

TESIS DOCTORAL

**Curriculum y Educación Intercultural:
ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DE UN
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

Isabel del Arco Bravo



Dirigida por: Dr. Joaquín Gairín Sallán

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA.

UNIVERSIDAD DE LLEIDA. AÑO 1999

Capítulo VIII

LA CONCRECIÓN DE LA PROPUESTA GENERAL. -FASE I-

1. INTRODUCCIÓN.....	425
2. DISEÑO DEL ESTUDIO.....	425
2.1. El problema de investigación.....	425
2.2. Objetivos a alcanzar.....	427
2.3. Hipótesis y estudio de variables.....	428
2.4. Planteamiento metodológico.....	430
2.5. Instrumentalización.....	432
2.6. Población y muestra.....	436
3. DESARROLLO.....	440
4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y CONSTATAción DE HIPÓTESIS.....	442
5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	449
6. PROPUESTA GENERAL.....	453
6.1. Con relación a la formación del profesorado.....	453
6.2. Sobre la intervención educativa.....	455
6.3. Sobre la Administración Educativa.....	456

1. INTRODUCCIÓN.

La presente Tesis Doctoral arranca en una Fase I de la investigación que llevamos a cabo durante el periodo 1995-96 en el centro de Educación Primaria de la comarca del Segriá.

Con esta investigación se pretende realizar una aproximación a la realidad docente y a cómo los profesionales de la educación percibían, sentían y aplicaban una atención a la diversidad cultural, en el marco de una escuela cada vez más pluricultural, reflejo de un contexto social también diverso.

No hemos de olvidar que, esta comarca es una de las existentes en la provincia de Lérida que mayor número de emigrantes acoge, procedentes de otros países: marriquíes, gambianos, sudamericanos, etc., como temporeros en actividades del sector primario: agricultura principalmente.

En el presente capítulo situaremos la investigación y de esta forma conoceremos cuáles son los preliminares genéricos que tenemos que considerar a la hora de proponer un programa de E.I. en un centro educativo inmerso en el contexto considerado.

2. DISEÑO DEL ESTUDIO.

2.1. El problema de investigación.

Centramos el tema de análisis en cómo se integra y se atiende a una diversidad cultural social emergente en los diferentes centros educativos de la comarca del Segriá.

Cuando se tratan estos temas es cuando se detectan una serie de cuestiones que se constituyen en el eje del estudio, destacadas no sólo por el problema que plantean en sí, sino además, por la posibilidad de servir de orientación para ofrecer soluciones efectivas.

- El incremento en el número de alumnado perteneciente a diversos grupos étnicos en los centros educativos de educación infantil y de primaria, genera una serie de cuestiones nuevas: integración social de estos alumnos, aceptación por parte de los demás, dificultades a la hora de abordar determinados aprendizajes, adecuación de los contenidos a su propia realidad y

necesidades educativas, diferencias entre la lengua materna y la lengua vehicular de aprendizaje utilizada en el ámbito escolar, etc.

- El docente carece, en líneas generales, de una preparación específica y adecuada para poder atender a la diversidad cultural manifiesta en su propia aula. Haciendo un repaso a los planes de estudios dentro de la formación inicial, una formación entendida desde estos parámetros sólo se concibe a nivel de créditos optativos o variables de libre elección.
- Existe una desconexión práctica entre el docente que trabaja el día a día con la diversidad cultural en el aula y los teóricos y técnicos, expertos en la materia, es decir, en estas cuestiones la teoría va muy por delante de la práctica, siendo pocas las concreciones en la praxis que orienten en la forma de intervención educativa.
- Los servicios de apoyo externos a la escuela. Programa de Compensatoria, EAPs, CRPs, etc. debido a causas múltiples, en muchas ocasiones no garantizan una eficacia en la atención a las necesidades educativas de los alumnos minoritarios.
- La aparente mayor sensibilidad sobre el tema de atención a la diversidad cultural en aquellos centros en donde conviven varios grupos, ya que en conflicto puede, o no, generarse. Sin embargo la insensibilidad en aquellos centros homogéneos culturalmente, pone en manifiesto su desvinculación de la realidad social diversa en la cual estamos todos inmersos.

Ante tales interrogantes de entrada, vemos necesario conocer, a priori, los conceptos, las ideas y en definitiva las disposiciones de los maestros de los centros de educación infantil y primaria de la comarca del Segriá, antes de tratar específicamente el tema de la E.I.

Evidentemente, somos conscientes de que las actitudes y predisposición de los docentes ante tales cuestiones influirá de forma decisiva sobre el alumnado.

Por ello la investigación llevada a cabo se planteó para resolver una serie de cuestiones que de forma concisa y operativa se concretó bajo tres dimensiones claves:

- *La dimensión del conocimiento sobre la cuestión.*Cuál es la concepción que el educador de los centros educativos de infantil y primaria tienen sobre la

cuestión de la atención a la diversidad cultural y en concreto sobre la E.I. Cómo se plantea el tema en sus centros y en el aula.

- *La actitud y grado de disponibilidad e implicación* que el maestro adopta frente a la E.I.
- *Cuál es el nivel de exigencias de una formación ya sea inicial o permanente*, necesaria, por otra parte, para proporcionar al docente los recursos necesarios para poder afrontar con éxito una diversidad cultural en el aula.

2.2. Objetivos a alcanzar.

Desde aquí queremos formular las finalidades últimas del proceso de investigación. Lo que parece evidente es que es necesario conocer a priori y a nivel aproximativo cuales son los conceptos, ideas, actitudes y aptitudes del profesorado ante este tema, no se debe olvidar que en muchas ocasiones son las actitudes de los propios maestros las que influyen de forma decisiva en el alumno por lo que hace referencia a la educación y cultivo de valores como la tolerancia, respeto, rendimiento académico de los alumnos minoritarios, etc.

Así, los objetivos básicos perseguidos en la presente investigación, de acuerdo con el planteamiento del problema y las hipótesis consideradas son:

- Conocer las opiniones generalizadas del profesorado de infantil y primaria sobre los planteamientos que supone la E.I.
- Conocer si el profesorado considera en sus clases la realidad pluricultural, tanto social como la de la propia aula.
- Conocer qué actitudes acompañan al profesorado cuando se trata este tema.
- Detectar en qué medida se demanda una formación en este terreno para poder llevar a cabo una atención a la diversidad desde un punto de vista intercultural.

Y en última instancia de lo que se trata es de:

- Aportar información base para la toma de decisiones sólidas en la elaboración de programas operativos en materia de E.I.

2.3. Hipótesis y estudio de variables.

Una vez delimitado el campo de investigación, tras la formulación del problema y revisada la literatura sobre el tema, el siguiente paso implica la formulación de la/s hipótesis de trabajo, como tentativa de solución al problema de investigación planteado.

Así, iniciamos un proceso de deducción que deberá ser inferido de un marco teórico con el cual debe armonizar.

En las hipótesis formuladas a continuación, ponemos de manifiesto, no sólo la existencia de relación entre variables mensurables y consideradas en el estudio, sino además el tipo de relación que se aventura que existe entre estas variables, y que más adelante, tras una recogida, tratamiento estadístico y análisis de datos se podrán confirmar o refutar.

Teniendo en cuenta tales consideraciones en la investigación se formulan las siguientes hipótesis:

- *Las opiniones que los docentes tienen sobre los grupos minoritarios y su incorporación al sistema educativo, se relaciona con la edad, sexo, experiencia del docente, titularidad y ubicación del centro.*
- *Existe una demanda de formación tanto inicial como permanente en el terreno de la E.I., por considerar la existencia de lagunas y deficiencias.*
- *La actitud del profesorado hacia el desarrollo de una E.I. es insatisfactoria, respecto a los planteamientos asumidos por la Administración.*

En las hipótesis planteadas relacionamos una serie de variables que pasamos a definir claramente, para evitar imprecisiones y ambigüedades en su utilización.

Primero recordar que el concepto de variable hace referencia a un símbolo al cual se le asignan valores o números (Arnau, 1980; Kerlinger, 1987; Bartolomé, 1978).

- Las variables independientes con las que hemos trabajado se expresan en forma de intervalos, es decir, que están divididas en varias categorías predeterminadas por el investigador, por consiguiente tratan de variables cualitativas, existiendo entre ellas algunas con una dimensión dicotómica -el sexo-, pero en su mayoría se presentan de forma policotómicas, pudiéndose clasificar en:

a...Variables que hacen referencia a las características personales y profesionales del encuestado/a: edad, años de experiencia docente, sexo, tipología de alumnado con el que trabaja.

b...Variables que hacen referencia a aquellas características del centro donde el encuestado/a ejerce como docente: ubicación geográfica, titularidad, dimensiones en cuanto a población escolar, representación de algún grupo minoritario entre los discentes.

- Las variables dependientes que en este caso serían: conocimiento que los docentes tienen sobre E.I., opiniones acerca de la incorporación de alumnos pertenecientes a minorías étnicas al sistema educativo, actitudes manifiestas en la docencia con alumnos minoritarios, opiniones acerca de la necesidad de formación del profesorado en el terreno de lo intercultural: tipología y características de esta formación.

El control en los datos de las variables lo realizamos mediante una selección de valores entre los prefijados por la investigadora, ya que de esta forma no se manipulan ni se dispersan datos.

Buscamos alternativas para eliminar las posibles variables extrañas que pudieran influir en la obtención de datos:

- Facilitamos una información directa y personalizada sobre los objetivos de la investigación, el instrumento, la cumplimentación del cuestionario, etc.
- Elegimos una época de reducida carga en la actividad académica del docente, para repartir el cuestionario y esperar su cumplimentación por parte de los profesores de infantil y primaria, de esta forma se redujo

considerablemente la mortandad de la muestra o la obtención de datos erróneos⁹⁹.

2.4. Planteamiento metodológico.

Hemos de tener en cuenta que debido a las dimensiones de la población con la que queremos trabajar, docentes de la comarca del Segriá, se acude a un tipo de metodología experimental, ya que nos facilitará el proceso de aproximación descriptiva a la realidad.

A la hora de encuadrar el presente estudio debemos tener en cuenta que, desde el punto de vista de la generalización de resultados tiene como fin último orientar, en un ámbito espacio-tiempo preciso: el centro, el aula y en un proceso de desarrollo profesional como el docente, en cuanto a la problemática con la que se enfrenta el profesorado de Educación Infantil y Primaria a la hora de atender a los alumnos étnicamente diferentes, o bien a la hora de abordar una verdadera E.I. tanto en centros con representatividad de diversas minorías culturales como en centros con población monocultural.

Atendiendo a la finalidad o finalidades de la presente investigación, ésta debe ser considerada como una *investigación aplicada* en tanto en cuanto se plantea la resolución de la problemática descrita, para dar como respuesta una serie de directrices que determinen la elaboración de un programa de actuación en el terreno de la E.I., atendiendo a las necesidades detectadas.

Según la dimensión temporal, esta investigación se encuadra en la llamada *investigación descriptiva* ya que el objeto de estudio es real y actual, se orienta en el presente y hacia el presente, tratando de descubrir el conjunto de fenómenos que sobre el tema trabajado se dan en un momento determinado, sobre la acción presente llevada a cabo por los profesores en el marco de una E.I.

⁹⁹Se temía que el índice de cuestionarios no contestados o contestados de forma incompleta o errónea fuera mayor. De todas formas el proporcionar una información directa al encuestado sobre el tema de la investigación, objetivos, etc., haciendo hincapié en la importancia de su colaboración y agradeciendo de antemano la misma implica de forma más satisfactoria a los encuestados en el estudio, eliminando consecuentemente variables extrañas como: escasa motivación, desconocimiento en la forma de cumplimentación del cuestionario, desconocimiento de las finalidades últimas de la investigación, etc.

Tiene, además, características equivalentes a los estudios de encuesta o *survey* ya que se pretende describir la naturaleza de las condiciones en las que se encuentra la docencia ante una realidad diversa culturalmente.

Es el método de la encuesta el utilizado para la recogida de datos y dentro del mismo el cuestionario la técnica a aplicar para la obtención de la información de una manera sistemática y ordenada, en función a una serie de variables que intervienen en la investigación. Se elegirá una muestra significativa, a la que se le pasará en cuestionario, pretendiendo conocer las opiniones, conocimientos, actitudes, aptitudes, grado de formación y necesidades formativas básicas en el terreno de la E.I., y todo ello en un espacio temporal concreto y puntual. Es por ello que podemos hablar de una metodología de investigación educativa con características propias de un *estudio transversal*.

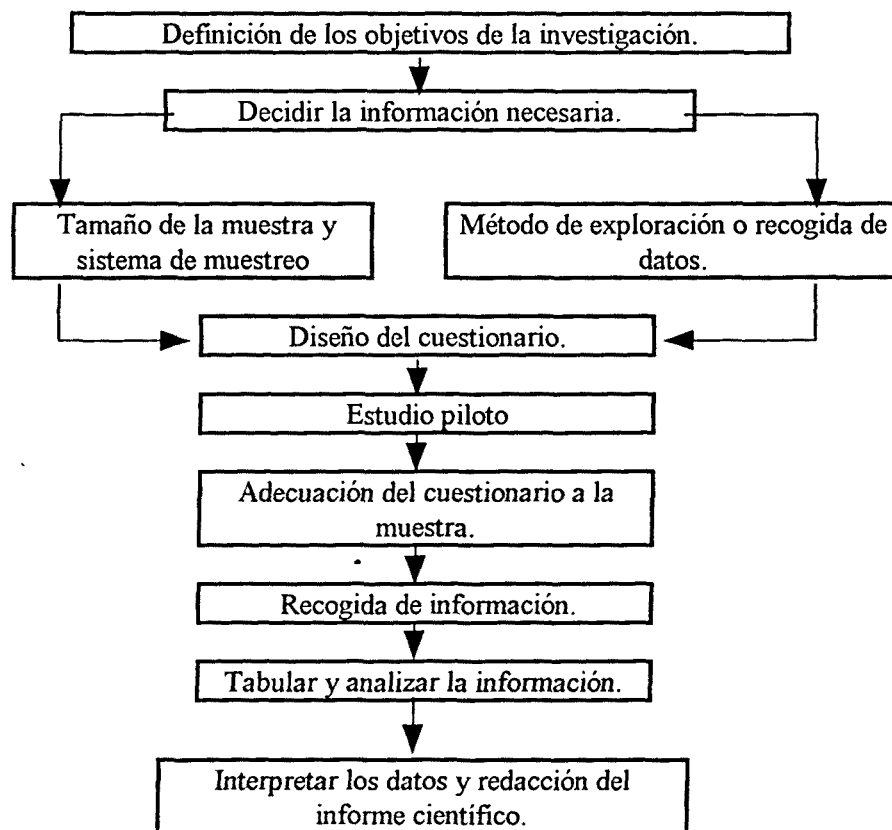


Fig. 59: Esquema del proceso de investigación seguido

2.5. Instrumentalización.

Podemos afirmar que el método de la encuesta es el más utilizado para la recogida de datos en las investigaciones de carácter descriptivo, apropiadas para el estudio de cuestiones educativas. Buendía (1992) la define como aquella *técnica que persigue la obtención de datos a través de preguntas realizadas a los miembros de una población o muestra*.

Haciendo una breve referencia histórica, se recordará que la encuesta, como método de pensamiento, surgió ya en la antigüedad cuando Sócrates la utilizaba como base metodológica clave para la enseñanza. Sin embargo, la encuesta como método de recogida de datos, en sí misma, es considerada a partir de los años 50, produciéndose un fuerte desarrollo en cuanto a su aplicación, formas, objetivos, etc., en los años sucesivos.

Hoy por hoy, se puede considerar que los métodos de encuesta tienen como fin último el reunir datos con la intención de (Cohen y Manion, 1990):

- Describir la naturaleza de las condiciones existentes.
- Identificar normas o patrones contra los que se puedan comparar las condiciones existentes.
- Determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos.

Cohen y Manion recuerdan las palabras de Davidson, que afirma que un cuestionario ideal posee las mismas propiedades que una buena ley.

“Es claro, sin ambigüedades y realizable uniformemente. Su diseño debe minimizar los errores potenciales de los informantes y codificadores. Y puesto que la participación de la gente es voluntaria, un cuestionario tiene que ayudar a atraer su interés, animar a su cooperación y a extraer las respuestas lo más cerca posible de la verdad”.

Pese a su mayor o menor grado de complejidad en cuanto a su construcción, aplicación e interpretación, se puede decir que el cuestionario es una de las técnicas más utilizadas en investigación educativa, ya que cumple la finalidad básica de extraer información de una población o muestra representativa (Sierra Bravo, 1985; Fox, 1981; Cohen y Manion, 1990; Kelinger, 1987; Colás y Buendía, 1992).

Con el cuestionario se deberá traducir a preguntas concretas las variables empíricas sobre las que se desea obtener información. Ello puede entrañar dificultades a la hora de construir el cuestionario, sin embargo, estos obstáculos pueden disminuir si

se tiene bien delimitado el campo de estudio y si se definen de antemano los indicadores que interesan en dicho campo.

Concretando, en la investigación que llevamos a cabo, la justificación clara en cuanto a la elección del cuestionario como instrumento, viene dada porque se ha considerado como el modo más válido para obtener los datos requeridos, dado que si la finalidad última de este estudio es describir una realidad concreta y obtener una serie de informaciones sobre lo intercultural en la escuela, se hace necesario recurrir al método de encuesta y al cuestionario en tanto en cuanto que:

- Permite obtener de forma, sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en la investigación.
- Permite consultar a una población amplia, de una manera relativamente rápida y económica.
- La mortandad en la muestra es prácticamente nula.
- Las interferencias que pudiera ocasionar el encuestador sobre el encuestado son inexistentes, ya que se ha realizado sin una presencia del investigador que pudiera influir en las posibles respuestas.
- Garantiza el anonimato de los sujetos, ello hace que el índice de libertad para las respuestas dadas sea mayor.

Y en definitiva, eliminando la totalidad de los inconvenientes que pueda presentar y garantizando el cumplimiento de los requisitos imprescindibles que aseguren su operatividad, a juicio, como se ha visto, de diferentes autores, consideramos que el cuestionario es el instrumento válido para el trabajo de campo que pretendemos, permitiendo la contrastación de unas hipótesis planteadas en función a unos datos obtenidos y tratados estadísticamente.

El diseño del instrumento utilizado en la presente investigación resulta de la adaptación del cuestionario realizado por el grupo de trabajo de la ATEE -Teacher Education and Intercultural Education- donde Alkan y de Vreede (1989) llevan a cabo una investigación para sondear en las concepciones, actitudes, problemas, necesidades, etc., propias de los docentes de un determinado contexto o, incluso, de centros escolares, sobre el tema de lo intercultural.

Este cuestionario recogió las opiniones de los profesores de cuatro países europeos: Holanda, Reino Unido, Francia y RFA, acerca del concepto de E.I. y su

posible implementación. La finalidad de la investigación llevada a cabo por Alkan y de Vreede y que fue subvencionada por la CE, era el aportar la información base a la hora de tomar decisiones sólidas en la elaboración de programas de formación de profesores en el área tratada.

Para seleccionar los reactivos del cuestionario consideramos los siguientes criterios :

- Agrupación de aquellos ítems con una intencionalidad similar para, de esta forma, acortar la dimensión del cuestionario evitando el desinterés y pérdida de motivación que puede provoca un excesivo número de cuestiones.
- Se eliminaron aquellas cuestiones que hacían referencia a la/s lengua/s¹⁰⁰ del país de acogida con relación a las personas emigrantes, ya que consideramos que se trata de un tema lo suficientemente importante como para abordarlo en particular en futuras investigaciones.
- Se unificaron aquellas secciones que por su temática podían integrarse en una única.

Así de los 69 reactivos divididos en las 7 secciones contempladas en el cuestionario presentado por Alkan y de Vreede se diseñó un cuestionario provisional en donde se contemplaban 6 secciones con 47 ítems.

Una vez seleccionados los enunciados de los reactivos que a criterio de la investigadora más se adecuaban a las exigencias del estudio a realizar y a las características de la población donde se aplicaría, procedimos a la selección de la escala de estimación más adecuada para dar respuesta a los diferentes reactivos, con los objetivos claves de proporcionar una mayor uniformidad en las respuestas de los diferentes encuestados y facilitar el proceso de análisis e interpretación de los mismos.

Es posible encontrar escalas de estimación con más de 6 ó 7 intervalos, sin embargo, en el cuestionario diseñado consideramos que lo más normal era el aceptar entre cuatro a cinco opciones, ya que superar esta cantidad era dispersar mucho los

¹⁰⁰En la Comunidad Autónoma de Cataluña y en el Segriá en concreto, oficialmente y en la práctica existe un bilingüismo con el que se enfrentan los emigrantes. Las consecuencias de esta realidad en la integración, posibles problemas, etc., son aspectos que merecen una atención exclusiva. Es por ello que en esta investigación se ha omitido esta realidad, sin creer que por ello no se atiende a una descripción fiable y válida de otros aspectos que también influyen en lo intercultural en el aula.

resultados obtenidos y la adopción de menos opciones suponía, por otra parte, una pérdida informativa con respecto a la que se podría obtener con más opciones.

Decididas las opciones adecuadas a cada ítem, el siguiente paso implica el plantear una adecuada y clara forma de presentación del cuestionario. Para ello tuvimos en cuenta los siguientes criterios:

- La carta de presentación se situaría en primer término en donde se anotarían las indicaciones precisas para una correcta cumplimentación del cuestionario.
- En primer lugar se situarían aquellos reactivos que hacen referencia a las características personales del encuestado así como del alumnado con el que trabaja y del centro escolar donde ejerce la función docente.
- A continuación se distribuirían las diferentes secciones temáticas buscando un orden lógico en su distribución. Partiendo de generalizaciones y conceptualizaciones sobre el tema para llegar a aquellas partes donde se concreta más a nivel de práctica educativa y formación docente.
- Para que sea fácilmente inteligible y de rápida cumplimentación para el encuestado, se distribuyeron los ítems en casillas de doble entrada - pregunta-opción a seleccionar de la escala de estimación-.

Una vez superada la primera fase, en la cual se ha perfilado el cuestionario y adaptado a las características básicas del entorno social y educativo donde se repartirá procedimos, antes de su aplicación, a su validación, que constituirá la segunda fase de intervención.

Así, llevamos a cabo una *validación por jueces* y para ello contamos con la colaboración de ocho teóricos expertos en el campo de la Pedagogía y de Psicología - Especialistas de la Universidad de Lleida y de la Universidad Autónoma de Barcelona-, no queriendo dejar a un lado las opiniones de un pequeño grupo perteneciente a la población a la que en realidad iba dirigido el instrumento, ocho maestros de primaria elegidos al azar. De la opinión de estos dieciséis jueces obtuvimos datos para estudiar la validez y en definitiva hacer las oportunas rectificaciones y aclaraciones que llevarán a la elaboración del cuestionario definitivo que constituirá el verdadero instrumento a aplicar.

Desde un punto de vista práctico, la validación la llevamos a cabo, presentando a los dieciséis jueces un ejemplar del cuestionario confeccionado y sobre el mismo tenían que manifestarse en términos de:

- *La Univocidad*: donde valoramos la intelegibilidad de cada ítem. Para ello cada juez contestaba afirmativa o negativamente, en función si era o no comprensible el ítem marcado y estaba exento de dobles interpretaciones.
- *Grado de importancia*: pretendemos que se evaluara el grado de importancia de la pregunta seleccionada en función a los objetivos de la investigación. Para ello se puntuaba del uno -1- al cinco -5- según su menor o mayor importancia.

Además, dirigimos a los jueces, una serie de preguntas abiertas con el fin último de recoger el mayor número de aportaciones posibles que ayudasen a corregir y adaptarlo lo mejor posible a las necesidades investigadoras. Cada ejemplar, que se repartió para validar el cuestionario, fue acompañado de una carta de presentación y una explicación personal por parte del investigador.

El cuestionario¹⁰¹ definitivo está integrado por un total de 50 ítems clasificados en diferentes secciones.

2.6. Población y muestra.

El segundo de los prerequisites para el diseño de encuestas, es la especificación de la población a quien se dirige la investigación. Este es un aspecto importante y sobre el cual debe reflexionar el investigador desde un primer momento de la planificación (Cohen y Manion, 1990).

Debido a factores de gastos, tiempo y accesibilidad, no siempre es posible el obtener todos los datos de una población en su conjunto; por ello el investigador se ve obligado a reunir información de un grupo o subgrupo de dicha población, de tal manera que el conocimiento obtenido sea representativo de dicha población en estudio (Cohen y Manion, 1990).

¹⁰¹Véase en el anexo

Este grupo menor es lo considerado como *muestra* y las técnicas llevadas a cabo para su selección se denominan *técnicas de muestreo*. Existen varias técnicas de muestreo:

- Técnicas de muestreo de probabilidad: muestreo al azar simple, muestreo sistemático, muestreo estratificado, muestreo de conjuntos, muestreo en fases.
- Técnicas de muestreo sin probabilidad son: muestreo de conveniencia, muestreo por cuota, muestreo intencional, muestreo dimensional, muestreo de bola de nieve.

Antes de pasar a analizar qué tipo de muestreo seguimos en la selección de la muestra con la que trabajamos en la presente investigación, sólo hacer mención a lo expuesto por Fox (1981) sobre las etapas o elementos claves de todo proceso de muestreo, que determinan el ciclo o proceso de consecución de una muestra válida o significativa.

- El universo: que en la presente investigación está constituido por todos los profesores de primaria.
- La población: que queda determinada por aquellos docentes de la comarca del Segriá, tanto de centros públicos como privados.
- La muestra invitada: Son aquellos que cumpliendo los requisitos anteriores, además sólo pueden estar ejerciendo como docentes en los niveles de primaria.
- La muestra aceptante: Son aquellos que han colaborado en la cumplimentación de los datos del cuestionario.
- La muestra productora de datos: que en realidad son aquellos docentes que han contestado a los cuestionarios en su totalidad.

De los diferentes tipos de muestreos a los que hemos aludido con anterioridad, en la elección de la muestra con la que trabajamos, se puede decir que:

- No utilizamos el muestreo al azar simple ante la imposibilidad y dificultad que entraña el confeccionar una lista que englobe a la totalidad de la población, la elección de este método supone, ante todo, problemas administrativos.

- Por las mismas razones desestimamos el muestreo sistemático, ya que éste es una modalidad del muestreo al azar simple, requiere un listado de la totalidad de la población para luego elegir la muestra de manera sistemática en lugar de hacerlo al azar.
- No utilizamos un muestreo estratificado ya que en ningún momento hemos atendido a una división homogénea, ante la dificultad que supone el poder agrupar a docentes de toda una comarca en grupos de características significativas y similares. Y consecuentemente tampoco se consideramos el muestreo por cuotas el cual es el equivalente sin probabilidad al muestreo estratificado.
- No hemos utilizado el muestreo de conveniencia ya que implica el disponer de un periodo de tiempo para la obtención de la muestra representativa muy largo. A ello hay que sumarle la dificultad que entraña el elegir informantes de cada una de las escuelas de la comarca del Segriá, hasta la obtención de un tamaño requerido para la muestra. Por idénticas razones desestimamos el muestreo de bola de nieve, ya que implica el conseguir informantes.
- El muestreo dimensional que implica la identificación de diversos factores de interés en una población y la obtención, al menos, de un informante de la combinación de esos factores; tampoco lo consideramos por razones similares al muestreo de convivencia.
- En el muestreo intencional el investigador selecciona a mano los casos que serán incluidos en una muestra en función a su propio juicio en cuanto a tipicidad. Tampoco hemos considerado este tipo de muestreo, ya que el presente estudio persigue el describir la realidad docente ante una E.I., conservando, el investigador, la mayor parcialidad posible.

Después de realizar un repaso a la literatura sobre las diferentes técnicas de muestreo y teniendo en cuenta las exigencias y características de la presente investigación, recurrimos al modelo de muestreo denominado de conglomerados o de conjuntos (Fox, 1981; Kerlinger, 1987; Sierra Bravo, 1985; Colás y Buendía, 1992), con el fin de garantizar la representatividad de la muestra. Este método es adecuado cuando la población es grande y está muy dispersa.

En esta técnica la selección de la muestra representativa se hace seleccionando antes una unidad más amplia que contiene varios elementos de este tipo. Poniendo como ejemplo nuestro caso de investigación, en primer lugar se han configurado una serie de niveles de conglomerado, que de forma esquemática se representan en el siguiente esquema:

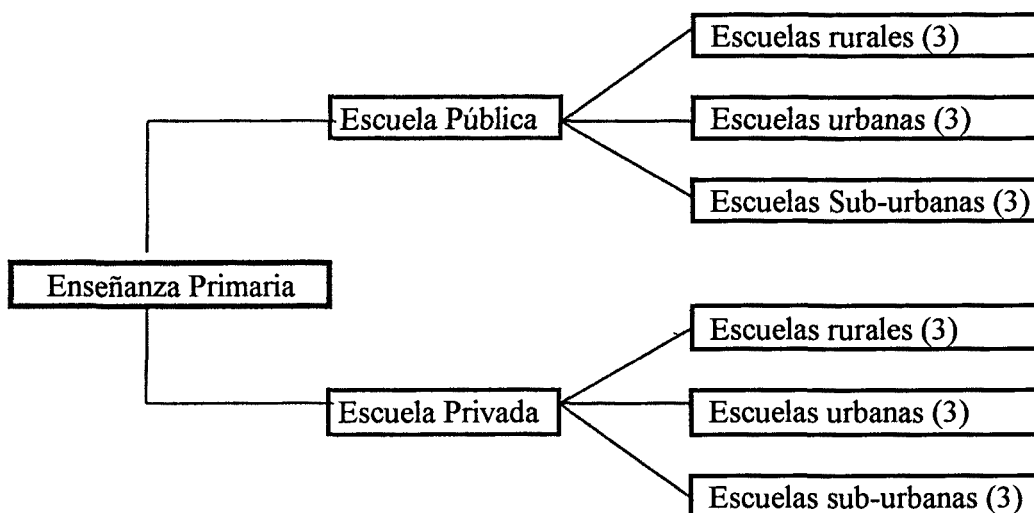


Fig. 60: Muestra repartida por bloques

Estos grupos, conglomerados o conjuntos los realizamos teniendo como punto de referencia una unidad más grande que corresponde a la inclusión de todos los docentes del Segriá en ejercicio y de primaria.

A continuación constituimos otro grupo: aquellos docentes en ejercicio pertenecientes a escuelas públicas y aquellos pertenecientes a escuelas privadas de la comarca.

Y por último, consideramos la ubicación de las escuelas participantes, diferenciándose entre escuelas rurales, escuelas urbanas y escuelas situadas en barrios, denominadas escuelas sub-urbanas.

De cada subgrupo final escogimos tres escuelas. La forma de seleccionar las escuelas concretas donde se encontrarían los docentes que darían respuesta al cuestionario, lo hicimos a través de un sistema aleatorio.

La muestra aceptante está constituida por 288 docentes y en concreto la muestra aceptante y productora de datos está constituida por una totalidad de 137 docentes.

En consecuencia, los datos obtenidos representan un 47,56% del total de la población encuestada, proporción que consideramos suficiente y satisfactoria para poder llegar a una serie de conclusiones generalizables.

Mientras que entre los maestros de la escuela pública el índice de participación oscila en un 51,23%, entre los maestros de la escuela privada el índice de participación es del 23,92% del total de profesores invitados a colaborar. Otro dato a destacar de la muestra es la notable participación de los docentes de las zonas rurales de un 55,49%, por encima de los docentes de zonas urbanas con un 30,62. A pesar de los buenos índices de participación de los maestros de zonas rurales, en la privada vuelve a ser considerablemente inferior, de un 29,82%, frente a la pública rural, de un 89,47%.

Resumiendo, y según lo expuesto, podríamos perfilar las características del encuestado medio que ha colaborado en la cumplimentación total de los cuestionarios, aunque sin ánimos de generalizar al total de la población. Se trataría de un docente de sexo femenino, con una edad superior a los 40 años y una experiencia docente de más de 21 años, que ejerce con alumnos de hasta 12 años. Por lo que hace referencia a la tipología de centro donde se encuentra el encuestado medio, se trata de una escuela situada en una zona urbana, con una titularidad pública y una población discente superior a los 500 alumnos entre los cuales existen grupos étnicos representados.

3. DESARROLLO.

Tras la aplicación del cuestionario se procedió a la recogida de datos y análisis de resultados. Recordemos que el diseño experimental tradicional utiliza pruebas estadísticas para tener un criterio objetivo que le permita decidir si una hipótesis particular debe ser aceptada o rechazada.

Sin embargo, el modelo estadístico¹⁰² advierte que no todos los modelos son valiosos para un conjunto de datos, es decir, que cada modelo tiene sus exigencias y son válidos en la medida que éstas son respetadas. Por consiguiente, corresponderá al

¹⁰²Se entiende por "modelo estadístico" aquella analogía en la que un conjunto de datos representa a otro conjunto por ser isomórficos. Dos conjuntos se consideran isomórficos cuando en ellos existe correspondencia entre todos y cada uno de sus elementos de uno y otro conjunto y cuando poseen entre sí ciertas estructuras.

En las Ciencias de la Conducta se han desarrollado dos tipos de modelos: Los paramétricos y los no paramétricos, a los cuales se harán referencia a lo largo del presente capítulo (Jiménez-López-Pérez, 1991).

investigador determinar el tipo de prueba estadística a seleccionar en función de las necesidades de la propia investigación: características de la muestra, tamaño de la misma, tipo de datos obtenidos, etc.

En este caso seleccionamos las *pruebas paramétricas* porque son las que mejor responden a las necesidades de la misma. Éstas van dirigidas al tratamiento de grupos con datos independientes, es decir, cuando se manejan grupos cuyas situaciones experimentales no tienen ninguna relación de dependencia.

Será la prueba de *Chi-cuadrado*¹⁰³ - χ^2 - la que utilizaremos ya que se nos presenta como prueba de comparación y de independencia entre variables cualitativas. Como señalan Jiménez-López-Pérez (1991), la presente prueba presenta dos usos o funciones: *se puede aplicar para decidir sobre su compatibilidad con un modelo -prueba de bondad de ajuste- o para decidir la asociación o independencia de variables.*

En la presente investigación la prueba de χ^2 la hemos aplicado buscando, desde un primer momento, relaciones entre dos variables -por ello se hablará de cruzamientos dobles-, independientemente de los demás.

En éste tipo de prueba sólo consideramos que existe una diferencia significativa entre las variables relacionadas cuando ocurre que un 25% o menos de las frecuencias esperadas son inferiores a 5, siendo más del 60% de éstas las comprendidas entre 3 y 5, y además el margen de error es inferior al 5%. La interpretación de los datos globales -comentar de modo global el conjunto de relaciones que se establece- las hemos primado sobre las consideraciones parciales para evitar la dispersión que la cantidad de datos manejados puede fomentar.

Una vez explicitadas las condiciones básicas para la aplicación e interpretación de la prueba estadística de χ^2 , será necesario aclarar que relaciones hemos establecido entre las diferentes variables consideradas en la investigación.

Al igual que en las variables independientes, que definen la muestra, hemos procedido a un agrupamiento con las diferentes variables dependientes. La razón es obvia, el número tan elevado de datos obtenidos del cuestionario dificultaba la labor de

¹⁰³La aplicación de la prueba de χ^2 a través del paquete informático SPSS, aplica sistemáticamente la prueba Fisher en tablas de 2x2 cuando hay menos de 20 casos, y en los demás se aplica la corrección de Yates.

relación entre cada una de las variables consideradas. Los criterios de agrupamiento que hemos respetado son:

- Items que buscaban una respuesta dentro de un mismo aspecto temático.
- Aglutinar el mayor número de ítems bajo un mismo tema, con el fin de facilitar el tratamiento estadístico posterior.

Lo que si se debe tener presente es que la agrupación de categorías la hemos realizado con rigor, lo que no debe evitar que toda interpretación de las nuevas variables la hagamos considerando las categorías formadas y el sentido que éstas dan a los resultados¹⁰⁴.

4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y CONSTATAción DE HIPÓTESIS.

A continuación presentaremos los datos que obtuvimos del estudio y que ayudan a describir la situación en materia de una atención a la diversidad cultural en los centros de primaria de la comarca del Segrià:

- Observamos que entre los sujetos encuestados existe una mayor proporción de ellos, un 92,6%, que se muestran de acuerdo con la idea de que en los centros educativos de enseñanza general obligatoria se trate de forma equilibrada los diferentes estilos de vida de todos los grupos étnicos representados, educando en y para la convivencia, rechazando cualquier tipo de manifestación racista y ayudando a los grupos minoritarios a conservar la propia cultura.

Al relacionar variables constatamos que en los centros con más de 500 alumnos, existe mayor unanimidad en cuanto a la cuestión planteada anteriormente, frente a los centros de menos de 500 alumnos. Por otra parte, las variables, edad, sexo, experiencia, alumnado, etnias, titularidad y ubicación, no influyen en la concepción que los docentes tienen en cuanto a la función de la escuela respecto al trato equilibrado hacia los diferentes grupos minoritarios.

- Podemos afirmar que un 84,9% de los encuestados están en desacuerdo con la propuesta mediante la cual se considera que los grupos étnicos deberían recibir

¹⁰⁴Los agrupamientos realizados ya se comentaron con anterioridad en este capítulo. Lo que parece claro es que si se obtiene algún dato significativo al relacionar las diferentes variables, siempre se podría profundizar en esta cuestión en concreto, analizando las partes del agrupamiento realizado.

una ayuda financiera para crear sus propias escuelas para sus hijos. El 15,1% estarían a favor. Al relacionar variables comprobamos que es en los centros urbanos donde existe un mayor número de encuestados que se muestran reticentes a tal propuesta, 74 sujetos frente a 27 en desacuerdo pertenecientes a las zonas rurales. Entre las variables edad, sexo, experiencia, alumnado, dimensión, etnias y titularidad no constatamos una relación significativa con lo cual afirmamos que éstas no son influyentes en cuanto a la opinión del encuestado sobre la financiación de escuelas exclusivamente para grupos minoritarios.

- Un 93,4% de los encuestados se muestra de acorde con una concepción integrista-asimilacionista en la enseñanza obligatoria. Se comprueba que la mayoría de los docentes que se muestran de acorde con una integración-asimilación se sitúan en centros ubicados en zonas urbanas, 78 sujetos frente a 50 sujetos pertenecientes a las zonas rurales. Las variables, edad, sexo, experiencia, alumnado, dimensión, etnias y titularidad, en este caso no mantienen una relación de significación con la variable dependiente considerada, no resultando influyentes en la opcionalidad del encuestado.
- Un 85,7% se muestran de acorde en explicitar en el PEC, como un contenido transversal del Proyecto Curricular, las directrices, finalidades y praxis de una verdadera E.I. a desarrollar en el centro educativo. Al atender al cruce entre las variables consideradas, observamos que los docentes que ejercen en centros de más de 500 alumnos están mayoritariamente de acorde con la asunción de un modelo claro de E.I., reflejado en el PEC, de los 114 sujetos que están de acuerdo, 65 se sitúan en centros con más de 500 alumnos y 49 en centros de menos población discente. La diferencia entre los que están de acorde y los que están en desacuerdo es bastante marcada: 114 a favor frente a 19 en contra de la propuesta. Las variables edad, sexo, experiencia, alumnado, etnias, titularidad y ubicación no guardan una relación significativa con lo cual demostramos que no son determinantes en la opinión que sobre el tema pudiera tener el docente.
- La opinión que el encuestado tiene respecto a si la presencia de grupos étnicos diferentes en la misma clase hace disminuir el nivel, la disciplina corre peligro, sobre todo cuando se juntan los alumnos de estos grupos minoritarios y que en conclusión el tener menos alumnos de esta categoría en la clase facilita la labor

docente, está en función de la edad, grupos étnicos representados en la clase y en la ubicación geográfica del centro y no guarda relación alguna con las variables, sexo, experiencia, alumnado, dimensión y titularidad. Haciendo un análisis concreto de esta cuestión podemos afirmar:

- El 67,4% frente al 44% de los encuestados, están de acuerdo con la afirmación que asegura que la presencia de grupos étnicos en la clase dificulta el ritmo de aprendizaje disminuye la disciplina y baja los niveles. Al realizar un cruzamiento entre las variables relacionadas detectamos que de los 91 -de entre 136 sujetos- que se manifiestan de acorde, 54 son mayores de 40 años.
 - Un 70,1% del total, 50 de los docentes que sostienen la afirmación de que la presencia de alumnos de grupos étnicos diferentes en la misma clase hace disminuir el nivel, la disciplina corre peligro, sobre todo cuando se juntan entre ellos, trabajan en centros donde se hayan representados un sólo grupo étnico como máximo, y 39 se sitúan en centros con 2 ó más grupos étnicos minoritarios representados.
 - La mayoría de los docentes que afirman como negativa la presencia de alumnos étnicamente diferentes en clase, se sitúa en centros de ubicación urbana, 53 sujetos, frente a los 39 encuestados de zona rural
- El 64% del total frente al 36% se muestra en desacuerdo a la hora de tener en cuenta en la enseñanza de cualquier materia en clase, las manifestaciones culturales de los grupos étnicos representados. Al realizar el cruzamiento de variables comprobamos que de un total de 80 sujetos en desacuerdo frente a 45 que están de acuerdo, el mayor número de ellos, 53, son docentes que ejercen su función docente con alumnos cuyas edades son inferiores a los 12 años.
 - Se comprueba que existe una relación significativa entre la opinión que los docentes tienen acerca de si es necesario la presencia de un equipo de docentes interétnicos en un modelo de E.I. y el sexo del encuestado. Así un 57,3% frente al 42,7% se muestran en desacorde con la afirmación planteada, y consideran que no es necesario un equipo docente interétnico. Al realizar el cruzamiento doble constatamos que la mayoría de los sujetos que tienen esta opinión en

desacuerdo son mujeres, 32 frente a 15 de un total de 47 docentes que están en contra. Las restantes variables no guardan una relación de significación.

Tras los datos obtenidos la siguiente fase consiste en constatar o refutar las hipótesis formuladas en un inicio:

1. Los resultados estadísticos obtenidos constatan la primera hipótesis en la cual sosteníamos que las opiniones que el docente tiene sobre los grupos minoritarios y su incorporación al sistema educativo están en función de variables como: la dimensión del centro educativo donde trabajan, la ubicación geográfica del centro, la edad, las etnias representadas y la edad de los alumnos con los que trabaja el docente encuestado.
2. La segunda hipótesis por la cual afirmábamos que existe una demanda tanto de una formación inicial como permanente en el terreno de la E.I. queda también constatada. El tanto por ciento de la muestra productora de datos que se declara de acorde con esta necesidad es del 71,7% frente el 23,2% que se muestran en contra y un 5,2% que muestran desinterés por el tema de la formación. Con la prueba de Chi-cuadrado se ha podido comprobar que no existe ninguna relación significativa entre variables a propósito de la anterior supuesto. Sin embargo aparece un dato curioso y es que si bien el 71,7% del profesorado encuestado considera que son necesarios unos programas de formación en materia intercultural, a continuación se defiende la postura, en un 63,1% de que el atender a la diversidad cultural en el aula, con un mínimo de garantías, no depende tanto de una formación concreta como de las actitudes y sensibilidad que muestre el profesorado respecto al tema.
3. No queda contrastada, claramente, la hipótesis por la cual considerábamos que la actitud del profesorado respecto a los planteamientos pedagógicos asumidos por la Administración Educativa es insatisfactoria. Esta afirmación no se haya en relación significativa con ninguna de las variables consideradas. Sin embargo en las diferentes entrevistas que se llevaron a cabo, la gran mayoría de los encuestados, en un 80%, bien desconocían que era lo que la Administración estaba haciendo en este tema o consideraban que era insuficiente. Los docentes creen conveniente la necesidad de ciertos apoyos ofrecidos de forma realista, incentivos de algún tipo -económico,

administrativo, etc.- y una formación adecuada que permitiera poder atender satisfactoriamente a la posible diversidad cultural del aula. No debemos olvidar, por otra parte, los datos obtenidos del cuestionario que sitúan al 53,3% de los docentes que valoran como importante la utilidad de servicios de apoyo y los programas que se han puesto en marcha desde la Administración Educativa, asumiendo el tema intercultural, frente al 46,7% que los catalogan de poco útiles o que no contestan a la pregunta.

Y para finalizar hay que tener en cuenta que el cuestionario que utilizamos como instrumento para la recogida de datos, incluía tres preguntas abiertas con una doble finalidad:

- La de obtener la mayor información posible acerca de las opiniones del docente sobre el tema tratado.
- Romper con la inercia en la que podría caer el encuestado en la cumplimentación del cuestionario. Al ser la mayoría de las preguntas cerradas, con respuestas dadas, se intercalan preguntas de carácter abierto que recuperen la atención del encuestado para que no caiga en la monotonía y en la rutina.

Haciendo una recopilación de las respuestas dadas por los sujetos de la muestra representativa, podemos completar el análisis estadístico, anteriormente realizado, con una serie de datos no por ello de menor interés.

1.-¿Qué es, según su opinión, una educación intercultural? Curiosamente ningún encuestado emite una posible definición sobre el concepto de Educación Intercultural. Podemos aludir hipotéticas causas del porqué se ha dado esta actitud entre los sujetos encuestados, sin embargo no son demostrables:

- -La situación de la pregunta dentro del cuestionario; es la primera de la Sección C, situada antes de la explicación donde se explicita cómo se tenían de cumplimentar las restantes preguntas de carácter cerrado. Esta ubicación espacial en el cuestionario hacía que se pudiera confundir la pregunta con una indicación-explicación para la cumplimentación de las restantes y pasara desapercibida por el encuestado.

- Es más fácil para el encuestado señalar con una cruz las opciones planteadas para cada pregunta, escribir su opinión en una pregunta abierta supone implicarse mucho más. En general las preguntas abiertas presentadas han sido contestadas por un número escaso de participantes.
- La dificultad que entraña para un docente escasamente formado en el tema de E.I. emitir una definición del concepto.

2.- Especifique los tres objetivos más importantes que un maestro que trabaja con grupos étnicos debería plantearse. Dentro de las preguntas abiertas ésta ha sido contestada por un buen número de sujetos.

A modo indicativo podemos señalar una serie de objetivos básicos con los cuales están de acuerdo un alto porcentaje de los encuestados:

- Educar en el respeto a las diferentes culturas, igualdad, comprensión, amistad y convivencia.
- Lograr la integración del alumno minoritario.
- Buscar un enriquecimiento mutuo entre las culturas en contacto.
- Dotar a los alumnos minoritarios de un buen nivel en materias instrumentales.
- Ayudar al alumno minoritario a un mantenimiento de su propia identidad.
- Educar en la tolerancia hacia otras culturas, conocerlas y la propia también.
- Adecuar los niveles a los diferentes grupos étnicos.
- Trabajar la igualdad de oportunidades.
- Conseguir un clima de empatía entre el grupo mayoritario y el/los minoritarios y que cada miembro del grupo sea capaz de expresarse y desarrollarse libremente.
- Buscar la mejor manera de homogeneizar las actitudes de todos los grupos étnicos de la clase para mejorar la comprensión y la convivencia.
- Favorecer el mutuo conocimiento de los colectivos.
- Promover actitudes de acrecamiento.

Fig. 61: Objetivos de la E.I. según los encuestados

Los objetivos señalados anteriormente fueron los más citados. De todos ellos el que más destacó es el de Integrar. Se pretende conocer y aceptar al alumno minoritario,

sin embargo la principal función del maestro es integrarlo a la mayoría. Se confunden los términos y se iguala el término de integrar con el de asimilar.

Hay otros datos del estudio práctico que son también destacables.

Así aparece un amplio conjunto de docentes -77,1%- que están de acuerdo con la responsabilidad que los centros de enseñanza obligatoria debería tener en cuanto a fomentar un trato equilibrado y de respeto de las diferentes culturas, fomentando la conservación de las mismas, cosa que se contradice con los datos obtenidos en otros ítems del cuestionario -PREG5- donde un 61,3% no consideran que la escuela deba integrar medidas favorables a reforzar el uso y costumbres de los grupos étnicos minoritarios, o cuando un 53,9% consideran que solamente en algunas ocasiones se puede trabajar, y de hecho se trabajan, cuestiones referentes a las características culturales de grupos minoritarios, el racismo, etnocentrismo o puntos en común entre las diferentes culturas -PREG12-.

Ello hace pensar que si bien en el ámbito teórico, los docentes asumen una interculturalidad, la cosa cambia cuando se plantean cosas concretas a hacer, detectando una clara contradicción interna entre aquello que parece conveniente hacer y lo que realmente se hace o se quiere hacer.

Respecto al tema de las actitudes, del cual ya hemos hablado anteriormente, hay, además, una serie de opiniones que son de interés y que ayudan a constatar la indecisión que existe sobre el tema desde lo teórico hacia lo práctico. Así, recogimos bastantes opiniones del tipo:

“...Dentro de la clase, para mi todos los niños son iguales. A los que vienen de fuera se les debe ayudar a adaptarse a nuestra manera de vivir en sociedad. En su casa que haga lo que quiera...” (Opinión de un docente)

“...La cultura propia se debería mantener pero fuera de la escuela, como se hace con la religión...cada uno en su casa y que sean los padres quienes decidan y hagan...” (Opinión de un docente)

Es decir, son muchos los docentes que opinan que el mantener la propia cultura de origen es algo que atañe a la familia, la escuela no debería jugar ningún papel, ser imparcial con el tema, abogando por una escuela donde la cultura de la mayoría fuera la imperante.

Sin embargo, no se deben confundir términos, estas opiniones no las podemos generalizar a toda la población docente, ya que no han sido contrastadas

estadísticamente, aunque hemos creído interesante recogerlas como indicativas de un sentir.

“...No deberíamos mirarnos tanto el ombligo y conocer y saber que hay otros que son diferentes...es por ello que el alumno minoritario se deberá sentir acogido por la comunidad educativa y ayudarle a que se integre dentro de la comunidad educativa...” (Opinión de un docente)

De nuevo se plantea la integración de los alumnos *diferentes* a la mayoría receptora.

3.-¿Qué comentarios añadiría usted con relación a una Educación Intercultural y que no se haya contemplado en el cuestionario? Recogemos los comentarios y aportaciones que a opinión de los docentes encuestados son temas a considerar en el estudio de lo intercultural. Sin comentarios complementarios procedemos a enumerarlos a continuación:

- No se debería separar el interculturalismo del entorno social en el que se encuentran los grupos minoritarios: marginación, ilegalidad....
- Se debería analizar la responsabilidad de los padres de otras culturas en el mantenimiento de la cultura de origen del niño.
- Para llevar a cabo una verdadera E.I. se debería bajar la ratio cuando hay alumnos en un mismo aula perteneciente a minorías.
- Se debería estudiar porqué hay grupos étnicos con una mejor predisposición a la integración que otros. Este aspecto debería conocerlo el docente ya que es determinante en la preparación de actividades para estos alumnos, mantenimiento de la disciplina, etc.

Fig. 62: Comentarios complementarios de los docentes encuestados

5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Los resultados estadísticos que se obtienen confirman la correlación existente entre las opiniones manifiestas por los docentes en función a la presencia de grupos minoritarios en las aulas y variables como: la dimensión del centro educativo donde ejercían, la ubicación geográfica del centro, la edad de los encuestados, las etnias

representadas y la edad de los alumnos con los que trabajan los profesores participantes.

La relación que establecimos entre las variables consideradas, de forma resumida y según los datos obtenidos, las fijamos en los siguientes términos:

- En las escuelas de mayores dimensiones -de mayor número de alumnos- los docentes están mayoritariamente a favor de una enseñanza general obligatoria que acepte y trate de forma equilibrada a los diferentes estilos de vida. Será, a opinión de los mismos docentes, a través de documentos de gestión como el PEC o los ejes transversales, como podrá hacerse efectivo una verdadera E.I., concepción educativa con la que se muestran más predispuestos a trabajar los docentes de centro grandes.
- Es en los centros de ubicación urbana donde se concentran mayor número de docentes que se muestran en contra de que se creen escuelas especiales segregadas para las minorías culturales. Estos docentes se manifiestan abiertamente a favor de una dimensión integrista de la educación, asimilando al alumnado minoritario a las formas y costumbres de la mayoría dominante. Por estas razones estos profesores están a favor de cuotas de repartimiento de los alumnos minoritarios entre las diversas escuelas de la zona con el fin de evitar la consolidación de escuelas-gueto, donde sea imposible la integración-asimilación.

Como bien apuntan otros autores como Zabalza (1992) constatamos la tendencia generalizada del profesorado hacia un asimilacionismo cultural del alumnado étnicamente diferente a la mayoría dominante. Tendencia asimilacionista que está más asumida, según el estudio que comentamos, por aquellos docentes que trabajan en centros de ubicación urbana, considerando la asimilación cultural como la vía que permite suavizar los frecuentes problemas de disciplina, el inevitable conflicto y el bajo rendimiento escolar, que según los mismos profesionales, tienen los alumnos procedentes de otras culturas al incorporarse a la realidad educativa formal.

- Son los docentes con edad superior a los cuarenta años los que admiten que la presencia de alumnos minoritarios en clase implica no solo una bajada de rendimiento sino, por lo general, problemas de disciplina. Esta afirmación

suele concentrarse también entre los docentes que ejercen en centros ubicados en zonas urbanas.

- Un 71,7% de la muestra productora de datos manifiesta la necesidad de una formación específica para poder atender a la diversidad cultural en el aula, buscando nuevas estrategias metodológicas, recursos didácticos y organizativos, conocimiento de nuevas culturas, materiales y recursos adecuados, etc. Sólo un 23,2% de los encuestados se muestran en contra de este tipo de formación y un 5,2% muestran su desinterés por el tema.

Así, una formación sistemática desde la formación inicial y en los márgenes de una formación permanente ayudará al profesorado a percibir de forma convencida que la presencia de alumnos culturalmente distintos no es algo negativo, sino más bien una fuente de enriquecimiento, no sólo para el alumnado en su conjunto, sino para la misma personalidad del profesional (Jordán, 1994). Las actitudes constituyen el primer peldaño a considerar, se trata de trabajar desde esta campo y desde la formación se fomentarán nuevas actitudes entre el profesorado, asentando las premisas claves, que en opinión de la mayoría del profesorado, son necesarias para asegurar una verdadera E.I.

Cuestiones como la importancia de las expectativas que el docente pone ante sus alumnos, los puntos de encuentro entre las diferentes culturas, la heterogeneidad de la propia mayoría, una reflexión crítica sobre los choques entre las diferentes culturas, es decir, sobre aquellos puntos de vista que son divergentes y que generan conflicto, haciendo imposible una integración como algunos docentes desean¹⁰⁵, son algunos de los apartados a tener en cuenta en el terreno formativo.

- Otro aspecto señalado por los encuestados y que merece la pena destacar es la idea de que la comunidad educativa acoja al alumno, diseñando unos mecanismos organizativos flexibles- alumnos mediadores, disposición en la clase, etc.- que permita tal acogida y recepción en los parámetros adecuados para no condicionar negativamente al propio proceso de escolarización y adaptación del nuevo alumno a la dinámica del centro.

¹⁰⁵ Algunos profesores señalan que resultaría interesante conocer las causas de porqué algunos grupos minoritarios se integran con facilidad a la comunidad receptora y otros no, originándose roces.



- También se desprende que en la práctica diaria el tema de E.I. se convierte en una cuestión a tratar de forma esporádica y folclorista, y en escasas ocasiones por no decir que en ninguna, se considera la interculturalidad como una cuestión global, que debería dimensionar el currículum y la forma organizativa del propio centro, como sostienen expertos como Jordán (1992), Zabalza (1992), etc. Para un porcentaje elevado de entrevistados no deja de ser un tema que debe preocupar prioritariamente al docente que se encuentra en centros donde exista un conflicto latente resultado de la convivencia entre diferentes grupos culturales, siendo un tema poco significativo para aquellos maestros que ejercen en centros donde, por el momento, prevalece una homogeneidad cultural entre el alumnado.
- Un 80% de los encuestados bien desconocían lo que la Administración Educativa estaba haciendo con relación a cuestiones interculturales, o bien consideraban que lo que hacía era insuficiente. Los docentes creen conveniente la creación de servicios de apoyo operativos y ofrecidos de forma realista, e incentivos de algún tipo -económico, administrativos, etc.- y una formación adecuada que permitiera atender satisfactoriamente a la posible diversidad cultural del aula.
- Un 77,1% de los docentes están de acuerdo con la responsabilidad que deben asumir los centros de enseñanza obligatoria en cuanto a fomentar un trato equilibrado y de respeto a las diferentes culturas, fomentando la conservación de las mismas, dato que choca con el 61,3% de los entrevistados que no consideran que la escuela deba integrar medidas favorables a reforzar el uso y costumbres de los grupos étnicos minoritarios o con el 53,9% que consideran que solamente en algunas ocasiones se puede trabajar, y de hecho se trabajan, cuestiones referentes a las características de los grupos culturales representados. Todo ello hace pensar que si bien en el ámbito teórico, los docentes asumen la interculturalidad, la cosa cambia cuando se plantean cosas concretas, actividades prácticas, detectando una clara contradicción interna entre aquello que parece conveniente hacer, o decir y lo que realmente se hace o se quiere hacer en el aula.

Destacar que un 90% responden que el mantener la propia cultura de origen es algo que atañe a la familia, y que en esta cuestión la escuela no tiene

ningún papel a desempeñar, deberá ser neutra e imparcial con el tema, abogando por una escuela donde la cultura de la mayoría fuera la imperante.

Ante la realidad observada en los centros educativos de esta comarca, el reto que nos planteamos es el cómo poder hacer realmente efectivo un programa de E.I. en un centro educativo donde además de tener en cuenta la realidad genérica contrastada a través de este estudio, debermos especificar el contexto propio de actuación y delimitar cuales son las directrices más idóneas para intervenir en una comunidad educativa modificando actitudes, asumiendo propuestas y operativizando en la praxis todo lo que a nivel teórico se afirma en materia intercultural.

6. PROPUESTA GENERAL.

El análisis de los resultados nos sitúan ante una realidad concreta en donde se evidencia la necesidad de proponer alternativas de intervención educativa que hagan factible una aproximación y finalmente una consolidación de la E.I. en los centros educativos del ámbito considerado.

Por ello a nivel genérico proponemos una serie de pautas apriorísticas a la acción educativa propiamente dicha.

6.1. Con relación a la formación del profesorado.

Parece evidenciarse que el profesorado en general demanda y justifica una formación adecuada en estos temas. Nuestra propuesta se basa en buscar fórmulas de formación cercanas a las necesidades e intereses concretos de los equipos docentes en su conjunto, por ello consideramos muy importante atender a fórmulas como *asesoramientos o cursos llevados a cabo en el mismo centro educativo*, donde todo el claustro participe y conjuntamente reflexionen sobre estos temas, contextualice sus propuestas y busque conjuntamente alternativas para la intervención.

No hemos de olvidar que la actitud del profesorado juega un papel muy importante, una orientación centrada en las personas concretas de los alumnos, una actitud dialogante con las familias implicadas, una búsqueda de lo que globalmente puede ser más pertinente desde la perspectiva pedagógica y una conciencia, como

equipo, de la función social que tiene su escuela, son requisitos claves para lograr que se consolide una filosofía intercultural, y esto sólo es viable si se reflexiona conjuntamente y no a nivel individual o personal en grupos de trabajo externos al centro y que están desconectados de la realidad concreta de cada escuela en particular.

Además esta alternativa de formación asegurará una mayor implicación del profesorado, bajo criterios de consenso.

Los temas de formación que proponemos como prioritarios, a juicio de los resultados obtenidos son:

- Dar a conocer las características culturales de los grupos minoritarios bien representados en el centro o bien que conviven en nuestro contexto inmediato. •
- Aproximar a la teoría pedagógica que encierra una dimensión intercultural de la educación.
- Establecer los canales de contacto y las vías de participación entre la escuela implicada y mediadores de las diferentes culturas representadas. La mediación la proponemos como un recurso importante para la interculturalidad.
- Orientar al equipo de profesores cómo a través de los diferentes documentos de gestión se puede hacer efectiva una concepción intercultural en el aula: ¿cómo se reflejan estas cuestiones en un PEC, RRI, PCC, Ejes Transversales, etc.?
- Dar a conocer diferentes estrategias metodológicas y organizativas que ayuden al profesorado a atender a la diversidad, en este caso a una diversidad cultural.
- Presentar materiales y recursos que sirvan de apoyo a la intervención educativa, así como la posibilidad de creación de estos materiales.

6.2. Sobre la intervención educativa.

La propuesta intercultural parece, según los datos obtenidos, más difícil en centros urbanos, por lo tanto es donde primeramente se debería actuar. Tal vez el ambiente más familiar y cercano de los ámbitos rurales hace más factible trabajar estas cuestiones en el aula y aceptar y acoger más fácilmente a la minoría.

En los centros de zonas urbanas aparecen cuestiones entre el profesorado como: los porcentajes de repartimiento de estos colectivos, mayor tendencia asimilacionista, convencimiento por parte de los docentes que unas cuotas altas de diversidad cultural en el aula fomentan una disminución del rendimiento académico y un aumento de los conflictos, con los consecuentes problemas de disciplina, etc.

Por ello proponemos incidir prioritariamente en estos centros en particular y en todos en general, no solamente en aquellos que acogen una amplia diversidad cultural.

Se trata de desmitificar la idea de que tales cuestiones son exclusivas de centros en donde se da una diversidad de grupos culturalmente diferentes, idea que sostienen un alto índice de profesores encuestados.

Por otra parte, recordemos que la escuela es una institución social en donde participan diversos sujetos con diferentes intereses y necesidades. Por ello, cuando hablamos de interculturalidad no hemos de hacer incidencia, exclusivamente, en las cuestiones educativas del alumnado, no hay que perder de vista otros ámbitos que requieren una formación y sensibilización sobre este tema y que a nuestro juicio son incluso más significativos que el anterior a la hora de consolidar actitudes, por la influencia que pueden ejercer entre los mismos alumnos. Nos estamos refiriendo al ámbito del profesorado -del cual ya hemos hecho referencia anteriormente-, y al ámbito de familias que forman parte de la comunidad educativa.

Y finalmente, a la hora de plantear la intervención educativa intercultural, se deberá dimensionar de forma global, sin caer en un activismo sin sentido o en experiencias concretas esporádicas y descontextualizadas de la dinámica general de la escuela, que no deja de ser en la mayoría de los casos una manifestación floclorista que en nada ayuda a la superación de estereotipos.

Cuando se intervenga educativamente se entenderá la interculturalidad desde los parámetros establecidos por la propia realidad específica del centro y ello hace

necesaria una reflexión participativa de la comunidad educativa para detectar las necesidades e intereses desde esta nueva dimensión pedagógica que se quiere asumir.

6.3. Sobre la Administración Educativa.

Los resultados recogen el desconocimiento manifiesto por los docentes sobre los servicios de apoyo o recursos y ayudas facilitadas por la Administración Educativa para hacer frente a la atención a la diversidad cultural en el aula.

Ello nos lleva a pensar en el importante papel que puede jugar la Administración como facilitadora del proceso de sensibilización intercultural en los centros educativos. ¿Cómo podría actuar al respecto?

- Incrementando y operativizando los diferentes servicios de apoyo que oferta.
- Facilitando vías de formación del profesorado.
- Colaborando en la flexibilización de estructuras que puedan permitir en los diferentes centros educativos una mayor y mejor respuesta a la diversidad: flexibilización de horarios, de agrupamientos, estabilidad sobre todo de aquellas plantillas implicadas en un proyecto conjunto, en definitiva, facilitando una mayor autonomía a los centros para que éstos puedan dar una respuesta específica a sus propias necesidades y desde su propio contexto.
- Siendo coordinadora y facilitadora de mediadores debidamente formados a los centros.
- Y, por último, que desde la propia Administración, desde la figura de sus gestores, se fomente una actitud impulsora y de colaboración con relación a dimensionar una E.I. global en todos los centros educativos, y en ningún momento se caiga en una actitud fiscalizadora o segregacionista concentrando a determinados colectivos en centros concretos.

Capítulo IX

CONTEXTO Y CONCRECIÓN DE LA PROPUESTA ESPECÍFICA. -FASE II-

1. INTRODUCCIÓN.....	459
1.1. Antecedentes históricos del centro educativo en cuestión.....	459
1.2. De Escuela de Acción Especial a Centro de Atención Educativa Preferente....	461
2. EL CONTEXTO EXTERNO DEL CENTRO EDUCATIVO.....	464
2.1. Características generales del barrio.....	464
2.2. Características de las familias.....	466
2.2.1. <i>Descripción del estudio.</i>	466
2.2.2. <i>Análisis de los resultados.</i>	467
2.2.3. <i>Concluyendo sobre características genéricas.</i>	476
3. EL CONTEXTO INTERNO DEL CENTRO EDUCATIVO.....	477
3.1. Análisis descriptivo desde sus elementos funcionales y de gestión.....	477
3.2. El funcionamiento actual.....	485
3.2.1. <i>Órganos de gestión y su actuación.</i>	485
3.2.2. <i>La dinámica diaria.</i>	486
4. LAS PREOCUPACIONES ACTUALES.....	488
4.1. Líneas de trabajo iniciadas.....	488
4.2. Transversalidad intercultural en el currículum: una preocupación entre el profesorado.....	490
5. PROPUESTA ESPECÍFICA.....	490
5.1. Supuestos de partida.....	490
5.2. Actuaciones concretas.....	492
5.2.1. <i>Sobre el equipo de profesores.</i>	493
5.2.2. <i>A nivel de padres.</i>	494
5.2.3. <i>A nivel de alumnado.</i>	495

1. INTRODUCCIÓN.

En el anterior capítulo, y como consecuencia de la investigación llevada a cabo, nos situamos en el contexto general establecido por la realidad educativa de los centros de infantil y primaria de la comarca del Segriá.

Teniendo en cuenta esa realidad genérica planteamos la propuesta general que servirá de marco para desarrollar la segunda fase de nuestra investigación, esta vez con unas características etnográficas.

No obstante, para poder establecer la propuesta específica es necesario contextualizar, de forma concreta la realidad en la cual incidiremos.

1.1. Antecedentes históricos del centro educativo en cuestión.

Nos encontramos en un barrio periférico de nueva creación -hacia los años sesenta- que se construyó para dar vivienda a una gran cantidad de familias emigradas de la época.

La construcción del barrio fue muy rápida obviando los servicios y equipamientos necesarios para poder atender a la población, equipamientos y servicios que hoy en día también resultan escasos.

Un análisis aproximativo de las características urbanísticas de la zona nos apunta cuáles unos rasgos distintivos de la población en general (Departamento de Servicios Sociales de la Paeria, 1998):

- Inexistencia de zonas verdes.
- Existencia de dos plazas como centro de relaciones entre las personas del barrio.
- Predominio de viviendas de protección oficial de promoción privada construidas por los mismos emigrantes.
- Deficitarios accesos.
- Deficitarias líneas de conexión con el casco urbano de Lleida, limitadas a una línea de autobuses con horarios esporádicos amplios.

La escuela tiene su origen en el año sesenta y su crecimiento fue paralelo al de la población del propio barrio como consecuencia del aumento de emigración que se asentó en la zona, eso hizo que las instalaciones fueran acomodándose a la progresiva matrícula, con infraestructuras añadidas al edificio central, sin asegurar unos servicios mínimos que en hoy en día siguen siendo deficiencias denunciadas por toda la comunidad escolar: ausencia de instalaciones deportivas, las aulas de parvulario están ubicadas en las antiguas casas de los maestros alejadas del edificio central, ausencia de una sala de usos múltiples, biblioteca, etc.

Alrededor de los años ochenta y con la creación de un nuevo centro educativo público en el barrio, se produce un considerable descenso de matriculación y a la vez una masiva incorporación de niños procedentes de “La Maternidad” cuyas instalaciones se habían centralizado en el barrio.

Ello hace cambiar la configuración en la tipología de alumnado y también un cambio en el grupo de profesores. Durante algunos años el centro pasó a ser la segunda escuela en consideración entre los habitantes del mismo barrio y entre otras razones debido a las deficiencias de infraestructuras manifiestas -el nuevo centro ofertaba unas excelentes instalaciones, de nueva creación- y también debido a la tipología de alumnado que atendía: niños de familias desestructuradas, gitanos de barrio, etc.

Es en estos años (1982-83) cuando el centro solicita la consideración de “Escuela de Acción Especial” según la orden del 10 de noviembre de 1982, orden que fue modificada más tarde, a través de la orden del 14 de enero de 1983 y por la cual se constituía la Junta de Promoción Educativa de Escuela de Acción Especial de Cataluña. Sin embargo, a pesar de su pronta solicitud, el centro educativo considerado no pasa a ser Escuela de Acción Especial hasta el curso 1985-86 gracias a una resolución del 25 de julio de 1985, en la cual se publica una nueva lista de escuelas que se integran a la Junta de Promoción Educativa de Escuelas de Acción Especial de Cataluña.

Años más tarde y tras la orden de 3 de septiembre de 1996 de regulación del procedimiento de cualificación de determinados centros públicos o privados sostenidos con fondos públicos pasa a ser considerado centro de Atención Educativa Preferente (art.6)

En la actualidad, una buena gestión y una excelente profesionalidad de los docentes han convertido a este centro en la escuela pública del barrio que mayor matrícula tiene.

1.2. De Escuela de Acción Especial a Centro de Atención Educativa Preferente.

A través de un informe del Centro Municipal de Servicios Sociales del barrio - Servicios Sociales de la zona nordeste- del Ayuntamiento de Lleida se lleva a cabo una valoración resultado de sus intervenciones en esta zona y se señala literalmente:

“Después de mantener un contacto directo con la población y de analizar la situación global del barrio, consideramos que todos aquellos servicios que puedan contribuir a la mejora de la calidad de vida de estos ciudadanos son necesarios.

Por ello la declaración de Escuela de Acción Especial en el Secà de Sant Pere, sería muy beneficioso ya que permitiría incidir en aspectos tan importantes como son la nutrición, la sanidad y otros, siempre que se produzca una adaptación de la escuela a la realidad y a las necesidades del barrio” (Equipo de asistentes sociales, 31 de enero de 1985)

Este informe viene a reforzar la demanda que el centro desde 1982 venía haciendo al Departament d’Ensenyament: su consideración de Escuela de Acción Especial y por lo tanto su integración en la Junta de Promoción Educativa de Escuelas de Acción Especial.

La constitución de la Junta de Promoción Educativa de Escuelas de Acción Especial se consolida tras la orden del 14 de enero de 1983 que modifica la orden del 10 de noviembre de 1982, y que es la que inicialmente establece los parámetros básicos sobre estas cuestiones.

Con esta orden se viene a substituir la Junta de Promoción Educativa de Suburbios de Barcelona por la Junta de Promoción Educativa de Escuelas de Acción Especial de Cataluña que se constituiría a partir de una Comisión Coordinadora con un ámbito de actuación que se extenderá a toda Cataluña y cuatro Comisiones Territoriales correspondientes a cada una de las circunscripciones catalanas.

Con la creación de esta Junta, la Administración pretende estudiar el tipo de actuación más adecuada, tanto por lo que hace referencia a los aspectos institucionales, como de infraestructuras y de los aspectos pedagógicos, para esta tipología de escuelas que la integran, que serán siempre aquellos centros educativos en donde, sobre la totalidad del alumnado -o una amplia mayoría-, inciden las características negativas del entorno inmediato, en los ámbitos familiares, sociales y culturales.

Se consideran como objetivo genérico el emprender determinadas actuaciones escolares sectorizadas para atender a las necesidades prioritarias de zonas socialmente

desasistidas, con el fin de compensar las carencias educativas derivadas de su situación específica. Concretamente, a largo plazo, se pretende el conseguir un progreso del conjunto de la comunidad educativa de estos centros en función de su propio Proyecto Educativo, que estará elaborado a partir de su propia realidad y de sus posibilidades permitiendo una evaluación del proceso de los componentes de la comunidad escolar, desde su propio papel diferenciado y complementario, así como el poder evaluar el proceso de interrelación de cada uno de estos componentes y del conjunto en el entorno en el que está inmerso el centro.

La consideración de Escuela de Acción Especial implica una serie de premisas que ayudan a garantizar una actuación educativa coherente con la realidad de estos centros y del entorno en el cual se encuentran inmersos.

- Las actuaciones en estas escuelas están en función de unos programas específicos, diferenciados, en función de las características socioculturales y de las infraestructuras de cada caso y de acuerdo a una priorización de recursos disponibles. Ello permitirá y a la vez exigirá a cada centro integrado en la Junta de Promoción la elaboración de un Proyecto Educativo específico, que remarque la función compensadora de toda la escuela, adecuando los objetivos y diseñando una programación pedagógica global que atienda a las necesidades educativas de todos los alumnos, con la intención de ayudarlos en su promoción asegurando una igualdad de oportunidades educativas.
- La Orden del 28 de febrero de 1984 regula, con carácter general, el procedimiento de acceso del profesorado de EGB a las plazas de los centros acogidos al régimen de Acción Especial. Así el profesorado que desee acceder a estos centros deberán participar en un concurso de acceso con carácter específico, es decir, se diseña una vía peculiar que pretende agilizar la realización del Proyecto Educativo mediante la constitución de equipos docentes que opten específicamente por estas escuelas.
- De acuerdo al artículo 7 de la orden del 10 de noviembre de 1982, las escuelas acogidas al régimen especial de la Junta de Promoción Educativa de Escuelas de Acción Especial recibirán una dotación económica específica por este concepto, aparte de la que les corresponde en concepto de gastos de funcionamiento ordinario.

- De igual forma estas escuelas serán dotadas de equipamiento y de becas para el comedor escolar, según el artículo 3º -2d de la misma orden siempre previo estudio de las necesidades de la escuela. Estas ayudas para comedor están orientadas a garantizar el objetivo social de compensar posibles déficits alimentarios.

Así, realizada la solicitud desde el primer momento en el que se hace pública la línea de actuación de la Administración Educativa con relación a estos centros -Orden del 10 de noviembre de 1982-, el centro educativo que estamos considerando no pasa a ser Escuela de Acción Especial hasta el curso 1985-86 tras el estudio e informe favorable sobre su solicitud de ingreso de la Comisión Territorial de Lleida y la valoración positiva de la Comisión Coordinadora quien elevó tal propuesta de ingreso a la Dirección General d'Ensenyament Primari quien definitivamente aprueba tal propuesta.

Con la orden del 3 de septiembre de 1996 (DOGC de 4.10.96) de regulación del procedimiento de cualificación de determinados centros, pasa de la consideración de Centro de Acción Especial a Centro de Atención Educativa Preferente.

Esta nueva propuesta surge como consecuencia de:

- Resolver el tratamiento específico de estos centros solamente en el ámbito del Departament d'Ensenyament.
- Generalizar esta propuesta a todo el ámbito de la educación obligatoria
- Dar cabida a los centros privados sostenidos con fondos públicos.
- Territorializar el procedimiento de calificación y revisión.

Se tienen en cuenta las siguientes prestaciones para los centros calificados como Centros de Atención Educativa Preferente:

- Incremento de dotación económica.
- Potencial incremento del profesorado.
- Reajuste de la ratio.
- Incremento de la aportación de Programas y Servicios Educativos del Departament d'Ensenyament.
- Consideración preferente del alumnado con ayudas de estudio.

- Formación específica del profesorado.
- Para los centros privados podría comportar el concierto con el ciclo de Ed. Infantil.

2. EL CONTEXTO EXTERNO DEL CENTRO EDUCATIVO.

2.1. Características generales del barrio.

El barrio del S.S.P. donde se ubica el CEIP G., es consecuencia de la crisis de vivienda derivada de las destrucciones de la Guerra Civil y la posterior llegada de inmigrantes de diferentes zonas del estado español a Lleida, configurándose como barrio urbanísticamente marginal, a partir de los años cuarenta (Giró, 1996).

El periodo de formación del barrio coincide, como ya hemos mencionado, con la llegada de inmigrantes, que durante los años cincuenta representan el 12,81%, en los años sesenta el 18,81% y entre los setenta y los ochenta el 15,55%, Obteniéndose un porcentaje total del 49,81 de vecinos nacidos en Lleida frente a un 50,2% que no son oriundos (Giró, 1996).

Actualmente se trata de un barrio con una población de unos 2.983 habitantes con una media de edad entre sus habitantes entre los 31 y los 40 años, datos que nos permiten enmarcarlo como un barrio joven.

Las necesidades educativas del barrio se hallan cubiertas a través de:

- ⇒ Una guardería municipal
- ⇒ Dos centros educativos públicos de educación infantil y primaria - de una línea completa-. Estos centros están catalogados por el propio Departament d'Ensenyament como centros de acción educativa preferente - antes centros de acción especial-, hecho que implica la existencia de becas de comedor, disminución de la ratio por clase, actuaciones puntuales y complementadas con los programas del ayuntamiento de Lleida con actividades extraescolares tanto desde el campo deportivo, con las escuelas deportivas municipales, como en el

terreno cultural: aula de plástica, teatro, danza, canto, dentro del programa "Obrim les escoles" del propio ayuntamiento. Tales centros educativos deben competir en matriculación con un centro privado-concertado situado en la periferia del propio barrio y además asumir la escolarización de un gran número de alumnos procedentes del centro de acogida últimamente ubicado en la zona, donde se acogen a niños procedentes de familias desestructuradas, hijos de emigrantes, etc.

⇒ Centro público de enseñanza secundaria.

Desde la perspectiva de los niveles socioinstructivos estamos ante un barrio con un 26,61% de vecinos mayores de 14 años que son analfabetos o neoanalfabetos. Este porcentaje resulta ser altamente significativo desde el punto de vista del total de la ciudad de Lleida -18,36% de media-.

Por otra parte, el índice cultural es del 1,61%, el más bajo de la ciudad, existiendo un porcentaje ínfimo de sujetos que hayan estudiado BUP, COU o FP de segundo grado -2,31%- siendo mucho más bajo el porcentaje del 0,88% respecto a los que poseen una carrera universitaria de grado medio o superior (Giró, 1996: 122)

Desde un punto de vista sociolingüístico se pueden considerar unos niveles precarios en la comprensión y el uso de la lengua catalana, así según datos de Giró (1996: 123) el 13,87% no entienden el catalán, el 31,61% si lo entienden y el 8,95% dice que lo entiende y además lo saben leer, sin embargo el 54,43% afirman no hablarlo ya que la mayoría de las relaciones de comunicación oral que se establecen entre los vecinos de la zona es en lengua castellana.

Los problemas de la droga entre los jóvenes -siendo una zona básica de comercialización y consumo-, la seguridad ciudadana y el paro son cuestiones que sacuden a la población de este barrio marginal.

Otros servicios de interés son: los servicios de atención primaria que se encuentran ubicados en el Centro Municipal del barrio que además cuentan con los siguientes recursos: local social, talleres infantiles y aulas de estudio asistido. Otros recursos del barrio de carácter asistencial, social, deportivo, educativo, etc. son: un grupo de Cáritas, una biblioteca, una asociación de vecinos, un grupo de mujeres, un club de petanca, un club de baloncesto, una pista polideportiva, sede de la asociación del síndrome de Down (Balsells, 1998).

2.2. Características de las familias.

2.2.1. Descripción del estudio.

Con el fin de conocer datos sobre cuestiones que caracterizan al colectivo social representado en el CEIP G se pasó un cuestionario¹⁰⁶ con una serie de ítems concretos y de preguntas cerradas desde donde se pretendía como objetivos claros:

- Conocer la composición cuantitativa de los diferentes núcleos familiares, así como los grados de parentesco que se puedan dar en cada familia nuclear.
- Conocer la situación económica y profesional de los componentes familiares para delimitar el grado de dependencia económica de cada familia.
- Delimitar el nivel de estudios general del colectivo social considerado.
- Conocer cuál es la lengua vehicular de comunicación más común.
- Delimitar las actividades culturales que con más frecuencia se llevan a cabo.
- Conocer las actividades que el núcleo familiar realiza en los momentos de ocio.

Al mismo tiempo propusimos una serie de preguntas abiertas donde se pretende recoger las opiniones acerca del propio barrio y de la escuela, preguntas formuladas para incitar al encuestado a proponer alternativas de mejora en los ámbitos anteriormente considerados, que buscaban el obtener la mayor información posible y además técnicamente pretendían romper con la inercia en la que podría caer el encuestado en la cumplimentación del cuestionario, ya que existía un amplio número de preguntas de carácter cerrado, con respuestas dadas.

Este cuestionario fue repartido a todas las familias del centro, conjuntamente con una nota explicativa donde se señalaba la intencionalidad del mismo, la voluntariedad de la propia participación y confidencialidad de la identidad de las familias colaboradoras.

La muestra aceptante y productora de datos quedó constituida por 116 familias de la totalidad de 160 constitutivas de la comunidad escolar del centro. En consecuencia los datos obtenidos representan el 72% del total de la población encuestada, porcentaje que se considera suficiente y satisfactorio para poder llegar a una serie de consideraciones generalizables a la comunidad considerada.

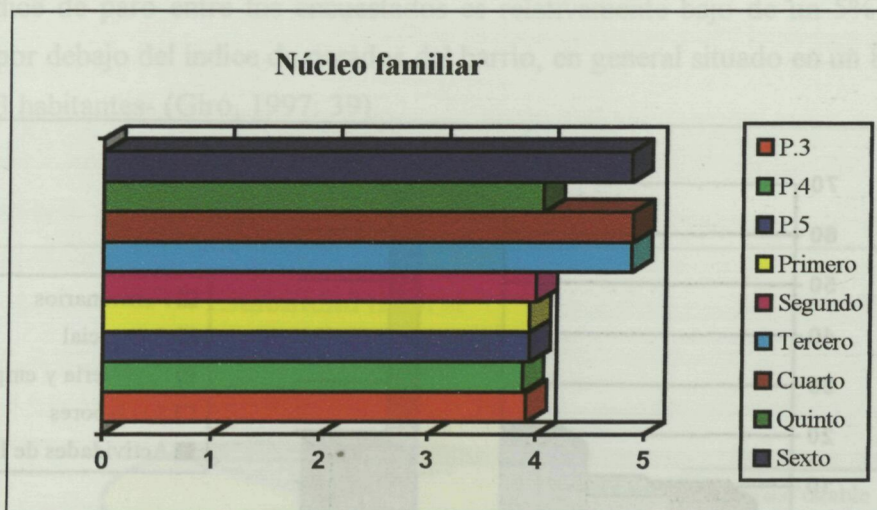
¹⁰⁶Cuestionario que fue presentado en el capítulo anterior - capítulo vii-

que se considera suficiente y satisfactorio para poder llegar a una serie de consideraciones generalizables a la comunidad considerada.

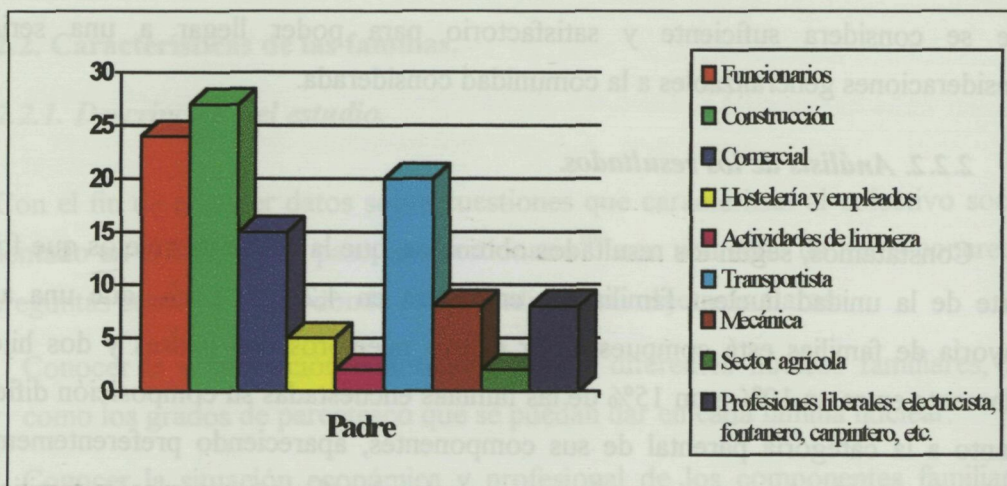
2.2.2. Análisis de los resultados.

Constatamos, según los resultados obtenidos, que la media de sujetos que forman parte de la unidad nuclear familiar se encuentra en 4,26, es decir, que una amplia mayoría de familias está compuesta por cuatro miembros, los padres y dos hijos/as, solamente entre un 10% a un 15% de las familias encuestadas su composición difiere en cuanto a la categoría parental de sus componentes, apareciendo preferentemente las figuras de los abuelos substituyendo a una o a las dos figuras paternas, o familias con una única figura paterna -padres separados, niños de la casa de acogida, etc.-.

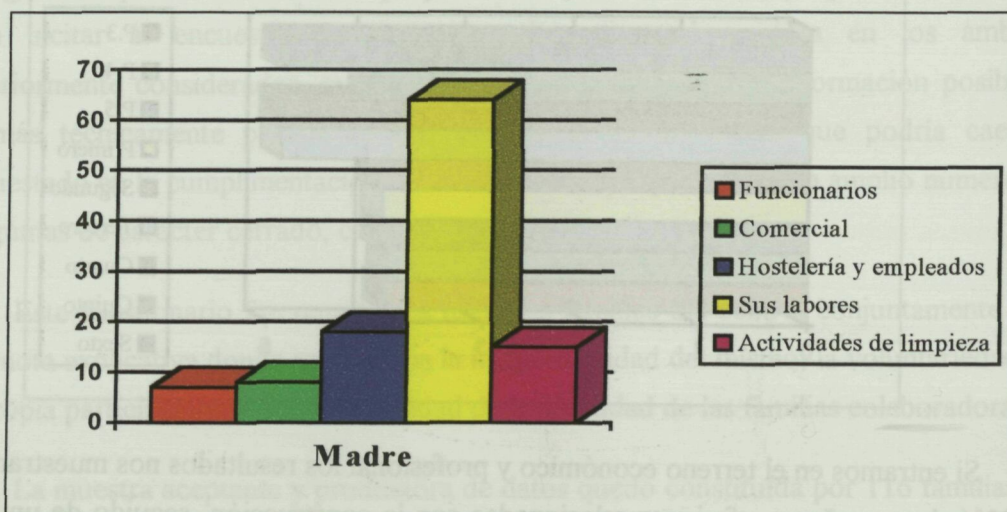
Estos datos demuestran que en la actualidad el crecimiento demográfico del barrio es cero, existiendo un índice de nacimientos al año de 40 a 60 nacidos, con una tendencia a decrecer, y de los cuales de 25 a 30 se matriculan en el P.3 del CEIP considerado.



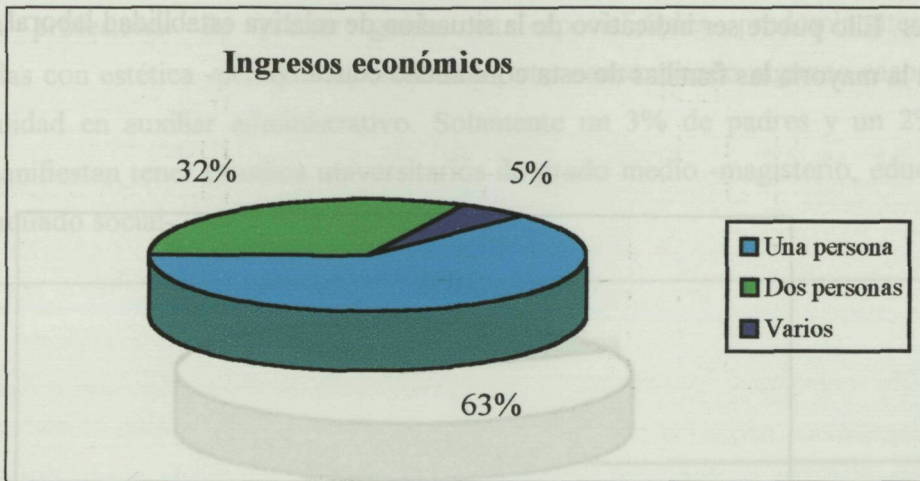
Si entramos en el terreno económico y profesional los resultados nos muestran que el 23% desempeñan profesiones relacionadas con la construcción, seguido de un 22% de funcionariado y un 18% de transportistas.



Entre las madres la actividad principal que desempeñan está relacionada con el cuidado el hogar datos que indica que un 58% permanecen en casa, mientras que el 42% desempeñan alguna profesión que en su mayoría están relacionadas con actividades de la limpieza 13% o en la hostelería con actividades similares, 16%. Es decir, que la economía familiar es sostenida por la mujer mediante el trabajo doméstico en un porcentaje alto.

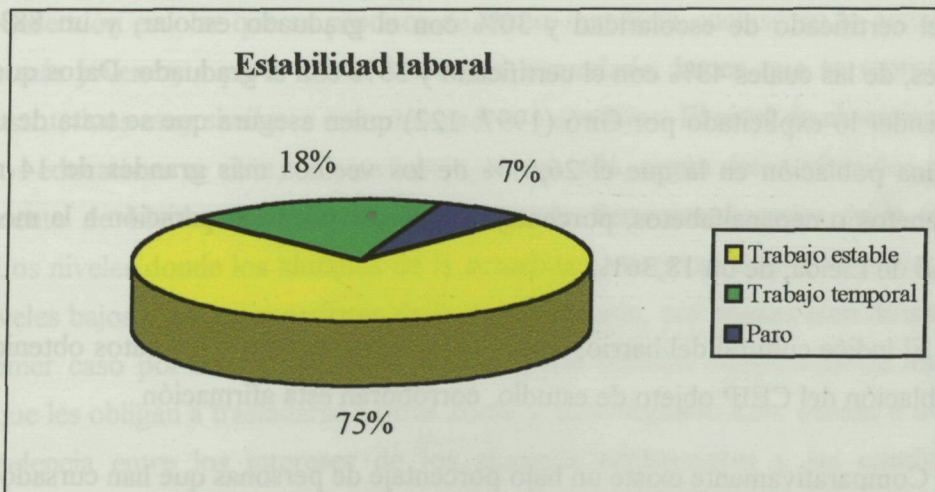


Por consiguiente, la economía familiar está en un 63% sustentada por la aportación de ingresos de uno de sus miembros que coincide con la figura paterna y en un 32% de los casos los ingresos económicos son aportados por dos miembros de la familia -el padre y la madre- siendo reducido el porcentaje a un 5% los casos donde son varios los que aportan económicamente al núcleo familiar.



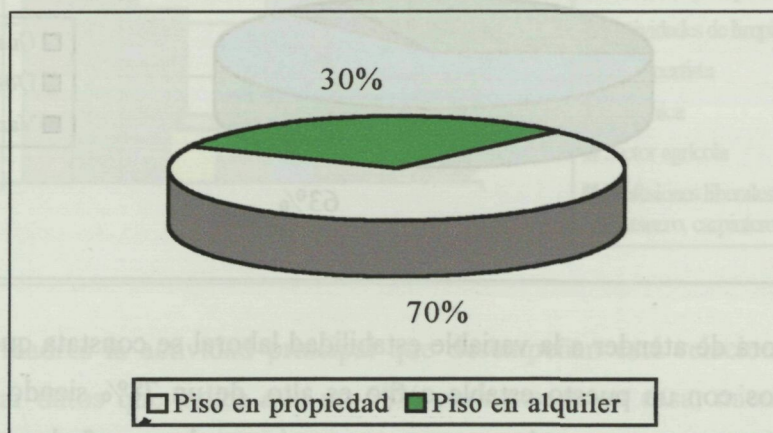
A la hora de atender a la variable estabilidad laboral se constata que el porcentaje de empleados con un puesto estable o fijo es alto, de un 78% siendo de un 18% el porcentaje de puestos temporales que en su mayoría son desempeñados por las mujeres, como actividad remunerada que aporta unos ingresos complementarios a la economía familiar.

El índice de paro entre los encuestados es relativamente bajo de un 5% que se encuentra por debajo del índice de parados del barrio, en general situado en un 8,57% - sobre 2.983 habitantes- (Giró, 1997: 39).



Un dato que puede ser relevante en lo referente al nivel socioeconómico de los encuestados es el relativo a la propiedad de la vivienda familiar. Así se puede constatar que un 70% poseen vivienda en propiedad y un 30% se encuentran en situación de

alquiler. Ello puede ser indicativo de la situación de relativa estabilidad laboral de la que gozan la mayoría las familias de esta comunidad educativa.



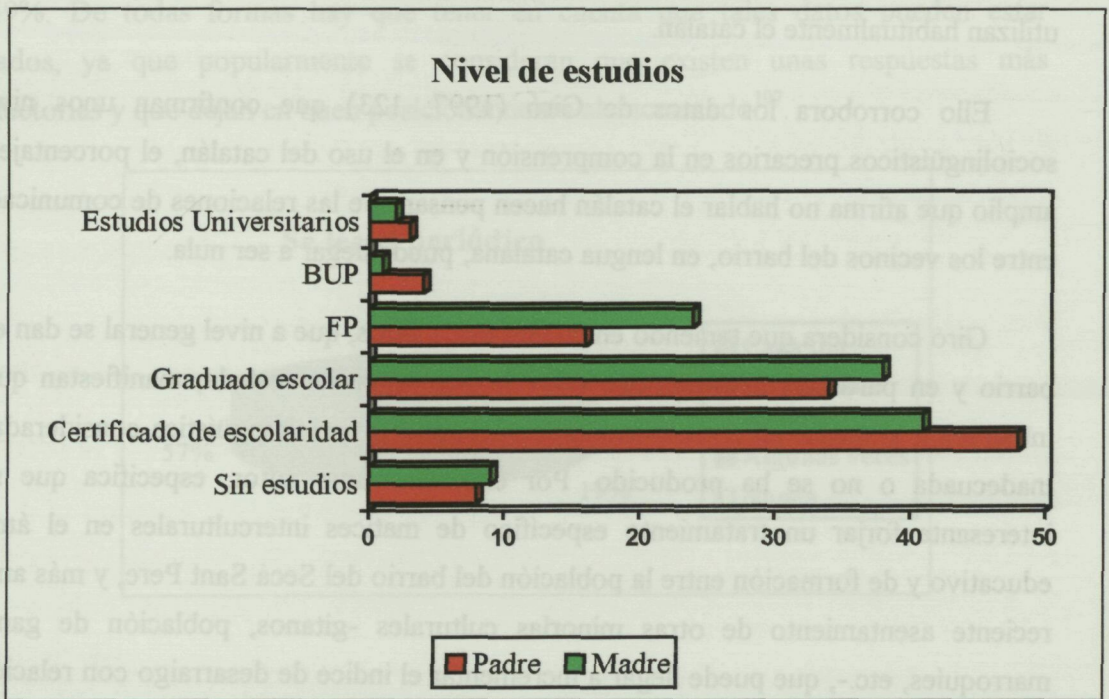
Por lo que hace referencia al nivel socioinstrutivo de los encuestados, cabe hacer referencia a que un porcentaje considerable no tiene ningún tipo de estudios, eso quiere decir que bien no fueron escolarizados en su momento o no finalizaron sus estudios, entre los padres el 7% y entre las madres el 8%.

Si a estos porcentajes sumamos los datos que nos dan información sobre los estudios primarios, bien con la consecución del certificado de escolaridad o del graduado escolar, tenemos que un 79% de los padres tienen estudios elementales, 49% con el certificado de escolaridad y 30% con el graduado escolar, y un 88% de las madres, de las cuales 43% con el certificado y 33% con el graduado. Datos que ayudan a entender lo explicitado por Giró (1997: 122) quien asegura que se trata de un barrio con una población en la que el 26,61% de los vecinos más grandes de 14 años son analfabetos o neoanalfabetos, porcentaje significativo en comparación a la media de la ciudad de Lleida, de un 18,36%.

El índice cultural del barrio, como indica Giró, es bajo y los datos obtenidos entre la población del CEIP objeto de estudio, corroboran esta afirmación.

Comparativamente existe un bajo porcentaje de personas que han cursado estudios secundarios o superiores, entre los padres de un 21% y entre las madres 27%. Haciendo un análisis de estos datos se observa que un 14% de padres han realizado estudios de formación profesional, de primer grado la gran mayoría, predominando especialidades como la electricidad y la mecánica. Entre las madres un 24% han superado estudios de

formación profesional de primer grado en especialidades predominantemente relacionadas con estética -peluquería, estéticos, etc.- encontrando algunos casos con la especialidad en auxiliar administrativo. Solamente un 3% de padres y un 2% de madres manifiestan tener estudios universitarios de grado medio -magisterio, educador social, graduado social-.



La deserción escolar que se produce de forma manifieta, incluso en la actualidad entre los más jóvenes, a partir de la enseñanza secundaria, hacen que se reproduzca índices instructivos muy similares entre los padres y sus hijos. El nivel de absentismo en los centros educativos se sitúa, en este barrio, en un 16%, según datos ofrecidos por el Ayuntamiento de Lleida, desde el Departamento de Servicios Sociales de la Paeria (1997). Los niveles donde los alumnos de la actualidad presentan mayor absentismo es en los niveles bajos y en los superiores de la escolarización, por causas bien diferentes. En el primer caso por sobreprotección familiar y los trabajos temporales de algunas familias que les obligan a trasladarse a otras zonas y en el segundo caso debido a una no correspondencia entre los intereses de los alumnos adolescentes y las enseñanzas impartidas en los centros educativos.

Para poder romper con esta dinámica sociocultural de los habitantes de este barrio se ha creado una red de servicios educativos: guardería municipal, dos escuelas públicas de primaria, un instituto de secundaria de nueva creación, con el fin de que tal

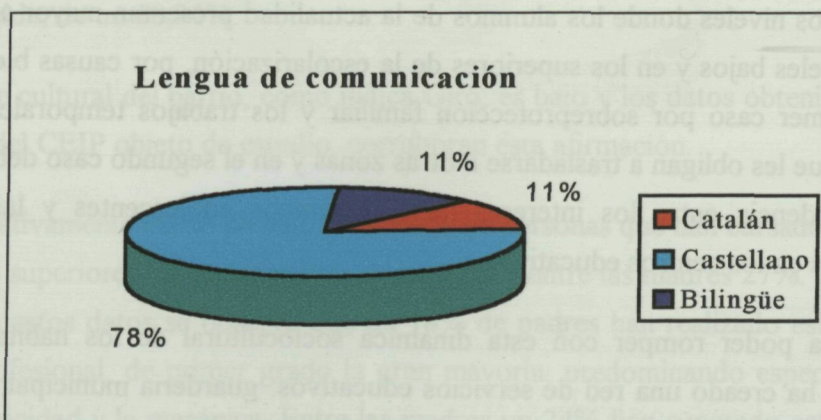
realidad que muestran los datos obtenidos se supere en futuras generaciones y no se constituya en elemento discriminador.

Otra cuestión de interés, y de la cual obtenemos información del cuestionario, hace referencia al nivel sociolingüístico. Como bien se puede comprobar la lengua vehicular de comunicación es el castellano, utilizado por un 78%, frente al 11% que utilizan habitualmente el catalán.

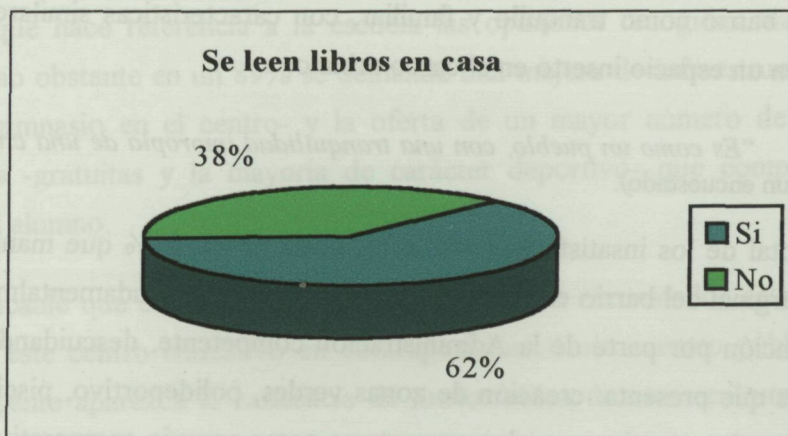
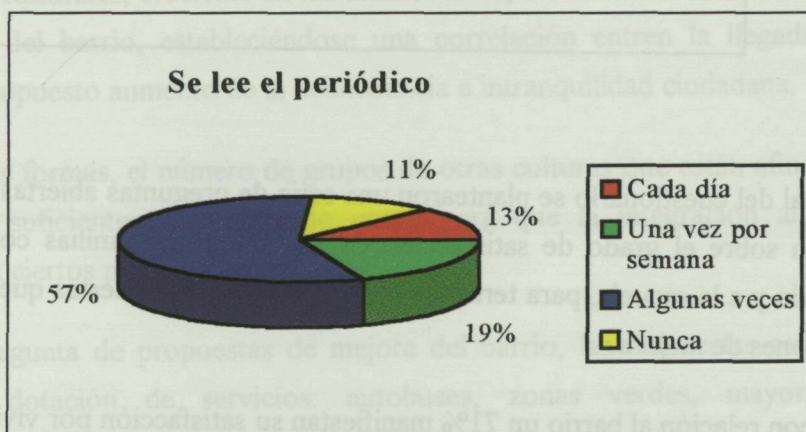
Ello corrobora los datos de Giró (1997: 123) que confirman unos niveles sociolingüísticos precarios en la comprensión y en el uso del catalán, el porcentaje tan amplio que afirma no hablar el catalán hacen pensar que las relaciones de comunicación entre los vecinos del barrio, en lengua catalana, puede llegar a ser nula.

Giró considera que teniendo en cuenta estos datos, que a nivel general se dan en el barrio y en particular se confirman entre la población encuestada, manifiestan que la integración al medio en correspondencia a la variable sociolingüística considerada, es inadecuada o no se ha producido. Por ello, el mismo autor, especifica que sería interesante forjar un tratamiento específico de matices interculturales en el ámbito educativo y de formación entre la población del barrio del Secá Sant Pere, y más ante el reciente asentamiento de otras minorías culturales -gitanos, población de gambia, marroquíes, etc.-, que puede llegar a incrementar el índice de desarraigo con relación al contexto catalán en el que se encuentran inmersos.

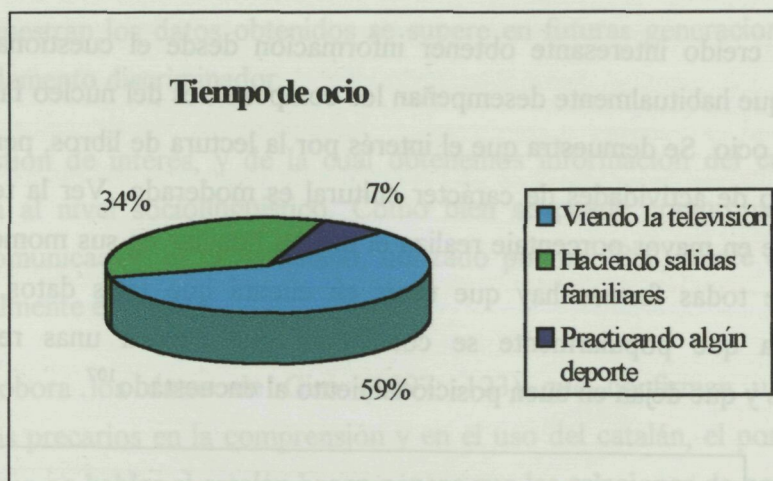
Curiosamente un 11% de la población encuestada afirma la utilización de los dos idiomas en el seno familiar, declarándose bilingües, Tal situación suele ser como consecuencia de matrimonios mixtos entre catalanes y castellanos.



Hemos creído interesante obtener información desde el cuestionario sobre las actividades que habitualmente desempeñan los componentes del núcleo familiar durante el tiempo de ocio. Se demuestra que el interés por la lectura de libros, periódicos o por el desempeño de actividades de carácter cultural es moderado. Ver la televisión es la actividad que en mayor porcentaje realiza el núcleo familiar en sus momentos de ocio, un 59%. De todas formas hay que tener en cuenta que tales datos pueden estar alterados, ya que popularmente se consideran que existen unas respuestas más satisfactorias y que dejan en buen posicionamiento al encuestado¹⁰⁷.



¹⁰⁷Es decir queda mejor contestar que se lee el periódico cada día o que habitualmente se leen libros o que se practica algún deporte, que afirmar que no se lee ni el periódico ni ningún libro, o que se en exceso la tele.



Al final del cuestionario se plantearon una serie de preguntas abiertas para recabar información sobre el grado de satisfacción de las diferentes familias con relación al propio barrio y a la escuela, para terminar con una serie de propuestas que se presentan como opciones de mejora.

Así, con relación al barrio un 71% manifiestan su satisfacción por vivir en el barrio frente al 29%. Las razones que argumentan son diferentes. Mientras los que se muestran satisfechos, un amplio margen del 66%, coinciden en sus explicaciones en clasificar al barrio como tranquilo y familiar, con características similares a una zona rural pero en un espacio inserto en el casco urbano.

“Es como un pueblo, con una tranquilidad impropia de una ciudad”(Opinión de un encuestado).

Del total de los insatisfechos, un 29%, destacan un 23% que manifiestan que el carácter marginal del barrio es un problema evidente y que fundamentalmente afecta en una desatención por parte de la Administración competente, descuidando la provisión de servicios que presenta: creación de zonas verdes, polideportivo, piscinas, mercado, etc. Además tales cuestiones suelen presentarse como agravio comparativo con relación a otros barrios de la ciudad, de características similares, pero que han sido claramente dotados de infraestructuras precisas.

Cabe destacar que el 6% de los encuestados manifiestan, como consecuencia única de su insatisfacción por las características del barrio, la presencia en el mismo de colectivos pertenecientes a otras culturas: gitanos, magrebíes, etc. que han generado mayores problemas de convivencia y el aumento de la droga y la delincuencia.

“No me gusta el barrio, porque cada vez hay más gitanos y gente de esa que hace que haya más delincuencia.” (Opinión de un encuestado)

“Cada vez me gusta menos el barrio, porque cada vez hay más gitanos y moros”(Opinión de un encuestado).

“Antes se estaba bien, ahora cada vez está más degradado, con gitanos y moros, negros, etc.”(Opinión de un encuestado)

Si bien no resultan datos altamente significativos, destacamos que la presencia de otros grupos culturales, creciente en los últimos años, comienza a incomodar a parte de la población del barrio, estableciéndose una correlación entre la llegada de estos grupos y un supuesto aumento de la delincuencia e intranquilidad ciudadana.

De todas formas, el número de grupos de otras culturas que están afincados en el barrio es lo suficientemente reducido como para que la integración al mismo se produzca con ciertos mínimos de garantías.

A la pregunta de propuestas de mejora del barrio, las respuestas son unánimes referidas a dotación de servicios: autobuses, zonas verdes, mayor limpieza, polideportivo, piscinas, etc. Llama la atención la preocupación manifiesta por la seguridad vial.

Por lo que hace referencia a la escuela las opiniones recogidas manifiestan su satisfacción, no obstante en un 89% se demanda una mejora de infraestructuras -sobre todo de un gimnasio en el centro- y la oferta de un mayor número de actividades extraescolares -gratuitas y la mayoría de carácter deportivo- que complementen la formación del alumno.

Es destacable que en un porcentaje del 30% de los encuestados se manifieste la idoneidad de este centro educativo en contraposición al otro centro público y como razón concluyente aparezca la existencia de menos niños de otras culturas que en el vecino CEIP.

“Si, me gusta más esta escuela porque no hay tan mala gente como en la otra escuela del barrio” (Opinión de un encuestado).

“El niño tiene allí a sus amigos y va contento, y además no hay tantos gitanos como en la otra escuela” (Opinión de un encuestado).

“Si, porque tiene a todos sus amigos, que son gente del barrio y están más escogidos que en la otra escuela que hay de todo” (Opinión de un encuestado).

Por consiguiente constatamos que la presencia de niños culturalmente diferentes en el CEIP objeto de estudio, es un dato que pasa desapercibido, la integración es buena y la causa principal puede ser que el índice de matriculados que pertenecen a otras culturas es bajo.

2.2.3. Concluyendo sobre características genéricas.

Nos encontramos en un centro educativo cuyo contexto social se caracteriza por:

- El núcleo familiar de los alumnos matriculados está constituido principalmente por los padres y dos hijos, aunque la existencia de un alto porcentaje de familias monoparentales o desestructuradas se hace evidente entre la población escolar.
- El nivel económico de las familias se encuadra en una situación media, media-baja. La fuente de ingresos suele ser a través de una única vía -un sueldo único- existiendo un alto porcentaje de actividades no declaradas y retribuidas que complementan la fuente principal de ingresos familiar. Será la figura paterna la encargada del aporte económico principal familiar, mientras que la madre, mayoritariamente, se dedicará al cuidado del hogar y a actividades laborales sumergidas complementarias y temporales: actividades de limpieza, dependientas, etc.
- A nivel socioinstructivo cabe resumir diciendo que nos encontramos ante una población con un nivel de estudios medio-bajo. La mayoría de la población relacionada con el centro educativo tiene solamente estudios primarios. Dato que consolida una de las características de la población del barrio en donde el 26,61% de los vecinos más grandes de 14 años son analfabetos o neoanalfabetos, porcentaje significativo en comparación a la media de la ciudad de Lleida, de un 18,36%.
- La lengua vehicular de comunicación entre la población encuestada es mayoritariamente el castellano, cosa que hace pensar en que la integración al medio, en correspondencia a la variable sociolingüística considerada, es inadecuada o no se ha producido. Este hecho puede verse agravado con la aparición de diferentes minorías culturales que podrían llegar a incrementar este índice de desarraigo con relación al contexto catalán en el cual se encuentran inmersos.

- El valor que se le otorga a la escuela parece quedar en entredicho si se analiza el alto porcentaje de deserción escolar, manifiesta en gran medida a partir de la enseñanza secundaria. El nivel de absentismo encuentra su índice más alto a estas edades -enseñanza secundaria- ante una divergencia entre las demandas de este sector de población y lo ofertado en los centros de secundaria. El absentismo también se hace evidente en los niveles más bajos debido principalmente a una sobreprotección familiar y a movimientos temporales de la población.
- Con relación al centro educativo, un alto porcentaje de los encuestados aprueban la línea de escuela seguida y la tipología escolar que abarca. Se considera que el índice de diversidad cultural no es muy alto y ello afecta favorablemente a la opinión que las familias tienen sobre el centro, ya que la integración de los niños de otras minorías es correcta y en ningún momento su presencia afecta negativamente a la convivencia.

3. EL CONTEXTO INTERNO DEL CENTRO EDUCATIVO.

3.1. Análisis descriptivo desde sus elementos funcionales y de gestión.

Para realizar una descripción del funcionamiento y gestión del centro educativo donde centramos el presente estudio procedimos a un análisis de documentos según un protocolo establecido de antemano.

Iniciamos este apartado con el PEC, documento que fue elaborado durante el curso 1985-1986, convirtiéndose en uno de los centros educativos pioneros en la elaboración y el consenso de un documento de tales características, sirviendo de modelo a otros muchos centros públicos de la zona.

Este mismo documento fue revisado años más tarde durante el curso 1991-1992, con el fin de adecuarlo a las nuevas exigencias del momento tras la aprobación de la ley orgánica que promulgaba la reforma educativa -LOGSE, 1990-.

En el análisis que hemos realizado centraremos la atención en dos temas claves:

- Descripción genérica del centro.

- Descripción específica sobre el tema de la atención a la diversidad cultural: ¿cómo se contempla este tema desde sus documentos de gestión?

PROTOCOLO UTILIZADO PARA EL ANÁLISIS DEL PEC	
DATOS IDENTIFICATIVOS DEL DOCUMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborado durante el curso 1985-1986. Revisado el curso 1991-1992. - Elaborado y aprobado por el consejo escolar, con la participación del claustro.
DATOS DEFINITORIOS DEL CENTRO	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela pública, catalana, democrática, participada y participativa, solidaria, realista, comprometida con la sociedad, enriquecedora de la personalidad y abierta a todo tipo de niños sin discriminación de ningún tipo, siempre y cuando su permanencia en el centro le pueda aportar al alumno unas experiencias positivas y la escuela tenga los medios necesarios para poderle proporcionar la atención humana y pedagógica que requiera (1992:3) -Estructura y organización de los diferentes elementos individuales y colegiados que forman la comunidad educativa (1992: 1-6): <ul style="list-style-type: none"> - Alumnos: asamblea, comisiones, junta de delegados, comisión de convivencia, niveles educativos. - Padres: A.P.A, consejo escolar y junta económica, comisión de convivencia, comisiones diversas. - Profesores: claustro, equipo directivo, equipo de coordinadores, equipos de ciclo, equipo de actividades complementarias, equipo de seminarios y departamentos y comisiones de trabajo, coordinador de ciclo, tutor. - Personal no docente: conserje, monitores de comedor y de patio. Se establecen las siguientes estructuras de interrelación entre los grupos de la comunidad educativa citados anteriormente: el consejo escolar, la comisión de convivencia y el A.P.A. (1992: 6) - Pedagogía activa y renovadora (1986:26). - Proceso de inmersión lingüística al catalán desde 1984, acción revisable anualmente (1986:37)

	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias metodológicas claves en los diferentes ciclos: <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo por rincones en el Ciclo Inicial. Necesidad de maestros especialistas en Ed Infantil en el C.Inicial y prolongar este ciclo hasta tercero para favorecer el proceso madurativo de estos alumnos (1986:40) Trabajar coordinadamente con Ed. Infantil (1986:40). - Agrupamiento de los alumnos por edad cronológica flexibilizando dichos agrupamientos a través de agrupaciones en función a las actividades a realizar: grupos de refuerzo, talleres, etc. (1986:46) - Aula-taller en el Ciclo Superior: carpintería, electrónica (1986: 146-153) - Talleres en la escuela: taller de plástica, taller de biblioteca, taller de salud en la escuela, taller de alimentación y nutrición, taller de higiene (1986:142-149). - Actividades extraescolares: programa "Obrim les escoles al barri", "Escoles esportives", refuerzo de catalán para los padres y madres, la máquina de coser en la escuela, fiestas populares (1986: 20-25, 154)
<p>CON RELACIÓN A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El origen socio-económico de nuestros alumnos...un alto porcentaje de nuestro alumnado no lleguen a los objetivos mínimos establecidos y vigentes en el sistema educativo (1986:26). - Solicitamos a la Administración educativa que aplique en nuestro centro una política educativa bajo principios y criterios de una Educación Compensatoria...que compensen las desventajas formativas de nuestros alumnos (1986:26). - Promover el respeto hacia el otro y a las libertades fundamentales de las personas...formando alumnos solidarios capaces de convivir respetando siempre el derecho de los otros (1992:1). - Fomentar el sentimiento de pertenencia y estima al país, con sus características sociales, culturales, geográficas, históricas y lingüísticas y a la vez promover el conocimiento de otros pueblos y comunidades (1992.2). - Respetar la lengua vehicular de cada niño (1986:132) - Los objetivos didácticos y los contenidos deberán hacer referencia al contexto inmediato del niño y deben poder ser aplicables en su propia práctica cotidiana (1986:132)