



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**INCLUSIÓN SOCIOCULTURAL EN LA COMARCA TIERRA  
DE CAMPOS DE PALENCIA DESDE LA MIRADA DE LOS  
NIÑOS Y NIÑAS**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER  
FORMACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA**

**AUTOR: LUIS ENRIQUE ANTOLÍN MARTÍN  
TUTORA: SONIA ORTEGA GAITE**

Palencia, 19 julio de 2022



## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a mi tutora de este TFM, Sonia Ortega Gaité, por su inestimable ayuda durante la elaboración de este trabajo. Su persistencia y determinación han sido de gran ayuda en este largo proceso y sus consejos y orientaciones me han permitido que este TFM vea la luz.

Me gustaría agradecer también a todos el profesorado que ha impartido este Máster, ya que, a través de sus orientaciones y conocimientos impartidos, he adquirido las habilidades y competencias necesarias para desarrollar tareas de investigación como la que presento en este TFM y a crecer como persona con la intención de poder transformar este mundo y que sea un lugar mejor donde vivir.

Agradecer a mi madre, por apoyarme de manera significativa y marcar mi futuro, gracias por sacarme adelante pese a las dificultades que nos hemos encontrado en el camino.

Agradecer a mi compañera de vida Ángela por todo el apoyo recibido y por ser esa persona que me impulsa a seguir adelante y luchar por lo que creo. Gracias por tu apoyo incondicional y por creer en mí cuando nadie lo hacía.

Gracias por vuestro apoyo, por vuestro cariño, y, sobre todo, por haber creído en mí siempre.

# ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	9
2.	JUSTIFICACIÓN .....	10
3.	OBJETIVOS .....	12
4.	MARCO TEÓRICO .....	12
	4.1 PROCESOS MIGRATORIOS: EVOLUCIÓN.....	12
	4.2 PROCESOS MIGRATORIOS: SEGUNDA GENERACIÓN .....	21
	4.3 PROCESOS MIGRATORIOS: DEL ASIMILACIONISMO A LA INCLUSIÓN .....	24
	4.4 PROCESOS MIGRATORIOS: HACIA UNA ESCUELA INCLUSIVA .....	28
5.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	34
6.	ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	39
7.	CONCLUSIONES .....	48
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	50
9.	ANEXOS .....	57

## ÍNDICE TABLAS

<b>Tabla 1:</b> Evolución de la población española y extranjera, 1998-2021.....	15
<b>Tabla 2:</b> Población Extranjera por Comunidades Autónomas, 2021 .....	18
<b>Tabla 3:</b> Crecimiento de la población extranjera en Castilla y León 2016-2021 .....	19
<b>Tabla 4:</b> Crecimiento de la población extranjera en Palencia 2016-2021 .....	19
<b>Tabla 5:</b> Número de personas extranjeras y país de procedencia en Palencia. 2021.....	20
<b>Tabla 6:</b> Hitos fundamentales antecesores de la Educación Inclusiva .....	33
<b>Tabla 7:</b> Dimensiones del instrumento .....	36

## INDICE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Evolución de la población extranjera, 1998-2021.....	16
<b>Figura 2:</b> Participación del alumnado por centro.....	39
<b>Figura 3:</b> En que pienso cuando hablo de población migrante.....	41
<b>Figura 4:</b> Percepción del número de población migrante en España.....	42
<b>Figura 5:</b> Opinión sobre la cantidad de personas migrantes en nuestro país.....	43
<b>Figura 6:</b> Barreras que dificultan la convivencia entre españoles y migrantes.....	44
<b>Figura 7:</b> Opiniones sobre el status regular e irregular de la población migrante.....	46
<b>Figura 8:</b> Opiniones sobre la población migrante por sectores de población.....	47

## **RESUMEN**

El presente trabajo tiene por objetivo el análisis de la inclusión sociocultural de las personas migrantes, en la Comarca de Tierra de Campos de Palencia, desde la mirada de los niños y niñas. Para ello, se ha realizado una revisión bibliográfica para analizar todo lo relacionado con la migración en las últimas décadas, sobre todo dentro del ámbito español, y más concretamente en el ámbito de nuestra comunidad autónoma, la provincia de Palencia y la Comarca de Tierra de Campos Palentina. Dentro de la revisión bibliográfica, hemos analizado diversos conceptos como el término “segunda generación” atribuido a aquellas personas que nacen en un país en el que uno o ambos progenitores entraron como personas inmigrantes. Después se hace un breve recorrido dentro de la cohesión social desde el asimilacionismo a la inclusión, finalizando con las bases teóricas para tener una buena educación inclusiva.

Desde un paradigma sociocrítico y una metodología mixta con tendencia cualitativa se elabora un cuestionario con tres dimensiones las cuales son, dimensión uno (D1) con datos generales (sexo, origen y municipio de residencia), dimensión dos (D2) donde se refleja los conocimientos sobre la migración y las personas migrantes y dimensión tres (D3) donde se observa las actitudes que tienen frente a las personas migrantes. Realizado por 69 niños y niñas de 6º de Educación Primaria de cinco centros de la Comarca de Tierra de Campos a través de un muestreo. Es significativo, el hecho de que existe una evolución en el ámbito rural con respecto a los datos obtenidos en otras investigaciones e instrumentos, observando una mejoría en el ámbito de la cohesión social, concluyendo con unos resultados mejorados pero que se necesita seguir desarrollando medidas para conseguir una plena inclusión de las personas migrantes en el medio rural.

**Palabras Clave:** migrantes, inclusión, cohesión social, segunda generación, educación inclusiva.

## **ABSTRACT**

The present work aims to analyze the sociocultural inclusion of migrants, in the Tierra de Campos de Palencia region, from the perspective of children. For this, a bibliographic review has been carried out to analyze everything related to migration in recent decades, especially within the Spanish sphere, and more specifically in the sphere of our autonomous community, the province of Palencia and the Comarca of Tierra of Campos Palentina. Within the bibliographic review, we have analyzed various concepts such as the term "second generation" attributed to those people who are born in a country in which one or both parents entered as immigrants. Then a brief tour is made within social cohesion from assimilationism to inclusion, ending with the theoretical bases to have a good inclusive education.

From a socio-critical paradigm and a mixed methodology with a qualitative tendency, a questionnaire with three dimensions is elaborated, which are, dimension one (D1) with general data (sex, origin and municipality of residence), dimension two (D2) where knowledge is reflected on migration and migrants and dimension three (D3) where the attitudes they have towards migrants are observed. Carried out by 69 boys and girls in the 6th year of Primary Education from five centers in the Tierra of Campos region through a sample. It is significant, the fact that there is an evolution in the rural area with respect to the data obtained in other investigations and instruments, observing an improvement in the field of social cohesion, concluding with improved results but that it is necessary to continue developing measures to achieve full inclusion of migrants in rural areas.

**KEY WORDS:** migrants, inclusion, social cohesion, second generation, inclusive education.



# 1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, estamos en una situación complicada en todos los ámbitos de la vida económica, social, política y sanitaria; todo ello provocado en su mayor parte por la crisis económica y la falta de decisión para limitar las consecuencias de la misma y corregir sus efectos. Dentro de los diversos colectivos de la sociedad, hay algunos que se están viendo más afectados que otros, y que los efectos de la crisis están repercutiendo de manera negativa en muchos aspectos.

En estos cambios de ciclo en nuestro país, la sociedad se ha visto envuelta en una serie de cambios a nivel físico, social y cultural que ha redefinido la identidad nacional y la construcción de diversos referentes de convivencia (Gimeno, 2001). Este hecho, ha generado que la sociedad local sienta cierta inestabilidad e incertidumbre frente a situaciones que no ha vivido ni experimentado y que repercuten en sus actitudes frente a las personas migrantes. En este sentido, el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) es un instrumento que nos ha mostrado que desde el año 2000 hasta el año 2007 la sociedad ha señalado la inmigración como uno de los cinco problemas principales que tenemos, y en el año 2006 el 59,2% de la población española lo señaló como el primer problema en España.

Por ello, este trabajo quiere conocer los conocimientos y las actitudes de la población rural ante la población migrante. El aumento de la diversidad cultural dentro de la sociedad española, y en mayor medida, en los centros escolares, genera una situación diversa, planteándonos la necesidad de que exista una mayor competencia entre el alumnado para poder interactuar y convivir con personas de otras culturas de una forma dinámica y desde una posición de respeto y enriquecimiento mutuo.

En la actualidad, ninguna sociedad puede ya sustraerse a los cambios globales existentes y las realidades que eso genera, como pueden ser: la multiculturalidad, la igualdad de género, el desarrollo sostenible, la inserción laboral, la cohesión e inclusión social, la participación de la ciudadanía, etc. A estos retos, cada país, comunidad, provincia o comarca debe añadirles aquellos retos propios de su zona para mejorar el futuro de la misma, bien porque son necesarios para crecer como sociedad o para formar parte de proyectos colectivos de los propios habitantes.

Los retos actuales hacen más compleja la vida en dichos territorios para todas las personas que residen en el mismo, y especialmente para las personas migrantes, refugiadas y/o solicitantes de asilo, que tienen grandes dificultades en su inserción social y laboral, en parte por las características específicas de su cultura (gastronomía, idioma, costumbres, religión, etc.) y también por la resistencia de la población local a acoger y relacionarse con nuestras nuevas vecinas y vecinos.

Por todo, este Trabajo Final de Master (TFM), se organiza en primer lugar con un marco teórico donde realizamos un recorrido por los procesos migratorios, viendo la evolución

del mismo, y analizando conceptos teóricos como el término “segunda generación”. Después, veremos el proceso que está viviendo nuestro país desde el modelo social del asimilacionismo hasta la inclusión de las personas, con el fin de crear una convivencia y una cohesión social dentro de la situación que está viviendo nuestro país, terminando con el proceso que estamos viviendo para conseguir un sistema educativo inclusivo.

En segundo lugar, se expone la metodología de la investigación utilizada. En este trabajo se parte del paradigma sociocrítico, realizando una vinculación entre lo teórico y lo práctico, planteando la necesidad de una racionalidad que incluya los intereses de la sociedad de estudio. Además, dentro del nivel metodológico utilizamos un planteamiento global mixto, ya que nos permiten tener la integración de los enfoques cualitativo y cuantitativo dentro de un mismo proceso de investigación.

En tercer lugar, tenemos el análisis de los resultados donde vamos a analizar la inclusión sociocultural de las personas migrantes en el medio rural, en base a los resultados proporcionados por el instrumento que hemos desarrollado en cinco centros de la Comarca de Tierra de Campos de Palencia.

Finalmente, hablaremos de las conclusiones que irán relacionadas con la información recogida en este trabajo, en base al análisis de los resultados, además de una serie de conclusiones, fruto del trabajo realizado.

## **2. JUSTIFICACIÓN**

En lo que se refiere a la investigación de los movimientos migratorios en nuestro país y en nuestra provincia, es importante que recordemos que ha habido muchos cambios en la tendencia migratoria de las últimas décadas. A principios del siglo XX, las migraciones eran internas entre el ámbito rural y el ámbito urbano, y generaron cambios importantes en la estructura de nuestro país. A mediados de siglo, España empezó a vivir una emigración hacia Europa y América Latina, a consecuencia de la situación civil en España por la posguerra. Con el paso de los años, a partir de la década de los noventa, se habla del inicio de un cambio en el ciclo migratorio, pasando de ser un país emisor de migrantes a ser un país receptor de migrantes (Aja et al., 2012).

El fenómeno migratorio es considerado como un elemento característico del siglo XXI. Desde la Organización Internacional de las Migraciones (OIM), se afirma que más de doscientos millones de personas viven fuera de su país de origen, a causa de diversos factores como pueden ser: factores demográficos, conflictos sociales y/o políticos, desigualdad económica, mano de obra internacional, etc.

En la era actual que vivimos, los movimientos migratorios se producen en su gran mayoría por el cambio de distribución de las oportunidades laborales entre los diversos países, además de por motivos de desastres naturales o por desequilibrios en la población (Faist, 2000). Hablamos de movimientos migratorios porque originan un determinado cambio

social, que se caracteriza por la creación de una sociedad nueva, más diversa y heterogénea donde se pueden generar conflictos entre los diversos grupos culturales (Berry et al., 2006). Si a los constantes flujos migratorios, le sumamos los avances tecnológicos y comunicativos, vemos que hay un incremento de la “diversidad cultural” dentro de la globalización que estamos viviendo actualmente (Tomlinson, 2007).

La magnitud adquirida por el movimiento migratorio desde finales del siglo XX ha generado un cambio profundo en los perfiles de la sociedad española. No hablamos solamente del peso que tiene la población de origen extranjero en nuestro país, la cual alcanzó su punto más álgido en 2011 con 5,7 millones de personas migrantes, y que actualmente supera los cuatro millones y medio de personas (en torno al 11% de la población total española INE, 2021). Son muchos los motivos por los que las personas salen de sus países, pero todos los procesos migratorios comparten una misma finalidad: mejorar su calidad de vida, propia o de la familia (García et al. 2012).

Este hecho, que está presente en nuestro país, debido a la cantidad de población extranjera que llega cada año, y la globalización que vivimos a nivel mundial actualmente, hacen que cada vez sea más necesaria la cohesión social dentro de nuestra sociedad. Dicho concepto, fue tomado por la Unión Europea en la cumbre del Consejo de Europa celebrado en el año 2000, como guía para desarrollar este tipo de políticas públicas (Jornet, 2012). Según fue definida por el Consejo de Europa (2005), la cohesión social es: “La capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva y a la participación responsable” (Consejo de Europa, 2005, p. 23).

Las interacciones etnoculturales que se producen en nuestra sociedad, generan un fuerte impacto en las experiencias de identificación cultural. Ante este hecho, la sociedad se encuentra con una gran diversidad de lenguas, religiones, grupos étnicos y diversas identidades culturales que afectan a infinidad de aspectos como la identidad, los valores, las prácticas culturales, etc., generando diversas agrupaciones socioculturales (Gibson, 2001). De esta manera, la sociedad se agrupa por culturas, es decir, por un “mosaico cultural” que en ocasiones generan fronteras y rasgos distintivos (Shore, 2002).

Partiendo de estas situaciones que se están generando de manera más habitual en el medio rural, es importante que se creen puentes para incorporar a las personas migrantes que se están asentando en las zonas rurales y poder facilitar su convivencia y sus trayectorias laborales (Arango, 2007).

### **3. OBJETIVOS**

En primer lugar, el objetivo general de este Trabajo Final de Máster (TFM) es analizar la inclusión sociocultural de las personas migrantes, en la Comarca de Tierra de Campos de Palencia, desde la mirada de los niños y niñas.

Para ello, se plantean tres objetivos específicos:

- Conocer la evolución de los procesos migratorios desde diferentes perspectivas.
- Visibilizar el valor de una escuela inclusiva para favorecer la cohesión social de la sociedad.
- Conocer la percepción cognitiva y actitudinal, de los niños y niñas de sexto de primaria de la Comarca de Tierra de Campos en la provincia de Palencia, respecto a la inclusión sociocultural con las personas migrantes.

### **4. MARCO TEÓRICO**

#### **4.1 PROCESOS MIGRATORIOS: EVOLUCIÓN**

Cuando hablamos del concepto de migración, nos referimos a un fenómeno que está muy presente en nuestra sociedad desde hace algunos años, pero que lleva presente entre nosotros a lo largo de la historia de la humanidad y en todo el planeta (Giménez, 2003). A pesar de ello, es cierto que, si comparamos los movimientos migratorios a lo largo de la historia con los movimientos migratorios de los últimos años, hay un aumento de la intensidad de los mismos, haciendo que la extensión de los flujos migratorios se haya convertido en una circunstancia muy significativa a nivel mundial en los tiempos actuales (Muñoz, 2015).

El concepto de “migración” se refiere a un desplazamiento humano de un lugar a otro. Según la Organización Internacional para las Migraciones (OMI), se define como un

movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere el tamaño, la composición o las causas; este término incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos. (2006, p.38)

Es importante que recordemos que nadie se desprende de lo suyo sin ningún tipo de razón. Abandonar nuestras raíces, nuestro país, nuestra familia, nuestra lengua y nuestras costumbres, es para cualquier persona un reto con un gran esfuerzo psicológico donde se tiene que enfrentar a una gran adaptación a los diversos cambios (Rodríguez y Souto, 2009). No olvidemos que las fronteras no se refieren solo al ámbito demográfico, sino

que abarcan muchos aspectos, tales como: lo social, lo cultural, lo psicológico y en su gran mayoría también lo religioso (Castel, 2004), por ejemplo, compartir la misma lengua no certifica una comunicación real y efectiva (Raga, 2005).

Desde mediados de los noventa, se observa un extraordinario crecimiento de la población inmigrante en la sociedad española (Valero Matas et al. 2010). También se hablan de diversos tipos de inmigración: por motivos laborales, por desplazamiento buscando protección internacional, buscando una mejora de vida social y laboral (Castles y Miller 2004).

Otros autores (Ruiz Olabuénaga, 2000), establecen una categorización del perfil de la persona migrante según la motivación para salir de su país de origen, como puede ser:

- El aventurero, un joven con recursos que no consolida su residencia en un lugar concreto.
- El turista, el cual acaba pasando más tiempo del previsto por motivos laborales o afectivos, pudiendo llegar a quedarse.
- El superviviente, es el perfil de inmigrante económico que migra por motivos de pobreza y necesidad.
- El inversor, cuya motivación responde a progresar socialmente.
- El refugiado, el cual migra por diferentes causas, tales como: demográficas; económicas; climatológicas; político-sociológicas; y asistenciales.

Uno de los temas más preocupantes en las sociedades europeas es la inclusión social de aquellos colectivos más vulnerables, entre los que se encuentran las personas migrantes. Al amparo de dichas necesidades, muchos investigadores han enfocado sus estudios, buscando identificar dichas necesidades para poder paliarlas. En nuestro país, las migraciones han sido un hecho muy habitual en los últimos años, “debido a su estratégica situación geográfica, España ha sido a lo largo de toda su historia: lugar de partida, paso, encuentro y establecimiento para distintas civilizaciones y grupos humanos” (Romero, 2003, p.224).

España, ha experimentado dos etapas de diferencias en cuanto a la realidad de los movimientos migratorios, teniendo como punto de inflexión los años ochenta del siglo XX (Romero, 2003). Antes de los años ochenta, los movimientos migratorios de nuestro país eran hacia el exterior, donde los españoles emigraban a Latinoamérica, debido a la guerra civil española, pero a partir de la década de los sesenta, los flujos se reorientaron hacia Europa. Se empezó a emigrar a países que mostraban un atractivo diferente, tales como: Alemania, Francia o Suiza. Estos fueron los países principales a los que emigraron las personas de España por motivos políticos y económicos (Iriando y Rahona, 2009; Romero, 2003). Es importante mencionar que entre el año 1973 y el año 1980, la emigración se redujo bastante, y se vio reflejado en el aumento del retorno de españoles a su país de origen con motivo del fin de la dictadura en España.

Al inicio de la década de los ochenta, la tendencia migratoria cambia repentinamente, donde España pasó de ser un país emisor de población a ser un país receptor de población (Cachón y Moldes, 1999; Iriando y Rahona, 2009; Pérez y Serrate, 2013). Este hecho fue originado por la apertura internacional, gracias al cambio de la política en nuestro país con la finalización de la dictadura franquista, el arranque del turismo y la necesidad de cubrir puestos de trabajo. Esto originó que comenzaran a llegar extranjeros a nuestro país en busca de una oportunidad sociolaboral (Rahona y Morales, 2013; Romero, 2003).

A partir de la segunda mitad de los años noventa, la favorable situación económica de España fue un gran aliciente para que se incrementara el flujo de procesos migratorios, debido al alto crecimiento económico que demandaba un número importante de personas para cubrir puestos de trabajo no cualificados. Desde ese momento, España empieza a experimentar una inmigración intensa y heterogénea que se mantiene en el tiempo (Grau y Fernández, 2016).

Por último, es importante mencionar que los procesos de regularización llevados a cabo en España desde el año 1986, a través de la primera ley de regularización de extranjería, y llevados a cabo hasta la actualidad, han beneficiado a un gran número de personas migrantes indocumentadas en nuestro país. Gracias a esta política, se da visibilidad estadística y administrativa de manera más exhaustiva a las personas inmigrantes que residen en España (Informe la inmigración en España: efectos y oportunidades, 2019).

La población extranjera que reside en España tiene un nivel alto de heterogeneidad, en base al origen geográfico y de la edad de los mismos. Ambas características son las que determinan la felicidad y la forma en la que se va a conseguir la integración y la inserción de dichas personas en nuestro país y en el sistema educativo. La nacionalidad de las personas migrantes es clave para conocer la finalidad por la que entraron en España, también para conocer cuál va a ser su permanencia en nuestro país y los efectos económicos y sociales que van a generar (Informe la inmigración en España: efectos y oportunidades, 2019).

En la actualidad, España presenta ya un nivel alto de multiculturalidad si lo comparamos con los principales países receptores del mundo (Informe la inmigración en España: efectos y oportunidades, 2019). A pesar del aumento de la emigración desde España hacia el extranjero durante los años más duros de la crisis vivida en el año 2019, la verdad es que, si analizamos todo el período, este fenómeno no tiene una gran importancia cuantitativa ya que los datos son bastante inferiores a los de los flujos de llegadas, lo cual no es considerable que se tenga en cuenta (Informe la inmigración en España: efectos y oportunidades, 2019).

En nuestro país, las fuentes básicas para determinar los movimientos migratorios de la población es la Estadística de Migraciones (EM) y el Instituto Nacional de Estadística (INE). La EM se elabora a partir de las cifras y datos del Padrón Continuo, analizando las altas y las bajas de residentes, que conforman la denominada Estadística de Variaciones

Residenciales (EVR). Para que estas variaciones residenciales se consideren parte del flujo migratorio, se requiere una permanencia en el nuevo lugar de residencia de al menos un año (sin tener en cuenta las ausencias temporales por diversos motivos), aunque esa permanencia pueda ser tanto efectiva como planeada. Por lo tanto, al abordar el estudio sobre las tendencias y las características de los flujos migratorios más recientes hay que tener presente que se está entendiendo por migración una variación residencial reflejada en el Padrón que implique al menos un año en el nuevo lugar de residencia.

Después de revisar varias fuentes de obtención de datos relacionadas con la población migrante, tales como estadísticas de migraciones, estadísticas del padrón continuo, etc.; optamos por el INE. En el año 1998 se comenzó a publicar las cifras oficiales de la población residente en España desde el 1 de enero de ese mismo año. Cabe destacar que los datos oficiales no corresponden con los datos reales de nuestro país, ya que como hemos mencionado antes, la población extranjera que se recoge en estos datos no son las personas migrantes reales, ya que aquellos que han obtenido la nacionalidad española no se cuentan como personas extranjeras ni aquellas que están en nuestro país en una situación irregular.

A partir de la información recopilada y seleccionada, vemos que la evolución demográfica de la población residente inmigrante se puede dividir en tres fases, la primera (1998-2011) donde hay un incremento de la población extranjera, la segunda etapa (2012-2017) donde hay una reducción de dicha población y la etapa actual (2018-2021) donde vuelve a haber un incremento de la población extranjera, probablemente provocada por la situación socio económica a nivel mundial. En la Tabla 1, se puede observar de una manera más clara el proceso de las tres fases, donde se ve la evolución de la movilidad de la población extranjera desde el año 1998 hasta el 2021 donde observamos claramente las tres fases.

**Tabla 1**

*Evolución de la población española y extranjera, 1998-2021*

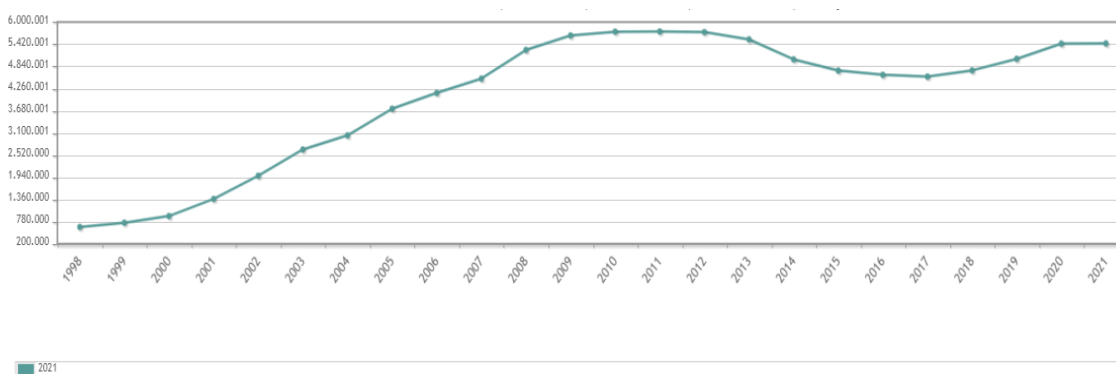
<b>Año</b>	<b>Total</b>	<b>Españoles</b>	<b>Extranjeros</b>	<b>% Extranjeros</b>
1998	39.852.651	39.215.566	637.085	1,60
1999	40.202.160	39.453.204	748.954	1,86
2000	40.499.791	39.575.911	923.879	2,28
2001	41.116.842	39.746.185	1.370.657	3,33
2002	41.837.894	39.859.948	1.977.946	4,73
2003	42.717.064	40.052.896	2.664.168	6,24
2004	43.197.684	40.163.358	3.034.326	7,02
2005	44.108.530	40.377.920	3.730.610	8,46
2006	44.708.964	40.564.798	4.144.166	9,27
2007	45.200.737	40.681.183	4.519.554	10,00
2008	46.157.822	40.889.060	5.268.762	11,41
2009	46.745.807	41.097.136	5.648.671	12,08
2010	47.021.031	41.273.297	5.747.734	12,22

<b>Año</b>	<b>Total</b>	<b>Españoles</b>	<b>Extranjeros</b>	<b>% Extranjeros</b>
2011	47.190.493	41.439.006	5.751.487	12,19
2012	47.265.321	41.529.063	5.736.258	12,14
2013	47.129.783	41.583.545	5.546.238	11,77
2014	46.771.341	41.747.854	5.023.487	10,74
2015	46.624.382	41.894.738	4.729.644	10,14
2016	46.557.008	41.938.427	4.618.581	9,92
2017	46.572.132	41.999.325	4.572.807	9,82
2018	46.722.980	41.988.289	4.734.691	10,13
2019	47.026.208	41.989.330	5.036.878	10,71
2020	47.450.795	42.016.642	5.434.153	11,45
2021	47.385.107	41.944.959	5.440.148	11,48

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE) 1998-2021.

**Figura 1**

*Evolución de la población extranjera, 1998-2021*



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE) 1998-2021

Como se muestra en la Tabla 1, en la primera fase, según las cifras del INE, del año 1998 al año 2011 hay un crecimiento continuado y prolongado de la población extranjera en España. A lo largo de estos años, la población extranjera que se empadrona en España se llega a multiplicar por nueve, llegando a su auge en el año 2011, donde el porcentaje de población extranjera asciende al 12,19% de la población total. Esto significa que 5.751.487 personas proceden del extranjero (véase la Tabla 1 y la Figura 1). Rahona y Morales (2013) mencionan que este aumento demográfico se debe a dos factores: el aumento de la llegada de población extranjera y el nacimiento de hijos de extranjeros en nuestro país. Si observamos la Figura 1, vemos que entre los años 2000-2008, se intensificó la llegada de personas extranjeras a nuestro país. Sin embargo, a partir del año 2008, se puede vislumbrar una reducción de la velocidad de crecimiento de la población extranjera con motivo de la crisis económica vivida en nuestro país y en el mundo, aunque persiste un crecimiento leve de la población hasta el año 2011.

En esta segunda fase vemos que por primera vez desde el año 2012, se produce una reducción escalonada de la población extranjera en España. Desde entonces la tendencia



se ha mantenido en descenso hasta el año 2017. Según los datos del INE, en el año 2017 el número de extranjeros empadronados en nuestro país ascendía a 4.572.807 millones de personas extranjeras, siendo un 9,82% de la población total. Este descenso está originado dentro de la situación de crisis económica vivida en España en esos años, la cual tuvo repercusión en el ámbito laboral, a causa de la falta de empleos y la necesidad de mejores oportunidades laborales. Es importante destacar que los flujos migratorios están en constante cambio, teniendo fluctuación entre la disminución y el aumento de población migrante y el aumento o descenso de jóvenes emigrantes españoles (Grau y Fernández, 2016).

Por último, en la tercera fase, conocemos que en el año 2018 la situación socio económica de España se estancó, experimentando algunas mejoras, pero no muy notables. La realidad es que a partir del año 2018 comenzó nuevamente un crecimiento demográfico de las personas extranjeras. Este crecimiento no es muy notable, pero va en aumento hasta el año actual en el que nos encontramos. Es importante que tengamos en cuenta que las migraciones vividas y las que viviremos en los próximos años dependerán fuertemente de las circunstancias vividas en sus países de origen (Fernández-Huertas et al. 2018).

A pesar de la situación que acabo de describir, la percepción de la sociedad española es que la llegada de población extranjera es exagerada y masiva, quizás, este pensamiento forma parte de un falso imaginario producido por multitud de factores: desconocimiento de la realidad, distorsión de las informaciones, etc. La realidad es que la mayoría de personas migrantes entran a España con un visado de turista y por vía aérea, quedándose de manera irregular en nuestro país o a través de la obtención de un permiso de residencia.

Si observamos la Figura 1, podemos ver claramente la explicación de las tres fases que acabo de comentar anteriormente, donde existe un crecimiento de la población extranjera en España desde el año 1998 que se empieza a registrar, llegando a su máxima en el año 2009, donde se mantiene el número de población extranjera en España hasta el año 2013 que comienza a descender levemente, hasta que en el año 2018 comienza levemente a aumentar de nuevo. La realidad es que desde el año 2009, la curva de población extranjera en nuestro país se mantiene dentro de los parámetros, lo cual nos lleva a pensar que son movimientos migratorios que forman parte de la sociedad española y que debemos de tener en cuenta a dichas personas en todos los aspectos socioeconómicos y políticos de nuestro país.

Siguiendo el criterio de distribución de la población según el tamaño del hábitat, las personas migrantes prefieren el entorno urbano en su gran mayoría, con una cifra del 80%. El otro 20% del colectivo migrante reside en el entorno rural de España. Esto muestra que la presencia de la población migrante en los municipios rurales es baja. Según los datos supone que el 4% vive en municipios de hasta 100 habitantes, el 6,4% vive en municipios de entre 101 a 1.000 habitantes y el 7% vive en aquellos que cuentan con una población de 1.001 a 2.000 habitantes. A pesar de esto, la llegada de población migrante ha tenido un efecto notorio muy positivo en las zonas rurales, consiguiendo aminorar el

decrecimiento poblacional y el envejecimiento en esas zonas antes de la llegada de la crisis económica, aunque el efecto fue menos notorio a partir de la crisis y derivó en el abandono de la España vaciada por una parte importante de los extranjeros. Por ello, las áreas receptoras de personas extranjeras son mayoritariamente los núcleos urbanos, con una notable representación de población migrante en las comarcas de tamaño medio. La motivación es el dinamismo económico existente en estas zonas, ya que ofrecen una gran cantidad de servicios y principales motivaciones por tener entornos más urbanizados. No obstante, las oportunidades de empleo que brindan el sector agrario ejercen un atractivo a una parte de la población extranjera, especialmente migrantes procedentes del norte de África (sobre todo de la zona de Marruecos), que constituyen el colectivo más representado dentro del medio rural.

Si observamos la distribución de la población extranjera en España por comunidades, como se observa en la Tabla 2, vemos el número de población que hay en la Comunidad de Castilla y León, si es cierto que no se encuentra entre las primeras, ocupando el puesto número 11 de la lista, con un total de 144.110 extranjeros durante el año 2021 y siendo un 6,05% de la población total de la Comunidad Autónoma.

**Tabla 2**

*Población Extranjera por Comunidades Autónomas, 2021*

Comunidad Autónoma	2021	
	Extranjeros	% Extranjeros
Andalucía	711.916	8,40
Aragón	162.349	12,24
Principado de Asturias	45.445	4,49
Islas Baleares	220.297	18,78
Islas Canarias	287.826	13,25
Cantabria	36.167	6,19
Castilla y León	144.110	6,05
Castilla la Mancha	189.567	9,25
Cataluña	1.250.665	16,11
Comunidad Valenciana	751.616	14,86
Extremadura	34.886	3,29
Galicia	114.534	4,25
Comunidad de Madrid	955.122	14,15
Región de Murcia	222.324	14,64
Navarra	71.441	10,80
País Vasco	183.014	8,27
La Rioja	40.891	12,79
Ceuta	5.367	6,43
Melilla	12.611	14,62

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE) 2021

Dentro del ámbito de Castilla y León, si observamos la Tabla 3, vemos que hay un crecimiento progresivo de la población extranjera en la comunidad, pasando de tener un 5,26% de la población en el año 2016, a tener un 6,05% en el año 2021. Cabe señalar que las demandas de empleo en sectores como la agricultura, la ganadería, la hostelería y la construcción son factores de gran importancia a la hora de atraer a la población extranjera.

**Tabla 3**

*Crecimiento de la población extranjera en Castilla y León 2016-2021*

	2016	2017	2018	2019	2020	2021
<b>Espanoles</b>	2.318.886	2.303.523	2.285.589	2.269.754	2.253.761	2.239.029
<b>Extranjeros</b>	128.633	122.278	123.575	129.794	141.157	144.110
<b>% Extranjeros</b>	5,26	5,04	5,13	5,41	5,89	6,05

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE) 2016-2021

Dentro de la provincia de Palencia, si observamos la Tabla 4, vemos que hay un crecimiento de la población extranjera, frente al descenso de población española. Pasando de tener un 3,76% de población extranjera en el año 2016 a un 4,60% de población extranjera en el año 2021.

**Tabla 4**

*Crecimiento de la población extranjera en Palencia 2016-2021*

	2016	2017	2018	2019	2020	2021
<b>Espanoles</b>	158.454	157.310	155.747	154.368	153.155	151.796
<b>Extranjeros</b>	6.190	6.080	6.288	6.612	7.166	7.327
<b>% Extranjeros</b>	3,76	3,72	3,88	4,11	4,47	4,60

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE) 2016-2021

Actualmente, los datos de población migrante en la comarca de Tierra de Campos de la provincia de Palencia son de 1.088 personas migrantes, exceptuando los datos de Palencia capital (que entra dentro de la comarca de Tierra de Campos pero que no forma parte de nuestro objeto de estudio). Si desglosamos los datos por rango de edad tenemos: 179 personas son menores de 16 años, 715 personas se encuentran entre los 16 y los 64 años y 33 personas tienen 65 años o más (Estadística del padrón continuo, operación 14001 del Plan Estadístico de Castilla y León 2022). Estos datos abarcan 82 municipios de la comarca de Tierra de Campos Palentina.

En dichos municipios existe una gran diversidad sobre el país de origen de las personas migrantes que viven en la comarca. Como se puede ver en la Tabla 5, Según la Estadística del padrón continuo, operación 14001 del Plan Estadístico de Castilla y León 2018-2021,

vemos el porcentaje de población que existe en la comarca según su país de origen. Si observamos los datos, vemos que el mayor número de población migrante lo ocupan las personas que provienen de Marruecos con 26,38% del total de la población migrante en la comarca. Pero si tomamos como referencia Latinoamérica, tendríamos un total del 35,36% del total de población migrante en la comarca. Dentro del ámbito de Latinoamérica, el mayor número de población migrante es de Perú con un 8,45% y de Colombia con un 7,90%. También cabe destacar que de Bulgaria existe un 10,30% de la población total de la comarca. Estos datos son relevantes para futuros proyectos relacionados con la inclusión de las personas migrantes en la comarca.

**Tabla 5**

*Número de personas extranjeras y país de procedencia en Palencia. 2021*

<b>País de origen</b>	<b>Total población comarca</b>	<b>% Total población comarca</b>
Alemania	55	5,06%
Bulgaria	112	10,30%
Francia	45	4,14%
Italia	8	0,74%
Polonia	8	0,74%
Portugal	47	4,32%
Rumanía	75	6,90%
Reino Unido	14	1,29%
Rusia	9	0,83%
Ucrania	12	1,10%
Argelia	11	1,01%
Marruecos	287	26,38%
Senegal	6	0,55%
Argentina	27	2,48%
Bolivia	24	2,20%
Brasil	39	3,58%
Colombia	86	7,90%
Cuba	22	2,02%
Chile	2	0,18%
Ecuador	16	1,48%
Paraguay	24	2,20%
Perú	92	8,45%
Rep. Dominicana	29	2,66%
Uruguay	5	0,46%
Venezuela	19	1,75%
China	12	1,10%
Pakistán	2	0,18%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE) 2021

Cabe destacar que desde el año 2021 se están llevando a cabo proyectos en diferentes zonas rurales que se encargan de acompañar y asesorar a personas que quieran irse a vivir al medio rural palentino, entre ellos, extranjeros que contactan para venirse a vivir desde su país de origen. Si a esto, le sumamos la llegada de refugiados con motivo de la guerra de Ucrania, muestra que los datos son mayores a los que he indicado anteriormente.

## **4.2 PROCESOS MIGRATORIOS: SEGUNDA GENERACIÓN**

Dentro de todo proceso migratorio, tenemos que entender diversos términos que están directamente relacionados, sobre todo en procesos migratorios que se originaron, como hemos visto anteriormente, antes del año 1998. Por ello, es necesario entender el término “segunda generación” referido a aquellos hijos e hijas de familias migrantes.

Leif Jensen (1990) citado por Portes y Zhou (1993), ya definía el término Segunda Generación como: “los hijos nacidos nativos con, al menos uno de los padres extranjeros, o bien nacidos en el exterior, pero asentados en Estados Unidos antes de los 12 años” (Portes y Zhou, 1993, p.75). Es cierto que Leif Jensen hace referencia a un hecho histórico como es la inmigración en Norteamérica, pero ya se empezó a gestar este término debido a la inmigración de la época. El término “segunda generación” se origina en la Escuela de Chicago, dentro de las primeras literaturas sociológicas que estudian los hijos de personas inmigrantes llegados a Estados Unidos a inicios del siglo XX (García, 2006).

Dentro del ámbito europeo, sobre los años ochenta se comenzó a plantear la necesidad de diversas políticas de integración para los hijos e hijas de personas extranjeras, algo necesario para su integración (Aparicio y Tornos, 2006). Dentro del ámbito institucional, podemos encontrar varios antecedentes que desarrollan la definición del concepto. El comité de ministros del Consejo Europeo (1984), hace una recomendación sobre segunda generación de migrantes, definiéndolos como los menores nacidos “en el país de acogida de padres inmigrantes extranjeros, quienes han acompañado a sus padres, o bien se han reunido con ellos por reagrupación familiar, o quienes han acabado una parte de su educación o formación allí” (p.1).

Posteriormente, dentro del glosario sobre migración y asilo, que fue elaborado en 2012 por la Comisión Europea y la Red Europea de Migrantes, el concepto “segunda generación” hace referencia a las “personas que han nacido en un país en el que al menos uno de sus progenitores entró como inmigrante con anterioridad” (Red Europea de Migraciones, 2012, p.96).

A pesar del uso de este término, desde el punto de vista académico y político, en la actualidad, esta expresión hacia aquellos descendientes de personas migrantes es un objeto de crítica dentro de la comunidad socioeducativa. En el cuestionamiento del uso de este término, existen dos posturas.

La primera postura plantea la inconveniencia de utilizar dicho término para referirse a este colectivo, ya que en su gran mayoría nacieron en el país de acogida, y, por ende, nunca tuvieron una experiencia migratoria (Gavazzo, 2014; Horcas y López, 2009; Moncusí, 2007; Torres, 2012); mientras que la otra postura mantiene el uso del término para los hijos e hijas de migrantes (Portes y Zhou, 1993). Como podemos observar, la primera postura es positiva, buscando la verdadera inclusión de los hijos e hijas de personas migrantes y la otra postura es negativa, manteniendo una etiqueta que en ningún caso demuestra un beneficio, sino un estigma o etiqueta que juega en su contra.

Desde el punto de vista positivo, se cuestiona el hecho de utilizar la palabra inmigrante a aquellos menores que seguramente, en la mayoría de los casos, nunca migraron. Por ello, llamarles “segunda generación de inmigrantes” es clasificarles en una categoría que no les corresponde (Horcas y López, 2009). Desde el punto de vista lingüístico, es importante destacar que el término se vincula de manera automática con el término “inmigrante”, el cual hace alusión a los protagonistas de procesos migratorios, nacidos en su país de origen y que se introducen en la sociedad de acogida buscando una mejora en su calidad de vida. En su mayoría, algunos de ellos nacieron en el país de acogida, y por lo tanto nunca realizaron un proceso migratorio. Los demás, llegaron a España con una edad muy temprana de forma que tampoco experimentaron la migración como tal. Por lo tanto, se puede decir que dicho término no se ajusta a la realidad de estos menores (Torres, 2012). Además, es importante recordar que los descendientes no son los que tomaron la decisión de su traslado, sino sus padres, lo que concluye que ellos no pueden ser etiquetados como personas inmigrantes.

Dentro del ámbito social resulta equívoca la atribución de que el hecho de migrar sea algo que se hereda transgeneracionalmente (Moncusí, 2007; Torres, 2012), ya que esto hace que hasta se transmitan los estereotipos de los progenitores. Por ello, el término “segunda generación” juega un riesgo importante ya que puede estigmatizar a los menores que nacieron en el país de destino y que prolonga la diferenciación entre los mismos y el resto de los menores autóctonos. Esto hace que partan desde un lugar inferior y que dificulte su proceso de inserción en la sociedad de acogida (Horcas y López, 2009).

En dicha preocupación, encontramos a Torres (2012) que expresa su desvelo, ya que “el término tiene efectos inconvenientes al subrayar su especificidad social y étnica, como si su ascendencia la destinara a reproducir el estatus de sus padres” (p.1312). En esta misma posición, Gavazzo (2014) también critica que, la etiqueta de “segundas generaciones” implica que los descendientes quedan en la misma imagen de “inmigrantes” que sus progenitores y generando diferencia de los “autóctonos”. Esto genera que a pesar de que ellos viven en el país de destino y viviesen por mucho tiempo, seguirían siendo identificados como extranjeros. A pesar de su efecto negativo, es el termino más utilizado para aludir a personas descendientes de inmigrantes dentro del ámbito académico, institucional y coloquial (Moncusí, 2007).

Por un lado, Aparicio (2007) defiende la importancia de utilizar dicho término, explicando que la pertinencia de dicho concepto en el ámbito histórico y político nos permite tratar a las personas jóvenes que descienden de familias inmigrantes de una manera específica. En este aspecto, dicho concepto se trata como una herramienta para abordar las diferencias de la identidad, la integración y los cambios culturales que experimentan los hijos de las personas inmigrantes con respecto a sus progenitores (Aparicio, 2007).

Por otro lado, el término “segunda generación” ya está adoptado comúnmente en muchas publicaciones y medios de comunicación. Como por ejemplo en el glosario sobre Migración y Asilo, donde se reconoce la expresión jurídicamente, dado que el menor no ha realizado ninguna migración “pero se incluye su uso en un contexto más sociológico” (Red Europea de Migraciones, 2012, p.96). Lo mismo menciona Moncusí (2007) que a pesar de ser consciente de los inconvenientes que tiene dicho termino comenta que: “en ocasiones se resalta que esos descendientes no son inmigrantes, sin embargo, nos encontramos ante uno de esos conceptos cuyo uso se reproduce en ciencias sociales sin que se le haya encontrado sustituto” (p. 464).

Como he señalado anteriormente, la escasa natalidad experimentada en nuestro país desde los años noventa, ha provocado que se reduzca año tras año la población escolarizada en las enseñanzas de régimen general, que llegó a alcanzar el 2,5% anual a principios de la década del año 2000. En el presente apartado, he escogido como fuente los datos del Ministerio de Educación, para dar a conocer a nivel estadístico varios aspectos sobre la escolarización del alumnado extranjero en el sistema educativo español. Es importante mencionar en este apartado la diferencia existente entre las dos fuentes escogidas con las que estamos realizando el estudio de investigación acerca de la escolarización del alumnado extranjero y acerca de la población extranjera en general. Por un lado, el INE presenta datos sobre población que abarcan un año natural (de enero a diciembre), mientras que, por otro lado, el Ministerio de Educación presenta sus datos de escolarización por cursos escolares (de septiembre a junio). Este hecho es importante a la hora de la muestra de datos, ya que puede existir una variación en los mismos.

Si nos basamos en los datos publicados por el Ministerio de Educación, es importante destacar que se empezaron a publicar datos de escolarización de alumnado extranjero en el sistema estatal de indicadores de la educación del año 2000. Según dichos informes, en España, en el curso 1991-1992 había un 5% o alumnos extranjeros en las enseñanzas no universitarias. Este dato fu incrementándose, pasando a tener un 1,4% de los alumnos matriculados en las enseñanzas no universitarias en el curso 1999-2000, y un 10% en el curso 2009-2010. Esta tendencia cambia, apreciándose una disminución lenta pero consolidada, cayendo al 8,6% en el curso 2012-2013. Estos datos se mantienen, llegando a tener en el curso 2016-2017 el 8,5% del alumnado. Según los últimos datos publicados por el Ministerio de Educación, en el curso 2020/2021, estuvieron escolarizados en el sistema educativo español no universitario un total de 848.513 de alumnos extranjeros, cuya proporción alcanza al 9,9% en las enseñanzas de Régimen General. En base a la

titularidad del centro, el 78,10% del alumnado extranjero cursa sus estudios en los centros públicos, mientras que el 6,70% restante asiste a centros privados. Teniendo en cuenta el porcentaje de 67,10% del total del alumnado en España que hay escolarizado en centros públicos, se puede confirmar que el alumnado extranjero asiste más a la enseñanza pública que el alumnado autóctono.

El motivo principal para elegir centros de enseñanza pública está directamente relacionado con motivos económicos, ya que se trata de una enseñanza más económica que la privada. El Colectivo Ioé (2003) comenta que:

La elección de centro escolar por parte de las familias inmigrantes parece regirse por la misma lógica de muchas familias autóctonas que, cuando pueden (por economía, proximidad, etc.), orientan a sus hijos e hijas hacia centros privados porque piensan que les garantizan mayor calidad. Lo que se presenta a veces como una división autóctonos/inmigrantes responde, más bien, a una lógica de distinción social que atraviesa a ambos colectivos, aunque se hace menos visible entre los inmigrantes debido a su incipiente diferenciación social en España. (p. 11)

En el ámbito de la comarca de Tierra de Campos en Palencia, donde se centra este trabajo, no tenemos datos de escolarización precisos, de lo que, si tenemos constancia según la Estadística del padrón continuo, operación 14001 del Plan Estadístico de Castilla y León 2021 es que 179 menores de 16 años extranjeros viven en los 82 municipios de la comarca y que por obligatoriedad los mayores de 6 años tienen que estar escolarizados.

#### **4.3 PROCESOS MIGRATORIOS: DEL ASIMILACIONISMO A LA INCLUSIÓN**

Actualmente, partimos de una realidad existente que es el hecho de los límites terminológico que existe entre los tres conceptos que voy a exponer a continuación, y que es necesario clarificarlos primeramente para poder adherirnos en este contexto. El modelo multicultural y el asimilacionista, conjuntamente con el modelo intercultural, son tres puntos de vista diferentes del proceso que nos ayuda a gestionar la diversidad cultural dentro de un mismo territorio.

Según Marina (2002), cuando hablamos del modelo multiculturalidad estamos hablando de un territorio que favorece y permite la organización autónoma de grupos diferentes, de modo que la sociedad de ese territorio se convierte en una especie de mosaico cultural. La segunda opción sería el hecho de que aquellos que llegan a un territorio, se les proporcionen medidas para que se adhieran al estilo de vida y de cultura propios de dicha sociedad en la que se insertan y pierdan con este hecho las señas de identidad de origen, tomando las del nuevo territorio. La última opción es la interculturalidad, que consiste el intercambio entre todas las culturas coexistentes para favorecer el aprendizaje y la cohesión social.



El modelo asimilacionista, es importante destacar que es un modelo fruto de la colonización en la que se defendía la idea de brindar al resto del mundo la superioridad cultural de la civilización occidental (Marina, 2002). Si bien es cierto que es un modelo multicultural que parte de la coexistencia y el respeto a la diferencia por definición, en este modelo, la población extranjera se ve obligada a abandonar el mantenimiento de su identidad y las expresiones culturales diferenciales con respecto al grupo mayoritario. Según Berry (2005) es un modelo de relación en el que existe la posibilidad de acercarse a la cultura dominante y participar de ella, pero con la diferencia de no tener las mismas posibilidades ni el mismo reconocimiento para poder mantener o procesar las costumbres o cultura de origen.

Y, por último, el modelo intercultural. Dentro de este modelo, debemos de entender la integración como una de las posibles formas de gestionar la diversidad cultural. La integración se puede entender como una ideología sociopolítica, como una forma de ver el futuro hacia el que camina una sociedad; de dicha integración deriva el modelo integracionista (García Roca, 2002). En este aspecto, Berry (2005), define la integración como: la posibilidad de participar de la cultura a la que se llega al mismo tiempo que participando de y manteniendo la cultura de origen. De este modo, la práctica de la interculturalidad se hace, al igual, imprescindible para conseguir la integración.

Cuando hablamos de cultura, estamos hablando de un término muy complejo que se ha ido definiendo desde diferentes perspectivas, puntos de vista y también, desde diferentes disciplinas. Ante la complejidad de su significado, y a su vez, la amplitud que tiene dentro del mismo, Kroeber y Kluckhohn ya en el año 1952 realizaron una revisión sistemática, donde presentaron alrededor de 164 definiciones para la palabra “cultura” (citado en Merino y Muñoz, 1994).

En primer lugar, el modelo de análisis de los componentes culturales de Ishii (1997), (citado en Samovar et al., 2014). Este modelo propone una estructura del concepto de la cultura en tres capas con el fin de analizar el proceso de interpretación de los componentes culturales: la material, la del comportamiento y la capa mental.

La primera capa, la material, es aquella como la ropa o la comida, que está producida y controlada por la siguiente capa, la del comportamiento. La segunda capa consiste en la de los signos verbales y no verbales (palabras o gestos) los cuales, también son reflejados en la tercera capa, la mental. Esta última capa tiene una naturaleza interna e invisible, la cual está formada por los valores, las creencias y las actitudes. Es considerada como la más importante dentro de la comunicación intercultural, ya que se trata como el “alma” de la cultura, la cual controla y opera en las otras dos capas. La capa mental es la que construye la parte subjetiva de la cultura. Dichos valores y actitudes son los que normalizan los comportamientos sociales, diferenciando los deseables de los no deseables.

En el hecho de que dentro de un mismo espacio encontremos dos culturas diferentes, Samovar et al. (2014) explican que, en la mayoría de los casos, los individuos utilizan la capa mental de su propia cultura para analizar las capas materiales, del comportamiento y de la mente de las otras culturas y examinar los símbolos y materiales representativos de la otra cultura. Dichas descripciones o interpretaciones generan una figura de la otra persona como exótica y extraña. Este suele ser el inicio de los conflictos o choques que son derivados por la diversidad cultural.

Habitualmente “leemos el mundo desde nuestros parámetros culturales” (Besalú, 2002, p. 26). Esta idea de Besalú describe claramente lo que hacemos el ser humano cuando vemos a personas y culturas diferentes a nosotros, y esto nos muestra la idea de que la cultura no solamente se compone de conocimientos, sino que es una realidad compleja. En este sentido, Essomba (2006) explica que la percepción de las culturas se relaciona con la interpretación propia del mundo y de la vida, y tiene que ver con lo que Besalú menciona, ya que observamos el mundo en función a nuestros parámetros, pero no lo vemos en función de los parámetros de la otra persona.

Sin embargo, la capa mental sobre la cultura no es estática y se puede variar. Cuando sucede el hecho de que una cultura se pone en contacto con otra, se pueden compartir valores idénticos, aunque sean interpretados de manera diferente, pero, además, durante el proceso de contacto, es muy probable que se ajusten y se consensuen de manera mutua, ya que otro rasgo importante de la cultura es la adaptabilidad, “la cultura consiste en soluciones aprendidas” (Ford, 1942, p.546). En este aspecto, tenemos que la cultura aporta técnicas y estrategias que nos permiten adaptarnos a los cambios socio-estructurales y ajustar nuestras relaciones personales. No olvidemos que, “las culturas no existen por sí solas, sino que son creadas, vividas y transformadas por los pueblos respectivos” (Besalú, 2002, p. 26).

Si estos conceptos los vemos desde el punto de vista de los hijos e hijas de familias migrantes, en la mayoría de casos veremos que ellos toman la cultura del país de origen de su familia, mientras que están recibiendo de manera simultánea otra influencia cultural en los ámbitos sociales que se relacionan dentro del país de acogida (por ejemplo, en los centros escolares). A lo largo de este proceso pueden emerger diferencias culturales, pero esto no significa que necesariamente se vayan a producir conflictos. Lo que quiero decir es que las diferencias culturales en sí mismas no generan un conflicto, el conflicto es generado por la ignorancia o la asignación de una jerarquía entre las distintas culturas, lo cual provoca problemas y dificultades en el proceso de comunicación.

Es importante que no olvidemos que actualmente, somos una sociedad pluricultural, y como dice Galeano (1998) lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene. Cada vez más nos movemos en sociedades pluriculturales, y esto es un hecho positivo, pero es importante que este pensamiento sea generado también en las sociedades o comunidades que quizás están algo más alejadas de las grandes ciudades,

como por ejemplo las zonas rurales, donde siempre han sido sociedades más tradicionales, pero que cada vez más, se están convirtiendo en pequeñas sociedades pluriculturales.

Para ello, es importante promover una simbiosis entre las distintas culturas de socialización y reconocer la existencia y la aportación que tienen cada una de sus diferencias culturales, enfocando dichas diferencias desde un punto de vista enriquecedor. Además, como he comentado antes, la propia dinámica de la cultura y su fuerza de adaptabilidad son elementos clave que ayudan a crear un espacio compartido y transformado por los diversos códigos culturales, los cuales también contribuyen con aportaciones relevantes al desarrollo de la mediación intercultural. Un lugar clave para observar los beneficios y los problemas del contacto entre distintas culturas es el ámbito de la escuela.

No debemos olvidar que la diversidad conlleva un entendimiento complejo que va más allá de la tolerancia en su concepto más simple, ya que traslada a su organización los diversos matices que posee cada individuo (Schein, 2004). Dichos matices pueden ser por razón de la etnia, ámbito socioeconómico, edad, género, capacidad o discapacidad, creencias políticas, religión u orientación sexual.

Los valores son considerados junto con las concepciones del mismo, la pauta que da sentido a la dirección que siguen las culturas, las políticas y las prácticas dirigidas hacia la inclusión. Y a pesar de que todos los valores están interrelacionados y son importantes, hay valores como los derechos, la igualdad, la participación, la comunidad y la sostenibilidad que contribuyen a establecer estructuras, actividades inclusivas y procedimientos (Booth y Ainscow, 2011).

Si hablamos de interculturalidad y multiculturalidad, observamos que tienen significados diversos. Se entiende la interculturalidad como la distinción entre culturas dominantes y subalternas, mientras que el multiculturalismo se relaciona con culturas mayoritarias y minoritarias. En este aspecto, la interculturalidad está más interesada en lograr una convivencia basada en la igualdad y el respeto entre las culturas. La interculturalidad “apunta al respeto y la convivencia entre culturas, que permita no solo una relación equitativa sino también aprendizajes y enriquecimiento mutuo” (Cruz, 2013, p.55). El multiculturalismo, por su parte, busca “acomodar la pluralidad cultural de acuerdo con los valores del liberalismo, fomentando la tolerancia y la coexistencia entre culturas mediante derechos diferenciados en función del grupo” (Cruz, 2013, p.55).

Los modelos de educación intercultural desarrollados en diferentes momentos de la historia están relacionados con el asimilacionismo, que busca homogeneizar el ámbito cultural; el multiculturalismo, que se inclina por la coexistencia de diversas culturas dentro de un mismo espacio; y el interculturalismo, que se basa en el diálogo y la interacción respetuosa entre diferentes culturas. Por ello, La educación intercultural debe contribuir a fomentar espacios de reflexión, de comprensión, de negociación y de aprendizaje mutuo entre todas las culturas convivientes; “será entonces necesario hacer

consciente al educando del pluralismo cultural, superando la dicotomía entre cultura dominante y cultura nativa” (García-Medina et al. 2012, p.23).

La diversidad es un elemento que constituye una realidad en todos los aspectos de nuestra sociedad. La inclusión es una forma para responder a la diversidad de la sociedad, interpretada como un fenómeno general y dinámico existente en nuestra vida, que refleja la diversidad del individuo Gimeno (1999) expone:

“la diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (...) son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas (...) La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella. (pp. 69-70)”

#### **4.4 PROCESOS MIGRATORIOS: HACIA UNA ESCUELA INCLUSIVA**

Desde el ámbito escolar, cuando hablan de cultura se refieren “al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes y los miembros del Consejo Escolar y las familias” (Booth y Aiscow, 2002, p.18) y plantean que, para desarrollar una cultura inclusiva, es necesario crear una comunidad escolar que sea segura, colaboradora, acogedora y estimulante donde la persona sea tomada en valor y se promuevan valores inclusivos.

El termino inclusión surgió y se comenzó a utilizar dentro del ámbito educativo si bien en la actualidad se aplica en la comunidad en general. La inclusión es más un poliedro de muchas caras, que una figura plana. La inclusión está relacionada con el proceso de mantener e incrementar la participación de las personas de la sociedad, la comunidad o la escuela de manera simultánea. Una de la manera más importante de entender el concepto de la inclusión es verla como un proceso sistemático que permite poner en acción determinados valores (Echeita, 2006).

La cultura inclusiva dentro de cualquier organización educativa es mucha más de lo que está reflejado dentro del Proyecto Educativo de Centro (PEC) son aquellos límites de entendimiento tácitos, con un lenguaje común y donde se comparten unas expectativas que se mantienen en el tiempo (Deal y Peterson, 2009). Por ello, aquellos centros educativos que pretenden fomentar un enfoque inclusivo, apostando por la diversidad, deben promover culturas que estén basadas en valores inclusivos, en un trabajo multidisciplinar y en una visión compartida donde se acepta la diversidad como un elemento enriquecedor para la comunidad educativa. De esta manera, la fortaleza de la filosofía y de los objetivos que se compartan dentro del centro educativo, si están orientados al desarrollo de una escuela inclusiva, se verán reflejados en el pensamiento y

en el trabajo de los profesionales del centro, ayudándoles a afrontar nuevos retos para llegar a conseguir su objetivo, una educación y una cultura enfocada hacia la inclusión.

Para que se manifieste la inclusión en la comunidad educativa es importante desarrollar sistemas, estrategias y contextos que den respuesta a la diversidad y donde todas las personas forman parte de la comunidad educativa. Además, es clave tener en cuenta que cada escuela pueda manifestar la inclusión de manera diferente, lo que hará que la cultura sea única (Ainscow y Miles, 2008).

La inclusión educativa tiene que ver con el acceso de todo el alumnado, su participación y sus logros, haciendo énfasis en aquellos que están en riesgo de exclusión o marginados. Esto implica transformar la cultura, y también las políticas y las prácticas que se llevan a cabo en las escuelas para atender a la diversidad de las necesidades educativas de todo el alumnado de la comunidad educativa (Ainscow, 2001). La UNESCO (2008) considera que la educación inclusiva es un punto clave para alcanzar una Educación para Todos (declaración que se aprobó desde 1990), partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y fundamental de cualquier sociedad justa e igualitaria (UNESCO, 2008)

En una investigación realizada por Ainscow, Booth y Dyson (2006) hacen mención a cinco concepciones que según ellos se han tenido sobre la inclusión:

- la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales
- la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias
- la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión
- la inclusión como promoción de una escuela para todos
- la inclusión como Educación para Todos.

Por otro lado, Torres (2010) destaca siete elementos comunes, incluidos en las definiciones sobre inclusión y los menciona como dimensiones asociadas al mismo concepto:

1. Forma parte de un proceso social más amplio y no se circunscribe al ámbito educativo.
2. Supone la aceptación de todos los alumnos, valorando sus diferencias y enfatizando la igualdad por encima de ellas.
3. Exige que la escuela ha de asumir nuevos valores formando parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos.
4. Supone incrementar la participación activa (social y académica) de los alumnos y disminuir los procesos de exclusión.
5. Supone crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículum común.

6. Exige la reestructuración escolar y el abordaje de la misma desde una perspectiva institucional.
7. Es un proceso inacabado y no un estado.

En los últimos años, el ámbito de la investigación educativa ha enfocado su interés en el conocimiento de la cultura dentro del ámbito educativo (Escobedo et al., 2012). Como resultado de esta investigación, se ha señalado que la cultura escolar se puede constituir como un factor que favorece el cambio y la mejora de las escuelas, pero que también puede ser un factor de obstáculo o inhibición hacia una transformación educativa.

El éxito de toda cultura inclusiva dentro de un centro educativo depende en gran parte de los valores y de las ideas que subyacen en su cultura, además de las subculturas que operan en su interior y que afectan a las prácticas y los procesos que se ponen en marcha diariamente (García-Gómez y Aldana, 2010). La evolución de la cultura inclusiva debe tener el apoyo y el compromiso de un grupo diverso donde participen personas con competencias, ideologías, culturas y limitaciones muy diferentes (Schein, 2004).

La realidad actual es que la diversidad está presente en todos los ámbitos de nuestra sociedad. La inclusión, siendo una de las formas para dar respuesta a la diversidad, se interpreta como un fenómeno dinámico en nuestra vida, reflejando que todos somos diferentes y que cada individuo, además, vive distintos cambios a lo largo del tiempo. Gimeno (1999).

Los centros educativos deben tener en cuenta todos aquellos factores personales, sociales y culturales que pueden intermediar a la hora de la implementación de diversas políticas y prácticas inclusivas. No olvidemos que la inclusión está vinculada a la cultura; y es un reflejo del tiempo y del lugar. En estos procesos de cambio, es donde los nuevos significados de que la inclusión lleva asociados, deben ir interpretándose dentro del quehacer organizativo (Gento, 2008).

Por otro lado, si lo vemos desde un punto de vista más enriquecedor y activo, cuando hablamos de diversidad, sin enfocarla como un problema, se podría entender como una oportunidad de desarrollo y de evolución para la comunidad. La inclusión no solo implica “estar” o “pertenecer” sino que también significa desarrollar e involucrarse de manera activa en la participación de la vida familiar, laboral y educativa, es decir, participar en todos los procesos sociales y culturales de las diferentes comunidades (Hernández-Galán et al., 2014).

Cuando mencionamos la evolución de respuestas a la diversidad, es importante mencionar que, según los países y los enfoques, existen distintos tipos caminos mediante los cuales se ha desarrollado la trayectoria de la atención a la diversidad buscando la inclusión. Desde el punto de vista del derecho a la educación, la evolución se puede dividir en cuatro fases (Parrilla, 2002; UNESCO, 2008):

- Exclusión educativa: negar el derecho a la educación a todos;
- Segregación educativa: reconocer el derecho a la educación a todos, pero en condición de desigualdad;
- Integración: reconocer la igualdad del derecho de la educación a todos, pero con limitaciones ejecutivas;
- Inclusión: actualizar plenamente la igualdad del derecho a la educación a todo el alumnado.

En relación a la exclusión educativa se remonta a la época histórica de la Ilustración, donde se encontraron los orígenes de la pedagogía de la época contemporánea. Fernández (1998) critica que en el siglo de las Luces la educación popular era rechazada e ignorada. En dicha época, el acceso a la educación se consideraba como un derecho exclusivo para algunos colectivos determinados, tales como las clases medias y altas, y también las poblaciones con intereses en el sector religioso o militar. De este modo, la escuela era considerada como un proceso meritocrático donde se formaba a las clases más altas de la sociedad, y a su vez, se solidificaban las oportunidades para una parte exclusiva de la población (Fernández, 1998).

En cuanto a las clases sociales más bajas, o las minorías étnicas y culturales, no tenían acceso a la educación, tal como lo menciona Parrilla (2002, p.15) “ni ordinarias ni de ningún otro tipo”. En cuanto a las mujeres, “fueron excluidas de hecho -se criaban con sus madres- o incorporadas a «escuelas» en las que ni siquiera se les enseñaban las primeras letras, sino tan sólo disciplina, piedad y buenas costumbres” (Fernández, 1998, p.150). Esta etapa negaba el derecho a la educación de todos, cierto es que se correlaciona con la situación del momento, donde se refleja la falta de derechos laborales, la participación en la vida pública de los colectivos más desfavorecidos y la diferencia entre clases (Parrilla, 2002).

A partir del siglo XIX, se reconoce la segregación educativa (Fernández, 1998). Gracias a las aportaciones de precursores en la educación especial de la etapa anterior, esta fase añade el enfoque educativo dentro del tratamiento médico-patológico. Esto permite que el alumnado con diversidad funcional tenga acceso a la escuela, aunque de manera segregada a la educación ordinaria. También se comienza a reconocer el derecho a la educación de grupos marginales, aunque también de manera segregada. Parrilla (2002) menciona que esta etapa se establecen diversos tipos de centros separados de la educación ordinaria dando respuesta a las necesidades educativas del alumnado, y son:

- Escuelas graduadas para alumnado de clases sociales desfavorables.
- Escuelas separadas creadas para alumnado procedente de minorías étnicas y culturas marginales.
- Centros escolares separado según el género.
- Centros de educación especial para incorporar a los alumnos categorizados como “deficientes”.

De esta forma, el alumnado estaba dividido en sistemas educativos: la educación ordinaria y paralelamente otros sistemas para dar respuesta a los grupos con necesidad de una atención particular (Ainscow, 2001). Por último, cabe mencionar que en este periodo se reconoció el derecho a la educación de los colectivos marginales de la sociedad.

Entre la década de los sesenta y setenta del siglo XX, comenzó a surgir en Europa y Estados Unidos diversos movimientos liderados por organizaciones formadas por los propios padres con hijos con diversidad funcional que se cuestionaban la segregación de las instituciones específicas y que defendían la escolarización de sus hijos en centros ordinarios (Plancarte, 2016). Desde ese momento se empezó a despertar la conciencia de la igualdad de los derechos humanos, y más concretamente el derecho a la educación para todo el alumnado. Se comienza a prestar atención a problemas sobre la desigualdad de la educación segregada, y se comienzan a buscar políticas educativas alternativas para cambiar la situación del alumnado marginal.

Uno de los movimientos educativos más importantes enfocado en la integración educativa fue “Iniciativa de Educación Ordinaria (Regular Education Initiative)”, el cual se considera por algunos autores como el origen de la inclusión educativa (Plancarte, 2016). Gartner y Kerzner (2002) exponen que este movimiento educativo, surgido en los Estados Unidos sobre el año 1985, con el objetivo de dar respuesta al aumento de la preocupación de los programas de educación especial separada. Dichos autores consideran que el sistema de educación ordinaria debía de asumir la responsabilidad de educar a estos alumnos en las escuelas públicas, así como de integrar al alumnado de los sistemas educativos separados en las clases ordinarias. Con el objetivo de “insertar” a los niños con diversidad funcional en las escuelas ordinarias, muchos investigadores de la época solicitaron la creación de un sistema educativo único donde se incluyera la educación especial y la educación general (Gartner y Kerzner, 2002).

Estas iniciativas empezaron a generar un movimiento para reconocer la igualdad del derecho a la educación. Pero, este reconocimiento solo se llevó a cabo en el acceso a la educación. Es decir, se incorporaron a la educación ordinaria los diversos grupos marginales, pero sin dar respuesta a las necesidades específicas durante su desarrollo educativo.

Al inicio de la década de los noventa, a nivel internacional surge un pensamiento nuevo bastante crítico sobre las prácticas integradoras utilizadas en el ámbito educativo, donde se reflexionaba sobre el cumplimiento del derecho a la educación (Torres, 2010). La educación inclusiva, trata de acoger a la diversidad de todo el alumnado, y lograr una educación justa y equitativa. Desde ese momento, la educación inclusiva se levanta como una reforma que asume y apoya la diversidad de todo el alumnado (Hernández, 2016). Como antecedentes de la educación inclusiva, existen muchos hitos fundamentales que muestran la evolución de la transición a la educación inclusiva, yo he seleccionado tres que me parecen relevantes y que podemos ver a continuación en la Tabla 6.



**Tabla 6***Hitos fundamentales antecesores de la Educación Inclusiva*

<b>Conferencia/Foro</b>	<b>Lugar</b>	<b>Año</b>	<b>Documento principal</b>	<b>Influencia</b>
<b>Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos</b>	Jomtien (Tailandia)	1990	Declaración Mundial sobre Educación para todos	Germen de la orientación educativa, propone una idea de educación para todos, respondiendo a las necesidades básicas de su aprendizaje.
<b>Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales</b>	Salamanca (España)	1994	Declaración Mundial sobre Educación para Todos	Impulso a favor del enfoque de la inclusión educativa, planteando la necesidad de definirla.
<b>Foro Mundial sobre Educación</b>	Dakar (Senegal)	2000	Marco de Acción de Dakar – Educación para Todos	Identifica la educación inclusiva como una de las principales estrategias para abordar los problemas de marginación y exclusión

Fuente: Shen, 2019, pp.88-89.

El planteamiento inclusivo conlleva un proceso dinámico. Por un lado, se trata de averiguar constantemente las mejores maneras para atender a la diversidad, aprendiendo a apreciar y a vivir con la diferencia de manera positiva (Plancarte, 2016).

Existen infinidad de afirmaciones por parte de muchos autores, pero si tuviéramos que definir los puntos clave de la educación inclusiva, podríamos decir lo siguiente:

- La educación inclusiva es un proceso dinámico.
- La educación inclusiva pretende superar las barreras y reducir cualquier tipo de exclusión.
- La educación inclusiva implica la modificación de contenidos pedagógicos y la reestructuración de sus programas educativos.
- La educación inclusiva trabaja con todos los alumnos, sin distinción sus características personales, culturales, psicológicas, físicas, socioeconómicas.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España describe la educación inclusiva de la siguiente forma: “la educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad” (MECD, 2019 s.f.).

Es un hecho que la llegada del alumnado de origen extranjero a las escuelas ha promovido un cambio estructural dentro del sistema educativo. A través de su escolarización, se han

introducido nuevos lenguajes, diferentes hábitos y costumbres, diferentes religiones o culturas, distintas maneras de pensar, distintas maneras de actuar, etc. Este hecho ha producido una necesidad de generar espacios nuevos de convivencia escolar donde exista una visión más amplia de la diversidad con el objetivo de ser una sociedad más dinámica en ese ámbito.

Este proceso ha originado también que se hagan presentes fenómenos como la marginación escolar. Por ello, desde un punto de vista de justicia social, es importante que la educación inclusiva, dentro de la cual se incluye la educación intercultural, luche contra la discriminación y evite la formación de guetos. Es una herramienta que lucha contra la exclusión política y social, (Besalú, 2002; Jiménez, 2004).

Desde hace algunos años, dentro de la comarca de Tierra de Campos palentina y a través de diversos estudios realizados, estamos detectando que puede ser que se estén generando discriminaciones y, por ello, vamos a analizar en base a todo lo que hemos expuesto, el contexto de la inclusión sociocultural en el ámbito escolar de la comarca de Tierra de Campos, ya que como hemos podido observar, en dicha comarca existe una convergencia de culturas muy fuerte que queremos investigar si realmente es una convivencia de culturas desde un punto de vista inclusivo o no. No olvidemos que no es lo mismo multiculturalidad que interculturalidad, como dice Fernández (2001).

## **5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Este trabajo, busca conocer la inclusión sociocultural, de las personas migrantes, en la Comarca de Tierra de Campos de Palencia, en concreto plantea analizar la percepción cognitiva y actitudinal, de los niños y niñas de sexto de primaria de la Comarca de Tierra de Campos en la provincia de Palencia, respecto a la inclusión sociocultural con las personas migrantes.

Este trabajo de investigación parte del paradigma sociocrítico (Cuahonte y Hernández, 2015) que trata la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en todos los procesos de conocimiento, llegando a ser la transformación de la estructura de las relaciones sociales, dando respuesta a problemas que son generados por estas, formando parte de la acción reflexiva de los integrantes de la comunidad.

El paradigma sociocrítico, es una vinculación de lo teórico y lo práctico, a través del cual se realiza una crítica a la racionalidad instrumental y técnica para plantear la necesidad de una racionalidad propia que incluya los intereses de la sociedad, además de sus propios juicios para ser transformada desde su interior. Si adoptamos la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que nos es cien por cien empírica y que surge también de estudios comunitarios y de la propia investigación del participante, todo ello enfocado en el objetivo de promover las transformaciones sociales para dar respuesta a problemas específicas presentes que se encuentran dentro de nuestras comunidades.

A nivel metodológico, se parte de un planteamiento global mixto (Chaves, 2018). La investigación en lo referido a los métodos mixtos se ha fortalecido en los últimos veinte años, y que los estudios exploratorios cualitativos, seguidos de estudios confirmatorios, han sido comunes y concurrentes.

Tal como lo mencionan, durante los años noventa, las investigaciones con diseños mixtos fueron unas herramientas muy útiles dentro de diferentes campos, tales como: educación, enfermería, medicina, psicología y comunicación. Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que los diseños mixtos: “representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas” (p. 21). Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una visión completa del fenómeno a estudiar (Chaves, 2018).

El diseño de este cuestionario surge de la revisión de dos instrumentos, por un lado, el instrumento para valorar la inclusión sociocultural de la tesis doctoral de Shen (2019) y, por otro lado, la investigación de “A todo color” realizada en el año 2021 por la ONG Liga Española de la educación y Cultura Popular (LEECP). Tomando como base los cuestionarios de ambas investigaciones, se ha adaptado algunos de los ítems para la elaboración de un cuestionario para este trabajo (instrumento 1); y se ha diseñado una actividad para realizar una evaluación sociocultural creativa (instrumento 2), de la cual podamos obtener algunos datos relevantes para la investigación.

Desde este planteamiento, se han utilizado dos instrumentos. En primer lugar, se ha adaptado un cuestionario para el estudio de este trabajo. Se han utilizado 6 ítems (p7, p9, p10, p13, p14, p15) del instrumento diseñado por Shen (2019), reformulando en algunos casos los ítems; y se han utilizado 9 ítems (p1, p2, p3, p5, p6, p11, p12, p16 y p17) de la investigación de “A todo color” (González y Fuertes, 2021).

El cuestionario tiene un total de 18 ítems, de corte metodológico mixto. De estos 18 ítems, 5 de ellos están enfocados en los conocimientos que tiene el alumnado en lo referido a la migración y las personas migrantes (p1, p2, p3, p4 y p6) y los 13 ítems restantes están enfocados en las actitudes hacia la población migrante (p5, p7, p8, p9, p10, p11, p12, p13, p14, p15, p16, p17 y p18). Además, tenemos un apartado al inicio de datos personales, donde los encuestados nos indican el sexo, la nacionalidad y el municipio en el que residen. En relación a la metodología, 3 ítems son cualitativos (p1, p2 y p3) y 15 ítems son cuantitativos (p4, p5, p6, 7, p8, p9, p10, p11, p12, p13, p14, p15, p16, p17 y p18). Al finalizar el cuestionario, tienen un apartado para añadir cualquier comentario que les parezca oportuno. Dentro de este apartado es verdad que hemos recibido muchas aportaciones que comentaremos más tarde.

En segundo lugar, se diseña una actividad para realizar una evaluación sociocultural creativa, de la cual podamos obtener algunos datos relevantes para la investigación. Es

importante que en cualquier investigación salgamos de la rutina, la creatividad es la posibilidad de salirse de la repetición y de la rutina para innovar. De esta forma, se puede transformar la forma de enfrentarse con la realidad, cambiando el tipo de respuestas que se da, teniendo una actitud creativa (Perales et al., 2020). Es más, numerosas investigaciones han hallado asociaciones constantes entre la creatividad y las actitudes (Nickerson et al.,1987, p.177). Por ello, hemos escogido combinar un instrumento tradicional como es el cuestionario con una evaluación creativa como es la dinámica, teniendo como objetivo, recopilar la mayor información posible. El objetivo de esta segunda actividad no es la de sustituir a los métodos tradicionales de evaluación, ya que estos poseen unas capacidades y unas características que un proceso de evaluación creativo no tiene, pero si nos pareció interesante su uso como una herramienta complementaria para entender la realidad actual del alumnado, ya que la evaluación creativa nos ofrece otro punto de vista enfocado en las personas, generando un espacio comunicativo de calidad. Esta evaluación creativa está formada por tres dinámicas (d1, d2 y d3). Dentro de la dinámica uno (d1) tenemos tres cuestiones que planteamos donde la primera cuestión es de ámbito cualitativo y las otras dos cuestiones son de ámbito cuantitativo. Las dos dinámicas restantes (d2 y d3) son de ámbito cualitativo.

Dicha investigación está enfocada en tres dimensiones, la primera son los datos generales, la segunda está enfocada en los conocimientos que tiene el alumnado sobre la migración y las personas migrantes, y la tercera dimensión está enfocada en las actitudes que tienen frente a las personas migrantes en sus municipios y pedanías. A continuación, se muestra en la Tabla 7 de manera más detallada las tres dimensiones que acabo de mencionar, así como las preguntas del cuestionario dentro de cada dimensión.

**Tabla 7**

*Dimensiones del instrumento*

<b>Dimensiones</b>	<b>Preguntas</b>
<b>D1. Datos generales</b>	Sexo Origen Localidad
<b>D2. Conocimientos</b>	p1. Cuando se habla de población migrante en España, ¿en quiénes piensas de manera inmediata? ¿y en segundo lugar? p2. Cuando se habla de población migrante en tu pueblo, ¿en quiénes piensas de manera inmediata? ¿y en segundo lugar? p3. Sabiendo que en España hay 46 millones de personas, ¿cuántas de ellas crees que son población migrante? p4. ¿crees que los españoles han emigrado alguna vez? p6. En tu opinión, ¿por qué medios crees que entra la mayor parte de la población migrante en España? d.1.1.¿de dónde son estas personas? d.1.2.¿los españoles han emigrado alguna vez? d.1.3. ¿nuestra migración era regular o irregular? d2. ¿cómo pensáis que entra la población migrante en España?

<p><b>D3. Actitudes</b></p>	<p>p5. En tu opinión, ¿el número de población migrante que hay actualmente en España es ...?</p> <p>p7. ¿crees que las personas migrantes que viven aquí dan problemas?</p> <p>p8. ¿crees que las personas españolas que viven aquí dan problemas?</p> <p>p9. ¿crees que los estudiantes españoles y los migrantes son igual de inteligentes?</p> <p>p10. Crees que los estudiantes españoles y los migrantes son igual de estudiosos/as?</p> <p>p11. ¿cuáles crees que son las 3 barreras que más dificultan en la sociedad la convivencia entre la población españolas y la población migrante?</p> <p>p12. ¿hay personas de origen migrante en los siguientes contextos de tu vida?</p> <p>p13. ¿te gustaría conocer costumbres, comidas o juegos de personas migrantes?</p> <p>p14. ¿te parece positivo trabajar en clase junto con compañeros/as migrantes?</p> <p>p15. ¿está bien que tus compañeros/as migrantes mantengan sus propias costumbres en tu centro educativo?</p> <p>p16. ¿con cuál de las siguientes opciones estás más de acuerdo?</p> <p>p17. Por favor, señala cuál es tu opinión personal sobre la población migrante y cuáles crees que son las opiniones de los siguientes grupos de personas.</p> <p>p18. Para terminar, de 0 a 10, ¿cómo de contento o contenta estás con la presencia de población migrante en España?</p> <p>d3. ¿cómo me relaciono?</p>
-----------------------------	--

El instrumento del cuestionario, que se encuentra dentro del planteamiento mixto, como hemos dicho anteriormente, tiene una tendencia cuantitativa, debido a que la mayoría de sus preguntas son cuantitativas donde aparecen preguntas dicotómicas con la respuesta de si o no, o distintas opciones a elegir. Tenemos también 3 preguntas de corte cualitativo para recoger en que piensa el alumnado cuando hablamos de población migrante tanto a nivel nacional como a nivel local y el número aproximado de migrantes que hay en nuestro país en función del número de población total (el cual proporcionamos en la pregunta). Dichas cuestiones han sido de mucha utilidad dentro del trabajo desarrollado.

Por consiguiente, se ha utilizado la escala Likert que como menciona Maldonado (2007), es un instrumento de medición o recolección de datos cuantitativos utilizado dentro del campo de la investigación. Este tipo de escala aditiva corresponde a un nivel de medición ordinal; consiste en una serie de ítems a modo de afirmación donde se solicita la reacción del sujeto, en nuestro caso el alumnado. En cuanto al ámbito de la metodología cualitativa, en el cuestionario hay algunas preguntas que dan opciones de fundamentar algunas respuestas, pero también tenemos la técnica de evaluación creativa que nos ayuda para conocer más profundamente el valor que tiene la migración y sus aspectos en los y las menores del ámbito rural.

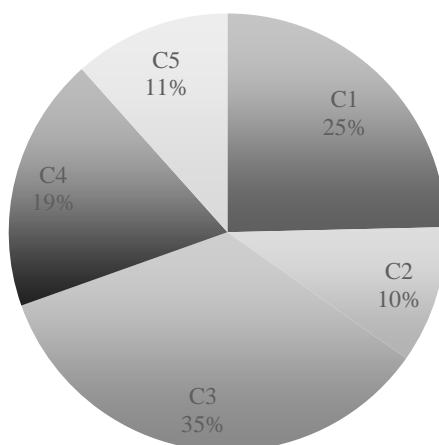
Como tipo de metodología, dentro del muestreo de una investigación mixta, he escogido el muestreo homogéneo, que como dice Hernández y Mendoza (2018) las muestras homogéneas son las unidades que se van a seleccionar y que poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. El objetivo de este tipo de muestreo es centrarse en el tema por investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios dentro de un grupo social (en nuestro caso los escolares de sexto de educación primaria).

El proceso se ha llevado a cabo en cinco de los diez centros de Educación Primaria de la comarca de Tierra de Campos de Palencia, intentando abarcar toda la extensión. Dichos municipios forman parte de la comarca denominada Tierra de Campos, y son: centro educativo 1 (C1), centro educativo 2 (C2), centro educativo 3 (C3), centro educativo 4 (C4) y centro educativo 5 (C5) (Figura 2).

- El primer centro (C1) tiene 13 niños y niñas en el curso de sexto de primaria que proceden del municipio donde está ubicado el centro y 4 alumnos que proceden de tres municipios diferentes, esto supone el 24,63% de la población investigada y el 17,65% del alumnado era migrante y el 35,30% era español/a con familia de origen migrante.
- El segundo centro (C2) tiene 6 niños y niñas en el curso de sexto de primaria que residen en el municipio donde está ubicado el centro y 1 alumno que proceden de un municipio cercano, esto supone el 10,15% de la población investigada y el 14,29% era español/a con familia de origen migrante.
- El tercer centro (C3) tiene 19 niños y niñas en el curso de sexto de primaria donde está ubicado el centro y 5 alumnos que proceden de cinco localidades diferentes, esto supone el 34,78% de la población investigada y el 20,83% del alumnado era migrante y el 4,17% era español/a con familia de origen migrante.
- El cuarto centro (C4) tiene 4 niños y niñas en el curso de sexto de primaria que residen del municipio donde está ubicado el centro y 9 alumnos que proceden de cinco municipios cercanos, esto supone el 18,84% de la población investigada y el 7,70% del alumnado era migrante y el 23,07% era español/a con familia de origen migrante.
- El quinto centro (C5) tiene 5 niños y niñas en el curso de sexto de primaria que proceden del municipio donde está ubicado el centro y 3 alumnos que proceden de tres municipios diferentes, esto supone el 11,60% de la población investigada y el 12,50% era español/a con familia de origen migrante.

**Figura 2**

*Participación del alumnado por centro*



Dentro de la muestra recogida, es importante destacar que gran parte del alumnado que ha realizado el cuestionario vive en municipios cercanos, lo cual esta muestra representa a 20 municipios de la Comarca de Tierra de Campos de Palencia, un total de 24,40% de los municipios de la comarca.

## **6. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Para llevar a cabo el análisis de los datos recogidos de los 69 cuestionarios recopilados, he clasificado las preguntas y las actividades de la dinámica en tres dimensiones, como he mencionado anteriormente en la metodología. Por un lado, la dimensión uno (D1) con los datos personales, por otro lado, la dimensión dos (D2) donde vemos los conocimientos que tienen sobre la migración y las personas migrantes, y, por último, la dimensión tres (D3) donde vemos las actitudes que tienen frente a las personas migrantes.

En primer lugar, respecto a la dimensión uno sobre los datos generales del alumnado (D1), se observa que el 59,42% son chicos y el 40,58% son chicas. Las edades están comprendidas entre los 11 y los 13 años, debido a que se encuentran en 6º de Educación Primaria. De todo el alumnado participante, el 71% es alumnado español, el 10,16% es alumnado migrante y el 18,84% es alumnado español con alguno o ambos progenitores migrantes. Es importante destacar que el porcentaje de alumnado migrante es relevante en el medio rural, debido a que están ayudando en la repoblación de los pequeños municipios rurales y apoyan al crecimiento de población y al mantenimiento de ciertos servicios que corren el riesgo de desaparecer en algunos municipios rurales.

Los datos recogidos muestran que el 29% del alumnado participante son migrantes o tienen padre y/o madre migrante. Este dato se incrementa en el C1, donde hay una gran diversidad sociocultural con un 52,95% de población migrante o con familia de origen migrante. También cabe mencionar que en el C5 el número población migrante o con

familia de origen migrante era de un 12,5%, dato que muestra la poca presencia de población migrante en ese municipio.

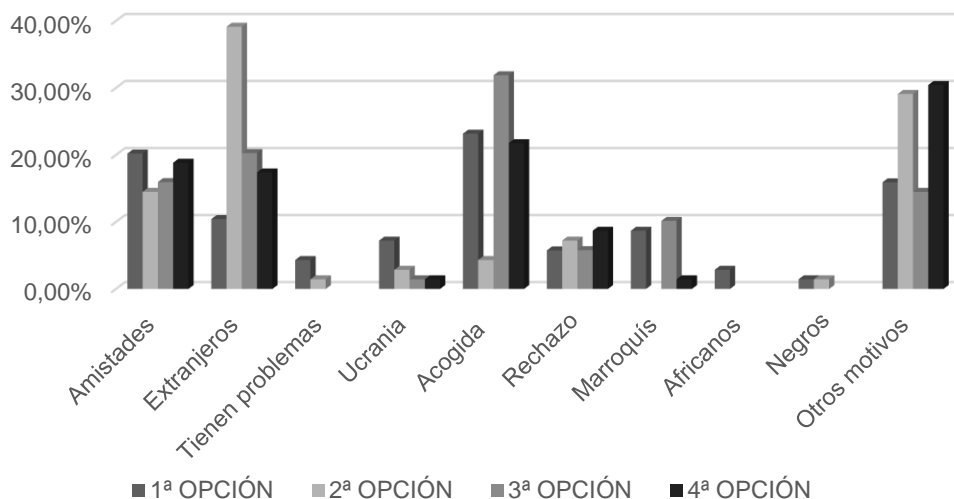
Dentro de la dimensión dos (D2) enfocada en analizar los conocimientos que tienen sobre la migración en su estado más puro, podemos ver en la Figura 3, a nivel general, en qué piensan cuando hablamos de población o de personas migrantes. A grandes rasgos, vemos que existe una percepción positiva, ya que el 20,20% piensa en aspectos relacionados con amigos migrantes o amistades y el 23,17% piensa en aspectos relacionados con la acogida o la ayuda a personas migrantes que llegan a sus municipios. El 15,92% piensa en otros motivos como: personas que llegan a nuestro país, futbolistas, gente que habla otro idioma, etc. El porcentaje restante piensa en nacionalidades, es decir, en personas de origen ucraniano, o personas de origen marroquí, etc. En segundo lugar, el dato más destacado es que un 39,13% piensa en personas extranjeras y un 29,10% piensa en otros motivos como, por ejemplo, huyen de la guerra, hablan otros idiomas, etc.

Si nos vamos a los datos que recogemos dentro del ámbito municipal o local, vemos que las respuestas se enfocan de igual manera que a nivel nacional, ya que siguen enfocándose en la acogida en un 31,89% como primera opción y en un 21,76% como segunda opción, además de en el aspecto amistoso con un 15,95% en la primera opción y un 18,84% en la segunda opción. De manera individual, me gustaría destacar que en el C4 mencionan diversos alumnos el tema de las bombas y las armas, y el hecho de que no se acostumbren a vivir aquí por mucho tiempo. Vemos que existen mensajes de odio y/o rechazo hacia las personas migrantes. Si comparamos estos datos con los datos de la investigación realizada por la González y Fuertes (2021), vemos que hay una diferenciación grande en los datos, ya que en lo primero que piensan los encuestados son en personas cercanas a ellos o en situaciones positivas como son causas por las que han emigrado o mensajes de ayuda y bienvenida, tales como: “pueden necesitar ayuda”, “son bienvenidos”, “que hace falta más personas en España”, etc. Vemos que los datos del estudio de “A todo color”, se enfocan más en el hecho del origen, mostrando la jerarquía de clases que se genera según el origen de cada persona.



**Figura 3**

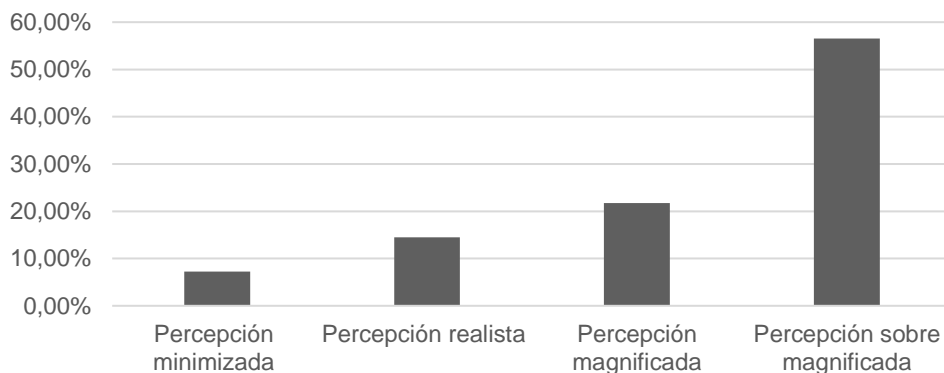
*En que pienso cuando hablo de población migrante*



Cuando nos referimos al imaginario de la cantidad de personas migrantes que hay en España con respecto al número de población total que hay en nuestro país, proporcionando el dato real (46 millones de personas en España). Se observa en la Figura 4 que hay una distorsión muy grande entre los datos reales y los datos que ellos consideran veraces. Se puede ver que el 56,52% tiene una percepción sobre magnificada de la realidad, considerando que hay más de 10 millones de personas migrantes en España. El 21,74% tiene una percepción magnificada, considerando que hay entre 6 y 10 millones de personas migrantes en España. Sólo el 14,50% tiene una percepción realista de la población migrante actual en España. Esta percepción puede ser dada por la desinformación de los medios de comunicación, o por el exceso de noticias relacionadas con la migración que nos llegan por diferentes vías. En comparación con el estudio “A todo color” los datos muestran que, en nuestro caso, existe un mayor número de alumnado con una percepción sobre magnificada, ya que como podemos ver en el gráfico, más del 25% en el estudio de “A todo color” tiene una percepción sobre magnificada y en nuestro caso es el doble. Los demás datos coinciden, tanto en la percepción magnificada como en la percepción realista. A nivel individual el C1 es el que más se aproxima a la percepción realista, acercándose el 47,05% a los datos reales de población migrante en nuestro país en la actualidad.

#### Figura 4

*Percepción del número de población migrante en España*



Siguiendo con la dimensión dos (D2), el 94,20% considera que los españoles hemos emigrado en algún momento de la historia, frente al 5,8% que considera que no hemos emigrado. Esto nos muestra que poseen conocimientos, ya sea a nivel familiar (abuelos/as o bisabuelos/as que emigraron por temas personales o laborales) o quizás porque lo han visto en el ámbito escolar. Lo importante es que esto nos revela que conocen que los españoles en algún momento también hemos estado en el papel de migrantes. El problema que se pudo detectar en este aspecto, es que conocen que los españoles hemos emigrado en algún momento, pero no tienen la misma percepción visual de la migración actual con la migración que los españoles han podido vivir en algún momento. Este hecho se observa dentro de la d1.1, donde sólo el 11,59% identificaron que las personas de las fotografías eran españoles. Esto nos refleja que, a pesar de conocer que los españoles han emigrado, tienen una percepción de la realidad distorsionada, identificando, en la mayoría de los casos, a dichas personas como personas de países subdesarrollados.

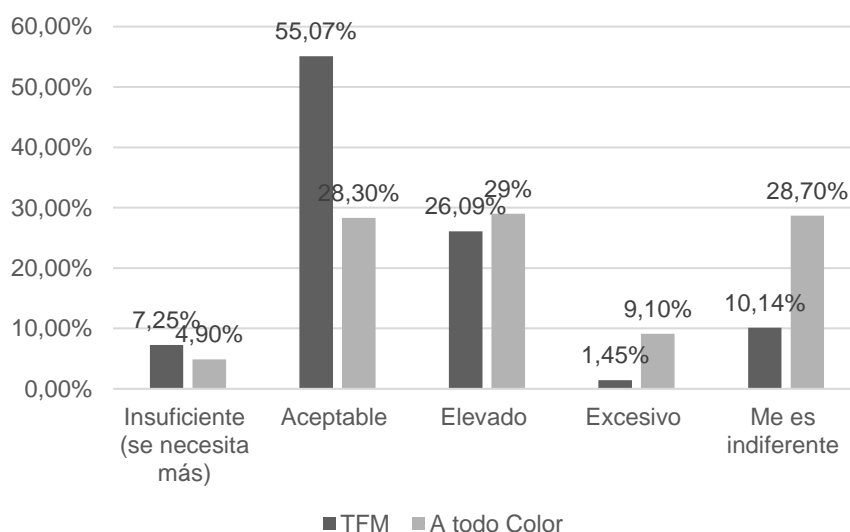
Para finalizar, el 57,98% considera que las personas migrantes entran por medios legales como pueden ser a través de avión o coche. Sin embargo, el 42,02% consideran que entran por medios ilegales como son las pateras, o saltando la valla. Estos datos reflejan que, dentro del ámbito escolar, existe una información que no es real, ya que, según datos del Ministerio del Interior, en 2021 entraron 201.638 personas migrantes (82,78%) de manera regular a España y 41.945 personas migrantes (17,22%) entraron a España de manera irregular. Esto nos muestra el falso imaginario que existe en la sociedad sobre la realidad de las personas migrantes, el cual, es influenciado por muchos factores. Los datos son muy similares a los que muestra el estudio de investigación de “A todo color”. Además, dentro de esta dimensión, se generaron conflictos en tres de los cinco centros. Todos los conflictos generados fueron entre alumnado local y alumnado migrante, mostrando una rivalidad y en algunos casos realizando comentarios despectivos hacia las personas migrantes, esto nos muestra que tenemos que trabajar desde la escuela la inclusión sociocultural y la plena integración de las personas migrantes, eliminando los discursos de odio y mostrando una visión amplia del mundo. Además de que en el debate se sigue

asociando la entrada de personas migrantes de manera irregular y a través de medios como la valla o la patera.

Dentro de la dimensión tres (D3) nos enfocamos en las actitudes que tienen frente a las personas migrantes. Algo destacable es la opinión que tienen a nivel general sobre el número de población migrante que hay actualmente en nuestro país. El 55,07% del alumnado considera que el número de personas migrantes en nuestro país es aceptable. Algo que destaca es el hecho de que el 26,09% considera que es elevado. Esto muestra el hecho de que todavía consideramos a las personas migrantes como extranjeros, considerando que tiene que existir un límite de entrada, algo que sería impensable si habláramos de personas locales. Dentro del ámbito individual, el C1, C2 y C5 consideran entre el 35% y el 42% que el número de personas migrantes en nuestro país es elevado. Si comparamos los datos con los del estudio de “A todo Color” vemos que hay un aumento de personas que consideran que el número de personas migrantes es aceptable. También ha disminuido las personas que les es indiferente el tema o que el número de personas migrantes es excesivo (Figura 5).

**Figura 5**

*Opinión sobre la cantidad de personas migrantes en nuestro país*



Cuando se habla de las problemáticas que se pueden generar en función del origen de cada alumno/a, se refleja que el 13,04% del alumnado piensa que las personas migrantes dan problemas, frente al 86,96% que piensan que no dan problemas. En el caso de que el origen del alumnado sea local, los datos son muy similares, mostrando que el 18,84% piensa que las personas españolas dan problemas, frente al 81,16% que opina que no dan problemas. Existe unanimidad, ya que los datos son muy similares en ambas preguntas, lo que nos muestra que el alumnado no asocia el problema al origen o nacionalidad de las personas, sino más bien con su carácter o sus actitudes. También existe una opinión positiva a los dos ítems donde comparamos la inteligencia y la capacidad de estudio del

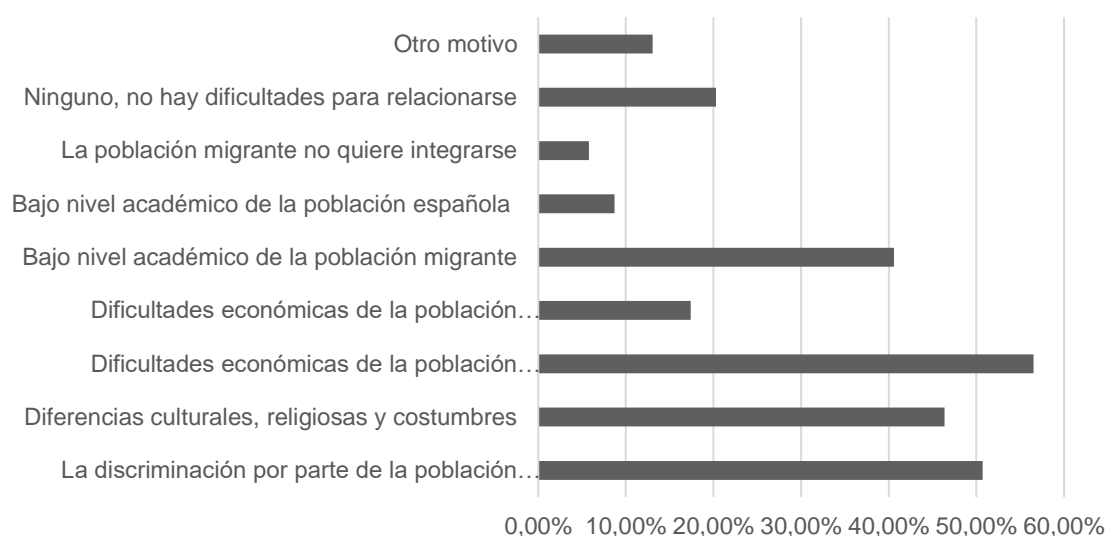
alumnado español y el alumnado migrante. El 81,15% considera que los españoles y los migrantes son igual de inteligentes. El 71,05% considera que los españoles y los migrantes son igual de estudiosos.

Me gustaría destacar en este apartado que en el C1 el 35% de los encuestados consideran que las personas migrantes dan problemas, un hecho que cabe destacar ya que es el municipio que más alumnado migrante tiene. A pesar de dicho dato, en general, vemos que se refleja el hecho de que la inteligencia o las rutinas de estudio no dependen de tu origen, sino más bien de las características específicas de cada individuo.

Dentro del ámbito de las tres barreras que consideran que dificultan la convivencia entre la población española y la población migrante, según vemos en la Figura 6, las personas consideran en primer lugar que las dificultades económicas de la población migrante es la principal barrera para que exista una buena convivencia, luego le sigue la discriminación por parte de la población española, y en tercer lugar las diferencias culturales, religiosas y las costumbres.

**Figura 6**

*Barreras que dificultan la convivencia entre españoles y migrantes*



Me gustaría destacar que en el C3 varios encuestados y encuestadas nos escribieron otro motivo que dificultaba la convivencia y que tenían una connotación despectiva y un discurso de odio, como, por ejemplo: “que no vengán a armar escándalo” (n27; n29), “no todos los españoles los quieren” (n31), “no tienen papeles” (n33), “no saben el idioma” (n39) y “hay gente que no los acepta” (n44). Esto refleja que todavía la población española está reticente frente a la diversidad que se puede dar en sus municipios en aspectos como la religión o las costumbres, es importante recordar que gran parte de la población migrante que vive en estos municipios son de origen marroquí, y dicho origen

tiene una gran diferencia cultural y religiosa frente a otras personas migrantes procedentes de Latinoamérica, países bajos, etc.

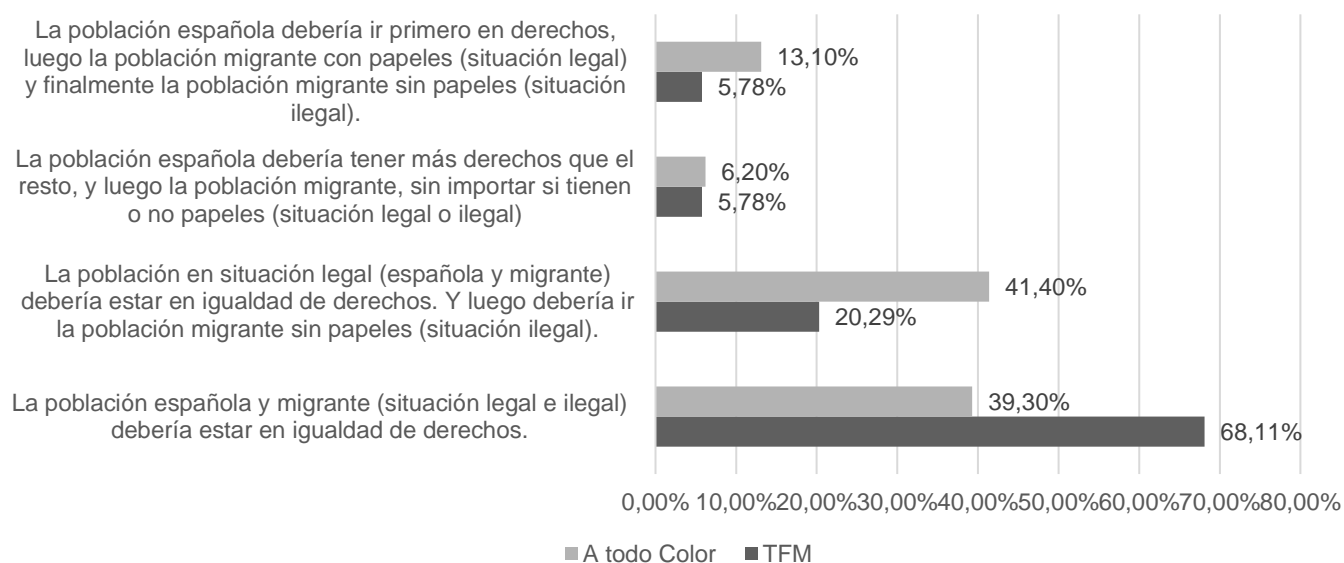
Dentro de los espacios sociales de convivencia donde hay presencia de población migrante, se observa que hay tres espacios mayoritarios donde hay presencia de población migrante: en el centro educativo, en su misma clase y entre sus amistades. Dentro del ámbito educativo, el 88,40% tiene constancia de la presencia de personas migrantes en su centro escolar. El 75,36% tiene alumnado migrante dentro de su misma clase y el 79,71% tiene personas migrantes dentro de su círculo de amistad. Algunos datos negativos que vale la pena comentar, es el hecho de que el 63,76% no convive con personas migrantes dentro de su vecindario, calle o bloque de pisos. Esto hace que se dificulte la inserción porque una mejor forma de integrarse es conviviendo en el día a día y conociéndose a través de las situaciones cotidianas. Otro dato relevante es el hecho de que el 69,56% no tienen personas migrantes en su familia, coincide con los datos, ya que, como he comentado anteriormente, el 29% de los encuestados son alumnado migrante o con familia migrante, por lo tanto, el dato es coincidente.

Dentro del ámbito del conocimiento de cosas nuevas, el 98,55% de los encuestados les gustaría conocer costumbres, comidas o juegos de personas migrantes. El 97,10% considera que es positivo trabajar en clase con compañeros migrantes. Además de que el 86,95% considera que está bien que mantengan sus costumbres dentro del centro educativo. No es así en el C1 y C4, donde existen reticencias a que las personas migrantes conserven sus costumbres. Esto nos revela que a través de cosas tan cotidianas como son las costumbres, los juegos o la comida, podemos encontrar puentes de unión entre culturas para eliminar la discriminación y conseguir una convivencia igualitaria y diversa a la vez en nuestro medio rural.

Dentro de lo relativo a la situación regular o irregular de la población migrante dentro del ámbito de derechos, hay una postura ampliamente mayoritaria, que aglutina el 68,11% de la muestra, y que sigue el camino de una “ciudadanía universal” – la población española y migrante (legal e ilegal) debería estar en igualdad de derechos. Luego le sigue con un 20,33% entre las personas con status legal (sean españolas o migrantes) y las ilegales. El otro 11,56% restante se reparte de manera equitativa entre las dos primeras respuestas. Podemos ver en la Figura 7, como estos datos han mejorado con respecto a los datos del estudio de “A todo Color”, donde se observa que existe un cambio de mentalidad y se refleja que hay un aumento considerable del número de personas que piensan que tiene que existir una ciudadanía universal, siendo este aumento una evolución de pensamiento de aquellas personas que consideraban que los derechos están vinculados a la situación legal de una persona. También se observa un descenso del pensamiento en la creación de clases según el origen y también según la situación administrativa de una persona dentro de España.

## Figura 7

### Opinión sobre el status regular e irregular de la población migrante



Algo a destacar, como podemos ver en la Figura 8, es el hecho de que los menores encuestados no consideran que existan opiniones muy negativas, excepto el 1,44% que considera que la población española en general tiene una opinión muy negativa, un dato que no es relevante pero que merece la pena comentar. En su gran mayoría el rango de opinión general oscila entre ni positiva ni negativa y positiva. El 56,52% tiene una opinión personal positiva sobre las personas migrantes, frente al 26,09% que tiene una opinión personal muy positiva, a diferencia del 17,39% que tiene una opinión ni positiva ni negativa. En el ámbito familiar los datos son muy similares, el 17,39% opina que su familia tiene una opinión ni positiva ni negativa, el 53,62% tiene una opinión positiva de las personas migrantes y el 24,65% considera que su familia tiene una opinión muy positiva de las personas migrantes.

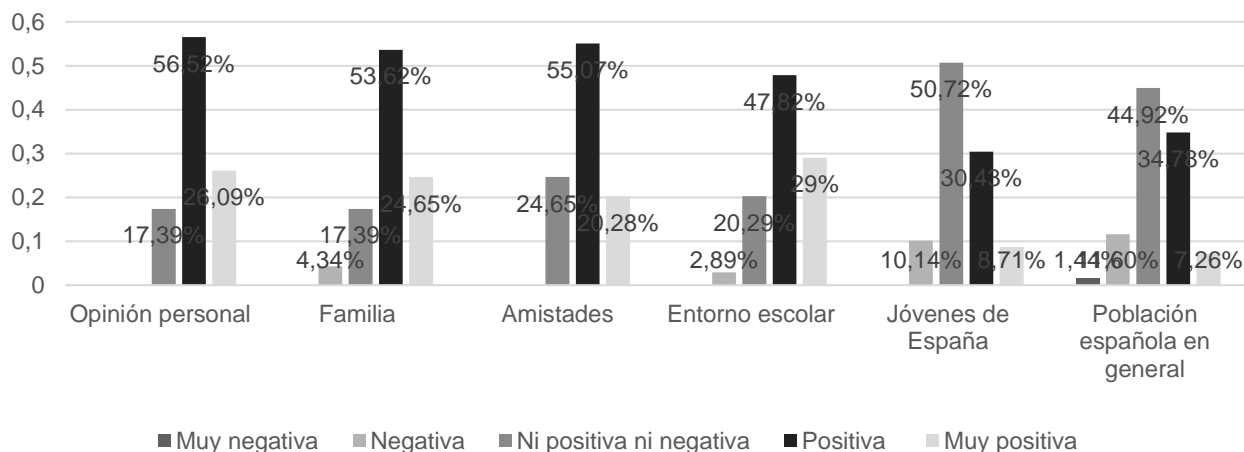
Dentro de sus amistades, el 55,07% de los entrevistados piensan que existe una opinión positiva, el 20,28% piensan que tienen una actitud muy positiva y el 24,65% piensan que no tienen una opinión ni positiva ni negativa. Dentro del entorno escolar, el 47,82% considera que la opinión es positiva, frente al 29% que considera que la opinión es muy positiva. El 20,29% considera que la opinión sobre las personas migrantes dentro del entorno escolar no es ni positiva ni negativa.

Dentro de la juventud de España y de la población española en general, sí que es cierto que se incrementan las opiniones, opinando el 10,14% que los jóvenes de España tienen una opinión negativa y el 11,60% de la población española tiene una opinión negativa frente a la población migrante. El 50,72% considera que los jóvenes no tienen una opinión ni positiva ni negativa y el 44,92% de la población española igual. Esto refleja el sentir general que existe y que cuesta erradicar, porque siguen existiendo discursos de odio en

nuestros grupos sociales comunes. En general, en la dinámica (d2), observamos que existe una disposición por parte del alumnado de conocer e integrar a todas las personas, independientemente de su origen a través de cosas tan sencillas y simples como es el juego, aprovechando los tiempos de socialización, espacios como el recreo o el viaje en bus hacia sus municipios.

**Figura 8**

*Opiniones sobre la población migrante por sectores de población*



En la valoración general del grado de satisfacción de 0 a 10 con la presencia de población migrante en España, los resultados muestran que la media de satisfacción con presencia de población migrante es de un 8,40 sobre 10, lo cual nos refleja que existe una asimilación de la diversidad y de la convivencia de diferentes culturas dentro de nuestro medio rural. El grado de satisfacción que más se repite en todo el instrumento es 10 sobre 10, y la mediana es 9 sobre 10. Esto nos muestra que existe un alto grado de satisfacción entre el alumnado del medio rural frente a la presencia de población migrante en sus pequeños municipios. En segundo lugar, en el apartado de comentarios, es destacable comentar que el 37,68% del alumnado nos dejaron un comentario con su opinión sobre algo que para ellos era relevante.

Destacar que algunos de los encuestados/as nos dejaron un comentario en su cuestionario para reflexionar y meditar, tales como: “que tengamos menos racismo” (n15), “los migrantes son gente buena” (n22), “tienen dificultades con el idioma” (n33), “los españoles no aceptan a los migrantes, deberían cambiar” (n41), “aunque sean migrantes, son personas como nosotros” (n44), “los que vienen legales no dan problemas, pero los que vienen en pateras sí” (n53), “tenemos que tener igualdad” (n56), “todos tenemos los mismos derechos” (n57), “que vengan todos los que quieran a España” (n59), “en general los migrantes son muchas veces los que no se integran” (n60), “la gente migrante proporciona más diversidad al país” (n63) y “quiero que todo el mundo, migrante o no, tenga los mismo derechos” (n69). Esto nos refleja que todavía existen discursos de odio que debemos de conseguir transformar a través de la educación, la tolerancia, el respeto

y la equidad entre todas y todos. En general existe una gran acogida en los comentarios hacia aquellas personas migrantes, pero es necesario seguir trabajando en ello para eliminar todo tipo de discurso negativo y despectivo, que genera una jerarquía que no debe existir.

## **7. CONCLUSIONES**

La presente investigación sirve para tener un acercamiento a la realidad que viven los menores migrantes en el medio rural de la Comarca de Tierra de Campos en la provincia de Palencia. Durante la formación del Máster Formación e Intervención Socioeducativa, donde he tenido que realizar diversos proyectos para dar respuesta a las necesidades de diversos colectivos, tanto del ámbito urbano como del ámbito rural, he podido ver un área de la intervención sociocomunitaria dentro del medio rural, lo cual sirve de referencia para desarrollar esta investigación.

A través de este trabajo, vemos reflejado la inquietud o percepción que existe en el ámbito rural y es el hecho de que todavía no existe una plena inclusión de las personas migrantes en el ámbito rural, quizás sea porque hasta la actualidad no era un hecho tan visible ni notorio dentro de los pequeños municipios. Algo que, si es un hecho, es que existen personas migrantes que se han asentado en el medio rural desde hace años, pero en los últimos años este hecho ha sido más notorio.

Algo que se observa en este trabajo, es la necesidad de poner en valor a la población migrante, ya que, según los datos, cada vez es mayor el número de personas migrantes que se mudan al medio rural porque tienen la oportunidad de tener un mejor proyecto socioeconómico de vida, además de que existen políticas de repoblación y proyectos que fomentan la llegada de nuevos pobladores al medio rural. Esto hecho hace que surja la necesidad de crear espacios de cohesión social y de convivencia, donde puedan interactuar las diferentes personas y podamos conectar las diferentes culturas, con el objetivo de generar una inclusión en las personas migrantes.

También es necesario que los menores migrantes o denominados como “segunda generación” no olviden su origen y tampoco sus costumbres, por ello es importante poner en valor el hecho de que las personas locales conozcan otras costumbres y culturas y comprendan, respeten y convivan con diferentes culturas y costumbres dentro de un mismo espacio social.

Es importante entender y conocer nuestro pasado, conociendo la historia cercana que ha vivido nuestro país. Esto nos ayudará a poder entender la situación que muchas personas migrantes viven cada día, y en muchos casos, están muy cercanas a nosotras y nosotros.

Dentro del ámbito de los discursos de odio, se observa a través de los resultados obtenidos, que siguen existiendo mensajes de odio hacia las personas migrantes, y que



dentro de lo que los menores perciben, sigue existiendo cierto rechazo hacia determinados grupos de la sociedad. Por ello, puede ser interesante, poder utilizar este instrumento con los padres de los menores de los centros en los que hemos llevado a cabo el instrumento y poder contrastar los datos para tener una mejor percepción de la inclusión sociocultural en el medio rural. Este hecho nos ayudaría a entender más el pensamiento de las personas locales y poder tener un contraste de datos que sirva para poder diseñar planes de intervención que eliminen los discursos de odio y la segregación que se pueda originar en el medio rural entre las personas locales y las personas migrantes.

También se puede apreciar que los menores migrantes o con familia migrante se sienten inseguros dentro del grupo, quizás por la presión del mismo o por que se sienten inferiores, ya que las diferencias se magnifican en grupos pequeños. Algo a destacar en este sentido, es el hecho de que, aunque hablemos el mismo idioma, en muchas ocasiones no queremos decir lo mismo o las cosas se hacen con procesos diferentes y estos hechos llevan a situaciones de desinformación, o de sentimientos de inseguridad que provocan en los menores una situación de retracción. Es importante la creación de sistemas de apoyo que sirvan de puente entre diversas culturas, pero de una manera más práctica.

Para concluir, recordar que tenemos un camino lleno de trabajo por recorrer, pero que debemos de enfocar nuestra mirada en el mundo rural, un mundo que está actualmente en constante cambio y que necesita estar preparado como sociedad rural para dichos cambios, entre los que se incluye la cohesión social dentro de ese mosaico cultural que se está formando en las zonas rurales.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII (1), 17-44.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusión*. Routledge.
- Aja Fernández, E., Arango, J. y Oliver i Alonso J. (2012). Crisis, mercado de trabajo y cambiantes tendencias migratorias. *Anuario CIDOB de la inmigración en España, 2012*, 9-24.  
<https://raco.cat/index.php/AnuarioCIDOBInmigracion/article/view/29126>
- Aparicio, R. (2007). Las "segundas generaciones" en España: marroquíes, dominicanos, peruanos. *Cuadernos europeos de Deusto*, 36, 19-56. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/revistas/revistas36.pdf>
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Arango, J. (2007). Las migraciones internacionales en un mundo globalizado. *Vanguardia dossier*, 22, 6-15.
- Berry, J.W. (2005), "Fundamental psychological processes in intercultural relations", en Landis, D. y Bennett, J. (eds.), *Handbook of intercultural research* (pp.166-184). Sage.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D., y Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303-332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T. y Ainscow. M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

- Cachón, L. y Moldes, R. (1999). *Prevenir el racismo en el trabajo en España*. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Castel, R. (2004). La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices. *Encuadre de la exclusión*, 55-86.
- Castles, S. y Miller, M.J. (2004). *La era de las migraciones. Movimientos internacionales de población en el mundo moderno*. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Chaves Montero, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. K. Delgado, S. Gadea, W.F. Gadea, S. Vera (Eds). *Rompiendo barreras en la investigación (pp. 164-184)*. Machala.
- Colectivo Ioé (2003). Alumnas y Alumnos de Origen Extranjero: Distribución y Trayectorias Escolares Diferenciadas. *Cuadernos de pedagogía*, 326, 63-68. <https://fudepa.org/Biblioteca/recursos/ficheros/BMI20060000614/alumnos.pdf>
- Comité de Ministros del Consejo Europeo. (1984). Opinión de los ciudadanos sobre el Año Europeo del Desarrollo.
- Consejo Económico y Social de España (2019). Informe 02|2019 la inmigración en España: efectos y oportunidades. Consejo Económico y Social España. <https://www.ces.es/documents/10180/5209150/Inf0219.pdf>
- Consejo de Europa (2005). Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale - Guide méthodologique. Consejo de Europa.
- Cruz, E. (2013). Multiculturalismo e interculturalismo: una lectura comparada. *Cuadernos Interculturales*, 11(20), 45-76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55228138003>
- Cuahonte, L. y Hernández, G. (2015). Una interpretación socio-crítica del enfoque educativo basado en competencias. *Perspectivas docentes*, 57, 26-34.
- Deal, T. E. y Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, & Promises*. Josey-Bass.
- Defensor del Pueblo. (2018). Informe Anual. Defensor del Pueblo
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Narcea

- Estadística del padrón continuo, operación 14001 (2022). *Plan Estadístico de Castilla y León 2021*. <https://estadistica.jcyl.es/web/es/estadisticas-temas/padron-continuo.html#:~:text=Entre%20las%20operaciones%20estad%C3%ADsticas%20que,estad%C3%ADstica%20de%20los%20Padrones%20Municipales>.
- Escobedo, P., Sales, A. y Fernández, R. (2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 41, 163-175.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. GRAÓ.
- Faist, T. (2000). *The volume and dynamics of international migration and transnational social spaces*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.2307/2675522>
- Fernández, M. (1998). *La escuela a examen*. Pirámide.
- Fernández, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Morata
- Fernández-Huertas Moraga, J. and López Molina, G. (2018). *Predicting Spanish Emigration and Immigration*. AIReF Working Paper.
- Ford, C. S. (1942). Culture and human behavior. *Scientific Monthly*, 55(6), 546-547.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba: La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI.
- García-Gómez, L., & Aldana-González, G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Acción Pedagógica* 19, 116-125. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3435170.pdf>
- García, I. (2006). Generaciones sociales y sociológicas: Un recorrido histórico por la literatura sociológica estadounidense sobre los hijos de inmigrantes. *Migraciones internacionales*, 3(4), 5-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15130401>
- García, M., García, D., Biencinto, C., y Asensio, I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva1 Effective Measures in Attention to Cultural Diversity from an Inclusive Perspective. *Revista de Educación*, 358, 258-281. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-358-078>
- García Medina, R., García Fernández, J.A. y Moreno Herrero, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Catarata.
- García Roca, J. (2002). *Multiculturalidad e inmigraciones, en El discurso intercultural*. Biblioteca Nueva.

- Gartner, A. y Kerzner Lipsky, D. (2002). Educación inclusiva en los Estados Unidos. *Revista de Educación*, 327, 107–121.
- Gavazzo, N. (2014). La generación de los hijos: identificaciones y participación de los descendientes de bolivianos y paraguayos en Buenos Aires. *Revista Sociedad y Equidad*, (6), 58-87.
- Gento, S. (2008). *Investigación sobre Tratamiento Educativo de la Diversidad en Entornos Inclusivos*. España.
- Giménez, C. (2003). *Qué es la inmigración: ¿Problema u oportunidad?, ¿cómo lograr la integración de los inmigrantes?, ¿Multiculturalismo o interculturalidad?* RBA Libros.
- Gimeno, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de innovación educativa*, 81, 69-72.
- Gimeno, L. (2001). Actitudes hacia la inmigración. Relación entre las investigaciones cualitativas y cuantitativas. CIS.
- Gibson, M. A. (2001). Immigrant adaptation and patterns of acculturation. *Human Development* 44(1), 19-23. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1159/000057037>
- González Rojas, A. y Fuertes Mato, L. (2021). *A todo Color*. LEECP.
- Grau, C. y Fernández, M. (2016). La educación del alumnado inmigrante en España. *Arxius de Sociologia*, 34, 141-155. <http://roderic.uv.es/handle/10550/57366>
- Hernández, N. (2016). Reflexión teórica sobre la Declaración de Incheon Educación 2030 “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida de todos”. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 18-36.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Hernández-Galán, J., De la Fuente, Y. M<sup>a</sup> y Blanco, M. C. (2014). L’accessibilitat universal i el disseny per a totes les persones factor clau per a la inclusió social des del design thinking curricular. Educació Social. *Revista D’intervenció Sòcioeducativa*, 58,119–134. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/284940>

- Horcas, V. y López, R. (2009). *El papel de la educación en la integración social de las segundas generaciones de inmigrantes: oportunidades y amenazas para desarrollar un contexto escolar inclusivo*. CeiMigra.
- Iriondo, I. y Rahona, M. (2009). Vivienda y condiciones de vida de los inmigrantes en España. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 80, 269-291. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668346/ViviendaInmigrantes\\_Rahona\\_RMTI\\_2009.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668346/ViviendaInmigrantes_Rahona_RMTI_2009.pdf?sequence=1)
- Jiménez Gamez, R. (2004). *Inmigración, interculturalidad y currículum. La educación en una sociedad multicultural*. M.C.E.P.
- Jornet Meliá, J. M. (2012). Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5, 349-362. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4450>
- Maldonado, S. M. (2007). *Manual Práctico Para El Diseño De La Escala Likert*. Xihmai.
- Marina, J.A. (2002). *La Selva del Lenguaje*. Madrid
- Merino, V., y Muñoz, A. (1994). *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid. Memoria de investigación inédita*. CIDE.
- Moncusí, A. (2007). Segundas generaciones: la inmigración como condición hereditaria. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 2(3), 459-487. <http://dx.doi.org/10.11156/aibr.020305>
- Muñoz, M. P. (2015). *La experiencia educativa previa de los padres inmigrantes como condicionante de la educación de sus hijos en España (Tesis doctoral)*. Universidad de León, España. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5944>
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N. y Smith, E. E. (1985). *The teaching of the thinking*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Traducción al castellano: Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. Paidós, 1987.
- Organización Internacional para las Migraciones (2006). *Derecho Internacional sobre Migración 7º- Glosario sobre migración*. OIM.
- Parrilla, M. A. (2002). Acerca Del Origen Y Sentido De La Educación Inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11–29.

- Perales, Cascales y García-Romeu (2020). Evaluando con creatividad: técnicas creativas para la evaluación de programas socioeducativos. En M. C. Bellver y I. Verde (Coords.). *Educación social y creatividad. Fundamentación, estrategias de intervención socioeducativa y experiencias desde diferentes lenguajes artísticos* (pp. 365-398). Tirant humanidades.
- Pérez, G. y Serrate, M<sup>a</sup>. L. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XXI*, 16(1), 85-104.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70625886005>
- Plancarte, P. A. (2016). *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la participación en las escuelas. Validación de constructo para México*. (Tesis doctoral) Universitat de València, Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació. <http://roderic.uv.es/handle/10550/51502>
- Plancarte, P. A. (2016). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 2(10), 213-226.
- Portes, A. y Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74-96. <https://doi.org/10.1177%2F0002716293530001006>
- Raga, F (2005). *Comunicación y cultura. Propuestas para el análisis transcultural de las interacciones comunicativas cara a cara*. Iberoamericana-Vervuert.
- Rahona, M. y Morales, S. (2013). *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*. OEI y Fundación Alternativas.
- Red Europea de Migraciones (2012). *Glosario 2.0 sobre migración y asilo: un instrumento para una mayor comparabilidad*. Unión Europea.
- Rodríguez, A. y Souto, E., coord. (2009). *Inmigración y resolución de conflictos: La mediación intercultural*. Editorial Dykinson S.L.
- Romero, J. M. (2003). Migraciones. En A. Arroyo (Ed.). *Tendencias demográficas durante el siglo XX en España* (pp. 209-253). Instituto Nacional de Estadística.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2000). *Inmigrantes*. Acento.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R. y Roy, C. S. (2014). *Intercultural communication: A reader*. Cengage Learning.
- Schein, E.H. (2004) *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass.

- Sheng, M. (2019). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la inclusividad sociocultural* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Shore, B. (2002). Taking cultura seriously. *Human Development*, 45(4), 226-228.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1159/000064982>
- Tomlinson, J. (2007). Globalization and cultural analysis. En D. Held, y A. McGrew (Eds.). *Globalization theory* (pp. 148-168). Purity Press.
- Torres, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional*, 49, 62–89.
- Torres, F. (2012): Adolescentes inmigrantes y sociabilidad segmentada en Murcia: hijos de inmigrantes sociabilidad informal y contexto local. En I. Azkoaga y O. Garro (Coord.), *XVII Congreso de Estudios Vascos: Innovación para el progreso social sostenible* (pp. 1299-1320) Eusko Ikaskuntza.  
<http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/congresos/17/12991320.pdf>
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Presentación general de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. ED/BIE/CONFINTED 48/4.  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf)
- Valero-Matas, J. A., Romay-Coca J., y Miranda, S. (2010). The migratory flows in Spain: an análisis of the migration and inmigration imputs from European Union. *Papeles de Población*, 16(65).



## 9. ANEXOS

### ANEXO I

Esta encuesta forma parte de un Trabajo Fin de Máster del Máster de Formación e Intervención Socio-comunitaria de la Facultad de Educación de Palencia.

**¡Os Pedimos que respondáis de la manera más sincera posible, es totalmente anónima!**

Vuestra participación es muy importante

Señala una opción: <input type="radio"/> Chico <input type="radio"/> Chica
Eres: <input type="radio"/> Español/a <input type="radio"/> Migrante <input type="radio"/> Español/a con familia de origen migrante
Localidad:

1. Cuando se habla de población migrante en España, ¿en quiénes piensas de manera inmediata? ¿Y en segundo lugar?

1° \_\_\_\_\_ 2° \_\_\_\_\_

2. Cuando se habla de población migrante en tu pueblo, ¿en quiénes piensas de manera inmediata? ¿Y en segundo lugar?

1° \_\_\_\_\_ 2° \_\_\_\_\_

3. Sabiendo que en España hay 46 millones de personas, ¿cuántas de ellas crees que son población migrante?

\_\_\_\_\_ Millones

4. ¿Crees que los españoles han emigrado alguna vez?

Sí  
 No

5. En tu opinión, ¿el número de población migrante que hay actualmente en España es ...?

Insuficiente (se necesitan más)  Aceptable  Elevado  Excesivo  Me es indiferente

6. En tu opinión, ¿por qué medios crees que entra la mayor parte de la población migrante en España?

Por medios legales (avión, coche, etc.)  Por medios ilegales (patera, salto a la valla, etc.)

7. ¿Crees que las personas migrantes que viven aquí dan problemas?

Sí  
 No

8. ¿Crees que las personas españolas que viven aquí dan problemas?
- Sí  
 No
9. ¿Crees que los estudiantes españoles y los migrantes son igual de inteligentes?
- Sí  
 No
10. Crees que los estudiantes españoles y los migrantes son igual de estudiosos/as?
- Sí  
 No
11. ¿Cuáles crees que son **las 3 barreras que más dificultan en la sociedad** la convivencia entre la población españolas y la población migrante?
- a. La discriminación por parte de la población española.  
 b. Diferencias culturales, religiosas y costumbres  
 c. Dificultades económicas de la población migrante  
 d. Dificultades económicas de la población española  
 e. Bajo nivel académico de la población migrante  
 f. Bajo nivel académico de la población española  
 g. La población migrante no quiere integrarse  
 h. Ninguno, no hay dificultades para relacionarse.  
 Otro motivo: \_\_\_\_\_

12. ¿Hay personas de origen migrante en los siguientes contextos de tu vida?

	SI	NO
A. En tu vecindario		
B. En tu centro educativo		
C. En tu misma clase		
D. Entre tus amistades		
E. Entre tus mejores amigas y amigos		
F. En tu familia		

13. ¿Te gustaría conocer costumbres, comidas o juegos de personas migrantes?
- Sí  
 No
14. ¿Te parece positivo trabajar en clase junto con compañeros/as migrantes?
- Sí  
 No

15. ¿Está bien que tus compañeros/as migrantes mantengan sus propias costumbres en tu centro educativo?

- Sí
- No

16. ¿Con cual de las siguientes opciones estás más de acuerdo?

- La población española debería ir primero en derechos, luego la población migrante con papeles (situación legal) y finalmente la población migrante sin papeles (situación ilegal)
- La población española debería tener más derechos que el resto, y luego la población migrante, sin importar si tienen o no papeles (situación legal o ilegal).
- La población en situación legal (española y migrante) debería estar en igualdad de derechos. Y luego debería ir la población migrante sin papeles (situación ilegal)
- La población española y migrante (situación legal e ilegal) debería estar en igualdad de derechos.

17. Por favor, señala cual es tu opinión personal sobre la población migrante y cuáles crees que son las opiniones de los siguientes grupos de personas.

	Muy negativa	Negativa	Ni positiva ni negativa	Positiva	Muy positiva
A. Mi opinión personal					
B. Mi familia					
C. Mis amistades					
D. Mi entorno escolar					
E. Los y las jóvenes en España					
F. Población española en general					

18. Para terminar, de 0 a 10, ¿cómo de contento o contenta estás con la presencia de población migrante en España?

Nada contento/a 

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

 Muy contento/a

Puedes añadir cualquier comentario que quieras hacer y consideres importante:

---



---



---



---



---

¡Muchas gracias por tu tiempo!

## Anexo II

### Dinámica grupal 40 minutos

Vamos a responder a las siguientes cuestiones escribiendo en los post-its y colocándolos en la parte de la pantalla que correspondan. El objetivo de cada actividad es que los alumnos se puedan mover y relajarse después de la realización del cuestionario y que las respuestas generen un debate posterior a cada dinámica.

**Dinámica 1:** Colocamos dos fotografías de la emigración de los españoles a Europa y dos fotografías de los españoles emigrando a América Latina, planteamos las siguientes cuestiones:

- a. ¿De dónde son estas personas?
- b. ¿Los españoles han emigrado alguna vez?
  - i. Explicación de las fotografías y debate
- c. ¿Nuestra migración era regular o irregular?

**Dinámica 2:** planteamos la siguiente cuestión: ¿Cómo pensáis que entra la población migrante en España?

Posteriormente comentamos las respuestas que han escrito en sus post-its y colocamos las diversas fotografías que tenemos preparadas. Explicamos las diferentes formas que existen para poder entrar dentro de lo que denominamos como “regular” o “irregular”.

Reflexión sobre la empatía y la situación que actualmente viven muchas personas de nuestro país encontrándose en el papel de personas migrantes y que nuestros antepasados también lo vivieron alguna vez.

**Dinámica 3:** ¿Cómo me relaciono? Colocamos una plantilla con 6 ámbitos de nuestra sociedad donde podemos relacionarnos con personas migrantes o no. Las opciones son “sí” o “no”. El objetivo es que cada alumno/a responda si en ese ámbito de su vida existe población migrante y como se relaciona con ella. El objetivo de esta dinámica es también reflexionar sobre cómo se relacionarían si en algún momento alguna persona migrante llegara a ese ámbito social de su municipio.

**Reflexión final y despedida.**