

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

EVALUACIÓN DE EQUIDAD DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN MATERIA DE INTEGRACIÓN DE INMIGRANTES

Aplicación piloto de un Sistema de Indicadores

**Universidad Pontificia de Comillas y Organización de Estados
Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura**

Vicente Hernández
María Rosa Blanco¹
Belén de la Torre
y Gloria Arredondo²

¹ Universidad Pontificia de Comillas

² IDIE de Migraciones de la OEI.

INDICE

1	PRESENTACIÓN.....	3
1.1	<i>Evaluación del PECEI en el Área de Integración Educativa.....</i>	4
2	PRIMERA PARTE: CONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA DE INDICADORES.....	5
2.1	<i>Reflexiones Previas sobre un sistema de indicadores.....</i>	5
2.2	<i>Construcción de un sistema de indicadores para la integración educativa.....</i>	7
2.3	<i>Sistema de Indicadores propuesto.....</i>	9
3	SEGUNDA PARTE: APLICACIÓN Y DEL SISTEMA DE INDICADORES.....	15
3.1	DISEÑO DE LA APLICACIÓN.....	15
4	RESULTADOS OBTENIDOS TRAS LA MEDICIÓN DE INDICADORES.....	16
4.1	INMIGRACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS.....	16
4.1.1	Datos de escolarización.....	16
4.1.2	DISPOSITIVOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y RESULTADOS EN EL GRUPO OBJETIVO.....	18
4.1.2.2	Correspondencia entre matriculación curso y edad.....	1
4.1.2.3	Incorporación al grupo ordinario.....	2
4.1.2.4	Promoción de curso.....	4
4.1.2.5	Competencia Lingüística.....	6
4.1.2.6	Titulados de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).....	7
4.1.3	INMIGRACIÓN Y PARTICIPACIÓN: Familia, interacciones.....	8
4.1.3.1	Percepción del estatus socioeconómico de las familias del centro.....	8
4.1.3.2	Distribución de material informativo sobre la escuela que recibe la familia desde el centro.....	9
4.1.3.3	Participación de la familia.....	10
4.1.4	INMIGRACIÓN Y CONVIVENCIA: Datos sobre convivencia escolar y absentismo.....	12
4.1.4.1	La percepción sobre la convivencia en el centro.....	12
4.1.4.2	Absentismo.....	13
4.1.5	Entorno: programas en coordinación.....	14
4.1.6	Mediadores interculturales.....	15
5	ALGUNAS CONCLUSIONES.....	18
6	BIBLIOGRAFÍA.....	19

1 PRESENTACIÓN

La Política Pública en materia de integración de inmigrantes y convivencia intercultural se ha desarrollado en España, prácticamente, de forma simultánea al incremento de extranjeros no comunitarios en el país. En un inicio, en el marco de servicios de apoyo a colectivos en riesgo de exclusión social en general y, poco a poco, diseñándose servicios específicamente dirigidos a la población inmigrante. Las ONGs de apoyo a la política pública en esta materia, en el marco de convenios o subvenciones estatales, autonómicas o locales, fueron pioneras en ejecutar servicios de apoyo a la integración.

En el año 2007, la Administración del Estado pone en marcha un proceso de elaboración de un Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración –PECI- 2007-2010 que sirviera de marco a las políticas de integración autonómica y local, favoreciera la coordinación y reforzara, con diferentes instrumentos, la integración del colectivo en la sociedad española. Este plan fue aprobado a finales del año 2007 y se constituye en el primer instrumento articulador de una política integral y de amplio alcance para favorecer la integración de inmigrantes en España. Así, se convierte en un elemento fundamental en la gobernanza del proceso de adaptación mutua entre la sociedad de acogida y la población inmigrante e impulsor de mecanismos de cooperación entre las Administraciones Públicas, la sociedad civil, los agentes económicos y sociales y demás actores sociales involucrados en la integración efectiva de los extranjeros en España.

El PECI es un plan integral, multisectorial y estratégico que promueve la cohesión social y la convivencia ciudadana gestionando la diversidad y fomentando la integración social del colectivo inmigrante en un escenario de cambio y transformación.

Principios Generales del PECI 2007-2010

Tres principios inspiran la acción estratégica que se diseña en este Plan:

- 1º El principio de igualdad y no discriminación, que implica la equiparación de derechos y obligaciones de la población inmigrante y autóctona, dentro del marco de los valores constitucionales.
- 2º El principio de ciudadanía, que implica el reconocimiento de la plena participación cívica, social, económica, cultural y política de los ciudadanos y ciudadanas.
- 3º El principio de interculturalidad, como mecanismo de interacción entre las personas de distintos orígenes y culturas, dentro de la valoración y el respeto de la diversidad cultural.

En el marco de estos principios, el PECI 2007-2010 pretende fomentar la integración de los inmigrantes en la sociedad española mediante el reconocimiento de derechos y obligaciones similares a los de los españoles y estableciendo las condiciones para que esos derechos y obligaciones sean efectivas. Además, este Plan pretende fomentar la comprensión del hecho migratorio por parte de la sociedad española y su adaptación a la nueva realidad social y mejorar la adecuación de los servicios públicos generales, orientados a todos los ciudadanos, inmigrantes y españoles, en igualdad de condiciones.

Con todo ello, el Plan Estratégico persigue poner las bases para que, por su parte, los inmigrantes busquen su integración, respetando los valores de la Unión Europea y adoptando una actitud positiva respecto al conocimiento de las lenguas, las leyes y las normas sociales de su nuevo país

y, de esta manera, hacer posible entre todos la consolidación de un sentimiento de pertenencia de los inmigrantes respecto a su nueva sociedad.

La actuación del PECEI se enmarca en 10 objetivos específicos y para profundizar en su conocimiento se invita a revisar el resumen ejecutivo disponible en: <http://www.mtas.es/es/migraciones/Integracion/PlanEstrategico/indice.htm>

Todo ello enmarcado en la importancia de la Educación como plataforma de igualdad de oportunidades y espacio que permite la convivencia y el desarrollo de sociedades interculturales.

1.1 Evaluación del PECEI en el Área de Integración Educativa

La evaluación de las políticas públicas no es sólo un ejercicio para dar cuenta a la población sobre cómo se están invirtiendo recursos de todos es, prioritariamente, una herramienta que permite: conocer y aprender sobre las intervenciones, apoyar la toma de decisiones para mejorar la eficacia y transparencia de la acción pública en el marco de los principios del “buen gobierno” y, principalmente, mejorar la política pública en materia de integración educativa de inmigrantes atendiendo a las sugerencias y recomendaciones que toda evaluación debe considerar. He aquí la principal fortaleza de los procesos evaluativos que deben estar orientados no “al conocer” exclusivamente; sino “al conocer” para medir, comparar, analizar y generar propuestas de mejora de las políticas públicas.

El PECEI siendo coherente con este principio, plantea el diseño y puesta en marcha de un sistema de evaluación continuo y así dedica una buena parte del capítulo final a definir su sistema de gestión, al establecimiento de los objetivos y características fundamentales con las que habrá de contar la evaluación del Plan.

Paralelamente, se ha comenzado a ejecutar un sistema de seguimiento y se ha avanzado en evaluación de resultados contando para ello, con expertos externos y consultoras especializadas en evaluaciones de políticas públicas. Sin embargo, el proceso de evaluación sistemática y permanente de la política pública en materia de integración de inmigrantes es incipiente y acaba de comenzar centrando, inicialmente, la atención en sistemas de seguimiento para evaluar los recursos y los dispositivos de ayuda de la política pública. Probablemente, lo anterior está condicionado porque el mismo PECEI es un programa de actuación que se organiza de acuerdo a medidas y recursos que se ponen al servicios de la población en general y de la inmigrante en particular, para favorecer la integración y la convivencia. Por ello, no es de extrañar que cualquier evaluación inicial del PECEI deba centrarse en analizar estas medidas: es decir, cuáles son estos recursos, como funcionan, cómo se organizan, que actividades se desarrollan con ellos, etc. En definitiva, se plantean evaluaciones más cercanas al análisis de los procesos que a los resultados o impactos que estas medidas conllevan, o desde un punto de vista de política social, tienen que ver con la equidad en la medida que se favorecen acciones –y se ponen a disposición nuevos recursos- para favorecer la actuación sobre un grupo específico. En este caso, la integración educativa del colectivo de inmigrantes.

En este contexto y como una forma de articular esfuerzos en materia de evaluación de la política pública en materia de integración de inmigrantes, se coordina con la OEI y, en particular, con el equipo del IDIE de Inmigración, la generación de un sistema de indicadores que permita evaluar la integración educativa del alumnado inmigrante y así, en el convenio suscrito entre ambas organizaciones para la ejecución de acciones durante los años 2008 y 2009 se diseña y aplica este sistema de indicadores para obtener una primera aproximación sobre la evaluación de la integración en las aulas. Para llevar a cabo este trabajo la OEI ha contado en todo momento con el apoyo de la Universidad Pontificia de Comillas y, dentro de ésta, con el Instituto de Estudio sobre Migraciones.

El trabajo que a continuación se presenta se divide en tres partes:

- a) la primera de ella describe cómo se ha generado y validado este sistema de indicadores
- b) la segunda, describe cómo se ha aplicado en 4 Comunidades Autónomas (CCAA) y 200 centros educativos
- c) la tercera, da cuenta de los resultados obtenidos tras la aplicación de los indicadores y permite extraer algunas conclusiones sobre la política de integración de inmigrantes en España, especialmente en materia de equidad educativa ya que se constata la decidida acción para dotar de mecanismos y recursos a las CCAA y a las escuelas con altos porcentajes de alumnado inmigrante.

2 PRIMERA PARTE: CONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA DE INDICADORES

Las primeras reflexiones que orientaron la elaboración de un sistema de indicadores estuvieron determinadas por despejar-acordar, tres conceptos o ideas básicas para avanzar en este trabajo. Estas ideas fueron: definir que es un indicador, cuáles son los criterios de validez y cómo articular un sistema de indicadores para evaluar la integración educativa del colectivo inmigrante en España. A continuación pasamos a compartir las ideas más importantes de estas reflexiones.

2.1 Reflexiones Previas sobre un sistema de indicadores

Qué es un indicador

Existe diversa y amplia bibliografía sobre evaluación de políticas sociales y, especialmente , sobre evaluación educativa, que permiten acordar definiciones rigurosas³ sobre esta cuestión.

Paralelamente, existe la tendencia a considerar prácticamente de forma automática que un indicador es una medición que se manifiesta en un número absoluto, porcentaje o media, sin embargo, para enfrentarse a la construcción de un sistema de indicadores en un área emergente en España sobre política educativa (atención a la diversidad) se hacía necesario retroceder a un nivel de abstracción anterior para establecer la esencia del concepto que permitiera crear nuevos indicadores y no sólo utilizar los ya existentes en política educativa ya que, por ejemplo, la promoción de curso es evidentemente un indicador utilizado para evaluar los avances en educación pero insuficiente para abordar políticas de equidad educativa. Para ello –mediante reuniones de trabajo y revisión documental- se establecieron los siguientes consensos sobre que entendemos por “un indicador”.

Un indicador es un signo, característica o variable, mediante el cual nos aproximamos al conocimiento de una propiedad, situación u objetivo que conceptualmente no podemos medir directamente. Un indicador es un instrumento de medida relativa –no absoluta- que permite describir una situación existente o los cambios y tendencias a lo largo de un período de tiempo.

En otras palabras son mediciones y por ello, su naturaleza está asociada al carácter cuantitativo, aunque cada vez se desarrollan más los indicadores cualitativos que cobran forma en la formulación de preguntas o sentencias específicas sobre un aspecto que se requiera evaluar, comparar o medir. De manera más operativa, los indicadores son las piezas claves que vinculan:

³ Martín Elena y Felipe Martínez Rizo, coordinadores. Avances y desafíos en la evaluación educativa. Colección Metas Educativas 2021, Fundación Santillana y OEI, España 2009.

- las necesidades de información
- con los datos que es preciso recopilar

Contribuyen a filtrar los datos relevantes para nuestro trabajo, reflejando una situación específica, los cambios o resultados, aclarando lo que se espera conseguir y los datos necesarios para verificar el éxito⁴. Por lo tanto, a través de los indicadores es posible identificar y seleccionar la información, de toda la posible, que se debe priorizar para establecer un adecuado sistema de evaluación y seguimiento. En esta lógica, el sistema de indicadores debe responder a la necesidad de establecer prioridades sobre qué tipo de información es básica, significativa y relevante

Sistema de indicadores

La construcción del sistema llevó a plantear una primera interrogante que acompañaría toda la aplicación posterior, Se hacía básico distinguir entre indicadores de política e indicadores de resultados. Los primeros se refieren a la cantidad y/o calidad de los servicios, dispositivos y/o ayudas que en educación diversos organismos ponen al servicio de la población, en general y particularmente de la inmigrante, para favorecer su acceso y éxito en educación. En cambio, indicadores de resultados se refieren a la situación o condición efectivamente alcanzada por el grupo objetivo, por ejemplo las tasas de promoción del alumnado inmigrante en la escuela española. Unos reflejan la situación real de integración educativa y los otros las intenciones y acciones de los estados. Coherentemente con esta apreciación, se optó por proponer una primera batería de indicadores que, en cada medida educativa del PECEI, diera cuenta tanto de los dispositivos de la política como de los resultados obtenidos.

Pero además, también se tuvo en cuenta que un sistema de indicadores debe ser ágil y operativo permitiendo la recopilación de información periódica y no sólo esporádica, para ello se trabajó en una selección de indicadores -que fueron posteriormente validado (ver capítulo siguiente)- que se articularan en un sistema con información prioritaria para no saturar y hacer inoperante el sistema en sí mismo.

Finalmente, se analizó la disponibilidad de fuentes de información veraces como una condición y criterio del sistema y así contrarrestar un obstáculo más que probable a la hora de trabajar con indicadores nuevos: la dispersión y/o inexistencia de fuentes de información que permitieran contrastar los indicadores. En este sentido la disponibilidad de información se transformó en uno de los criterios prioritarios para validar el sistema de indicadores.

Criterios de validez de un indicador

Para seleccionar los indicadores que finalmente formarían parte del sistema, se debió recurrir a criterios de validez de un indicador. Existen diversos criterios para ello, probablemente el conjunto más conocido y/o utilizado en políticas públicas sean los criterios **SMARP**

- **Significativos:** : Relevantes a la realidad abordada

⁴ Definición extraída de Gil Miguel Ángel, Arredondo Gloria y otros. Indicadores de integración de inmigrantes. Propuesta para contribuir a la elaboración de un sistema de indicadores comunes de la integración.. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Dirección General de Integración de los Inmigrantes. España 2007.

- **Mensurables:** Medibles en el entorno y el colectivo
- **Apropiados:** Directamente relacionados con la actuación del proyecto, programa, intervención,
- **Realistas:** Acotados a las intervenciones
- **Posibles:** Existencia de fuentes de información y verificación para extraerlos, abordarlos y analizarlos.

Para el caso específico del trabajo en materia de indicadores de integración educativa de inmigrantes se establecieron 4 criterios que atendían a las necesidades del sistema educativo español y a las políticas de integración en el escuela, estos criterios pasaron a denominarse modelo CIRA (claridad, idoneidad, relevancia y accesibilidad).

- **CLARIDAD EN LA REDACCIÓN:** el indicador esta formulado de forma muy concreta y sin ambigüedad, tiene una única posibilidad de interpretación
- **IDONEIDAD DEL INDICADOR:** el indicador es adecuado y se refiere a factores clave o muy influyentes para alcanzar una satisfactoria *integración socioeducativa de los alumnos inmigrantes*.
- **RELEVANCIA PARA EL CENTRO:** grado de importancia que tiene este indicador en relación con la visión, misión y valores del centro, es decir su pertinencia en relación con su percepción de la función social de un centro educativo.
- **ACCESIBILIDAD DEL INDICADOR:** existencia de fuentes de información accesibles que permitan obtener los datos necesarios para realizar una medición fiable del indicador.

Estos criterios fueron utilizados en dos momentos para analizar la validez de los indicadores propuestos: en un primer momento por un grupo de expertos que debía, de un total de 162 indicadores propuestos, seleccionar 50 tomando como referencia estos criterios y, en un segundo momento, por 300 centros educativos que debían, por un lado, contrastar la selección de los 50 indicadores propuestos por los expertos y avanzar en depurar el sistema hacia 25 indicadores prioritarios para el centro, básicamente teniendo en cuenta los criterios de relevancia y accesibilidad. Con todo ello, el trabajo final derivó en la obtención de un sistema de 50 indicadores de los cuáles, al menos 25, estaban altamente validados y fueron denominados como “robustos” de cara a su aplicación. Cabe mencionar que la validación de los indicadores se realizó mediante una herramienta WEB accesible a los centros a través de claves de acceso. Se trató de una herramienta administrada por el equipo de la Universidad de Comilla, autogestionada por cada centro y que posteriormente –estableciendo las debidas adaptaciones-fue utilizada para aplicar el sistema de indicadores.

2.2 Construcción de un sistema de indicadores para la integración educativa

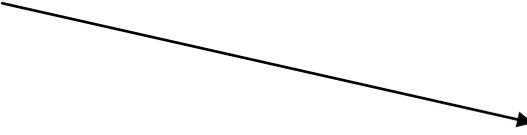
Para la construcción del sistema de indicadores se llevaron a cabo un conjunto de actuaciones integradas en dos fases de trabajo: a) la generación de una propuesta de 162 indicadores iniciales y, b) la validación de un conjunto conformado por 50 indicadores dentro de los cuáles había 25 “robustos” en la medida que eran pertinentes y accesibles para centros educativos de primaria y secundaria de diferentes Comunidades Autónomas (CCAA).

El marco de actuación para el diseño del sistema era el PECl en su área de educación, es decir, que para crear el sistema de indicadores en todo momento se trabajó en el marco del PECl y sus objetivos. Para no detenernos demasiado en estas fases de trabajo, la siguiente tabla describe brevemente las acciones ejecutadas para la elaboración del sistema de indicadores.

ACTUACIONES	RESULTADOS
PROPUESTAS DE INDICADORES	
Análisis del PECl y selección de objetivos y medidas prioritarias	Se establecen un total de 5 objetivos prioritarios con sus correspondientes medidas.
Revisión bibliográfica	Identificación de variables relevantes para la integración socioeducativa
Elaboración de una primera propuesta de indicadores a partir de los objetivos y propuestas del PECl	Indicadores según Objetivos y medidas PECl: 80
Reuniones de trabajo: Dirección general de Integración de Inmigrantes (MTIN ⁵), Universidad de Comillas y OEI.	Acuerdo general para contrastar la primera propuesta con indicadores referenciados por ayuntamientos y CCAA en la aplicación del Fondo para la Acogida e Integración Educativa ⁶ .
Extracción de Indicadores según Memoria de objetivos y resultados del Fondo especial para la acogida e integración educativa	Extracción de otros 300 indicadores que sumados a los 80 existentes, hicieron un total de 380 para el conjunto de medidas del PECl
Revisión del primer sistema de indicadores por expertos de Comillas y OEI	Versión depurada y significativa de 162 indicadores
Análisis del grupo de trabajo para definir criterios de selección y validación de indicadores.	Elaboración Modelo C.I.R.A.
VALIDACIÓN DEL SISTEMA	
Trabajo individual de expertos para el análisis y selección de indicadores	Selección por cada juez experto de 50 Indicadores según su Claridad, Idoneidad, Relevancia y Accesibilidad
Reunión de expertos para la elaboración del listado definitivo de indicadores	Análisis de frecuencias, supresión y aceptación de indicadores. Discusión y consenso. Construcción de un Sistema de 50 indicadores.
Validación empírica, según el Modelo C.I.R.A. por parte de los equipos educativos de 113 centros educativos participantes en el plan PROA⁷	

⁵ Ministerio de Trabajo y Migración de España.

1 ⁶ "El fondo FAIREA es un instrumento que permite la cooperación vertical entre los distintos niveles de la Administración: estatal, autonómico y municipal. Al mismo tiempo, permite la colaboración público privada, ya que abarca también el ámbito asociativo, que en muchas ocasiones ejecuta parte de las actuaciones concretas. Gracias a su sistema de distribución a partir de criterios objetivos, atiende a las características específicas de cada contexto, como la concentración de población inmigrante y sus características, beneficiando en gran medida a los municipios y las corporaciones locales íntimamente con mayor población inmigrante. La ejecución de estos fondos se realiza a través de Planes de Acción Municipales que se alinean de manera coherente con el PECl y, en particular, las acciones de refuerzo educativo recaen en las CCAA que tienen las competencias en la materia.

Selección de centros educativos participantes del Plan PROA de las CC.AA. de Andalucía, Cataluña, Madrid y Valencia	Presentación e invitación a valorar empíricamente el sistema de indicadores en 4 Comunidades autónomas y en los centros PROA (600 invitaciones)
	Creación de un espacio WEB para la aplicación on line del cuestionario de validación de Indicadores. A esta aplicación, cada centro accedía mediante clave de acceso y los resultados de las respuestas se ponderaban de forma automática e inmediata.
	Responden el cuestionario una muestra de 300 centros
	Explotación y análisis de las respuestas recibidas
	Validación empírica 50 indicadores, de los cuales 25 tienen una alta validación en las cuatro condiciones del Modelo C.I.R.A. y prioritariamente en relevancia para el centro y accesibilidad (fuente para extraer la información).

2.3 Sistema de Indicadores propuesto

Cómo se ha comentado anteriormente, el marco de trabajo para la definición de los indicadores fue el PECEI y, específicamente, los objetivos que se plantean en el área de intervención educativa. El PECEI define 7 objetivos específicos en el área de educación, estos abarcan cuestiones como el acceso a la educación obligatoria, garantizar la calidad, adecuar el sistema educativo a la diversidad, espacios de convivencia, facilitar el acceso de inmigrantes a etapas no obligatorias, favorecer la educación de adultos y el reconocimiento de titulaciones.. En cada uno de ellos, se planifican medidas de actuación.

Para avanzar sostenidamente en el sistema de indicadores se dio prioridad a 3 de los 7 objetivos específicos señalados en el PECEI, estos fueron:

- *Objetivo 1* Garantizar el acceso del alumnado inmigrante a las etapas de educación obligatoria en igualdad de condiciones.
- *Objetivo 2:* Garantizar una educación obligatoria de calidad, independientemente de la condición de procedencia del alumno.
- *Objetivo 3* Adecuar el sistema educativo a la diversidad del alumnado gestionando adecuadamente dicha diversidad y fomentando la adquisición de conocimientos y competencias interculturales.

7 El Plan PROA (Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo) del Ministerio, engloba un abanico de actuaciones dirigidas a centros de educación primaria y educación secundaria. El objetivo común de todas ellas es mejorar los resultados educativos, en unos casos con medidas de apoyo directo e individualizado al alumnado y en otros con la dotación de recursos para facilitar que se produzca un cambio global en el centro.

Consecuentemente con lo anterior y habiendo desarrollado las fase de trabajo señaladas anteriormente se muestra, en la siguiente tabla, el sistema de indicadores. Éstos responden tanto a indicadores de política (recursos y/o dispositivos de apoyo) como de resultados (efectos obtenidos en el grupo objetivo). Paralelamente, cada indicador se elabora a partir de las medidas que en cada objetivo se plantean, sin embargo, para facilitar la lectura, se describe bajo cada uno de los objetivos los indicadores de medición propuestos. En total son 50 indicadores y de ellos, se resaltan en color gris aquellos considerados “robustos” en el proceso de validación.

Sistema de indicadores

Objetivo 1 Garantizar el acceso del alumnado inmigrante a las etapas de educación obligatoria en igualdad de condiciones.	
1.	Los desarrollos legislativos autonómicos al amparo de la Ley Orgánica de Educación (LOE) regulan acciones y programas concretos para garantizar la equidad y evitar la segregación escolar de los alumnos de origen extranjero que se incorporan al sistema educativo español.
2.	Existen acuerdos o convenios entre las administraciones educativas autonómicas y las asociaciones o federaciones de titulares de Centros Concertados para la distribución equilibrada del alumnado inmigrante.
3.	Índice de “folletos informativos” sobre el sistema educativo español editados en lenguas extranjeras (por idiomas) <i>Porcentaje de “folletos informativos” sobre el sistema educativo español editados en las distintas lenguas extranjeras sobre el total de folletos editados en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma.</i>
4.	Índice de Centro de concentración de alumnos extranjeros (por países). <i>Porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en el centro (por países) sobre el total de alumnos matriculados a comienzo del curso académico.</i>
5.	Índice de Centro de distribución de alumnos extranjeros en agrupamientos específicos para medidas de atención a la diversidad <i>Porcentaje de alumnos extranjeros sobre el total de alumnos escolarizados en agrupamientos específicos de atención a la diversidad: aulas de enlace; aulas de acogida; aulas de inmersión lingüística; grupos de apoyo y refuerzo en la asignatura de matemáticas; grupos de apoyo y refuerzo en la asignatura de lengua; grupos específicos de compensación educativa; Programas de Diversificación Curricular; Programas de Cualificación Profesional Inicial, etc.</i>
6.	Índice de escolarización de alumnado extranjero (por países) en la enseñanza obligatoria en centros públicos <i>Porcentaje de alumnado extranjero (por países) escolarizado en la enseñanza obligatoria en centros públicos sobre el total de alumnado de dichos centros.</i>
7.	Índice de escolarización de alumnado extranjero (por países) en la enseñanza obligatoria en centros concertados <i>Porcentaje de alumnado extranjero (por países) escolarizado en la enseñanza obligatoria en centros concertados sobre el total de alumnado de dichos centros.</i>
8.	Índice de escolarización de alumnado extranjero (por países) en la enseñanza obligatoria en centros privados <i>Porcentaje de alumnado extranjero (por países) escolarizado en la enseñanza obligatoria en centros privados sobre el total de alumnado de dichos centros.</i>
9.	Índice de becas de comedor concedidas al alumnado extranjero (por países). <i>Porcentaje de becas de comedor concedidas a alumnado extranjero (por países) sobre el total de becas de comedor concedidas al</i>

	alumnado de la Comunidad Autónoma
10.	<p>Índice de becas y ayudas para libros de texto y materiales escolares concedidas al alumnado extranjero (por países) de Educación Primaria.</p> <p><i>Porcentaje de alumnos extranjeros (por países) de Educación Primaria que han recibido ayuda para libros de texto y materiales escolares sobre el total de alumnado extranjero (por países) escolarizado en la etapa.</i></p>
11.	<p>Índice de becas y ayudas para libros de texto y materiales escolares concedidas al alumnado extranjero (por países) de Educación Secundaria Obligatoria.</p> <p><i>Porcentaje de alumnos extranjeros (por países) de Educación Secundaria Obligatoria que han recibido ayuda para libros de texto y materiales escolares sobre el total de alumnado extranjero (por países) escolarizado en la etapa.</i></p>
12.	<p>El Plan de Inspección contempla medidas específicas para la distribución equitativa de los alumnos inmigrantes entre las distintas redes de centros sostenidos con fondos públicos.</p>
13.	<p>Se distribuyen en los Centros educativos “materiales informativos” institucionales elaborados por parte de la Comunidad Autónoma (on line, guías, folletos, etc.) sobre los recursos educativos existentes en su ámbito geográfico para la orientación y acompañamiento a la población inmigrante tanto desde los ámbitos públicos (Estatal, Autonómico y Local) como de iniciativa social (ONGs, asociaciones de inmigrantes, organizaciones sociales, etc....)</p>
14.	<p>Índice de alumnos de origen extranjero (por países) de nueva incorporación al sistema educativo escolarizados durante el curso en agrupamientos específicos (“Aulas de enlace”, “Aulas de Acogida”, “Aulas de inmersión lingüística; ...).</p> <p><i>Porcentaje de alumnos de origen extranjero (por países) de nueva incorporación al sistema educativo escolarizados en agrupamientos específicos (“Aulas de enlace”, “Aulas de Acogida”, “Aulas de inmersión lingüística; ...)</i> sobre el total de alumnos de origen extranjero (por países) de nueva incorporación escolarizados durante todo el curso escolar</p>
15.	<p>Tiempo de permanencia de los alumnos de origen extranjero (por países) de nueva incorporación al sistema educativo escolarizados durante el curso en agrupamientos específicos (“Aulas de enlace”, “Aulas de Acogida”, “Aulas de inmersión lingüística; ...).</p> <p><i>Número promedio de meses que permanece escolarizado en agrupamientos específicos un alumno de origen extranjero (por países) de nueva incorporación al sistema educativo (“Aulas de enlace”, “Aulas de Acogida”, “Aulas de inmersión lingüística; ...).</i></p>
16.	<p>Tasa específica de idoneidad de los alumnos de origen extranjero (por países) de nueva incorporación al sistema educativo escolarizados durante el curso en agrupamientos específicos (“Aulas de enlace”, “Aulas de Acogida”, “Aulas de inmersión lingüística; ...).</p> <p><i>Porcentaje de alumnado que tras un periodo de estancia en agrupamientos específicos (“Aulas de enlace”, “Aulas de Acogida”, “Aulas de inmersión lingüística”) se incorpora en el curso teórico correspondiente a su edad.</i></p>
17.	<p>Tasa específica de promoción de los alumnos escolarizados durante el curso en agrupamientos específicos (“Aulas de enlace”, “Aulas de Acogida”, “Aulas de inmersión lingüística;...).</p> <p><i>Porcentaje de alumnado que tras un periodo de estancia en agrupamientos específicos (“Aulas de enlace”, “Aulas de Acogida”, “Aulas de inmersión lingüística”) y tras su incorporación a un grupo ordinario promociona al curso siguiente (no repite curso)</i></p>
18.	<p>Índice de “tutores de acogida” específicos para atender a los alumnos de origen extranjero de nueva incorporación al sistema educativo escolarizados durante el curso en agrupamientos diferenciados (“Aulas de enlace”, “Aulas de Acogida”, “Aulas de inmersión lingüística; ...).</p> <p><i>Porcentaje de profesores que desempeñan funciones específicas de “tutores de acogida” sobre el total de profesorado del centro.</i></p>
19.	<p>Índice relativo de familias de origen extranjero inscritas en las AMPA del Centro.</p> <p><i>Porcentaje de familias de origen extranjero inscritas en las AMPA del Centro sobre el total de familias de origen extranjero con hijos matriculados en el Centro.</i></p>

20.	Ratio de “mediadores interculturales” por alumno extranjero empadronado en un municipio. <i>Proporción entre el número de “mediadores interculturales” contratados/financiados por las administraciones públicas y el total de alumnos extranjeros empadronados en un municipio en edades de educación obligatoria.</i>
21.	Índice de Centros que disponen de un colaborador externo o de un profesor con dedicación asignada a las tareas de “mediación intercultural”. <i>Porcentaje de Centros que disponen de un colaborador externo o de un profesor con dedicación asignada a las tareas de mediación intercultural sobre el total de centros de la Comunidad Autónoma.</i>
Objetivo 2: Garantizar una educación obligatoria de calidad, independientemente de la condición de procedencia del alumno.	
22.	Tasa de idoneidad del alumnado de origen extranjero (por países de origen). <i>Porcentaje de alumnado de origen extranjero de la edad considerada que se encuentra matriculado en el curso teórico correspondiente a esa edad.</i>
23.	Índice de alumnos extranjeros (por países) de Educación Primaria que participan en alguna de las medidas recogidas en el Plan PROA <i>Porcentaje de alumnos extranjeros que participan en alguna de las medidas recogidas en el Plan PROA sobre el total de alumnos que son atendidos en el Plan PROA en Educación Primaria.</i>
24.	Índice de alumnos extranjeros (por países) de Educación Secundaria Obligatoria que participan en alguna de las medidas recogidas en el Plan PROA <i>Porcentaje de alumnos extranjeros que participan en alguna de las medidas recogidas en el Plan PROA sobre el total de alumnos que son atendidos en el Plan PROA en Educación Secundaria Obligatoria.</i>
25.	Índice de distribución de alumnos extranjeros (por países) en programas de apoyo y refuerzo en la asignatura de Matemáticas <i>Porcentaje de alumnos extranjeros sobre el total de alumnos escolarizados en programas de apoyo y refuerzo en la asignatura de Matemáticas</i>
26.	Índice de distribución de alumnos extranjeros (por países) en programas de apoyo y refuerzo en la asignatura de Lengua. <i>Porcentaje de alumnos extranjeros sobre el total de alumnos escolarizados en programas de apoyo y refuerzo en la asignatura de Lengua.</i>
27.	Índice de distribución de alumnos extranjeros (por países) en programas de compensación educativa externa en Educación Primaria <i>Porcentaje de alumnos extranjeros que participan en programas de compensación educativa externa sobre el total de alumnos extranjeros escolarizados en Educación Primaria.</i>
28.	Índice de distribución de alumnos extranjeros (por países) en programas de compensación educativa externa en Educación Secundaria Obligatoria. <i>Porcentaje de alumnos extranjeros que participan en programas de compensación educativa externa sobre el total de alumnos extranjeros escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria.</i>
29.	Índice de distribución de alumnos extranjeros (por países) en programas de Diversificación Curricular (3º y 4º de ESO) <i>Porcentaje de alumnos extranjeros sobre el total de alumnos escolarizados en programas de Diversificación Curricular (3º y 4º de ESO)</i>
30.	Índice de distribución de alumnos extranjeros (por países) en programas de Cualificación Profesional Inicial.

	<i>Porcentaje de alumnos extranjeros sobre el total de alumnos escolarizados en programas de Cualificación Profesional Inicial</i>
31.	Índice de distribución de alumnos extranjeros (por países) en programas de compensación educativa (1º y 2º de ESO) <i>Porcentaje de alumnos extranjeros sobre el total de alumnos escolarizados en programas de compensación educativa (1º y 2º de ESO)</i>
32.	Ratio de profesores con dedicación a las clases de refuerzo educativo en Educación Primaria. Porcentaje de profesores de Educación Primaria que se ocupan de impartir las clases de refuerzo sobre el total de profesores del centro.
33.	Índice de Centros que participan en programas educativos no estrictamente curriculares (alimentación, higiene, costumbres...) promovidos tanto por las administraciones publicas como por entidades de iniciativa social (Obra Social; Fundaciones; ONGs, Asociaciones, etc.) Porcentaje de Centros que participan en programas educativos no estrictamente curriculares (alimentación, higiene, costumbres...) promovidos tanto por las administraciones publicas como por entidades de iniciativa social (Obra Social; Fundaciones; ONGs, Asociaciones, etc.) sobre el total de Centros de una Comunidad Autónoma en las etapas de educación obligatoria.
34.	Tasa de absentismo escolar del alumnado de origen extranjero (por países) Porcentaje de días completos de ausencia no justificada reglamentariamente del alumno al Centro en relación con el total de días efectivos de clase que tiene un curso escolar.
35.)	Índice de alumnado extranjero (por países) participante en programas institucionales de tratamiento del absentismo escolar. Porcentaje de alumnado extranjero participantes en programas institucionales de tratamiento del absentismo escolar sobre el total de alumnado extranjero matriculado en el centro
36.	Nivel lingüístico acreditado al final del periodo de estancia de los alumnos de origen extranjero escolarizados en agrupamientos específicos (“Aulas de enlace”; “Aulas de Acogida”; “Aulas de inmersión lingüística;...). Promedio del nivel lingüístico acreditado en la lengua propia en la que se imparten las clases en su Centro al final del periodo de estancia en agrupamientos específicos (“Aulas de enlace”, “Aulas de Acogida”, “Aulas de inmersión lingüística).según los niveles establecidos para el portafolio europeo de las lenguas.
Objetivo 3 Adecuar el sistema educativo a la diversidad del alumnado gestionando adecuadamente dicha diversidad y fomentando la adquisición de conocimientos y competencias interculturales.	
37.	Índice de profesores de origen extranjero que trabajan en centros públicos. <i>Porcentaje de profesores de origen extranjero que trabajan en centros públicos sobre el total de profesores.</i>
38.	Índice de profesores de origen extranjero que trabajan en centros concertados. <i>Porcentaje de profesores de origen extranjero que trabajan en centros concertados sobre el total de profesores.</i>
39.	Índice de centros educativos que han realizado formación en el propio centro sobre los temas de interculturalidad, respeto a la diversidad y prevención de conductas y actitudes racistas y xenófobas. <i>Índice de centros educativos que han realizado formación en el propio centro sobre los temas de interculturalidad, respeto a la diversidad y prevención de conductas y actitudes racistas y xenófobas sobre el total de centros.</i>
40.	Tasa de profesores que han realizado cursos de formación sobre la enseñanza de el tema de las estrategias en el ámbito de la interculturalidad y la gestión de la diversidad cultural en los centros educativos. <i>Porcentaje de profesores que han realizado algún curso de formación sobre el tema de las estrategias en el ámbito de la interculturalidad y la gestión de la diversidad cultural en los centros educativos sobre el total de profesores que han realizado</i>

	<i>algún curso de formación de profesorado acreditado por los Institutos de Formación del Profesorado de la Comunidad Autónoma u organismo equivalente.</i>
41.	Índice de alumnos extranjeros que participan en la oferta de actividades de los centros abiertos fuera del horario escolar con programas de educación no formal en el tiempo libre <i>Porcentaje de de alumnos extranjeros que participan en la oferta de actividades de los centros abiertos fuera del horario escolar con programas de educación no formal en el tiempo libre sobre el total de alumnos extranjeros censados en el municipio.</i>
42.	Índice de alumnos extranjeros que participan en la oferta de centros abiertos fuera del horario escolar con programas de educación no formal en periodos vacacionales. <i>Porcentaje de alumnos extranjeros que participan en la oferta de actividades de centros abiertos fuera del horario escolar con programas de educación no formal en periodos vacacionales sobre el total de alumnos extranjeros censados en el municipio.</i>
43.	Índice de asistencia de los padres de alumnos extranjeros a las reuniones a principio de curso con el Tutor/a. <i>Porcentaje de padres de alumnos extranjeros que asisten a las reuniones a principio de curso con el Tutor/a sobre el total de padres con hijos extranjeros matriculados en el centro.</i>
44.	Índice de asistencia de los padres de alumnos extranjeros a las Charlas-Talleres informativos o sesiones de Escuela de Padres que el Centro propone. <i>Porcentaje de padres de alumnos extranjeros que asisten a las Charlas-Talleres informativos o sesiones de Escuela de Padres que el Centro propone sobre el total de padres con hijos extranjeros matriculados en el centro.</i>
45.	Índice de asistencia de los padres de alumnos extranjeros a las entrevistas personales a las que son convocados por el Tutor/a. <i>Porcentaje de padres de alumnos extranjeros que asisten a las entrevistas personales a las que son convocados por el Tutor/a sobre el total de padres con hijos extranjeros matriculados en el centro.</i>
46.	Índice de expedientes disciplinarios incoados por incidentes o actitudes racistas, xenófobas o discriminatorias <i>Porcentaje de expedientes disciplinarios incoados por incidentes o actitudes racistas, xenófobas o discriminatorias sobre el total de expedientes disciplinarios incoados en las etapas de educación básica obligatoria.</i>
47.	Índice de escolarización de alumnos extranjeros (por países)s en la franja 0-3 años <i>Porcentaje de alumnos extranjeros (por países) de la franja 0-3 años que se encuentran escolarizados sobre el total de niños de estas edades empadronados en el municipio.</i>
48.	Índice de escolarización de alumnos extranjeros (por países)s en la franja 0-6 años. <i>Porcentaje de alumnos extranjeros (por países) de la franja 0-6 años que se encuentran escolarizados sobre el total de niños de estas edades empadronados en el municipio.</i>
49.	Índice de niños de 0-3 años de padres extranjeros atendidos por los Equipos de Atención Temprana. <i>Porcentaje de niños de 0-3 años de padres extranjeros atendidos por los equipos de atención temprana sobre el total de niños atendidos.</i>
50.	Porcentaje de niños de 3-6 años de padres extranjeros atendidos por Equipos de Orientación Psicopedagógica sobre el total de niños atendidos.

3 SEGUNDA PARTE: APLICACIÓN Y DEL SISTEMA DE INDICADORES

3.1 DISEÑO DE LA APLICACIÓN

Es importante describir el proceso de aplicación de los indicadores para la recopilación de información (y, paralelamente, para una validación final del sistema de cara a analizar la viabilidad real de los indicadores elegidos) porque este aspecto suele ser crítico en la sostenibilidad de los monitoreos o evaluaciones. La mayor parte de los planificadores de políticas públicas saben que los sistemas de seguimiento, hasta ahora, siempre han sido muy costosos en cuanto a los recursos técnicos, humanos y financieros que se deben destinar para ponerlos en marcha, más aún, para lograr sistemas permanentes de recogida de información.

La aplicación de este sistema de indicadores, se sostuvo sobre una herramienta WEB autogestionada por cada centro que permitía incorporar y guardar la información en diferentes momentos. Utilizar la tecnología WEB para aplicar un sistema de indicadores fue la mejor decisión posible en cuanto a que abarató todo tipo de costes y permitió, al mismo tiempo, que diferentes perfiles -en un mismo centro- la pudieran utilizar. Este último aspecto era muy importante a la hora de hacer participar en la recopilación de información a aquellos equipos o personas dentro de los centros que tenían la información, aunque fuera de forma subjetiva y extraída de la observación directa. Antes de continuar con la descripción de la herramienta WEB pasemos a ver la selección de la muestra y la gestión del proceso.

Se decidió trabajar con los centros adscritos al Plan PROA del Ministerio de Educación de España.

El Plan PROA (Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo), está promovido por el Ministerio de Educación y Ciencia y cofinanciado al 50% por las Comunidades Autónomas. El Plan, que tiene como objetivo garantizar la atención a los colectivos con mayor riesgo de exclusión social, se concreta en los Programas de Acompañamiento en centros de primaria y en centros de secundaria, y el Programa de Apoyo y Refuerzo en secundaria. En el caso de la ESO, el Programa de Acompañamiento Escolar está pensado para apoyar a los centros educativos que tienen un elevado número de alumnos que requieren una atención diferente a la ordinaria porque no pueden recibir suficiente apoyo y acompañamiento en el seno familiar. Los matriculados en los tres primeros cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) reciben un apoyo organizado en horario extraescolar para la adquisición de destrezas básicas, para la mejora en el hábito de la lectura y la incorporación plena al ritmo de trabajo ordinario y a las exigencias de las distintas materias. El Programa de Apoyo y Refuerzo en los centros educativos consiste en una aportación de recursos suplementarios para aumentar las expectativas de éxito escolar y mejorar los resultados en los centros que reciben un alumnado con el que los recursos ordinarios se muestran insuficientes. Contempla mecanismos de compensación en tres ámbitos: el del centro, el familiar y el del entorno. En este contexto se evidenciaba un adecuado marco de actuación para evaluar medidas de atención a la diversidad.

Dentro del Plan PROA, se focalizó el trabajo en la 4 Comunidades Autónomas (CCAA) con mayor presencia de población inmigrante; Andalucía, Cataluña, Madrid y Comunidad Valenciana⁸ y para ello se dirigieron cartas de presentación de la iniciativa tanto a las Consejerías de Educación como a los centros que, en cada comunidad, estaban participando del programa PROA. La aceptación por parte de las CCAA y de los centros para colaborar en la aplicación del sistema se vio favorecida porque las mismas consejerías y muchos de los centros habían participado en la fase anterior sobre la validación de los indicadores de acuerdo a los criterios CIRA.

Paralelamente al proceso de invitar a las CCAA y los centros para participar en esta evaluación “piloto”, se elaboró el cuestionario que recogió los 25 indicadores considerados robustos (más otros críticos por la relevancia temática, por ejemplo, la participación de la población inmigrante en la educación infantil o la convivencia en la escuela) para transformarlos en preguntas específicas y fácilmente comprensibles. La construcción del cuestionario siguió los pasos metodológicos habituales para la elaboración de herramientas de recogida de información que son básicamente: primera elaboración, testeo, introducción de mejoras y propuesta final. Este cuestionario fue cargado en la WEB y ha estado activo durante toda la fase de recogida de información que ha abarcado 9 meses. La dirección WEB en la que ha estado activo el cuestionario para la recogida de la información es <http://www.upcomillas.es/plutarco>

RESULTADOS OBTENIDOS TRAS

LA MEDICIÓN DE INDICADORES

A continuación se muestran algunos resultados obtenidos de la aplicación del sistema de indicadores. Por la amplitud de información recogida se han seleccionado aquellos indicadores prioritarios en cuanto a política educativa y resultados en el grupo objetivo. Cabe recordar que compartir estos resultados no tiene como objetivo mostrar un análisis exhaustivo de todas y cada una de las variables que se derivan de cada indicador si no, mostrarlos en coherencia con un sistema piloto de indicadores creado, validado y aplicado en centros educativos de 4 CCAA de España. En otras palabras, se comparten los siguientes resultados para evidenciar cómo ha funcionado la aplicación del sistema y prever la posibilidad de volverlo permanente.

4.1 INMIGRACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

4.1.1 Datos de escolarización

Los centros que respondieron efectivamente al cuestionario de forma rigurosa y completa fueron 113. del total de centros que participan en el plan PROA en las 4 CCAA (1227). Por CC.AA. los centros han sido: Andalucía 40, en Cataluña 28, en Madrid 23 y en la Comunidad Valenciana 22. Por tipo de centro el 44,2 % son Centros de Educación Infantil y Primaria, y el 55,8 restante son Institutos de Enseñanza Secundaria. Los centros son considerados de tamaño intermedio ya que casi el 83% tienen hasta 500 alumnos, el 15% hasta 1.000 alumnos y solo un centro supera esta cifra.

⁸ En el año 2008 la población inmigrante en estas 4 CCAA Autónomas concentraban el 67% de población extranjera no comunitaria (1.570.155 personas).

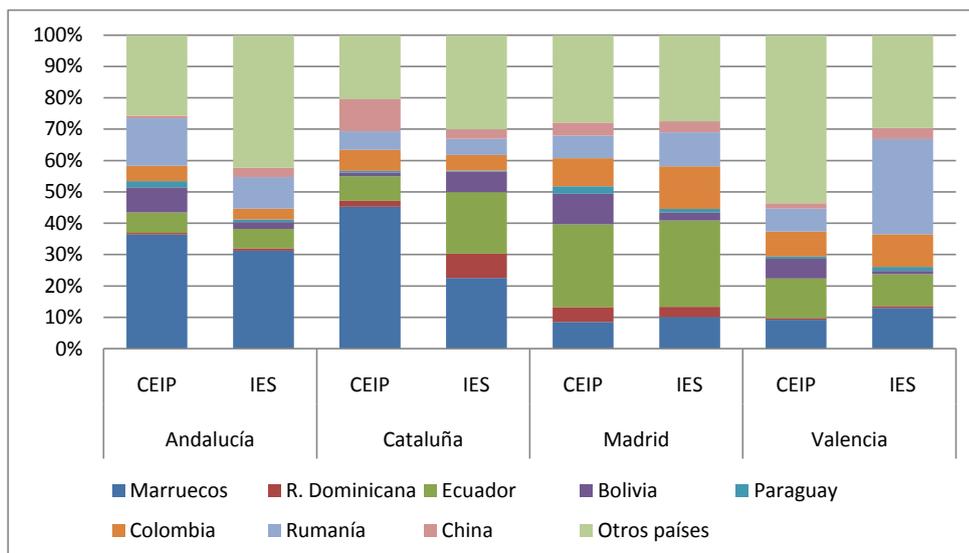
Los centros participantes, reúnen a un total de cuarenta mil seiscientos treinta y siete alumnos de los que un 25,8% son extranjeros.

Tabla 1. Alumnado extranjero escolarizado en enseñanzas obligatorias por países, tipo de centro y CC.AA.

	Andalucía		Cataluña		C. Madrid		C. Valenciana	
	CEIP	IES	CEIP	IES	CEIP	IES	CEIP	IES
Marruecos	36%	31%	45%	23%	9%	10%	9%	13%
R. Dominicana	1%	1%	2%	8%	5%	3%	1%	1%
Ecuador	7%	6%	8%	20%	26%	28%	13%	10%
Bolivia	8%	2%	1%	7%	10%	3%	6%	1%
Paraguay	2%	1%	1%	0%	2%	1%	1%	1%
Colombia	5%	3%	7%	5%	9%	14%	8%	10%
Rumanía	15%	10%	6%	5%	7%	11%	7%	30%
China	1%	3%	10%	3%	4%	4%	2%	4%
Otros países	26%	42%	20%	30%	28%	27%	54%	30%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

El alumnado más numeroso es el marroquí, seguido por el ecuatoriano y el rumano. El cuarto lugar lo ocupa el alumnado colombiano seguido por el alumnado boliviano. Estos datos indican que la migración marroquí, antigua y asentada, se sigue produciendo y que la migración ecuatoriana, rumana, colombiana y boliviana, se encuentra en una fase de crecimiento. Por otra parte, el menor número de alumnado chino y dominicano indicaría disminución de la migración de estos colectivos o bien, la nacionalizaciones producto de la antigüedad en la residencia de estos colectivos. Por CC.AA. en Andalucía y Cataluña predomina el alumnado marroquí; en Madrid los latinoamericanos – ecuatorianos y colombianos- y en Valencia los rumanos.

Gráfico 1. Alumnado extranjero escolarizado por nacionalidad, tipo de enseñanza que imparte el centro y CC.AA.



Para todos los casos, tanto por tipo de enseñanza impartida como por localización, la suma del alumnado de otros países no mencionados expresamente en nuestra clasificación abarca entre un mínimo del 25% y un máximo del 38% del alumnado extranjero escolarizado. Este dato indica con claridad la diversidad de nacionalidades presentes en el sistema educativo español.

4.1.2 DISPOSITIVOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y RESULTADOS EN EL GRUPO OBJETIVO

El sistema de atención a la diversidad responde al principio de equidad del sistema educativo español. Principio que incluye dos componentes, el de justicia y el de inclusión. Todo alumno tiene derecho a que sus circunstancias personales y sociales no limiten sus posibilidades de alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional y tiene derecho a lograr una educación básica y común. En este marco el sistema educativo organiza un conjunto de dispositivos para aquellos alumnos que por distintas circunstancias requieren una atención educativa diferente a la ordinaria. Esta atención educativa y los dispositivos que se organicen, se dan y/o ejecutan de forma simultáneos a la escolarización normalizada en el grupo ordinario.

En este apartado se presentan los resultados de la indagación sobre los dispositivos de atención a la diversidad que implementan los centros en función del tipo de enseñanzas que imparten y según su localización regional (CC.AA.). El cuestionario recoge, de acuerdo a los indicadores validados, una representación del máximo número de medidas de atención a la diversidad. Tengamos en cuenta que según la propia normativa española, son las CC.AA. los organismos con competencia en materia de educación y, por lo tanto, aplican diversos dispositivos y programas en el marco de sus funciones y competencias, así la diversidad de actuaciones es muy amplia y, a veces, dispara entre una CCAA y otra. Incluso, un mismo dispositivo asume denominación diferente según la CC.AA. de la que dependa y varias medidas pueden, en algún caso, estar englobadas dentro de un plan o programa mayor.

Teniendo en cuenta lo anterior, los dispositivos de atención a la diversidad más generalizados en todo el sistema educativo español son los siguientes:

- a) Programa de aprendizaje de la lengua vehicular: la denominación de este recurso varía según las CC.AA (Aulas de enlace, Aula Temporal de Adaptación Lingüística, Aula de Bienvenida) y se centra en torno al aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela - castellano, catalán, euskera, valenciano, gallego-. Debe, no obstante indicarse que, en la mayoría de estos dispositivos, el aprendizaje de la lengua vehicular se estructura en torno al aprendizaje y adquisición de competencias y contenidos curriculares básicos.
- b) Refuerzo de materias instrumentales (lengua y matemáticas): este dispositivo se configura como clases de apoyo o refuerzo educativo más individualizados o en grupos homogéneos más pequeños
- c) *Programa de diversificación curricular*: este dispositivo está dirigido a alumnos que no podrán promocionar desde el segundo al tercer curso de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) y que, por sus capacidades, la evaluación considera que lo harán con este tipo de programa. En función de los objetivos de esta etapa y con una metodología específica, se organizan de una manera diferente las materias, sus contenidos y actividades.
- d) *Programa de compensación educativa*: este dispositivo, pensado para compensar desigualdades iniciales en la escolarización, funciona tanto en educación primaria – a partir de tercer grado,- como en la educación secundaria obligatoria (ESO). Se incorporan a este recurso todos los alumnos con un mínimo de dos años de déficit curricular. En general se configura como un aula paralela, dentro del centro escolar, donde el alumno recibe clases específicas durante varias horas semanales, pudiendo estar en este recurso varios meses o un curso escolar completo.

El Programa de compensación educativa, en su modalidad externa, se estructura en torno a actividades fuera del horario lectivo, desarrolladas por los centros en cooperación con el entorno. Está orientado a mejorar y enriquecer el proceso educativo del alumnado en situación de desventaja. Se organiza en coordinación con instituciones públicas y organizaciones no lucrativas del entorno.

- e) Programa de cualificación profesional inicial: este nuevo recurso está destinado a aquellos alumnos de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) que no podrán cumplir con los objetivos educativos de este ciclo y por tanto, no obtendrán la titulación correspondiente. El objetivo de este programa es que los alumnos obtengan una cualificación profesional inicial de nivel uno dentro de la estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (Ley 5/2002 de 19 de Junio) y puedan tener posibilidades de una inserción laboral satisfactoria. Se estructura en tres tipos de módulos que se cursan simultáneamente: un módulo específico de formación profesional, un módulo de formación general y un módulo de carácter voluntario para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.

En este apartado además de presentar estas medidas ofrecemos también procesos y resultados del paso de alumnado extranjero por estos dispositivos.

4.1.2.1.1 Becas

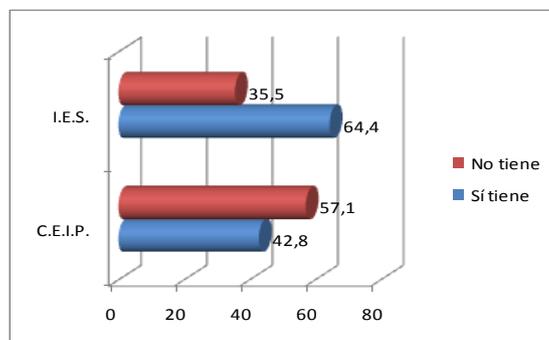
Los centros analizados han otorgado en su conjunto cuatro mil seiscientos cuarenta y dos becas para comedor en el último curso escolar (2008-2009). De estas becas el 40,6% son para el alumnado extranjero y el 59,4 restante para españoles.

4.1.2.1.2 Programa de Aprendizaje de la lengua vehicular

El sistema de primera acogida educativa, denominada Aula de Enlace, de Bienvenida o Aula Temporal de Adaptación Lingüística está presente en todas las CC.AA. pero extendido en todos los centros. Para tener este recurso, los centros tienen que tener un número mínimo de alumnos con necesidad de aprendizaje de la lengua vehicular y además solicitarlo expresamente en cada Consejería de Educación. Algunos centros buscan otras alternativas como el siguiente: dentro de la misma clase de lengua duplicar esfuerzos para atender aquellos alumnos con necesidades especiales que son, en su mayoría, alumnado inmigrante. También se da la alternativa de compartir un aula de enlace entre dos o más centros.

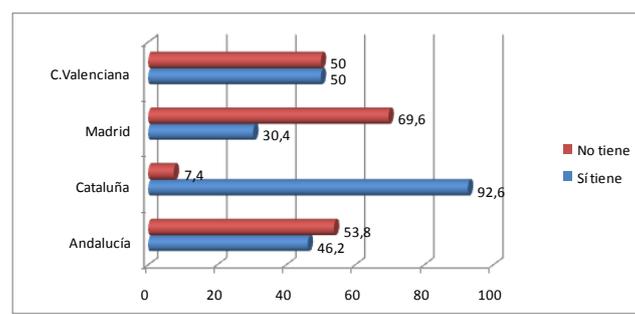
El 53,5% de los centros tienen Aula de Enlace o similar como primer dispositivo de escolarización de alumnado extranjero inmigrante. Por tipo de enseñanzas que imparte el centro cuentan con este recurso, el 64,4 % de los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) para niveles de enseñanza obligatoria y el 42,6% de los Centros Educativos de Infantil y Primaria (CEIP). Es lógico que el porcentaje sea considerablemente menor (22 puntos) en los Centros de Infantil y Primaria ya que la adquisición y uso de la lengua en niños/as de edades comprendidas entre los 3-6 y 7-12 se hace muy fácil y prácticamente con total normalidad, participando el alumno en la vida cotidiana del centro en interacción con compañeros y profesores.

Gráfico 2. Aulas de Enlace o similar por Tipo de centro



De acuerdo al gráfico que sigue, por CC.AA. predomina este recurso en la comunidad catalana ya que cuentan con aulas de este tipo casi el 93% de los centros. Los centros educativos de las demás CC.AA. cuentan con este recurso desde un 50% los centros valencianos, un 53,8% los andaluces y casi un 70% los madrileños.

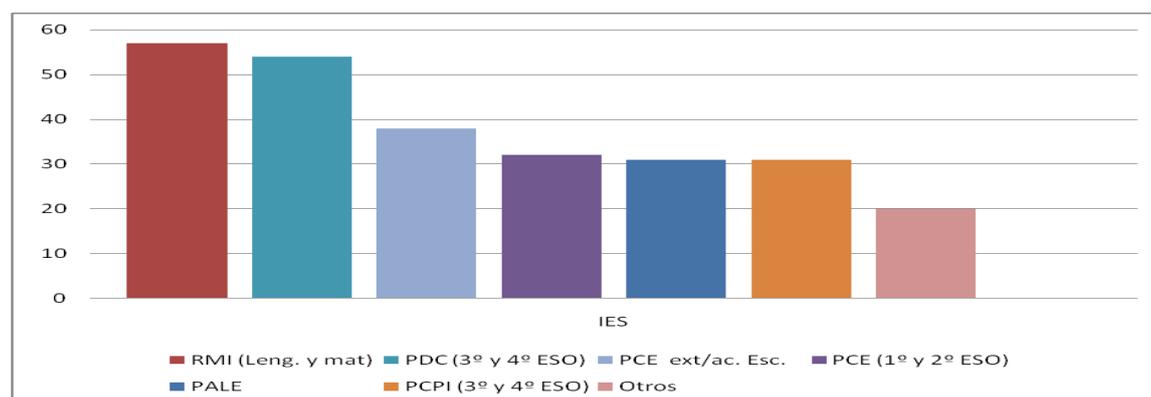
Gráfico 3. Aulas de Enlace o similar por CC.AA



4.1.2.1.3 Medidas de atención a la diversidad de que dispone el centro

El catálogo de medidas de atención a la diversidad es amplio tal y cómo se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico 4. Medidas de atención a la diversidad Segmentadas por enseñanzas que imparte el centro.⁹



Tanto en educación primaria como en la educación secundaria obligatoria. La mayoría de los centros cuentan con el Programa de Refuerzo Materias instrumentales (Lengua y Matemáticas) que sin lugar a dudas es el más extendido en los centros así como el programa de aprendizaje de la lengua vehicular de la enseñanza. Le siguen a continuación los programas de acompañamiento escolar del Plan PROA y en centros de primaria el programa de compensación educativa. Su equivalente en ESO es el Programa de diversificación curricular. Se observa que en la enseñanza secundaria obligatoria está ya extendiéndose el programa de cualificación profesional inicial (PCPI) destinado a otorgar una segunda oportunidad a jóvenes con riesgo de fracaso escolar, en este programa la participación del alumnado inmigrante es bastante alta, cerca del 45% de acuerdo a las cifras otorgadas por el Ministerio de Educación de España para el año 2009.

Por CC.AA. los centros catalanes de la muestra tiene plenamente implantado el programa de aprendizaje de la lengua vehicular – en muchos casos será el catalán y el castellano y en los casos e latinoamericanos sólo el catalán- y los programas de refuerzo de materias instrumentales. El dato tan bajo sobre programas de compensación educativa se explica porque las escuelas catalanas no

⁹ Descripción de las siglas utilizadas: RMI Refuerzo de materias instrumentales (lengua y matemáticas); PALE: Programa de Aprendizaje de la lengua vehicular; PDC: Programa de diversificación curricular; PCE: Programa de compensación educativa; PCPI. Programa de cualificación profesional inicial.

denominan así al programa de acogida y refuerzo educativo integral y pueden no haberse sentido identificadas con las opciones que presenta el cuestionario. Andalucía y Valencia destacan por el desarrollo del Programa de Cualificación Profesional Inicial. Madrid lo hace por su Programa de compensación educativa externa o acompañamiento escolar. Todas las CC.AA. tienen ampliamente desarrollado el Programa de Refuerzo en materias instrumentales.

Los gráficos siguientes muestran la distribución de cada uno de los programas de atención a la diversidad en las diferentes CC.AA.

Gráfico 5. Distribución de los programas de atención a la diversidad en las CC.AA.

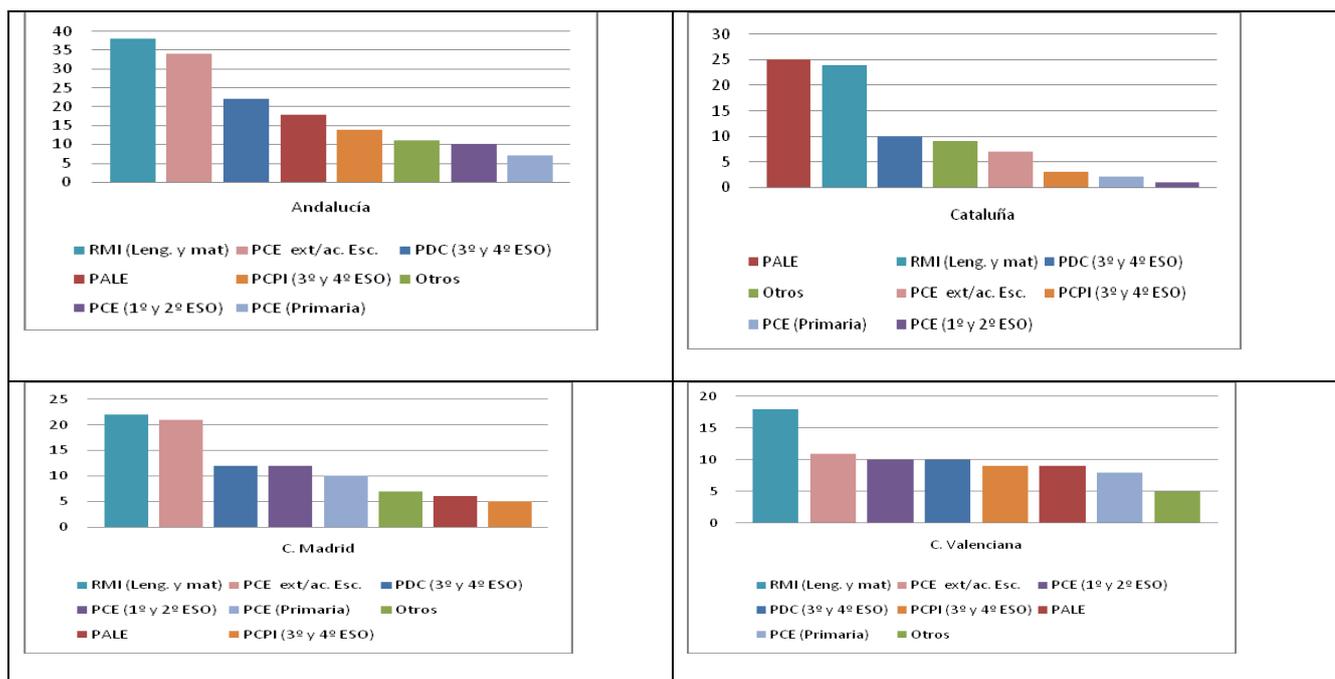
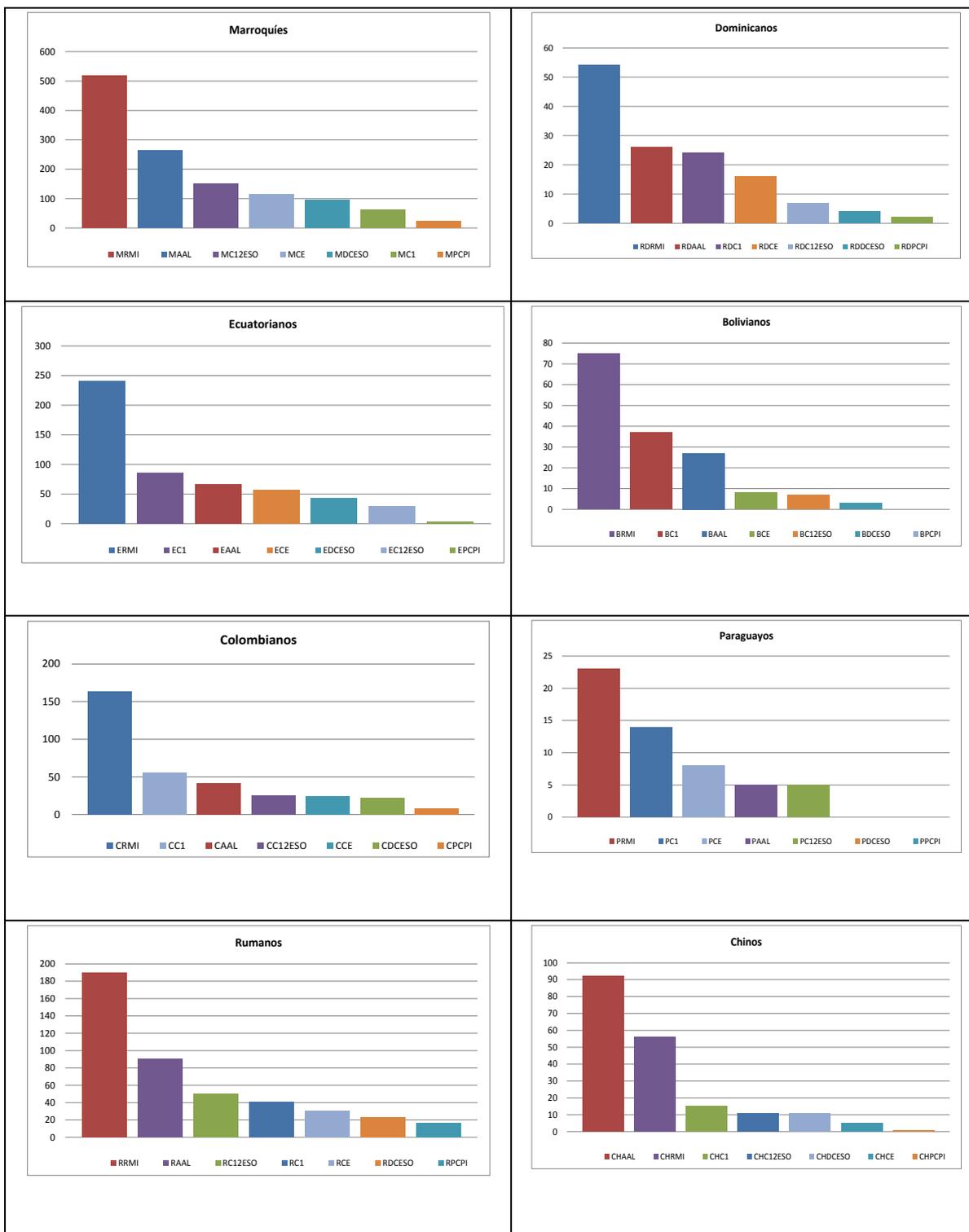


Gráfico 6. Programas más seguidos por cada nacionalidad

En lo referido a las medidas de atención a la diversidad de acuerdo a las diferentes nacionalidades, los siguientes gráficos muestran que los programas más seguidos por el alumnado extranjeros, son los de lengua vehicular y el refuerzo en materia instrumentales (lengua y matemáticas).



4.1.2.2 Correspondencia entre matriculación curso y edad

Un total de 89 centros –de los 113 de la muestra- contestó acerca del número total de alumnos matriculados en el curso teórico correspondiente a su edad y un total de 87 respondieron, además, a esta pregunta acerca del número de alumnos extranjeros. Del total de alumnos matriculados en el curso que corresponde a su edad (19.834) 4.732 son extranjeros, esto es, un 24% del total

Tabla 2. Número total de alumnos matriculados nº de alumnos extranjeros matriculados en el curso teórico correspondiente a su edad

	N	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desv. típ.
Nº alumnos matriculados en el curso teórico correspondiente a su edad	89	1	543	19.834	222,85	145,58
Nº alumnos extranjeros matriculados en el curso correspondiente por su edad	87	0	230	4.732	54,39	62,58

Estos 4.732 matriculados en el curso teórico correspondiente a su edad suponen un 45% respecto a los 10.484 alumnos extranjeros matriculados en total en los centros encuestados. Es decir, esta cifra hace suponer que encontraríamos alrededor de un 55% de alumnado extranjero que no estaría matriculado en el curso correspondiente por edad. Esto no es de extrañar ya que la tendencia para acoger a un alumno extranjero que ha iniciado su etapa escolar en otro sistema educativo es, precisamente, matricularlo en un curso por debajo de su edad y la normativa educativa permite hasta dos.

Resultados escolares

Los distintos programas de atención a la diversidad se conciben, bajo el criterio de normalización de la escolarización de cualquier alumno con necesidades específicas de atención educativa, como situaciones temporales. Por tanto, el primer objetivo de los programas de atención a la diversidad es que el tiempo de permanencia sea lo menos prolongado posible, y que, pasado este tiempo, el alumnado se incorpore plenamente al grupo ordinario y que, continuando en el grupo ordinario pueda promocionar al curso siguiente, con las competencias adquiridas, entre ellas, la competencia lingüística.

Tiempo medio de permanencia en un programa de atención a la diversidad

El tiempo medio de permanencia coincide en la mayoría de los programas con los meses del curso académico y los supera en muchos casos. Esto indica que la mayoría de los centros educativos sitúan al alumnado en estos programas durante todo el curso. La única excepción es la permanencia en los programas de cualificación profesional inicial y podemos suponer que esta duración coincide con el tiempo lectivo que corresponde a cada uno de los módulos de iniciación profesional. La siguiente tabla muestra los tiempos medios que señalan los centros que permanece el alumndo en programas específicos.

Tabla 3. Tiempo medio de permanencia en un programa específico

Programa específico de atención a la diversidad	Promedio meses
Aula/programa para la adquisición de la lengua de enseñanza	12,4
Refuerzo en Materias instrumentales (Lengua y matemáticas)	14,5
Programa de compensación educativa (Primaria)	10,9
Programa de compensación educativa (1º y 2º ESO)	11,1
Promedio de meses en: Programa de Diversificación Curricular (3º y 4º ESO)	12,6
Promedio de meses en: Programas de Cualificación Profesional Inicial (3º y 4º ESO)	7,6
Promedio de meses en: Programa de compensación educativa "externa" o de "acompañamiento escolar"	11,8
Promedio de meses en: Otros agrupamientos	8,1

4.1.2.3 Incorporación al grupo ordinario

Hemos indagado sobre el alumnado extranjero que se incorpora plenamente al grupo ordinario luego de pasar por un agrupamiento específico. El gráfico siguiente indica el porcentaje de centros que han respondido acerca de la incorporación plena (o mayoritaria, esto es donde más del 50% de los alumnos de una determinada nacionalidad se incorporan).

Existen diferencias importantes entre las nacionalidades, detectándose los menores porcentajes en marroquíes, alcanzándose los mejores resultados para los rumanos: el 80% de los centros declara buenos resultados para este colectivo después de pasar por algún dispositivo de atención específica. Las nacionalidades de habla hispana presentan un comportamiento similar rondando el 75% (Paraguay, Colombia, Ecuador y Bolivia), a excepción de los dominicanos, con resultados sensiblemente peores (62% aproximadamente) y muy parecidos a los que arroja el colectivo chino.

Gráfico 7. Incorporación plena al grupo ordinario post programa específico. Porcentaje de centros por nacionalidad

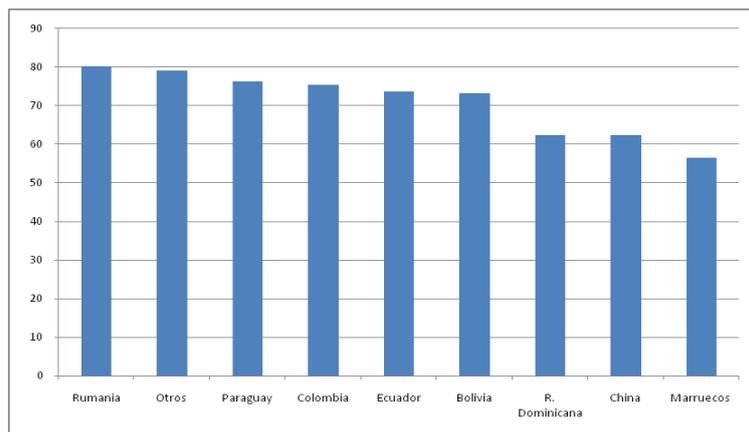
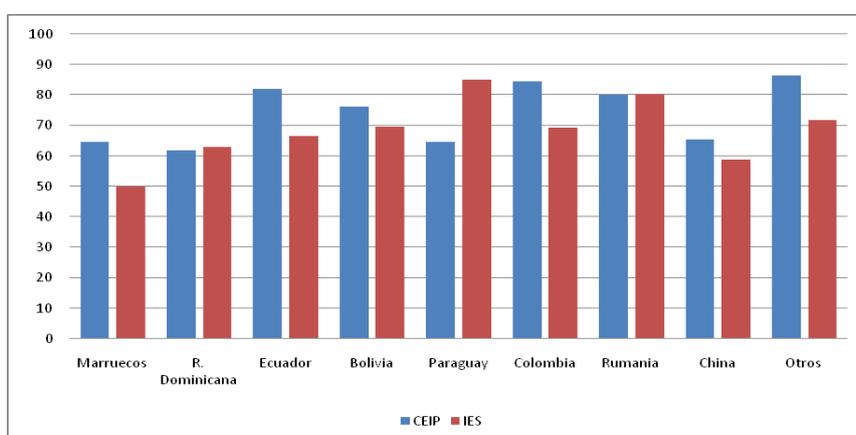


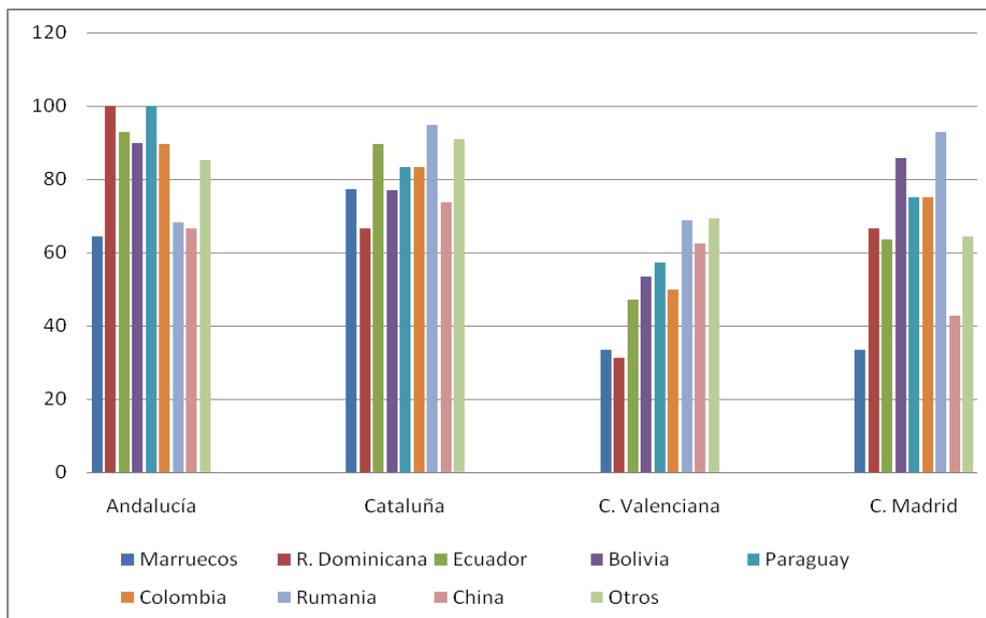
Gráfico 8. Incorporación plena al grupo ordinario post programa específico. Porcentaje de centros por nacionalidad y tipo de centro



Si ahora se lleva a cabo el análisis por tipo de centro se observan también interesantes diferencias entre nacionalidades: Aunque en general los resultados son mejores para los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) (y en este sentido más del 80% de los centros declara buenos resultados en ecuatorianos y colombianos) a excepción del caso paraguayo en el que se dan mejores resultados en la Educación Secundaria(alrededor del 85% de los centros de Educación Secundaria (IES) declaró buenos resultados para este colectivo aunque llama la atención que los resultados son sensiblemente peores en educación primraia). Las puntuaciones más bajas las siguen ostentando el alumnado procedente de Marruecos y República Dominicana.

Para terminar, se ofrece el detalle de la incorporación en función de la nacionalidad y de la comunidad autónoma.

Gráfico 9. Incorporación plena al grupo ordinario post programa específico. Porcentaje de centros por nacionalidad y comunidad autónoma



Como se observa, existen interesantes diferencias entre las comunidades autónomas, existiendo en general un mayor porcentaje de centros que responden de manera satisfactoria en Cataluña y Andalucía que en la C. Valenciana y la C. de Madrid.

En cuanto al comportamiento de los diferentes colectivos, la mayor satisfacción la muestran los centros andaluces con el colectivo dominicano, donde el 100% muestra unos porcentajes altos de incorporación tras haber pasado por un programa específico. Justo al revés de lo que sucede en las comunidades valenciana y catalana, en las que la incorporación satisfactoria de dominicanos es la que alcanza menor porcentaje de centros. Destaca, además, en Andalucía la satisfacción con los marroquíes, y resultan ser los rumanos los mejores en Cataluña y en Madrid.

En conclusión aunque se observa una cierta dispersión por nacionalidad, tipo de enseñanza que imparte el centro y comunidad autónoma, puede señalarse que los centros educativos, primero los CEIPS y luego los IES, eligen los mejores resultados para el alumnado rumano, seguido por los hispano parlantes de la muestra, a excepción de los dominicanos que obtienen resultados más bajos. El alumnado marroquí y el chino obtienen según los centros, los resultados menos satisfactorio con relación al grupo total.

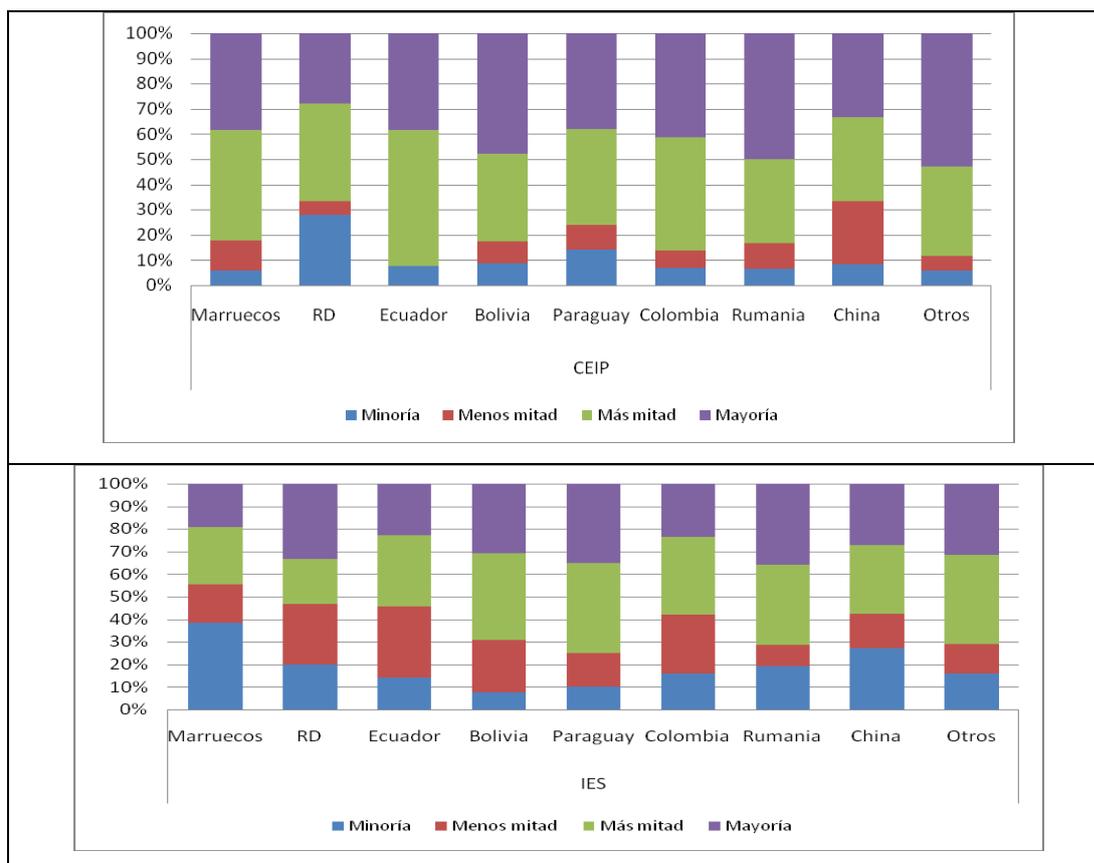
4.1.2.4 Promoción de curso

Ante la ausencia por parte de los centros de un registro operativo y accesible rápidamente sobre la promoción de curso y la nacionalidad del alumno, se le pidió a los centros que pudieran decidir la realidad de su alumnado inmigrante de acuerdo a 4 categorías que no les obligara a la revisión de registros que, en muchos casos, no tienen. Se les pidió que

podieran decidir entre las siguientes alternativas: a) la mayoría promociona de curso, b) más de la mitad promociona de curso, c) menos de la mitad promociona de curso y d) sólo una minoría promociona de curso. Para responder a esta pregunta en el caso de la educación secundaria se agregaron categorías sobre la repetencia de cursos.

Así, el siguiente gráfico muestra que el porcentaje de los que promocionan de curso en todas las nacionalidades es mayor en la educación primaria y bastante menor en la secundaria.

Gráfico 10. Alumnado extranjero por países y tipo de enseñanzas que imparte el centro, que después de seguir programa de atención específico pasa de curso. Datos en porcentaje de centros.

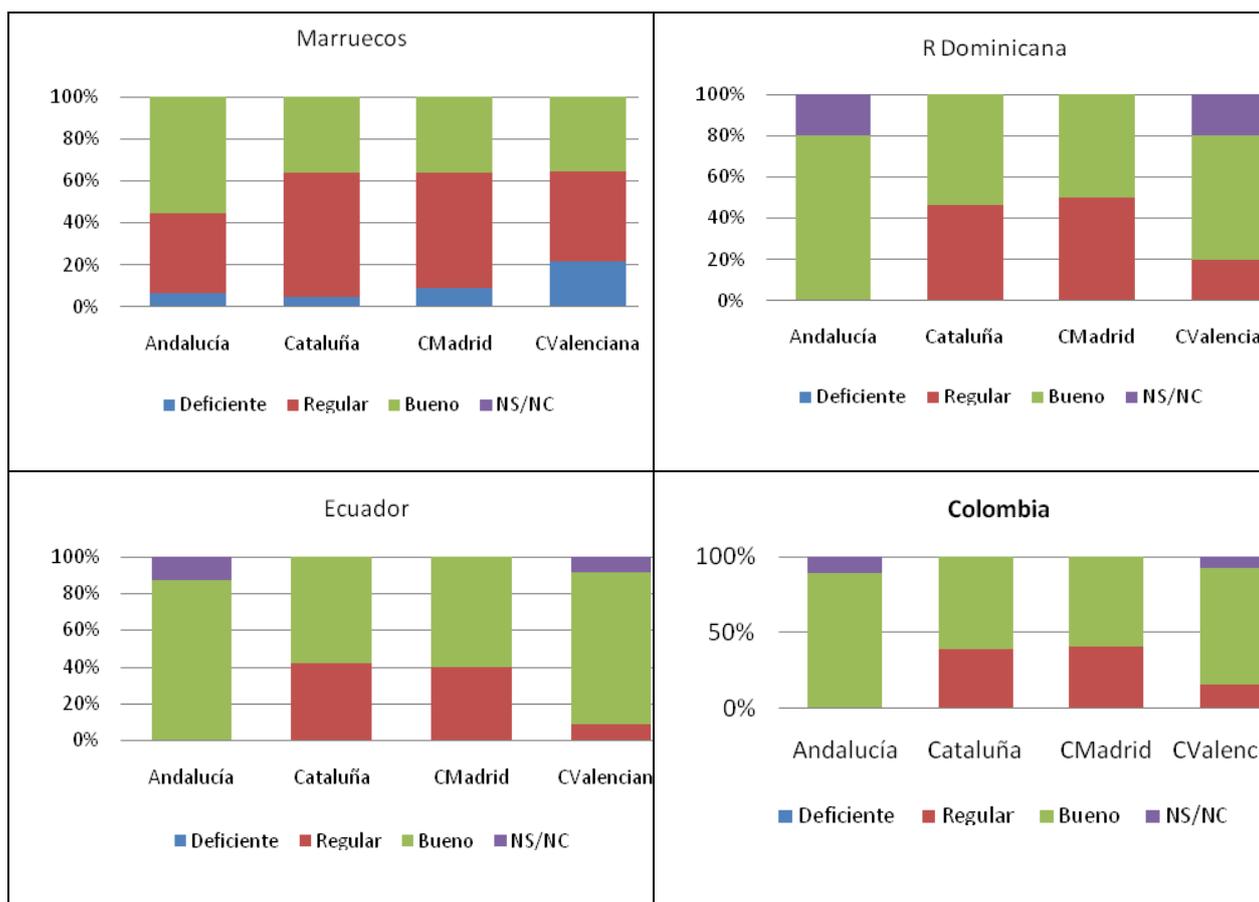


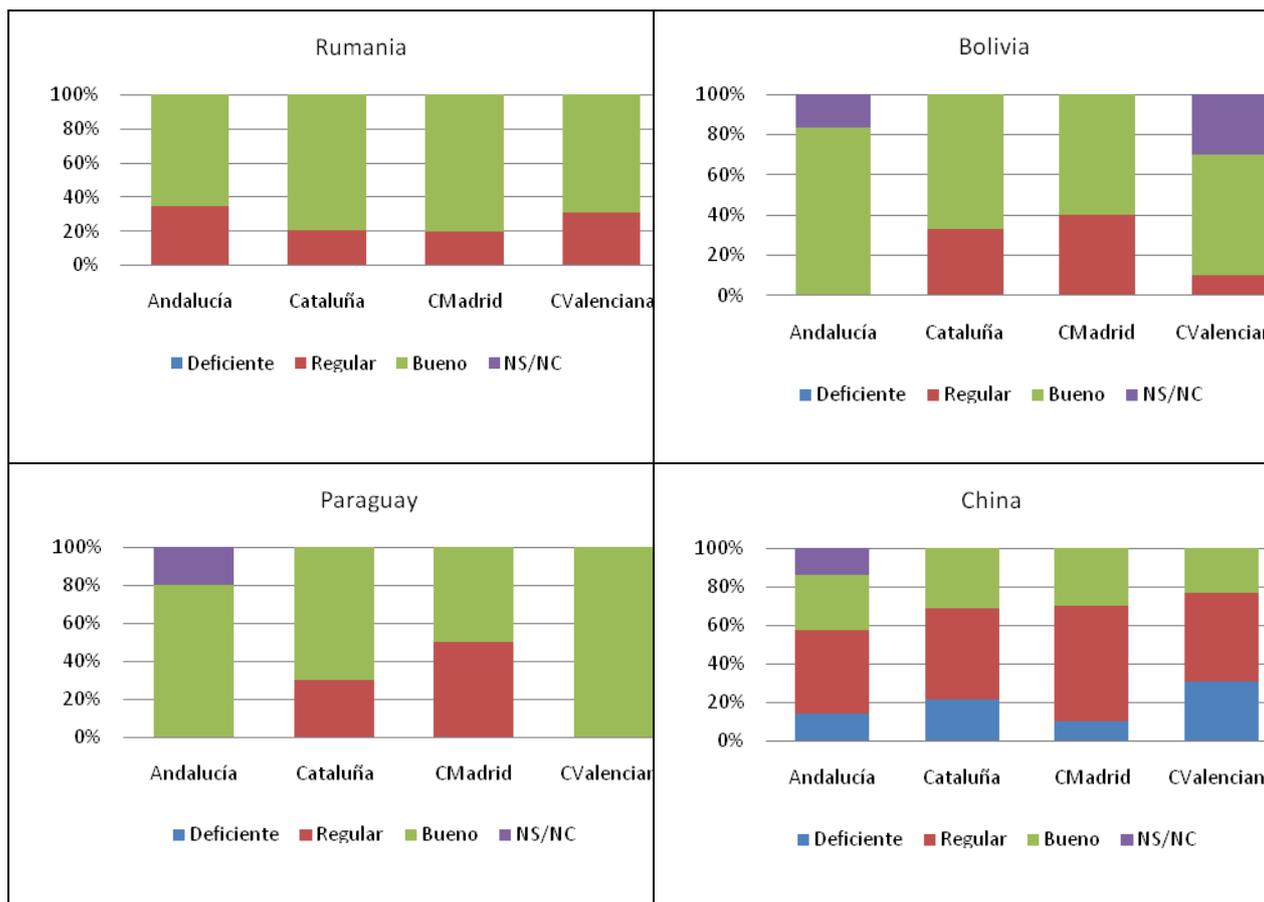
Es en el ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) donde queda clara constancia de la magnitud de las dificultades del alumnado inmigrante, prácticamente para todas las nacionalidades en lo referido a la promoción regular de curso. La categoría “repiten curso casi todos” representa valores cercanos al 40% de los centros para marroquíes y del 30% para los chinos, teniendo una incidencia del 20% para rumanos y dominicanos y manteniéndose en mejores niveles para el resto de las nacionalidades de habla hispana.. La categoría “la mitad repite curso” presenta valores dispares y más elevados. Por lo que respecta a la obtención de resultados satisfactorios (más de la mitad pasa de curso o la mayor parte pasa de curso), estos porcentajes alcanzan al 45% de los centros con alumnos marroquíes y al 53% de centros con alumnos dominicanos en su cota más baja y al 69% para bolivianos, el 71% para rumanos y el 75% para paraguayos en la cota más alta.

4.1.2.5 Competencia Lingüística

La conclusión más relevante al analizar los resultados de esta pregunta, por número de casos, nacionalidades y CC.AA. es que la mayoría del alumnado que pasa por un programa específico de adquisición lingüística, tiene un resultado predominantemente favorable (regular o bueno). Las únicas excepciones que encontramos son los marroquíes que han obtenido en un pequeño porcentaje una valoración de “deficiente”, en las cuatro CC.AA. y los chinos en un grado ligeramente mayor que los marroquíes. Con respecto del alumnado hispano parlante, sí que sorprende el calificativo de “regular” alcanzado especialmente en Madrid. En Cataluña puede asumirse que se trata de programas de inmersión lingüística en lengua catalana y de ahí los resultados categorizados como regulares, pero en Madrid la lengua vehicular es el castellano compartido por las nacionalidades iberoamericanas. En relación también con este alumnado hispano parlante, los programas de adquisición lingüística funcionan de manera diferenciada según la comunidad autónoma. En Andalucía no suele incorporarse alumnado hispano parlante a este dispositivo mientras que en Madrid lo hacen puesto que consideran que muchos alumnos traen un español de uso en el aula muy deficiente y, en algunos casos, lenguas vernáculas como el quechua.

Gráfico 11. Nivel de adquisición lingüística por nacionalidad y CC.AA. (% comunidad autónoma a la que pertenece el centro)





4.1.2.6 Titulados de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

El dato sobre el alumnado total que obtiene la titulación de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), del conjunto de los centros de la muestra y en las cuatro CC.AA., nos indica que el 64% logra dicha titulación. Si observamos el dato específico sobre el alumnado extranjero que obtiene dicha titulación, la media desciende al 48%. La operativización de este indicador no nos ha permitido refinar el resultado pero es posible estimar globalmente que el porcentaje de alumnado español que obtiene la titulación de ESO es mayor que la del alumnado extranjero.

Tabla 4. Alumnado total y extranjero que obtiene su titulación de Educación Secundaria Obligatoria

	Andalucía	Cataluña	Comunidad de Madrid	Comunidad Valenciana
Porcentaje de alumnado total que obtiene su titulación de ESO	62%	74%	62%	59%
Porcentaje de alumnado extranjero que obtiene su titulación de ESO (solo IES)	49%	61%	37%	45%

Por comunidades autónomas podrían refinarse algo más los resultados: y así, la brecha de 16 puntos porcentuales que media entre españoles y extranjeros, disminuyen para todas las comunidades -hasta llegar a un intervalo aproximado de 14 puntos- excepto para la Comunidad de Madrid, en la que la separación se agranda a 25 puntos porcentuales. Este dato nos indica que la mayor diferencia entre alumnado español y extranjero que obtiene dicha titulación se produce en la Comunidad de Madrid.

4.1.3 INMIGRACIÓN Y PARTICIPACIÓN: Familia, interacciones

La familia, como actor relevante de la comunidad educativa, ha sido también objeto de indagación en este estudio. Se han operativizado aquellos indicadores validados que remitían a los procesos y medidas de información, acompañamiento, orientación e inclusión de la familia en las estructuras de participación del centro. No se han pedido datos exactos por la dificultad de los equipos educativos de acceder a los datos para dar respuestas precisas. Sin embargo a través de la operativización de los indicadores nos hemos acercado a la percepción de los equipos educativos sobre la familia en el centro, sea española o extranjera. Entendemos que indagar sobre cómo perciben los respondientes a la familia en sus responsabilidades en el centro escolar, nos permite situar mejor el estado de esta cuestión, ver el camino recorrido y el que queda por recorrer.

4.1.3.1 Percepción del estatus socioeconómico de las familias del centro

La información que ofrecen los gráficos siguientes sitúan a la familia de alumnado extranjero inmigrante en un nivel por debajo de las familias españolas, así el 77% de los respondientes – una o más personas del equipo educativo del centro- considera que las familias inmigrantes están en un nivel algo más bajo – el 45%- y bastante más bajo un 32%. Sin embargo encontramos que un 21% de las respuestas las sitúan en un nivel similar. Estos porcentajes son similares en las diferentes CCAA.

Gráfico 12. Distribución de la estimación del Estatus Socioeconómico de las familias extranjeras

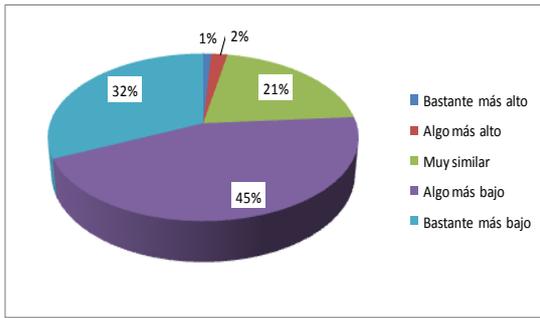
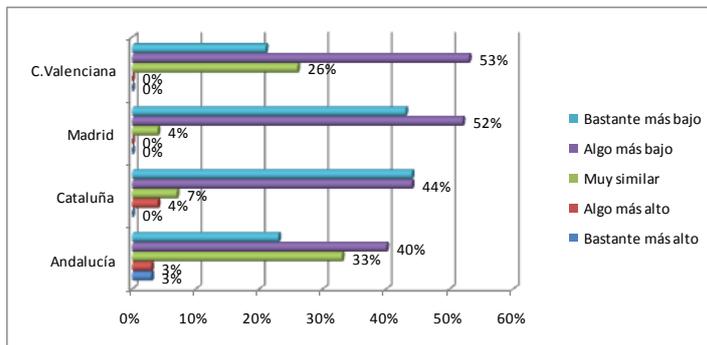


Gráfico 13. Distribución de la estimación del Estatus Socioeconómico de las familias extranjeras por CC.AA.



4.1.3.2 Distribución de material informativo sobre la escuela que recibe la familia desde el centro

Frente al hecho migratorio y la escolarización de alumnado extranjero, todas las CC.AA. cuentan ya con un sistema de distribución de material informativo sobre la escuela, sus procedimientos para la escolarización, lugares donde recibir información, etc. Este material se distribuye en varios idiomas, teniendo en cuenta la diversidad de lenguas de origen. Ante esta pregunta formulada en el cuestionario, sorprende el tipo de respuesta obtenida. En primer lugar porque solamente el 23,7% de los centros dan respuesta afirmativa, es decir, que efectivamente distribuyen material informativo en distintas lenguas. En segundo lugar, porque los centros participantes en Valencia no contestan. ¿Indica este dato que no se distribuye material, que no se conoce o que el centro no cuenta con este materia?. En cualquier caso llama la atención a ausencia de respuesta en prácticamente la totalidad de los Centros valenciano y por ello, independientemente de este informe, se consultará a la Consejería de Educación correspondiente.

Por CC.AA., los centros respondientes de Cataluña, en casi un 60% distribuyen a las familias información sobre el sistema educativo, en Andalucía y Madrid solo dan respuesta afirmativa un 30% de los centros.

4.1.3.3 Participación de la familia

Al comparar el grado de participación de las familias de alumnado extranjero en los diferentes espacios de la comunidad educativa, así como su asistencia a los distintos tipos de reuniones de información y seguimiento del proceso educativo de sus hijos, se ha tenido en cuenta que en general se constata la baja participación de los padres, sean autóctonos o extranjeros. Sin embargo, los datos que aportan los respondientes de los centros participantes en la muestra, indican que la presencia de padres extranjeros en el AMPA del centro es baja o muy baja.

Visto este dato por tipo de enseñanzas que imparte el centro, es mayor la presencia de estas familias en los Centros de Educación Infantil y Primaria que en los Institutos de Enseñanza Secundaria.

Gráfico 14. Participación de las familias de alumnado extranjero en el AMPA del centro

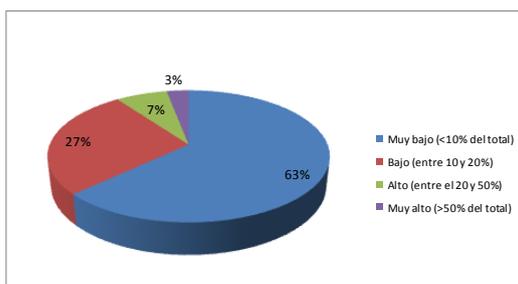
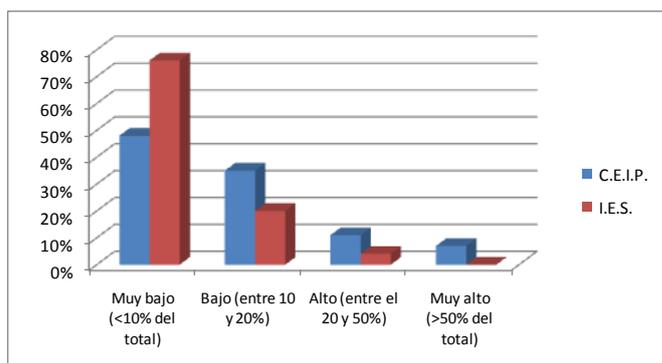
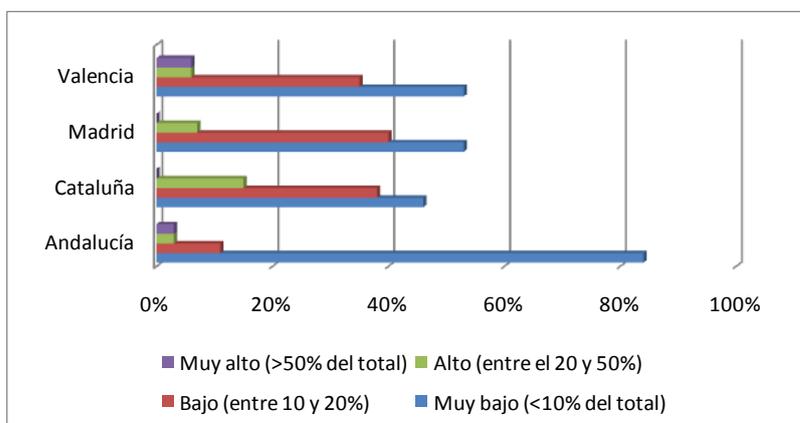


Gráfico 15. Participación de las familias de alumnado extranjero en el AMPA del centro por tipo de enseñanza que imparte



Por CC.A.A es en los centros de Cataluña donde encontramos mayor presencia de estas familias en el AMPA mientras que en Andalucía encontramos el nivel más bajo.

Gráfico 16. Participación de las familias de alumnado extranjero en el AMPA del centro por CC.AA.



Sin embargo esta baja participación en una estructura formal como es el AMPA varía en la presencia de los padres en otros espacios educativos. En concreto, en el espacio de la tutoría los padres de alumnado extranjero asisten en casi un 66% al igual que los españoles e incluso un 7% de los respondientes considera que los padres extranjeros asisten más que los padres españoles. Esta participación desciende poco menos de 20 puntos porcentuales en las reuniones convocadas a comienzo de curso y 10 puntos porcentuales en actividades como charlas, talleres informativos o programas de escuela de padres.

Gráfico 17. Participación de las familias de alumnado extranjero en las entrevistas con el tutor o tutora



Gráfico 18. Participación de las familias de alumnado extranjero en las reuniones a comienzo de curso

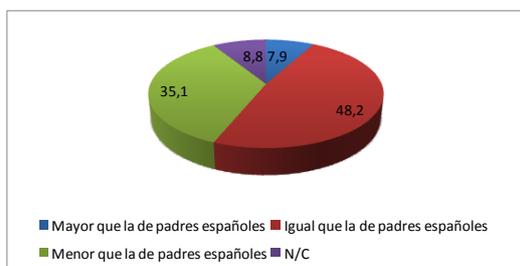
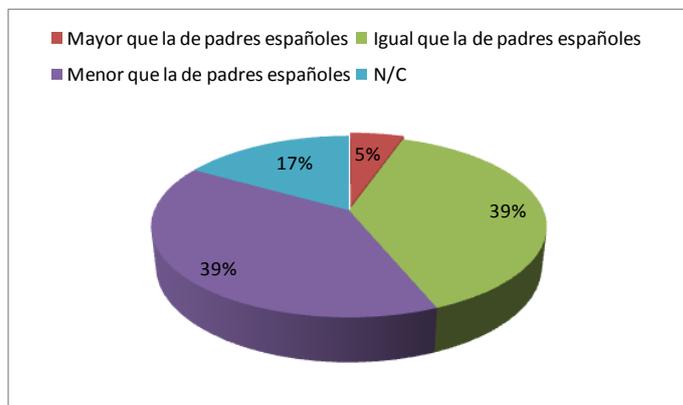


Gráfico 19. Participación de las familias de alumnado extranjero en actividades organizadas por el centro como charlas, talleres informativos, escuela de padres



4.1.4 INMIGRACIÓN Y CONVIVENCIA: Datos sobre convivencia escolar y absentismo

En este apartado hemos reunido dos tipos de indicadores: aquellos que indagan sobre convivencia escolar y conflictos que deriven en expedientes disciplinarios y los relacionados con las ausencias a clase y el absentismo.

4.1.4.1 La percepción sobre la convivencia en el centro

Los centros en su gran mayoría no perciben problemas específicos o graves de convivencia.

Gráfico 20. Percepción sobre la convivencia en el centro

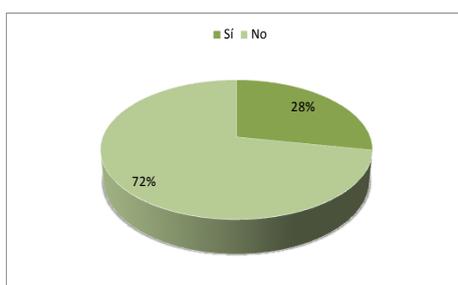
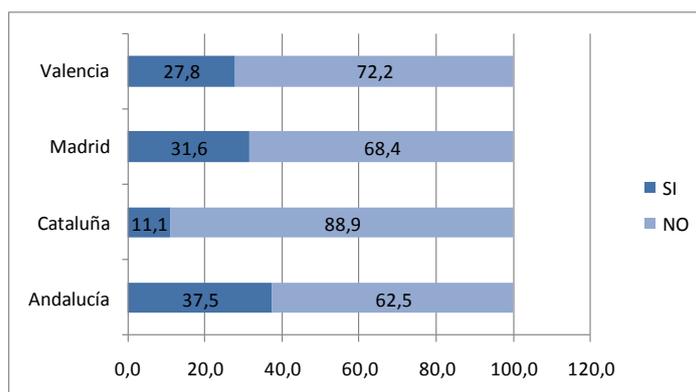


Gráfico 21. Percepción sobre la convivencia en el centro por CC.AA.



Por tipo de enseñanza que imparte el centro, las medidas disciplinarias son poco significativas en los Centros de Educación Infantil y Primaria. En el conjunto de estos centros y tomando como referencia el total de alumnado, se han aplicado medidas disciplinarias al 0,6% del alumnado. La situación varía un poco en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Se han abierto expedientes disciplinarios o aplicado medidas disciplinarias al 6,5% del alumnado. Por CC.AA. destaca Andalucía cuyos centros recogen el mayor número de medidas disciplinarias en primaria y expedientes en secundaria. El 67,6% de todas las medidas disciplinarias (en primaria y en secundaria) se han aplicado en centros de Andalucía.

El 100% de los centros de la muestra señala que esas medidas o expedientes abiertos han sido por motivos racistas o xenófobos.

4.1.4.2 **Absentismo**

Para desarrollar el indicador sobre absentismo escolar preguntamos en primer lugar por la percepción que tienen los respondientes sobre las similitudes y diferencias entre españoles y extranjeros respecto al absentismo. Apenas un 8% encontró que había más absentismo entre los extranjeros que entre los españoles. Poca diferencia entre unos y otros fue la respuesta del 39% de los respondientes y no encontrar ningún tipo de diferencias situó al grupo restante. Con esta información partimos del hecho de que la situación de absentismo afecta a alumnado español y extranjero indistintamente y en niveles similares.

Participantes en programas de tratamiento del absentismo

El cuestionario pide a los centros que den un número aproximado de alumnos por nacionalidad que participan en el programa de tratamiento del absentismo. Siendo globalmente un número muy pequeño de absentistas dentro de un programa (222 casos), el grupo más numeroso es de alumnado marroquí seguido por ecuatorianos y rumanos. Tengamos en cuenta, también, que el grupo de “otros países” reúne 41 casos. Por tipo de

enseñanzas que imparte el centro los son más numerosos en total y por nacionalidades los alumnos absentistas en educación secundaria.

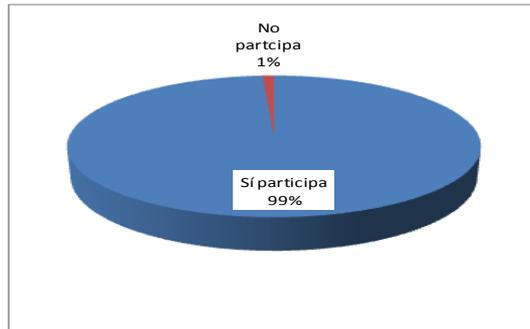
Tabla 5. _Nacionalidades de los que participan en programas de tratamiento del absentismo

	CEIP	IES	
Marruecos	14	68	82
R.Dominicana	0	10	10
Ecuador	7	24	31
Bolivia	0	10	10
Paraguay	0	1	1
Colombia	4	7	11
Rumania	8	17	25
China	5	6	11
Otros	9	32	41

4.1.5 Entorno: programas en coordinación

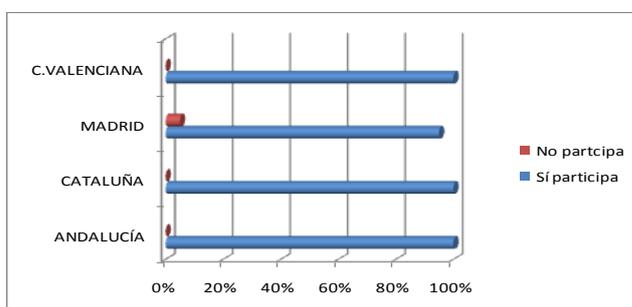
La indagación sobre las relaciones entre la escuela y su entorno inmediato se han centrado exclusivamente en el grado de participación conjunta entre la escuela y organizaciones públicas y privadas no lucrativas, en la organización de actividades conjuntas. Los centros han dado una respuesta positiva a esta pregunta en un 99%, por lo tanto la coordinación con entidades de apoyo a la educación, gobiernos locales o de trabajo con inmigrantes es alta en todas las CCAA.

Gráfico 22. Programas conjuntos escuela-entorno



Por CC.AA. el 100% de los centros respondientes localizados en Andalucía, Cataluña y Valencia realizan actividades organizadas conjuntamente con ayuntamientos/ONGs/asociaciones de apoyo a inmigrantes etc., mientras que en Madrid lo hacen un 95% de los centros. Indudablemente se observa una colaboración muy fuerte en el desarrollo de estas actividades.

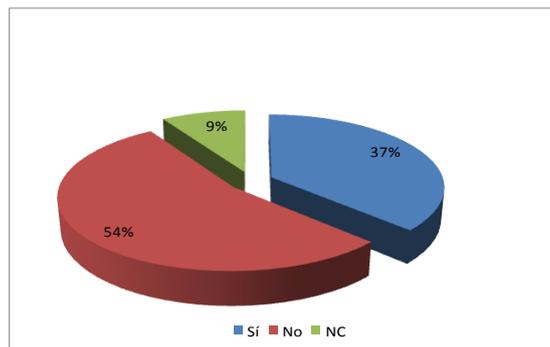
Gráfico 23. Programas conjuntos escuela-entorno por CC.AA.



4.1.6 Mediadores interculturales

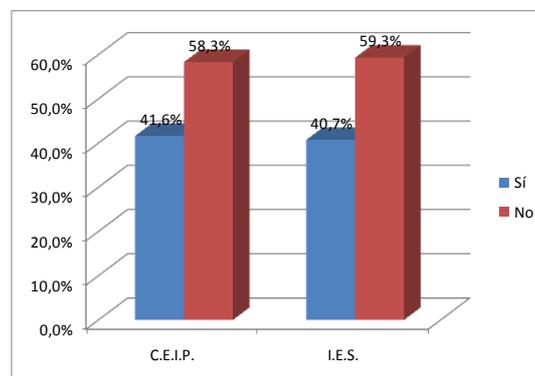
El mediador intercultural, figura implementada desde los poderes locales o autonómicos, desarrolla dentro del conjunto de sus actividades, un trabajo importante en el ámbito escolar, social y vecinal y desde hace uno años es una figura cada vez más presente y necesaria en los centros educativos. Es más, en España las funciones de este rol se han ido profesionalizando cada vez más e incluso existe formación universitaria como cursos de especialización o títulos propios. Del total de centros educativos, un 37% cuenta con este recurso y lo utiliza habitualmente en la relación con las familias inmigrante.

Gráfico 24. Mediadores interculturales en los centros educativos.



La diferencia entre centros según el tipo de enseñanzas que imparten es mínima, los Centros de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P.) superan ligeramente en un punto a los Institutos de Educación Secundaria (I.E.S.) en la integración de la figura del mediador en las aulas.

Gráfico 25. Mediadores interculturales en los centros educativos por tipo de enseñanza que imparten



Por CC.AA. los centros educativos de Madrid y Cataluña cuentan en un 50% con mediación intercultural y en menor número Andalucía y Valencia.

Gráfico 26. Mediadores interculturales en los centros educativos por CC.AA.



Finalmente, cabe destacar que la figura del mediador intercultural en las escuelas es, en muchos casos, un recurso que los centros solicitan a entidades no gubernamentales que están formando a estos mediadores en el marco de sus programas de trabajo y son, en su mayoría aunque no exclusivamente, personas que pertenecen a los colectivos de extranjeros presentes en cada CCAA.

5 ALGUNAS CONCLUSIONES

Como se ha señalado anteriormente el objetivo principal para compartir este trabajo es dar cuenta de cómo se ha construido un sistema de indicadores adhoc a una política relativamente nueva en España que es la integración de la población inmigrante en la Escuela.

El trabajo articula las tres fases –desarrolladas durante los años 2008 y 2009- para avanzar en la evaluación de la política educativa en esta materia: elaboración del sistema de indicadores, su validación y el proceso de recogida de información que, además, permite la obtención de información relevante para obtener una mirada de análisis sobre cómo se está produciendo la integración educativa. En este contexto, también destaca la herramienta WEB que ha permitido una aplicación ágil y poco costosa de un sistema de seguimiento. Insistimos, muchos procesos de seguimiento fracasan en su sostenibilidad principalmente por dos razones: a) la falta de registros permanentes y b) lo costoso que se hacen los procesos de recogida de información. Para el primera obstáculos, sin tener respuestas absolutas, la herramienta permitió trabajar algunas veces con información fiable por parte de los centros y otras con información producto de la experiencia directa de diferentes miembros de los equipos educativos, de ahí que la herramienta permitiera guardar la información y retornar a ella una vez obtenido el dato o la respuesta. Para el segundo obstáculo, evidentemente, la herramienta misma a través de Internet ha generado una forma económica y autogestionada de recoger la información dónde prácticamente el único recurso invertido es el tiempo de cada equipo para vaciar la información al cuestionario on line. Por lo tanto, en la era de Internet los sistemas de recogida de información ya no deberían pecar de ser costosos e inviables, al menos, referidos a los recursos invertidos.

Respecto a la información recogida en los indicadores considerados prioritarios se destacan dos ideas.

La primera de ellas es que efectivamente una política de inclusión educativa de población en desventaja social o con riesgo de exclusión, debe contemplar medidas de equidad para favorecer la presencia, el acceso y permanencia del grupo en cuestión, en este caso, en la escuela española. De ahí la importante selección de indicadores -y consecuentemente información- referidos a becas, medidas de atención a la diversidad y recursos invertidos desde el PEI para favorecer a la población inmigrante.

La segunda idea que destaca de la información recogida es que aparentemente cuestiones que en el nivel subjetivo y/o cualitativo sobre dificultades para los centros en materia de integración educativa cómo la adquisición de la lengua vehicular, conflictos en las escuelas o el periodo que permanece el alumnado en medidas especiales antes de integrarse en el grupo normalizado de enseñanza, no son tan graves en las estadísticas como, a veces, se

perciben en las opiniones vertidas en foros o seminarios docentes. Se destaca la ausencia de conflictos de discriminación en las escuelas entre pares o el tiempo de permanencia en medidas especiales que, en general, se dan en el mismo periodo lectivo de enseñanza y en paralelo al grupo normalizado. También destaca la adquisición de la lengua vehicular cómo menos conflictivo –e invirtiendo menos tiempo- en comparación a algunas alarmas sociales que se utilizan en materia de población inmigrante integrada en la escuela española.

Finalmente y también referido al capítulo de los resultados observados en la recogida de información, se destaca que los resultados en promoción y absentismo de la población inmigrante no son muy diferentes a los de la población autóctona, así es que los niveles de promoción son levemente superiores en la población autóctona y similares en el ámbito del absentismo. Esta cuestión podría tener la siguiente lectura. Parece ser que la política de integración educativa de la población inmigrante en España no ha estado mal encaminada si consideramos que en dos indicadores claros de la evaluación educativa los resultados son similares a la población local, más aún si tenemos en cuenta que esta política educativa no lleva actuando, de forma coordinada, más de 10 años, desde el año 2000 que es cuando en España se comienzan a disparar las cifras de población inmigrante. Entre los años 2000 y 2002 la presencia de la población extranjera no comunitaria se dispara ya que entre uno y otro año crece un 74%. En definitiva, se podría decir que las medidas de equidad implantadas en la política educativa española para acoger a la población inmigrante está dando buenos resultados independientemente de las mejoras y nuevas medidas que se deban aplicar para avanzar en la igualdad de oportunidades y cohesión social.

6 BIBLIOGRAFÍA

- Elena Martín y Felipe Martínez Rizo coordinadores. Avances y Desafíos en la Evaluación Educativa, Colección Metas Educativas 2021, OEI y Fundación Santillana, España 2009.
- Gil Miguel Ángel, Arredondo Gloria y otros. Indicadores de integración de inmigrantes. Propuesta para contribuir a la elaboración de un sistema de indicadores comunes de la integración.. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Dirección General de Integración de los Inmigrantes. España 2007.
- Fondo de Apoyo para la acogida e integración de Inmigrantes así como al refuerzo educativo de los mismos. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Dirección General de Integración de los Inmigrantes. España 2008.
- NIESSEN J. Y SCHIBEL Manual sobre la integración para responsables de la formulación de políticas y profesionales Migration Policy Group (MPG) y la Comisión Europea (Dirección General de Justicia, Libertad y Seguridad). Comunidades Europeas 2007.

- Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007 - 2010. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Catalogo General de Publicaciones Oficiales. España 2007
- Revista de la Sociedad Española de Evaluación, Año 2, Nº 9, Noviembre 2009
- Índice de Políticas de Integración de Inmigrantes. Resultados en España. British Council y otros. Documento elaborado en el marco del programa INTI de la Comisión Europea.
- Informe sobre la situación de la Integración Social de los Inmigrantes y refugiados 2007. Elaborado por el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes. Noviembre 2007.
- Memorias de Actuaciones de las Comunidades Autónomas en el Marco del Fondo para la Acogida e Integración de Inmigrantes y el Refuerzo Educativo de los mismos. Documentos Internos.
- Web del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Boletines Estadísticos
- Web del Ministerio de Educación de España. Programas y líneas de actuaciones en materia de atención a la diversidad y Plan Proa.