

TRABAJO FIN DE GRADO

ANÁLISIS SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE CON ALUMNADO MIGRANTE DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL E INCLUSIVA



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación de Segovia

Grado en Educación Infantil

AUTORA: EVA FERNÁNDEZ BAZ

TUTORA: SUYAPA MARTÍNEZ SCOTT

CURSO 2022-2023

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado analiza la práctica del profesorado de Educación Infantil con alumnado migrante desde la perspectiva de la educación intercultural e inclusiva en centros educativos de Segovia. Se ha llevado a cabo una investigación cualitativa basada en la iniciación al estudio de caso que utiliza el cuestionario como instrumento de recopilación de datos. Las conclusiones principales destacan el interés de las docentes por alcanzar una práctica intercultural e inclusiva, no obstante, la implementación práctica con la que se identifican presenta contradicciones y ambigüedades.

Palabras clave: Diversidad Cultural, Interculturalidad, Educación Intercultural, Educación Inclusiva, Educación Infantil, práctica docente, formación del profesorado.

ABSTRACT

This Final Degree Project analyzes the practice of Early Childhood Education teachers with migrant students from the perspective of intercultural and inclusive education in educational centers in Segovia. A qualitative research based on a case study has been carried out, using a questionnaire as a data collection instrument. The main conclusions highlight the teachers' interest in achieving intercultural and inclusive practice, however, the practical implementation identified presents contradictions and ambiguities.

Keywords: Cultural Diversity, Interculturality, Intercultural Education, Inclusive Education, Early Childhood Education, teaching practice, teacher training.

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN.....	6
2	OBJETIVOS.....	7
3	JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	7
4	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
4.1	APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CULTURA.....	9
4.2	DIVERSIDAD CULTURAL.....	10
4.2.1	Conceptualización.....	10
4.2.2	Evolución de los modelos educativos para trabajar la diversidad cultural.....	10
4.3	EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	13
4.4	EDUCACIÓN INTERCULTURAL E INCLUSIVA.....	15
4.5	ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	17
5	ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	22
5.1	REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	22
5.2	CRITERIOS DE ELEGIBILIDAD.....	23
5.3	PROCESO DE BÚSQUEDA Y SELECCIÓN.....	23
5.4	PROCESO DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS DE RESULTADOS.....	24
5.5	ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA PRÁCTICA DOCENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	24

6	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	27
6.1	MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	27
6.2	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	28
6.3	METODOLOGÍA.....	29
6.3.1	Obtención de datos	29
6.3.2	Análisis de datos	30
6.3.3	Rigurosidad del estudio	32
6.3.4	Criterios éticos	32
7	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	33
8	DISCUSIÓN.....	38
9	CONCLUSIONES, LÍMITES Y PROSPECTIVA	41
10	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44
11	ANEXOS.....	54
	Anexo 1. Consentimiento informado	54
	Anexo 2. Cuestionario realizado al profesorado participante en el estudio.....	55
	Anexo 3. Respuestas de los cuestionarios.	57

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	30
Tabla 2	31

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	24
----------------	----

1 INTRODUCCIÓN

Como respuesta a la sociedad diversa, global y multicultural en la que nos encontramos, surge la iniciación a la investigación educativa de este Trabajo Fin de Grado (TFG). El objetivo principal del mismo se centra en el análisis de la práctica docente con alumnado migrante, desde la perspectiva de la educación intercultural y la educación inclusiva, en la etapa de Educación Infantil en cuatro centros educativos de Segovia.

La estructura del trabajo parte de la presentación de los objetivos que se persiguen alcanzar con la investigación y se justifica la elección del fenómeno de estudio y la adquisición de competencias a raíz de la elaboración del TFG. A continuación, se desarrolla una fundamentación teórica en cuatro apartados. En primer lugar, se realiza una aproximación al concepto de cultura. En el segundo apartado se profundiza en el significado de diversidad cultural y se investiga la evolución de los modelos educativos atendiendo al concepto. El tercer apartado recoge la justificación de la educación intercultural en Educación Infantil (EI). El cuarto desarrolla una interrelación entre la educación intercultural y la educación inclusiva. Finalmente, se analiza la legislación educativa española en relación con la educación intercultural.

Seguidamente, realizamos una revisión de la literatura, una configuración de criterios de elegibilidad y un proceso de búsqueda y selección para llevar a cabo un estado de la cuestión sobre educación intercultural en la práctica del profesorado en Educación Infantil.

El sexto bloque del trabajo es el cuerpo de la investigación, donde justificamos la elección del estudio de casos dentro del método cualitativo, así como el empleo del cuestionario como herramienta de recolección de datos. Desarrollamos la metodología atendiendo a la rigurosidad necesaria y teniendo en consideración unos criterios éticos sobre el manejo de la información. Después de analizar los resultados obtenidos de los siete cuestionarios, llevamos a cabo la discusión de estos. Finalmente, procedemos a plasmar las conclusiones obtenidas y establecemos las limitaciones del estudio, así como la prospectiva de la investigación.

2 OBJETIVOS

El objetivo general que persigue este Trabajo Fin de Grado y el cual nos ha guiado para la realización de la presente investigación es:

- Analizar la práctica del profesorado con alumnado migrante desde la perspectiva de la educación intercultural e inclusiva.

Para ello nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Analizar testimonios de docentes con experiencia con alumnado migrante en Educación Infantil.
- Identificar las barreras y desafíos más comunes a los que hace frente el profesorado con alumnado migrante en Educación Infantil.
- Investigar las estrategias didácticas del profesorado de Educación Infantil para promover la inclusión y el respeto hacia la diversidad cultural.
- Indagar sobre la coordinación del centro y el profesorado para atender al alumnado migrante y la diversidad cultural.
- Estudiar la relación y colaboración docente con la familia migrante en Educación Infantil.

3 JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

La diversidad cultural, como manifestación de una sociedad globalizada, demanda una gestión positiva de la heterogeneidad e implementar una mirada positiva sobre la diversidad de forma transversal en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Consideramos que el fenómeno migratorio ha producido un impacto directo en nuestro sistema educativo como receptor, donde el alumnado migrante se ha convertido en una realidad cada vez más presente en las aulas a raíz de conflictos bélicos, desastres naturales o a consecuencia de la búsqueda de nuevas oportunidades. En este contexto, es necesario que el profesorado esté formado para abordar las necesidades específicas de todo el alumnado, ya que la educación

intercultural no solo se limita al alumnado migrante, sino que implica un enfoque inclusivo que atienda a todas las formas de diversidad presentes en el entorno educativo.

En este sentido, a partir del análisis de la práctica del profesorado en este contexto se identificarán las barreras, los retos y las fortalezas de la actuación docente con la intencionalidad de promover una educación intercultural inclusiva. Asimismo, la investigación deriva en la reflexión sobre la importancia de una formación inicial y permanente del profesorado para su mejora competencial desde una perspectiva intercultural.

En definitiva, este Trabajo Fin de Grado tiene como objetivo general analizar la práctica del profesorado con alumnado migrante, desde una perspectiva de educación intercultural e inclusiva. Por tanto, responde al contexto actual, donde la migración es un fenómeno global y la educación desempeña un papel fundamental en la inclusión y el desarrollo integral de todo el alumnado. La finalidad de la investigación es obtener resultados que contribuyan a la mejora de la práctica docente y fomentar una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos los educandos.

Asimismo, este TFG atiende a la adquisición de las competencias básicas que recoge el Real Decreto 78/2013 de 11 de abril, que modifica el Real Decreto 861/2010, por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre la elaboración y evaluación del trabajo de fin de grado.

- Aplicar los conocimientos adquiridos al trabajo de forma profesional, demostrando las competencias que se evidencian a través de la elaboración y defensa de argumentos, así como la resolución de problemas propios de su área de estudio.
- Reunir e interpretar datos dentro del área de estudio, con el fin de emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas de naturaleza social, científica o ética.
- Comunicar información, ideas, problemas y soluciones de manera efectiva tanto a un público especializado como no especializado.
- Desarrollar habilidades de aprendizaje para desarrollar estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Finalmente, este TFG se trata de una iniciación a la investigación que parte de las líneas de investigación de la tutora que guía este estudio, así como de uno de los proyectos que coordina: "Grupo de Innovación Docente de Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global".

4 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CULTURA

La palabra “cultura” proviene del latín *cultus*, participio del verbo *colere*, etimológicamente significa cultivar y habitar. Según la UNESCO en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, define la cultura como:

El conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (2001, p.1)

La UNESCO en la Convención sobre la protección y la promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales considera que:

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y el espacio y que esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades en las expresiones culturales de los pueblos y sociedades que forman la humanidad. (2005, p.1)

La cultura ha de entenderse como un todo integrado. Es un fenómeno social en el que se interrelacionan procesos que componen la propia cultura, los cuales son aprendidos, compartidos, adaptativos y cambiantes (Ember, Ember y Peregrine, 2004).

Los elementos de una cultura no son innatos en la persona, se adquieren a partir de un proceso de aprendizaje, mediante la interacción con el medio social y físico y la integración en la sociedad. En su mayoría, las conductas responden a patrones y expresiones culturales (Martínez García, 2008).

La cultura es compartida, como desencadenante de un proceso de aprendizaje colectivo. No obstante, el aprendizaje de un patrón cultural no implica su práctica; la cultura da cabida a variaciones individuales que tienden a permanecer entre los márgenes de las constricciones culturales (Guerrero, 2002).

Finalmente, la cultura es un proceso adaptativo y cambiante. Aprendemos y compartimos patrones culturales en función de un contexto o situación determinada, donde influyen las relaciones con el entorno físico y social. Los rasgos, creencias, costumbres, actitudes o valores están en un cambio permanente con la finalidad de adaptarse a los intereses y las necesidades sociales (Reyes y Moros, 2019).

4.2 DIVERSIDAD CULTURAL

4.2.1 Conceptualización. La diversidad cultural es la manifestación de una sociedad globalizada que se expresa desde la pluralidad de identidades culturales o étnicas. Por consiguiente, la diversidad es un elemento de cohesión y conforma el patrimonio común de la humanidad. Según la UNESCO (2001, art. 4), “la defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana”.

4.2.2 Evolución de los modelos educativos para trabajar la diversidad cultural.

Educación asimilacionista. El asimilacionismo implica una jerarquización entre culturas. El alumnado perteneciente a culturas minoritarias incorpora las constricciones y patrones de la cultura mayoritaria concibiéndolas como propias (Beniscelli, Riedemann y Stang, 2019).

Las diferencias se perciben como un obstáculo para el aprendizaje y un impedimento para la integración social del educando. Se le otorga poder, prestigio y una subordinación a la identidad cultural dominante, la cual conlleva a la renuncia de la cultura minoritaria y a la discriminación de esta por su condición cultural (Hirmas, Hevia, Treviño y Marambio, 2005).

Educación segregacionista. La segregación entiende la diversidad cultural como un problema. Asegura la homogeneización de rasgos culturales a partir de la separación y marginación social dentro del sistema educativo (Escarbajal, 2014). Una educación

segregacionista levanta barreras entre las culturas y la igualdad de oportunidades (Stillerman, 2016).

Educación compensatoria. Se concibe la diversidad cultural como un déficit. El alumnado de una cultura minoritaria se desarrolla en un clima social que carece de las competencias culturales y cognitivas necesarias para el rendimiento y éxito educativo.

Este modelo se aplica mediante programas de compensación, en los cuales se suple el déficit cultural. Se separa al alumnado perteneciente a la minoría étnica, con la finalidad de desarrollar las habilidades de la cultura vehicular y poder integrarse al grupo-clase (González y Herrada, 2021).

Educación integradora no racista. Según la Organización Internacional para las Migraciones (2006) el racismo es la ideología donde una etnia es considerada en una posición jerárquica superior por sus condiciones culturales, físicas, socioeconómicas o su nacionalidad.

Dicha superioridad racial transmite un discurso de odio o la creencia de prejuicios y valores discriminatorios, a partir de los cuales se distinguen cuatro tipos de racismo, según el Comité Español de la Agencia de la ONU para los Refugiados (2019):

Racismo aversivo. Patrón de una persona que acepta la diversidad, la coexistencia pasiva entre etnias, razas o culturas y se opone a los comportamientos racistas y la intolerancia racial. Por consiguiente, la expresión racista está en el distanciamiento y la falta de empatía hacia un grupo.

Racismo etnocentrista. Defiende la superioridad de la cultura, raza o etnia hegemónica e identifica a las culturas y grupos minoritarios como una amenaza. Se exige la sumisión y adaptación de las minorías a las costumbres, las constricciones culturales y el idioma de la cultura mayoritaria.

Racismo simbólico. Se reconocen los derechos y la libertad racial, étnica y cultural en un espacio limitado. La libre expresión en un ámbito determinado distancia y segrega a las distintas culturas.

Racismo biológico. Creencia de la existencia de una raza biológicamente superior y las restantes son reconocidas como una amenaza. Se aboga por la exclusión y segregación racial, al considerar que las personas de otras razas no tienen los mismos derechos.

En efecto, la educación integradora no racista reconoce la desigualdad estructural y responsabiliza al sistema educativo de reproducir conductas y valores que naturalizan la superioridad racial.

No obstante, compete al mismo transformar las desigualdades, las discriminaciones, romper con la jerarquización y el valor que hay sobre determinados grupos étnicos y generar una interdependencia cultural, buscando nexos y un intercambio de patrones y constricciones culturales (Muñoz, 2000).

Educación pluricultural. El pluriculturalismo reconoce la diversidad y el derecho a existir de las culturas, en postura de igualdad. Aboga por la exposición de las diferencias con la finalidad de su preservación. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar orientado a mantener la identidad cultural de los educandos y a conocer el conjunto de tradiciones, creencias, valores y estándares de otras culturas (Muñoz, 2016).

Según Muñoz (2000), la política pluralista defiende la incorporación al currículo de contenidos y aprendizajes referentes a culturas minoritarias y desarrollar actitudes de respeto y empatía hacia otros grupos culturales o étnicos.

Educación multicultural. La multiculturalidad reconoce la diversidad como un recurso educativo orientado hacia el desarrollo de la identidad personal del educando acorde a su identidad cultural (Muñoz, 1998).

Generar un vínculo entre la construcción del autoconcepto y el desarrollo de la identidad cultural, étnica y racial, fortalece la autoestima cultural, genera actitudes de tolerancia, aceptación, libertad, y promueve la preservación de los grupos culturales (Bueno, 2016).

Dicho modelo tiene un compromiso ético y pragmático al promover el aprendizaje de otras culturas, su idioma, habilidades, actitudes de respeto, una convivencia equitativa e igualitaria y

capacidad de adaptación y comprensión de la cultura mayoritaria y grupos minoritarios (Jiménez y Montecinos, 2019).

La educación multicultural reconoce la existencia de la diversidad cultural en un espacio determinado y acepta la coexistencia entre diferentes culturas; la cual puede limitarse a una convivencia pasiva (Guichot, 2021).

Educación intercultural. La interculturalidad afirma la existencia de la diversidad cultural, y el derecho a dicha existencia, aceptando y tolerando los rasgos culturales de los distintos grupos que conviven en una sociedad multicultural (Paredes, 2016).

Este modelo educativo no se limita al aprendizaje de otras culturas y a la interrelación de actitudes y valores de respeto e igualdad. Contempla la búsqueda de expresiones culturales compartidas mediante una convivencia dialógica y de aprendizaje activo y experimental. Potencia los aspectos comunes y se abre a la posibilidad de transformación de la propia cultura a partir de la creación de lazos de unión (Ortiz, 2015).

Desde la educación intercultural se defiende una realidad social multicultural, donde se desarrollan competencias cooperativas y de corresponsabilidad entre personas de diversas culturas (Guzmán, 2018). Se genera una interrelación e interacción activa induciendo valores de igualdad y respeto hacia las diferencias para superar los prejuicios y estereotipos culturales.

En definitiva, la educación intercultural promueve una convivencia pacífica y una existencia armoniosa, equitativa, evolutiva y sostenible en el tiempo, por medio del conocimiento de otras culturas. Defiende la igualdad entre las mismas y la necesidad de transformación de la propia para procurar un encuentro enriquecedor, reconociendo la diversidad cultural como oportunidad de crecimiento y aprendizaje (UNESCO, 2005).

4.3 EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

Los centros educativos son un reflejo de una sociedad multicultural, actualmente, las aulas de Educación Infantil se componen de un abanico de nacionalidades, etnias, culturas y religiones.

El alumnado es una masa heterogénea con diversos idiomas, estilos de vida, costumbres, creencias, valores, conductas o estándares culturales.

La interculturalidad en EI estimula la familiarización del alumnado con diversos patrones culturales y evita actitudes de extrañeza o rechazo por desconocimiento de culturas o etnias ajenas a la propia (Polanco, Carbonell y Hernández, 2021).

En EI se asientan las bases de la personalidad e identidad del niño o niña, por lo tanto, se debe fomentar un espacio libre de prejuicios y estereotipos, donde no se hagan juicios de valor que jerarquicen las culturas (López, 2014).

La escuela en edades tempranas es un puente de integración social y la interculturalidad es la herramienta para conseguir que ningún educando quede excluido (Louzao, 2015). La finalidad de la educación intercultural es que todos y todas desarrollen su identidad individual y que a la par construyan una identidad compartida entre la diversidad natural del grupo (Espinosa y Gregorio, 2018).

Reconocer la diversidad como un derecho, un recurso educativo y una oportunidad de aprendizaje, genera la necesidad de una convivencia que contribuya a crear lazos y expresiones culturales compartidas, desarrollando actitudes y valores igualitarios, equitativos y democráticos (Sánchez, 2015).

Por lo tanto, para reducir las desigualdades y el riesgo de exclusión y discriminación de minorías étnicas hay que promover una convivencia positiva, que estimule un proceso de enseñanza-aprendizaje seguro y con un clima de confianza y respeto, garantizando un apoyo hacia las etnias o culturas minoritarias y ofreciéndoles entornos igualitarios. Según Khalfaoui (2021), la organización del aula en pequeños grupos heterogéneos que fomenten la interacción entre los miembros de la comunidad educativa, como los grupos interactivos, induce a la construcción de una convivencia segura.

La educación intercultural estimula el desarrollo de la autonomía y forja un espíritu crítico y ético (Sánchez, 2015). Con todo, el maestro o maestra debe generar dinámicas de convivencia integradoras e inclusivas que induzcan a la creación de vínculos y experiencias culturales

comunes, fortaleciendo un sentimiento de pertenencia a un grupo. Por consiguiente, el encuentro entre culturas es motivo y oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento (Olivencia, 2010).

La escuela es el segundo ámbito de socialización para el niño o niña, por ende, la finalidad de la educación intercultural en edades tempranas es la de transmitir y experimentar una interacción dialógica, pacífica y respetuosa entre la diversidad, para alcanzar la aceptación y la tolerancia hacia otras culturas.

La socialización viene de la mano del conflicto, entendido desde su perspectiva positiva, como manifestación de una sociedad multicultural con distintos intereses y necesidades. Trabajar la interculturalidad en EI es concebir el conflicto como suceso natural fruto de la interacción. Por tanto, es fundamental el desarrollo de competencias para lograr una resolución pacífica de conflictos y una educación para la paz y la igualdad (Leiva, 2009).

En este sentido, consecuentemente con las desigualdades de una sociedad globalizada y multicultural, la ONU recoge en la Asamblea General (2015) los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en la cual destaco el cuarto: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. En síntesis, la educación intercultural es la estrategia que garantiza una educación de calidad que atienda a todo el alumnado sin distinción por su cultura o etnia formando a una ciudadanía con valores, actitudes y espíritu intercultural.

4.4 EDUCACIÓN INTERCULTURAL E INCLUSIVA

En la actualidad, la sociedad se caracteriza por ser pluricultural y globalizada, lo cual es inherente a la diversidad. La coexistencia de diferentes etnias, culturas o religiones ha generado desigualdades, discriminaciones y la afirmación hegemónica de grupos culturales mayoritarios (Acevedo, Ramírez, Silva y Cárdenas, 2015).

La inclusión, como paradigma para lograr una justicia social, promueve la integración de todas las personas en la sociedad y el reconocimiento de las diferentes identidades culturales, a fin de

garantizar el respeto de los derechos humanos fundamentales y facilitar oportunidades para alcanzar el desarrollo integral de todas las personas (Garrido, 2012).

Por consiguiente, desde la educación, la inclusión se vincula con el acceso al sistema educativo, con la atención individualizada sin distinción por etnia, cultura, religión o situación familiar, socioeconómica o personal. Se relaciona con la participación y el alcance de éxitos de todo el alumnado en un contexto educativo común, prestando especial atención y apoyo a los educandos en riesgo de exclusión (Plancarte, 2017).

La UNESCO (2009), aboga por el cambio de estrategias educativas, la transformación de los contenidos y la construcción de una cultura de la educación que integre a todas las personas en el sistema educativo ordinario, respetando la diversidad del grupo y atendiendo a las necesidades de cada persona. Asimismo, impulsa una participación significativa de todo el alumnado en el proceso de aprendizaje y en actividades culturales.

Como resultado de una educación inclusiva e intercultural, se asientan valores y actitudes de colaboración que superan obstáculos y desigualdades en un contexto pluricultural, al construir una cultura educativa equitativa que genera oportunidades de desarrollo para todo el alumnado (Molina, 2010).

El sistema educativo debe responder a la diversidad respetando la identidad particular de cada educando y creando nexos con una identidad colectiva que conforma un patrimonio común de la humanidad, por lo tanto, el aprendizaje es un proceso y un desarrollo social (Fernández y Darretxe, 2011).

Ante el encuentro con la diversidad, la educación inclusiva intercultural detalla una convivencia que establezca un diálogo y una dinámica de aprendizaje activo y experimental hacia el respeto y la igualdad, más allá de la tolerancia, aceptación y derecho a la existencia de dicha diversidad. En consecuencia, desde la identidad individual se persigue la creación de lazos comunes para la elaboración de proyectos culturales y sociales compartidos (Merino, 2013).

En presencia de la diversidad cultural hay que promover la búsqueda de espacios comunes donde las diferencias convivan de forma activa y participen por igual, dotando a las minorías

de los apoyos necesarios en búsqueda de la igualdad y la calidad educativa. En este sentido, Escarbajal (2010) plantea una educación interlingüística, considerando el idioma como un vehículo comunicativo y no como un arma de dominio cultural, destaca la importancia de presentar diversos referentes culturales, de explorar modalidades diferentes de aprendizaje o planificar una programación de contenidos distintos en búsqueda de un mismo objetivo.

En definitiva, se fortalece la necesidad de una educación inclusiva que atienda a todas las personas y que construya una mirada intercultural, con valores y actitudes de respeto, igualdad, equidad y una predisposición positiva por conocer otras culturas, convivir de manera activa y generar expresiones culturales compartidas, cumpliendo con la premisa de que la educación es un derecho fundamental.

4.5 ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

A continuación, se recoge un breve análisis sobre la presencia de la educación intercultural en las diferentes leyes educativas promulgadas durante la democracia. Por lo tanto, se profundiza en el análisis de la legislación desde la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) hasta la ley vigente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

La LOECE, recoge en el Título I, artículo 2, el respeto a los principios democráticos y libertades del alumnado promueve el desarrollo integral del educando y la construcción de su personalidad. En el artículo 3, defiende el derecho, de todo español o española y todo extranjero o extranjera residentes en el país, a acceder gratuitamente a una educación básica. El artículo 14 señala la autonomía de los centros educativos para ofrecer materias optativas, adaptar los programas o métodos de enseñanza, con la finalidad de no discriminar a ningún educando por su condición sociocultural.

En el Título IV, artículo 35, se defiende la admisión al centro educativo de todo niño o niña independientemente de su naturaleza racial, su lengua materna, sus creencias o situación socioeconómica. Los artículos 36 y 37, manifiestan los derechos y deberes del alumnado a ser

respetados por su determinación cívica, moral o religiosa, a desarrollarse integralmente desde la libertad y dignidad sin recibir castigos humillantes, fomentando un espíritu y actitudes de convivencia comprensivas, tolerantes y democráticas. El educando tiene derecho a recibir apoyo compensatorio a nivel económico, familiar o sociocultural y a participar en actividades culturales de carácter colaborativo y cooperativo.

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) asegura en el Título preliminar, artículo 2, el respeto de la pluralidad cultural y lingüística, de una participación social y cultural activa y cooperativa, de una educación para la paz y una formación para la resolución pacífica de conflictos. En el artículo 3 se garantiza la libertad de cátedra del profesorado.

El artículo 4 destaca el derecho del tutor o tutora legal a elegir una formación religiosa y moral afín a sus creencias. En el artículo 6 se amplían los derechos y deberes del alumnado asegurando la protección del alumnado ante la discriminación, en un contexto de convivencia positiva y de inclusión. En el artículo 7 se promueve la realización de actividades culturales que fomenten la acción cooperativa.

En definitiva, en el Título I, Capítulo II, artículo 18, le compete al centro educativo garantizar una neutralidad ideológica, religiosa y moral. Por tanto, a diferencia de la ley anterior, en esta podemos apreciar una mayor sensibilidad hacia temas relacionados con una educación en valores, la religión y la moral.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) incorpora en el Título preliminar, artículo 2, el principio de aprendizaje individualizado y establece una igualdad de derechos a favor de todas las culturas. En el Título I, Capítulo I, artículo 8 se estipula el objetivo en la etapa de EI de explorar y relacionarse con el entorno social. En el Título V, se aseguran medidas compensatorias como estrategia para alcanzar un principio de igualdad y evitar o reducir desigualdades sociales, económicas, culturales, étnicas, etc.

Por consiguiente, en comparación con la legislación anterior, la LOGSE incluye el principio de individualización y garantiza igualdad de derechos para todas las culturas a partir de medidas compensatorias, en un contexto de aprendizaje que propicia la exploración del entorno social.

No obstante, en la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG), no se recoge ningún aspecto relacionado con la diversidad cultural.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) recoge en su Título preliminar, Capítulo I, artículo 1, los principios de calidad: equidad y educación en valores a favor de la libertad personal y la responsabilidad social. En el Capítulo IV, artículo 6, se desarrollan programas de cooperación con la finalidad de conocer y apreciar la riqueza cultural del país y favorecer la solidaridad interterritorial.

Entre los objetivos de la etapa de EI del Título I, Capítulo III, artículo 12, los relacionados con la interculturalidad son: b) explorar el entorno familiar y social y d) relacionarse entre sí y aprender las pautas de convivencia. En el Capítulo VII, sección segunda, se establecen las medidas ante la incorporación al sistema educativo de alumnado extranjero: se desarrollan programas específicos de aprendizaje de carácter ordinario, para garantizar la integración del educando que desconozca la lengua vehicular o la cultura española. El alumnado extranjero deberá aceptar y adoptar las normas de convivencia.

En el Título IV, artículo 56, se concretan las funciones del docente, el cual debe favorecer un clima en el aula de tolerancia, respeto, participación, libertad y valores democráticos.

Por último, la LOCE establece principios de calidad, equidad y educación en valores para promover la libertad personal y responsabilidad social. También se promueve la cooperación y el conocimiento de la riqueza cultural del país. A diferencia de la legislación previa, en el caso del alumnado extranjero se establecen medidas ordinarias para su integración, respecto a la lengua o cultura y se espera que acepten las normas de convivencia. Además, el docente tiene la función de fomentar un clima en el aula de respeto y libertad.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en el Título preliminar, Capítulo I, artículo 1, reconoce los derechos de la infancia adoptados por la ONU (1990) en la Convención sobre los Derechos del Niño e impulsa una educación para la convivencia, la no violencia y la resolución pacífica de conflictos.

Entre los fines del artículo 2 destaco: b) la igualdad de oportunidades y trato, sin discriminación por el origen étnico o por las convicciones religiosas del educando, e) una educación para la paz y la cooperación entre pueblos, g) el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural y lingüística, apartado legislativo que recoge por primera vez la interculturalidad como elemento enriquecedor, j) aprendizaje de la lengua española, lenguas cooficiales, el gallego, euskera y catalán, en sus respectivas Comunidades Autónomas y una o varias lenguas extranjeras, k) la educación para la ciudadanía y una participación activa en la vida social y cultural.

El Título I, Capítulo I, artículo 12, reconoce la compensación como vía para la gestión de desigualdades de carácter sociocultural o económico. En el artículo 13, se amplían los objetivos de la etapa de EI de la ley que le precede y desarrolla una relación con el entorno social libre de violencia y ejercitando una resolución pacífica de conflictos como pautas de convivencia.

En el Título II, Capítulo I, desde una perspectiva intercultural, se atiende al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE) reconociendo una atención distinta a la ordinaria por encontrarse en riesgo de vulnerabilidad social o por desconocimiento grave de la lengua oficial para poder alcanzar un desarrollo integral. Según la sección primera, el artículo 74, la escolarización del ACNEAE se rige por el principio de inclusión, normalización y flexibilización atendiendo al interés superior del menor. En la sección tercera, artículo 78, la administración tiene el deber de asegurar la escolarización del alumnado que se incorpora tarde al sistema educativo por proceder de otro país, en suma, en el artículo 79 se plantean programas específicos ordinarios para satisfacer las carencias lingüísticas o las competencias básicas.

En el Capítulo II, se establece el principio de atención al alumnado en riesgo de discriminación y vulnerabilidad por su condición social o cultural, fomentando una igualdad de oportunidades para alcanzar el máximo desarrollo en un contexto inclusivo. En suma, se estipulan medidas de compensación para alcanzar una educación equitativa.

El Título III, Capítulo III, artículo 102, detalla una formación permanente del profesorado orientada a la adquisición de conocimientos, métodos y didácticas que configuren una educación inclusiva, de atención a la diversidad y encaminada a una educación de calidad para todo el alumnado.

Respecto a leyes anteriores, la LOE reconoce los derechos de la infancia e incorpora medidas de atención a la diversidad y la interculturalidad: la igualdad de oportunidades y trato sin discriminación por su origen o creencias, educación para la paz y la cooperación, reconocimiento y respeto por la diversidad cultural y lingüística del país, aprendizaje de lenguas cooficiales y educación para una ciudadanía activa. Asimismo, la ley establece medidas de compensación para gestionar desigualdades socioculturales o económicas y reconoce la atención al ACNEAE, con un enfoque inclusivo y flexible.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), detalla en el artículo único las modificaciones respecto a la LOE. Incorpora el derecho de la familia a elegir el tipo de educación para sus hijos o hijas dentro de los márgenes de los principios constitucionales. Destaco del artículo 2 bis, los principios de calidad educativa relacionados con una perspectiva intercultural: la cooperación, la equidad, la libertad de enseñanza, la igualdad de oportunidades y la no discriminación. En el artículo 79 bis, se adoptan medidas para una identificación, valoración e intervención temprana de las dificultades específicas de aprendizaje.

El artículo 124 incorpora la elaboración, por parte del centro, de un plan de convivencia que atienda a los derechos y deberes del alumnado y que fomente un ambiente positivo, con actuaciones no violentas y para la resolución pacífica de conflictos. Se recogen las medidas correctoras, con carácter educativo, en caso de no cumplir con las normas de convivencia. Asimismo, se tiene una consideración y sensibilización hacia las condiciones y necesidades individuales del educando.

Por tanto, a diferencia de la ley anterior, la LOMCE insta un plan de convivencia en el centro para promover un clima y una interacción social positiva, igualitaria, democrática y libre de discriminaciones y de violencia. Además, incorpora valores y una acción intercultural a los principios de calidad educativa.

Por último, la LOMLOE garantiza en su artículo 4, la atención a la diversidad y necesidades de todos los educandos y una educación inclusiva, con el fin de fomentar una socialización y una formación personal e integral resolviendo problemas vivenciales y significativos. Se añade el artículo 5 bis, el cual redacta la educación no formal como la oportunidad de desarrollar valores comunitarios, la participación sociocultural o la mejora de las condiciones de vida. El artículo 6 reconoce la pluralidad cultural en las aulas y promueve una cooperación internacional con el objetivo de producir un currículo mixto entre el español y el de otros sistemas educativos.

El artículo 17 recoge el aprendizaje en la etapa de EI de diferentes culturas, de valores de respeto, de igualdad y libres de discriminación por razones étnicas, además, se propicia un espacio de interacción, comunicación y relación entre la diversidad. En el artículo 91 incorpora como función del profesorado el compromiso por transmitir valores para una ciudadanía democrática y una cultura de paz.

Finalmente, en comparación con las leyes anteriores, la vigente recoge legislativamente los contenidos para una educación intercultural. Se reconoce la pluralidad cultural como derecho y oportunidad de aprendizaje, por ende, se desarrollan valores a favor de una aceptación, tolerancia y respeto hacia la diversidad. Con todo, se garantiza una relación y aprendizaje conjunto para alcanzar una cultura de la paz, la igualdad y la libertad de oportunidades de aprendizaje y desarrollo de todas las culturas.

5 ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para el desarrollo del estado de la cuestión de este TFG, realizamos una revisión de la literatura para conocer los resultados obtenidos en investigaciones que responden al siguiente tema:

- La práctica del profesorado con alumnado migrante desde la perspectiva de una educación intercultural e inclusiva.

5.1 REVISIÓN DE LA LITERATURA

Para abordar este punto llevamos a cabo una selección de los trabajos encontrados a través de búsquedas realizadas en las bases de datos académicas consideradas como relevantes según

Codina (2017) y Vázquez-Miraz (2019), a saber: Scopus y Web of Science (WOS). Además, hemos empleado los portales bibliográficos Dialnet y Teseo. Para ello hemos empleado los siguientes descriptores: “*Intercultural education*” and “*Teaching practice*” (y su traducción al español).

5.2 CRITERIOS DE ELEGIBILIDAD

Realizamos la siguiente discriminación de criterios para obtener un banco de artículos originales, con acceso abierto y publicados en el intervalo de 2000 y 2023, ya que la temática de estudio responde a un fenómeno investigado sobre todo en este último siglo:

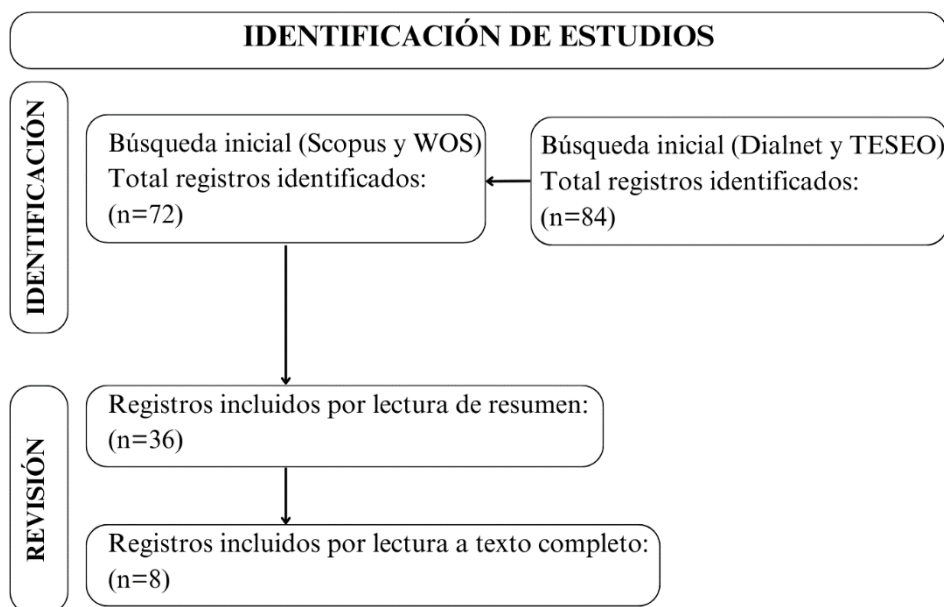
- Responde a una investigación empírica.
- Contiene en su título o en sus palabras clave mínimo dos de los descriptores.
- Investiga el objetivo de investigación.
- La investigación se realiza en el área de Educación Infantil.
- Están escritos en español o inglés.

5.3 PROCESO DE BÚSQUEDA Y SELECCIÓN

El proceso de búsqueda y selección de literatura se realizó mediante la lectura de los títulos, después se procedió a la lectura de los resúmenes y, para finalizar, llevamos a cabo el análisis y la lectura completa de los documentos seleccionados para tal fin, como queda reflejado en la Figura 1.

Figura 1

Identificación de estudios del estado de la cuestión



Fuente: Elaboración propia

5.4 PROCESO DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS DE RESULTADOS

Para describir cómo la literatura ha abordado la temática del estudio, realizamos tablas para sintetizar las características principales de las investigaciones seleccionadas de acuerdo con algunos indicadores del protocolo PICOS (Urrútia y Bonfill, 2010): la referencia completa, el tipo de investigación, las características de las personas que participan, el resumen y los principales resultados.

5.5 ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA PRÁCTICA DOCENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

La búsqueda de investigaciones que realizan aportaciones sobre la práctica docente del profesorado de Educación Infantil en educación intercultural y con enfoque inclusivo, nos presenta ocho documentos.

Los documentos son estudios cualitativos y, a pesar de ser una recopilación escasa de estudios teóricos, estos ofrecen reflexiones interesantes sobre la acción de profesorado desde un enfoque intercultural e inclusivo.

La investigación de Aguilar (2021) forma parte de un programa de Maestría en Educación Básica y busca identificar problemáticas y mejorar los procesos de aprendizaje. Las investigaciones realizadas ponen de manifiesto la importancia de comprender la práctica educativa como un proceso dialógico y mediador, enfatizando en la necesidad de abordar la educación desde una perspectiva intercultural e inclusiva. Destacan la importancia de la formación académica y la experiencia docente, así como la comprensión de los marcos curriculares vigentes. Asimismo, se menciona la dificultad de abordar la práctica del profesorado desde un enfoque intercultural e inclusivo, debido a las contradicciones entre el discurso de la política educativa y las indicaciones recibidas.

En esta misma línea de análisis, en relación con la investigación sobre la práctica del profesorado con alumnado migrante desde una perspectiva intercultural, Fuentes (2013) enfatiza que el diálogo permite y fomenta la colaboración, el reconocimiento mutuo, el respeto y la comprensión de diferentes perspectivas culturales. Sugiere que el diálogo puede ser una herramienta eficaz para promover la inclusión, el entendimiento y el respeto hacia las diversas culturas presentes en el aula. Al fomentar el diálogo intercultural, se crea un espacio para la valoración y el enriquecimiento mutuo.

En segundo lugar, Martínez (2002) destaca la necesidad de implementar prácticas, estrategias y recursos didácticos para promover la educación en la diversidad y la solidaridad. Se menciona la importancia de apreciar la diferencia como un bien en sí mismo y convertir la diversidad en una fuerza positiva. Se hace referencia a la convivencia escolar como un aspecto crucial en los centros educativos que trabajan en entornos multiculturales. Se enfatiza la importancia de formar en valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y las actitudes democráticas, y promover la resolución pacífica de conflictos. Asimismo, se pone en relieve la relevancia y respeto de los Derechos Humanos en el contexto educativo, y se insta a que el alumnado asuma como propios los valores que defienden. Se menciona que los principios fundamentales de libertad, democracia y justicia son la base de una sociedad justa y que ningún argumento cultural válido puede interferir en su ejercicio.

Por otro lado, las conclusiones recabadas por Castillo (2017) en la investigación detallan que las familias consideran que la información proporcionada por el centro es insuficiente y abogan por el uso de nuevas tecnologías para la comunicación. Además, perciben que las relaciones

entre el alumnado fomentan el conflicto escolar y la formación de grupos de la misma nacionalidad y que existe una desigualdad en la escolarización en función de la titularidad del centro, ya que la mayoría de los niñas y niños extranjeros se encuentran en centros educativos de carácter público.

Sales, Moliner y Lozano (2016) destacan la importancia de establecer vínculos entre las escuelas y su comunidad, con el objetivo de convertirse en agentes de cambio. Las escuelas deben abrir sus puertas y conectar su currículo con el contexto cultural de su entorno. En suma, se enfatiza la importancia de generar espacios y tiempos para la participación de la comunidad en las actividades del centro, con la finalidad de promover un sentido de pertenencia a la comunidad educativa y promover una cultura colaborativa.

Por su parte, Jiménez (2013) concluye en su estudio que, a pesar de algunas iniciativas interculturales e inclusivas por parte de los docentes, predominaban en general enfoques asimilacionistas en la gestión de la diversidad cultural y en la organización de los procesos educativos. Además, se menciona el interés y la motivación demostrados por el propio alumnado migrante en concebir la diversidad como punto de encuentro y generador de intercambio y diálogo en el aula.

Geneviève (2011) analiza la práctica del profesorado en Educación Infantil y concluye que han reconstruido su experiencia intercultural en el aula a través de una situación que involucra activamente al alumnado migrante. La investigación se orienta hacia el compromiso ideal con el educando migrante, lo que han denominado "la alteridad en acción".

Finalmente, el estudio de caso de Donoso (2015) evidencia la sinergia entre la dimensión organizativa y la metodológica para el alcance de un proyecto de educación intercultural. Además, dicha propuesta ofrece el desarrollo y la calidad de vida de los educandos migrantes y sus familias, en la construcción de una sociedad más inclusiva y tolerante. Asimismo, se subraya la importancia del respeto de los derechos de la infancia en las prácticas educativas y de respetar sus contextos culturales.

Para concluir el estado de la cuestión sobre la educación intercultural e inclusiva en la práctica del profesorado de educación infantil, destacar que como vacío temático de la investigación, este tema suscita interés actualmente, no obstante, no es muy trabajado.

6 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general de este Trabajo Fin de Grado es analizar la práctica del profesorado con alumnado migrante desde una educación intercultural e inclusiva. En este sentido, el desarrollo de la investigación se concreta en el método aplicado, el diseño elegido y la justificación de la metodología seleccionada.

6.1 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Planteamos la investigación desde el método cualitativo, ya que se caracteriza por un enfoque reflexivo de fenómenos complejos desde una perspectiva holística, contextual y flexible. Radica en la comprensión y análisis de experiencias que permiten la inmersión en el contexto del objeto de estudio y abordar cómo percibe subjetivamente su realidad (Guerrero, 2016).

En este sentido, la investigación del Trabajo Fin de Grado es cualitativa por centrarse en la generación de datos descriptivos a partir de la experiencia de docentes de Educación Infantil, asimismo, mantenemos una perspectiva constructivista fruto de la interpretación de la realidad percibida y construida a través de la perspectiva de las personas que participan en el estudio (Urbina, 2020).

Con todo, en el contexto de esta investigación sobre la práctica docente con alumnado migrante desde la perspectiva de la educación intercultural e inclusiva, el método cualitativo permite una exploración exhaustiva de los desafíos, estrategias didácticas y experiencias docentes, para identificar patrones emergentes, así como las percepciones y el impacto de las prácticas educativas implementadas en un contexto diverso.

Finalmente, desde el paradigma cualitativo, la técnica de recolección de información es el estudio de caso, con la finalidad de describir y generar conclusiones a raíz de los datos obtenidos después de indagar sobre la educación intercultural e inclusiva en un contexto escolar real.

Asimismo, nos permite estudiar el fenómeno desde las múltiples perspectivas docentes (Martínez, 2006).

6.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de esta investigación parte del estudio de caso como método empírico que se basa en la comprensión de un fenómeno contemporáneo tomado en su contexto real para alcanzar conclusiones representativas y holísticas (Macluf, Beltrán, y González, 2008), por consiguiente, estudiar la actividad docente con alumnado migrante desde una perspectiva intercultural e inclusiva.

Dado que nuestra investigación se fundamenta en el estudio de caso, definiremos a continuación las fases a seguir según Jiménez Chávez (2012):

En primer lugar, se realiza la selección y definición del caso, donde se identifican los ámbitos del estudio, las personas que participan en la investigación aportando sus puntos de vista, el problema y los objetivos que fundamentan la investigación.

Por consiguiente, reducimos la investigación a cuatro centros educativos de Segovia, las personas encuestadas son docentes en la etapa de Educación Infantil, que serán la fuente de información con la finalidad de responder al objetivo de la investigación: analizar la práctica del profesorado con alumnado migrante desde la perspectiva de la educación intercultural e inclusiva.

Una vez definido el caso, se procede a elaborar una lista de preguntas que guiarán la recopilación de datos y orientarán la investigación. Es importante formular una pregunta general y descomponerla en preguntas específicas para resolver distintos aspectos del caso.

Por tanto, a través de la investigación buscaremos dar respuesta a la pregunta general ¿cuál es la práctica del profesorado con alumnado migrante desde la perspectiva de la educación intercultural e inclusiva? La cual desglosamos en las siguientes cuestiones, ¿cuáles son las barreras y desafíos del profesorado con alumnado migrante en EI? ¿cuáles son las estrategias didácticas del profesorado para atender al alumnado migrante? ¿cómo se coordinan el centro y

el profesorado para atender la diversidad cultural? y ¿cuál es la relación y la colaboración docente con la familia migrante en EI?

A continuación, está la etapa de localización de fuentes de datos, en la que se seleccionan las estrategias y técnicas para obtener información, considerando la perspectiva de la investigación como la del sujeto de estudio, por ende, designamos el cuestionario como herramienta para registrar y obtener datos en la investigación de este TFG.

Una vez recopilada la información, se procede al análisis e interpretación de los datos obtenidos. En esta etapa, se busca establecer relaciones causa-efecto y se aplican métodos cualitativos de análisis de los datos. Finalmente, se elabora el informe del estudio de caso con el objetivo de trasladar una descripción de las situaciones relevantes en orden cronológico, explicar cómo se obtuvo la información, incluyendo detalles sobre la recopilación de datos y la elaboración de preguntas.

6.3 METODOLOGÍA

Este Trabajo Fin de Grado es una iniciación al estudio de caso. Nos centramos en la comprensión holística de un fenómeno contemporáneo en un contexto real. Es una investigación empírica en la que se establece una conexión entre la investigación, la teoría y la práctica, ya que se parte de la acción a partir del estudio de la aproximación al fenómeno en un entorno particular como sistema abierto (Durán, 2012).

6.3.1 Obtención de datos

Como instrumento de esta investigación cualitativa utilizamos el cuestionario para la recopilación de datos. Esta técnica se compone por un conjunto de preguntas abiertas diseñadas para abordar el fenómeno del estudio, la perspectiva de la educación intercultural e inclusiva en la práctica del profesorado en Educación Infantil. El cuestionario es una forma de obtener información sobre las actitudes, aptitudes, experiencias o la orientación didáctica del profesorado (Pozzo, Borgobello y Pierella, 2018).

En este sentido, desarrollamos un cuestionario (véase cuestionario completo en Anexo 2) que distribuimos a un grupo de docentes con libertad para expresar su experiencia a partir de preguntas de naturaleza abierta. Se respeta el anonimato del profesorado encuestado, así como la confidencialidad y unos criterios éticos frente al trato y estudio de los datos aportados. A continuación, agrupamos en una tabla las características de las personas que han participado en la investigación.

Tabla 1

Descripción de los participantes con su correspondiente codificación para preservar el anonimato y la confidencialidad de los datos

N.º cuestionario	Género	Años de docencia	Centro	Código
1	Mujer	20	Público	M1
2	Mujer	40	Público	M2
3	Mujer	24	Público	M3
4	Mujer	16	Público	M4
5	Mujer	28	CRA	M5
6	Mujer	21	Concertado	M6
7	Mujer	19	Público	M7

Fuente: Elaboración propia

6.3.2 Análisis de datos

El análisis de datos de la investigación parte de la codificación de la información obtenida, a partir de un proceso de categorización, que permite desarrollar una clasificación o sistema de códigos de los datos obtenidos. La codificación implica agrupar la información obtenida en categorías para asignar significado a los datos recopilados en la investigación. Por consiguiente, el análisis se centra en el contenido de los cuestionarios, con el objetivo de determinar lo que

es significativo y reconocer patrones, transformándolos en categorías y subcategorías dentro de la mismas (Urbano, 2016).

A continuación, se plasma la tabla que recoge las categorías y subcategorías que empleamos para realizar el análisis de datos, las cuales establecimos a partir de los objetivos y preguntas de investigación:

Tabla 2

Categorías y subcategorías del análisis de datos

Categorías	Subcategorías 1
Instrumentos educativos	Metodología
	Recursos materiales
Formación docente	Conocimiento sobre Educación Intercultural y Educación Inclusiva
	Formación del profesorado en EInt y EInc ¹
Perspectiva docente	Opinión acerca de la importancia de la EI y EI
Comportamiento docente	Actitudes que favorecen la inclusión y la atención a la diversidad cultural
	Coordinación del centro y el profesorado en la atención al alumnado migrante
	Relación docente-familia alumnado migrante

Fuente: Elaboración propia

¹ Educación Intercultural (EInt) y Educación Inclusiva (EInc).

6.3.3 Rigurosidad del estudio

A fin de garantizar una rigurosidad en una investigación cualitativa debemos tener presentes la credibilidad, la confirmabilidad y la transferibilidad según Erazo Jiménez (2011).

Se logra la credibilidad en la investigación cuando se reconoce, en la información recopilada, una representación de los pensamientos y de la experiencia de las personas investigadas. La credibilidad se refiere al grado en que los resultados reflejan de manera clara y representativa una realidad o fenómeno específico.

Para determinar la confirmabilidad del estudio se realiza una revisión exhaustiva de la literatura para contrastarlo con otras investigaciones sobre la temática y realizar un análisis desde una perspectiva análoga.

Finalmente, la transferibilidad consiste en la reproducción de un fenómeno social, por lo tanto, en la posibilidad de extender los resultados y extrapolar el significado del estudio a otra realidad o una situación global.

6.3.4 Criterios éticos

El cuestionario es un método abierto y de carácter subjetivo, por lo tanto, implica un proceso de interacción social que puede derivar en posibles riesgos por su naturaleza personal, como la vergüenza, desavenencias o conflictos de opinión. En suma, con la finalidad de proteger los derechos y el bienestar de las encuestadas debemos garantizar el consentimiento informado de todas las personas participantes en la investigación, la confidencialidad de los datos y su anonimato (Vivar, McQueen, Whyte y Canga, 2013).

En definitiva, para obtener el consentimiento informado (véase Anexo 1) se le proporciona al participante información escrita, recogiendo el desarrollo y los objetivos de la investigación, y se les da la oportunidad de aclarar cuestiones.

Como medida ética, para preservar el anonimato y garantizar la confidencialidad, no aparecerá ninguna identificación personal en el cuestionario y se reemplazará el nombre de la persona encuestada por un código, que se puede observar en la Tabla 1.

7 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Presentamos los resultados obtenidos empleando como guía para ello las categorías y subcategorías del análisis (véase Tabla 2).

- Instrumentos educativos

Al estudiar los instrumentos educativos empleados por las maestras encuestadas dirigimos nuestra atención a la metodología empleada y a los recursos materiales seleccionados para el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, cinco docentes (M2, M3, M4, M5, M6) afirman no cambiar el estilo de aprendizaje ante las diferencias culturales del alumnado migrante. Defienden la necesidad de implementar un enfoque flexible que se adapta a las necesidades y diferencias de todos los educandos con afirmaciones como la siguiente: “En un aula bien organizada donde la libertad y la autonomía tenga un papel relevante, caben todos y todas” (M2).

Sin embargo, dos maestras (M1, M7), aseguran que se debe adaptar el currículo y, por ende, el enfoque y estilo de aprendizaje, sobre todo ante el desconocimiento del idioma. Asimismo, una docente (M1) sostiene que los educandos migrantes “la mayor parte de las veces no tienen el idioma y sus conocimientos están en un nivel inferior al resto de la clase. Fundamentalmente en lo relacionado con la lectoescritura”.

Con la finalidad de apoyar al alumnado migrante con diferentes niveles de competencia lingüística, todas las maestras defienden una atención individualizada. Una persona encuestada (M2) considera que se debe dejar tiempo al alumnado para que interactúen en libertad. Seis docentes (M1, M3, M4, M5, M6, M7) coinciden en el apoyo de la especialista de Audición y Lenguaje (A.L.) y dos de ellas (M4, M5) se coordinan con el equipo de orientación del centro, para favorecer el desarrollo lingüístico del alumnado migrante. En suma, una persona (M7) se apoya en logopedas externos para recibir estrategias para emplear un enfoque educativo inclusivo.

Asimismo, cuatro profesoras (M1, M5, M6, M7) recurren al lenguaje corporal y a un aprendizaje visual que permita asociar el lenguaje a un gesto o imagen y generar un ambiente seguro y de confianza. Además, dos maestras (M1, M4, M7) utilizan aplicaciones para traducir al alumnado migrante y su familia para facilitar la comunicación y una de ellas (M4), se apoya en las familias y en ONGS que dan soporte a su alumnado.

Las maestras encuestadas, (M2, M5, M7), con el objetivo de fomentar la interacción, la colaboración y el aprendizaje mutuo entre el alumnado migrante y no migrante, plantean como estrategia metodológica el trabajo cooperativo como espacio de colaboración. Cuatro docentes (M3, M4, M6, M7) trabajan por rincones para favorecer un contexto natural y real de interrelación.

Otras dos profesoras (M3, M4) apuestan por el trabajo en pequeños grupos que generen diálogo y un clima de confianza para la socialización. Una persona (M5) defiende el juego como lenguaje natural de la infancia que fomenta la experiencia en un contexto real, significativo y natural de aprendizaje e interacción. Además, dos encuestadas (M6, M7) aseguran que la asamblea es un espacio de comunicación y expresión guiado que impulsa el lenguaje en el alumnado.

Finalmente, todas las maestras coinciden en que, ante la implementación de estrategias de enseñanza aprendizaje inclusivas, se genera un ambiente de respeto, tolerancia, empatía y mayor aceptación entre todo el alumnado.

- Formación docente

Todas las personas encuestadas, a excepción de M1, afirman haber recibido formación en el grado universitario sobre la educación intercultural y la educación inclusiva. Tres maestras (M1, M4, M7) confirman haber complementado la formación a través de cursos. Además, dos profesoras (M5, M7) asisten a congresos centrados en una educación inclusiva. Una encuestada (M4) forma parte de una ONG que trabaja en este ámbito y colabora con fundaciones internacionales.

En definitiva, todas las maestras consideran que la formación en educación intercultural e inclusiva es fundamental y responde a una sociedad multicultural y diversa. Manifiestan que dicha formación les ha aportado una visión más amplia y significativa, así como herramientas para desarrollar un enfoque pedagógico inclusivo y focalizado en las necesidades individuales de cada educando.

- Perspectiva docente

Todas las maestras consideran imprescindible y necesaria una educación intercultural e inclusiva, ya que, como afirma una persona encuestada (M5):

Es nuestra responsabilidad como maestras estar preparadas para atender las necesidades de todos nuestros alumnos, sin importar su origen. Además, la formación nos ayuda a comprender las barreras que pueden surgir, a adoptar enfoques pedagógicos significativos y a fomentar la igualdad de oportunidades para todos los niños.

- Comportamiento docente

La actitud de las maestras para fomentar la inclusión y el respeto hacia la diversidad cultural en el aula es trabajar desde el respeto, una participación activa, un trato por igual, valorando las diferencias y normalizándolas. Una de las maestras afirma que:

La estrategia es intentar comprender el duelo que significa la migración y quererlos mucho, a ellos y ellas y a sus familias, en cuanto te vinculas afectivamente es cuando empieza el verdadero proceso de aprendizaje. Por otro lado, procuro no ser paternalista.
(M2)

En suma, las maestras adoptan diferentes estrategias para fomentar la inclusión de todo el alumnado. Dos de ellas (M3, M5) apuestan por la educación emocional desde una perspectiva transversal para promover un clima de aceptación, tolerancia, respeto y empatía. Otras dos personas (M6, M7) defienden la asamblea, el trabajo por rincones, el juego como espacio de libertad y expresión. De nuevo, dos profesoras concuerdan en los libros como recurso significativo y de reflexión acerca de una sociedad multicultural.

Además, una maestra (M4) solicita la colaboración y participación de las familias del alumnado migrante para realizar actividades donde se promueva su cultura. Dos personas (M5, M7) programan actividades para valorar y celebrar tradiciones y costumbres culturales del alumnado migrante.

Por otro lado, todas las maestras manifiestan animar al alumnado migrante a compartir sus experiencias y conocimientos culturales en el aula a excepción de una (M1), la cual afirma que “los alumnos que he tenido en clase desconocían el idioma y no ha sido posible”.

Una profesora (M2) indica que es importante posicionarse en contra de actitudes racistas e intolerantes por parte del resto de compañeros y compañeras. Dos personas (M3, M6) defienden la asamblea como espacio para que el alumnado migrante comparta experiencias, al igual que resto de los educandos. Dos maestras (M4, M5) apuestan por colaborar con las familias del alumnado migrante y recurrir a los juegos y canciones populares, cuentos, comidas o vestimentas de su cultura, ya que, según sus palabras: “esto ayuda a enriquecer la experiencia educativa de todos y promueve el respeto y la apreciación mutua” (M5). En el caso de otra profesora (M7), anima al educando a compartir su experiencia y, ante su llegada al centro, implementa actividades para conocer su país de origen, conocer sus costumbres y tradiciones, alimentos típicos, etc.

Respecto a las experiencias docentes sobre discriminación o racismo en el aula, cuatro maestras (M1, M2, M3, M6) no han vivido esta situación. En cambio, tres de ellas (M4, M5, M7) se han enfrentado a esta realidad desde el diálogo, la reflexión crítica, la resolución pacífica del conflicto, cuentos que visibilicen la igualdad y respeto hacia la diversidad cultural, buscando crear conciencia o, según afirman: “mediante el Plan de Convivencia, Fundaciones, ONGS, las propias familias, etc., pero también dando mucha importancia y valor a la educación emocional” (M4).

Por otra parte, dos maestras (M2, M4) se coordinan a nivel de centro, y con otros docentes con alumnado migrante, con la finalidad de promover una educación intercultural e inclusiva ya que, según sus palabras: “Es importante trabajar el sentimiento de pertenencia al grupo y eso, bajo mi punto de vista, debe hacerse desde la visibilidad y estima de las culturas de cada niño

o niña, sea migrante o no” (M2). Además, una de las maestras apunta a que el centro educativo lo recoge en el PEC y en el Plan de Atención a la Diversidad (M4).

En este sentido, todas las profesoras encuestadas afirman que lidian con un apoyo insuficiente y sufren la falta de recursos para poder llevar a cabo un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad e inclusivo. Consideran que “los recursos siempre son escasos e insuficientes, aunque ayudan” (M1), “no hacen falta recursos. Hace falta una ratio correcta y especialmente un cambio radical en la concepción de la escuela para que sea realmente inclusiva” (M2), “respecto a la barrera lingüística los recursos son muy reducidos” (M3) y “el apoyo profesional para adoptar medidas extraordinarias, como lo es en el caso del idioma, es escaso e insuficiente” (M7).

Finalmente, todas las docentes reconocen que colaboran con las familias, que realizan reuniones para favorecer un clima seguro y de confianza donde se sientan incluidos dentro de la comunidad educativa, como se corrobora en el testimonio de esta maestra:

He trabajado con las familias del alumnado migrante para fomentar una mayor participación en la educación de sus hijos o hijas. He establecido una comunicación abierta y constante con las familias, asegurándome de que se sientan bienvenidas y valoradas en el entorno escolar. Organizo reuniones para compartir información. También busco formas de involucrar a las familias en eventos y actividades escolares (M5).

Sin embargo, todas remarcan que el sentimiento de las familias migrantes de sentirse incluidas en el centro depende de su situación y diversos factores, por consiguiente, no todas llegan a integrarse en el centro, “en los casos que he tenido y creo que ellos sienten que están de paso y hacen poco por integrarse en el centro” (M1).

Las respuestas completas de los cuestionarios se encuentran en el Anexo 3.

8 DISCUSIÓN

A continuación, realizaremos una reflexión acerca de los resultados obtenidos comparándolos con estudios previos relacionados con el fenómeno estudiado en esta investigación.

El episodio migratorio derivó en la llegada de niños y niñas con diferentes orígenes y culturas a centros educativos españoles. Supuso un desafío para los maestros y maestras enfrentarse a un contexto multicultural. Por ende, la formación en educación intercultural se convirtió en una necesidad para adaptarse a cada educando y responder a sus individualidades, reconociendo que esto implica ir más allá del respeto y el conocimiento de las culturas emergentes en el aula. Consiste en promover el desarrollo de ciudadanos y ciudadanas críticas, capaces de convivir y cooperar en armonía, con una predisposición positiva hacia la diversidad, enmarcado en el contexto de una educación de calidad.

Según Gómez y González (2014), para formar docentes competentes, y con capacidad crítica para atender a la diversidad cultural en el aula, es fundamental un modelo flexible de carácter intercultural con asignaturas significativas en el plan de estudios de la formación inicial. En suma, es necesaria una formación permanente que genere conciencia de necesidad y sensibilización hacia una educación intercultural, tal y como hemos podido comprobar que afirman llevar a cabo las docentes en nuestro estudio.

Asimismo, Casanova y Rodríguez (2009, como se citó en Gómez y González, 2014), defienden un modelo integral de formación docente para responder de manera efectiva a las necesidades educativas de todo el alumnado y basado en seis procesos clave: la conexión, la colaboración, la resolución de problemas, la reflexión, la investigación y la elaboración.

En este sentido, Martínez (2002) defiende una educación emocional y el fomento de valores de respeto, solidaridad y actitudes democráticas como instrumento para hacer frente a una convivencia multicultural. Asimismo, Fuentes (2013) reconoce que el diálogo es una estrategia que promueve un clima de respeto hacia la diversidad cultural, inclusión, entendimiento y reconocimiento mutuo. Por consiguiente, se parte del principio de actividad donde el educando explora, aprende y se desarrolla ante la interacción con su entorno (Geneviève, 2011).

Por tanto, las conclusiones de estas cuatro investigaciones coinciden con los resultados obtenidos en el presente estudio, ya que se demuestra el componente reflexivo de las docentes acerca de la educación intercultural. La perciben como una necesidad práctica que da respuesta a una sociedad diversa que requiere y demanda una escuela inclusiva, que ejerza el diálogo como vía transformadora y que transmita valores democráticos, tolerantes y cooperativos, acordes al cambio y la realidad social.

La investigación en educación acerca de la interculturalidad evidencia que el profesorado considera que la educación intercultural debe abarcar a todo el alumnado y está comprometido en integrar los principios de la interculturalidad en su práctica educativa, considerándolo fundamental para la efectiva inclusión del alumnado migrante (Aguado y Sleeter, 2021). Para ello, Donoso (2015) destaca la complementariedad entre la dimensión organizativa y la metodológica en la práctica docente en el camino hacia una educación intercultural. En esta línea, las personas encuestadas en nuestro estudio consideran necesaria una educación intercultural y muestran interés por incorporar estrategias didácticas a través de una mirada intercultural.

Concordamos con la teoría empírica de Castillo (2017) de que, en su mayoría, el alumnado migrante se concentra en los centros públicos, ya que, la maestra del centro concertado encuestada en nuestro estudio afirma que se ha enfrentado en escasas ocasiones a un aula multicultural.

Aunque los docentes reconocen en nuestra investigación la importancia de una práctica que atienda la diversidad cultural en el aula, la implementación práctica de la interculturalidad presenta contradicciones y ambigüedades. Según Jiménez (2013), predomina un enfoque asimilacionista al abordar las aulas multiculturales. Por tanto, se necesita reflexionar sobre diferentes enfoques metodológicos para comprender el pensamiento pedagógico a través de la interculturalidad y, en definitiva, la formación docente debe incluir la autorreflexión sobre las concepciones educativas sobre una mirada e implementación intercultural y su abordaje (Leiva, 2010).

En este sentido, es necesaria una coordinación a nivel de centro para abordar la diversidad desde las diferentes áreas curriculares para la elaboración de un Proyecto Educativo de Centro (PEC)

que establezca la variable intercultural como elemento fundamental de la estructura del propio centro (Louzao, Francos y Verdeja, 2020). Aunque no todas las maestras han aludido a la importancia de este hecho, si encontramos que lo tienen presente y consideran importante la coordinación a nivel de centro para lograr una escuela inclusiva.

En lo que concierne a la colaboración entre las familias y el profesorado, el estudio de Sales, Moliner y Lozano (2016) destaca la importancia de establecer dicho vínculo con el objetivo de fomentar el sentimiento de pertenencia a un grupo y enfatizar en una cultura de colaboración e inclusión dentro de la comunidad educativa. Relacionándolo con nuestra investigación, las maestras encuestadas defienden una relación de confianza, diálogo y de carácter inclusivo para fomentar una educación de calidad y propiciar un desarrollo integral de todo el alumnado.

Usategui y del Valle (2008) defienden que una formación inicial y permanente del profesorado en educación intercultural reduce la posibilidad de limitar el éxito escolar del alumnado migrante por culpa de las expectativas estereotipadas del docente. En nuestra línea de investigación, las maestras defienden una sinergia entre la formación en educación intercultural e inclusiva y el trabajo de crecimiento personal a partir de la reflexión, para no caer en la estereotipación de las expectativas en el desarrollo y éxito del niño o niña migrante.

Finalmente, Usategui y del Valle (2008) obtienen resultados significativos cuando la maestra o maestro incorpora activamente e incluye al alumnado migrante afirmando su identidad étnica, cuando se fomenta una actitud dialógica igualitaria y un proceso de enseñanza aprendizaje basado en el intercambio y la transformación compartida, donde se generan espacios activos y de participación de diferentes agentes de la comunidad educativa. Por ende, comprender la práctica educativa como un proceso dialógico y mediador (Aguilar, 2021). Relacionándolo con nuestro estudio, las personas encuestadas afirmaron fomentar la participación del educando migrante y la interacción entre iguales a fin de fomentar un clima de respeto, empatía y colaboración mutua, sin embargo, no se recoge un aprendizaje compartido donde se promueva la búsqueda de lazos de unión entre las culturas.

9 CONCLUSIONES, LÍMITES Y PROSPECTIVA

Las conclusiones de este estudio se fundamentan en los objetivos establecidos, los cuales nos han orientado en el proceso de la investigación. El análisis de los testimonios de las maestras en Educación Infantil con alumnado migrante nos ha permitido identificar las barreras y desafíos a los que se enfrenta el profesorado en este contexto.

La formación inicial y permanente en educación intercultural e inclusiva es considerada fundamental por todas las maestras encuestadas. Han recibido formación universitaria y complementaria a través de cursos y congresos, lo que les ha proporcionado una visión amplia y herramientas para desarrollar un enfoque pedagógico inclusivo y centrado en las necesidades individuales de cada educando hacia una mirada intercultural de la escuela.

Las maestras reconocen la importancia de una perspectiva docente que promueva la educación intercultural e inclusiva, asumiendo la responsabilidad de atender las necesidades de todos los educandos. Trabajan desde el respeto, la participación activa, la valoración de las diferencias y la normalización de las mismas desde un contexto de colaboración e interacción entre iguales.

En segundo lugar, el comportamiento docente para fomentar la inclusión y el respeto hacia la diversidad cultural se basa en trabajar desde la educación emocional, el respeto, la tolerancia, la aceptación, la valoración de las culturas, la colaboración con las familias y la implementación de actividades que permitan compartir experiencias y conocimientos culturales.

No obstante, la mayoría de las maestras no han vivido experiencias de discriminación o racismo en el aula, sin embargo, aquellas que se han enfrentado a esta realidad lo han abordado mediante el diálogo, la reflexión crítica, la resolución pacífica de conflictos y la promoción de la educación emocional.

Con relación a las estrategias didácticas utilizadas por el profesorado, se promueve la inclusión y el respeto hacia la diversidad cultural. Todas las maestras encuestadas reconocieron la importancia de brindar una atención individualizada al alumnado migrante, adaptando el currículo y el enfoque pedagógico según las necesidades de cada niño o niña. Además, se

mencionó el apoyo en especialistas en Audición y Lenguaje y el trabajo coordinado con el equipo de orientación del centro.

Las docentes destacaron la necesidad de emplear metodologías flexibles que se adapten a las diferencias culturales y lingüísticas del alumnado migrante y resaltaron la importancia de valorar y visibilizar la diversidad cultural presente en el aula. Se mencionaron estrategias como el trabajo cooperativo, el aprendizaje visual, el juego como lenguaje natural de la infancia y el trabajo por rincones como espacio de interacción significativa.

Asimismo, las maestras destacan como estrategias metodológicas la utilización de recursos visuales, el lenguaje corporal y el uso de aplicaciones de traducción ante la barrera comunicativa por desconocimiento del idioma. También implementan actividades que fomentan la valoración y el conocimiento de las tradiciones y costumbres culturales del alumnado migrante por medio de cuentos y la interacción y colaboración en pequeños grupos.

Por otro lado, se identificaron diferentes barreras y desafíos a los que se enfrentan las maestras encuestadas. En casos concretos, el desconocimiento del idioma por parte del alumnado migrante fue señalado como un desafío significativo, ya que las docentes reconocieron que los recursos y apoyo profesional para abordar esta barrera son limitados e insuficientes.

Las diferencias culturales entre el alumnado migrante y no migrante pueden generar desafíos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las maestras destacaron la importancia de comprender y valorar las diversas culturas presentes en el aula, así como de promover un clima de respeto, tolerancia y aceptación como puente hacia la búsqueda de lazos compartidos y la transformación y construcción de la identidad y personalidad de cada educando.

A continuación, la inclusión de las familias migrantes en la comunidad educativa supuso un desafío. Las maestras destacaron la importancia de establecer una comunicación abierta y constante con las familias mediante reuniones, así como buscar formas de involucrarlas en eventos, actividades escolares o en el propio proceso de enseñanza aprendizaje. Se reconoce la importancia de la colaboración con las familias del alumnado migrante, aunque se señala que el grado de inclusión en el centro depende de diversos factores y situaciones individuales.

En cuanto a la coordinación del centro y el profesorado para atender al alumnado migrante y la diversidad cultural, las maestras enfatizaron la importancia de recibir formación y capacitación específica sobre la atención a un aula multicultural. Destacan la importancia de una coordinación y trabajo en equipo entre el profesorado, el equipo directivo y otros profesionales del centro para atender las necesidades del alumnado migrante. Esto implica compartir información, experiencias y buenas prácticas, así como establecer mecanismos de comunicación fluida y colaboración e implica adaptar el currículo, los materiales y las actividades para asegurar la inclusión de todo el alumnado.

Respecto a los límites y la prospectiva del estudio, este trabajo presenta un enfoque que se aproxima a una investigación educativa. Dadas las exigencias para este tipo de estudio, no hemos podido abordar la investigación en profundidad, sino que lo consideramos como una introducción a la misma, ya que hemos identificado diversas limitaciones.

Un estudio de caso requiere la realización de observaciones en cada una de las clases de las docentes participantes, debido a que su discurso puede verse influenciado por consideraciones políticamente correctas. Por lo tanto, habría resultado interesante llevar a cabo una observación directa y persistente en el entorno de las aulas de las participantes, ya que no solo habría facilitado obtener más información, sino que también nos habría permitido contrastarla. Además, sería beneficioso incluir grupos de discusión, de manera que pudiéramos triangular toda la información obtenida.

Finalmente, en cuanto a la prospectiva del estudio, considero que podría realizar una investigación desde el punto de vista y la experiencia de las familias del alumnado migrante así como de la formación inicial del profesorado.

10 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, L., Ramírez, A., Silva, A., & Cárdenas, C. (2015). Sentidos y Significados de la diversidad: una mirada desde las comprensiones de los niños y niñas a partir de sus vivencias escolares. *Revista UM. Universidad de Manizales*, 16(2), 128-149. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5920248.pdf>
- Aguado Odina, T., & Sleeter, C. (2021). Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 25(3), 1-5. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/71996/22734-Texto%20del%20art%C3%ADculo-70973-1-10-20211123.pdf?sequence=1>
- Aguilar, M. R. (2021). La Educación inclusiva e intercultural en la práctica educativa. *Revista ProPulsión*, 3(1), 106-121. <https://dialnet-unirioja-es.ponton.uva.es/servlet/articulo?codigo=8902935&orden=0&info=link>
- Beniscelli, L., Riedemann, A., & Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la educación*, (50), 393-423. <https://dialnet-unirioja-es.ponton.uva.es/descarga/articulo/7091395.pdf>
- Bueno Aguilar, J. J. (2016). Nuevos retos, nuevas perspectivas para la Educación multicultural. *Revista de educación inclusiva*, 1(1), 59-76. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/21/20>
- Castillo, I. S. (2017). *La inclusión educativa del alumnado extranjero en educación infantil y primaria: la voz de las familias para el logro de buenas prácticas en educación intercultural* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. TESEO.
- Codina, L. (2017). *Investigación con bases de datos: los mejores recursos académicos para investigar en Comunicación Social*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Comité español de Agencia de la ONU para los Refugiados. (2019). *¿Qué es el racismo y qué tipos de racismo hay?*. Comité español de ACNUR. Consultado el 26 de diciembre de 2022. <https://eacnur.org/blog/que-es-el-racismo-y-tipos-de-racismo-tc-alt45664n-o->

pstin-o-pst/?tc alt=47342&n o pst=n o pst&n okw= c 52693938160&gclid=CjwKCAiAqaWdBhAvEiwAGAQLtgdKw56lo0 m2ngYJK3QayMI0hHZKD-ITzRJ43lmvXVqpDbelp57ghoCQCMQAvD BwE

Cueto, E. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3), 1-2. <https://ieya.uv.cl/index.php/asid/article/download/2574/2500>

Donoso, L. (2015). Intercultural education for children, organizational structure and methodology. *Synergies Chili*, 11, 77-93.

Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista nacional de administración*, 3(1), 121-134. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rna/article/view/477/372>

Ember, C. R., Ember, M., & Peregrine, P. N. (2004). *Antropología* (10.^a ed.). Pearson Educación. <https://drive.google.com/file/d/1Zcmi0OQmfEfkFsSPs41dvBo3PQhmd7s9/view?usp=sharing>

Erazo Jiménez, M. S. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, docencia y tecnología*, (42), 107-136. https://www.revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/download/3539/1715

Escarbajal, A. (2010). Educación inclusiva e intercultural. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 411-418. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326044.pdf>

Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 29-43. <https://dialnet-unirioja-es.ponton.uva.es/descarga/articulo/4737256.pdf>

Escudero, J., Delfín, L. A., & Gutiérrez, L. (2008). El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. *Ciencia administrativa*, (1) 7-10. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2012/12/estudio2008-1.pdf>

- Espinosa Moreno, C., & Gregorio Olivares, M. (2018). La Educación Intercultural en Educación Infantil. *Publicaciones didácticas*, (100), 77-83. <https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/100031/articulo-pdf>
- Fernández, A., & Darretxe, L. (2011). La escuela inclusiva: realidad intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2), 1-11. <https://dialnet-unirioja-es.ponton.uva.es/servlet/articulo?codigo=3688230&orden=304248&info=link>
- Fuente, J. L. (2013). *Hacia una filosofía de la educación intercultural: diversidad moral, identidad cultural y diálogo intercultural* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. TESEO. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/24035/1/T35047.pdf>
- Garrido Gómez, A. (2012). Justicia social en la dialéctica inclusión/exclusión social. *Revista Integra Educativa*, 5(2), 181-188. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432012000200011&script=sci_arttext
- Geneviève, A. (2011). Dealing with cultural diversity in a kindergarten: Results of an analysis of narratives of teaching practice. *Journal of International Migration and Integration*, 12(1), 43-60.
- Gómez, L. G., & González, M. J. A. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 127-142. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/153>
- González, I. & Herrada, R., I. (2021). Diversidad cultural y educación. Por una escuela inclusiva. En I. González (coord.), *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo*, 21-41.
- Guerrero Arias, P. (2002). *La cultura: estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Abya-Yala. https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=abya_yala
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <http://201.159.222.115/index.php/innova/article/view/7/8>

- Guichot, V. (2021). Educación, justicia social y multiculturalismo: teoría y práctica en el aula. *Educación, justicia social y multiculturalismo: teoría y práctica en el aula*, 33(1), 173-195. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4719888#>
- Guzmán Marín, F. (2018). Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 199-212. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782018000100199&script=sci_arttext
- Hirmas, C., Hevia, R., Treviño, E., & Marambio, P. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú* (vol. 1). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147054>
- Jiménez Chaves, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 8(1), 141-150. http://scielo.iics.una.py/scielo.php?pid=S2226-40002012000100009&script=sci_arttext
- Jiménez, F. (2013). *Discursos y prácticas educativas en la escuela multicultural. Una aproximación etnográfica a la escolarización de alumnado inmigrante y de culturas minoritarias* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Dialnet. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=6UlfWF%2FH64w%3D>
- Jiménez-Vargas, F., & Montecinos-Sanhueza, C. (2019). Polifonía en educación multicultural: enfoques académicos sobre diversidad y escuela. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 105-128. <https://www.redalyc.org/journal/2810/281060624008/281060624008.pdf>
- Khalifaoui, A. (2021). Claves para la convivencia intercultural en educación infantil. *Aula de Infantil*, (109), 26-29. <https://www-grao-com.ponton.uva.es/es/producto/revista-aula-de-infantil-109-mayo-21-conversar-dialogar-para-comprender-el-mundo-ai109>
- Leiva, J. J. (2009). El profesorado ante la concepción de los conflictos en contexto de educación intercultural. *Aula abierta*, 37(2), 93-110.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/4977/01720103008134.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Leiva, J. J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 14(3), 251-274. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56715702017.pdf>

Leiva, J. J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 14(3), 251-274. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56715702017.pdf>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2002. <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Ley Orgánica 5/1980, de 26 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Boletín Oficial del Estado, 154, 27 de junio de 1980. <https://www.boe.es/boe/dias/1980/06/27/pdfs/A14633-14636.pdf>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, 159, de 4 de julio de 1985. <https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. Boletín Oficial del Estado, 278, de 21 de noviembre de 1995. <https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf>
- López, J. (2015). Infancia y educación intercultural. RELAdEI. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(3), 13-18. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4775/5131>
- López, M. (2014). El cuento como recurso para la educación intercultural en Educación Infantil. En P. Miralles, M.^a B. Alfageme y R. A. Rodríguez (eds.), *Investigación e innovación en Educación Infantil*, 189-199. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/684052.pdf>
- Louzao Suárez, M., Francos Maldonado, M., & Verdeja Muñiz, M. (2020). Educación intercultural: algunas reflexiones y orientaciones para una práctica pedagógica en una escuela democrática y plural. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 431-450. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052020000100431&script=sci_arttext
- Louzao, M. (2015). Diversidad lingüística y Educación Intercultural. Propuestas de actuación en Educación Infantil. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 171-184. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/113>
- Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, (20), 165-193. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Martínez García, B. (2008). El aprendizaje de la cultura y la cultura de aprender. *Convergencia*, 15(48), 287-307. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352008000300011

- Martínez, C. (2002). Escuela intercultural. Inmigración y educación para una nueva ciudadanía. *Revista española de educación comparada*, (8), 61-80. <https://dialnet-unirioja-es.ponton.uva.es/servlet/articulo?codigo=2141119&orden=183919&info=link>
- Merino, J. V. (2013). Educación intercultural: reto educativo-social para una escuela inclusiva. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (29), 157-178. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4456846.pdf> <https://dialnet-unirioja-es.ponton.uva.es/descarga/articulo/4456846.pdf>
- Molina, F. (2010). Educación inclusiva y convivencia intercultural: presente y futuro. *Revista de Sociología de la Educación*, 3(1), 41-53. <https://dialnet-unirioja-es.ponton.uva.es/descarga/articulo/3110506.pdf>
- Muñoz, A. (1998). Hacia una educación multicultural: enfoques y modelos. *Revista Complutense de Educación*, 9(2), 101-135. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/126306/18191-18267-1-PB.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz, A. (2000). Hacia una educación intercultural. *Recontres sur l'éducation*, (1), 81-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4683234&orden=0&info=link>
- Muñoz, A. (2016). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/108/3/Enfoques%20y%20modelos%20de%20educaci%c3%b3n%20multicultural%20e%20intercultural.pdf>
- ONU (2015). *La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, Nueva York, 15 de septiembre de 2015. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2006). *Glosario sobre migración* (Reporte nº. 7). https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf
- Ortiz Granja, D. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (18), 91-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095006.pdf>

- Paredes, M. D. C. (2016). La educación intercultural. *Revista Cientific*, 1(2), 162-180.
<https://www.redalyc.org/journal/5636/563660227011/563660227011.pdf>
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/223982/Plancarte.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Polanco, B., Carbonell, N., & Hernández, M. Á. (2021). Diseño de una experiencia para trabajar la interculturalidad en Educación Infantil. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 165-178.
<https://www.redalyc.org/journal/5739/573970382010/573970382010.pdf>
- Pozzo, M. I., Borgobello, A., & Pierella, M. P. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2).
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9347/pr.9347.pdf
- Real Decreto 78/2013, de 11 de abril, que modifica el Real Decreto 861/2010, por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre la elaboración y evaluación del trabajo de fin de grado. Boletín Oficial de Castilla y León, 78, de 27 de abril de 2013.
<http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/BOCYL-D-25042013-2.pdf>
- Reyes Hernández, J., & Moros Fernández, H. (2019). La cultura organizacional: principales desafíos teóricos y metodológicos para su estudio. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(1), 201-217.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000100201
- Sales, A., Moliner, O., & Lozano, J. (2016). Strategies to link schools to their territories. A Survey Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 237, 692-697.
- Sánchez, J. L. (2015). Infancia y educación intercultural. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(3), 13-18.
<https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4775/5131>

- Stillerman, J. (2016). Educar a niñas y niños de clase media en Santiago. *EURE: revista latinoamericana de estudios urbanos regionales*, (126), 169-186. https://dialnet-unirioja-es.ponton.uva.es/servlet/articulo?codigo=5819788&info=open_link_openurl
- Unesco (2001). *Declaración Universal de la Unesco sobre la diversidad cultural*. Adoptada por la 31 reunión de la Conferencia General de la Unesco, París, 2 de noviembre de 2001. https://www.congreso.es/docu/docum/ddocum/dosieres/sleg/legislatura_10/spl_70/pdfs/30.pdf
- Unesco (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. Adoptada por la 33 reunión de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, 20 de octubre de 2005. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa
- Unesco (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Adoptada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, 2009. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- Urbano, P. (2016). Análisis de datos cualitativos. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 3(1), 113-126. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar/article/view/1122/1064>
- Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135, 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Usategui, E., & del Valle, A. I. (2008). ¿Es posible una educación intercultural?: la mirada del profesorado. *Revista Fuentes*, 8, 260-287. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81368/0082011301224_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vázquez-Miraz, P. (2019). Posicionamiento y estado de las revistas numismáticas españolas en bases de datos científicas. *Revista Numismática HÉCATE*, (6), 236-246.

Vivar, C. G., McQueen, A., Whyte, D. A., & Canga Armayor, N. (2013). Primeros pasos en la investigación cualitativa: desarrollo de una propuesta de investigación. *Index de Enfermería*, 22(4), 222-227. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962013000300007&script=sci_arttext&tlng=pt

11 ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado

Título proyecto:

Centro:

D./Dña.....doy mi consentimiento para colaborar en el proyecto de investigación sobre educación intercultural e inclusiva que está siendo realizado por Eva Fernández Baz y cuya dirección se le atribuye a Suyapa Martínez Scott para el Trabajo Fin de Grado en Educación Infantil que se está realizando en la Universidad de Valladolid.

En virtud de lo anterior consiento que las entrevistas realizadas para la realización de mi historia de vida sean utilizadas con fines de investigación y que los datos recogidos puedan ser publicados.

La investigadora se compromete a atenerse a los principios éticos de la investigación, protegiendo y preservando la privacidad, derechos e intereses del participante, así como su anonimato (si así lo considera la persona entrevistada).

Y para que así conste, ambas partes lo firman en Segovia el día

Firma del participante

Firma de la investigadora

Anexo 2. Cuestionario realizado al profesorado participante en el estudio.

Esta encuesta forma parte de un Trabajo Fin de Grado en el que se pretende analizar diversos aspectos respecto a una educación intercultural e inclusiva. Además, quiero resaltar que todos los datos se tratarán de forma anónima y confidencial.

Sexo de la persona encuestada:

Años de docencia:

INCLUSIÓN EDUCATIVA E INTERCULTURAL

1. ¿Ha recibido formación en educación intercultural e inclusiva? Si es así, ¿cómo ha influido en su enseñanza? ha sido ¿en la formación inicial o una vez finalizado el grado universitario?
 2. ¿Cree necesaria la formación al respecto?
 3. ¿Considera que la educación inclusiva e intercultural es importante en el contexto actual? ¿Por qué?
 4. ¿Cree que sus compañeros o compañeras lo consideran importante? ¿Por qué?
- A. El proceso de E-A:
1. ¿Cuál es su experiencia en la enseñanza de alumnado migrante en el entorno escolar?
 2. ¿Utiliza algún tipo de estrategia para promover la inclusión y el respeto hacia la diversidad cultural en su aula? ¿Cuál?
 3. ¿Existen diferencias culturales en el enfoque y estilo de aprendizaje del alumnado migrante en su aula? ¿Cómo las aborda?
 4. ¿Emplea algún enfoque educativo concreto para apoyar al alumnado migrante con diferentes niveles de competencia lingüística? ¿Cuál?
 5. ¿Cree que existen barreras de comunicación con el alumnado migrante? ¿Cómo las aborda?
 6. ¿Anima al alumnado migrante a compartir sus experiencias y conocimientos culturales en el aula? ¿Cómo lo hace?

7. ¿Intenta asegurarse de que el alumnado migrante se sienta valorado y respetado en su clase? ¿Cómo?
 8. ¿Implementa actividades para fomentar la interacción y el aprendizaje entre alumnado migrante y no migrante? ¿De qué tipo?
 9. ¿Ha tenido que abordar alguna situación de discriminación o racismo en su aula o centro? Si es así, ¿cómo lo ha hecho?
 10. A lo largo de su experiencia como docente, ¿Se han dado conflictos en relación con la aparición de estereotipos o prejuicios culturales en su aula? En caso afirmativo, ¿Cómo los ha abordado? ¿Se asegura de que el material que utiliza en su aula es inclusivo y representativo en cuanto a la diversidad cultural de su alumnado? ¿De qué forma?
 11. ¿Implementa algún enfoque didáctico para tratar las barreras culturales que puedan surgir en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado migrante? ¿Cuál?
 12. ¿Ha notado algún cambio en la actitud de otros educandos hacia el alumnado migrante después de implementar estrategias de enseñanza inclusivas en su aula?
 13. ¿Intenta fomentar la colaboración y el aprendizaje mutuo entre educandos migrantes y no migrantes? ¿De qué forma?
 14. ¿Ha trabajado en colaboración con otros maestros o maestras para promover una educación intercultural e inclusiva en su escuela? Si es así, ¿por parte de quién ha surgido la iniciativa? Y ¿cómo ha sido su experiencia?
- B. El centro escolar:
1. ¿Ha tenido que lidiar con la falta de recursos o el apoyo insuficiente en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnado migrante? Si es así, ¿cómo ha manejado esta situación?
 2. A nivel de centro ¿Se asegura de que la cultura y las tradiciones del alumnado migrante sean reconocidas y celebradas en su escuela? Y ¿a nivel de aula?
- C. Las familias:
1. ¿Ha trabajado con las familias del alumnado migrante para fomentar una mayor participación en la educación de sus hijos o hijas? Si es así, ¿cómo ha sido su experiencia?
 2. ¿Colabora con la familia del alumnado migrante para crear un ambiente educativo más inclusivo?

3. Por su experiencia ¿cree que las familias de alumnado migrante se sienten integradas en el centro? ¿Por qué?

A continuación, puede añadir algún comentario o reflexión que considere oportuna.

Anexo 3. Respuestas de los cuestionarios.

