

VALORACIÓN DE LOS MAESTROS ANTE LA INCORPORACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN LA REGIÓN DE MURCIA¹.

Josefina Lozano Martínez (lozanoma@um.es), M^a Carmen Cerezo Máiquez (mcarmen.cerezo@um.es), Ester Motos Guerra (ester.motos@um.es)

Grupo de Investigación: E073-05 Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad (EDUCODI). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

RESUMEN

Esta comunicación tiene como objetivo recoger algunos datos de la investigación realizada en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, a lo largo de los años 2006/2010, sobre la percepción y valoración que tenían los maestros de los centros de educación infantil y primaria sobre la incorporación del alumnado extranjero.

En relación a diferentes aspectos: la escolarización del alumnado extranjero; los cambios en la organización de los centros y de las aulas; la acogida a los alumnos y a sus familias; la enseñanza del español como segunda lengua y otros aspectos de la situación actual de los centros.

PALABRAS CLAVES

Valoración de los docentes, incorporación del alumnado extranjero, proceso de escolarización, educación intercultural,

1.INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la inmigración es una realidad en nuestras sociedades modernas cuyos procesos de inserción social se ha convertido en un problema de raíces ideológicas, no siempre acordes en todos los países de nuestro entorno.

Sin duda, los cambios experimentados por las sociedades modernas, en constante evolución como estamos precisando día a día, originan nuevas formas de vivir, de entender el mundo o de trabajar, y esto nos obliga a una revisión, adaptación y actualización de nuestras maneras de enfocar la educación. Como afirma Tébar (2006) la sociedad del futuro será necesariamente mestiza y la convivencia de pautas culturales distintas marcará su trayectoria. Esta situación, relativamente nueva en España, demanda un sistema educativo que se constituya en motor de integración intercultural. Un sistema educativo público y de calidad que no puede tener como objetivo único el éxito de aquellos alumnos y alumnas que acceden a él en las mejores condiciones, sino que debe ser capaz de promover y mejorar las posibilidades de integración social de todos.

Comprender las necesidades del alumnado extranjero y lo que su presencia representa para el sistema escolar español requiere analizar múltiples datos y fuentes de información muy diversas, en cualquier caso el esfuerzo debe hacerse, porque la escuela es la mejor herramienta para la integración social de los alumnos y las familias extranjeras.

En un primer análisis debemos señalar que la incorporación del alumnado extranjero enriquece y promueve una convivencia intercultural que es cada vez más necesaria en los tiempos de la globalización. La presencia de alumnos y alumnas extranjeros ha supuesto paliar el decrecimiento del alumnado español en centros que se veían abocados al cierre de toda o parte de su actividad, y se han incorporado una multiplicidad de etnias, culturas, lenguas y valores en las escuelas. Sin embargo para que la multiculturalidad, en los centros educativos se convierta en un factor positivo y no en una dificultad, es necesario gestionar la realidad teniendo en cuenta los cambios que conlleva esta nueva situación, como son la concentración de este alumnado por territorios, la segregación residencial en algunos casos, las consecuencias en el rendimiento académico referidas al fracaso escolar existente, las medidas específicas necesarias para la cohesión social, para combatir los conflictos y la marginalidad y además llevar a cabo la escolarización del alumnado para garantizar el éxito escolar.

Pero sería un error abordar las cuestiones relativas a la educación intercultural de manera aislada, es decir, con independencia del conjunto de problemas que afectan al sistema educativo en general y al sistema escolar en particular. Posiblemente, resultaría previo plantearnos sí la institución escolar está preparada para asumir y aprovechar educativamente una realidad multicultural y sí están preparados los centros educativos para afrontar los retos que plantea la convivencia en las aulas de culturas y lenguas diversas.

La educación intercultural ha de ser una educación por y para la igualdad de oportunidades, una educación de calidad para todos que facilite a cada uno sus máximas posibilidades como persona, una educación de cada día que haga del

conflicto una herramienta pedagógica de aprendizaje, que potencie un modelo de persona participativa, responsable de sus actos y que acepte los valores democráticos (Castella, 1999). Por consiguiente, la educación intercultural no puede ser una cuestión de buenas intenciones para incorporar a un reducto "especial" o "diferente" de personas sino que nos implica a todos y a todos compromete porque es una responsabilidad colectiva e institucional, que requiere una reforma total, tanto política como pedagógica, del sistema educativo (Carbonell, 2000; Besalú, 2001; Escudero, 2002; Caselles, 2004; Sales y Moliner, 2005; Essomba, 2006; Echeita, 2006; Maraculla y Saiz, 2009).

De la diversas investigaciones que se han desarrollado a lo largo de los últimos años registramos, a continuación, algunas relacionadas con nuestro objeto de estudio desde una perspectiva amplia, concretamente, la valoración del docente respecto a la integración del alumnado extranjero, así como las posibles propuestas de mejora que se están llevando en los centros educativos o que sería fundamentales establecer para poder favorecer la incorporación de dicho alumnado desde una plano de igualdad y de equidad y desde una educación intercultural que favorezca la verdadera inclusión.

Para ello, comenzaremos contemplando la investigación llevada a cabo por Leiva (2009 a,b) donde recoge la percepción que tienen los docentes sobre los conflictos escolares que acontecen en los contextos educativos de diversidad cultural. Los resultados obtenidos a través de cuestionarios cumplimentados por 41 profesores de Málaga y de cuatro estudios de casos en profundidad, revelan que existe una gran multiplicidad de significados del conflicto desde la perspectiva docente y que éstos son conscientes de la importancia de aprovechar las situaciones conflictivas que surgen en las aulas para desarrollar la educación intercultural. Por otra parte, Campoy y Pantoja (2005), pero en la provincia de Jaén, estudian las percepciones de los alumnos extranjeros, alumnos autóctonos, profesores de Educación Primaria y Educación Secundaria y orientadores, así como estudiantes de las titulaciones de Maestro y Psicopedagogía de la Universidad de Jaén, sobre el fenómeno multicultural con el fin de diseñar programas que favorezcan la inserción del alumnado extranjero.

También y en la misma línea Álvarez, Campo, Castro y Álvarez (2009) analizaron, en la comunidad asturiana lo que opinaban los maestros especialistas en pedagogía terapéutica acerca de la integración del alumnado inmigrante en las escuelas. Los resultados obtenidos revelan que el funcionamiento de la integración es adecuado, sin embargo, los maestros demandan más recursos personales y materiales para lograr mejores resultados, así como la escolarización de estos alumnos en las aulas ordinarias donde deberían recibir el apoyo pertinente.

En la comunidad madrileña Plangger, Ortiz de Zárate, Rodríguez y Juanas (2006) valoran la situación del alumnado de procedencia extranjera respecto de su escolarización en la comunidad madrileña, analizando la intervención educativa llevada a cabo y describiendo un programa de apoyo para la enseñanza del español. De los resultados obtenidos plantean la necesidad de aumentar la cantidad de profesionales especializados en la enseñanza del español como segunda lengua, al tiempo que resulta fundamental proporcionar formación al profesorado que realiza el apoyo educativo en los centros

Por último, citaremos a Gairín e Iglesias (2008) quienes han estudiado los modelos de interacción docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia extranjera. Al final de su investigación ofrecen una serie de propuestas de mejora desde la perspectiva de la educación intercultural que favorecen el proceso de integración con la inclusión plena en el sistema educativo de los estudiantes de origen extranjero.

Por otra parte, merece mencionar la investigación de Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez (2003), quienes analizan cómo la escuela aborda en nuestro país las diferencias culturales, en orden a garantizar la igualdad de oportunidades y la consecución de objetivos adecuados valiosos en la enseñanza obligatoria. En la misma línea, Palomero Fernández (2006) analiza en qué medida nuestro sistema educativo está siendo capaz de responder de un modo constructivo a la nueva situación generada a raíz de la llegada de un importante número de alumnos extranjeros. Para ello, analiza la situación real de los alumnos extranjeros y las consecuencias de su incorporación para ellos mismos, para el resto de sus compañeros y para el personal docente. Desde esa premisa analiza la actitud del profesorado y aporta propuestas para mejorar el sistema educativo.

Los nuevos retos y escenarios de la educación ante una sociedad sometida a cambios son analizados por Palomero Pescador (2006), quien se centra en la formación inicial del profesorado ante el fenómeno de la inmigración, constatando que la Universidad española está dando un trato muy insuficiente, en los procesos de formación inicial de los futuros profesionales de la educación.

Como puede observarse en esta revisión, los trabajos de investigación realizados en nuestra realidad educativa ponen de manifiesto la relevancia de conocer las percepciones de los docentes y del alumnado sobre la incorporación en las aulas de alumnos extranjeros. Ante esta situación, nuestro proyecto de investigación pretende, con sus limitaciones, profundizar en el análisis de esta problemática en determinados centros de la Región de Murcia.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos de investigación

El **objetivo principal** de esta investigación ha consistido en determinar cómo se lleva a cabo y qué ha supuesto para el docente la incorporación del alumnado procedente de familias extranjeras en determinados centros de educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia.

En esta comunicación, vamos a exponer solamente un objetivo específico, puesto que de todas las dimensiones a estudiar en el cuestionario administrado a los docentes solamente vamos a centrarnos en el proceso de escolarización. Así el **objetivo específico** sería:

- Valorar los cambios que supone la escolarización del alumnado extranjero en los centros y aulas de los centros.

2.2 Muestra

Los **criterios para la selección de la muestra objeto de estudio** fueron diversos. A continuación iremos justificando cada uno de ellos.

a.- Se ha tenido en cuenta la proporción de alumnado extranjero que hay en las distintas poblaciones elegidas; dentro de estas zonas se seleccionaron unos centros al azar. Para ello se tuvo en cuenta los datos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), seleccionando previamente aquellas poblaciones según el número de alumnado extranjero había en sus aulas desde 1994 hasta el curso escolar 2006/07.

b.- Se han seleccionado centros educativos ubicados en zonas urbanas, semi-urbanas y rurales con diferentes niveles sociodemográficos.

c.- Otro factor ha sido elegir centros donde se desarrolla o no el programa de Educación Compensatoria dentro de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM).

d.- También se ha tenido en cuenta que los centros contemplarán como medida organizativa el Aula de Acogida o no.

e.- La última de las razones, a la hora de seleccionar la muestra, consistió en seleccionar centros de las distintas comarcas en las que está repartida la Región de Murcia.

Para concluir, señalar que la muestra seleccionada han sido 31 centros (27 centros públicos y 4 concertados), de los cuales han sido productores de datos 29 centros (26 centros publico y 3 concertados) de la Región, que forman una muestra real de 469 maestros/as que han cumplimentado el cuestionario y por tanto, son productores de datos.

La muestra tiene un nivel de confianza de 95% y un error de $\pm 4,3$ de error muestral, para una muestra de 469 maestros, siendo la muestra total $N=9980$, maestros de educación infantil y primaria en el curso 2009/2010.

2.3. Procedimiento

La técnica utilizada ha sido la encuesta para la recogida y análisis de información, en concreto hemos elaborado un cuestionario, dirigido a los maestros. Respecto a la estructura se pensó en una distribución por dimensiones, teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados anteriormente. También se recogió información sobre el perfil de la muestra, datos de identificación, donde se les preguntaba sobre aspectos personales y del centro donde trabaja.

Se analizaron, también la fiabilidad de la medida. En nuestro caso elegimos y aplicamos para el estudio de la consistencia interna de la prueba el test estadístico del coeficiente de consistencia interna de Crombach; resultando que la fiabilidad total del instrumento es de 0.820 según el coeficiente Alpha de Crobach

La información recogida de los cuestionarios dirigidos a los docentes ha sido tratada mediante técnicas estadísticas de carácter descriptivo. Para tales análisis cuantitativos hemos utilizado el paquete estadístico SPSS 15.0, programa *Statistical Package for the Social Sciences*.

También se consideró de interés complementar los resultados obtenidos en el cuestionario con otras técnicas cualitativas en nuestra investigación, cuál fue el objetivo de utilizar los grupos de discusión con maestros de los diversos centros.

Así, una vez analizados los datos cuantitativos creímos convenientes realizar un análisis más completo de algunos ítems trabajados a través del cuestionario. El hecho de utilizar esta metodología tenía como fin complementar y argumentar algunas respuestas obtenidas en dicho análisis para ello.

3. RESULTADOS

3.1. Perfil de la muestra.

Se trata de una muestra de maestros de mediana edad (40 años). El sexo predominante en la muestra es el femenino, en un 77,5%. En relación con los años dedicados a la enseñanza más de la mitad de la muestra (53,5%) tienen más de 10 años dedicados a la docencia, por tanto, los maestros que forman parte de la muestra son expertos en la tarea de enseñar. Tan sólo un 7,9% de los maestros son noveles o interinos, con menos de un año de experiencia docente. La experiencia en el mismo centro está muy dividida, un 34,1% de los maestros lleva menos de un año, seguido del 28,8% que llevan más de 10 años.

3.2. Proceso de escolarización

A continuación recogemos las respuestas a diversas cuestiones referidas al proceso de escolarización ante la incorporación del alumnado extranjero en las aulas de educación Infantil y Primaria:

- **Hace la tarea del maestro más difícil.** Casi tres cuartos de los maestros encuestados (74%) consideran que la labor docente se ve afectada por la incorporación de los alumnos extranjeros en sus aulas, frente a un 8,9% que consideran que no es así esta situación.

En el grupo de discusión se percibe que sí conlleva un grado de dificultad pero porque se ve añadida a otras que también tiene el centro, como resulta la convivencia en las aulas de alumnado con otras necesidades específicas de apoyo educativo. Un ejemplo lo podemos recoger del comentario de la maestra de uno de los centros de Educación Infantil y Primaria participantes en dicho grupo de discusión:

“Nosotros sí que estamos notando que nuestra tarea está siendo mucho más difícil y yo distinguiría tres grupos de alumnos con los que nos resulta más difícil desempeñar nuestra tarea. El primer grupo lo podríamos llamar el de los inmigrantes, el segundo grupo es que tenemos muchos alumnos con NEE que no son atendidos de la manera que debería ser porque nos faltan horas para atenderlos y el tercer grupo son los alumnos que provienen de centros de acogida y que están bajo la tutela del IMAS o bueno la protección al menor”.

- **Influye negativamente en los resultados académicos de los alumnos.** En relación a esta cuestión las opiniones de los docentes ante la incorporación del alumnado extranjero se encuentran divididas, la mitad de los encuestados creen que influye negativamente y la otra mitad no lo consideran así.

En el grupo de discusión los maestros manifestaron que sí que influye en los resultados, dependiendo de la zona de donde procedan hay una diferencia entre los que provienen de Marruecos y América del Sur, con los de Europa del Este. Pero esta diferencia dentro del aula no afecta al resto de compañeros, lo que sí que

influye es en las pruebas de la Consejería (prueba diagnóstico), tal y como se recoge a continuación:

"... lo que sí que bajan luego son los porcentajes, porque la prueba que pasó la Consejería se ve que los resultados no han sido tan malos de cómo pensábamos que al principio iban a salir pero que sí se nota".

También los maestros manifiestan el problema del lenguaje, puesto que consideran que es un factor importante y que influye en los resultados obtenidos en las diferentes pruebas.

-Formación de grupos de la misma nacionalidad. Guetos. Más de la mitad (58,9%) de los maestros encuestados no están de acuerdo con esta afirmación, por lo que se puede derivar que la escolarización de alumnado extranjero en los centros no fomenta la guetización.

Los maestros participantes en el grupo de discusión están de acuerdo con los datos obtenidos en el cuestionario pero con aunque con algunas matizaciones, ellos consideran que es una forma natural de actuar, puesto que el alumnado extranjero busca a su similar dentro del aula, tal y como haríamos nosotros al llegar a un nuevo lugar; también señalan que los cursos inferiores (educación infantil y primer ciclo de primaria) este comportamiento es menos frecuente, se da más en los últimos cursos de primaria; por otro lado comentan que depende de cuando se produzca esta incorporación si es en los últimos cursos tienden a crear sus grupos pero si llevan toda la escolarización juntos es uno más en el aula.

"De forma despectiva se utiliza la palabra gueto evidentemente, ¿no?, yo lo veo más como una tendencia natural, igual que tu eres más afín a ciertas personas pues tiene más cosas en común, cuando tu llegas a una clase de 25 todos iguales y de repente ves uno morenito no te vas a sentar al lado del que es rubio, te sientas con el morenito porque el lenguaje es el mismo, las experiencias son las mismas, las circunstancias familiares son las mismas..."

- Porcentaje de alumnos autóctonos que abandonan la escuela pública para escolarizarse en centros concertados o privados. Más de un 70% de los maestros consideran que, mayoritariamente, estos alumnos están escolarizados en centros públicos, un 10,9% no está nada de acuerdo con la afirmación y un 17,3% poco de acuerdo.

Esta cuestión ha sido cruzada con la variable tipología de centros, siendo el coeficiente de correlación de Pearson $\rho=0,000$. En los centros públicos las frecuencias esperadas más altas se encuentran en las opciones de acuerdo y bastante de acuerdo frente a los maestros de centros concertados que opinan en una frecuencia mayor de la esperada en las opciones de nada y poco de acuerdo respectivamente.

Sin duda, los docentes participantes consideran que se escolariza más en los centros públicos que en los concertados, que aunque la ley está hecha para que todos incorporen al alumnado extranjero, la realidad es que no se cumple. En ocasiones se busca el modo de no llevarla a cabo utilizando estrategias como el "periodo de matriculación", es decir, los centros concertados llenan sus plazas dedicadas a alumnado extranjero con otros de origen autóctono cuando no se han cubierto en el plazo establecido para matricularse. De este modo, cuando surge la

necesidad de incorporar a otro alumno extranjero que llega a mitad de curso resulta que ya está todo ocupado en el sector privado concertado y donde quedan plazas libres es en los centros públicos. Así es comienza la guetización. Estos detalles lo podemos encontrar en los siguientes comentarios de un maestro del grupo de discusión:

“La normativa prevé que se distribuyan pero eso está mal hecho porque como no se reserva durante todo el año sino que es durante el período de matriculación, y si ellos (centros concertados) cubren pues se llena. ¿Dónde quedan las vacantes? En los centros públicos como le pasa al nuestro que está en una zona de trabajo...”.

En otras ocasiones, la estrategia que siguen los centros concertados es plantearle a las familias la necesidad de adquirir una serie de materiales extras, como el uniforme o materiales escolares, que en los centros públicos no son necesarios tal y como se le presentan por parte de estos centros; lo que motiva a que las familias eliminen la posibilidad de matricular a sus hijos al centro concertado más cercano a su domicilio y terminan escolarizándolo en el público donde no se le requiere esos extras, tal y como lo plantea la siguiente docente:

“Es muy sencillo, los concertados dicen que ellos no dicen que no a estos alumnos pero ese alumno que llega por ejemplo un boliviano, que acaba de bajar del cocotero, como digo yo, y lo primero que le exigen es un uniforme que cuesta unos 300,400 o 500€ y ¿quién se lo paga?, luego material escolar también, que a nosotros nos llegan y cuando no tiene goma se les da goma, libreta pues toma una libreta....todo dado bajo mano porque si el niño no tiene material y está ocupado nosotros no podemos funcionar y aunque sea por supervivencia, no ya por caridad sino porque oye mientras que lo tengo con cosas está ocupado. Y los centros concertados lo primero que hacen es darles una lista del uniforme que necesitan del material que necesitan de las normas y de tal, y esos padres no tienen dinero para llegar al país comprar todo eso para que su niño pueda ir a un colegio concertado, ellos no le dicen, no aquí no entras pero “compra todo esto”. Y esos centros viven con dinero público igual que el mío con lo cual deben de disfrutar de esa gran diversidad de la cual no disfrutan que estoy tan contenta porque esta mañana han visitado el centro dos concejales monísimas ellas diciendo que bien cuanta diversidad que maravilloso, pero ellas tienen a sus hijos en maristas (colegios concertados) entonces esa diversidad que yo tengo también la podrían compartir sus hijos, por solidaridad”.

4. DISCUSIÓN.

A partir de los resultados expuestos comprobamos que la escolarización del alumnado extranjero en los centros de Educación Infantil y Primaria está conllevando cierta dificultad según la percepción de los docentes, lo que ratifica los resultados de investigaciones precedentes en otras regiones españolas como hemos expuesto anteriormente (Leiva (2009 a y b) y Palomero Fernández (2006). También y en la línea de estos autores estimamos de gran interés dar alguna propuesta de mejora para favorecer la integración del alumnado extranjero en estas etapas educativas

Estimamos de gran valor **crear una “Comisión Intercultural” formada por alumnos, docentes, y padres de distintas nacionalidades, así como distintos agentes externos (mediador sociocultural, asistente social, etc.) para atender distintos aspectos que influyan en toda la comunidad**

educativa relacionados con la educación intercultural. Además, consideramos pertinente establecer diferentes cauces de coordinación y colaboración entre el centro y las otras instituciones que forman parte del ámbito social, para atender y desarrollar programas conjuntos de educación intercultural, favoreciendo así el proceso de escolarización de los alumnos de familias extranjeras.

En relación a este aspecto hay diferentes autores como Gairin e Iglesias (2006) que le dan gran importancia a la formación del docente sobre el contexto escolar, social, económico del país de procedencia del alumnado extranjero. Esta información es muy necesaria para poder dar una respuesta ajustada a las necesidades del alumnado extranjero.

En la misma línea respecto de la necesidad de más formación y medios se contemplan los resultados de Leiva (2009 a y b) en la provincia de Málaga. Por tanto, estimamos que los docentes necesitan más formación y recursos para responder con mayor calidad, a la incorporación del alumnado de procedencia extranjera. Es, por tanto, la formación un eje fundamental para lograr la demandada calidad de la educación y la respuesta igualitaria a todos los alumnos.

Estimamos que es fundamental dar a los maestros la oportunidad de formarse sobre un aspecto de interés para el desarrollo de la vida del centro donde imparte su docencia que, además le guste, que se sienta atraído, motivado y surja de su interés, pero con el compromiso de que dicha formación será transmitida al resto de sus compañeros mediante pequeñas charlas para formar a todo el claustro sobre aspectos diversos que son de necesidad para todos los docentes. Pero, al contrario de la formación actual, que se encuentra totalmente descontextualizada, ésta se haría en el centro y el formador conocería aquellos aspectos que más les pueden interesar a sus compañeros y sobre ellos sería sobre los que mayor hincapié realizase, consiguiendo, de esta forma, una nueva metodología de formación que puede dar resultado en diferentes entornos educativos.

5. REFERENCIAS

- Aguado, T., Ballesteros, B., Mailk, B. & Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323-348.
- Álvarez, T., Campo, C., Castro, A. & Álvarez, S. (2009). Visión de los especialistas en pedagogía terapéutica de la integración del alumnado inmigrante. *Aula abierta*, 37(1), 57-66.
- Besalú, X. (2001). Educación intercultural. La perspectiva europea. *Revista de Educación Especial*, 30, 97-114.
- Campoy, T. J. & Pantoja, A. (2005). Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural. *Revista de Educación*, 336, 415-436.
- Carbonell, F. (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrànea.
- Caselles, J.F. (2004). Interculturalidad y educación. *Educatio siglo XXI*, 22, 9-18.

- Castella, E. (1999). La inmigración y la escolarización de alumnado de incorporación tardía. En M.A. Escombra, *Construir la escuela intercultural* (pp.153- 160). Barcelona: Graó.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Essomba, M.A. (Coord.). (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Gairín & Iglesias (2008). La interacción docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante: propuestas de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 233-252.
- Leiva, J. J. (2009a). El profesorado ante la concepción de los conflictivos en contextos de educación intercultural. *Aula Abierta*, 37(2), 93-110.
- Leiva, J. J. (2009b). Interculturales: Valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural. *Educación y Diversidad*, 3, 107-149.
- Macarulla, I. y Saiz M. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Palomero Fernández, P. (2006). Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza: análisis de la realidad y propuestas para una escuela intercultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 55(1), 91-112.
- Plangger, L., Ortiz de Zárate, E., Rodríguez, E. & de Juanas, A. (2006). V Congreso Internacional "Educación y Sociedad": La Educación: Retos del S. XXI. Universidad Complutense de Madrid.
- Sales, A. y Moliner, O. (2005). *Formación inicial en actitudes interculturales para profesionales de la educación*. I Jornadas de Educación Intercultural e Inmigración. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Tébar, P. (2006). *La gestión de los centros educativos. Una propuesta intercultural*. Madrid: MEC- CIDE.

ⁱ Esta comunicación recoge una síntesis de la investigación titulada: "La incorporación del alumnado extranjero en los centros de educación infantil y primaria de la Región de Murcia: valoración de los docentes y del alumnado". Código PIII, 2008,120. Financiada por la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia.