



Universidad de Valladolid

**Facultad de Educación y Trabajo
Social**

**Máster Oficial Universitario de
Psicopedagogía**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER
Integración socio-educativa e
inclusión del alumnado inmigrante:
estudio de las actitudes del
profesorado en un centro de
Educación Secundaria**

**Alumno(a): Elena Pérez Sánchez
Tutor(a): Carmen Guillén Díaz**

Curso 2012-2013



Universidad de Valladolid

DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

D. / D^a. _____, con N.I.F.: _____,
estudiante del Master Universitario en Psicopedagogía en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la
Universidad de Valladolid, curso 2012 - 2013, como autor/a de este documento académico, titulado:

y presentado como Trabajo de Fin de Master, para la obtención del Título correspondiente,

DECLARO QUE

es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, que son plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden legal.

En Valladolid, a _____ de _____ de 20____.

Fdo.: _____

UVa

Universidad de Valladolid. Esta DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO debe ser insertada en primera página de todos los Trabajos de Fin de Master conducentes a la obtención del TÍTULO OFICIAL DE MASTER.

ÍNDICE

Índice de cuadros y gráficos

Resumen

Presentación i

Introducción ii

PARTE I

ASPECTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES E INSTITUCIONALES

1. El alumnado inmigrante y la diversidad lingüística y cultural	1
1.1. Teorías sobre la diversidad	2
1.2. Modelos educativos ante la diversidad lingüística y cultural	3
2. Algunas precisiones en torno a los conceptos clave en la Educación Intercultural	5
2.1. Conceptos referidos al contexto para su inserción curricular	5
2.2. Conceptos referidos a las medidas educativas	13
3. El alumnado inmigrante: su incorporación tardía al sistema educativo	19
3.1. Características del alumnado inmigrante escolarizado	20
3.2. La lengua de origen y la lengua de acogida	23

PARTE II

ASPECTOS METODOLÓGICOS Y EMPÍRICOS DEL TRABAJO

4. Diversidad lingüística y cultural en las aulas de Educación Secundaria y Educación Intercultural	25
4.1. Percepciones de los agentes involucrados en el hecho intercultural	26
4.2. El perfil competencial docente: aportaciones significativas	28
5. Identificación de las actitudes de los profesores de Educación Secundaria: el caso de un centro de Benavente (Zamora)	34
5.1. La concepción y elaboración del instrumento de indagación	35
5.2. Descripción del contexto de indagación: la localidad, el centro educativo y planes de actuación de atención al alumnado inmigrante	37
5.3. La aplicación del cuestionario y el tratamiento de los datos	42
5.3.1. Presentación y análisis de los datos	43
5.3.2. Interpretación de los resultados	51
6. Conclusión y aportaciones finales	53
Bibliografía de referencia	58
Anexos	

ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS

Cuadro 1: Enfoques multicultural e intercultural en el currículum	6
Gráfico 1: Evolución del Alumnado Extranjero en España.	20
Gráfico 2: Porcentaje de alumnado extranjero	21
Gráfico 3: Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica.	21
Gráfico 4: Distribución de alumnado extranjero por titularidad/financiación del centro.	22
Gráfico 5: Evolución del número de alumnos extranjeros en Castilla y León	22
Gráfico 6: Porcentaje de alumnos extranjeros respecto al total de alumnos.	23
Gráfico 7: Porcentaje de población Inmigrante por sexos en Benavente (Ayuntamiento de Benavente, 2012)	37
Gráfico 8: Población inmigrante benaventana por continentes de origen	38
Gráfico 9: Nacionalidades de los inmigrantes en Benavente	38
Gráfico 10: Sentimientos hacia el alumnado inmigrante	43
Gráfico 11: Grado de Conocimiento de las lenguas de origen del alumnado	44
Gráfico 12: Consideraciones sobre la influencia positiva del alumnado inmigrante	45
Gráfico 13: Valoración de la influencia positiva en el centro de los alumnos inmigrantes	46
Gráfico 14: Aspectos facilitadores de la inclusión del alumnado inmigrante	46
Gráfico 15: Aspectos más importantes para ofrecer una adecuada respuesta educativa	47
Gráfico 16: Profesionales encargados	48

RESUMEN

Utilizando la premisa de la estrecha relación entre las actitudes y los comportamientos, como componentes del perfil profesional docente, se analizan las actitudes del profesorado ante la diversidad lingüística y cultural en las aulas, por la presencia de alumnado inmigrante.

Se ha centrado la atención en el caso particular del profesorado de Educación Secundaria de un centro educativo de la localidad de Benavente (Zamora), implicado en la gestión de esa diversidad, objeto, a su vez, de las funciones y actuaciones del Psicopedagogo.

Bajo el paradigma emergente de la Educación Intercultural, se aborda el estado de la cuestión, se accede a las precisiones sobre los conceptos esenciales que lo integran y, se obtienen datos significativos sobre las actitudes del profesorado ante la respuesta educativa del centro. La interpretación de los resultados ha permitido extraer las correspondientes conclusiones, que se acompañan de algunas aportaciones para la intervención, a fin de inscribir las acciones de integración e inclusión educativa del alumnado inmigrante en una perspectiva optimizadora.

Palabras clave: actitudes del profesorado, alumnado inmigrante, Educación Intercultural, integración socio-educativa, inclusión educativa, diversidad.

ABSTRACT

Using the premise of the close relationship between attitudes and behaviors, such as teacher professional profile components, teachers' attitudes to linguistic and cultural diversity in the classroom by the presence of immigrant students are analyzed.

It has focused attention on the particular case of secondary school teachers of a high school in the town of Benavente (Zamora), involved in the management of this diversity, object, at the same time, of functions and actions of the Psicopedagogo.

Under the emerging paradigm of Intercultural Education, discusses the state of the question, you can access the details of the essential concepts that integrate and obtained meaningful data on teachers' attitudes to the school's educational response. The interpretation of the results has allowed to draw the appropriate conclusions, which are accompanied by some contributions for intervention in order to register the actions of integration and inclusive education of immigrant students in an optimizer perspective.

Key words: attitudes of teachers, immigrant students, intercultural education, integration, inclusive education, diversity.

RÉSUMÉ

Utilisant comme prémisse que les attitudes sont en étroit rapport avec les comportements, -pris comme composants compéentiels du profil professionnel des enseignants-, on analyse les attitudes des enseignants à l'égard de la diversité linguistique et culturelle dans la salle de classe, à cause de la présence d'un nombre important d'enfants issus de l'immigration.

L'attention a été focalisée sur un cas particulier: les enseignants d'un centre d'enseignement secondaire situé à Benavente (Zamora), impliqués dans la gestion de cette diversité; une gestion qui fait encore l'objet des fonctions et des interventions du Psychopédagogue.

En considérant l'émergence du paradigme interculturel en éducation, on rend compte de l'état de la question, on accède aux précisions sur les concepts sous-jacents, et l'on obtient des données significatives sur les attitudes de ces enseignants vis-à-vis la réponse éducative du centre aux immigrants scolarisés. L'interprétation des résultats a permis d'extraire les correspondantes conclusions et d'apporter quelques suggestions pour l'intervention, afin d'optimiser les processus d'intégration et d'inclusion éducative.

Mots clés: attitudes des enseignants, élèves immigrants, Éducation Interculturelle, intégration socio-éducative, inclusion éducative, diversité.

PRESENTACIÓN

Este trabajo que lleva por título “Integración socio-educativa e inclusión del alumnado inmigrante: estudio de las actitudes del profesorado en un centro de Educación Secundaria”, corresponde al Trabajo de Fin de Máster, asignatura de 6 ECTS, del Plan de Estudios del Título de Máster Oficial Universitario de Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid, dirigido por la Dra. Carmen Guillén Díaz.

Como se especifica en la Guía Docente, se trata de un estudio en el que se movilizan las competencias, tanto generales como específicas, adquiridas a través de las asignaturas que configuran dicho Plan de Estudios

INTRODUCCIÓN

Justificación y motivación

A lo largo de la historia han existido los movimientos migratorios, grupos de seres humanos que se instalan en lugares generalmente más desarrollados y, por tanto, diferentes a su lugar de origen, que manifiestan una cultura diferenciada. Junto con los movimientos migratorios aparecen los problemas de escolaridad para los hijos de estas personas, los cuales en la mayoría de los casos, se incorporan de forma tardía al sistema educativo.

El fenómeno de la inmigración y la diversidad cultural y lingüística se ven representados día a día en el contexto escolar, a través de la incorporación constante de alumnos inmigrantes al sistema educativo español. En los últimos años, el incremento de alumnos inmigrantes, procedentes de otras nacionalidades y matriculados en los centros escolares, ha provocado a su vez un aumento en la heterogeneidad que podemos encontrar en las aulas, en concreto, a las que nos referimos aquí, heterogeneidad en las aulas de Educación Secundaria, debida a la pluralidad de lenguas y culturas, así como a los desfases curriculares que puedan presentar esos escolares.

La sociedad actual esta caracterizada por la heterogeneidad lingüística y la multiculturalidad y, los comportamientos y actitudes derivados de los contactos e interacciones socio-educativas, que repercuten de manera decisiva en el funcionamiento de los centros educativos. Lo cual, sitúa a los agentes educativos ante la atención al fenómeno de la interculturalidad y al fomento de la educación inclusiva que este conlleva.

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación plantea la obligación de proporcionar una educación para todos, bajo los principios de normalización e individualización, adaptando la respuesta educativa a las necesidades y características de cada alumno, y promoviendo así la integración e inclusión educativa de todo el alumnado y, en particular, de los alumnos inmigrantes en los que centramos nuestra atención desde las funciones atribuidas a los Departamentos de Orientación en donde se desarrolla la labor del psicopedagogo.

En este orden de cosas, el contexto escolar se presenta como un escenario ineludible para el desarrollo de la Educación Intercultural, para el logro de la integración y la inclusión del alumnado inmigrante. Es pues un escenario en el que nuestro estudio intenta analizar la integración e inclusión contempladas, por una parte, para el concepto de normalización y por otra, por la presencia de las lenguas y culturas de origen en dicho contexto escolar, en la perspectiva de un enriquecimiento mutuo para los alumnos y para los profesionales que mantienen un contacto directo con los

alumnos inmigrantes de Educación Secundaria, con el objetivo de optimizar la atención educativa ofrecida a este colectivo.

Los motivos que justifican la elección del tema están relacionados con mi trayectoria académica, puesto que mi Trabajo de Fin de Grado, correspondiente al título de Grado de Educación Primaria, estaba estrechamente relacionado con la Educación Inclusiva, un ámbito de amplio espectro en el que se inserta igualmente la problemática del alumnado inmigrante.

Además, como psicopedagogos, nuestra trayectoria laboral va a estar constantemente ligada a la Atención a la Diversidad, siendo los alumnos inmigrantes uno de los colectivos a los que tendremos que atender, tal y como se ha precisado más arriba.

Interrogantes planteados y delimitación del objeto de estudio

La heterogeneidad en las aulas conlleva la aplicación de aquellas estrategias de enseñanza-aprendizaje que se adapten a las necesidades que puedan presentar nuestros nuevos alumnos. Todo ello con el fin de optimizar la respuesta educativa que reciben y de asegurar así su integración e inclusión socio-educativa en el aula, en el centro educativo y en la sociedad de acogida.

En este marco, es de gran importancia el componente competencial del orden de las actitudes que el profesorado de Educación Secundaria presenta hacia estos nuevos alumnos de reciente incorporación y, por tanto, ante las implicaciones que la Educación Intercultural conlleva en el aula, referidas a las nuevas necesidades a las que los docentes deben responder, en relación al lenguaje, la cultura, la integración y la inclusión. Cabe considerar al profesorado, ya que es el responsable más directo de la adecuada aplicación de estrategias que, marcadas por las cualidades de la calidad tales como la pertinencia, la eficacia o la utilidad, conduzcan al logro de los objetivos educativos en el centro y por tanto de la integración e inclusión socio-educativa del alumnado extranjero.

Ante esta problemática, nos planteamos las siguientes cuestiones de partida:

- ¿Se tiene en cuenta la diversidad lingüística y cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿En qué medida el profesor de Educación Secundaria puede afrontar e intervenir ante esta problemática? ¿Qué formación se estima como necesaria?
- ¿Cuál es la actitud, desde el perfil profesional docente, de los profesores de Educación Secundaria, ante la existencia de alumnos con diferente lengua y cultura en el aula?

- ¿Qué estrategias de enseñanza-aprendizaje son necesarias para propiciar la inclusión de las lenguas de origen del alumnado de Educación Secundaria que se incorpora tardíamente al sistema educativo español?

Desde tales cuestiones, focalizamos nuestro objeto de estudio que se ha delimitado en torno a las actitudes del profesorado ante la diversidad lingüística y cultural en un centro de ESO, como indicadores comportamentales para el logro de la integración e inclusión socio-educativa.

Objetivos

En función de esta problemática y este objeto de estudio formulamos los siguientes objetivos:

Objetivo General:

- Dar a conocer las actitudes del profesorado de Educación Secundaria ante la diversidad lingüística y cultural de los alumnos inmigrantes escolarizados, en la perspectiva de la optimización de la intervención psicopedagógica su integración socio-educativa.

Objetivos Específicos:

1. Identificar los aspectos subyacentes a la diversidad lingüística y cultural.
2. Analizar los rasgos de aceptación de las lenguas de origen de los alumnos por parte del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria.
3. Analizar e interpretar los aspectos actitudinales que caracterizan el perfil profesional docente de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria, ante la heterogeneidad en el aula.
4. Ofrecer pautas de intervención para el desarrollo profesional docente ante la situación del alumnado de incorporación tardía al sistema educativo y que tiene desconocimiento de la lengua de acogida.

Orientación, estructura y organización de este Trabajo Fin de Máster

Planteamos este estudio desde una perspectiva deductiva, abordando aspectos que van de lo general a lo particular. Es por lo que se adopta un enfoque reflexivo, movilizand las competencias generales adquiridas durante el desarrollo del Máster Oficial Universitario de Psicopedagogía, tales como: implicarse en la propia formación permanente, reconociendo los aspectos críticos para incrementar la competencia profesional. Para ello, ha sido necesario poner en práctica competencias

específicas como analizar, interpretar y proponer actuaciones teniendo en cuenta las políticas educativas del contexto social, a través del diseño nuevas propuestas de mejora que den respuesta a las necesidades de las personas, fundamentadas en los resultados de las investigaciones psicopedagógicas.

Se articula pues este trabajo en dos partes claramente diferenciadas. La PARTE I que está dedicada a los aspectos teórico-conceptuales e institucionales, desarrollados en los siguientes tres apartados:

- El alumnado inmigrante y la diversidad lingüística y cultural.
- Algunas precisiones en torno a los conceptos clave en la Educación Intercultural.
- El alumnado inmigrante: su incorporación tardía al sistema educativo.

En la PARTE II, dedicada a los aspectos metodológicos y empíricos del trabajo, abordamos en sus tres apartados:

- Diversidad lingüística y cultural en las aulas de Educación Secundaria.
- Identificación de las actitudes de los profesores de Educación Secundaria: el caso de un centro de Benavente (Zamora).
- Conclusión y aportaciones finales.

Se completa este Trabajo de Fin de Máster con las referencias bibliográficas de las obras, artículos y documentos utilizados para su realización.

Por último, en el Anexo I se encuentra el instrumento de indagación, aplicado al profesorado del centro educativo citado.

PARTE I

ASPECTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES E INSTITUCIONALES

Abordar la situación del alumnado inmigrante, nos confronta un fenómeno marcado por la complejidad, cuya gestión requiere la identificación de una serie de conceptos y concepciones relacionadas que sustentan el objeto de estudio de este trabajo.

1. EL ALUMNADO INMIGRANTE: SU DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

La Real Academia Española, define en el Diccionario de la Lengua Española (2001), define el término “diversidad” como variedad, desemejanza o diferencia de las cosas. Si trasladamos el término al ámbito educativo, se refiere al conjunto de características que distingue a las personas y que permite diferenciar a unas de otras. A ello subyacen los términos de multiculturalidad y heterogeneidad. Extrapolando al caso que nos ocupa estas definiciones, podemos entender la “diversidad lingüística y cultural” como la presencia interacción de distintas lenguas y culturas en un mismo territorio por la presencia de individuos con lenguas y culturas de origen diferentes a la de la sociedad de acogida.

Según lo expuesto, cada persona es única, presenta características propias y por tanto no puede ser tratada de igual manera. Pese a ello, tal como advierte Gardner (1998) en diversas conferencias:

El peor error que ha cometido la escuela en los últimos siglos es tratar a todos los niños como si fuesen variantes clónicas de un mismo individuo y así, justificar la enseñanza de las mismas cosas, de la misma manera y al mismo ritmo a todos los estudiantes. (p. 8)

Esto es lo que debe trasladarse, en concreto ante el alumnado inmigrante, que muestra características culturales distintas, generalmente visibles además en el lenguaje y, por tanto, necesidades educativas diferentes al resto de alumnos; necesidades que, se espera, sean atendidas en las perspectiva última de la mejora de la calidad en la educación.

En el ámbito educativo, resulta imprescindible considerar la diversidad como algo positivo que puede ayudar a enriquecer el aula, puesto que todos los individuos poseen una identidad propia u es en el contacto con esas diferencias como se favorece el crecimiento y desarrollo personal. Apreciar las diferencias es el primer paso para construir una sociedad democrática, de progreso y marcada por las relaciones interpersonales, basadas en valores como la tolerancia, la aceptación de las diferencias, la comprensión y la no discriminación.

La diversidad se presenta como una realidad, debido a que la sociedad es cada vez más heterogénea en cuanto a ideologías, clases sociales, culturas, religiones, etc. Y esta sociedad, se representa a pequeña escala en el contexto educativo, ya que un aula muestra una parte de la realidad en la que vivimos. Esto pone de manifiesto la necesidad de inculcar, desde la escuela, unas actitudes de respeto mutuo hacia todas las personas, porque todas son diferentes y únicas. La diversidad en educación debe ser entendida, pues, como un valor, un factor positivo que puede ayudar a enriquecernos y crecer como personas; tomar conciencia de ella ayudará a construir una ética moral sólida, aceptando y valorando a todas las personas por igual, tal y como se plantea desde el paradigma de la interculturalidad.

1.1. TEORÍAS SOBRE LA DIVERSIDAD

La observación de la diversidad desde el ámbito educativo, requiere atenderla, según Illán y García (1997), desde dos perspectivas que difieren en la idea de cómo tratarla en los contextos educativos; ambas con el objetivo de reducir e incluso eliminar las consecuencias negativas que las diferencias lingüísticas y culturales tienen para los individuos en los intercambios e interacciones comunicativas. En una primera perspectiva, se trata de ocuparse del alumnado diferente que ocasiona problemas. En la segunda perspectiva, se trata de admitir la diversidad de todo el alumnado y de intentar potenciar al máximo las capacidades de todos ellos, basándose en los principios de normalización, integración e inclusión, adaptando la respuesta educativa a las características y necesidades que cada sujeto pueda presentar. En este orden de cosas, se presentan las siguientes teorías educativas desde la perspectiva intercultural:

La teoría del déficit

Esta teoría surge en Estados Unidos en los años sesenta, a partir de las interpretaciones que Bereiter y Engelmann (1966) realizan sobre los trabajos de Bernstein, en relación al incremento del fracaso escolar. A raíz de estos trabajos, llegaron a la conclusión de que el fracaso social de algunos grupos étnicos era fruto de un déficit lingüístico y, por tanto, de una carencia cultural.

En base a esto, el objetivo que se plantea desde esta teoría es el de eliminar las diferencias, consideradas como un déficit que origina desigualdad. Se propone una enseñanza compensatoria y de refuerzo para aquellos alumnos que presenten dicho déficit, intentando por tanto suplir las diferencias con intervenciones específicas. En el caso del tema que nos concierne, esta teoría intentaría sustituir las lenguas de origen de los nuevos alumnos por la lengua de la sociedad de acogida y por la que se utiliza en el aula, la lengua de escolarización, en su caso. Bajo esta perspectiva se observa la idea de que existen unas variedades lingüísticas más ricas que otras.

La teoría de la diferencia

Como respuesta a la teoría del déficit, surge en el ámbito de la Lingüística, la Teoría de la Diferencia representada por Kroch y Labov (1972).

Dicha teoría entiende el fracaso escolar como una consecuencia no sólo de aspectos lingüísticos, sino también sociales como los prejuicios. Dado que no considera necesaria la eliminación de las diferencias lingüísticas o culturales, se propone fomentar su mantenimiento y la creación de espacios comunes multiculturales. Se basa en el principio de integración y en el de no segregación, aunque ello conlleve mayores esfuerzos y recursos, tanto personales como materiales, como se recoge en muchas de sus críticas.

1.2. MODELOS EDUCATIVOS ANTE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

Como respuesta al reconocimiento de la diversidad y, a la consecuente intervención educativa para su atención, se han ido adoptando los siguientes modelos educativos que recoge Martín Rojo (2003):

El modelo asimilador (laissez faire)

Surge a finales de la Segunda Guerra Mundial aplicándose en Estados Unidos y parte de Europa. Se basa en la Teoría del Déficit, ya que intenta que aquellos alumnos inmigrantes adquieran la lengua del país de acogida para asegurar así su adaptación a la sociedad.

Como estrategia educativa se utiliza la submersión lingüística y cultural; se recurre a la lengua y cultura dominante dentro del aula común, mediante el refuerzo en ocasiones con profesores de apoyo. Así planteado, da lugar a que los alumnos inmigrantes dejen al margen su propia lengua y

cultura. Emplea también las clases de acogida, basadas en cursos intensivos previos al ingreso de los alumnos en las aulas de referencia del centro.

El modelo compensatorio (especializado o marginador)

Se desarrolla a partir de los años sesenta como consecuencia del aumento de la migración y es aplicado fundamentalmente en Estados Unidos. Se basa también en la Teoría del Déficit con el objetivo de conseguir una igualdad de oportunidades, a base de una asimilación cultural y lingüística por parte de los inmigrantes.

Utiliza por tanto, una enseñanza compensatoria, evitando las relaciones intergrupales puesto que ésta se imparte de forma simultánea al resto de materias. Debe tener un carácter transitorio y personalizado, para impedir que se convierta en un mecanismo de marginación y exclusión social.

El modelo multicultural (segregador)

Surge en Europa en la década de los ochenta, vinculado a la Teoría de la Diferencia, ya que intenta conservar la identidad y los rasgos lingüísticos y culturales que diferencian a cada persona.

Puede derivar en un modelo segregador si no se tiene cuidado a la hora de elegir los destinatarios, ya que si estos pertenecen únicamente a minorías y no se fomentan los grupos intergrupales, corren el riesgo de quedar segregados en centros especializados.

El modelo intercultural (integrador)

Surge a mediados de la década de los ochenta, como consecuencia de las críticas realizadas a los modelos anteriores. Basándose en una ideología integradora, parte de la Teoría de la Diferencia y, por tanto, incluye como destinatarios a todos los miembros de la comunidad educativa y no sólo a los miembros inmigrantes, como sostenía la teoría anterior.

Dado que implica la realización de cambios en cuanto a los contenidos y la organización de los centros, propone la introducción de conocimientos referidos a las diferentes lenguas y culturas del alumnado, buscando los aspectos comunes que puedan aparecer, para favorecer una convivencia en la que todos se vean representados.

Sobre la metodología utilizada, implica tomar decisiones que tengan en cuenta la aceptación de todos los miembros como iguales, evitando que el grupo minoritario se sienta amenazado por las diferencias lingüísticas y culturales.

2. ALGUNAS PRECISIONES EN TORNO A LOS CONCEPTOS CLAVE EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Como hemos anticipado, en los contextos educativos, la atención a la diversidad se realiza bajo el paradigma de la interculturalidad, al servicio de la integración. Este paradigma, conlleva varios términos relacionados entre sí y que diferenciamos a continuación en función del contexto y de las medidas educativas llevadas a cabo, configurando una Educación Intercultural promovida a escala internacional y legitimada en los centros educativos desde las primeras edades.

2.1 CONCEPTOS REFERIDOS AL CONTEXTO PARA SU INSERCIÓN CURRICULAR

Interculturalidad

La interculturalidad es, según Aranguren y Sáez (1998), el conjunto de procesos formados por la relación interpersonal y comunicativa de culturas diferentes en un mismo territorio. Esto implica el reconocimiento y comprensión de otras culturas, el respeto y el aumento de la capacidad de comunicación e interacción con personas culturalmente diferentes y el fomento de actitudes favorables a la diversidad cultural.

Este concepto, no sólo se centra en comprender la relación entre las diversas culturas que pueden habitar en un mismo territorio, sino que pretende poner en marcha acciones sociales y educativas que defiendan el derecho a las diferencias y, por tanto, a la diversidad. Rechaza el predominio de unas culturas sobre otras y defiende la valoración y el reconocimiento mutuo entre los distintos grupos de una sociedad.

Pero hablar de interculturalidad, implica necesariamente mencionar el concepto de multiculturalidad. Ambos términos se refieren a la existencia de un contacto directo entre personas

diferentes, aunque cada concepto se matiza dependiendo del contacto que se produce entre esas personas.

El concepto de *multiculturalidad* surge en países con altos índices de inmigración y hace referencia a grupos étnicos diferentes, con lengua y cultura diferentes, que coexisten dentro de una misma zona pero entre los que sigue existiendo un sentimiento de pertenencia, respetando los estilos y modos de vida de cada cultura. Sólo se centran en el reconocimiento y respeto de los demás para la integración pero cada colectivo pertenece a una cultura cerrada e inmutable. Se contempla como un mosaico de culturas que puede conducir a conflictos sociopolíticos.

En cambio, el término de *interculturalidad* surge en un contexto social y educativo, para dar cuenta de un enfoque que se refiere a la interrelación y el contacto activo que se produce entre las personas de diferentes culturas que conviven en un mismo lugar y que se respetan. Está enfocado bajo el sentimiento de relación, entendiendo la cultura como algo modificable que puede enriquecerse de la interacción con otras personas. Conlleva el reconocimiento del derecho a la diferencia, pero también la creación de unas normas y códigos de comunicación comunes para facilitar la convivencia. Se convierte en un elemento positivo.

Debido a este matiz, se producen diferencias al referirnos a la Educación Multicultural o Intercultural. Barandica (1999), diferencia ambos conceptos en la siguiente tabla:

MULTICULTURALIDAD	INTERCULTURALIDAD
<p>Sólo contempla acciones en las escuelas con presencia de alumnado de diversos orígenes étnico-culturales.</p> <p>Se limita a aspectos curriculares, sin considerar las relaciones de poder que se establecen en la sociedad entre cultura dominante y culturas dominadas.</p> <p>- Reconoce la escuela como un espacio ideal para recrear las relaciones interétnicas, pero desde una concepción estática de las culturas y tratando prioritariamente las diferencias entre ellas.</p> <p>- Se propone, principalmente, intervenciones educativas centradas en estrategias de contacto (metodologías que aproximen los diferentes colectivos, estimulen el conocimiento mutuo, promuevan el diálogo y combatan la formación de prejuicios).</p> <p>- Se limita a incluir en el currículum tópicos culturales de los diferentes colectivos minoritarios.</p>	<p>Un enfoque global (en el sentido de incorporar las propuestas educativas en proyectos de carácter social) y propositivo (expresa un proyecto de establecimiento de relaciones igualitarias entre culturas).</p> <p>Facilitar y promover procesos de intercambio, interacción, cooperación entre culturas, con un tratamiento igualitario de éstas.</p> <p>- Poner el acento no sólo en las diferencias, sino también en las similitudes.</p> <p>- Partir de un concepto dinámico de cultura y de identidad cultural.</p> <p>- Una aproximación crítica (analizando y valorando) las culturas.</p> <p>- Un rechazo de las ideas de vacíos culturales y de jerarquización de las culturas.</p> <p>- Una clara preocupación por el binomio diferencia-igualdad.</p> <p>- Extender la educación intercultural a todas las escuelas, no únicamente a los centros con presencia de minorías étnico-culturales.</p> <p>- La diversidad cultural en el proceso educativo, no como elemento segregador o diferenciador, sino como elemento enriquecedor, integrador y articulador.</p> <p>- El principio dialógico entre culturas y la comprensión y la aceptación de la alteridad como fundamento del modelo de interacción entre éstas en el aula y el centro escolar.</p> <p>- No una hibridación cultural (por yuxtaposición de asignaturas o amalgama de materias), sino el enriquecimiento y la comprensión mutua mediante aprendizajes basados en los fondos culturales de cada una.</p>

Cuadro 1: Enfoques multicultural e intercultural en el currículum (Barandica 1999: 17-18)

Como indican diversos autores, entre los que encontramos a Leicester (1989); o Galino y Escribano (1990), podemos destacar los siguientes objetivos que se propone una Educación Intercultural:

- Promover el respeto por todas las culturas coexistentes.
- Ser relevante para todos los alumnos y no sólo para los inmigrantes o minorías.
- Plantear medidas educativas sectoriales dentro de un modelo de sociedad global.
- Desarrollar un esquema conceptual intercultural que, en la práctica, ponga de manifiesto el conocimiento como propiedad común de todas las personas.
- Introducir innovaciones en todos los niveles y dimensiones educativas, adoptando una perspectiva intercultural.
- Aplicar los principios democráticos de justicia social favoreciendo la participación democrática.
- Facilitar las interacciones entre grupos culturales dentro y fuera de la escuela.
- Atender a la calidad de las relaciones más que a los medios y apoyos utilizados en éstas.

Para conseguirlos, será necesario transformar la multiculturalidad en un hecho enriquecedor y formativo para toda la comunidad educativa, no limitándonos únicamente a los alumnos, sino ampliándolo a las familias y al contexto en el que nos encontremos.

En cuanto a los principios que deben regir una verdadera Educación Intercultural, García Martínez, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro (2007), recogen los siguientes (p. 136):

- Crear un marco de aprendizaje que se apoye en los referentes culturales que se aportan.
- Favorecer que los referentes culturales confluyan e interactúen.
- Proporcionar a las personas inmigrantes de instrumentos de análisis y crítica de las diferentes realidades socioculturales.
- Coordinar los valores educativos de los centros docentes con otras instancias sociales.

Ya en el contexto de la Unión Europea, en los últimos años se han llevado a cabo políticas relacionadas con la Educación Intercultural orientadas hacia:

- El desarrollo del multilingüismo para lograr una identidad europea intercultural.
- La lucha contra el racismo y la xenofobia.
- La construcción de un nuevo concepto de cultura para una Educación Intercultural.

- La integración social de los inmigrantes en igualdad de condiciones.

A nivel nacional, el Ministerio de Educación español a través del primer nivel de concreción del currículo, establece las bases para poder ofrecer una Educación Intercultural a través de las diferentes leyes de educación y partiendo siempre de la Constitución Española, contemplando el respeto a los derechos humanos y las libertades de los ciudadanos.

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación establece las siguientes referencias al respecto.

Entre sus principios básicos, Artículo 1, encontramos:

- a) *La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.*
- b) *La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.*
- c) *La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación*
- e) *La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.*
- l) *El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.*

En cuanto a sus fines, Artículo 2:

- b) *La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de los derechos entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.*
- e) *La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos (...)*
- g) *La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.*

En su Artículo 78, relativo a la Escolarización del alumnado con integración tardía al sistema educativo español menciona:

1. *Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. (...)*

2. *Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.*

Y Artículo 79, relativo a los Programas Específicos, se especifica que:

1. *Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.*

Estos principios y fines se concretan en los currículos de las distintas etapas del sistema educativo. En relación a las enseñanzas mínimas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el Real Decreto 1631/2006 de 29 de Diciembre hace referencias en los siguientes apartados:

Artículo 3: Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria:

- a) *Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.*
- j) *Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.*

En un segundo nivel de concreción curricular, se han de contemplar en el Proyecto Educativo de Centro las medidas a nivel de centro, de acuerdo al contexto social, físico y cultural donde se encuentra, para concretarlas después en las programaciones didácticas a las características propias de los alumnos de cada aula.

Respecto al tema que nos ocupa, recurrimos a la siguiente premisa: la actitud del profesorado en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje juega un papel importante a la hora de influenciar en las actitudes de los alumnos. El llamado “efecto Pygmalion”, es decir, el influjo que las expectativas docentes puede ejercer en las propias expectativas del alumnado, puede suponer un efecto importante en los alumnos, ya sea positiva o negativamente. Por esta razón, es de especial importancia conocer las características que deben tener los profesionales de la educación y su formación permanente en este ámbito, ya que se trata de una realidad en constante cambio.

En lo que respecta a la formación relativa a la interculturalidad, no debe centrarse sólo en los profesores con alumnos extranjeros, sino que debe ir orientada a todo el equipo docente, incluyendo además, en la medida de lo posible, al resto de agentes socioeducativos: psicopedagogos, trabajadores sociales o mediador, es decir, orientada tanto a los aspectos formales como los no formales de la educación. Esta formación es clave para el conocimiento intercultural e ir encaminada a adquirir competencias interculturales que, como indican Aguado, Gil & Mata (2005), se trata del conjunto de habilidades, formadas por componentes cognitivos y afectivos, que se utilizan para desenvolverse de forma satisfactoria en los contextos interculturales.

Siguiendo el *Inventario de Desarrollo Intercultural (IDI)*, propuesto por Bennett y Hammer (1998), para adquirir dichas competencias los profesionales de la educación pasan por las siguientes etapas:

- Denegación: se evita en contacto con las otras culturas.
- Defensa: se intenta no mezclarse con las otras culturas.
- Minimización: se infravaloran el resto de culturas.
- Aceptación: se aceptan alternativas a la propia cultura.
- Adaptación: las alternativas a la propia cultura se valoran como aspectos positivos.
- Integración: se incluyen las demás culturas en la propia visión.

Pero, para conseguir llegar a la última de estas etapas propuestas en el IDI, Pedersen (1994) señala tres elementos básicos que los educadores deben presentar:

1. Desarrollo de la autoconciencia: analizar los sentimientos, actitudes y creencias que manifiestan hacia otras culturas
2. Desarrollo de conocimientos: obtener información sobre los grupos culturales con los que se va a tratar.
3. Desarrollo de destrezas: utilización de métodos y estrategias de acción educativa intercultural.

Por tanto, y para finalizar lo referido a los profesionales docentes, mostramos las características que, según señalan Ríos, García y García (2007), debe combinar el profesorado para poder trabajar adecuadamente la interculturalidad (p. 4):

- Empatía
- Credibilidad
- Simetría
- Curiosidad y apertura

- Confianza
- (Auto)crítica
- Efectividad
- Voluntad de relativizar los valores propios, las creencias, las actitudes
- Actitud descentralizadora

Por tanto, la educación intercultural se basa en proporcionar experiencias educativas a todos los alumnos, basándonos en el respeto a las diferencias. Así que puede relacionarse con la educación inclusiva en el sentido de que:

- Ambas se basan en la igualdad de oportunidades y en el respeto a las diferencias, ya sean personales, sociales o culturales.
- Pretenden mejorar el autoconcepto de la persona.
- Tienen como objetivo fomentar la cooperación entre el alumnado.

Dado que la integración tiene como objetivo principal la normalización, es decir, que el alumno pueda participar y funcionar en el aula de referencia lo antes posible, evitando con ello espacios y tiempos segregados, podemos abordar con la Educación Intercultural, según Morales Orozco (2006), la educación inclusiva, la cual tiene las siguientes posibilidades en ella:

- Responde a las necesidades reales de la clase porque disponen de ayuda en todo momento.
- Evita el etiquetado al no segregar al alumnado en aulas de apoyo
- Las necesidades lingüísticas se equilibran con otro tipo de necesidades del resto de la clase.
- Se fomenta el reconocimiento a la diversidad, el valor de aprender en función de las capacidades y necesidades de cada uno y el respeto a la pluralidad cultural y las dificultades de aprendizaje del alumnado.
- Permite aprovechar la riqueza de un aula pluricultural.
- Fomenta la autoestima y el contacto entre iguales a través de la competencia comunicativa.
- Podrían crearse aulas bilingües favorecidas por el contacto con compañeros de lenguas diferentes.

Igualdad Educativa

Para el desarrollo de la igualdad educativa, ha sido necesario un largo camino comenzado por la presentación del término de *Atención a la diversidad*, un concepto globalizador, entendido, tal como indica el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2008), como:

El conjunto de acciones educativas que intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado y que considera objeto de atención a cualquier alumno que presente dificultades de cualquier tipo, derivadas de factores personales o sociales. (p. 332)

A partir de la introducción de este concepto, la respuesta educativa a estos alumnos comenzó a hacerse efectiva en el aula ordinaria, dando un paso más en el camino a la igualdad.

Para poder dar respuesta a la atención a la diversidad y conseguir la igualdad educativa que propone la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación (LOE), la educación debe promover la equidad, puesto que la exclusión que pueda ocurrir en el ámbito educativo luego se verá proyectada, en mayor medida, al ámbito social y laboral. Es por lo que la igualdad educativa debe garantizarse, distinguiendo cuatro aspectos de gran importancia:

- Igualdad de acceso: referido a las posibilidades que una persona tiene de estar escolarizada en el nivel educativo que le corresponde.
- Igualdad de supervivencia: para pertenecer a un determinado nivel educativo
- Igualdad de resultados: en cuanto a la posibilidad de aprender lo mismo que el resto de sus compañeros.
- Igualdad de consecuencias: definida esta como la posibilidad de acceder a niveles de vida similares a los de sus compañeros dependiendo de sus resultados académicos.

Por tanto, el conjunto de agentes educativos debe garantizar estos aspectos, para reducir las desigualdades y conseguir el desarrollo integral de los individuos, para que sean competentes, ocupándose no solo de aportar aspectos cognitivos, sino también de componentes del orden aptitudinal y actitudinal. Se requiere que los “profesionales educativos” posean conocimientos, aptitudes y actitudes que, en el caso de estas culturas, se refieren a la valoración y aceptación de las diferencias de todos y cada unos de los alumnos que las presentan. Intentar reducir las desigualdades desde el contexto educativo será el primer paso para que esas desigualdades no se proyecten a los distintos ámbitos de la sociedad. Dado que el fin de la educación consiste en formar individuos capaces de desenvolverse en la sociedad de forma autónoma, será necesario potenciar

sus habilidades e intentar superar sus debilidades sin que estas últimas sean motivo de exclusión o rechazo.

2.2. CONCEPTOS REFERIDOS A LAS MEDIDAS EDUCATIVAS

Exclusión Educativa

A lo largo de la Historia de la Educación, la escuela ha tenido diferentes respuestas a la hora de compensar las desigualdades, sociales, económicas o culturales, que presentaban sus alumnos. La exclusión ha sido la primera respuesta que la escuela ofreció, privando a los alumnos del acceso a la educación y dejándolos sin la posibilidad de conseguir la cultura y la preparación necesaria para desenvolverse en su vida cotidiana de forma autónoma. Esta exclusión educativa será el primer paso para que estos individuos se separen cada vez más de la sociedad llevándoles a ser excluidos en todos los ámbitos sociales y no solo en el educativo.

El concepto de “exclusión” supone la separación de dos grupos, visiblemente distintos entre sí, y aparentemente iguales entre los miembros que pertenecen al mismo grupo. Esta separación también implica una valoración diferente respecto a cada uno de los grupos, considerando siempre a uno de ellos superior al otro, lo que provoca actitudes diferentes hacia ambos grupos y favorece una serie de oportunidades y beneficios hacia el grupo considerado “mejor”, dejando en una clara situación de desventaja al grupo “inferior” y creando prejuicios hacia ellos, ya sea por sus diferencias lingüísticas o culturales.

La exclusión educativa se manifiesta, por tanto, a través de diferentes formas como la falta de acceso al sistema educativo, la escolarización en escuelas especiales, el fracaso escolar, etc.

Así, Vélaz de Medrano (2002) define la exclusión social como:

Un proceso de apartamiento de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que se vive, que conduce a una pérdida de autonomía para conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que se forma parte.
(p. 291)

Por tanto, sólo desde un sistema escolar que acepte y valore las diferencias y la diversidad, podremos evitar la exclusión y conseguir una verdadera cohesión social eliminando las desigualdades.

Integración Escolar

El avance que se está produciendo en relación a la Atención a la diversidad se traduce, entre otros aspectos, en el desarrollo de la *integración escolar*.

Bajo el término de integración, se intenta que el alumnado inmigrante sea una de las partes que componen el todo, en este caso la institución educativa. Se trata de que estos alumnos formen parte del aula de referencia, participando de manera activa en ella.

Supone por tanto, un derecho de todo el alumnado y un compromiso por parte de todos los agentes educativos a aceptar las diferencias, reconociendo que la heterogeneidad es algo positivo y constructivo. Constructivo para el alumno inmigrante, porque aprende a reconocer sus posibilidades y limitaciones junto con los demás, y porque el sentirse aceptado por los demás favorecerá su desarrollo personal. Constructivo a la vez para el resto de alumnos, porque la heterogeneidad del aula les ayudará a aprender de las diferencias, a saber convivir con ellas y les hará tener una mente abierta para aceptar a cualquier individuo independientemente de sus características o circunstancias.

Aunque el concepto de *integración escolar* supone un avance en todo lo relacionado a la educación, el término lleva implícito una base discriminatoria, puesto que la finalidad de la integración escolar es la reintegración del alumno que, en un primer momento, había sido excluido del aula de referencia.

Pese a que el concepto de integración implica desechar los aspectos exclusivos llevados a cabo hasta el momento, con su incorporación al contexto educativo surge un nuevo problema, pues se pone de manifiesto, en determinados casos, la poca formación que han recibido los profesionales de la educación. Los profesores se encuentran en el aula ante alumnos con necesidades educativas específicas relacionadas con el idioma; alumnos que precisan más atenciones y tiempo que el resto; para lo cual no estaban preparados.

Según Parrilla (1992), la llegada de alumnado extranjero a las aulas provocó tres modelos de actuación para su integración: el modelo centrado en el emplazamiento de los alumnos, en el que la integración se basó únicamente en incorporar a los alumnos al aula ordinaria; el modelo de intervención sectorial, caracterizado por una intervención educativa muy individualizada con actividades específicas para el alumno integrado; y el modelo institucional, que fusiona educación ordinaria y educación específica a través de medidas organizativas y curriculares y un trabajo colaborativo y coordinado entre el profesor tutor y el profesor de apoyo.

En 1987 el Ministerio de Educación obliga a todos los centros a incluir la integración, a través de una nueva legislación que preveía programas de atención temprana, un diseño curricular único, abierto y flexible y la formación del profesorado, entre otras medidas. Medidas que sientan las bases de la normativa educativa presente hoy en día, que plantea una educación comprensiva, abierta a la diversidad lingüística y cultural que pueda encontrarse en el aula, con el fin de compensar las desigualdades, garantizando la igualdad de oportunidades.

Inclusión Educativa

Para comprender el contexto en el que surge dicho concepto, es necesario clarificar que, como antecedente, en Estados Unidos nace el movimiento llamado “Regular Education Initiative” (REI) representado por Stainback y Stainback (2011), con el objetivo de incluir a los alumnos con dificultades en el centro educativo, y de educar al mayor número de alumnos con necesidades educativas en el aula de referencia, compartiendo las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto de sus compañeros.

A raíz de este movimiento nace, entre finales de los 80 y principios de los 90, el movimiento de la inclusión, defendido por diversos autores, entre ellos García Pastor (1993) en España. Se declaran en contra de la trayectoria que ha seguido el proceso de integración y se suman a ellos organizaciones como la UNESCO para garantizar que la educación llegue a todos los niños en edad escolar, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales o lingüísticas. Así se expone en la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales* que tuvo lugar en Salamanca en 1994 y en la que participaron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales. Esta Conferencia ha tenido grandes repercusiones en el ámbito de la educación, pues es a partir de ésta cuando se presta una mayor atención a las necesidades educativas y a la necesidad de incluir a los sujetos que las presenten en aulas ordinarias, lo que exige una reforma del sistema educativo.

Aunque inicialmente este concepto estuvo muy unido al término de necesidades educativas especiales, con el paso del tiempo ha pasado a referirse a toda la educación en general, promoviendo el concepto de una escuela para todos.

Por tanto, el proceso de inclusión surge con el fin de conseguir un sistema educativo para todos, basado en la no discriminación, la igualdad y la participación. Propone un cambio en la política educativa y en la organización de los centros, pero también un cambio en la mentalidad y actitudes de las personas implicadas para conseguir que cualquier niño reciba una educación adaptada a sus

características y necesidades, junto al resto de niños; insistimos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Según Wilson (1999), una escuela inclusiva se caracteriza por: estar basada en la comunidad, no se trata de una escuela exclusiva que rechace a los alumnos; estar libre de barreras, para ser accesible a todos los alumnos; promover la comunicación, entre alumnos y profesores, y la igualdad, defendiendo los derechos de todos.

Como indica Ainscow (2001) la inclusión es un proceso que tiene por objetivo la identificación y eliminación de barreras para todo el alumnado, con especial atención en aquellos alumnos en riesgo de exclusión o fracaso escolar, basándose en la asistencia y la participación de todo el alumnado.

Esto implica que los alumnos que presenten cualquier tipo de necesidad o dificultad educativa sean escolarizados en un centro ordinario y que reciban las mismas atenciones que el resto de los alumnos, adaptando el currículo a las necesidades que presente cada uno de ellos, para así dar una respuesta adecuada, en el marco de la Atención a la diversidad.

Y es que, como indica Barton (1998):

Inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos -en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas, estilos del profesorado y roles directivos- tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes. (p. 85)

En lo relativo a las aulas inclusivas, los autores Stainback & Stainback (1999) han desarrollado diversos trabajos y reflexiones sobre el tema y entienden las aulas inclusivas como aquellas aulas caracterizadas por la existencia de un grupo heterogéneo de alumnos, partiendo de la base de que todos los alumnos pueden aprender en el aula ordinaria, ofreciendo así mayores oportunidades de aprendizaje a cada alumno.

En ellas, los derechos de cada alumno son respetados y conocidos por todos los miembros del grupo, garantizando así un trato justo e igualitario y promoviendo el respeto mutuo entre los alumnos. Por tanto, el currículum debe ser común y flexible, que incluya en el proceso de

enseñanza-aprendizaje a todos los alumnos y elimine los currículums paralelos, ofreciendo la posibilidad de realizar las adaptaciones necesarias para cada alumno.

Se basan en el enfoque constructivista, se trata de “aprender a aprender” y para ello los nuevos conocimientos deben tener un significado y una utilidad para el alumno. El profesor pasa de ser un mero transmisor de conocimientos a ser un mediador entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el alumno y toman especial importancia las actividades cooperativas y colaborativas entre los alumnos, los apoyos y las adaptaciones curriculares están presentes constantemente, teniendo en cuenta las características y necesidades de cada alumno. Si algún alumno necesita un apoyo adicional, lo recibe en el aula ordinaria, intentando eliminar así cualquier prejuicio que pueda existir. Por tanto, en este tipo de aulas, la adecuación de la programación de aula a las necesidades de los alumnos es un requisito imprescindible para ofrecer una respuesta educativa adecuada a la diversidad, en ella se tendrán que incluir unos objetivos de aprendizaje flexibles que contemplen el desarrollo de todas las capacidades del alumno, y unos contenidos que incluyan conceptos, procedimientos y actitudes, además de una metodología que favorezca una enseñanza individualizada acorde a cada alumno utilizando diversos tipos de agrupamiento, propiciando las actividades cooperativas siempre que sea posible. Además, la evaluación deberá tener en cuenta las posibilidades de cada alumno y se deberá realizar en función de ellas, utilizando diversos procedimientos e instrumentos que permitan conocer el grado de consecución de los objetivos.

También será muy importante propiciar el desarrollo de relaciones recíprocas y significativas entre los alumnos, lo que ayuda a impulsar el sentido de pertenencia al grupo.

Para lograr el éxito del aula inclusiva, según Ainscow (1999), será necesario partir de los conocimientos previos de los alumnos para lograr aprendizajes significativos que modifiquen los esquemas de pensamiento de los alumnos; definir con anticipación lo que debe ser común a todos los alumnos: es necesario que el maestro conozca las características y necesidades de todos sus alumnos y sepa identificar los objetivos comunes que debe lograr su grupo de clase; considerar las diferencias como oportunidades para el aprendizaje, estas diferencias podrán ofrecernos multitud de situaciones inmejorables para enseñar a nuestros alumnos, debemos educar a los alumnos para respetar las diferencias y aprender de ellas; analizar los procesos que conducen a la exclusión, si identificamos e indagamos en esos procesos, seremos capaces de buscar soluciones para eliminar la exclusión o al menos dar un primer paso para reducirla; utilizar una rica gama de recursos y metodologías para diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, la variedad de material y metodológica nos ayudará a dar una mejor respuesta a la diversidad y a hacer los aprendizajes más interesantes; reflexionar sobre la práctica para poder identificar los puntos negativos y corregirlo y potenciar los aspectos positivos ; y crear unas condiciones de apoyo que propicien la innovación.

En cuanto a los profesionales educativos, han tenido que adoptar nuevas responsabilidades en los últimos años debido al cambio que se está produciendo en la visión de la educación. Según Marchesi y Martín (1998), los profesores deben afrontar nuevas tareas en su rol docente, entre las que se encuentran, una enseñanza dirigida a todo el alumnado, una cultura de la negociación, la participación en los proyectos del centro, una enseñanza abierta al exterior de la escuela y una enseñanza con mayor autonomía y control. El profesorado es la clave para el cambio educativo, para ello se tienen que producir cambios en su forma de pensar, adquiriendo los conocimientos, habilidades y actitudes que le ayuden a afrontar el proceso de inclusión.

El profesor tutor se convierte en un eje principal para la atención a la diversidad, tienen que dar respuesta a los diversos ritmos y estilos de aprendizaje que puede encontrar en el aula. Es importante que adquieran una identidad profesional concienciándose de que su trabajo es enseñar y formar a todos y cada uno de sus alumnos, acorde con los valores de no discriminación e igualdad que conlleva la inclusión, deben adquirir una preparación para la diversidad.

El rol del profesor de apoyo cambia, su función ya no está relacionada con la atención individualizada del alumno con necesidades, sino con la coordinación y el asesoramiento a otros profesores.

En este proceso, la formación permanente del profesorado, tanto de tutores como de profesores de apoyo, es un requisito imprescindible para lograr el cambio educativo y conseguir así una mayor calidad de la educación que favorezca la atención a la diversidad, puesto que esta formación permitirá revisar las prácticas realizadas hasta el momento, analizarlas y mejorarlas.

3. EL ALUMNADO INMIGRANTE: SU INCORPORACIÓN TARDÍA AL SISTEMA EDUCATIVO

Según indica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación, entendemos por alumnado de incorporación tardía al sistema educativo “todo aquel alumno que se incorpore tardíamente al sistema educativo por proceder de otros países o por cualquier otro motivo y que requiera una atención diferente a la ordinaria.” Es decir, los alumnos que se escolarizan por primera vez a un centro educativo español, a partir del primer ciclo de primaria.

Como señala la citada ley, en su Título III, Capítulo I, Artículos 78 y 79:

“Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria.”

“Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.”

“Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que los padres o tutores de este alumnado reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español, así como cualquier otra información que les ayude a la educación de sus hijos e hijas.”

Así mismo, las enseñanzas que ofrece el sistema educativo se adaptarán para dar respuestas a las necesidades específicas de apoyo que presente este alumnado. Dicha adaptación garantizará su acceso, permanencia y progresión en el sistema.

3.1 CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO INMIGRANTE ESCOLARIZADO

Según los datos y las estadísticas oficiales que aporta el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012), en los últimos años se puede observar un notable incremento del alumnado extranjero que se incorpora al sistema educativo español, produciéndose un aumento de 663.109 alumnos en 2009 con relación a las tasas oficiales del curso 1998/1999. Estos datos reflejan que el 9,5% del alumnado total escolarizado en centros escolares españoles, procede de otros países. Podemos observar estos datos en el Gráfico 1:



Gráfico 1: Evolución del Alumnado Extranjero en España. (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2012)

En base al siguiente gráfico, Gráfico 2, referido al porcentaje de alumnado extranjero sobre el total del alumnado, encontramos que una media de 9,5% del alumnado total escolarizado en centros escolares procede de otros países.

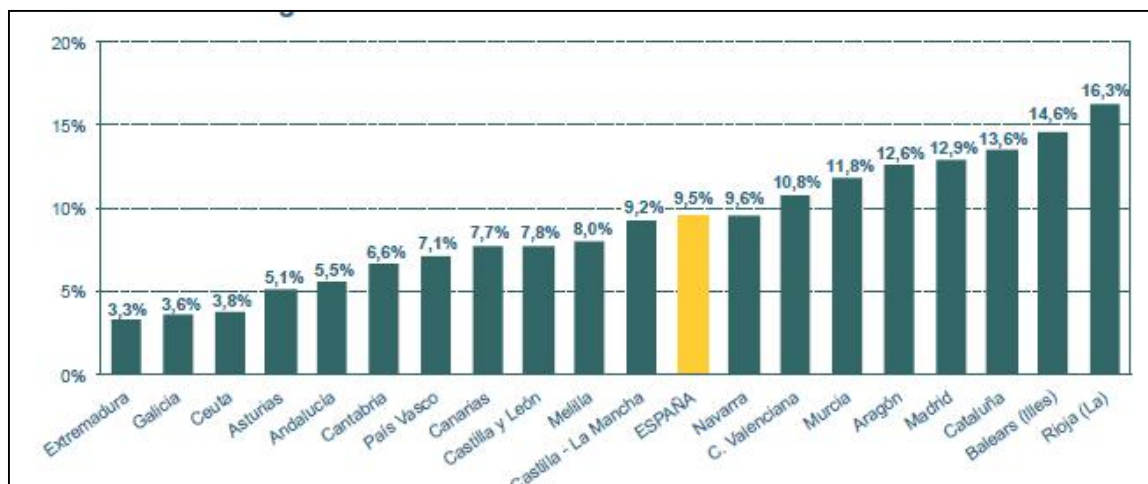


Gráfico 2: Porcentaje de alumnado extranjero, por Comunidad Autónoma en el curso 2011-2012 (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2012)

Y en relación a la procedencia geográfica, encontramos un mayor porcentaje de alumnos procedentes de América (37,9%), seguidos por los procedentes de la Unión Europea (26,3), África (25%), Asia y Oceanía (6,9%) y por último el resto de Europa (3,9%) como muestra el Gráfico 3:

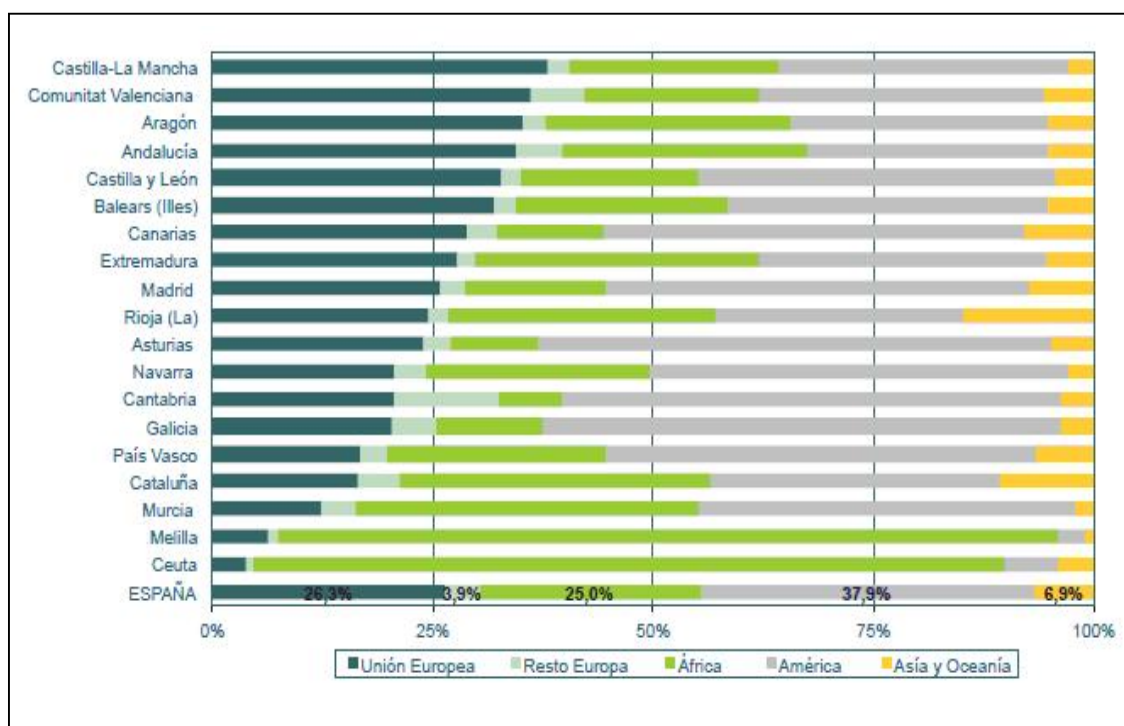


Gráfico 3: Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica. Curso 2011-2012. (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2012)

De forma complementaria, en el Gráfico 4 podemos observar que un 81,7% del total de alumnado extranjero se matriculó en centros de titularidad pública, frente a un 18,3% que seleccionó la enseñanza privada/concertada.

	%Total	% Centros Públicos	% Enseñanza concertada	% Ens. privada no concertada
TOTAL	100,0	81,7	13,9	4,4
Andalucía	100,0	86,4	7,7	5,9
Aragón	100,0	78,6	19,7	1,8
Asturias (Principado de)	100,0	81,4	17,5	1,1
Baleares (Illes)	100,0	79,4	14,8	5,8
Canarias	100,0	89,7	4,3	6,0
Cantabria	100,0	71,5	27,3	1,3
Castilla y León	100,0	77,8	21,2	1,0
Castilla-La Mancha	100,0	91,1	8,1	0,8
Cataluña	100,0	79,8	14,5	5,7
Comunitat Valenciana	100,0	84,9	10,4	4,7
Extremadura	100,0	90,8	8,9	0,3
Galicia	100,0	85,8	12,7	1,5
Madrid (Comunidad de)	100,0	76,9	17,1	6,0
Murcia (Región de)	100,0	88,9	9,6	1,5
Navarra (Comunidad Foral de)	100,0	79,6	20,2	0,2
Pais Vasco	100,0	69,8	29,1	1,2
Rioja (La)	100,0	79,9	19,8	0,3
Ceuta	100,0	91,7	8,3	0,0
Melilla	100,0	97,6	2,4	0,0

Gráfico 4: Distribución de alumnado extranjero por titularidad/financiación del centro. Curso 2011-2012. (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2012)

En el caso de Castilla y León, como señalan las siguientes tablas (Gráficos 5 y 6) recogidas por la Junta de Castilla y León (2012), este incremento del número de alumnos procedentes de otras nacionalidades se ha visto incrementado en un 38% en el curso 2009/2010 con respecto a los datos oficiales obtenidos en el curso 2002/2003, siendo el porcentaje de alumnado extranjero un 7,4% frente al 92,6% que ocupa el alumnado nacional.

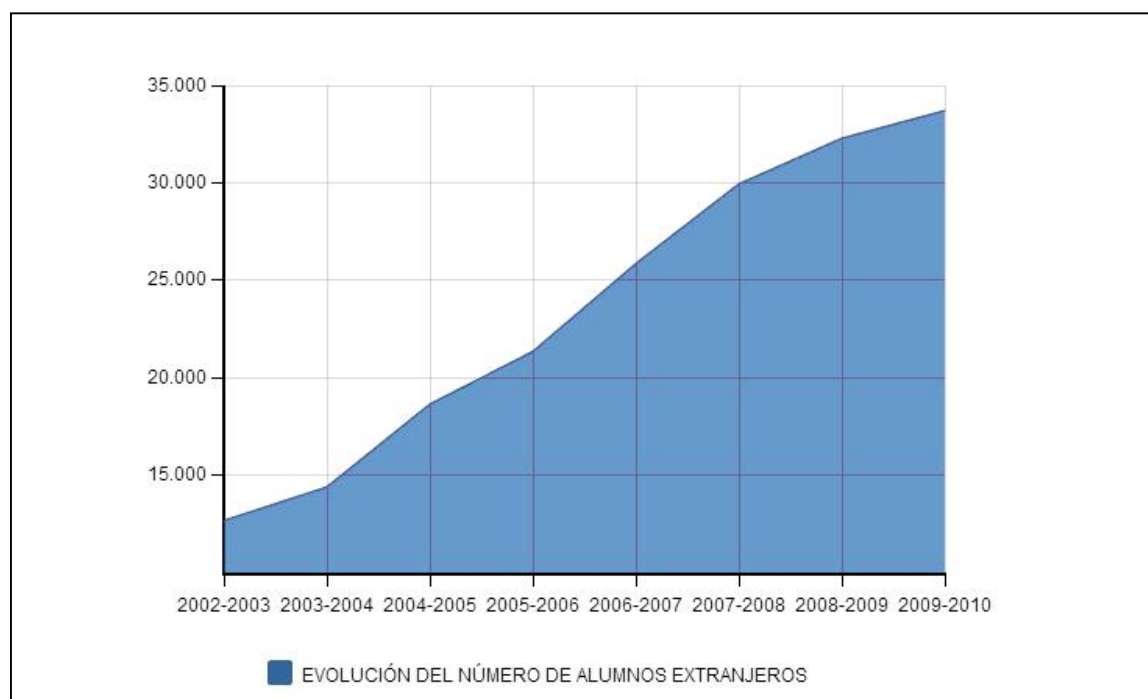


Gráfico 5: Evolución del número de alumnos extranjeros. (Junta Castilla y León, 2012)

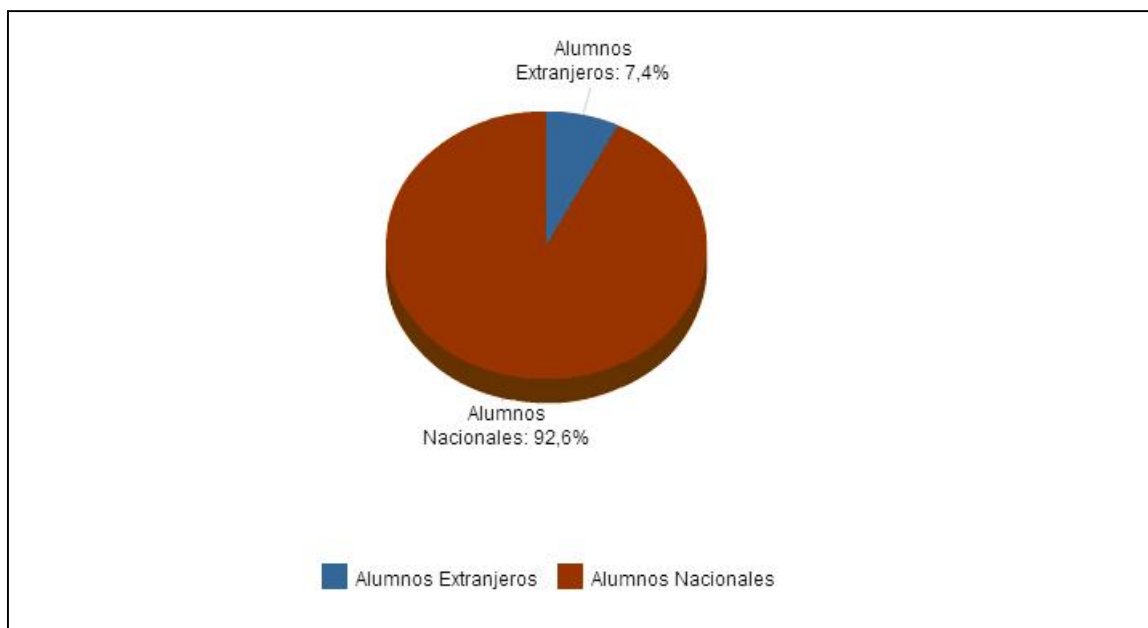


Gráfico 6: Porcentaje de alumnos extranjeros respecto al total de alumnos. (Junta de Castilla y León, 2012)

3.2. LA LENGUA DE ORIGEN Y LA LENGUA DE ACOGIDA

Para abordar el estudio sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano, se hace necesario primero clarificar una serie de conceptos que exponemos a continuación:

Podemos definir la *lengua materna o de origen* como la expresión con la que podemos referirnos a la lengua de la madre, o como la lengua más comúnmente hablada en el país o región de donde procede el niño. Por el contrario, la *lengua de acogida* sería la lengua hablada en el país o región a la que emigran la población extranjera.

Dado que la lengua materna se encuentra ligada a la cultura del alumno, representando a través de ella sus tradiciones, valores y actitudes, debemos evitar la pérdida de ésta por parte de nuestros alumnos ya que perderían su identidad. Es importante valorar su cultura y, por tanto, su lengua de origen. Para ello, Montón Sales (2003), propone las siguientes actuaciones para abordar el tratamiento de la lengua materna:

- Favorecer la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna.
- Fomentar el uso de la lengua de origen en el hogar.
- Disponer un ambiente de aprendizaje positivo.
- Promover el respeto por la lengua y cultura de origen.

- Proporcionar los apoyos suficientes para asegurar la consolidación de los aprendizajes.

El aprendizaje de la lengua de acogida, depende del dominio que el alumno tenga de su lengua de origen, ya que según Cummins (1983) el conocimiento semántico, la conciencia metalingüística y la adquisición de un lenguaje contextualizado ayudarán al niño a realizar una rápida y positiva adquisición de la lengua de acogida.

El aprendizaje de la lengua de acogida, supone por tanto el aprendizaje de una “segunda lengua”, diferente a la de origen. Este término se refiere, como indica Larsen-Freeman (1994), a la adquisición de cualquier otra lengua que no sea la nativa.

Villalba, Hernández & Aguirre (1999), exponen aquellos factores que pueden influir en el aprendizaje de una segunda lengua y que debemos tener en cuenta a la hora de programar los procesos de enseñanza-aprendizaje del este alumnado:

- La influencia de la lengua de origen: al dominar ya una lengua, habrán pasado ya por las distintas etapas de adquisición de ésta y estarán familiarizados con los procesos que se deben realizar.
- Los factores afectivos: el choque cultural que existe puede crear sentimientos de ansiedad y rechazo a la lengua.
- La edad: en función de las condiciones idóneas en relación con los aspectos neurofisiológicos (mayor plasticidad, facilidad en la percepción y articulación, etc.)
- La motivación, que puede determinar el grado de adquisición de la competencia lingüística, y las actitudes hacia el aprendizaje, en el cual no sólo influirán las propias del sujeto, sino también las de las personas que le rodean: familia, profesores, compañeros, etc.
- Las estrategias de adquisición de las habilidades comunicativas, orales y escritas que, según la concepción sobre el uso y el aprendizaje de una lengua extranjera que propone el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (2002), el alumno debe poder movilizar (planificación, ejecución, control, corrección)¹.

¹ Descritas en términos de actitudes y estrategias de expresión, comprensión y mediación (Capítulo 4 del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas)

PARTE II

ASPECTOS METODOLÓGICOS Y EMPÍRICOS DEL TRABAJO

4. DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Como hemos mencionado ya en el apartado anterior, el número de alumnos inmigrantes en España ha aumentado estrepitosamente en la última década. Este incremento de alumnado extranjero pone de manifiesto la necesidad de realizar cambios en el contexto educativo, cambios dirigidos a fomentar la cohesión social y, por supuesto, la convivencia educativa y social.

La entrada en los sistemas educativos de la idea de un desarrollo competencias de los individuos se produce siguiendo a Delors (1996). En su informe se plantea que la educación debe basarse en cuatro pilares fundamentales: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Estos cuatro pilares ayudarán a la persona a desenvolverse a lo largo de su vida y alcanzar el máximo desarrollo personal y social. El cuarto pilar, “aprender a vivir juntos” está relacionado con el conocimiento de los otros, la empatía y el respeto a los demás, aspectos fundamentales de la Educación Intercultural.

Como se ha expuesto, la Educación Intercultural tiene su razón de ser en la diferencia y la pluralidad cultural, que se convierten en factores de enriquecimiento mutuo para construir una sociedad heterogénea basada en el respeto y la tolerancia, pues con ella se pretende la formación de todos los alumnos en el conocimiento, la comprensión y el respeto a la diversidad evitando la segregación y la exclusión.

Según Aguadez et al. (2010), el currículo intercultural debe presentar las siguientes características:

- Naturaleza etnocéntrica: desarrollando costumbres, tradiciones, festividades, etc.
- Transformación curricular con actividades y proyectos de sensibilización contra los prejuicios y estereotipos, para todo el alumnado, actuando como un marco de acción social.
- Educar para elaborar una conducta responsable ante la injusticia, discriminación o marginación.

Actualmente, hemos superado las ideas de que el enfoque intercultural se basa en representar canciones u otras representaciones artísticas o en añadir actividades al currículo, para pasar a la idea de la necesidad de un currículum abierto que se adapte a las necesidades de todos los alumnos, pero es importante tener en cuenta la percepción que tanto el alumnado como el profesorado tienen al respecto.

4.1. PERCEPCIONES DE LOS AGENTES INVOLUCRADOS EN EL HECHO INTERCULTURAL

Percepción del alumnado

Los alumnos de escolarización tardía en el sistema educativo, procedentes de otros países con lenguas y culturas diferentes, se encuentran con multitud de dificultades a la hora de integrarse en el centro escolar y en la comunidad educativa. En este orden de cosas consideramos importante, apoyándonos en lo descrito por Etxeberria y Elosegui (2010), destacar las siguientes barreras con las que puede encontrarse en su proceso de integración:

1. *Titularidad del centro:* según las cifras oficiales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012), el 81,7% del total de alumnado extranjero está escolarizado en centros de titularidad pública, en contraste con el 13,9% escolarizado en centros privados concertados y el 4,4% en centros privados no concertados.
2. *Aprendizaje de la lengua de acogida:* el conocimiento de la lengua de acogida representa un elemento clave en la integración del alumnado y por tanto en su desarrollo escolar.
3. *Rendimiento escolar:* el desconocimiento de la lengua de acogida provoca una baja motivación ante el estudio, aspecto que se refleja en unos bajos resultados en las materias académicas.
4. *Lengua materna:* su competencia lingüística en su lengua de origen ayudará a adquirir en mayor o menor medida la lengua de acogida.
5. *Legislación:* si bien es cierto que la integración de los alumnos inmigrantes ha estado presente en las leyes educativas de los últimos años, en ellas no se hace mención explícita u orientativa a lo relativo a la lengua, aspecto sin el cual es casi imposible su integración de una forma completa.

6. *Rechazo al alumnado inmigrante:* no todas las personas presentan una actitud abierta ante la presencia de alumnado inmigrante en las aulas. Ya sea por prejuicios raciales o socio-económicos, los alumnos inmigrantes reciben un trato discriminatorio con el consecuente rechazo de la población.
7. *Formación del profesorado:* las nuevas tareas que exige la incorporación de alumnado inmigrante en las aulas ponen de manifiesto la carencia que el profesorado presenta en cuanto a su formación.

Percepciones del profesorado

El profesorado es un elemento fundamental a la hora de establecer una Educación Intercultural de calidad ya que, como indica Arco Bravo (1998), “su formación, actitudes, conocimientos, compromiso pedagógico, etc. son variables a tener en cuenta para poder plantear con las suficientes garantías la educación intercultural” (p. 199).

Según Esomba (2007), el profesorado en activo en los centros educativos españoles tiene las siguientes percepciones hacia el alumnado inmigrante:

- *Problema añadido:* dado que muchos de los profesionales que a día de hoy imparten docencia en nuestras aulas fueron instruidos con el objetivo de ofrecer una educación a un grupo homogéneo de alumnos. Por tanto, la creciente llegada de alumnado culturalmente distinto hace que perciban esta nueva situación como un problema más de atención a la diversidad.
- *Impotencia profesional:* una formación superficial y desequilibrada sobre este tema puede llevar a crear una percepción idealizada del concepto que no se ajusta para nada a la realidad que podemos encontrar en los centros, hecho que genera un sentimiento de impotencia en los docentes, a la hora de conseguir los objetivos propuestos.
- *Leve Educación Intercultural:* muchos profesionales tienen la creencia de que no es necesario realizar intervenciones relacionadas con la diversidad cultural y las lenguas de origen de los alumnos o que realizando escasas intervenciones es suficiente para ofrecer una adecuada Educación Intercultural.
- *Sentimientos negativos:* no es de extrañar también encontrarnos con casos de profesores que manifiestan el deseo de mantener la educación intercultural en un segundo plano, tanto en el currículo como en la vida escolar en general. Incluso podemos encontrar algunas actitudes, cada vez en menos, de desprecio hacia los alumnos y culturas diferentes.
- *Profesorado ejemplar:* otros muchos profesionales intentan poner en práctica una educación intercultural equilibrada, realista y comprometida bajo los valores del respeto, la tolerancia y el enriquecimiento cultural.

En este sentido, Del Arco (1998), propone tres grandes categorías de docentes según su posición pedagógica ante la interculturalidad:

1. Profesorado que cree que las culturas del alumnado inmigrante suponen un aspecto negativo para su integración y desarrollo escolar.
2. Profesorado que no concibe la interculturalidad como algo negativo, pero no cree que sea necesario adaptar su metodología a los nuevos alumnos.
3. Profesorado receptivo ante la interculturalidad, que basa su metodología en el respeto y la aceptación de la diferencia, adaptando sus clases a los principios de la educación intercultural.

4.2. EL PERFIL COMPETENCIAL DOCENTE: APORTACIONES SIGNIFICATIVAS

Como indica Essomba (2006), la presencia de alumnos de diferentes culturas en el aula obliga a que los profesionales deban replantearse nuevas actitudes y estrategias metodológicas que ofrecer a su grupo-clase para evitar posibles situaciones de discriminación o desventajas educativas.

Ante la creciente llegada de alumnos procedentes de otras nacionalidades a nuestros centros, las Administraciones Educativas han establecido las medidas pertinentes para responder a las necesidades lingüísticas y de integración que este nuevo colectivo puede presentar. Junto a estas medidas, se hace imprescindible que el profesorado disponga de una formación específica para el desarrollo de una competencia pedagógica adecuada, que le permite estar en las mejores condiciones de asegurar en todo el alumnado la consecución de los objetivos propuestos.

La formación del profesorado constituye una de las medidas establecidas al respecto por las Administraciones Educativas, que tratan de dotar a los profesionales de la educación de las competencias necesarias para ofrecer una respuesta educativa satisfactoria a este alumnado, ajustándose así a las nuevas demandas de la sociedad. Dicha formación ofrece nuevos métodos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje intercultural, para afrontar los problemas de convivencia, para establecer relaciones de colaboración con las familias o para desarrollar un currículo basado en la perspectiva intercultural.

La introducción de las competencias en el ámbito de la formación profesional y, progresivamente, en todo el sistema educativo, pone de manifiesto la necesidad de señalar cuales

son imprescindibles en la formación de nuestros docentes creando así un perfil competencial docente.

Todo perfil competencial debe integrar en cada individuo los principales conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios del ámbito del que se trate. Así, en este caso, serían todas aquellas competencias que debe adquirir un docente para el desempeño óptimo de sus funciones, por la responsabilidad asumida de ofrecer una educación de calidad.

Es de rigor referirse a Perrenaud (2007), que plantea “Diez dominios de competencias”, consideradas fundamentales en la formación continua del profesorado de secundaria, entre las que encontramos una relación explícita a la gestión de la heterogeneidad que nos ocupa:

1. *Organizar y animar situaciones de aprendizaje.*
2. *Gestionar la progresión de los aprendizajes*
3. *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación:* se debe asumir la heterogeneidad del grupo, destacando las capacidades de cada uno de los alumnos y potenciándolas para el provecho de todo el grupo.
4. *Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo.*
5. *Trabajar en equipo:.*
6. *Participar en la gestión de la escuela.*
7. *Informar e implicar a los padres y madres:*
8. *Utilizar las nuevas tecnologías:.*
9. *Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión:* son competencias necesarias las de prevenir la violencia, luchar contra los prejuicios y la discriminación étnica, sexual o social, o desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia. Se trata de valores éticos necesarios para vivir en sociedad aunque bastante utópicos. Es por eso que el autor recuerda que “la competencia de los profesores es concienciarse de una forma clara de la situación, asumir sus responsabilidades sin sobrecargarse.” Recordando también que “la negociación y la comunicación son competencias básicas para navegar en el día a día entre las contradicciones de nuestros sistemas sociales”(Perrenoud, 2007, p. 132)
10. *Organizar la formación continua.*

Tal como indica Bozu (2007), es importante “la formación de los futuros profesores y profesoras de los niveles de enseñanza secundaria” (p. 6), se hace imprescindible destacar aquellas competencias que deben introducirse en la formación inicial de los docentes. Competencias que explícitamente aluden a la Educación Intercultural, tales como:

- *Mejor conocimiento de base lingüística y de los procesos psicolingüísticos y sociolingüísticos:* el lenguaje es el elemento fundamental para la transmisión y creación de conocimientos lo que pone de manifiesto la necesidad de tener una buena competencia lingüística.
- *Recursos para intervenir en un aula intercultural:* se trata de afrontar las nuevas situaciones que se planteen de forma adecuada, utilizando recursos funcionales para conseguir una integración óptima del alumnado extranjero.

Si nos referimos al docente de una lengua extranjera, ha sido el grupo de expertos formado por Kelly et. al. (2004) quienes han propuesto un perfil competencial común europeo, formado por cuarenta elementos. Cabe destacar los siguientes aspectos, explícitamente relacionados con la Educación Intercultural:

- Experiencia en un ambiente intercultural y multicultural: una forma de hacerlo, por ejemplo, es enseñar la lengua de origen de los alumnos extranjeros
- Crear vínculos con socios extranjeros (Trips, intercambios y enlaces TIC) para ofrecer a los estudiantes diversos contextos lingüísticos y culturales.
- Realizar un período de trabajo o estudio en el extranjero ofrecerá al docente una visión distinta a la hora de impartir clases con alumnado extranjero.
- Tener la oportunidad de observar o participar en la enseñanza en otro país ayudará a crear una conciencia intercultural.
- Formación para el desarrollo de estrategias específicas de aprendizaje autónomo de idiomas con el fin de mejorar sus habilidades lingüísticas y poder transferirlas a los alumnos.
- Formación continua de las habilidades lingüísticas para identificar las áreas que precisan mayor atención.
- Capacitación en la enseñanza de contenidos y la integración de una lengua extranjera
- Capacitación en el uso del Portfolio Europeo de Lenguas (PEL).
- Formación en los valores sociales y culturales como el respeto a la diferencia a través de materiales que reflejen la diversidad social y cultural existente.
- Formación en el respeto y la promoción de la diversidad de lenguas y culturas
- Formación en la importancia de la educación y el aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras como factor importante para fomentar el respeto a los demás y para preservar la identidad lingüística y cultural de los alumnos.

Formación Intercultural

Como hemos dicho, la formación intercultural del profesorado no es algo que debamos dejar pasar, sino que se debería abordar, no con carácter reactivo, cuando ya ha aparecido el problema,

sino de una manera proactiva a través de la formación inicial y permanente. No será posible crear una verdadera educación inclusiva en la que se de respuesta a todas las necesidades de los alumnos si los profesores no han recibido formación específica.

Basándonos en un estudio desarrollado en la provincia de Málaga podemos afirmar que la formación intercultural del profesorado es mínima, ofreciéndose sólo formación al respecto en los centros donde se observa una notable presencia de alumnado de origen inmigrante.

Coulby (2006), hace hincapié en que el profesorado es un agente clave para la construcción de una escuela de calidad, ya que es la herramienta pedagógica por excelencia, y en que es cierto que la práctica docente debe adaptarse a las necesidades e intereses que presenten los alumnos, como personas individuales, Leiva (2011), propone seis dimensiones formativas relacionadas con la Educación Intercultural:

- Dimensión cognitiva referida a la necesidad de conocer las culturas de los alumnos inmigrantes.
- Dimensión actitudinal, por cuanto que el profesorado debe mostrarse receptivo ante la diversidad cultural presente en las aulas. La formación estará relacionada con el estudio de casos o la simulación de conflictos interculturales.
- Dimensión ética, relacionada con la predisposición moral que el profesorado debe mostrar ante la diversidad cultural. Se pretende que el profesorado realice una valoración crítica de la acción intercultural a través de seminarios de reflexión y comunidades de aprendizaje.
- Dimensión emocional, por la toma de conciencia de las emociones e identidades individuales que posee cada persona, independientemente de su procedencia.
- Dimensión procedimental y/o metodológica relacionada con el conjunto de habilidades, destrezas y capacidades, a través de las cuales se ponen en práctica los principios de la Educación Intercultural.
- Dimensión mediadora, por cuanto que la acción docente se ha de encaminar a la resolución de conflictos y a la mejora de la convivencia en los centros.

Por tanto, la formación intercultural de los agentes educativos es un aspecto fundamental a la hora de desarrollar la idea de educación inclusiva propuesta por las disposiciones oficiales. Generalmente, esta formación se realiza a través de cursos específicos o grupos de trabajo, sin tener en cuenta la participación del resto de agentes educativos como es el caso de las familias, con que menos es necesario evitar dejar al margen, al no permitirles formar parte del proceso educativo de

sus hijos. Se debe fomentar una formación práctica y reflexiva, no sólo teórica, que aborde todas las dimensiones descritas anteriormente y destinada a todos los agentes educativos.

Soriano y Peñalva (2011), plantean dos elementos clave en la formación intercultural del profesorado:

- Ajustar y contextualizar la formación a la realidad de las aulas y del centro para dar respuesta a los problemas que surgen en la práctica.
- Vincular la formación con las competencias básicas y la acción tutorial para poder ajustar sus programaciones a los requerimientos de las disposiciones oficiales.

Citamos a continuación los aspectos que, según Leiva (2010), deben estar presentes en la formación, tanto inicial como permanente, del profesorado, aspectos que se introducen en el siguiente orden y forman los componentes de toda competencia.

- Formación conceptual de la interculturalidad y las habilidades cognitivas y sociales implicadas.
- Formación técnico-pedagógica para descubrir todas las posibilidades didácticas que la interculturalidad tiene a través del currículo.
- Formación instrumental: basada en una idea abierta y compleja de la interculturalidad, la cultural, la identidad, la convivencia y la ciudadanía.
- Formación crítico-situacional para crear criterios que guíen sus actuaciones e iniciativas interculturales.
- Formación autorreflexiva: analizando el papel del profesorado en el contexto intercultural.

Este orden revela la importancia de lo actitudinal, de las disposiciones personales ante las situaciones de contacto entre individuos con lenguas y culturas diferentes en las aulas.

De forma complementaria, podemos mencionar el trabajo de Batanaz & Álvarez Castillo (2007), que apuestan por poner en práctica estrategias formativas que sean útiles para la formación intercultural docente desde una perspectiva integradora. Citamos las siguientes:

- a) El estudio de biografías personales que proporcionen informaciones y criterios enriquecedores sobre los procesos y fenómenos implicados en la interculturalidad.
- b) El estudio de casos, como procedimiento recreador de reflexiones compartidas y de contraste crítico de puntos de vista, desde los que se puede alcanzar tanto la reconstrucción de estereotipos y prejuicios, como la adquisición de criterios pedagógicos actuales.

- c) La utilización de las posibilidades que ofrecen las TICs: (redes telemáticas, Internet, la televisión, el DVD, etc.), para incorporar elementos vivos y cercanos a las estrategias formativas de aproximación a la realidad escolar.
- d) El role-playing, o lo que es lo mismo, la simulación de situaciones en las que aparezcan los conflictos interculturales, las tendencias y las posibilidades de gestión de la convivencia, relacionados con los procesos migratorios y la dinámica que implica la interculturalidad.
- e) Seminarios de Educación Intercultural, con el fin de abrir espacios de reflexión pedagógica sobre la interculturalidad, creando oportunidades para que el docente pueda iniciar un proceso de reflexión sobre sus creencias e ideas, así como sobre la noción de cultura.
- f) La convivencia con profesores de otros países y procedencias culturales, por cuanto que este tipo de experiencias incide positivamente en el posicionamiento intercultural del profesorado, y en términos generales, puede ayudar a generar en el docente actitudes de mayor complicitad y empatía con el fenómeno de la inmigración.

Pero, aunque la formación del profesorado es básica, no sólo debemos centrarnos en este colectivo, sino que según Ghosh (2002), el resto de agentes educativos “son piezas claves y singulares para avanzar hacia una adecuada atención a la diversidad cultural” (p. 107). Debemos ofrecer formación a todos los agentes involucrados en el proceso educativo, especialmente a las familias. Además la implicación de las Administraciones Públicas es fundamental, así como el apoyo de organizaciones sociales que ayudarán al desarrollo de escuelas verdaderamente interculturales, basadas en la sensibilidad y el respeto a la diversidad cultural.

5. IDENTIFICACIÓN DE LAS ACTITUDES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: EL CASO DE UN CENTRO DE BENAVENTE (ZAMORA)

Desde los planteamientos anteriores, y en relación con el desempeño de las funciones propias del psicopedagogo en los centro de Educación Secundaria, estimamos significativa la atención al perfil profesional docente en el que las actitudes, como componente competencial, pueden ser fundamentales en el seno de una respuesta educativa; que se adapte a las necesidades e intereses específicos; sobre todo tal y como se está promoviendo en los últimos años para proveer el apoyo psicopedagógico adecuado al profesorado implicado en las aulas que nos ocupan.

Es por lo que, en este trabajo planteamos como objetivo dar a conocer las actitudes del profesorado de Educación Secundaria ante la diversidad lingüística y cultural de los alumnos inmigrantes escolarizados, en la perspectiva de la optimización de la intervención psicopedagógica su integración socio-educativa, de lo que se desprenderían ciertas pautas de intervención en el aula.

Para ello se propone el estudio de un caso específico, centrado en el profesorado perteneciente a un Instituto de Educación Secundaria ubicado en Benavente, una localidad de la provincia de Zamora. Las razones para la elección del centro son diversas, resaltando entre ellas importantes rasgos de disponibilidad como son: la proximidad y la facilidad de acceso al centro que se nos ha proporcionada. A ello hay que añadir que, precisamente se observan unas altas tasas de inmigración en esa localidad durante los últimos años.

El estudio se ha realizado a partir de la información directa solicitada a los docentes del centro a partir del diseño de un cuestionario con preguntas cerradas que, al ser cumplimentado de manera individual, proporciona un conjunto de datos objetivables en conocimientos sobre la intervención en el aula y en relación con el desarrollo profesional docente.

En este caso, hemos optado por utilizar una metodología de tipo cualitativo ya que en palabras de Taylor y Bogdan (2002), es la metodología que se refiere a “datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas, y la conducta observable.” (p. 20) Los mismos autores señalan como características del método cualitativo que es inductivo, utiliza una perspectiva

holística a través de métodos humanistas y flexibles, interactuando de manera natural y valorando todas las perspectivas, escenarios y personas con el fin de dar validez a la investigación.

Como en el presente estudio se trata de conocer opiniones y puntos de vista de los docentes que conforman el centro, consideramos por tanto que la metodología cualitativa es la que más se ajusta a nuestros objetivos.

5.1. LA CONCEPCIÓN Y ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INDAGACIÓN

El cuestionario diseñado, que se aporta en el *Anexo 1*, consta de dos partes. La primera parte recoge una serie de datos de contexto relacionados con la identificación del profesorado: asignatura que imparte, experiencia con alumnado inmigrante, funciones desempeñadas, etc. La segunda parte contiene los ítems orientados a identificar las actitudes que el profesorado mantiene hacia la inmigración, la valoración sobre la relación con los alumnos, el conocimiento de sus culturas y sus países de origen o sus opiniones ante su situación educativa, etc.

Para su concepción hemos tomado como base una de las dimensiones contempladas en la *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Sandoval, M.; López, Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C. y Echeita, G. 2002).

A.2. Establecer valores inclusivos, entre cuyos indicadores se atiende al profesorado

A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado

A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.

A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.

A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un rol.

A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.

Para la elaboración del cuestionario, estimamos importante establecer la delimitación previa del concepto de “actitud”. Así Rodríguez (1991), define la actitud como “una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto.”(p. 329).

En el ámbito de la educación y la formación De Landsheere (1992), aborda esta noción consolidada, en estrecha vinculación con los valores y los intereses de cada individuo. Estima que todo el capital cultural y experiencial se integra en la historia comportamental de cada docente, en el caso que nos ocupa, define la actitud como “le degré du sentiment positif (aimer, être favorable à) ou négatif, associé à un objet psychologique” (p. 77), que adquiere un estatus importante en las situaciones y acciones educativas particulares.

En este mismo sentido desde la Filosofía y las Ciencias de la Educación, Rajadell Puiggrós (2004), aborda el concepto en una perspectiva didáctica. Esta autora describe sus funciones: instrumental, defensiva, expresiva y conceptual igualmente vinculadas a valores y normas.

Tomadas las actitudes como un atributo constante del comportamiento o de la personalidad (Legendre, 1993), configurado por una disposición interior respecto a otras personas, situaciones, problemas, etc., se ejercen y toman forma precedentes de ideas, percepciones, sensaciones, sentimientos, convicciones, experiencias, etc.

Al no ser directamente observables, se pueden inferir a partir de comportamientos verbales. De ahí su observación, a priori, a través de las respuestas de un cuestionario. Por su carácter de estabilidad relativa, se pueden aprender y hacer evolucionar, es decir, se puede incidir en ellas, por lo que forma parte de la preocupación de un psicopedagogo en el desempeño de sus funciones de apoyo al profesorado en las aulas.

Considerando pues que dichas creencias y cogniciones están constituidas por componentes, de orden afectivo, conductual y cognoscitivo, el cuestionario se elabora para recoger datos diferenciados, mediante tres tipos de preguntas en función de dichos componentes. Así enunciamos preguntas relacionadas con:

1. El componente afectivo: sentimientos evaluativos de agrado o desagrado.
2. El componente cognoscitivo: opiniones y creencias acerca del alumnado inmigrante, su acceso a la educación, influencia en el grupo-clase y en la actuación docente, relación profesor-alumno, etc.
3. El componente conductual: tendencia a actuar de una determinada manera con el alumnado, mediante la programación de actividades relacionadas con las culturas de origen, tiempo dedicado al alumnado con dificultades lingüísticas, etc.

Con el fin de conseguir un estudio con la mayor fiabilidad posible, el cuestionario se administró en dos ocasiones, la primera de ellas con el objetivo de realizar un ajuste de las preguntas y subsanar posibles errores que se pudieran encontrar. Gracias a esta primera ocasión, se pudieron modificar algunas opciones de respuesta que resultaban escasas o ambiguas: este es el caso de las preguntas de contexto. En donde en una de ellas hace referencia a las etapas educativas en las que el profesorado imparte docencia y se ofrecían dos opciones de respuesta, ESO y Bachillerato, sin tener en cuenta que el centro ofrece otras etapas como Programas de Cualificación Profesional Inicial y Formación Profesional. Es por lo que dichas opciones se incluyeron para la segunda ronda del cuestionario, presentado en el Anexo 1.

5.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE INDAGACIÓN: LA LOCALIDAD, EL CENTRO EDUCATIVO Y PLANES DE ACTUACIÓN DE ATENCIÓN AL ALUMNADO INMIGRANTE

La localidad

El proceso migratorio en Benavente, al igual que en el resto de España, esta adquiriendo gran relevancia por el incremento de la población perteneciente a otros países y la diversidad de culturas (valores, costumbres, mentalidades, etc.) y lenguas en contacto. Ante dicha movilidad social se ha creado un ambiente plural, que contribuye al enriquecimiento de la identidad cultural benaventana, pero también se generan dificultades en las relaciones sociales que deben ser superadas para ayudar a la integración y a la inclusión de este colectivo, tanto en los centros educativos como en la sociedad en general.

Como hemos dicho, la localidad denominada Benavente, presenta un incremento en el número de vecinos procedentes del extranjero, cuyas características podemos observar a través de los siguientes datos ofrecidos por la información censal del Ayuntamiento de Benavente; datos de su distribución por sexo, reflejados en el Gráfico 7:

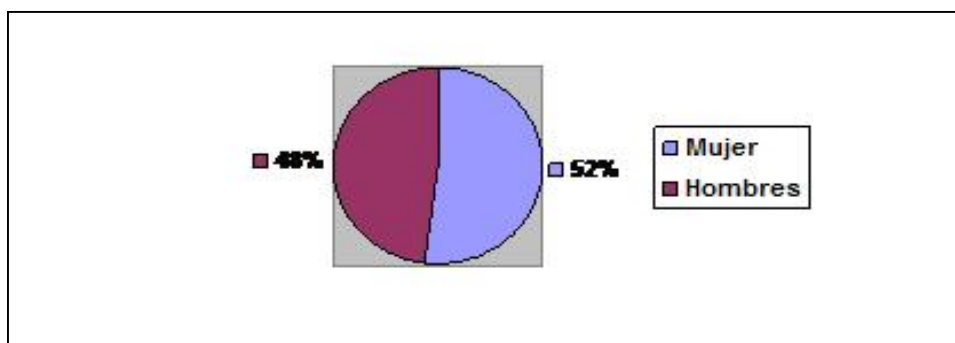


Gráfico 7: Porcentaje de población Inmigrante por sexos en Benavente (Ayuntamiento de Benavente, 2012)

Según este Gráfico 7, la distribución por sexos de la población inmigrante en la localidad de Benavente corresponde al 52% de mujeres y 48% hombres, porcentajes similares a los obtenidos a nivel nacional.

En el Gráfico 8, podemos observar la población inmigrante benaventana por continentes de origen:

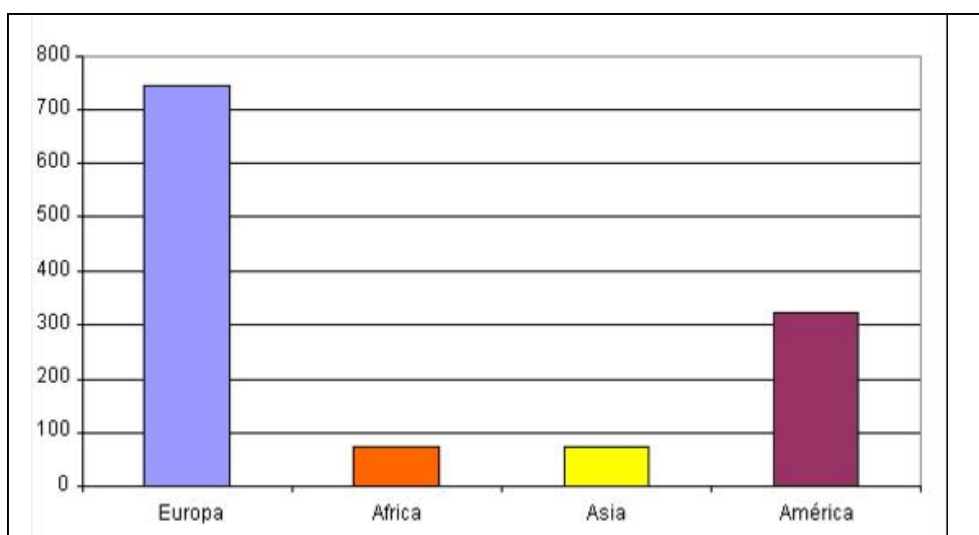


Gráfico 8: Población inmigrante benaventana por continentes de origen (Ayuntamiento de Benavente, 2012)

En el Gráfico 9, se muestran las diez primeras nacionalidades inmigrantes de los presentes en Benavente:

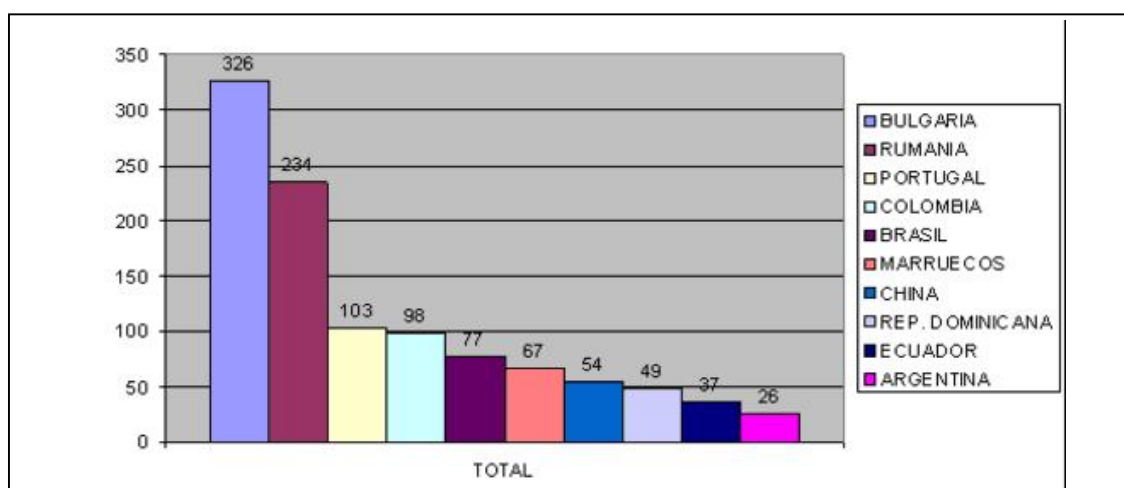


Gráfico 9: Nacionalidades de los inmigrantes en Benavente (Ayuntamiento de Benavente, 2012)

En relación a la procedencia de la población estudiada, los datos recogidos en los gráficos anteriores muestran un predominio de población de origen europeo, mayoritariamente de

procedencia búlgara (26,8%) y rumana (19,24%) en contraste con otras nacionalidades con menos presencia en la localidad, como ocurre con las de origen africano (Marruecos (5,5%).

El centro educativo

En lo referente al centro, el Instituto de Educación Secundaria es un centro público en el que se imparten las etapas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y Formación Profesional (FP).

Cuenta con un total de 683 estudiantes, de los cuales 39 son de origen extranjero, procedentes de países como: Argentina, Brasil, Bulgaria, Colombia, Ecuador, Italia, Marruecos, Panamá, Perú, Portugal, República Dominicana, Rumanía, o Túnez.

De estos 39 alumnos de origen extranjero escolarizados en el centro, sólo 5 se han matriculado en el curso 2012/2013 por primera vez, siendo todas las incorporaciones al inicio de curso. Aunque respecto al total de alumnos podría decirse que la presencia de alumnado extranjero es mínima, si se observa un aumento en los últimos años. Pese a este incremento, los profesionales del centro mantienen que la vida escolar del centro no ha sufrido grandes cambios en estos años.

En cuanto al profesorado, el centro cuenta con una plantilla de 64 docentes, con una media de edad entre 45 y 50 años. Todo este personal posee una licenciatura, si bien en lo referido a la diversidad lingüística y cultural, no existe personal especializado, declaran algunos haber realizado solamente cursos organizados por el Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE).

El Proyecto Educativo del Centro es revisado y actualizado todos los años. Se ha elaborado en base al contexto en el que se encuentra y en él se menciona la diversidad del alumnado y se recogen los diferentes objetivos y planes de actuación para el curso académico. En relación con el alumnado inmigrante, se proponen diversos planes y actuaciones:

a) Un Plan de Convivencia y Absentismo escolar como en todos los centros de Castilla y León, según establece la Orden de EDU/52/2005 (BOCYL N° 20 de 31-01-2005), que regula las normas de convivencia junto con el Reglamento de Régimen Interno. En dicho plan se incide fundamentalmente en la prevención de conductas disruptivas ya sea entre alumnos, alumnos y profesores o contra el mobiliario. Sin embargo, se considera que en pocos casos se incide en un aspecto fundamental, que puede evitar problemas de disciplina a la postre, como es la bienvenida o acogida que se ofrece a los alumnos.

b) Un Plan de Acogida dado que en los últimos años, cada vez se incorporan más inmigrantes a lo largo del curso, los cuales en muchos casos, al desconocer el idioma, encuentran aún un mayor obstáculo para su integración en el centro.

c) Un Protocolo de Bienvenida para aquellos alumnos inmigrantes que desconocen el idioma. Se desarrolla de la forma siguiente:

1. Los padres del alumno matricularán a su hijo después de haber mantenido una conversación con el Director, (si conocen el idioma o han venido con algún familiar u otra persona que conozca nuestra lengua y pueda traducir, lo que suele ser habitual). En dicha entrevista se les explicarán someramente:
 - Los objetivos educativos del centro, entregándoles la carta de servicios, a ser posible en su idioma, incidiendo en el Plan de Convivencia y Absentismo escolar.
 - Se acordará con ellos el Plan de Compensación Educativa para que sus hijos aprendan español, firmando ambas partes el Anexo de Alumnos con Necesidades de Compensación Educativa (ANCEs).
 - Se les entregará copia en su idioma de los siguientes documentos:
 - Recogida de información inicial del alumno.
 - Organigrama del sistema educativo español, señalando el curso en que se va a integrar su hijo.
 - Normas básicas de convivencia bilingües.
 - Se concertará con los padres cuál será el primer día de asistencia a clase de su hijo, fijándose la hora de llegada y que al entrar al centro debe dirigirse a Jefatura de Estudios.
2. El primer día que el alumno llega al centro, es recibido por el Jefe de Estudios adjunto de la E.S.O., orientador y profesor de compensatoria. Son éstas las personas encargadas de realizar el seguimiento de su integración en el centro, debiendo dirigirse a cualquiera de ellos si tiene algún problema durante las primeras semanas. Para ello, si fuera posible, se contará con la colaboración de algún alumno de su país de origen.
3. El profesor de compensatoria le entregará y explicará, con fotocopias en su idioma:
 - El organigrama del sistema educativo español, señalando el curso en que se va a integrar el alumno.
 - Normas básicas de convivencia.
 - Horario de clases de su grupo, profesores y aulas en que se imparten y la puntualidad exigida.

- Otros aspectos que se considere necesarios.

Finalmente, le enseñará al alumno las diferentes dependencias del centro, llevándole a su grupo de referencia donde le recibirán su tutor y sus nuevos compañeros.

4. Es conveniente que el alumno entre en el grupo a la hora de tutoría o a una hora lectiva del tutor para facilitar su integración en el grupo-clase, realizándose las siguientes actividades:

- El alumno recibirá unas palabras de bienvenida del tutor y se realizará la presentación de compañeros y de él mismo, explicando de qué país procede.
- Se indicará a todo el grupo que es necesario mostrar interés por sus cosas, hablar lentamente de forma clara y correcta, ayudarle a comprender normas, ayudarle cuando lo necesite, intentar integrarlo en el grupo tanto en clase como fuera del centro, etc.
- Se le asignarán, de forma voluntaria, dos o tres compañeros tutores, que le acompañarán y le ayudarán en las primeras semanas de clase, no solo dentro del aula sino en los recreos, cambios de clase, etc.
- El alumno se irá integrando en el aula de referencia en más materias según adquiera mayor competencia lingüística, cobrando mayor importancia la figura del tutor de su grupo y menor protagonismo la del profesor de compensatoria.

d) Un Plan Anual de Educación Compensatoria, tal como establece la normativa, con el objetivo de atender al alumnado que presente necesidades educativas derivadas de su incorporación tardía al sistema educativo o por encontrarse en situación de desventaja socioeducativa. Se pretende garantizar una respuesta educativa de calidad y ajustada a sus características personales, en función de su diversidad cultural o de otras necesidades de carácter personal, familiar o social.

Para llevar a cabo dicho plan, el centro cuenta con diversos programas de actuación, entre ellos un Programa de Integración que pretende que los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEES) se encuentren totalmente integrados en la Comunidad educativa y alcancen los objetivos programados para ellos en sus Adaptaciones Curriculares Significativas. Estas son elaboradas para cada alumno a su llegada al centro, tras haber realizado una evaluación inicial y conocer sus características personales. Este programa se desarrolla, en su mayor parte, a través del “Aula de Apoyo a la Integración”.

En estas adaptaciones figura el nivel alcanzado por cada alumno (bajo, medio, alto) en cada una de las competencias básicas (comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y

artística, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal). Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, corresponden por debajo de los mínimos del nivel de referencia del alumno, pero basados en las programaciones de los Departamentos de Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza del centro.

Estas cuatro áreas se imparten en el Aula de Apoyo a la Integración, con una media de 10 horas de apoyo semanales, teniendo que ausentarse los alumnos del aula ordinaria para recibirlas en el aula específica. Las clases de apoyo se realizan en grupos de cuatro, seis u ocho alumnos, proponiendo una metodología activa, similar a la de una clase ordinaria: explicaciones, participación, saliendo a corregir a la pizarra, exámenes, trabajos escritos, etc., intentando que los alumnos se sientan a gusto en todo momento, lo que influirá en la consecución de los objetivos.

En el resto de áreas se realizarán adaptaciones curriculares siempre y cuando el profesor que imparta dicha área lo considere oportuno. Esto pone de manifiesto la necesidad de analizar las actitudes que el profesorado presenta ante el alumno inmigrante, procedentes de sus percepciones, creencias, vivencias y experiencias y que influirán, en gran medida, en las estrategias metodológicas que propongan y por tanto en la orientación y en la realización o no de adaptaciones curriculares para este alumnado inmigrante.

En todo caso, cabría contar con un Plan de Adaptación Lingüístico-Social, para las denominadas “Aulas ALISO”, para que el alumnado con desconocimiento del castellano y que se incorpora tardíamente en el sistema educativo español, pueda contar con el apoyo necesario para su normalización en el menor tiempo posible.

5.3. LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO Y EL TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Como se ha indicado, la población objeto de estudio es el profesorado de un Instituto de Educación Secundaria ubicado en Benavente. Participan 21 personas. Utilizamos un método de muestreo probabilístico realizado a través de entrevistas cerradas, por medio del cuestionario, para conocer las actitudes de los encuestados sobre los aspectos que nos ocupan, recogiendo los datos durante un periodo breve de tiempo, comprendido entre Mayo y Junio del 2013.

La información proporcionada a partir del cuestionario nos permitirá acceder a las actitudes que el profesorado de Educación Secundaria mantiene hacia la inmigración y lo que implica para ellos la presencia de alumnado inmigrante en sus aulas.

5.3.1. Presentación y análisis de los datos

Respecto a la primera parte del cuestionario, en la que pretendemos conocer aquellos aspectos del *componente afectivo* que están presentes en las actitudes del profesorado, obtenemos los datos relativos a los *sentimientos que los alumnos presentes en el aula suscitan* en los docentes. Datos que mostramos en el Gráfico 10:

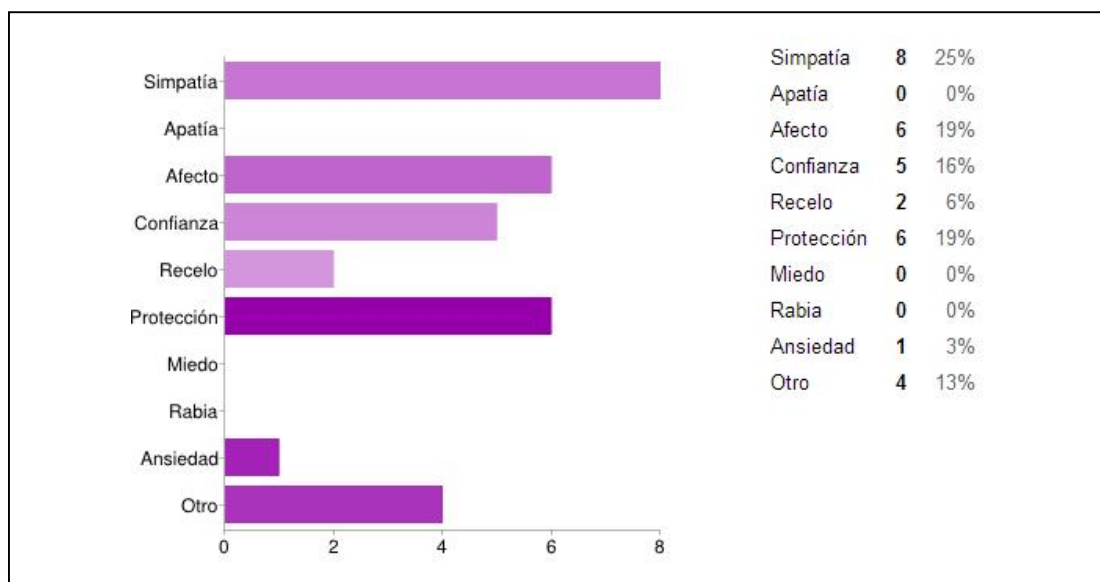


Gráfico 10: Sentimientos hacia el alumnado inmigrante

Se observa ante estos resultados que, en general, los alumnos inmigrantes despiertan en el profesorado sentimientos positivos aunque existe un 6% de docentes que aún siente recelo y un 3% ansiedad ante la presencia de alumnado inmigrante en sus aulas. Estos sentimientos están relacionados con la preparación y adaptación de la clase a las necesidades específicas emergentes y con la incertidumbre por no saber cómo ofrecer una respuesta adecuada a este tipo de alumnos. También existe un 13% que ha optado por señalar “otros”, lo cual revela que este colectivo no despierta en ellos ningún tipo de sentimiento distinto al del resto de alumnos. Se puede inferir la importancia de recibir una adecuada formación en materia de interculturalidad, es curioso además que entre las respuestas que señalan sentimientos negativos se encuentran las indicadas por la profesora de apoyo de audición y lenguaje, que suele trabajar regularmente con este alumnado.

Planteamos esta cuestión porque en lo referente a las actitudes, creemos que el componente afectivo es el que más fácil acceso presenta y por tanto confrontarse a ello en primer lugar hará a los docentes plantearse con más reposo y cautela el resto de preguntas.

El grado de *conocimiento de las lenguas de origen del alumnado* es abordado en la segunda cuestión. Para ello se propone una escala de valoración de 0 a 5, en la que se han obtenido los resultados que se muestran en el Gráfico 11:

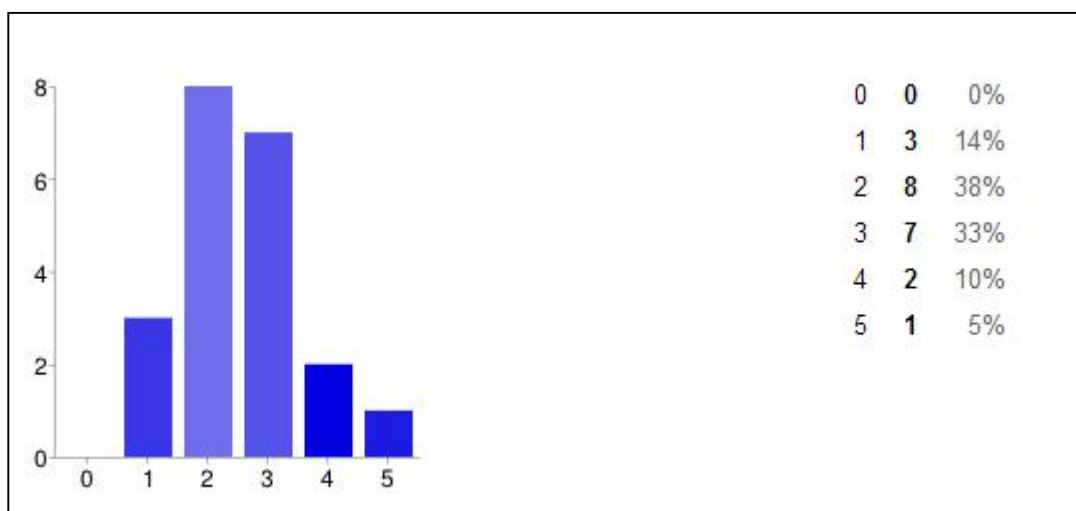


Gráfico 11: Grado de Conocimiento de las lenguas de origen del alumnado

Este gráfico muestra el bajo interés que muestra el profesorado por conocer el idioma de sus alumnos. Los profesionales que más conocimiento tienen suelen ser jóvenes con escasos años de experiencia, entre los que menos conocimiento tienen, se encuentra el profesor de compensatoria, aspecto a resaltar ya que su constante intervención con este colectivo debería servirle de incentivo y motivación para acercarse más a las lenguas de origen de los alumnos.

En cuanto a las preguntas tres, cuatro y cinco, que están relacionadas con la *valoración que hacen del alumnado inmigrante*, por unanimidad, todos los encuestados están de acuerdo con que existan alumnos inmigrantes en las aulas y consideran que valoran a este colectivo del mismo modo que al alumnado español. Unanimidad también en lo referido a la gratuidad y libertad de acceso al sistema educativo español, aspecto en el que encontramos diferentes posicionamientos ante la misma respuesta:

Los docentes consideran que la educación es la base para enseñar a pensar y así ofrecer un futuro mejor para el país, que de esta forma se promulga el derecho a la educación, la igualdad y la no discriminación, impidiendo con ello la creación de guetos y fomentando la integración en la sociedad a través del acceso al trabajo o a diferentes estudios. En definitiva se trata de justicia social.

En cuanto a las cuestiones referidas al *componente cognoscitivo* de las actitudes por parte del profesorado participante en este estudio, los datos relativos a si *la presencia de alumnado inmigrante en las aulas tiene una influencia positiva en el resto del grupo*, muestran que hay disparidad de opiniones, obteniéndose los resultados presentados en el Gráfico 12:

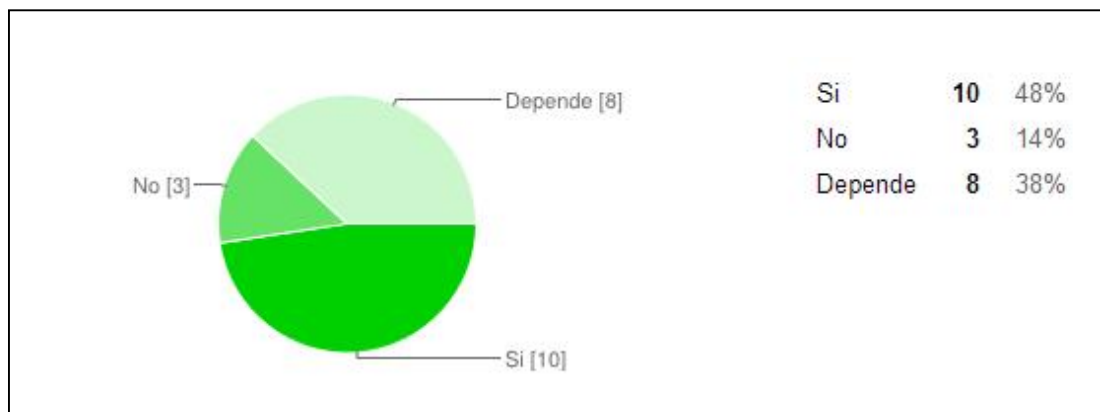


Gráfico 12: Consideraciones sobre la influencia positiva del alumnado inmigrante en el resto del grupo

Como vemos, existe variedad de opiniones, se argumentan las respuestas de la siguiente manera:

Los profesionales que consideran que los alumnos inmigrantes proporcionan una influencia positiva en el grupo sostienen que la diversidad cultural y humana despierta la curiosidad por otras culturas y países, ayuda a abrir la mente de los alumnos y les prepara para vivir en la variedad de opiniones y credos. Además fomenta la empatía y el respeto y la tolerancia por las diferencias. Además, en muchos casos los alumnos inmigrantes son un claro ejemplo de superación para el resto del grupo.

Por el contrario, algunos docentes consideran que la influencia generada es negativa en lo relacionado con el retraso que estos alumnos muestran en la adquisición de conocimientos, aspecto que si no se tiene en cuenta y se trabaja de forma continua puede retrasar el desarrollo del resto de alumnos. En muchos casos, el escaso nivel de base de los inmigrantes puede provocar cierta apatía y desinterés que puede influir en le resto de compañeros. Todos estos aspectos que hay que trabajarlos y cuidarlos en el aula para que evitar que se reproduzcan conductas sociales discriminatorias.

Un gran porcentaje de los encuestados piensa que el tipo de influencia no puede describirse como positiva o negativa totalmente, sino que en el grupo influyen muchos aspectos como el tipo de grupo, la personalidad de sus componentes o el nivel posible de comunicación, y por tanto en cada grupo se valorará dicha influencia de forma distinta.

La siguiente cuestión está relacionada con la pregunta anterior, pero en este caso se valora la *influencia positiva en el centro*. En este caso la mayoría considera que la presencia de alumnos inmigrantes si genera una influencia positiva en el aula, argumentando lo mismo que en la pregunta anterior, mientras que una persona indica que no es así, es curioso que justamente sea el director del centro el que realiza esta valoración, aunque no ha querido dar explicaciones al respecto. Los resultados obtenidos se muestran en el Gráfico 13:

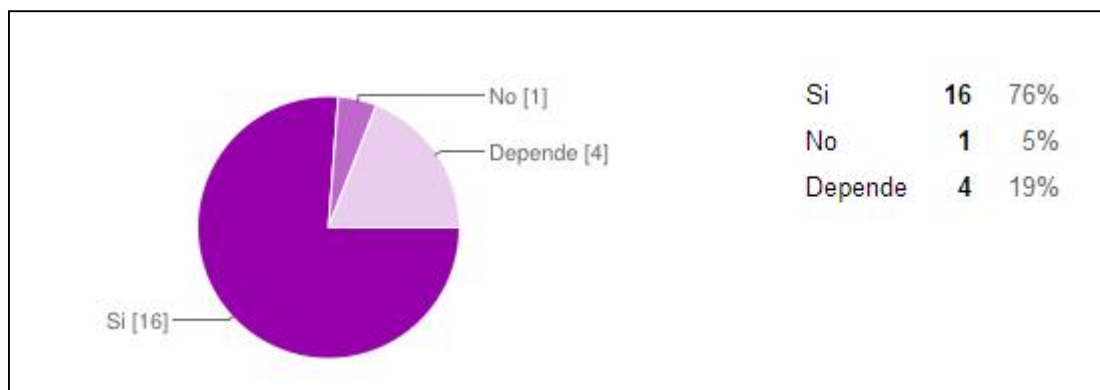


Gráfico 13: Valoración de la influencia positiva en el centro de los alumnos inmigrantes

Para valorar la influencia, positiva o negativa del alumnado inmigrante, preguntamos sobre la *implicación y participación de estos alumnos en las actividades del centro*. En este sentido los profesores comentan que su participación sería la misma que la del resto del alumnado, no influyendo en ella la nacionalidad del alumnado.

En la pregunta número diez, se hace referencia a aquellos *aspectos que los docentes consideran como facilitadores de la inclusión del alumnado inmigrante*. Se realiza esta pregunta con el objetivo de conocer aquellos aspectos que, a opinión del profesor e independientemente de su intervención, ayudarían a la inclusión del alumnado. Se ofrecen varias alternativas de respuesta, obteniendo los siguientes resultados mostrados en el gráfico 14, que se expone a continuación:

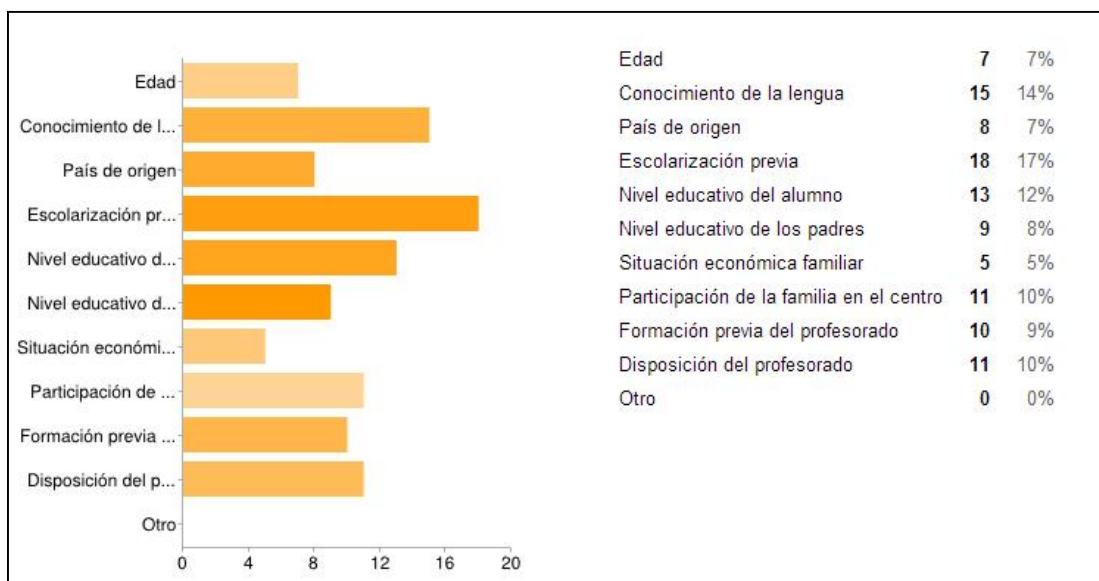


Gráfico 14: Aspectos facilitadores de la inclusión del alumnado inmigrante

En estos resultados encontramos que los aspectos relacionados directamente con el alumno, como son la escolarización previa, el conocimiento de la lengua y el nivel educativo son primordiales a la hora de facilitar la inclusión de estos alumnos en el aula. En cambio, no tienen tan en cuenta aquellos aspectos relacionados con el profesorado, como la formación previa o la disposición que muestren. En lo relativo a los aspectos familiares, indican que deben ser tenidos en cuenta pero son los menos importantes.

En la pregunta 11 se busca conocer aquellos *aspectos en los que el profesor puede intervenir y que facilitan la inclusión del alumnado*. Para ello, se propone una escala de valoración de 0 a 5 y se han obtenido los resultados indicados en el siguiente gráfico (Gráfico 15):

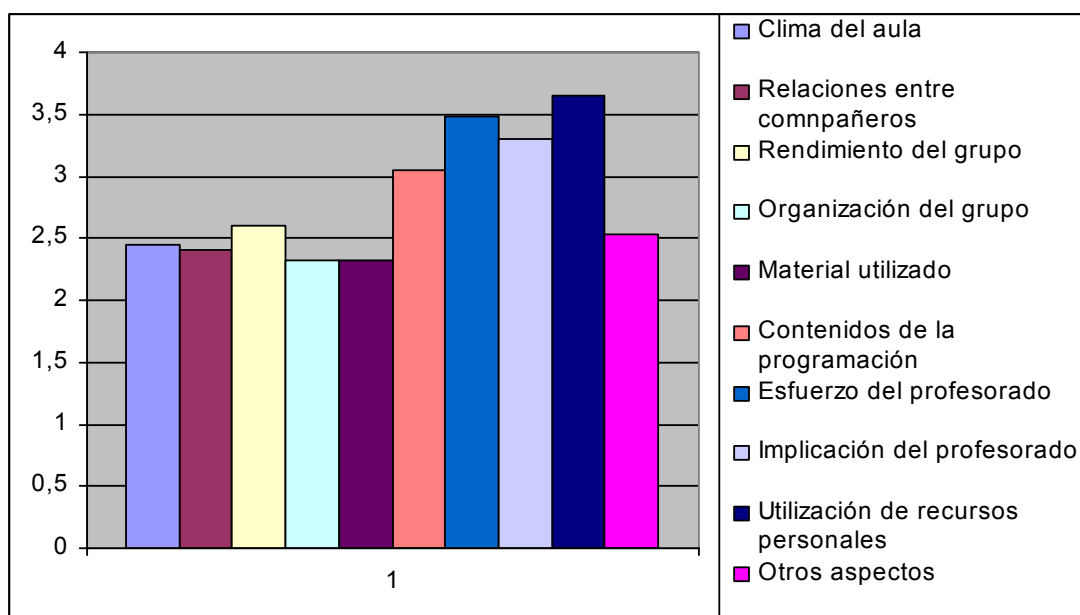


Gráfico 15: Aspectos más importantes para ofrecer una adecuada respuesta educativa

Los resultados muestran que, en opinión del profesorado, aquellos aspectos que más se ven alterados ante la presencia de alumnado inmigrante son los relacionados con el profesorado, como son los recursos personales y el esfuerzo e implicación del profesorado. Y los que menos la organización del grupo y el material utilizado, aspectos que al contrario, deberían tenerse muy en cuenta a la hora de programar la respuesta educativa ofrecida a estos alumnos. Es evidente, que ante un alumno con desconocimiento de la lengua, deberemos adaptar el material y programar actividades variadas que reúnan distintos agrupamientos para propiciar la socialización de los nuevos alumnos. Entre los otros aspectos que señalan encontramos el interés del profesorado, la coordinación del equipo docente y la implicación de las familias.

La pregunta número doce, esta encaminada a averiguar *los profesionales que, cada docente considera, deben encargarse del alumnado inmigrante*. Se ofrecen como alternativas de respuesta: tutor, profesor de apoyo, profesor de compensatoria, orientador, todo el profesorado y otros, obteniéndose los resultados representados en el Gráfico 16:

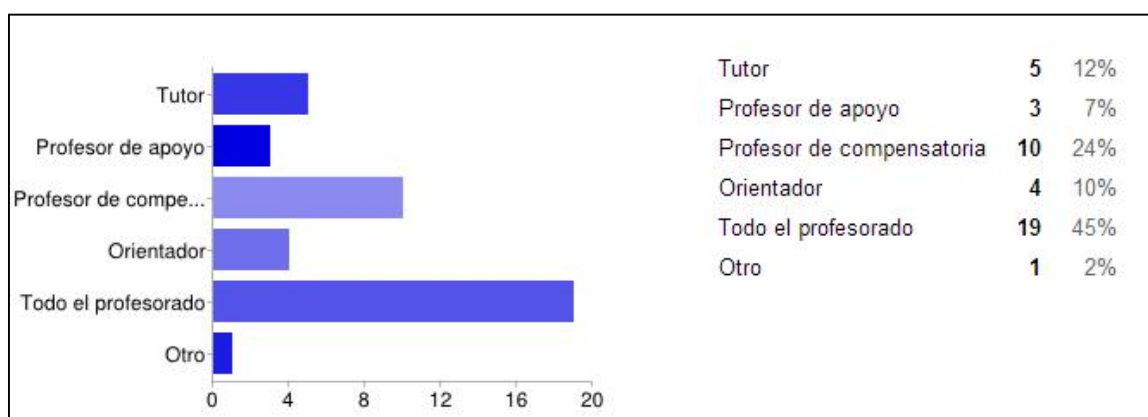


Gráfico 16: Profesionales encargados

Como podemos observar, la mayoría sostiene que la atención al alumno inmigrante es tarea de todo el profesorado, aunque muchos de ellos ceden esa función al profesor de compensatoria y en menor medida al tutor o al orientador.

A continuación se pregunta sobre la necesidad de *conocer las culturas y lenguas de origen de los alumnos* aspecto que el 53% del profesorado considera necesario, pese a que anteriormente han declarado no tener apenas conocimiento sobre las lenguas de origen de sus alumnos inmigrantes.

Casi la totalidad del profesorado considera que los alumnos no deben *olvidar su lengua de origen*, es curioso que la única respuesta que no fue negativa, aunque hay que recalcar que tampoco positiva, fuera la de aquella persona encargada del “apoyo a alumnos de integración” No se puede esclarecer su respuesta ya que optó por no comentar nada al respecto, pero es interesante señalar

que lleva más de 30 años en la docencia, 13 de ellos trabajando con alumnado inmigrante, y que la única formación al respecto ha sido “algún cursillo”. Esta respuesta refleja claramente los aspectos tratados en los capítulos anteriores, los docentes cuentan con una formación arcaica en lo relativo a la inmigración.

En las tres preguntas posteriores (15-17) se aborda el tema de las *relaciones personales*. Así todo el profesorado considera que mantiene una buena relación con sus alumnos inmigrantes, mientras que en la relación existente entre alumnos el 52% considera que es buena, el 10% que no lo es y el 38% que depende de cada alumno ya que consideran que la mayoría de ellos prefiere relacionarse con otros alumnos inmigrantes. Además, el 38% de los encuestados mantienen que los alumnos inmigrantes prefieren relacionarse con otros inmigrantes en vez de relacionarse con alumnos españoles.

Posteriormente, se presenta una batería de preguntas (18- 25) relacionadas con la figura docente.

En la cuestión número 18, en la que se pregunta si *consideran que la existencia de alumnado inmigrante supone más trabajo para el profesorado* la respuesta mayoritaria es ambigua, ya que el 48% considera que el mayor o menor trabajo para el profesorado no depende sólo de la presencia de alumnado inmigrante.

El 48% considera suficientes las *ayudas ofrecidas* a este colectivo mientras que tan solo un 29% piensa que no son suficientes y que debería replantearse tanto el tipo de ayudas como su distribución a la población.

En relación a la *formación docente*, el 48% considera que no, frente al 29% que cree que si. Cuando preguntamos sobre la formación recibida en materia de educación intercultural la única respuesta obtenida es que cuentan con una formación muy escasa habiendo recibido algunos cursos ofrecidos por el CFIE.

Como observamos que la formación recibida es mínima o inexistente, preguntamos a continuación que *competencias profesionales* consideran que debe adquirir un docente ante la diversidad lingüística y cultural encontramos las siguientes respuestas:

- Conocimiento de las culturas de origen de los alumnos inmigrantes.
- Competencia interpersonal.
- Empatía con el alumnado inmigrante y sus familias.
- Conocimiento y atención a la diversidad

- Capacidad de adaptación ante las diferencias de los alumnos.
- Diversas estrategias de aprendizaje y metodología variada.
- Formación específica en idiomas.

A continuación, se pregunta sobre los *rasgos actitudinales* que se deben potenciar en el aula donde se menciona la tolerancia, el respeto, la igualdad, la comunicación, la cooperación y el trabajo en grupo, la empatía y la cultura del esfuerzo, apoyándose este último en que “actualmente se habla del bajo nivel de nuestro alumnado, algo a lo que va unido el desinterés por el estudio que manifiestan los jóvenes y el poco valor que dan al esfuerzo personal y a la capacidad de superación.” Además, añade que “diversificar o adaptar para cada alumno un tipo de enseñanza-aprendizaje no ayudará a avanzar, pues el ritmo lo marcarán aquellos que van más lentos.”

La pregunta número 24 tiene por objetivo averiguar *si el profesorado considera que el alumnado inmigrante es más problemático que el alumnado español*, a lo que el 52% ha contestado que no. Especial hincapié hay que hacer al comentario que aporta el coordinador de convivencia del centro que señala: “hay que reseñar que algunos alumnos nacionales constituyen verdaderos problemas a todo el equipo educativo y no por el hecho de ser inmigrante van a generar más problemas”.

En lo relativo a la *interacción con el alumno*, todo el profesorado mantiene que ofrecen una intervención proactiva, iniciando actividades para compensar las desigualdades, y el 57% opina que ofrece el mismo *trato a los alumnos inmigrantes* que al alumnado español, en cambio el 38% indica que el trato ofrecido no depende de la procedencia del estudiante, sino de las características y necesidades que cada alumno presenta y sobretodo del conocimiento que tenga del castellano. Sólo una persona indicó que no ofrecía el mismo trato, el profesor de compensatoria, señalando que este tipo de alumnado no suele mostrar una actitud positiva hacia el estudio y precisan alguna actividad específica.

Por último, el tercer bloque de preguntas está orientado a averiguar aquellos aspectos que forman el *componente conductual*, es decir, aquellas actuaciones que los docentes llevan a cabo para atender al alumnado inmigrante.

Las cuestiones 25 y 26 están orientadas a averiguar el *trato y las ayudas ofrecidas al alumnado inmigrante*. Sobre este aspecto el 57% considera que sí, mientras que una persona refleja que no es así y que el trato ofrecido depende de la actitud que muestren los alumnos. En relación a las *ayudas ofrecidas* el 67% indica que ofrece adaptaciones curriculares, materiales adaptados, apoyo y atención individual, uso de las tecnologías de la información y la comunicación o dinámicas de grupo para

facilitar su inclusión. Aunque algunos profesores consideran que con el programa de acogida del centro sería suficiente.

A continuación, se pregunta sobre las *actividades que realiza para dar a conocer las lenguas y culturas de origen de los alumnos inmigrantes al resto de compañeros*, los resultados muestran que la mayoría de los profesionales, el 62% no realiza ningún tipo de actividad en la que se tenga en cuenta la cultura de origen. En esta cuestión se muestra una discordancia entre la teoría, ya que opinan que es importante conocer las culturas y lenguas de origen de los alumnos, y la práctica, pues no hacen nada para tener en cuenta esas culturas y darlas a conocer al resto de alumnos.

Por lo visto, no proponen actividades en las que se tenga en cuenta la cultura de origen, pero sí *tienen en cuenta el desconocimiento de la lengua* a la hora de programar sus actividades y ofrecen facilidades al alumno ante tal desconocimiento, ofreciendo soluciones como materiales adaptados y de refuerzo y adaptaciones del lenguaje, aunque muchos profesores consideran que no tienen suficientes recursos para realizar este tipo de actividades y que los profesionales que mejor lo pueden realizar son los profesores de apoyo y de compensatoria. En mi opinión, para programar actividades teniendo en cuenta el desconocimiento de la lengua, es necesario tener también en cuenta la cultura y la lengua de origen ya que esto nos puede mostrar aquellos aspectos en los que es necesario incidir más profundamente. Además ya habían señalado en otra pregunta que la atención a este alumnado debe realizarse por parte de todo el profesorado del centro y ahora, sin embargo, comentan que estas actividades se encuentran entre las funciones de los profesores de apoyo y compensatoria.

Para finalizar, se presentan tres preguntas en relación a los objetivos, el papel de la diversidad y el tiempo dedicado a los alumnos con dificultades lingüísticas. El 76% de los encuestados declara *incluir la inclusión* del alumnado inmigrante entre sus objetivos mientras que un 24% muestra dudas ante esta pregunta y señala que solo lo tiene en cuenta en ciertas ocasiones. En lo referido al *papel que juega la diversidad en sus clases* sólo el 43% expresa valorarla mucho y el resto sólo la valora a veces. Y en lo relativo al *tiempo que dedica al alumnado con dificultades lingüísticas* la mayoría sostiene que no dedica un tiempo específico, sino que adapta la clase a sus necesidades.

5.3.2. Interpretación de los resultados

Las actitudes de estos profesores respecto a la multiculturalidad y las diferencias lingüísticas son diversas. En muchas ocasiones suelen ser negativas, basadas en estereotipos, pero también encontramos actitudes positivas que utilizan las diferencias lingüísticas y culturales como aspectos enriquecedores a la hora de trabajar en estas aulas heterogéneas. Si bien, también podemos

encontrar actitudes pasivas, donde se acepta la existencia de alumnado inmigrante y las diferencias, pero no se tiene en cuenta a la hora de desarrollar las tareas docentes.

El profesorado muestra una actitud favorable hacia la inmigración y la presencia de alumnado inmigrante en las aulas, basándose en el derecho de todas las personas a la educación, pero no todos ellos consideran que esta presencia suponga un aspecto positivo para el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos autóctonos, porque en muchas ocasiones puede retrasar el progreso normal del grupo. Además, la mayoría de los encuestados reconoce no conocer lo suficiente sobre las culturas y menos aún sobre las lenguas de origen de sus alumnos y alumnas, aunque sí que considera necesaria la formación al respecto, para facilitar la integración de estos alumnos. Integración en la que los aspectos que, a juicio de los profesores, contribuyen en mayor medida son la escolarización previa y el dominio del idioma.

En cuanto a la presencia de las lenguas de origen en las aulas, presencia que es contemplada en una perspectiva inclusiva, cabe interpretar que no forma parte de sus actitudes. En general, los profesores no ven como una amenaza la presencia de alumnado inmigrante, sino que al contrario, lo ven como un aspecto enriquecedor. La mayoría de los y las docentes afirman que no existen diferencias entre los alumnos inmigrantes y los españoles en relación a su participación en las actividades del centro y que el alumnado inmigrante no crea más problemas en los centros que el resto de alumnos.

Para finalizar, se puede destacar que según se desprende de los resultados obtenidos de este cuestionario, los miembros del equipo docente no mantienen una opinión generalizada sobre la respuesta educativa ofrecida al alumnado inmigrante. Casi en su totalidad, todos los miembros están de acuerdo en el enriquecimiento que supone, tanto para el centro, como para los alumnos y profesores, la diversidad cultural presente en las aulas. Sin embargo, algunos docentes muestran opiniones contradictorias entre lo que consideran políticamente correcto y la práctica real que realizan en sus aulas y es que, como afirma Lovelace (1995), las diferencias, tanto culturales como lingüísticas deben ser consideradas como un recurso susceptible de ser utilizado y no como una amenaza.

6. CONCLUSIÓN Y APORTACIONES FINALES

Las disposiciones oficiales en España, relativas a la educación, y representadas en el más alto nivel por la Constitución de 1975 y por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación, compromete a las Administraciones Educativas a desarrollar acciones de carácter compensatorio para las personas o grupos en situación de desventaja o riesgo de exclusión.

Después del análisis realizado, hemos podido comprobar que, aunque la mayoría de los maestros abogan por una Educación Intercultural que promueva la integración e inclusión del alumnado inmigrante, no siempre se llevan a cabo prácticas para conseguirlo. Con los datos obtenidos, podemos concluir que, la atención al alumnado inmigrante por parte del profesorado de secundaria, y por tanto la respuesta educativa ofrecida, no se corresponde, en la mayoría de las ocasiones, con las necesidades lingüísticas y culturales que presentan los alumnos.

La incorporación a la escuela de alumnos en riesgo de exclusión social debido a su procedencia, étnica o cultura pone de manifiesto la gran heterogeneidad que existe en las aulas de Educación Secundaria y conlleva valorar las diferencias y utilizarlas para aprender de ellas.

El aprendizaje de una segunda lengua por parte de los alumnos inmigrantes es un proceso largo que necesitará el apoyo de todos los agentes educativos. Si bien es importante la influencia de la lengua materna como apoyo al aprendizaje de la nueva lengua, este no podrá llevarse a cabo sin tener en cuenta otros factores afectivos, emocionales o evolutivos que el docente deberá tener en cuenta a la hora de preparar las interacciones con el alumno. El análisis del cuestionario indica que, aunque los valores del profesorado y los documentos del centro están muy influenciados por la educación inclusiva, casi la totalidad del profesorado no adapta los contenidos impartidos en el aula a las características lingüísticas y culturales de los estudiantes.

Las conclusiones planteadas anteriormente ponen de manifiesto la necesidad de recabar aquellas medidas de intervención propuestas desde diversas instancias que logren la inclusión educativa del alumnado inmigrante y, por tanto, la optimización de la respuesta educativa que se les ofrece. Para ello, se enuncian a continuación a modo de aportaciones finales unas pautas de actuación en relación al centro y al profesorado:

Para el centro

Se podrán poner en práctica actividades nuevas y motivadoras que tengan como objetivo acercar las diferentes culturas que se encuentran en el centro. Algunas de las actividades posibles pueden ser:

- Semana Multicultural
- Jornadas de convivencia intercultural
- Actividades extraescolares multiculturales: taller de cocina, cine y teatro, música, artesanía, etc.
- Talleres de formación teórica para el profesorado sobre Educación Intercultural.
- Fomentar la relación con las familias y su participación en el centro a través de actividades extraescolares, jornadas de puertas abiertas, etc.
- Programar campañas de sensibilización para dar a conocer el hecho intercultural.

Además en el desarrollo de una escuela inclusiva e intercultural, es importante crear la figura del “Mediador Intercultural”, esta persona ofrecerá orientación a los agentes educativos con el fin de solucionar los problemas de convivencia surgidos por motivos culturales, favorecer la escolarización del alumnado inmigrante, colaborar en la formación del profesorado en materia de interculturalidad

Para el profesorado

Estimamos conveniente resaltar que uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta a la hora de actuar con los alumnos, tanto inmigrantes como españoles, es la motivación, el interés y, en consecuencia, las ganas de trabajar que el docente tenga. La actitud que muestre el profesor ante sus alumnos será un aspecto decisivo en el desarrollo de la clase e influirá en el proceso inclusivo del alumnado inmigrante. Por ello, el docente deberá transmitir positivismo, confianza, seguridad y ganas de aprender.

Es evidente que, una de las mayores dificultades que el profesorado encuentra a la hora de trabajar con alumnado inmigrante es el desconocimiento que tienen sobre los alumnos y sus lenguas y culturas de origen; si bien, para poder realizar una integración e inclusión adecuada el profesor debe conocer los gustos, características y necesidades del alumno, recogiendo información no sólo por parte del alumno, sino también de su contexto familiar y social.

Además, para ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad lingüística y cultural, es necesario recibir formación sobre Educación Intercultural. Esta formación puede estar organizada por parte

del centro educativo, pero los docentes deben tener presente la gran importancia que la formación y el reciclaje tienen en el ámbito educativo y deberían demandar y buscar vías de formación externas al centro también.

En general, a la hora de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, los agentes educativos, desde sus diferentes posiciones de responsabilidad deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- La importancia de ofrecer la materia de una forma atractiva, con abundantes estímulos y actividades motivadoras que conviertan el aprendizaje en algo agradable y alejen el aburrimiento.
- La incidencia de acciones orientadas a, no sólo despertar el interés de los alumnos por aprender, sino mantenerlo; de lo que se deriva la conveniencia de ser creativo y evitar caer en la rutina y la simple exposición oral de contenidos por parte del profesor.
- El potencial de aprendizaje que surge del desarrollo de la perseverancia en los alumnos. De lo que se deriva la conveniencia de ayudarles a adquirir la competencia de aprender a aprender y de proponer recompensas no inmediatas como una forma de trabajarla, premiando con ello su esfuerzo y dedicación a través de refuerzos positivos.
- La eficacia de especificar los objetivos de forma clara, así como los métodos para alcanzarlos, por su conveniencia a la hora de hacer partícipes a los alumnos de su aprendizaje, de hacer descubrir la significatividad de sus aprendizajes y el valor de sus esfuerzos.
- La necesidad de cambio en el rol del profesor, ya que no debe ser un mero transmisor de conocimientos, sino que debe actuar como un mediador entre el aprendizaje y el alumno, orientando, facilitando y ayudando en lo que necesiten.

Es un hecho que en cualquier aula no existe un único nivel de desarrollo, ni se produce de forma homogénea para todo el alumnado, sino que convergen diferentes niveles de aprendizaje y, por tanto, existen alumnos con dificultades para alcanzar los objetivos. En este caso, el apoyo es ineludible, realizando adaptaciones curriculares, proponiendo una enseñanza más individualizada o desglosando los objetivos en metas a más corto plazo. Además, es importante generar confianza en las posibilidades de cada persona porque la confianza será el mejor refuerzo que un alumno pueda obtener.

En particular, para aquellos alumnos que tengan desconocimiento de la lengua o escaso conocimiento de ella, el profesor deberá acompañar sus intervenciones movilizand o estrategias tales como:

- Apoyar el discurso con gestos o dibujos y ofrecer ejemplos sobre lo que se pretende que los alumnos hagan.
- Cuidar los aspectos prosódicos del lenguaje para evitar interpretaciones incorrectas del discurso.
- Verificar que las indicaciones han sido comprendidas correctamente.
- Primar las actividades comunicativas para trabajar la comprensión oral y escrita, por lo menos al principio. Se deberá prestar mayor atención a la comprensión del lenguaje que a su correcta producción y expresión, independientemente de los contenidos impartidos.
- Propiciar aprendizajes significativos, utilizando temas relevantes para el alumno que le sirvan para su desenvolvimiento personal.
- Aprovechar el aprendizaje incidental para ayudar al alumno en la adquisición del castellano.
- Crear grupos flexibles en los que varíen sus componentes e intentar que se produzcan intercambios comunicativos entre todos.
- Primar actividades que se basen en el aprendizaje colaborativo. Este tipo de recurso permitirá distribuir las tareas según las capacidades de cada integrante del grupo, fomentará el desarrollo de la tolerancia, la ayuda mutua entre compañeros, la asunción de responsabilidades, la confianza en el otro y, por supuesto, el desarrollo de la comunicación en español.
- Favorecer la tutela de compañeros de aula, elegir a un voluntario con un buen rendimiento académico para acompañar al alumno nuevo. Se trata de apoyar su integración en el centro y en el grupo clase, mediante una persona de referencia, directa e inmediata.
- Favorecer el mantenimiento de la lengua y la cultura de origen del alumnado inmigrante.

Como consideración adicional, para las adaptaciones curriculares que han de ofrecer la ayuda para que los alumnos que así lo requieran puedan alcanzar los conocimientos mínimos formulados en los objetivos, propios del nivel de referencia, se propone la puesta en práctica de las siguientes estrategias:

- Adaptar el proyecto curricular al contexto y a los alumnos que asisten al centro.
- Adaptar los contenidos curriculares trabajados en el aula, se deben seleccionar contenidos significativos que se adapten a los conocimientos previos del alumno y a su nivel lingüístico.
- Los contenidos se elaborarán en términos de competencias trabajándolos a través de contenidos, aptitudes y actitudes..
- Crear conjuntamente un diccionario de imágenes para el aprendizaje del vocabulario, en el deberá aparecer la imagen y la palabra escrita en castellano y en el idioma del alumno. La

elaboración propia ofrecerá al niño algo propio en el aula que le ayudará en su integración y a crear un sentimiento de pertenencia al grupo.

- Traducir los documentos informativos del centro a las lenguas de origen para facilitar información de interés a alumnos y familia.
- Diseñar actividades flexibles que tengan en cuenta imprevistos que puedan surgir y con diferentes grados de complejidad para adaptarse al nivel de cada alumno.
- Programar actividades de refuerzo para afianzar los aprendizajes adquiridos.
- Aprovechar las horas de apoyo para la adquisición de la lengua, para la anticipación de contenidos que se abordarán posteriormente en el aula, de esta forma el alumno tendrá una primera aproximación a los contenidos y esto ayudará a su futura comprensión.
- Crear dossiers individuales cuando la adaptación del libro no sea posible, para ello se prepararán contenidos relacionados con los que se están trabajando en el aula, pudiendo escoger objetivos de otros cursos si estos se adecuan mejor al nivel del alumno.
- Mantener la coherencia entre objetivos y contenidos adaptados de la asignatura y los criterios de evaluación.

Para finalizar, cabe expresar que, si bien no existen “recetas mágicas” que propongan un modelo ideal de intervención, sí se pueden considerar ciertas pautas de actuación que ayuden en los primeros pasos hacia la creación de una respuesta eficaz para las necesidades del alumnado inmigrante. Además como psicopedagogos en el apoyo a los docentes debemos incidir en las siguientes palabras de Cots et al. (2010):

Es importante que el profesorado sea consciente de la importancia de conceptos claves tales como la competencia comunicativa y la competencia intercultural, así como de la posibilidad de su desarrollo en el aula de forma integrada mediante propuestas metodológicas que impliquen la participación activa del alumnado. De este modo, se debería tratar de evitar un modelo basado exclusivamente en la interacción entre profesor y grupo clase. (p. 153).

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- ABDALLAH PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- AGUADO ONDINA, T. GIL JAURENA, I. & MATA BENITO, P. (2003). *Educación Intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Los libros de la Catarata
- AINSWORTH, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- ARANGUREN, L. & SAEZ, P. (1998). *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Madrid: Anaya.
- BARRIERAS, M.; VILARÓ, S.; UNAMUNO, V. & JUNYENT, C. (2003). *La diversidad lingüística*. Cuaderno ESO. Barcelona: Octaedro.
- BARTON, L. (1998). *Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. 1. (p. 85).
- BATANAZ PALOMARES, L. & ÁLVAREZ CASTILLO, J.L. (2007). *Educación Intercultural e inmigración: de la teoría a la práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- BOZU, Z. (s.f.). *El perfil de las competencias profesionales del profesorado de la ESO*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CREADE, (2013). *Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación*. Recuperado el 22 de mayo del 2013, de <http://www.educacion.gob.es/creade>
- COTS, J.M. IBARRARAN, A. IRÚN, M. LASAGABASTER, D. LLURDA, E. & SIERRA, J.M. (2010). *Plurilingüismo e Interculturalidad en la Escuela. Reflexiones y propuestas prácticas*. Barcelona: Horsori Editorial.
- COULBY, D. (2006). Intercultural education: theory and practice, *Internacional education*, 17 (3), 245-257.
- CUMMINS, J. (1983). *Heritage language education: a literature review*. Toronto: Ministry of Education.
- DE LANDSHEERE, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris: Presses Universitaires Françaises.
- DEL ARCO BRAVO, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO
- DÍAZ AGUADO, M. J. (1996). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- DURÁN, D.; ECHEITA, G.; GINÉ, C.; MIQUEL, E.; RUÍZ, C.; & SANDOVAL, M. (2005). *Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion) en el Estado Español*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y

- Cambio en Educación*, vol. 3, 1, 464-467. Recuperado el 15 de Julio de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130145>
- ESSOMBA, MA. (2002). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* Barcelona: Graó.
 - FREIXENET, M. & BARREIRAS, M (2003). *La carpeta de la diversidad lingüística*. Barcelona: Octaedro.
 - GALINO, M.A. & ESCRIBANO, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículo*. Madrid: Narcea.
 - GARCÍA CURIEL, N. (2012). *La intervención en el contexto educativo ante la diversidad lingüística y cultural: el caso del alumnado extranjero* Valladolid: Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Trabajo Fin de Master. (Tutora: Carmen Guillén Díaz).
 - GARCÍA MARTÍNEZ, A. ESCARBAJAL FRUTOS, A. & ESCARBAJAL DE HARO, A. (2007). *La Interculturalidad. Desafío para la Educación*. Madrid: Dykinson.
 - GARCÍA PASTOR, C. (1998). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: Flor del Viento Ediciones.
 - GHOSH, R. (2002). *Redefining multicultural education*. Toronto: Nelson Thomson Learning.
 - ILLÁN, N. & GARCÍA, A. (1997). *La diversidad y la diferencia en la ESO. Retos educativos para el Siglo XXI*. Archidona (Málaga): Aljibe.
 - JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2012) *Alumnado extranjero matriculado*. Recuperado el 20 de mayo del 2013. http://www.jcyl.es/web/jcyl/AdministracionPublica/es/Plantilla100/1224057795454/_/_/
 - KAPLAN, C.V. (2005). *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
 - KELLY, M. et. al. (2004). *Profil European pour la formation des enseignants de langues e'trangères – un cadre de référence*. Rapport établi à la Commission Européenne. Direction générale de l'Éducation et de la Culture.
 - LARSEN FREEMAN, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
 - LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Paris: Eska. Québec: Guérin.
 - LEIVA OLIVENCIA, J.J. (2010). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en educación intercultural: un estudio cualitativo. *Ciencias de la Educación*, 223, 311-332.
 - LEIVA OLIVENCIA, J.J. (2011). *Convivencia y educación intercultural: análisis y propuestas pedagógicas*. Alicante: Editorial Club Universitario.

- LEY ORGÁNICA 2/2006 de 3 de Mayo de Educación (Boletín Oficial del Estado, núm. 106, del día 4 de Mayo de 2006) Recuperado el 30 de Mayo del 2013 de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- LOVELACE, M. (1995). *Educación multicultural: lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española.
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA DE LAS LENGUAS. Recuperado el 15 de Mayo de 2013 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm
- MARCHESI, A & MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MARTÍN ROJO, L (2003). *¿Asimilar o Integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (ed.). (2010). *Y para muestra...Políticas educativas de inmigración y modelos de escuela que practican la interculturalidad*. Valencia: Universitat de València.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA y DEPORTE, (2012). *Datos y Cifras. Educación. Curso Escolar 2012/2013*. [Versión Adobe Digital editions]. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/datos-cifras/datos-y-cifras-2012-2013-web.pdf?documentId=0901e72b81416daf>
- MONTÓN SALES, M. J. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Grao.
- MORALES OROZCO, L. (2006). *La Integración lingüística del alumnado inmigrante: propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: La Catarata.
- MORENO GARCÍA, C. (2004). *La enseñanza del español como lengua extranjero en el contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Madrid: La Catarata.
- NAVARRO SIERRA, J.L. & HUGUET CANALIS, A. (2005). *El Conocimiento de la lengua Castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: MEC.
- PARRILLA LATAS, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: investigación y formación*. Madrid: Cincel.
- PEDERSEN (1994) en T. Aguado Ondina; I. Gil Jaurena & P. Mata Benito (2003). *Educación Intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. (pp. 143-144). Madrid: Los libros de la Catarata
- PERRENOUD, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Grao.
- POVEDA, D. (2003). *Entre la diferencia y el conflicto: miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.

- RAJADELL PUIGGRÓS, N. (2004) *Actitud*. En F. Salvador Mata; J.L. Rodríguez diéguez & A. Bolívar Botía (Dirs.) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol. I. (p. 34) Málaga, Archidona: Ediciones Aljibe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001) “*Diccionario de la Lengua Española*”. Recuperado el 20 de Abril de 2013, de <http://lema.rae.es/drae/?val=diversidad>
- REAL DECRETO 1631/2006 de 29 de Diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (Boletín Oficial del Estado N° 5, de 5 de Enero de 2007). Recuperado el 30 de Mayo de 2013, de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-238>
- RÍOS ROJAS, A. GARCÍA GRANADOS, D & GARCÍA GARCÍA, P. (2007): “El componente intercultural en la enseñanza de una l2 a inmigrantes”, en la revista electrónica LINRED Lingüística en la red, 15/06/2007. Recuperado el 1 de Junio de 2013, de http://www.linred.com/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo8.pdf
- RODRÍGUEZ, A. (1991). *Psicología Social*. México: Trillas.
- SANDOVAL, M.; LÓPEZ; MIQUEL, E.; DURÁN, D. (2002). *Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Contextos educativos, 5. 227-238.
- SORIANO, E. & 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.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid, Narcea
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. & JONES, J. (2011) *Aulas Inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, Narcea Ediciones
- TAYLOR, S.J. & BOGOAN, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica. Madrid: UNED.
- UNESCO (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2002). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid: Editorial UNED.
- VILLALBA, F; HERNÁNDEZ, M.T. & AGUIRRE, M.C. (1999). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: MECyD.
- WILSON, J. (1999). *Some conceptual difficulties about inclusion*. Support for learning, 14-3, pags. 110-112.