

ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO. VALORACIÓN DE UNA PROPUESTA APLICABLE EN ESPAÑA E ITALIA.

Fernando Lezcano Barbero. flezcano@ubu.es

Vanesa Ausín Villaverde

Raquel Casado Muñoz

Aldo Epasto

Resumen.

La diversidad de modelos y medidas educativas para la atención del alumnado de origen extranjero en los distintos países es una constante; así mismo aparece una demanda trabajar en favor de la búsqueda de una mayor unificación. En este estudio planteamos identificar una propuesta de programas que pueda servir de referencia en España e Italia. A partir de la construcción de una propuesta, constituida por 13 programas, y la valoración por 249 docentes de España e Italia. Los resultados obtenidos muestran altas coincidencias en las opiniones del profesorado, permitiendo diseñar una propuesta que podría ponerse en práctica en ambos países.

Palabras clave. Alumnado de origen extranjero, inclusión educativa, programas educativos, política educativa.

1. INTRODUCCIÓN.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (United Nations, 1948), en su Artículo 26 dice "La educación debe ser gratuita, al menos en las etapas elementales y fundamentales". Este derecho aún está pendiente de conseguir en muchos países; así por ejemplo, en el año 2000, cuando se promueven los Objetivos de Desarrollo del Milenio (United Nations, 2013), aún se encuentran entre ellos el de "Lograr la enseñanza primaria universal".

En 1960 se puso de manifiesto el interés por la educación de las personas implicadas en los procesos migratorios (minorías, grupos étnicos, religiones...), con la publicación de la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO, 1960) relativa a la lucha contra las discriminaciones en la enseñanza. En su artículo 3(e) expone la necesidad de: Conceder, a los súbditos extranjeros residentes en su territorio, el acceso a la enseñanza en las mismas condiciones que a sus propios nacionales.

Por su parte, la Unión Europea viene preocupándose por la educación de la población inmigrante desde los años 70, introduciendo en su normativa cuestiones relativas a la inmigración y la cultura en el ámbito escolar (EURYDICE, 2009).

Para definir la población a la que nos referimos, indicaremos que se trata de "niños nacidos en otro país (dentro o fuera de Europa) o bien niños cuyos padres o abuelos han nacido en otro país" (EURYDICE, 2009: 3). Dado que encontramos diferentes terminologías, nosotros los referiremos como "alumnado de origen extranjero", uniendo a la referencia indicada el hecho de que es la escuela nuestro espacio de conexión.

A este interés común por la formación de los colectivos emigrados y sus descendientes no encontramos asociado un conjunto de políticas educativas directamente comparables. La OCDE (2010) recoge ocho herramientas que pueden encontrarse en las políticas desarrolladas por los distintos gobiernos, las cuales se agrupan en tres niveles de intervención:

- Macro: sobre políticas educativas para el diseño y la financiación.
- Meso: de acciones para la organización y coordinación de centros y evaluación e investigación.
- Micro: curriculares y didácticas.

Las distintas propuestas buscan responder a las necesidades específicas y dificultades que encuentran el alumnado, la familia, los docentes y la comunidad educativa, necesitando una intervención coordinada, que precisa también un mayor esfuerzo económico (Han and Bridglall, 2009). Estos esfuerzos tendrán la recompensa de mejorar la inclusión social futura (Motti-Stefanidi & Master, 2013).

Las medidas de atención educativa presentan algunas líneas de trabajo coincidentes (EURIDICE, 2009), aunque las revisiones europeas en materia de educación e inclusión recogen una uniformidad (Koopmans, 2013) que nos permita la comparación directa.

Las necesidades educativas del alumnado de origen extranjero plantean muchas cuestiones, la primera se asocia al modelo de participación en la escuela en el caso de no dominar el idioma del país receptor (Otero, 2011). Son muchos los autores que defienden el modelo inclusivo (Ainscow, Booth and Dyson, 2006; Blecker and Boakes, 2010; Miles and Ainscow, 2011) pues facilita una respuesta educativa para todo el alumnado, independientemente de sus circunstancias, y permite compartir programas sin referencia exclusiva a algún tipo de colectivo con necesidad educativa específica. Encontramos prácticas que avalan este modelo inclusivo, concluyendo que no existe ningún efecto negativo en los centros debido a la presencia de estos alumnos (Geay, McNally, Telhaj, 2013) o incluso que se producen aportaciones positivas (normalización en la percepción de intereses y la capacidad, apertura de las relaciones, normalización de las relaciones...) (Kalymon, Gettinger and Hanley-Maxwell, 2010). Otros estudios indican el efecto negativo de la presencia de alumnado inmigrante (Ohinata and Van Ours, 2013), aunque no se identifica ningún factor definitorio.

El modelo inclusivo, que no separa al alumnado en ningún momento del proceso educativo, aparece aplicado en la Unión Europea solamente en Italia (EURIDICE, 2004). Este mismo informe recoge prácticas educativas en periodos transitorios (menos de un año) o prolongados (más de un año) en el resto de los países de la Unión.

Uno de los desafíos que plantea la OCDE (2010), pendiente aún por abordar, es el de buscar modelos aplicables a una escala superior a la nacional que facilitarían aprender de las buenas prácticas realizadas en diferentes países. Sería de gran interés contar con un modelo que pueda servir de referencia para comparar y facilitar el trasvase y análisis de información.

Para avanzar en esa línea de trabajo, hacia una posible propuesta internacional, nos planteamos el desarrollo de un estudio en dos países (Italia y España) que tienen en común la tasa de inmigración (EUROSTAT, 2011), aunque educativamente encontramos políticas notablemente diferentes.

El objetivo de este estudio ha sido: consensuar una propuesta de programas educativos, que pueda servir de referencia en España e Italia, en la atención al alumnado de origen extranjero.

Para ello se han planteado los siguientes objetivos específicos:

Diseñar una propuesta de programas que respondan a las necesidades del alumnado de origen extranjero.

Estudiar la coherencia y discrepancias de las valoraciones que docentes italianos y españoles.

Diseñar una propuesta de programas educativos común, en función del grado de importancia que les conceden los docentes en ambos países.

2. ESTUDIO

Para conseguir los objetivos indicados, se planificaron cuatro fases, con una metodología de investigación mixta, incorporando técnicas cualitativas (análisis de contenidos y técnica Delphi) y cuantitativas (encuesta y contraste de valoraciones), que describiremos a continuación.

Fase 1: Actualización de los programas educativos en las 17 Comunidades Autónomas

En el año 2005, el CIDE publica un estudio titulado "La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España". En él se recogen las medidas educativas implementadas en cada una de las Comunidades Autónomas para responder a las necesidades escolares de este alumnado. En 2009 el equipo de investigación entró en contacto con asesores técnicos responsables de la atención educativa del alumnado inmigrante de todas las Comunidades Autónomas españolas, para conocer las variaciones producidas en el periodo transcurrido (desde 2005 hasta 2009). Participaron en esta fase 16 equipos de los 17 posibles. De la región que no se obtuvo respuesta se revisaron los documentos de orientación educativa publicados por la misma.

Fase 2: Diseño de una propuesta común de recursos educativos para la inclusión de alumnado de origen extranjero, a partir de la Técnica Delphi

En 2010 el equipo de investigación propuso a los asesores técnicos mencionados la construcción de una propuesta, basada en el consenso, de recursos educativos para la inclusión de alumnado de origen extranjero en España. Para su realización se seleccionó la Técnica Delphi (Flick, 2004; Ruiz Olabuénaga, 2003), que permite la búsqueda del consenso aprovechando los conocimientos de los participantes. El grupo de expertos estuvo compuesto por 16 profesionales, de las distintas comunidades autónomas españolas, con una amplia experiencia en la atención educativa a la población inmigrante.

Tras realizar siete envíos a través de correo electrónico, a lo largo de siete meses, se llegó a un documento final compuesto por trece programas. Este trabajo fue publicado por la Sociedad Española de Pedagogía (Ausín y Lezcano, 2012).

Fase 3: Valoración de los programas.

En 2012 y 2013, partiendo de la propuesta realizada por los expertos en la fase anterior, se solicitó su valoración a docentes españoles e italianos, a través de una escala tipo Likert. En ella, se pidió que se puntuase cada programa de 1 a 5 (siendo "5" la puntuación más alta y "1" la más baja).

En el caso de los docentes españoles, se realizó un resumen de cada programa, se añadieron ítems de identificación docente y un apartado de observaciones. Posteriormente se realizaron envíos a:

- Centros educativos: vía e-mail y correo postal.

- Docentes individuales: a través de twitter se identificaron docentes en activo y se les envió la dirección del cuestionario construido en Google Drive.

En el caso de los docentes italianos:

- Traducción doble del resumen de programas (español-italiano-español) en colaboración con profesoras del Departamento Lingüístico de la Universidad de Messina, el Doctor Aldo Epasto (Università degli Studi di Messina) y la Doctora Daniela Laudini (Profesora de apoyo, especialista en atención a la diversidad).

- Entrega de cuestionarios en distintos centros educativos de Sicilia.

La muestra participante en esta fase fue de 249 docentes, 156 españoles y 93 italianos. La media de edad de estos profesores está en los 46 años (desviación típica de 8.9; máximo de 64 años y mínimo de 26) y con una experiencia profesional media de 20 años (desviación típica de 9.6; máximo de 40 y mínimo de 1).

Fase 4: Análisis de la homogeneidad de las valoraciones.

A partir de los resultados obtenidos, utilizando el contraste de valoraciones se ha realizado una ordenación de los programas, según los diferentes niveles de importancia que conceden los participantes (Corbetta, 2010). Para analizar la coherencia y las discrepancias de las evaluaciones, se ha tenido en cuenta la complementariedad y el contraste de las opiniones de docentes, completado con la literatura científica cuando las discrepancias eran más acusadas.

3. RESULTADOS

La *primera fase* del estudio permitió conocer la constante variación en la respuesta educativa. Transcurridos cuatro años desde la publicación del estudio de referencia (CIDE, 2005), en la actualización realizada se encuentra que:

- La respuesta educativa al alumnado de origen extranjero es un "sistema vivo en constante cambio". Esto se deriva de conocer que en las 17 Comunidades Autónomas se habían realizado modificaciones en los programas educativos.

- Los cambios mantienen una tendencia hacia el acercamiento a un modelo inclusivo. Las comunidades que cuentan con programas de atención educativa segregada (modelo de compensación educativa) se reducen dando prioridad a la participación en el aula normalizada.

En la *segunda fase*, como se ha indicado, se obtuvo un dossier compuesto por trece programas que, en opinión de los expertos participantes, dan respuesta a las necesidades educativas del alumnado de origen extranjero y sería adaptable a las características de todas las Comunidades Autónomas españolas. Los programas son:

- P3. Tutor de acogida y/o coordinador de interculturalidad
- P1. Plan marco de acogida e inclusión.
- P2. Plan de acogida e inclusión.
- P3. Tutor de acogida y/o coordinador de interculturalidad.
- P4. Alumnado mentor de acogida.
- P5. Programa de apoyo lingüístico.
- P6. Programas para el conocimiento y mantenimiento de la lengua y cultura de origen.
- P7. Guía de información multilingüe del sistema educativo.
- P8. Cartelería en las distintas dependencias del centro.
- P9. Programa de mediación intercultural.
- P10. Servicio de interpretación y traducción.

- P11. Programa de enlace con el entorno.
- P12. Centros de recursos para trabajar la educación intercultural.
- P13. Plan de formación para el profesorado.

La descripción y el contenido de todos ellos se puede consultar en Ausín y Lezcano (2012).

Una vez descrito cada programa, nos centraremos en el análisis de las puntuaciones que los docentes españoles e italianos han otorgado a cada uno de ellos (Fase 3). Con la media de las puntuaciones obtenidas se han ordenado los programas, como puede verse en la Figura 1.

Comparando las puntuaciones de docentes españoles e italianos, vemos que los primeros valoran todos los programas de 1 (mínimo) a 5 (máximo), mientras que los segundos los valoran de 2 a 5, en 6 de los 13 programas. Como consecuencia, las puntuaciones medias de cada recurso son ligeramente superiores para los docentes italianos.

En la *Fase 4* se comparan las valoraciones del profesorado en ambos países. Para facilitar la comprensión, se tomará como referencia las puntuaciones obtenidas en la valoración total.

El cuarto cuartil se compone de cinco programas: P3, P2, P5, P13 y P1. Como se puede observar en la Figura 1, los Programas P2, P3 y P5 mantienen la misma posición en la valoración de los docentes italianos y españoles. Las discrepancias que encontramos son:

- P1. Es el programa mejor valorado por los docentes españoles, mientras que los docentes italianos lo posicionan en el tercer cuartil.

- P13 es el programa más valorado por los docentes italianos, mientras que los docentes españoles lo posicionan en quinto lugar, tercer cuartil.

Este tercer cuartil lo componen los programas P9 y P10, con pequeñas diferencias:

- P9 cuenta con mayor valoración por parte de los docentes italianos que lo ubicarían en el cuarto cuartil.

Figura 1. Valoración de los distintos programas por parte de los docentes.

Programa		España	Posición	Italia	Posición	Total	Posición
P3	Tutor de acogida y/o coordinador de interculturalidad	4,14	2	4,35	2	4,24	1
P2	Plan de acogida e inclusión	4,12	3	4,35	3	4,23	2
P5	Programa de apoyo lingüístico	4,12	4	4,28	4	4,20	3
P13	Plan de formación para el profesorado	4,05	5	4,37	1	4,21	4

P1	Plan marco de acogida e inclusión	4,22	1	4,05	8	4,13	5
P9	Programa de mediación intercultural	3,81	8	4,28	5	4,04	6
P10	Servicio de interpretación y traducción	3,77	7	4,10	6	3,93	7
P12	Centros de recursos para trabajar la educación intercultural	3,68	9	4,09	7	3,88	8
P11	Programa de enlace con el entorno	3,66	11	3,97	9	3,81	9
P4	Alumnado mentor de acogida	3,77	6	3,69	10	3,73	10
P7	Guía de información multilingüe del sistema educativo	3,68	10	3,67	11	3,67	11
P6	Programas para el conocimiento y mantenimiento de la lengua y cultura de origen	3,24	12	3,49	12	3,36	12
P8	Cartelería en las distintas dependencias del centro	3,30	13	3,22	13	3,26	13

- P10 con las valoraciones españolas queda en el límite entre el segundo y tercer cuartil.

El segundo cuartil queda compuesto por los programas P4, P11 y P12 aunque debemos señalar:

- P4 obtiene una puntuación muy superior en España quedando en el límite entre el segundo y tercer cuartil.

Finalmente, el primer cuartil queda compuesto por los programas P6, P7 y P8. La única diferencia que encontramos aquí es que el programa P7 con las valoraciones de los docentes españoles se encuentra en el límite entre los dos cuartiles inferiores

4. DISCUSIÓN

A partir de las puntuaciones obtenidas, y conscientes de las diferencias en las valoraciones de los docentes de ambos países, se realiza una propuesta que sirva de aproximación a los dos sistemas educativos, y que recogemos en la Figura 2.

Figura 2. Nivel de interés programas

Nivel de interés	Programas		
Fundamental	P3	Tutor de acogida y/o coordinador de	◀ ◊

		interculturalidad	
	P2	Plan de acogida e inclusión	
	P5	Programa de apoyo lingüístico	
	P13	Plan de formación para el profesorado	
Alto	P9	Programa de mediación intercultural	
	P10	Servicio de interpretación y traducción	
Medio	P4	Alumnado mentor de acogida	
	P12	Centros de recursos para trabajar la educación intercultural	
	P11	Programa de enlace con el entorno	
Bajo	P7	Guía de información multilingüe del sistema educativo	
	P6	Programas para el conocimiento y mantenimiento de la lengua y cultura de origen	
	P8	Cartelería en las distintas dependencias del centro	

En el P1 encontramos un elevado desfase entre ambos países, lo cual puede deberse a la gran diferencia existente en la autonomía de los centros para la gestión de los recursos, como recoge EURIDICE (2007). Así, la normativa italiana asigna, según el *Reglamento de Autonomía Escolar* (Presidente della Repubblica, 1999), una importante autonomía en la gestión de los fondos públicos o de aquellos que puedan conseguir de otros organismos (entes locales, organizaciones sociales, fundaciones...), situación que no se corresponde con la gestión implementada en España.

Esta importante discrepancia nos pone ante la tesitura de ubicar este programa en un nivel variable, que dependerá del grado de intervención de las estructuras políticas en los centros educativos.

Se sitúan en un nivel de interés *fundamental* los programas P2, P3, P5 y P13. Los tres primeros se encuentran en consonancia con las valoraciones realizadas por los docentes. En el caso del P13, la importante diferencia de valoración en los dos países puede ser explicada porque los docentes españoles cuentan con una oferta formativa en distintas temáticas educativas, y específicamente referentes a la población de origen extranjero (Aguado, Gil-Jaurena y Mata, 2008; Cernadas, Santos y Lorenzo, 2013). Por otra parte, los docentes italianos no cuentan con un plan de formación institucional de estas características.

Todos estos definidos como *fundamentales*, deberían poder identificarse en todos los centros educativos.

En el nivel de *importante* se sitúan programas como P9 y P10, los cuales se vinculan directamente a los centros educativos con la familia y el contexto social;

relaciones que algunas investigaciones asocian directamente con el éxito escolar (Schlercher, 2006).

Los programas incluidos en los dos niveles inferiores (*medio y bajo*) cuentan con la menor valoración por los docentes de ambos países.

5. CONCLUSIONES

Las valoraciones realizadas por los docentes españoles e italianos presentan escasas diferencias, que pueden justificarse por las políticas educativas implementadas en cada país (grado de autonomía de los centros...). Con ello podemos concluir que los programas pueden servir de referencia en ambos contextos.

De otra parte, partir de una misma estructura, conocer los distintos niveles de valoración y sus elevadas similitudes en los países participantes, abre grandes posibilidades de colaboración, pues las experiencias implementadas en un país también pueden ser de interés en el otro.

Basarse en una estructura de programas como la expuesta en el estudio facilitaría la colaboración y cooperación en diferentes niveles:

- Entre docentes: Permitiendo ahondar en cada uno de los programas, buscando las metodologías y recursos que mejor se adapten a las necesidades del alumnado, basados en buenas prácticas y con evidencia de éxito. Con ello, se reduciría notablemente el esfuerzo de búsqueda sobre el programa de interés, pudiendo profundizar en él con experiencias internacionales.

- Entre centros educativos: un conjunto de programas jerarquizados posibilita diseñar el camino a implementar en cada centro, aportando prioridades en la gestión de recursos. También, como en el caso anterior, incorpora una mayor facilidad de búsqueda de buenas prácticas, sin limitarse solamente a los entornos más cercanos.

- Entre países: Intentar comparar un tema como el que estamos planteando sin contar con una estructura definida con claridad, plantea un duro trabajo. Buscar en ese "mare magnum" actual de materiales y de buenas prácticas... se antoja, ciertamente, complejo. Mucho más sencillo puede parecer encontrar prácticas catalogadas en cada uno de los Programas. Todo ello se vería facilitado pues se puede conocer la valoración que dan los docentes a los programas, elemento de gran importancia pues serán ellos los encargados de su aplicación.

La experiencia realizada entre España e Italia, nos ha permitido vislumbrar con claridad que, por ejemplo, España podría ser un buen proveedor, para Italia, de sistemas sobre la gestión de la formación docente y desarrollo profesional del profesorado, área que docentes e investigadores estiman, en aquel país, como notablemente mejorable. Por su parte, Italia podría aportar su amplia experiencia en la atención al alumnado de origen extranjero en el aula, que los docentes españoles valoran de manera fundamental.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, T.; Gil Jaurena, I. and Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*. 19(2), 275-292
- Ainscow, M; Booth, T and Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 295-308.
- Ausín, V. y Lezcano, F. (2012). Creación de un 'dossier' sobre inclusión educativa formado por los programas existentes en las comunidades a través de la Técnica Delphi. *Bordón*, 64(4). 9-22.
- Blecker, N. S., and Boakes, N. J. (2010). Creating a learning environment for all children: are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447.
- Cernadas, F., Santos, M.A. and Lorenzo, M^a del M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 570-589
- CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- EUROSTAT (2011). *Migrants in Europe. A statistical portrait of the first and second generation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EURYDICE (2007). *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. Brussels (Belgium): Eurydice.
- EURYDICE (2009). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Brussels (Belgium): Eurydice.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. (4th ed.). London: Sage Publication Ltd.
- Geay, C.; McNally, S. and Telhaj, S. (2013). Non-native speakers of English in the classroom: What are the effects on pupil performance? *Economic Journal*. 123(570). .F281-F307.
- Han, W.J. and Bridglall, B. L. (2009). Assessing school supports for ELL students using the ECLS-K. *Early Childhood Research Quarterly*. 24(4), 445-462.
- Kalyon, K.; Gettinger, M. and Hanley-Maxwell, C. (2010). Middle school boys' perspectives on social relationships with peers with disabilities. *Remedial and Special Education*. 31(4) 305-316.
- Koopmans, R. (2013): Multiculturalism and Immigration. A Contested Field in Cross-National Comparison. In *Annual Review of Sociology*, S. 147-169.
- Miles, S., and Ainscow, M. (2011). *Responding to diversity in schools*. London: Routledge.
- Motti-Stefanidi, F. and Masten, A.S. (2013). School Success and School Engagement of Immigrant Children and Adolescents. *European Psychologist* 18 (2), 126-135. DOI: 10.1027/1016-9040/a000139

- OECD (2010). *OECD Reviews of Migrant Education - Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance*. OCDE Publishing.
- Ohinata, A. and Van Ours J.C. (2013). How immigrant children affect the academic achievement of native dutch children. *Economic Journal*. 123(570). F308–F331.
- Otero, J. (2011). *Lengua e inmigración en el contexto educativo y social*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Presidente della Repubblica (1999). *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59. n. 275*. Disponible en: http://archivio.pubblica.istruzione.it/didattica_museale/dpr275_1999.pdf
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Schleicher, A. (2006). Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003. *Intercultural Education*, 17(5), 507-516.
- UNESCO (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza 1960*. Aprobado París, 12/14/1960. Disponible en: <http://bit.ly/1fmlxtZ>
- United Nations (1948). *The Universal Declaration of Humans Rights*. Available at: <http://bit.ly/3oOkxH>.
- United Nations (2013). *The Millennium Development Goals Report 2013*. NY: United Nations. Available at: <http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/report-2013/mdg-report-2013-english.pdf>