



European Journal of Education and
Psychology
ISSN: 1888-8992
ejep@ejep.es
Editorial CENFINT
España

Rodríguez-Martín, Alejandro; Iñesta Mena, Eva Ma; Álvarez-Arregui, Emilio
Diversidad cultural y plurilingüismo en Asturias: Un estudio empírico sobre las percepciones del futuro
profesorado
European Journal of Education and Psychology, vol. 6, núm. 2, 2013, pp. 117-133
Editorial CENFINT
Almería, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129328767005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Diversidad cultural y plurilingüismo en Asturias: Un estudio empírico sobre las percepciones del futuro profesorado

Alejandro Rodríguez-Martín, Eva M^a Iñesta
Mena y Emilio Álvarez-Arregui
Universidad de Oviedo (España)

La importancia de la diversidad lingüística y cultural se ha puesto de manifiesto en las numerosas iniciativas impulsadas por la Unión Europea y que han tenido su influencia en las estrategias adoptadas en España a nivel nacional y autonómico. El objetivo del presente estudio fue conocer las percepciones que sobre esta realidad tienen una muestra de estudiantes universitarios que cursan el título de Maestro ($N=176$) y el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria ($N=151$) en la Universidad de Oviedo y que representan más del 90% de la población en sus respectivos colectivos. Se diseñó y validó el instrumento “EPA-Inclusión” que consta de 45 ítems y unas propiedades psicométricas de fiabilidad, homogeneidad y validez satisfactorias. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la necesidad de profundizar en este ámbito desde la investigación didáctica interdisciplinar y la importancia de promover en el futuro profesorado habilidades que permitan orientar su docencia hacia el logro de competencias plurilingües e interculturales en el marco de una educación inclusiva real que atienda a la complejidad de la dimensión social y cultural de las lenguas.

Palabras clave: Plurilingüismo, interculturalidad, educación inclusiva, aprendizaje de lenguas.

Cultural diversity and multilingualism in Asturias: An empirical study on the perceptions of prospective teachers. The importance of cultural and linguistic diversity has been highlighted by the numerous initiatives promoted by the European Union that have influenced the strategies implemented in Spain, both at national and regional levels. The purpose of this study was to determine the perceptions that a sample of undergraduate students pursuing the Teaching Degree ($N=176$) and the Master's Degree in Secondary Education Teaching ($N=151$) at the University of Oviedo and who represent more than the 90% of population within their respective groups, had on this fact. The “EPA-Inclusion” instrument was designed and validated. It consists of 45 items and has psychometric properties such as satisfactory reliability, homogeneity and validity. The results obtained underscore the need to go into this topic from an interdisciplinary education research and the importance of promoting prospective teachers skills to let them direct their teaching towards the achievement of the multilingual and intercultural competences within a framework of a real inclusive education to meet the complexity of the social and cultural dimension of languages.

Key words: Multilingualism, interculturality, inclusive education, learning of languages.

Correspondencia: Alejandro Rodríguez Martín. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo. Campus de Llamaquique, c/ Aniceto Sela, s/n. C.P.: 33005. Oviedo (España). E-mail: rodriguezmalejand@uniovi.es

Los escenarios escolares se transforman al ritmo de la globalización y sus fenómenos migratorios, enriqueciéndose con una diversidad lingüística y cultural de compleja gestión. Cada vez son más los agentes educativos comprometidos con estos nuevos retos, pero se hace necesario conocer en profundidad cada contexto concreto, y es esta necesidad la que impulsa, en buena medida, la investigación de la que surge este trabajo. Abordamos las percepciones que sobre interculturalidad y plurilingüismo tienen una amplia muestra de futuros docentes, tras las prácticas profesionales, del Prácticum y del Máster para la Formación del Profesorado, de la Universidad de Oviedo.

Hay mucho camino recorrido tanto en el ámbito de la investigación como en el de políticas educativas para abordar la diversidad, especialmente desde que la UNESCO en 2001 lanzara un plan de acción sobre la Diversidad Cultural. El aprendizaje de lenguas siempre ha contribuido de manera directa al descubrimiento del otro, y por lo tanto a preservar la diversidad lingüística y cultural. Las políticas educativas europeas han ido así evolucionando desde el compromiso con el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras, hacia políticas más inclusivas de apoyo a lenguas regionales o minoritarias de las distintas comunidades.

La atención a la diversidad lingüística es una línea de acción comunitaria que persigue el crecimiento económico, el empleo, la cohesión social y el diálogo intercultural. Pieza clave para acercar estos principios a las aulas fue la publicación y difusión del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*, en 2001, por sus planteamientos de una perspectiva plurilingüe e intercultural en la enseñanza de lenguas, y de los distintos *Portfolios* que le siguieron. Asimismo contribuyen al mismo fin obras como la *Guía para la Elaboración de Políticas Lingüísticas Educativas en Europa: de la diversidad lingüística a la educación plurilingüe* (Beacco y Byram, 2007) o el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Culturas* (Candelier, 2008). Las investigaciones en torno al plurilingüismo sostienen que el aprendizaje de lenguas debe ser abordado desde una concepción de la diversidad como riqueza, desde una perspectiva amplia y flexible, facilitando las referencias interlingüísticas, basando los nuevos aprendizajes en los ya adquiridos a través de la lengua materna u otras (Baetens-Beardsmore y Kohls, 1988; Baker 2001, 2011; Barros y Kharnásova, 2010; Bernaus *et al.*, 2007; García y Baker, 2007; González *et al.*, 2010). En este sentido, Blackledge y Creese (2010) se refieren a “un enfoque ecológico” para abordar el plurilingüismo.

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación recoge estos planteamientos europeos en torno a la diversidad lingüística y cultural, proponiendo en el currículo la *Competencia en comunicación lingüística* y la *Competencia cultural y artística*, articulando así un marco legal de referencia para el desarrollo de iniciativas en las Comunidades Autónomas. A destacar entre las primeras medidas las aulas bilingües con la implementación del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE). Las ventajas y beneficios (cognitivos, lingüísticos, psicopedagógicos,...) de

estos contextos han quedado reflejadas en múltiples estudios (Arnold, 2010; Cots *et al.*, 2010; Duverger, 2009; Escobar, 2009; González *et al.*, 2010; Lorenzo, Casal y Moore, 2009; Lyster, 2007). Cenoz (2009) recoge una serie de indicadores para un desarrollo efectivo del plurilingüismo en contextos escolares: 1.-Metodología motivadora; 2.-Formación del profesorado específica; 3.-Objetivos lingüísticos claros y compartidos; 4.-Coordinación entre las áreas lingüísticas y 5.-Implicación de la comunidad educativa y apoyos institucionales.

En este marco situamos nuestra investigación, de la que surge este trabajo de carácter descriptivo-exploratorio. El objetivo de este estudio era conocer las percepciones que el futuro profesorado tiene sobre el plurilingüismo y la educación inclusiva en Asturias, tras el período de prácticas en centros educativos al finalizar el curso del título de Maestro y en el Máster de Formación del Profesorado. En concreto, queríamos recabar la opinión de estos futuros docentes sobre las implicaciones de tales cuestiones en el contexto del centro, en el aprendizaje del alumnado, en el desarrollo curricular y en la comunidad educativa.

MÉTODO

Participantes

En este estudio participaron un total de 327 estudiantes del último curso de los títulos de Maestro en Educación Primaria, Educación Especial y Lengua Extranjera ($N=176$, 95%), así como los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado en E.S.O., Bachillerato y F.P. ($N=151$, 92%) impartido en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo (Tabla 1). La muestra se ha establecido siguiendo un método no probabilístico de conveniencia pues se pretendía seleccionar para el análisis al conjunto de estudiantes.

Tabla 1. Distribución de la muestra por titulación

Titulación	N	%
Maestro en Educación Primaria	75	23.1
Maestro en Educación Especial	57	17.5
Maestro en Lengua Extranjera	44	13.5
Máster en Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato y F.P.	151	45.8
Total	327	100.0

Instrumentos

Para el desarrollo de la recogida de la información, se determinó que el método más adecuado era la encuesta, y para ello se diseñó un instrumento *ad hoc* denominado “Cuestionario de Percepciones sobre la Educación Plurilingüe en Asturias e Inclusión; EPA-Inclusión” teniendo en cuenta las fases implicadas en el desarrollo de escalas de medida (Spector, 1992), la selección empírica de ítems (Prat y Doval, 2003)

así como una adecuada distribución y claridad informativa (Vallejo, 2006). En su versión preliminar, elaborada a partir de la revisión de la literatura, incluyó 60 ítems.

Con la intención de asegurar la validez de contenido y la aplicabilidad del instrumento, en su primera versión, fue sometido a un doble proceso: a) Juicio de expertos, donde 3 participantes analizaron la adecuación de los ítems con la dimensión, empleando el acuerdo inter-jueces para la eliminación de los ítems que generaban confusión; b) Estudio piloto realizado sobre una muestra de 40 estudiantes que permitió, nuevamente, eliminar ítems que por su formulación o dificultad de comprensión generaban errores. Así, de los 60 ítems iniciales, 45 permanecen en la versión definitiva (Anexo 1) que se estructura en cuatro bloques: “Centro educativo y contexto general (10 ítems)”; “Clima escolar y aprendizaje del alumnado (12 ítems)”; “Profesorado y desarrollo curricular (12 ítems)” y “Apoyo familiar e institucional (11 ítems)”. La opción de respuesta sigue una escala Likert con cinco posibles puntuaciones. Además, el cuestionario consta de doce variables de clasificación lo que permite establecer el perfil socio-demográfico de la muestra y de una pregunta final de respuesta libre.

Procedimiento

Para la obtención de los datos que aquí se muestran y analizan, se aplicó el cuestionario EPA-Inclusión de manera presencial y colectiva a los estudiantes. La fase de aplicación se extendió durante dos semanas del mes de mayo de 2011 una vez que finalizó el período de prácticas docentes de todos los estudiantes participantes en sus respectivos centros (Colegios de Educación Infantil y Primaria o Institutos de Educación Secundaria). A todos se les informó de la participación voluntaria solicitándoles la mayor sinceridad posible en sus respuestas, tratando de evitar el efecto de deseabilidad social. Tras la recogida de los datos y a través del paquete estadístico SPSS 19.0., se realizó un análisis de fiabilidad y validez del instrumento y un análisis factorial exploratorio de componentes principales y rotación Varimax con el fin de analizar la estructura factorial del instrumento. A continuación se realizó un análisis de estadísticos descriptivos, correlaciones univariadas, un análisis de diferencias de medias (en función de la experiencia docente bilingüe) y ANOVA en función de la titulación.

El análisis de fiabilidad por consistencia interna revela un α de Cronbach de 0.91 y la existencia de cuatro factores asociados a las principales dimensiones establecidas teóricamente de acuerdo a la literatura consultada: Centro educativo y contexto general ($\alpha=0.98$); Clima escolar y aprendizaje del alumnado ($\alpha=0.96$); Profesorado y desarrollo curricular ($\alpha=0.85$) y Apoyo familiar e institucional ($\alpha=0.78$). Estos datos se corroboran en el método de las dos mitades de Guttman (0.82) y la fórmula de corrección de Spearman-Brown (0.87).

El estudio de la validez se desarrolló, en primer lugar, a través de una correlación entre ítems para identificar aquellos con bajas correlaciones respecto al resto

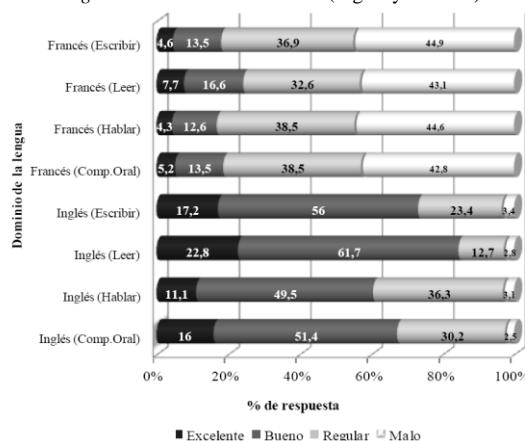
del instrumento, si bien todos los ítems presentaron correlaciones superiores a 0.69. En segundo lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio y, con un índice KMO 0.86 y $p<0.001$ en la prueba de esfericidad de Bartlett, se obtuvieron los cuatro factores indicados con autovalores >1 y que en conjunto explicaban el 69.4% de la varianza total. También se realiza un análisis descriptivo de los ítems donde se obtienen coeficientes de asimetría y curtosis próximos al valor cero y por debajo del valor 2.0 tal y como recomiendan Bollen y Long (1994), lo que indica semejanza con la curva normal.

RESULTADOS

Los resultados se muestran en función de los bloques de los que consta el instrumento, si bien, en cuanto al perfil de la muestra, hay que considerar que la información recabada nos sitúa ante un 71.4% de estudiantes que han impartido docencia únicamente en castellano, lengua materna del 97% de la muestra, un 18.5% que ha impartido docencia en inglés y un 10.1% en francés en sus respectivas etapas (Ed. Primaria o ESO). Del 28.6% que ha impartido docencia en inglés, el 12.6% manifiesta que lo ha hecho en grupos bilingües.

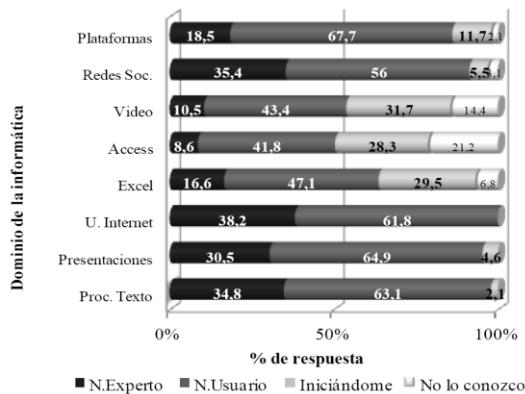
Dentro de las variables de clasificación se ha consultado por la competencia en el conocimiento de lenguas y la competencia digital, siguiendo la línea de las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En el contexto educativo el desarrollo y trabajo en competencias ha de entenderse dentro de una concepción constructivista y social del aprendizaje que postula que el conocimiento es fruto de la actividad interaccionista de las personas en distintos contextos.

Figura 1. Dominio de idiomas (Inglés y Francés)



Los resultados sobre el conocimiento de lenguas (Figura 1) reflejan únicamente los datos referidos al dominio del inglés y del francés. Se han omitido otros idiomas consultados (alemán, italiano y portugués) ya que más del 92% de los participantes indicó no conocerlos. Así, en cuanto al inglés, la mayoría de los participantes indica tener un “nivel bueno” en lectura (61.7%), escritura (56%), comprensión oral (51.4%) y producción oral (49.5%).

Figura 2. Dominio de la informática



La competencia digital (Figura 2) ha sido valorada desde el conocimiento y manejo de diversas herramientas entre las que destaca el uso -a nivel de usuario- de plataformas como el Campus Virtual (67.7%), programas para elaborar presentaciones (64.9%), procesadores de texto (63.1%) y el uso de internet (61.8%). También destaca el uso de las redes sociales por el 56% de los estudiantes.

Tabla 2. “Centro Educativo y contexto general”

Ítem	Media	DT
1. La multiculturalidad es ya una realidad social.	4.01	1.08
2. El centro contempla claramente entre sus objetivos la atención a la diversidad y la educación intercultural.	3.88	1.01
3. La interculturalidad, como valor y competencia, debe tratarse en los centros educativos.	4.38	0.94
4. El centro hace visible la diversidad cultural del alumnado.	3.58	1.09
5. El centro tiene suficientes recursos para fomentar la interculturalidad.	2.36	1.11
6. El centro tiene suficientes recursos para fomentar el plurilingüismo.	2.29	1.15
7. Se fomentan actitudes positivas hacia la diversidad lingüística.	3.57	1.04
8. El Plan de Acogida del centro es adecuado.	3.56	1.24
9. El Equipo Directivo desarrolla las actuaciones necesarias en materia de interculturalidad.	3.39	1.13
10. Las medidas de atención a la diversidad cultural y lingüística del centro son suficientes y adecuadas.	3.32	1.10

El análisis descriptivo de los cuatro factores del instrumento, recoge los estadísticos en forma de media y desviación típica. Así, en cuanto al centro educativo y

el contexto general (Tabla 2) destaca que el 87.1% de los participantes consideran que la multiculturalidad es una realidad social ($\bar{x}=4.01$; $DT=1.08$). El 83.7% manifiesta que la interculturalidad debe tratarse en los centros educativos como valor y competencia ($\bar{x}=4.38$; $DT=0.94$) y el 65.2% manifiesta que los centros contemplan claramente entre sus objetivos la atención a la diversidad y la educación intercultural ($\bar{x}=3.88$; $DT=1.01$). Sin embargo, el 68.3% consideran que los centros educativos no tienen los recursos suficientes para fomentar el plurilingüismo ni la interculturalidad.

Tabla 3. “Clima escolar y aprendizaje del alumnado”

Ítem	Media	DT
11. El clima del centro es adecuado y abierto a la interculturalidad.	3.86	0.94
12. El clima del centro es adecuado y abierto al plurilingüismo.	3.43	1.06
13. El clima del aula es el adecuado con alumnado inmigrante.	3.75	1.07
14. Los alumnos de antes rendían más que los de hoy.	3.14	1.04
15. La inmigración ha afectado negativamente al rendimiento general.	2.04	1.06
16. El aprendizaje de idiomas prepara para entender la diversidad cultural como riqueza.	3.74	1.08
17. Antes el alumnado terminaba la escolarización obligatoria con una mejor competencia lingüística.	2.64	1.32
18. La selección de los alumnos de los grupos bilingües es adecuada.	2.44	1.03
19. El alumnado de los grupos bilingües frecuentemente obtiene mejores calificaciones que el resto.	2.83	1.55
20. En las clases se hacen referencias a los países del alumnado inmigrante y se comparan lenguas y culturas.	2.09	1.03
21. El rendimiento del alumnado inmigrante en las clases de lenguas es más bajo.	2.74	1.33
22. El alumnado inmigrante tiene un rendimiento menor en el aula ordinaria.	2.72	1.30

Respecto al clima del centro (Tabla 3), los estudiantes consideran que es adecuado y abierto a la interculturalidad y al plurilingüismo. Además el 88% ($\bar{x}=3.86$; $DT=0.94$) valora como adecuado el clima del aula para el alumnado inmigrante y, en esta línea, el 71% considera que la inmigración no ha afectado negativamente al rendimiento general ($\bar{x}=2.04$; $DT=1.06$). No obstante, las percepciones son más negativas hacia las cuestiones relativas al aprendizaje de lenguas o el rendimiento, destacando que el 82.5% manifiesta que la selección del alumnado en los grupos bilingües no es adecuada ($\bar{x}=2.44$; $DT=1.03$).

Tabla 4. “Profesorado y desarrollo curricular”

Ítem	Media	DT
23. Debería reforzarse el aprendizaje de lenguas extranjeras (diversificar los idiomas, las materias impartidas en lengua extranjera...).	4.09	0.97
24. En las clases de lengua se fomentan las comparaciones entre lenguas conocidas.	2.27	1.38
25. La interculturalidad y plurilingüismo deben trabajarse exclusivamente en las clases de lenguas.	1.85	1.09
26. El plurilingüismo y la interculturalidad debe trabajarse mucho más desde el aula de apoyo a las neae.	3.15	1.22
27. El Servicio de Orientación desarrolla las actuaciones que se necesitan en materia de interculturalidad.	2.90	1.19
28. El profesorado de lenguas (asturiano, castellano y extranjeras) se coordina habitualmente.	2.39	1.03
29. La interculturalidad debería trabajarse especialmente en E. Primaria, ya que en la ESO se necesita el tiempo para profundizar en los contenidos.	2.51	1.33
30. La metodología del aula cambia completamente si existe alumnado inmigrante en el aula.	2.47	1.15
31. Las clases de castellano trabajan fundamentalmente la lectura y escritura.	3.03	1.34
32. En las clases de lengua extranjera la prioridad es la comunicación oral.	2.67	1.37
33. La formación e información del profesorado sobre interculturalidad y plurilingüismo es adecuada.	1.48	1.09
34. El profesorado tutor desarrolla las actuaciones que se necesitan en materia de interculturalidad.	2.28	1.12

En los aspectos relacionados con el profesorado y el desarrollo curricular, las opiniones recabadas muestran que el 79.7% considera que la interculturalidad y el plurilingüismo no es una cuestión exclusiva de las clases de lenguas ($\bar{x}=1.85$; $DT=1.09$), aunque el 75.4% entiende que el profesorado tutor no desarrolla las acciones necesarias para afrontar esa realidad ($\bar{x}=2.28$; $DT=1.12$). Además, el 72.9% considera que tales aspectos deberían trabajarse mucho más en el aula de apoyo a las neae ($\bar{x}=3.15$; $DT=1.22$). Igualmente negativa es la valoración que se realiza de la formación docente sobre interculturalidad y plurilingüismo ya que el 81.5% considera que no es adecuada ($\bar{x}=1.48$; $DT=1.09$).

Tabla 5. “Apoyo familiar e institucional”

Item	Media	DT
35. El Plan de trabajo con las familias del alumnado inmigrante y de incorporación tardía es adecuado.	2.84	1.17
36. El aula de acogida es medida suficiente para atender al alumnado inmigrante.	2.49	1.19
37. La tutoría de acogida es la medida más adecuada para el alumnado inmigrante.	2.83	1.18
38. El aula de inmersión lingüística es el recurso más adecuado para el alumnado inmigrante.	2.88	1.23
39. El aprendizaje de la lengua es la condición para la socialización e integración escolar.	3.34	1.20
40. El aprendizaje de la lengua debe ser consecuencia de la integración y socialización.	3.52	1.12
41. Las familias del alumnado inmigrante participan con frecuencia en la vida del centro.	2.22	1.20
42. La Consejería de Educación ofrece el apoyo y los recursos necesarios para la educación y formación intercultural y plurilingüe.	2.34	1.19
43. Es adecuado que los centros cuenten con profesionales de apoyo.	4.82	1.07
44. Se colabora con ONG y otras entidades para favorecer la integración del alumnado inmigrante y sus familias.	2.74	1.24
45. El Ayuntamiento u otras instituciones públicas ofrecen el apoyo y los recursos necesarios.	2.49	1.19

Las cuestiones vinculadas con la comunidad educativa y los apoyos institucionales muestran la valoración positiva que hacen los estudiantes hacia el aprendizaje de lenguas y el enfoque inclusivo. El 81.8% ($\bar{x}=3.34$; $DT=1.20$) consideran que el aprendizaje de lengua es una condición para la socialización e integración mientras que el 86.8%, una consecuencia ($\bar{x}=3.52$; $DT=1.12$). Además, el 94.7% valora adecuadamente los profesionales de apoyo con los que cuentan los centros ($\bar{x}=4.82$; $DT=1.07$). Las medidas de atención a la diversidad destinada al alumnado inmigrante y de incorporación tardía son escasamente valoradas al igual que la participación de las familias del alumnado inmigrante en la vida del centro.

El análisis de diferencias de medias arroja un importante número de diferencias significativas de las que destacamos, únicamente, aquellas en las que se identifican opiniones opuestas en función de la experiencia docente bilingüe previa que han tenido los estudiantes durante la realización de sus prácticas (Tabla 6). En los casos no detallados, las medias son tendentes al acuerdo respecto a lo indicado en los respectivos ítems destacando el mayor acuerdo en los estudiantes con experiencia docente bilingüe. Los resultados permiten observar cómo la experiencia previa en grupos bilingües permite discriminar una tendencia de respuesta más favorable hacia los recursos y medidas de atención a la diversidad disponibles; la actuación del profesorado

tutor y los servicios de apoyo; la participación de la familia y la formación del profesorado que es valorada positivamente.

Tabla 6. Diferencias significativas en función de la Experiencia Docente Bilingüe (EDB)

Ítems	Con EDB		Sin EDB		<i>t</i>	Sig.
	Media	DT	Media	DT.		
6. El centro tiene suficientes recursos para fomentar el plurilingüismo.	3.85	1.08	2.68	1.09	5.87	0.000
24. En las clases de lengua se fomentan las comparaciones entre lenguas conocidas.	3.47	1.09	2.53	1.38	3.88	0.000
27. El Servicio de Orientación desarrolla las actuaciones que se necesitan en materia de interculturalidad.	3.56	1.02	2.18	1.20	3.71	0.000
33. La formación e información del profesorado sobre interculturalidad y plurilingüismo es adecuada.	3.52	1.10	2.39	1.06	4.04	0.000
34. El profesorado tutor desarrolla las actuaciones que se necesitan en materia de interculturalidad	3.49	1.07	2.27	1.19	3.88	0.000
36. El aula de acogida es medida suficiente para atender al alumnado inmigrante.	3.12	1.20	2.39	1.16	3.72	0.000
38. El aula de inmersión lingüística es el recurso más adecuado para el alumnado inmigrante.	3.65	0.95	2.09	1.02	3.25	0.000
41. Las familias del alumnado inmigrante participan con frecuencia en la vida del centro.	3.85	1.14	2.13	1.17	3.70	0.000

También se han encontrado diferencias significativas ($p<0.000$) en los ítems 2,4,5,7,8,9,10,12,16 y 40.

En cuanto al análisis de varianza (ANOVA) en función de la titulación de los estudiantes, se han detectado once diferencias significativas (*Scheffé* $p\leq 0.05$) en los ítems 5, 8, 9, 10, 19, 20, 24, 28, 32, 33 y 34. En la mayoría de las diferencias significativas encontradas corresponden a los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria las opiniones más negativas. Así, consideran que el centro no cuenta con los recursos suficientes para fomentar la interculturalidad ($\bar{x}=2.18$; $F=11.86$) y que el Equipo Directivo no desarrolla las actuaciones necesarias en este sentido ($\bar{x}=2.39$; $F=10.49$).

En relación al Plan de Acogida al alumnado inmigrante, los futuros profesores de Educación Secundaria son menos críticos que el resto, considerándolo adecuado ($\bar{x}=3.21$; $F=9.40$); asimismo, que el alumnado de los grupos bilingües obtiene mejores resultados ($\bar{x}=3.53$; $F=13.61$). Por su parte, los estudiantes de Maestro en Educación Especial muestran una percepción negativa hacia la adecuación de las medidas de atención a la diversidad intercultural implementadas en los centros ($\bar{x}=2.57$; $F=9.47$) y señalan la necesidad de que el profesorado tutor desarrolle actuaciones en esta materia ($\bar{x}=2.28$; $F=9.64$). Los estudiantes de Maestro en Lengua Extranjera son los que consideran más inadecuada la formación del Profesorado sobre educación intercultural y plurilingüismo ($\bar{x}=2.60$; $F=10.62$).

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio muestran que los futuros docentes están sensibilizados con la diversidad cultural y lingüística (como realidad social, a tratar en los centros), aunque no se sientan capacitados para abordarla en el contexto profesional, bien por falta de formación, o por falta de disposición o recursos en los propios centros. En este sentido, por una parte se muestran críticos hacia la acción docente para afrontar esta realidad, mientras que por otra parte, otorgan una baja relevancia al clima de los centros educativos, al papel del equipo directivo o a los apoyos de la comunidad educativa. La inmensa mayoría opina que no es una cuestión exclusiva de las clases de lengua, que los tutores no se implican lo suficiente y que estas cuestiones deberían trabajarse más en el aula de apoyo, como nee.

La percepción de los futuros docentes hacia medidas esenciales como pueden ser el aula y tutoría de acogida, el aula de inmersión lingüística, o el Plan de Acogida, revelan la necesidad de formación rigurosa, ya que son medidas extraordinarias que necesitan de la complicidad e implicación docente, un aspecto donde las creencias y la formación desempeñan un papel importante, como han puesto de manifiesto Camba y Fons (2008). En cuanto al aprendizaje de lenguas, los futuros docentes valoran positivamente la influencia de las aulas bilingües, si bien, habría que matizar que sus resultados no se deben exclusivamente al aumento del contacto con una segunda o tercera lengua extranjera, sino a la aplicación de metodologías socio-constructivistas más efectivas (Coyle, Hood y Marsh, 2010). Hay que estar alertas para que las medidas que persiguen el necesario desarrollo del plurilingüismo, como estos contextos de aprendizaje integrado (AICLE), no se desvirtúen, convirtiéndose en nuevos obstáculos para la diversidad cultural, sino que redunden en una mejora institucional para todos desde un enfoque inclusivo amplio (Aisncow, 2002; Allan y Slee, 2008; Iñesta y Rodríguez-Martín, 2012).

La mejora de la formación del profesorado en aspectos vinculados a la diversidad cultural y lingüística es cada vez más reclamada. Ahora bien, esto requiere replanteamientos curriculares para trabajar a fondo las actitudes interculturales, el conocimiento y compromiso de respeto a la diversidad sociolingüística, en resumen, el desarrollo de competencias en educación intercultural y plurilingüismo (Cots *et al.*, 2010; González *et al.*, 2010; Soriano, 2007). La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU) y el Espacio Europeo de Educación Superior respaldan estas ideas, sin embargo, hay que llevarlas a la práctica para lo cual son fundamentales estudios interdisciplinares, como el aquí planteado, que orienten la formación docente. Además, habría que completar la formación para la gestión de la diversidad cultural en los centros educativos, cuestión clave para liderar y promover procesos plurilingües desde enfoques

inclusivos (Essomba, 2006). En esta línea, las opiniones recabadas en este trabajo dejan ver la necesidad de recursos y planteamientos didácticos para abordar el plurilingüismo y la diversidad cultural, si queremos responder positivamente a estos retos (Pascual 2008).

Por tanto, en sintonía con Grünberger, Kyriazopoulou y Soriano (2009), se hace necesario seguir investigando sobre educación intercultural, plurilingüismo y atención a la diversidad. Es fundamental que los centros educativos desarrollen prácticas inclusivas en la comunidad, promoviendo la colaboración de los agentes sociales y fomentando la participación de las familias. Cada centro educativo debe realizar un diagnóstico serio sobre su propuesta lingüística y el enfoque intercultural que la enmarca, creando un “Plan de Centro” para optimizar los recursos y consensuar las actuaciones. La universidad debe implicarse en este proceso tanto desde la formación inicial como desde la investigación.

Para finalizar, señalar que a pesar de lo restringido del tamaño de la muestra, los resultados sí aportan información valiosa para el contexto educativo asturiano, poniendo de relieve la necesidad de adoptar medidas de mejora desde la formación universitaria. En el marco de nuestra investigación contrastaremos, en un estudio posterior, estos datos con el punto de vista de profesores en activo, especialmente de centros educativos que cuenten con programas bilingües, lo cual nos permitirá diseñar medidas más precisas y bien focalizadas. Sí podemos concluir señalando la conveniencia de seguir investigando la aplicación concreta de las metodologías adoptadas en los grupos bilingües y la evaluación de los mismos, así como la manera de implantar en los centros educativos los principios inclusivos de la educación para la interculturalidad y el plurilingüismo. El *Index for Inclusion* puede servir de valioso referente en estos procesos. Solo así estaremos abordando la diversidad en beneficio de todos.

Agradecimientos

Esta investigación se ha realizado en el marco del proyecto de investigación “Educación plurilingüe en Asturias (EPA): Análisis de la situación propuestas de mejora para una intervención didáctica inclusiva” (Ref. UNOV-10-MB-2), subvencionado por la Universidad de Oviedo.

REFERENCIAS

- Aguado, M.T. (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: Estudios UNED.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los Sistemas Educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Allan, J. y Slee, R. (2008). *Doing Inclusive Education Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Arnold, W. (2010). Where is Clil taking us? *Pulso*, 33, 227-233.

- Baetens-Beardsmore, H. y Kohls, J. (1988). Immediate Pertinence in the Acquisition of Multilingual Proficiency: The European Schools. *The Canadian Moderns Language Review*, 44, 240-260.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Barros, B. y Kharnásova, G. (2012). La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual. *Porta Linguarum*, 18, 97-114.
- Beacco, J.C. y Byran, M (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Estrasburgo: Consejo de Europa, DPL.
- Bernaus, M., Andrade, A.I., Kervran, M., Murkowska, A. y Trujillo, F. (2007). *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues*. (Edición inglesa: *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education. A training Kit*). Estrasburgo: Consejo de Europa: CELV/ECML.
- Blackledge, A. y Creese, A. (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. Londres: Continuum International Publishing Group.
- Bollen, K.A. y Long, J.S. (1994). *Testing structural equation models*. Newbury Park: Sage.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cambra, M. y Fons, M. (2006). Interacción en el aula de acogida. Creencias de profesores de lenguas sobre el plurilingüismo en la escuela. En A. Camps (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas* (pp. 243-262). Barcelona: Graó.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. Richards, y R. Schmidt, (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-57). London: Longman.
- Candelier, M. (2008). *MAREP: Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*, Serie ALC A través de las lenguas y las culturas. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education: Basque educational Research from an International Perspective*. Wales: MPG Books Group.
- Comisión Europea (2007). *Final Report: High level group on multilingualism*. Disponible en <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport-en.pdf> (Consulta 2012, 27 de Julio).
- Cots, J.M., Ibarraran, A., Irún, M., Dasagabaster, D., Llurda, E y Sierra, J.M. (2010). *Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: Horsori.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. París: Hachette, FLE.

- Escobar, C. y Sánchez, A. (2009). Language learning through tasks in a content and language integrated learning (CLIL): Science classroom. *Porta Linguarum*, 11, 65-83.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- García, O. y Baker, C. (2007). *Bilingual Education. An Introductory Reader*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- González, M., Guillén, C. y Vez, J.M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis
- García, A. (1994). La formación intercultural del profesorado. *Anales de Pedagogía*, 12, 47-64.
- González, M., Guillén, M. y Vez, J. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Grünberger, A., Kyriazopoulou, M. y Soriano, V. (2009). *Multiculturalidad y necesidades educativas especiales*. Odense (Dinamarca): Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Iñesta, E.M. y Rodríguez-Martín, A. (2011). Plurilingüismo y educación inclusiva en la enseñanza obligatoria: puntos de encuentro para la investigación en didácticas". En M.P. Núñez y J. Rienda (Coords.), *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 975-989). Madrid: SEDLL.
- Lorenzo, F., Casal, S. y Moore, P. (2010). The effects of content and language integrated learning in european education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content: a counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins P.C.
- Pascual, V. (2008). Components i organització d'una unitat amb un tractament integrat de llengua i continguts en una L2. *Caplletra, Revista Internacional de Filología*, 45 (Monográfico sobre "Educació Plurilingüe"), 121-152.
- Prat, R. y Doval, E. (2003). Construcción y análisis de escalas. En J.P. Lévy y J. Varela (Eds.), *Análisis multivariable para las ciencias sociales* (pp. 43-89). Madrid: Prentice Hall.
- Soriano, E. (2007). *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Spector, P.E. (1992). *Summated rating scale construction*. Newbury Park: LEA.
- Vallego, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. Madrid: Ormag.

ANEXO 1



UNIVERSIDAD DE OVIEDO
Departamento de
Ciencias de la Educación



ASTURIAS
CAMPUS DE EXCELENCIA
INTERNACIONAL
[AD FUTURUM]

CUESTIONARIO "EPA-INCLUSIÓN"

Percepciones sobre la Educación Plurilingüe en Asturias e Inclusión

Proyecto de investigación financiado por la Universidad de Oviedo. Cód. UO2010-022

Este cuestionario pretende recoger información sobre distintos aspectos vinculados con la Educación Plurilingüe en Asturias y su influencia en la educación inclusiva desarrollada en los centros educativos, con el objetivo de diseñar las oportunas propuestas de mejora. Se aborda el contexto del centro, el clima de aprendizaje en el aula, el trabajo docente y el apoyo de las familias y las instituciones.

Te pedimos total sinceridad en señalar aquello que deseas, pues no existen respuestas buenas o malas, sino diferentes formas de pensar. Recuerda que el cuestionario es totalmente anónimo y confidencial, siendo de uso exclusivo para esta investigación.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

INFORMACIÓN GENERAL

1. Sexo: Hombre Mujer

2. Edad: _____

3. Titulación cursada actualmente:

Máster de Secundaria Maestro E. Primaria Maestro E. Especial Maestro Lengua Ex.

4. Titulación de origen:

5. Etapa(s) en la que impartiste docencia durante el Prácticum:

<input type="checkbox"/> Educación Infantil	<input type="checkbox"/> Bachillerato
<input type="checkbox"/> Educación Primaria	<input type="checkbox"/> Formación Profesional
<input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria	<input type="checkbox"/> Otras enseñanzas _____

6. Curso(s) en el que impartiste docencia durante el Prácticum: 1º 2º 3º 4º 5º 6º

7. Lengua materna: Español Inglés Otra _____

8. Especialidad(es) que impartiste durante el Prácticum: _____

9. Lengua(s) en la que impartiste docencia durante el Prácticum _____

10. Impartiste docencia bilingüe durante el Prácticum: Sí No

... ¿durante cuantos sesiones de clase? Menos de 5 Entre 5 y 10 Más de 10

... ¿en qué lengua? Inglés Francés Otra _____

11. ¿En qué medida domina alguno/s de estos idiomas? (Ex=Excelente; Bu=Bueno; Re=Regular)

	Comprensión oral	Hablar	Leer	Escribir
Inglés	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re
Francés	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re
Alemán	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re
Italiano	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re
Portugués	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re
Otros	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re	<input type="checkbox"/> Ex <input type="checkbox"/> Bu <input type="checkbox"/> Re

Universidad de Oviedo

Departamento de
Ciencias de la Educación

Campus de Llamaquique

Aniceto Sela, s/n
33005, Oviedo
Asturias (España)

t +34 985 103 227

f +34 985 103 226
e dpto.cceducacion@uniovi.es
w http://dptocedu.uniovi.es

Pág. 1 de 1



12. ¿En qué medida dominas la informática?

Procesador Texto (Word...)	Presentaciones (PowerPoint...)	Utilización de Internet...	Hoja de Cálculo (Excel)	Base de Datos (Access)
<input type="checkbox"/> Nivel experto <input type="checkbox"/> Nivel usuario <input type="checkbox"/> Iniciándome <input type="checkbox"/> No lo conozco	<input type="checkbox"/> Nivel experto <input type="checkbox"/> Nivel usuario <input type="checkbox"/> Iniciándome <input type="checkbox"/> No lo conozco	<input type="checkbox"/> Nivel experto <input type="checkbox"/> Nivel usuario <input type="checkbox"/> Iniciándome <input type="checkbox"/> No lo conozco	<input type="checkbox"/> Nivel experto <input type="checkbox"/> Nivel usuario <input type="checkbox"/> Iniciándome <input type="checkbox"/> No lo conozco	<input type="checkbox"/> Nivel experto <input type="checkbox"/> Nivel usuario <input type="checkbox"/> Iniciándome <input type="checkbox"/> No lo conozco
Edición propia (Video...)	Relación en la red (Msn, skype...)	Creación de espacios virtuales: web, blogs...	Plataformas (Campus virtual...)	
<input type="checkbox"/> Nivel experto <input type="checkbox"/> Nivel usuario <input type="checkbox"/> Iniciándome <input type="checkbox"/> No lo conozco	<input type="checkbox"/> Nivel experto <input type="checkbox"/> Nivel usuario <input type="checkbox"/> Iniciándome <input type="checkbox"/> No lo conozco	<input type="checkbox"/> Nivel experto <input type="checkbox"/> Nivel usuario <input type="checkbox"/> Iniciándome <input type="checkbox"/> No lo conozco	<input type="checkbox"/> Nivel experto <input type="checkbox"/> Nivel usuario <input type="checkbox"/> Iniciándome <input type="checkbox"/> No lo conozco	

EDUCACIÓN PLURILINGÜE Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Cada una de las preguntas debe ser valorada de 1 a 5, siendo 1 la menor puntuación y 5 la máxima.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Centro educativo y contexto general	1	2	3	4	5
1. La multiculturalidad es ya una realidad social.	1	2	3	4	5
2. El centro contempla claramente entre sus objetivos la atención a la diversidad y la educación intercultural.	1	2	3	4	5
3. La interculturalidad, como valor y competencia, debe tratarse en los centros educativos.	1	2	3	4	5
4. El centro hace visible la diversidad cultural del alumnado.	1	2	3	4	5
5. El centro tiene suficientes recursos para fomentar la interculturalidad.	1	2	3	4	5
6. El centro tiene suficientes recursos para fomentar el plurilingüismo.	1	2	3	4	5
7. Se fomentan actitudes positivas hacia la diversidad lingüística.	1	2	3	4	5
8. El Plan de acogida del centro es adecuado.	1	2	3	4	5
9. El Equipo Directivo desarrolla las actuaciones necesarias en materia de interculturalidad.	1	2	3	4	5
10. Las medidas de atención a la diversidad cultural y lingüística del centro	1	2	3	4	5

 UNIVERSIDAD DE OVIEDO Departamento de Ciencias de la Educación	 ASTURIAS CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL AD FUTURUM				
Clima escolar y aprendizaje del alumnado					
	1	2	3	4	5
11. El clima del centro es adecuado y abierto a la interculturalidad.	1	2	3	4	5
12. El clima del centro es adecuado y abierto al plurilingüismo.	1	2	3	4	5
13. El clima del aula es el adecuado con alumnado inmigrante.	1	2	3	4	5
14. Los alumnos de antes rendían más que los de hoy.	1	2	3	4	5
15. La inmigración ha afectado negativamente al rendimiento general.	1	2	3	4	5
16. El aprendizaje de idiomas prepara para entender la diversidad cultural como riqueza.	1	2	3	4	5
17. Antes el alumnado terminaba la escolarización obligatoria con una mejor competencia lingüística.	1	2	3	4	5
18. La selección de los alumnos de los grupos bilingües es adecuada.	1	2	3	4	5
19. El alumnado de los grupos bilingües frecuentemente obtiene mejores calificaciones que el resto.	1	2	3	4	5
20. En las clases se hacen referencias a los países del alumnado inmigrante y se comparan lenguas y culturas.	1	2	3	4	5
21. El rendimiento del alumnado inmigrante en las clases de lenguas es más bajo.	1	2	3	4	5
22. El alumnado inmigrante tiene un rendimiento menor en el aula ordinaria.	1	2	3	4	5
Profesorado y desarrollo curricular					
	1	2	3	4	5
23. Debería reforzarse el aprendizaje de lenguas extranjeras (diversificar los idiomas, las materias impartidas en lengua extranjera...).	1	2	3	4	5
24. En las clases de lengua se fomentan las comparaciones entre lenguas conocidas.	1	2	3	4	5
25. La interculturalidad y plurilingüismo deben trabajarse exclusivamente en las clases de lenguas.	1	2	3	4	5
26. El plurilingüismo y la interculturalidad debe trabajarse mucho más desde el aula de apoyo a las neas.	1	2	3	4	5
27. El Servicio de Orientación desarrolla las actuaciones que se necesitan en materia de interculturalidad.	1	2	3	4	5
28. El profesorado de lenguas (asturiano, castellano y extranjeras) se coordina habitualmente.	1	2	3	4	5
29. La interculturalidad debería trabajarse especialmente en E. Primaria, ya que en la ESO se necesita el tiempo para profundizar en los contenidos.	1	2	3	4	5
30. La metodología del aula cambia completamente si existe alumnado inmigrante en el aula.	1	2	3	4	5
31. Las clases de castellano trabajan fundamentalmente la lectura y escritura.	1	2	3	4	5
32. En las clases de lengua extranjera la prioridad es la comunicación oral.	1	2	3	4	5
33. La formación e información del profesorado sobre interculturalidad y plurilingüismo es adecuada.	1	2	3	4	5
34. El profesorado tutor desarrolla las actuaciones que se necesitan en materia de interculturalidad.	1	2	3	4	5

<i>Apoyo familiar e institucional</i>	1	2	3	4	5
35. El Plan de trabajo con las familias del alumnado inmigrante y de incorporación tardía es adecuado.	1	2	3	4	5
36. El aula de acogida es medida suficiente para atender al alumnado inmigrante.	1	2	3	4	5
37. La tutoría de acogida es la medida más adecuada para el alumnado inmigrante.	1	2	3	4	5
38. El aula de inmersión lingüística es el recurso más adecuado para el alumnado inmigrante.	1	2	3	4	5
39. El aprendizaje de la lengua es la condición para la socialización e integración escolar.	1	2	3	4	5
40. El aprendizaje de la lengua debe ser consecuencia de la integración y socialización.	1	2	3	4	5
41. Las familias del alumnado inmigrante participan con frecuencia en la vida del centro.	1	2	3	4	5
42. La Consejería de Educación ofrece el apoyo y los recursos necesarios para la educación y formación intercultural y plurilingüe.	1	2	3	4	5
43. Es adecuado que los centros cuenten con profesionales de apoyo.	1	2	3	4	5
44. Se colabora con ONG y otras entidades para favorecer la integración del alumnado inmigrante y sus familias.	1	2	3	4	5
45. El Ayuntamiento u otras instituciones públicas ofrecen el apoyo y los recursos necesarios.	1	2	3	4	5

Con relación a estas cuestiones puedes hacer los comentarios, críticas, sugerencias, observaciones, propuestas de mejora, etc. que estimes oportunas

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN