosotros ya teníamos que

explicarle que eso era la metodología escogida por la gente que llevaba la investigación y que había que hacerlo así y entonces muchos decían querer participar en la segunda fase, dónde realmente tuvieran la oportunidad de hablar libremente acerca de la educación de sus hijos/as. Y no nada más ver sus valores interpersonales.

Otra cosa, se ha notado mucho la diferencia en la recepción y la atención telefónica de las familias cuando éstas han estado informadas de antemano de que iban a ser llamadas por nosotros, muchísimo.

CHRISTIAN.-

Bien, en un inicio, la estrategia de información llevada a cabo, fue la de avisar al centro para que éstos avisaran a los alumnos seleccionados de que se iba a contactar con las familias, y en uno de los centros se mantuvo una reunión de padres general para informarles. Visto que no tuvo el éxito esperado, una segunda estrategia implantada fue la de entregar en mano una carta al alumno dónde se le explicaba el estudio, el referente de contacto y el visto bueno del centro educativo.

SONIA.-

Sí, en la primera fase las personas no sabían nada, creo que el centro o el alumnado no transmitieron la información, porque no sabían nada, ni siquiera quienes éramos y en qué consistía el estudio.

CHRISTIAN.-

Entonces, ¿Creéis que causa mucha extrañeza en las familias que alguien de la escuela lo llame por teléfono por la tarde o un fin de semana y le proponga una visita en su domicilio.

TODOS.-

Sí.

**Dificultades encontradas. ¿Cómo las has superado? ¿Crees que se hubieran podido prevenir? ¿Cómo?**

ELPIDIO.-

Cuando llegaba a las casa de la familias, la dificultad es encontrar a los padres directamente, sobre todo por sus horarios laborales, eso es clarísimo, a cualquier hora, por la mañana, por la tarde,... siempre ha sido difícil pillar al padre o a la madre. He tenido a veces que pasar por intermediarios (familiares y amigos), lo que no garantiza que el mensaje pase correctamente. Esa ha sido la dificultad.

ROSARIO.-

Yo igual que Elpidio, la dificultad es el ritmo de vida de las familias gitanas. Las familias dicen que no pueden atenderte, por ejemplo la última mujer a la que llamé me citó en su casa después de varios días posponiendo el encuentro, y cuando me presento en su casa, no hay nadie, me he dado el viaje en balde.

CHRISTIAN.-

¿Ha habido algún desplante más en algún caso?.

TODOS.-

Sí.

CHRISTIAN.-

Y alguna familia, ¿Ha tenido dificultad por hacerlo en la casa, en el colegio, o en hacerlo en una cafetería? ¿Habéis tenido dificultad con el idioma, por ejemplo?

ELPIDIO.-

Sí, sí que es difícil, porque yo no hablaba lengua de ningunos. En el caso de la familia senegalesa pensaba que iba a ser más fácil por medio del francés, pero no lo ha sido, las familias no hablaban francés y el español ha servido para entendernos a groso modo, pero para explicar el propósito de la investigación, los ítems, y explicar quien soy, explicar eso ha sido muy, muy difícil. En el caso de la familia japonesa, la lengua ha sido una barrera, sin embargo la familia coreana y la china, si conocían bastante bien el español.

ELENA.-

Aparte de las llamadas que hice, he hecho un llamamiento en la iglesia de Castell de Ferro al grupo de rumanos porque las direcciones no eran esas. Y cuando algunos no pertenecían a la comunidad ortodoxa, hemos tenido que hablar con personas para que nos conduzcan o dijeran la dirección, es decir, ha habido mucho trabajo de terreno.

MOHAMED.-

El problema es que la gente no quiere que vayas a su casa, para ellos su casa es terreno suyo para que tú te metas. Y con estas familias he quedado en el centro y en su trabajo. Para prevenir, quizás, habría sido interesante llamar a los padres al centro un buen día para una reunión, sabes, quizás habría sido un ahorro de tiempo y los padres se lo hubiesen tomado bastante bien porque habrían venido al centro.

SONIA.-

Yo estoy de acuerdo, además porque la mayor dificultad que yo he encontrado ha sido yo misma, me he sentido muchas veces como una comercial que va de casa en casa, y entonces... muchas veces me he sentido muy mal porque tenían toda la casa arreglada, habían comprado pasteles, habían preparado té, y entonces a lo mejor a vosotros os viene mejor hacerlo en las casas por distintas razones, pero yo creo que es un poco agresivo como comportamiento. Si viene a casa la profesora de tu niño que ya has visto muchas veces y ya has tenido reuniones con ella, vale, pero que venga un extranjero que sale de ninguna parte y además te preguntarte cosas muy personales en tu propia casa, es muy distinto.

GLORIA.-

Unas dificultades que encontré fue con respecto a los cuestionarios, siempre me decían que el motivo por el cual yo estaba allí, no era sólo por las preguntas del cuestionario. Me costó mucho explicarles entrar en recogida de información con el SIV...Lo que decía al comienzo, tuve que soltar un poco de mí y hacerlo todo un poco más ameno, un poco más llevadero para que al final acabaran participando. Pero yo veía eso, que más de una familia me decía que las cuestiones no tenían nada que ver con que usted me está contando, y yo le decía, bueno es que al final habrá unos tópicos a discutir, que realmente pretendemos sean los mismos en casa y en colegio, son los enlaces que vamos hacer pero empezamos por la familia.



ELENA.-

Si tuviera que resumir de alguna forma sería que, la actitud de las personas que contestaron fue: vale, lo hago porque soy una persona civilizada para que vean que los rumanos no somos... pero que sepas que me has hecho daño o algo así, ¿no?,

CHRISTIAN.-

...piensan,...que sepas que no me gusta

ELENA

Sí, sí, eso.

CHRISTIAN

En mi caso, las familias, en general, han sido reacias a participar al inicio. Creo que no están acostumbradas a que la escuela se interese en ellas más allá de los muros del edificio educativo. Y eso es algo positivo, que la escuela se interese por conocer a las familias, aunque sea a través de mediadores o referentes como nosotros, siempre es bueno este interés y que se dé a conocer. También es verdad que comprendo que las familias, al principio lo sean, por la falta de costumbre, sobretodo si no te conocen, en esta sociedad es muy lógico que piensen al inicio que les vas a vender algo, que sospechen de tus intenciones, Pero llegado el momento, después de las dudas iniciales, a mi me ha pasado con todas las familias, que al final he terminado mucho más allá de mi misión como investigador que va a pasar un inventario de valores. Hablando acerca de sus hijos y de lo que ellos piensan que debe ser la educación de sus hijos, acerca de los problemas que ellos encuentran para ir al colegio, ... y eso significa que existe buena predisposición hacia la escuela, pero no hay los mecanismos ni los canales suficientes para hacerla efectiva o real, esta predisposición me la han demostrado a través de sus conversaciones, preguntas, experiencias, anécdotas. ....

Por tanto ese miedo, esa reacción al principio, que era de incertidumbre, de negarse por falta de tiempo,... y entonces esa promesa mía de tardar sólo 20 minutos, se convertía en una larga tarde de conservación pedagógica.

CHRISTIAN.-

Vale, ¿alguien quiere añadir algo?

TODOS.-

Silencio.

## **2.- Relaciones entre la familia y la escuela**

**- ¿Cómo habéis percibido la relación de las familias y la escuela?, ¿Qué tipo de colaboraciones se da?, ¿Cómo mejorar las relaciones y la colaboración?, ¿Es necesario o no? ¿A quién/quienes beneficiaría? ¿Por qué? ¿Qué dificultades creéis que existen?**

**Los “grupos minoritarios” a menudo no participan en las actividades de la escuela. ¿Por qué pensáis que ocurre eso? ¿Cuáles creéis que son las causas?**

**¿Qué puede hacer el centro para que existan mejores relaciones entre el la escuela y la familia?**

GLORIA.-

Bueno, con respecto a eso está claro que hemos encontrado incoherencias con las direcciones y los teléfonos. Yo creo que ésta sería así de primeras ... que no hay,.. como ese vinculo, ese enlace de familia y colegio en cuanto a esa información.

Lo otros, las dificultades que ha habido, lo ubico en los horarios laborales de las familias Hay muchas familias que trabajan padre y madre y que bueno, se comparte el horario en el que la madre trabaja y el niño va al cole y el padre,, y así... sucesivamente, la predisposición es en parte por lo de los teléfonos y también por el horario de trabajo, que no ayuda mucho, y las dificultades que creo que tienen, pues... en cuanto al conocimiento del formulario, era lo que yo te explicaba . algunos no se enteraban mucho y preferían que se les leyera mientras ellos escuchaban, esto les facilitaba una respuesta positiva y negativa con más facilidad que sentarse a leer... y también estaban... dependiendo de sus señoras...si te encontrabas una unidad familiar con padres y madres el siempre prefería compartirlo con ella, mira tu que pones, pues yo creo que es este, no mira revísalo de esta manera, o sea, que había un poco como de dependencia y siempre eran los varados en que ella si decía sí, asentía, adelante, y así se quedaba un poco tranquilo, eso existía. Bueno, ya no se que más puedo decir, hasta ahora lo que yo percibía de ellos con respecto a la predisposición era eso.

ELPIDIO.-

La verdad,... yo creo como Gloria, que ya se ha dicho casi todo, pero, yo no tengo muchos recursos que me permitan tener sensación respecto a su predisposición a tener relaciones con la escuela, la única cosa que yo se es que no tienen mucho tiempo para tener una relación formal, porque... las familias, son autónomas, trabajan todo el día, tienen una tienda,... en fin... y las familias que no han podido participar en el cuestionario, me han dicho la misma cosa, que son autónomos, que tienen que trabajar, que tiene que trabajar y que no tienen tiempo, entonces,... no tienen mucha relación con la escuela, de hecho uno de los padres me dijo que llevaría la última parte del cuestionario al centro, pues el día de la entrevista no se terminó, y éste no lo ha llevado. Por lo demás, creo que si hay disposición a trabajar con el centro, sólo que no hay mucho tiempo, depende de las condiciones de trabajo.

ROSARIO.-

Yo lo que he podido ver es que las familias tienen una relación casi nula con la escuela, que los padres, o sea, la figura del padre se mantiene totalmente al margen, creo que es por la raza, porque ellos se dedican a trabajar y la mujer a estar con el niño y la madre es la que va al centro, pero en realidad tampoco va al centro, no asiste a las reuniones ni se interesa, ni nada..... como es una cosa de atrás porque estos mismos padres, no han sentido que sus padres se preocupasen por su educación, pues ellos, lo ven como una cosa normal

Y, yo, lo que les he hecho ver un poco, es que hay que cambiar la forma de pensamiento, en fin, como son familias que no tienen..... Vamos que.... No se como explicarlo,... Que en su mente no se quiere integrar totalmente en la sociedad, entonces como es un problema que siempre va existir, por desgracia, pues yo creo eso. Sobretudo, eso, el padre no lo coges para nada del colegio, el esta en la construcción, en la ferralla,...donde sea y no se encarga de la educación de sus hijos. Vamos, la última familia que entrevisté, me sorprendió mucho, porque estaba el padre, el estaba de vacaciones, pero que si no seguro que tampoco va.

ELENA.-

Dos puntos colaborar y participar:

Primero participar, ellos participan en las fiestas escolares, participan en las reuniones de padres, eh.... Eso es lo que ellos dicen,...

Por otra parte colaborar, ha habido intentos, pero algunos han dicho que, de cierta forma, se reprodujo el mismo estereotipo de español patrón o empleador y y rumana trabajadora. Es decir ella se pone a pintar un retablo, no se si se puede generalizar, y alguien viene y dice no....eso estaría mejor aquí, mira que bonito va a quedar si lo pones por aquí. Y dejando siempre a la rumana como si hiciera las cosas peor. Y por culpa de esto hay cierta.....

CHRISTIAN.-

Creo que dices que las relaciones interpersonales que se dan en la sociedad o en el trabajo, se reproducen también en la escuela cuando la familia rumana trata de colaborar con el centro.

ELENA.-

Si, claro que si, así es. Si la familia rumana va a colaborar en una fiesta en el centro escolar, una mesa o una comida o no se que, es como si quedase al margen, porque en Castell, todos son conocidos, familias, parientes,... ellos siempre se juntan, proponen y llevan a la práctica, la rumana siempre se queda,..... como no esta viendo que su presencia es valorada, solo le valoran que si hace algo que no moleste, Ella se siente mal, se siente discriminación y desigualdad, la misma que la sociedad, también la siente en el cole.

SONIA.-

Yo que yo he visto, pero más bien en las familias que he visto en Granada que las que he visto en Castell es que predisposición hay. Lo tengo clarísimo, las familias tienen muchas ganas de enterarse más, de participar en la escuela, pero que luego ocurre lo que ocurre, ocurren los problemas que se han dicho del horario de trabajo, que muchas veces no puede ir el padre porque es el que está trabajando y entonces va la madre. Muchas veces porque no saben cuando ir al centro. Es decir, hay una falta real de información, yo creo que tiene la responsabilidad principal la escuela, porque la escuela es una institución pública que trabaja con dinero público y que es una obligación del estado de asegurar la educación de los chavales y que los primeros en realidad son los padres, y que si no se trabaja con los padres, no se puede trabajar bien con los chavales.

MOHAMED.-

La disposición, como ha dicho Sonia, hay a mogollón, solo hubo un caso en que aparentemente no había ninguna y al menos, como hablamos aquí de percepción, yo lo que percibí es que por cuestiones de situación personal, trabajo, agotamiento, y tal que el padre no se lo planteaba ni si quiera.

Las dificultades si existen se han dicho, el trabajo es incompatible, el día tiene 24 horas y es imposible hacerlo todo.

Las relaciones entre familia y escuela, son bastante malas, hay intentos tímidos por parte de las escuelas, siempre limitados, y por parte de las familias, les gustaría pero tampoco es que haya movimiento, quizás por incapacidad, por lo que hemos dicho del trabajo y tal para acercarse a la escuela, de todos modos, si se acercan cuando se trata de algo que afecta a sus hijos, cuando los llaman los profesores, o cuando hay alguna reunión en el caso de familias necesitadas de algún tipo de ayuda social, también se acercan al centro, pero más que eso, la relaciones son pocas.

Los grupos minoritarios no participan en las relaciones con la escuela, supuestamente porque se sienten excluidos, participan bastante menos que otras familias, por eso.

La escuela, para que los padres y madres se implicasen más, deben de entenderlos primero, sus necesidades, que quieren las familias, entender sus sistemas educativos, sus planteamientos de vida, poder pasar la frontera del idioma, que en muchos casos es el problema de porque los padres no conocen, entender el mecanismo de funcionamiento de la escuela e intentar explicarlo todo, porque no se explica lo suficiente, son minorías y que se siente discriminados.

CHRISTIAN.-

Tu también Mohamed, como en el caso de Gloria y de Rosario, ¿Crees que son las madres las que se dedican a la educación de sus hijos y a las relaciones con la escuela?

MOHAMED.-

Pues en el caso nuestro, he visto que había interés por los padres y por las madres. Yo tengo que reconocer que he tenido más contactos con los padres que con las madres, no se si es que había problemas con las madres, pero hablaban más conmigo los padres que las madres. Y a mí los padres me han mostrado un enorme

interés por la educación de sus hijos, incluso yo les veía en casa que intentaban ayudarles y enseñarles,...y que a veces no podían, pero siempre por cuestiones de trabajo.

Con respecto a la relación de la familia con la escuela en función del origen cultural, está claro que existen diferencias, porque las familias, por ejemplo, árabes, les gustaría , siempre se plantean de por qué no se enseña árabe en la escuela, porque no sería posible enseñarle árabe a mis hijos, en plano religioso también, por qué no se da Islam en los colegios, para mi es muy difícil también que educar o enseñarles el árabe y tal,...por tanto, no hay la misma necesidad para todos los grupos, según sus culturas.

Yo creo que las relaciones entre familia y escuela, beneficiarían a todos por que, no tendría sentido que estuviéramos aquí.

CHRISTIAN .-

Podríamos generalizar esta respuesta a todos los miembros del grupo? ¿todos estáis de acuerdo en que las relaciones son necesarias y que beneficiarían a todos, a la sociedad en general?

TODOS.-

Si.

CHRISTIAN.-

Una pregunta que creo se ha comentado poco ha sido, ¿qué podría hacer la escuela para mejorar las relaciones con la familia? . Alguno o alguna le gustaría decir algo al respecto.

ELPIDIO.-

No se si voy a contestar correctamente, pero yo creo que la escuela, la verdad, ha de cambiar el chip, muchos padres, según mi experiencia en la investigación y como mediador intercultural, digamos que la escuela se fija sobretodo en las dificultades lingüísticas del niño, solamente, para evaluar al niño. Entonces yo creo que se deberían de fijar en los sistemas educativos de los chicos, en como han cursado antes en sus países de origen para poder evaluarlos, no se si me explico

correctamente, pero hay una mínima valoración de los chavales, yo creo que esto se refleja también en los padres, los padres perciben entonces de la escuela, que lo importante es aprender español y ya está. Los padres también perciben que la escuela les sirve de poco, ellos saben que su hijo terminará en una escuela taller, y la relación de ellos con el centro no importa tanto, es perder el tiempo porque su hijo ya se sabe a donde va a ir. Yo creo que cuando la escuela haya arreglado el problema de hacer venir a los padres para hablar mal, los padres saben que no participan tampoco en la escuela. Yo creo que las razones son comunes a todos, a todos los grupos culturales.

SONIA.-

Creo que en lugar de grupos minoritarios, se debería decir si los grupos en riesgo de exclusión social participan o se relacionan lo mismo con las escuelas que aquellos que no están en riesgo de exclusión, porque la participación o las relaciones con la escuela no se trata de algo cultural, sino de exclusión social.

ELPIDIO.-

Exacto.

ROSARIO.-

Es que por ejemplo, en el polígono, en los colegios hay alumnado gitano y no gitano, y todos tienen absentismo escolar, son en general personas que no tienen un nivel educativo, que viven en zonas marginales, y claro los padres, el ambiente, todo,....esto es lo que hace que los niños no asistan, que los padres no se interesen, ....

ELENA.-

Yo creo que una solución sería, dividir la ayuda escolar y condicionarla a la presencia de los padres por lo menos una vez al trimestre, o algo así, luego al matricular al niño en el curso, pasarle cuestionarios a los padres, pero no cuestionarios de tres opciones, sino de más, porque si es elegir una positiva y otra negativa, aún por vergüenza, pueden seleccionar y condicionar el modo de responder.

También se me ocurre ahora, el hacer caso, porque si los padres, es verdad que no acuden mucho al centro, pero cuando acuden lo hacen para quejarse, y si en este instante no se le ha hecho caso, pues dicen yo ya no voy, porque si a mi niño le han

pegado, no por ser rumano, sino que ha ocurrido y no me han hecho caso, así que yo allí ya no voy.

Por otra parte, se me ocurre, que además de hacerles caso, es verdad que son un grupo diferente, por su manera de hablar, por la manera de... Que tampoco debería ser tan importante ¿no?, hablar con acento andaluz, o con otro tipo de acento el castellano, que también hay discriminación con respecto a esto. Pero aparte de hacerles caso como grupo, también es necesario no hacerles caso como grupo, porque no queremos que se queden ahí ellos como un gueto, no les sirve de nada.

SONIA.-

Creo que la mejor cosa que se podría hacer, no a nivel práctico, sino a nivel de postura, de cómo yo profesora o como directora del centro considero a los que se acercan al centro. Y la primera cosa que debería darse es creer en las personas, creer que todos son iguales y yo les voy a dar la misma oportunidad a todos. Y eso se relaciona con lo decía Elpidio, es decir, no es porque un chaval llega con 14 años que tenía un nivel excelente en su país, llega aquí y acaba en PGS, y ya se le fastidia el futuro a este chaval, igual ocurre con los niños gitanos, tu eres gitano entonces de todas formas, ¿como vas a acabar?, en el mejor de los casos como albañil, entonces para que voy a empeñarme en que tu vayas progresando.

Y otra cosa que es muy interesante es que las puertas del centro estén abiertas, que si yo como madre quiero ver como va la clase de mi niña, pueda entrar en la clase y ver como está trabajando el profesor, ver también como está aprendiendo mi niña, que es también una manera de implicación afectiva de los padres,

CHRISTIAN.-

¿Los padres deben sólo ver, observar lo que pasa en el centro?

SONIA.-

No, y también participar activamente

ELPIDIO.-

Si, estoy de acuerdo con lo que acaba de decir Sonia,.. pero con un pequeño matiz y una pregunta, si alguien me puede contestar: ¿es de tradición aquí convocar dos o tres veces al año convocar reuniones colectivas de padres? , porque yo hasta ahora



no he visto ni escuchado eso, se que hay padres que participan en el consejo escolar pero, eso es un privilegio que no está al alcance de todos, yo hablo de reuniones padres-profesor. Y el matiz, es que creo que la escuela ha de ser también segura en lo que hace, es decir, dar un papel consultativo y participativo a los padres, si es necesario, pero, la escuela también ha de ser firme en su modo de enseñar.

GLORIA.-

Estoy totalmente de acuerdo con Elpidio y un poco en desacuerdo con Sonia, porque a mi no me parece que como madre entre en el salón de clase y vamos a ,... no, estoy más de acuerdo con Elpidio, en cuanto a reuniones, opinismos, en fiestas o en tutorías, pero no me parece como de llegar a clase a ver que esta enseñanza la pobre profesora. Ahí no estoy de acuerdo.

ROSARIO.-

Yo lo que quería decir es lo que ha dicho Sonia, que lleva razón, que a los niños gitanos se les margina en los centros, Los educadores, vamos es que los he visto, hablan de ellos de forma estereotipada,.....(claro si lo único que hace es cantar la niña esta por los pasillos. Luego dicen que están marginados, si son ellos los que no se quieren integrar). Es verdad, los mismos educadores son los que tienen prejuicios, porque van a educar a la futura sociedad y los prejuicios son lo peor, entonces ahí es dónde se crea la xenofobia, el racismo,...

MOHAMED.-

Echo de menos tu experiencia, a este respecto, porque parece esto un estudio solo para inmigrantes, y tu eres el referente español, ¿Qué ha pasado con las familias españolas?

CHRISTIAN.-

En general las familias españolas son iguales al resto de familias de otras culturas que vosotros y vosotras habéis reflejado. Las familias participan poco en el centro escolar, a veces por fallo de las familias, porque no tienen tiempo, porque no existe una educación previa en que deban participar, o un interés propio en la educación de sus hijos o porque simplemente creen que la escuela no sirve para nada, porque están en un barrio, que no porque sean españoles, gitanos o árabes, sino porque están, como bien ha dicho Sonia, en riesgo de exclusión social y no ven ellos mucho sentido a la escuela. Esto es lo que pasa con los españoles, también el centro a

veces los cataloga y eso hace que pierdan la relación con ellos, a veces es la estructura del centro y sus mecanismos lo que no posibilita la implicación de algunas familias, sólo posibilita la participación de las familias que están en condiciones de ir al AMPA o de participar en el Consejo escolar, no al resto. Precisamente nosotros, en nuestro estudio, estamos en barrios y en zonas donde la participación de las familias es prácticamente nula, de ahí que no hayamos contactado al inicio con ellas, pero los canales de información son prácticamente inexistentes. Un ejemplo o la excepción que confirma la regla, ha sido Castell de Ferro, allí la cosa si funcionó, ¿por qué?, ¿Por la relación de la escuela? No, por la colaboración de un centro de día, que hace un servicio social a las familias en horario de tarde, y dónde las familias si tienen, a la fuerza que comunicarse con el personal del centro para recoger a sus hijos/as. Por tanto el contacto si lo hay con otras instituciones sociales, pero con la escuela pública, la de la mañana de lunes a viernes no.

Las familias han de participar, y los beneficiados seríamos todos, y creo que es el centro el que ha de procurar los mecanismos para que exista una relación de cooperación y participación entre la familia y los docentes. La educación es cosa de todos, de las familias, los docentes, la comunidad, la sociedad.

B.- Basándonos en vuestra experiencia como profesionales y/o voluntarios en el ámbito educativo, social y/o comunitario.

### **3.- Relaciones de la escuela con la comunidad.**

- ¿Cómo percibís las relaciones entre las escuelas y otras asociaciones o entidades comunitarias?
- ¿Cómo es esa relación? ¿Si es necesaria o no? Podemos mejorarla ¿de quién depende?
- Y si podemos mejorarla, ¿en quién repercutirían esos beneficios?

ROSARIO.-

La escuela es la que tiene que hacer hincapié en la comunidad, o sea, en hacer pues... cosas con los niños, con los padres, por integrar a los padres no solo cómo ha dicho con el consejo escolar o el APA, es necesaria una actuación más integrada.

CHRISTIAN.-

Sí pero yo me refiero en este caso aparte de las relaciones generales de la escuela con las familias con los alumnos, con las personas, con otras instituciones, por ejemplo, Fundación Secretariado Gitano. ¿Tiene la escuela de las familias que has visitado relaciones con esa fundación?

ROSARIO.-

Es no lo se seguro. Porque la Fundación Secretariado Gitano lo que hace es buscar trabajo personas gitanas, a la etnia gitana, ¿no?, pues yo he terminado Magisterio, y esta ONG empieza a buscarme trabajillos dando clases en el polígono, por ejemplo. Intenta ayudar, a niños más desfavorecidos, pero la escuela no la veo interesada en esto, solo en enseñar aspectos educativos más formales como las matemáticas por ejemplo, el colegio de Cartuja, yo estoy dando clases allí con los niños, y los niños no van, y la directora pasa totalmente, o sea, no le interesa, no hay buena comunicación, entre la fundación y la escuela.

CHRISTIAN.-

¿Y crees que sería necesaria la una mejor comunicación? ¿A quién beneficiaría?

ROSARIO-

Hombre claro, saldríamos beneficiados todos. Yo, los niños a los que les voy a impartir las clases, los padres de estos alumnos, todos.

ELENA.-

Creo que hay que dar también protagonismo a los inmigrantes, no en este grupo, sino en general, por ejemplo, en lugar de esperar siempre que el profesor conozca a nuestra cultura, nuestras cosas, porque no les hablamos nosotros de nuestra cultura, por que vamos ha llegar a la paradójica que siempre son otros los que se especializan en nosotros, en nuestras cosas, es decir, vamos a presentarnos, vamos a ir dar charlas, ¿no?, vamos a contestar a las preguntas, por centros, por empresas, que no se ha hecho, en un pueblo dónde la población rumana es,...de acuerdo, también hay otros y a lo mejor la población rumana es... algo que también de otros, es algo que a mí me... Puedo hablar es que no... Y esto cae en muy buenas intenciones y por parte de la dirección y eso, yo lo he comprobado, es decir, a lo mejor interesa hablar de los rumanos en el ayuntamiento, saber porque son problemáticos, pero no todos son problemáticos pero... eso, eso quería decir, que le

demos protagonismo y que ellos nos informen sobre lo que nosotros nos hace falta, sobre el tema educacional de Rumania, sobre los valores de allí, no sólo que es un país pobre y que tienen bandas de criminales, es decir, presentarnos a nosotros mismos.

Eso beneficiaría a todos, por ejemplo, por una parte los rumanos dirían, es verdad, nosotros también estamos aquí, también, el 80% de los rumanos tienen bachillerato digo o a lo mejor 60%, nosotros estudiamos más en París que en Bucarés, es decir tenemos cultura que podemos poner en común, no solo comida o fiestas esporádicas.

SONIA.-

Vamos a ver, relaciones si hay. Hay relaciones entre escuela y asociaciones, muchas asociaciones. Ahora. Cómo se hace esto, es otra cosa. F. S. GITANO, si que esta en las escuelas, al igual que ROMI, que ANQUERANDO, GRANADA ACOGE, CRUZ ROJA en Granda capital y también en los pueblos,... ¿Que pasa? que en lugar de haber una relación real y equitativa entre una asociación y una escuela, es una relación de que, desde mi percepción, la asociación va ha hacer lo que la escuela no quiere hacer, o sea, yo voy a dar clases de apoyo a chavales que van a cumplir 16 pero todavía no, para entretenerles hasta que lleguen a los 16 y puedan salir del instituto. Lo que se llama mediación familiar que en realidad no es mediación familiar sino que es ir a ver a las familias y decirles, ¡eh! Tu niño es muy inquieto . Se trata de controlar el absentismo., esto si que lo hacen las asociaciones.

Esto para mí, no son relaciones entre asociaciones y escuela, es utilización de las asociaciones por parte de la Consejería de Educación para hacer el trabajo un poco más barato. Yo creo que la relación debería de ser mucho más equitativa y mucho más hacia fuera, ¿no?, por ejemplo, organizar una fiesta de barrio, ¿Por qué no puede venir la escuela? Siempre tiene que ser una fiesta dentro de la escuela, ¿no? Esto es el acercamiento de una institución con la comunidad, poner lo que es bien para la comunidad y no siempre que la comunidad venga hasta mí y ya está.

MOHAMED.-

Bueno,... yo en verdad,... no tengo mucha información sobre el tema. Sonia nos ha aclarado muchas cosas y lo único que digo, es que supuestamente, no existe suficiente relación porque nuestra educación es más amplia, siempre hablamos de sociedad educadora como un total, y no solamente el centro. Éste es una parte,

también lo es lo que has comentado de mediadores que hacen cosas puntuales. Eso es, que hay mucho, mucho que hacer,...

Podríamos crear o mejorar las relaciones, pero esto depende sobretodo de los políticos, como tantas otras cosas, es decir, habría que buscar sistemas de cómo hacerlo.

GLORIA.-

Bueno yo al igual que Mohamed tampoco tengo mucho que decir en esta parte. Pero, lo que si puedo puntualizar es que, la relación es necesaria y que la demanda esta latente. La relación si existe, en los casos en que existe, es deficiente. Tiene que haber una profesionalidad muy avanzada como para mejorar esta parte y ¿de quien depende? Estoy de acuerdo con Mohamed depende igual del organismo administrativo y también de nosotros, ¿a quién favorece? A todos.

CHRISTIAN.-

Antes ha dicho Elpidio cambiar el chip, ¿Creéis que en los colegios tienen que cambiar el chip para que esas relaciones funcionen?

GLORIA.-

Un poco sí. Ser un poco más abiertos.

SONIA.-

Sí, pero yo creo que este cambio tendrá que venir desde más arriba que los colegios.

CHRISTIAN.-

Bien, por lo tanto necesitamos un cambio y creéis que debe venir de arriba, de la política, ¿no?, de los que gobiernan, deben proporcionar las situaciones para que se puedan llevar a cabo esas relaciones entre escuela y comunidad, ¿no?

ELPIDIO.-

Bueno, para matizar un poco, yo creo que, voluntad, bueno voluntad, entre comillas "política" y voluntad por parte del ámbito comunitario si existe, pero el problema es que sólo la "la décima parte de las voluntades es de la escuela", es decir, las escuelas tienen relaciones a nivel institucional, pero la gente que trabaja en la escuela no tiene ninguna relación con la comunidad, es decir, a veces tu preguntas a

profesores ¿cuales son las calles....mmm, ... más representadas en el centro, y ellos contestan yo que sé. Por ejemplo la Junta de Andalucía, si está muy golosa con lo que es mediación familiar, intercultural, social,..., y entonces está poniendo en marcha muchísimos proyectos. Las asociaciones están al tanto de todo esto y entonces lo están ejecutando, pero la escuela ella misma, no interés, ni tiene información ni tiene lo que sea, entonces si hay relación, ¿Que los políticos tengan ganas de hacerlo? sí, ¿y en la comunidad? también. Pero en la escuela, no, y los padres aún menos. Yo creo que no están informados ¿no? Y yo creo que las compañeras han explicado bien como funciona.

SONIA.-

No solamente que... se me ha ido

CHRISTIAN.-

Yo he percibido que las relaciones existen, pero esas relaciones se limitan, como ha dicho Sonia, a un contrato firmado en el que tú entras al centro ha hacer el trabajo que nosotros no vamos ha hacer. Y también, voy más allá, porque aparte de condiciones políticas, que se dan algunas otras no, porque condición política no es solamente decir hay que hacer esto y ya está, hay que poner los medios y no sé hasta que punto se proponen los medios. Creo que es muy importante y no ha salido aquí, la opción de la escuela como institución constituida por personas y creo que si hay casos en las que funcionan esas relaciones no a lo mejor a nivel de escuela pero si ha nivel de aula o a nivel de profesor, porque hay un profesor que si cree en la voluntad personal de estar implicado con esa asociación, con esa entidad. Y esa entidad está implicada con ese profesor y de esa implicación unilateral de persona con persona surgen cosas muy buenas pero como centro no, aunque esté firmado en un convenio. Por eso, se ha mencionado lo del cambio del chip, de actitud hacía como hemos de abrir la escuela a la comunidad, hacía la diversidad de personas que viven en nuestro entorno y cuyos hijos/as trabajamos todos los días.

SONIA.-

Pero esto, necesita una voluntad real de transformación y necesita muchísimos medios, porque no se trata solamente de decir, ahora las escuelas van a cambiar, se van a abrir a la comunidad. Entonces, significaría una formación distinta de los maestros, significa una formación distinta de todos los agentes que intervienen dentro de la escuela, significa una manera de trabajar en grupo distinta....

CHRISTIAN.-

Pero estas de acuerdo conmigo en que lo primero es el cambio de actitud y que a partir de ahí, lo otro a ha venir poco a poco, no todo ha de venir de la noche al día, una formación, un cambio en la estructura, todo eso no va a venir de la noche al día, no va a venir porque lo imponga una política, por muchos recursos, si no que va a venir porque todos cambiemos de actitud y a partir del cambio de actitud, unos hagamos más y otros menos,...

SONIA.-

Sí, pero es que la primera actitud viene después de otras cosas, no viene primero, no dices. "¡voy a cambiar de actitud!"

ELENA.-

Yo creo que hay que abrir la escuela, pero la escuela no solo como alumnos, sino como padres, profesores y como comunidad, muy bien. Abrirla primero para empezar a los padres, porque a los alumnos tú en el colegio los puedes educar, digo esto y esto, y te tienen que escuchar quieran o no. Pero muchas actitudes, les vienen de familia, entonces los padres, no sé, en educación de adultos en temas de,.. ¿no? De... este tipo, es decir, que a los padres que los tratasen también, implicarlos a ellos también.

ELPIDIO

Sí, solamente para hablar del cambio de chip, yo creo que es un poco provocativo pero también la escuela, yo creo que tiene que cobrar algo de humildad. Sobre todo respecto a sus chavales, cuando ves por ejemplo,...me gustó mucho lo que dijo la compañera, a nivel, por ejemplo de la población rumana que no es valorada en la escuela española, pero yo estoy convencido que en la escuela rumana por ejemplo, no tiene nada que envidiar al sistema español, pero nada. Incluso yo creo que al contrario. Es provocativo lo que digo entonces, los profesores tienen que estar educados a eso. Los jóvenes y a los padres que han viajado, saben que hay muchos países pobres en niveles 2, 3, 4 veces más altos que aquí en España, por ejemplo.

CHRISTIAN.-

Una cosa más: ¿Qué creéis que es comunidad educativa? Antes hemos dicho abrir la escuela, cambio la palabra abrir la escuela, abrir la comunidad educativa ¿qué creéis que es la comunidad educativa?

SONIA.-

Todos los agentes que intervienen en la educación del chaval, o sea, padres, familia, asociaciones y vecinos.

ELENA

Algo así como la iglesia primaria, es decir, puesta en común y dejar los clichés de cuál es mejor, cuál es más listo, cuál es más pobre.

ROSARIO y ELPIDIO.-

Igual

MOHAMED.-

La sociedad es la comunidad educativa.





## **ANEXO 7.6.**

### **Tablas y datos estadísticos**

- Tablas de frecuencias del alumnado perteneciente al colectivo árabe
- Tablas de frecuencias del alumnado perteneciente al colectivo español.
- Tablas de frecuencias del alumnado perteneciente al colectivo de Europa del Este.
- Tablas de frecuencias del alumnado perteneciente al colectivo de la Europa Comunitaria.
- Tablas de frecuencias del alumnado perteneciente al colectivo latinoamericano.
- Valores en los documentos educativos analizados.
- Valores interpersonales en las comunidades educativas.
- Valores interpersonales de los docentes.
- Valores interpersonales en las familias.

# Frecuencias

## Estadísticos

		Cultura de origen	Colectivo de Origen	Pertenece a la ONG	Centro Escolar	Barrio o Pueblo del Centro Escolar	Curso Escolar	Edad
N	Válidos	52	52	12	52	52	52	52
	Perdidos	0	0	40	0	0	0	0

## Estadísticos

		Género	Barrio o Pueblo de Residencia	Lengua Materna	Dominio Español	Dominio Inglés	Dominio Francés
N	Válidos	52	52	52	42	1	10
	Perdidos	0	0	0	10	51	42

## Estadísticos

		Dominio de otro idioma	Religión	Lugar de nacimiento	Años de residencia en Granada	Meses de residencia en Granada	Otros Lugares de paso
N	Válidos	5	52	52	38	17	11
	Perdidos	47	0	0	14	35	41

## Estadísticos

		Profesión del padre antes de migrar	Profesión de la madre antes de migrar	Viaja al lugar de origen	Motivos del viaje	Qué lugar de España prefiere para vivir	Qué País no español prefiere para vivir
N	Válidos	47	51	48	33	34	14
	Perdidos	5	1	4	19	18	38

**Estadísticos**

		Motivos de la preferencia	Edad del Padre	Lugar de nacimiento	Lugar actual de residencia	Edad de la madre	Lugar de nacimiento
N	Válidos	45	50	51	50	52	52
	Perdidos	7	2	1	2	0	0

**Estadísticos**

		Lugar actual de residencia	Profesión del padre actualmente	Profesión de la madre actualmente	Nivel de estudios del padre	Nivel de estudios de la madre	Lengua Materna del padre
N	Válidos	52	44	50	50	52	48
	Perdidos	0	8	2	2	0	4

**Estadísticos**

		Dominio del Español del padre	Dominio del Inglés del padre	Dominio del Francés del padre	Dominio de otro idioma del padre	Lengua Materna de la madre	Dominio del Español de la madre
N	Válidos	31	2	17	5	50	20
	Perdidos	21	50	35	47	2	32

**Estadísticos**

		Dominio del Inglés de la madre	Dominio del Francés de la madre	Dominio de otro idioma de la madre	Lengua que se habla en casa	Número de hermanos/as
N	Válidos	2	11	2	51	52
	Perdidos	50	41	50	1	0

**Estadísticos**

		Edad del hermano/a 1º	Lugar de residencia del H1º	Edad del hermano/a 2º	Lugar de residencia del H2º	Edad del hermano/a 3º
N	Válidos	51	51	50	50	39
	Perdidos	1	1	2	2	13

**Estadísticos**

		Lugar de residencia del H3º	Edad del hermano/a 4º	Lugar de residencia del H4º	Número de personas que vivimos en casa	Origen de los amigos/as de mis padres
N	Válidos	39	22	22	51	51
	Perdidos	13	30	30	1	1

**Estadísticos**

		Origen de los amigos/as de mis hermanos/as	Participan alguien de mi familia en una ONG	ONG donde participan	Lengua Española	Matemáticas	CMS /Ciencias Sociales
N	Válidos	51	47	10	43	46	41
	Perdidos	1	5	42	9	6	11

**Estadísticos**

		CMN/ Ciencias Naturales	Idioma Extranjero	Hasta donde quiero estudiar	Además de I y F, hay clases de otros idiomas en el Centro Escolar	Qué idiomas	Cuando son las clases
N	Válidos	33	40	52	52	7	7
	Perdidos	19	12	0	0	45	45

### Estadísticos

		Te gustaría que hubiera clases de otros idiomas	Además de Religión CC, hay clases de otras religiones en el Centro Escolar	Que religiones	Cuando son las clases	Te gustaría que hubiera clases de otras religiones	Asistes a otras actividades del centro además de a las clases ordinarias
N	Válidos	44	52	11	11	46	51
	Perdidos	8	0	41	41	6	1

### Estadísticos

		Actividades Extraescolares	Comedor	Transporte Escolar	Actividades hechas en clase donde aprendas algo de otras culturas	Actividades hechas en el centro donde aprendas algo de otras culturas	Relaciones del Centro Escolar con otras asociaciones u ONG
N	Válidos	17	52	52	24	16	13
	Perdidos	35	0	0	28	36	39

### Estadísticos

		Presencia en el centro escolar de especialistas en trabajar el choque cultural	Domina la lengua de otros países	Conoce las costumbres de otros países	Alumnos más problemáticos en el centro escolar	Los alumnos/as prefieren compañeros de origen
N	Válidos	52	35	35	52	51
	Perdidos	0	17	17	0	1

### Estadísticos

		Les gusta a mis padres que vengan amigos/as a casa	Te parece bien que cada uno lleve a clase la ropa característica de su cultura	Te gusta que en tu clase haya alumnos/as de otros países	Motivos	Los alumnos no españoles, deben aprender español y olvidar su otra lengua	Motivos
N	Válidos	48	52	52	47	51	43
	Perdidos	4	0	0	5	1	9

### Estadísticos

		Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros costumbres y juegos distintos	Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros otra manera de ver las cosas	Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros a aceptar y a respetar a cada cuál tal como es	Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros un poco del idioma y otra forma de comunicarse	Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros las mismas cosas que de los otros/as, pues no somos tan diferentes
N	Válidos	52	52	52	52	52
	Perdidos	0	0	0	0	0

### Estadísticos

		De como me va en el Colegio/instituto se preocupa más	Al colegio/instituto o me suele acompañar	Con los deberes me suele ayudar	Al colegio/instituto a hablar con el tutor/a va	Participa mi familia en la AMPA
N	Válidos	52	51	52	52	52
	Perdidos	0	1	0	0	0

### Estadísticos

		Asiste mi familia a las reuniones del centro escolar	Asiste mi familia a las fiestas del centro escolar	Participa mi familia en la Escuela de Padres	Los/as amigos/as con los que juego son	Los/as amigos/as con los que hago los deberes son
N	Válidos	52	52	52	52	50
	Perdidos	0	0	0	0	2

### Estadísticos

		Los juegos con los que me divierto son	Tiene cocina mi casa	Tiene sala de estar mi casa	Nº de baños que hay en mi casa	Habitaciones o dormitorios que hay en mi casa
N	Válidos	50	52	52	52	52
	Perdidos	2	0	0	0	0

### Estadísticos

		Nº de automóviles que tiene mi familia	Dónde estudio y hago los deberes	Tengo ordenador en casa	Tengo internet en casa	En casa se compra el periódico	Y está escrito en
N	Válidos	34	52	52	24	52	32
	Perdidos	18	0	0	28	0	20

### Estadísticos

		En mi casa, sin contar los del colegio, hay -----libros	Los programas de televisión que veo son	La música que escucho es	Donde vivo se discrimina a la gente de otros países	Donde vivo no se discrimina a nadie, nos respetamos y queremos
N	Válidos	52	52	52	52	52
	Perdidos	0	0	0	0	0

### Estadísticos

		Donde vivo se discrimina a la gente según el color de la piel	Donde vivo se discrimina a la gente que tiene menos dinero	Menor no acompañado	¿Esta en el ATAL?
N	Válidos	52	52	52	52
	Perdidos	0	0	0	0

## Tabla de frecuencia

### Cultura de origen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No español	44	84,6	84,6	84,6
	no español, nacido/a en España*	8	15,4	15,4	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

### Colectivo de Origen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Arabe-Magrebí	52	100,0	100,0	100,0



### Pertenece a la ONG

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Granada Acoge	9	17,3	75,0	75,0
	Cáritas Zafarraya	2	3,8	16,7	91,7
	Aldeas Infantiles	1	1,9	8,3	100,0
	Total	12	23,1	100,0	
Perdidos	Sistema	40	76,9		
Total		52	100,0		

### Centro Escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CP Miguel Hernández	6	11,5	11,5	11,5
	CP Reyes Católicos	3	5,8	5,8	17,3
	CP Los Castaños	2	3,8	3,8	21,2
	IES Contraviesa	13	25,0	25,0	46,2
	IES Veleta	4	7,7	7,7	53,8
	IES Ciudad de los Niños	13	25,0	25,0	78,8
	IES Padre Suárez	4	7,7	7,7	86,5
	IES Santa Cristina	2	3,8	3,8	90,4
	IES Cartuja	1	1,9	1,9	92,3
	Colegio La Madraza	2	3,8	3,8	96,2
	Ave Maria	1	1,9	1,9	98,1
	San José	1	1,9	1,9	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

### Barrio o Pueblo del Centro Escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Caseria de Montijo	8	15,4	15,4	15,4
	Chana	15	28,8	28,8	44,2
	Zaidín	7	13,5	13,5	57,7
	Triunfo	4	7,7	7,7	65,4
	Albuñol	13	25,0	25,0	90,4
	Ventas de Zafarraya	2	3,8	3,8	94,2
	Cartuja	1	1,9	1,9	96,2
	Albaizin	1	1,9	1,9	98,1
	Granada Centro	1	1,9	1,9	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

### Curso Escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1º de ESO	5	9,6	9,6	9,6
	2º de ESO	11	21,2	21,2	30,8
	3º de ESO	11	21,2	21,2	51,9
	4º de ESO	14	26,9	26,9	78,8
	5º de Primaria	5	9,6	9,6	88,5
	6º de Primaria	6	11,5	11,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

### Edad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10	2	3,8	3,8
	11	4	7,7	11,5
	12	5	9,6	21,2
	13	6	11,5	32,7
	14	10	19,2	51,9
	15	8	15,4	67,3
	16	7	13,5	80,8
	17	10	19,2	100,0
Total	52	100,0	100,0	

### Género

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	32	61,5	61,5
	Femenino	20	38,5	100,0
Total		52	100,0	

### Barrio o Pueblo de Residencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Caseria de Montijo	9	17,3	17,3
	Chana	14	26,9	44,2
	Zaidín	7	13,5	57,7
	Albuñol	3	5,8	63,5
	Ventas de Zafarraya	2	3,8	67,3
	La Rábita	5	9,6	76,9
	El Pozuelo	5	9,6	86,5
	Cartuja	5	9,6	96,2
	Granada	2	3,8	100,0
Total	52	100,0	100,0	

### Lengua Materna

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Español Oral y Escrito	5	9,6	9,6
	Árabe Oral	13	25,0	34,6
	Árabe Oral y Escrito	32	61,5	96,2
	Pakistaní Oral	1	1,9	98,1
	Chalia Oral	1	1,9	100,0
Total	52	100,0	100,0	

### Dominio Español

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral	7	13,5	16,7
	Oral y Escrito	35	67,3	83,3
	Total	42	80,8	100,0
Perdidos	Sistema	10	19,2	
Total	52	100,0		

### Dominio Inglés

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral y Escrito	1	1,9	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	51	98,1		
Total		52	100,0		

### Dominio Francés

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral	5	9,6	50,0	50,0
	Escrito	1	1,9	10,0	60,0
	Oral y Escrito	4	7,7	40,0	100,0
	Total	10	19,2	100,0	
Perdidos	Sistema	42	80,8		
Total		52	100,0		

### Dominio de otro idioma

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Arabe Oral	3	5,8	60,0	60,0
	Catalán Oral	1	1,9	20,0	80,0
	Bereber oral	1	1,9	20,0	100,0
	Total	5	9,6	100,0	
Perdidos	Sistema	47	90,4		
Total		52	100,0		

### Religión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cristiana Católica	1	1,9	1,9	1,9
	Musulmana	50	96,2	96,2	98,1
	Ninguna	1	1,9	1,9	100,0
Total		52	100,0	100,0	

### Lugar de nacimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Marruecos	42	80,8	80,8	80,8
	Palestina	1	1,9	1,9	82,7
	Golfo Pérsico	1	1,9	1,9	84,6
	España	8	15,4	15,4	100,0
Total		52	100,0	100,0	

### Años de residencia en Granada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	7	13,5	18,4	18,4
	2	3	5,8	7,9	26,3
	3	8	15,4	21,1	47,4
	4	5	9,6	13,2	60,5
	5	3	5,8	7,9	68,4
	6	1	1,9	2,6	71,1
	7	3	5,8	7,9	78,9
	10	1	1,9	2,6	81,6
	11	3	5,8	7,9	89,5
	12	1	1,9	2,6	92,1
	13	3	5,8	7,9	100,0
	Total	38	73,1	100,0	
Perdidos	Sistema	14	26,9		
Total		52	100,0		

### Meses de residencia en Granada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,9	5,9	5,9
	2	1	1,9	5,9	11,8
	3	1	1,9	5,9	17,6
	4	1	1,9	5,9	23,5
	5	2	3,8	11,8	35,3
	6	2	3,8	11,8	47,1
	7	4	7,7	23,5	70,6
	8	3	5,8	17,6	88,2
	9	1	1,9	5,9	94,1
	11	1	1,9	5,9	100,0
	Total	17	32,7	100,0	
Perdidos	Sistema	35	67,3		
Total		52	100,0		

### Otros Lugares de paso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Andalucía	4	7,7	36,4	36,4
	Madrid	1	1,9	9,1	45,5
	Castilla León	1	1,9	9,1	54,5
	Cataluña	1	1,9	9,1	63,6
	Canarias	1	1,9	9,1	72,7
	Otros países Africanos	3	5,8	27,3	100,0
	Total	11	21,2	100,0	
Perdidos	Sistema	41	78,8		
Total		52	100,0		

**Profesión del padre antes de migrar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ama/o de casa	3	5,8	6,4	6,4
	Jornalero/a, Peón/a, Empleado/a Doméstico/a, Conserje...	15	28,8	31,9	38,3
	Obrero/a Cualificado/a, Conductor/a, Empleado/a de Comercio.	17	32,7	36,2	74,5
	Comerciante, Técnicos Medios, Dueño/a de PYME, Policía...	9	17,3	19,1	93,6
	Gran Empresario/a, Directivo/a, Funcionario/a Superior	3	5,8	6,4	100,0
	Total	47	90,4	100,0	
Perdidos	Sistema	5	9,6		
Total		52	100,0		

**Profesión de la madre antes de migrar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ama/o de casa	39	75,0	76,5	76,5
	Jornalero/a, Peón/a, Empleado/a Doméstico/a, Conserje...	6	11,5	11,8	88,2
	Obrero/a Cualificado/a, Conductor/a, Empleado/a de Comercio.	2	3,8	3,9	92,2
	Comerciante, Técnicos Medios, Dueño/a de PYME, Policía...	2	3,8	3,9	96,1
	Gran Empresario/a, Directivo/a, Funcionario/a Superior	2	3,8	3,9	100,0
	Total	51	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		52	100,0		

**Viaja al lugar de origen**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	15	28,8	31,3	31,3
	Una vez cada 2 o 3 años	4	7,7	8,3	39,6
	Una vez al año	21	40,4	43,8	83,3
	2 o más veces al año	8	15,4	16,7	100,0
	Total	48	92,3	100,0	
Perdidos	Sistema	4	7,7		
Total		52	100,0		

### Motivos del viaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Vacaciones y/o Descanso	14	26,9	42,4	42,4
	Celebrar fiestas señaladas	1	1,9	3,0	45,5
	Visitar a familiares	18	34,6	54,5	100,0
	Total	33	63,5	100,0	
Perdidos	Sistema	19	36,5		
Total		52	100,0		

### Qué lugar de España prefiere para vivir

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Andalucía	3	5,8	8,8	8,8
	Madrid	2	3,8	5,9	14,7
	Cataluña	7	13,5	20,6	35,3
	Granada	22	42,3	64,7	100,0
	Total	34	65,4	100,0	
Perdidos	Sistema	18	34,6		
Total		52	100,0		

### Qué País no español prefiere para vivir

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Marruecos	3	5,8	21,4	21,4
	Palestina	1	1,9	7,1	28,6
	Francia	5	9,6	35,7	64,3
	Italia	1	1,9	7,1	71,4
	EE.UU.	1	1,9	7,1	78,6
	México	1	1,9	7,1	85,7
	Canadá	1	1,9	7,1	92,9
	Siria	1	1,9	7,1	100,0
	Total	14	26,9	100,0	
	Perdidos	Sistema	38	73,1	
Total		52	100,0		

### Motivos de la preferencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Para vivir con mis familiares	6	11,5	13,3	13,3
	Por trabajo, estudios o un futuro mejor	6	11,5	13,3	26,7
	Por la Forma de vida, las costumbres, la gente	20	38,5	44,4	71,1
	Por motivos políticos	1	1,9	2,2	73,3
	Porque nació allí	1	1,9	2,2	75,6
	Por sus características físicas: playas, clima...	6	11,5	13,3	88,9
	Porque hay menos discriminación	1	1,9	2,2	91,1
	No lo sé	2	3,8	4,4	95,6
	Porque tengo a mis amigos	2	3,8	4,4	100,0
	Total	45	86,5	100,0	
Perdidos	Sistema	7	13,5		
Total		52	100,0		

### Edad del Padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	36	1	1,9	2,0	2,0
	37	1	1,9	2,0	4,0
	38	1	1,9	2,0	6,0
	39	2	3,8	4,0	10,0
	40	5	9,6	10,0	20,0
	41	1	1,9	2,0	22,0
	42	3	5,8	6,0	28,0
	44	3	5,8	6,0	34,0
	45	3	5,8	6,0	40,0
	46	4	7,7	8,0	48,0
	47	2	3,8	4,0	52,0
	48	2	3,8	4,0	56,0
	49	3	5,8	6,0	62,0
	50	4	7,7	8,0	70,0
	51	2	3,8	4,0	74,0
	52	2	3,8	4,0	78,0
	53	1	1,9	2,0	80,0
	54	3	5,8	6,0	86,0
	55	1	1,9	2,0	88,0
	56	1	1,9	2,0	90,0
	60	1	1,9	2,0	92,0
	63	2	3,8	4,0	96,0
	70	1	1,9	2,0	98,0
	73	1	1,9	2,0	100,0
	Total	50	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,8		
Total		52	100,0		

### Lugar de nacimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Andalucía	1	1,9	2,0	2,0
	Madrid	2	3,8	3,9	5,9
	Cataluña	2	3,8	3,9	9,8
	Ceuta	1	1,9	2,0	11,8
	Marruecos	41	78,8	80,4	92,2
	Palestina	1	1,9	2,0	94,1
	Pakistán	1	1,9	2,0	96,1
	Siria	1	1,9	2,0	98,0
	Granada	1	1,9	2,0	100,0
	Total	51	98,1	100,0	
	Perdidos	Sistema	1	1,9	
Total		52	100,0		

### Lugar actual de residencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Andalucía	1	1,9	2,0	2,0
	Madrid	1	1,9	2,0	4,0
	Aragón	1	1,9	2,0	6,0
	Melilla	1	1,9	2,0	8,0
	Marruecos	18	34,6	36,0	44,0
	Francia	1	1,9	2,0	46,0
	Italia	1	1,9	2,0	48,0
	Golfo Pérsico	1	1,9	2,0	50,0
	Granada	25	48,1	50,0	100,0
	Total	50	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,8		
Total		52	100,0		

### Edad de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	30	1	1,9	1,9	1,9
	31	2	3,8	3,8	5,8
	32	2	3,8	3,8	9,6
	33	2	3,8	3,8	13,5
	35	4	7,7	7,7	21,2
	36	1	1,9	1,9	23,1
	37	4	7,7	7,7	30,8
	38	4	7,7	7,7	38,5
	39	9	17,3	17,3	55,8
	40	7	13,5	13,5	69,2
	41	2	3,8	3,8	73,1
	42	1	1,9	1,9	75,0
	43	1	1,9	1,9	76,9
	44	2	3,8	3,8	80,8
	45	5	9,6	9,6	90,4
	47	2	3,8	3,8	94,2
	49	1	1,9	1,9	96,2
	50	1	1,9	1,9	98,1
	55	1	1,9	1,9	100,0
	Total	52	100,0	100,0	



### Lugar de nacimiento

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Ceuta	1	1,9	1,9	1,9
Melilla	1	1,9	1,9	3,8
Marruecos	47	90,4	90,4	94,2
Palestina	1	1,9	1,9	96,2
Golfo Pérsico	1	1,9	1,9	98,1
Granada	1	1,9	1,9	100,0
Total	52	100,0	100,0	

### Lugar actual de residencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Melilla	1	1,9	1,9	1,9
Marruecos	16	30,8	30,8	32,7
Granada	35	67,3	67,3	100,0
Total	52	100,0	100,0	

### Profesión del padre actualmente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Jornalero/a, Peón/a, Empleado/a Doméstico/a, Conserje...	20	38,5	45,5	45,5
Obrero/a Cualificado/a, Conductor/a, Empleado/a de Comercio.	13	25,0	29,5	75,0
Comerciante, Técnicos Medios, Dueño/a de PYME, Policía...	8	15,4	18,2	93,2
Gran Empresario/a, Directivo/a, Funcionario/a Superior	2	3,8	4,5	97,7
En paro	1	1,9	2,3	100,0
Total	44	84,6	100,0	
Perdidos				
Sistema	8	15,4		
Total	52	100,0		

### Profesión de la madre actualmente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ama/o de casa	33	63,5	66,0	66,0
	Jornalero/a, Peón/a, Empleado/a Doméstico/a, Conserje...	10	19,2	20,0	86,0
	Obrero/a Cualificado/a, Conductor/a, Empleado/a de Comercio.	2	3,8	4,0	90,0
	Comerciante, Técnicos Medios, Dueño/a de PYME, Policía...	4	7,7	8,0	98,0
	Gran Empresario/a, Directivo/a, Funcionario/a Superior	1	1,9	2,0	100,0
	Total	50	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,8		
Total		52	100,0		

### Nivel de estudios del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	sin estudios	17	32,7	34,0	34,0
	Enseñanza Primaria o Básica terminada	14	26,9	28,0	62,0
	Bachillerato, Formación Profesional o equivalente terminado	11	21,2	22,0	84,0
	Estudios Universitarios terminados	8	15,4	16,0	100,0
	Total	50	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,8		
Total		52	100,0		

### Nivel de estudios de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	sin estudios	31	59,6	59,6	59,6
	Enseñanza Primaria o Básica terminada	11	21,2	21,2	80,8
	Bachillerato, Formación Profesional o equivalente terminado	3	5,8	5,8	86,5
	Estudios Universitarios terminados	7	13,5	13,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

### Lengua Materna del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Español Oral y Escrito	2	3,8	4,2	4,2
	Árabe Oral	7	13,5	14,6	18,8
	Árabe Oral y Escrito	35	67,3	72,9	91,7
	Catalán Oral y Escrito	2	3,8	4,2	95,8
	Pakistaní Oral y Escrito	1	1,9	2,1	97,9
	Chalia Oral	1	1,9	2,1	100,0
	Total	48	92,3	100,0	
Perdidos	Sistema	4	7,7		
Total		52	100,0		

### Dominio del Español del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral	12	23,1	38,7	38,7
	Oral y Escrito	19	36,5	61,3	100,0
	Total	31	59,6	100,0	
Perdidos	Sistema	21	40,4		
Total		52	100,0		

### Dominio del Inglés del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral y Escrito	2	3,8	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	50	96,2		
Total		52	100,0		

### Dominio del Francés del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral	4	7,7	23,5	23,5
	Oral y Escrito	13	25,0	76,5	100,0
	Total	17	32,7	100,0	
Perdidos	Sistema	35	67,3		
Total		52	100,0		

### Dominio de otro idioma del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Árabe Oral y Escrito	2	3,8	40,0	40,0
	Italiano Oral y Escrito	1	1,9	20,0	60,0
	Pakistaní Oral y Escrito	1	1,9	20,0	80,0
	Bereber Oral	1	1,9	20,0	100,0
	Total	5	9,6	100,0	
Perdidos	Sistema	47	90,4		
Total		52	100,0		

### Lengua Materna de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Español Oral y Escrito	1	1,9	2,0	2,0
	Árabe Oral	20	38,5	40,0	42,0
	Árabe Escrito	1	1,9	2,0	44,0
	Árabe Oral y Escrito	26	50,0	52,0	96,0
	Pakistaní Oral y Escrito	1	1,9	2,0	98,0
	Chalia Oral	1	1,9	2,0	100,0
	Total	50	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,8		
Total		52	100,0		

### Dominio del Español de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral	7	13,5	35,0	35,0
	Oral y Escrito	13	25,0	65,0	100,0
	Total	20	38,5	100,0	
Perdidos	Sistema	32	61,5		
Total		52	100,0		

### Dominio del Inglés de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral	1	1,9	50,0	50,0
	Oral y Escrito	1	1,9	50,0	100,0
	Total	2	3,8	100,0	
Perdidos	Sistema	50	96,2		
Total		52	100,0		

### Dominio del Francés de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral	6	11,5	54,5	54,5
	Oral y Escrito	5	9,6	45,5	100,0
	Total	11	21,2	100,0	
Perdidos	Sistema	41	78,8		
Total		52	100,0		

### Dominio de otro idioma de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Arabe Oral	1	1,9	50,0	50,0
	Bereber Oral	1	1,9	50,0	100,0
	Total	2	3,8	100,0	
Perdidos	Sistema	50	96,2		
Total		52	100,0		

### Lengua que se habla en casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Español	17	32,7	33,3	33,3
	Árabe	31	59,6	60,8	94,1
	Bereber	1	1,9	2,0	96,1
	Chalia	1	1,9	2,0	98,0
	Pakistaní	1	1,9	2,0	100,0
	Total	51	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		52	100,0		

### Número de hermanos/as

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	1,9	1,9	1,9
	1	1	1,9	1,9	3,8
	2	11	21,2	21,2	25,0
	3	16	30,8	30,8	55,8
	4	15	28,8	28,8	84,6
	5	4	7,7	7,7	92,3
	6	1	1,9	1,9	94,2
	7	1	1,9	1,9	96,2
	9	1	1,9	1,9	98,1
	10	1	1,9	1,9	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

### Edad del hermano/a 1º

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	3,8	3,9	3,9
	2	2	3,8	3,9	7,8
	3	5	9,6	9,8	17,6
	4	2	3,8	3,9	21,6
	5	2	3,8	3,9	25,5
	6	4	7,7	7,8	33,3
	7	1	1,9	2,0	35,3
	8	4	7,7	7,8	43,1
	9	5	9,6	9,8	52,9
	10	3	5,8	5,9	58,8
	11	2	3,8	3,9	62,7
	12	1	1,9	2,0	64,7
	13	3	5,8	5,9	70,6
	14	4	7,7	7,8	78,4
	15	3	5,8	5,9	84,3
	16	1	1,9	2,0	86,3
	17	3	5,8	5,9	92,2
	18	1	1,9	2,0	94,1
	19	1	1,9	2,0	96,1
	20	1	1,9	2,0	98,0
	31	1	1,9	2,0	100,0
Total	51	98,1	100,0		
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		52	100,0		

**Lugar de residencia del H1º**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Melilla	1	1,9	2,0	2,0
	Marruecos	16	30,8	31,4	33,3
	Francia	1	1,9	2,0	35,3
	Granada	33	63,5	64,7	100,0
	Total	51	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		52	100,0		

**Edad del hermano/a 2º**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	1	1	1,9	2,0	2,0	
	4	1	1,9	2,0	4,0	
	6	2	3,8	4,0	8,0	
	8	2	3,8	4,0	12,0	
	9	2	3,8	4,0	16,0	
	10	3	5,8	6,0	22,0	
	11	4	7,7	8,0	30,0	
	12	6	11,5	12,0	42,0	
	13	5	9,6	10,0	52,0	
	14	4	7,7	8,0	60,0	
	15	1	1,9	2,0	62,0	
	16	2	3,8	4,0	66,0	
	17	5	9,6	10,0	76,0	
	18	5	9,6	10,0	86,0	
	19	4	7,7	8,0	94,0	
	20	1	1,9	2,0	96,0	
	22	1	1,9	2,0	98,0	
	23	1	1,9	2,0	100,0	
	Total		50	96,2	100,0	
	Perdidos	Sistema	2	3,8		
Total		52	100,0			

**Lugar de residencia del H2º**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Andalucía	1	1,9	2,0	2,0
	Melilla	1	1,9	2,0	4,0
	Marruecos	15	28,8	30,0	34,0
	Francia	1	1,9	2,0	36,0
	EE.UU.	1	1,9	2,0	38,0
	Granada	31	59,6	62,0	100,0
	Total	50	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,8		
Total		52	100,0		

### Edad del hermano/a 3º

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	1	1,9	2,6	2,6
	10	2	3,8	5,1	7,7
	11	1	1,9	2,6	10,3
	12	3	5,8	7,7	17,9
	13	3	5,8	7,7	25,6
	14	2	3,8	5,1	30,8
	15	5	9,6	12,8	43,6
	16	2	3,8	5,1	48,7
	17	3	5,8	7,7	56,4
	18	5	9,6	12,8	69,2
	20	3	5,8	7,7	76,9
	21	5	9,6	12,8	89,7
	22	1	1,9	2,6	92,3
	23	1	1,9	2,6	94,9
	26	2	3,8	5,1	100,0
	Total	39	75,0	100,0	
Perdidos	Sistema	13	25,0		
Total		52	100,0		

### Lugar de residencia del H3º

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Andalucía	3	5,8	7,7	7,7
	Cataluña	1	1,9	2,6	10,3
	Marruecos	10	19,2	25,6	35,9
	Francia	1	1,9	2,6	38,5
	Países Bajos	1	1,9	2,6	41,0
	Granada	23	44,2	59,0	100,0
	Total	39	75,0	100,0	
Perdidos	Sistema	13	25,0		
Total		52	100,0		

### Edad del hermano/a 4º

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	9	1	1,9	4,5	4,5
	11	1	1,9	4,5	9,1
	14	1	1,9	4,5	13,6
	15	3	5,8	13,6	27,3
	17	2	3,8	9,1	36,4
	18	2	3,8	9,1	45,5
	20	3	5,8	13,6	59,1
	22	1	1,9	4,5	63,6
	23	5	9,6	22,7	86,4
	25	2	3,8	9,1	95,5
	26	1	1,9	4,5	100,0
	Total	22	42,3	100,0	
Perdidos	Sistema	30	57,7		
Total		52	100,0		

**Lugar de residencia del H4º**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Andalucía	2	3,8	9,1	9,1
	Marruecos	10	19,2	45,5	54,5
	Granada	10	19,2	45,5	100,0
	Total	22	42,3	100,0	
Perdidos	Sistema	30	57,7		
Total		52	100,0		

**Número de personas que vivimos en casa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	1,9	2,0	2,0
	3	1	1,9	2,0	3,9
	4	7	13,5	13,7	17,6
	5	7	13,5	13,7	31,4
	6	10	19,2	19,6	51,0
	7	19	36,5	37,3	88,2
	8	4	7,7	7,8	96,1
	9	1	1,9	2,0	98,0
	13	1	1,9	2,0	100,0
	Total	51	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		52	100,0		

**Origen de los amigos/as de mis padres**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Del país donde nacieron mis padres	22	42,3	43,1	43,1
	De otros países	1	1,9	2,0	45,1
	Tanto del país donde nacieron como de otros países	28	53,8	54,9	100,0
	Total	51	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		52	100,0		

**Origen de los amigos/as de mis hermanos/as**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Del país donde nacieron mis padres	20	38,5	39,2	39,2
	De otros países	3	5,8	5,9	45,1
	Tanto del país donde nacieron como de otros países	28	53,8	54,9	100,0
	Total	51	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		52	100,0		



### Participan alguien de mi familia en una ONG

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	11	21,2	23,4	23,4
	No	36	69,2	76,6	100,0
	Total	47	90,4	100,0	
Perdidos	Sistema	5	9,6		
Total		52	100,0		

### ONG donde participan

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Granada Acoge	8	15,4	80,0	80,0
	Asociaciones Culturales Varias	1	1,9	10,0	90,0
	Cruz Roja	1	1,9	10,0	100,0
	Total	10	19,2	100,0	
Perdidos	Sistema	42	80,8		
Total		52	100,0		

### Lengua Española

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	33	63,5	76,7	76,7
	Difícil	10	19,2	23,3	100,0
	Total	43	82,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	17,3		
Total		52	100,0		

### Matemáticas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	16	30,8	34,8	34,8
	Difícil	30	57,7	65,2	100,0
	Total	46	88,5	100,0	
Perdidos	Sistema	6	11,5		
Total		52	100,0		

### CMS /Ciencias Sociales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	20	38,5	48,8	48,8
	Difícil	21	40,4	51,2	100,0
	Total	41	78,8	100,0	
Perdidos	Sistema	11	21,2		
Total		52	100,0		

### CMN/ Ciencias Naturales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	17	32,7	51,5	51,5
	Difícil	16	30,8	48,5	100,0
	Total	33	63,5	100,0	
Perdidos	Sistema	19	36,5		
Total		52	100,0		

### Idioma Extranjero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	17	32,7	42,5	42,5
	Difícil	23	44,2	57,5	100,0
	Total	40	76,9	100,0	
Perdidos	Sistema	12	23,1		
Total		52	100,0		

### Hasta donde quiero estudiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Quiero trabajar cuanto antes	7	13,5	13,5	13,5
	Quiero terminar la ESO y después trabajar	11	21,2	21,2	34,6
	Quiero hacer FP y después trabajar	15	28,8	28,8	63,5
	Me gustaría estudiar en la Universidad	19	36,5	36,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

### Además de I y F, hay clases de otros idiomas en el Centro Escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	7	13,5	13,5	13,5
	No	45	86,5	86,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

### Qué idiomas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Arabe	3	5,8	42,9	42,9
	Alemán	3	5,8	42,9	85,7
	Griego	1	1,9	14,3	100,0
	Total	7	13,5	100,0	
Perdidos	Sistema	45	86,5		
Total		52	100,0		

### Cuando son las clases

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entre el lunes y el viernes por la mañana	7	13,5	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	45	86,5		
Total		52	100,0		

### Te gustaría que hubiera clases de otros idiomas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	35	67,3	79,5	79,5
	No	9	17,3	20,5	100,0
	Total	44	84,6	100,0	
Perdidos	Sistema	8	15,4		
Total		52	100,0		

### Además de Religión CC, hay clases de otras religiones en el Centro Escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	11	21,2	21,2	21,2
	No	41	78,8	78,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

### Que religiones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Complementaria	2	3,8	18,2	18,2
	Musulmana	9	17,3	81,8	100,0
	Total	11	21,2	100,0	
Perdidos	Sistema	41	78,8		
Total		52	100,0		

### Cuando son las clases

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entre el lunes y el viernes por la mañana	4	7,7	36,4	36,4
	Entre el lunes y el viernes por la tarde	1	1,9	9,1	45,5
	en los fines de semana	6	11,5	54,5	100,0
	Total	11	21,2	100,0	
Perdidos	Sistema	41	78,8		
Total		52	100,0		

### Te gustaría que hubiera clases de otras religiones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	44	84,6	95,7	95,7
	No	2	3,8	4,3	100,0
	Total	46	88,5	100,0	
Perdidos	Sistema	6	11,5		
Total		52	100,0		

### Asistes a otras actividades del centro además de a las clases ordinarias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	17	32,7	33,3	33,3
	No	34	65,4	66,7	100,0
	Total	51	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		52	100,0		

### Actividades Extraescolares

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Informática	5	9,6	29,4	29,4
	Deportes	8	15,4	47,1	76,5
	Talleres Ocupacionales	4	7,7	23,5	100,0
	Total	17	32,7	100,0	
Perdidos	Sistema	35	67,3		
Total		52	100,0		

### Comedor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	13	25,0	25,0	25,0
	No	39	75,0	75,0	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

### Transporte Escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	8	15,4	15,4	15,4
	No	44	84,6	84,6	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

### Actividades hechas en clase donde aprendas algo de otras culturas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En clase de Sociales/Historia	5	9,6	20,8	20,8
	En clase de Naturales/Ciencias	1	1,9	4,2	25,0
	En clase de Lengua	4	7,7	16,7	41,7
	En clase de Religión Católica	2	3,8	8,3	50,0
	En clases de Tutoría	1	1,9	4,2	54,2
	En clase de Cultura Religiosa/Complementaria	3	5,8	12,5	66,7
	Celebración del día de la Constitución	3	5,8	12,5	79,2
	Celebración de la Navidad	3	5,8	12,5	91,7
	Mural de las ONGs	1	1,9	4,2	95,8
	Colaborar con Manos Unidas	1	1,9	4,2	100,0
	Total	24	46,2	100,0	
Perdidos	Sistema	28	53,8		
Total		52	100,0		

### Actividades hechas en el centro donde aprendas algo de otras culturas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Celebración del día de Andalucía	4	7,7	25,0	25,0
	Celebración del día de la Constitución	2	3,8	12,5	37,5
	Celebración del encuentro con los Franceses	3	5,8	18,8	56,3
	Carteles de otros idiomas	1	1,9	6,3	62,5
	Teatro de otros países	2	3,8	12,5	75,0
	Taller de ayuda en Hospital	1	1,9	6,3	81,3
	Comida Intercultural	3	5,8	18,8	100,0
	Total	16	30,8	100,0	
Perdidos	Sistema	36	69,2		
Total		52	100,0		

### Relaciones del Centro Escolar con otras asociaciones u ONG

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Granada Acoge	8	15,4	61,5	61,5
	Cáritas Zafarraya	2	3,8	15,4	76,9
	ROMI	1	1,9	7,7	84,6
	Asociaciones Culturales Varias	1	1,9	7,7	92,3
	Manos Unidas	1	1,9	7,7	100,0
	Total	13	25,0	100,0	
Perdidos	Sistema	39	75,0		
Total		52	100,0		

**Presencia en el centro escolar de especialistas en trabajar el choque cultural**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	36	69,2	69,2	69,2
	No	16	30,8	30,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

**Domina la lengua de otros países**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	17	32,7	48,6	48,6
	No	18	34,6	51,4	100,0
	Total	35	67,3	100,0	
Perdidos	Sistema	17	32,7		
Total		52	100,0		

**Conoce las costumbres de otros países**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	18	34,6	51,4	51,4
	No	17	32,7	48,6	100,0
	Total	35	67,3	100,0	
Perdidos	Sistema	17	32,7		
Total		52	100,0		

**Alumnos más problemáticos en el centro escolar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Españoles	11	21,2	21,2	21,2
	Españoles y extranjeros	27	51,9	51,9	73,1
	Extranjeros	14	26,9	26,9	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

**Los alumnos/as prefieren compañeros de origen**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Español	24	46,2	47,1	47,1
	Da igual el origen	27	51,9	52,9	100,0
	Total	51	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		52	100,0		

### Les gusta a mis padres que vengan amigos/as a casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	1	1,9	2,1	2,1
	Si, pero si son de nuestro país	4	7,7	8,3	10,4
	Si les gusta, sean de donde sean	43	82,7	89,6	100,0
	Total	48	92,3	100,0	
Perdidos	Sistema	4	7,7		
Total		52	100,0		

### Te parece bien que cada uno lleve a clase la ropa característica de su cultura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	38	73,1	73,1	73,1
	No lo se	11	21,2	21,2	94,2
	No	3	5,8	5,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

### Te gusta que en tu clase haya alumnos/as de otros países

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	49	94,2	94,2	94,2
	No	3	5,8	5,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

### Motivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Todos somos iguales y tenemos los mismos derechos	5	9,6	10,6	10,6
	Para aprender otras culturas, costumbres, juegos...	14	26,9	29,8	40,4
	Para aprender otros idiomas	3	5,8	6,4	46,8
	Para no sentirme diferente	8	15,4	17,0	63,8
	Porque me gusta la diversidad	12	23,1	25,5	89,4
	No lo sé	5	9,6	10,6	100,0
	Total	47	90,4	100,0	
Perdidos	Sistema	5	9,6		
Total		52	100,0		

### Los alumnos no españoles, deben aprender español y olvidar su otra lengua

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	9	17,3	17,6	17,6
	No	42	80,8	82,4	100,0
	Total	51	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		52	100,0		

### Motivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Es mejor saber dos lenguas y dos culturas	5	9,6	11,6	11,6
	Es injusto, tienen derecho a conservar su lengua y costumbres	8	15,4	18,6	30,2
	Quiero aprender pero no quiero olvidar	5	9,6	11,6	41,9
	Me gusta la lengua y cultura de mi país	1	1,9	2,3	44,2
	Si olvido no podré comunicarme con mi familia	5	9,6	11,6	55,8
	Para ser igual que los demás, no estar discriminado	2	3,8	4,7	60,5
	Porque me identifico con el país en que nací	7	13,5	16,3	76,7
	Por si algún día regreso a mi país	4	7,7	9,3	86,0
	Porque vivimos en España y debo saber español	1	1,9	2,3	88,4
	Porque el español es mejor que el árabe	1	1,9	2,3	90,7
	para aprender mejor español	4	7,7	9,3	100,0
	Total	43	82,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	17,3		
Total		52	100,0		

### Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros costumbres y juegos distintos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	23	44,2	44,2	44,2
	No	29	55,8	55,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

### Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros otra manera de ver las cosas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	21	40,4	40,4	40,4
	No	31	59,6	59,6	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

### Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros a aceptar y a respetar a cada cuál tal como es

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	17	32,7	32,7	32,7
	No	35	67,3	67,3	100,0
	Total	52	100,0	100,0	



**Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros un poco del idioma y otra forma de comunicarse**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	21	40,4	40,4	40,4
No	31	59,6	59,6	100,0
Total	52	100,0	100,0	

**Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros las mismas cosas que de los otros/as, pues no somos tan diferentes**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	10	19,2	19,2	19,2
No	42	80,8	80,8	100,0
Total	52	100,0	100,0	

**De como me va en el Colegio/instituto se preocupa más**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mi padre	20	38,5	38,5	38,5
Mi Madre	14	26,9	26,9	65,4
Mi hermano/a	4	7,7	7,7	73,1
Tutor/a	8	15,4	15,4	88,5
Nadie	3	5,8	5,8	94,2
Tios/as	2	3,8	3,8	98,1
Asistente social	1	1,9	1,9	100,0
Total	52	100,0	100,0	

**Al colegio/instituto me suele acompañar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mi padre	2	3,8	3,9	3,9
Mi hermano/a	10	19,2	19,6	23,5
Tutor/a	1	1,9	2,0	25,5
Mis amigos/as	4	7,7	7,8	33,3
Nadie	34	65,4	66,7	100,0
Total	51	98,1	100,0	
Perdidos Sistema	1	1,9		
Total	52	100,0		

**Con los deberes me suele ayudar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mi padre	3	5,8	5,8	5,8
Mi Madre	1	1,9	1,9	7,7
Mi hermano/a	8	15,4	15,4	23,1
Tutor/a	9	17,3	17,3	40,4
Clases de apoyo	4	7,7	7,7	48,1
Mis amigos/as	2	3,8	3,8	51,9
Nadie	21	40,4	40,4	92,3
Tios/as	3	5,8	5,8	98,1
Mi Prima/o	1	1,9	1,9	100,0
Total	52	100,0	100,0	

**Al colegio/instituto a hablar con el tutor/a va**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mi padre	15	28,8	28,8	28,8
	Mi Madre	12	23,1	23,1	51,9
	Mi hermano/a	3	5,8	5,8	57,7
	Tutor/a	9	17,3	17,3	75,0
	Nadie	7	13,5	13,5	88,5
	Tios/as	6	11,5	11,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

**Participa mi familia en la AMPA**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	13	25,0	25,0	25,0
	No	39	75,0	75,0	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

**Asiste mi familia a las reuniones del centro escolar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	25	48,1	48,1	48,1
	No	27	51,9	51,9	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

**Asiste mi familia a las fiestas del centro escolar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	13	25,0	25,0	25,0
	No	39	75,0	75,0	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

**Participa mi familia en la Escuela de Padres**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	3	5,8	5,8	5,8
	No	49	94,2	94,2	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

**Los/as amigos/as con los que juego son**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De donde yo nací	3	5,8	5,8	5,8
	De otros países	14	26,9	26,9	32,7
	De donde yo nací y de otros países	35	67,3	67,3	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

**Los/as amigos/as con los que hago los deberes son**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De donde yo nací	7	13,5	14,0	14,0
	De otros países	11	21,2	22,0	36,0
	De donde yo nací y de otros países	32	61,5	64,0	100,0
	Total	50	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,8		
Total		52	100,0		

**Los juegos con los que me divierto son**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De donde yo nací	1	1,9	2,0	2,0
	De otros países	19	36,5	38,0	40,0
	De donde yo nací y de otros países	30	57,7	60,0	100,0
	Total	50	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,8		
Total		52	100,0		

**Tiene cocina mi casa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	52	100,0	100,0	100,0

**Tiene sala de estar mi casa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	52	100,0	100,0	100,0

**Nº de baños que hay en mi casa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	30	57,7	57,7	57,7
	2	19	36,5	36,5	94,2
	3	1	1,9	1,9	96,2
	4	2	3,8	3,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

**Habitaciones o dormitorios que hay en mi casa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	7	13,5	13,5	13,5
	3	26	50,0	50,0	63,5
	4	14	26,9	26,9	90,4
	5	3	5,8	5,8	96,2
	6	1	1,9	1,9	98,1
	7	1	1,9	1,9	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

### Nº de automóviles que tiene mi familia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	21	40,4	61,8	61,8
	2	10	19,2	29,4	91,2
	4	2	3,8	5,9	97,1
	5	1	1,9	2,9	100,0
	Total	34	65,4	100,0	
Perdidos	Sistema	18	34,6		
Total		52	100,0		

### Dónde estudio y hago los deberes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Biblioteca	2	3,8	3,8	3,8
	No	7	13,5	13,5	17,3
	En mi dormitorio	25	48,1	48,1	65,4
	En la sala de estudio de mi casa	15	28,8	28,8	94,2
	En el salón de estar de mi casa	3	5,8	5,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

### Tengo ordenador en casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	24	46,2	46,2	46,2
	No	28	53,8	53,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

### Tengo internet en casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	9	17,3	37,5	37,5
	No	15	28,8	62,5	100,0
	Total	24	46,2	100,0	
Perdidos	Sistema	28	53,8		
Total		52	100,0		

### En casa se compra el periódico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	20	38,5	38,5	38,5
	Algunas veces	18	34,6	34,6	73,1
	Los fines de semana	6	11,5	11,5	84,6
	Todos los días	8	15,4	15,4	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

**Y está escrito en**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Español	25	48,1	78,1	78,1
	En la lengua de mi país de origen	7	13,5	21,9	100,0
	Total	32	61,5	100,0	
Perdidos	Sistema	20	38,5		
Total		52	100,0		

**En mi casa, sin contar los del colegio, hay -----libros**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 20	24	46,2	46,2	46,2
	Entre 20 y 50	13	25,0	25,0	71,2
	Entre 50 y 100	6	11,5	11,5	82,7
	Más de 100	9	17,3	17,3	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

**Los programas de televisión que veo son**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Del país donde nací	7	13,5	13,5	13,5
	De otros países	17	32,7	32,7	46,2
	Del país donde nací y de otros países	28	53,8	53,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

**La música que escucho es**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Del país donde nací	10	19,2	19,2	19,2
	De otros países	9	17,3	17,3	36,5
	Del país donde nací y de otros países	33	63,5	63,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

**Donde vivo se discrimina a la gente de otros países**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadero	28	53,8	53,8	53,8
	Falso	24	46,2	46,2	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

**Donde vivo no se discrimina a nadie, nos respetamos y queremos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadero	23	44,2	44,2	44,2
	Falso	29	55,8	55,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

**Donde vivo se discrimina a la gente según el color de la piel**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Verdadero	23	44,2	44,2	44,2
Falso	29	55,8	55,8	100,0
Total	52	100,0	100,0	

**Donde vivo se discrimina a la gente que tiene menos dinero**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Verdadero	21	40,4	40,4	40,4
Falso	31	59,6	59,6	100,0
Total	52	100,0	100,0	

**Menor no acompañado**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	39	75,0	75,0	75,0
Escuela Hogar	1	1,9	1,9	76,9
Menor no acompañado	12	23,1	23,1	100,0
Total	52	100,0	100,0	

**¿Esta en el ATAL?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	50	96,2	96,2	96,2
5 meses	1	1,9	1,9	98,1
Este curso	1	1,9	1,9	100,0
Total	52	100,0	100,0	

# Frecuencias

## Estadísticos

		Cultura de origen	Colectivo de Origen	Pertenece a la ONG	Centro Escolar	Barrio o Pueblo del Centro Escolar	Curso Escolar	Edad
N	Válidos	298	298	0	298	298	298	298
	Perdidos	0	0	298	0	0	0	0

## Estadísticos

		Género	Barrio o Pueblo de Residencia	Lengua Materna	Dominio Español	Dominio Inglés	Dominio Francés
N	Válidos	298	298	298	298	8	2
	Perdidos	0	0	0	0	290	296

## Estadísticos

		Dominio de otro idioma	Religión	Lugar de nacimiento	Años de residencia en Granada	Meses de residencia en Granada	Otros Lugares de paso
N	Válidos	0	298	298	1	0	0
	Perdidos	298	0	0	297	298	298

## Estadísticos

		Profesión del padre antes de migrar	Profesión de la madre antes de migrar	Viaja al lugar de origen	Motivos del viaje	Qué lugar de España prefiere para vivir	Qué País no español prefiere para vivir
N	Válidos	0	0	0	0	0	0
	Perdidos	298	298	298	298	298	298

**Estadísticos**

		Motivos de la preferencia	Edad del Padre	Lugar de nacimiento	Lugar actual de residencia	Edad de la madre	Lugar de nacimiento
N	Válidos	0	266	273	273	279	279
	Perdidos	298	32	25	25	19	19

**Estadísticos**

		Lugar actual de residencia	Profesión del padre actualmente	Profesión de la madre actualmente	Nivel de estudios del padre	Nivel de estudios de la madre	Lengua Materna del padre
N	Válidos	288	270	284	273	287	280
	Perdidos	10	28	14	25	11	18

**Estadísticos**

		Dominio del Español del padre	Dominio del Inglés del padre	Dominio del Francés del padre	Dominio de otro idioma del padre	Lengua Materna de la madre	Dominio del Español de la madre
N	Válidos	298	9	13	4	294	298
	Perdidos	0	289	285	294	4	0

**Estadísticos**

		Dominio del Inglés de la madre	Dominio del Francés de la madre	Dominio de otro idioma de la madre	Lengua que se habla en casa	Número de hermanos/as
N	Válidos	11	11	3	298	298
	Perdidos	287	287	295	0	0



**Estadísticos**

		Edad del hermano/a 1º	Lugar de residencia del H1º	Edad del hermano/a 2º	Lugar de residencia del H2º	Edad del hermano/a 3º
N	Válidos	279	279	148	148	54
	Perdidos	19	19	150	150	244

**Estadísticos**

		Lugar de residencia del H3º	Edad del hermano/a 4º	Lugar de residencia del H4º	Número de personas que vivimos en casa	Origen de los amigos/as de mis padres
N	Válidos	55	20	20	292	295
	Perdidos	243	278	278	6	3

**Estadísticos**

		Origen de los amigos/as de mis hermanos/as	Participan alguien de mi familia en una ONG	ONG donde participan	Lengua Española	Matemáticas	CMS /Ciencias Sociales
N	Válidos	279	285	30	266	279	208
	Perdidos	19	13	268	32	19	90

**Estadísticos**

		CMN/ Ciencias Naturales	Idioma Extranjero	Hasta donde quiero estudiar	Además de I y F, hay clases de otros idiomas en el Centro Escolar	Qué idiomas	Cuando son las clases
N	Válidos	193	240	298	296	31	26
	Perdidos	105	58	0	2	267	272

### Estadísticos

		Te gustaría que hubiera clases de otros idiomas	Además de Religión CC, hay clases de otras religiones en el Centro Escolar	Que religiones	Cuando son las clases	Te gustaría que hubiera clases de otras religiones	Asistes a otras actividades del centro además de a las clases ordinarias
N	Válidos	249	292	25	27	230	298
	Perdidos	49	6	273	271	68	0

### Estadísticos

		Actividades Extraescolares	Comedor	Transporte Escolar	Actividades hechas en clase donde aprendas algo de otras culturas	Actividades hechas en el centro donde aprendas algo de otras culturas	Relaciones del Centro Escolar con otras asociaciones u ONG
N	Válidos	119	298	298	86	14	55
	Perdidos	179	0	0	212	284	243

### Estadísticos

		Presencia en el centro escolar de especialistas en trabajar el choque cultural	Domina la lengua de otros países	Conoce las costumbres de otros países	Alumnos más problemáticos en el centro escolar	Los alumnos/as prefieren compañeros de origen
N	Válidos	283	203	187	298	298
	Perdidos	15	95	111	0	0

### Estadísticos

		Les gusta a mis padres que vengan amigos/as a casa	Te parece bien que cada uno lleve a clase la ropa característica de su cultura	Te gusta que en tu clase haya alumnos/as de otros países	Motivos	Los alumnos no españoles, deben aprender español y olvidar su otra lengua	Motivos
N	Válidos	297	298	298	298	298	298
	Perdidos	1	0	0	0	0	0

### Estadísticos

		Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros costumbres y juegos distintos	Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros otra manera de ver las cosas	Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros a aceptar y a respetar a cada cuál tal como es	Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros un poco del idioma y otra forma de comunicarse	Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros las mismas cosas que de los otros/as, pues no somos tan diferentes
N	Válidos	298	298	298	298	298
	Perdidos	0	0	0	0	0

### Estadísticos

		De como me va en el Colegio/instituto se preocupa más	Al colegio/instituto me suele acompañar	Con los deberes me suele ayudar	Al colegio/instituto a hablar con el tutor/a va	Participa mi familia en la AMPA
N	Válidos	298	298	298	298	291
	Perdidos	0	0	0	0	7

### Estadísticos

		Asiste mi familia a las reuniones del centro escolar	Asiste mi familia a las fiestas del centro escolar	Participa mi familia en la Escuela de Padres	Los/as amigos/as con los que juego son	Los/as amigos/as con los que hago los deberes son
N	Válidos	294	293	290	298	298
	Perdidos	4	5	8	0	0

### Estadísticos

		Los juegos con los que me divierto son	Tiene cocina mi casa	Tiene sala de estar mi casa	Nº de baños que hay en mi casa	Habitaciones o dormitorios que hay en mi casa
N	Válidos	298	294	294	293	298
	Perdidos	0	4	4	5	0

### Estadísticos

		Nº de automóviles que tiene mi familia	Dónde estudio y hago los deberes	Tengo ordenador en casa	Tengo internet en casa	En casa se compra el periódico	Y está escrito en
N	Válidos	259	298	298	187	298	184
	Perdidos	39	0	0	111	0	114

### Estadísticos

		En mi casa, sin contar los del colegio, hay -----libros	Los programas de televisión que veo son	La música que escucho es	Donde vivo se discrimina a la gente de otros países	Donde vivo no se discrimina a nadie, nos respetamos y queremos
N	Válidos	298	298	298	294	295
	Perdidos	0	0	0	4	3

### Estadísticos

		Donde vivo se discrimina a la gente según el color de la piel	Donde vivo se discrimina a la gente que tiene menos dinero	Menor no acompañado	¿Esta en el ATAL?
N	Válidos	295	295	298	298
	Perdidos	3	3	0	0

## Tabla de frecuencia

### Cultura de origen

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos español	298	100,0	100,0	100,0

### Colectivo de Origen

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Español	298	100,0	100,0	100,0

**Pertenece a la ONG**

	Frecuencia	Porcentaje
Perdidos Sistema	298	100,0

**Centro Escolar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos CP Miguel Hernández	17	5,7	5,7	5,7
CP Reyes Católicos	6	2,0	2,0	7,7
CP Los Castaños	16	5,4	5,4	13,1
CP Virgen del Carmen	35	11,7	11,7	24,8
IES Sayena	127	42,6	42,6	67,4
IES Contraviesa	7	2,3	2,3	69,8
IES Veleta	23	7,7	7,7	77,5
IES Ciudad de los Niños	41	13,8	13,8	91,3
IES Padre Suárez	24	8,1	8,1	99,3
CP Inmaculada del Triunfo	2	,7	,7	100,0
Total	298	100,0	100,0	

**Barrio o Pueblo del Centro Escolar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Caseria de Montijo	17	5,7	5,7	5,7
Chana	40	13,4	13,4	19,1
Zaidín	31	10,4	10,4	29,5
Triunfo	3	1,0	1,0	30,5
Castell de Ferro	162	54,4	54,4	84,9
Albuñol	7	2,3	2,3	87,2
Ventas de Zafarraya	16	5,4	5,4	92,6
Granada Centro	21	7,0	7,0	99,7
Bobadilla	1	,3	,3	100,0
Total	298	100,0	100,0	

**Curso Escolar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1º de ESO	74	24,8	24,8	24,8
2º de ESO	73	24,5	24,5	49,3
3º de ESO	55	18,5	18,5	67,8
4º de ESO	37	12,4	12,4	80,2
5º de Primaria	3	1,0	1,0	81,2
6º de Primaria	56	18,8	18,8	100,0
Total	298	100,0	100,0	

### Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	11	31	10,4	10,4	10,4
	12	66	22,1	22,1	32,6
	13	60	20,1	20,1	52,7
	14	58	19,5	19,5	72,1
	15	52	17,4	17,4	89,6
	16	24	8,1	8,1	97,7
	17	7	2,3	2,3	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

### Género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	151	50,7	50,7	50,7
	Femenino	147	49,3	49,3	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

### Barrio o Pueblo de Residencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Caseria de Montijo	11	3,7	3,7	3,7
	Chana	8	2,7	2,7	6,4
	Zaidín	26	8,7	8,7	15,1
	Motril	2	,7	,7	15,8
	Castell de Ferro	154	51,7	51,7	67,4
	Albuñol	4	1,3	1,3	68,8
	Ventas de Zafarraya	16	5,4	5,4	74,2
	Zafarraya	2	,7	,7	74,8
	La Rábita	3	1,0	1,0	75,8
	Cartuja	2	,7	,7	76,5
	Albaizin	1	,3	,3	76,8
	Armillá	4	1,3	1,3	78,2
	Granada	29	9,7	9,7	87,9
	Gualchos	6	2,0	2,0	89,9
	Lujar	2	,7	,7	90,6
	Almanjáyár	9	3,0	3,0	93,6
	Santa Fé	2	,7	,7	94,3
	Pinos Puente	2	,7	,7	95,0
	Campotéjar	1	,3	,3	95,3
	Deifontes	1	,3	,3	95,6
	Pulianas	4	1,3	1,3	97,0
	Serrallo	1	,3	,3	97,3
	Cenes	2	,7	,7	98,0
	Huetor	1	,3	,3	98,3
	Padul	1	,3	,3	98,7
	Gójar	1	,3	,3	99,0
	Maracena	1	,3	,3	99,3
	Realejo	1	,3	,3	99,7
	La Mamola	1	,3	,3	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

### Lengua Materna

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Español Oral y Escrito	295	99,0	99,0	99,0
	gallego oral y escrito	2	,7	,7	99,7
	Euskera Oral y Escrito	1	,3	,3	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

### Dominio Español

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral y Escrito	298	100,0	100,0	100,0

### Dominio Inglés

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Escrito	6	2,0	75,0	75,0
	Oral y Escrito	2	,7	25,0	100,0
	Total	8	2,7	100,0	
Perdidos	Sistema	290	97,3		
Total		298	100,0		

### Dominio Francés

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Escrito	1	,3	50,0	50,0
	Oral y Escrito	1	,3	50,0	100,0
	Total	2	,7	100,0	
Perdidos	Sistema	296	99,3		
Total		298	100,0		

### Dominio de otro idioma

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	298	100,0

### Religión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cristiana Católica	274	91,9	91,9	91,9
	Ninguna	24	8,1	8,1	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

### Lugar de nacimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	España	298	100,0	100,0	100,0

### Años de residencia en Granada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	297	99,7		
Total		298	100,0		

### Meses de residencia en Granada

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	298	100,0

### Otros Lugares de paso

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	298	100,0

### Profesión del padre antes de migrar

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	298	100,0

### Profesión de la madre antes de migrar

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	298	100,0

### Viaja al lugar de origen

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	298	100,0

### Motivos del viaje

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	298	100,0

### Qué lugar de España prefiere para vivir

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	298	100,0

### Qué País no español prefiere para vivir

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	298	100,0

### Motivos de la preferencia

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	298	100,0



### Edad del Padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	26	2	,7	,8	,8
	28	1	,3	,4	1,1
	30	1	,3	,4	1,5
	32	6	2,0	2,3	3,8
	33	6	2,0	2,3	6,0
	34	4	1,3	1,5	7,5
	35	8	2,7	3,0	10,5
	36	8	2,7	3,0	13,5
	37	15	5,0	5,6	19,2
	38	6	2,0	2,3	21,4
	39	13	4,4	4,9	26,3
	40	18	6,0	6,8	33,1
	41	15	5,0	5,6	38,7
	42	21	7,0	7,9	46,6
	43	21	7,0	7,9	54,5
	44	13	4,4	4,9	59,4
	45	18	6,0	6,8	66,2
	46	15	5,0	5,6	71,8
	47	14	4,7	5,3	77,1
	48	10	3,4	3,8	80,8
	49	9	3,0	3,4	84,2
	50	8	2,7	3,0	87,2
	51	7	2,3	2,6	89,8
	52	8	2,7	3,0	92,9
	53	2	,7	,8	93,6
	54	5	1,7	1,9	95,5
	55	4	1,3	1,5	97,0
	56	2	,7	,8	97,7
	57	2	,7	,8	98,5
	60	2	,7	,8	99,2
	64	1	,3	,4	99,6
	65	1	,3	,4	100,0
	Total	266	89,3	100,0	
Perdidos	Sistema	32	10,7		
Total		298	100,0		

### Lugar de nacimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Andalucía	26	8,7	9,5	9,5
	Castilla La Mancha	1	,3	,4	9,9
	Madrid	3	1,0	1,1	11,0
	Asturias	2	,7	,7	11,7
	Pais Vasco	1	,3	,4	12,1
	Aragón	1	,3	,4	12,5
	Cataluña	2	,7	,7	13,2
	Melilla	1	,3	,4	13,6
	México	1	,3	,4	13,9
	uruguay	1	,3	,4	14,3
	Granada	234	78,5	85,7	100,0
	Total	273	91,6	100,0	
Perdidos	Sistema	25	8,4		
Total		298	100,0		

### Lugar actual de residencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Andalucía	8	2,7	2,9	2,9
	Madrid	1	,3	,4	3,3
	País Vasco	1	,3	,4	3,7
	Canarias	1	,3	,4	4,0
	Granada	262	87,9	96,0	100,0
	Total	273	91,6	100,0	
Perdidos	Sistema	25	8,4		
Total		298	100,0		

### Edad de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	20	1	,3	,4	,4
	25	1	,3	,4	,7
	29	2	,7	,7	1,4
	30	1	,3	,4	1,8
	31	7	2,3	2,5	4,3
	32	10	3,4	3,6	7,9
	33	8	2,7	2,9	10,8
	34	13	4,4	4,7	15,4
	35	11	3,7	3,9	19,4
	36	18	6,0	6,5	25,8
	37	24	8,1	8,6	34,4
	38	20	6,7	7,2	41,6
	39	20	6,7	7,2	48,7
	40	23	7,7	8,2	57,0
	41	17	5,7	6,1	63,1
	42	17	5,7	6,1	69,2
	43	16	5,4	5,7	74,9
	44	13	4,4	4,7	79,6
	45	12	4,0	4,3	83,9
	46	10	3,4	3,6	87,5
	47	12	4,0	4,3	91,8
	48	7	2,3	2,5	94,3
	49	6	2,0	2,2	96,4
	50	3	1,0	1,1	97,5
	51	1	,3	,4	97,8
	53	3	1,0	1,1	98,9
	54	1	,3	,4	99,3
55	1	,3	,4	99,6	
56	1	,3	,4	100,0	
Total		279	93,6	100,0	
Perdidos	Sistema	19	6,4		
Total		298	100,0		

### Lugar de nacimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Andalucía	18	6,0	6,5	6,5
	Castilla La Mancha	3	1,0	1,1	7,5
	Valencia	3	1,0	1,1	8,6
	Madrid	2	,7	,7	9,3
	Castilla León	1	,3	,4	9,7
	Galicia	1	,3	,4	10,0
	Asturias	1	,3	,4	10,4
	Pais Vasco	1	,3	,4	10,8
	Cataluña	8	2,7	2,9	13,6
	Baleares	2	,7	,7	14,3
	Francia	1	,3	,4	14,7
	Suiza	1	,3	,4	15,1
	Granada	237	79,5	84,9	100,0
	Total	279	93,6	100,0	
	Perdidos	Sistema	19	6,4	
Total		298	100,0		

### Lugar actual de residencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Andalucía	1	,3	,3	,3
	Madrid	1	,3	,3	,7
	Granada	286	96,0	99,3	100,0
	Total	288	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	10	3,4		
Total		298	100,0		

### Profesión del padre actualmente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ama/o de casa	1	,3	,4	,4
	Jornalero/a, Peón/a, Empleado/a Doméstico/a, Conserje...	123	41,3	45,6	45,9
	Obrero/a Cualificado/a, Conductor/a, Empleado/a de Comercio.	58	19,5	21,5	67,4
	Comerciante, Técnicos Medios, Dueño/a de PYME, Policía...	50	16,8	18,5	85,9
	Gran Empresario/a, Directivo/a, Funcionario/a Superior	26	8,7	9,6	95,6
	En paro	12	4,0	4,4	100,0
	Total	270	90,6	100,0	
	Perdidos	Sistema	28	9,4	
Total		298	100,0		

### Profesión de la madre actualmente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ama/o de casa	136	45,6	47,9	47,9
	Jornalero/a, Peón/a, Empleado/a Doméstico/a, Conserje...	97	32,6	34,2	82,0
	Obrero/a Cualificado/a, Conductor/a, Empleado/a de Comercio.	13	4,4	4,6	86,6
	Comerciante, Técnicos Medios, Dueño/a de PYME, Policía...	18	6,0	6,3	93,0
	Gran Empresario/a, Directivo/a, Funcionario/a Superior	20	6,7	7,0	100,0
	Total	284	95,3	100,0	
Perdidos	Sistema	14	4,7		
Total		298	100,0		

### Nivel de estudios del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	sin estudios	72	24,2	26,4	26,4
	Enseñanza Primaria o Básica terminada	148	49,7	54,2	80,6
	Bachillerato, Formación Profesional o equivalente terminado	32	10,7	11,7	92,3
	Estudios Universitarios terminados	21	7,0	7,7	100,0
	Total	273	91,6	100,0	
Perdidos	Sistema	25	8,4		
Total		298	100,0		

### Nivel de estudios de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	sin estudios	64	21,5	22,3	22,3
	Enseñanza Primaria o Básica terminada	166	55,7	57,8	80,1
	Bachillerato, Formación Profesional o equivalente terminado	34	11,4	11,8	92,0
	Estudios Universitarios terminados	23	7,7	8,0	100,0
	Total	287	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	11	3,7		
Total		298	100,0		

### Lengua Materna del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Español Oral	3	1,0	1,1	1,1
	Español Oral y Escrito	273	91,6	97,5	98,6
	Catalán Oral y Escrito	1	,3	,4	98,9
	Euskera Oral y Escrito	1	,3	,4	99,3
	Uruguayo Oral y escrito	1	,3	,4	99,6
	Galego Oral y Escrito	1	,3	,4	100,0
	Total	280	94,0	100,0	
Perdidos	Sistema	18	6,0		
Total		298	100,0		

### Dominio del Español del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral y Escrito	298	100,0	100,0	100,0

### Dominio del Inglés del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral	1	,3	11,1	11,1
	Oral y Escrito	8	2,7	88,9	100,0
	Total	9	3,0	100,0	
Perdidos	Sistema	289	97,0		
Total		298	100,0		

### Dominio del Francés del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral	1	,3	7,7	7,7
	Escrito	1	,3	7,7	15,4
	Oral y Escrito	11	3,7	84,6	100,0
	Total	13	4,4	100,0	
Perdidos	Sistema	285	95,6		
Total		298	100,0		

### Dominio de otro idioma del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alemán Oral y Escrito	3	1,0	75,0	75,0
	Catalán Oral y Escrito	1	,3	25,0	100,0
	Total	4	1,3	100,0	
Perdidos	Sistema	294	98,7		
Total		298	100,0		

### Lengua Materna de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Español Oral	2	,7	,7	,7
	Español Oral y Escrito	286	96,0	97,3	98,0
	Alemán Oral y Escrito	1	,3	,3	98,3
	Catalán Oral y Escrito	2	,7	,7	99,0
	Mallorquín Oral y Escrito	1	,3	,3	99,3
	Gallego Oral y Escrito	2	,7	,7	100,0
	Total	294	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	4	1,3		
Total		298	100,0		

### Dominio del Español de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral y Escrito	298	100,0	100,0	100,0

### Dominio del Inglés de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral y Escrito	11	3,7	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	287	96,3		
Total		298	100,0		

### Dominio del Francés de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Escrito	1	,3	9,1	9,1
	Oral y Escrito	10	3,4	90,9	100,0
	Total	11	3,7	100,0	
Perdidos	Sistema	287	96,3		
Total		298	100,0		

### Dominio de otro idioma de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alemán Oral	1	,3	33,3	33,3
	Alemán Oral y Escrito	1	,3	33,3	66,7
	Catalán Oral y Escrito	1	,3	33,3	100,0
	Total	3	1,0	100,0	
Perdidos	Sistema	295	99,0		
Total		298	100,0		

### Lengua que se habla en casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Español	298	100,0	100,0	100,0

**Número de hermanos/as**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	15	5,0	5,0	5,0
1	132	44,3	44,3	49,3
2	92	30,9	30,9	80,2
3	37	12,4	12,4	92,6
4	15	5,0	5,0	97,7
5	4	1,3	1,3	99,0
6	1	,3	,3	99,3
7	2	,7	,7	100,0
Total	298	100,0	100,0	

**Edad del hermano/a 1º**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	5	1,7	1,8	1,8
2	3	1,0	1,1	2,9
3	4	1,3	1,4	4,3
4	4	1,3	1,4	5,7
5	10	3,4	3,6	9,3
6	13	4,4	4,7	14,0
7	9	3,0	3,2	17,2
8	11	3,7	3,9	21,1
9	13	4,4	4,7	25,8
10	22	7,4	7,9	33,7
11	12	4,0	4,3	38,0
12	14	4,7	5,0	43,0
13	7	2,3	2,5	45,5
14	7	2,3	2,5	48,0
15	10	3,4	3,6	51,6
16	18	6,0	6,5	58,1
17	15	5,0	5,4	63,4
18	21	7,0	7,5	71,0
19	18	6,0	6,5	77,4
20	10	3,4	3,6	81,0
21	10	3,4	3,6	84,6
22	6	2,0	2,2	86,7
23	5	1,7	1,8	88,5
24	4	1,3	1,4	90,0
25	5	1,7	1,8	91,8
26	4	1,3	1,4	93,2
27	4	1,3	1,4	94,6
28	6	2,0	2,2	96,8
29	4	1,3	1,4	98,2
30	4	1,3	1,4	99,6
39	1	,3	,4	100,0
Total	279	93,6	100,0	
Perdidos Sistema	19	6,4		
Total	298	100,0		

### Lugar de residencia del H1º

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Andalucía	6	2,0	2,2	2,2
	Valencia	1	,3	,4	2,5
	Madrid	4	1,3	1,4	3,9
	Castilla León	1	,3	,4	4,3
	Cataluña	1	,3	,4	4,7
	Baleares	1	,3	,4	5,0
	Granada	265	88,9	95,0	100,0
	Total	279	93,6	100,0	
	Perdidos	Sistema	19	6,4	
Total		298	100,0		

### Edad del hermano/a 2º

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	1	3	1,0	2,0	2,0	
	2	2	,7	1,4	3,4	
	3	7	2,3	4,7	8,1	
	5	3	1,0	2,0	10,1	
	6	1	,3	,7	10,8	
	7	2	,7	1,4	12,2	
	8	5	1,7	3,4	15,5	
	9	9	3,0	6,1	21,6	
	10	8	2,7	5,4	27,0	
	11	11	3,7	7,4	34,5	
	12	9	3,0	6,1	40,5	
	13	9	3,0	6,1	46,6	
	14	5	1,7	3,4	50,0	
	15	8	2,7	5,4	55,4	
	16	3	1,0	2,0	57,4	
	17	5	1,7	3,4	60,8	
	18	6	2,0	4,1	64,9	
	19	4	1,3	2,7	67,6	
	20	3	1,0	2,0	69,6	
	21	10	3,4	6,8	76,4	
	22	7	2,3	4,7	81,1	
	23	9	3,0	6,1	87,2	
	24	5	1,7	3,4	90,5	
	25	7	2,3	4,7	95,3	
	27	3	1,0	2,0	97,3	
	28	2	,7	1,4	98,6	
	29	2	,7	1,4	100,0	
	Total		148	49,7	100,0	
	Perdidos	Sistema	150	50,3		
Total		298	100,0			



### Lugar de residencia del H2º

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Andalucía	2	,7	1,4	1,4
	Valencia	1	,3	,7	2,0
	Madrid	1	,3	,7	2,7
	Baleares	1	,3	,7	3,4
	Granada	143	48,0	96,6	100,0
	Total	148	49,7	100,0	
Perdidos	Sistema	150	50,3		
Total		298	100,0		

### Edad del hermano/a 3º

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	1,3	7,4	7,4
	2	1	,3	1,9	9,3
	3	3	1,0	5,6	14,8
	6	2	,7	3,7	18,5
	7	1	,3	1,9	20,4
	8	1	,3	1,9	22,2
	9	1	,3	1,9	24,1
	10	2	,7	3,7	27,8
	11	1	,3	1,9	29,6
	12	4	1,3	7,4	37,0
	13	2	,7	3,7	40,7
	14	2	,7	3,7	44,4
	16	3	1,0	5,6	50,0
	17	3	1,0	5,6	55,6
	18	4	1,3	7,4	63,0
	19	2	,7	3,7	66,7
	20	5	1,7	9,3	75,9
	21	4	1,3	7,4	83,3
	22	3	1,0	5,6	88,9
	23	1	,3	1,9	90,7
	24	1	,3	1,9	92,6
	25	3	1,0	5,6	98,1
	27	1	,3	1,9	100,0
	Total	54	18,1	100,0	
Perdidos	Sistema	244	81,9		
Total		298	100,0		

### Lugar de residencia del H3º

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Andalucía	1	,3	1,8	1,8
	Valencia	1	,3	1,8	3,6
	Madrid	1	,3	1,8	5,5
	Granada	52	17,4	94,5	100,0
	Total	55	18,5	100,0	
Perdidos	Sistema	243	81,5		
Total		298	100,0		

#### Edad del hermano/a 4º

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	1	,3	5,0	5,0
	7	1	,3	5,0	10,0
	9	1	,3	5,0	15,0
	10	2	,7	10,0	25,0
	11	1	,3	5,0	30,0
	12	4	1,3	20,0	50,0
	17	4	1,3	20,0	70,0
	18	1	,3	5,0	75,0
	20	1	,3	5,0	80,0
	21	1	,3	5,0	85,0
	24	1	,3	5,0	90,0
	25	1	,3	5,0	95,0
	26	1	,3	5,0	100,0
	Total	20	6,7	100,0	
Perdidos	Sistema	278	93,3		
Total		298	100,0		

#### Lugar de residencia del H4º

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Granada	20	6,7	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	278	93,3		
Total		298	100,0		

#### Número de personas que vivimos en casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	1,3	1,4	1,4
	3	22	7,4	7,5	8,9
	4	137	46,0	46,9	55,8
	5	75	25,2	25,7	81,5
	6	36	12,1	12,3	93,8
	7	10	3,4	3,4	97,3
	8	6	2,0	2,1	99,3
	16	2	,7	,7	100,0
	Total	292	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	6	2,0		
Total		298	100,0		

#### Origen de los amigos/as de mis padres

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Del país donde nacieron mis padres	142	47,7	48,1	48,1
	De otros países	1	,3	,3	48,5
	Tanto del país donde nacieron como de otros países	152	51,0	51,5	100,0
	Total	295	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,0		
Total		298	100,0		

### Origen de los amigos/as de mis hermanos/as

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Del país donde nacieron mis padres	135	45,3	48,4	48,4
	De otros países	2	,7	,7	49,1
	Tanto del país donde nacieron como de otros países	142	47,7	50,9	100,0
	Total	279	93,6	100,0	
Perdidos	Sistema	19	6,4		
Total		298	100,0		

### Participan alguien de mi familia en una ONG

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	27	9,1	9,5	9,5
	No	258	86,6	90,5	100,0
	Total	285	95,6	100,0	
Perdidos	Sistema	13	4,4		
Total		298	100,0		

### ONG donde participan

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Granada Acoge	4	1,3	13,3	13,3
	Cáritas Castell de Ferro	1	,3	3,3	16,7
	Cáritas Zafarraya	6	2,0	20,0	36,7
	Asociaciones Culturales Varias	4	1,3	13,3	50,0
	Cruz Roja	3	1,0	10,0	60,0
	Manos Unidas	3	1,0	10,0	70,0
	Anaquerando	1	,3	3,3	73,3
	ONCE	1	,3	3,3	76,7
	Ecologistas en acción	1	,3	3,3	80,0
	intervida	2	,7	6,7	86,7
	Huma Africa	1	,3	3,3	90,0
	Global Humanitaria	1	,3	3,3	93,3
	Asociación Albahaca	1	,3	3,3	96,7
	médicos del mundo	1	,3	3,3	100,0
	Total	30	10,1	100,0	
	Perdidos	Sistema	268	89,9	
Total		298	100,0		

### Lengua Española

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	206	69,1	77,4	77,4
	Difícil	60	20,1	22,6	100,0
	Total	266	89,3	100,0	
Perdidos	Sistema	32	10,7		
Total		298	100,0		

### Matemáticas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	112	37,6	40,1	40,1
	Difícil	167	56,0	59,9	100,0
	Total	279	93,6	100,0	
Perdidos	Sistema	19	6,4		
Total		298	100,0		

### CMS /Ciencias Sociales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	97	32,6	46,6	46,6
	Difícil	111	37,2	53,4	100,0
	Total	208	69,8	100,0	
Perdidos	Sistema	90	30,2		
Total		298	100,0		

### CMN/ Ciencias Naturales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	104	34,9	53,9	53,9
	Difícil	89	29,9	46,1	100,0
	Total	193	64,8	100,0	
Perdidos	Sistema	105	35,2		
Total		298	100,0		

### Idioma Extranjero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	73	24,5	30,4	30,4
	Difícil	167	56,0	69,6	100,0
	Total	240	80,5	100,0	
Perdidos	Sistema	58	19,5		
Total		298	100,0		

### Hasta donde quiero estudiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Quiero trabajar cuanto antes	15	5,0	5,0	5,0
	Quiero terminar la ESO y después trabajar	79	26,5	26,5	31,5
	Quiero hacer FP y después trabajar	69	23,2	23,2	54,7
	Me gustaría estudiar en la Universidad	135	45,3	45,3	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

**Además de I y F, hay clases de otros idiomas en el Centro Escolar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	31	10,4	10,5	10,5
	No	265	88,9	89,5	100,0
	Total	296	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,7		
Total		298	100,0		

**Qué idiomas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Arabe	4	1,3	12,9	12,9
	Ruso	1	,3	3,2	16,1
	Alemán	23	7,7	74,2	90,3
	Griego	1	,3	3,2	93,5
	latin	2	,7	6,5	100,0
	Total	31	10,4	100,0	
Perdidos	Sistema	267	89,6		
Total		298	100,0		

**Cuando son las clases**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entre el lunes y el viernes por la mañana	26	8,7	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	272	91,3		
Total		298	100,0		

**Te gustaría que hubiera clases de otros idiomas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	125	41,9	50,2	50,2
	No	124	41,6	49,8	100,0
	Total	249	83,6	100,0	
Perdidos	Sistema	49	16,4		
Total		298	100,0		

**Además de Religión CC, hay clases de otras religiones en el Centro Escolar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	31	10,4	10,6	10,6
	No	261	87,6	89,4	100,0
	Total	292	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	6	2,0		
Total		298	100,0		

### Que religiones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Complementaria	8	2,7	32,0	32,0
	Cristiana Ortodoxa	1	,3	4,0	36,0
	Musulmana	16	5,4	64,0	100,0
	Total	25	8,4	100,0	
Perdidos	Sistema	273	91,6		
Total		298	100,0		

### Cuando son las clases

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entre el lunes y el viernes por la mañana	10	3,4	37,0	37,0
	Entre el lunes y el viernes por la tarde	2	,7	7,4	44,4
	en los fines de semana	15	5,0	55,6	100,0
	Total	27	9,1	100,0	
Perdidos	Sistema	271	90,9		
Total		298	100,0		

### Te gustaría que hubiera clases de otras religiones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	88	29,5	38,3	38,3
	No	142	47,7	61,7	100,0
	Total	230	77,2	100,0	
Perdidos	Sistema	68	22,8		
Total		298	100,0		

### Asistes a otras actividades del centro además de a las clases ordinarias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	119	39,9	39,9	39,9
	No	179	60,1	60,1	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

### Actividades Extraescolares

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Informática	33	11,1	27,7	27,7
	Deportes	60	20,1	50,4	78,2
	Idiomas	14	4,7	11,8	89,9
	Talleres Ocupacionales	6	2,0	5,0	95,0
	Música	3	1,0	2,5	97,5
	baile	3	1,0	2,5	100,0
	Total	119	39,9	100,0	
Perdidos	Sistema	179	60,1		
Total		298	100,0		

### Comedor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	70	23,5	23,5	23,5
	No	228	76,5	76,5	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

### Transporte Escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	91	30,5	30,5	30,5
	No	207	69,5	69,5	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

### Actividades hechas en clase donde aprendas algo de otras culturas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En clase de Sociales/Historia	32	10,7	37,2	37,2
	En clase de Naturales/Ciencias	2	,7	2,3	39,5
	En clase de Lengua	5	1,7	5,8	45,3
	En clase de Religión Católica	19	6,4	22,1	67,4
	En clases de Tutoría	3	1,0	3,5	70,9
	En clase de Cultura Religiosa/Complementaria	11	3,7	12,8	83,7
	Celebración del día de la Constitución	2	,7	2,3	86,0
	Mural de las ONGs	1	,3	1,2	87,2
	Colaborar con Manos Unidas	1	,3	1,2	88,4
	Clases de Idiomas	6	2,0	7,0	95,3
	Clases de Matemáticas	1	,3	1,2	96,5
	plástica	2	,7	2,3	98,8
	Clase de Música	1	,3	1,2	100,0
	Total	86	28,9	100,0	
	Perdidos	Sistema	212	71,1	
Total		298	100,0		

### Actividades hechas en el centro donde aprendas algo de otras culturas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Celebración del día de Andalucía	1	,3	7,1	7,1
	Celebración del día de la Constitución	1	,3	7,1	14,3
	Celebración del encuentro con los Franceses	1	,3	7,1	21,4
	Carteles de otros idiomas	1	,3	7,1	28,6
	Visita a la Alhambra	4	1,3	28,6	57,1
	conferencia-charla sobre inmigrantes	5	1,7	35,7	92,9
	en la semana cultural	1	,3	7,1	100,0
	Total	14	4,7	100,0	
Perdidos	Sistema	284	95,3		
Total		298	100,0		

### Relaciones del Centro Escolar con otras asociaciones u ONG

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Granada Acoge	17	5,7	30,9	30,9
	Cáritas Castell de Ferro	1	,3	1,8	32,7
	Cáritas Zafarraya	4	1,3	7,3	40,0
	ROMI	5	1,7	9,1	49,1
	Manos Unidas	23	7,7	41,8	90,9
	Unicef	5	1,7	9,1	100,0
	Total	55	18,5	100,0	
Perdidos	Sistema	243	81,5		
Total		298	100,0		

### Presencia en el centro escolar de especialistas en trabajar el choque cultural

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	219	73,5	77,4	77,4
	No	64	21,5	22,6	100,0
	Total	283	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	15	5,0		
Total		298	100,0		

### Domina la lengua de otros países

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	115	38,6	56,7	56,7
	No	88	29,5	43,3	100,0
	Total	203	68,1	100,0	
Perdidos	Sistema	95	31,9		
Total		298	100,0		



### Conoce las costumbres de otros países

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	97	32,6	51,9	51,9
	No	90	30,2	48,1	100,0
	Total	187	62,8	100,0	
Perdidos	Sistema	111	37,2		
Total		298	100,0		

### Alumnos más problemáticos en el centro escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Españoles	44	14,8	14,8	14,8
	Españoles y extranjeros	192	64,4	64,4	79,2
	Extranjeros	62	20,8	20,8	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

### Los alumnos/as prefieren compañeros de origen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No Español	1	,3	,3	,3
	Español	112	37,6	37,6	37,9
	Da igual el origen	185	62,1	62,1	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

### Les gusta a mis padres que vengan amigos/as a casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	18	6,0	6,1	6,1
	Si, pero si son de nuestro país	33	11,1	11,1	17,2
	Si les gusta, sean de donde sean	246	82,6	82,8	100,0
	Total	297	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		298	100,0		

### Te parece bien que cada uno lleve a clase la ropa característica de su cultura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	222	74,5	74,5	74,5
	No lo se	49	16,4	16,4	90,9
	No	27	9,1	9,1	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

### Te gusta que en tu clase haya alumnos/as de otros países

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	258	86,6	86,6	86,6
	No	40	13,4	13,4	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

### Motivos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Todos somos iguales y tenemos los mismos derechos	38	12,8	12,8	12,8
Para aprender otras culturas, costumbres, juegos...	123	41,3	41,3	54,0
Para aprender otros idiomas	8	2,7	2,7	56,7
Para ayudarles	4	1,3	1,3	58,1
Para no sentirme diferente	2	,7	,7	58,7
Para que no haya racismo	6	2,0	2,0	60,7
Porque me gusta la diversidad	35	11,7	11,7	72,5
No lo sé	52	17,4	17,4	89,9
porque no nos entendemos	3	1,0	1,0	90,9
porque son muy problemáticos	9	3,0	3,0	94,0
Cada uno tiene que vivir en su país, no me gusta	9	3,0	3,0	97,0
Mientras sean pocos	2	,7	,7	97,7
porque tienen muy mala leche	4	1,3	1,3	99,0
Los árabes son muy salvajes	3	1,0	1,0	100,0
Total	298	100,0	100,0	

### Los alumnos no españoles, deben aprender español y olvidar su otra lengua

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	60	20,1	20,1	20,1
No	238	79,9	79,9	100,0
Total	298	100,0	100,0	

### Motivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Es mejor saber dos lenguas y dos culturas	43	14,4	14,4	14,4
	Es injusto, tienen derecho a conservar su lengua y costumbres	87	29,2	29,2	43,6
	Quiero aprender pero no quiero olvidar	19	6,4	6,4	50,0
	Me gusta la lengua y cultura de mi país	2	,7	,7	50,7
	Si olvido no podré comunicarme con mi familia	6	2,0	2,0	52,7
	Para ser igual que los demás, no estar discriminado	10	3,4	3,4	56,0
	Porque me identifico con el país en que nací	7	2,3	2,3	58,4
	Por si algún día regreso a mi país	5	1,7	1,7	60,1
	Porque vivimos en España y debo saber español	23	7,7	7,7	67,8
	Porque el español es mejor que el árabe	2	,7	,7	68,5
	para aprender mejor español	6	2,0	2,0	70,5
	porque ellos tienen sus costumbres	13	4,4	4,4	74,8
	Porque yo no lo haría para eso vienen aquí, para aprender	6	2,0	2,0	76,8
	para aprender mejor español	3	1,0	1,0	77,9
	para aprender mejor español	1	,3	,3	78,2
	Eso no se olvida	10	3,4	3,4	81,5
	Ellos ya vienen enseñados"....	1	,3	,3	81,9
	ellos hacen lo que quieren	1	,3	,3	82,2
	para poder hablar mejor con ellos	1	,3	,3	82,6
	NS/NC	52	17,4	17,4	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

### Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros costumbres y juegos distintos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	116	38,9	38,9	38,9
	No	182	61,1	61,1	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

### Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros otra manera de ver las cosas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	75	25,2	25,2	25,2
	No	223	74,8	74,8	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

**Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros a aceptar y a respetar a cada cuál tal como es**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	137	46,0	46,0	46,0
No	161	54,0	54,0	100,0
Total	298	100,0	100,0	

**Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros un poco del idioma y otra forma de comunicarse**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	106	35,6	35,6	35,6
No	192	64,4	64,4	100,0
Total	298	100,0	100,0	

**Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros las mismas cosas que de los otros/as, pues no somos tan diferentes**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	100	33,6	33,6	33,6
No	197	66,1	66,1	99,7
5	1	,3	,3	100,0
Total	298	100,0	100,0	

**De como me va en el Colegio/instituto se preocupa más**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mi padre	89	29,9	29,9	29,9
Mi Madre	182	61,1	61,1	90,9
Mi hermano/a	6	2,0	2,0	93,0
Nadie	9	3,0	3,0	96,0
Mi Prima/o	1	,3	,3	96,3
Asistente social	2	,7	,7	97,0
Mi abuelo/a	9	3,0	3,0	100,0
Total	298	100,0	100,0	

**Al colegio/instituto me suele acompañar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mi padre	17	5,7	5,7	5,7
Mi Madre	44	14,8	14,8	20,5
Mi hermano/a	32	10,7	10,7	31,2
Mis amigos/as	63	21,1	21,1	52,3
Nadie	133	44,6	44,6	97,0
Tios/as	1	,3	,3	97,3
Mi Prima/o	1	,3	,3	97,7
Asistente social	1	,3	,3	98,0
Mi abuelo/a	6	2,0	2,0	100,0
Total	298	100,0	100,0	

**Con los deberes me suele ayudar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mi padre	12	4,0	4,0	4,0
	Mi Madre	54	18,1	18,1	22,1
	Mi hermano/a	51	17,1	17,1	39,3
	Clases de apoyo	10	3,4	3,4	42,6
	Mis amigos/as	14	4,7	4,7	47,3
	Nadie	143	48,0	48,0	95,3
	Mi Prima/o	2	,7	,7	96,0
	Asistente social	6	2,0	2,0	98,0
	Mi abuelo/a	6	2,0	2,0	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

**Al colegio/instituto a hablar con el tutor/a va**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mi padre	49	16,4	16,4	16,4
	Mi Madre	217	72,8	72,8	89,3
	Mi hermano/a	5	1,7	1,7	90,9
	Nadie	15	5,0	5,0	96,0
	Tios/as	1	,3	,3	96,3
	Mi Prima/o	1	,3	,3	96,6
	Asistente social	4	1,3	1,3	98,0
	Mi abuelo/a	6	2,0	2,0	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

**Participa mi familia en la AMPA**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	70	23,5	24,1	24,1
	No	221	74,2	75,9	100,0
	Total	291	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	7	2,3		
Total		298	100,0		

**Asiste mi familia a las reuniones del centro escolar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	240	80,5	81,6	81,6
	No	54	18,1	18,4	100,0
	Total	294	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	4	1,3		
Total		298	100,0		

**Asiste mi familia a las fiestas del centro escolar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	121	40,6	41,3	41,3
	No	172	57,7	58,7	100,0
	Total	293	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	5	1,7		
Total		298	100,0		

**Participa mi familia en la Escuela de Padres**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	46	15,4	15,9	15,9
	No	244	81,9	84,1	100,0
	Total	290	97,3	100,0	
Perdidos	Sistema	8	2,7		
Total		298	100,0		

**Los/as amigos/as con los que juego son**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De donde yo nací	91	30,5	30,5	30,5
	De otros países	11	3,7	3,7	34,2
	De donde yo nací y de otros países	196	65,8	65,8	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

**Los/as amigos/as con los que hago los deberes son**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De donde yo nací	145	48,7	48,7	48,7
	De otros países	5	1,7	1,7	50,3
	De donde yo nací y de otros países	148	49,7	49,7	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

**Los juegos con los que me divierto son**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De donde yo nací	121	40,6	40,6	40,6
	De otros países	6	2,0	2,0	42,6
	De donde yo nací y de otros países	171	57,4	57,4	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

**Tiene cocina mi casa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	294	98,7	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	4	1,3		
Total		298	100,0		

**Tiene sala de estar mi casa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	294	98,7	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	4	1,3		
Total		298	100,0		

### Nº de baños que hay en mi casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	137	46,0	46,8	46,8
	2	131	44,0	44,7	91,5
	3	24	8,1	8,2	99,7
	4	1	,3	,3	100,0
	Total	293	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	5	1,7		
Total		298	100,0		

### Habitaciones o dormitorios que hay en mi casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	7	2,3	2,3	2,3
	2	28	9,4	9,4	11,7
	3	149	50,0	50,0	61,7
	4	84	28,2	28,2	89,9
	5	18	6,0	6,0	96,0
	6	6	2,0	2,0	98,0
	7	4	1,3	1,3	99,3
	8	1	,3	,3	99,7
	10	1	,3	,3	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

### Nº de automóviles que tiene mi familia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	96	32,2	37,1	37,1
	2	115	38,6	44,4	81,5
	3	35	11,7	13,5	95,0
	4	11	3,7	4,2	99,2
	5	2	,7	,8	100,0
	Total	259	86,9	100,0	
Perdidos	Sistema	39	13,1		
Total		298	100,0		

### Dónde estudio y hago los deberes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Biblioteca	2	,7	,7	,7
	En ningún sitio	48	16,1	16,1	16,8
	En mi dormitorio	219	73,5	73,5	90,3
	En la sala de estudio de mi casa	6	2,0	2,0	92,3
	En el salón de estar de mi casa	23	7,7	7,7	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

### Tengo ordenador en casa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	187	62,8	62,8	62,8
No	111	37,2	37,2	100,0
Total	298	100,0	100,0	

### Tengo internet en casa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	67	22,5	35,8	35,8
No	120	40,3	64,2	100,0
Total	187	62,8	100,0	
Perdidos Sistema	111	37,2		
Total	298	100,0		

### En casa se compra el periódico

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	114	38,3	38,3	38,3
Algunas veces	110	36,9	36,9	75,2
Los fines de semana	42	14,1	14,1	89,3
Todos los días	32	10,7	10,7	100,0
Total	298	100,0	100,0	

### Y está escrito en

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Español	184	61,7	100,0	100,0
Perdidos Sistema	114	38,3		
Total	298	100,0		

### En mi casa, sin contar los del colegio, hay -----libros

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Menos de 20	78	26,2	26,2	26,2
Entre 20 y 50	84	28,2	28,2	54,4
Entre 50 y 100	70	23,5	23,5	77,9
Más de 100	66	22,1	22,1	100,0
Total	298	100,0	100,0	

### Los programas de televisión que veo son

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Del país donde nací	217	72,8	72,8	72,8
De otros países	4	1,3	1,3	74,2
Del país donde nací y de otros países	77	25,8	25,8	100,0
Total	298	100,0	100,0	



### La música que escucho es

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Del país donde nací	94	31,5	31,5	31,5
	De otros países	23	7,7	7,7	39,3
	Del país donde nací y de otros países	181	60,7	60,7	100,0
	Total	298	100,0	100,0	

### Donde vivo se discrimina a la gente de otros países

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadero	121	40,6	41,2	41,2
	Falso	173	58,1	58,8	100,0
	Total	294	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	4	1,3		
	Total	298	100,0		

### Donde vivo no se discrimina a nadie, nos respetamos y queremos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadero	152	51,0	51,5	51,5
	Falso	143	48,0	48,5	100,0
	Total	295	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,0		
	Total	298	100,0		

### Donde vivo se discrimina a la gente según el color de la piel

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadero	95	31,9	32,2	32,2
	Falso	200	67,1	67,8	100,0
	Total	295	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,0		
	Total	298	100,0		

### Donde vivo se discrimina a la gente que tiene menos dinero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadero	54	18,1	18,3	18,3
	Falso	241	80,9	81,7	100,0
	Total	295	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,0		
	Total	298	100,0		

### Menor no acompañado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	298	100,0	100,0	100,0

¿Esta en el ATAL?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	298	100,0	100,0	100,0

# Frecuencias

## Estadísticos

		orden	Cultura de origen	Colectivo de Origen	Pertenece a la ONG	Centro Escolar	Barrio o Pueblo del Centro Escolar	Curso Escolar
N	Válidos	15	15	15	3	15	15	15
	Perdidos	0	0	0	12	0	0	0

## Estadísticos

		Edad	Género	Barrio o Pueblo de Residencia	Lengua Materna	Dominio Español	Dominio Inglés	Dominio Francés
N	Válidos	15	15	15	15	14	0	0
	Perdidos	0	0	0	0	1	15	15

## Estadísticos

		Dominio de otro idioma	Religión	Lugar de nacimiento	Años de residencia en Granada	Meses de residencia en Granada	Otros Lugares de paso
N	Válidos	0	15	15	14	5	6
	Perdidos	15	0	0	1	10	9

## Estadísticos

		Profesión del padre antes de migrar	Profesión de la madre antes de migrar	Viaja al lugar de origen	Motivos del viaje	Qué lugar de España prefiere para vivir	Qué País no español prefiere para vivir
N	Válidos	13	15	15	11	9	6
	Perdidos	2	0	0	4	6	9

### Estadísticos

		Motivos de la preferencia	Edad del Padre	Lugar de nacimiento	Lugar actual de residencia	Edad de la madre	Lugar de nacimiento
N	Válidos	14	14	14	14	15	15
	Perdidos	1	1	1	1	0	0

### Estadísticos

		Lugar actual de residencia	Profesión del padre actualmente	Profesión de la madre actualmente	Nivel de estudios del padre	Nivel de estudios de la madre	Lengua Materna del padre
N	Válidos	15	13	15	12	15	14
	Perdidos	0	2	0	3	0	1

### Estadísticos

		Dominio del Español del padre	Dominio del Inglés del padre	Dominio del Francés del padre	Dominio de otro idioma del padre	Lengua Materna de la madre	Dominio del Español de la madre
N	Válidos	10	1	1	0	15	13
	Perdidos	5	14	14	15	0	2

### Estadísticos

		Dominio del Inglés de la madre	Dominio del Francés de la madre	Dominio de otro idioma de la madre	Lengua que se habla en casa	Número de hermanos/as
N	Válidos	0	0	1	15	15
	Perdidos	15	15	14	0	0

### Estadísticos

		Edad del hermano/a 1º	Lugar de residencia del H1º	Edad del hermano/a 2º	Lugar de residencia del H2º	Edad del hermano/a 3º
N	Válidos	13	13	4	4	0
	Perdidos	2	2	11	11	15

### Estadísticos

		Lugar de residencia del H3º	Edad del hermano/a 4º	Lugar de residencia del H4º	Número de personas que vivimos en casa	Origen de los amigos/as de mis padres
N	Válidos	0	0	0	15	15
	Perdidos	15	15	15	0	0

### Estadísticos

		Origen de los amigos/as de mis hermanos/as	Participan alguien de mi familia en una ONG	ONG donde participan	Lengua Española	Matemáticas	CMS /Ciencias Sociales
N	Válidos	13	15	5	13	14	11
	Perdidos	2	0	10	2	1	4

### Estadísticos

		CMN/ Ciencias Naturales	Idioma Extranjero	Hasta donde quiero estudiar	Además de I y F, hay clases de otros idiomas en el Centro Escolar	Qué idiomas	Cuando son las clases
N	Válidos	9	13	15	15	0	0
	Perdidos	6	2	0	0	15	15

### Estadísticos

		Te gustaría que hubiera clases de otros idiomas	Además de Religión CC, hay clases de otras religiones en el Centro Escolar	Que religiones	Cuando son las clases	Te gustaría que hubiera clases de otras religiones	Asistes a otras actividades del centro además de a las clases ordinarias
N	Válidos	15	14	4	4	12	14
	Perdidos	0	1	11	11	3	1

### Estadísticos

		Actividades Extraescolares	Comedor	Transporte Escolar	Actividades hechas en clase donde aprendas algo de otras culturas	Actividades hechas en el centro donde aprendas algo de otras culturas	Relaciones del Centro Escolar con otras asociaciones u ONG
N	Válidos	3	15	15	2	1	1
	Perdidos	12	0	0	13	14	14

### Estadísticos

		Presencia en el centro escolar de especialistas en trabajar el choque cultural	Domina la lengua de otros países	Conoce las costumbres de otros países	Alumnos más problemáticos en el centro escolar	Los alumnos/as prefieren compañeros de origen
N	Válidos	15	13	12	15	15
	Perdidos	0	2	3	0	0

### Estadísticos

		Les gusta a mis padres que vengan amigos/as a casa	Te parece bien que cada uno lleve a clase la ropa característica de su cultura	Te gusta que en tu clase haya alumnos/as de otros países	Motivos	Los alumnos no españoles, deben aprender español y olvidar su otra lengua	Motivos
N	Válidos	15	15	14	12	15	12
	Perdidos	0	0	1	3	0	3

### Estadísticos

		Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros costumbres y juegos distintos	Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros otra manera de ver las cosas	Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros a aceptar y a respetar a cada cuál tal como es	Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros un poco del idioma y otra forma de comunicarse	Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros las mismas cosas que de los otros/as, pues no somos tan diferentes
N	Válidos	15	15	15	15	15
	Perdidos	0	0	0	0	0

### Estadísticos

		De como me va en el Colegio/instituto se preocupa más	Al colegio/instituto me suele acompañar	Con los deberes me suele ayudar	Al colegio/instituto a hablar con el tutor/a va	Participa mi familia en la AMPA
N	Válidos	15	15	15	15	15
	Perdidos	0	0	0	0	0

### Estadísticos

		Asiste mi familia a las reuniones del centro escolar	Asiste mi familia a las fiestas del centro escolar	Participa mi familia en la Escuela de Padres	Los/as amigos/as con los que juego son	Los/as amigos/as con los que hago los deberes son
N	Válidos	15	15	15	14	15
	Perdidos	0	0	0	1	0

### Estadísticos

		Los juegos con los que me divierto son	Tiene cocina mi casa	Tiene sala de estar mi casa	Nº de baños que hay en mi casa	Habitaciones o dormitorios que hay en mi casa
N	Válidos	15	15	15	15	15
	Perdidos	0	0	0	0	0

### Estadísticos

		Nº de automóviles que tiene mi familia	Dónde estudio y hago los deberes	Tengo ordenador en casa	Tengo internet en casa	En casa se compra el periódico	Y está escrito en
N	Válidos	12	15	15	6	15	7
	Perdidos	3	0	0	9	0	8

### Estadísticos

		En mi casa, sin contar los del colegio, hay -----libros	Los programas de televisión que veo son	La música que escucho es	Donde vivo se discrimina a la gente de otros países	Donde vivo no se discrimina a nadie, nos respetamos y queremos
N	Válidos	15	15	15	15	15
	Perdidos	0	0	0	0	0

### Estadísticos

		Donde vivo se discrimina a la gente según el color de la piel	Donde vivo se discrimina a la gente que tiene menos dinero	Menor no acompañado	¿Esta en el ATAL?
N	Válidos	15	15	15	15
	Perdidos	0	0	0	0

### Tabla de frecuencia



**orden**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	26	1	6,7	6,7	6,7
	34	1	6,7	6,7	13,3
	56	1	6,7	6,7	20,0
	74	1	6,7	6,7	26,7
	78	1	6,7	6,7	33,3
	84	1	6,7	6,7	40,0
	89	1	6,7	6,7	46,7
	90	1	6,7	6,7	53,3
	91	1	6,7	6,7	60,0
	94	1	6,7	6,7	66,7
	96	1	6,7	6,7	73,3
	97	1	6,7	6,7	80,0
	98	1	6,7	6,7	86,7
	116	1	6,7	6,7	93,3
	117	1	6,7	6,7	100,0
Total		15	100,0	100,0	

**Cultura de origen**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No español	15	100,0	100,0	100,0

**Colectivo de Origen**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Europeo del Este	15	100,0	100,0	100,0

**Pertenece a la ONG**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Asociación Ortodoxa	3	20,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	12	80,0		
Total		15	100,0		

**Centro Escolar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CP Miguel Hernández	1	6,7	6,7	6,7
	CP Virgen del Carmen	3	20,0	20,0	26,7
	IES Sayena	8	53,3	53,3	80,0
	IES Contraviesa	1	6,7	6,7	86,7
	IES Veleta	2	13,3	13,3	100,0
Total		15	100,0	100,0	

**Barrio o Pueblo del Centro Escolar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Caseria de Montijo	1	6,7	6,7	6,7
	Zaidín	2	13,3	13,3	20,0
	Castell de Ferro	11	73,3	73,3	93,3
	Albuñol	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

**Curso Escolar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1º de ESO	3	20,0	20,0	20,0
	2º de ESO	4	26,7	26,7	46,7
	3º de ESO	3	20,0	20,0	66,7
	4º de ESO	1	6,7	6,7	73,3
	5º de Primaria	1	6,7	6,7	80,0
	6º de Primaria	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

**Edad**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10	1	6,7	6,7	6,7
	11	1	6,7	6,7	13,3
	12	3	20,0	20,0	33,3
	13	2	13,3	13,3	46,7
	14	3	20,0	20,0	66,7
	15	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

**Género**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	6	40,0	40,0	40,0
	Femenino	9	60,0	60,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

**Barrio o Pueblo de Residencia**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Caseria de Montijo	1	6,7	6,7	6,7
	Zaidín	2	13,3	13,3	20,0
	Castell de Ferro	11	73,3	73,3	93,3
	Albuñol	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

### Lengua Materna

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Ruso Oral y Escrito	2	13,3	13,3	13,3
Lituano Oral y Escrito	1	6,7	6,7	20,0
Rumano Oral y Escrito	12	80,0	80,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

### Dominio Español

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Oral	1	6,7	7,1	7,1
Oral y Escrito	13	86,7	92,9	100,0
Total	14	93,3	100,0	
Perdidos Sistema	1	6,7		
Total	15	100,0		

### Dominio Inglés

	Frecuencia	Porcentaje
Perdidos Sistema	15	100,0

### Dominio Francés

	Frecuencia	Porcentaje
Perdidos Sistema	15	100,0

### Dominio de otro idioma

	Frecuencia	Porcentaje
Perdidos Sistema	15	100,0

### Religión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Cristiana Ortodoxa	14	93,3	93,3	93,3
Ninguna	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

### Lugar de nacimiento

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Rumania	12	80,0	80,0	80,0
Lituania	1	6,7	6,7	86,7
Rusia	2	13,3	13,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

### Años de residencia en Granada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	7	46,7	50,0	50,0
	2	4	26,7	28,6	78,6
	3	2	13,3	14,3	92,9
	5	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	6,7		
Total		15	100,0		

### Meses de residencia en Granada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	6,7	20,0	20,0
	6	2	13,3	40,0	60,0
	8	1	6,7	20,0	80,0
	10	1	6,7	20,0	100,0
	Total	5	33,3	100,0	
Perdidos	Sistema	10	66,7		
Total		15	100,0		

### Otros Lugares de paso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Andalucía	1	6,7	16,7	16,7
	Castilla La Mancha	1	6,7	16,7	33,3
	Madrid	1	6,7	16,7	50,0
	Aragón	1	6,7	16,7	66,7
	Cataluña	1	6,7	16,7	83,3
	Otros países europeos	1	6,7	16,7	100,0
	Total	6	40,0	100,0	
Perdidos	Sistema	9	60,0		
Total		15	100,0		

### Profesión del padre antes de migrar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Jornalero/a, Peón/a, Empleado/a Doméstico/a, Conserje...	2	13,3	15,4	15,4
	Obrero/a Cualificado/a, Conductor/a, Empleado/a de Comercio.	8	53,3	61,5	76,9
	Comerciante, Técnicos Medios, Dueño/a de PYME, Policía...	1	6,7	7,7	84,6
	En paro	2	13,3	15,4	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	13,3		
Total		15	100,0		

### Profesión de la madre antes de migrar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ama/o de casa	6	40,0	40,0	40,0
	Jornalero/a, Peón/a, Empleado/a Doméstico/a, Conserje...	7	46,7	46,7	86,7
	Comerciante, Técnicos Medios, Dueño/a de PYME, Policía...	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

### Viaja al lugar de origen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	4	26,7	26,7	26,7
	Una vez cada 2 o 3 años	4	26,7	26,7	53,3
	Una vez al año	5	33,3	33,3	86,7
	2 o más veces al año	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

### Motivos del viaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Vacaciones y/o Descanso	4	26,7	36,4	36,4
	Celebrar fiestas señaladas	1	6,7	9,1	45,5
	Visitar a familiares	6	40,0	54,5	100,0
	Total	11	73,3	100,0	
Perdidos	Sistema	4	26,7		
Total		15	100,0		

### Qué lugar de España prefiere para vivir

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Granada	9	60,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	6	40,0		
Total		15	100,0		

### Qué País no español prefiere para vivir

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Rumania	4	26,7	66,7	66,7
	Alemania	1	6,7	16,7	83,3
	Inglaterra	1	6,7	16,7	100,0
	Total	6	40,0	100,0	
Perdidos	Sistema	9	60,0		
Total		15	100,0		

### Motivos de la preferencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Para vivir con mis familiares	2	13,3	14,3	14,3
	Por trabajo, estudios o un futuro mejor	1	6,7	7,1	21,4
	Por la Forma de vida, las costumbres, la gente	6	40,0	42,9	64,3
	Porque nació allí	2	13,3	14,3	78,6
	Porque me identifico con ese país	1	6,7	7,1	85,7
	Por el idioma	1	6,7	7,1	92,9
	Porque tengo a mis amigos	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	6,7		
Total		15	100,0		

### Edad del Padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	33	1	6,7	7,1	7,1
	34	1	6,7	7,1	14,3
	35	1	6,7	7,1	21,4
	38	1	6,7	7,1	28,6
	39	2	13,3	14,3	42,9
	41	1	6,7	7,1	50,0
	42	1	6,7	7,1	57,1
	43	2	13,3	14,3	71,4
	44	1	6,7	7,1	78,6
	46	1	6,7	7,1	85,7
	47	1	6,7	7,1	92,9
	50	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
	Perdidos	Sistema	1	6,7	
Total		15	100,0		

### Lugar de nacimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Rumania	12	80,0	85,7	85,7
	Rusia	1	6,7	7,1	92,9
	Granada	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	6,7		
Total		15	100,0		

### Lugar actual de residencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Rumania	1	6,7	7,1	7,1
	Rusia	1	6,7	7,1	14,3
	Granada	12	80,0	85,7	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	6,7		
Total		15	100,0		

### Edad de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	30	2	13,3	13,3	13,3
	34	1	6,7	6,7	20,0
	35	1	6,7	6,7	26,7
	37	1	6,7	6,7	33,3
	38	1	6,7	6,7	40,0
	40	1	6,7	6,7	46,7
	41	2	13,3	13,3	60,0
	42	3	20,0	20,0	80,0
	43	1	6,7	6,7	86,7
	44	1	6,7	6,7	93,3
	51	1	6,7	6,7	100,0
Total		15	100,0	100,0	

### Lugar de nacimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Rumania	12	80,0	80,0	80,0
	Lituania	1	6,7	6,7	86,7
	Rusia	2	13,3	13,3	100,0
Total		15	100,0	100,0	

### Lugar actual de residencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Granada	15	100,0	100,0	100,0

### Profesión del padre actualmente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Jornalero/a, Peón/a, Empleado/a Doméstico/a, Conserje...	8	53,3	61,5	61,5
	Obrero/a Cualificado/a, Conductor/a, Empleado/a de Comercio.	5	33,3	38,5	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	13,3		
Total		15	100,0		

### Profesión de la madre actualmente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ama/o de casa	3	20,0	20,0	20,0
	Jornalero/a, Peón/a, Empleado/a Doméstico/a, Conserje...	10	66,7	66,7	86,7
	Obrero/a Cualificado/a, Conductor/a, Empleado/a de Comercio.	1	6,7	6,7	93,3
	Comerciante, Técnicos Medios, Dueño/a de PYME, Policía...	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

### Nivel de estudios del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	sin estudios	3	20,0	25,0	25,0
	Enseñanza Primaria o Básica terminada	2	13,3	16,7	41,7
	Bachillerato, Formación Profesional o equivalente terminado	6	40,0	50,0	91,7
	Estudios Universitarios terminados	1	6,7	8,3	100,0
	Total	12	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	20,0		
Total		15	100,0		

### Nivel de estudios de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	sin estudios	3	20,0	20,0	20,0
	Enseñanza Primaria o Básica terminada	1	6,7	6,7	26,7
	Bachillerato, Formación Profesional o equivalente terminado	8	53,3	53,3	80,0
	Estudios Universitarios terminados	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

### Lengua Materna del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Español Oral y Escrito	1	6,7	7,1	7,1
	Ruso Oral y Escrito	1	6,7	7,1	14,3
	Rumano Oral y Escrito	12	80,0	85,7	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	6,7		
Total		15	100,0		



### Dominio del Español del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral	8	53,3	80,0	80,0
	Oral y Escrito	2	13,3	20,0	100,0
	Total	10	66,7	100,0	
Perdidos	Sistema	5	33,3		
Total		15	100,0		

### Dominio del Inglés del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral y Escrito	1	6,7	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	14	93,3		
Total		15	100,0		

### Dominio del Francés del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral y Escrito	1	6,7	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	14	93,3		
Total		15	100,0		

### Dominio de otro idioma del padre

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	15	100,0

### Lengua Materna de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Español Oral y Escrito	1	6,7	6,7	6,7
	Ruso Oral y Escrito	3	20,0	20,0	26,7
	Rumano Oral y Escrito	11	73,3	73,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

### Dominio del Español de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral	11	73,3	84,6	84,6
	Oral y Escrito	2	13,3	15,4	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	13,3		
Total		15	100,0		

### Dominio del Inglés de la madre

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	15	100,0

**Dominio del Francés de la madre**

	Frecuencia	Porcentaje
Perdidos Sistema	15	100,0

**Dominio de otro idioma de la madre**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Lituano Oral y Escrito	1	6,7	100,0	100,0
Perdidos Sistema	14	93,3		
Total	15	100,0		

**Lengua que se habla en casa**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Ruso	2	13,3	13,3	13,3
Lituano	1	6,7	6,7	20,0
Rumano	12	80,0	80,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

**Número de hermanos/as**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	2	13,3	13,3	13,3
1	9	60,0	60,0	73,3
2	4	26,7	26,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

**Edad del hermano/a 1º**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2	2	13,3	15,4	15,4
7	1	6,7	7,7	23,1
10	1	6,7	7,7	30,8
11	1	6,7	7,7	38,5
12	1	6,7	7,7	46,2
15	1	6,7	7,7	53,8
16	1	6,7	7,7	61,5
18	2	13,3	15,4	76,9
20	1	6,7	7,7	84,6
21	1	6,7	7,7	92,3
23	1	6,7	7,7	100,0
Total	13	86,7	100,0	
Perdidos Sistema	2	13,3		
Total	15	100,0		

**Lugar de residencia del H1º**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Madrid	1	6,7	7,7	7,7
	Rusia	1	6,7	7,7	15,4
	Granada	11	73,3	84,6	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	13,3		
Total		15	100,0		

**Edad del hermano/a 2º**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	8	1	6,7	25,0	25,0
	20	2	13,3	50,0	75,0
	22	1	6,7	25,0	100,0
	Total	4	26,7	100,0	
Perdidos	Sistema	11	73,3		
Total		15	100,0		

**Lugar de residencia del H2º**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Andalucía	1	6,7	25,0	25,0
	Granada	3	20,0	75,0	100,0
	Total	4	26,7	100,0	
Perdidos	Sistema	11	73,3		
Total		15	100,0		

**Edad del hermano/a 3º**

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	15	100,0

**Lugar de residencia del H3º**

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	15	100,0

**Edad del hermano/a 4º**

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	15	100,0

**Lugar de residencia del H4º**

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	15	100,0

### Número de personas que vivimos en casa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 3	2	13,3	13,3	13,3
4	5	33,3	33,3	46,7
5	4	26,7	26,7	73,3
6	4	26,7	26,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

### Origen de los amigos/as de mis padres

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Del país donde nacieron mis padres	6	40,0	40,0	40,0
Tanto del país donde nacieron como de otros países	9	60,0	60,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

### Origen de los amigos/as de mis hermanos/as

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Del país donde nacieron mis padres	3	20,0	23,1	23,1
De otro país	1	6,7	7,7	30,8
Tanto del país donde nacieron como de otros países	9	60,0	69,2	100,0
Total	13	86,7	100,0	
Perdidos Sistema	2	13,3		
Total	15	100,0		

### Participan alguien de mi familia en una ONG

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	5	33,3	33,3	33,3
No	10	66,7	66,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

### ONG donde participan

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Asociación Ortodoxa	5	33,3	100,0	100,0
Perdidos Sistema	10	66,7		
Total	15	100,0		

### Lengua Española

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	10	66,7	76,9	76,9
	Difícil	3	20,0	23,1	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	13,3		
Total		15	100,0		

### Matemáticas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	9	60,0	64,3	64,3
	Difícil	5	33,3	35,7	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	6,7		
Total		15	100,0		

### CMS /Ciencias Sociales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	2	13,3	18,2	18,2
	Difícil	9	60,0	81,8	100,0
	Total	11	73,3	100,0	
Perdidos	Sistema	4	26,7		
Total		15	100,0		

### CMN/ Ciencias Naturales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	4	26,7	44,4	44,4
	Difícil	5	33,3	55,6	100,0
	Total	9	60,0	100,0	
Perdidos	Sistema	6	40,0		
Total		15	100,0		

### Idioma Extranjero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	5	33,3	38,5	38,5
	Difícil	8	53,3	61,5	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	13,3		
Total		15	100,0		

### Hasta donde quiero estudiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Quiero trabajar cuanto antes	1	6,7	6,7	6,7
	Quiero terminar la ESO y después trabajar	5	33,3	33,3	40,0
	Quiero hacer FP y después trabajar	2	13,3	13,3	53,3
	Me gustaría estudiar en la Universidad	7	46,7	46,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

### Además de I y F, hay clases de otros idiomas en el Centro Escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	15	100,0	100,0	100,0

### Qué idiomas

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	15	100,0

### Cuando son las clases

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	15	100,0

### Te gustaría que hubiera clases de otros idiomas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	9	60,0	60,0	60,0
	No	6	40,0	40,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

### Además de Religión CC, hay clases de otras religiones en el Centro Escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	4	26,7	28,6	28,6
	No	10	66,7	71,4	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	6,7		
Total		15	100,0		

### Que religiones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cristiana Ortodoxa	3	20,0	75,0	75,0
	Musulmana	1	6,7	25,0	100,0
	Total	4	26,7	100,0	
Perdidos	Sistema	11	73,3		
Total		15	100,0		

### Cuando son las clases

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	en los fines de semana	4	26,7	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	11	73,3		
Total		15	100,0		

### Te gustaría que hubiera clases de otras religiones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	5	33,3	41,7	41,7
	No	7	46,7	58,3	100,0
	Total	12	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	20,0		
Total		15	100,0		

### Asistes a otras actividades del centro además de a las clases ordinarias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	3	20,0	21,4	21,4
	No	11	73,3	78,6	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	6,7		
Total		15	100,0		

### Actividades Extraescolares

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Informática	2	13,3	66,7	66,7
	Música	1	6,7	33,3	100,0
	Total	3	20,0	100,0	
Perdidos	Sistema	12	80,0		
Total		15	100,0		

### Comedor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	2	13,3	13,3	13,3
	No	13	86,7	86,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

### Transporte Escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	4	26,7	26,7	26,7
	No	11	73,3	73,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

**Actividades hechas en clase donde aprendas algo de otras culturas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En clase de Sociales/Historia	1	6,7	50,0	50,0
	En clase de Religión Católica	1	6,7	50,0	100,0
	Total	2	13,3	100,0	
Perdidos	Sistema	13	86,7		
Total		15	100,0		

**Actividades hechas en el centro donde aprendas algo de otras culturas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Comida Intercultural	1	6,7	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	14	93,3		
Total		15	100,0		

**Relaciones del Centro Escolar con otras asociaciones u ONG**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Granada Acoge	1	6,7	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	14	93,3		
Total		15	100,0		

**Presencia en el centro escolar de especialistas en trabajar el choque cultural**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	13	86,7	86,7	86,7
	No	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

**Domina la lengua de otros países**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	7	46,7	53,8	53,8
	No	6	40,0	46,2	100,0
	Total	13	86,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	13,3		
Total		15	100,0		

**Conoce las costumbres de otros países**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	6	40,0	50,0	50,0
	No	6	40,0	50,0	100,0
	Total	12	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	20,0		
Total		15	100,0		



### Alumnos más problemáticos en el centro escolar

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Españoles	2	13,3	13,3	13,3
Españoles y extranjeros	11	73,3	73,3	86,7
Extranjeros	2	13,3	13,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

### Los alumnos/as prefieren compañeros de origen

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Español	5	33,3	33,3	33,3
Da igual el origen	10	66,7	66,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

### Les gusta a mis padres que vengan amigos/as a casa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No	2	13,3	13,3	13,3
Si, pero si son de nuestro país	2	13,3	13,3	26,7
Si les gusta, sean de donde sean	11	73,3	73,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

### Te parece bien que cada uno lleve a clase la ropa característica de su cultura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	11	73,3	73,3	73,3
No lo se	4	26,7	26,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

### Te gusta que en tu clase haya alumnos/as de otros países

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	12	80,0	85,7	85,7
No	2	13,3	14,3	100,0
Total	14	93,3	100,0	
Perdidos Sistema	1	6,7		
Total	15	100,0		

### Motivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Todos somos iguales y tenemos los mismos derechos	1	6,7	8,3	8,3
	Para aprender otras culturas, costumbres, juegos...	2	13,3	16,7	25,0
	Para aprender otros idiomas	1	6,7	8,3	33,3
	Para ayudarles	1	6,7	8,3	41,7
	Para no sentirme diferente	3	20,0	25,0	66,7
	Para que no haya racismo	2	13,3	16,7	83,3
	Porque me gusta la diversidad	2	13,3	16,7	100,0
	Total	12	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	20,0		
Total		15	100,0		

### Los alumnos no españoles, deben aprender español y olvidar su otra lengua

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	5	33,3	33,3	33,3
	No	10	66,7	66,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

### Motivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Es injusto, tienen derecho a conservar su lengua y costumbres	1	6,7	8,3	8,3
	Quiero aprender pero no quiero olvidar	3	20,0	25,0	33,3
	Si olvido no podré comunicarme con mi familia	1	6,7	8,3	41,7
	Para ser igual que los demás, no estar discriminado	1	6,7	8,3	50,0
	Porque me identifico con el país en que nací	2	13,3	16,7	66,7
	Por si algún día regreso a mi país	1	6,7	8,3	75,0
	Porque vivimos en España y debo saber español	3	20,0	25,0	100,0
	Total	12	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	20,0		
Total		15	100,0		

**Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros costumbres y juegos distintos**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	12	80,0	80,0	80,0
No	3	20,0	20,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

**Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros otra manera de ver las cosas**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	2	13,3	13,3	13,3
No	13	86,7	86,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

**Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros a aceptar y a respetar a cada cuál tal como es**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	4	26,7	26,7	26,7
No	11	73,3	73,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

**Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros un poco del idioma y otra forma de comunicarse**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	6	40,0	40,0	40,0
No	9	60,0	60,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

**Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros las mismas cosas que de los otros/as, pues no somos tan diferentes**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	4	26,7	26,7	26,7
No	11	73,3	73,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

**De como me va en el Colegio/instituto se preocupa más**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mi padre	5	33,3	33,3	33,3
Mi Madre	10	66,7	66,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

**Al colegio/instituto me suele acompañar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mis amigos/as	4	26,7	26,7	26,7
Nadie	11	73,3	73,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

**Con los deberes me suele ayudar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mi padre	1	6,7	6,7	6,7
Mi Madre	1	6,7	6,7	13,3
Mi hermano/a	2	13,3	13,3	26,7
Mis amigos/as	1	6,7	6,7	33,3
Nadie	10	66,7	66,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

**Al colegio/instituto a hablar con el tutor/a va**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mi padre	3	20,0	20,0	20,0
Mi Madre	10	66,7	66,7	86,7
Mi hermano/a	1	6,7	6,7	93,3
Nadie	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

**Participa mi familia en la AMPA**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	1	6,7	6,7	6,7
No	14	93,3	93,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

**Asiste mi familia a las reuniones del centro escolar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	12	80,0	80,0	80,0
No	3	20,0	20,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

**Asiste mi familia a las fiestas del centro escolar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	7	46,7	46,7	46,7
No	8	53,3	53,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

**Participa mi familia en la Escuela de Padres**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No	15	100,0	100,0	100,0

**Los/as amigos/as con los que juego son**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De otros países	1	6,7	7,1	7,1
	De donde yo nací y de otros países	13	86,7	92,9	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	6,7		
Total		15	100,0		

**Los/as amigos/as con los que hago los deberes son**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De donde yo nací	1	6,7	6,7	6,7
	De otros países	4	26,7	26,7	33,3
	De donde yo nací y de otros países	10	66,7	66,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

**Los juegos con los que me divierto son**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De otros países	1	6,7	6,7	6,7
	De donde yo nací y de otros países	14	93,3	93,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

**Tiene cocina mi casa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	15	100,0	100,0	100,0

**Tiene sala de estar mi casa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	15	100,0	100,0	100,0

**Nº de baños que hay en mi casa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	53,3	53,3	53,3
	2	7	46,7	46,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

**Habitaciones o dormitorios que hay en mi casa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	6,7	6,7	6,7
	3	12	80,0	80,0	86,7
	4	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

### Nº de automóviles que tiene mi familia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	33,3	41,7	41,7
	2	4	26,7	33,3	75,0
	3	3	20,0	25,0	100,0
	Total	12	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	20,0		
Total		15	100,0		

### Dónde estudio y hago los deberes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Biblioteca	1	6,7	6,7	6,7
	No	4	26,7	26,7	33,3
	En mi dormitorio	10	66,7	66,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

### Tengo ordenador en casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	6	40,0	40,0	40,0
	No	9	60,0	60,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

### Tengo internet en casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	3	20,0	50,0	50,0
	No	3	20,0	50,0	100,0
	Total	6	40,0	100,0	
Perdidos	Sistema	9	60,0		
Total		15	100,0		

### En casa se compra el periódico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	8	53,3	53,3	53,3
	Algunas veces	6	40,0	40,0	93,3
	Todos los días	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

### Y está escrito en

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Español	7	46,7	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	8	53,3		
Total		15	100,0		

**En mi casa, sin contar los del colegio, hay -----libros**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 20	12	80,0	80,0	80,0
	Entre 20 y 50	1	6,7	6,7	86,7
	Entre 50 y 100	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

**Los programas de televisión que veo son**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Del país donde nací	1	6,7	6,7	6,7
	De otros países	6	40,0	40,0	46,7
	Del país donde nací y de otros países	8	53,3	53,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

**La música que escucho es**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Del país donde nací	2	13,3	13,3	13,3
	De otros países	3	20,0	20,0	33,3
	Del país donde nací y de otros países	10	66,7	66,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

**Donde vivo se discrimina a la gente de otros países**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadero	7	46,7	46,7	46,7
	Falso	8	53,3	53,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

**Donde vivo no se discrimina a nadie, nos respetamos y queremos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadero	6	40,0	40,0	40,0
	Falso	9	60,0	60,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

**Donde vivo se discrimina a la gente según el color de la piel**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadero	4	26,7	26,7	26,7
	Falso	11	73,3	73,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

**Donde vivo se discrimina a la gente que tiene menos dinero**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Verdadero	4	26,7	26,7	26,7
Falso	11	73,3	73,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

**Menor no acompañado**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	15	100,0	100,0	100,0

**¿Esta en el ATAL?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	14	93,3	93,3	93,3
El curso pasado	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	



# Frecuencias

## Estadísticos

		Cultura de origen	Colectivo de Origen	Pertenece a la ONG	Centro Escolar	Barrio o Pueblo del Centro Escolar	Curso Escolar	Edad
N	Válidos	10	10	0	10	10	10	10
	Perdidos	0	0	10	0	0	0	0

## Estadísticos

		Género	Barrio o Pueblo de Residencia	Lengua Materna	Dominio Español	Dominio Inglés	Dominio Francés
N	Válidos	10	10	10	8	0	0
	Perdidos	0	0	0	2	10	10

## Estadísticos

		Dominio de otro idioma	Religión	Lugar de nacimiento	Años de residencia en Granada	Meses de residencia en Granada	Otros Lugares de paso
N	Válidos	1	10	10	10	1	1
	Perdidos	9	0	0	0	9	9

## Estadísticos

		Profesión del padre antes de migrar	Profesión de la madre antes de migrar	Viaja al lugar de origen	Motivos del viaje	Qué lugar de España prefiere para vivir	Qué País no español prefiere para vivir
N	Válidos	9	9	9	4	3	5
	Perdidos	1	1	1	6	7	5

### Estadísticos

		Motivos de la preferencia	Edad del Padre	Lugar de nacimiento	Lugar actual de residencia	Edad de la madre	Lugar de nacimiento
N	Válidos	8	9	10	10	9	10
	Perdidos	2	1	0	0	1	0

### Estadísticos

		Lugar actual de residencia	Profesión del padre actualmente	Profesión de la madre actualmente	Nivel de estudios del padre	Nivel de estudios de la madre	Lengua Materna del padre
N	Válidos	10	10	10	10	10	10
	Perdidos	0	0	0	0	0	0

### Estadísticos

		Dominio del Español del padre	Dominio del Inglés del padre	Dominio del Francés del padre	Dominio de otro idioma del padre	Lengua Materna de la madre	Dominio del Español de la madre
N	Válidos	7	1	0	0	10	6
	Perdidos	3	9	10	10	0	4

### Estadísticos

		Dominio del Inglés de la madre	Dominio del Francés de la madre	Dominio de otro idioma de la madre	Lengua que se habla en casa	Número de hermanos/as
N	Válidos	1	0	0	10	10
	Perdidos	9	10	10	0	0

### Estadísticos

		Edad del hermano/a 1º	Lugar de residencia del H1º	Edad del hermano/a 2º	Lugar de residencia del H2º	Edad del hermano/a 3º
N	Válidos	10	10	7	7	1
	Perdidos	0	0	3	3	9

### Estadísticos

		Lugar de residencia del H3º	Edad del hermano/a 4º	Lugar de residencia del H4º	Número de personas que vivimos en casa	Origen de los amigos/as de mis padres
N	Válidos	1	0	0	10	10
	Perdidos	9	10	10	0	0

### Estadísticos

		Origen de los amigos/as de mis hermanos/as	Participan alguien de mi familia en una ONG	ONG donde participan	Lengua Española	Matemáticas	CMS /Ciencias Sociales
N	Válidos	10	10	7	10	9	6
	Perdidos	0	0	3	0	1	4

### Estadísticos

		CMN/ Ciencias Naturales	Idioma Extranjero	Hasta donde quiero estudiar	Además de I y F, hay clases de otros idiomas en el Centro Escolar	Qué idiomas	Cuando son las clases
N	Válidos	6	9	10	10	2	2
	Perdidos	4	1	0	0	8	8

### Estadísticos

		Te gustaría que hubiera clases de otros idiomas	Además de Religión CC, hay clases de otras religiones en el Centro Escolar	Que religiones	Cuando son las clases	Te gustaría que hubiera clases de otras religiones	Asistes a otras actividades del centro además de a las clases ordinarias
N	Válidos	8	10	0	0	10	10
	Perdidos	2	0	10	10	0	0

### Estadísticos

		Actividades Extraescolares	Comedor	Transporte Escolar	Actividades hechas en clase donde aprendas algo de otras culturas	Actividades hechas en el centro donde aprendas algo de otras culturas	Relaciones del Centro Escolar con otras asociaciones u ONG
N	Válidos	5	10	10	1	0	0
	Perdidos	5	0	0	9	10	10

### Estadísticos

		Presencia en el centro escolar de especialistas en trabajar el choque cultural	Domina la lengua de otros países	Conoce las costumbres de otros países	Alumnos más problemáticos en el centro escolar	Los alumnos/as prefieren compañeros de origen
N	Válidos	10	10	10	10	10
	Perdidos	0	0	0	0	0

### Estadísticos

		Les gusta a mis padres que vengan amigos/as a casa	Te parece bien que cada uno lleve a clase la ropa característica de su cultura	Te gusta que en tu clase haya alumnos/as de otros países	Motivos	Los alumnos no españoles, deben aprender español y olvidar su otra lengua	Motivos
N	Válidos	10	10	10	9	9	5
	Perdidos	0	0	0	1	1	5

### Estadísticos

		Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros costumbres y juegos distintos	Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros otra manera de ver las cosas	Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros a aceptar y a respetar a cada cuál tal como es	Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros un poco del idioma y otra forma de comunicarse	Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros las mismas cosas que de los otros/as, pues no somos tan diferentes
N	Válidos	10	10	10	10	10
	Perdidos	0	0	0	0	0

### Estadísticos

		De como me va en el Colegio/instituto se preocupa más	Al colegio/instituto me suele acompañar	Con los deberes me suele ayudar	Al colegio/instituto a hablar con el tutor/a va	Participa mi familia en la AMPA
N	Válidos	10	10	10	10	10
	Perdidos	0	0	0	0	0

### Estadísticos

		Asiste mi familia a las reuniones del centro escolar	Asiste mi familia a las fiestas del centro escolar	Participa mi familia en la Escuela de Padres	Los/as amigos/as con los que juego son	Los/as amigos/as con los que hago los deberes son
N	Válidos	10	10	10	10	7
	Perdidos	0	0	0	0	3

### Estadísticos

		Los juegos con los que me divierto son	Tiene cocina mi casa	Tiene sala de estar mi casa	Nº de baños que hay en mi casa	Habitaciones o dormitorios que hay en mi casa
N	Válidos	10	10	10	10	10
	Perdidos	0	0	0	0	0

### Estadísticos

		Nº de automóviles que tiene mi familia	Dónde estudio y hago los deberes	Tengo ordenador en casa	Tengo internet en casa	En casa se compra el periódico	Y está escrito en
N	Válidos	10	10	10	9	10	10
	Perdidos	0	0	0	1	0	0

### Estadísticos

		En mi casa, sin contar los del colegio, hay -----libros	Los programas de televisión que veo son	La música que escucho es	Donde vivo se discrimina a la gente de otros países	Donde vivo no se discrimina a nadie, nos respetamos y queremos
N	Válidos	10	10	10	10	10
	Perdidos	0	0	0	0	0

### Estadísticos

		Donde vivo se discrimina a la gente según el color de la piel	Donde vivo se discrimina a la gente que tiene menos dinero	Menor no acompañado	¿Esta en el ATAL?
N	Válidos	10	10	10	10
	Perdidos	0	0	0	0

## Tabla de frecuencia

### Cultura de origen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No español	9	90,0	90,0	90,0
	no español, nacido/a en España*	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

### Colectivo de Origen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Europeo Comunitario	10	100,0	100,0	100,0

**Pertenece a la ONG**

	Frecuencia	Porcentaje
Perdidos Sistema	10	100,0

**Centro Escolar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos CP Virgen del Carmen	4	40,0	40,0	40,0
IES Sayena	4	40,0	40,0	80,0
IES Padre Suárez	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Barrio o Pueblo del Centro Escolar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Triunfo	2	20,0	20,0	20,0
Castell de Ferro	8	80,0	80,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Curso Escolar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2º de ESO	5	50,0	50,0	50,0
3º de ESO	1	10,0	10,0	60,0
6º de Primaria	4	40,0	40,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Edad**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 11	2	20,0	20,0	20,0
12	2	20,0	20,0	40,0
14	5	50,0	50,0	90,0
15	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Género**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Masculino	8	80,0	80,0	80,0
Femenino	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Barrio o Pueblo de Residencia**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Zaidín	1	10,0	10,0	10,0
Triunfo	1	10,0	10,0	20,0
Castell de Ferro	3	30,0	30,0	50,0
Polopos	2	20,0	20,0	70,0
Rubite	2	20,0	20,0	90,0
Gualchos	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Lengua Materna**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Español Oral y Escrito	2	20,0	20,0	20,0
Inglés Oral y Escrito	7	70,0	70,0	90,0
Alemán Oral y Escrito	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Dominio Español**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Oral	3	30,0	37,5	37,5
Oral y Escrito	5	50,0	62,5	100,0
Total	8	80,0	100,0	
Perdidos Sistema	2	20,0		
Total	10	100,0		

**Dominio Inglés**

	Frecuencia	Porcentaje
Perdidos Sistema	10	100,0

**Dominio Francés**

	Frecuencia	Porcentaje
Perdidos Sistema	10	100,0

**Dominio de otro idioma**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Alemán Oral y Escrito	1	10,0	100,0	100,0
Perdidos Sistema	9	90,0		
Total	10	100,0		

**Religión**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Cristiana Católica	4	40,0	40,0	40,0
Ninguna	6	60,0	60,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	



### Lugar de nacimiento

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Alemania	1	10,0	10,0	10,0
Inglaterra	8	80,0	80,0	90,0
España	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

### Años de residencia en Granada

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	2	20,0	20,0	20,0
2	4	40,0	40,0	60,0
4	1	10,0	10,0	70,0
6	1	10,0	10,0	80,0
11	1	10,0	10,0	90,0
14	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

### Meses de residencia en Granada

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2	1	10,0	100,0	100,0
Perdidos Sistema	9	90,0		
Total	10	100,0		

### Otros Lugares de paso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Otros países europeos	1	10,0	100,0	100,0
Perdidos Sistema	9	90,0		
Total	10	100,0		

### Profesión del padre antes de migrar

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Jornalero/a, Peón/a, Empleado/a Doméstico/a, Conserje...	1	10,0	11,1	11,1
Obrero/a Cualificado/a, Conductor/a, Empleado/a de Comercio.	5	50,0	55,6	66,7
Comerciante, Técnicos Medios, Dueño/a de PYME, Policía...	1	10,0	11,1	77,8
Gran Empresario/a, Directivo/a, Funcionario/a Superior	2	20,0	22,2	100,0
Total	9	90,0	100,0	
Perdidos Sistema	1	10,0		
Total	10	100,0		

### Profesión de la madre antes de migrar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ama/o de casa	2	20,0	22,2	22,2
	Jornalero/a, Peón/a, Empleado/a Doméstico/a, Conserje...	2	20,0	22,2	44,4
	Obrero/a Cualificado/a, Conductor/a, Empleado/a de Comercio.	2	20,0	22,2	66,7
	Comerciante, Técnicos Medios, Dueño/a de PYME, Policía...	2	20,0	22,2	88,9
	Gran Empresario/a, Directivo/a, Funcionario/a Superior	1	10,0	11,1	100,0
	Total	9	90,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	10,0		
Total		10	100,0		

### Viaja al lugar de origen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	5	50,0	55,6	55,6
	Una vez cada 2 o 3 años	2	20,0	22,2	77,8
	Una vez al año	2	20,0	22,2	100,0
	Total	9	90,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	10,0		
Total		10	100,0		

### Motivos del viaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Vacaciones y/o Descanso	1	10,0	25,0	25,0
	Visitar a familiares	3	30,0	75,0	100,0
	Total	4	40,0	100,0	
Perdidos	Sistema	6	60,0		
Total		10	100,0		

### Qué lugar de España prefiere para vivir

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Granada	3	30,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	7	70,0		
Total		10	100,0		

### Qué País no español prefiere para vivir

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alemania	2	20,0	40,0	40,0
	Inglaterra	1	10,0	20,0	60,0
	EE.UU.	2	20,0	40,0	100,0
	Total	5	50,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	50,0		
Total		10	100,0		

### Motivos de la preferencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Para vivir con mis familiares	1	10,0	12,5	12,5
	Por trabajo, estudios o un futuro mejor	3	30,0	37,5	50,0
	Por motivos económicos	1	10,0	12,5	62,5
	Por la Forma de vida, las costumbres, la gente	1	10,0	12,5	75,0
	Por sus características físicas: playas, clima...	1	10,0	12,5	87,5
	Porque tengo a mis amigos	1	10,0	12,5	100,0
	Total	8	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	20,0		
Total		10	100,0		

### Edad del Padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	37	1	10,0	11,1	11,1
	38	1	10,0	11,1	22,2
	39	1	10,0	11,1	33,3
	41	1	10,0	11,1	44,4
	45	1	10,0	11,1	55,6
	48	2	20,0	22,2	77,8
	53	1	10,0	11,1	88,9
	57	1	10,0	11,1	100,0
	Total	9	90,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	10,0		
Total		10	100,0		

### Lugar de nacimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alemania	2	20,0	20,0	20,0
	Inglaterra	7	70,0	70,0	90,0
	Granada	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Lugar actual de residencia**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Granada	10	100,0	100,0	100,0

**Edad de la madre**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 34	3	30,0	33,3	33,3
36	1	10,0	11,1	44,4
37	2	20,0	22,2	66,7
38	1	10,0	11,1	77,8
43	1	10,0	11,1	88,9
52	1	10,0	11,1	100,0
Total	9	90,0	100,0	
Perdidos Sistema	1	10,0		
Total	10	100,0		

**Lugar de nacimiento**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Alemania	1	10,0	10,0	10,0
Inglaterra	8	80,0	80,0	90,0
Granada	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Lugar actual de residencia**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Granada	10	100,0	100,0	100,0

**Profesión del padre actualmente**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Jornalero/a, Peón/a, Empleado/a Doméstico/a, Conserje...	2	20,0	20,0	20,0
Obrero/a Cualificado/a, Conductor/a, Empleado/a de Comercio.	2	20,0	20,0	40,0
Comerciante, Técnicos Medios, Dueño/a de PYME, Policía...	2	20,0	20,0	60,0
Gran Empresario/a, Directivo/a, Funcionario/a Superior	3	30,0	30,0	90,0
En paro	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Profesión de la madre actualmente**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Ama/o de casa	6	60,0	60,0	60,0
Jornalero/a, Peón/a, Empleado/a Doméstico/a, Conserje...	2	20,0	20,0	80,0
Obrero/a Cualificado/a, Conductor/a, Empleado/a de Comercio.	1	10,0	10,0	90,0
Gran Empresario/a, Directivo/a, Funcionario/a Superior	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Nivel de estudios del padre**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos sin estudios	2	20,0	20,0	20,0
Enseñanza Primaria o Básica terminada	1	10,0	10,0	30,0
Bachillerato, Formación Profesional o equivalente terminado	3	30,0	30,0	60,0
Estudios Universitarios terminados	4	40,0	40,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Nivel de estudios de la madre**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos sin estudios	2	20,0	20,0	20,0
Enseñanza Primaria o Básica terminada	2	20,0	20,0	40,0
Bachillerato, Formación Profesional o equivalente terminado	3	30,0	30,0	70,0
Estudios Universitarios terminados	3	30,0	30,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Lengua Materna del padre**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Español Oral y Escrito	1	10,0	10,0	10,0
Ingés Oral y Escrito	7	70,0	70,0	80,0
Alemán Oral y Escrito	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

### Dominio del Español del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral	1	10,0	14,3	14,3
	Oral y Escrito	6	60,0	85,7	100,0
	Total	7	70,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	30,0		
Total		10	100,0		

### Dominio del Inglés del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral	1	10,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	9	90,0		
Total		10	100,0		

### Dominio del Francés del padre

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	10	100,0

### Dominio de otro idioma del padre

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	10	100,0

### Lengua Materna de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Español Oral y Escrito	1	10,0	10,0	10,0
	Ingés Oral y Escrito	8	80,0	80,0	90,0
	Alemán Oral y Escrito	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

### Dominio del Español de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral	1	10,0	16,7	16,7
	Oral y Escrito	5	50,0	83,3	100,0
	Total	6	60,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	40,0		
Total		10	100,0		

### Dominio del Inglés de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral y Escrito	1	10,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	9	90,0		
Total		10	100,0		

**Dominio del Francés de la madre**

	Frecuencia	Porcentaje
Perdidos Sistema	10	100,0

**Dominio de otro idioma de la madre**

	Frecuencia	Porcentaje
Perdidos Sistema	10	100,0

**Lengua que se habla en casa**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Español	2	20,0	20,0	20,0
Inglés	7	70,0	70,0	90,0
Alemán	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Número de hermanos/as**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	3	30,0	30,0	30,0
2	6	60,0	60,0	90,0
3	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Edad del hermano/a 1º**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 6	2	20,0	20,0	20,0
7	1	10,0	10,0	30,0
9	1	10,0	10,0	40,0
10	2	20,0	20,0	60,0
12	1	10,0	10,0	70,0
13	1	10,0	10,0	80,0
16	1	10,0	10,0	90,0
23	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Lugar de residencia del H1º**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Granada	10	100,0	100,0	100,0

**Edad del hermano/a 2º**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	8	1	10,0	14,3	14,3
	9	1	10,0	14,3	28,6
	14	1	10,0	14,3	42,9
	15	1	10,0	14,3	57,1
	16	1	10,0	14,3	71,4
	22	1	10,0	14,3	85,7
	26	1	10,0	14,3	100,0
	Total	7	70,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	30,0		
Total		10	100,0		

**Lugar de residencia del H2º**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alemania	1	10,0	14,3	14,3
	Inglaterra	1	10,0	14,3	28,6
	Granada	5	50,0	71,4	100,0
	Total	7	70,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	30,0		
Total		10	100,0		

**Edad del hermano/a 3º**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	28	1	10,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	9	90,0		
Total		10	100,0		

**Lugar de residencia del H3º**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inglaterra	1	10,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	9	90,0		
Total		10	100,0		

**Edad del hermano/a 4º**

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	10	100,0

**Lugar de residencia del H4º**

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	10	100,0



**Número de personas que vivimos en casa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	5	50,0	50,0	50,0
	5	5	50,0	50,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Origen de los amigos/as de mis padres**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Del país donde nacieron mis padres	5	50,0	50,0	50,0
	Tanto del país donde nacieron como de otros países	5	50,0	50,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Origen de los amigos/as de mis hermanos/as**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Del país donde nacieron mis padres	3	30,0	30,0	30,0
	Tanto del país donde nacieron como de otros países	7	70,0	70,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Participan alguien de mi familia en una ONG**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	7	70,0	70,0	70,0
	No	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**ONG donde participan**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Asociaciones Culturales Varias	7	70,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	3	30,0		
	Total	10	100,0		

**Lengua Española**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	5	50,0	50,0	50,0
	Difícil	5	50,0	50,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

### Matemáticas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	5	50,0	55,6	55,6
	Difícil	4	40,0	44,4	100,0
	Total	9	90,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	10,0		
Total		10	100,0		

### CMS /Ciencias Sociales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Difícil	6	60,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	4	40,0		
Total		10	100,0		

### CMN/ Ciencias Naturales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	1	10,0	16,7	16,7
	Difícil	5	50,0	83,3	100,0
	Total	6	60,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	40,0		
Total		10	100,0		

### Idioma Extranjero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	7	70,0	77,8	77,8
	Difícil	2	20,0	22,2	100,0
	Total	9	90,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	10,0		
Total		10	100,0		

### Hasta donde quiero estudiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Quiero trabajar cuanto antes	1	10,0	10,0	10,0
	Quiero terminar la ESO y después trabajar	2	20,0	20,0	30,0
	Quiero hacer FP y después trabajar	3	30,0	30,0	60,0
	Me gustaría estudiar en la Universidad	4	40,0	40,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	

**Además de I y F, hay clases de otros idiomas en el Centro Escolar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	2	20,0	20,0	20,0
No	8	80,0	80,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Qué idiomas**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Alemán	2	20,0	100,0	100,0
Perdidos Sistema	8	80,0		
Total	10	100,0		

**Cuando son las clases**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Entre el lunes y el viernes por la mañana	2	20,0	100,0	100,0
Perdidos Sistema	8	80,0		
Total	10	100,0		

**Te gustaría que hubiera clases de otros idiomas**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	4	40,0	50,0	50,0
No	4	40,0	50,0	100,0
Total	8	80,0	100,0	
Perdidos Sistema	2	20,0		
Total	10	100,0		

**Además de Religión CC, hay clases de otras religiones en el Centro Escolar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No	10	100,0	100,0	100,0

**Que religiones**

	Frecuencia	Porcentaje
Perdidos Sistema	10	100,0

**Cuando son las clases**

	Frecuencia	Porcentaje
Perdidos Sistema	10	100,0

**Te gustaría que hubiera clases de otras religiones**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	2	20,0	20,0	20,0
	No	8	80,0	80,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Asistes a otras actividades del centro además de a las clases ordinarias**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	5	50,0	50,0	50,0
	No	5	50,0	50,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Actividades Extraescolares**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Informática	4	40,0	80,0	80,0
	Deportes	1	10,0	20,0	100,0
	Total	5	50,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	50,0		
Total		10	100,0		

**Comedor**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	2	20,0	20,0	20,0
	No	8	80,0	80,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Transporte Escolar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	5	50,0	50,0	50,0
	No	5	50,0	50,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Actividades hechas en clase donde aprendas algo de otras culturas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Celebración de la Navidad	1	10,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	9	90,0		
Total		10	100,0		

**Actividades hechas en el centro donde aprendas algo de otras culturas**

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	Sistema	10	100,0

## Relaciones del Centro Escolar con otras asociaciones u ONG

	Frecuencia	Porcentaje
Perdidos Sistema	10	100,0

## Presencia en el centro escolar de especialistas en trabajar el choque cultural

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	10	100,0	100,0	100,0

## Domina la lengua de otros países

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	3	30,0	30,0	30,0
No	7	70,0	70,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

## Conoce las costumbres de otros países

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	3	30,0	30,0	30,0
No	7	70,0	70,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

## Alumnos más problemáticos en el centro escolar

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Españoles	2	20,0	20,0	20,0
Españoles y extranjeros	4	40,0	40,0	60,0
Extranjeros	4	40,0	40,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

## Los alumnos/as prefieren compañeros de origen

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Español	3	30,0	30,0	30,0
Da igual el origen	7	70,0	70,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

## Les gusta a mis padres que vengan amigos/as a casa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No	1	10,0	10,0	10,0
Si, pero si son de nuestro país	1	10,0	10,0	20,0
Si les gusta, sean de donde sean	8	80,0	80,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Te parece bien que cada uno lleve a clase la ropa característica de su cultura**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	8	80,0	80,0	80,0
No lo se	1	10,0	10,0	90,0
No	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Te gusta que en tu clase haya alumnos/as de otros países**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	10	100,0	100,0	100,0

**Motivos**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Todos somos iguales y tenemos los mismos derechos	1	10,0	11,1	11,1
Para aprender otras culturas, costumbres, juegos...	3	30,0	33,3	44,4
Para ayudarles	1	10,0	11,1	55,6
Para no sentirme diferente	1	10,0	11,1	66,7
Porque me gusta la diversidad	1	10,0	11,1	77,8
No lo sé	2	20,0	22,2	100,0
Total	9	90,0	100,0	
Perdidos Sistema	1	10,0		
Total	10	100,0		

**Los alumnos no españoles, deben aprender español y olvidar su otra lengua**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	3	30,0	33,3	33,3
No	6	60,0	66,7	100,0
Total	9	90,0	100,0	
Perdidos Sistema	1	10,0		
Total	10	100,0		

### Motivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Es mejor saber dos lenguas y dos culturas	1	10,0	20,0	20,0
	Es injusto, tienen derecho a conservar su lengua y costumbres	1	10,0	20,0	40,0
	Quiero aprender pero no quiero olvidar	1	10,0	20,0	60,0
	Porque me identifico con el país en que nací para aprender mejor español	1	10,0	20,0	80,0
	Total	5	50,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	5	50,0		
Total		10	100,0		

### Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros costumbres y juegos distintos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	7	70,0	70,0	70,0
	No	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

### Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros otra manera de ver las cosas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	3	30,0	30,0	30,0
	No	7	70,0	70,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

### Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros a aceptar y a respetar a cada cuál tal como es

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	3	30,0	30,0	30,0
	No	7	70,0	70,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

### Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros un poco del idioma y otra forma de comunicarse

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	4	40,0	40,0	40,0
	No	6	60,0	60,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

### Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros las mismas cosas que de los otros/as, pues no somos tan diferentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	2	20,0	20,0	20,0
	No	8	80,0	80,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**De como me va en el Colegio/instituto se preocupa más**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mi padre	6	60,0	60,0	60,0
	Mi Madre	2	20,0	20,0	80,0
	Nadie	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Al colegio/instituto me suele acompañar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mi padre	2	20,0	20,0	20,0
	Mi Madre	1	10,0	10,0	30,0
	Mi hermano/a	1	10,0	10,0	40,0
	Mis amigos/as	2	20,0	20,0	60,0
	Nadie	4	40,0	40,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Con los deberes me suele ayudar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mi padre	2	20,0	20,0	20,0
	Mi Madre	1	10,0	10,0	30,0
	Clases de apoyo	1	10,0	10,0	40,0
	Nadie	6	60,0	60,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Al colegio/instituto a hablar con el tutor/a va**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mi padre	3	30,0	30,0	30,0
	Mi Madre	6	60,0	60,0	90,0
	Nadie	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Participa mi familia en la AMPA**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	2	20,0	20,0	20,0
	No	8	80,0	80,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Asiste mi familia a las reuniones del centro escolar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	5	50,0	50,0	50,0
	No	5	50,0	50,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	



**Asiste mi familia a las fiestas del centro escolar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	6	60,0	60,0	60,0
	No	4	40,0	40,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Participa mi familia en la Escuela de Padres**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	1	10,0	10,0	10,0
	No	9	90,0	90,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Los/as amigos/as con los que juego son**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De donde yo nací	1	10,0	10,0	10,0
	De donde yo nací y de otros países	9	90,0	90,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Los/as amigos/as con los que hago los deberes son**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De donde yo nací	1	10,0	14,3	14,3
	De otros países	1	10,0	14,3	28,6
	De donde yo nací y de otros países	5	50,0	71,4	100,0
	Total	7	70,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	30,0		
	Total	10	100,0		

**Los juegos con los que me divierto son**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De donde yo nací	3	30,0	30,0	30,0
	De otros países	1	10,0	10,0	40,0
	De donde yo nací y de otros países	6	60,0	60,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Tiene cocina mi casa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	10	100,0	100,0	100,0

**Tiene sala de estar mi casa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	10	100,0	100,0	100,0

**Nº de baños que hay en mi casa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	50,0	50,0	50,0
	2	3	30,0	30,0	80,0
	3	1	10,0	10,0	90,0
	4	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Habitaciones o dormitorios que hay en mi casa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	2	20,0	20,0	20,0
	4	2	20,0	20,0	40,0
	5	3	30,0	30,0	70,0
	7	1	10,0	10,0	80,0
	13	1	10,0	10,0	90,0
	14	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Nº de automóviles que tiene mi familia**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	40,0	40,0	40,0
	2	4	40,0	40,0	80,0
	3	1	10,0	10,0	90,0
	4	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Dónde estudio y hago los deberes**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Biblioteca	1	10,0	10,0	10,0
	No	4	40,0	40,0	50,0
	En mi dormitorio	5	50,0	50,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Tengo ordenador en casa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	9	90,0	90,0	90,0
	No	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Tengo internet en casa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	5	50,0	55,6	55,6
	No	4	40,0	44,4	100,0
	Total	9	90,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	10,0		
Total		10	100,0		

**En casa se compra el periódico**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	3	30,0	30,0	30,0
Los fines de semana	6	60,0	60,0	90,0
Todos los días	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Y está escrito en**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Español	3	30,0	30,0	30,0
En la lengua de mi país de origen	7	70,0	70,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**En mi casa, sin contar los del colegio, hay -----libros**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Entre 20 y 50	4	40,0	40,0	40,0
Entre 50 y 100	3	30,0	30,0	70,0
Más de 100	3	30,0	30,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Los programas de televisión que veo son**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Del país donde nací	7	70,0	70,0	70,0
De otros países	1	10,0	10,0	80,0
Del país donde nací y de otros países	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**La música que escucho es**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Del país donde nací	5	50,0	50,0	50,0
Del país donde nací y de otros países	5	50,0	50,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Donde vivo se discrimina a la gente de otros países**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Verdadero	6	60,0	60,0	60,0
Falso	4	40,0	40,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Donde vivo no se discrimina a nadie, nos respetamos y queremos**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Verdadero	5	50,0	50,0	50,0
Falso	5	50,0	50,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Donde vivo se discrimina a la gente según el color de la piel**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Verdadero	3	30,0	30,0	30,0
Falso	7	70,0	70,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Donde vivo se discrimina a la gente que tiene menos dinero**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Verdadero	3	30,0	30,0	30,0
Falso	7	70,0	70,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Menor no acompañado**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10	100,0	100,0	100,0

**¿Esta en el ATAL?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10	100,0	100,0	100,0

# Frecuencias

## Estadísticos

		orden	Cultura de origen	Colectivo de Origen	Pertenece a la ONG	Centro Escolar	Barrio o Pueblo del Centro Escolar	Curso Escolar
N	Válidos	44	44	44	2	44	44	44
	Perdidos	0	0	0	42	0	0	0

## Estadísticos

		Edad	Género	Barrio o Pueblo de Residencia	Lengua Materna	Dominio Español	Dominio Inglés	Dominio Francés
N	Válidos	44	44	44	44	2	0	0
	Perdidos	0	0	0	0	42	44	44

## Estadísticos

		Dominio de otro idioma	Religión	Lugar de nacimiento	Años de residencia en Granada	Meses de residencia en Granada	Otros Lugares de paso
N	Válidos	1	44	44	35	12	12
	Perdidos	43	0	0	9	32	32

## Estadísticos

		Profesión del padre antes de migrar	Profesión de la madre antes de migrar	Viaja al lugar de origen	Motivos del viaje	Qué lugar de España prefiere para vivir	Qué País no español prefiere para vivir
N	Válidos	44	44	44	25	20	22
	Perdidos	0	0	0	19	24	22

**Estadísticos**

		Motivos de la preferencia	Edad del Padre	Lugar de nacimiento	Lugar actual de residencia	Edad de la madre	Lugar de nacimiento
N	Válidos	39	43	44	44	44	44
	Perdidos	5	1	0	0	0	0

**Estadísticos**

		Lugar actual de residencia	Profesión del padre actualmente	Profesión de la madre actualmente	Nivel de estudios del padre	Nivel de estudios de la madre	Lengua Materna del padre
N	Válidos	44	41	44	44	44	44
	Perdidos	0	3	0	0	0	0

**Estadísticos**

		Dominio del Español del padre	Dominio del Inglés del padre	Dominio del Francés del padre	Dominio de otro idioma del padre	Lengua Materna de la madre	Dominio del Español de la madre
N	Válidos	1	2	3	0	44	2
	Perdidos	43	42	41	44	0	42

**Estadísticos**

		Dominio del Inglés de la madre	Dominio del Francés de la madre	Dominio de otro idioma de la madre	Lengua que se habla en casa	Número de hermanos/as
N	Válidos	1	2	1	44	44
	Perdidos	43	42	43	0	0

### Estadísticos

		Edad del hermano/a 1º	Lugar de residencia del H1º	Edad del hermano/a 2º	Lugar de residencia del H2º	Edad del hermano/a 3º
N	Válidos	40	40	31	31	15
	Perdidos	4	4	13	13	29

### Estadísticos

		Lugar de residencia del H3º	Edad del hermano/a 4º	Lugar de residencia del H4º	Número de personas que vivimos en casa	Origen de los amigos/as de mis padres
N	Válidos	15	6	6	44	44
	Perdidos	29	38	38	0	0

### Estadísticos

		Origen de los amigos/as de mis hermanos/as	Participan alguien de mi familia en una ONG	ONG donde participan	Lengua Española	Matemáticas	CMS /Ciencias Sociales
N	Válidos	40	41	5	39	42	33
	Perdidos	4	3	39	5	2	11

### Estadísticos

		CMN/ Ciencias Naturales	Idioma Extranjero	Hasta donde quiero estudiar	Además de I y F, hay clases de otros idiomas en el Centro Escolar	Qué idiomas	Cuando son las clases
N	Válidos	26	37	44	43	2	2
	Perdidos	18	7	0	1	42	42

### Estadísticos

		Te gustaría que hubiera clases de otros idiomas	Además de Religión CC, hay clases de otras religiones en el Centro Escolar	Que religiones	Cuando son las clases	Te gustaría que hubiera clases de otras religiones	Asistes a otras actividades del centro además de a las clases ordinarias
N	Válidos	40	43	2	2	42	44
	Perdidos	4	1	42	42	2	0

### Estadísticos

		Actividades Extraescolares	Comedor	Transporte Escolar	Actividades hechas en clase donde aprendas algo de otras culturas	Actividades hechas en el centro donde aprendas algo de otras culturas	Relaciones del Centro Escolar con otras asociaciones u ONG
N	Válidos	22	44	44	11	6	8
	Perdidos	22	0	0	33	38	36

### Estadísticos

		Presencia en el centro escolar de especialistas en trabajar el choque cultural	Domina la lengua de otros países	Conoce las costumbres de otros países	Alumnos más problemáticos en el centro escolar	Los alumnos/as prefieren compañeros de origen
N	Válidos	44	35	29	44	44
	Perdidos	0	9	15	0	0

### Estadísticos

		Les gusta a mis padres que vengan amigos/as a casa	Te parece bien que cada uno lleve a clase la ropa característica de su cultura	Te gusta que en tu clase haya alumnos/as de otros países	Motivos	Los alumnos no españoles, deben aprender español y olvidar su otra lengua	Motivos
N	Válidos	44	44	43	37	43	35
	Perdidos	0	0	1	7	1	9



### Estadísticos

		Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros costumbres y juegos distintos	Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros otra manera de ver las cosas	Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros a aceptar y a respetar a cada cuál tal como es	Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros un poco del idioma y otra forma de comunicarse	Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros las mismas cosas que de los otros/as, pues no somos tan diferentes
N	Válidos	44	44	44	44	44
	Perdidos	0	0	0	0	0

### Estadísticos

		De como me va en el Colegio/instituto se preocupa más	Al colegio/instituto me suele acompañar	Con los deberes me suele ayudar	Al colegio/instituto a hablar con el tutor/a va	Participa mi familia en la AMPA
N	Válidos	44	44	44	44	44
	Perdidos	0	0	0	0	0

### Estadísticos

		Asiste mi familia a las reuniones del centro escolar	Asiste mi familia a las fiestas del centro escolar	Participa mi familia en la Escuela de Padres	Los/as amigos/as con los que juego son	Los/as amigos/as con los que hago los deberes son
N	Válidos	44	44	44	44	41
	Perdidos	0	0	0	0	3

### Estadísticos

		Los juegos con los que me divierto son	Tiene cocina mi casa	Tiene sala de estar mi casa	Nº de baños que hay en mi casa	Habitaciones o dormitorios que hay en mi casa
N	Válidos	42	44	44	44	44
	Perdidos	2	0	0	0	0

**Estadísticos**

		Nº de automóviles que tiene mi familia	Dónde estudio y hago los deberes	Tengo ordenador en casa	Tengo internet en casa	En casa se compra el periódico	Y está escrito en
N	Válidos	30	44	44	18	44	32
	Perdidos	14	0	0	26	0	12

**Estadísticos**

		En mi casa, sin contar los del colegio, hay -----libros	Los programas de televisión que veo son	La música que escucho es	Donde vivo se discrimina a la gente de otros países	Donde vivo no se discrimina a nadie, nos respetamos y queremos
N	Válidos	44	44	44	44	44
	Perdidos	0	0	0	0	0

**Estadísticos**

		Donde vivo se discrimina a la gente según el color de la piel	Donde vivo se discrimina a la gente que tiene menos dinero	Menor no acompañado	¿Esta en el ATAL?
N	Válidos	44	44	44	44
	Perdidos	0	0	0	0

**Tabla de frecuencia**

**orden**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,3	2,3	2,3
	2	1	2,3	2,3	4,5
	3	1	2,3	2,3	6,8
	11	1	2,3	2,3	9,1
	12	1	2,3	2,3	11,4
	14	1	2,3	2,3	13,6
	15	1	2,3	2,3	15,9
	16	1	2,3	2,3	18,2
	18	1	2,3	2,3	20,5
	27	1	2,3	2,3	22,7
	29	1	2,3	2,3	25,0
	32	1	2,3	2,3	27,3
	44	1	2,3	2,3	29,5
	45	1	2,3	2,3	31,8
	47	1	2,3	2,3	34,1
	48	1	2,3	2,3	36,4
	49	1	2,3	2,3	38,6
	51	1	2,3	2,3	40,9
	53	1	2,3	2,3	43,2
	54	1	2,3	2,3	45,5
	55	1	2,3	2,3	47,7
	57	1	2,3	2,3	50,0
	60	1	2,3	2,3	52,3
	61	1	2,3	2,3	54,5
	64	1	2,3	2,3	56,8
	65	1	2,3	2,3	59,1
	66	1	2,3	2,3	61,4
	68	1	2,3	2,3	63,6
	69	1	2,3	2,3	65,9
	71	1	2,3	2,3	68,2
	72	1	2,3	2,3	70,5
	73	1	2,3	2,3	72,7
	77	1	2,3	2,3	75,0
	79	1	2,3	2,3	77,3
	81	1	2,3	2,3	79,5
	83	1	2,3	2,3	81,8
	87	1	2,3	2,3	84,1
	88	1	2,3	2,3	86,4
	92	1	2,3	2,3	88,6
	93	1	2,3	2,3	90,9
	95	1	2,3	2,3	93,2
	114	1	2,3	2,3	95,5
	121	1	2,3	2,3	97,7
	125	1	2,3	2,3	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

**Cultura de origen**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No español	44	100,0	100,0	100,0

### Colectivo de Origen

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Iberoamericano	44	100,0	100,0	100,0

### Pertenece a la ONG

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Granada Acoge	2	4,5	100,0	100,0
Perdidos Sistema	42	95,5		
Total	44	100,0		

### Centro Escolar

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos CP Reyes Católicos	10	22,7	22,7	22,7
CP Los Castaños	1	2,3	2,3	25,0
CP Virgen del Carmen	2	4,5	4,5	29,5
Cristo de la Yedra	2	4,5	4,5	34,1
IES Sayena	7	15,9	15,9	50,0
IES Contraviesa	2	4,5	4,5	54,5
IES Veleta	18	40,9	40,9	95,5
IES Padre Suárez	2	4,5	4,5	100,0
Total	44	100,0	100,0	

### Barrio o Pueblo del Centro Escolar

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Zaidín	28	63,6	63,6	63,6
Triunfo	2	4,5	4,5	68,2
Castell de Ferro	9	20,5	20,5	88,6
Albuñol	2	4,5	4,5	93,2
Ventas de Zafarraya	1	2,3	2,3	95,5
Cartuja	2	4,5	4,5	100,0
Total	44	100,0	100,0	

### Curso Escolar

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1º de ESO	6	13,6	13,6	13,6
2º de ESO	14	31,8	31,8	45,5
3º de ESO	8	18,2	18,2	63,6
4º de ESO	4	9,1	9,1	72,7
5º de Primaria	4	9,1	9,1	81,8
6º de Primaria	8	18,2	18,2	100,0
Total	44	100,0	100,0	

### Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10	3	6,8	6,8	6,8
	11	2	4,5	4,5	11,4
	12	9	20,5	20,5	31,8
	13	8	18,2	18,2	50,0
	14	8	18,2	18,2	68,2
	15	9	20,5	20,5	88,6
	16	3	6,8	6,8	95,5
	17	2	4,5	4,5	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	27	61,4	61,4	61,4
	Femenino	17	38,6	38,6	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Barrio o Pueblo de Residencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Zaidín	22	50,0	50,0	50,0
	Triunfo	1	2,3	2,3	52,3
	Castell de Ferro	8	18,2	18,2	70,5
	Albuñol	1	2,3	2,3	72,7
	Ventas de Zafarraya	1	2,3	2,3	75,0
	La Rábita	1	2,3	2,3	77,3
	Cartuja	2	4,5	4,5	81,8
	Albaizin	1	2,3	2,3	84,1
	Armillá	2	4,5	4,5	88,6
	Granada	4	9,1	9,1	97,7
	Gualchos	1	2,3	2,3	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Lengua Materna

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Español Oral y Escrito	42	95,5	95,5	95,5
	Portugués Oral	1	2,3	2,3	97,7
	Portugués Oral y Escrito	1	2,3	2,3	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Dominio Español

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral y Escrito	2	4,5	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	42	95,5		
Total		44	100,0		

### Dominio Inglés

	Frecuencia	Porcentaje
Perdidos Sistema	44	100,0

### Dominio Francés

	Frecuencia	Porcentaje
Perdidos Sistema	44	100,0

### Dominio de otro idioma

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Chichua	1	2,3	100,0	100,0
Perdidos Sistema	43	97,7		
Total	44	100,0		

### Religión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Cristiana Católica	39	88,6	88,6	88,6
Testigo de Jehová	1	2,3	2,3	90,9
Cristiana Evangelista	1	2,3	2,3	93,2
Ninguna	2	4,5	4,5	97,7
Iglesia de Pentecostes Unida	1	2,3	2,3	100,0
Total	44	100,0	100,0	

### Lugar de nacimiento

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Cuba	2	4,5	4,5	4,5
R. Dominicana	1	2,3	2,3	6,8
Colombia	7	15,9	15,9	22,7
Ecuador	25	56,8	56,8	79,5
Bolivia	1	2,3	2,3	81,8
Venezuela	1	2,3	2,3	84,1
Brasil	2	4,5	4,5	88,6
Rep. Argentina	5	11,4	11,4	100,0
Total	44	100,0	100,0	

### Años de residencia en Granada

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	11	25,0	31,4	31,4
2	17	38,6	48,6	80,0
3	5	11,4	14,3	94,3
4	2	4,5	5,7	100,0
Total	35	79,5	100,0	
Perdidos Sistema	9	20,5		
Total	44	100,0		

### Meses de residencia en Granada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	9,1	33,3	33,3
	2	1	2,3	8,3	41,7
	3	1	2,3	8,3	50,0
	5	1	2,3	8,3	58,3
	6	2	4,5	16,7	75,0
	7	1	2,3	8,3	83,3
	8	1	2,3	8,3	91,7
	11	1	2,3	8,3	100,0
	Total	12	27,3	100,0	
Perdidos	Sistema	32	72,7		
Total		44	100,0		

### Otros Lugares de paso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Andalucía	2	4,5	16,7	16,7
	Madrid	4	9,1	33,3	50,0
	Galicia	1	2,3	8,3	58,3
	Baleares	1	2,3	8,3	66,7
	Colombia	1	2,3	8,3	75,0
	Otros países Americanos	3	6,8	25,0	100,0
	Total	12	27,3	100,0	
Perdidos	Sistema	32	72,7		
Total		44	100,0		

### Profesión del padre antes de migrar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Jornalero/a, Peón/a, Empleado/a Doméstico/a, Conserje...	6	13,6	13,6	13,6
	Obrero/a Cualificado/a, Conductor/a, Empleado/a de Comercio.	21	47,7	47,7	61,4
	Comerciante, Técnicos Medios, Dueño/a de PYME, Policía...	11	25,0	25,0	86,4
	Gran Empresario/a, Directivo/a, Funcionario/a Superior	5	11,4	11,4	97,7
	En paro	1	2,3	2,3	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Profesión de la madre antes de migrar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ama/o de casa	28	63,6	63,6	63,6
	Jornalero/a, Peón/a, Empleado/a Doméstico/a, Conserje...	4	9,1	9,1	72,7
	Obrero/a Cualificado/a, Conductor/a, Empleado/a de Comercio.	5	11,4	11,4	84,1
	Comerciante, Técnicos Medios, Dueño/a de PYME, Policía...	7	15,9	15,9	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Viaja al lugar de origen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	19	43,2	43,2	43,2
	Una vez cada 2 o 3 años	18	40,9	40,9	84,1
	Una vez al año	5	11,4	11,4	95,5
	2 o más veces al año	2	4,5	4,5	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Motivos del viaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Vacaciones y/o Descanso	4	9,1	16,0	16,0
	Celebrar fiestas señaladas	1	2,3	4,0	20,0
	Visitar a familiares	20	45,5	80,0	100,0
	Total	25	56,8	100,0	
Perdidos	Sistema	19	43,2		
Total		44	100,0		

### Qué lugar de España prefiere para vivir

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Madrid	2	4,5	10,0	10,0
	Granada	18	40,9	90,0	100,0
	Total	20	45,5	100,0	
Perdidos	Sistema	24	54,5		
Total		44	100,0		



### Qué País no español prefiere para vivir

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Francia	2	4,5	9,1	9,1
	Inglaterra	1	2,3	4,5	13,6
	EE.UU.	5	11,4	22,7	36,4
	México	1	2,3	4,5	40,9
	Colombia	1	2,3	4,5	45,5
	Ecuador	8	18,2	36,4	81,8
	Rep. Argentina	4	9,1	18,2	100,0
	Total	22	50,0	100,0	
Perdidos	Sistema	22	50,0		
Total		44	100,0		

### Motivos de la preferencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Para vivir con mis familiares	7	15,9	17,9	17,9
	Por trabajo, estudios o un futuro mejor	4	9,1	10,3	28,2
	Por motivos económicos	1	2,3	2,6	30,8
	Por la Forma de vida, las costumbres, la gente	10	22,7	25,6	56,4
	Por motivos políticos	1	2,3	2,6	59,0
	Porque nació allí	4	9,1	10,3	69,2
	Porque me identifico con ese país	3	6,8	7,7	76,9
	Por sus características físicas: playas, clima...	6	13,6	15,4	92,3
	Porque hay menos discriminación	1	2,3	2,6	94,9
	Por el idioma	1	2,3	2,6	97,4
	Porque tengo a mis amigos	1	2,3	2,6	100,0
	Total	39	88,6	100,0	
Perdidos	Sistema	5	11,4		
Total		44	100,0		

### Edad del Padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	31	1	2,3	2,3	2,3
	32	1	2,3	2,3	4,7
	33	1	2,3	2,3	7,0
	35	5	11,4	11,6	18,6
	36	2	4,5	4,7	23,3
	38	2	4,5	4,7	27,9
	39	3	6,8	7,0	34,9
	40	2	4,5	4,7	39,5
	41	1	2,3	2,3	41,9
	42	7	15,9	16,3	58,1
	43	2	4,5	4,7	62,8
	44	1	2,3	2,3	65,1
	45	1	2,3	2,3	67,4
	46	4	9,1	9,3	76,7
	47	2	4,5	4,7	81,4
	48	1	2,3	2,3	83,7
	49	2	4,5	4,7	88,4
	50	1	2,3	2,3	90,7
	52	2	4,5	4,7	95,3
	53	1	2,3	2,3	97,7
	60	1	2,3	2,3	100,0
	Total	43	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,3		
Total		44	100,0		

### Lugar de nacimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cuba	2	4,5	4,5	4,5
	R. Dominicana	1	2,3	2,3	6,8
	Colombia	7	15,9	15,9	22,7
	Ecuador	25	56,8	56,8	79,5
	Bolivia	1	2,3	2,3	81,8
	Brasil	2	4,5	4,5	86,4
	Rep. Argentina	4	9,1	9,1	95,5
	Granada	2	4,5	4,5	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Lugar actual de residencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cuba	2	4,5	4,5	4,5
	R. Dominicana	1	2,3	2,3	6,8
	Colombia	4	9,1	9,1	15,9
	Ecuador	1	2,3	2,3	18,2
	Bolivia	1	2,3	2,3	20,5
	Brasil	2	4,5	4,5	25,0
	Rep. Argentina	1	2,3	2,3	27,3
	Granada	32	72,7	72,7	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Edad de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	30	3	6,8	6,8	6,8
	31	1	2,3	2,3	9,1
	33	4	9,1	9,1	18,2
	34	3	6,8	6,8	25,0
	35	4	9,1	9,1	34,1
	36	5	11,4	11,4	45,5
	37	3	6,8	6,8	52,3
	38	1	2,3	2,3	54,5
	39	3	6,8	6,8	61,4
	40	2	4,5	4,5	65,9
	41	2	4,5	4,5	70,5
	42	5	11,4	11,4	81,8
	43	2	4,5	4,5	86,4
	44	1	2,3	2,3	88,6
	45	1	2,3	2,3	90,9
	47	1	2,3	2,3	93,2
	48	1	2,3	2,3	95,5
	50	1	2,3	2,3	97,7
	51	1	2,3	2,3	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Lugar de nacimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cuba	2	4,5	4,5	4,5
	R. Dominicana	1	2,3	2,3	6,8
	Colombia	8	18,2	18,2	25,0
	Ecuador	24	54,5	54,5	79,5
	Bolivia	1	2,3	2,3	81,8
	Brasil	2	4,5	4,5	86,4
	Rep. Argentina	5	11,4	11,4	97,7
	Granada	1	2,3	2,3	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Lugar actual de residencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cantabria	1	2,3	2,3	2,3
	Ecuador	1	2,3	2,3	4,5
	Brasil	1	2,3	2,3	6,8
	Granada	41	93,2	93,2	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Profesión del padre actualmente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Jornalero/a, Peón/a, Empleado/a Doméstico/a, Conserje...	17	38,6	41,5	41,5
	Obrero/a Cualificado/a, Conductor/a, Empleado/a de Comercio.	14	31,8	34,1	75,6
	Comerciante, Técnicos Medios, Dueño/a de PYME, Policía...	5	11,4	12,2	87,8
	Gran Empresario/a, Directivo/a, Funcionario/a Superior	4	9,1	9,8	97,6
	En paro	1	2,3	2,4	100,0
	Total	41	93,2	100,0	
Perdidos	Sistema	3	6,8		
Total		44	100,0		

### Profesión de la madre actualmente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ama/o de casa	20	45,5	45,5	45,5
	Jornalero/a, Peón/a, Empleado/a Doméstico/a, Conserje...	18	40,9	40,9	86,4
	Obrero/a Cualificado/a, Conductor/a, Empleado/a de Comercio.	3	6,8	6,8	93,2
	Comerciante, Técnicos Medios, Dueño/a de PYME, Policía...	3	6,8	6,8	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Nivel de estudios del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	sin estudios	7	15,9	15,9	15,9
	Enseñanza Primaria o Básica terminada	26	59,1	59,1	75,0
	Bachillerato, Formación Profesional o equivalente terminado	9	20,5	20,5	95,5
	Estudios Universitarios terminados	2	4,5	4,5	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Nivel de estudios de la madre

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos sin estudios	10	22,7	22,7	22,7
Enseñanza Primaria o Básica terminada	17	38,6	38,6	61,4
Bachillerato, Formación Profesional o equivalente terminado	12	27,3	27,3	88,6
Estudios Universitarios terminados	5	11,4	11,4	100,0
Total	44	100,0	100,0	

### Lengua Materna del padre

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Español Oral y Escrito	42	95,5	95,5	95,5
Portugués Oral y Escrito	2	4,5	4,5	100,0
Total	44	100,0	100,0	

### Dominio del Español del padre

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Oral	1	2,3	100,0	100,0
Perdidos Sistema	43	97,7		
Total	44	100,0		

### Dominio del Inglés del padre

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Oral y Escrito	2	4,5	100,0	100,0
Perdidos Sistema	42	95,5		
Total	44	100,0		

### Dominio del Francés del padre

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Oral	1	2,3	33,3	33,3
Oral y Escrito	2	4,5	66,7	100,0
Total	3	6,8	100,0	
Perdidos Sistema	41	93,2		
Total	44	100,0		

### Dominio de otro idioma del padre

	Frecuencia	Porcentaje
Perdidos Sistema	44	100,0

### Lengua Materna de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Español Oral y Escrito	42	95,5	95,5	95,5
	Portugués Oral y Escrito	2	4,5	4,5	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Dominio del Español de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral	1	2,3	50,0	50,0
	Oral y Escrito	1	2,3	50,0	100,0
	Total	2	4,5	100,0	
Perdidos	Sistema	42	95,5		
	Total	44	100,0		

### Dominio del Inglés de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral	1	2,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	43	97,7		
	Total	44	100,0		

### Dominio del Francés de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oral y Escrito	2	4,5	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	42	95,5		
	Total	44	100,0		

### Dominio de otro idioma de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alemán Oral	1	2,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	43	97,7		
	Total	44	100,0		

### Lengua que se habla en casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Español	42	95,5	95,5	95,5
	Portugués	2	4,5	4,5	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Número de hermanos/as

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	4	9,1	9,1	9,1
	1	9	20,5	20,5	29,5
	2	16	36,4	36,4	65,9
	3	8	18,2	18,2	84,1
	4	2	4,5	4,5	88,6
	5	1	2,3	2,3	90,9
	6	1	2,3	2,3	93,2
	7	1	2,3	2,3	95,5
	8	2	4,5	4,5	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Edad del hermano/a 1º

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,3	2,5	2,5
	2	1	2,3	2,5	5,0
	3	1	2,3	2,5	7,5
	4	1	2,3	2,5	10,0
	5	5	11,4	12,5	22,5
	6	2	4,5	5,0	27,5
	7	2	4,5	5,0	32,5
	8	3	6,8	7,5	40,0
	9	2	4,5	5,0	45,0
	12	3	6,8	7,5	52,5
	13	3	6,8	7,5	60,0
	14	3	6,8	7,5	67,5
	15	1	2,3	2,5	70,0
	16	3	6,8	7,5	77,5
	17	1	2,3	2,5	80,0
	18	1	2,3	2,5	82,5
	19	4	9,1	10,0	92,5
	20	1	2,3	2,5	95,0
	22	2	4,5	5,0	100,0
	Total	40	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	9,1		
Total		44	100,0		

### Lugar de residencia del H1º

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	R. Dominicana	1	2,3	2,5	2,5
	Colombia	1	2,3	2,5	5,0
	Ecuador	5	11,4	12,5	17,5
	Brasil	1	2,3	2,5	20,0
	Granada	32	72,7	80,0	100,0
	Total	40	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	9,1		
Total		44	100,0		

### Edad del hermano/a 2º

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	1	2,3	3,2	3,2
	5	3	6,8	9,7	12,9
	8	4	9,1	12,9	25,8
	10	1	2,3	3,2	29,0
	11	2	4,5	6,5	35,5
	12	1	2,3	3,2	38,7
	13	1	2,3	3,2	41,9
	15	3	6,8	9,7	51,6
	17	5	11,4	16,1	67,7
	18	2	4,5	6,5	74,2
	20	3	6,8	9,7	83,9
	21	2	4,5	6,5	90,3
	23	2	4,5	6,5	96,8
	24	1	2,3	3,2	100,0
	Total	31	70,5	100,0	
Perdidos	Sistema	13	29,5		
Total		44	100,0		

### Lugar de residencia del H2º

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	R. Dominicana	1	2,3	3,2	3,2
	Colombia	2	4,5	6,5	9,7
	Ecuador	3	6,8	9,7	19,4
	Brasil	1	2,3	3,2	22,6
	Granada	24	54,5	77,4	100,0
	Total	31	70,5	100,0	
Perdidos	Sistema	13	29,5		
Total		44	100,0		

### Edad del hermano/a 3º

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	8	2	4,5	13,3	13,3
	11	1	2,3	6,7	20,0
	13	2	4,5	13,3	33,3
	14	1	2,3	6,7	40,0
	18	2	4,5	13,3	53,3
	19	1	2,3	6,7	60,0
	21	3	6,8	20,0	80,0
	23	1	2,3	6,7	86,7
	24	1	2,3	6,7	93,3
	25	1	2,3	6,7	100,0
	Total	15	34,1	100,0	
Perdidos	Sistema	29	65,9		
Total		44	100,0		



### Lugar de residencia del H3º

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Colombia	1	2,3	6,7	6,7
	Ecuador	3	6,8	20,0	26,7
	Venezuela	1	2,3	6,7	33,3
	Brasil	1	2,3	6,7	40,0
	Granada	9	20,5	60,0	100,0
	Total	15	34,1	100,0	
Perdidos	Sistema	29	65,9		
Total		44	100,0		

### Edad del hermano/a 4º

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10	1	2,3	16,7	16,7
	14	2	4,5	33,3	50,0
	15	1	2,3	16,7	66,7
	21	1	2,3	16,7	83,3
	25	1	2,3	16,7	100,0
	Total	6	13,6	100,0	
Perdidos	Sistema	38	86,4		
Total		44	100,0		

### Lugar de residencia del H4º

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Colombia	1	2,3	16,7	16,7
	Ecuador	1	2,3	16,7	33,3
	Brasil	1	2,3	16,7	50,0
	Granada	3	6,8	50,0	100,0
	Total	6	13,6	100,0	
Perdidos	Sistema	38	86,4		
Total		44	100,0		

### Número de personas que vivimos en casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,5	4,5	4,5
	3	5	11,4	11,4	15,9
	4	10	22,7	22,7	38,6
	5	13	29,5	29,5	68,2
	6	7	15,9	15,9	84,1
	7	3	6,8	6,8	90,9
	8	2	4,5	4,5	95,5
	9	2	4,5	4,5	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Origen de los amigos/as de mis padres

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Del país donde nacieron mis padres	10	22,7	22,7	22,7
	Tanto del país donde nacieron como de otros países	34	77,3	77,3	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Origen de los amigos/as de mis hermanos/as

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Del país donde nacieron mis padres	8	18,2	20,0	20,0
	De otros países	1	2,3	2,5	22,5
	Tanto del país donde nacieron como de otros países	31	70,5	77,5	100,0
	Total	40	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	9,1		
Total		44	100,0		

### Participan alguien de mi familia en una ONG

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	5	11,4	12,2	12,2
	No	36	81,8	87,8	100,0
	Total	41	93,2	100,0	
Perdidos	Sistema	3	6,8		
Total		44	100,0		

### ONG donde participan

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Granada Acoge	2	4,5	40,0	40,0
	Asociaciones Culturales Varias	2	4,5	40,0	80,0
	Cruz Roja	1	2,3	20,0	100,0
	Total	5	11,4	100,0	
Perdidos	Sistema	39	88,6		
Total		44	100,0		

### Lengua Española

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	31	70,5	79,5	79,5
	Difícil	8	18,2	20,5	100,0
	Total	39	88,6	100,0	
Perdidos	Sistema	5	11,4		
Total		44	100,0		

### Matemáticas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	16	36,4	38,1	38,1
	Difícil	26	59,1	61,9	100,0
	Total	42	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	4,5		
Total		44	100,0		

### CMS /Ciencias Sociales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	12	27,3	36,4	36,4
	Difícil	21	47,7	63,6	100,0
	Total	33	75,0	100,0	
Perdidos	Sistema	11	25,0		
Total		44	100,0		

### CMN/ Ciencias Naturales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	19	43,2	73,1	73,1
	Difícil	7	15,9	26,9	100,0
	Total	26	59,1	100,0	
Perdidos	Sistema	18	40,9		
Total		44	100,0		

### Idioma Extranjero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fácil	11	25,0	29,7	29,7
	Difícil	26	59,1	70,3	100,0
	Total	37	84,1	100,0	
Perdidos	Sistema	7	15,9		
Total		44	100,0		

### Hasta donde quiero estudiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Quiero trabajar cuanto antes	1	2,3	2,3	2,3
	Quiero terminar la ESO y después trabajar	12	27,3	27,3	29,5
	Quiero hacer FP y después trabajar	7	15,9	15,9	45,5
	Me gustaría estudiar en la Universidad	24	54,5	54,5	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

**Además de I y F, hay clases de otros idiomas en el Centro Escolar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	2	4,5	4,7	4,7
	No	41	93,2	95,3	100,0
	Total	43	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,3		
Total		44	100,0		

**Qué idiomas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alemán	2	4,5	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	42	95,5		
Total		44	100,0		

**Cuando son las clases**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entre el lunes y el viernes por la mañana	2	4,5	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	42	95,5		
Total		44	100,0		

**Te gustaría que hubiera clases de otros idiomas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	29	65,9	72,5	72,5
	No	11	25,0	27,5	100,0
	Total	40	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	9,1		
Total		44	100,0		

**Además de Religión CC, hay clases de otras religiones en el Centro Escolar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	2	4,5	4,7	4,7
	No	41	93,2	95,3	100,0
	Total	43	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,3		
Total		44	100,0		

**Que religiones**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Complementaria	2	4,5	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	42	95,5		
Total		44	100,0		

### Cuando son las clases

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entre el lunes y el viernes por la mañana	2	4,5	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	42	95,5		
Total		44	100,0		

### Te gustaría que hubiera clases de otras religiones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	25	56,8	59,5	59,5
	No	17	38,6	40,5	100,0
	Total	42	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	4,5		
Total		44	100,0		

### Asistes a otras actividades del centro además de a las clases ordinarias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	22	50,0	50,0	50,0
	No	22	50,0	50,0	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Actividades Extraescolares

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Informática	9	20,5	40,9	40,9
	Deportes	6	13,6	27,3	68,2
	Idiomas	2	4,5	9,1	77,3
	Talleres Ocupacionales	4	9,1	18,2	95,5
	Música	1	2,3	4,5	100,0
	Total	22	50,0	100,0	
Perdidos	Sistema	22	50,0		
Total		44	100,0		

### Comedor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	9	20,5	20,5	20,5
	No	35	79,5	79,5	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Transporte Escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	7	15,9	15,9	15,9
	No	37	84,1	84,1	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Actividades hechas en clase donde aprendas algo de otras culturas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En clase de Sociales/Historia	4	9,1	36,4	36,4
	En clase de Naturales/Ciencias	1	2,3	9,1	45,5
	En clase de Lengua	1	2,3	9,1	54,5
	En clases de Tutoría	1	2,3	9,1	63,6
	En clase de Cultura Religiosa/Complementaria	1	2,3	9,1	72,7
	Colaborar con Manos Unidas	1	2,3	9,1	81,8
	Clases de Idiomas	1	2,3	9,1	90,9
	Clases de Matemáticas	1	2,3	9,1	100,0
	Total	11	25,0	100,0	
Perdidos	Sistema	33	75,0		
Total		44	100,0		

### Actividades hechas en el centro donde aprendas algo de otras culturas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Celebración del día de Andalucía	1	2,3	16,7	16,7
	Carteles de otros idiomas	5	11,4	83,3	100,0
	Total	6	13,6	100,0	
Perdidos	Sistema	38	86,4		
Total		44	100,0		

### Relaciones del Centro Escolar con otras asociaciones u ONG

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cáritas Zafarraya	1	2,3	12,5	12,5
	ROMI	6	13,6	75,0	87,5
	Manos Unidas	1	2,3	12,5	100,0
	Total	8	18,2	100,0	
Perdidos	Sistema	36	81,8		
Total		44	100,0		

### Presencia en el centro escolar de especialistas en trabajar el choque cultural

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	37	84,1	84,1	84,1
	No	7	15,9	15,9	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Domina la lengua de otros países

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	19	43,2	54,3	54,3
	No	16	36,4	45,7	100,0
	Total	35	79,5	100,0	
Perdidos	Sistema	9	20,5		
Total		44	100,0		

### Conoce las costumbres de otros países

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	18	40,9	62,1	62,1
	No	11	25,0	37,9	100,0
	Total	29	65,9	100,0	
Perdidos	Sistema	15	34,1		
Total		44	100,0		

### Alumnos más problemáticos en el centro escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Españoles	15	34,1	34,1	34,1
	Españoles y extranjeros	24	54,5	54,5	88,6
	Extranjeros	5	11,4	11,4	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Los alumnos/as prefieren compañeros de origen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No Español	1	2,3	2,3	2,3
	Español	15	34,1	34,1	36,4
	Da igual el origen	28	63,6	63,6	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Les gusta a mis padres que vengan amigos/as a casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	2	4,5	4,5	4,5
	Si, pero si son de nuestro país	6	13,6	13,6	18,2
	Si les gusta, sean de donde sean	36	81,8	81,8	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Te parece bien que cada uno lleve a clase la ropa característica de su cultura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	28	63,6	63,6	63,6
	No lo se	13	29,5	29,5	93,2
	No	3	6,8	6,8	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

**Te gusta que en tu clase haya alumnos/as de otros países**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	42	95,5	97,7	97,7
	No	1	2,3	2,3	100,0
	Total	43	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,3		
Total		44	100,0		

**Motivos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Todos somos iguales y tenemos los mismos derechos	4	9,1	10,8	10,8
	Para aprender otras culturas, costumbres, juegos...	23	52,3	62,2	73,0
	Para ayudarles	1	2,3	2,7	75,7
	Para no sentirme diferente	1	2,3	2,7	78,4
	Para que no haya racismo	2	4,5	5,4	83,8
	Porque me gusta la diversidad	6	13,6	16,2	100,0
	Total	37	84,1	100,0	
Perdidos	Sistema	7	15,9		
Total		44	100,0		

**Los alumnos no españoles, deben aprender español y olvidar su otra lengua**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	7	15,9	16,3	16,3
	No	36	81,8	83,7	100,0
	Total	43	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,3		
Total		44	100,0		



### Motivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Es mejor saber dos lenguas y dos culturas	6	13,6	17,1	17,1
	Es injusto, tienen derecho a conservar su lengua y costumbres	10	22,7	28,6	45,7
	Quiero aprender pero no quiero olvidar	5	11,4	14,3	60,0
	Para ser igual que los demás, no estar discriminado	2	4,5	5,7	65,7
	Porque me identifico con el país en que nací	7	15,9	20,0	85,7
	Por si algún día regreso a mi país	3	6,8	8,6	94,3
	Porque vivimos en España y debo saber español	1	2,3	2,9	97,1
	para aprender mejor español	1	2,3	2,9	100,0
	Total	35	79,5	100,0	
Perdidos	Sistema	9	20,5		
Total		44	100,0		

### Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros costumbres y juegos distintos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	19	43,2	43,2	43,2
	No	25	56,8	56,8	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros otra manera de ver las cosas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	17	38,6	38,6	38,6
	No	27	61,4	61,4	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros a aceptar y a respetar a cada cuál tal como es

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	18	40,9	40,9	40,9
	No	26	59,1	59,1	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros un poco del idioma y otra forma de comunicarse

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	12	27,3	27,3	27,3
	No	32	72,7	72,7	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

**Has aprendido de tus compañeros/as extranjeros las mismas cosas que de los otros/as, pues no somos tan diferentes**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	15	34,1	34,1	34,1
No	29	65,9	65,9	100,0
Total	44	100,0	100,0	

**De como me va en el Colegio/instituto se preocupa más**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mi padre	13	29,5	29,5	29,5
Mi Madre	28	63,6	63,6	93,2
Mi hermano/a	2	4,5	4,5	97,7
Tios/as	1	2,3	2,3	100,0
Total	44	100,0	100,0	

**Al colegio/instituto me suele acompañar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mi padre	1	2,3	2,3	2,3
Mi Madre	1	2,3	2,3	4,5
Mi hermano/a	5	11,4	11,4	15,9
Mis amigos/as	3	6,8	6,8	22,7
Nadie	34	77,3	77,3	100,0
Total	44	100,0	100,0	

**Con los deberes me suele ayudar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mi padre	3	6,8	6,8	6,8
Mi Madre	10	22,7	22,7	29,5
Mi hermano/a	4	9,1	9,1	38,6
Clases de apoyo	1	2,3	2,3	40,9
Mis amigos/as	2	4,5	4,5	45,5
Nadie	20	45,5	45,5	90,9
Tios/as	3	6,8	6,8	97,7
Mi Prima/o	1	2,3	2,3	100,0
Total	44	100,0	100,0	

**Al colegio/instituto a hablar con el tutor/a va**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Mi padre	4	9,1	9,1	9,1
Mi Madre	36	81,8	81,8	90,9
Mi hermano/a	2	4,5	4,5	95,5
Tios/as	2	4,5	4,5	100,0
Total	44	100,0	100,0	

**Participa mi familia en la AMPA**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	7	15,9	15,9	15,9
	No	37	84,1	84,1	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

**Asiste mi familia a las reuniones del centro escolar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	35	79,5	79,5	79,5
	No	9	20,5	20,5	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

**Asiste mi familia a las fiestas del centro escolar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	9	20,5	20,5	20,5
	No	35	79,5	79,5	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

**Participa mi familia en la Escuela de Padres**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	44	100,0	100,0	100,0

**Los/as amigos/as con los que juego son**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De donde yo nací	3	6,8	6,8	6,8
	De otros países	2	4,5	4,5	11,4
	De donde yo nací y de otros países	39	88,6	88,6	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

**Los/as amigos/as con los que hago los deberes son**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De donde yo nací	3	6,8	7,3	7,3
	De otros países	2	4,5	4,9	12,2
	De donde yo nací y de otros países	36	81,8	87,8	100,0
	Total	41	93,2	100,0	
Perdidos	Sistema	3	6,8		
Total		44	100,0		

### Los juegos con los que me divierto son

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De donde yo nací	5	11,4	11,9	11,9
	De otros países	7	15,9	16,7	28,6
	De donde yo nací y de otros países	30	68,2	71,4	100,0
	Total	42	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	4,5		
Total		44	100,0		

### Tiene cocina mi casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	44	100,0	100,0	100,0

### Tiene sala de estar mi casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	39	88,6	88,6	88,6
	No	5	11,4	11,4	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Nº de baños que hay en mi casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	33	75,0	75,0	75,0
	2	9	20,5	20,5	95,5
	3	1	2,3	2,3	97,7
	4	1	2,3	2,3	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Habitaciones o dormitorios que hay en mi casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,3	2,3	2,3
	2	8	18,2	18,2	20,5
	3	22	50,0	50,0	70,5
	4	10	22,7	22,7	93,2
	5	3	6,8	6,8	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Nº de automóviles que tiene mi familia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	25	56,8	83,3	83,3
	2	3	6,8	10,0	93,3
	3	2	4,5	6,7	100,0
	Total	30	68,2	100,0	
Perdidos	Sistema	14	31,8		
Total		44	100,0		

### Dónde estudio y hago los deberes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No	21	47,7	47,7	47,7
En mi dormitorio	20	45,5	45,5	93,2
En el salón de estar de mi casa	3	6,8	6,8	100,0
Total	44	100,0	100,0	

### Tengo ordenador en casa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	18	40,9	40,9	40,9
No	26	59,1	59,1	100,0
Total	44	100,0	100,0	

### Tengo internet en casa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	6	13,6	33,3	33,3
No	12	27,3	66,7	100,0
Total	18	40,9	100,0	
Perdidos Sistema	26	59,1		
Total	44	100,0		

### En casa se compra el periódico

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	12	27,3	27,3	27,3
Algunas veces	20	45,5	45,5	72,7
Los fines de semana	8	18,2	18,2	90,9
Todos los días	4	9,1	9,1	100,0
Total	44	100,0	100,0	

### Y está escrito en

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Español	32	72,7	100,0	100,0
Perdidos Sistema	12	27,3		
Total	44	100,0		

### En mi casa, sin contar los del colegio, hay -----libros

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Menos de 20	28	63,6	63,6	63,6
Entre 20 y 50	9	20,5	20,5	84,1
Entre 50 y 100	6	13,6	13,6	97,7
Más de 100	1	2,3	2,3	100,0
Total	44	100,0	100,0	

### Los programas de televisión que veo son

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Del país donde nació	4	9,1	9,1	9,1
	De otros países	7	15,9	15,9	25,0
	Del país donde nació y de otros países	33	75,0	75,0	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### La música que escucho es

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Del país donde nació	8	18,2	18,2	18,2
	De otros países	4	9,1	9,1	27,3
	Del país donde nació y de otros países	32	72,7	72,7	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Donde vivo se discrimina a la gente de otros países

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadero	18	40,9	40,9	40,9
	Falso	26	59,1	59,1	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Donde vivo no se discrimina a nadie, nos respetamos y queremos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadero	27	61,4	61,4	61,4
	Falso	17	38,6	38,6	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Donde vivo se discrimina a la gente según el color de la piel

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadero	14	31,8	31,8	31,8
	Falso	30	68,2	68,2	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Donde vivo se discrimina a la gente que tiene menos dinero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Verdadero	7	15,9	15,9	15,9
	Falso	37	84,1	84,1	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

### Menor no acompañado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	44	100,0	100,0	100,0

¿Esta en el ATAL?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	44	100,0	100,0	100,0

Dimensiones de la persona	Categorías de valor	Subcategorías de valor	C.E.I.P. Miguel Hernández	C.E.I.P. Miguel Hernández	C.E.I.P. Reyes Católicos	C.E.I.P. Reyes Católicos	C.E.I.P. I. del Triunfo.	C.E.I.P. I. del Triunfo.	C.E.I.P. V. del Carmen	C.E.I.P. V. del Carmen	C.D. Stella Maris	C.D. Stella Maris	Plan Andalu	Plan Andaluz
Cuerpo	<i>Valores Vitales</i>	Necesid. básicas	0	0,00	1	0,49	1	0,49	0	0,00	2	2,38	3	0,61
		Nec. de diversión	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	2,38	1	0,20
		Salud e higiene	0	0,00	2	0,98	2	0,98	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Razón	<i>Valores intelectuales/ noéticos</i>	Conoc. cultural	3	2,29	4	1,96	4	1,96	1	1,14	1	1,19	1	0,20
		Interés instructivo	7	5,34	14	6,86	14	6,86	9	10,23	4	4,76	40	8,16
		Ambiente cultural	15	11,45	8	3,92	8	3,92	4	4,55	3	3,57	35	7,14
Relaciones afectivas	<i>Valores afectivos</i>	Relac. familia	0	0,00	1	0,49	1	0,49	1	1,14	0	0,00	4	0,82
		Relac. amistad	0	0,00	3	1,47	3	1,47	0	0,00	0	0,00	8	1,63
		Relac. pareja	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Afectividad/ Singularidad	<i>Valores estéticos</i>	Belleza	0	0,00	1	0,49	1	0,49	0	0,00	0	0,00	0	0,00
		Actividad artística	0	0,00	3	1,47	3	1,47	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Singularidad	<i>Valores de desarrollo personal</i>	Autorrealización	7	5,34	4	1,96	4	1,96	3	3,41	4	4,76	7	1,43
		Autoafirmación	5	3,82	8	3,92	8	3,92	5	5,68	8	9,52	11	2,24
		Cualid. personales	6	4,58	13	6,37	13	6,37	6	6,82	4	4,76	11	2,24
Singularidad // Apertura	<i>Valores morales/éticos</i>	Opción por el bien	6	4,58	5	2,45	5	2,45	1	1,14	4	4,76	17	3,47
		Opción por el deber	5	3,82	9	4,41	9	4,41	4	4,55	2	2,38	18	3,67
Apertura	<i>Valores sociales</i>	Grupo social	17	12,98	13	6,37	13	6,37	5	5,68	5	5,95	65	13,27
		Posición social	5	3,82	10	4,90	10	4,90	5	5,68	10	11,90	37	7,55
		Mejora social	23	17,56	67	32,84	67	32,84	29	32,95	21	25,00	151	30,82
	<i>Valores productivos</i>	Bienes materiales	8	6,11	12	5,88	12	5,88	2	2,27	2	2,38	14	2,86
		Bienes sociales	12	9,16	4	1,96	4	1,96	4	4,55	4	4,76	24	4,90
	<i>Valores trascendentes</i>	Religiosos	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	2,38	1	0,20
Ser supremo		0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	2,38	0	0,00	
Temporales	<i>Valores de cambio</i>	12	9,16	11	5,39	11	5,39	8	9,09	2	2,38	41	8,37	
Espaciales	<i>Valores geográficos</i>	0	0,00	11	5,39	11	5,39	1	1,14	2	2,38	1	0,20	
			131	100	204	100	204	100	88	100	84	100	490	100



# Medias

## Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. * Centro	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. * Centro	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. * Centro	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. * Centro	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso * Centro	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. * Centro	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. * Cargo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. * Cargo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. * Cargo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. * Cargo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%

### Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso * Cargo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. * Cargo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. * Género	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. * Género	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. * Género	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. * Género	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso * Género	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. * Género	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%

**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* Centro**

Centro		1	2	3	4
		14,84	18,58	9,35	18,74
	N	31	31	31	31
	Desv. típ.	4,164	5,506	4,814	6,424
	Mediana	14,00	18,00	9,00	19,00
	Mínimo	8	4	2	9
	Máximo	25	27	18	29
C.E.I.P. Reyes Católicos	Media	14,39	18,04	9,91	17,13
	N	23	23	23	23
	Desv. típ.	4,346	4,724	4,441	4,930
	Mediana	14,00	18,00	11,00	17,00
	Mínimo	7	10	1	9
	Máximo	24	27	18	25
C.E.I.P. Miguel Hernández	Media	14,08	16,42	9,17	18,00
	N	12	12	12	12
	Desv. típ.	4,481	4,400	4,086	5,657
	Mediana	13,50	17,00	8,50	17,50
	Mínimo	6	10	3	10
	Máximo	23	24	16	29
C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo	Media	14,77	18,68	9,29	17,58
	N	31	31	31	31
	Desv. típ.	4,433	5,332	4,599	6,222
	Mediana	14,00	19,00	9,00	18,00
	Mínimo	7	8	0	6
	Máximo	27	26	19	28
C.E.I.P. Virgen del Carmen	Media	16,05	17,32	10,68	14,68
	N	19	19	19	19
	Desv. típ.	4,116	3,902	3,772	5,121
	Mediana	15,00	18,00	11,00	13,00
	Mínimo	10	10	4	7
	Máximo	24	22	16	24
C.E.I.P. Virgen del Carmen y C.D. Stella Maris	Media	14,85	18,07	9,65	17,37
	N	116	116	116	116
	Desv. típ.	4,264	4,937	4,408	5,869
	Mediana	14,00	18,00	9,50	17,00
	Mínimo	6	4	0	6
	Máximo	27	27	19	29
Total	Media	14,85	18,07	9,65	17,37
	N	116	116	116	116
	Desv. típ.	4,264	4,937	4,408	5,869
	Mediana	14,00	18,00	9,50	17,00
	Mínimo	6	4	0	6
	Máximo	27	27	19	29

**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* Centro**

Centro		Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso	Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder.
C.E.I.P. Reyes Católicos	Media	21,10	7,03
	N	31	31
	Desv. típ.	5,082	4,963
	Mediana	21,00	5,00
	Mínimo	5	1
	Máximo	30	22
C.E.I.P. Miguel Hernández	Media	19,43	9,39
	N	23	23
	Desv. típ.	6,119	6,323
	Mediana	20,00	10,00
	Mínimo	6	1
	Máximo	27	21
C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo	Media	21,25	10,58
	N	12	12
	Desv. típ.	6,166	5,035
	Mediana	23,00	9,00
	Mínimo	10	6
	Máximo	30	21
C.E.I.P. Virgen del Carmen	Media	21,06	8,16
	N	31	31
	Desv. típ.	4,711	4,569
	Mediana	22,00	7,00
	Mínimo	8	2
	Máximo	30	18
C.E.I.P. Virgen del Carmen y C.D. Stella Maris	Media	22,21	8,42
	N	19	19
	Desv. típ.	4,454	3,437
	Mediana	21,00	8,00
	Mínimo	16	2
	Máximo	30	16
Total	Media	20,96	8,40
	N	116	116
	Desv. típ.	5,213	5,001
	Mediana	21,00	7,00
	Mínimo	5	1
	Máximo	30	22

**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* Cargo**

Cargo		Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración.	Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista.	Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás.	Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio.
Familia-Padres	Media	14,59	18,11	11,42	15,47
	N	74	74	74	74
	Desv. típ.	4,200	5,092	3,913	5,579
	Mediana	14,00	18,00	11,50	15,00
	Mínimo	6	4	2	6
	Máximo	24	27	19	29
Docentes	Media	15,84	17,39	6,87	20,71
	N	31	31	31	31
	Desv. típ.	4,705	4,738	3,631	4,934
	Mediana	14,00	18,00	6,00	21,00
	Mínimo	7	8	1	9
	Máximo	27	25	16	28
P.A.S.	Media	14,25	18,50	6,25	21,50
	N	4	4	4	4
	Desv. típ.	1,258	4,655	2,217	6,245
	Mediana	14,00	18,50	6,00	22,50
	Mínimo	13	14	4	13
	Máximo	16	23	9	28
directivo centro	Media	13,25	21,50	4,00	19,75
	N	4	4	4	4
	Desv. típ.	1,893	3,416	3,162	5,315
	Mediana	12,50	22,00	4,50	19,50
	Mínimo	12	17	0	14
	Máximo	16	25	7	26
ATAL/Orientador/a. prof integración	Media	14,00	19,00	6,67	21,00
	N	3	3	3	3
	Desv. típ.	6,083	6,000	1,528	2,646
	Mediana	11,00	19,00	7,00	20,00
	Mínimo	10	13	5	19
	Máximo	21	25	8	24
Total	Media	14,85	18,07	9,65	17,37
	N	116	116	116	116
	Desv. típ.	4,264	4,937	4,408	5,869
	Mediana	14,00	18,00	9,50	17,00
	Mínimo	6	4	0	6
	Máximo	27	27	19	29

**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* Cargo**

Cargo		Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso	Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder.
Familia-Padres	Media	20,31	9,46
	N	74	74
	Desv. típ.	4,545	4,955
	Mediana	21,00	9,00
	Mínimo	9	1
	Máximo	30	22
Docentes	Media	22,32	5,87
	N	31	31
	Desv. típ.	5,991	3,810
	Mediana	23,00	5,00
	Mínimo	5	1
	Máximo	30	18
P.A.S.	Media	18,50	10,75
	N	4	4
	Desv. típ.	7,594	5,315
	Mediana	20,00	10,50
	Mínimo	8	5
	Máximo	26	17
directivo centro	Media	26,00	5,50
	N	4	4
	Desv. típ.	1,414	1,732
	Mediana	25,50	6,00
	Mínimo	25	3
	Máximo	28	7
ATAL/Orientador/a. prof integración	Media	19,33	9,00
	N	3	3
	Desv. típ.	8,327	10,392
	Mediana	22,00	3,00
	Mínimo	10	3
	Máximo	26	21
Total	Media	20,96	8,40
	N	116	116
	Desv. típ.	5,213	5,001
	Mediana	21,00	7,00
	Mínimo	5	1
	Máximo	30	22

**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* Género**

Género		Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración.	Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista.	Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás.	Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio.
Masculino	Media	14,85	18,38	11,03	15,65
	N	40	40	40	40
	Desv. típ.	4,173	5,466	4,828	5,428
	Mediana	14,00	18,50	12,00	15,50
	Mínimo	7	4	1	6
	Máximo	24	27	19	28
Femenino	Media	14,86	17,91	8,92	18,28
	N	76	76	76	76
	Desv. típ.	4,338	4,665	4,016	5,923
	Mediana	14,00	18,00	9,00	18,00
	Mínimo	6	8	0	7
	Máximo	27	27	17	29
Total	Media	14,85	18,07	9,65	17,37
	N	116	116	116	116
	Desv. típ.	4,264	4,937	4,408	5,869
	Mediana	14,00	18,00	9,50	17,00
	Mínimo	6	4	0	6
	Máximo	27	27	19	29

**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* Género**

Género		Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso	Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder.
Masculino	Media	20,63	9,00
	N	40	40
	Desv. típ.	4,738	5,159
	Mediana	21,00	8,00
	Mínimo	9	1
	Máximo	27	22
Femenino	Media	21,13	8,08
	N	76	76
	Desv. típ.	5,468	4,920
	Mediana	21,50	7,00
	Mínimo	5	1
	Máximo	30	21
Total	Media	20,96	8,40
	N	116	116
	Desv. típ.	5,213	5,001
	Mediana	21,00	7,00
	Mínimo	5	1
	Máximo	30	22



# Medias

## Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. * Cargo	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%
Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. * Cargo	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%
Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. * Cargo	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%
Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. * Cargo	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%
Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso * Cargo	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%
Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. * Cargo	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%
Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. * Edad	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%
Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. * Edad	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%
Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. * Edad	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%
Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. * Edad	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%

### Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso * Edad	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%
Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. * Edad	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%
Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. * Género	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%
Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. * Género	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%
Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. * Género	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%
Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. * Género	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%
Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso * Género	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%
Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. * Género	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%
Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. * Centro	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%
Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. * Centro	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%

**Resumen del procesamiento de los casos**

	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. * Centro	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%
Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. * Centro	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%
Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso * Centro	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%
Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. * Centro	42	100,0%	0	,0%	42	100,0%

**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* Cargo**

Cargo		Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración.	Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista.	Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás.	Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio.
Docentes	Media	15,84	17,39	6,87	20,71
	N	31	31	31	31
	Desv. típ.	4,705	4,738	3,631	4,934
	Mediana	14,00	18,00	6,00	21,00
	Mínimo	7	8	1	9
	Máximo	27	25	16	28
P.A.S.	Media	14,25	18,50	6,25	21,50
	N	4	4	4	4
	Desv. típ.	1,258	4,655	2,217	6,245
	Mediana	14,00	18,50	6,00	22,50
	Mínimo	13	14	4	13
	Máximo	16	23	9	28
directivo centro	Media	13,25	21,50	4,00	19,75
	N	4	4	4	4
	Desv. típ.	1,893	3,416	3,162	5,315
	Mediana	12,50	22,00	4,50	19,50
	Mínimo	12	17	0	14
	Máximo	16	25	7	26
ATAL/Orientador/a. prof integración	Media	14,00	19,00	6,67	21,00
	N	3	3	3	3
	Desv. típ.	6,083	6,000	1,528	2,646
	Mediana	11,00	19,00	7,00	20,00
	Mínimo	10	13	5	19
	Máximo	21	25	8	24
Total	Media	15,31	18,00	6,52	20,71
	N	42	42	42	42
	Desv. típ.	4,387	4,711	3,402	4,820
	Mediana	14,00	18,50	6,00	21,50
	Mínimo	7	8	0	9
	Máximo	27	25	16	28

**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* Cargo**

Cargo		Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso	Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder.
Docentes	Media	22,32	5,87
	N	31	31
	Desv. típ.	5,991	3,810
	Mediana	23,00	5,00
	Mínimo	5	1
	Máximo	30	18
P.A.S.	Media	18,50	10,75
	N	4	4
	Desv. típ.	7,594	5,315
	Mediana	20,00	10,50
	Mínimo	8	5
	Máximo	26	17
directivo centro	Media	26,00	5,50
	N	4	4
	Desv. típ.	1,414	1,732
	Mediana	25,50	6,00
	Mínimo	25	3
	Máximo	28	7
ATAL/Orientador/a. prof integración	Media	19,33	9,00
	N	3	3
	Desv. típ.	8,327	10,392
	Mediana	22,00	3,00
	Mínimo	10	3
	Máximo	26	21
Total	Media	22,10	6,52
	N	42	42
	Desv. típ.	6,112	4,560
	Mediana	23,00	6,00
	Mínimo	5	1
	Máximo	30	21

**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* Edad**

Edad		Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración.	Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista.	Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás.	Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio.
entre 21 y 45 años	Media	17,76	15,53	8,88	19,35
	N	17	17	17	17
	Desv. típ.	4,867	4,652	3,120	5,373
	Mediana	18,00	16,00	8,00	20,00
	Mínimo	11	8	5	9
	Máximo	27	24	16	28
entre 46 y 70 años	Media	13,64	19,68	4,92	21,64
	N	25	25	25	25
	Desv. típ.	3,147	4,028	2,581	4,271
	Mediana	13,00	20,00	5,00	22,00
	Mínimo	7	11	0	13
	Máximo	21	25	11	28
Total	Media	15,31	18,00	6,52	20,71
	N	42	42	42	42
	Desv. típ.	4,387	4,711	3,402	4,820
	Mediana	14,00	18,50	6,00	21,50
	Mínimo	7	8	0	9
	Máximo	27	25	16	28

**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* Edad**

Edad		Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso	Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder.
entre 21 y 45 años	Media	20,94	7,29
	N	17	17
	Desv. típ.	6,250	5,157
	Mediana	22,00	7,00
	Mínimo	5	1
	Máximo	30	21
entre 46 y 70 años	Media	22,88	6,00
	N	25	25
	Desv. típ.	6,016	4,133
	Mediana	25,00	5,00
	Mínimo	6	2
	Máximo	30	18
Total	Media	22,10	6,52
	N	42	42
	Desv. típ.	6,112	4,560
	Mediana	23,00	6,00
	Mínimo	5	1
	Máximo	30	21

**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* Género**

Género		Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración.	Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista.	Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás.	Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio.
Masculino	Media	14,22	18,56	5,56	20,56
	N	9	9	9	9
	Desv. típ.	4,177	5,457	2,789	5,457
	Mediana	14,00	17,00	6,00	22,00
	Mínimo	7	11	1	11
	Máximo	21	25	9	28
Femenino	Media	15,61	17,85	6,79	20,76
	N	33	33	33	33
	Desv. típ.	4,458	4,570	3,542	4,724
	Mediana	14,00	19,00	6,00	21,00
	Mínimo	10	8	0	9
	Máximo	27	25	16	28
Total	Media	15,31	18,00	6,52	20,71
	N	42	42	42	42
	Desv. típ.	4,387	4,711	3,402	4,820
	Mediana	14,00	18,50	6,00	21,50
	Mínimo	7	8	0	9
	Máximo	27	25	16	28



**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* Género**

Género		Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso	Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder.
Masculino	Media	23,56	7,11
	N	9	9
	Desv. típ.	3,468	6,234
	Mediana	25,00	5,00
	Mínimo	18	1
	Máximo	27	18
Femenino	Media	21,70	6,36
	N	33	33
	Desv. típ.	6,640	4,099
	Mediana	23,00	6,00
	Mínimo	5	2
	Máximo	30	21
Total	Media	22,10	6,52
	N	42	42
	Desv. típ.	6,112	4,560
	Mediana	23,00	6,00
	Mínimo	5	1
	Máximo	30	21

**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* Centro**

Centro		Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración.	Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista.	Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás.	Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio.
C.E.I.P. Reyes Católicos	Media	15,31	17,77	7,08	21,00
	N	13	13	13	13
	Desv. típ.	4,590	5,052	4,310	5,148
	Mediana	13,00	19,00	6,00	22,00
	Mínimo	10	8	2	9
	Máximo	25	25	16	28
C.E.I.P. Miguel Hernández	Media	13,38	19,88	5,25	21,13
	N	8	8	8	8
	Desv. típ.	1,996	3,907	2,816	3,907
	Mediana	14,00	20,50	5,00	22,50
	Mínimo	10	14	1	13
	Máximo	16	25	10	25
C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo	Media	14,67	17,33	6,67	19,00
	N	3	3	3	3
	Desv. típ.	4,726	1,528	3,215	7,550
	Mediana	13,00	17,00	8,00	20,00
	Mínimo	11	16	3	11
	Máximo	20	19	9	26
C.E.I.P. Virgen del Carmen	Media	16,87	17,20	6,73	21,40
	N	15	15	15	15
	Desv. típ.	5,181	5,240	3,262	4,793
	Mediana	16,00	18,00	6,00	22,00
	Mínimo	7	8	0	14
	Máximo	27	25	12	28
C.E.I.P. Virgen del Carmen y C.D. Stella Maris	Media	13,33	18,67	6,33	16,67
	N	3	3	3	3
	Desv. típ.	2,082	5,774	2,082	3,512
	Mediana	14,00	22,00	7,00	17,00
	Mínimo	11	12	4	13
	Máximo	15	22	8	20
Total	Media	15,31	18,00	6,52	20,71
	N	42	42	42	42
	Desv. típ.	4,387	4,711	3,402	4,820
	Mediana	14,00	18,50	6,00	21,50
	Mínimo	7	8	0	9
	Máximo	27	25	16	28

**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* Centro**

Centro		Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso	Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder.
C.E.I.P. Reyes Católicos	Media	23,15	5,54
	N	13	13
	Desv. típ.	6,323	3,620
	Mediana	25,00	5,00
	Mínimo	5	1
	Máximo	30	16
C.E.I.P. Miguel Hernández	Media	20,63	6,25
	N	8	8
	Desv. típ.	6,545	5,285
	Mediana	21,50	5,00
	Mínimo	6	2
	Máximo	27	17
C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo	Media	20,67	11,33
	N	3	3
	Desv. típ.	9,292	8,386
	Mediana	25,00	7,00
	Mínimo	10	6
	Máximo	27	21
C.E.I.P. Virgen del Carmen	Media	20,93	6,60
	N	15	15
	Desv. típ.	5,216	4,405
	Mediana	22,00	6,00
	Mínimo	8	2
	Máximo	30	18
C.E.I.P. Virgen del Carmen y C.D. Stella Maris	Media	28,67	6,33
	N	3	3
	Desv. típ.	2,309	1,528
	Mediana	30,00	6,00
	Mínimo	26	5
	Máximo	30	8
Total	Media	22,10	6,52
	N	42	42
	Desv. típ.	6,112	4,560
	Mediana	23,00	6,00
	Mínimo	5	1
	Máximo	30	21

# Medias

## Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. * Centro	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%
Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. * Centro	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%
Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. * Centro	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%
Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. * Centro	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%
Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso * Centro	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%
Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. * Centro	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%
Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. * Género	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%
Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. * Género	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%
Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. * Género	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%
Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. * Género	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%

### Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso * Género	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%
Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. * Género	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%
Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. * empleo	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%
Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. * empleo	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%
Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. * empleo	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%
Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. * empleo	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%
Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso * empleo	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%
Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. * empleo	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%
Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. * grupcult	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%
Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. * grupcult	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%

**Resumen del procesamiento de los casos**

	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. * grupcult	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%
Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. * grupcult	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%
Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso * grupcult	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%
Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. * grupcult	74	100,0%	0	,0%	74	100,0%

**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* Centro**

		Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración.	Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista.	Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás.	Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio.
Centro					
C.E.I.P. Reyes Católicos	Media	14,50	19,17	11,00	17,11
	N	18	18	18	18
	Desv. típ.	3,930	5,884	4,576	6,885
	Mínimo	8	4	2	9
	Máximo	21	27	18	29
	Mediana	14,00	18,00	10,50	15,50
C.E.I.P. Miguel Hernández	Media	14,93	17,07	12,40	15,00
	N	15	15	15	15
	Desv. típ.	5,175	4,949	2,823	4,071
	Mínimo	7	10	7	9
	Máximo	24	27	18	25
	Mediana	14,00	17,00	12,00	15,00
C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo	Media	13,89	16,11	10,00	17,67
	N	9	9	9	9
	Desv. típ.	4,676	5,061	4,153	5,408
	Mínimo	6	10	3	10
	Máximo	23	24	16	29
	Mediana	14,00	17,00	11,00	17,00
C.E.I.P. Virgen del Carmen	Media	12,81	20,06	11,69	14,00
	N	16	16	16	16
	Desv. típ.	2,401	5,196	4,438	5,266
	Mínimo	9	12	3	6
	Máximo	16	26	19	24
	Mediana	13,00	21,00	13,00	13,00
C.E.I.P. Virgen del Carmen y C.D. Stella Maris	Media	16,56	17,06	11,50	14,31
	N	16	16	16	16
	Desv. típ.	4,242	3,660	3,464	5,375
	Mínimo	10	10	6	7
	Máximo	24	22	16	24
	Mediana	16,50	17,50	11,50	13,00
Total	Media	14,59	18,11	11,42	15,47
	N	74	74	74	74
	Desv. típ.	4,200	5,092	3,913	5,579
	Mínimo	6	4	2	6
	Máximo	24	27	19	29
	Mediana	14,00	18,00	11,50	15,00

**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* Centro**

Centro		Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso	Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder.
C.E.I.P. Reyes Católicos	Media	19,61	8,11
	N	18	18
	Desv. típ.	3,432	5,593
	Mínimo	13	1
	Máximo	25	22
	Mediana	20,00	8,00
C.E.I.P. Miguel Hernández	Media	18,80	11,07
	N	15	15
	Desv. típ.	6,014	6,341
	Mínimo	9	1
	Máximo	27	21
	Mediana	19,00	10,00
C.E.I.P. Inmaculada del Triunfo	Media	21,44	10,33
	N	9	9
	Desv. típ.	5,525	4,123
	Mínimo	13	6
	Máximo	30	19
	Mediana	22,00	10,00
C.E.I.P. Virgen del Carmen	Media	21,19	9,62
	N	16	16
	Desv. típ.	4,355	4,349
	Mínimo	12	3
	Máximo	28	17
	Mediana	22,00	9,00
C.E.I.P. Virgen del Carmen y C.D. Stella Maris	Media	21,00	8,81
	N	16	16
	Desv. típ.	3,633	3,582
	Mínimo	16	2
	Máximo	26	16
	Mediana	21,00	8,00
Total	Media	20,31	9,46
	N	74	74
	Desv. típ.	4,545	4,955
	Mínimo	9	1
	Máximo	30	22
	Mediana	21,00	9,00



**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* Género**

Género		Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración.	Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista.	Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás.	Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio.
Padre	Media	15,03	18,32	12,61	14,23
	N	31	31	31	31
	Desv. típ.	4,223	5,558	4,080	4,588
	Mínimo	9	4	2	6
	Máximo	24	27	19	26
	Mediana	14,00	19,00	13,00	15,00
Madre	Media	14,28	17,95	10,56	16,37
	N	43	43	43	43
	Desv. típ.	4,205	4,791	3,594	6,091
	Mínimo	6	10	3	7
	Máximo	24	27	17	29
	Mediana	14,00	17,00	11,00	15,00
Total	Media	14,59	18,11	11,42	15,47
	N	74	74	74	74
	Desv. típ.	4,200	5,092	3,913	5,579
	Mínimo	6	4	2	6
	Máximo	24	27	19	29
	Mediana	14,00	18,00	11,50	15,00

**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* Género**

Género		Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso	Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder.
Padre	Media	19,77	9,55
	N	31	31
	Desv. típ.	4,759	4,781
	Mínimo	9	1
	Máximo	27	22
	Mediana	20,00	9,00
Madre	Media	20,70	9,40
	N	43	43
	Desv. típ.	4,400	5,132
	Mínimo	10	1
	Máximo	30	21
	Mediana	21,00	9,00
Total	Media	20,31	9,46
	N	74	74
	Desv. típ.	4,545	4,955
	Mínimo	9	1
	Máximo	30	22
	Mediana	21,00	9,00

**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* empleo**

		Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración.	Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista.	Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás.	Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio.
empleo					
Ama de casa	Media	12,87	18,75	10,25	16,81
	N	16	16	16	16
	Desv. típ.	3,775	5,434	3,474	6,337
	Mínimo	6	10	5	9
	Máximo	20	26	16	29
	Mediana	13,00	18,50	9,50	16,00
Agricultura/envasado	Media	14,78	18,44	10,33	14,17
	N	18	18	18	18
	Desv. típ.	4,292	4,866	3,956	5,193
	Mínimo	9	10	3	7
	Máximo	24	26	16	24
	Mediana	14,50	18,00	11,50	12,00
Construcción	Media	14,45	19,91	13,45	13,09
	N	11	11	11	11
	Desv. típ.	4,108	4,636	3,078	4,134
	Mínimo	9	12	8	6
	Máximo	24	27	19	18
	Mediana	14,00	20,00	14,00	14,00
Autónomo pequeño comercio	Media	15,50	14,00	13,50	17,33
	N	6	6	6	6
	Desv. típ.	5,010	6,512	3,674	7,448
	Mínimo	7	4	7	9
	Máximo	21	24	18	28
	Mediana	16,00	13,00	14,00	14,50
Empleado/a hogar/mantenimiento	Media	15,25	19,00	12,75	14,25
	N	8	8	8	8
	Desv. típ.	4,097	5,071	3,151	4,062
	Mínimo	9	10	9	8
	Máximo	23	27	17	19
	Mediana	15,00	18,50	11,50	15,50
funcionario/prejubilado	Media	15,60	16,00	13,00	14,60
	N	5	5	5	5
	Desv. típ.	3,578	4,848	3,536	4,722
	Mínimo	12	10	9	8
	Máximo	20	21	18	21
	Mediana	16,00	17,00	12,00	15,00

**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* empleo**

		Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración.	Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista.	Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás.	Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio.
empleo					
conductor/sector servicios	Media	15,60	17,30	9,90	18,60
	N	10	10	10	10
	Desv. típ.	5,016	4,296	4,999	5,797
	Mínimo	8	13	2	10
	Máximo	23	25	16	26
	Mediana	15,50	16,00	10,50	19,50
Total	Media	14,59	18,11	11,42	15,47
	N	74	74	74	74
	Desv. típ.	4,200	5,092	3,913	5,579
	Mínimo	6	4	2	6
	Máximo	24	27	19	29
	Mediana	14,00	18,00	11,50	15,00

**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* empleo**

empleo		Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso	Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder.
Ama de casa	Media	21,94	8,94
	N	16	16
	Desv. típ.	4,090	5,170
	Mínimo	15	1
	Máximo	30	21
	Mediana	22,00	8,50
Agricultura/envasado	Media	22,89	8,94
	N	18	18
	Desv. típ.	2,654	3,857
	Mínimo	19	3
	Máximo	28	16
	Mediana	22,50	8,50
Construcción	Media	19,00	8,91
	N	11	11
	Desv. típ.	4,690	5,957
	Mínimo	12	1
	Máximo	26	19
	Mediana	18,00	8,00
Autónomo pequeño comercio	Media	17,17	12,17
	N	6	6
	Desv. típ.	5,115	7,808
	Mínimo	10	2
	Máximo	24	22
	Mediana	17,50	10,00
Empleado/a hogar/mantenimiento	Media	16,88	10,88
	N	8	8
	Desv. típ.	2,696	4,824
	Mínimo	13	5
	Máximo	22	19
	Mediana	16,50	10,00
funcionario/prejubilado	Media	18,40	12,00
	N	5	5
	Desv. típ.	7,829	4,183
	Mínimo	9	8
	Máximo	27	17
	Mediana	16,00	10,00

**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* empleo**

empleo		Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso	Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder.
conductor/sector servicios	Media	20,10	7,80
	N	10	10
	Desv. típ.	3,900	3,553
	Mínimo	15	2
	Máximo	27	12
	Mediana	19,00	8,50
Total	Media	20,31	9,46
	N	74	74
	Desv. típ.	4,545	4,955
	Mínimo	9	1
	Máximo	30	22
	Mediana	21,00	9,00

**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* grupcult**

grupcult		Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración.	Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista.	Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás.	Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio.
árabe/magrebí	Media	13,16	18,74	12,84	14,84
	N	19	19	19	19
	Desv. típ.	3,948	4,039	2,930	4,717
	Mínimo	6	13	7	9
	Máximo	21	27	18	25
	Mediana	13,00	18,00	13,00	14,00
Latinoamericano	Media	16,31	18,06	10,88	15,00
	N	16	16	16	16
	Desv. típ.	4,963	5,066	4,455	5,428
	Mínimo	8	10	2	8
	Máximo	24	26	16	29
	Mediana	16,00	18,00	11,00	14,50
Europeo del este	Media	12,79	19,57	12,79	13,79
	N	14	14	14	14
	Desv. típ.	2,424	4,751	4,388	5,437
	Mínimo	8	13	3	6
	Máximo	16	26	19	24
	Mediana	13,00	19,50	13,50	12,00
Español no gitano	Media	16,71	16,00	10,86	16,93
	N	14	14	14	14
	Desv. típ.	4,140	4,000	3,302	6,510
	Mínimo	10	10	5	7
	Máximo	24	22	16	29
	Mediana	16,50	15,00	11,00	16,00
Español Gitano	Media	14,40	18,60	8,40	17,20
	N	5	5	5	5
	Desv. típ.	3,578	7,162	1,517	6,870
	Mínimo	10	10	6	9
	Máximo	19	27	10	24
	Mediana	13,00	19,00	9,00	19,00
Europeo comunitario	Media	11,75	21,75	7,25	16,00
	N	4	4	4	4
	Desv. típ.	3,096	6,551	2,062	4,163
	Mínimo	9	12	5	11
	Máximo	16	26	9	21
	Mediana	11,00	24,50	7,50	16,00

**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* grupcult**

grupcult		Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración.	Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista.	Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás.	Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio.
Otros orígenes	Media	18,50	8,50	12,50	21,50
	N	2	2	2	2
	Desv. típ.	,707	6,364	7,778	9,192
	Mínimo	18	4	7	15
	Máximo	19	13	18	28
	Mediana	18,50	8,50	12,50	21,50
Total	Media	14,59	18,11	11,42	15,47
	N	74	74	74	74
	Desv. típ.	4,200	5,092	3,913	5,579
	Mínimo	6	4	2	6
	Máximo	24	27	19	29
	Mediana	14,00	18,00	11,50	15,00



**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* grupcult**

grupcult		Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso	Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder.
árabe/magrebí	Media	19,58	10,26
	N	19	19
	Desv. típ.	5,347	5,064
	Mínimo	9	1
	Máximo	30	21
	Mediana	19,00	10,00
Latinoamericano	Media	18,75	9,81
	N	16	16
	Desv. típ.	3,941	4,564
	Mínimo	13	2
	Máximo	26	19
	Mediana	19,00	9,50
Europeo del este	Media	21,57	8,86
	N	14	14
	Desv. típ.	4,433	4,130
	Mínimo	12	3
	Máximo	28	17
	Mediana	22,50	8,50
Español no gitano	Media	21,43	7,93
	N	14	14
	Desv. típ.	4,636	5,181
	Mínimo	14	1
	Máximo	27	21
	Mediana	20,50	7,50
Español Gitano	Media	22,80	8,00
	N	5	5
	Desv. típ.	2,490	5,339
	Mínimo	19	2
	Máximo	25	16
	Mediana	23,00	7,00
Europeo comunitario	Media	20,25	12,25
	N	4	4
	Desv. típ.	2,986	2,986
	Mínimo	16	9
	Máximo	23	16
	Mediana	21,00	12,00

**Ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración. Hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas. Hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista. Ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás. Tener el derecho de hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio. Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso. Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder. \* grupcult**

grupcult		Hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso	Estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder.
Otros orígenes	Media	17,00	12,00
	N	2	2
	Desv. típ.	5,657	14,142
	Mínimo	13	2
	Máximo	21	22
	Mediana	17,00	12,00
Total	Media	20,31	9,46
	N	74	74
	Desv. típ.	4,545	4,955
	Mínimo	9	1
	Máximo	30	22
	Mediana	21,00	9,00