

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
CAMPUS MARÍA ZAMBRANO

**Máster en Investigación en Ciencias Sociales. Educación, Comunicación
Audiovisual, Economía y Empresa**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA LA
INTERCULTURALIDAD. UN ESTUDIO EN LA FACULTAD DE
EDUCACIÓN DE SEGOVIA**

Autora: Estela Isabel Martín Matesanz

Tutor: DR.D. Luís M. Torrego Egado

“Una cultura no evoluciona si no es a través del contacto con otras culturas” (Alsina 1999, p.72).

AGRADECIMIENTOS

Uno de los fines de nuestra investigación es la mejora de la educación. En ésta son muchos los factores que dependen de ella y nosotros hemos querido implicarnos en uno de ellos, la formación de los propios maestros que posteriormente serán los futuros maestros que estén en las aulas de nuestro país. Por ello debemos agradecer a todos aquellos que han participado con su tiempo, sus opiniones, argumentos y entusiasmo en intentar mejorar esta realidad que a todos de una manera u otra nos influye.

TÍTULO

La formación inicial del profesorado para la interculturalidad. Un estudio en la Facultad de Educación de Segovia.

AUTOR

Estela Isabel Martín Matesanz

TUTOR ACADÉMICO

Luís Mariano Torrego Egado

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es analizar la formación inicial que reciben los maestros para la educación intercultural en la Facultad de Educación de Segovia. A través de una metodología comunicativa crítica pretendemos conocer esta realidad, interpretarla y elaborar propuestas para la mejora de la misma. Los instrumentos utilizados para nuestro fin han sido el análisis de documentos, la realización de un tema en un foro en línea y dos grupos de discusión todos ellos con el carácter comunicativo que define nuestra metodología. Como resultado de nuestra investigación, apreciamos un descontento por parte de los participantes de la muestra, en cuanto a su formación inicial para la interculturalidad. Podemos concluir que esta formación es insuficiente por diversas causas como puede ser la falta de relación entre teoría y práctica, la generalización de contenidos sobre la educación intercultural, el desconocimiento de nuevos recursos que aborden este tema, etc.

PALABRAS CLAVE

Educación intercultural, formación del profesorado, diversidad cultural, estereotipos.

ABSTRACT

The overall objective of this research is to study the initial training received by Intercultural Education teachers at the Faculty of Education from Segovia. We also aim to analyze this issue using a critical communicative methodology, focusing in the interpretation of the researched data to make new proposals, and to apply them as an effective way to improve that training. Among the instruments used to reach our goals are; the analysis of a wide range of documentation, the development and moderation of a particular topic in an online forum and two discussion groups, having as a key point, in each one of them, the use of our specific critical

communicative methodology. As a remarkable point, the research work shows a sort of unhappiness from the participants regarding to the initial training. This issue is caused by some different reasons, as for instance, a poor relation between theory and practice, the effect of generalization in many Intercultural Education contents and a worrying lack of knowledge about the use of new resources to deal with this fact.

KEYWORDS

Intercultural education, training for teachers, cultural diversity, stereotypes.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	13
JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	15
MARCO TEÓRICO.....	17
APROXIMACIÓN CONCEPTUAL.....	17
La educación intercultural	17
Formación del profesorado.....	22
ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	25
Ámbitos de estudio de la educación intercultural	25
Fuentes y periodo de revisión.....	26
Valoración del estado de la cuestión	38
METODOLOGÍA	41
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	41
DISEÑO METODOLÓGICO	41
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	44
Análisis documental	44
Foro.....	44
Grupo de discusión comunicativo	44
ANÁLISIS DE DATOS	49
INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS	49
CATEGORIZACIÓN Y DIMENSIONES DE ANÁLISIS	49
CODIFICACIÓN	51
CRITERIOS DE RIGOR Y CREDIBILIDAD	53
CRITERIOS ÉTICOS	56
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN	57
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN FORO	57
Descripción foro.....	57
Interpretación foro.....	57

DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN GRUPOS DE DISCUSIÓN COMUNICATIVOS	60
Descripción Grupo A (ver Anexo II)	60
Interpretación Grupo A	72
Descripción Grupo B (ver Anexo III)	77
Interpretación Grupo B	90
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN GUIAS DIDACTICAS	97
Descripción guías didácticas	97
Interpretación guías didácticas	100
RESULTADOS	101
Excluseras	101
Transformadoras	103
CONCLUSIONES	107
CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	107
VALORACIÓN DEL PROCESO Y POSIBLES INVESTIGACIONES FUTURAS	110
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS	125
ANEXO I	125
ANEXO II	137
ANEXO III	163
ANEXO IV	193

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Fuentes documentales.....	27
Tabla 2. Escolarización de inmigrantes y minorías étnicas	28
Tabla 3. Modelos de intervención educativa y propuestas didácticas	31
Tabla 4. Bilingüismo y diversidad lingüística en la escuela	34
Tabla 5. Actitudes ante las minorías étnicas.....	35
Tabla 6. Ciudadanía intercultural e identidad cultural	37
Tabla 7. Grupos de discusión comunicativos	44
Tabla 8. Diferencias grupos de discusión y grupos de discusión comunicativos	46
Tabla 9. Cronograma , técnicas de recogida de datos	47
Tabla 10. Categorización.....	50
Tabla 11. Cuadro de Análisis. Codificación en categorías, subcategorías dimensiones y tipo de discurso	52
Tabla 12. Criterios de credibilidad	53
Tabla 13. Métodos para trabajar los criterios de credibilidad	54

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1. Investigación sobre la EI en España.....	26
Esquema 2. Ideas previas GA.....	60
Esquema 3. Experiencia vivida en el Prácticum GA	63
Esquema 4. Medidas para desarrollar la interculturalidad GA	65
Esquema 5. Valoración de las asignaturas, materiales...del grado de Educación Primaria GA	¡Error! Marcador no definido.
Esquema 6. Valoración general del grado y de sí mismos para la interculturalidad GA.....	71
Esquema 7. Ideas previas GB	77
Esquema 8. Estereotipos GB	79
Esquema 9. Experiencia vivida en el Prácticum GB	81
Esquema 10. Medidas para desarrollar la interculturalidad GB.....	83
Esquema 11. Valoración asignaturas, materiales...del grado de EP. GB	87
Esquema 12. Valoración general del grado y de sí mismo para la interculturalidad	89

INTRODUCCIÓN

Como todo trabajo de investigación, este nace de una inquietud personal respuesta de las reflexiones sobre el tema de la interculturalidad planteadas desde el punto de vista de una futura maestra sobre la experiencia vivida como alumna en la etapa de Educación Primaria, como maestra en prácticas en diferentes colegios y monitora de Deporte Escolar.

Después de cuatro años de formación universitaria, muchas son los contenidos aprendidos, tanto académicos como transversales. Dentro de estos últimos, los transversales, hay uno que cobra gran relevancia para mí, que es el que singularmente me ha llevado a la realización de este trabajo, la Educación Intercultural.

Son varios los profesores los que nos han inculcado algo que yo considero una estrategia para ser un buen profesor, y que se podría resumir en cuestionarnos todo lo que hacemos en nuestra práctica docente: ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? y sobre todo ¿Funciona? y ¿Cómo puedo mejorarlo o cambiarlo?

Partiendo de estas preguntas que cuestionan nuestra experiencia en el tratamiento de lo intercultural en educación, nos surge la inquietud de saber si estamos actuando bien, desde el punto de vista didáctico, con las minorías culturales. En el caso de la minoría gitana, por ejemplo, pese a que encontremos artículos como el de Aguirre et al. (2008, p. 53), que afirman que el 90% de los alumnos gitanos matriculados en primaria acaban con éxito sus estudios, nuestra propia experiencia nos lleva a apreciar que siguen con el mismo trato y los mismos resultados escolares que hace veinte años. Nuestra apreciación se ve reforzada por el dato proporcionado por el Servicio de Información y Noticias Científicas de que el 80% de alumnos gitanos abandona sus estudios antes de finalizar la ESO.

Así nuestro trabajo está basado en un estudio en la Facultad de Educación de Segovia (antigua Escuela de Magisterio) en el Campus María Zambrano perteneciente a la Universidad de Valladolid, en el cual mediante una metodología comunicativa crítica pretendemos conocer cómo ha sido la formación de la primera promoción de maestros graduados en Educación Primaria (2009-2013) con el fin de poder mejorar las futuras promociones.

Podemos decir que con este Trabajo de Fin de Máster pretendemos analizar la formación inicial del profesorado específicamente en el tema de la diversidad cultural, es decir, si los docentes adquieren ciertas competencias para impartir su docencia en un contexto multicultural con el fin de transformarlo hacia una línea intercultural.

Introducción

Este que es nuestro principal objetivo lo desarrollaremos a través de la consecución de los siguientes objetivos específicos:

1. Valorar si el alumnado de la primera promoción de Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Segovia se siente competente para la realización de su docencia en ámbitos multiculturales, promoviendo en los mismos la interculturalidad.
2. Identificar las ideas previas sobre la educación intercultural de los alumnos recién graduados en Educación Primaria.
3. Valorar la formación recibida por el alumnado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de Segovia en cuanto a la interculturalidad.
4. Elaborar sugerencias y propuestas de mejora para la formación inicial del profesorado en relación a la diversidad cultural.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Antes de comenzar a trabajar en esta investigación y partiendo como hemos visto en el apartado anterior de unas inquietudes personales, abrimos un tema en el foro de la asignatura Investigación aplicada a la atención a la diversidad en educación¹ del Máster en Investigación en Ciencias Sociales. Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa. Nuestro tema titulado **La educación intercultural y nuestra formación**, condujo a muchos compañeros a participar de manera argumentativa en él. Sus comentarios e interacciones nos motivaron aún más para investigar en esta línea, con el fin de profundizar en cómo había sido realmente esta formación. Y aun sabiendo que el resultado podría ser positivo, en contra de lo que se afirmaba en este foro, sabemos que toda enseñanza-aprendizaje es mejorable, por lo que nos iniciamos en la indagación sobre la formación inicial del profesorado para la interculturalidad en la Facultad de Educación de Segovia con la proyectiva de analizar, conocer y dar posibles vías de mejora en relación a la educación intercultural que los maestros deben impartir en sus aulas.

De acuerdo con Leiva (2012):

El papel de los docentes como educadores y no como meros transmisores de información escolar ha supuesto unas nuevas responsabilidades sociales en el campo de la educación, puesto que han asumido el deber de fomentar en la escuela un espíritu tolerante, de respeto y convivencia en el marco de los principios democráticos de igualdad de oportunidades y de solidaridad (p.4 y 5).

Para la realización de este papel es necesario que los maestros adquieran unas estrategias metodológicas acordes con el cambio social que se está produciendo, y aún son muchos los profesores que reaccionan de forma pasiva ante esta realidad, lo que lleva a una repercusión negativa en el alumnado. Nuestra investigación con una orientación comunicativa crítica que tiene como objetivo clave la transformación de la realidad mediante las interacciones que se producen entre los miembros de ese contexto, pretende entender cómo es la formación inicial de los maestros, elemento esencial en la educación de los niños, para realizar propuestas de mejora y evitar estas actitudes pasivas o de acomodación (Leiva, 2012) que llevan muchas veces a poner barreras al éxito educativo.

¹ Dialogando sobre la diversidad. <http://campusvirtual.uva.es/mod/forum/view.php?id=107829>

MARCO TEÓRICO

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

La educación intercultural

Definición, teorías, modelos, programas, objetivos y principios.

En nuestro estudio es imprescindible conocer qué entendemos por educación intercultural, ya que realmente es el punto desde donde parte toda la investigación. Son varios los autores que definen este concepto, sin embargo quien más se aproxima a nuestra idea o lo concreta de una manera más clara es Aguado et al. (2005) citado por Márquez et al. (2012):

La educación intercultural se traduciría en un enfoque sustentado en : “ el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en sus conjunto que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y las competencias interculturales” (p.42).

Desde esta definición intentaremos comprender cuáles son los objetivos y los principios de la misma para tener una idea de lo que se persigue con esta educación. Previamente expondremos que modelos educativos se han llevado a cabo y cómo han ido evolucionando hasta lo que entendemos en la actualidad por educación intercultural.

Encontramos tres perspectivas para abordar la presencia de la diversidad cultural: asimilacionismo, multiculturalismo e interculturalismo. Creemos de gran importancia definir las ya que muchas veces se hablan de ellas equivocando su contenido. García, M., García, F. y Moreno (2012) las concretan de la siguiente manera:

- Asimilacionismo: defiende la preponderancia de los derechos individuales sobre los colectivos, de manera que el inmigrante deberá asumir las normas y costumbres de la sociedad receptora para ser considerado ciudadano de pleno derecho (unificación cultural). La escuela asume un papel esencial en la transmisión de la cultura universal (la cultura occidental hegemónica), procurando eliminar las diferencias en nombre de la igualdad de oportunidades (la diversidad es un obstáculo). Para conseguirlo y combatir también el fracaso escolar de los inmigrantes, se aplican programas compensatorios y se

crean aulas especiales, al tiempo que se adoptan mecanismos de escolarización y selección que claramente perjudican a las minorías y deterioran la cohesión social.

- Multiculturalismo: admite la existencia de diferentes culturas y la posibilidad de que estas puedan coexistir en un mismo territorio sin renunciar a su identidad, por tanto, cada escuela debería impartir las lenguas y culturas de origen del alumnado que escolariza. El riesgo asociado a esta perspectiva es que se produzca un aislamiento progresivo de las distintas comunidades que desencadene conflictos culturales, discriminaciones, segregación, etc. Cuando esto ocurrió, con el pretexto de la libertad de la enseñanza, se crearon escuelas exclusivas para cada comunidad o grupo étnico.
- Interculturalismo: reconoce el pluralismo cultural, más allá de la mera constatación de la existencia de diferentes culturas, y propugna el respeto a la identidad de cada cultura. Aspira a la construcción de una sociedad plural, cohesionada y democráticas, basada en la convivencia intercultural y las aportaciones de todas las culturas en igualdad de condiciones. La escuela debe transmitir una cultura plural, solidaria y representativa, facilitando la socialización del alumnado en ambientes culturalmente diversos en los que prime el diálogo y la interacción cultural, una de las señas de identidad de esta perspectiva. (pp. 21-22).

Entre los modelos y programas encontramos de gran interés aquellos citados por Xavier Besalú (2002), relacionados totalmente con las perspectivas mencionadas anteriormente:

- Modelos racistas o segregador. Es la escuela del *apartheid*, en la cual se separa a los alumnos según su procedencia racial o cultural. Es el caso también de las reservas indias en Estados Unidos. Se enseña a los alumnos en su lengua materna y se les proporciona una instrucción escasa y deficiente en la lengua oficial del país. La segregación escolar se acompaña de una segregación efectiva, territorial, económica y política, en una palabra, de racismo institucionalizado.
- Modelo asimilacionista o compensatorio. Es un dispositivo educativo para lograr, de forma más o menos rápida, la asimilación a la cultura dominante de las minorías culturales y el abandono de su cultura de origen. La escuela se presenta como el instrumento ideal para adquirir una nueva cultura, a través de una verdadera submersión, al tiempo que se ignora o se desprecia la cultura familiar.

Una de las preocupaciones fundamentales de esta modelo es el aprendizaje de la lengua oficial o dominante, como estrategia o como símbolo, que se convierte en el objetivo casi único del tratamiento educativo de la diversidad cultural. El mantenimiento de la lengua de origen puede ser un factor perjudicial para este aprendizaje. Este modelo se

sustenta en la teoría del déficit cultural, que justifica la necesidad de los programas de educación compensatoria, destinados a poblaciones socioculturalmente deprimidas y que buscan aumentar el éxito escolar de los alumnos pertenecientes a estos grupos. En España nacieron oficialmente en el año 1983 y, desde sus orígenes, uno de ellos ha sido el de escolarización y seguimiento de minorías étnicas y culturales (en aquellos años casi en exclusiva alumnos gitanos).

- Modelo integracionista o aditivo. Propugna la enseñanza y el aprendizaje no solo de la lengua del país de recepción, sino también el mantenimiento de la lengua materna y de algunos rudimentos de las culturas de origen. Esta enseñanza bilingüe y, en algunos casos, bicultural, persigue el objetivo de conseguir una integración, una asimilación no traumática en la sociedad receptora. Se considera que el aprendizaje de la lengua materna es una buena estrategia pedagógica para aprender más correctamente la lengua oficial. Es una modalidad centrada en las capacidades individuales y no en el bagaje cultural colectivo.
- Modelo multicultural o de pluralismo cultural. Con este modelo se asume el derecho a la diferencia cultural y se da importancia a la provisión de información sobre la cultura de las minorías para facilitar la comprensión mutua. Asimismo la enseñanza durante los primeros años se da en la lengua materna y, a lo largo de toda la escolaridad, se promueven programas de mantenimiento. En relación a las otras lenguas, se enfatiza la visión funcional y comunicativa del lenguaje. Postula también la existencia de currículos diferenciados.
- Modelo de relaciones humanas o de comprensión mutua. El objetivo es que todos valoren las diferencias culturales. Además de aprender cosas sobre los diversos grupos en presencia, el proceso incluye la clarificación y evaluación de los propios valores y creencias, la eliminación de los prejuicios raciales y los estereotipos y el reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural. Promueve la comunicación y el diálogo entre grupos culturales diversos, buscando la solidaridad entre ellos, utilizando técnicas de trabajo cooperativo y de carácter socioafectivo.
- Modelo de transformación social. El objetivo buscado es la toma de conciencia de los alumnos pertenecientes a minorías culturales para comprender críticamente una realidad que pone las bases del racismo, del sexismo y del clasismo y así hacerlos capaces de luchar activamente por la transformación social y la emancipación.

Parte de un análisis marxista de la realidad: la lucha contra el racismo se equipara a la lucha contra el capitalismo. La educación es fundamentalmente un combate ideológico para desenmascarar el racismo institucional.

- Modelo holístico o global. El objetivo es educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural. En este modelo confluyen las perspectivas de las distintas educaciones (ecología, derechos humanos, antirracismo, etc.) promovida desde los nuevos movimientos sociales, desde una perspectiva institucional. En este sentido, propugnan que todos los elementos que configuran la intervención escolar se planteen desde nuevas bases: tanto el currículum explícito como el oculto, los materiales y las estrategias de enseñanza, los procedimientos de evaluación y el ambiente escolar, en general.(pp.69-71)

Estos programas van desde un modelo segregador, en el que la minoría cultural está sometida al de la mayoría dominante, hasta una concepción en la que desarma todo lo construido para tener en cuenta a todos, tanto las mayorías como las minorías culturales. Asimismo replantea modificar todos aquellos aspectos concernientes al sistema educativo, para adaptarlo a las nuevas necesidades de la sociedad, una sociedad multicultural en la que hay que tener presente este cambio educativo no solo en los centros con mayor nivel de escolarización de inmigrantes sino también y con mayor persistencia en aquellos que no hay esta concentración de diversas culturas.

Después de exponer cada uno de los modelos, nos ponemos de acuerdo con la idea que a continuación se nos presenta en referencia de a quién va dirigida la educación intercultural y la importancia de un continuo análisis de las necesidades de la sociedad, puesto que del mismo modo cambian las necesidades de los alumnos:

La Educación Intercultural está dirigida a todos los miembros de la sociedad; no es una educación especial para la gente especial. Sus objetivos comprenden el ofrecer educación de calidad a todos y no solo garantizar el acceso al sistema educativo. También el desarrollo de habilidades interculturales, la adquisición de conocimientos, actitudes y destrezas para la vida. Y por último, pero no menos, es necesario analizar permanentemente los mecanismos del racismo personal e institucional. (Aguado 2006, p.111).

Presentados las teorías, los modelos y programas que se han llevado a cabo en relación con una educación multicultural, continuaremos con aquellos objetivos y principios que un docente debe tener presente en la educación de sus alumnos con atención a la interculturalidad.

Así Xavier Besalú (2002) nos indica explícitamente cual es el objetivo de la educación intercultural (desde ahora EI):

La educación en valores, actitudes y normas, la eliminación de los prejuicios sociales y culturales que justifican prácticas discriminatorias y racistas, es uno de los objetivos básicos de la educación intercultural. Llevarla a la práctica requerirá la información y la formación necesarias para poner en cuestión y cambiar las creencias estereotipadas hacia personas de otras culturas y la formación de actitudes propicias a la convivencia multicultural y a la cooperación y al intercambio cultural. (p. 157).

Para la consecución de este objetivo el mismo autor nos presenta ciertos principios pedagógicos que deben servir al maestro como guía en su camino hacia la educación intercultural. Estos principios bien comprendidos no solo hacen referencia a las diferencias culturales, es decir, también pueden ser extrapolados a todas aquellas diferencias que presentan cada uno de los alumnos que compone un aula, ya que no pretende eliminar las diferencias sino concienciar y analizar críticamente desde el respeto y la empatía todo aquello que compone la identidad de una persona, con el fin de lograr el mejor desarrollo individual y colectivo, tanto en el ámbito académico como personal.

Son ocho los principios que comprenden una educación intercultural según Xavier Besalú (2002):

- Educar interculturalmente exige a los profesionales tomar conciencia de su propio bagaje cultural, analizarlo críticamente y reconstruirlo sobre unas nuevas bases.
- La mejora del autoconcepto personal, social, cultural y académico de todos los alumnos es un requisito imprescindible, que demanda aceptarlos a todos como personas, de una forma incondicional, y garantizar su seguridad socioafectiva.
- Trabajar por el éxito escolar de todo el alumnado significa: tener expectativas positivas sobre su capacidad y posibilidades; priorizar y garantizar el aprendizaje de las competencias consideradas básicas e imprescindibles; planificar las acciones compensadoras y aceleradoras más adecuadas.
- Promover las estrategias didácticas que sirvan, a un tiempo, para aprender más y mejor lo que hay que aprender, y para mejorar el conocimiento, la relación y la convivencia con los demás. No son técnicas y métodos nuevos, sino bien conocidos y contrastados por la mejor tradición pedagógica.
- Cultivar actitudes y valores que ayuden y favorezcan la convivencia entre personas y grupos distintos, y hacerlo de una forma sistemática, planificada y eficaz: el respeto

mutuo, la gestión pacífica y democrática de los conflictos, la simpatía y la compasión (palabras etimológicamente equivalentes) hacia los demás, el sentido crítico, etc.

- Partir de las necesidades, las experiencias, los conocimientos y los intereses de todo el alumnado, adquiridos y configurados en su mayor parte fuera del recinto escolar, muchos de ellos en el ámbito familiar o en el grupo de amigos, esta es la mejor forma de incorporar la diversidad cultural en la escuela, mucho más real y efectiva que el estudio de las “otras” cultura o la adición de unidades didácticas a unos programas ya de por si sobrecargados.
- Revisar la selección cultural que conforma el currículo común para hacerlo más universal y representativo, más funcional y científico, más justo.
- Luchar contra todas las formas de discriminación, también las de carácter racista, y no solo contra las conductas, las actitudes y los prejuicios, sino también contras sus formas cognitivas (el racialismo), ideológicas (teorías y creencias racistas) e institucionales (leyes y normas no escritas), porque todas ellas impregna la cultura occidental elaborada a lo largo de los siglos.(Besalú, 2002, p. 20).

Formación del profesorado

Hemos expuestos unos principios que el maestro ha de tener en cuenta en la formación de sus alumnos. Ahora bien, tan importante es la formación de los alumnos como la de los futuros maestros. Por ello debemos conocer cómo debe ser la formación del profesorado en relación a la cuestión de la educación intercultural, pues según la que reciban éstos se verá reflejada en la que transmitan a sus alumnos.

Debemos tener en cuenta por lo tanto que los maestros han elaborado un pensamiento, un imaginario a lo largo de su vida que influirá en sus actos dentro del aula y a su vez en la educación del alumnado. Por ello es necesario que reflexionen sobre aquello que creen, pues los estereotipos y prejuicios pueden considerarlos como realidades de sentido común.

Se hace necesario plantear una propuesta de intervención curricular en la formación docente inicial, que facilite iniciar la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas cotidianas, para llegar a transformar el punto de vista que el estudiante trae en sus representaciones e imaginario y contribuir a deconstruir los prejuicios y estereotipos que esto implica. Para llegar a descubrir desde el desarrollo de la propia *conciencia* que hay otras formas de abordar las prácticas docentes. (Aranda, 2011, pp. 305 y 306).

Soriano y Peñalva (2011, p.118) nos citan un estudio (Calatayud 2006) llevado a cabo con el profesorado de la Comunidad Valenciana, donde destacan que entre las cuatro demandas más

pronunciadas por los maestros, el 80% de ellos creen que es necesario una formación en educación intercultural ya que supone un gran desafío la multiculturalidad que presentan los centros.

En correlación son varios los autores que han escrito sobre las competencias que los maestros deben adquirir. De acuerdo con los miembros del Grup d'Investigació en Educació Intercultural (GREDI) citado por Enrique Javier Diez Gutiérrez en su artículo Formación del profesorado para una sociedad mestiza (2013) los maestros deberían ser capaces de:

- Elaborar diseños curriculares y unidades didácticas de inspiración intercultural.
- Uso de diferentes metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje que fomenten relaciones interculturales constructivas: aprendizaje cooperativo.
- Diseñar y utilizar estrategias que favorezcan relaciones interculturales en el aula a partir de cambios organizativos y funcionales.
- Desarrollar destrezas de comunicación con las familias y otros profesionales
- Desarrollar habilidades para detectar prejuicios y estereotipos contenidos en los materiales de enseñanza.
- Desarrollar habilidades para diagnosticar los valores, necesidades educativas y estilos de aprendizaje del alumnado.(p.102)

Igualmente según la propuesta ofrecida por la Universidad de Sevilla en conjunto con la Asociación Sevilla Acoge en el Curso de Aptitud Pedagógica, citado por María Teresa Aguado Odina los profesores en formación deben:

- Conocer, analizar y utilizar el currículum, la legislación y otras reglas y normas oficiales, los valores básicos y los conocimientos y perspectivas de aprendizaje en que se basan.
- Ser capaces de analizar y evaluar en un alumno su nivel de desarrollo, sus habilidades, sus intereses, sus estrategias y las aptitudes de aprendizaje como una base para la educación adaptada individualmente.
- Ser conscientes de cómo los desarrollos sociales afectan y son afectados por la cultura infantil y juvenil, y el desarrollo y condiciones de aprendizaje de niños y adolescentes.
- Ser capaces de analizar y darse cuenta de la necesidad de habilidades en la comunidad local y nacional y en el mercado de trabajo; y entender las necesidades de aprendizaje de niños y adolescentes con diferentes antecedentes culturales.(Aguado, 2006.p.79).

Finalmente podemos citar a Xavier Besalú quien nos puntualiza lo que sería formar a los maestros para las escuelas actuales en un artículo de la revista Asociación de enseñantes con gitanos:

Formar docentes para trabajar en las aulas de escuelas e institutos españoles del siglo XXI, así en general, debe ser algo muy parecido a formar docentes preparados para atender a la diversidad cultural. Porque no se trata de formar profesionales especialmente habilitados para atender adecuadamente a los alumnos considerados diversos por su extrañeza intrínseca, aquellos que, supuestamente, tienen o dan problemas a la escuela (en este caso fundamentalmente alumnado extranjero y gitano), sino de formar buenos profesionales, capaces de atender, ayudar y trabajar con el cien por cien del alumnado, porque diversos culturalmente lo son todos y a todos afectan los procesos de cambio cultural y de mundialización.(Besalú, 2013, p.14).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

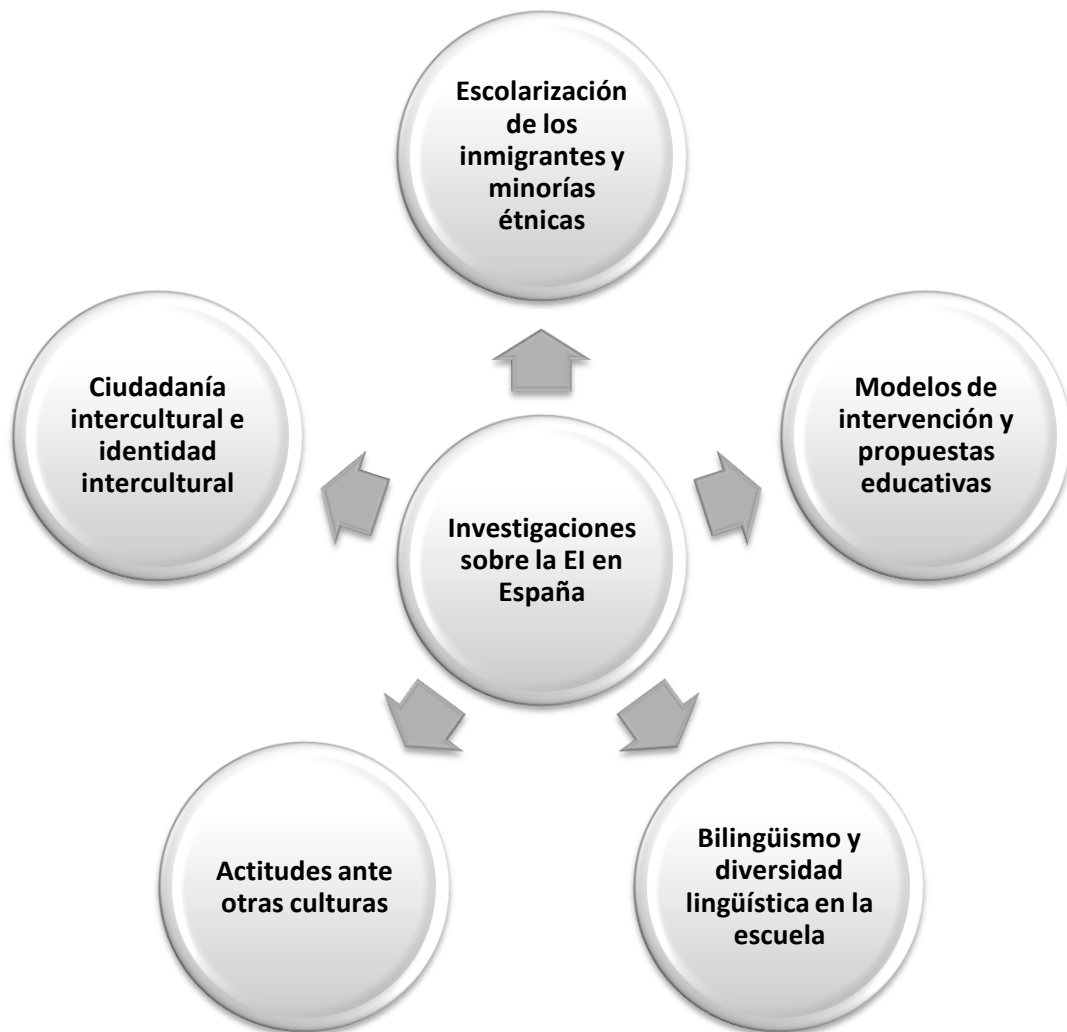
Ámbitos de estudio de la educación intercultural

Como podemos ver en Arroyo (2010) son diversas las revisiones que se han realizado en Educación Intercultural tales como García y Pulido (1993), Castaño y Ruíz (2000), Aguado (2004b), García, Rubio y Bouachra (2008) y Rodríguez (2009). Para sintetizar, en nuestro TFM nos centraremos en la revisión realizada por Rodríguez (2009) aunque esta será actualizada, ya que incluiremos aquellas investigaciones realizadas desde la revisión de la misma hasta el año actual, 2014.

Entre las investigaciones consultadas, Rodríguez (2009) realiza una clasificación de aquellas investigaciones realizadas en España. Las clasifica o distribuye en cinco ámbitos de estudio, cada uno de ellos son subtemas específicos relacionados con nuestro tema principal, la educación intercultural:

- Escolarización de los inmigrantes y minorías étnicas.
- Modelos de intervención y propuestas educativas.
- Bilingüismo y diversidad lingüística en la escuela.
- Actitudes ante otras culturas.
- Ciudadanía intercultural e identidad intercultural.

Esquema 1. Investigación sobre la EI en España



Fuente: Elaboración propia (2014).

Fuentes y periodo de revisión

Como ya se explicó anteriormente, en nuestra revisión de literatura científica en educación intercultural, nos basaremos en Rodríguez (2009), la cual hace una revisión desde 1990 hasta el 2009. Incluiremos por lo tanto aquellas investigaciones realizadas desde el 2009 hasta el 2014.

Las fuentes documentales donde se han consultado las diversas investigaciones son bases de datos, revistas de investigación educativas, actas de congresos y seminarios:

Tabla 1. Fuentes documentales

Revistas	Bases de datos	Actas
Revista de Investigación Educativa (RIE)	REDINED	Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia, 2004
Revista de Educación	www.mec.es	Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía, Zaragoza, 2008
Papeles de Economía Española	www.colectivoioe.org	Ponencia presentada en el XIII Congreso nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia, 2004
Educación Intercultural: Diversidad e inmigración.	Dialnet	
Infancia y Aprendizaje	www.digibug.urg.es	
Revista de Organización y Gestión Educativa	www.Tdx.cat.es	
Aula de Innovación Educativa	Colección de Estudios Sociales de la Obra Social “la Caixa”	
Revista Española de Pedagogía		
Nuevos retos de la pedagogía social: la formación del profesorado		
Asociación de enseñantes con gitanos		

Fuente: Elaboración propia (2014).

Escolarización de inmigrantes y minorías étnicas

Rodríguez (2009) nos destaca este ámbito como el más estudiado en España sobre la interculturalidad. Estos estudios tratan sobre la incorporación del alumnado inmigrante en las últimas décadas en nuestro país y como se ha incrementado en los últimos años. Como la propia autora nos afirma este “fenómeno tan dinámico” (p.4) que cambia constantemente hace difícil cuantificar el número de alumnado inmigrante y la variedad de etnias que puede presentar.

Tabla 2. Escolarización de inmigrantes y minorías étnicas

Tabla 2: Escolarización de Inmigrantes y Minorías Étnicas	
Director/año	Título
Bartolomé, M. (1992)	Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos educativos desarrollados en la Educación Primaria.
Bergere Dezhapi, J.(1993)	Análisis de los problemas de integración escolar de los niños y niñas de los principales cinco grupos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid.
Merino Fernández, J.V.(1994)	La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid.
Fresno García, .M, (1994)	Evaluación de la incorporación de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica.
Juliano Corregido, D.(1995)	La etnicidad en la distribución del alumnado por centros escolares en el cinturón metropolitano de Barcelona: ¿hacia una segregación étnica?
García Castaño, J. (1995)	La escolarización de niñas y niños inmigrantes en el sistema educativo español. Estudio comparado entre diferentes provincias españolas de la situación en las escuelas de los hijos de inmigrantes extranjeros desde la perspectiva de la antropología de la educación.
Montes del Castillo, A. (1995)	Evaluación del impacto de la incorporación al sistema educativo de poblaciones procedentes de la inmigración. Estudio de casos en la región de Murcia.
Carbonell, F. (1995c)	Incidencia en la diversidad cultural en el primer ciclo de Educación Infantil: Repercusiones educativas.
Colectivo Ioe (1996)	Escolarización de niños y niñas marroquíes en España.
Bartolomé, M. (1996)	Diagnóstico de nivel de integración del alumnado magrebí en la 1ª etapa de la ESO y los cursos 7º y 8º de EGB.
Giménez Romero, C. (1997)	Variables clave en la integración sociocultural en la escuela: Un análisis del contexto educativo desde la antropología social.
Soriano, E. (1997)	Análisis de la educación multicultural en los centros educativos de la comarca del poniente almeriense.
CIDE (2002)	Evolución y situación del alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español.
Colectivo Ioe (2002a)	Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada.
Colectivo Ioe (2002b)	Explotación de las estadísticas de alumnos extranjeros por sexo.
Colectivo Ioe (2003)	Alumnos y alumnas de origen extranjero: distribución y trayectorias escolares diferenciadas.
CIDE (2003a)	El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1991-2002).
CIDE (2003b)	El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1992-2003).
Carrasco, S. (2003)	La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales.

La formación inicial del profesorado para la interculturalidad. Un estudio en la Facultad de Educación de Segovia

Fernández Enguita (2003)	La segunda generación ya está aquí.
Santos Rego, M.A. (2003)	La inmigración en un país de emigrantes: el desafío de la escuela intercultural en Galicia.
Garreta Bochaca, J. (2003a)	Espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural.
Pérez Álvarez y Chuliá (2004)	La acomodación de los marroquíes en la sociedad española.
Montes Pérez, C. (2004)	Educación, modelos familiares y antropología. Retos para una sociedad multicultural en la comarca del Bierzo.
CIDE (2005)	La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España.
García Castaño, F.J. y Pulido, R. (2005)	Extranjeros y escolares. Forma de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada.
Brunet, I.; Pastor, I. y Belzunegui, A. (2005)	Educación Intercultural.
Huguet Canalis, A. y Navarro Sierra, J.L. (2005)	Inmigrantes en la escuela. Una revisión sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración.
Carbonell, J., Simó, N. y Tort, A. (2005a)	Magrebíes en las aulas. Municipio, escuela e inmigración: un caso a debate inmigrantes en la escuela.
Pérez Sola, N. (2006)	La respuesta del sistema educativo a la escolarización de los menores inmigrantes. Una aproximación a la situación de la escolarización en Jaén.
Marín Díaz, V. (2006)	La respuesta del sistema educativo a la escolarización de los menores inmigrantes. Una aproximación a la situación de la escolarización en Jaén. Niños de inmigrantes en los niveles de infancia y primarios de la educación.
Fernández E.M. (2013)	Se buscan profesores a la altura de la tarea.

Fuente: Adaptado de Rodríguez (2009)

En base a las investigaciones realizadas, Rodríguez (2009) las diferencia fundamentalmente en dos tipos:

1. Aquellos datos que muestran a España como un país receptor de inmigrantes.
2. Qué implica la inmigración en los centros escolares (Colectivo Ioe, 1996; Merino, 1994), las actitudes que se tienen a estas minorías (Calvo, 1993) y los modelos de intervención de los centros educativos (Bartolomé, 1995; Díaz-Aguado y Baraja, A., 1993; Martín, 1994; Salazar, 1997).

Encontramos datos bastantes críticos sobre el proceso de escolarización llevados a cabo hacia los inmigrantes extranjeros y minorías étnicas, como los de Fernández (2003), Carrasco (2003), Colectivo IOE (1996, 2002a, 2000b y 2003), García y Pulido, (2005), Merino (1994) y Pérez, Álvarez y Chuliá (2004).

Podemos observar en estos estudios que:

- La mayoría de los profesores no atiende la diversidad étnica de su aula (Fresno García, 1994).
- Las escuelas tienden a modelos asimilacionista donde prima más incidir en los problemas de aprendizaje que en favorecer la integración (Bartolomé, 1992; Merino, 1994; Colectivo Ioe, 1992b, 1995; Soriano, 1997,1999).
- Hay un gran fracaso escolar de estas minorías (Huguet y Navarro, 2005). Los factores que lo determinan son las actitudes y expectativas distintas con relación a la escuela (Colectivo Ioe.1995), el contexto familiar y el nivel de estudio de los padres (Aparicio y Veredas, 2004) y el desconocimiento del idioma.
- La escuela siente que no tiene recursos para asumir tanta diversidad y los padres autóctonos retiran a sus hijos de los centros con mas alumnos inmigrantes pues se niegan a su convivencia (Colectivo Ioe, 2002; Fernández, 2003).
- En el artículo de Fernández Enguita (2013) en cuanto a la etnia gitana, muestra como el éxito de estos niños y niñas sigue siendo negativo, ya que la mayoría de ellos no termina las enseñanzas obligatorias. Destaca que una de las consecuencias de este fracaso es la formación de los maestros que en general sigue siendo débil y debería ir más enfocada al conocimiento y comprensión de las diferentes culturas.

Podemos concluir que estos estudios destacan que uno de los mayores problemas que supone al alumnado inmigrante en su escolarización es el desconocimiento de la lengua del país de acogida como la experiencia normalmente traumática que sufren los niños al inmigrar a otro país.

Modelos de intervención educativa y propuestas didácticas

Este tema de estudio trata sobre las medidas de acogida que llevan a cabo los centros para atender las diferentes necesidades que puedan presentar los alumnos inmigrantes o de minorías culturales para su incorporación adecuada en las escuelas. Aunque como nos indica Rodríguez

La formación inicial del profesorado para la interculturalidad. Un estudio en la Facultad de Educación de Segovia

(2009), no son muchos los estudios analíticos que desarrollen estas medidas, por lo que faltan ciertos indicadores que aclaren los resultados que puedan estar dándose en estas aulas de acogida.

Tabla 3. Modelos de intervención educativa y propuestas didácticas

Tabla 3: Modelos de intervención educativa y propuestas didácticas	
Director/año	Título
Díaz Aguado, M^a. J. y Baraja (1993)	Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos.
Martín Domínguez, A. (1993)	Diversidad cultural y conflictos nacionales en el mundo actual: Diseño y experimentación de una propuesta didáctica para la etapa doce-dieciséis años.
Ortega Esteban, J. (1996)	Problemática socioeducativa del inmigrante (infantil-juvenil) en Castilla y León: programas de intervención socioeducativa encaminados a lograr la igualdad de oportunidades en minorías étnicas y culturales.
Díaz-Aguado, M^a.J. (1996)	Educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos.
Aguado Odina, T. (1996a)	Diversidad cultural e igualdad escolar. Formulación y evaluación de un modelo de actuación educativa en contextos escolares multiculturales.
Salazar González, J. (1997)	Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria.
Soriano Ayala, E. (1999)	La escuela almeriense: un espacio multicultural. Evaluación de los valores del alumnado inmigrante y autóctono.
Del Arco Bravo, I. (1999)	Currículum y Educación Intercultural: elaboración y aplicación de un programa de Educación Intercultural.
Aguado, M. T. et al(1999)	Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales.
Arroyo González, R. (2000)	Criterios para la elaboración de un currículum intercultural en Melilla: un estudio multimétodo.
Coll, C., Barberá, E. y Onrubia, J.(2000)	La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación.
Navarro Barba, J.(2002)	Respuestas educativas a la educación de alumnos Extranjeros.
Pérez, J. M. y Pomares, J.(2002)	El ATAL. Camino hacia la interculturalidad.
Quintana, A (2003)	Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía.

Cabrera, A. (2003)	Acogida y escolarización del alumnado inmigrante en el sistema educativo (Almería).
Aguado, T. y et al. (2004c)	Proyecto Inter. Formación de profesores en Educación Intercultural. Análisis de necesidades.
Essomba, M.A. (2006)	Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración.
López Calvo (2008)	Planificación y desarrollo de un proceso de investigación-acción para atender a la diversidad cultural y acoger a todo el alumnado.
Macías, F. y Flecha, R. (2013)	Hacia una formación del profesorado para una igualdad del pueblo gitano.
Diez, E.J. (2013)	La formación del profesorado para la sociedad mestiza.

Fuente: Adaptado de Rodríguez (2009).

En estos estudios encontramos diferentes posturas. Desde las que defienden las aulas compensatorias para solventar el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela (Pérez y Pomares, 2002), hasta los que critican estas aulas por ser segregadoras como por ejemplo Quintana (2003), quien defiende que salgan lo menos posible del aula para una mayor integración con sus compañeros.

También podemos encontrar en estas investigaciones los motivos de las agrupaciones y selección de los alumnos para las aulas de compensatoria (Cabrera, 2003; Navarro, 2002; Ortiz, 2005; Pérez y Pomares, 2002; Quintana, 2003). Estas investigaciones concluyen en la recomendación de agrupamientos flexibles y adaptados a las necesidades de enseñanza/aprendizaje.

Essomba (2006) establece otros procesos determinantes en la acogida de los niños inmigrantes, como puede ser, la incorporación tardía o la tensión entre la cultura familiar y la escolar. Además Arroyo (2000) y Del Arco (1999) plantean distintas estrategias curriculares destacando que los centros y los profesores no se encuentran preparados para afrontar dicha diversidad cultural.

Aguado Odina (1996) y Día-Aguado (1996) destacan la importancia de aprendizajes cooperativos como estrategia motivacional, de reflexión, autoaprendizaje e interacción con los compañeros y los profesores (Salazar González, 1997).

Por otra parte se destaca la necesidad de cambiar los procedimientos y prácticas evaluativas, ya que en la mayoría de las ocasiones se centra en el dominio de la lengua escolar (Coll, Barberá y Onrubia, 1997).

Otros estudios destacan la escasa formación práctica del profesorado, la cual se centra más en la teoría. Así la formación del profesorado en EI, acaba siendo optativa y puntual según los intereses del maestro, por lo que en la práctica se confunde con enfoques compensatorios o de educación especial (Garreta, 2003 y Aguado-Odina, 2004).

Macías, F. y Flecha, R. (2013) defienden el aprendizaje desde la concepción comunicativa. Estos autores definen este aprendizaje como un proceso de formación de significados en que intervienen e influyen toda la comunidad educativa. Por lo que es necesaria una propuesta en la que haya una relación, una comunicación desde las familias y el entorno del alumnado hasta los profesionales de la educación.

López (2008), lleva a cabo una investigación en la que analiza aquellas medidas que los centros educativos realizan para atender la diversidad cultural. Esta investigación utiliza la investigación-acción por parte de un grupo de profesores que acaba influyendo en toda la comunidad educativa. En sus conclusiones destacamos lo siguiente:

Podemos afirmar que la innovación curricular y metodológica está estancada por falta de tiempo que ha de dedicarse a mantener la organización y el funcionamiento del centro. Por último, mucho de nuestro alumnado no desarrolla sus capacidades adecuadamente y abandona sus estudios prematuramente por la influencia del contexto, los problemas económicos, la falta de compromiso y voluntad de superación... o, simplemente, porque entre todos no lo hemos sabido hacer bien. Habría que recordar aquí el “compromiso social de la pedagogía”, ya que nos preocupamos más del *qué* y del *cómo* que del *porqué* y *para qué* de la atención a la diversidad, es decir, que se pone más acento en los contenidos y en los medios que en las finalidades últimas que perseguimos con la educación. (López, 2008, p.341).

Diez Gutiérrez (2013) plantea una superación de los paradigmas multiculturales y compensatorios para empezar a trabajar la interculturalidad. Para ello presenta un cuadro donde se exponen los principios y competencias que debe tener el currículo en la formación del profesorado.

En global estas investigaciones tratan desde las medidas que emplean los centros para la integración de los alumnos, como de los problemas o los factores que impiden o dificultan esta integración: la formación del maestro, la segregación de los niños en aulas compensatorias, el choque de culturas, la evaluación cuantitativa basada en el conocimiento del idioma, etc.

Bilingüismo y diversidad lingüística en la escuela

Uno de los métodos más usados por los centros para integrar a sus alumnos extranjeros es hacerlo a través del aprendizaje del idioma en aulas especiales. En este ámbito de estudio, bilingüismo y diversidad lingüística en la escuela, los distintos estudios presentan críticas a esta estrategia de integración y nuevas propuestas para que el alumno que no conoce el castellano pueda integrarse en la escuela.

Tabla 4. Bilingüismo y diversidad lingüística en la escuela

Tabla 4: Bilingüismo y diversidad lingüística en la escuela

Director/año	Título
Lovelace, M. (1994)	Estrategias de actuación ante la pluralidad cultural, étnica y lingüística en la escuela española
García Parejo, I. (1994)	Enseñanza/aprendizaje de la escuela e integración: una propuesta educativa centrada en el inmigrante adulto sobre la base de datos relativa a la Comunidad de Madrid.
Mesa, M^a C. y Sánchez, S. (1996)	Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla.
Aguirre Martínez, C. (1996)	Estudio comparativo sobre la adquisición del español de primera lengua y la adquisición del español segunda lengua para su aplicación metodológica a la enseñanza del español a inmigrantes.
Sotés, P. (2000)	Uso y adquisición de la segunda lengua en un programa de inmersión: diferencias individuales.
Cot, C. (2002)	Familias marroquíes y educación de sus hijos en el Baix Empordà.
Navarro Sierra, J.L y Huguet Canalis, A. (2003)	El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1º de la ESO. Un estudio empírico.
Martín Rojo, L. (dir) (2003)	¿Asimilar o integrar?: Dilema ante el multilingüismo en las aulas.
Broeder y Mijares, L. (2003)	Plurilingüismo en Madrid: las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria.
Martín Rojo, L. y Mijares, L.(2007)	Voces desde el aula.
Arroyo González, M.J(2010)	La lengua en la integración del alumno inmigrante. Estudio de las aulas aliso en la provincia de Segovia.

Fuente: Adaptado de Rodríguez (2009).

Quintana (2003) afirma que no son suficientes las aulas lingüísticas en el aprendizaje e integración del alumnado inmigrante, ya que allí solo aprenden los contenidos lingüísticos y es necesario aprender todo el bagaje cultural. Por la misma línea encontramos otros estudios

citados anteriormente, que destacan la importancia de cambiar el currículo a uno intercultural (Del Arco, 1999 y Arroyo, 2000), la importancia de valorar todas las culturas presentes en la escuela (Essomba, 2006), como métodos que tengan en cuenta la diversidad de los diferentes estilos de aprendizaje (Aguado Odina, 1996; Díaz-Aguado, 1996).

Otras investigaciones se centran en cómo se aprende la segunda lengua en la escuela (Lovelace, 1994; Navarro y Huguet, 2003). Estos últimos destacan la importancia de aprender esta lengua para combatir el fracaso escolar.

Arroyo (2010) realiza una tesis con el objetivo de conocer el papel que juega la lengua en la integración del alumnado. Encontramos algunas conclusiones, como por ejemplo, la influencia de los factores afectivos en el aprendizaje de la lengua del centro educativo, ya que supone un impacto emocional el choque cultural al que se someten los alumnos inmigrantes extranjeros.

Mediante estos estudios se concluye que ni las Administraciones ni los profesores promueven el mantenimiento de las diferentes lenguas, homogeneizando las escuelas a través de los métodos compensatorios, lo que lleva a una segregación y desigualdad social en los centros.

Actitudes ante las minorías étnicas

En este ámbito de estudio encontramos diferentes investigaciones sobre las actitudes que pueden ser desarrolladas hacia las minorías étnicas. Estas actitudes que van desde el racismo y la xenofobia hasta la tolerancia y el respeto de estas minorías, hacen referencia tanto a los alumnos como a los profesores de los centros educativos.

Tabla 5. Actitudes ante las minorías étnicas

Tabla 5: Actitudes ante las minorías étnicas

Director/año	Título
Calvo Bueza, T. (1993)	Igualdad de oportunidades respetando las diferencias. Integración de las minorías, tolerancia en la mayoría y Educación Intercultural para todos.
Sánchez, S. y Mesa, M^a. C. (1995)	Actitudes ante la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación y propuestas de intervención educativa.
Colectivo Ioé (1995)	La pluralidad cultural en el sistema educativo. Posibilidades de una Educación Intercultural desde los valores y actitudes de los agentes del proceso educativo.
Calvo Buezas, T. (1997)	Racismo y solidaridad de españoles, portugueses y latinoamericanos. Los jóvenes ante otros pueblos y culturas.
García, N. et al. (1998)	Actitudes de profesores y maestros hacia la integración escolar de inmigrantes extranjeros.

Rodríguez Izquierdo, R.M.(2002)	Diversidad cultural y formación inicial de profesorado. Estudio de las opiniones de los estudiantes de Magisterio.
Defensor del Pueblo (2003)	La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico.

Fuente: Adaptado de Rodríguez (2009).

El estudio de Calvo (1993) pone de manifiesto un incremento en las actitudes racistas y xenófobas en una parte del alumnado. Sin embargo observa también que hay un aumento de la tolerancia y defensa de los extranjeros.

Salazar (1997) en su investigación percibe las actitudes que ponen de manifiesto los profesores hacia los alumnos, etiquetándolos en conflictivos y normales según respeten la autoridad del maestro. Estos suelen asociar las diferencias culturales a malos resultados escolares, conflictos, etc.

Rodríguez (2002) llevó a cabo un estudio sobre las actitudes que presentan los alumnos de Magisterio de diferentes especialidades. Concluyó que éstos aceptaban la interculturalidad a nivel teórico, pero a nivel práctico tendían hacia una actitud asimilacionista.

García et al.(1998) determina que ha de tratarse de forma específica ciertos factores como el nivel de información que poseen los futuros docentes en relación con la enseñanza de alumnos inmigrantes, el contacto directo y la experiencia con este alumnado para su formación, etc.

En este ámbito podemos incluir el artículo de Macías y Flecha (2013) citado anteriormente la categoría Modelos de intervención educativa y propuestas didácticas. Estos autores recogen algunas afirmaciones de diferentes académicos y académicas donde prevalecen prejuicios racistas hacia la etnia gitana, los cuales incrementan las desigualdades hacia esta minoría de la población.

Rodríguez (2009) hace una pequeña valoración sobre estas investigaciones realizadas en la cual concluye que las actitudes de rechazo hacia la población inmigrante o étnicas minoritarias, va asociada a las connotaciones sociales y económicas que tenga la familia de este tipo de alumnado. Los alumnos que necesitan necesidades educativas especiales y que normalmente son de una cultura socialmente considerada inferior o de economía inferior tienen más posibilidades de ser rechazados por toda la comunidad educativa.

Ciudadanía intercultural e identidad cultural

Este tema es considerado por Rodríguez (2009) un tema complejo, ya que tanto ciudadanía intercultural como identidad cultural son dos conceptos difíciles que influyen en la autodefinición del alumnado. Así los diferentes autores que se exponen en el siguiente cuadro investigan sobre el sentimiento de permanencia como la evolución del concepto de ciudadanía intercultural.

Tabla 6. Ciudadanía intercultural e identidad cultural

Tabla 6: Ciudadanía intercultural e identidad cultural	
Director/año	Título
Colectivo Ioé (1992b)	Educación Intercultural en España.
Bartolomé Pina, M. et al. (1995)	Evaluación de un programa de Educación Intercultural: desarrollo de la identidad en Secundaria a través de la acción tutorial.
Martín Domínguez, A. (1994)	La formación social de los ciudadanos críticos.
Espín, J.V., Marín, M.A.; Rodríguez, M.; Cabrera, F. Grupo Gredi (1998)	Identidad étnico-cultural de adolescentes magrebíes desde un modelo de componentes.
Bartolomé, M. (2000)	La construcción de la identidad en contextos multiculturales. Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural.
Caballero, Z.B. (2000)	Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural.
Soriano, E. (2001)	Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo
Massot, I. (2001)	Vivir entre culturas.
Bartolomé, M. (2004)	Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural.
Soriano, E. (2004)	La construcción de la identidad cultural en contextos multiculturales
Ortiz, M. (2005)	Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz Racionalismo en el discurso y práctica escolar.
Fuentes, J.L. (2014)	Identidad cultural en una sociedad plural. Propuestas actuales y nuevas perspectivas.

Fuente: Adaptado de Rodríguez (2009).

Bartolomé (2000, 2004) y Soriano (2001, 2004) tratan el concepto de ciudadanía intercultural desde el ámbito educativo, viéndolo como un enriquecimiento a lograr más que como un obstáculo a salvar. Por otra parte hablan de la identidad cultural que hace referencia al nivel en que una persona se siente vinculada o perteneciente a un grupo cultural.

Además encontramos el artículo de Fuentes (2014), en el que destaca la importancia que ha adquirido el concepto de identidad cultural. El artículo expresa la demanda que hacen las culturas minoritarias por el respeto y acomodación de su cultura. Así se presentan y analizan algunas propuestas para el respeto y cohesión de las culturas minoritarias.

Bartolomé (2000) estudia los conceptos fundamentales de una EI. Además lleva a cabo una propuesta de articulación de los procesos de formación de identidad cultural, el desarrollo de la autonomía personal y los sentimientos de pertenencia a las distintas comunidades de los adolescentes.

Otros estudios se centran en los procesos de identificación que siguen los hijos de los inmigrantes (Massot, 2001) así como los procesos de aculturación de los adolescentes magrebíes (Espín, Marín, Rodríguez y Cabrera, 1998). Estas últimas autoras nos aportan distintas necesidades formativas del profesorado:

- Necesidad de un proyecto educativo multicultural y sus implicaciones en el sistema escolar.
- La necesidad expresada por los profesores de enseñar de forma efectiva a las minorías.
- La necesidad de compensar o superar déficits.
- Necesidad de una mayor relación entre las familias de minorías y las autóctonas.

Finalmente podemos concluir con el trabajo de Soriano (2001), en el que establece que el aumento en las últimas décadas de alumnado inmigrante no ha dado un margen para la sensibilización social. Rodríguez (2009) sintetiza el trabajo de esta autora afirmando que:

Se confía en la educación como fuerza para luchar contra el racismo y la discriminación. La meta sería una ciudadanía intercultural, amparada en seis valores como son: el respeto, la aceptación y el reconocimiento: la cooperación y la solidaridad; el pensamiento crítico, la democracia cultural, la globalidad ecológica y la justicia social. Se busca una ciudadanía intercultural respetuosa con la identidad de cada uno de los grupos. (p.17).

Valoración del estado de la cuestión

Rodríguez (2009) al final de su artículo hace una valoración de la literatura encontrada. Estas valoraciones las podemos resumir en los siguientes puntos:

- Las primeras investigaciones sobre EI, se basaron en la explicación e interpretación de los fenómenos relacionados con la multiculturalidad en las escuelas. Por lo que

podemos encontrar un gran número de investigaciones que desarrollan la teoría de la interculturalidad pero pocas sobre su desarrollo práctico, es decir, se describe la realidad y no se plantean modelos o pautas a seguir para el desarrollo de la interculturalidad.

- El modelo educativo que se viene realizando en los centros es un modelo homegeinizador, donde se pretende tratar a todos dentro de una misma cultura con unas mismas necesidades, por lo que se aprecia la diversidad cultural como un problema. De este modo los alumnos inmigrantes extranjeros o de minorías culturales son etiquetados como alumnos con déficits y más cuando no entienden la lengua vehicular del centro.
- La mayoría de medidas que se han llevado a cabo en los centros educativos tienen un carácter compensatorio. Estas medidas han sido criticadas por diferentes estudios, puesto que su aplicación no ha llevado a mejores resultados.
- La formación inicial y continua del maestro es primordial para el desarrollo de una EI. Esta formación parece tener lagunas en la relación entre la teoría y la práctica.
- El sistema educativo sí asegura la escolarización de todos los alumnos sin importar la diversidad escolar, pero no garantiza una calidad y éxito por igual de las culturas minoritarias.
- Por último hay una carencia de estudios destinados al análisis de la intervención educativa que engloben a todo el centro, es decir, estudios en relación al currículo intercultural, acciones educativas no formales, formación del profesorado y organización del centro y del aula.

METODOLOGÍA

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con este Trabajo de Fin de Máster pretendemos analizar la formación inicial del profesorado específicamente en el tema de la diversidad cultural, es decir, si los docentes logran adquirir unas competencias concretas, para impartir su docencia promoviendo la interculturalidad entre sus alumnos.

Por lo tanto el objetivo general definido por nuestro título de TFM es La formación inicial del profesorado para la interculturalidad, un estudio en la Facultad de Educación de Segovia. Este que es nuestro principal objetivo lo desarrollaremos a través de la consecución de los siguientes objetivos específicos:

1. Valorar si el alumnado de la primera promoción de Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Segovia se siente competente para la realización de su docencia en ámbitos multiculturales, promoviendo en los mismos la interculturalidad.
2. Identificar las ideas previas sobre la educación intercultural (EI) de los alumnos recién graduados en Educación Primaria.
3. Valorar la formación recibida por el alumnado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de Segovia en cuanto a la interculturalidad.
4. Elaborar sugerencias y propuestas de mejora para la formación inicial del profesorado en relación a la diversidad cultural.

DISEÑO METODOLÓGICO

El paradigma por el que hemos optado en esta investigación es el crítico porque no solo pretendemos interpretar cómo es la formación inicial del profesorado sino que también se pretende transformarla a través del diálogo y la reflexión. Por ejemplo López (1999, p.31) lo explica como una reconstrucción social y cultural a través de las relaciones dialécticas.

Según Carr y Kemmis (1988, p.168), una ciencia social crítica ha de intentar que el enfoque interpretativo vaya más allá de las descripciones acríicas de manera que pueda exponerse, explicar y eliminar las causas de las distorsiones. Es decir se trata de la construcción de una

ciencia educativa crítica que vaya orientada a la transformación y el cambio educativo, puesto que, “objetivos como el de explicar (característico del planteamiento positivista de la investigación) o el de entender (característico del planteamiento interpretativo) no son meros momentos del proceso de transformación antes que finalidades suficientes en sí mismas” (Escribano, 1998, p.49).

Continuando con nuestro paradigma crítico nuestro diseño metodológico responde a una metodología comunicativa crítica. Esta metodología que va cobrando protagonismo, en términos generales:

Pretende no sólo describir y explicar la realidad, comprenderla e interpretarla con el objetivo de estudiarla, sino también estudiarla para transformarla, haciendo hincapié en cómo los significados se construyen comunicativamente mediante la interacción entre las personas; de esta forma, sólo puede construir el objeto de estudio a través de las interpretaciones, reflexiones y teorías de las propias personas participantes en la realidad social que se quiere transformar. (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006, p.33).

Esta metodología se basa en la acción comunicativa, “orienta el uso del lenguaje al entendimiento; el lenguaje es fuente de interacción, busca la sintonización en el mundo de la vida. La acción comunicativa se desarrolla en el contexto de una teoría de significado” (Franco, 2004, p.38).

De igual modo sigue ciertos postulados o principios que explicamos a continuación. Debemos tener en cuenta que en una metodología comunicativa crítica no tiene por qué seguir todos, simplemente será más comunicativa crítica cuantos más principios asuma:

- ❖ Universalidad del lenguaje y de la acción. Toda persona tienen capacidad de lenguaje y pensamiento por lo que puede comunicarse e interpretar la sociedad.
Las personas como agentes sociales transformadores. Mediante el diálogo y la reflexión toda persona puede ser un agente transformador de la sociedad.
- ❖ Racionalidad comunicativa. Uso del lenguaje como medio de interacción y entendimiento entre dos personas.
- ❖ Sentido común. La experiencia vivida por una persona dentro de un contexto, condiciona el sentido subjetivo de la misma, por lo que hay que tenerlo en cuenta.
- ❖ Sin jerarquía interpretativa. Las interpretaciones de investigadores y personas investigadas tienen la misma validez. Por ello no se acepta que las interpretaciones del

investigador o equipo de investigadores sean más sólidas que las de las propias personas investigadas.

- ❖ Igual nivel epistemológico. El investigador participa en el proceso comunicativo con las personas investigadas. Aporta sus conocimientos científicos y estos estarán al mismo nivel que los argumentos aportados por las personas investigadas, es decir, serán de la misma condición o del mismo valor. De este modo se desarrolla un diálogo de igualdad.
- ❖ Conocimiento dialógico. Basado en la comunicación y el diálogo entre iguales.

Explicada nuestra metodología en base a Gómez et al. (2006) y desarrollada por otros autores como Flecha, Vargas y Dávila (2012), pretendemos a través de distintas técnicas de carácter comunicativo interpretar y transformar la realidad sobre nuestro tema de investigación. Así usaremos el diálogo entre investigador e investigados para reflexionar sobre la formación inicial del profesorado para la interculturalidad, de modo que el investigador no solo es aquel que tiene los conocimientos científicos sino que se posiciona en igualdad de condiciones con los agentes investigados para que mediante el diálogo se comprenda esta realidad social.

La elección de esta metodología parte de la relación existente entre el contexto en el que se va a realizar la investigación y las técnicas que más información nos pueden aportar.

Para conocer cómo ha sido la formación de los alumnos es imprescindible contar con la apreciación que los mismos tienen sobre esta y el mejor medio para conocerla serán los grupos de discusión.

Ahora bien, una de las principales características de los grupos de discusión es que los miembros que los forman no se conozcan, algo que se hace difícil o imposible es una escuela pequeña como de la que partimos, donde lo normal es que todos o la mayoría se conozcan. Además el objetivo del mismo es obtener información sobre un tema sin tener porqué llegar a un consenso, y esto es lo que realmente nosotros queremos, generar conjuntamente, investigador e investigados, información para crear un consenso con la proyectiva de transformar lo que se estudia

Teniendo en cuenta estas dos características de los grupos de discusión y como difiere con nuestro contexto o con lo que se persigue a través de la misma, esta técnica como toda nuestra metodología deberá tener un carácter comunicativo crítico.

Por lo tanto partiendo de esta necesidad y de la creencia de investigar mediante la acción comunicativa, en la que el diálogo entre iguales debe estar presente en toda técnica, esta metodología se adapta perfectamente a nuestro objeto de estudio.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.

Las diferentes técnicas que llevaremos a cabo en la obtención de datos se las aplicarán un carácter comunicativo, ya sean cualitativas como cuantitativas: análisis documental (plan de estudios), foro y grupos de discusión comunicativos.

Análisis documental

Consideramos importante el tratamiento que se hace de la interculturalidad en las distintas asignaturas para la formación de los maestros en Educación Primaria, por lo que estudiaremos las guías docentes de las diferentes asignaturas que conforman el grado en Educación Primaria. Estas guías las obtendremos en la propia página de la Universidad de Valladolid².

Foro

Para obtener una primera visión global de cómo ha sido la formación inicial de los maestros, planteamos un tema en el foro Dialogando sobre la diversidad. En este tema los miembros de la asignatura Investigación aplicada a la atención a la diversidad en educación del Máster en Investigación en Ciencias Sociales. Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa, dan su opinión sobre este tema.

Grupo de discusión comunicativo

Las características que deben comprender nuestros grupos de discusión comunicativos vienen resumidas en el siguiente cuadro:

Tabla 7. Grupos de discusión comunicativos

Mención	Educación Física	Entorno Naturaleza y Sociedad		Musical	Educación Física	Entorno Naturaleza y Sociedad		Musical
Grupo	1				2			
Prácticas En centros con alto índice de alumnos inmigrantes.	SÍ	No			SÍ	No		
TFG relacionados con la interculturalidad	SÍ	No	SÍ	No	SÍ	No	SÍ	No

Fuente: Elaboración propia (2014)

² Guías didácticas, página web:

<http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/2.01.02.01.alfabetica/Grado-en-Educacion-Primaria-SG/>

Pretendemos agrupar alumnos que abarquen los distintos puntos de vista según la línea formativa que hayan seguido o escogido durante su carrera universitaria. Por lo que creemos importante crear un consenso con los alumnos que hayan cursado sus prácticas en centros con alto índice de alumnos inmigrantes y/o su Trabajo de fin de Grado (TFG) esté relacionado con la interculturalidad y alumnos que por el contrario ni su centro de prácticas contaba con un gran número de alumnos inmigrantes y/o su TFG tampoco estuviese relacionado con la interculturalidad. Del mismo modo y conociendo que hay dos líneas en esta carrera formativa, y tres menciones a escoger, es imprescindible que se cuente con las dos clases pues aunque el plan de estudios sea idéntico para ambos, los profesores en su mayoría han sido distintos, lo que ha podido influir en los conocimientos recibidos por estos.

Por lo tanto nuestros dos grupos de discusión comunicativos, a los que hemos llamado Grupo de discusión comunicativo A (GA) y Grupo de Discusión Comunicativo B (GB), están formados por entre 5 y 7 participantes, los cuales cumplen más de una característica del cuadro anterior, serán tanto homogéneos al tener en común que son Graduados en Educación Primaria en la escuela de Magisterio de Segovia y heterogéneos por los distintos caminos que han surgido en su formación: Prácticum, TFG, grupo de pertenencia y mención.

Como ya hemos mencionado los grupos de discusión, considerados “la práctica central de la investigación social cualitativa” (Alguacil, 2011, p.79), difieren de los grupos de discusión comunicativos que Gómez et al. (2006) los caracterizan como:

Un diálogo igualitario entre personas pertenecientes al grupo o comunidad objeto de investigación y otra persona que forma parte del equipo investigador; a través de este diálogo, se construye una interpretación colectiva del tema de estudio, que recoge la base científica existente sobre éste (las teorías e investigaciones científicas más relevantes sobre el tema de estudio) y su contraste con las personas que componen el grupo. En este caso, se realiza en un contexto conocido por las personas participantes y, además, el grupo elegido es natural, es decir, está compuesto por personas que ya se conocen y suele coincidir y juntarse para realizar diversas actividades. (pp. 81-83).

Para tener más claro la diferencia entre los grupos de discusión y los grupos de discusión comunicativos desarrollamos un cuadro de diferencias basado en Gómez et al. (2006, p.84).

Mediante este cuadro podemos justificar más claramente porqué nuestros grupos de discusión son comunicativos:

- Los participantes son estudiantes de un mismo periodo, así que la mayoría se conocerán, por lo que contaremos con grupos naturales.
- Nuestro objetivo es crear consensos entre todos los participantes mediante un diálogo igualitario entre investigador e investigados, con el fin de transformar la realidad social a estudiar.
- La posibilidad de una segunda vuelta enriquecerá el grupo, pues al compartir las reflexiones individuales que puedan llevarse a cabo después de la sesión, matizarán las interpretaciones que se realicen.
- La inexistencia jerárquica y poder compartir los conocimientos científicos del investigador posibilita que las personas participantes en el grupo de discusión comunicativo sean más sinceras a la hora de argumentar sobre el tema social a tratar.

Tabla 8. Diferencias grupos de discusión y grupos de discusión comunicativos

	GRUPO DE DISCUSIÓN	GRUPO DE DISCUSIÓN COMUNICATIVO
Objetivo	Obtener información sobre un tema. No es imprescindible llegar a consensos.	Transformar la realidad mediante el consenso por todos los participantes.
Investigador	Actúa como moderador del grupo. Realiza la interpretación, ya que se le considera jerárquicamente más preparado para hacerla.	Está en las mismas condiciones que los investigados, ambos realizan la interpretación, mediante un diálogo igualitario de los conocimientos que posee cada uno. En este caso el investigador comparte sus conocimientos científicos.
Investigados	Son dirigidos por el investigador, y sus conocimientos pueden tener menos pesos que los científicos. Se compone de un grupo artificial (no se conocen).	Mismas condiciones o jerarquización que el investigador. Realizan la interpretación con el investigador compartiendo sus conocimientos, experiencias, vivencias...las cuales tienen el mismo peso o mayor que los conocimientos científicos aportados por el investigador. Se compone por un grupo natural(se conocen y tienen algo en común)
Sesiones	El acto se concreta en una sola sesión.	Tienen la posibilidad de realizarse una segunda vuelta para dialogar, donde se pueden compartir dudas o temas que hayan surgido después, que no han acabado de tratarse, o a los que no se haya llegado a un consenso en la primera sesión.

Fuente: Elaborado en base a Gómez et al. (2006).

**La formación inicial del profesorado para la interculturalidad. Un estudio en
la Facultad de Educación de Segovia**

Presentamos a continuación un cronograma que nos sirve de guía de actuación en el desarrollo de nuestras técnicas de recogida de datos. Debemos tener presente que es una previsión y puede variar bastante los grupos de discusión comunicativos que dependen principalmente la fecha de su realización con los actores de la misma así como la puesta en común de las conclusiones extraídas por el investigador y su consenso con los mismos.

Tabla 9. Cronograma, técnicas de recogida de datos

Técnicas	Enero				Febrero				Marzo				Abril				
	6	13	20	27	3	10	17	24	03	10	17	24	1	07	14	21	28
Foro																	
A. Documental																	
G.A																	
G. B																	

Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS DE DATOS

Latorre y González (1987) definen este proceso como “la etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos de recogida de datos”. Mencionamos a continuación los instrumentos para la recogida y análisis de los mismos así como su categorización.

INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Para la realización del foro, utilizamos un foro abierto en la asignatura Investigación aplicada a la atención a la diversidad en educación del Máster en Investigación en Ciencias Sociales. Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa. Por lo que nosotros solo abrimos un tema de debate llamado “La educación intercultural y nuestra formación”. Al finalizar el foro estos diálogos fueron transcritos a un documento Word, el cual fue analizado desde el programa Atlas.ti.

Para los grupos de discusión comunicativos hemos usado grabadoras de audio. Estos audios han sido transcritos a un documento Word los cuales han sido analizados mediante el programa Atlas.ti.

De igual modo para esta estrategia hemos contado con un guion, por lo que optamos por la utilización de un cuaderno, donde aparece éste y donde hemos apuntado todo aquello relevante que se ha producido antes, durante y después de llevar a cabo los grupos de discusión comunicativos.

Para el análisis de las guías didácticas de las asignaturas del Grado en Educación Primaria hemos utilizado también el programa Atlas.ti. El objetivo de este análisis era ver que tratamiento se daba a la EI en cada una de las asignaturas por lo que los códigos utilizados para su categorización han sido diferentes a las otras técnicas utilizadas.

CATEGORIZACIÓN Y DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Nuestra categorización responde a un esquema mixto para los grupos de discusión comunicativos. A priori se han realizado ciertas categorías y subcategorías que responden a los temas y subtemas del guión, pero que se han modificado posteriormente mediante el diálogo con nuestros grupos de discusión comunicativos, ya que era necesario dar cabida a nuevas

categorías según la dirección natural o temas que han surgido de nuestra comunicación con los participantes de la investigación.

Tabla 10. Categorización

ANTES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN COMUNICATIVOS		DESPUÉS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN COMUNICATIVOS	
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
La educación intercultural	Ideas previas	Concepto educación intercultural	Ideas previas
	Estereotipos		Estereotipos
	Importancia de trabajar la interculturalidad		
La formación del profesorado para la EI	Valoración de los materiales, cursos, asignaturas...	Realidad docente	Experiencia vivida en el prácticum
	Valoración de sí mismo.		Medidas de desarrollo de la interculturalidad
	Prácticum	La formación del profesorado para la EI	Valoración de los materiales, cursos, asignaturas...
	TFG u otros trabajos relacionados con la interculturalidad		Valoración general del grado de EP y de sí mismo.

Fuente: Elaboración propia (2014).

Además de estas categorías y subcategorías y siguiendo con nuestra metodología comunicativa crítica han sido analizadas desde una doble dimensión: exclusora o transformadora, o sea, “qué aspectos de la categoría mantienen la exclusión social y por otra cuáles son los que permiten transformar la realidad. Es decir, qué aspectos no son avances en la igualdad y cuáles mejoran lo ya existente” (Barba, 2013, p.34) y según el tipo de manifestación del discurso en el que se basa la información recogida: interpretaciones espontaneas, interpretaciones reflexivas e interacciones:

- Interpretaciones espontáneas: es una descripción inmediata, no reflexionada y que se basa en el sentido común o a ideas generalizadas aceptadas por la sociedad, pudiendo estas no ser verdaderas. Puede ser excluyente o transformadora.
- Interpretaciones reflexivas: describe la realidad de forma razonada y argumentada. Se basa sobre sus experiencias vividas. Puede ser excluyente o transformadora.
- Interacciones: relaciones e influencias recíprocas. Influyen en los comportamientos y en los pensamientos pudiendo ser estos modificados por estas interacciones. También puede ser excluyente o transformadora. (Gómez et al. 2006, p.97).

Por otra parte, como decíamos anteriormente la categorización de las guías didácticas ha sido diferente. Esta categorización se ha realizado a priori ya que al ser algo escrito tenía una estabilidad y predictibilidad que no tienen los grupos de discusión comunicativos.

Realizamos por lo tanto tres categorías: Explícita, Implícita y Posibilidad de trabajarse. En la categoría Explícita se recogen aquellas asignaturas donde se explica con claridad el tratamiento de la EI en la guía. En la Implícita se señala la guía en la que puede reconocerse que está incluida de manera indirecta dentro de un contenido o tema de la guía. Y en la categoría de Posibilidad de trabajarse, se incluyen las guías donde sugiere un posible tratamiento de la EI.

En cuanto al foro, los diálogos establecidos dentro de él responden a una de las categorías construidas a partir de los grupos de discusión, La formación del profesorado para la interculturalidad, en relación con la subcategoría Valoración general del grado de EP y de sí mismos. Por lo que el análisis de esta técnica ha sido de la misma manera que los grupos de discusión comunicativos, según la dimensión transformadora o excluyente y el tipo de manifestación del discurso.

CODIFICACIÓN

Por lo tanto según nuestra categorización y dimensiones de análisis de las distintas estrategias (foro y grupos de discusión comunicativos), se han codificado según el siguiente cuadro. De este modo y para una mayor comprensión, una cita codificada como 5c, hará referencia a una interpretación reflexiva excluyente de una experiencia vivida en el Prácticum dentro de la categoría Realidad docente. Este tipo de codificación, como venimos mencionando se ha realizado a través del programa ATLAS.ti, donde se podrá ver el trabajo realizado a partir del esquema siguiente de categorización.

Tabla 11. Cuadro de Análisis. Codificación en categorías, subcategorías dimensiones y tipo de discurso

	Concepto EI		Realidad docente		Formación académica para EI	
	<u>Ideas previas(a)</u>	<u>Estereotipos(b)</u>	<u>Experiencia vivida en los Prácticum(c)</u>	<u>Medidas de desarrollo EI (d)</u>	<u>Valoración de las asignaturas y materiales (e)</u>	<u>Valoración general del Grado de EP y de sí mismos (f)</u>
Interpretaciones espontaneas exclusoras	1		2		3	
Interpretaciones reflexivas exclusoras	4		5		6	
Interacciones exclusoras	7		8		9	
Interpretaciones espontaneas transformadoras	10		11		12	
Interpretaciones reflexivas transformadoras	13		14		15	
Interacciones transformadoras	16		17		18	

Fuente: Elaborado en base a Gómez et al (2006).

CRITERIOS DE RIGOR Y CREDIBILIDAD

Para juzgar la credibilidad de nuestro estudio, primero tenemos que tener en cuenta el paradigma en el que se encuentra, positivista o naturalista, pues estos criterios son definidos de distinta manera desde un enfoque u otro, aunque puedan concretarse en aspectos comunes.

Guba (1981) explicó perfectamente estos criterios, pero fueron Gimeno y Pérez (1989) quienes les dieron difusión en nuestro país. Nos basaremos en su artículo para explicar nuestros criterios de credibilidad.

Como veníamos explicando hay una clara distinción entre un paradigma y otro, pero podemos ver en la siguiente tabla la relación entre ellos.

Tabla 12. Criterios de credibilidad

Aspecto	Positivista	Naturalista
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Fuente: Gimeno y Pérez (1989).

En el diseño metodológico explicábamos que nuestro paradigma es crítico. Si tenemos en cuenta a López (1999) que considera la racionalidad crítica como una evolución, continuación o complemento de la racionalidad práctica, podemos estar de acuerdo en su planteamiento dual, en el que solo distingue entre racionalidad técnica y racionalidad práctica. Este mismo autor nos explica que el paradigma predominante en la racionalidad técnica es el Positivista mientras que en la racionalidad práctica es el Naturalista. Por lo que si consideramos que la racionalidad crítica está englobada en la práctica y su paradigma predominante es el Naturalista, nosotros utilizaremos los criterios de este paradigma, los cuales explicamos a continuación:

- Credibilidad: Valor de que la información sea verdadera.
- Transferibilidad: La aplicabilidad de una investigación a otros similares.
- Dependencia: Consistencia, rastreabilidad requerida para explicar los factores que producen los cambios en la instrumentación.
- Confirmabilidad: No solo el peso cae en la neutralidad del investigador sino también en que los datos puedan ser confirmados.

Para conseguir estos criterios exponemos a continuación los diferentes métodos seguidos a nuestra investigación:

Tabla 13. Métodos para trabajar los criterios de credibilidad

Métodos para trabajar los criterios de credibilidad				
Criterios	Credibilidad	Transferibilidad	Dependencia	Confirmabilidad
Métodos	Triangulación. Comprobaciones con los Participantes.	Desarrollo de descripciones minuciosas.	Métodos de solapados. Comprobaciones con los participantes.	Saturación de datos. Triangulación. Incluir transcripciones.

Fuente: Elaboración propia

Observamos que algunos métodos coinciden en la obtención de los diferentes criterios de credibilidad. Estos métodos se han desarrollado de la siguiente manera:

- Triangulación: En esta investigación, hemos recogido datos con diferentes técnicas: dos grupos de discusión, análisis de documentos y foro. Los datos obtenidos de estas técnicas serán comparados entre sí para las interpretaciones y resultados del propio trabajo.
- Comprobaciones con los participantes: Nuestra propia metodología comunicativa crítica, se basa en dar un carácter comunicativo a todas las técnicas de obtención de datos. Esto quiere decir que las interpretaciones que haga el investigador estarán abiertas a modificación según las interpretaciones de los propios participantes.
- Desarrollo de descripciones minuciosas: Para que nuestra investigación pueda ser replicada se ha descrito de manera minuciosa tanto el contexto donde se hizo la investigación, como los participantes y método utilizado.
- Métodos solapados: como hemos explicado en la triangulación, las técnicas utilizadas son diferentes y unas pueden complementar a las otras. Un ejemplo es la utilización de los análisis de las guías didácticas, en la realización de los grupos de discusión comunicativos. En ellos se ponía en común los resultados de las guías para confirmar o refutar con las opiniones de los participantes del grupo de discusión comunicativo.
- Saturación: Hemos recogido datos suficientes para que nuestra investigación tenga credibilidad. Para ello, por ejemplo, hemos realizado dos grupos de discusión donde las categorías y subcategorías coinciden, de tal modo que llega un momento en el que no se aportan nuevos datos relevantes para la investigación.

- Incluir transcripciones: En los anexos se incluyen las transcripciones de nuestros dos grupos de discusión comunicativos, para que estas puedan ser consultadas en su totalidad.

De este modo pretendemos que nuestro estudio pueda considerarse creíble, pero además creemos que es significativo incluir dos nuevos criterios, la validez democrática y la validez catalítica.

La validez democrática definida por Anderson y Herr (2007) “se refiere al grado de colaboración del investigador con todos los participantes afectados por el problema bajo investigación. (...) La validez democrática requiere la inclusividad como un asunto de ética y justicia” (p.8).

La colaboración que se ha producido entre los participantes de la investigación y el investigador ha sido máxima y desde un posicionamiento igualitario, es decir, el investigador no solo desempeñaba este papel sino también de participante, donde mostraba y colaboraba con sus conocimientos en las distintas técnicas, con los diferentes participantes, en la obtención e interpretación del conocimiento. Precisamente el conocimiento se construye necesariamente con los participantes de la investigación, a través del diálogo de los mismos y del investigador, que adopta el papel de un participante más.

En cuanto a la validez catalítica se refiere Lather (1986) citado por Anderson y Herr (2007) lo define como “al grado en que el proceso de la investigación reorienta y motiva a los participantes a analizar y entender la realidad con el fin de transformarla”. Nuestra metodología da voz a los implicados en el estudio de la investigación, es decir, a través de las interacciones que se producen mediante el diálogo argumentado, los participantes reflexionan sobre su práctica y concepciones, dándoles la posibilidad de transformar la realidad estudiada como posibles maestros en el futuro.

Así la validez catalítica está presente en los requisitos de nuestra metodología:

Estamos ante una orientación que en el plano metodológico pretende no sólo describir y explicar la realidad, comprenderla e interpretarla con el objetivo de estudiarla, sino también estudiarla para transformarla, haciendo hincapié en cómo los significados se construyen comunicativamente mediante la interacción entre las personas. (Gómez et al. 2006, p.32).

CRITERIOS ÉTICOS

Nuestros criterios éticos se basan en aquellas acciones coherentes hacia los participantes y hacia la investigación.

En cuanto a los participantes su colaboración en el trabajo se ha realizado de manera consensuada y transparente dándoles a conocer cómo se iba a recoger la información y cómo iba a ser usada esta, de modo que ellos nunca perderían el anonimato ni la dignidad hacia su persona.

En cuanto a la investigación, para que sea considerada ética creemos que ha de ser una investigación con rigor científico y para ello se ha desarrollado los criterios de rigor y credibilidad expuestos anteriormente.

DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN

DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN FORO

Descripción foro

Como se explicó en la Justificación de nuestro trabajo, el foro fue el primer contacto general que tuvimos con las experiencias y opiniones de los maestros. En nuestro foro (ANEXO I) cabe destacar que los participantes son más heterogéneos que en los grupos de discusión comunicativos, es decir, si en este último eran todos de la primera promoción de graduados de Educación Primaria, en el foro encontramos participantes de Infantil y también del plan anterior de estudios al grado, la diplomatura. Debemos mencionar que algunos de los participantes de este foro son los mismos que ciertos participantes de los grupos de discusión comunicativos, donde profundizaremos en estas opiniones que exponen en el foro con las interacciones de nuevos participantes.

La mayoría de nuestros participantes consideran nula o escasa su formación. Afirman que si hubo asignaturas donde se vio esta temática pero que se trató de manera indirecta. Uno de los participantes lo explica así: “No creo que nuestra formación inicial en la materia haya sido suficiente. Como bien señala la compañera, hay una mala planificación y no existe una coherencia cronológica adecuada entre formación y práctica real recibida.”(Foro, P7, líneas 154-156). La mayoría de los compañeros achacan la mala formación a que teóricamente se ha generalizado en este tema y no se ha llevado a la práctica, o por la misma senda que en las asignaturas que se ha podido tratar eran las cursadas en los primeros cursos lejos de las asignaturas Prácticum I y II, por lo que falta una cohesión entre teoría y práctica.

Por el lado contrario encontramos las opiniones de los compañeros de Educación Infantil, los que considera que sí les han formado correctamente y se sienten competentes. Cabe destacar que esta formación es fruto de una asignatura específica, Educación Intercultural, obligatoria en el grado de Educación Infantil.

Interpretación foro

Las interpretaciones de este foro son de dos tipos, interpretaciones reflexivas exclusoras, e interpretaciones reflexivas transformadoras.

Descripción e interpretación

Las primeras son aquellas que como decíamos en la descripción consideran que su formación inicial para la interculturalidad no ha sido la adecuada. Ellos mismo lo argumentan con diferentes autores incidiendo en la importancia de la misma. Veamos algunos ejemplos:

Desde mi punto de vista y de acuerdo con Leiva (2012), la formación intercultural del profesorado es esencial y cada día está más demandada en la formación inicial del profesorado, debido a la diversidad que encontramos en las aulas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto no se debe solo a la presencia de alumnado de origen inmigrante en los centros escolares, sino también a la necesidad de dar respuesta pedagógica en el intento de construir escuelas inclusivas. Como nos dice este autor:

El reto de la interculturalidad en la escuela implica atender a todos los alumnos desde el reconocimiento de su legitimidad personal y cultural, y por supuesto, aplicar en la vida escolar los principios de cooperación, solidaridad y confianza en el aprendizaje (Leiva, 2012, p. 3).

Aunque durante la carrera de Magisterio en Educación Primaria hemos tenido una asignatura relacionada con la interculturalidad, creo que no es suficiente para poder abordar la diversidad de las aulas, ya que la realidad no es tan fácil, sobre todo cuando te encuentras tú sola ante una realidad escolar, donde niños y niñas presentan diversos problemas. (Foro, P1, líneas 12-24)

Nuestra formación inicial no ha sido del todo adecuada en estos temas. Al igual que mis compañeros, pienso que la educación intercultural que hemos recibido ha sido muy escasa. De acuerdo con Aguado, Gil y Mata (2008) la formación del profesorado en temas relacionados con la interculturalidad y la atención a la diversidad no son abordados de forma adecuada. (Foro, P8, líneas.172-175)

En cuanto a las segundas, las transformadoras, son aquellas actuaciones que nuestros participantes consideran acciones para una mejora en la formación inicial del maestro para la interculturalidad:

- Que las asignaturas que tratan estos temas se impartan en los últimos cursos, donde están más cerca de vivirlo en un contexto real: “quizás hubiera sido más provechoso para nosotros que las asignaturas que trataban estos temas se hubiesen impartido en los cursos en lo que había prácticas” (Foro, P3, líneas 71-73).

- Que los contenidos teóricos se trabajen de manera más concreta y se puedan llevar a la práctica: “Creo que la mejor forma de asentar y comprender lo teórico es mediante la puesta en práctica de lo visto en clase” (Foro, P6, líneas.135 y 136).

Por otra parte tenemos el ejemplo de una compañera que al ver que su formación no había sido la adecuada al sentirse desbordada en el prácticum ante tanta diversidad cultural, buscó y se formó en su tiempo libre para poder abordar esta situación. Es también un ejemplo de la importancia que tiene la vocación en los maestros y la formación continua de los mismos para tratar temas como el que nos ocupa:

Para atajar mis problemas iniciales en el prácticum tuve que formarme en mi tiempo libre para poder entender mejor la realidad con la que estaba trabajando, debido a que estuve en una clase muy heterogénea a nivel cultural. Para ello puse en práctica alguna estrategia de Arnaiz (2003) (...) pude comprobar que el aprendizaje cooperativo era beneficioso para todos los alumnos de la clase, puesto que las diferencias culturales eran oportunidades de aprendizaje para el resto. Creo que los maestros deberían recibir una formación continua sobre la educación intercultural, ya que las sociedades van cambiando con el paso de los años. (Foro, P9, líneas 218-227).

Finalmente cabe destacar que de los once participantes de este foro, solo son dos los que consideran que su formación ha sido la adecuada, y son aquellos que han tenido una asignatura específica en el grado de Educación Infantil, algo que difiere con el grado de Educación Primaria.

DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN GRUPOS DE DISCUSIÓN COMUNICATIVOS

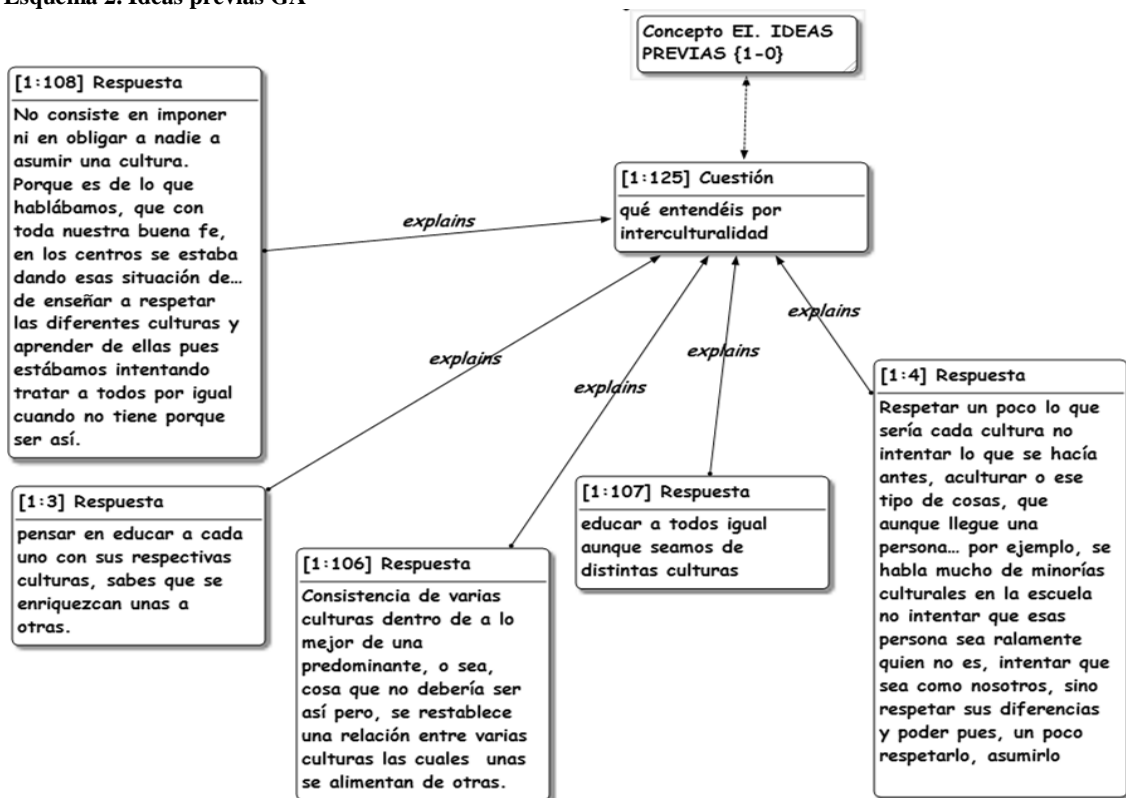
La descripción de los resultados de nuestros grupos de discusión comunicativos está organizada por categorías, especificándose las subcategorías a las que pertenecen. En cuanto a la interpretación lo hemos hecho a través del tipo de discurso establecido con sus respectivas dimensiones, como aparece en el cuadro de codificación. La transcripción de los mismos podemos encontrarlas en los Anexos II y III.

Descripción Grupo A (ver ANEXO II)

Concepto de EI

Ideas previas

Esquema 2. Ideas previas GA



Fuente: Elaboración propia.

De esta subcategoría son cinco los comentarios que podemos observar en nuestro grupo de discusión comunicativo (GA). En ellos observamos distintos posicionamientos o creencias. Por una parte algunos alumnos entienden la EI como educar a todos por igual sin tener en cuenta la

cultura a la que se pertenece. Del mismo modo creen que la interculturalidad es que dos culturas, una de ellas mayoritaria, se alimenten unas de otras.

Por otra parte, otros participantes inciden en educar a cada uno con sus respectivas culturas, respetando de donde es cada uno para evitar la aculturación.

Estereotipos

Los participantes en el grupo de discusión comunicativo, destacan la gran influencia de estereotipos y prejuicios por parte de toda la comunidad educativa hacia aquellas culturas que no son la predominante en nuestro país. Estos estereotipos son de gran inquietud pues incluso ellos mismos reconocen tenerlos interiorizados.

Nos señalan como en el ámbito del Prácticum, los profesores que deberían ser sus modelos a seguir, realizan comentarios descalificativos basándose en estereotipos culturales enraizados en nuestra sociedad.

Igualmente muestran su preocupación por aquellos que se mantienen en las familias y son inculcados a los niños fuera del horario escolar, lo que influye en comportamiento y actitudes de rechazo hacia los niños de otras nacionalidades o etnias.

Realidad docente

Experiencia vivida en el Prácticum

Uno de los mayores retos con los que se han encontrado los participantes como alumnos del Prácticum I y II, es enseñar el idioma a niños marroquíes. De las soluciones que plantean los distintos centros educativos en los que se han encontrado, es sacarlos de clase para que en un aula de compensatoria aprendan el idioma. Al tutor de estos niños solo le queda esperar de forma pasiva que lo aprenda y después de este aprendizaje, ver como se adapta y que nivel tiene con respecto a sus compañeros y a partir de ahí comenzar a actuar.

De las críticas que plantean los propios alumnos es que el idioma lo aprenderían mejor dentro de la clase al relacionarse con sus compañeros, ya que muchas veces la entrada y salida de los niños en clase lleva a que se produzcan ciertos casos de rechazo hacia estos niños. Por lo que si el mecanismo de integración de estos alumnos es que aprendan el idioma de esta manera se está produciendo todo lo contrario.

Frente a esto se produce otra crítica, la de dejar al alumno con el grueso de la clase para que aprenda el idioma al relacionarse con sus compañeros. Y claro si la metodología del maestro son

Descripción e interpretación

clases magistrales donde los alumnos están sentados en mesas individuales con dirección a la pizarra, poca va a ser la relación que se establezca entre los niños componentes de esa clase.

Por otra parte, están de acuerdo todos los participantes en la gran importancia que se da al temario. Es el objetivo principal para todo profesor por encima de cualquier valor democrático.

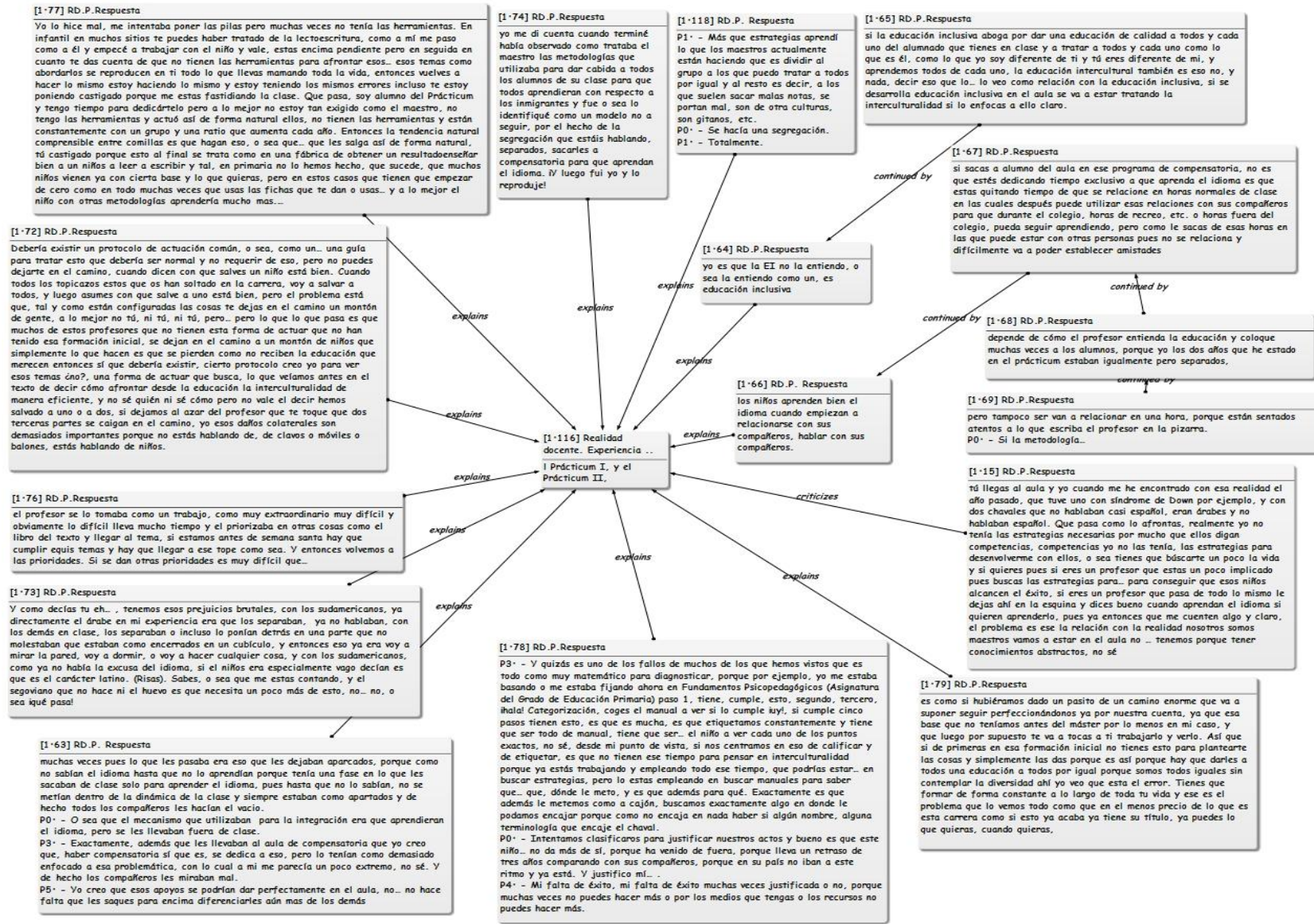
Además destacan los prejuicios que los maestros tienen frente a niños de otras nacionalidades o etnias, los cuales influyen en el trato y expectativas negativas que tienen hacia ellos. Esto lleva a una etiquetación para justificar sus actos o el fracaso escolar de los niños. Así que dicen, concretamente, que se pierde tiempo en esta etiquetación en vez de buscar mecanismos o estrategias de integración.

Por consecuente, cabe destacar que la falta de conocimiento de estrategias para trabajar la educación intercultural, hace que los alumnos en prácticas acaben imitando inconscientemente a aquellos profesores, que si han tenido la suerte de reflexionar los consideren antimodelos, pero que la mayoría de las veces los verán como modelos a seguir. Por lo tanto el aprendizaje que prima en las escuelas es educar a todos los niños por igual sin tener en cuenta la diversidad.

De este modo echan en falta un protocolo de actuación para dar cabida a una educación de calidad para todos los alumnos sea cual sea su procedencia.

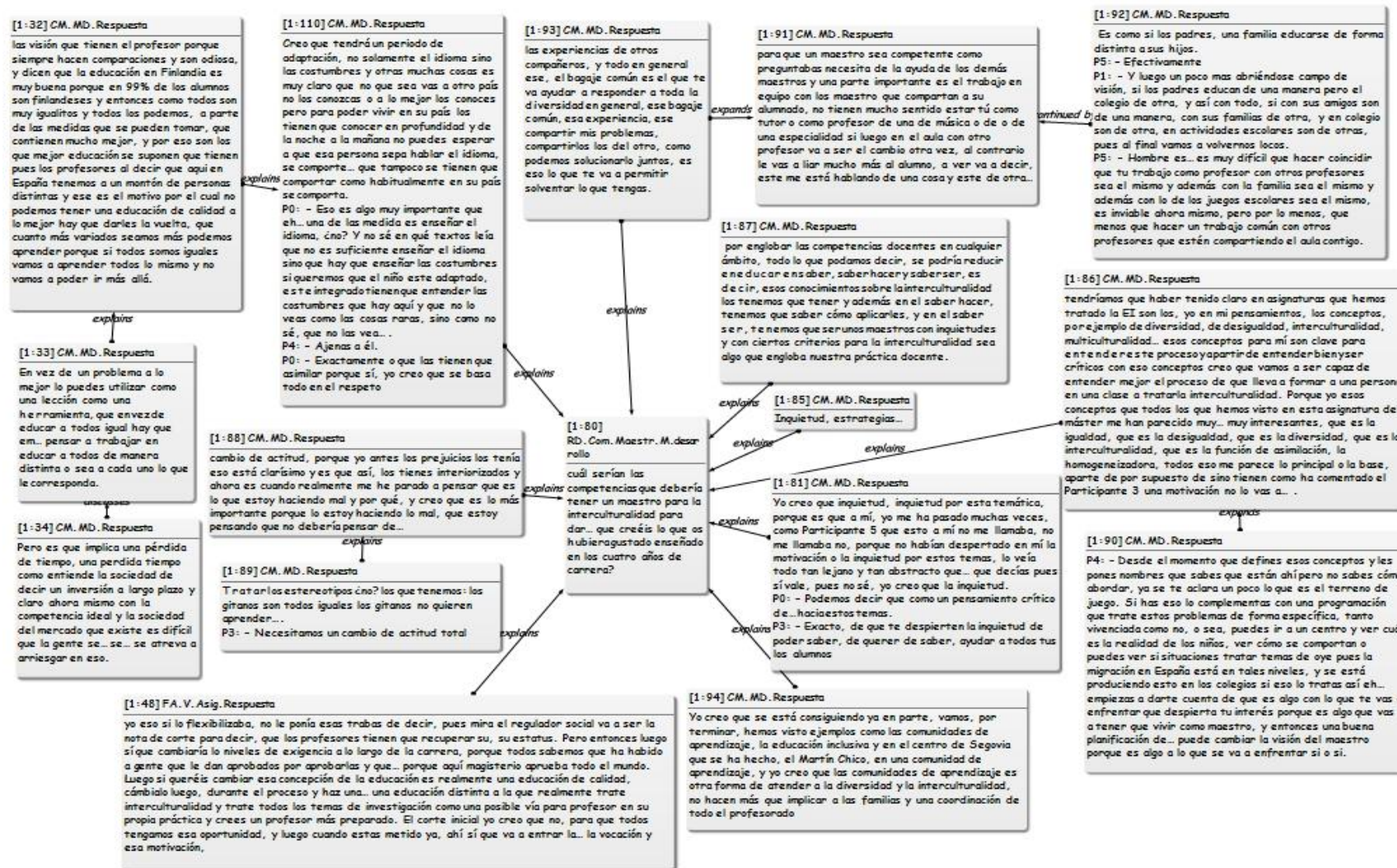
La formación inicial del profesorado para la interculturalidad. Un estudio en la Facultad de Educación de Segovia

Esquema 3. Experiencia vivida en el Prácticum GA



La formación inicial del profesorado para la interculturalidad. Un estudio en la Facultad de Educación de Segovia

Esquema 4. Medidas para desarrollar la interculturalidad GA



Fuente: Elaboración propia

Medidas para desarrollar la interculturalidad

En el desarrollo de la educación intercultural afecta el perfil o las competencias que pueda haber adquirido un maestro.

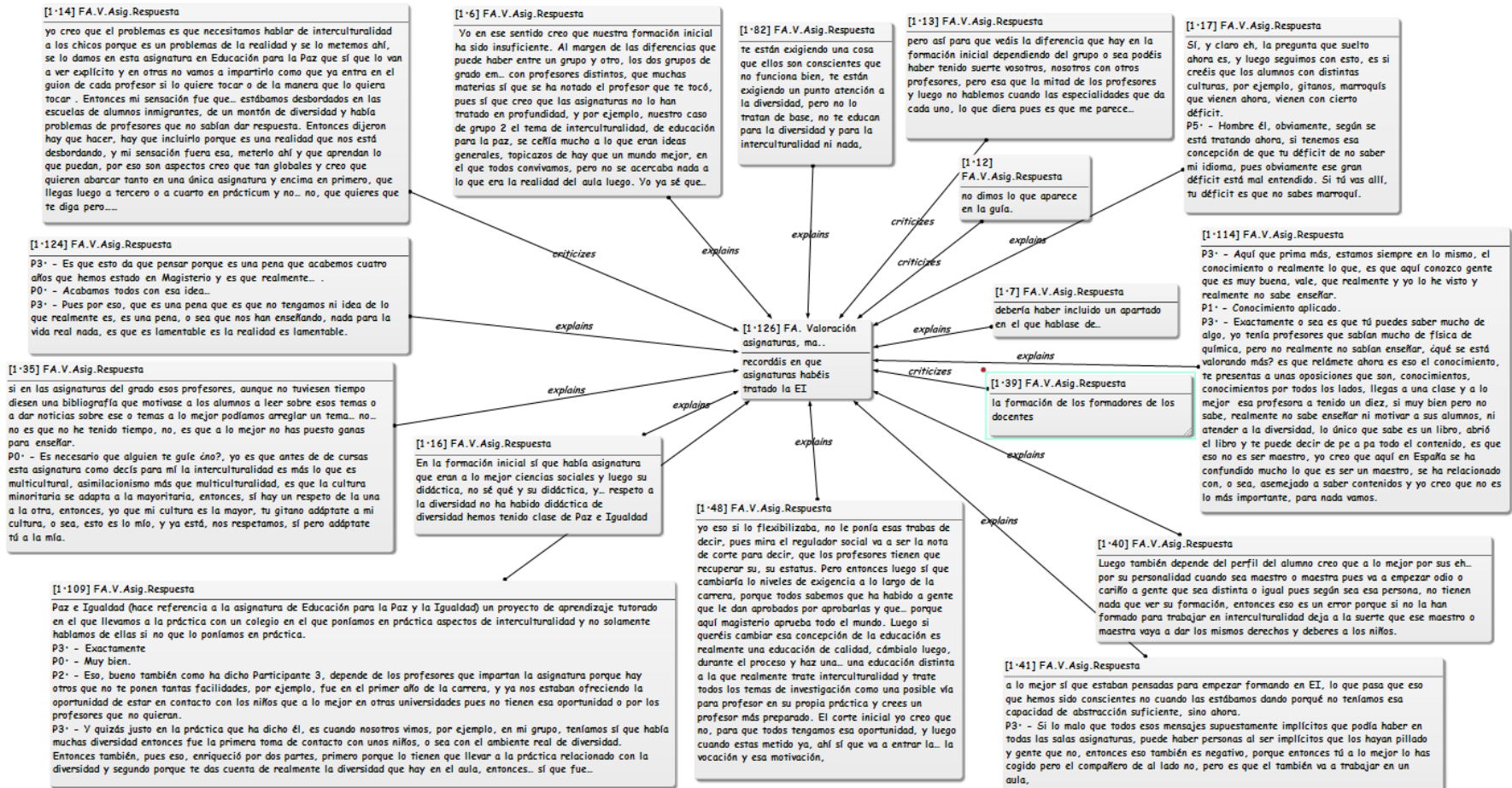
Los participantes del grupo de discusión comunicativo A, destacan la importancia de trabajar en equipo con sus compañeros, ya que compartir ideas y experiencias promueve una educación de calidad frente a problemas que puedan haber experimentado cada uno de ellos. Por ello dan importancia o están a favor de una búsqueda de soluciones comunes, unir fuerzas para conseguir que cada alumno tenga todo aquello que necesite.

Además de este trabajo compartido, destacan la importancia de tener conocimientos teóricos sobre interculturalidad, saber ponerlos en práctica, y ser maestros con inquietudes y criterio hacia este tema. Es importante que el maestro haya desarrollado en su formación un pensamiento crítico que le despierte la inquietud por todos aquellos retos que se le puedan presentar en el ámbito docente. Este pensamiento crítico, debe llevarle a replantearse aquellas creencias o estereotipos que estén arraigados en su mente, estando abiertos a un posible cambio de actitud.

Por otra parte para que se produzca un cambio relacionado con la educación intercultural o con la educación en general, los participantes del grupo de discusión opinan que es innecesario en el acceso a la carrera universitaria, una nota de corte, pero sí que se cambien los niveles de exigencia a lo largo de la misma, ya que consideran que muchas asignaturas, por decirlo de alguna manera son asignaturas “María”, lo que lleva al desprestigio de la profesión docente y a que muchos alumnos sin vocación consigan un título que les permite educar a las futuras generaciones. Lo que implica que el cambio educativo, tan necesario como lo ven los participantes, sea más difícil con profesores poco implicados con sus alumnos.

Finalmente destacan como mecanismo o estrategia para trabajar la educación intercultural, la educación inclusiva o las comunidades de aprendizajes, ya no solo lleva a una implicación de todos los maestros del centro sino también anima a la participación de las familias a colaborar en la educación dentro de las aulas de sus hijos.

Esquema 5. Valoración de las asignaturas, materiales... del grado de EP



Fuente: Elaboración propia

La formación académica

Valoración de las asignaturas, materiales... del grado de Educación Primaria.

En cuanto a las asignaturas que han sido impartidas en la carrera, tanto en el grupo 1 como en el 2, los participantes destacan la gran diferencia que se ha producido entre un grupo y otro, ya que en algunas de ellas no eran los mismos profesores. Esta diferencia les llevó a plantearse la importancia de la formación que tienen los propios profesores que están formando a los futuros maestros, ya que algunos pueden tener gran conocimiento de la materia o conocimiento científico pero escasear de conocimiento aplicado. Por lo que en la mayoría de las clases han observado que lo que se les pedía para aprobar era adquirir memorísticamente ciertos conocimientos para plasmarlos en un examen. Por el contrario, reconocen a aquellos profesores que les permitieron poner en práctica esos conocimientos ya en el primer curso de grado, como buenos profesores comprometidos con su formación. Los mismos ven esta práctica como una oportunidad gratificante de aprendizaje.

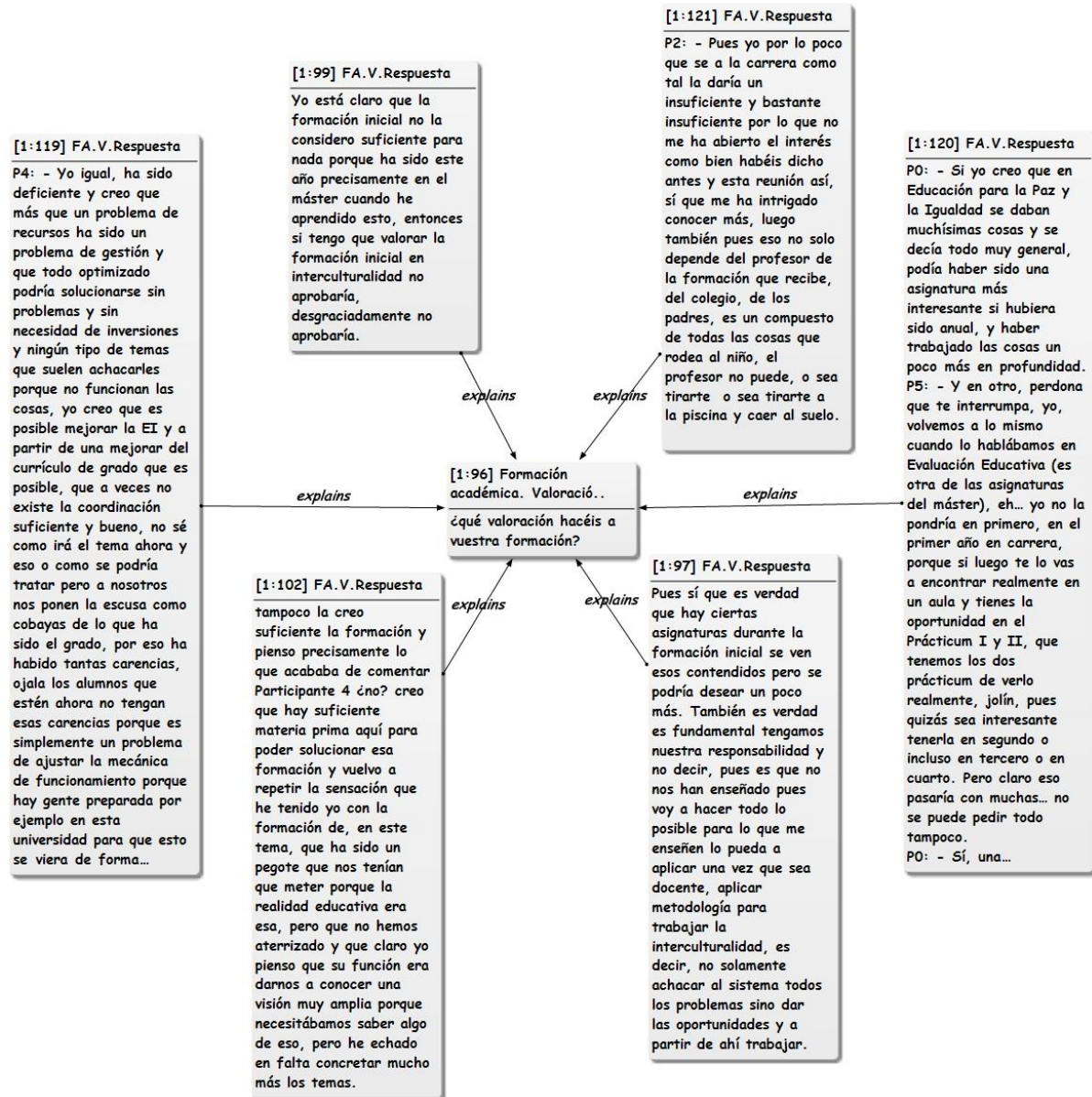
Asimismo, y conociendo las guías docentes de cada asignatura, concluyen que no se ha dado lo que aparece en las mismas y aquellos conocimientos sobre la interculturalidad u otros valores que al aparecer como implícitos en algunas asignaturas del grado, son considerados de segundo nivel frente a los científicos. Estos temas que se pueden englobar como temas transversales dentro de los temas científicos o académicos, pueden acabar en el olvido según si el maestro se interesa en ellos o no.

Han concluido mediante la conversación en el grupo que después de ampliar sus conocimientos en otros cursos -como el Máster en Investigación en Ciencias Sociales. Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa- la mayoría de las veces se educa equivocadamente hacia la interculturalidad, con un pensamiento de que “hay que educar a todos por igual”, o basándose como dice uno de los participantes en “topicazos” (GA, P4, Línea 52) democráticos, sin que haya un guía que despierte el interés o la motivación hacia ese tema. De este modo proponen, como lo hay en otras asignaturas, una didáctica a la atención a la diversidad, para conocer estrategias y/o métodos que propicien un ambiente intercultural.

Finalmente critican que en las unidades didácticas se exigiera un punto de atención a la diversidad donde solo se había enseñado a reconocer mediante la teoría los diversos problemas que podían encontrarse en el aula: niños con déficit de atención, hiperactivos, problemas de lectoescritura, etc. y no las posibles metodologías para afrontar contextos racistas, segregados, etc.

Valoración general del grado y de sí mismos para la interculturalidad.

Esquema 6. Valoración general del grado y de sí mismos para la interculturalidad GA



Fuente: Elaboración propia

Los participantes de este grupo de discusión comunicativos no creen que haya sido suficiente su formación para la interculturalidad. Ellos la definen como insuficiente o deficiente, ya que entienden que no se ha profundizado en los conocimientos. Destacan por otra parte que esta formación podría haber sido muy buena ya que hay profesores en el centro bien preparados para ello, pero que por la estructuración del currículum de grado ha sido muy superficial.

Interpretación Grupo A

Para un mejor entendimiento y posible transformación de la realidad, dividiremos las interpretaciones de estos grupos de discusión comunicativos en aquellos comentarios que tengan una dimensión transformadora y en aquellos que sea exclusora. Dentro de estas se detallarán el tipo de manifestación del discurso realizado por los participantes.

Dimensión exclusora

En la categoría Concepto EI, Ideas previas encontramos como aún sigue la creencia de que educar a todos por igual sin tener en cuenta la diversidad cultural, es trabajar la interculturalidad.

Esta opinión la vemos criticada de manera argumentada en Carbonell (1999):

El verdadero objetivo de la educación (y también de la educación antirracista) no es que se acabe tratando a todos los alumnos y alumnas por igual, sino precisamente que se trate a todos los alumnos y alumnas de modo distintos y particular. A todos y a cada uno según sus características individuales. (p.114).

En cuanto a los estereotipos, los consideramos que impiden transformar la realidad, por lo que como dicen los participantes tanto en las interpretaciones reflexivas como las espontaneas, son un obstáculo que están presentes en toda la comunidad educativa. Estos estereotipos influyen en los alumnos, ya que las distintas educaciones que recibe el niño (padres, abuelos, amigos, profesores), pueden contradecirse, y aunque se trabaje en el colegio estos estereotipos o prejuicios, las familias tienen un gran poder e influencia sobre sus hijos, los cuales como hemos podido escuchar en estos grupos de discusión comunicativos producen manifestaciones racistas hacia otros niños.

El estereotipo despersonaliza y descualifica a los individuos, ya que quedan reducidos a unos pocos rasgos mayoritariamente negativos; niega la posibilidad de cambiar, pues estos rasgos se consideran casi congénitos; dificulta el diálogo, genera prepotencia en el grupo mayoritario e impotencia en el minoritario y favorece el abandono de las vías sociales normalizadas. (Besalú, 2002, p.163).

En la categoría Realidad Docente, en la Experiencia Viva en los Prácticum hay varios temas que impiden una verdadera EI. La mayoría son interpretaciones reflexivas exclusoras.

Unas explican las medidas utilizadas por el centro para integrar a los niños que se incorporaban sin conocer la lengua vehicular del mismo. Estas medidas consistían en extraer a los niños de la

clase ordinaria para que aprendieran el idioma en aulas de compensatoria. Algunos consideran que eran excesivas las horas que estos niños pasaban fuera del aula ordinaria, por lo que están de acuerdo con Quintana (2003), quien ve estas aulas como segregadoras.

Otras la importancia que da el maestro al temario en vez de a cuestiones consideradas transversales como puede ser la interculturalidad. Yus (1996, p.30) defiende una impregnación de los contenidos transversales en los disciplinares. Sin embargo es consciente de los problemas que esto supone, a los cuales ha llamado conflicto de las transversales. Nos afirma que esta tensión curricular puede llegar a resolverse de varias maneras, como por ejemplo, que los docentes se abstengan a tratar estos temas por falta de compromiso o que lo focalicen en días puntuales del curso escolar. Podríamos interpretar que el primer motivo parecería ser la respuesta a la formación vivida por los maestros en su formación y el segundo lo que realizan los maestros en los centro educativos.

Por otra parte y aunque lo podríamos incluir en la subcategoría Estereotipos, ven un gran impedimento para conseguir escuelas interculturales que los profesores manifiesten estereotipos hacia las diferentes culturas que tiene en clase. Afirman nuestros participantes que pierden tiempo en categorizar a los alumnos para justificar el fracaso escolar del mismo en vez de buscar estrategias que beneficien al alumnado en su formación.

En la relación pedagógica clasificamos a los sujetos y nos relacionamos con ellos, percibiéndolos como pertenecientes a categorías que los distinguen. (...) A partir de todas esas clasificaciones percibimos al sujeto singular, tenemos una disposición hacia él y esperamos un determinado comportamiento. (Gimeno, 2002, p.54).

Por lo tanto, si el maestro tiene intrínsecos unos estereotipos hacia ciertas culturas minoritarias, mediante esta clasificación actuará en consecuencia basándose, como decíamos anteriormente, en el reduccionismo de su persona a rasgos negativos.

Finalmente en esta subcategoría ven a la mayoría de los maestros con los que han estado como antimodelos. Pero el problema es que muchas veces se cree que la enseñanza es la correcta a causa de la falta de conocimientos y estrategias, por lo que hay una tendencia a repetir las acciones de estos profesores.

En la subcategoría Medidas para desarrollar la interculturalidad, entre las interacciones producidas por los participantes, se comentaba que lo idóneo sería que toda la comunidad educativa trabajase conjuntamente en la educación de cada niño, pero ésto lo veían como una

Descripción e interpretación

utopía, algo muy difícil de conseguir, o como dice textualmente uno de los participantes “es inviable ahora mismo”. (GA, P5, Línea 850).

Por otra parte, nuestros participantes creen que no educar a todos por igual, es decir, dar una educación a cada uno según su necesidad o características individuales, es considerado por la mayoría de los actuales maestros, como una pérdida de tiempo según lo que demanda la sociedad. Así lo explica uno de los participantes: “implica una pérdida de tiempo, una pérdida tiempo como entiende la sociedad de decir un inversión a largo plazo y claro ahora mismo con la competencia ideal y la sociedad del mercado que existe es difícil que la gente se... se... se atreva a arriesgar en eso.”(GA, P4, Línea 305-307).

En la categoría Formación Académica, subcategoría Valoración de las asignaturas, materiales...del Grado de Educación Primaria, priman las interpretaciones reflexivas excluidoras. Los participantes reflexionan como alumnos de las asignaturas cursadas, y ven una clara diferenciación entre una clase (grupo 1) y otra (grupo 2). Observan que la mayoría de los profesores que les han formado tienden como los maestros de las escuelas de primaria a dar prioridad a los conocimientos teóricos. Lo que impide que los alumnos, en nuestro caso los futuros maestros, aprendan estrategias o metodologías de enseñanza de temas transversales, pues se centran en memorizar aquellos conocimientos que se les va a exigir en el examen.

Así los maestros no acaban formados competentemente para la EI. El tratamiento que han hecho para trabajar la EI en su carrera formativa, está basado en enseñar el folclore de cada país o en considerar a los gitanos o inmigrantes extranjeros como alumnos con déficit en la elaboración de las unidades didácticas, concretamente en el punto de atención a la diversidad que es lo que se les pide en distintas asignaturas.

En la subcategoría Valoración general del grado y de sí mismo, destacan en número las interpretaciones reflexivas excluidoras. Los participantes aseguran que su formación ha sido insuficiente:

Yo está claro que la formación inicial no la considero suficiente para nada porque ha sido este año precisamente en el máster cuando he aprendido esto, entonces si tengo que valorar la formación inicial en interculturalidad no aprobaría, desgraciadamente no aprobaría. (GA, P3, Líneas 910-912).

Afirman que el interés o la inquietud por este tema han despertado ahora, unos gracias al máster que están cursando, otros gracias a este grupo de discusión comunicativo. Por lo que no consideran que se les haya formado para la educación intercultural.

Dimensión transformadora

En la Categoría Concepto EI, subcategoría Ideas previas las interpretaciones reflexivas transformadoras realizadas van dirigidas al cambio de concepción de que aquellas minorías culturales asuman y se adapten a la mayoría cultural. Esta concepción es un paso del asimilacionismo a la interculturalidad.

Preservar la diversidad cultural significa que la escuela debe transmitir una cultura plural, en la que estén representadas todas las culturas que coexisten en un ambiente determinado, en la perspectiva de construir una cultura común, y debe socializar para vivir en sociedades multiculturales y democráticas, en la que ninguna expresión cultural sea desvalorizada o marginada(...)El enfoque intercultural va más allá de la coexistencia de culturas distintas y se centra en el diálogo y la interacción cultural en un plano de igualdad real. (Besalú, 2002, p. 66).

En la categoría Realidad Docente, subcategoría Experiencia vivida en los Prácticum, son pocos los comentarios realizados con un fin transformador de la sociedad. La mayoría de ellos son críticas encontradas en su experiencia vivida en los prácticum, pues no han observado en relación con la EI, una metodología diferente a la tradicional, dar clases magistrales a todos los presentes dentro del aula. Por ello uno de los alumnos reclama un protocolo de actuación para dar cabida a una enseñanza en la que todos los alumnos tengan la oportunidad de conseguir el éxito escolar, ya que al trabajar así, muchos son los que no llegan a alcanzar los mínimos requeridos para promocionar: “muchos de estos profesores que no tienen esta forma de actuar que no han tenido esa formación inicial, se dejan en el camino a un montón de niños”. (GA, P4, Líneas 641 y 642).

En la subcategoría Medidas para desarrollar la interculturalidad, el tipo de dimensión que predomina es el transformador. En cuanto al tipo de discurso encontramos de los tres tipos, interpretaciones reflexivas y espontaneas e interacciones. Todos estos comentarios van dirigidos a una transformación de la educación, para conseguir una educación de calidad para todo el alumnado sea cual sea su procedencia o etnia:

- Trabajar en equipo con los demás maestros, es decir, que exista una buena coordinación que trabaje por y para el alumnado.
- Tener conocimientos teóricos sobre interculturalidad y lo más importante saber ponerlos en práctica.
- Ser maestros con inquietudes hacia estos temas.

Descripción e interpretación

- Desarrollar un pensamiento crítico, que le lleve a reflexionar sobre sus actos y pensamientos con el fin de mejorarlos.
- Aumentar los niveles de exigencia durante la formación inicial del maestro.
- Entre las estrategias para trabajar una educación intercultural, destacan las comunidades de aprendizaje e impartir una educación inclusiva en las aulas.

La Formación Académica, Valoración de las asignaturas, materiales... del grado de Educación Primaria encontramos escasos comentarios transformadores. Simplemente en la interacción de los participantes surgen comentarios en los que exigen, reclaman que en Fundamentos Psicopedagógicos, ya que se trata la diversidad, se debería haber tratado la diversidad cultural y no haberse centrado tanto en los problemas o déficit que podría sufrir un alumno en la escuela. Como mecanismo transformador de esta realidad proponen una asignatura que se centre en la práctica de estos conocimientos, una didáctica hacia la diversidad:

En la formación inicial sí que había asignatura que eran a lo mejor ciencias sociales y luego su didáctica, no sé qué y su didáctica, y... respeto a la diversidad no ha habido didáctica de diversidad hemos tenido clase de Paz e Igualdad y luego Fundamentos Psicopedagógicos, pero no tenía nada que ver lo uno con los otro. (GA, P1, Líneas 181-184).

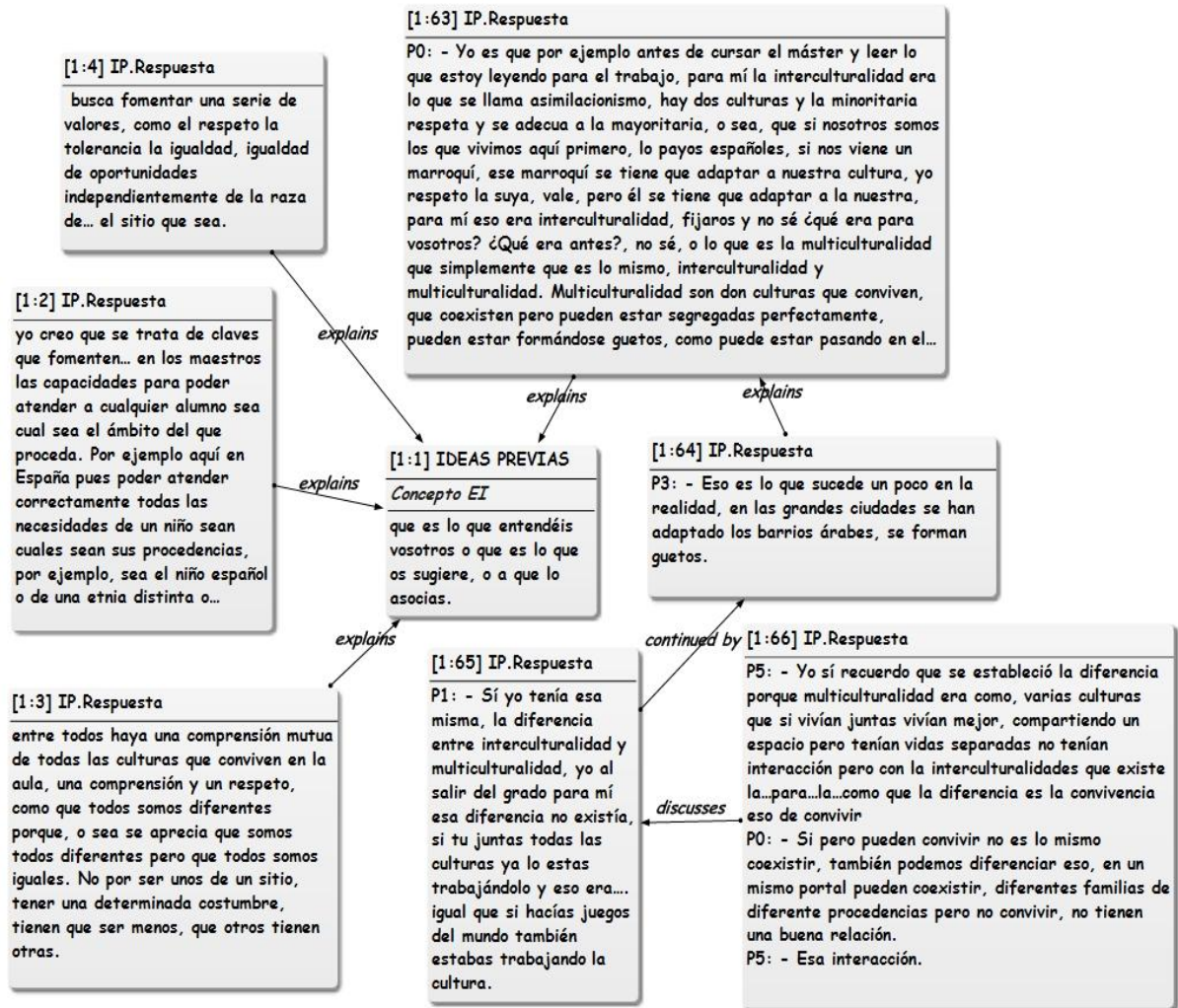
En cuanto a la subcategoría, Valoración general del grado y de sí mismo, nos gustaría destacar aquella interpretación reflexiva en la que están todos los participantes están de acuerdo y creemos que contar con ello facilita el cambio que se busca con este trabajo de investigación. Refiriéndose a los docentes con los que cuenta la Universidad de Valladolid, concretamente con nuestra Facultad de Educación, los participantes del grupo de discusión comunicativo afirman que “hay suficiente materia prima aquí para poder solucionar esa formación”(GA, P5, Líneas 926 y 927). Exponen que es necesario un cambio en el currículo de Educación Primaria, un cambio donde se dé igual importancia a contenidos considerados transversales como a los científicos o académicos.

Descripción Grupo B (ver ANEXO III)

Concepto de EI.

Ideas previas

Esquema 7. Ideas previas GB



Fuente: Elaboración propia

Son diferentes las ideas previas que se tienen sobre el tema de educación intercultural.

Por una parte al finalizar el grado uno de los participantes entiende la EI, como la adaptación de una cultura a la otra, normalmente la minoritaria a la mayoritaria. Esto a lo que diversas investigaciones describen como asimilacionismo, es entendido también por otro de los

Descripción e interpretación

participantes al intentar explicar que para él es que coexistan dos culturas, por lo que se discute la diferencia de que estas coexistan o convivan.

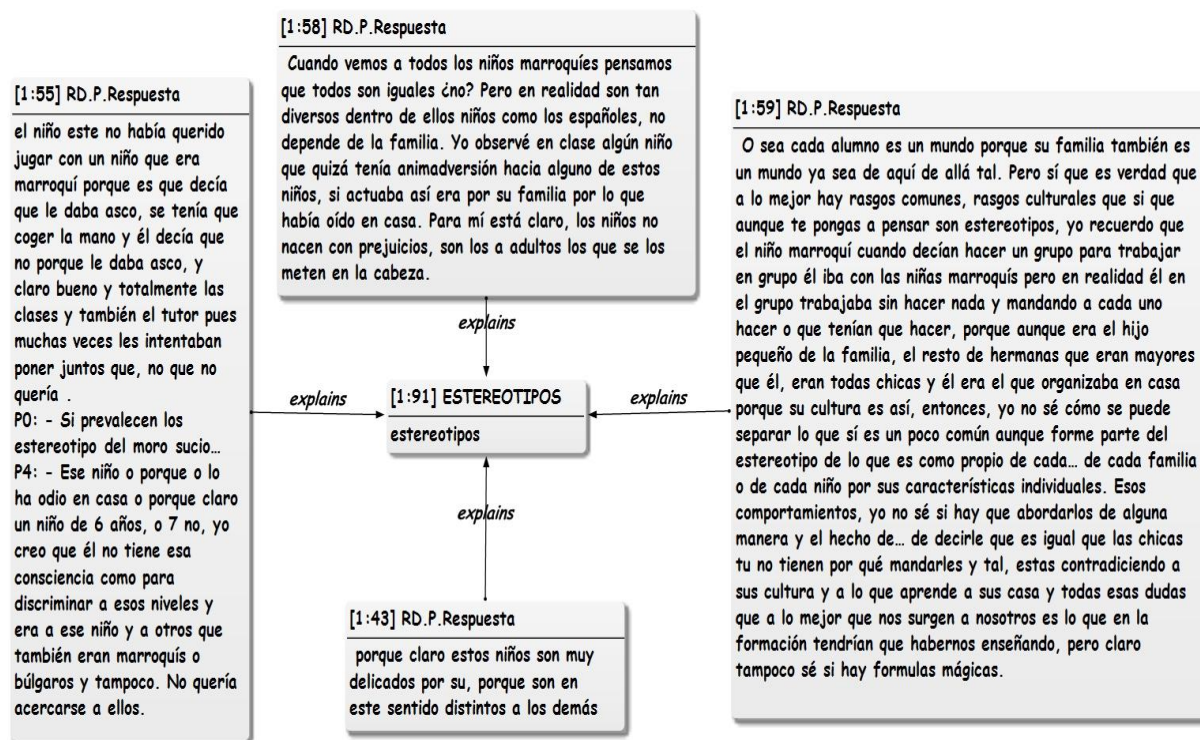
Por el lado contrario tenemos las opiniones de otros participantes donde algunos lo enfocan de manera global a toda la comunidad de aprendizaje y otros lo dirigen de manera exclusiva a los maestros. Pero ambos lo entienden como unas claves que fomenten valores como el respeto, la tolerancia, la comprensión mutua de otras culturas así como la igualdad de oportunidades independientemente de tú procedencia o etnia.

Estereotipos

Para nuestros participantes los estereotipos que influyen en los propios niños son transmitidos por los padres. Son varias las ocasiones vividas en las que niños pequeños actuaban de manera discriminatoria con sus compañeros por ser de otra etnia o país. Aún así entienden que la influencia de la familia no es lo único que condiciona al niño, ya que cada niño es muy diferente sea de la cultura que sea, por lo que reflexionan que no hay que tratar a los niños según su país de origen o su etnia.

De todas formas vemos en el propio discurso de los participantes que de manera inconsciente salen frases como que “estos niños son muy delicados, por su, porque son en este sentido distintos a los demás” (GB, P3, Línea 505).

Esquema 8. Estereotipos GB



Fuente: Elaboración propia

Realidad docente

Experiencia vivida en el Prácticum

En cuanto a esta categoría, son bastante extensos los comentarios que se han producido. Por lo que nuestro esquema para su mejor visualización se ha reducido a aquellos comentarios más destacados o de mayor interés hacia nuestro tema. Aún así, podemos encontrar el esquema sin reducciones en los anexos o en la propia unidad hermenéutica adjunta en el CD.

Las experiencias de nuestros participantes han sido muy diversas, desde aquellos que han visto una clara segregación a una verdadera integración de todos los niños.

Destacamos la experiencia vivida por dos de los participantes en un colegio influenciado por la creencia de que tener un gran índice de población inmigrante extranjero y de etnia gitana conlleva a que baje la calidad educativa del centro, ya que esto es un impedimento para el progreso de los alumnos. Por lo que los maestros de este centro a todo niño gitano o inmigrante que no pudiera seguir el ritmo del grueso de la clase, era mandado a compensatoria, mientras que niños españoles, no gitanos y de familias españolas, con las mismas capacidades o dificultades que pudieran tener estos alumnos permanecían dentro de la clase. Para ser más

Descripción e interpretación

claros, inmigrantes y gitanos salían a las aulas de compensatoria mientras que todos los niños españoles autóctonos permanecían en la clase ordinaria.

Así mismo, observamos que todos los participantes han experimentado en alguno de sus prácticum, como a niños gitanos o inmigrantes se les dejaban como a muebles al final de la clase, ya que la mayoría de las veces eran considerados casos imposibles. Por ello, la función, las tareas que se les mandaban era dibujar o pintar.

Por otra parte nuestros participantes inciden en la importancia que tiene la familia y ven la diferencia entre aquellos colegios en los que las familias no tenían relación con el tutor o profesores del centro y los que sí la tenían. De este modo observaron que en estos últimos centros (donde las familias y profesores tenían buena relación) era donde la interculturalidad se veía como una verdadera integración de todos los alumnos y familias. De igual modo aprecian que son muchas las familias inmigrantes que están desinformadas en cuanto a: las ayudas que pueda prestar el centro y la educación que reciben sus hijos, lo que influye, según nuestros participantes, de manera negativa en su éxito escolar.

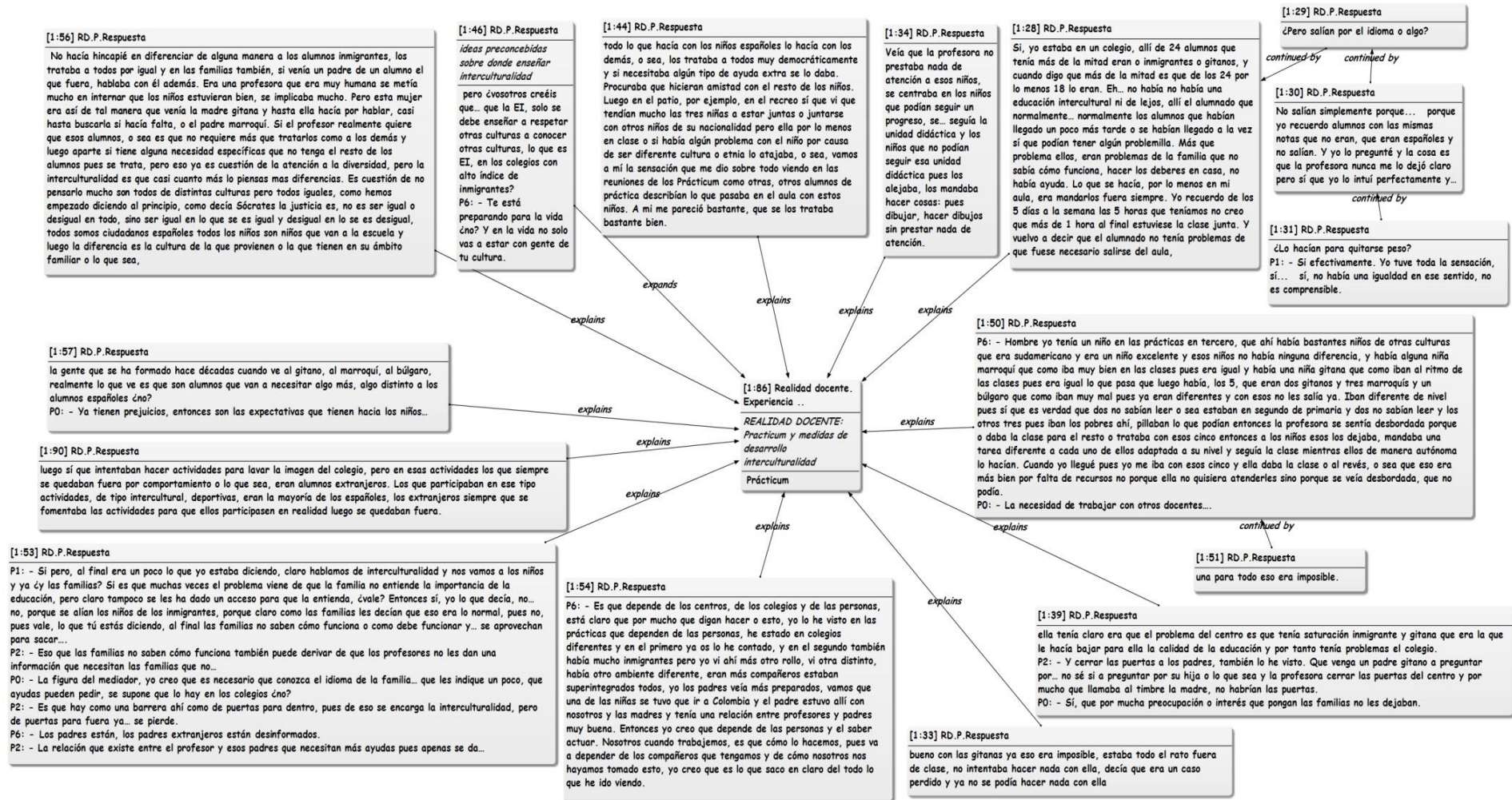
En referencia a esto, se destaca la concepción y prejuicios que puedan tener las familias, así como la importancia de haber empezado a trabajar la EI antes de que comenzasen los movimientos migratorios en España, ya que los participantes creen que solo se trabaja en colegios donde hay niños inmigrantes sin tener en cuenta a las familias y niños gitanos.

Aunque son muchas las experiencias consideradas negativas en el Prácticum, nuestros participantes nos comentan como hay otros profesores que sí quieren dar una educación de calidad a todos los alumnos. Algunos se sienten desbordados sin ayuda de otros maestros y admiten que ellos solos no podrían con todas las necesidades que tienen los alumnos.

Otro de los participantes aprecia el trabajo realizado por una profesora en el colegio que estuvo. Ésta se limitaba a educar a todos por igual y dar a cada uno lo que necesitase. Por lo que no hacía una discriminación positiva hacia los alumnos inmigrantes o gitanos, simplemente a aquel alumno sea cual sea su procedencia, se le daba lo que necesitase.

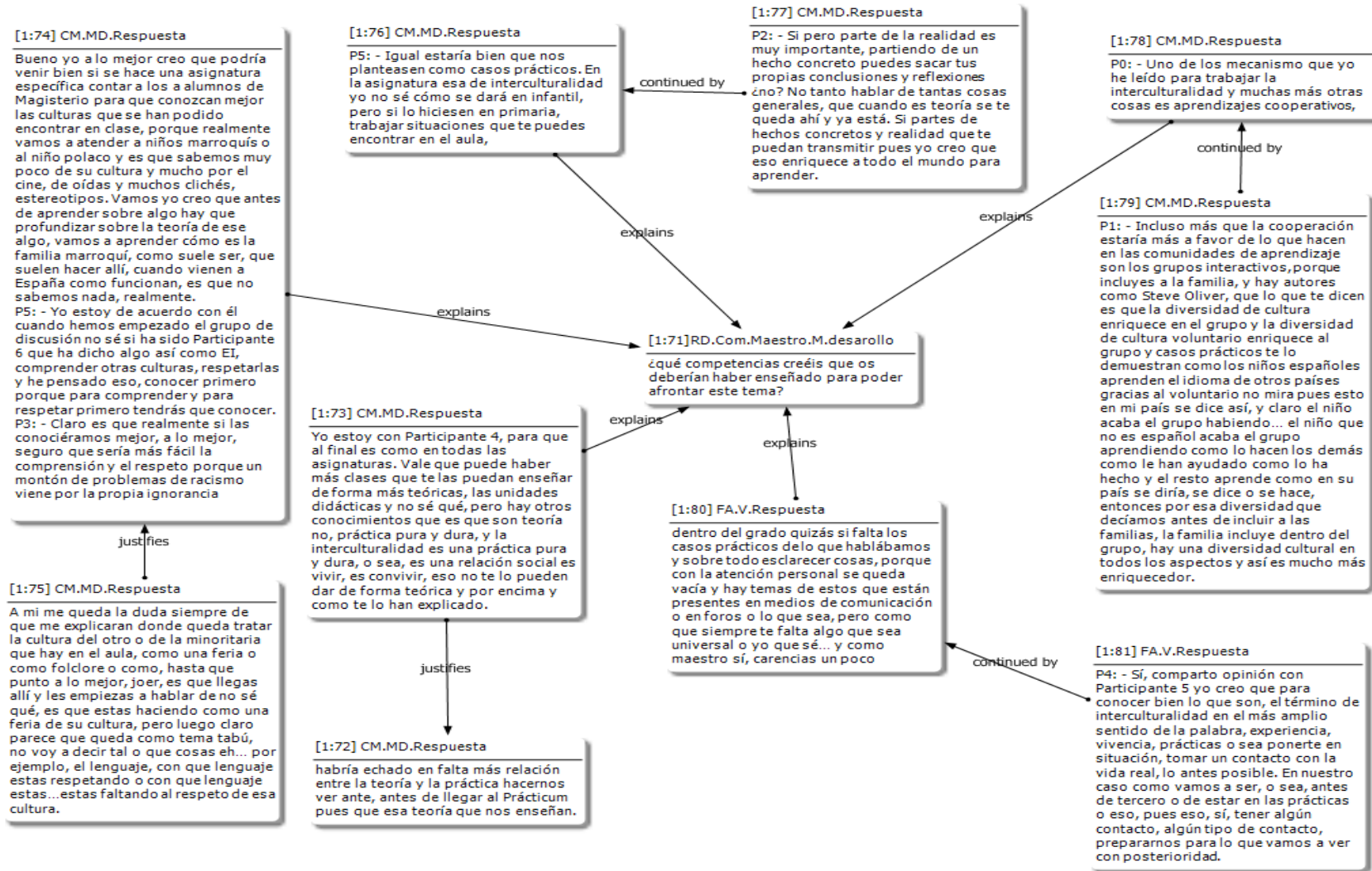
La formación inicial del profesorado para la interculturalidad. Un estudio en la Facultad de Educación de Segovia

Esquema 9. Experiencia vivida en el Prácticum GB



Fuente: Elaboración propia

Esquema 10. Medidas para desarrollar la interculturalidad GB



Fuente: Elaboración propia

La formación inicial del profesorado para la interculturalidad. Un estudio en la Facultad de Educación de Segovia

Medidas para desarrollar la interculturalidad

Nuestros participantes exponen ciertas medidas para desarrollar una EI. Por una parte creen importante su formación para en un futuro poder llevar a cabo una educación intercultural en sus centros, por lo que opinan que hubiera sido importante tener una asignatura específica en el grado en la que se estudiase las diferentes culturas, ya que creen que mediante la comprensión se fomenta el respeto hacia las mismas. Asimismo ven la EI, como un contenido que hay que trabajar no solo de manera específica sino también práctica. Por lo que demandan una relación entre la teoría y la práctica, acercándose a la realidad mediante casos prácticos antes del tercer curso que es cuando se imparte en primer curso de prácticum.

Entre las medidas que conocen y proponen para trabajar la EI en las aulas son los aprendizajes cooperativos y los grupos interactivos. Estos últimos es preferido por uno de los participantes ya que expone que al incluir a las familias la integración va más allá de las paredes del centro, es decir, se trabaja también con las familias y no se reduce al alumnado.

La formación académica

Valoración de las asignaturas, materiales... del grado de Educación Primaria.

Al igual que nos ocurría con la categoría Realidad docente, Experiencia docente, este esquema también ha sido reducido, encontrándose en la unidad hermenéutica adjuntada en el CD.

Algunos participantes de este grupo de discusión recuerdan una asignatura en la que se explicó bien lo que era la EI. Sin embargo no todos están de acuerdo con esta afirmación ya que la percepción de unos es que no se trabajó y de otros que se trató de manera superficial. En lo que sí están de acuerdo es en que se debería haber trabajado de manera más concreta, ya que a lo largo de su carrera han podido tratar este tema en diferentes asignaturas, por ejemplo en la realización de los PAT. En estos proyectos el apartado destinado a la atención a la diversidad, se les ponían en el supuesto de una clase con niños inmigrantes extranjeros, y ellos se limitaban a darles medidas compensatorias para que aprendiesen el idioma. Así consideran que no se les ha enseñado a transmitir esos valores.

Recuerdan además una práctica concreta sobre el comentario de un video en el que una niña se la insinuaba que no debía llevar el hiyab en clase. Esta práctica en la que se debía hacer un comentario no iba más allá de su realización. Los participantes a los que se les impartió esa clase reclaman en la actualidad un posible comentario común o un feedback por parte del profesor.

Descripción e interpretación

También recuerdan como en un PAT realizado por unos compañeros para trabajar la EI, se limitaba a destacar el folclorismo de cada país.

Observan además que la teoría dada por los profesores no se corresponde con la realidad vivida en el prácticum y que la mayoría de las veces se les ha enseñado a categorizar o reducir al alumno según su déficit, sin darles estrategias o mecanismos para poder tratar la diversidad según la cultura.

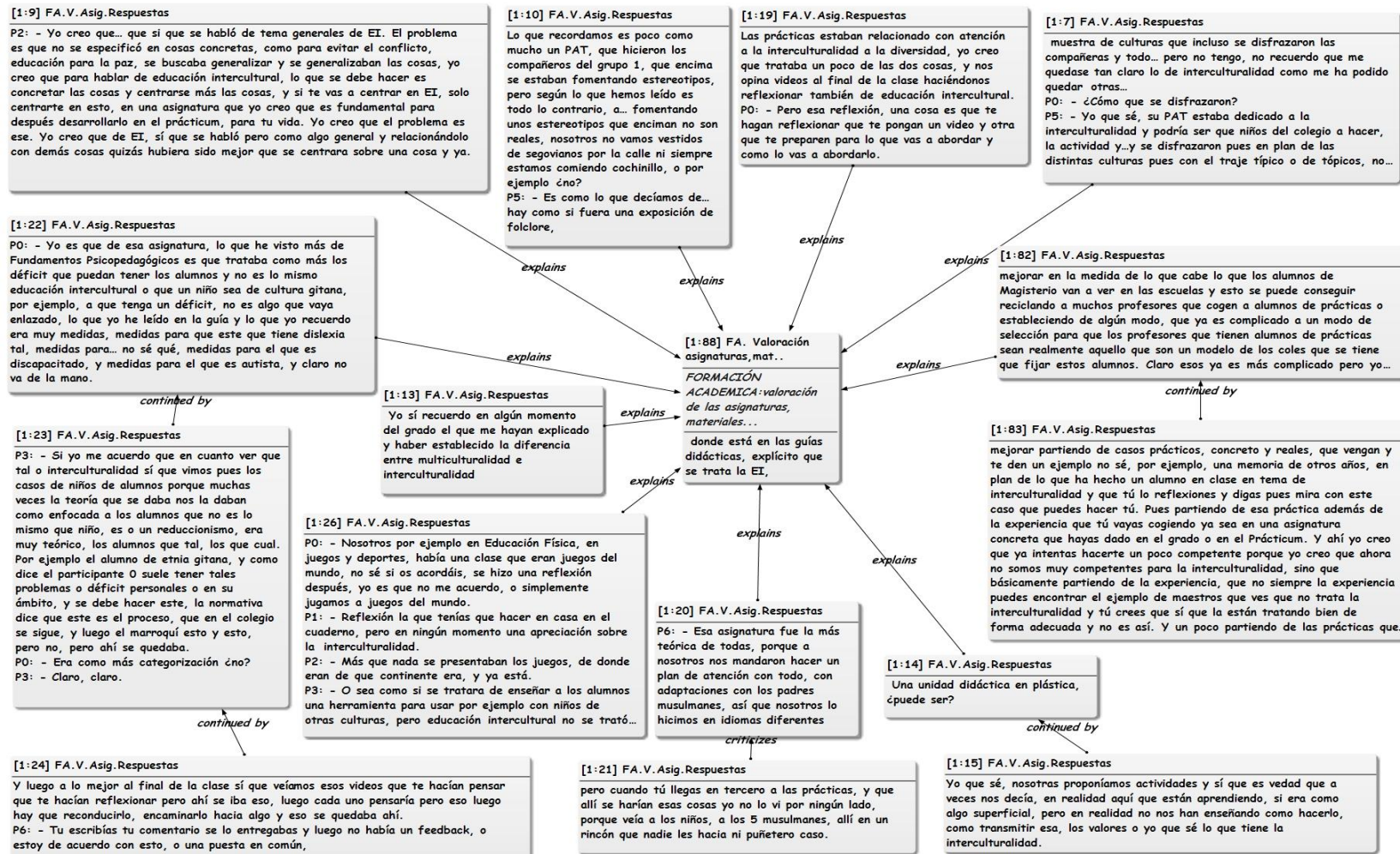
En definitiva critican tener que aprender de los antimodelos ya que en la mayoría de los casos sus tutores de las asignaturas Prácticum I y II no trabajan la interculturalidad y aquellos que creen hacerlo no lo hacen adecuadamente. Por lo que proponen que la formación continua de los maestros debería ser una obligación más que un deber para que el destino de los alumnos en prácticas no fuera una lotería.

Una de las cuestiones que se han planteado, es el por qué no hay una asignatura específica en el Grado de Educación Primaria de EI como lo hay en el Grado de Educación Infantil. La respuesta que nos da este grupo de discusión comunicativo es que en la etapa de infantil se da prioridad a temas transversales como competencias para la vida mientras que en primaria se prioriza por los conocimientos de las asignaturas.

Sin embargo sí consideran necesaria una asignatura específica en el grado de Educación Primaria ya que creen que no se ha visto correctamente. La proponen como una asignatura adaptada a la realidad, puesto que todo lo que aparece implícito en la guía o se puede tratar como un tema transversal queda a la suerte del maestro que imparte esa asignatura, por lo cual, él decide si darlo o no. Y es de este modo lo que después nosotros reflejamos en las escuelas, nos ceñimos a los contenidos de cada asignatura y olvidamos los valores reduciéndolo a un día específico donde se realizan actividades interculturales

La formación inicial del profesorado para la interculturalidad. Un estudio en la Facultad de Educación de Segovia

Esquema 11. Valoración asignaturas, materiales...del grado de EP. GB



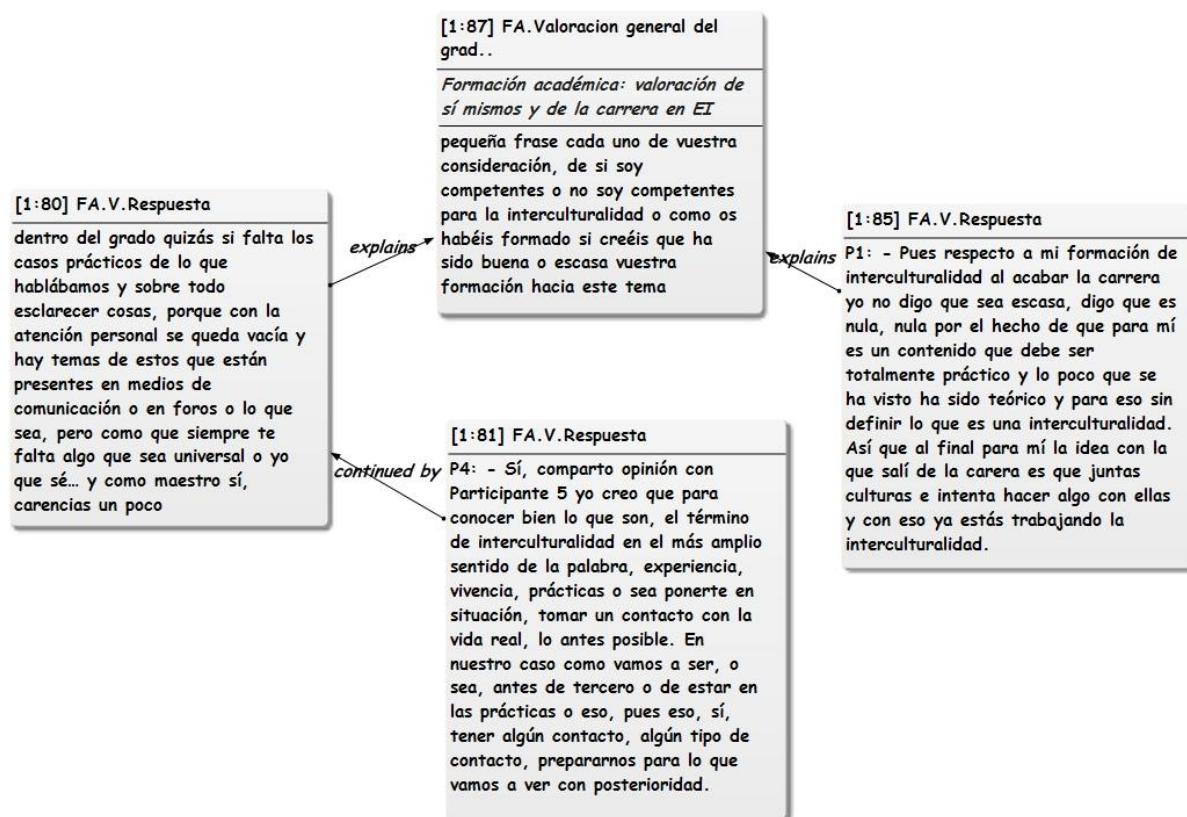
Fuente: Elaboración propia

La formación inicial del profesorado para la interculturalidad. Un estudio en la Facultad de Educación de Segovia

Valoración general del grado y de sí mismos para la interculturalidad.

Por lo que hemos podido ver durante todo el grupo de discusión comunicativo, los alumnos se ven con cadencias para la EI. Creen algunos que su formación ha sido nula, pues es a partir de un curso de postgrado cuando han comenzado a reestructurar sus esquemas mentales sobre este tema. No se sienten competentes para la interculturalidad y lo achacan sobre todo a una falta de relación entre la teoría y la práctica y al aprendizaje de los antimodelos encontrados en el Prácticum.

Esquema 12. Valoración general del grado y de sí mismo para la interculturalidad



Fuente: Elaboración propia

Interpretación Grupo B

Excluseras

En la categoría Concepto EI, subcategoría Ideas previas, encontramos interpretaciones espontaneas en la que los antiguos alumnos del Grado, participantes de nuestro grupo de discusión comunicativo se dan cuenta que al salir del grado para ellos la EI, es que aquellos alumnos que son de culturas minoritarias, como los gitanos o los inmigrantes extranjeros, deben adaptarse a nuestra cultura.

Esto es a lo que llama García et al. (2012) asimilacionismo, una perspectiva teórico-práctica que difiere con la Interculturalidad. Como se describía en el Marco Teórico el asimilacionismo es la adaptación de la cultura minoritaria a la mayoritaria, haciendo desaparecer aquellos rasgos diferenciadores de la minoritaria para asumir los de la cultura que predomina en ese lugar.

En cuanto a los Estereotipos, el tipo de discurso inconscientemente ya viene siendo excluser. Tenemos estereotipos enraizados en nuestro subconsciente, tanto los maestros como las familias que influyen en los alumnos, los que nos llevan a poner freno al cambio que se persigue con la EI, mediante conductas como, por ejemplo, cambiar al niño a otros colegios donde no haya gitanos o inmigrantes extranjeros.

Y de los prejuicios derivan determinadas conductas: matricular a los hijos en los colegios que no suelen escolarizar niños gitanos, huida de las escuelas donde aumenta la matricula de alumno de grupos poco valorados o, simplemente, evitar el contacto si se comparte espacio. (Besalú, 2002, p. 164).

Por otra parte en la categoría y subcategoría, Realidad Docente, Experiencia vivida en los Prácticum, el discurso predominante es el reflexivo. Nos mencionan como todos ellos han presenciado, por lo menos en uno de los prácticum, la segregación entre los alumnos españoles y los de etnia gitana o inmigrantes extranjeros. La segregación podría producirse de dos maneras: como medida compensatoria, los extraían de la clase para llevarlos a aulas de compensatoria o los dejaban con el grueso de la clase, al final de la misma sin procurarles una atención adecuada. Destacan nuestros participantes el trato excluser y diferenciador entre los niños españoles que podían tener las mismas carencias de aprendizaje que los inmigrantes o gitanos. La justificación de esto era que la profesora y el centro asumían la creencia de que tener una gran diversidad cultural en clase llevaba a bajar la calidad educativa del centro, por lo que lo mejor era apartarlos de los alumnos autóctonos, españoles no gitanos.

La formación inicial del profesorado para la interculturalidad. Un estudio en la Facultad de Educación de Segovia

Los profesores que perciben, apriorísticamente, al alumno gitano como un mal estudiante, que entorpecerá la buena marcha de la clase, que provocará conflictos y desórdenes. Naturalmente de estos supuestos se siguen también comportamientos: reticencias a su admisión, agrupamientos segregados, trato diferenciado. (Besalú, 2002, p 164).

Por otra parte destacan que las familias de estas minorías no tienen una información de cómo es la educación, lo que no ayuda a la integración de toda la familia del alumnado en la comunidad educativa repercutiendo en su integración y en su éxito escolar de manera negativa. Esta implicación por parte de las familias es tratada en el II Congreso anual sobre Fracaso Escolar, Enseñar en el siglo XXI (Palma de Mallorca):

La implicación de las familias en la acción educativa se considera un factor determinante en el éxito escolar de los sujetos, sobre todo pertenecientes a contextos interculturales. En general la queja del profesorado es la escasa o nula participación de las familias en la dinámica escolar. Sin embargo, su ausencia no siempre significa desinterés, a veces significa justamente lo contrario: una confianza ciega en los educadores, a quienes consideran los expertos en la enseñanza. (Rodríguez, 2008, p.12).

Comentan que la EI, debería haberse empezado a trabajar hace años y no ahora con la oleada de inmigración. Se ve como un problema que hay que trabajar, y no se ha trabajado cuando la diversidad cultural en las escuelas estaba formada por la etnia gitana y la paya. Lo que lleva a que los padres de los alumnos tengan prejuicios que son transmitidos a sus hijos y esto hace más difícil el cambio hacia una educación intercultural.

La inmigración hace estallar la evidencia de la diversidad ante una escuela ya confiada y que había olvidado sus orígenes, que creía estar haciendo lo único que podía y debía hacer, (...) La conciencia de la diversidad de los inmigrantes extranjeros (e interiores) hace que vuelva a aflorar la cuestión de la diversidad asociada a la etnia, la clase y el género entre los nacionales. Éste ha sido, de manera evidente, el caso español, donde la aparición de los inmigrantes no sólo ha suscitado un problema nuevo sino que ha llevado a percibir y reformular problemas viejos. Ante todo, el de los gitanos, que han pasado a ser considerados una minoría (en vez de pobres, en el mejor de los casos, y delincuentes, en el peor). (Fernández, 2002, p.59)

Descripción e interpretación

En la subcategoría Medidas para desarrollar la interculturalidad todos los comentarios forman parte de la dimensión transformadora, por lo que lo trataremos en el siguiente apartado.

En la Formación Académica, Valoración de las asignaturas, materiales...del grado de Educación Primaria, el tipo de discurso es muy variado. Encontramos tanto interpretaciones espontaneas y reflexivas como también interacciones. Aun así el discurso que predomina es el reflexivo. Nos cuentan que no se les ha enseñado bien a trabajar la interculturalidad. Cuando se ha tratado estos temas, no ha habido un feedback por parte del profesor que les hiciese replantearse lo que estaban haciendo por lo que al final imitan las conductas o las estrategias que han visto a otros maestros para trabajar la EI. Estas medidas se basan en medidas compensatorias, enseñar los bailes y comidas típicos de cada país.

Como nos afirma Carbonell (1999) tenemos que ser “muy precavidos con todas aquellas actuaciones en el terreno de las relaciones interculturales, que, como señalábamos anteriormente, centra su atención en la diversidad, en el hecho diferencial, y además, casi siempre en los aspectos más folclóricos de esta diversidad. (p.112)

Así en vez de aprender, reflexionar o buscar medidas para integrar a todo el alumnado, limitan la educación intercultural a una semana o un día donde exponen “lo típico” de cada país o a la extracción de estos niños a aulas compensatorias que destacan más aún las diferencias con connotaciones negativas. Así mediante la etiquetación de estos niños, como alumnos con déficit, ya sea por no conocer el idioma o por la creencia de que su cultura impide que se desarrollen adecuadamente, justifican el fracaso escolar.

En la Valoración general de grado y de sí mismos hacia la interculturalidad, destacan los discursos reflexivos excluyentes. No se sienten competentes para la interculturalidad, y lo ven como una falta relación entre la teoría y la práctica en su formación inicial, así como del aprendizaje de antimodelos, ya que al final es de lo que se aprende. Por lo tanto su formación la consideran nula.

Transformadoras

En la subcategoría Ideas previas, encontramos un discurso interpretativo espontaneo transformador que contrasta con el excluyente que comentábamos antes. Aquí algunos de nuestros participantes entienden la EI, como unas claves que fomenten las actitudes de respeto y comprensión hacia la diversidad cultural. Así lo explica uno de nuestros participantes: “busca fomentar una serie de valores, como el respeto, la tolerancia, la igualdad, igualdad de oportunidades independientemente

La formación inicial del profesorado para la interculturalidad. Un estudio en la Facultad de Educación de Segovia

de la raza de... el sitio que sea” (GB, P2, Líneas 20 y 21). Este comentario es realizado de manera espontánea y surge de las conversaciones anteriores, en las que unos se centran más en enfocarlo como unas claves que tiene el maestro que enseñar a su alumnado y otros como algo global que debe estar presente en cada persona.

Esta idea que manifiestan nuestros participantes para la inclusión del alumnado de minorías culturales, está relacionado con lo que afirma Carbonell (1999), quien opina que debe haber una coherencia por parte de todos entre lo que pensamos y en nuestra forma de actuar, ya que muchas veces actuamos al contrario:

Una toma de conciencia real de que la lucha contra la exclusión social no incumbe sólo a los profesionales de la educación o de los servicios sociales, sino que todos debemos sentirnos concernidos, y todos debemos buscar la coherencia personal entre los principios que defendemos y nuestras actuaciones cotidianas. (p.111)

En la subcategoría Estereotipos encontramos una reflexión por parte de un participante que realiza una propuesta que puede ayudar a conseguir aulas más interculturales. Su preocupación radica en aquellos aspectos en los que las culturas pueden chocar, y propone que en su formación debería haber sido necesario saber cómo tratar o cómo reaccionar en situaciones en la que van en contra de los valores democráticos o en este caso en la que hace referencia a la igualdad de género por los que se lleva luchando en nuestra cultura desde hace décadas. Veamos parte de este comentario. Para entenderlo mejor nuestro participante se refiere a una situación observada entre alumnos marroquíes en la realización de un trabajo grupal, donde el niño marroquí mandaba a sus compañeras, también marroquíes, y este solo colaboraba mediante el mandato. El participante no supo qué hacer porque entiende que su la cultura de estos niños es así, la mujer obedece al hombre y ella no es quien para ir en contra de su cultura:

Esos comportamientos, yo no sé si hay que abordarlos de alguna manera y el hecho de... de decirle que es igual que las chicas tu no tienen por qué mandarles y tal, estas contradiciendo a sus cultura y a lo que aprende a sus casa y todas esas dudas que a lo mejor que nos surgen a nosotros es lo que en la formación tendrían que habernos enseñando. (GB, P5, Línea 709 y 702).

En Besalú (2002) encontramos una propuesta similar:

Fue P.A. Taquieff, quien, hace ya algunos años, planteó la necesidad de confrontar los estereotipos y prejuicios contra los inmigrantes con el conocimiento disponible para poder rebatir las informaciones sin fundamento, ambiguas o sencillamente falsas, pero también para deshacer mezclas interesadas y tópicos propagandísticos y revestirnos de datos y razones. (p. 164).

En la Experiencia vivida en los Prácticum encontramos todo tipo de discurso transformador que podemos concretar en nuestra interpretación como evitar la discriminación positiva hacia los niños inmigrantes extranjeros o de etnia gitana e involucrar a las familias, conocerlas y tener un trato cercano hacia ellas:

La misma definición pública de determinados atributos de identidad –étnica, cultural, sexual, religiosa, etc. – que necesariamente se requiere para poner en práctica medidas de discriminación positiva puede conllevar algunos efectos no previstos ni deseados. Un riesgo, no menor, estribaría en la posibilidad de que semejantes rasgos de identidad se erijan en instrumentos de exclusión social que contribuyan a consolidar los estereotipos negativos existentes y agudicen aún más la marginación de ciertas comunidades y grupos sociales. (Velasco, 2007, p.151).

Según nuestro participante, de los pocos que ha vivido una experiencia intercultural en su prácticum, nos afirma que la profesora con la que estuvo trabajando, se implicaba con las familias y trataba a todos los niños por igual, sin juzgar o tener prejuicios por ser de otra cultura, pero dándoles a cada uno, ya fuera español payo, gitano, o inmigrante, todo aquello que necesitase para que aprendiera. Esta profesora le enseñó a dar un trato igualitario en cuanto a derechos y deberes de los niños y también de las familias, en contraposición con lo que hacen en otros colegios, que incluso cerraban las puertas del colegio para no tratar con las familias que iban a preocuparse por sus hijos.

Yo creo que la profesora en todo momento se preocupó de estos niños se preocupó de que aprendieran todo lo que tuvieran que aprender, de que se relacionaran lo más posible con sus compañero en general, que tuvieran una buena integración. (GB, P3, Líneas 490-493).

La formación inicial del profesorado para la interculturalidad. Un estudio en la Facultad de Educación de Segovia

Como ya comentamos en la subcategoría Medidas para desarrollar la interculturalidad, todos los comentarios hechos tienen un fin transformador. Estos discursos interpretativos reflexivos e interacciones transformadoras, nos confirman la necesidad de tener una asignatura en el grado donde se enseñen las distintas culturas que te puedes encontrar en el aula, con el fin de comprenderlas y fomentar mediante este entendimiento su respeto. Así en esta asignatura que trate específicamente las distintas culturas como en las otras que lo pueden llevar a cabo de manera transversal, reclaman la necesidad de una relación más directa entre teoría y práctica, que les lleve a una verdadera realidad docente más allá de los contenidos científicos que deben aprender para enseñar a sus alumnos, es decir, la importancia de aprender no solo los contenidos teóricos sino también saber cómo enseñarlos. Destacamos parte de dos comentarios que resumen lo que venimos exponiendo:

- Podría venir bien si se hace una asignatura específica, contar a los alumnos de Magisterio para que conozcan mejor las culturas que se han podido encontrar en clase, porque realmente vamos a atender a niños marroquíes o al niño polaco y es que sabemos muy poco de su cultura. (GB, P3, Líneas 812-815).
- La interculturalidad es una práctica pura y dura, o sea, es una relación social es vivir, es convivir, eso no te lo pueden dar de forma teórica y por encima y como te lo han explicado. (GB, P1, Líneas 808-8010).

De acuerdo con esto en la enseñanza sobre la EI recibida en el Grado de Educación Primaria se ha realizado mediante el llamado enfoque enciclopédico descrito por Pérez Gómez (1992) y recogido por Nieto (1996):

Este enfoque propone la formación del profesor como un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico. El proceso de transmisión de los conocimientos de la cultura no requiere más estrategia didáctica que respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas (...) El profesor debe exponer los contenidos del currículo acomodados al supuesto nivel medio de los individuos de una determinada edad, agrupados en un curso académico, y por tano, con un nivel relativamente similar (p54).

En la Valoración de las asignaturas, materiales... del grado de Educación Primaria, la mayoría de las manifestaciones del discurso son reflexivas por parte de nuestros componentes del grupo de discusión comunicativo.

Descripción e interpretación

Estos aportan ideas para mejorar su formación en el grado de Educación Primaria. Por una parte consideran que se debe concretar más y realizar más actividades prácticas para la EI, es decir, que no se limite a generalizaciones teóricas.

El problema es que no se especificó en cosas concretas, como para evitar el conflicto, educación para la paz, se buscaba generalizar y se generalizaban las cosas, yo creo que para hablar de educación intercultural, lo que se debe hacer es concretar las cosas y centrarse más las cosas, y si te vas a centrar en EI, solo centrarte en esto, en una asignatura que yo creo que es fundamental para después desarrollarlo en el prácticum, para tu vida. (GB, P2, Líneas 86-90).

Por otra parte, y al considerar el prácticum como algo primordial en su formación, reclaman que los maestros con docencia estén obligados a reciclarse, es decir, a una formación continua, para que aquellos alumnos que van a las prácticas no se encuentren con antimodelos que fomentan en nuestro caso, la segregación o la asimilación.

Como el prácticum parece que es muy determinante en cuanto lo que aprenden los alumnos de Magisterio de la educación intercultural, entonces lo que teníamos que hacer es mejorar en la medida de lo que cabe lo que los alumnos de Magisterio van a ver en las escuelas y esto se puede conseguir reciclando a muchos profesores que cogen a alumnos de prácticas o estableciendo de algún modo, que ya es complicado a un modo de selección para que los profesores que tienen alumnos de prácticas sean realmente aquellos que son un modelo de los coles que se tiene que fijar estos alumnos. (GB, P3, Líneas 933-939).

El aprendizaje de estos antimodelos trae consecuencias como las vividas por los propios alumnos: la repetición de esta enseñanza consecuencia de creer que es lo correcto o por no saber hacerlo de otra manera. Por lo tanto “la influencia de sus antecedentes como alumnos se manifiesta en que muchos profesores enseñan de la misma forma en que fueron enseñados o favorecen enfoques didácticos muy similares a los que preferían cuando ellos mismo eran alumnos” (Mellado, 1999, p.232).

Finalmente en la Valoración general del grado y de sí mismos como ya dijimos no valoran positivamente la formación recibida, ni se sienten competentes. Como medida de transformación repiten la importancia de profundizar en la educación intercultural, tanto con conocimientos teóricos como la puesta en práctica y vivenciada de los mismos.

DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN GUIAS DIDACTICAS

Descripción guías didácticas

El análisis de las guías didácticas nos pareció un elemento imprescindible para nuestra investigación. Si queremos saber cómo se han formado los maestros para EI, creemos que lo primero era estudiar la guía que los maestros habían seguido, es decir, aquello que es común para los profesores que imparten una asignatura y les va a marcar ciertos pasos en la formación de su alumnado, los futuros maestros. Además nos podría servir de recordatorio con nuestros participantes de los grupos de discusión comunicativos, para la realización de una retrospectiva de sus últimos cuatro años con las diferentes asignaturas cursadas.

Nuestro análisis de las guías se ha dividido en los cuatro cursos de grado. En el ANEXO IV podemos ver el trabajo realizado mediante una tabla con las distintas categorías descritas en la metodología (Explícita, Implícita, Posible tratamiento), en la cual visualizamos los resultados del análisis de las diferentes guías. En los dos últimos hemos querido diferenciar con color las asignaturas de las diferentes menciones: en azul para la mención de Educación Física, rojo para Musical y verde Naturaleza entorno y Sociedad.

Encontramos que para la construcción de las guías los profesores se han apoyado en las competencias del Título de Grado en Educación Primaria. Aquellos puntos que hacen referencia a una Educación Intercultural y han sido utilizados por los mismos son los siguientes:

En las Competencias Generales de Título:

6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. El desarrollo de este compromiso se concretará en:

- a. El fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.

Descripción e interpretación

- b. El conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.
- c. La toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualquiera de los ámbitos de la vida.
- d. El conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.
- e. El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad. (p.3)

Las competencias específicas están divididas en dos módulos. En el primero, Módulo de Formación Básica, los más utilizados por los docentes en la construcción de las guías han sido:

- 2. Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado (p.4).
- 9. a. Potenciar la formación personal facilitando el autoconocimiento, la estima personal, la capacidad de establecer relaciones de grupo, la actitud solidaria y democrática. (p.8)
- 9. f. Facilitar el conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales. (p.8)

En el Módulo Didáctico-Disciplinar podemos destacar el siguiente:

- e. Valorar el papel de la música en la sociedad actual y en la educación integral del alumnado de Primaria, así como su contribución al acercamiento multicultural e intercultural, las relaciones de género e intergeneracionales y la inclusión social (p.15).

Analizamos las guías en función de su tratamiento para la EI, si se trata de forma explícita, implícita o si según lo escrito pueda sugerir un tratamiento intercultural según como se enfoque.

La formación inicial del profesorado para la interculturalidad. Un estudio en la Facultad de Educación de Segovia

Aunque son varias las guías que incluyen las competencias generales solo hemos considerado que se realiza un tratamiento específico si incluye el apartado 6.e ya que es la que más se aproxima a un tratamiento intercultural. De igual modo una de las competencias específicas que trata la EI, es el apartado 3.e del segundo módulo, Módulo didáctico-disciplinar.

Estas guías didácticas que tratan de manera concreta la EI son la de las siguientes asignaturas:

- Primer curso: Currículo y sistema educativo, Educación para la paz y la igualdad, Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad. En estas guías la EI es concretada mediante la utilización de las competencias del título de grado en Educación Primaria y los objetivos de las mismas.
- Segundo curso: Didáctica de las CCSS. Aparece como un contenido del primer bloque.
- Tercer curso: Música, cultura y diversidad. Esta última además de concretas la EI, como un contenido específico extraído de las competencias del título de grado en Educación Primaria, también lo incluye como contenido de diferentes bloques.

Son más las guías que lo tratan de manera implícita. Algunas incluyen competencias generales, otras específicas, otras nos hablan de valores, de atención a la diversidad y algún objetivo que puede aproximarse a un tratamiento intercultural:

- Primer curso: Orientación y tutoría con el alumnado y las familias, Psicología del desarrollo, TIC.
- Segundo curso: Fundamentos y estrategias Didácticas de la Educación Musical, Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad y Didáctica de las CCSS
- Tercer curso: Desarrollo curricular de las CCSS, Didáctica de la Lengua Castellana, Expresión y comunicación corporal y Juegos y deporte
- Cuarto curso: Educación Física y Salud, Educación Física en el medio natural, Cuerpo, percepción y habilidad, Didáctica de la expresión musical y Conjunto vocal e instrumental.

Lo consideramos que se ha tratado de manera implícita porque es muy genérico, es decir, educar en valores o la atención a la diversidad, engloba una educación que puede ser tratada desde muchos

Descripción e interpretación

puntos de vista. Pongamos un ejemplo, atención a la diversidad, puede ser un tratamiento con alumnos de necesidades específicas especiales, genero, discapacidad física, etc.

El objetivo no es descartar asignaturas que no traten la EI, sino todo lo contrario, intentar encontrar en estas guías una mínima señal de EI, para después contrastarlo con lo vivido. Por este mismo motivo hemos incluido una tercera categoría para la codificación de las guías, Posible tratamiento, donde al leer las guías intentamos enfocarlo hacia la EI, con el fin último de recordar cómo hemos trabajado en los cuatro años del Grado de Educación Primaria este tema.

Interpretación guías didácticas

Esta interpretación se ha llevado a cabo con la ayuda de los participantes de los grupos de discusión comunicativos. Creemos que ellos, al haberlas cursado, son las personas más indicadas para darnos su punto de vista sobre que se ha trabajado realmente.

Podemos encontrar coincidencias entre los dos grupos de discusión. De las asignaturas que trata la EI, de manera explícita en las guías, los participantes sólo recuerdan que se trabajase en Educación para la Paz y la Igualdad. En esta asignatura coinciden los dos grupos de discusión en que no fue llevada a cabo de igual manera en una clase y otra, pareciendo que se hizo algo más de hincapié en uno de los dos grupos de grado.

En las demás asignaturas confirman que no hubo un tratamiento de la EI en ellas, incluso en Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad, que se sorprendían al escuchar que esta asignatura incluía el término intercultural en el nombre de la asignatura, pues no consideraban que se tratase dentro del aula.

Debemos añadir que en Didáctica de las Ciencias Sociales, no se puede llegar a un acuerdo pues hay una pequeña contradicción entre un grupo y otro, ya que en el GA, los alumnos que pertenecieron al grupo uno del Grado de Educación primaria afirman que se vio algo, mientras que los del grupo dos no, y en el GB, se produce todo lo contrario los del uno no lo trataron y los del dos afirman que sí se estudió aunque de manera escasa. Aun así coinciden en que fue algo muy superficial, pues no tenían las ideas muy claras.

En cuanto al tratamiento implícito y posible tratamiento, los dos grupos de discusión comunicativos interpretan que no se trató en ninguna asignatura más este contenido, aunque coinciden en que en Fundamentos Psicopedagógicos de la Atención a la Diversidad no se dirigió bien hacia la

La formación inicial del profesorado para la interculturalidad. Un estudio en la Facultad de Educación de Segovia

interculturalidad, ya que se centró más en cuestiones de apoyo educativo hacia alumnos con déficit de aprendizaje.

Concluimos por lo tanto con su apreciación de que hay una clara diferenciación entre los conocimientos exigidos a un grupo y a otro de grado según el profesor o profesores que impartieran la materia y que no se cumplió con lo escrito en las guías, por lo que EI cuando se ha tratado se ha realizado de manera superficial.

RESULTADOS

Este capítulo lo hemos estructurado en base a la descripción e interpretación de los datos recogidos a través de las distintas técnicas: análisis de documentos (guías didácticas), foro y grupos de discusión comunicativos. Asimismo en este apartado desarrollaremos los resultados que obtenemos al fusionar el contenido de los datos derivados de nuestra investigación.

Para seguir de igual modo con nuestra estructura agruparemos este apartado en aquellas consideraciones exclusoras que frenan el cambio hacia una educación intercultural en las aulas y aquellas transformadoras que promueven un cambio positivo para alcanzar una verdadera EI.

Exclusoras

Son varios los factores que impiden la transformación de la realidad: el desconocimiento de lo que realmente es la EI, los estereotipos en la comunidad educativa, el escaso tratamiento que se da a la EI en las diferentes asignaturas (incluso a veces de manera errónea) y los antimodelos de los que aprenden los alumnos en prácticas. Veamos más detenidamente cada uno de ellos.

Es en los grupos de discusión comunicativos donde los maestros recién graduados nos dan las pistas de los que entienden por EI. Esto es a lo que categorizamos como Ideas previas y podemos englobarlas fundamentalmente en dos:

- Trabajar la interculturalidad en el aula se basa en ayudar a la minoría étnica o alumnado inmigrante extranjero a que se adapte a la cultura autóctona del colegio.
- La EI se basa en educar a todos por igual sin tener en cuentas las diferencias que puedan existir por ser de una procedencia o etnia diferente a la mayoritaria del centro donde se encuentra.

Descripción e interpretación

Por otra parte tenemos los estereotipos como un mecanismo de freno o impedimento para lograr la EI. Estos estereotipos que están impregnados en toda la comunidad educativa son transmitidos a los alumnos y derivan en:

- Por parte de los padres: transmitir a sus hijos unos prejuicios que les lleven a no socializarse con los compañeros de diferente cultura e incluso a marginarlos. También puede derivar en actos por parte de los padres autóctonos en realizar un cambio de centro si se ha incrementado el número de alumnos inmigrantes extranjeros o de etnia gitana. (Ambas cosas promueven que se produzcan los colegios gueto).
- Bajas expectativas por parte de los maestros ante los niños con diferente cultura a la autóctona del centro escolar, ya que se les ha reducido a los rasgos más folclóricos o estereotipados de su país.

A través de la interpretación de las guías, que como explicábamos se llevó a cabo en colaboración con los participantes de los grupos de discusión comunicativos y enlazándolo con las observaciones encontradas en el foro, podemos concluir que el tratamiento realizado hacia la EI, tanto el que puede ser considerado explícito como implícito, ha sido escaso y considerado por muchos como nulo.

Nuestros participantes consideran la formación recibida en este contenido como insuficiente por varios motivos:

- Hay una falta de relación entre la teoría y la práctica. Y además esta teoría se considera muy generalista, es decir, que se ha impartido globalmente y sin profundizar.
- La mayoría de los profesores dan más importancia a los conocimientos académicos que a los transversales.
- Enseñanzas equivocadas, reducidas al folclore en las que falta además un feedback que nos haga reflexionar sobre nuestras prácticas.
- Reduccionismo del gitano a un alumno con déficit en la programación de las unidades didácticas.

La formación inicial del profesorado para la interculturalidad. Un estudio en la Facultad de Educación de Segovia

En cuanto al prácticum y aunque es considerado como una asignatura, nosotros por la importancia que tienen al ser básicamente el primer contacto con la realidad en el aula, lo hemos tratado como una categoría diferente. Fundamentalmente los alumnos en prácticas se encuentran con una barrera que les impide formarse para la interculturalidad y esto es a lo que hemos llamado los antimodelos: profesores que no trabajan la interculturalidad y que desarrollan un asimilacionismo o una segregación en el aula hacia los alumnos inmigrantes extranjeros o de etnia gitana. Así nuestros participantes en su prácticum han concluido que lo que impide desarrollar la interculturalidad son los siguientes aspectos:

- El mecanismo de segregación que se lleva a cabo en las aulas observado por la mayoría de los participantes de los grupos de discusión comunicativo en su prácticum: que unas veces se producía mediante la extracción de éstos a aulas de compensatoria o se les colocaba al final de la clase donde se les daba material para pintar o dibujar con el fin de tenerles entretenidos o que no molestarán al resto de los niños.
- La falta de implicación de las familias.
- Y al igual que pasaba con la mayoría de los profesores que formaban a los futuros maestros, nos encontramos con que en las escuelas ocurre exactamente lo mismo: se da más importancia a los contenidos académicos que a los transversales, limitando estos últimos a un día puntual donde se hacen una serie de actividades con el conjunto del colegio.

Concluimos con que los alumnos durante su formación creen que el tratamiento que se ha hecho de la EI es escaso. Faltan unas estrategias, unos mecanismos, conocimientos... que llevan a los maestros -y como les ha ocurrido a algunos de nuestros participantes- a desarrollar los mismos mecanismos erróneos para trabajar la EI que han visto en aquellos profesores que ahora consideramos antimodelos. Por lo que como se afirma tanto en el foro como en los grupos de discusión comunicativos la mayoría de nuestros participantes no se sienten competentes para la educación intercultural.

Transformadoras

En la dimensión transformadora, encontramos que no todos los alumnos consideran que la EI, deba ir enfocada a enseñar a todos los niños del mismo modo o a que se adapten a la cultura mayoritaria. Estos alumnos confiesan que al acabar su formación en el grado también tenían esta concepción de

Descripción e interpretación

EI, pero que gracias a la asignatura Investigación Aplicada a la Diversidad cursada en un curso de postgrado, su concepción ha cambiado completamente. Esta asignatura les ha abierto los ojos hacia este tema y les ha llevado a replantearse muchas creencias equivocadas, como las anteriores, con las que acabaron su carrera.

En cuanto a las medidas transformadoras que se nos propone mediante las diferentes técnicas de recogida de datos, podemos destacar las que tienen relación con las asignaturas para la formación del maestro y el prácticum:

- Necesidad de una asignatura específica de educación intercultural o como lo llama uno de nuestros participantes de la investigación, Didáctica de Atención a la Diversidad. En esta asignatura sería primordial:
 - Conocer y comprender las diferentes culturas que pueden estar presentes en un centro educativo.
 - Desarrollar mecanismos o estrategias que permitan integrar a todos los alumnos sea cual sea su cultura o procedencia.
 - Que esta asignatura no se limite a la teoría y enseñe a poner los conocimientos en práctica mediante contextos reales.
 - Que ayude al resto de asignaturas a desarrollar un pensamiento crítico y a formar maestros con inquietudes.

- Necesidad en el prácticum de:
 - Que los maestros-tutores que están con los alumnos en prácticas estén en continua formación o como lo especifica uno de nuestros participantes que se reciclen para no acabar siendo los llamados antimodelos.
 - Enseñen metodologías diferentes a la tradicional donde prima la discriminación positiva.

La formación inicial del profesorado para la interculturalidad. Un estudio en la Facultad de Educación de Segovia

- Aprender cómo se trabaja en equipo en un centro educativo y cómo se implica a las familias para el éxito de sus hijos.

Finalmente tanto nuestros participantes del foro como de los grupos de discusión comunicativos proponen un cambio en el currículo donde se de la misma importancia a los conocimientos académicos que a los transversales. Del mismo modo reclaman un mayor nivel de exigencia durante toda la formación ya que consideran que si fuera así la mayoría de los alumnos que acabasen la carrera serían aquellos que tienen una mayor vocación y compromiso con la sociedad educativa.

CONCLUSIONES

Creemos necesario no solo la realización de las conclusiones de nuestra investigación sino también hacer una pequeña valoración de cómo ha sido el proceso de investigación y qué posibles investigaciones futuras podrían derivar de nuestro Trabajo de Fin de Máster. De esta manera hemos organizado este capítulo en dos apartados que desarrollan lo mencionado anteriormente.

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación ha pretendido dar respuesta a un interrogante principal: si los profesores reciben y adquieren las competencias necesarias en su formación, para impartir su docencia en contextos de diversidad cultural, con el fin de promover la interculturalidad. Este interrogante ha sido nuestro objetivo principal y mediante nuestros objetivos específicos hemos pretendido darlo respuesta. Por ello presentaremos nuestras conclusiones guiadas a partir de los objetivos específicos que han conducido toda nuestra investigación.

Valorar si el alumnado de la primera promoción de Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Segovia se siente competente para la realización de su docencia en ámbitos multiculturales, promoviendo en los mismos la interculturalidad.

Este primer objetivo ha quedado bastante consolidado por parte de todos los participantes de Grado en Educación Primaria en nuestra investigación. Todos ellos afirman no sentirse competentes para la interculturalidad. Han comprobado en su periodo de prácticas la falta de recursos o conocimientos para afrontar contextos multiculturales, sintiéndose desbordados, sentimiento que era también un espejo del profesor con el que estaban en los distintos prácticum.

Identificar las ideas previas sobre la educación intercultural (EI) de los alumnos recién graduados en Educación Primaria.

En este objetivo tenemos que determinar que hemos hecho hincapié en separar su formación inicial (Graduados en Educación Primaria) y aquellos cursos de grado o postgrado que realizan posteriormente a esta formación. El porqué es que algunos alumnos después de graduarse en Educación Primaria, siguen formándose en cursos como el Máster en Investigación en Ciencias Sociales, Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa o el Grado en Educación Infantil, cursos donde hay asignaturas que tratan la Educación Intercultural de manera explícita, y como es el caso del grado en Educación Infantil, que incluso tiene una

asignatura específica. Así nuestra investigación quiere abordar como es la formación inicial del maestro graduado en Educación Primaria, por lo que nos hemos centrados en aquellos conocimientos adquiridos durante este periodo.

Una gran mayoría entiende la educación intercultural como una educación donde no se debe hacer distinción entre culturas a la hora de enseñar, por lo que entienden que se debe enseñar a todos por igual. De igual modo, los mismos entienden que hay que lograr una adaptación de los niños inmigrantes extranjeros y de los de etnia gitana dentro de la cultura mayoritaria de nuestro país. Por lo que hay una tendencia asimilacionista en los alumnos recién graduados.

Aquellos que van más allá y que comprenden que la EI no es la asimilación de la cultura mayoritaria y que entienden que debe haber un respeto y una convivencia de ambas sin considerar una con mayor poder que la otra, acaban actuando de manera contraria a sus convicciones arrastrados por la falta de estrategias o acciones observadas en sus modelos como maestros.

Por lo que comprobamos finalmente que la idea con la que acaban sus carreras formativas sobre la EI, es errónea y muchas veces, se actúa de buena fe creyendo hacer las cosas bien, pero realmente por la falta de conocimientos, seguimos perpetuando una educación equivocada que no permite desarrollar contextos interculturales.

Valorar la formación recibida por el alumnado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de Segovia en cuanto a la interculturalidad.

Podemos concluir que esta formación ha sido escasa. El tratamiento que se ha dado en las diferentes asignaturas ha sido considerado por nuestros participantes en la investigación como algo tratado teóricamente y de manera superficial. Muchos de ellos se sorprenden al conocer que realizar bailes típicos o comidas típicas de cada país no es tratar la EI, estrategia con la que todos contábamos para nuestra futura docencia. Se sorprenden además al reflexionar sobre los actos vividos en el prácticum, donde muchos profesores usan medidas segregadoras y creen que por tener una clase con diferentes culturas ya se está trabajando la interculturalidad en el aula. De esta manera se confunde la multiculturalidad con la interculturalidad, y esto es lo que la mayoría de los profesores transmiten a sus alumnos en prácticas, por lo que la escasa formación en la universidad y el encuentro de estos maestros considerados en nuestra investigación como antimodelos, llevan a perpetuar colegios multiculturales en los mejores casos (ya que muchos se van aproximando a los llamados colegios guetos) en vez de interculturales.

Por todo estos concluimos que la valoración que hacen los maestros de la I promoción de grado en Educación Primaria sobre su formación para la interculturalidad es escasa y a veces errónea.

Elaborar sugerencias y propuestas de mejora para la formación inicial del profesorado en relación a la diversidad cultural.

En nuestro proceso comunicativo hemos intentado describir, comprender, interpretar la realidad a través del diálogo entre los implicados en nuestro contexto a analizar. A través de ellos, sus interacciones, sus pensamientos y argumentos sobre esta realidad, siempre reflexionados y discutidos, hemos llegado a unas conclusiones de cómo podemos mejorar la formación inicial del maestro para transformarlo a un docente competente en contextos multiculturales para fomentar la interculturalidad. Estas son nuestras conclusiones dirigidas a transformar la formación inicial del maestro:

- ❖ Deben ser estudiadas las diferentes culturas con las que nos podemos encontrar en el aula y así poder comprenderlas. A través de la comprensión y el conocimiento podemos evitar actitudes racistas, eliminando los estereotipos y los prejuicios arraigados en la sociedad.
- ❖ En base al conocimiento de estas culturas y diferentes teorías sobre la interculturalidad, desarrollar mecanismos o estrategias que permitan integrar a todos los alumnos sea cual sea su cultura o procedencia.
- ❖ En la formación inicial del maestro, es necesario desarrollar un pensamiento crítico, motivarle para la búsqueda de respuesta ante sus inquietudes, y seguir formándose a lo largo de toda su vida.
- ❖ En base a este pensamiento crítico y la formación continua, hacerles ver que al igual que cambia la sociedad, la forma de enseñar cambiará, y lo que funciona hoy o lo que creemos que es lo correcto, mañana será lo más inapropiado. Por lo que una de las premisas que debe estar siempre presente en su docencia es el no dejar de cuestionarse todo lo que hacen dentro de su aula.
- ❖ Enseñar a trabajar en equipo. Demostrar que el trabajo en equipo voluntario conlleva grandes beneficios y es necesario dentro de los centros educativos.

VALORACIÓN DEL PROCESO Y POSIBLES INVESTIGACIONES FUTURAS

A lo largo de nuestra investigación son varias las limitaciones con las que nos hemos encontrado. La primera de ellas y creemos que podría tener un gran peso en nuestra investigación es no haber podido contar con la opinión de los profesores que forman a estos maestros. Hubiera sido interesante haber realizado un grupo de discusión comunicativo con éstos y contrastar sus opiniones con las de los alumnos, o por otra parte la realización de entrevistas con carácter comunicativo con aquellos maestros que imparten la asignatura de Educación Intercultural en el grado de Educación Infantil. Esto último que sí lo teníamos previsto para nuestra investigación no pudo llevarse a cabo al no poder contactar con los profesores que imparten esta asignatura en nuestra universidad.

Además de estas limitaciones sería muy enriquecedor realizar una investigación similar con los alumnos graduados en Educación Infantil, los cuales como ya sabemos tienen esa asignatura específica llamada Educación Intercultural. Como relatábamos en la descripción del foro, aquellos participantes que sí consideraban ser competentes como maestros para la interculturalidad eran los que se habían graduado en esta especialidad. Por lo que creemos que podría ser un buen estudio ver las diferentes perspectivas con las que acaban tanto los maestros graduados en Educación Primaria como los de Educación Infantil, con el fin de mejorar ambas carreras universitarias.

Finalmente y haciendo una autoevaluación de cómo ha sido esta investigación, creo necesario mencionar como incluso la propia investigadora de este TFM y al ser partícipe en igualdad de condiciones y características que los participantes colaboradores de este estudio, es decir, investigador-participante que pertenece al mismo contexto que se está estudiando, he de admitir lo difícil que ha sido cuestionarme todas las creencias personales asimiladas con el paso de los años y aprendidas a lo largo de mi formación como maestra. Por ello y seguramente se aprecien en mis palabras el indicio erróneo a creer que la educación intercultural es orientada como unas estrategias necesarias para que los niños de diferentes culturas a la mayoritaria de este país se integren en la misma. Por ello debemos concluir y resaltar que la EI va dirigida a todos los alumnos, es decir, y como lo conceptualiza la Comisión de las Comunidades Europeas recogido por Peo Hansen (1998, p.72), la educación intercultural es “un conjunto de prácticas educativas diseñadas para fomentar el respeto **mutuo** y el entendimiento **entre todos** los alumnos, más allá de su origen cultural, lingüístico, étnicos o religioso”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las referencias marcadas con un asterisco indican estudios comprendidos en el meta-análisis.

*Aguado, M.T. (1996). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Formación y evaluación de un modelo de actuación educativa en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE. Informe de investigación inédito.

*Aguado, M.T. (2004). *Proyecto Inter. Formación de profesores en educación intercultural. Análisis de necesidades*. Comisión Europea. Informe inédito.

*Aguado, M.T. (2004b). Investigación en Educación intercultural. *En Educatio siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 22,39-47.

Aguado, M. (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea* (No. 33079EU01A01) (p. 183). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Aguado, M. T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista complutense de Educación*. 19 (2) 75-292.

*Aguado, M.T., Gil, J.A., Jiménez-Frías, R., Sacristán, A. et al. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. *Revista de investigación Educativa*, 17, (2) ,471-475.

*Aguirre, C. (1996). *Estudio comparativo entre la adquisición del español primera lengua y la adquisición del español segunda lengua para su aplicación metodológica a la enseñanza del español a inmigrantes*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.

Alguacil, G.J. (2011). *Cómo se hace un trabajo de investigación en sociología*. Madrid: Catarata.

Alonso, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Alsina, M.R. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.

Referencias bibliográficas

- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación: Acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdlick I. (Ed.), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. (pp.47-70). Buenos Aires: Noveduc.
- *Aparicio, R. y Veredas, S. (2004). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Aranda V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 2, 301-314. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art18.pdf>
- * Arco del Bravo, I. (1999). *Currículum y educación intercultural: elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural*. Tesis doctoral (inédita) Universitat de Lleida.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Archidona Aljibe.
- Arroyo, M. J. (2010). *La lengua en la integración del alumno inmigrante. Estudio de las aulas aliso en la provincia de Segovia*. (Tesis doctoral)
Recuperada de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/827>
- *Arroyo, R. (2000). Criterios para la elaboración de un currículum intercultural en Melilla: Un estudio multimétodo. *Revista Española de Pedagogía*, 216,323-340.
- Barba, J.A. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En Díaz, M. y Giráldez, A. (Coords), *Investigación cualitativa en educación musical*. (pp.23-38) Barcelona: Graó.
- Castaño, J. y Ruíz E. (2000). Una selección bibliográfica sobre educación e interculturalidad en España. En García, J., Granados, A., García-Cano, M. y Ruíz, E. *Interculturalidad y educación en los noventa*. (pp.123-320) Granada: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- *Bartolomé, M. (1992). *Diagnostico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la Educación Primaria*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.

- *Bartolomé, M. (1995). *Evaluación de un programa de educación intercultural: Desarrollo de la identidad étnica en Secundaria a través de la acción tutorial*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- *Bartolomé, M (1996). *Diagnostico del nivel de integración del alumnado en la primera etapa de la ESO y los cursos de 7º y 8º de EGB*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- *Bartolomé, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: MEC.
- *Bartolomé, M. (2004). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. *Bordón*, 56(1), 65-79.
- Bergere-Dezhapo, J. (1993). *Análisis de los problemas de integración escolar de los niños y niñas de los cinco grupos principales de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Besalú, X. (2013). Documento Marco. *Asociación de enseñantes con gitanos. La formación del profesorado y otros profesionales en la intervención socioeducativa con el pueblo gitano*, 30,9-23.
- * Broeder, P. y Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid: las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid: CIDE.
- *Brunet, I., Pastor, I. y Belzunegui, A. (2005). *El calidoscopi de la immigració. La inserció educativa dels immigrants al Camp de Tarragona*. Barcelona: Portic.
- *Caballero, Z.B. (2000). *Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- *Cabrera, A. (2003). *Acogida y escolarización del alumnado inmigrante en el sistema educativo (Almería)*. Almería: Delegación provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Referencias bibliográficas

- *Calvo, T. (1993). *Igualdad de oportunidades respeto a las diferencias. Integración de las minorías, tolerancia en las mayorías y educación intercultural para todos*. Madrid: CIDE. Informe de investigación inédito.
- *Calvo, T. (1997). *Racismo y solidaridad de españoles, portugueses y latinoamericanos. Los jóvenes ante otros pueblos y culturas*. Madrid: Ediciones Libertarias.
- *Carbonell, F. (1995c). *Incidencia de la diversidad cultural en el primer ciclo de educación infantil: Repercusiones educativas*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- Carbonell, F. (1999). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, 99-118.
- * Carbonell, J., Simó, N. y Tort, A. (2005a). *Magrebíes en las aulas. Municipio, escuela e inmigración: un caso a debate*. Barcelona: EUMO-Octaedro.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- *Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 330, 99-136.
- *CIDE (2002). *Evolución y situación del alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1991-2001)*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencias y Deporte.
- *CIDE (2003a). El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1991-2002). *Boletín de Temas Educativos*, 11.
- *CIDE (2003b). El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1992-2003). *Boletín de Temas Educativos*, 12.
- *CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- *Colectivo Ioe (1992b). *La educación intercultural en España*. Madrid: CIDE. Informe de investigación inédito.

- *Colectivo Ioe (1995). *La pluralidad cultural en el sistema educativo. Posibilidades de una educación intercultural desde los valores y actitudes de los agentes del proceso educativo*. Madrid: CIDE. Informe de investigación inédito.
- *Colectivo Ioe (1996). *Escolarización de los niños marroquíes en España*. Granada: Laboratorio de Antropología de la Universidad de Granada.
- *Colectivo Ioe (2002a). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- *Colectivo Ioe (2002b). *Exploración de las estadísticas de alumnos extranjeros por sexo*. Madrid: CIDE-Instituto de la Mujer.
- *Colectivo Ioe (2003). Alumnos y alumnas de origen extranjero: Distribución y trayectorias escolares diferenciadas. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 63-68.
- *Coll, C., Barrerá, E. y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.
- *Cot, C. (2002). *Familes marroquines i educació del seus fills al País Empordà*. Girona: Ajuntament de la Bisbal d'Empordà.
- * Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y Estudio empírico*. Recuperado de <http://www.defensordelpueblo.es/informes2.asp>
- *Díaz-Aguado, M^a.J. (1996). *Educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Madrid: CIDE: Proyecto de Investigación.
- *Díaz-Aguado, M^a. J. y Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: CIDE.
- Diez, J. (2013). Formación del profesorado para una sociedad mestiza. *Asociación de enseñantes con gitanos. La formación del profesorado y otros profesionales en la intervención socioeducativa con el pueblo gitano*, 30, 97-107. Recuperado de http://aecgit.pangea.org/boletines/boletin30/REVISTA_30.pdf

Referencias bibliográficas

- Escribano, G. (1998). *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- *Espín, J., Marín, M.A., Rodríguez, M y Cabrera, F. (1998). *Identidad étnico- cultural de adolescentes magrebíes desde un modelo de componentes. Informe de investigación*. Barcelona: Universidad Central de Barcelona.
- *Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Fernández, M. (2002). Iguales, libres y responsables. *Cuadernos de pedagogía*, (311) ,56-60.
- * Fernández, M. (2003). La segunda generación ya está aquí. *Papeles de Economía Española*, 98,238-261.
- Fernández, M. (2013). Se buscan profesores a la altura de la tarea. La escolarización de gitanos en riesgo o desventaja y la formación del profesorado XX.. *Asociación de enseñantes con gitanos. La formación del profesorado y otros profesionales en la intervención socioeducativa con el pueblo gitano*, 30, 55-63.
Recuperado de http://aecgit.pangea.org/boletines/boletin30/REVISTA_30.pdf
- Flecha, R., Vargas, J. y Dávila, A. (2012). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación Workaló. *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales*, (11). 21-33.
- Franco, A. (2004). El concepto habermasiano de la acción comunicativa en el modelo lingüístico comunicacional. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 9,33-48.
Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2733463.pdf
- *Fresno, J.M (1994). Evaluación de la incorporación de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- Fuentes, J.L (2014). Identidad cultural en una sociedad plural: propuestas actuales y nuevas perspectivas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 61-74.
doi:10.13042/bordon.66228511.

- *García Castaño, F. J. (1995). *La escolarización de niños y niñas inmigrantes en el sistema educativo español. Estudio comparado entre diferentes provincias españolas de la situación de las escuelas de los hijos de inmigrantes extranjeros desde la perspectiva de la antropología social*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- *García Castaño, F.J. y Pulido, R. (1993). Multicultural Education: some reflections on the Spanish case. *European Journal of Intercultural Studies*, 4, 67-68.
- *García Castaño, F.J y Pulido, R. (2005). Extranjeros y escolares. Formas de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada Educación Intercultural. En J. Vera Vila (Coord.), *Educación Intercultural. Diversidad e inmigración* (17-50). Madrid: Fundación Santa María.
- * García, J.N. et al. (1998). *Actitudes de profesores y maestros hacia la integración escolar de extranjeros*. León: Publicaciones Universidad de León.
- García, J. N, Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345. MECD: Madrid.
- García, M. R., García, F. J. A., y Moreno, H. I. (s. f.). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación* (Los libros de la catarata.). Madrid: 2012.
- *García Parejo, I. (1994). *Enseñanza/aprendizaje de la lengua e integración: Una propuesta educativa centrada en el inmigrante adulto sobre la base de datos relativa a la Comunidad Autónoma de Madrid*. Madrid: CIDE. Proyecto de investigación inédito.
- * Garreta, J. (2003a). *Espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- *Giménez, C. (1997). *Variables clave en la integración sociocultural en la escuela: Un análisis del contexto educativo desde la antropología social*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- Gimeno, J. (2002). Hacerse cargo de la heterogeneidad. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 52-55.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.

Referencias bibliográficas

- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Hansen, P. (1998). Educación intercultural e inmigración en la Unión Europea: visiones, paradojas, exclusiones. En Besalú, X., Campani, G. y Paludàrias (Compiladores), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*.(pp.67-92) Barcelona: Pomares-Corredor.
- *Huguet A. y Navarro, J.L. (2005). Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración. En D. Lasagabaster y J. M., Sierra (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (53-74). Barcelona: Horsori Editorial.
- *Juliano, D. (1995). *La etnicidad en la distribución del alumnado por centros escolares en el cinturón metropolitano de Barcelona: ¿Hacia una segregación étnica?* Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- Latorre, A. y González. (1987). *El maestro investigador*. Barcelona: Graó
- Leiva, J.J. (2012). La formación en Educación Intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, número Monográfico, 172-192.
Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/reid/monografico/n2/REIDM2art1.pdf>
- López, G. (2008). Planificación y desarrollo de un proceso de investigación-acción para atender a la diversidad cultural y acoger a todo el alumnado (Tesis doctoral)
Recuperada de <https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=439401>
- López-Pastor, V.M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- *Lovelace, M. (1994). *Estrategias de actuación ante la pluralidad cultural étnica y lingüística en la escuela española*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- Macías, F. y Flecha, R. (2013) Hacia una formación del profesorado para la igualdad del pueblo gitano. *Asociación de enseñantes con gitanos. La formación del profesorado y otros profesionales en la intervención socioeducativa con el pueblo gitano*, 30, 75-83.

Recuperado de http://aecgit.pangea.org/boletines/boletin30/REVISTA_30.pdf

- *Marín, V. (2006). Niños de inmigrantes en los niveles de infancia y primarios de la educación. En M.D. Adam Y G. Jiménez (Eds.), *La educación y la formación profesional de los inmigrantes* (73-85). Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Márquez, L. E., García-Cano, T. M., Antolínez, D. I., Cid, L., González, A. E., Gúzman, O., & Molina, T. (2012). *Educación intercultural y comunidades de aprendizaje* (Los libros de la catarata.). Madrid.
- *Martín Domínguez, A. (1993). *Diversidad cultural y conflictos nacionales en el mundo actual. Diseño y experimentación de una propuesta didáctica para la etapa doce-dieciséis años*. Madrid: CIDE. Informe de investigación inédito.
- *Martín Domínguez, A. (1994). *La formación social de ciudadanos críticos*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- Martín E. (10 de marzo de 2014). La Educación Intercultural y Nuestra Formación [Foro en línea]. Recuperado de <http://campusvirtual.uva.es/mod/forum/view.php?id=107829>
- *Martín Rojo, L., Alcalá, E., Garí, A., Mijares, L., Sierra, i. y Rodríguez, M. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- * Martín Rojo, L. y Mijares, L. (2007). *Voces desde el aula. Etnografía de la escuela multilingüe*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- *Massot, I. (2001). *Vivir entre culturas*. Tesis doctoral inédita. Dpto. MIDE, Facultad de Educación, Universidad Central de Barcelona.
- Mellado, V. (1999). La formación didáctica del profesorado universitario de Ciencias Experimentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (34), 231-241. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118017>
- *Merino, J.V. (1994). *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.

Referencias bibliográficas

- *Mesa, C, y Sánchez, S. (1994). *Exploración de la situación bilingüe en los escolares de Melilla. Propuestas y estrategias de intervención educativa*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- *Mesa, C, y Sánchez, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Granada: Laboratorio de Antropología de la Universidad de Granada.
- *Montes, C (2004). Educación, Modelos familiares y antropología. Retos para una sociedad multicultural en la comarca del Bierzo. En A.B.ESPINA. (Ed.), *Familia, educación y diversidad cultural* (123-136). Salamanca: Universidad de Salamanca
- *Montes del Castillo, A. (1995). *Evaluación del impacto de la incorporación al sistema educativo de poblaciones procedentes de la inmigración. Estudio de casos de la región de Murcia*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- * Navarro, J. (2002). Respuesta educativa a la educación de alumnos extranjeros. *Revista de Educación*, 329,127-160.
- Navarro, J. L. y Huguet, Á. (2003). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en primero de ESO: un estudio empírico*. Madrid: MEC, Subdirección de General de Información y Publicaciones.
Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/11162/83842>
- Nieto, J. (1996). *La formación práctica del maestro*. Madrid: Gráficas Don Bosco
- *Ortega, J. (1996). *Problemática socio-educativa del inmigrante en Castilla y León: Programa de intervención socioeducativa encaminado a lograr la igualdad de oportunidades en minorías étnicas o culturales*. Madrid: CIDE. Informe de investigación inédito.
- *Ortiz, M. (2005). *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y prácticas escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- *Pérez, J.M. y Pomares, J. (2002). El ATAL. Camino hacia la interculturalidad. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 8, 27-29.

- *Pérez Sola, N. (2006). La respuesta del sistema educativo a la escolarización de los menores inmigrantes. Una aproximación a la situación de la escolarización en Jaén. *En Jornadas de Expertos sobre la inmigración en la provincia de Jaén*. (303-328) Jaén: CES de Jaén.
- *Pérez, V., Álvarez, B. y Chuliá, E. (2004). La acomodación de los marroquíes en la sociedad española. En V. Pérez, B. Álvarez y E. Chuliá. *La inmigración musulmana en Europa. Turcos en Alemania, argelinos en Francia y marroquíes en España*. (227-240). Barcelona: Fundación La Caixa.
- *Quintana, A. (2003). Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía. *Aula de innovación Educativa*, 126, 53-57.
- * Rodríguez, R. (2002). Diversidad cultural y formación inicial del profesorado. Estudio de las opiniones de los estudiantes de Magisterio. En J. Ortega Esteban (Coord.), *Nuevos retos de la pedagogía social: la formación del profesorado* (336-343). Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
- Rodríguez, R. (noviembre 2008). Éxito y fracaso escolar en contextos socioculturales interculturales: el reto de educar a estudiantes de diverso origen lingüístico y cultural. *II Congreso anual sobre fracaso escolar. Enseñar en el siglo XXI*. Estudi 6, Gestió Socioeducativa. Palma de Mallorca
- Rodríguez, R. (2009). La investigación sobre educación intercultural en España. En *Archivos analíticos de políticas educativas*, 17(4), 1-29.
- Ruiz, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa* (4ª Edición., Vol. 15). Bilbao: Universidad de Deusto.
- *Salazar, J. (1997). *Los principios de comprensividad y diversificación como respuestas a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria*. Madrid: CIDE. Informe de investigación inédito.
- *Sánchez, S. y Mesa, C. (1995). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación y propuesta de intervención educativa*. Madrid: CIDE. Proyecto de Investigación.

Referencias bibliográficas

* Santos M.A. (2003). *La inmigración en un país de emigrantes: el desafío de la escuela intercultural en Galicia*. Madrid MEC.

Servicio de Información y Noticias Científicas (29 de octubre 2010). *El 80% del alumnado gitano abandona la escuela antes de finalizar la ESO* [Ciencias sociales: Pedagogía]
Recuperado de <http://www.agenciasinc.es/Noticias/El-80-del-alumnado-gitano-abandona-la-escuela-antes-de-finalizar-la-ESO>

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

*Soriano, E. (1997). Análisis de la educación multicultural en los centros educativos de la comarca del poniente almeriense: *Revista de Investigación Educativa*, 15(1) ,43-67.

*Soriano, E. (1999). *La escuela almeriense: Un espacio multicultural. Evaluación de los valores del alumnado inmigrante y autóctono*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. Instituto de Estudios almerienses.

*Soriano, E. (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid: la Muralla.

*Soriano, E. (2004). *La construcción de la identidad cultural en contextos multiculturales*. Ponencia presentada en el XIII Congreso nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia. Septiembre.

Soriano, A. y Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39(1), 117-130. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/5202>

* Sotés, P. (2000). Uso y adquisición de la segunda lengua en un programa de inmersión: diferencias individuales. *Infancia y Aprendizaje*, 92, 29-49.

Universidad de Valladolid (s.f.). *Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria*. Recuperado de <http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/2.01.02.01.alfabetica/Grado-en-Educacion-Primaria-SG/>

Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

Velasco, J.C. (2007). Discriminación positiva, diversidad cultural y justicia. *Revista de Filosofía*. 41, 141-156. Recuperado de
<http://digital.csic.es/bitstream/10261/4745/1/+Discriminaci%C3%B3n%20positiva,%20diversidad%20cultural%20y%20justicia%20-%20Daimon%202007.pdf>

Yus, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.

ANEXOS

ANEXO I

FORO (F)

DIALOGANDO SOBRE DIVERSIDAD

TEMA

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y NUESTRA FORMACIÓN

CREADO:

Lunes, 10 de marzo de 2014, 21:24

PATICIPANTES

Las características de los participantes en nuestro tema del foro son muy diversas. Tienen en común que son maestros y que están cursando el máster en Investigación en Ciencias Sociales. Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa

Y se diferencian en que su formación inicial como maestros ha sido en diferentes Facultades y en diferentes planes de estudios. Sus especialidades van desde Educación Infantil a Educación Primaria.

Contamos con un total de once participantes

1 **P0**-Muy buenas compañeros:

2 Como muchos sabéis mi tema de investigación del TFM, trata sobre la formación inicial que ha
3 recibido el maestro en su carrera universitaria para la interculturalidad, y aprovechando esta
4 asignatura y su foro, me gustaría conocer como valoráis esta formación en este aspecto y si os
5 sentís competentes para impartir vuestra docencia dirigida hacia la interculturalidad. Sé que el
6 tema es un poco abierto, pero toda experiencia, pensamiento, duda o lo que os sugiera este foro
7 me resultará útil para mi investigación, por lo que debéis tener presente que lo que comentéis
8 podré utilizarlo en mi TFM.

9 Finalmente os agradezco la participación por anticipado y os animo a que reflexionéis sobre el
10 tema.

11 **P1**-Desde mi punto de vista y de acuerdo con Leiva (2012), la formación intercultural del
12 profesorado es esencial y cada día está más demandada en la formación inicial del profesorado,
13 debido a la diversidad que encontramos en las aulas a lo largo del proceso de enseñanza-
14 aprendizaje. Esto no se debe solo a la presencia de alumnado de origen inmigrante en los
15 centros escolares, sino también a la necesidad de dar respuesta pedagógica en el intento de
16 construir escuelas inclusivas. Como nos dice este autor:

17 El reto de la interculturalidad en la escuela implica atender a todos los alumnos desde el
18 reconocimiento de su legitimidad personal y cultural, y por supuesto, aplicar en la vida escolar
19 los principios de cooperación, solidaridad y confianza en el aprendizaje (p. 3).

20 Aunque durante la carrera de Magisterio en Educación Primaria hemos tenido una asignatura
21 relacionada con la interculturalidad, creo que no es suficiente para poder abordar la diversidad
22 de las aulas, ya que la realidad no es tan fácil, sobre todo cuando te encuentras tú sola ante una
23 realidad escolar, donde niños y niñas presentan diversos problemas.

24 Como comentamos un día, cuando a un maestro se le da a elegir la clase que quiere, siempre se
25 tiende a escoger aquella en la que hay menos niños y niñas con Necesidades Educativas
26 Especiales, porque esto supone una carga mayor de trabajo y en mi opinión, los maestros no se
27 encuentran suficientemente formados y por lo tanto no pueden afrontar la situación.

28 Leiva, J.J. (2012). La formación en Educación Intercultural del profesorado y la comunidad
29 educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, número Monográfico, 1-4.

30 Recuperado de
31 <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Un>

32 iversitaria/Publicacions/La%20Formacion%20en%20Educacion%20Intercultural%20del%20Pr
33 ofesorado%20y%20la%20Comunidad%20Educativa.pdf

34

35 **P2-** Pues en mi opinión, yo creo que si estoy o estamos preparados en esta materia. La
36 experiencia y el tiempo harán que mejoremos, pero yo creo que tenemos los conocimientos
37 adquiridos para ello. No solo porque durante la carrera tuviéramos una asignatura que en mi
38 caso se llamaba "Educación Intercultural", en el que creo que se desarrolló bien el contenido por
39 parte del profesor y en que fuimos conscientes de la importancia de la materia y el saber cómo
40 tratarla y como actuar, no solamente desde el punto de vista de maestros, sino también desde el
41 punto de vista de saber transmitirlo a nuestros alumnos. Para lo creo que hay otras asignaturas
42 que colaboraron en ello como "Educación para la Paz". Por lo tanto en mi opinión creo que
43 estamos preparados para ello, otra cosa es que todos lo hayamos asumido tal y como se planteó
44 y de manera que seamos capaces de transmitirlo correctamente.

45 En cambio si he podido ver que hay muchos maestros en activo que no están preparados. En un
46 estudio que hice junto a otros compañeros sobre los gitanos, se pudo evidenciar el enorme
47 porcentaje de maestros que discriminaban o que prejuizgaban a esta cultura. No era generalizada,
48 y había maestros que lo trabajan muy bien y no les suponía ningún problema, pero había otros
49 en los que se les notaba en sus comentarios y en sus actuaciones que ni estaban preparados, ni le
50 estaban haciendo bien a sus alumnos, tanto a los de otras etnias, como a los alumnos de la
51 cultura mayoritaria, a los que no les estaban transmitiendo una actitud ejemplarizante.
52 Evidentemente esto no es general, y ni todos estaremos bien preparados, ni los maestros al
53 contrario, pero por lo que he podido comprobar, mayoritariamente va en esa línea.

54

55 **P3-** Desde mi experiencia puedo decir que la formación en temas de interculturalidad ha sido
56 escasa durante la carrera.

57 Solamente dos asignaturas, "Educación para la paz" y otra que se llamaba algo así como
58 "Fundamentos psicopedagógicos y atención a la diversidad" trataban esos temas, pero no fueron
59 abordados de manera exhaustiva. Aunque también, puede ser que al haber sido impartidas
60 durante 1º y 2º y no haber vivido la experiencia de trabajar en un aula no lo apreciamos porque
61 estábamos fuera del tema, casi "recién aterrizados" en esto de la educación.

62 En mi caso, fue durante las prácticas cuando me vi desbordada por las situaciones reales que se
63 vivían en el aula respecto a este tema. Fue ahí cuando me di cuenta de que no tenía una base
64 teórica que me dijera cómo afrontar el tema de la diversidad cultural en el aula. También,

65 durante en esta asignatura del Máster, ha sido cuando he sido consciente de que tenía una idea
66 equivocada de lo que era tratar la interculturalidad en el aula. Por poner un ejemplo: aquel caso
67 que el profesor nos contó sobre los "stands" de comidas de diferentes países y los niños vestidos
68 con trajes regionales. Antes de esta asignatura del Máster no me hubiera parecido una mala idea
69 para trabajar la interculturalidad...

70 Sé que tengo mucho que aprender respecto a este tema y que quizás hubiera sido más
71 provechoso para nosotros que las asignaturas que trataban estos temas se hubiesen impartido en
72 los cursos en lo que había prácticas.

73

74 **P4-** La educación intercultural, como muchos otros temas conocidos durante mi formación
75 inicial como maestro, fue escasa. Coincidió con los compañeros en tanto que solo se trató en dos
76 asignaturas, y sólo una de ellas hacía más hincapié en dicho término.

77 Creo que el hecho de que esas asignaturas hayan sido vistas durante los dos primeros años de
78 carrera ha influido bastante en esa sensación de escasez que tengo. En la línea de lo comentado
79 por la compañera, esos primeros años son de aterrizaje y no eres consciente de la utilidad e
80 importancia de estos contenidos. Quizás el problema es la visión tan abierta que hay sobre el
81 tema, lo que no nos permite concretar conocimientos.

82 Sin duda, la interculturalidad es un concepto muy importante a tener en cuenta en las escuelas si
83 pretendemos fomentar un ambiente de inclusión en nuestras aulas. Por ello creo que se debería
84 tratar más concretamente durante la formación inicial del maestro, así como en los últimos años
85 de la misma, donde quizás seamos más conscientes de qué es la educación al haber participado
86 en periodos de prácticas.

87 **P5-** Teniendo presente el plan de estudios de grado de maestro en Educación Primaria, se puede
88 observar cómo hay dos tipos de asignaturas que tratan la Educación Intercultural: asignaturas
89 que integran este tema mediante los contenidos que se pretenden alcanzar como "**Educación**
90 **para la paz e igualdad**", "**cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad**" y
91 **fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad**". En realidad son 3 asignaturas
92 las que tratan la interculturalidad como eje central. El otro tipo de asignaturas que tratan este
93 tema son todas las demás que por múltiples razones han tratado el tema. De forma más clara el
94 prácticum I y II han sido asignaturas en las que los maestros en prácticas tienen un contacto real
95 y directo en los colegios en los que dicha diversidad cultural es evidente y hemos podido
96 trabajarla de la mejor manera que hemos podido. En unos casos, dadas las características del

97 centro, los alumnos permiten trabajar mejor esta faceta que en otros casos en los que todos los
98 alumnos pertenecen al mismo barrio.

99 En la asignatura de paz e igualdad desarrollamos un PAT que llevamos a la práctica. Muchos
100 podemos recordarlo porque fue de las primeras experiencias que tuvimos con niños. Y eso que
101 pensábamos que no iba a suceder hasta las prácticas.

102 Otras asignaturas que tratan este tema son "currículo y sistema educativo", "organización y
103 planificación escolar", "música, cultura y diversidad", "inglés", "TICS", "Didáctica de las
104 Ciencias Sociales" y "juegos y deportes" (UD juegos del mundo). Unas veces de forma
105 explícita. Otras veces no está tan claro que se haya desarrollado una Educación Intercultural en
106 estas asignaturas. Todo depende si nosotros como alumnos hemos tenido la interculturalidad
107 presente a la hora de diseñar material curricular, propuestas prácticas y otros trabajos, así como
108 del tratamiento que los profesores le han dado.

109 Cada vez que nos preguntamos cómo ha contribuido la carrera a desarrollar un aspecto
110 determinado decimos que ha sido muy escaso o que debido a que fue durante los primeros
111 cursos no se hubiese tratado de la misma manera que si el planteamiento y la distribución de
112 asignaturas en los cuatrimestres fuese distinta. Ocurre al hablar de interculturalidad,
113 investigación, evaluación y otros aspectos curriculares como la metodología o el manejo
114 habitual de las leyes. Es por eso que creo que la asignatura de currículo y sistema escolar, que
115 trata todo de forma general, debería al menos tener una segunda asignatura al igual que
116 psicología, Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales, música o inglés, más específicas y que
117 tratan aspectos fundamentales de la Educación a veces de refilón.

118 En los TFG también se puede buscar las investigaciones que los alumnos han hecho sobre este
119 tema.

120 Si tuviese el tema de Estela, me centraría en preguntar a los alumnos que cursan dichas
121 asignaturas en la actualidad como prioridad, ya que tienen una opinión más reciente sobre el
122 tratamiento de la interculturalidad en la carrera (aunque también se nos puede preguntar a los
123 que hemos terminado sobre nuestra visión). Asimismo, revisaría las guías docentes empezando
124 por las asignaturas que aparecen en negrita.

125 Concluyo que la formación podría mejorar e ir más dirigida a formar maestros que educasen en
126 diversidad e interculturalidad mediante un reajuste del plan de estudios, pero que en gran
127 medida es el perfil del alumno como futuro maestro y el espíritu de la formación permanente

128 versus "es que" lo que determina la capacitación para el adecuado tratamiento que requiere la
129 interculturalidad.

130 **P6-** Personalmente, comparto la opinión de algunos cuando dicen que la educación intercultural
131 que hemos recibido a lo largo de la carrera ha sido escasa, me explico:

132 En nuestra formación inicial, nos basábamos en aspectos teóricos que nos servían para
133 familiarizarnos y conocer el tema. Creo que la mejor forma de asentar y comprender lo teórico
134 es mediante la puesta en práctica de lo visto en clase. Quizás eché en falta durante el desarrollo
135 de esas tres asignaturas, el hecho de ir a un centro a realizar actividades o simplemente
136 observar... sea cual sea el tipo de actuación en el aula, creo que nos habría ayudado a entender
137 mejor la realidad y a lo que posteriormente nos encontraremos cuando podamos ser docentes.

138 Es posible que os preguntéis ¿y en las prácticas no lo vemos? Sí, sí lo vemos, pero también
139 tenemos otros aspectos que trabajar (desarrollo de unidades didácticas, preparar las clases,
140 atender la ayuda del tutor...) esto nos hace no prestar toda la atención hacia la interculturalidad,
141 si no ser "algo más" que debemos atender durante ese período.

142 Sin embargo, si se realizan prácticas sobre desarrollo intercultural durante nuestra formación
143 inicial, no solo nos ayudará a afianzar los conocimientos teóricos si no a estar más preparados
144 para afrontar la realidad que posteriormente nos encontraremos.

145 Quizás lo ideal sería añadir más horas de educación intercultural y que se trabaje de una manera
146 transversal a lo largo de la carrera, pero en vista de que no todo el profesorado está preparado
147 para abordar el tema (y tampoco creo que el sistema o centros estén muy por la labor de añadir
148 más horas al estudio del mismo), a día de hoy, lo realista sería sacarle el mayor partido posible a
149 esas 3 asignaturas, dada la situación actual.

150 La educación intercultural es un tema vigente y que precisa de una correcta enseñanza si
151 queremos paliar las desigualdades que se han creado en torno a esos "grupos minoritarios".

152 **P7-** No creo que nuestra formación inicial en la materia haya sido suficiente. Como bien señala
153 Raquel, hay una mala planificación y no existe una coherencia cronológica adecuada entre
154 formación y práctica real recibida.

155 Además, en el caso de Primaria, la interculturalidad carecía de un contenido práctico aplicable
156 en el colegio. Está muy bien hablar sobre la paz mundial, el hambre, la solidaridad... pero como
157 futuros docentes hubiera sido más útil extrapolar estos contenidos a la realidad de aula: cómo

158 tratar a un inmigrante recién llegado, como abordar los problemas de comunicación, cómo
159 erradicar la discriminación...

160 En cualquier caso hay algo que no se está haciendo bien. En los periodos de *prácticum* he
161 podido comprobar cómo existe una segregación real entre los niños españoles y los inmigrantes
162 (especialmente moros): cierto aislamiento en el aula, trato diferenciado por parte de los
163 maestros, grupos marginales en las horas de patio... Esto contrasta con mi experiencia vivida.
164 Estudié en un colegio de Ceuta y la convivencia y la tolerancia entre culturas estaba tan
165 asentada que por poner un simple ejemplo mis mejores amigos eran moros.

166 La sociedad "avanza" y los momentos de incertidumbre (crisis o como queramos llamarlos)
167 acentúan unas diferencias que desgraciadamente se asimilan e incluso institucionalizan en
168 nombre de la sociedad de mercado y la sostenibilidad del status quo de poder imperantes.

169

170 **P8-** Nuestra formación inicial no ha sido del todo adecuada en estos temas. Al igual que mis
171 compañeros, pienso que la educación intercultural que hemos recibido ha sido muy escasa. De
172 acuerdo con Aguado, Gil y Mata (2008) la formación del profesorado en temas relacionados con
173 la interculturalidad y la atención a la diversidad no son abordados de forma adecuada.

174 Aunque hayamos tenido alguna asignatura en donde se nos ha hablado de interculturalidad han
175 sido cosas muy generales que en muchos casos no nos valen para abordar la diversidad de
176 manera práctica en los colegios. Pienso que sería más interesante partir de contextos concretos y
177 de realidades para saber y valorar la importancia que tiene la educación interculturalidad en
178 nuestras aulas.

179 En mi experiencia en el *prácticum* aprendí que la educación intercultural y la atención a la
180 diversidad deben estar presentes en todas las áreas y en todo momento. En numerosas ocasiones
181 relacionamos atención a la diversidad con grupos específicos o minoritarios y eso es caer en el
182 error. Si actuamos de esta manera estamos marcando ya las diferencias y por ello de forma
183 involuntaria segregamos y seleccionamos a los alumnos. La Educación intercultural debe de ser
184 un tema transversal y común en todo el sistema educativo. El cambio empieza en la formación
185 del profesorado, buscando de nuevo dar un significado a la educación intercultural en donde
186 abarquemos a todos los alumnos. Partiendo de que todos somos diferentes debemos de buscar
187 por medio de esta educación intercultural la igualdad de oportunidades para todos los escolares.

188 En pleno siglo XXI, siguen existiendo grandes diferencias entre los propios alumnos. El carácter
189 competitivo y segregador que busca la escuela no beneficia en ningún momento la educación
190 intercultural. Nosotros, los futuros educadores, debemos de acabar con este modelo de escuela-
191 fábrica. Somos los primeros que debemos aprender sobre lo que consiste la educación
192 intercultural para después enseñársela a los niños. De esta manera, y asentando las bases de este
193 conocimiento empezaremos a buscar la educación de calidad, de la que tanto se habla pero que
194 apenas se consigue por las diferencias de oportunidades que se siguen dando en las aulas. En
195 gran parte, estas diferencias son facilitadas por el desconocimiento de los propios profesores
196 sobre los temas de educación intercultural y de atención a la diversidad.

197 **Bibliografía**

198 Aguado, T., Gil, I. y Mata, P. (2008) El enfoque intercultural en la formación del profesorado.
199 Dilemas y propuestas. *Revista complutense de Educación*. 19 (2) 275-292.

200

201 **P9-** Coincido con los compañeros... nuestra formación inicial en la educación intercultural ha
202 sido insuficiente, tratándose únicamente en las asignaturas que han citado ellos y de manera
203 indirecta cuando realizábamos alguna unidad didáctica para alguna otra asignatura, pero sin
204 concretar mucho (transversalmente trabajando la educación para la paz, la educación cívica y
205 moral, etc.).

206 Con otros compañeros, hicimos una unidad didáctica sobre juegos tradicionales y populares de
207 distintos países del mundo, porque pensábamos que era importante que los niños conociesen su
208 patrimonio cultural y el de sus compañeros de centro, pues conviven con ellos muchas horas y
209 así lo pusiesen en práctica en el tiempo libre, como por ejemplo, en los recreos.

210 Pienso que hemos aprendido aspectos teóricos muy básicos, que son fundamentales de conocer,
211 pero tal vez, podrían haberse relacionado con la realidad actual de las aulas, su diversidad, las
212 metodologías, etc.

213 Al inicio de las prácticas me llegué a sentir un poco desbordada y me hice varias preguntas: ¿Y
214 ahora cómo pongo en práctica toda la teoría vista en las clases? ¿Qué metodología o estrategias
215 puedo utilizar para abordar la heterogeneidad del aula?

216 Para atajar mis problemas iniciales en el prácticum tuve que formarme en mi tiempo libre para
217 poder entender mejor la realidad con la que estaba trabajando, debido a que estuve en una clase

218 muy heterogénea a nivel cultural. Para ello puse en práctica alguna estrategia de Arnaiz (2003)
219 como por ejemplo, realizar una lluvia de ideas al inicio de cada clase, trabajar en equipo
220 (reduciendo la competitividad que tenían) con el fin de que tomasen decisiones, dialogasen y
221 lograsen un consenso entre toda la clase, etc. De este modo, pude comprobar que el aprendizaje
222 cooperativo era beneficioso para todos los alumnos de la clase, puesto que las diferencias
223 culturales eran oportunidades de aprendizaje para el resto.

224 Creo que los maestros deberían recibir una formación continua sobre la educación intercultural,
225 ya que las sociedades van cambiando con el paso de los años.

226 **Bibliografía**

227 Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Archidona Aljibe

228

229 **P10-** La educación intercultural que atesoramos no está únicamente ligada a los conocimientos
230 que recibimos en la carrera (a los que haré referencia más tarde) sino que encuentra su origen
231 desde la educación de los padres y se va organizando en torno a nuestras experiencias y las
232 circunstancias que nos rodean.

233 Para empezar, nuestros padres serán el primer ejemplo en el que nos reflejaremos y, por ende, al
234 que empezaremos imitando en nuestra infancia. De su sensibilidad hacia la interculturalidad
235 dependerá, en gran medida, nuestra predisposición a adoptar comportamientos más o menos
236 tolerantes.

237 A lo largo de nuestra vida. También serán importantes los ejemplos que encontraremos en la
238 escuela (maestros, compañeros...etc).

239 Por otro lado, algunos vivirán en primera persona el acoso escolar (bullying), mientras otros
240 pueden haber sido los que promuevan y lleven a cabo ese tipo de conducta, y otros no hayan
241 tenido contacto alguno con este tipo de situaciones.

242 En esta etapa también serán determinantes las circunstancias en las que nos veamos envueltos,
243 el entorno, que tan crucial resulta a la hora de entender el desarrollo de cada uno.

244 Es decir que, nuestra educación intercultural empieza desde la cuna y va tomando forma a lo
245 largo de toda nuestra vida. Pero, los pequeños avatares de nuestra infancia y adolescencia, serán
246 los pilares que asienten nuestra futura preparación hacia la educación intercultural.

247 Ahora bien, en el caso concreto de la carrera de Magisterio hay una serie de asignaturas más
248 proclives (o enteramente dedicadas) al desarrollo de competencias en esta materia: "Educación
249 intercultural", "Educación para la Paz y la Igualdad", "Intervención educativa en dificultades de
250 aprendizaje y trastorno del desarrollo". Según mi experiencia, ha sido "Educación para la paz y
251 la igualdad" la que más ha centrado sus esfuerzos en ayudarnos a desarrollar las cualidades
252 necesarias para afrontar la educación desde la interculturalidad. A través de esta asignatura
253 hemos llevado a cabo prácticas de sensibilización hacia las circunstancias sociales actuales, se
254 nos ha enseñado a observar el entorno en el que nos movemos para saber cómo actuar en cada
255 caso, hemos reflexionado ampliamente sobre casos y sucesos, tanto nacionales como
256 internacionales, que debíamos analizar. En definitiva, entrado en contacto con las realidades
257 cuyo conocimiento abren más la mente hacia una educación intercultural.

258 Apunte aparte merecen asignaturas como "Fundamentos y didáctica de la educación corporal
259 infantil" que, por animarnos a elaborar sesiones para alumn@s con alguna discapacidad y, a la
260 par, teniendo siempre en cuenta la singularidad de cada alumn@ a la hora de realizar cualquier
261 actividad.

262 Después de haber terminado la carrera considero que tod@s hemos recibido la formación
263 necesaria para trabajar la interculturalidad. En principio desde nuestra propia conducta
264 (currículo oculto positivo) y, de manera más general, transmitiendo a nuestr@s futur@s
265 alumnos los valores y actitudes necesarios para desarrollar una conducta, un pensamiento y una
266 relación intercultural.

267 Como reflexión final, no seríamos buenos maestr@s si no fuéramos capaces de poner en
268 práctica y transmitir una educación intercultural pues, tan importante es conocer las etapas del
269 desarrollo y su características como atesorar recursos y técnicas para llevar a cabo una educaión
270 integral que, obviamente, debe incluir la interculturalidad.

271 (Espero haberte ayudado, aunque solo sea una pizca, con tu TFM. Y mucho ánimo porque estás
272 trabajando un tema muy interesante.)

273 **P11-** Desde mi punto de vista, y hablando desde una formación inicial un poco diferente a la
274 que he observado en el foro, considero que mi formación en cuanto a **educación intercultural**
275 ha sido nula. Yo pertenezco al anterior plan de estudios, es decir, a la diplomatura, y es triste
276 pero ninguna asignatura se aproximó a los contenidos de los que aquí hablamos.

277 Ha sido posteriormente, cuando de forma voluntaria he decidido seguir formándome y cursé la
278 "adaptación al grado", ahí durante un par de meses me enseñaron a grades pinceladas qué era
279 eso de la educación intercultural y cómo podía atenderla desde mi aula.

280 Considero que a día de hoy, y sin duda alguna por las evidentes demandas ante las que nos
281 encontramos, la formación inicial del profesorado debería incidir más en estos contenidos. Pues
282 a pesar de la poca experiencia que tengo, actualmente en los centros educativos esta educación
283 no se está enfocando correctamente, y ya no solo por falta de interés del profesorado, sino por
284 falta de medios y de formación al respecto.

ANEXO II

GRUPO DE DISCUSIÓN COMUNICATIVO (GA).

Lugar: Universidad de Valladolid, Campus María Zambrano (Segovia). Aula 312.

Fecha/hora: 31-03-2014/11:00 am.

Tiempo: 1 hora 36 minutos

Participantes: 5 Graduados en Educación Primaria. Primera promoción de Grado (2009/2013).

Identificadores:

- **Participante 0:** Investigador, grupo dos, mención Educación Física (P0)
- **Participante 1:** Grupo dos, mención de Educación Física (P1)
- **Participante 2:** Grupo 2, mención Educación Física (P2)
- **Participante 3:** Grupo 1, mención Educación Física (P3)
- **Participante 4:** Grupo dos, mención Entorno, Naturaleza y Sociedad.(P4)
- **Participante 5:** Grupo 1, mención Educación Física (P5)

- 1 Tras explicarles en qué consiste nuestra investigación y nuestra metodología, así como la
2 política de privacidad, comenzamos el grupo de discusión comunicativo.
- 3 P0: - Estamos con alumnos de la primera promoción de Grado de Educación Primaria, y aquí tenemos
4 todas las menciones menos la de musical que esta tarde sí que contaremos con ella. Vale pues empezamos
5 si queréis, eh... la, el grupo de discusión que vamos a hacer hoy, trata de saber que... cómo ha sido
6 vuestra formación inicial en, para la interculturalidad, ¿vale? Vamos a saber que conocimientos tenéis de
7 la interculturalidad en que asignaturas lo habéis trabajado y como os sentís, si os sentís formados, así que
8 empezamos si queréis. La primera pregunta que puedo así soltar para iniciarlo es que asocias a Educación
9 Intercultural (EI). (*Silencio profundo*). Hablar sin miedo, tranquilos, o sea, que entendéis por
10 interculturalidad... por EI... (*La expresión de la mayoría de los participantes era de desconocimiento*).
- 11 P1: - Consistencia de varias culturas dentro de a lo mejor de una predominante, o sea, cosa que no debería
12 ser así pero, se restablece una relación entre varias culturas las cuales unas se alimentan de otras.
- 13 P0: - Mm mm (*se asiente*), igualmente si no tenéis ni idea de lo que es EI, lo podéis decir, o sea si no
14 sabéis ni de que va o... vale... sabes me decías tu antes que no... (*Se hace referencia a un comentario*
15 *antes de la reunión en la que este participante mostraba su preocupación al no tener mucha idea del*
16 *tema a tratar*).
- 17 P2: - Emmm, a ver, si que, o sea no lo sabía mucho pero ahora recordando en una clase, en una asignatura
18 de la carrera, sí que vimos un poco la interculturalidad, en Educación para la Paz, creo que se llamaba así.
19 Pero, o sea, no sé.
- 20 P0: - Si.
- 21 P2: - Y si vamos, lo que ha dicho mi compañero, un poco para educar a todos igual aunque seamos de
22 distintas culturas.
- 23 P0: - Mm mm, o sea no creo que penséis que esto es un examen (*risas*) de que os estoy preguntando y
24 tenéis que responder, vale (*risas*) simplemente eh... conocer que ideas tenéis de EI.
- 25 P1: - Pero lo que ha dicho Participante 2 de educar a todos igual... eh... y pensar en educar a cada uno
26 con sus respectivas culturas, sabes que se enriquezcan unas a otras.
- 27 P3: - Respetar un poco lo que sería cada cultura no intentar lo que se hacía antes, aculturar o ese tipo de
28 cosas, que aunque llegue una persona... por ejemplo, se habla mucho de minorías culturales en la escuela
29 no intentar que esas persona sea ralmente quien no es, intentar que sea como nosotros, sino respetar sus
30 diferencias y poder pues, un poco respetarlo, asumirlo.
- 31 P0: - Mm mm.
- 32 P5: - Claro yo es que lo entiendo la EI como un respeto hacia tu propia cultura y también a la que
33 compartas lo demás (*tos*). Entonces de lo que estaba hablando ella es de la función necesaria que
34 hablábamos en una asignatura del máster de la función homogeneizadora y todo eso. No consiste en
35 imponer ni en obligar a nadie a asumir una cultura. Porque es de lo que hablábamos, que con toda nuestra
36 buena fe, en los centros se estaba dando esas situación de... de enseñar a respetar las diferentes culturas y
37 aprender de ellas pues estábamos intentando tratar a todos por igual cuando no tiene porque ser así.
- 38 P0: - Y por ejemplo estás hablando en que eso lo has visto en la asignatura del máster, si no hubiera sido
39 por esa asignatura seguirás con esas concepciones...

40 P5: - Totalmente porque no es un tema personalmente que me, que me haya interesado mucho y no he
41 tenido las ganas o la inquietud de ponerme a leer como quizás haya leído ahora en la asignatura del
42 máster. Y la verdad que leyendo todo lo que hemos leído, etc. que hemos tratado muchísimos temas,
43 temas de la diversidad, de la igualdad, y todo eso pues... mi concepción ha cambiado.

44 P0: - Claro, para los que no hemos, no habéis estudiado el máster hay una asignatura que... que trata a la
45 atención a la diversidad y claro después de eso nos han cambiado un poco las perspectivas y por eso
46 quiero que hagáis la diferenciación entre lo que sabíamos antes de cursar el máster y lo que sabemos
47 ahora, vale, o sea cuando preguntemos sobre nuestra formación inicial, de grado, no de máster...

48 P4: - Yo en ese sentido creo que nuestra formación inicial ha sido insuficiente. Al margen de las
49 diferencias que puede haber entre un grupo y otro, los dos grupos de grado em... con profesores distintos,
50 que muchas materias sí que se ha notado el profesor que te tocó, pues sí que creo que las asignaturas no lo
51 han tratado en profundidad, y por ejemplo, nuestro caso de grupo 2 el tema de interculturalidad, de
52 educación para la paz, se ceñía mucho a lo que eran ideas generales, topicazos de hay que un mundo
53 mejor, en el que todos convivamos, pero no se acercaba nada a lo que era la realidad del aula luego. Yo
54 ya sé que respeto a una cultura o puedes hacer muchas cosas pero, pero eso no por los menos no lo
55 tratamos de una forma concreta en las asignaturas. Y con el máster, sí que hemos tenido una perspectiva
56 que no teníamos en grado, y eso es lo preocupante y porque ya no es formación inicial es una formación
57 voluntaria que no todo el mundo tiene acceso a ella o todo el mundo pueda permitírsela y es algo
58 independiente a la realidad del contexto en el que vivimos y de las aulas y si no tienen esa formación a lo
59 mejor has dado con un colegio en el que no hay esos elevados índices de interculturalidad, de
60 inmigración. Pero yo por ejemplo que he hecho el prácticum en un colegio con más del 25% de
61 inmigrantes, pues creo que es una formación necesaria porque sino como bien decía Participante 3 se
62 produce todo esos efectos de asimilación, de intentar imponer una cultura y al final lo que estás haciendo
63 es segregar.

64 P0: - Bueno ya que hemos empezado con esto de las asignaturas recordáis en que asignaturas habéis
65 tratado la EI, tanto los del grupo 1 como los del 2, o sea...

66 P3: - Si había una asignatura que era la de cambios sociales que allí vimos pero de pasada o sea sí que
67 vimos como un poco como capítulo, un breve capítulo, pero ahí quedó sonaba todo muy abstracto todo
68 muy teórico como pues sí, pues hay culturas, hay diversidad, y se quedó ahí. Y luego quizás que no
69 tuviera que ver con la diversidad cultural, teníamos la de fundamentos psicopedagógicos pero claro esa
70 culturalmente tampoco se hablaba mucho.

71 P1: - Era de atención a la diversidad, entonces debería haber incluido un apartado en el que hablase de
72 interculturalidad.

73 P0: - Sí, mirad os voy a enseñar, he estado este fin de semana eh... leyéndome las guías, algo muy
74 divertido (*risas*), os digo en cuales, de todas formas bueno, en cuales explícitamente se habla de EI. A
75 parte quiero deciros que para hacer las guías lo profesores han sacado de las competencias generales de
76 título y hacen como una especie por decirlo así de un corta-pega y..., siempre un como una competencia
77 general que la mayoría la incluyen y hay veces que o... no se sabe si hace como un corta-pega o si
78 realmente se utiliza la interculturalidad o no. Os digo, en las que se han dicho explícitamente Educación
79 para la Paz y la Igualdad. Si veis que no, tanto el grupo 1 como el dos que hemos tenido profesores

- 80 diferentes, me lo decís ¿vale? Educación para la paz, que había una contextualización, la competencias
81 del título como os he dicho, los objetivos. Yo creo que en esa de lo que yo recuerdo si que se dio algo.
- 82 P3: - Yo creo que va inherente a los propios profesores, que son los que hacen mucha hincapié en eso, si
83 hubiéramos tenido a otro se hubiera pasado de largo, pero sí, sí.
- 84 P0: - En Cambios Sociales...
- 85 P1: - Antes de que pases a esa yo recuerdo en Paz e Igualdad (*hace referencia a la asignatura de*
86 *Educación para la Paz y la Igualdad*) un proyecto de aprendizaje tutorado en el que llevamos a la
87 práctica con un colegio en el que poníamos en práctica aspectos de interculturalidad y no solamente
88 hablamos de ellas si no que lo poníamos en práctica.
- 89 P3: - Exactamente
- 90 P0: - Muy bien.
- 91 P2: - Eso, bueno también como ha dicho Participante 3, depende de los profesores que impartan la
92 asignatura porque hay otros que no te ponen tantas facilidades, por ejemplo, fue en el primer año de la
93 carrera, y ya nos estaban ofreciendo la oportunidad de estar en contacto con los niños que a lo mejor en
94 otras universidades pues no tienen esa oportunidad o por los profesores que no quieren.
- 95 P3: - Y quizás justo en la práctica que ha dicho él, es cuando nosotros vimos, por ejemplo, en mi grupo,
96 teníamos sí que había muchas diversidad entonces fue la primera toma de contacto con unos niños, o sea
97 con el ambiente real de diversidad. Entonces también, pues eso, enriqueció por dos partes, primero porque
98 lo tienen que llevar a la práctica relacionado con la diversidad y segundo porque te das cuenta de
99 realmente la diversidad que hay en el aula, entonces... sí que fue...
- 100 Po: - Muy bien... sigo con las estas... cambios sociales como has dicho tu antes, los del grupo 1 nos
101 acordamos si en Cambios Sociales, Educativos e Interculturalidad...
- 102 P4: - ¿Los del 2?
- 103 P0: - Los del 2, perdón... (*Risas*)
- 104 P1: - Yo no recuerdo demasiado bien que hayamos dado ese tema...
- 105 P0: - La dimos en primero esta asignatura. A mí la verdad es que no... es que según la guía bueno está
106 impregnada de interculturalidad de EI, y por eso cuando yo la leí me sorprendió muchísimo que...
- 107 P2: - ¿Quién daba esta asignatura?
- 108 P5: - A nosotros Profesor... (*Se omitirá el nombre de todo maestro o maestra poniendo Profesor*).
- 109 P2: - A nosotros sí que nos suena de la cultural pero de que decían que había mucha diversidad, pero que
110 tampoco entramos en mucha profundidad... .
- 111 P4: - A nosotros nos la dio Profesor.
- 112 (*Risas de no acordarnos bien quien nos lo dio*).
- 113 P1: - Yo recuerdo más de hablar de sobre la familia, sobre los cambios de la familia y todo eso pero más
114 de nuestra cultura o sea no es interculturalidad.
- 115 P2: - Y también teníamos dos profesores y se iban turnado prácticas...
- 116 P4: - Nuestro trabajo fue sobre el papel de la mujer, la evolución del papel de la mujer. Si no, yo creo que
117 nos fuimos por las ramas en la asignatura y no dimos lo que aparece en la guía.
- 118 P0: - Bueno en...

- 119 P5: - Nosotros yo sí recuerdo que vimos, tampoco fue como lo pudimos haber dado en la asignatura de
120 Educación para la Paz pero... sí que lo tratamos, la relación con las familias y todo eso sí que lo tratamos.
- 121 P0: - En segundo, por ejemplo, hay dos: didáctica de las ciencias sociales que incluye lo de las
122 competencias generales del título como os he dicho antes y que en el primer bloque uno de los contenidos
123 es ese que dice: "las ciencias sociales y las formación para la ciudadanía y EI". No sé si os acordáis...
- 124 P3: - ¿Ciencias sociales?
- 125 P0: - Didáctica de las ciencias sociales
- 126 P3: - Esa nos la dio Profesor...
- 127 P4: - Nosotros no... creo que no dimos nada de interculturalidad nos centramos en temas del espacio,
128 tiempo y lo que hacíamos, incluso nos centramos en la ciudad de Segovia, su evolución ¿no? Con
129 Profesor no vimos de interculturalidad nada absolutamente nada.
- 130 P1: - Vimos cosas del currículum.
- 131 P0: - Yo solo os cuento lo que dice en la guía, que además es uno de los contenidos, ya sabéis que luego,
132 que además algunas no están ni actualizadas siguen utilizando las de antes de Bolonia, entonces claro a lo
133 mejor habla de 5 semestre....
- 134 P5: - Yo creo que nosotros en didáctica si no me confundo la dimos con Profesor y con ese profesor
135 vimos un montón de videos que trataban temas sobre cómo se trataba empresas en África.
- 136 P3: - Eran temas como muy globales, temáticas del tercer mundo un poco así...
- 137 P5: - Pues a lo mejor sí que nos daba pinceladas de un poco de EI pero lo veíamos como, no sé cómo
138 decirlo, como muy enfocado a problemas tercermundistas y...
- 139 P3: - Nos mandaba hacer reflexión... hombre habrá gente que a lo mejor sí que lo fuera enfocando a la
140 diversidad en el aula no creo porque no estaba muy enfocado...
- 141 P0: - Yo creo que se puede ver problemas como decir tercermundistas y demás pero claro si no se hace
142 una aplicación a la educación intercultural, o sea podemos ver los problema que hay en china pero...
- 143 P4: - Pero al menos te dibuja un escenario global. De lo que sucede, yo prefiero eso a que me hablen del
144 tren en Segovia y como ha sido su evolución lo veo una chorrada.
- 145 P3: - Pero eso tiene doble rol, porque a nosotros muchas cosas a lo mejor eran tan lógicas que habías odio
146 hablar tanto de ello que a... a lo mejor tampoco te aportaba nada entonces hay un como doble rol si te va
147 a mostrar una realidad que más o menos tienen en la cabeza tampoco aprendes.
- 148 P4: - Si porque luego no tienen esa extensión a la práctica y tu realidad o sea que esta tan asumida que
149 realmente no produce ningún efecto, pero así para que veáis la diferencia que hay en la formación inicial
150 dependiendo del grupo o sea podéis haber tenido suerte vosotros, nosotros con otros profesores, pero esa
151 que la mitad de los profesores y luego no hablemos cuando las especialidades que da cada uno, lo que
152 diera pues es que me parece... yo no he visto la evaluación formativa en toda la carrera hasta que no lo
153 hemos dado en el máster, ¿cómo es posible? Y en interculturalidad sucede igual.
- 154 P5: - Yo retomando, perdona que me salga un poco del guion, retomando lo que había hablado
155 Participante 4, al principio que comentabas lo de que habíamos recibido pues una formación muy escasa
156 durante la carrera, yo creo que el problemas es que necesitamos hablar de interculturalidad a los chicos
157 porque es un problemas de la realidad y se lo metemos ahí, se lo damos en esta asignatura en Educación
158 para la Paz que sí que lo van a ver explícito y en otras no vamos a impartirlo como que ya entra en el

159 guion de cada profesor si lo quiere tocar o de la manera que lo quiera tocar . Entonces mi sensación fue
160 que... estábamos desbordados en las escuelas de alumnos inmigrantes, de un montón de diversidad y
161 había problemas de profesores que no sabían dar respuesta. Entonces dijeron hay que hacer, hay que
162 incluirlo porque es una realidad que nos está desbordando, y mi sensación fuera esa, meterlo ahí y que
163 aprendan lo que puedan, por eso son aspectos creo q tan globales y creo que quieren abarcar tanto en una
164 única asignatura y encima en primero, que llegas luego a tercero o a cuarto en prácticum y no... no, que
165 quieres que te diga pero...

166 P0: - Se te olvida todo...

167 P5: - Efectivamente.

168 P0: - Yo creo que lo han querido resumir en educación en valores, educación en valores y ahí incluyen
169 todos, educación intercultural, igualdad de género, atención a discapacitados, atención a todo tipo de
170 diversidad pero claro, la diversidad no es solo, cultura, género, ni demás, que diversidad es ...

171 P3: - Y la lástima es que te han enseñado supuestamente eso pero luego tú llegas al aula y yo cuando me
172 he encontrado con esa realidad el año pasado, que tuve uno con síndrome de Down por ejemplo, y con
173 dos chavales que no hablaban casi español, eran árabes y no hablaban español. Que pasa como lo
174 afrontas, realmente yo no tenía las estrategias necesarias por mucho que ellos digan competencias,
175 competencias yo no las tenía, las estrategias para desenvolverme con ellos, o sea tienes que búscarte un
176 poco la vida y si quieres pues si eres un profesor que estas un poco implicado pues buscas las estrategias
177 para... para conseguir que esos niños alcancen el éxito, si eres un profesor que pasa de todo lo mismo le
178 dejas ahí en la esquina y dices bueno cuando aprendan el idioma si quieren aprenderlo, pues ya entonces
179 que me cuenten algo y claro, el problema es ese la relación con la realidad nosotros somos maestros
180 vamos a estar en el aula no ... tenemos porque tener conocimientos abstractos, no sé.

181 P1: - En la formación inicial sí que había asignatura que eran a lo mejor ciencias sociales y luego su
182 didáctica, no sé qué y su didáctica, y... respeto a la diversidad no ha habido didáctica de diversidad
183 hemos tenido clase de Paz e Igualdad (*se refiere a la asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad*)
184 y luego Fundamentos Psicopedagógicos, pero no tenía nada que ver lo uno con los otro, luego además
185 están distribuidas, en cada una de las asignaturas, pero es como que si lo das bien y si no pues no pasa
186 nada. Luego realmente cuando te das cuenta estas trabajando y no sabes nada pues el tema se va a tratar
187 poco o nada.

188 P0: - Yo es que por ejemplo en Fundamentos Psicopedagógicos que estás haciendo ahora tu mención de
189 ello, en lo que pude leer en la guía es que hacía más como más hincapié en déficit que podía tener cada
190 alumno por el problemas...

191 P1: - Minusvalías, discapacidades...

192 P0: - Sí, y claro eh, la pregunta que suelto ahora es, y luego seguimos con esto, es si creéis que los
193 alumnos con distintas culturas, por ejemplo, gitanos, marroquíes que vienen ahora, vienen con cierto
194 déficit.

195 P5: - Hombre él, obviamente, según se está tratando ahora, si tenemos esa concepción de que tu déficit de
196 no saber mi idioma, pues obviamente ese gran déficit está mal entendido. Si tú vas allí, tu déficit es que
197 no sabes marroquí.

198 P0: - Si pero ese déficit, eh, de no saber el idioma implica que se trate de manera diferente, que y también
199 pensad lo que habéis vivido en el prácticum cada uno de vosotros eh, si, necesitan una educación especial,
200 para o se podría enseñar otra manera, a lo mejor no tenemos esas competencias o no...

201 P4: - Es que como decía antes Participante 4 y 5, muchas veces parece que vemos ese problema de
202 manual, no o sea la diversidad de manual y lo vemos como algo abstracto en el sentido de que el propio
203 profesor como a dicho antes Participante 4 pues espera a que yo aprenda el idioma. En ese proceso tú
204 tienes que se una parte importante como profesor, sino tienen las herramientas para tratarlo ya tienes un
205 problemas que suele derivar en el juicio del alumno que es el que se aísla en clase el que ve que le han
206 dejado ahí que está esperando a ver si aprende o no el idioma, eh... si eso lo reproduce los padres el
207 mismo maestro en el patio, normalmente los niños se vuelvan a juntar por etnias, por culturas por... y
208 esas diferencias se van haciendo cada vez mayor y a al final el niño puede cambiar, ¿hay estrategias? por
209 supuesto que hay estrategias y cuando hemos estado todos en el prácticum a lo mejor hemos trabajado
210 con niños que a los profesores titulares le daban el margen y el vacío, a mi me ha pasado en mi propio
211 caso, y decías joder como ha avanzado el niño, y la excusa que ponían era que yo era un hombre entonces
212 por su cultura a mi me hacía más caso que a las profesoras, y que se veía la mejora y yo creo que la
213 mejora era simplemente que tenía una atención que no se le daba en el... en el día a día sin un profesor de
214 apoyo, o es decir, es que faltan recursos, y la falta va directamente vinculada al inmigrante o al diferente,
215 es lo que hacemos, tienes que cumplir los objetivos y ahí ese sesgo se carga a toda la gente que sea
216 inmigrante que sea, que tenga un nivel inferior, ¿Por qué? porque tienes que sacar un promedio de
217 aprobados, unas estadísticas y ahí tiras con todos. Problemas de ahora, pues esa inmigración enorme que
218 hay y la que no... la que no la tenemos. En... en la asignatura del máster (*hace referencia a la asignatura*
219 *de Investigación Aplicada a la Diversidad*) vimos unos textos que era muy interesante uno de los últimos
220 que hacia la previsión antes de la burbuja inmobiliaria ante de todo sobre cómo debería ser el tratamiento
221 de la educación sobre esta inmigración, y como necesitaba una acción inmediata y no ha habido acción
222 inmediata no ha habido acción alguna, entonces podías comprobar, joer, mira, decía, para mantener estos
223 estándares de vida y este, esta economía del bienestar necesitamos una cantidad tal de inmigrantes, aquí
224 en Catalunya donde sea y decían bueno pues vamos a ver como lo vamos a ver como lo hacemos, tienen
225 que venir inmigrantes, regular su situación... tal. La burbuja inmobiliaria explotó pero en el mismo texto
226 ponía que eso adaptar a esa gente acoplar todas la culturas necesitaba una acción educativa inminente
227 hablando al final de los 80 o 90 y estamos a 2014 y sigue igual. O sea no hay ningún tipo de acción.

228 P3: - Luego muchas veces yo creo que es, que hasta asemejamos a que tengan un déficit que a lo mejor en
229 el aula a que tengan un déficit académico, es que no es lo mismo, es que a lo mejor en su país ese déficit
230 que nosotros asemejamos o que decimos que es académico allí no lo tienen porque pueden... pueden
231 saber mucho el problema es que aquí se encuentran con una barrera que es el idioma y es que realmente el
232 conocimiento a lo mejor sí que sí que lo tienen entonces pues a veces, pues yo creo que confundimos
233 déficit, decimos déficit a todo, déficit del idioma si es que el pobre va ... va lento y no da para más es que
234 no lo entiende el idioma y claro no da para más de hecho se soluciona todo con el no da para más, no...
235 no... no se puede sacar más de él.

236 P1: - Creo que tendrá un periodo de adaptación, no solamente el idioma sino las costumbres y otras
237 muchas cosas es muy claro que no que sea vas a otro país no los conozcas o a lo mejor los conoces pero

238 para poder vivir en su país los tienen que conocer en profundidad y de la noche a la mañana no puedes
239 esperar a que esa persona sepa hablar el idioma, se comporte... que tampoco se tienen que comportar
240 como habitualmente en su país se comporta.

241 P0: - Eso es algo muy importante que eh... una de las medidas es enseñar el idioma, ¿no? Y no sé en qué
242 textos leía que no es suficiente enseñar el idioma sino que hay que enseñar las costumbres si queremos
243 que el niño este adaptado, este integrado tienen que entender las costumbres que hay aquí y que no lo
244 veas como las cosas raras, sino como no sé, que no las vea... .

245 P4: - Ajenas a él.

246 P0: - Exactamente o que las tienen que asimilar porque sí, yo creo que se basa todo en el respeto, yo por
247 ejemplo que llega ahora lo de la Semana Santa y están los chicos musulmanes que ven pasar ver las
248 procesiones, eso es un respeto, pueden, tú tienes esto, nosotros vemos como hacéis el Ramadán, ya esta,
249 sabes es un respeto mutuo.

250 P0: - Sí.

251 P3: - Que no tienen porque implicar que tú eres superior, que yo soy inferior.

252 P4: - Pero no se alcanza, y aquí yo os quería preguntar a vosotros, yo... hice primaria en Ceuta y claro allí
253 la inmigración estaba en 50% más convivíamos, marroquíes y españoles por igual y no había ningún tipo
254 de problema, ni de conflicto, ni de absolutamente nada, mis mejores amigos eran marroquíes y se veía toda
255 la convivencia como algo normal a que creéis que se debe esa diferencia con lo que sucede aquí en la
256 península por decirlo de alguna forma. Allí esos problemas y esa segregación no existía y vamos no había
257 esa actitud de los profesores de "aquí huele a moro" (*hace referencia a una experiencia vivida en su*
258 *colegio de prácticas, un comentario que hizo un profesor hacia un niño marroquí*) y aquí joder tienen
259 unas costumbres que no se qué y nos sé cuantos ¿no? Allí existía tolerancia, respeto por los demás dentro
260 de que como decías que alguno hacia el Ramadán y otro se iba de Semana Santa por ahí, ¿porque creéis
261 que es tan diferente o porque creéis que... que... que... que, eso ha sucedido me ha sucedido a mí,
262 después de dar, porque no se da ahora en los colegios de aquí?

263 P5: - Yo creo que podría o allí puede haber esa situación porque estáis más acostumbrados a tener
264 compañeros de otras culturas, si aquí somos 20 en clase y somos 18 españoles y 2 marroquíes pues va a
265 haber choques fijo, fijísimo y esos dos chicos vas a estar por su lado y los 18 por el otro, sin embargo,
266 pienso eh, si tu estás en una clase que 10 o 12 son marroquíes y los otros 10 o 12 son españoles pues a lo
267 mejor la situación empieza cambiar y aprovecharse de otra manera, que no debería ser así porque me
268 parece totalmente absurdo, porque se podría extrapolar lo tuyo a cualquier situación, pero yo creo que
269 puede ser por eso porque has estado mucho tiempo en contacto con esa cultura y en esas situaciones no
270 obligados a estar en una clase sino como bien decías que eran mis amigos yo... yo por las tardes las
271 pasaba con ellos y aquí cuando ellos entran a una clase española, pues en la que la mayoría de los
272 alumnos por no decir todos son españoles pues luego no se va a poder dar esa situación de salir a la calle
273 y mi amigo también es un marroquí, y eso, eso es lo que ocurre.

274 P3: - Y ahí entra mucho los prejuicios por ejemplo los españoles tenemos muchos prejuicios de todo el
275 mundo y según lo que tú estás preguntando pues será, yo creo también es la convivencia porque tú te vas
276 por ejemplo a Inglaterra, Estados Unidos, y ahí hay un crisol de razas que es increíble, tú en una clase te
277 puedes encontrar un chino como un chico de África como un hindú y tampoco hay mayores problemas,

278 entonces la convivencia, lo que la costumbre la que te hace ver que el de al lado no es diferente a ti, yo
279 creo que es esa costumbre que aquí no... no la tenemos, no la tenemos entonces te llegan dos chicos que
280 son diferentes y entonces dices mira estos dos y encima los prejuicios que tenemos todos en la cabeza
281 asimilados interiorizados y es generalizado por ya así decir lo es lo que

282 P0: - Si sobre todo no los prejuicios que tienen los niños sino los que les da el profesor a lo mejor con su
283 estereotipo que tenga en de los extranjeros, como la de sus padres.

284 P3: - Exactamente, eso es lo malo, es que ahí las familias juegan ahí un papel muy importante, “no te
285 juntes con este que vas a tener problemas”, por ejemplo con los gitanos: “ten cuidado no te juntes con este
286 que es gitano no vaya a ser que te meta en un problema y vayáis a robar o vayáis a... ”(*cambia el tono de
287 voz, imitando frases típicas que pueden decir los padres a sus hijos*) que es que eso viene de también de
288 las familias...

289 P4: - Deberían echar más series como el príncipe.

290 (*Risas*)

291 P1: - Y esa situación también viene parte de la visión que tienen el profesor porque siempre hacen
292 comparaciones y son odiosa, y dicen que la educación en Finlandia es muy buena porque en 99% de los
293 alumnos son finlandeses y entonces como todos son muy igualitos y todos los podemos, a parte de las
294 medidas que se pueden tomar, que contienen mucho mejor, y por eso son los que mejor educación se
295 suponen que tienen pues los profesores al decir que aquí en España tenemos a un montón de personas
296 distintas y ese es el motivo por el cual no podemos tener una educación de calidad a lo mejor hay que
297 darles la vuelta, que cuanto más variados seamos más podemos aprender porque si todos somos iguales
298 vamos a aprender todos lo mismo y no vamos a poder ir más allá.

299 P3: - Hombre también para los profesores es muy cómodo no, decir, va... son todos iguales no hay
300 ningún problemas yo llevo de mi clase todos me entienden todos van a llegar a casa y van a hacer las
301 tareas bien pues ya están, es que es muy cómodo, eso sería la clase ideal, el alumno ideal, todo muy ideal.

302 P1: - En vez de un problema a lo mejor lo puedes utilizar como una lección como una herramienta, que en
303 vez de educar a todos igual hay que em... pensar a trabajar en educar a todos de manera distinta o sea a
304 cada uno lo que le corresponda.

305 P4: - Pero es que implica una pérdida de tiempo, una pérdida tiempo como entiende la sociedad de decir
306 un inversión a largo plazo y claro ahora mismo con la competencia ideal y la sociedad del mercado que
307 existe es difícil que la gente se... se... se atreva a arriesgar en eso. Pero fijos es que la y ahí confianza
308 aquí para hablar de lo, el que menos está hablando es Participante 2, y que pasa es el único que no ha
309 hecho el máster y muchos de nuestros argumentos está basado en textos y en cosas que hemos aprendido,
310 que a lo mejor has sido simplemente el interruptor que haya destapado todo, todos los pensamientos que
311 teníamos ahí nuestras experiencias todo pero, la diferencia de haber hecho el máster simplemente te da
312 esa confianza para afrontar estos temas creyéndote que sabes algo más y yo sinceramente si hubiera
313 venido así sin saber del máster, sin esta asignatura del máster me encontraría un poco perdido de muchas
314 cosas pues hablas en plan tertulia de bar tal y como

315 P0: - Que no tendrías ni idea.

316 P4: - No tendrías ni idea, no tendrías esos fundamentos que son básicos, yo te puedo hablar de esto en plan
317 tertulia de bar, pero también de los convocados para fundir al líder que vamos a arreglar el paro en

- 318 España, pero con que base, con ninguna, y eso es lo que me parece más preocupante porque porqué se
319 asume...
- 320 P1: - Esta asignatura se ha basado en yo te ofrezco unos texto para que tu aprendas ciertos conceptos y
321 contenidos.
- 322 P0: - ¿Que asignatura?
- 323 P1: - En la del máster(*Investigación Aplicada a la Diversidad*), entonces esos aprendizajes el alumno que
324 se ha esforzado en leerse o no esos textos que no es que tenga el profesor ir a clase y decir, pues mira esto
325 es lo que tienes que aprender, pues no es el alumno el que lee esos textos y aprende por sí solo, entonces
326 si en las asignaturas del grado esos profesores, aunque no tuviesen tiempo diesen una bibliografía que
327 motivase a los alumnos a leer sobre esos temas o a dar noticias sobre ese o temas a lo mejor podíamos
328 arreglar un tema... no... no es que no he tenido tiempo, no, es que a lo mejor no has puesto ganas para
329 enseñar.
- 330 P0: - Es necesario que alguien te guíe ¿no?, yo es que antes de de cursas esta asignatura como decís para
331 mí la interculturalidad es más lo que es multicultural, asimilacionismo más que multiculturalidad, es que
332 la cultura minoritaria se adapta a la mayoritaria, entonces, sí hay un respeto de la una a la otra, entonces,
333 yo que mi cultura es la mayor, tu gitano adáptate a mi cultura, o sea, esto es lo mío, y ya está, nos
334 respetamos, sí pero adáptate tú a la mía.
- 335 P4: - Claro o mira a ver, el velo está mal pero si o voy con una gorra está bien, o la caza del zorro es una
336 locura, y el torero es arte, es como... medir con distinto rasero cosas muy parecidas.
- 337 P0: - Cuéntanos, tú que no hay hecho el máster, que es para ti la interculturalidad, porque para mí eso era
338 antes, o sea no...
- 339 P2: - Si, vamos más o menos lo que he dicho antes, educar a todos por igual.
- 340 P3: - Es que esto da que pensar porque es una pena que acabemos cuatro años que hemos estado en
341 Magisterio y es que realmente... .
- 342 P0: - Acabamos todos con esa idea...
- 343 P3: - Pues por eso, que es una pena que es que no tengamos ni idea de lo que realmente es, es una pena, o
344 sea que nos han enseñando, nada para la vida real nada, es que es lamentable es la realidad es lamentable.
- 345 P0: - Bueno si queréis os cuento ya el tercer curso, vale, eh... una asignatura es música sí que vosotros no
346 podéis opinar porque no la habéis cursado, y hay otra que dice explícitamente en las competencias
347 específica, que es la de Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales.
- 348 P1: - Hay una de música que sí que habíamos dado, pero era obligatoria...
- 349 P0: Si pero esta no, es Música Cultura y Diversidad, es de la mención. Bueno pues eso Desarrollo
350 Curricular de las Ciencias Sociales. Era en tercero...
- 351 P4: - Nosotros lo tuvimos con Profesor y bueno... .
- 352 P3: - Ah sí, y nosotros...
- 353 P1: - Y vimos desde la prehistoria...
- 354 P3: - Bueno no vimos, hicimos, porque él no vio nada hicimos todo nosotros las unidades didácticas, es
355 que es así, el no hizo nada, aprendimos lo que cada grupo buenamente pudo conseguir y elaborar y
356 presentar a los compañeros.

357 P2: - Bueno pero es que eso lo puedes hacer tu en tu casa ver la historia del hombre, me refiero, eso no se
358 para que nos lo mete a nosotros, porque historia la hemos estado estudiando desde primaria hasta
359 bachillerato y encima es una asignatura para venir a la universidad, entonces que te lo vuelvan a meter en
360 la carrera es un atraso, yo creo.

361 P0: - Yo leyendo al guía eh... se trataba el origen del ser humano y... o sea, que vimos el ser humano, su
362 origen y a lo mejor a partir de ahí viendo con las competencias que sí hace un tratamientos a la
363 interculturalidad a lo mejor sí se trató el racismo ya que el ser humano su origen y demás pero no ¿no?

364 P3: - Yo no, ¿alguien hizo algo del nazismo? porque fuera por ahí la cosa de los judíos... .

365 P4: - Es que dependía mucho de tu trabajo, ya que dio todo el tema, lo repartió para que cada alumno lo
366 desarrollara, algunos lo hicieron mejor otros peor, algunos pudieron establecer algunos vínculos... y otros
367 no. El tema está... es a la hora de corregirlo esos temas no se trataron, o sea fue como muy bien te lo has
368 currado mucho o ... muy bien aquí podías mejorar pero esos temas que deberían contemplarse no se
369 trataron, no se analizaron ni dijeron pues sí porque a lo mejor el capitalismo afecta de tal forma a las
370 culturas y a lo mejor quieren desarrollarse el tema del capitalismo lo... lo hizo muy bien y todo perfecto y
371 metió algunas dosis, pero si veis hubo temas que estuvieron hasta repetidos y entonces hubo quien los
372 trato, quien o, y se quedo así en una forma de de análisis . Lo dimos de... pasada a través de *La educación*
373 *del futuro de Morín* que fue el libro cabecera de la asignatura, que hacíamos tertulias y tal, y depende de
374 si lo hubieras leído o no, pues eso podías ver relación, pero eso, saber no se trató de manera específica,
375 leías a Morín pero no lo vinculabas pero... ahora te salen esas asociaciones que en su momento
376 ¿interculturalidad con Morín? (*Risas*) que me estas contando.

377 P3: - Pero ahí esta otra pregunta curiosa que sería cuál es la formación de los formadores de los docentes,
378 o sea nos están formando a nosotros, y cuál es su formación, porqué esta gente realmente, este era
379 geólogo...

380 P4: - Era como Indiana Jones.

381 P3: - Exactamente.

382 P4: - Es que era geólogo, haber vamos a ver, es que no tiene ninguna conexión con la docencia es que no,
383 es así, o sea, y eso pasa en varias asignaturas no solo en esta, por poner a este hombre verde, pero...

384 (*Risas*)

385 P1: - Pero como la mayoría del profesorado es... es profesor asociado tienen que tener por característica,
386 por condición necesaria que trabaje en otra cosa, entonces no se dedica a tiempo completo a educar a los
387 futuros docentes, entonces le puede interesar ese tema más o menos pero a lo mejor solamente está ahí
388 para ganar su dinero y su jornal y ya está.

389 P0: - Yo es que recuerdo que este hombre estaba en un yacimiento y le llamaron para venir.

390 P4: Si estaba a punto de descubrir el Santo Grial y le jodieron la marrana.

391 (*Risas*)

392 P1: - Luego también depende del perfil del alumno creo que a lo mejor por sus eh... por su personalidad
393 cuando sea maestro o maestra pues va a empezar odio o cariño a gente que sea distinta o igual pues según
394 sea esa persona, no tienen nada que ver su formación, entonces eso es un error porque si no la han
395 formado para trabajar en interculturalidad deja a la suerte que ese maestro o maestra vaya a dar los
396 mismos derechos y deberes a los niños.

397 P5: - Hombre a lo mejor es que, no por hacer un poco de abogado del diablo, ahora tenemos un bagaje
398 después de cuatro años más otro año, que creo que todos estamos en formación, sino me equivoco en el
399 que podemos ver la relación, todos lo que hemos visto que en realidad sí que puede estar relacionado y lo
400 hemos sabido entender ahora después de 5 años casi, me refiero a lo mejor sí que lo tratamos en las
401 asignaturas con profesores etc. pero no hemos sabido hacer hasta después de varios años como
402 extrapolarla a la realidad porque ya era un proceso necesario porque necesitábamos un proceso de
403 maduración que a lo mejor no lo están dando este año. Y pues eso y que estamos metiendo tanta caña a
404 las asignaturas y a lo mejor sí que estaban pensadas para empezar formando en EI, lo que pasa que eso
405 que hemos sido conscientes no cuando las estábamos dando porque no teníamos esa capacidad de
406 abstracción suficiente, sino ahora.

407 P3: - Si lo malo que todos esos mensajes supuestamente implícitos que podía haber en todas las salas
408 asignaturas, puede haber personas al ser implícitos que los hayan pillado y gente que no, entonces eso
409 también es negativo, porque entonces tú a lo mejor lo has cogido pero el compañero de al lado no, pero es
410 que el también va a trabajar en un aula, y cuál es el problemas que si no las das no las has sabido, no las
411 sabes relacionar con sus conocimientos con... con la realidad no va a poder desempeñar bien su rol aquí
412 en este papel de interculturalidad, que también es malo eso.

413 P4: - Y además que el activador de todo esto o por lo menos en mi caso ha sido un curso de postgrado que
414 no es obligatorio que depende de si, y ya no sabes si son esas asignaturas las que estaban latentes ahí ese
415 conocimiento, si era conocimientos que tienes aprendido a lo largo de la vida o es esto que realmente,
416 obviamente que hemos visto cosas en el grado que están muy bien, pero estas son las que las ha puesto el
417 orden el mapa de conexiones para decir esto es así y así y espabilas, y te das cuenta de tus carencias más
418 que muchas veces sabes de estos antes soy profesor, uy... .

419 P1: - Es que es formación inicial y a partir de ahí pues si crees que sales de la carrera sabiéndolo todo
420 pues va a ser un error básico, que gente se presenta en las oposiciones únicamente con la carrera pues es,
421 no sé yo si va a llegar a...

422 P4: - Pero desde el momento que ahora tal y como está el mercado ahora tienen que hacer un máster,
423 tienen que hacer un curso de no se... que, pero yo conozco a muchísimos profesores que cuando no ha
424 habido esta situación han entrado con cinco y pico con y con recién diplomados por aquella época
425 entonces dices tú, joder, es que esta formación la tenemos, si te va a permitir esta formación con un poco
426 de suerte o en un momento puntual ya ser maestros sin un complemento adicional esa formación debe
427 tener unos mínimos y ser una determinada exigencia en nuestro caso es interculturalidad porque es el
428 tema que nos preocupa, pero es que muchas veces no, no...

429 P0: - Vosotros pensar que hubiéramos pillado una situación que la que tenemos ahora, la crisis, que este
430 año hubiera salido plazas de maestro y que hubiera muchísimas plazas como antes, yo vamos me hubiera
431 presentado a las oposiciones...

432 P5: - Tu y todos.

433 P0: - Y nos hubiéramos presentado con la formación que tenemos ahora mismo, y simplemente estamos
434 estudiando un máster, otros otras carreras, otros otras menciones, y lo estamos haciendo por la situación
435 que tenemos ahora, que muchos sí, queremos seguir formándonos y demás pero si tuviéramos la

436 oportunidad de presentarnos a oposiciones, yo creo que la mayoría de nosotros nos hubiéramos
437 presentado con la formación que tenemos.

438 P3: - Aquí que prima más, estamos siempre en lo mismo, el conocimiento o realmente lo que, es que aquí
439 conozco gente que es muy buena, vale, que realmente y yo lo he visto y realmente no sabe enseñar.

440 P1: - Conocimiento aplicado.

441 P3: - Exactamente o sea es que tú puedes saber mucho de algo, yo tenía profesores que sabían mucho de
442 física de química, pero no realmente no sabían enseñar, ¿qué se está valorando más? es que relámete
443 ahora es eso el conocimiento, te presentas a unas oposiciones que son, conocimientos, conocimientos por
444 todos los lados, llegas a una clase y a lo mejor esa profesora a tenido un diez, si muy bien pero no sabe,
445 realmente no sabe enseñar ni motivar a sus alumnos, ni atender a la diversidad, lo único que sabe es un
446 libro, abrió el libro y te puede decir de pe a pa todo el contenido, es que eso no es ser maestro, yo creo
447 que aquí en España se ha confundido mucho lo que es ser un maestro, se ha relacionado con, o sea,
448 asemejado a saber contenidos y yo creo que no es lo más importante, para nada vamos. ¿Qué opináis?

449 P1: - Incluso algo tan simple como... como si tienes vocación o no que esa vocación puede haber sido
450 adquirida pero de un inicio las personas las personas que se apunta a esta carrera o bien es por cercanía o
451 por nota de corte o por cualquier otro motivo. Porque yo me acuerdo que nos hicieron en una serie de
452 preguntas, la primera asignatura de la carrera que era currículo, que tenía esa pregunta, que si teníamos
453 vocación o simplemente era como una carrera para herramienta para acceder a otros ámbitos entonces
454 parece una tontería pero si tienes vocación o no sobre conocimientos a lo mejor tienen más vocación que
455 conocimientos pero gracias a esa vocación puedes llegar a ser mejor maestro.

456 P5: - Yo en ese sentido creo que... que si que, por lo menos debería haber cierta flexibilidad en la nota de
457 corte porque depende de muchos factores que no, muchas veces, como pueda ser, depende de dónde te
458 has criado, del colegio donde hayas ido la educación recibida, de tus intereses, de los profesores si te han
459 sabido motivar o no, pero de repente notas que en esta educación de mercado que veíamos e... ya se te
460 cierra más de la mitad de las puertas simplemente por el hecho de no haber sabido que hacer, teniendo 12
461 años o 14 o 15, o por factores que no ha dependido de ti, yo eso si lo flexibilizaba, no le ponía esas trabas
462 de decir, pues mira el regulador social va a ser la nota de corte para decir, que los profesores tienen que
463 recuperar su, su estatus. Pero entonces luego sí que cambiaría lo niveles de exigencia a lo largo de la
464 carrera, porque todos sabemos que ha habido a gente que le dan aprobados por aprobarlas y que... porque
465 aquí magisterio aprueba todo el mundo. Luego si queréis cambiar esa concepción de la educación es
466 realmente una educación de calidad, cámbialo luego, durante el proceso y haz una... una educación
467 distinta a la que realmente trate interculturalidad y trate todos los temas de investigación como una
468 posible vía para profesor en su propia práctica y crees un profesor más preparado. El corte inicial yo creo
469 que no, para que todos tengamos esa oportunidad, y luego cuando estas metido ya, ahí sí que va a entrar
470 la... la vocación y esa motivación, yo creo que se va a despertar de forma automática, si eres un
471 obsesionado por sacar los mejores resultado por tener las mejores notas o cualquier cosa, por lo menos
472 vas a ser un profesor preparado y lo vas a hacer. Que tienen esa motivación, pues vas a hacer ese esfuerzo
473 extra para sacarte ese título porque es lo que quieres hacer, lo que no puedes hacer es que si entra al 100%
474 yo creo que aquí el 99% saca con el título y sin ningún tipo de preparación porque le aprueba, porque”
475 joer me vas a hacer trabajar no se qué”, joer estas en una carrera, te estás preparando, y además, profesor,

476 profesor, tenemos una idea de profesor de que no vale nada, y el profesor está formando a los niños y a
477 las futuras sociedad. Entonces me parece lamentable que no se tenga en consideración como a un médico
478 o a personas de igual importancia pero claro el sistema es que propicia esa consideración del maestro.

479 P3: - Y eso en Educación Física lo hemos visto creo que bastante, te quejarás todo el día dando golpecitos
480 a un balón, es que no se qué concepción se tiene, porque yo en Educación Física, yo de las demás
481 menciones no puedo hablar porque no las he vivido, pero hemos trabajado y hemos currado muchísimo o
482 sea muchísimo, y tenemos unos conocimientos que quizás si hubiéramos estado dando a un balón, seguro
483 que no íbamos a tener, o sea segurísimo, es la concepción que se tiene como decías.

484 P4: - En ese sentido lo que dices, el balón, el toquecito del balón, hacer deportes, cuando antes han metido
485 a todos los profesores a saco había más oportunidades estaba estos las pruebas todo el mundo magisterio,
486 depende del profesor que te haya tocado en tu formación inicial o sea a lo mejor, te ha tocado ahora
487 Profesores y a... a Profesor, que ya todos estos que se lo curran muchísimo y que te dan una visión
488 distintas y tú lo vas a hacer pero la mayoría o sea a mi me fascina el deporte y no he hecho EF, porque
489 tengo una experiencias malísima que todavía sigo en mi cabeza la Educación Física es hacer abdominales,
490 el test de Cooper, no sé que no sé cuantos, y si tenías muy buenos resultados pero no me gustaba porque
491 éramos todos robots de haber quien corre más o haber quién salta, o no... no... no me gustaba. Y en las
492 otras menciones, es que es igual, en conocimientos del medio muchas cosas no tienen absolutamente nada
493 que ver nada que ver, no me sirven de nada, cultura general, por supuesto, extrapolarlo a primaria, no,
494 porque si estudio El Greco el niño lo puede hacer en una actividad lo puedo llevar a Toledo y de lujo,
495 pero dar tanto contenido que no es aplicable al niño, porque los profesores van a cubrir la asignatura.

496 P0: - Vamos a volver a la interculturalidad que nos encanta siempre... nos vamos por las ramas, siempre
497 acabamos igual, eh, hablábamos de los planes de estudio, vosotros sabéis que en Educación Infantil sí que
498 hay una asignatura que es Educación Intercultural, vosotros ¿creéis importante o que debería haber una
499 asignatura también en primaria en el Grado de Primaria que trate específicamente la EI? ¿O porque creéis
500 que en Infantil sí que lo hay y en Primaria no?

501 P5: - Porque es la primera formación que recibe el niño es importante que desde el principio este educado
502 en interculturalidad será esa la convicción y luego cuando llega ya a primaria con profesores de primaria,
503 ya tienen esa base ahora que hagan algo lo que puedan con él.

504 P0: - Ya pero la educación infantil no es obligatoria.

505 P0: - Ya pero si tu miras los índices de que están matriculados la mayoría están, la mayoría de los chicos
506 están matriculados en... en, aunque no sea obligatoria, pero sí que es un problema, obviamente, si la
507 educación obligatoria empieza en primaria porque no se trata ahí, directamente también.

508 P2: - Yo creo que es un problema por lo que os he estado escuchando ahora, dices que hay en Infantil y
509 no en Primaria yo creo que debería haber una continuidad porque haber o sea infantil y primaria tampoco
510 son etapas muy críticas para los niños, y es la pre-adolescencia, y es en la adolescencias cuando se va a
511 notar todas esas diferencias y yo creo que la base anterior tiene que ser la clave para asentar al niño, en lo
512 que estamos diciendo en la interculturalidad.

513 P0: - Es que eso, si que tenemos asignaturas comunes Educación Infantil y Educación Primaria, pero por
514 ejemplo esta no...

515 P5: - Porque en... en el infantil se puede dar prioridad a otras cosas que en primaria no se lo dan y al
516 revés, si tú en primaria por narices tienen que enseñar al chico a multiplicar y a dividir y a leer, vas a
517 dejar de lado la interculturalidad, una asignatura que puede ser la interculturalidad, para enseñarles
518 conocimientos que es lo que ahora mismo se exige en la sociedad, no puedes, o sea un maestro no se
519 puede arriesgar como ha comentado también el Participante 4 a formar a sus alumnos en temas de estos
520 que estamos hablando interculturalidad, valores, pero formar en plan dedicado a ello, igual que se puede
521 dedicar a matemáticas o a la lengua, o a la física o a la química, ¿por qué?... porque al chico le van a
522 demandar en la sociedad otras cosas. No le van a demandar ser bueno respetando, hombre si a lo mejor si
523 hincara por otros sitios si vale, pero no le van a demandar ser bueno respetando otras culturas sabiendo
524 valores, actuando con valores y todo eso, no... no le van a exigir eso, le van a exigir saber leer, no saber
525 leer, saber matemáticas, no saber matemáticas y saber inglés o no sabes inglés, o sea es que es así,
526 entonces la prioridad que se está dando en infantil a lo mejor es otra, porque no importan tanto los
527 conocimientos, como llamarlos... conocimientos de los chicos y si importa motivar otras cosas en el
528 alumnado, pero claro teniendo la concepción esa de cómo es la base pues se lo damos... ..

529 P0: - Si te refieres a que parece que en infantil se da más prioridad a una educación en valores y en
530 primaria a conocimientos científicos, matemáticas, lengua, conocimiento del medio...

531 P3: - Además hay rivalidad entre profesores que eso es lo malo, que pasa que te llega un chico a sexto de
532 primaria y va a pasar a la eso y el de primeros de la eso te dice que pasa que este chaval no lo ha hecho
533 bien porque culpa de los de primaria. Pasa a secundaria, o sea de secundaria a bachillerato y lo mismo te
534 viene con poca base por culpa de los de la ESO o sea, se está centrando constantemente en que no sabe el
535 chaval en cuanto a conocimientos de esto se echan la culpa los unos a los otros. Y yo lo veo por mi
536 hermana, está en sexto de primaria y que pasa no sabe leer bien o no sabe sumar bien porque en infantil
537 no se ha dedicado a ellos, es que estamos echando balones fuera constantemente, es culpa de otros
538 siempre, no nos paramos a pensar que la culpa la tiene el de abajo, o sea, no sé, es una cosa que a mí me
539 sorprende mucho.

540 P0: - Sí, parece que se valora más ser listo que ser un ciudadano.

541 P5: - Parece no, seguro, si tu vas a un puesto de trabajo, vamos te da igual que porque seas un buen
542 ciudadano si sabes o no sabes es lo que va a contar. Entonces yo por una parte, yo veo normal por así
543 decirlo, que lo que se estén enseñando sean conocimientos, porque es lo que te van a exigir, cuando salgas
544 a la sociedad, es que si viviese en una sociedad en la que prima los conocimientos, se van a enseñar
545 conocimientos, obviamente, aunque... aunque se intenten meter todas esas cosas, yo creo que jamás
546 conseguiremos que esas cosas sean, estén por encima de los conocimientos o por lo menos a la par, que
547 sería lo suyo.

548 P3: - Incluso haciéndolo con interculturalidad, tu ponte el caso en el que va un inmigrante a pedir trabajo,
549 por muy buena persona que sea, si no tiene un nivel, un título unos conocimientos no se lo van a dar por
550 muy buena persona que sea porque es así, como está primando constantemente lo que se sabe en cuanto a
551 conocimientos.

552 P0: - Claro pero por ejemplo la EI, no solo es una educación a lo mejor en valores sino simplemente es
553 intentar que se respeten culturas, que se impregnen la una de la otra, a lo mejor que se impregnen que se
554 respeten, que se conozcan, fomenta que esos conocimientos que decimos que son útiles para la vida

555 práctica del futuro niño sean mucho mejores, entonces no se si lo veis como una prioridad o como,
556 volviendo a la pregunta, debe haber una asignatura específica de EI en grado o por vuestra opinión creéis
557 que es que debería trabajar más de forma transversal o simplemente no os parece importante.

558 P4: - Yo creo que en la formación del maestro si debería haber una asignatura en Educación Primaria
559 también o sea, en Infantil y en Primaria sí. (Tos).

560 P1: - Todo lo que no sea educar o saber cómo educar al niño no tiene sentido en esta carrera, porque si
561 queremos saber inglés, es cierto que tenemos que saber, tener esos contenidos para poder enseñarlos pero
562 si no sabemos cómo, podemos haber ido a una carrera tipo filología o a la academia o cualquier otra cosa.
563 Y por poner un ejemplo relacionado con lo de ser buen ciudadano o priorizar tres buenos conocimientos,
564 por ejemplo, había... los nazis tenían bastante sensibilidad hacia el arte eran muy buenos médicos o eran
565 muy buenos en su tema profesional, ¿pero luego que pasaba? que utilizamos esos conocimientos con unos
566 fines que eran totalmente anticulturales, de intentar extinguir otras culturas que no sea la nuestra.

567 P4: - Yo es que en ese, como dice el participante 1 y como dice Ovejero en cuanto hemos leído de él, es
568 que es verdad son todo relaciones de poder, entonces muchas culturas, los países hegemónicos viven
569 sometiendo a otras culturas y tienen su posición a través de ese sometimiento y ese dominio. Entonces
570 una educación intercultural lo que haría sería disminuir esas diferencias, ver la interculturalidad como
571 algo normal, respetar las costumbres, las distintas culturas y entonces ¿qué pasa? que eso puede hacer
572 plantear, replantear el statu quo de relaciones de poder entre todas las culturas. Entonces ¿realmente a un
573 sistema que está diseñado de forma tan concreta y con unos objetivos tan claros de poder de... le interesa
574 que la educación intercultural sea real en el colegio, para desde ahí transformar la sociedad? no desde
575 luego que no, entonces que se produce, la asimilación de la que hablábamos todos, acostúmbrate a mi
576 cultura que es la que la predominante y a partir de ahí pues vamos, metemos a todos en este carro para
577 que para poder seguir explotando otras culturas y tener, y mantener nuestro estatus porque estamos muy
578 bien así.

579 P0: - Nosotros, no somos maestros con docencia todavía, vamos que no tenemos colegio, pero sí que
580 hemos estado en prácticum, el Prácticum I, y el Prácticum II, eh,¿ habéis estado en colegios con alto
581 índices de inmigrantes?

582 P1: - En el Prácticum I en el que estuve yo no, pero en el Prácticum II, totalmente, y si que tenías que ver
583 si, pues que hago yo, porque este el año pasado no tenía que tratarlo, este año...

584 P0: - Aprendiste alguna estrategia... o algo para tratar...

585 P1: - Más que estrategias aprendí lo que los maestros actualmente están haciendo que es dividir al grupo a
586 los que puedo tratar a todos por igual y al resto es decir, a los que suelen sacar malas notas, se portan mal,
587 son de otra culturas, son gitanos, etc.

588 P0: - Se hacía una segregación.

589 P1: - Totalmente.

590 P0: - Y los demás habéis estado...

591 P3: - Yo tenía lo mismo del Prácticum I, no porque los inmigrantes que había eran todos de habla hispana
592 entonces no haya una diferencia o se trataba distintos. Pero en el Prácticum II si había chavales, y muchas
593 veces pues lo que les pasaba era eso que les dejaban aparcados, porque como no sabían el idioma hasta
594 que no lo aprendían porque tenía una fase en lo que les sacaban de clase solo para aprender el idioma,

595 pues hasta que no lo sabían, no se metían dentro de la dinámica de la clase y siempre estaban como
596 apartados y de hecho todos los compañeros les hacían el vacío.

597 P0: - O sea que el mecanismo que utilizaban para la integración era que aprendieran el idioma, pero se
598 les llevaban fuera de clase.

599 P3: - Exactamente, además que les llevaban al aula de compensatoria que yo creo que, haber
600 compensatoria sí que es, se dedica a eso, pero lo tenían como demasiado enfocado a esa problemática,
601 con lo cual a mi me parecía un poco extremo, no sé. Y de hecho los compañeros les miraban mal.

602 P5: - Yo creo que esos apoyos se podrían dar perfectamente en el aula, no... no hace falta que les saques
603 para encima diferenciarles aún más de los demás, que creo que es un problema de que va a estar presente
604 y más ahora en las aulas. Pero vamos yo es que la EI no la entiendo, o sea la entiendo como un, es
605 educación inclusiva en realidad, yo lo entiendo como una educación inclusiva, si la educación inclusiva
606 aboga por dar una educación de calidad a todos y cada uno del alumnado que tienes en clase y a tratar a
607 todos y cada uno como lo que es él, como lo que yo soy diferente de ti y tú eres diferente de mí, y
608 aprendemos todos de cada uno, la educación intercultural también es eso no, y nada, decir eso que lo... lo
609 veo como relación con la educación inclusiva, si se desarrolla educación inclusiva en el aula se va a estar
610 tratando la interculturalidad si lo enfocas a ello claro.

611 P0: - Además se dice que se aprende más, vamos los niños aprenden bien el idioma cuando empiezan a
612 relacionarse con sus compañeros, hablar con sus compañeros.

613 P1: - Es que si sacas a alumno del aula en ese programa de compensatoria, no es que estés dedicando
614 tiempo exclusivo a que aprenda el idioma es que estas quitando tiempo de que se relacione en horas
615 normales de clase en las cuales después puede utilizar esas relaciones con sus compañeros para que
616 durante el colegio, horas de recreo, etc. o horas fuera del colegio, pueda seguir aprendiendo, pero como le
617 sacas de esas horas en las que puede estar con otras personas pues no se relaciona y difícilmente va a
618 poder establecer amistades con las cuales, puede trabajar perfectamente el idioma sin que le saques de
619 clase.

620 P0: - Si porque eh... si les enseñan el idioma como a nosotros nos han enseñado el inglés en los centros
621 pues imaginaros, o sea que, después de tantos años que ni siquiera lo sabemos, pues...

622 P2: - Yo en contra del Participante 1 decir que eso también depende de cómo el profesor entienda la
623 educación y coloque muchas veces a los alumnos, porque yo los dos años que he estado en el prácticum
624 estaban igualmente pero separados, entonces ahí el tipo de relaciones tampoco van a ser digamos, si haber
625 los niños van a tirar por la amistad, pero tampoco ser van a relacionar en una hora, porque están sentados
626 atentos a lo que escriba el profesor en la pizarra.

627 P0: - Si la metodología...

628 P2: - Relacionarse ahí tampoco es que se relacione mucho en plan como si estas en la calle, que también
629 la EI, no solo tienen porque ser por parte del profesorado, tienen que ser colegio, profesor, la familia, o
630 sea es un cúmulo de cosas para conseguir llegar a la interculturalidad entre todos, más que por que el
631 maestro realmente esta pues sí, pasa mucho tiempo con el alumno, pero está un tercio más o menos del
632 día con el niño, pero la familia también es un pilar básico para poder fomentar eso.

633 P4: - Si dentro de que tienes que asumir la interculturalidad como algo más y todo lo que queramos, si por
634 todos estos matices y por todos estos puntos o decir, por ejemplo depende de... de cómo lo organice el

635 profesor en el aula, este niño va a tener suerte o no va a tener suerte para relacionarse más con los
636 compañeros puede desarrollar el idioma. Debería existir un protocolo de actuación común, o sea, como
637 un... una guía para tratar esto que debería ser normal y no requerir de eso, pero no puedes dejarte en el
638 camino, cuando dicen con que salves un niño está bien. Cuando todos los topicazos estos que os han
639 soltado en la carrera, voy a salvar a todos, y luego asumes con que salve a uno está bien, pero el problema
640 está que, tal y como están configuradas las cosas te dejas en el camino un montón de gente, a lo mejor no
641 tú, ni tú, ni tú, pero... pero lo que lo que pasa es que muchos de estos profesores que no tienen esta forma
642 de actuar que no han tenido esa formación inicial, se dejan en el camino a un montón de niños que
643 simplemente lo que hacen es que se pierden como no reciben la educación que merecen entonces sí que
644 debería existir, cierto protocolo creo yo para ver esos temas ¿no?, una forma de actuar que busca, lo que
645 veíamos antes en el texto de decir cómo afrontar desde la educación la interculturalidad de manera
646 eficiente, y no sé quién ni sé cómo pero no vale el decir hemos salvado a uno o a dos, si dejamos al azar
647 del profesor que te toque que dos terceras partes se caigan en el camino, yo esos daños colaterales son
648 demasiados importantes porque no estás hablando de, de clavos o móviles o balones, estás hablando de
649 niños.

650 P3: - Marca mucho además luego.

651 P4: - Y como decías tu eh... , tenemos esos prejuicios brutales, con los sudamericanos, ya directamente el
652 árabe en mi experiencia era que los separaban, ya no hablaban, con los demás en clase, los separaban o
653 incluso lo ponían detrás en una parte que no molestaban que estaban como encerrados en un cubículo, y
654 entonces eso ya era voy a mirar la pared, voy a dormir, o voy a hacer cualquier cosa, y con los
655 sudamericanos, como ya no había la excusa del idioma, si el niños era especialmente vago decían es que
656 es el carácter latino. (*Risas*). Sabes, o sea que me estas contando, y el segoviano que no hace ni el huevo
657 es que necesita un poco más de esto, no... no, o sea ¡qué pasa!

658 P3: - Sí totalmente, es totalmente así, siempre buscamos una excusa externa por localización o por lo que
659 sea, no sé, es increíble.

660 P5: - Yo en el Prácticum como has preguntado antes los dos años, estaban en el mismo centro y había un
661 número, bueno este es un año en el que ha habido que muchos se han ido, pero había un número
662 considerables de alumnos y yo la autocrítica que me hice en el primer Prácticum que fue el de toma de
663 contacto fue, hablé más de la interculturalidad, yo me di cuenta cuando terminé había observado como
664 trataba el maestro las metodologías que utilizaba para dar cabida a todos los alumnos de su clase para que
665 todos aprendieran con respecto a los inmigrantes y fue o sea lo identifiqué como un modelo no a seguir,
666 por el hecho de la segregación que estáis hablando, separados, sacarles a compensatoria para que
667 aprendan el idioma. ¡Y luego fui yo y lo reproduje! Cuando me dijo el profesor toma tienes esta semana o
668 estas tres semanas para que o que sea... y a mí eso me llegó en el alma, cuando yo terminé me di cuenta
669 que yo hice exactamente lo mismo. Yo... yo no fui consciente o mi intención no era esa después de
670 haberle analizado al profesor. Era una autocrítica que me hice a mi mismo en el Prácticum muy grave
671 porque... habiendo estado allí y siendo consciente de lo que pasaba en el aula y encima lo reproducir,
672 ¿no? Y fue una experiencia muy buena para aprender de los errores y de lo que realmente se hace en
673 clase. Y luego en el Prácticum II sí que he intentado o creo que he dado cabida a fomentar la
674 interculturalidad que había en clase, pero igual volvíamos a lo mismo que ya comenté en clase, y además

675 el profesor se lo tomaba como un trabajo, como muy extraordinario muy difícil y obviamente lo difícil
676 lleva mucho tiempo y el priorizaba en otras cosas como el libro del texto y llegar al tema, si estamos antes
677 de semana santa hay que cumplir equis temas y hay que llegar a ese tope como sea. Y entonces volvemos
678 a las prioridades. Si se dan otras prioridades es muy difícil que...

679 P4: - A mí me paso como a él y empecé a trabajar con el niño y vale, estas encima pendiente pero en
680 seguida en cuanto te das cuenta de que no tienen las herramientas para afrontar esos... esos temas como
681 abordarlos se reproducen en ti todo lo que llevas mamando toda la vida, entonces vuelves a hacer lo
682 mismo estoy haciendo lo mismo y estoy teniendo los mismos errores incluso te estoy poniendo castigado
683 porque me estas fastidiando la clase. Que pasa, soy alumno del Prácticum y tengo tiempo para dedicártelo
684 pero a lo mejor no estoy tan exigido como el maestro, no tengo las herramientas y actuó así de forma
685 natural ellos, no tienen las herramientas y están constantemente con un grupo y una ratio que aumenta
686 cada año. Entonces la tendencia natural comprensible entre comillas es que hagan eso, o sea que... que
687 les salga así de forma natural, tú castigado porque esto al final se trata como en una fábrica de obtener un
688 resultado. Yo lo hice mal, me intentaba poner las pilas pero muchas veces no tenía las herramientas. En
689 infantil en muchos sitios te puedes haber tratado de la lectoescritura, como enseñar bien a un niños a leer
690 a escribir y tal, en primaria no lo hemos hecho, que sucede, que muchos niños vienen ya con cierta base y
691 lo que quieras, pero en estos casos que tienen que empezar de cero como en todo muchas veces que usas
692 las fichas que te dan o usas... y a lo mejor el niño con otras metodologías aprendería mucho mas.

693 P0: - Claro le das una ficha y le tienen entretenido y así no te molesta mientras tu das al grueso de la
694 clase.

695 P4: - Claro y acaban dibujando o haciendo cualquier cosa o como sucedía, que en vez de bicicleta cuando
696 la confundía con moto me leía moto y era una bici (*Se refiere a una ficha en la que la palabra escrita*
697 *venía acompañada de una imagen*), o cosas así, chorradas pero así, ¿por qué? porque salen del paso con
698 el primero que te da el especialista o con lo primero que tienes tú o con la guía que es la salvadora de todo
699 ¿Pero realmente atiendes bien al niño? yo creo que no y al final o lo que haces es segregarle y que esa
700 interculturalidad dices "uy", pues ya desde el principio estás haciendo esa distinción, o sea, te vas a en
701 cuanto a educación te vas a poner a plantearte si voy a empezar la clase saludarte en árabe o que los niños
702 aprendan con la pérdida de tiempo que supone y todo. Yo lo he hecho porque he estado veraneando en
703 Marruecos y me sé algunas palabras pero eso no lo hace todo el mundo, entonces que haces pues nada, te
704 va a preocupar por la cultura o por lo que realmente significa el velo, este bien o este mal o porque
705 hacen esto o en qué consiste exactamente el Ramadán y que si lo cumplen, los niños no se van, o lo que
706 puede suponer no comer durante todo el ayuno, durante todo el día, y luego las repercusiones que pueda
707 tener eso en el rendimientos del niño o cualquier cosa, no, si ni siquiera cuando un problema básico como
708 es el lenguaje o esto empezas a tirar de manual de fichas, o lo que te dan hecho porque no tienen otros
709 recursos, entonces

710 P0: - Sí...

711 P3: - Y quizás es uno de los fallos de muchos de los que hemos vistos que es todo como muy matemático
712 para diagnosticar, porque por ejemplo, yo me estaba basando o me estaba fijando ahora en Fundamentos
713 Psicopedagógicos (*Asignatura del Grado de Educación Primaria*) paso 1, tiene, cumple, esto, segundo,
714 tercero, ¡hala! Categorización, coges el manual a ver si lo cumple ¡uy!, si cumple cinco pasos tienen esto,

715 es que es mucha, es que etiquetamos constantemente y tiene que ser todo de manual, tiene que ser... el
716 niño a ver cada uno de los puntos exactos, no sé, desde mi punto de vista, si nos centramos en eso de
717 calificar y de etiquetar, es que no tienen ese tiempo para pensar en interculturalidad porque ya estás
718 trabajando y empleando todo ese tiempo, que podrías estar... en buscar estrategias, pero lo estas
719 empleando en buscar manuales para saber que... que, dónde le meto, y es que además para qué.
720 Exactamente es que además le metemos como a cajón, buscamos exactamente algo en donde le podamos
721 encajar porque como no encaja en nada haber si algún nombre, alguna terminología que encaje el chaval.
722 P0: - Intentamos clasificaros para justificar nuestros actos y bueno es que este niño... no da más de sí,
723 porque ha venido de fuera, porque lleva un retraso de tres años comparando con sus compañeros, porque
724 en su país no iban a este ritmo y ya está. Y justifico mí... .
725 P4: - Mi falta de éxito, mi falta de éxito muchas veces justificada o no, porque muchas veces no puedes
726 hacer más o por los medios que tengas o los recursos no puedes hacer más.
727 P3: - Yo es que muchas veces me río, me dicen es que ese niño se mueve mucho, es imperativo, antes era
728 ese niño es muy movido ahora no, ahora ese niño es imperativo que yo creo que nos estamos pasando un
729 poco con todo este tema de etiquetar a la gente.
730 P4: - Yo el otro día en la reuniones de padres una niña igual, que tenía déficit de atención y a lo mejor la
731 niña es una consentida o simplemente quiere llamar la atención pero no en un plan de diagnóstico que
732 requiera una intervención inmediata porque la niña esta... no, son niños. Los padres el otro día me
733 hablaban como si fuera un caso perdido o un esto preocupante tirando de manual y en el tema de
734 interculturalidad esto que no lo sé, creo que incluso lo que estamos diciendo muchas cosas estaremos
735 metiendo la gamba hasta fondo por nuestra falta de conocimientos, es como si hubiéramos dado un pasito
736 de un camino enorme que va a suponer seguir perfeccionándonos ya por nuestra cuenta, ya que esa base
737 que no teníamos antes del máster por lo menos en mi caso, y que luego por supuesto te va a tocar a ti
738 trabajarlo y verlo. Así que si de primeras en esa formación inicial no tienes esto para plantearte las cosas
739 y simplemente las das porque es así porque hay que darles a todos una educación a todos por igual porque
740 somos todos iguales sin contemplar la diversidad ahí yo veo que esta el error. Tienes que formar de forma
741 constante a lo largo de toda tu vida y ese es el problema que lo vemos todo como que en el menos precio
742 de lo que es esta carrera como si esto ya acaba ya tiene su título, ya puedes lo que quieras, cuando
743 quieras, como quieras, con unos matices, no es que seas aquel obsesionado que está aquí las 24 horas
744 dedicándose a la educación pero te has metido en esto y esto te requiere ese esfuerzo. No te gustan los
745 niños, no te metas a maestro y porque eso se nota y el tema de la interculturalidad ahora mismo tal y
746 como esta las cosas depende mucho de la voluntad de la motivación del profesor y su esfuerzo fuera de lo
747 que es su jornada de trabajo, de ahí se va a caer el 70% porque tal y como están hechas las cosas ese 70%
748 a lo mejor aprobado sin motivación, sin esto y por inercia. Que hacen en el este, pues por inercia, ahora
749 mismos las vacaciones también, esta difícil entrar, pero cuando entre voy a vivir como un marajá, y eso es
750 aplicar a la interculturalidad y a todo, y es un problema porque estamos en un punto geográfico en el que
751 todo el mundo viene aquí, o sea, somos el puente de paso de África y lo estamos viendo aquí
752 constantemente. Algunos inmigrante podían aprender muchísimo, podías hacer un montón...
753 interculturalidad mínimas, caricaturas como hemos visto en los textos, máximos, venga disfrázate de
754 morito y tráenos cous-cous.

755 P0: - Mira hablando de eso y para empezar a finalizar, eh... ¿cómo o qué... cuál serían las competencias
756 que debería tener un maestro para la interculturalidad para dar... que creéis lo que os hubiera gustado
757 enseñado en los cuatro años de carrera?

758 P3: - Yo creo que inquietud, inquietud por esta temática, porque es que a mí, yo me ha pasado muchas
759 veces, como Participante 5 que esto a mí no me llamaba, no me llamaba no, porque no habían despertado
760 en mí la motivación o la inquietud por estos temas, lo veía todo tan lejano y tan abstracto que... que
761 decías pues sí vale, pues no sé, yo creo que la inquietud.

762 P0: - Podemos decir que como un pensamiento crítico de... hacia estos temas.

763 P3: - Exacto, de que te despierten la inquietud de poder saber, de querer de saber, ayudar a todos tus los
764 alumnos.

765 P0: - La importancia que tienen, el peso.

766 P3: - Y por ejemplo que es muy importante, como profesor, por ejemplo es tan importante que... que es
767 que a veces tampoco nos damos cuenta de eso, es inquietud.

768 P1: - El diseño de unidades didácticas siempre no han enseñado por parte de los objetivos contenidos
769 metodología, temporalizarían, etc... nos tocaba meter un apartado de atención a la diversidad y muchas
770 veces pensábamos si es que esto no me apetece hacerlo porque es, daba pereza y siempre lo
771 cumplimentábamos pues diciendo pues al alumno que tienen una mala visión pues lo ponemos delante, el
772 alumno que...

773 P4: - Que no escuche bien, le pongo subtítulos.

774 P1: - Que es un poco sordo...siempre digamos a problemas de ese tipo.

775 *(Todos asienten)*

776 P3: - Incluso lo veíamos como una obligación o sea o incluso en una unidad didáctica(UD) o sea fíjate
777 que penoso tiene que ser la formación inicial para que en la UD, tiene que haber un apartado para que te
778 digan tienes que incluir atención a la diversidad, o sea fíjate que pena cuando debería ser lo más normal,
779 cuando tu unidad didáctica la plantearas a la diversidad de todo el alumnado, pues no es que te lo
780 recalcan, que este espacio no se os pude quedar en blanco y entonces claro, es una pena...

781 P4: - Pero el problema está ahí, que te están exigiendo una cosa que ellos son conscientes que no funciona
782 bien, te están exigiendo un punto atención a la diversidad, pero no lo tratan de base, no te educan para la
783 diversidad y para la interculturalidad ni nada, que hacemos nosotros, pues nada, nosotros, "uy pues ni me
784 lo había planteado" pues claro que no, porque vas con esa idea de ni es algo que me preocupe porque vas
785 con esa idea de se van a asimilar otras culturas, o sea, es que yo voy a ir así y no voy a contemplar esto,
786 no contemplo estoy que no es un problema que es la realidad o sea y... y... y... voy a tener que tratarla
787 de forma específica. No eso no lo hacen, tú vas si no has recibido al formación adecuada y lo que haces es
788 decir, bueno ya se acostumbraran, seguro que cambian seguros que se acostumbraran y todos igual eso.
789 Vamos a españolizar al mundo, es que no sé no... . Fundamento... es error de base, de formación inicial.
790 La sociedad tiene culpa hombre pues claro y aquí esto depende de todos, pero bueno, en la parte que nos
791 toca si... si cambian esas estructuras, esa formación inicial y nosotros vamos a formar la sociedad del
792 futuro, algún cambio o algún logro obtendremos a medio o largo plazo, si no haces ese cambio no lo vas a
793 poder imponer. Es como bueno ya te acostumbras, que me pasaba a mí en Ceuta, pues que a lo mejor era
794 una realidad que estaba ahí, que estabas trabajando todo el día que teníamos el día a día. Pues a lo mejor

- 795 que ese día a día la inmigración que hay ahora y trabajarlo bien con profesores preparados que sepan
796 asimilar el tema.
- 797 P0: - Pero que es lo que consideráis profesores preparados a parte de esa inquietud y aparte de lo que esas
798 hablando como una base que no tenemos ni estrategias, no sabemos ni cómo hacerlo.
- 799 P3: - Es que no las tienes...
- 800 P0: - Inquietud, estrategias...
- 801 P5: - Yo para mí lo primero que... que tendríamos que haber tenido claro en asignaturas que hemos
802 tratado la EI son los, yo en mi pensamientos, los conceptos, por ejemplo de diversidad, de desigualdad,
803 interculturalidad, multiculturalidad... esos conceptos para mí son clave para entender este proceso y a
804 partir de entender bien y ser críticos con eso conceptos creo que vamos a ser capaz de entender mejor el
805 proceso de que lleva a formar a una persona en una clase a tratarla interculturalidad. Porque yo esos
806 conceptos que todos los que hemos visto en esta asignatura del máster me han parecido muy... muy
807 interesantes, que es la igualdad, que es la desigualdad, que es la diversidad, que es la interculturalidad,
808 que es la función de asimilación, la homogeneizadora, todos eso me parece lo principal o la base, aparte
809 de por supuesto de sino tienen como ha comentado el Participante 3 una motivación no lo vas a... .
- 810 P0: - Si que a través de esos conocimientos teóricos te salgan la inquietud...
- 811 P5: - O al revés que con tu inquietud te sepas esos conocimientos que te van a ayudar en el procesos de
812 ser un maestro competente en interculturalidad y luego entrarían otros muchos aspectos, porque si tú no
813 entiendes esos conceptos, pienso, para que, ni cómo ni donde ni nada.
- 814 P1: - Sí, por englobar las competencias docentes en cualquier ámbito, todo lo que podamos decir, se
815 podría reducir en educar en saber, saber hacer y saber ser, es decir, esos conocimientos sobre la
816 interculturalidad los tenemos que tener y además en el saber hacer, tenemos que saber cómo aplicarles, y
817 en el saber ser, tenemos que ser unos maestros con inquietudes y con ciertos criterios para la
818 interculturalidad sea algo que engloba nuestra práctica docente.
- 819 P3: - Y según lo que decía el Participante 5 yo también creo que es eso que es que o conocimientos o lo
820 que estas adquiriendo es lo que te va a llevar al cambio de actitud, porque yo antes los prejuicios los tenía
821 eso está clarísimo y es que así, los tienes interiorizados y ahora es cuando realmente me he parado a
822 pensar que es lo que estoy haciendo mal y por qué, y creo que es lo más importante porque lo estoy
823 haciendo lo mal, que estoy pensando que no debería pensar de... de... de en este tema vamos en
824 general...
- 825 P0: - Tratar los estereotipos ¿no? los que tenemos: los gitanos son todos iguales los gitanos no quieren
826 aprender...
- 827 P3: - Necesitamos un cambio de actitud total.
- 828 P4: - Desde el momento que defines esos conceptos y les pones nombres que sabes que están ahí pero no
829 sabes cómo abordar, ya se te aclara un poco lo que es el terreno de juego. Si has eso lo complementas con
830 una programación que trate estos problemas de forma específica, tanto vivenciada como no, o sea, puedes
831 ir a un centro y ver cuál es la realidad de los niños, ver cómo se comportan o puedes ver si situaciones
832 tratar temas de oye pues la migración en España está en tales niveles, y se está produciendo esto en los
833 colegios si eso lo tratas así eh... empiezas a darte cuenta de que es algo con lo que te vas a enfrentar que

834 despierta tu interés porque es algo que vas a tener que vivir como maestro, y entonces una buena
835 planificación de... puede cambiar la visión del maestro porque es algo a lo que se va a enfrentar si o si.

836 P5: - Estamos hablando de que un maestro se haga cargo de su aula pero yo para que un maestro sea
837 competente como preguntabas necesita de la ayuda de los demás maestros y una parte importante es el
838 trabajo en equipo con los maestro que compartan a su alumnado, no tienen mucho sentido estar tú como
839 tutor o como profesor de una de música o de o de una especialidad si luego en el aula con otro profesor va
840 a ser el cambio otra vez, al contrario le vas a liar mucho más al alumno, a ver va a decir, este me está
841 hablando de una cosa y este de otra...

842

843 P1: - Es como si los padres, una familia educarse de forma distinta a sus hijos.

844 P5: - Efectivamente

845 P1: - Y luego un poco mas abriéndose campo de visión, si los padres educan de una manera pero el
846 colegio de otra, y así con todo, si con sus amigos son de una manera, con sus familias de otra, y en
847 colegio son de otra, en actividades escolares son de otras, pues al final vamos a volvernos locos.

848 P5: - Hombre es... es muy difícil que hacer coincidir que tu trabajo como profesor con otros profesores
849 sea el mismo y además con la familia sea el mismo y además con lo de los juegos escolares sea el mismo,
850 es inviable ahora mismo, pero por lo menos, que menos que hacer un trabajo común con otros profesores
851 que estén compartiendo el aula contigo.

852 P3.- Es que yo creo que eso es muy importante.

853 P5: - Algo mínimo para ser competente no puedes tu solo de una clase o sea puedes pero te va a servir
854 para poco.

855 P3: - Es que las experiencias de otros compañeros, y todo en general ese, el bagaje común es el que te va
856 ayudar a responder a toda la diversidad en general, ese bagaje común, esa experiencia, ese compartir mis
857 problemas, compartirlos los del otro, como podemos solucionarlo juntos, es eso lo que te va a permitir
858 solventar lo que tengas.

859 P4: - Yo creo que en la interculturalidad como a la hora de, tú como alumno y que va a repercutir en tu
860 vida siempre tienes gente que son modelos para ti, y que en cierta forma te marcan para siempre.
861 Estadísticamente yo no debería tener los estudios que tengo, ni nada, pero sí que he tenido determinados
862 modelo o referentes que han cambiado mi forma de pensar y me he salido de lo que son las estadísticas,
863 entonces ahí entra la labor del profesor, entra esa coordinación de Participante 5 y cuanto mejor estemos
864 preparados y más sepamos afrontar estas cosas y darle esa educación al niño que podamos decir, oye el
865 niño está contento conmigo a un niño marroquí o un niño búlgaro, me voy a acercar de una forma que
866 nadie lo ha hecho todavía, y ese niño en vez de tirar por un camino va a tirar por otro, y este niño va a
867 aprender más y ese niño va ser más feliz o este niño va a ser lo que sea. Pues eso se puede hacer y es
868 cierto que es difícil coordinar a todos, a familias, padres y tal pero muchas veces el maestro y la mano
869 izquierda y tener esas ganas sí que sirve de nexo de unión sabiendo que no te enfrentas a los padres sino
870 que trabajas con ellos, que tienes cierto límite y no vas a llegar donde quieres llegar pero... pero tú abres
871 la puerta si no te lo tomas como algo personal y te lo tomas como una oportunidad para el niño y la
872 mejora de todos, muchísimas veces llegas así, en otros cosas se te van a cerrar las puertas porque cada
873 uno es como es, pero estas ... subiendo tus probabilidades de éxito y eso pasa por esa formación inicial

874 para afrontar estos problemas y no quedarte callado cuando llegues a una clase con tantos inmigrantes o
875 dices esto y no sabes cómo afrontar el idioma con el niño o sepas como... formación inicial que no hemos
876 recibido.

877 P5: - Yo creo que se está consiguiendo ya en parte, vamos, por terminar, hemos visto ejemplos como las
878 comunidades de aprendizaje, la educación inclusiva y en el centro de Segovia que se ha hecho, el Martín
879 Chico, en una comunidad de aprendizaje, y yo creo que las comunidades de aprendizaje es otra forma de
880 atender a la diversidad y la interculturalidad, no hacen más que implicar a las familias y una coordinación
881 de todo el profesorado, y yo tengo la ilusión de que poco a poco se está consiguiendo.

882 P0: - Que os parece si acabamos a no ser que queráis añadir algo de todo lo que hemos hablado...

883 P1: - Si bueno que en ese colegio antes de que fuese comunidad de aprendizaje se podía observar toda la
884 variedad cultural que había y además que...

885 P0: - Y esperamos que se siga viendo la variedad cultural.

886 P1: - Sí, hay dos líneas, me parece y yo creo que en ese colegio han visto la oportunidad de hacer las
887 cosas de manera distinta y haciéndolo comunidad de aprendizaje, yo creo que lo van a dar solución a algo
888 que tenían en ese contexto en concreto.

889 P4: - En ese sentido y para innovar es lo que decía Participante 5 son iniciativas individuales, pueden ser
890 las que hace un profesor o la figura de un centro o colegio en el que todos se pongan de acuerdo y a partir
891 de ahí extenderse. Yo también creo que el cambio es posible, si y eso que si digo la verdad hasta este
892 curso no creía en este cambio como posible, en la acción individual sin éxito futura pero sí creo que el
893 cambio es posible, igual que cambias tú y cambia todo pues... pues hacerlo a través de los ejemplos que
894 habéis dicho.

895 P0: - Pues si os parece acabamos como si estuviéramos en Al Rojo Vivo, respondiendo que... ¿qué
896 valoración hacéis a vuestra formación? vale, lo hacemos de uno en uno, de vuestra formación para la
897 interculturalidad, ¿quieres empezar tú?

898 P1: - Pues sí que es verdad que hay ciertas asignaturas durante la formación inicial se ven esos
899 contenidos pero se podría desear un poco más. También es verdad es fundamental tengamos nuestra
900 responsabilidad y no decir, pues es que no nos han enseñado pues voy a hacer todo lo posible para lo que
901 me enseñen lo pueda a aplicar una vez que sea docente, aplicar metodología para trabajar la
902 interculturalidad, es decir, no solamente achacar al sistema todos los problemas sino dar las oportunidades
903 y a partir de ahí trabajar.

904

905 P2: - Pues yo por lo poco que sé a la carrera como tal la daría un insuficiente y bastante insuficiente por lo
906 que no me ha abierto el interés como bien habéis dicho antes y esta reunión así, sí que me ha intrigado
907 conocer más, luego también pues eso no solo depende del profesor de la formación que recibe, del
908 colegio, de los padres, es un compuesto de todas las cosas que rodea al niño, el profesor no puede, o sea
909 tirarte a la piscina y caer al suelo.

910 P3: - Yo está claro que la formación inicial no la considero suficiente para nada porque ha sido este año
911 precisamente en el máster cuando he aprendido esto, entonces si tengo que valorar la formación inicial en
912 interculturalidad no aprobaría, desgraciadamente no aprobaría.

913 P4: - Yo igual, ha sido deficiente y creo que más que un problema de recursos ha sido un problema de
914 gestión y que todo optimizado podría solucionarse sin problemas y sin necesidad de inversiones y ningún
915 tipo de temas que suelen achacarles porque no funcionan las cosas, yo creo que es posible mejorar la EI y
916 a partir de una mejorar del currículo de grado que es posible, que a veces no existe la coordinación
917 suficiente y bueno, no sé como irá el tema ahora y eso o como se podría tratar pero a nosotros nos ponen
918 la excusa como cobayas de lo que ha sido el grado, por eso ha habido tantas carencias, ojala los alumnos
919 que estén ahora no tengan esas carencias porque es simplemente un problema de ajustar la mecánica de
920 funcionamiento porque hay gente preparada por ejemplo en esta universidad para que esto se viera de
921 forma distinta.

922 P3: - Y muy preparada.

923 P4: - Y se viera bien, entonces es un problema de no saber mejorar los activos con los que juegas que son
924 muy importantes y muy buenos, pero no se ha hecho.

925 P5: - Yo coincido con todo lo que habéis dicho, la verdad que tampoco la creo suficiente la formación y
926 pienso precisamente lo que acababa de comentar Participante 4 ¿no? creo que hay suficiente materia
927 prima aquí para poder solucionar esa formación y vuelvo a repetir la sensación que he tenido yo con la
928 formación de, en este tema, que ha sido un pegote que nos tenían que meter porque la realidad educativa
929 era esa, pero que no hemos aterrizado y que claro yo pienso que su función era darnos a conocer una
930 visión muy amplia porque necesitábamos saber algo de eso, pero he echado en falta concretar mucho más
931 los temas.

932 P0: - Si yo creo que en Educación para la Paz y la Igualdad se daban muchísimas cosas y se decía todo
933 muy general, podía haber sido una asignatura más interesante si hubiera sido anual, y haber trabajado las
934 cosas un poco más en profundidad.

935 P5: - Y en otro, perdona que te interrumpa, yo, volvemos a lo mismo cuando lo hablábamos en
936 Evaluación Educativa (*es otra de las asignaturas del máster*), eh... yo no la pondría en primero, en el
937 primer año en carrera, porque si luego te lo vas a encontrar realmente en un aula y tienes la oportunidad
938 en el Prácticum I y II, que tenemos los dos prácticum de verlo realmente, jolín, pues quizás sea
939 interesante tenerla en segundo o incluso en tercero o en cuarto. Pero claro eso pasaría con muchas... no se
940 puede pedir todo tampoco.

941 P0: - Sí, una reestructuración.

942 P5: - Sí.

943 P0: - Pues ¿queréis añadir algo más... ? Y si no pues aquí finaliza el asunto. Muchas gracias

ANEXO III

GRUPO DE DISCUSIÓN COMUNICATIVO (GB).

Lugar: Universidad de Valladolid, Campus María Zambrano (Segovia). Aula 312.

Fecha/hora: 31-03-2014/18:30 am.

Tiempo: 1 hora 36 minutos

Participantes: 6 Graduados en Educación Primaria. Primera promoción de Grado (2009/2013).

Identificadores:

- **Participante 0:** Investigador, grupo dos, mención Educación Física (P0)
- **Participante 2:** Grupo 2, mención Educación Física (P2)
- **Participante 3:** Grupo 1, mención Educación Física (P3)
- **Participante 4:** Grupo 1, mención Musical.(P4)
- **Participante 5:** Grupo 1, mención Entorno, Naturaleza y Sociedad (P5)
- **Participante 6:** Grupo 2, mención Musical.(P6)

- 1 Tras explicarles en qué consiste nuestra investigación y nuestra metodología, así como la política de
2 privacidad, comenzamos el grupo de discusión comunicativo.
- 3 P0: - Este es el segundo grupo de discusión comunicativo, eh, tenemos todas las menciones presentes, hoy
4 por la mañana, por ejemplo, no. Tenemos Musical, Entorno Naturaleza y Sociedad, y Educación Física,
5 genial. Vale y gente del grupo 1 y grupo 2. Pues bien para introducir un poco, eh, os suelto una pregunta y
6 vamos hablando, intentamos hablar un poco sin montar las voces, porque sino luego no me entero al
7 transcribirlo, vale. Para empezar y meternos así a saco, que entendéis por educación intercultural (EI). No
8 es un examen, si no lo sabéis pues lo decís tranquilamente que no tenéis ni idea, que es lo que entendéis
9 vosotros o que es lo que os sugiere, o a que lo asocias.
- 10 P3: - Pues hombre yo creo que se trata de claves que fomenten... en los maestros las capacidades para
11 poder atender a cualquier alumno sea cual sea el ámbito del que proceda. Por ejemplo aquí en España
12 pues poder atender correctamente todas las necesidades de un niño sean cuales sean sus procedencias, por
13 ejemplo, sea el niño español o de una etnia distinta o extranjero ¿podría ser?
- 14 P0: - Podría ser claramente, si no... no, está bien... Alguien más...
- 15 P6: - Se le puede añadir algo que le dice él, que la educación intercultural, entre todos haya una
16 comprensión mutua de todas las culturas que conviven en la aula, una comprensión y un respeto, como
17 que todos somos diferentes porque, o sea se aprecia que somos todos diferentes pero que todos somos
18 iguales. No por ser unos de un sitio, tener una determinada costumbre, tienen que ser menos, que otros
19 tienen otras.
- 20 P2: - Sobre todo la educación cultural yo creo que busca fomentar una serie de valores, como el respeto la
21 tolerancia la igualdad, igualdad de oportunidades independientemente de la raza de... el sitio que sea.
- 22 P0: - Me gustaría que, también diferenciarais, ya qué vamos a ver la formación inicial del profesorado,
23 sería de las competencias que hemos adquirido, o entendéis mediante el grado. Yo se que en el máster
24 hemos estado viendo de atención a la diversidad y que luego lo comparéis y que penséis un poco lo que
25 sabíais antes del grado y lo que podéis saber ahora, de educación, a lo mejor, no sé si tú has leído algo o
26 lo que sea, yo lo que hemos estado viendo por ejemplo esta mañana, es que mediante el máster han
27 cambiado un poco lo que son las concepciones de lo que es la EI. Entonces eso. Vale, pues mirad os
28 cuento, llevo todo el fin de semana con algo que es muy divertido, que es el análisis de las guías de todo
29 lo que es el grado de Educación Primaria. Y os cuento, porque os digo, vamos a ir poco a poco y he visto
30 donde está en las guías didácticas, explícito que se trata la EI, ¿vale? Por ejemplo en primero esta
31 Educación para la Paz y la Igualdad. Una cosa es que venga en la guía y otra cosa es que realmente se
32 haya hecho.
- 33 P3: - Pero estas guías son las de nuestras, las correspondientes a la docencia de nuestra promoción.

34 P0: - Si porque no la has cambiado. Vale os lo comento y vosotros me decís si... si realmente lo habéis
35 trabajado, tanto los del grupo 1 como los del 2. Bueno en Educación para la Paz.

36 P1: - Sí, sí que trabajamos, bueno aquí tengo compañeras del grupo, si que fue la asignatura en la que
37 hemos trabajado, más o menos lo que es la EI de forma explícita y que te lo han explicado bien y
38 prácticas sobre ello, y como poder llevarlo al aula.

39 P6: - Yo no tengo esa percepción, en nuestro grupo, o sea sí que hemos hablado o a lo mejor lo hemos
40 dado y no me acuerdo, pero yo no tengo esa sensación, yo me acuerdo que hablábamos mucho de
41 coeducación, es algo que se me ha quedado porque insistimos mucho, hemos hablado de zonas en
42 conflicto y de inmigración y de los problemas de inmigración, pero... y algo de esto de interculturalidad
43 que con una activad que se me ha quedado grabada y tipo a algo que nos explicaba Profesor(*hace*
44 *referencia a un profesor de una de las asignaturas del máster*) la otra vez que hablábamos de los
45 estándares de la comida, pues era algo de esto era algo parecido a esto.

46 P5: - El reparto de recursos y todo esto sí, objetivos del milenio, coeducación yo también me acuerdo, es
47 de los contenidos que más grabados se me han quedado porque el PAT de esa asignatura yo también lo
48 hice de coeducación, entonces como que más he trabajado más de lleno personalmente y luego de
49 interculturalidad eh... recuerdo el PAT de algunos compañeros porque como luego vinieron niñas e
50 hicimos actividades con ellos y tal pero, no sé, me acuerdo de uno que era más... seria de esta de muestra
51 de culturas que incluso se disfrazaron las compañeras y todo... pero no tengo, no recuerdo que me
52 quedase tan claro lo de interculturalidad como me ha podido quedar otras...

53 P0: - ¿Cómo que se disfrazaron?

54 P5: - Yo que sé, su PAT estaba dedicado a la interculturalidad y podría ser que niños del colegio a hacer,
55 la actividad y...y se disfrazaron pues en plan de las distintas culturas pues con el traje típico o de tópicos,
56 no me acuerdo en que consistía esa actividad.

57 P0: - Y cómo veis eso de que se trabaje así la interculturalidad vistiéndose con los trajes típicos de la
58 zona.

59 P6: - Pues yo antes lo veía bien.

60 P0: - Antes ¿cuándo es antes?

61 P6: - Antes del máster, yo pensaba que era eso, pero ahora con el máster nos hemos dado cuenta de que
62 no era eso.

63 P2: - Porque así señalas la diferencia, ¿no? También.

64 P3: - Yo en eso quería decir, estoy prácticamente con Participante 6 yo también estuve en su grupo y a mí
65 la asignatura de la que estamos hablando me dio la percepción como que era realmente así, se hizo mucho
66 hincapié en la coeducación, en hombre y mujeres, pero de intercultural... es que ya no recuerdo muy bien,
67 era de primero, pero sí que me acuerdo que estuvimos viendo eso mucho. Porque esa asignatura la dieron

68 dos profesores y bueno, la guía yo ya no me acuerdo muy bien de ella, sí que me acuerdo de otras guías,
69 pero luego el plan de acción que tuvimos en el aula, yo creo que se centró en eso.

70 P6: - En eso y en educar para el conflicto.

71 P3: - Y en cuanto a eso de interculturalidad que estamos viendo, así como muchos prólogos muchas
72 generalidad, reparto de riquezas objetivos del milenio, educación para el desarme y ese tipo de cosas, pero
73 a nivel concreto, en el aula por ejemplo yo no recuerdo, es que no se me queda vamos.

74 P6: - A lo mejor a las personas que les toco hacer el PAT de eso, esas personas sí que lo habrán
75 aprendido, pero a mí no me caló, porque no lo trabajé.

76 P1: - Yo es que si tuve el PAT de interculturalidad y lo mismo fue...

77 P5: - Tú no lo hiciste de derechos humanos, conmigo....

78 *(Se produce una confusión, de creer que hizo el Pat de un tema pero era de otro. Risas por parte de todos*
79 *los compañeros).*

80 P1: - O puede que lo hiciéramos de derechos humanos. *(Más risas)*

81 P6: - Oye fijate es que si nadie se acuerda... es que esto es ya preocupante, yo me acuerdo de conflicto,
82 me acuerdo de lo de coeducación, pero de interculturalidad no me acuerdo de nada.

83 P3: - Como a que a nivel de las teorías que se vio de la clase magistral no se hizo hincapié en eso. Si
84 luego se hizo formo parte de un tema que tocó en un PAT pues pudo ser, pero la teoría no...

85 P2: - Yo creo que... que si que se habló de tema generales de EI. El problema es que no se especificó en
86 cosas concretas, como para evitar el conflicto, educación para la paz, se buscaba generalizar y se
87 generalizaban las cosas, yo creo que para hablar de educación intercultural, lo que se debe hacer es
88 concretar las cosas y centrarse más las cosas, y si te vas a centrar en EI, solo centrarte en esto, en una
89 asignatura que yo creo que es fundamental para después desarrollarlo en el prácticum, para tu vida. Yo
90 creo que el problema es ese. Yo creo que de EI, sí que se habló pero como algo general y relacionándolo
91 con demás cosas quizás hubiera sido mejor que se centrara sobre una cosa y ya.

92 P0: - Lo que recordamos es poco como mucho un PAT, que hicieron los compañeros del grupo 1, que
93 encima se estaban fomentando estereotipos, pero según lo que hemos leído es todo lo contrario, a...
94 fomentando unos estereotipos que enciman no son reales, nosotros no vamos vestidos de segovianos por
95 la calle ni siempre estamos comiendo cochinitillo, o por ejemplo ¿no?

96 P5: - Es como lo que decíamos de... hay como si fuera una exposición de folclore, pues yo que sé, es las
97 niñas que llegaron a la escuela de magisterio a una actividad de interculturalidad y te encuentras a cuatro
98 segovianas vestidas una con un turbante, con la cara pintada de negro, otra con... no sé. ¿Que nos queda
99 no? ¿Que aprendizaje tuvieron de esta actividad?

100 P0: - Pero es que hasta hace dos días pensábamos que así se aborda la interculturalidad.

101 P6: - Yo no, todavía sigo en el grado, todavía no estoy elevado como vosotros...

102 (Risas).

103 P6: - En ese sentido, o sea, todavía sigo en esa formación y aun así pienso que hacerlo así me parecería
104 anticuado, yo creo que tiene que haber forma ya que se ha investigado en los últimos años para tratar la
105 interculturalidad con los niños de otra manera.

106 P0: - Pero por ejemplo esas formas, conoces tu esas formas o te han enseñando alguna forma durante tus
107 cuatro años de carrera.

108 P3: - Salirme así ahora mismo no me sale, quizás si lo pensara, me acordaría de texto o podría referirme a
109 ellos pero no es algo que se me haya quedado para decir... si ahora mismo te digo cinco maneras de
110 distintas, no, vamos yo por lo menos no.

111 P0: - Bueno ¿seguimos con otra asignatura? Cambios sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad.
112 Aquí meten la interculturalidad incluso en el título de la asignatura.

113 P3: - Hombre, pues ahora no me acuerdo. Esa asignatura es la que nos dio Profesora.

114 P0: - Esta asignatura, su guía didáctica está impregnada, pero totalmente de interculturalidad, tanto con
115 competencias, objetivos...

116 P2: - Yo me acuerdo que era sociología.

117 P1: - A nosotros nos la dio... Profesor. Nosotros de interculturalidad lo mismo nada de nada. Yo recuerdo
118 clases sociales y un poco de atención a la diversidad porque en el PAT nos pedía que hablásemos de
119 algún alumno que...con necesidades educativas especiales, pero de interculturalidad, en ningún momento,
120 excepto que pusiese en el Pat que tenías algún alumno extranjero, pero al final volvemos a las mismas, lo
121 único que le interesaba era ver...era como adaptaba si no conocía el idioma o algo no una educación
122 intercultural hacia....

123 P5: - Yo sí recuerdo en algún momento del grado el que me hayan explicado y haber establecido la
124 diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad, no se ya si fue a lo mejor en, el primer paso en
125 Educación para la Paz o si fue ya en con algún texto como un video que tuvimos que ver en Cambios
126 Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad en el que sí se establecía un poco esa diferencia en la
127 que yo no me había parado a pensar y son palabras que las escuchabas y las leías, y decías inter,
128 multiculturalidad vamos, mezcla de culturas y ya está. Sí recuerdo eso. Y luego en la unidad didáctica que
129 hicimos en el seminario de esa asignatura sí que recuerdo que en la nuestra que la hice con Participante 4
130 sí que tenía que estar dedicada a la interculturalidad. ¿Te acuerdas que hicimos una?

131 P4: - Una unidad didáctica en plástica, ¿puede ser?

132 P5: - Si relacionábamos el arte con la cultura, porque pues lo que decía Participante 1, tenía que haber
133 alguna parte pluralidad por así decirlo y en la clase era eso. Yo recuerdo que hacíamos muchas tutorías
134 para esa UD, éramos tres en el grupo y nos reuníamos cada poquito tiempo con la profesora, y te iba
135 ayudando en el trabajo. Yo que sé, nosotras proponíamos actividades y sí que es verdad que a veces nos

136 decía, en realidad aquí que están aprendiendo, si era como algo superficial, pero en realidad no nos han
137 enseñando como hacerlo, como transmitir esa, los valores o yo que sé lo que tiene la interculturalidad.

138 P3: - Yo me acuerdo de esa asignatura que conforme avanzó me recordaba mucho a la sociología que
139 tenía en la diplomatura, porque algunos amigos míos son diplomados y hablaba con ellos y se parecía
140 mucho, ella nos la dio desde una perspectiva teórica, yo me acuerdo de Burdiel y el Caserón.... O sea,
141 muchos autores sociólogos importantes, nos iba diciendo tal y tal. Y luego los PAT, por lo menos el que
142 yo hice, fue muy teórico es que no creo que tenga que ver con la interculturalidad, no sé si en esa
143 asignatura....

144 P6: - Yo a ver, esa asignatura la tengo...la tengo bien clara porque he estado buscando en los apuntes, no
145 había nada de eso, hablaba de investigaciones sociales con las clases obreras como se reproducía eso con
146 los hijos, definiciones de estatus, de no sé qué, y en mi trabajo, fue del papel de la mujer en España, como
147 ha evolucionado el feminismo...

148 P3: - Tal es así, como dice ella que cuando has dicho, tu el título, ¿Cómo es el título entero?

149 P0: - Se llama Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad.

150 P3: - Pues ese último término de interculturalidad me ha chocado porque he pensado en ese mismo
151 instante a lo que me recordaba esa asignatura y...

152 P0: - Yo creo que la llamábamos Cambios...

153 P6: - Era más sociología, es más yo la llamaba Sociología.

154 P1: - Yo lo de interculturalidad, creo que es la primera vez que escucho que se llamaba así la asignatura.

155 P0: - Pues si veis la asignatura es impresionante, esta de interculturalidad hasta arriba. Luego que no os lo
156 he comentado muchas incluyen en las competencias generales del título, pues hay competencia de eso, de
157 los valores democráticos, valores de respeto de las culturas y demás, y muchos profesores lo incluyen en
158 la guía...

159 P1: - Te lo ponen para rellenar.

160 P0: - Os digo otra asignatura, esta ya es de segundo, Didáctica de las Ciencias Sociales, en el primer
161 bloque es uno de los contenidos, además específico.

162 P1: - Nosotros el grupo 1 fue con Profesores e hicimos el proyecto ese que era un mapa gigante y tenías
163 que buscar un pueblo, pues bueno yo no recuerdo nada de interculturalidad...

164 P6: - Nosotros también hicimos eso.

165 P5: - Nos ponía videos sobre la guerra del Vietnam, la obsolescencia programada pero....

166 P1: - Iba sobre todo hacia esa, hacia lo social, pero ¿lo intercultural? Siempre conocer las clases los
167 estatus, porque el trabajo fue buscar el pueblo y tenías que ver los recursos de alrededor, toda su
168 geografía.

169 P5: - Eran tres asignaturas diferentes: el seminario que era lo del mapa y buscar en internet, geografía, la
170 fauna. Luego la parte de las prácticas que era ver videos...

171 P4: - Eran como documentales, pero no sé.

172 P5: - Ver videos en clase y luego en casa comentarios sobre la actividad. Y luego la parte teórica eran tres
173 temas que eran como eran las ciencias sociales, conocimientos del espacio, conocimiento del tiempo...

174 P6: - Nosotros sí que hicimos lo mismo menos las prácticas, que si hicimos algo.

175 P0: - Fijaos en el título del contenido: las ciencias sociales y la formación para la ciudadanía y la
176 educación intercultural.

177 P6: - Nosotros hicimos varias prácticas unas que no tenía mucha relación, como lo del tren, que no tienen
178 nada que ver, pero luego él sí que nos planteaba debates como lo del crucifijo en el aula y en que una niña
179 musulmana lleve el velo, como lo trataríamos como maestros.

180 P2: - Ponía situaciones concretas para que las relacionáramos.

181 P6: - Si y eso es lo que recuerdo, no tenía mucha relación con lo de los mapas pero bueno.

182 P3: - Yo de esa asignatura sí que recuerdo que por un lado hubo una serie de prácticas que alguna sí que
183 trato sobre la interculturalidad pero no había un propósito pleno, visible de encaminar la asignatura por la
184 interculturalidad o de empezar por varias sendas no, con los alumnos y que una de ellas fuera esa, sino
185 que salió en una práctica porque el vería en la guía docente que era algo que tratar ahí, y luego yo no la vi
186 más en la teoría que era un fajo de papeles que había que estudiar para el examen que además era
187 escandalosamente teórico todo lo que había ahí, no tenía que ver con las prácticas que hicimos en clase, y
188 luego el trabajo topográfico, que no me gustó nada como se encamino, sacado de contexto de otra
189 titulación, caso aparte, y... y eso. Pero vamos de interculturalidad algo así, algo fragmentado.

190

191 P6: - Y hubo problema de entendimiento o de... yo creo que este hombre llegó y a lo que le dijeran, metió
192 estas pequeñas prácticas ¿vosotros hicisteis algo de eso de debate o...?

193 P1, P4, P5: - No. (*Niegan con la cabeza*).

194 P6: - Pues yo creo que la asignatura estaba planteada de esa manera sin hacer caso al título, y que a lo
195 mejor él viendo la guía dijo, pues hombre a lo mejor aquí hay que meter algo de interculturalidad, y por
196 eso nos planteaba este tipo de prácticas, que a lo mejor no nos enseñaba el nada ni nos decía como
197 deberíamos actuar, pero sí que a mí me hizo reflexionar, y fíjate que eso me ha llegado y lo he expuesto
198 en el máster.

199 P3: - El siempre decía en sus clases que lo que quería era hacernos reflexionar pero siempre decía eso y
200 yo pensaba que aparte de eso debía decir otras cosas también, hay tiempo para la reflexión y tiempo para
201 otras cosas, en una clase en la universidad, si tú eres el profesor, lo tienes que hacer así. Pero el siempre,
202 "os invito y quiero que reflexionéis" (*recordando palabras o frases dichas por el profesor*)... y luego yo

203 hablando con él, le pregunte que... que había pasado con esta asignatura y me dijo, que se tuvo que poner
204 muy rápido con ella, y bueno como con otras asignaturas de la carrera que había venido toda la guía
205 docente como si fuera un plomo, de golpe y lo había mirado de esa manera, pero no había tenido
206 tiempo...

207 P0: - Si que incluso empezáramos un mes tarde con esa asignatura...

208 P6: - No, es que empezamos.

209 P0: - Tiene tela, si son cuatro meses y nos quitan uno... es muy difícil.

210 P5: - Estuvo presentando la asignatura durante 5 clases la nuestra.

211 P3: - A mí el recuerdo que se me quedó a lo largo de la carrera, de cada asignatura he tenido dos tipos de
212 recuerdo, el recuerdo de una asignatura bien montada o el recuerdo de una asignatura deprisa y corriendo,
213 por así decirlo y este fue el recuerdo de esta asignatura.

214 P6: - En primero en la... en el currículo yo ahí sí que recuerdo que si vimos algo de atención a la
215 diversidad y si que vimos algo de estos temas.

216 P0: - Yo lo que he leído en la guía es algo implícito, vienen las competencias del título, que es lo que os
217 he dicho antes que fomenta valores democráticos y demás... y de echo luego os lo iba a preguntar si de
218 algunas asignaturas que no os he dicho...

219 P6: - Si que está implícito en todas las clases, de vez en cuando, la interculturalidad la saca a colación
220 pero no la saca explícitamente, por su relación con los principios generales educativos que se dan
221 continuamente. Él sobre todo se centraba en eso en enseñar a los futuros maestros las satisfacción, las
222 necesidades, mediante la función compensatoria, preventiva, pero no es que se meta como en alguna
223 asignatura como en música que ha salido a colación, que no era el propósito darla si no que se ha dado de
224 refilón.

225 P0: - Vosotros en el grupo 1 ¿sí que lo visteis?

226 P4: - Yo por ejemplo sí que recuerdo no sé si en Psicologías del Desarrollo o de la Educación, hacer unas
227 prácticas sobre el hiyab y... yo creo que el profesor nos daba artículos de periódico y bueno pues nosotros
228 tenemos que hacer un comentario, sobre opiniones que nos generaba ese artículo que él nos daba. Y sí que
229 recuerdo una en concreto sobre el uso o no del hiyab en el aula.

230 P1: - O sea que no la tratábamos como interculturalidad.

231 P3: - En alguna asignatura vimos el corto este de una niña, creo que se llamaba Fátima, que tienen que
232 decidir...

233 P4: - Persépolis.

234 P5: - Es una historia de un instituto español y tal y la niña que habla con la psicóloga del colegio, y la dice
235 que tiene que hacer lo que ella quiera con el velo...

236 P4: - Lo puso hace poco otro profesor, sí.

237 P6: - El de entrar en la clase con el velo o no. A nosotros eso nos lo pusieron en segundo en atención en la
238 diversidad, en Fundamentos Psicopedagógicos. Que es la directora del colegios, que la dice a la niña
239 musulmana que se lo quite que no pasa nada, que allí todos van sin él, que no tienen porque hacerlo, que
240 en el colegio son todos iguales...

241 P6: - Un segundo, yo en Fundamentos Psicopedagógicos yo recuerdo que sí vimos algo.

242 P0: - Sí, eso viene en competencias específicas.

243 P6: - Sí que vimos bastante.

244 P0: - No es algo explícito pero sí.

245 P2: - Las prácticas estaban relacionado con atención a la interculturalidad a la diversidad, yo creo que
246 trataba un poco de las dos cosas, y nos opina videos al final de la clase haciéndonos reflexionar también
247 de educación intercultural.

248 P0: - Pero esa reflexión, una cosa es que te hagan reflexionar que te pongan un video y otra que te
249 preparen para lo que vas a abordar y como lo vas a abordarlo.

250 P6: - Esa asignatura fue la más teórica de todas, porque a nosotros nos mandaron hacer un plan de
251 atención con todo, con adaptaciones con los padres musulmanes, así que nosotros lo hicimos en idiomas
252 diferentes, no sé de donde lo conseguimos, pero esa asignatura fue superteórica de aprenderte todo de pe a
253 pa, como tratar a niños ciegos, de audición y lenguaje, con los que no conocer en idioma, como les metes
254 en otras aulas para que... era superteórico, pero luego en la práctica cuando tú te pones a ello, dices, y a
255 hora que hago, vale me lo sé de memoria, me sé las definiciones, tal y tal, pero cuando tú llegas en tercero
256 a las prácticas, y que allí se harían esas cosas yo no lo vi por ningún lado, porque veía a los niños, a los 5
257 musulmanes, allí en un rincón que nadie les hacia ni puñetero caso.

258 P2: - Yo creo que nosotros no hemos sabido dar el sentido también a esas cosas, nos han dado la teoría,
259 ponemos esto porque es la teoría y debe ser así, pero a la hora de la verdad cuando sales al Prácticum te
260 encuentras con otras cosas, con situaciones a las que te tienes que enfrentar y dices” jobar”, esto lo he
261 hecho en atención a la diversidad(*Se refiere a la asignatura de Fundamentos Psicopedagógicos y*
262 *Atención a la Diversidad*) sí que lo he tratado pero ya no me acuerdo, de lo teórico. Pero yo creo que eso
263 nos pasa con la práctica, muchas teorías nos dicen que a lo mejor nosotros no nos concienciamos de la
264 importancia que tiene y a la hora de llevarlos a la práctica y decimos “mira lo que nos han explicado y nos
265 sirve para esto”. Yo creo que el PAT sí que me sirvió, era de dislexia, y también se trata de atención a la
266 interculturalidad.

267 P0: - Yo es que de esa asignatura, lo que he visto más de Fundamentos Psicopedagógicos es que trataba
268 como más los déficit que puedan tener los alumnos y no es lo mismo educación intercultural o que un
269 niño sea de cultura gitana, por ejemplo, a que tenga un déficit, no es algo que vaya enlazado, lo que yo he
270 leído en la guía y lo que yo recuerdo era muy medidas, medidas para que este que tiene dislexia tal,

271 medidas para... no sé qué, medidas para el que es discapacitado, y medidas para el que es autista, y claro
272 no va de la mano.

273 P6: - No para la comprensión ni, para la situación ni para la convivencia entre todos.

274 P0: - Claro, no va de la mano es decir, a este hay que integrarle y no esté como es marroquí vienen con
275 déficit de inteligencia, no llega, como hemos oído decir a muchos profesores, y eso hay que diferenciarlo.

276 P3: - Si yo me acuerdo que en cuanto ver que tal o interculturalidad sí que vimos pues los casos de niños
277 de alumnos porque muchas veces la teoría que se daba nos la daban como enfocada a los alumnos que no
278 es lo mismo que niño, es o un reduccionismo, era muy teórico, los alumnos que tal, los que cual. Por
279 ejemplo el alumno de etnia gitana, y como dice el participante 0 suele tener tales problemas o déficit
280 personales o en su ámbito, y se debe hacer este, la normativa dice que este es el proceso, que en el colegio
281 se sigue, y luego el marroquí esto y esto, pero no, pero ahí se quedaba.

282 P0: - Era como más categorización ¿no?

283 P3: - Claro, claro.

284 P0: - El que tiene altas capacidades, le damos esto.

285 P3: Y luego a lo mejor al final de la clase sí que veíamos esos videos que te hacían pensar que te hacían
286 reflexionar pero ahí se iba eso, luego cada uno pensaría pero eso luego hay que reconducirlo, encaminarlo
287 hacia algo y eso se quedaba ahí.

288 P6: - Tu escribías tu comentario se lo entregabas y luego no había un feedback, o estoy de acuerdo con
289 esto, o una puesta en común, como hemos hecho mucho aquí pero allí no se hizo. Vimos la película de *Un*
290 *franco 14 pesetas*, que esa película hubiera sido muy interesante tratarlo, hablarlo pero no caló, cada uno
291 hizo su escrito y ahí se quedo el asunto.

292 P5: - Más que atender a la interculturalidad el único ámbito que se abordaba era a lo mejor, en cuanto al
293 niño que era de una cultural las cadencias del lenguaje, los déficit que podía presentar hacia el alumno
294 “normal”.(Hace un gesto de entrecomillado).

295 P6: - O respecto a su ámbito que problemas solían tener, familiares o sociales o con otros niños.

296 P0: - O como decía Participante 6 ¿no? Puedes escribir, es que me cago en los marroquíes que vienen a
297 estropear la clase y como no te responden ni te argumentan el porqué no, tal, tú te quedas con eso, o tienes
298 un pensamiento racista pero...

299 P6.- Si te suspenden pero no aprendes el porqué te han suspendido.

300 P3: - Todo como muy sesgado, como muy legal, no sé. Yo cuando luego he ido a los Prácticum si que he
301 visto lo que se hacía con esos niños he vistos cosas que estaban mal y otras que estaban bien, y algunas sí
302 que las he relacionado con el contenido teórico de esas asignatura, si que he dicho sí recuerdo que vimos,
303 que procedía hacer esto, pero claro, pero sí, por el proceder legar.

304 P0: - Sí es como que te dan la medidas para identificarlos.

305 P6: - Claro, claro.

306 P0: - Eso es lo que me comentaba también el grupo de...uno (*primer grupo de discusión comunicativo,*
307 *grupo A*), que enseñaban a tener tu tabla para decir, tiene esto, tienen esto, tienen esto, por lo tanto...

308 P3: - Intervención temprana, diagnóstico, interpretación...

309 P0: - Os sigo contando, para las de música que tenemos aquí. Música Cultura y Diversidad. Es una
310 optativa se supone que toca la interculturalidad. Si tiene las competencias específicas, los contenidos...
311 era una optativa.

312 P6: - Ahí fue lo de los instrumentos, cada uno buscaba un instrumento del mundo.

313 P4: - Y teníamos que exponerlo.

314 P6: - ¡Ah! Pues aquí está algo que ahora mismo a mí me parece contradictorio con lo que hemos visto, ahí
315 se trabajaba la interculturalidad como una posible actividad de haciendo con niños marroquíes búlgaros y
316 lo que sea que cada uno expusiera un instrumento o unas canciones típicas de su tierra, y que nos hablara
317 de ello, era así o ¿no? (*Pregunta a la compañera de su mención y esta afirma gestualmente*). Entonces
318 eso, si estamos que ahí caen en hacer la diferencia, a lo mejor nosotros lo entendimos mal, y no era buscar
319 las diferencias sino las similitudes, porque ahí instrumentos que son aquí de una manera pero que son
320 iguales en el otro continente.

321 P0: - Lo suyo es que el profesor te lo haya dado...

322 P6: - Aunque yo ahora lo podría exponer de esa manera, porque yo hice, hice del arpa paraguaya, por
323 ejemplo, y yo hice una variación entre Europa que fueron quienes lo llevaron ahí, y como ese instrumento
324 que es diferente y se utiliza de manera diferente en Europa que allí, como nos unen porque hay algo que
325 es común. Eso ya lo he visto ahora no antes, entonces...

326 P0: - Nosotros por ejemplo en Educación Física, en juegos y deportes, había una clase que eran juegos del
327 mundo, no sé si os acordáis, se hizo una reflexión después, yo es que no me acuerdo, o simplemente
328 jugamos a juegos del mundo.

329 P1: - Reflexión la que tenías que hacer en casa en el cuaderno, pero en ningún momento una apreciación
330 sobre la interculturalidad.

331 P2: - Más que nada se presentaban los juegos, de donde eran de que continente era, y ya está.

332 P3: - O sea como si se tratara de enseñar a los alumnos una herramienta para usar por ejemplo con niños
333 de otras culturas, pero educación intercultural no se trató en sí, claro.

334 P6: - La nuestra era conocer, música e instrumento del mundo.

335 P0: - Tenemos también Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales nos la dio este Profesor a nosotros.

336 P1: - A nosotros también. Yo de esta asignatura...

337 P0: - De manera explícita sale en las competencias de la guía y en los objetivos de manera implícita, y
338 hablaba del origen del mundo y entonces yo leyéndome la guía digo a lo mejor el origen del mundo que el
339 hombre es una misma raza, a lo mejor trató así del racismo...

340 P2: - Teníamos que hacer unidades didácticas de eso, desde el origen del mundo hasta... pero de
341 interculturalidad nada.

342 P3: - A mi me pareció rarísimo.

343 (Risas)

344 P5: - Había que leer un libro que hablaba de, las preguntas estas de... a dónde vamos, de donde vinimos
345 y... y después estaba el trabajo este de la unidad didáctica sobre un tema determinado. Teníamos que
346 hacer un trabajo transversal que enseñase a los niños la sociedad actual en la que estábamos viviendo y
347 que ese, ese eje transversal abarcarse todo lo que el currículo de conocimiento del medio, que es donde se
348 incluye las ciencias sociales, como vincular la sociedad actual con la prehistoria, con el medio
349 ambiente...

350 P1: - Si pero me pasa como con la asignatura de segundo estaba más ambientada hacia las clase sociales y
351 todas esas cosas que hacia cultural, interculturalidad, multiculturalidad.

352 P3: - Yo el recuerdo que tengo de estas asignatura con este profesor fueron dos recuerdos, primero cuando
353 leí el texto de Morín, que me pareció bastante bueno, o sea ese autor tenía unas ideas muy buenas para la
354 humanidad en general y luego el trabajo final que nos mandó que es lo que ha comentado ella. Pues a si a
355 bote pronto, nos pareció un poco a todos una locura pero luego yo, ahora mismo pienso que no era mala
356 idea, lo que pasa que no se encaminó bien hacia ese trabajo, desde el principio de esa asignatura para
357 llegar ahí, se tendría que haber hecho de otra manera, para que ese trabajo lo viéramos... como para verlo
358 como algo productivo.

359 P5: - Fue un trabajo muy autónomos. Es necesario que alguien guíe ese trabajo.

360 P0: - Y que te responda ¿no?

361 P5: - Claro, claro, que de el feedback del que hablábamos ahora, pero aunque el trabajo que tú hagas sea
362 previo, pero después tutorízalo, guíalo, márcame un poco cuales son las pautas, y a lo mejor de educación
363 interculturalidad pues también esta eso.

364 P0: - Si yo al final recuerdo, que era... me ha dado este contenido trabajálo, pero al final no lo enfocabas
365 a los niños con discapacidades, a la interculturalidad, no se contemplaban. Yo creo que para acabar con
366 esta asignatura no se daba nada. Ya en el cuarto curso de manera explícita no se daba nada ahora mm...
367 por ejemplo en didáctica de la expresión musical sí que hay un contenido que es de atención a la
368 diversidad, pero claro la atención a la diversidad no solo es atención a la distintas culturas, es que es
369 género, discapacidad... o sea pues, no sé si realmente, creo que esta es específica... es didáctica de la
370 expresión musical. Entonces no se si realmente...

- 371 P4: - En una asignatura sí que tuvimos que estudiar lo de las músicas del mundo.
- 372 P6: - No esa fue en intercultural.
- 373 P0: - Música cultura y diversidad.
- 374 P6: - Sí.
- 375 P4: - Sí, pero el año pasado dimos lo de música de Bali
- 376 P6: - Una era igual que la que hicimos en tercero, meternos en una cultura que no era la nuestra, y a partir
- 377 de ahí componer nuestro propio gamelán. Era música del mundo, pero no de interculturalidad.
- 378 P0: - Bueno y aparte de estas asignaturas hay algunas que lo trata de manera implícita, pero como habéis
- 379 visto algunas lo trata de manera explícita y ni siquiera se ven. ¿Recordáis alguna otra asignatura que si
- 380 que se haya tratado la EI, pero que no esté reflejado en la guía?
- 381 P3: - En alguna asignatura de música para todos apareció la interculturalidad quizás en algún trabajo algo
- 382 pero no es que se viera específicamente a nivel teórico.
- 383 P1: - Yo sí que recuerdo, pero más que algo que se viera la interculturalidad lo vuelvo a recordad como en
- 384 EF, juegos del mundo canciones del mundo.
- 385 P3: Sí, sí, de esa manera.
- 386 P0: - Vamos que simplemente se veía cosas de otras culturas, peor claro conocer otras culturas no
- 387 significa interculturalidad. Y vamos en las últimas asignaturas que es el Prácticum, y así me contáis.
- 388 ¿Habéis estado en colegios con alto índice de inmigrante?
- 389 (*Asienten*)
- 390 P0: - Bueno pues si queréis me vais contando un poco que habéis visto, que estrategias se usan para estos
- 391 niños, si realmente se usan estrategias de integración o como pasa muchas veces son segregados. Me vais
- 392 comentando.
- 393 P1: - Si, yo estaba en un colegio, allí de 24 alumnos que tenía más de la mitad eran o inmigrantes o
- 394 gitanos, y cuando digo que más de la mitad es que de los 24 por lo menos 18 lo eran. Eh... no había no
- 395 había una educación intercultural ni de lejos, allí el alumnado que normalmente... normalmente los
- 396 alumnos que habían llegado un poco más tarde o se habían llegado a la vez sí que podían tener algún
- 397 problemilla. Más que problema ellos, eran problemas de la familia que no sabía cómo funciona, hacer los
- 398 deberes en casa, no había ayuda. Lo que se hacía, por lo menos en mi aula, era mandarlos fuera siempre.
- 399 Yo recuerdo de los 5 días a la semana las 5 horas que teníamos no creo que más de 1 hora al final
- 400 estuviese la clase junta. Y vuelvo a decir que el alumnado no tenía problemas de que fuese necesario
- 401 salirse del aula, era problema de sacarlos porque yo recuerdo hablar con mi profesor y decir, hombre es
- 402 que salen mucho y a mí no me parece que lo necesite.
- 403 P0: - ¿Pero salían por el idioma o algo?

404 P1: - No salían simplemente porque... porque yo recuerdo alumnos con las mismas notas que no eran,
405 que eran españoles y no salían. Y yo lo pregunté y la cosa es que la profesora nunca me lo dejó claro pero
406 sí que yo lo intuí perfectamente y era que las familias españolas sí que iban a protestar de “ey, que hace
407 mi niño saliendo”, (*recuerda las palabras que le dijo su profesora sobre lo que les decían los padres*),
408 pero las familias gitanas y las familias extranjeras no. Porque claro cuando salían y le decían es que mira
409 tu hijo no me trae los deberes y vamos retrasados, y yo claro veía alumnos con las mismas notas y decía
410 ¿por qué estos no salían?, porque decían no hombre ya tiraran para arriba.

411 P0: - ¿Lo hacían para quitarse peso?

412 P1: - Si efectivamente. Yo tuve toda la sensación, sí... sí, no había una igualdad en ese sentido, no es
413 comprensible.

414 P2: - Yo igual, bueno, también estuve en ese colegio y estaba en una clase que tenía 10 alumnos y ellos,
415 una chica polaca, dos gitanos y dos sudamericanos, bueno con las gitanas ya eso era imposible, estaba
416 todo el rato fuera de clase, no intentaba hacer nada con ella, decía que era un caso perdido y ya no se
417 podía hacer nada con ella. Luego había un sudamericano que pasaba de él también, prefería que otros
418 niños estuvieran atentos antes que prestarle atención y también hacer lo que dice Participante 1, que se iba
419 de clase muchísimas horas a lo mejor, ¿cuántas horas tiene...?

420 P1: - 25.

421 P2: - 25 horas, pues de esas 25 solo con el grupo entero estaba 10 horas como mucho, lo demás que
422 hacían era con una profesora de apoyo de orientación y todo el rato fuera. Y también estaba con tercero,
423 con sexto, en esa clase había tres gitanos, dos sudamericanos y un chico polaco, de diez personas que eran
424 en clase, e igual yo veía que cuando estaba ahí, ahí solo iba a observar la mayoría de las veces porque no
425 estaba, daba dos horas a la semana, conocimiento del medio. Veía que la profesora no prestaba nada de
426 atención a esos niños, se centraba en los niños que podían seguir un progreso, se... seguía la unidad
427 didáctica y los niños que no podían seguir esa unidad didáctica pues los alejaba, los mandaba hacer cosas:
428 pues dibujar, hacer dibujos sin prestar nada de atención.

429 P0: - Pues es supercurioso, porque normalmente parece que tiene la excusa de sacarles porque no tienen el
430 idioma pero aquí...

431 P2: - Lo que ponía de excusa es que se portaban mal.

432 P1: - Yo ahora que el Participante 2 ha comentado su visión, su visión sobre todo de su primera clase, yo
433 no sé si lo sabe pero él la misma clase, yo la tuve en segundo de primaria y la clase que él ahí a
434 comentado es la misma en tercero de primaria y con otra profesora. La verdad es que la práctica se ha
435 seguido haciendo a partir de la profesora esa. Era ya el entorno del colegio, hacia cierto tipo de alumnado
436 y principalmente había mucho hacia el gitano. Para mí, me jode decirlo pero para mí había racismo hacia

437 el gitano en el colegio, cualquier cosas que pasaba, a el primero que buscaban era al gitano, le
438 preguntaban y si decía que no, ya buscaban a ver si era verdad, pero siempre iban a por él, el primero.

439 P2: - Yo creo que no era, no era culpa de la profesora sino también del equipo directivo.

440 P1: - Sí, sí era el centro.

441 P2: - Sí era el centro que los alejaba.

442 P1: - El centro, hablando con la directora y todo que yo sí que lo hice, tenía muy claro que ese centro no
443 tenía ninguna opción de más recursos y de avances etc., porque tenía mucha población inmigrante.

444 P2: - A lo mejor luego sí que intentaban hacer actividades para lavar la imagen del colegio, pero en esas
445 actividades los que siempre se quedaban fuera por comportamiento o lo que sea, eran alumnos
446 extranjeros. Los que participaban en ese tipo actividades, de tipo intercultural, deportivas, eran la mayoría
447 de los españoles, los extranjeros siempre que se fomentaba las actividades para que ellos participasen en
448 realidad luego se quedaban fuera.

449 P1: - Yo recuerdo quedarse fuera estos chavales de las actividades por un problemas y es que suelen ser
450 familias con escasos recursos económicos muchas de ellas y la población gitana también y eran
451 actividades de pago y yo recuerdo a una madre haber ido y haberle dicho “pues mira yo no puedo pagar
452 para que mi niño vea”, eran unos títeres además los que iban, “unos títeres y yo no puedo para... para que
453 mi niño vea unos títeres a él a la hermana y al hermano pequeño 9 euros porque por eso comemos la
454 familia entera toda la semana” y le dijo la directora “pues bueno se quedan en clase castigados o haciendo
455 matemáticas y ya está”. Entonces al final si haces actividades haces lo que quieras pero sabes que el
456 problema que tienes es que esa gente no tienen recursos económicos y no les das otra opción de o la pagas
457 o te quedas fuera. Al final haces una segregación, la estas fomentando.

458 P6: - Yo he vivido eso, ya no me acuerdo que era por no ir a la excursión por tener que pagar y la
459 profesora dijo “yo te lo pago, que yo te lo pago si no es por el dinero yo te lo pago” (*recuerda el acto y lo
460 que dijo una profesora*).

461 P2: - Yo he visto profesores en este centro que incluso se ofrecía a pagar a algunos niños el dinero pero
462 los directores se oponían totalmente, era la directora la que decía que no.

463 P1: - Por eso lo de que viene del centro.

464 P0: - A lo mejor preferían que no fueran.

465 P6: - Para que no la llien.

466 P1: - Es lo que te digo, ella tenía claro era que el problema del centro es que tenía saturación inmigrante y
467 gitana que era la que le hacía bajar para ella la calidad de la educación y por tanto tenía problemas el
468 colegio.

469 P2: - Y cerrar las puertas a los padres, también lo he visto. Que venga un padre gitano a preguntar por...
470 no sé si a preguntar por su hija o lo que sea y la profesora cerrar las puertas del centro y por mucho que
471 llamaba al timbre la madre, no habrían las puertas.

472 P0: - Sí, que por mucha preocupación o interés que pongan las familias no les dejaban.

473 P2: - Ya no sé a qué iban los padres de los gitanos, no sé si iban por interés o si van a sacarles del colegio
474 porque a lo mejor, se ha dado caso que los viernes a las 12 de la mañana había una gitana que se tenía que
475 ir, entonces eso ya no sé porque si es porque la madre iba a buscarla para ir al mercadillo o porque sí.

476 P0: - Vosotros habéis estado...

477 P3: - Yo en el primer Prácticum estuve en un colegio en una clase de cuarto y allí teníamos a un niño
478 gitano y luego a un niño búlgaro que además tenía una discapacidad. Haber si me acuerdo bien de todo.
479 El niño gitano el problema que tenía era que iba poco a clase, que por lo que ocurre en este tipo de niños
480 en este centro, era un problema típico, faltaba mucho y luego el niño búlgaro tenía problemas en cuanto
481 que su capacidad cognitivamente estaba al límite, era un niño límite, creo que se llama.

482 P0: - Sí.

483 P3: - Y luego había tres niñas marroquís o sea cinco alumnos.

484 P0: - ¿Cómo trataban allí la interculturalidad?

485 P3: - Pues en esta clase yo creo que la profesora en todo momento se preocupó de estos niños se preocupó
486 de que aprendieran todo lo que tuvieran que aprender, de que se relacionaran lo más posible con sus
487 compañero en general, que tuvieran una buena integración, y si bueno yo... era una profesora con la que
488 tenía mucha confianza y me contó muchas cosas. Conocí casi personalmente a sus padres de estos niños y
489 bueno pues de estas clases tienes suerte, yo lo veo así, y te sumerges mucho en él, la clase, en el colegio y
490 entonces ves muchas cosas que te hacen pensar al contrario que en otros Prácticum que a lo mejor que
491 todo contiguos es mas superficial y no te enteras realmente de muchas cosas, pero la verdad es que estuvo
492 muy bien, o sea, estos niños, sobre todo las niñas marroquís venían de haber estado en una clase donde la
493 profesora las había tenido como a los muebles que al parecer es lo más frecuente de lo que uno cree, que
494 estos niños acaben así, como los muebles.

495 P0: - Sí estamos viendo que muchas veces, o sea, no es que hayan unas medidas sino que simplemente
496 eh... no se les trata, ¿no? Parece que no es ya no conozco medidas para tratar estos niños, que puedan
497 tener ciertas diferencias, sino que simplemente como me parecen distintos les dejo como muebles.

498 P3: - Pues yo, yo no sé, ella no me dijo, yo no sé si con la profesora anterior habían estado así por unos
499 motivos o por otros el caso es que esa había sido la realidad y cuando llegaron pues ella lo acusó, porque
500 claro estos niños son muy delicados por su, porque son en este sentido distintos a los demás y entonces
501 por eso precisamente hay que esforzarse más con ellos normalmente y si al contrario no les haces ni caso
502 pues te pueden llegar al siguiente curso, y ella me dijo que se notaba mucho el trabajo anterior que habían

503 hecho con este tipo de niños, eh... en función de cómo eran de receptivos, por ejemplo al curso siguiente
504 y vamos yo sí que vi que, o sea, todo lo que hacía con los niños españoles lo hacía con los demás, o sea,
505 los trataba a todos muy democráticamente y si necesitaba algún tipo de ayuda extra se lo daba. Procuraba
506 que hicieran amistad con el resto de los niños. Luego en el patio, por ejemplo, en el recreo sí que vi que
507 tendían mucho las tres niñas a estar juntas o juntarse con otros niños de su nacionalidad pero ella por lo
508 menos en clase o si había algún problema con el niño por causa de ser diferente cultura o etnia lo atajaba,
509 o sea, vamos a mí la sensación que me dio sobre todo viendo en las reuniones de los Prácticum como
510 otras, otros alumnos de práctica describían lo que pasaba en el aula con estos niños. A mí me pareció
511 bastante, que se los trataba bastante bien.

512 P0: - Si es muy interesante lo que has dicho que se lo trataba a todos democráticamente y si necesitaban
513 algo más se les daba, muy interesante.

514 P3: - Y luego dentro de lo que la legalidad dispone para estos niños, que a veces los mecanismos entre
515 como son y como el colegio puede o quiere ponerlos en práctica se podría hablar mucho de esto ¿no?
516 Pues no se ella conociéndolos intentaba que atendieran lo más posible que estuviera siempre en clase.
517 Hay a veces que salían con la profesoras especialistas pero casi siempre los tenía en clase se preocupaba
518 de... yo también estaba más atentos de ellos y hablaba con ellos, que quería que me contaran un poco,
519 como veían la clase, la relaciones con los demás niños y tal, y en ese sentido por lo menos en ese colegio
520 en ese aula, en ese momento sí que me pareció que... Teniendo en cuenta que además la profesora tenía, a
521 lo mejor 50 años, es decir, que su formación como magistrada, como maestra perdón, venía ya de hace
522 décadas no de la nuestra, entonces a mí me pareció, casi me sorprendió ya te digo viendo lo que otros
523 compañeros nuestros contaban, fíjate lo que ha contado Participante 1 no era ni parecido, claro también el
524 colegio yo tampoco diría que era de un porcentaje de inmigración tan alto, a lo mejor en las clases había
525 unos cuantos niños que no eran españoles pero claro no eran la mitad o más.

526 P0: - Si dices que no era tan alto, pero ¿vosotros creéis que... que la EI, solo se debe enseñar a respetar
527 otras culturas a conocer otras culturas, lo que es EI, en los colegios con alto índice de inmigrantes?

528 P6: - Te está preparando para la vida ¿no? Y en la vida no solo vas a estar con gente de tu cultura.

529 P3: - Hombre lo que sí que es cierto es que muchas veces hasta que las cosas suceden no se hace nada, es
530 decir, por ejemplo cuando yo era pequeño y estaba en clase aquí en un colegio de Segovia todos éramos
531 españoles de barrios muy próximos, era muy homogéneo, entonces la educación intercultural era
532 escasísima, que se debería haber puesto en práctica yo creo que sí, pero en la realidad lo que sucede es
533 que hasta que se ve que se tiene que usar una herramienta o estrategia no se usa y ahora vino la avalancha
534 de inmigración y siguen llegando inmigrantes y en los colegios hay niños inmigrantes entonces de repente
535 nos llevamos las manos a la cabeza, empieza a haber inmigrantes en las aulas y más y más. Venga ahora
536 interculturalidad, venga es lo que toca ahora, pero claro antes es como que no tocaba eso.

537 P0: - Pues a lo mejor hubiera sido muy importante haberlo enseñado antes para que los padres tuviesen
538 otra concepción que...

539 P3: - Yo creo que sí.

540 P6: - Antes falló con los gitanos, yo he ido a un colegio con bastantes gitanos de pequeña y yo siempre he
541 estado en contacto con gitanos y luego más mayor también he estado con gitanos en otro colegio y he
542 vivido con ellos y siempre ha habido problemas con los gitanos. Venía un niño polaco o una niña polaca y
543 no había problema, que era el tipo de inmigración que había antes, con esos niños prácticamente no había
544 problemas, y lo que era la nota discordante de las clases eran los gitanos, y están antes como están ahora
545 que no ha cambiado mucho.

546 P2: - Pues eso yo me ha llamado la atención porque en esta clase también ha habido una niña polaca que
547 la profesora sí que le prestaba toda la atención que necesitaba y demás sin embargo a los otros niños
548 gitanos o sudamericanos no les prestaba la misma atención que a la niña polaca.

549 P0: - Si yo he leído que es que hay mucha diferencia entre los estereotipos que tiene el maestro de los
550 inmigrantes europeos a los que vienen de África y demás, como que se tiene diferente consideración.

551 P6: - Hombre yo tenía un niño en las prácticas en tercero, que ahí había bastantes niños de otras culturas
552 que era sudamericano y era un niño excelente y esos niño no había ninguna diferencia, y había alguna
553 niña marroquí que como iba muy bien en las clases pues era igual y había una niña gitana que como iban
554 al ritmo de las clases pues era igual lo que pasa que luego había, los 5, que eran dos gitanos y tres
555 marroquíes y un búlgaro que como iban muy mal pues ya eran diferentes y con esos no les salía ya. Iban
556 diferente de nivel pues sí que es verdad que dos no sabían leer o sea estaban en segundo de primaria y dos
557 no sabían leer y los otros tres pues iban los pobres ahí, pillaban lo que podían entonces la profesora se
558 sentía desbordada porque o daba la clase para el resto o trataba con esos cinco entonces a los niños esos
559 los dejaba, mandaba una tarea diferente a cada uno de ellos adaptada a su nivel y seguía la clase mientras
560 ellos de manera autónoma lo hacían. Cuando yo llegué pues yo me iba con esos cinco y ella daba la clase
561 o al revés, o sea que eso era más bien por falta de recursos no porque ella no quisiera atenderles sino
562 porque se veía desbordada, que no podía.

563 P0: - La necesidad de trabajar con otros docentes....

564 P6: - Claro esos niños salían en su horas salían y si es verdad que como decía Participante 1, era un trajín
565 de unos entraban, otros salían, pero cuando estábamos todo en la clase...

566 P0: - ¿Había una conexión con lo que hacían fuera?

567 P6: - Sí, sí hablaban entre ellas y a lo mejor hacía tareas que la mandaba la de apoyo lo continuaban en la
568 clase o luego sí que había actividades que ellos podían hacer y decía, chicos dejar lo que estáis haciendo y
569 atender, pero esos niños estaban un poco abandonados hasta que llegué yo y podíamos hacerles caso.
570 Haber con dos personas pues te hacías, una para todo eso era imposible.

571 P5: - En el Prácticum I en el colegio (*que estuvo*) yo tenía una clase de cuarto de primaria, y había un niño
572 colombiano, un niño de Chile, uno de República Dominicana, una niña de Ecuador, dos niños de
573 Marruecos y un niño de Bulgaria de 22 alumnos que había. Entonces sí que es verdad que los de
574 Hispanoamérica la... la barrera del idioma no la tienen que hace mucho. Luego está el niño de Bulgaria
575 que con el idioma, o sea, la verdad es que según la profesora lo había aprendido muy rápido pero tenía
576 bastantes problemas con las matemáticas y otra niña de Marruecos sí que salían con la profesora de
577 compensatoria dos horas a la semana y en compensatoria, yo que estuve alguna vez en compensatoria,
578 veían unas cosas y luego en clase llegaban y... la profesora daba clase para todos y el que lo pillaba lo
579 pillaba y el que no, no. Y ellos estaban ahí, y como ha dicho Participante 6 cuando vamos los de prácticas
580 siempre vamos a aprender un poco a esos niños que... que si no dan guerra están ahí, o sea, ya esta, están
581 sentados en sus sitios y no molestan y... respecto a lo de la interculturalidad pues algún comentario de la
582 maestra del tipo a lo mejor " la niña esta en Marruecos " que si que tenía más problemas con el idioma y
583 tal que de vez en cuando se empanaba mirando, mirando el mapa, un mapa que tenían allí, que a lo mejor
584 de repente la saltaba " ¡tú qué! de viaje por Marruecos, por tu país" . Que dices que si, en ese momento
585 dices ese comentario mm... está bien no está bien, lo sacas de quicio y dices uf, es que es racista o... o en
586 realidad es sin más. Por ejemplo, en el aula tienen unos carteles en los que disponía los nombres del país,
587 como habían niños de tantos países diferentes, la bandera coloreado en el mapa, y no sé si ponía algo
588 como capital o no sé qué, pero yo no sé, lo trabajarían... si lo hicieron en ese curso o lo trabajarían antes
589 de que yo llegase. Y si alguna vez en alguna lectura de estas de inicio del tema de lengua se hablaba de
590 algo, de un país tal, si era de algún niño era de allí o la profesora la preguntaba algo, pero esto de
591 actividades específicas en una actuación en la que sí que hay tanta diversidad y tal, yo educación
592 intercultural... y luego ves diferencia. En el segundo Prácticum estuve en otro colegio, que es un cole
593 bilingüe, y la verdad es que los niños de ese colegio son de una clase media-alta, inmigración en una clase
594 de 25 niños, había uno marroquí, una niña de Colombia, pero igual como no hay barrera con el idioma...
595 y otra niña polaca que había nacido en España o sea que... no. Y al haber menos presencia de otras
596 culturas sí que es verdad que el niño marroquí estaba como un poco más... sí que al ver a ese niño era un
597 poco señalado, no es que es marroquí y yo creo que más que lo que a lo mejor es la cultura, la
598 procedencia, las tradiciones o la cultura que se mantiene en casa, entonces si en casa de ese niño no se da
599 importancia la educación... él iba al cole por ir, y... no sé no tenía el interés que a lo mejor podían tener
600 los demás. Y por ejemplo la madre, según contaban los profesores, llegó al cole a pedir porque como
601 había recibido las ayudas de libros y tal, llegó con el recibo de la luz de su casa al cole a decir que si se lo
602 pagaban (*sonrisa*), entonces los profesores sí que era como, "¡uy! está no se qué, sí, sí es mora de las que
603 llevan pañuelo pero joder como se maquilla" (*comentarios de los profesores del colegio donde estuvo*). Y
604 esos comentarios creen que sobran bastante.

605 P1: - Si pero, al final era un poco lo que yo estaba diciendo, claro hablamos de interculturalidad y nos
606 vamos a los niños y ya ¿y las familias? Si es que muchas veces el problema viene de que la familia no
607 entiende la importancia de la educación, pero claro tampoco se les ha dado un acceso para que la
608 entienda, ¿vale? Entonces sí, yo lo que decía, no...no, porque se alían los niños de los inmigrantes,
609 porque claro como las familias les decían que eso era lo normal, pues no, pues vale, lo que tú estás
610 diciendo, al final las familias no saben cómo funciona o como debe funcionar y... se aprovechan para
611 sacar....

612 P2: - Eso que las familias no saben cómo funciona también puede derivar de que los profesores no les dan
613 una información que necesitan las familias que no...

614 P0: - La figura del mediador, yo creo que es necesario que conozca el idioma de la familia... que les
615 indique un poco, que ayudas pueden pedir, se supone que lo hay en los colegios ¿no?

616 P2: - Es que hay como una barrera ahí como de puertas para dentro, pues de eso se encarga la
617 interculturalidad, pero de puertas para fuera ya... se pierde.

618 P6: - Los padres están, los padres extranjeros están desinformados.

619 P2: - La relación que existe entre el profesor y esos padres que necesitan más ayudas pues apenas se da...

620 P0: - Es como lo que dice Participante 5, que es que ni siquiera hay relación entre el profesor de apoyo o
621 de compensatoria con el tutor, entonces se hace difícil ¿no? Que se pueda...

622 P6: - Es que depende de los centros, de los colegios y de las personas, está claro que por mucho que digan
623 hacer o esto, yo lo he visto en las prácticas que dependen de las personas, he estado en colegios diferentes
624 y en el primero ya os lo he contado, y en el segundo también había mucho inmigrantes pero yo vi ahí más
625 otro rollo, vi otra distinto, había otro ambiente diferente, eran más compañeros estaban superintegrados
626 todos, yo los padres veía más preparados, vamos que una de las niñas se tuvo que ir a Colombia y el padre
627 estuvo allí con nosotros y las madres y tenía una relación entre profesores y padres muy buena. Entonces
628 yo creo que depende de las personas y el saber actuar. Nosotros cuando trabajemos, es que cómo lo
629 hacemos, pues va a depender de los compañeros que tengamos y de cómo nosotros nos hayamos tomado
630 esto, yo creo que es lo que saco en claro del todo lo que he ido viendo.

631 P4: - Yo por ejemplo también estuve en el primer año de prácticas en un colegio (*cita el colegio donde*
632 *estuvo que coincide con el mismo colegio que el Participante 6, en su Prácticum II*) y bueno había niños
633 inmigrantes pero no era la mitad de la clase como ha sido en otros casas pero sí que vi que había esa
634 compenetración con los alumno. No había tanto discriminación entre los alumnos, excepto por uno que
635 me llamó especialmente la atención: que eran niños de primero y un día la profesora de educación física
636 venían los niños y vino a hablar con mi tutor y le dijo que el niño este no había querido jugar con un niño
637 que era marroquí porque es que decía que le daba asco, se tenía que coger la mano y él decía que no

638 porque le daba asco, y claro bueno y totalmente las clases y también el tutor pues muchas veces les
639 intentaban poner juntos que, no que no quería .

640 P0: - Si prevalecen los estereotipo del moro sucio...

641 P4: - Ese niño o porque o lo ha odio en casa o porque claro un niño de 6 años, o 7 no, yo creo que él no
642 tiene esa consciencia como para discriminar a esos niveles y era a ese niño y a otros que también eran
643 marroquí o búlgaros y tampoco. No quería acercarse a ellos.

644 P6: - Eso en primero, entonces cuando yo fui estaban en segundo e igual trabajaron en eso o algo porque
645 yo no vi nada.

646 P0: - Vamos a volver a la formación...

647 P3: - A mí me gustaría decir algunas cosas... yo sí que me he dado cuenta con esto que estamos hablando
648 de la inmigración en las aulas de que al final el sistema educativo no solo son el colegio o las instituciones
649 somos todos, es cuestión de humanidad de las personas y yo por ejemplo me he dado cuenta de que en la
650 clase que comentado que la que yo estuve de prácticas la profesora los intentaba tratar a todos por igual y
651 ese efecto se notaba. No hacía hincapié en diferenciar de alguna manera a los alumnos inmigrantes, los
652 trataba a todos por igual y en las familias también, si venía un padre de un alumno el que fuera, hablaba
653 con él además. Era una profesora que era muy humana se metía mucho en internar que los niños
654 estuvieran bien, se implicaba mucho. Pero esta mujer era así de tal manera que venía la madre gitana y
655 hasta ella hacía por hablar, casi hasta buscarla si hacía falta, o el padre marroquí. Si el profesor realmente
656 quiere que esos alumnos, o sea es que no requiere más que tratarlos como a los demás y luego aparte si
657 tiene alguna necesidad específicas que no tenga el resto de los alumnos pues se trata, pero eso ya es
658 cuestión de la atención a la diversidad, pero la interculturalidad es que casi cuanto más lo piensas mas
659 diferencias. Es cuestión de no pensarlo mucho son todos de distintas culturas pero todos iguales, como
660 hemos empezado diciendo al principio, como decía Sócrates la justicia es, no es ser igual o desigual en
661 todo, sino ser igual en lo que se es igual y desigual en lo se es desigual, todos somos ciudadanos
662 españoles todos los niños son niños que van a la escuela y luego la diferencia es la cultura de la que
663 provienen o la que tienen en su ámbito familiar o lo que sea, pero sí se los ve así. Y luego también yo me
664 di cuenta de, creo que lo ha dicho antes Participante 6, por ejemplo una de las niñas marroquí era
665 bastante lista, estudiaba sacaba bastantes buenas notas, y como que ello permitía que la acción fuera
666 mejor, no sé cómo decirlo, quizás porque a lo mejor los profesores que se formaron hace unas décadas no
667 están realmente formados en la interculturalidad sino en la atención a la diversidad. Nosotros ahora
668 cuando vemos a niños que son de otra culturas vemos interculturalidad y luego cuando los conocemos
669 vemos si requieren de atención a la diversidad que se compensa alguna necesidad, pero la gente que se ha
670 formado hace décadas cuando ve al gitano, al marroquí, al búlgaro, realmente lo que ve es que son
671 alumnos que van a necesitar algo más, algo distinto a los alumnos españoles ¿no?

672 P0: - Ya tienen prejuicios, entonces son las expectativas que tienen hacia los niños como hemos visto en
673 el grado.

674 P3: - Y yo por ejemplo también me di cuenta que muchas veces los problemas que pueda haber con este
675 tipo de niños yo... vamos en los centros en los que he estado o bien el centro hacía por favorecer la... la
676 convivencia con estos niños o bien era, pues cuando dijo centro digo las personas del centro, o bien era un
677 tanto indiferente, pero no he visto centro que hagan algo negativo hacia ellos, que sí que los hay. Y
678 entonces me di cuenta, por ejemplo, en este centro que estos niños, su futuro en el centro y personal
679 dependían mucho de su familia realmente, hay a veces que... que es que ahí te das cuenta de que
680 realmente, es como cualquier otro niño, o sea, la niña marroquí que sacaba tan buenas notas yo conocí a
681 sus padres y mi maestra me habló de ellos y eran unos padres que se preocupaban mucho de ella, que no
682 tenían ni un duro, habían venido por unos motivos aquí a España pero que trabajan un montón y querían
683 sacar a ella y a sus hermanos adelante y la niña tenía esa personalidad. Y luego también otra niña
684 marroquí amiga de esta, no sacaba las mismas notas ni estudiaba y yo conocí a su padre y era muy
685 juerguista, aquí con una, aquí con otra, como puede ser con los niños españoles cuando nosotros
686 estábamos en clase. Entonces realmente, o sea heterogeneidad. Cuando vemos a todos los niños
687 marroquíes pensamos que todos son iguales ¿no? Pero en realidad son tan diversos dentro de ellos niños
688 como los españoles, no depende de la familia. Yo observé en clase algún niño que quizá tenía
689 animadversión hacia alguno de estos niños, si actuaba así era por su familia por lo que había oído en casa.
690 Para mí está claro, los niños no nacen con prejuicios, son los adultos los que se los meten en la cabeza.

691 P0: - Toda la sociedad.

692 P5: - O sea cada alumno es un mundo porque su familia también es un mundo ya sea de aquí de allá tal.
693 Pero sí que es verdad que a lo mejor hay rasgos comunes, rasgos culturales que si que aunque te pongas a
694 pensar son estereotipos, yo recuerdo que el niño marroquí cuando decían hacer un grupo para trabajar en
695 grupo él iba con las niñas marroquíes pero en realidad él en el grupo trabajaba sin hacer nada y mandando
696 a cada uno hacer o que tenían que hacer, porque aunque era el hijo pequeño de la familia, el resto de
697 hermanas que eran mayores que él, eran todas chicas y él era el que organizaba en casa porque su cultura
698 es así, entonces, yo no sé cómo se puede separar lo que sí es un poco común aunque forme parte del
699 estereotipo de lo que es como propio de cada... de cada familia o de cada niño por sus características
700 individuales. Esos comportamientos, yo no sé si hay que abordarlos de alguna manera y el hecho de... de
701 decirle que es igual que las chicas tu no tienen por qué mandarles y tal, estas contradiciendo a sus cultura
702 y a lo que aprende a sus casa y todas esas dudas que a lo mejor que nos surgen a nosotros es lo que en la
703 formación tendrían que habernos enseñando, pero claro tampoco sé si hay formulas mágicas.

704 P0: - Ahora lo hablamos. Vamos a finalizar con dos cuestiones, deciros que por ejemplo en infantil en el
705 Grado de Educación Infantil hay una asignatura que es específica que es Educación Intercultural. Por

706 ejemplo nosotros no la tenemos y sabéis que compartimos muchas asignaturas en común, Infantil y
707 Primaria, ¿creéis que es necesario para nuestra formación una asignatura específica? o ¿por qué creéis que
708 no la tenemos nosotros?

709 P3: - Pues hombre yo creo que visto lo que hemos expuesto aquí desde el principio podría ser necesaria
710 porque hemos llegado a la conclusión de que la interculturalidad no se ha visto correctamente a lo largo
711 de la carrera. Vamos yo creo que es a lo que hemos llegado con lo cual podría ser una solución el que se
712 incluyese una asignatura específica o que se trabajase en diversas asignaturas como parece que se
713 pretende en el grado pero de una forma más, no sé cómo decirlo, más adaptada a la realidad, no que figure
714 en la guía docente y luego no se haga eso realmente.

715 P0: - Yo es que por ejemplo antes de cursar el máster y leer lo que estoy leyendo para el trabajo, para mí
716 la interculturalidad era lo que se llama asimilacionismo, hay dos culturas y la minoritaria respeta y se
717 adecua a la mayoritaria, o sea, que si nosotros somos los que vivimos aquí primero, lo payos españoles, si
718 nos viene un marroquí, ese marroquí se tiene que adaptar a nuestra cultura, yo respeto la suya, vale, pero
719 él se tiene que adaptar a la nuestra, para mí eso era interculturalidad, fijaros y no sé ¿qué era para
720 vosotros? ¿Qué era antes?, no sé, o lo que es la multiculturalidad que simplemente que es lo mismo,
721 interculturalidad y multiculturalidad. Multiculturalidad son don culturas que conviven, que coexisten pero
722 pueden estar segregadas perfectamente, pueden estar formándose guetos, como puede estar pasando en el
723 colegio San José, coexisten pero no....

724 P3: - Eso es lo que sucede un poco en la realidad, en las grandes ciudades se han adaptado los barrios
725 árabes, se forman guetos.

726 P0: - Claro ese es el problema, que nosotros consideramos, para mí eso era interculturalidad, si nosotros
727 tenemos esa concepción al salir del grado, no sé si estáis por mi línea...

728 P1: - Sí yo tenía esa misma, la diferencia entre interculturalidad y multiculturalidad, yo al salir del grado
729 para mí esa diferencia no existía, si tu juntas todas las culturas ya lo estas trabajándolo y eso era.... igual
730 que si hacías juegos del mundo también estabas trabajando la cultura.

731 P5: - Yo sí recuerdo que se estableció la diferencia porque multiculturalidad era como, varias culturas que
732 si vivían juntas vivían mejor, compartiendo un espacio pero tenían vidas separadas no tenían interacción
733 pero con la interculturalidades que existe la...para...la...como que la diferencia es la convivencia eso de
734 convivir

735 P0: - Si pero pueden convivir no es lo mismo coexistir, también podemos diferenciar eso, en un mismo
736 portal pueden coexistir, diferentes familias de diferente procedencias pero no convivir, no tienen una
737 buena relación.

738 P5: - Esa interacción.

739 P0: - A lo mejor deberían habernos dado ciertos conocimientos haber profundizado, a parte del
740 Participante 3 que nos dijo que sí.

741 P1: - Si yo la considero necesaria, y te digo porque no creo que la damos nosotros y es por el mismo
742 hecho que las diferencia que hay entre infantil y primaria en un colegio. Parece que infantil tiene que
743 haber relaciones sociales, tiene haber respeto, tienen que haber todos los contenidos. Aquí no hay
744 asignaturas vamos a enseñar a los niños a ser personas a ser no se qué, y sin embargo pasamos a primaria
745 y allí ya los niños no, allí los niños tienen su mesa individual, su asignaturas cada hora, sus libros y eso es
746 ya un mundo de adultos. Y todos hemos escuchado los que hemos estado en primero de primaria en las
747 prácticas la frase de el profesor de decirles “haber, olvidaos de... que esto ya no es infantil”. Bueno
748 perdona que para ellos la diferencia de infantil y primaria son dos meses, no tiene más de dos meses, y no,
749 no parece ser que por eso en primaria, hacer unidades didácticas a conocer el entorno a hacer juegos, pero
750 ojo, que esto ya es el mundo de los adultos y tienes que adquirir conocimientos.

751 P0: - Como si primasen más los conocimientos que los valores.

752 P3: - Claro como que se rompe esa educación que se les da en infantil como de tronco común y en
753 primaria ya es la especialización como preparar para el mundo real.

754 P1: - Pasas de un mundo colaborativo y bonito todos trabajamos juntos y hacemos cosas, a primaria que
755 parece el mundo competitivo, y eso de la interculturalidad...

756 P3: - Estamos como catalogados ¿no?

757 P2: - O sea en infantil a lo mejor se buscan unas series, se tratan una serie de temas transversales y haces
758 de una competencias para la vida, sin embargo luego en primaria lo que quieren es que aprendamos una
759 serie de conocimientos de unas asignaturas sin prestar atención de unas cosas.

760 P3: - Claro y tal es así que se quieren que solo aprendan los niños los conocimientos y otros tipos de
761 conocimientos lo reducimos a lo transversal y haber a niños como podemos metérselos.

762 P0: - Es curioso porque coincidís con el primer grupos de discusión comunicativo, han dicho lo mismo
763 que vosotros.

764 P4: - Luego lo que pasa con las asignaturas transversales que al final si es una asignatura y o sea son unos
765 valores que sí se les tienen que dar pero al final no son responsabilidad de nadie, o sea, no hay nadie que
766 se haga a cargo, es algo existente pero nadie tomo la iniciativa de decir, aquí en el centro o yo
767 personalmente voy a hacer esto, esto y esto.

768 P1: - Si porque al final en el colegio es lo mismo que ha pasado aquí en la carrera, tanto implícitamente al
769 final como las que aparece ahí explícitamente la interculturalidad, no es que se da implícitamente, y para
770 mi es lo mismo que pasa con las nuevas tecnologías es el hecho de, no... no, “yo trabajo las nuevas
771 tecnologías que tengo la pizarra digital en mi clase” y dices qué haces con ellas, “pues les doy el boíl y
772 allí hace las sumas en lugar de la pizarra”(*representa la conversación con algún profesor sobre el tema*

773 *de las TICs*), no... no si explícitamente está ahí. Si hemos dado juegos del mundo como no va a ser
774 intercultural eso y al final dices ¡pero bueno...!

775 P3: - Luego los valores transversales los reduces a un proyecto que hacen las dos clases de sexto y ese día
776 trabajan todos lo bueno que es ser amables y el resto de los días... si es que eso no puede ser así.

777 P0: - Ya si queréis...

778 P1: - Se indigna Participante 3.

779 *(Risas)*

780 P3: - No pues porque es verdad, o sea, nos preguntamos a hora los adultos por la crisis que ha habido en
781 todo el mundo de quien es responsabilidad porque pasan las cosas que pasa y la verdad se encierra ahí, en
782 la educación, y por ende la escuela.

783 P0: - Yo es lo que digo, como es que una persona con tanto conocimientos para ser banquero puede
784 engañar para vender preferentes a gente ciega, que se lo ha leído y cosas así. Si tiene conocimientos muy
785 buenos pero que valores tienes.

786 P3: - Y a lo mejor hay alguien que dice, es que se saltó el día en el que se trabajó la amabilidad.

787 *(Risas)*

788 P3: - Está claro. Vale chicos pues si queréis para acabar eh... vamos a pensar haber si podéis decir como
789 unas medidas o que creéis que os hubiera venido bien que os hubieran enseñado en Magisterio para
790 formaros en la educación intercultural que os ha faltado, o sea no sé si me entendéis, o ¿qué competencias
791 creéis que os deberían haber enseñado para poder afrontar este tema?

792 P4: - Bueno yo ya lo escribí en el foro que hiciste tú, o sea que abriste, que quizás habría echado en falta
793 más relación entre la teoría y la práctica hacernos ver ante, antes de llegar al Prácticum pues que esa
794 teoría que nos enseñan.

795 P1: - Yo estoy con Participante 4, para que al final es como en todas las asignaturas. Vale que puede
796 haber más clases que te las puedan enseñar de forma más teóricas, las unidades didácticas y no sé qué,
797 pero hay otros conocimientos que es que son teoría no, práctica pura y dura, y la interculturalidad es una
798 práctica pura y dura, o sea, es una relación social es vivir, es convivir, eso no te lo pueden dar de forma
799 teórica y por encima y como te lo han explicado.

800 P0: - Algún mecanismo o estrategia ¿no?

801 P3: - Bueno yo a lo mejor creo que podría venir bien si se hace una asignatura específica contar a los a
802 alumnos de Magisterio para que conozcan mejor las culturas que se han podido encontrar en clase, porque
803 realmente vamos a atender a niños marroquíes o al niño polaco y es que sabemos muy poco de su cultura y
804 mucho por el cine, de oídas y muchos clichés, estereotipos. Vamos yo creo que antes de aprender sobre
805 algo hay que profundizar sobre la teoría de ese algo, vamos a aprender cómo es la familia marroquí, como

806 suele ser, que suelen hacer allí, cuando vienen a España como funcionan, es que no sabemos nada,
807 realmente.

808 P5: - Yo estoy de acuerdo con él cuando hemos empezado el grupo de discusión no sé si ha sido
809 Participante 6 que ha dicho algo así como EI, comprender otras culturas, respetarlas y he pensado eso,
810 conocer primero porque para comprender y para respetar primero tendrás que conocer.

811 P3: - Claro es que realmente si las conociéramos mejor, a lo mejor, seguro que sería más fácil la
812 comprensión y el respeto porque un montón de problemas de racismo viene por la propia ignorancia. *No*
813 *es ya que tu conozcas y no estés de acuerdo es que es la propia ignorancia lo que los crea. Así que...*
814 *(Pequeño silencio).*

815 P0: - ¿Queréis añadir alguna cosilla más?

816 P5: - A mi me queda la duda siempre de que me explicaran donde queda tratar la cultura del otro o de la
817 minoritaria que hay en el aula, como una feria o como folclore o como, hasta que punto a lo mejor, joer,
818 es que llegas allí y les empiezas a hablar de no sé qué, es que estas haciendo como una feria de su cultura,
819 pero luego claro parece que queda como tema tabú, no voy a decir tal o que cosas eh... por ejemplo, el
820 lenguaje, con que lenguaje estas respetando o con que lenguaje estas...estas faltando al respeto de esa
821 cultura. Es que el otro día por ejemplo con mis amigas surgió ahí un poco el conflicto por WahtsApp,
822 porque una dijo, estábamos hablando de una niña, y dijo “que pasa que solo sale con moros” y la otra dijo
823 que precisamente esa, está estudiando cuarto de educación Primaria y dijo “pero no digas moro porque
824 eso, eso no estás respetando su cultura”. Pero yo que sé, moro lleva esa palabra entre nosotros años de
825 historias y...tal. “no pues di otra”, es que hay árabes que no son marroquí, y sabes que el propio
826 lenguaje, quizás en términos profundo de sexismo yo porque he trabajado coeducación y tal lo tengo más
827 controlado pero un maestro el propio lenguaje en el aula, pues igual que la expresión que he dicho antes
828 de la profesora que decía “que de viaje por tu país, por marruecos”, el lenguaje es muy importante a lo
829 mejor si nos hubieran enseñado...

830 P0: - Y también la manera de decirlo ¿no?

831 P5: - Sí, claro, claro. La manera de mantener el respeto que quizás tú, por lo que has vivido o por la
832 formación que has tenido o lo que has visto de tus profesores, siempre lo has visto normalizado y quizás
833 estas haciéndolo mal.

834 P0: - Claro a lo mejor le estas faltando al respeto y ese niño empieza a alejarse de ti, y a abandonar la
835 asignatura en plan, jobar, vengo al colegio para que me estén diciendo cosas feas, y a lo mejor tú no lo
836 estás diciendo con ninguna mala intención, o sea que es muy importante conocer las culturas con las que
837 nos podemos encontrar.

838 P3: - Pero yo creo que eso también se salva en gran medida hablándolos como a un niño más, porque aquí
839 en España en cuanto eso es que somos mucho mas ignorantes que otros países de Europa, porque aquí

840 siempre, por ejemplo los moros, a ti te llaman cristiano no te llaman español, pues llámale marroquí, o
841 mozambiqueño o como se tenga que decir ¿no? simplemente es usar lo normal, si este chico es... es...
842 como lo digo no quiero decir que es un negro porque igual lo ofendo, y digo el negrito, yo que sé, di este
843 chico que tal, no sé, muchas veces, nosotros mismos nos cavamos el hoyo y nos caemos.

844 P5: - Igual estaría bien que nos planteasen como casos prácticos. En la asignatura esa de interculturalidad
845 yo no sé cómo se dará en infantil, pero si lo hiciesen en primaria, trabajar situaciones que te puedes
846 encontrar en el aula, esos niños. Pues lo que ha planteado Participante 4, no lo de que un niño no quería
847 darle la mano, ¿qué haces? Y además de que haya trabajo de reflexión en grupo o como quieras hacerlo
848 en Bolonia, pues que haya un profesor que al final diga, la manera más correcta o dependiendo del
849 contexto esto son, que vale si a lo mejor estoy hablando de formulas mágicas de estas pero yo que sé a lo
850 mejor nos falta eso.

851 P2: - Si pero parte de la realidad es muy importante, partiendo de un hecho concreto puedes sacar tus
852 propias conclusiones y reflexiones ¿no? No tanto hablar de tantas cosas generales, que cuando es teoría se
853 te queda ahí y ya está. Si partes de hechos concretos y realidad que te puedan transmitir pues yo creo que
854 eso enriquece a todo el mundo para aprender.

855 P0: - Uno de los mecanismo que yo he leído para trabajar la interculturalidad y muchas más otras cosas es
856 aprendizajes cooperativos, es algo muy sencillo, es trabajar cooperativamente y sobre todo para, porque
857 mucho de los tratamientos que hacen en las escuelas de algún niño que venga una lengua diferente, pues
858 lo sacan de clase y esta pues casi todo el día aprendiendo el idioma ¿no? Y luego realmente que a
859 nosotros como nos han enseñado aquí inglés, y no tenemos ni idea de ingles pues a lo mejor vosotros os
860 habéis formado fuera, pues imaginaros como pueden aprender estos niños el español si se lo enseñan
861 como a nosotros, siempre se dice que para aprender un idioma lo bueno es relacionarse y hablar con gente
862 que... entonces si tu sacas a ese niño, como le estas enseñando el idioma, no será mejor que trabaje con
863 otros compañeros, que no solo conozca el idioma, que no es lo más importante sino también las
864 costumbres que tienen esos niños, sus familias, eso es la verdadera interculturalidad, trabajando...pues es
865 uno de los mecanismos que se proponen.

866 P1: - Incluso más que la cooperación estaría más a favor de lo que hacen en las comunidades de
867 aprendizaje son los grupos interactivos, porque incluyes a la familia, y hay autores como Steve Oliver,
868 que lo que te dicen es que la diversidad de cultura enriquece en el grupo y la diversidad de cultura
869 voluntario enriquece al grupo y casos prácticos te lo demuestran como los niños españoles aprenden el
870 idioma de otros países gracias al voluntario no mira pues esto en mi país se dice así, y claro el niño acaba
871 el grupo habiendo... el niño que no es español acaba el grupo aprendiendo como lo hacen los demás
872 como le han ayudado como lo ha hecho y el resto aprende como en su país se diría, se dice o se hace,

873 entonces por esa diversidad que decíamos antes de incluir a las familias, la familia incluye dentro del
874 grupo, hay una diversidad cultural en todos los aspectos y así es mucho más enriquecedor.

875 P3: - Y luego yo creo que en las escuelas, una asignaturas no lo han dicho mucho aquí y yo he
876 comprobado que creo que es esa, una asignatura que puede ayudar mucho a que se relacionen y se
877 integren los niños de otras culturas es la Educación Física que las escuelas suele estar pues siempre se la
878 ve con distinto rasero de las demás, siempre a veces esta, condicionas un tanto lamentable, incluso y no se
879 dan cuenta del potencia que tiene esa asignatura, yo creo que si se debería tener eso en cuenta, no solo en
880 los colegios sino a nivel de la formación de los estudiantes a los que somos especialistas en Educación
881 Física, pues quizás deberían en las asignaturas de Educación Física deberíamos haber tratado más este
882 tema, que se ha visto pero a lo mejor debería verse de otra manera.

883 P0: - Sí, dices de Educación Física, pero fíjate su mención como se llama Naturaleza, Entorno y Sociedad,
884 o sea...

885 P5: - Sí, no había ninguna específica, porque has dicho de Música y de Educación Física. Hay Geografía
886 Y Sociedad pero no ha tenido nada que ver con la interculturalidad.

887 P0: - Mira nada, porque hablaba de la inmigración y emigración de las zonas urbanas a rurales.

888 P5: - Sí, eso sí lo vimos pero...nada.

889 P0: - Bueno pues si queréis acabamos como una pequeña frase cada uno de vuestra consideración, de si
890 soy competentes o no soy competentes para la interculturalidad o como os habéis formado si creéis que ha
891 sido buena o escasa vuestra formación hacia este tema. Pues de uno en uno, ¿quieres empezar tú, por
892 ejemplo?

893 P5: - En cuanto a formación si recuerdo lo que hemos comentado durante el grupo que hemos hecho,
894 de... la asignatura esta de paz, que como trabajé más de coeducación pues quizás la interculturalidad
895 quedo más de lado y... yo creo que sobre todo las experiencias que te deja las prácticas los comentarios
896 que te hace la maestra de práctica y todo eso, quizás la formación más rica en cuanto a interculturalidad
897 haya sido en el contexto real en el propio colegio y con las vivencias que hayas podido observar y tal de
898 niños de otras culturas y la relación que establecen con los niños españoles y por otro lado también a lo
899 mejor considero importante a parte de la formación, la visión personal que tengas sobre estos temas. Yo
900 por mi parte, nunca he tenido ningún problema hacia otras culturas y de echo recuerdo cuando vino una
901 niña búlgara a mi clase cuando estábamos en el colegio, a penas para entonces había inmigración en los
902 colegios y yo me acuerdo, o sea, recuerdo estar en el cole que si estaba sentada a mi lado y tal, que... que
903 hablábamos y palabras que me preguntaba o me hacía un dibujo y yo se lo escribía. Y en mi casa no había
904 ningún tipo de racismo y me llamaba la atención cuando me decía mi prima tu amiga es negra y yo decía
905 "jolín porque tiene que ir y decir eso", y me sentaba mal porque lo decía de mi amiga de manera
906 despectiva. Yo que sé como que mi predisposición no era negativa y eso... pues... claro no sirve a lo

907 mejor tener esa predisposición y tal... y quizás en el aula haga falta una formación más profesional para
908 abordarlo, pero no sé...

909 P0: - Concluyendo, ¿algo escaso?

910 P5: - Sí podía ser, la verdad que los textos que hemos leído ahora en el máster han sido la formación más
911 extensa, dentro del grado quizás si falta los casos prácticos de lo que hablábamos y sobre todo esclarecer
912 cosas, porque con la atención personal se queda vacía y hay temas de estos que están presentes en medios
913 de comunicación o en foros o lo que sea, pero como que siempre te falta algo que sea universal o yo que
914 sé... y como maestro sí, carencias un poco.

915 P4: - Sí, comparto opinión con Participante 5 yo creo que para conocer bien lo que son, el término de
916 interculturalidad en el más amplio sentido de la palabra, experiencia, vivencia, prácticas o sea ponerte en
917 situación, tomar un contacto con la vida real, lo antes posible. En nuestro caso como vamos a ser, o sea,
918 antes de tercero o de estar en las prácticas o eso, pues eso, sí, tener algún contacto, algún tipo de contacto,
919 prepararnos para lo que vamos a ver con posterioridad.

920 P0: - Sí, como que se nos ha quedado lejos la asignatura de Educación para la Paz ¿no? hasta que hemos
921 cursado el Prácticum.

922 P3: - Bueno yo, se me ocurre que dentro de lo que han dicho ellas dos, como el Prácticum parece que es
923 muy determinante en cuanto lo que aprenden los alumnos de Magisterio de la educación intercultural,
924 entonces lo que teníamos que hacer es mejorar en la medida de lo que cabe lo que los alumnos de
925 Magisterio van a ver en las escuelas y esto se puede conseguir reciclando a muchos profesores que cogen
926 a alumnos de prácticas o estableciendo de algún modo, que ya es complicado a un modo de selección para
927 que los profesores que tienen alumnos de prácticas sean realmente aquello que son un modelo de los coles
928 que se tiene que fijar estos alumnos. Claro esos ya es más complicado pero yo creo en este país hay, la ley
929 se dice que es un derecho y una obligación que el profesorado se recicle se actualice y a lo mejor debería
930 ser mas obligación que derecho por ejemplo, porque realmente todos sabemos que educamos como nos
931 han educado, como vemos, muchas veces queda más dentro de nosotros o que vemos en los colegios
932 cuando vamos de prácticas, por ejemplo, o lo que hemos vivido en casa eso como no. Peor que la teoría
933 quedamos a quien el aula que son muchas horas, siempre lo que se vive ya se sabe, desde hace mucho
934 tiempo es lo que determina al individuo pues entonces mejoremos el contexto en ese sentido que vive los
935 alumnos de prácticas en los colegio. Y entonces yo creo que van a aprender sino más, mejores cosas.

936 P0: - Participante 2

937 P2: - Yo creo que se puede mejorar partiendo de casos prácticos, concreto y reales, que vengan y te den
938 un ejemplo no sé, por ejemplo, una memoria de otros años, en plan de lo que ha hecho un alumno en clase
939 en tema de interculturalidad y que tú lo reflexiones y digas pues mira con este caso que puedes hacer tú.

940 Pues partiendo de esa práctica además de la experiencia que tú vayas cogiendo ya sea en una asignatura

941 concreta que hayas dado en el grado o en el Prácticum. Y ahí yo creo que ya intentas hacerte un poco
942 competente porque yo creo que ahora no somos muy competentes para la interculturalidad, sino que
943 básicamente partiendo de la experiencia, que no siempre la experiencia puedes encontrar el ejemplo de
944 maestros que ves que no trata la interculturalidad y tú crees que sí que la están tratando bien de forma
945 adecuada y no es así. Y un poco partiendo de las prácticas que puedes hacer en el grado y la experiencia
946 que tú vas formando y cogiendo en el Prácticum, yo creo que se pueden hacer cosas también interesantes,
947 y sobre todo un poco en relación con lo que decía Participante 3, abrirse un poco más, pasarse las
948 memorias de otros alumnos de otros cursos y demás para que lo vean y lean lo que han hecho ello y los
949 futuros alumnos también. Para cooperar todos y colaborar yo creo...

950 P3: - Yo si se me permite, yo es que una cosa que creo del sistema educativo es que la cadena de personas
951 que lo forman desde el nivel de concreción más bajo al más alto es que no se puede modificar algo con un
952 resultado satisfactorio si a la vez no se modifica otras cosas en otros puntos del sistema educativo. Si no
953 modificamos, vamos modificamos, si no se busca que el alumno de prácticas, la experiencias que tenga
954 con su maestro en cuanto a lo que ve y a la educación intercultural sea positivo, no se va a poder cambiar
955 de forma efectiva lo que va a entender ese alumno... lo que va a entender por educación intercultural y
956 luego lo que él de competente va a pensar que es, luego lo que va a hacer en el aula. O sea es como una
957 cadena de eslabones, si no se modifica un punto no se modifica los demás. Y muchas veces yo lo he visto
958 aquí en el Prácticum, en las reuniones con los tutores. Yo he visto muchas veces que claro esto es un
959 como una lotería, haber en cuanto a la educación, vamos a ver el trato que tiene el maestro con los niños
960 que no son españoles y normales, a ver si tengo suerte y me toca uno que lo sepa hacer entre comillas, que
961 puede que me toque el que no, el que pasa del tema, entonces de la mejor manera que se pueda entender
962 viendo el ejemplo y aquí yo he visto profesores decir, bueno pues si te ha tocado el antiejemplo, luego tú
963 no, hazlo contrario, pero eso no puede ser, si vale, lo comentas y tu tutor te dice no, eso no puede ser, eso
964 solo es una parte.

965 Po: - Y para finalizar Participante 1

966 P1: - Pues respecto a mi formación de interculturalidad al acabar la carrera yo no digo que sea escasa,
967 digo que es nula, nula por el hecho de que para mí es un contenido que debe ser totalmente práctico y lo
968 poco que se ha visto ha sido teórico y para eso sin definir lo que es una interculturalidad. Así que al final
969 para mí la idea con la que salí de la carera es que juntas culturas e intenta hacer algo con ellas y con eso
970 ya estás trabajando la interculturalidad.

971 P0: - Pues si queréis añadir algo más y si no hemos acabado. Pues muchas gracias chicos.

ANEXO IV

En este anexo se puede observar el análisis realizado de las guías didácticas de cada asignatura que compone el Grado de Educación Primaria.

PRIMER CURSO			
Asignatura	Explicito	Implícito	Podría hacer...
Currículo y sistema educativo*		Competencias GT Tb específicas	
Organización y planificación escolar			En objetivos: potenciar actitudes de dialogo, tolerancia solidaridad...
TIC		Educación en Valores	
Educación para la paz y la igualdad	Contextualización Competencias GT Competencias específicas objetivos		
Lengua extranjera: Inglés o Francés B1			Respeto y conocimiento de costumbres y culturas. ¿Estereotipos?
Psicología del desarrollo		Competencias GT	
Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad*	Contextualización Competencias GT Competencias específicas objetivos		
Orientación y tutoría con el alumnado y las familias		Competencias GT Tb específicas	EV
Fundamentos numéricos y estrategias didácticas para su enseñanza	-		
Lengua Castellana	-		

SEGUNDO CURSO			
Asignatura	Explicito	Implicito	Podría hacer...
Psicología del aprendizaje en contextos educativos	-		Preguntar
Fundamentos de la forma y del volumen y estrategias didácticas para su enseñanza	-		
Fundamentos y estrategias Didácticas de la Educación Musical		Competencias GT.	
Fundamentos de la Educación Plástica y Visual	-		
Lengua extranjera: Inglés o Francés B2			Objetivo*3ingles
Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad		Competencias específicas*1	
Métodos de investigación e innovación en educación	-		
Didáctica de las CCSS	Primer bloque, es uno de los contenidos*2	Competencias GT Específicas	
Desarrollo curricular de las Ciencias Experimentales	-		
Educación Física escolar	-		

TERCER CURSO			
Asignatura	Explicito	Implícito	Podría hacer...
Desarrollo curricular de las CCSS	Competencias específicas	objetivos	¿Se trato a través del origen del ser humano. Racismo...?
Didáctica de las Ciencias Experimentales	-		
Didáctica de la Lengua Castellana		En las competencias generales trata la atención a la diversidad.2lineas.	
Expresión y comunicación corporal		Competencias GT	
Juegos y deporte		Competencias GT	Juegos del mundo
Música, cultura y diversidad	Si, en competencias específicas y como contenidos de diferentes bloques		¿Realmente? ¿Cómo?
Formas de expresión musical	-		
Educación ambiental	-		
Actividades profesionales matemáticas en la escuela: matemáticas y sociedad	-		
Prácticum I	-		
Ceración artística y cultura visual y musical	-		
Potencial educativo de lo corporal	-		

CUARTO CURSO			
Asignatura	Explicito	Implicito	Podría hacer...
Fundamentos de la medida, del tratamiento de la información y del azar. Estrategias didácticas para su enseñanza	-		
Literatura infantil	-		
Educación Física y Salud		Competencia GT Objetivos	En contenidos*4
Educación Física en el medio natural		En competencias generales ,no usa la CGT.*5	
Cuerpo, percepción y habilidad		Competencias GT Específicas	
Didáctica de la expresión musical		Contenidos: muy genérico atención a la diversidad	¿Qué se hizo realmente? Se trato la EI?
Conjunto vocal e instrumental		Competencias GT Específicas	
Tics aplicadas a la Educación Musical	-		
Ciencia, Tecnología y Sociedad	-		
Expresión artística en la Sociedad actual	-		
Geografía y Sociedad	-		Inmigración y emigración zonas rurales y urbanas
Prácticum II			
TFG	-		